

## JAK JE TO SE SAMOSTATNOU PRACÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ?

Třetí číslo časopisu ČSAV Pedagogika, ročník VIII (1958) přineslo kritickou zprávu Emanuela Strnada o 81. ročníku (r. 1957) časopisu Komenský. Autor této kritiky tu uveřejňuje také své názory na základní otázky samostatné práce, kterou konají žáci ve vyučování na škole národní. Protože samostatná práce žáků je v nynější době výstavby socialistické školy a v době tvorby učebnic otázkou velmi aktuální a vážnou, je nutné podrobit rozboru a ujasnit pojem samostatné práce, aby nevzniklo nedorozumění v tak důležité otázce.

Jádro svých názorů vyjádřil Strnad v těchto hlavních tezích:

1. »Grulich zavádí do naší didaktiky pojem samostatné práce, který nadřazuje pojmu vyučování a tím se dostává do rozporů, kterých si patrně není vědom, neboť by jinak plánoval své opravné návrhy na půdě speciální metodiky čtení a nikoli zcela odtrženě. Kořeny Grulichova omylu jsou pozůstatky reformistického pojetí samoučení jako východiska nové praxe. Nesnáze s nepřímým zaměstnáním na školách s menším počtem tříd podporují Grulichovo pojetí jako velmi aktuální«, — str. 366 a 367.

2. »Mluví-li se pouze o samostatné práci namísto vyučování hromadného, pak jde o záměnu s individuálním zaměstnáním, v čemž jsou patrné stopy reformistické autodikakce, která je matkou nynějšího pojetí „samostatné práce“« — str. 367.

3. »...obor samostatné práce se stává obsáhlým celkem tzv. nepřímého zaměstnání žáka jak ve škole, tak i doma. Jeho problematika překrývá dnes zájem o vlastní formy vyučování, v jejichž rozsahu jsou samozřejmě i úkoly z něho vyplývající. Vymykají se z normálního procesu

vyučování. Dnešní přebujelý zájem o samostatnou práci žactva mimo rámec vlastního vyučování stává se osobitou metodou vyučovací, při níž učitelův vliv závisí pouze na tom, jak dalece zabezpečuje kvalitu této nepřímé samostatné práce.« — Str. 369.

1. Hned první teze obsahuje několik názorů, z nichž se některé opakují v dalších tezích. Celkem tu jde o tyto názory:

a) Název samostatná práce žáků je nevhodný a bylo by lépe nahradit jej již dříve na domácí půdě vzniklým názvem nepřímé zaměstnání.

b) Mluví-li se o samostatné práci žáků bez spojitosti s celým vyučovacím procesem, je to nadřazování této formy pojmu vyučování.

c) Samostatná práce žáků je záležitostí pouze speciálních metodik, a proto má být řešena jen ve speciálních metodikách.

d) Mluví-li se o samostatné práci bez spojitosti se speciální metodikou, je to pozůstatek reformistického pojetí samoučení.

a) K otázce názvu: Název samostatná práce žáků je terminus technicus nejenom v sovětské, ale dnes již v celé socialistické didaktice, tedy i v jiných socialistických zemích a jako takový byl přijat a vžil se i u nás. Je to název dobře volený, poněvadž plně vyjadřuje podstatu tohoto způsobu žákovské práce, neboť při něm vždy jde kromě věcné náplně také o výchovu k samostatnosti a k práci a celou svou podstatou je učební prací.

Naproti tomu název »nepřímé zaměstnání« nejenom nenaznačuje, oč tu jde, ale zatemňuje podstatu věci a vrací se do dob, kdy tato forma práce žáků opravdu nebyla ničím jiným než ledajakým zaměstnáním nepřímým, tiše. Vedle názvu nepřímé zaměstnání se tehdy užívalo také názvu tiché zaměstnání a později přibyl i název nepřímé vyučování. Hlavním úkolem tohoto nepřímého nebo tichého zaměstnání bylo

zaměstnat žáky tak, aby nerušili přímé zaměstnání učitele s jiným ročníkem.

Dnes však máme novou školu s novým obsahem a novými formami práce, a proto je pro ni třeba i nové výstižnější terminologie.

b) Strnad se domnívá, že pojednání o obsahu a formách samostatné práce žáků, např. při rozvíjení slovní zásoby žáků, bez těsné spojitosti s celým vyučovacím procesem, že to je nadřazování samostatné práce pojmu vyučování. Této otázky se pak dotýká ještě i v 3. tezi, když tvrdí, že obor samostatné práce překrývá dnes zájem o vlastní formy vyučování.

Vést vyučovací proces znamená např. podle I. A. Kairova kromě jiného také: »ovládat všechny různorodé učební metody, ... umět jasně a působivě vykládat vědomosti, ověřovat si, jak žáci přijímají a chápou tyto vědomosti; správně organizovat soustavnou práci na upevňování vědomostí i na vypracování dovedností a návyků; ... učit způsobům samostatné práce, dávat úkoly tak, aby bylo dosahováno postupného zvětšování samostatnosti v žákově práci« atd., I. A. Kairov: *Pedagogika*, DK 1950, str. 58.

Také Jesipov-Gončarov ve své *Pedagogice*, DK 1951 na str. 122 zdůrazňují, že »učitel organizuje vyučovací proces tak, aby žáci byli aktivní... a aby měli dost rozmanité samostatné práce...« Podle toho je tedy samostatná práce žáků organickou a nezbytnou součástí vyučovacího procesu a jako taková je ve vztahu podřazenosti k pojmům vyučování, vyučovací proces. Vyučovací proces je jev velmi složitý, ve kterém jednotlivé učební výchovné úkoly, prostředky a způsoby vzájemně souvisí a podmiňují se, ale tvoří jednotný celek. Avšak vydělit z vyučovacího procesu určitý metodický způsob nebo prostředek, to neznamená zcela jej izolovat. Při práci s ním je třeba stále vidět a střežit aspoň hlavní spojitosti s celým vyučováním. Zvláště samostatná práce žáků je mnohostranně závislá na celém vyučovacím procese. Skoro vždy je podmíněna obsahem vyučování (učivem), didaktickým

úkolem hodiny a příslušné etapy vyučovacího postupu (je buď upevňováním nebo opakováním, doplňováním a podobně) a z toho pak vyplývá i způsob práce na daném úkolu. Prostě učitel má stále vědět, *co, kdy, proč a jak* může pracovat žák při vyučování samostatně. Dbá-li se těchto základních spojitostí, nemůže být ani řeč o tom, že samostatná práce žáků je »zcela odtržena« od vyučovacího procesu a tím méně lze tvrdit, že se tu samostatná práce nadřazuje pojmu vyučování.

Také v didaktice platí zásada o sjednocování jevů se stejnými rysy do skupin, které mají určitý stupeň obecnosti. Takovou skupinou je také »obor samostatné práce žáků« ve vyučování. Nechtít vidět tuto dialektickou jednotu a zároveň protikladnost jednotlivého a obecného, popírat obecné a trvat jen na konkrétním vyučovacím procese znamenalo by upadat do chyb a jednostrannosti idealistického myšlení. V našem případě by to znamenalo také zatarasit cesty k propracovávání metodiky jednotlivých vyučovacích způsobů a prostředků, především samostatné práce.

c) E. Strnad se dále domnívá, že samostatná práce žáků je záležitostí pouze speciálních metodik, a proto má být řešena jen na půdě metodik jednotlivých předmětů.

Avšak tvrdit, že samostatná práce je záležitostí pouze speciálních metodik a nikoli také záležitostí didaktickou, znamená zjednodušení a zploštění problému, popření jednoty obecného a zvláštního. Takový názor připomíná naši minulou předreformtickou praxí školskou, kdy se tvrdilo, že úkolem školy je jenom učit a výchovné úkoly se odsouvaly mimo školu. Učební látka byla podávána jako pouhý součet předmětů a izolovaných poznatků jen nepatrně navzájem spojených a celistvost byla chápána jako prostý mechanický součet a sklad.

Dnešní socialistická škola a pedagogika zdůrazňuje naproti tomu potřebu *dialektického vyučování* a učení, jak to vysvětlil akademik O. Chlup v časopisu *Pedagogika*, roč. III (1953), čís. 1, kde také po-

ukázal na to, že »...předmětné vyučování v izolovaných vědních soustavách má charakter statický, vede snadno k formalismu, k pamětnímu, jednosměrnému učení« — str. 33. Dialektické vyučování vyžaduje také, aby ty metodické způsoby a prostředky nebo pracovní formy, jichž se užívá ve většině nebo v několika různých předmětech, byly propracovány z jednoho hlediska a aby v nich byly odhalovány spojitosti a styčné body různých předmětů. V takové situaci je také samostatná práce, které se užívá ve všech naukových předmětech a která proto musí být propracována z hlediska obecnějšího než je metodika speciální, tj. z hlediska didaktického.

Každý úkol samostatné práce žáků má vedle svého věcného obsahu, daného konkrétním předmětem a učivem, ještě i obsah obecnější, formální, výchovný, učebně technický. A právě tato obecnější stránka obsahu samostatné práce musí být řešena na půdě didaktiky a nelze ji vyřešit jen ve speciálních metodikách.

Tvrzení, že samostatná práce žáků je záležitostí výlučně speciálních metodik, je nesprávné. Přezírá to společně, co má samostatná práce žáků ve všech předmětech, jako hlediska výběru úkolů, ukládání jich, vedení práce žáků, její kontrola, проверка, hodnocení atd. Znamená popření obecného.

d) Názor o spojitosti samostatné práce žáků s reformistickou autodidakcí se opakuje v následující tezi.

2. Tato druhá Strnadova teze obsahuje dva názory:

a) Mluví-li se pouze o samostatné práci namísto vyučování hromadného, pak jde o záměnu s individuálním zaměstnáním;

b) reformistická autodidaxe je matkou nynějšího pojetí samostatné práce žáků.

Při rozboru dřívějších názorů Strnadových bylo prokázáno, že je nejenom možné, ale i nutné mluvit o samostatné práci žáků také obecně jako o součásti vyučovacího procesu vůbec, tedy i bez spojitosti s konkrétním učivem. Pokládat takto prodávanou samostatnou práci za indivi-

duální zaměstnávání ve smyslu reformistického samoučení bylo by opravdu hrubým matením pojmů.

Co je podstatou individuálního učení?

Při individuálním učení pracoval a učil se každý žák svým způsobem, tj. způsobem, který plně odpovídal jeho osobitému pracovnímu tempu, jeho myšlenkovým schopnostem a pracovním dovednostem a učil se tolik a tomu, co a nakolik odpovídalo jeho zájmům a schopnostem. Jednotlivci tedy pracovali v současné době na různých úkolech vyhrazených pro každého zvlášť, pracovali každý v jiném učivu a jiným způsobem, jak se to nejmórazněji projevílo v daltonském plánu a ve Winnetském systému. Takto pojaté učení se samozřejmě zakládalo na samoučení.

Naproti tomu samostatná práce žáků je taková činnost, kterou se žák snaží do určité míry samostatně si osvojit učitelem vštěpované vědomosti, dovednosti a návyky. Je to tedy učení hromadné, žák pracuje sám, ale pod vedením učitele a pracuje jen na tom úseku osvojování, který je nezbytný pro nabytí osobní praxe nebo pro vštípění a upevnění učiva. A je jasné, že bez žákova osobního snažení a úsilí, bez jeho aktivní účasti nedojde k osvojení učitelem vštěpovaného učiva. Proto již J. A. Komenský vytyčil zásadu, že žáků přísluší práce, učitelů řízení.

Socialistická škola, i když plně akceptuje požadavek aktivní a pokud možno samostatné učební činnosti žáků, přece jen svěřuje žáků pouze ty úseky duševní práce při nabývání vědomostí, pro které žáky dříve připravila, kterým je naučila a které jsou žáků přiměřeny také vzhledem k jeho mentální vyspělosti a k jeho věkovým zvláštnostem. Učitel socialistické školy nezádá od žáků nic, čemu je nenaučil a pro co nedorostli. A tak matkou nynějšího pojetí samostatné práce žáků nemůže být a není reformistická autodidaxe, ale je jí již zmíněná teze Komenského a pak marxistická zásada o spojování teorie s praxí.

3. Co ještě říci o poslední tezi Strnadově, že »přebujelý zájem o samostatnou

práci žactva... se stává osobitou metodou vyučovací« a že problematika samostatné práce překrývá dnes zájem o vlastní formy vyučování?

Především je třeba konstatovat, že tento »přebujelý zájem« není zjevem jen naší didaktiky, ale je jevem obecným v celé socialistické didaktice. Naše socialistická škola nastoupila na cesty za prohloubením a zracionalizováním celé své výchovně vzdělávací práce. Současná doba dovršování výstavby socialismu si vynucuje také zvýšení polytechnického charakteru naší školy a žádá si posílení výchovy k samostatnosti, aktivitě a tvořivosti žactva. A tyto potřeby praxe výrobní i praxe školské si vynutily tento »přebujelý zájem« o samostatnou práci žáků.

Zajímavou zprávu o tom přináší 5. číslo časopisu Sovětskaja pedagogika, roč. 1957, ve statí M. P. Kašina: O samostatné práci žáků ve vyučovací hodině. Autor v ní uvádí výsledek ankety, která ukázala, že absolventi středních škol projevují při příchodu do výroby značnou nesamostatnost, malou tvořivost a aktivitu. Přináší si do života značné vědomosti, ale nedovedou jich užívat v praxi.

Průzkum vyučování ve všech předmětech střední školy ukázal, že například z 225 minut vyučovacího času jednoho dne bylo věnováno samostatné práci žáků pouze 7 minut, a to v jediné hodině ruského jazyka, a z celkového počtu 5040 minut vyučování zabrala samostatná práce žáků pouhých 580 minut, tj. 11 %.

U nás v Československu je situace podobná. Uvážíme-li ještě, jak málo se otázkou samostatné práce žáků zabývá naše odborná literatura a kolik pomoci by v tomto ohledu potřebovala naše praxe, pak se nám tvrzení o přebujelém zájmu o samostatnou práci ukáže jako poněkud neuvážené.

A tak můžeme uzavřít:

Je nejvýš pravděpodobno, že věcná stránka obsahu každé samostatné práce žáků je záležitostí speciálních metodik, avšak obecnější stránka technická a formální je záležitostí didaktickou. Hranice obou strán-

nek obsahu jsou pohyblivé a mění se hlavně s věkem žáků. Proto je třeba zabývat se otázkou samostatné práce žáků i v didaktice i ve speciálních metodikách.

Je-li dostatečně dbáno hlavních spojitostí s vyučovacím procesem, je možno zabývat se samostatnou prací odděleně od konkrétního vyučování jako s osobitým metodickým způsobem, aniž bychom se dopouštěli chyb, aniž bychom samostatnou práci nadřazovali pojmu vyučování.

Samostatná práce žáků je celou svou podstatou zcela jiným druhem zaměstnání než bývalé individuální učení a samoučení, i než bývalé tiché, nepřímé zaměstnání. Nelze ji proto s nimi slučovat ani názvem. Nebyl by pro ni vhodný název, který by nevystihoval podstatu této nové kvality žákovské práce. Nynější název vystihuje jen dva její rysy.

Již tato diskuse sama o sobě je důkazem, jak málo ujasněn je tento nový druh žákovské práce a že je mu proto třeba věnovat mnohem více pozornosti v naší odborné literatuře než dosud. Zavazují nás k tomu také závěry XI. sjezdu KSČ, z nichž vyplývá nutnost posílit ve vyučování všech stupňů všeobecně vzdělávací školy zřetel k polytechnické výchově a k výchově samostatnosti, aktivitě a tvořivosti žactva.

*Bohumil Grulich*

V odpovědi na můj posudek loňského ročníku Komenského ujasňuje autor podstatu samostatné práce žactva při vyučování se zřetelem ke zkvalitnění školní práce.

Toto zkvalitnění, které směřuje k prohloubení hromadného vyučování, musí být ovšem propracováno ve speciální metodice jednotlivých vyučovacích předmětů. Obecné pojetí zásady samostatné práce žáků mohlo by vést k oživení dřívějších metod samoučení a vylučovat vedoucí úlohu učitele zvláště na školách ménětřídních. Na toto nebezpečí obecného pojetí jsem upozornil, neboť je v rozporu se zásadami socialistické školy.

Šíře a ze zásadního hlediska vyložím své názory v časopise Komenský.

*Emanuel Strnad*

## NOVÁ KOMENIOLOGICKÁ LITERATURA

V našem časopise je nutno aspoň stručně referovat o nových publikacích v oboru kmenologie, ať už jsou to nová vydání spisů Jana Amose Komenského nebo ať jsou to nové knihy a studie o Komenském. Takovou obhlídku přinesl náš časopis již před třemi roky pod stejným názvem.<sup>1)</sup> Nyní je třeba zhodnotit především velkou úrodu jubilejní literatury z let 1956—1958, je třeba posoudit, co bylo skutečně z projektů, s nimiž jsme do jubilejních let vstupovali. Srovnáváme-li tehdejší prognosy, jak jsme je v našem časopise zachytili,<sup>2)</sup> se skutečným stavem, vidíme, že jenom menšina připravovaných knih a edicí se neuskutečnila, že program byl celkem dodržován, naopak bylo vydáno daleko více věcí, než s kterými se původně počítalo.

Nejvýznamnějším edičním ziskem jubilejních let je nesporně fotolitografické vydání souboru Komenského prací *Opera didactica omnia* (Praha, Nakladatelství ČSAV 1957, str. 1354), k jehož vydání se spojili pracovníci dvou pracovišť Československé akademie věd (Pedagogický ústav Jana Amose Komenského pod vedením akademika Otokara Chlupa a Kabinet pro studia řecká, římská a latinská pod vedením akademika Antonína Salače) a dvou tiskáren (Svoboda v Praze 16 a Orbis 03 v Praze 7).

Vydání textu ODO, který vyšel včas k termínu mezinárodní kmenologické konference, bylo jak u nás, tak v zahraničí hodnoceno jako významný literární čin a náklad 2600 výtisků byl velmi brzy rozebrán. Novým vydáním získali kmenologové, pedagogové, kulturní a literární historikové velmi důležitou pomůcku. V dosavadní literatuře dosud chyběl rozbor této publikace; významní kmenologové (např. Šmaha, Kvačala, Hendrich) sice ji znali, ale jakous takous představu si o ní mohla širší obec čtenářská vytvářet teprve tehdy, kdy Zibrť v Bibliografii české historie a Hendrich v monografii Novák—Hendrich rozepsali obsah jednotlivých dílů ODO. Přestože na

obou místech byla tomuto velkému souboru věnována velká pozornost, přece si ten, kdo to dfllo nikdy neměl v ruce, nemohl učiniti představu, jak vlastně vypadá, nemohl se např. u Hendricha vyznat, jak jsou jednotlivé díly stránkovány (jen v nepatrném počtu případů značí čísla stránky, většinou jsou číslovány sloupce). Hendrich na dvou místech upozorňuje na skok v číslování, ale takových nepravidelností, škoků dopředu i nazpět, opakování (i dvojit) týchž číselných partií při stránkování je však v prvním vydání několik desítek.<sup>3)</sup> Při zjišťování těchto nepravidelností podařilo se mi zjistit, že ODO vyšly v několikeré různé úpravě (rozlišil jsem dva hlavní typy a několik pododrod).

Významnější než toto poučení bibliograficko-knihovědné je zisk kulturně historický. Především se více než stonásobně zvětšila možnost studia v š e c h hlavních Komenského spisů pedagogických a je dána dobrá možnost studovat je v jejich vývinu. Naše veřejnost může se seznámit s některými významnými díly Komenského, k nimž se při Interpretaci Komenského didaktiky a pedagogiky téměř vůbec nepřihlíží, na příklad je možno studovat jeho soubor *Školská vzdělanost* (Eruditio scholastica), který po ztroskotání původního Komenského projektu z doby lešenské, kdy pomýšlel na jinak koncipovaný, totiž širše založený projekt, nazývaný *Palác latinské vzdělanosti* (Palatium latinatis), představuje soubor Komenského příruček k vyučování latinského jazyka téměř v definitivní podobě.

Přítom vystupuje do popředí nutnost důkladného probrání naprosto opomíjeného spisu *Střih* (Atrium), který je pravou pokladnicí kulturně historických podrobností dobře charakterisujících velkou rozlohu

1) Josef B r a m b o r a, *Nová kmenologická literatura*. Pedagogika VI. 1956: 487 až 491.

2) Josef B r a m b o r a, *K oslavám Komenského jubileí*. Pedagogika VII. 1957: 255—259.

3) Jejich soupis jsem podal v komentářovém svazku edice ODO a ve sborníku Knihovna I 1957.

zájmů Komenského, spojenou s pronikavým rozhledem po soudobé literatuře.<sup>4)</sup> Komenský se v celém souboru Školské vzdělanosti ukazuje jako duch problému hluboce promyšlejší a nikterak se nespokojící omezením na problémy čistě pedagogické. Navíc v Síní proniká jeho snaha psát jazykem co nejvytříbenějším, takže se celkové zpracování povznáší nad představu pouhé učebnice. Přitom ovšem vskutku učebnicí je, představuje šťastné spojení dobře vybrané, promyšleně zvládnuté a organicky učené materie a stilistických zřetelů nejen proklamovaných, nýbrž skutečně do celku díla vkomponovaných a důsledně podle předem pojatého programu dodržovaných. Je nutno zdůraznit, že pedagogické zřetele v Síní nikterak nepřicházejí zkrátka, že naopak při pozorování vědomostní i výrazové gradace uskutečňované postupným probíráním Předšně, Dveří a Síně musíme se především obdivovat, jak Komenský dobře promyšlel přesné rozmístění podávané látky podle věku žáků a tím podle míry schopností, s nimiž mohou danou látku vnímat a zažít. Komenský tu podal znamenitý příklad cyklického podávání učiva s postupnou stále jemnější diferenciací látky i se stále náročnějšími požadavky na jazykové vyjádření.

Vydáním ODO byly rovněž zpřístupněny pedagogické spisy z posledního období činnosti, kdy Komenský na samém počátku svého pobytu v Amsterdamě, když pořádal své pedagogické spisy a vážil hodnotu svého dosavadního výchovného a vyučovatelského působení, neostýchal se podrobit je velmi přísné, ale přesně uvážené autokritice. Tyto spisy zralé pedagogické moudrosti zůstaly dosud u nás velmi málo známy: ojedinělé překlady některých od Josefa Šmahy jsou zastaralé, ale i nepřístupné, překlad tří od J. V. Nováka je neúplný, ale i dávno zapadlý, teprve bibliofilské výbory Státního pedagogického nakladatelství pomáhají je od r. 1955 oživovat.

Daleko významnější ještě než zpřístupnění jednotlivých částí tohoto souboru je však fakt, že je umožněno studovat a poznávat toto dílo právě jako soubor, jako

nikoli mechanické, nýbrž tvořivé a přehodnocující shromáždění a utřídění materiálu, jeho přetvoření v jednotně koncipovanou autobiografii tím, že Komenský ke každému významnějšímu dílu a hlavně k místně i chronologicky jednotným skupinám připsal úvody, poznámky nebo doslovy a tím membra disiecta stmelil v jednotný celek, jaký mu už od mládí tanul na mysli, k němuž se několikrát vracel v projektech, které mohl jen neúplně nebo s různými variacemi uskutečňovat (Ráj český s odděleními Didactica generalis a Didactica specialis; projekt navržený R. Leszczyńskému; Templum latininitatis proměněný v Palatium latininitatis, ale nedovedený ke konci; Aurora s jasným náznakem přechodu k pracím všenápravným, neuskutečněný; projekt pro Anglii, publikovaný 1958 G. H. Turnbullem v 1. čísle XVII. ročníku Archivu Komenského; Školské vzdělání; Trojtřídní škola latinské vzdělanosti). Je to veliké dílo, jež chtěl Komenský doplnit velkým celkem všenápravným<sup>5)</sup> a několika menšími cykly děl, jejichž sounáležitost je někdy jen tušena.

Hlavní díla Komenského jsou v ODO umístěna takto: v I. díle definitivní latinské znění Didaktiky a Informatoria, první zpracování Dveří a Předšně, Didaktická rozpravu k Vratislavským, Předchůdce vševědy a Osvětlení pansofických snah, v II. díle je v čele Nejnovější metoda jazyků a podle jejích zásad nově Komenským zpracované znění Předšně, Dveří v ukázkách, latinsko-německý slovník a mluvnice k Dveřím. Tyto dva díly ODO jsou ve fotolitografickém přetisku z důvodů technických vytištěny v jediném svazku. Druhý svazek obsahuje třetí a čtvrtý díl původního vydání. V třetím díle jsou obsaženy tyto Komenského práce z období potockého: Pansofická škola, Řeč o vzdělání ducha, Trojtřídní škola, Fortius, Pravidla mravů, Zákony školy dobře uspořádané, Škola na jevišti a Vyvrcholení školských prací pod-

<sup>4)</sup> Je šťastnou myšlenkou uskutečnit výbor ze Síně. Vyjde v SPN v příštím roce.

<sup>5)</sup> Viz můj článek *Komenského Obecná porada o napravění věci lidských*. Pedagogika VII 1957: č. 5 (září), 589—594.

niknutých v Uhrách. Největší část tohoto třetího dílu zaujímá Školská vzdělanost (Eruditio scholastica), obsahující, jak již výše řečeno, definitivní zpracování Vestibula, Januy a Atria. Čtvrtý díl původního vydání obsáhl autokritické práce z období amsterodamského.

Třetí svazek nového vydání obsahuje úvody, komentáře a upozornění na tiskové chyby prvního vydání. Úvody jsou české a latinské, ostatek edičního aparátu jen latinský. Bohužel pro krátkost času nebylo již možno pořádit věcný rejstřík.

V roce 1959 vyjde v obdobné úpravě jako ODO druhý velký soubor Komenského, *Obecná porada o nápravě věcí lidských* (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica).

První svazek *Díla Jana Amose Komenského*, Orbis pictus, byl v jubilejním roce připraven k vydání.

Soubor VYBRANÉ SPISY KOMENSKÉHO bude zahájen koncem roku 1958 prvním svazkem, který obsáhne nejdůležitější pedagogické spisy Komenského z období lešenského, totiž Didaktiku, Informatorium školy mateřské, Navržení krátké a Dveře jazyků otevřené. Druhý svazek, obsahující výběr z pedagogických spisů potockých a amsterodamských, je rovněž připraven do tisku a čeká na schválení.

Dalším významným edičním podnikem komenistickým v příštím roce bude vydání kdysi nejproslulejšího spisu Komenského JANUA LINGUARUM RESERATA, připravené doc. dr. Jaromírem Červenkou pro Státní pedagogické nakladatelství, jež předvede šest různých znění Dveří, vesměs autentických versí Komenského, v juxtaposici, takže bude možno pohodlně sledovat jejich vývoj.

Z *Archivu pro bádání o životě a díle Jana Amose Komenského* (Acta Comeniana), o jehož prvním čísle XVI. ročníku zde referovala Jiřina Popelová,<sup>6)</sup> vyšlo na podzim r. 1958 druhé číslo XVII. ročníku, zcela věnované tématice *Komenský a Slovensko*. Kromě příspěvků několika badatelů českých a slovenských obsahuje tento sbor

ník i dokončení rozsáhlého příspěvku maďarského komeniologa Györgye Geréba.

O několika bibliofilských výborech z Komenského bude snad vhodné referovat souhrnně, až vyjdou ještě některé ohlášené publikace.

*Literatura o Komenském* také nevyšla přesně tak, jak bylo původně ohlašováno, ale i zde, a ještě více, platí, že některá pasiva, spisy ohlašované, dosud však neuskutečně, byla velmi štědře vyvážena mnoha aktivy, publikacemi, s nimiž se původně nikterak nepočítalo.

Nejvýznamnější publikací nové literatury o Komenském jistě bude sborník NATIONUM CONCILIATARUM PROVISORIS MEMORIAE, jenž shrne všechny přednášky a projevy našich i zahraničních badatelů, pronesené na mezinárodní komeniologické konferenci v září 1957. Vydání sborníku, protože si někteří zahraniční účastníci vyžádali své příspěvky k úpravě, protáhne se až do roku 1959.

Komeniologická konference ze všech jubilejních příležitostí dala nejvíce podnětů k tomu, aby vznikla na její počest nějaká publikace. Těchto publikací byla celá řada, bude však vhodnější přidržet se pokud možno chronologie a posuzovat nové publikace po řadě, jak vycházely. První publikace vůbec byla brožura, kterou vydal Československý výbor obránců míru z pera *Jiřiny Popelové* v šesti řečech s titulem COMENIUS (JAN AMOS KOMENSKÝ), vždy upraveným podle toho, pro které čtenářstvo byl určen. První polovinu brožury zabírá instruktivní výklad Popelové o významu Komenského pro světovou kulturu a mírové hnutí, který je opravdu syntetickou studií a nikoli jen zběžným náčrtem a přitom přece dobře splňuje úkol popularisační. Mezinárodní publikum bylo touto studií dobře uvedeno do studia těchto problémů, nadto vhodné stručné ukázky z děl Komenského zařazené do tří oddílů (Komenský pedagog, Komenský sociální kritik, Komenský sociální reformátor a bojovník za mír) autorčiny vývody dobře ilustrují.

<sup>6)</sup> Pedagogika VII 1957: 736—737.

Ve třech jazycích připravil svou informativní brožuru Ekumenický ústav pražské fakulty Komenského s názvy *VERS LE RENOUVEAU INTÉGRAL DE L'ÉGLISE* nebo *UM EINE VOLLKOMMENE REFORMATION*, nebo konečně *A PERFECT REFORMATION* (str. 70, 71, 89). Tento výbor Komenského projevů z deseti jeho spisů je uveden studii J. L. Hromádky. Výbor připravený *AMÉDEEM MOLNÁREM* opatřil sestavovatel dvacetistránkovým úvodem, který nezasvěcené čtenáře podrobně a přesně informuje o o problémech, které jsou výborem představeny. Zaslужné je, že jsou čtenáři účelně poučováni o Obecné poradě.

Československá společnost pro šíření politických a vědeckých znalostí vydala jednak jen cyklostilovanou přednášku Patočkovu, jednak brožury *Škodovu a Polišenského*. Brožura Kamila Škody J. A. KOMENSKÝ (Orbis 1957) je věnována poučení o všech složkách Komenského činnosti, nejvíce se ovšem zabývá její stránkou pedagogickou. Podle předmluvy chtěl autor čtenáře »seznámit jen se základními poznatky o Komenském ve světle některých nejnovějších výsledků komeniologického bádání«, je však nutno říci, že podal spíše shrnující obraz, v celku dobře utříděný a přehledný, staršího bádání o Komenském, hlubší nový pohled na Komenského se projevuje vlastně málo.

Brožura *Josefa Polišenského* (Orbis, Praha 1957, 48 str.) JAN AMOS KOMENSKÝ A JEHO DOBA, jež od té doby vyšla i v úpravě francouzské a německé,<sup>7)</sup> vznikala jako stručná syntéza jeho mnoha rozsáhlých studií a dvou velkých knih o době pobělohorské. Svou knížku uvádí Polišenský stavením úkolu nového komeniologického bádání: »pochopit Komenského dílo v jeho celku a v jeho obecných souvislostech«, »stále širší a rozšiřující se pozornost Komenského k problémům lidské společnosti je v jádře odpovědí na otázku, proč dnes v něm vidíme člověka, jehož dílo se stalo dílem obecného, všelidského významu«. Další část odůvodňuje, proč autor dělí život Komenského ve tři období. V prvním se zájem mladého učenice a bohoslovce kryl

se zájmem českých krajanů, v druhém chtěl vytvořit vědu všech věd (pansofii) a její nejzávažnější část, didaktiku aneb »umění naučit všechny všemu«, kdežto třetí období, po roce 1645, je poznamenáno Komenského přesvědčením, že jenom obecná náprava věcí lidských může přinést zlepšení situace i českému národu. Dále pak Polišenský tato jednotlivá období podrobně charakterizuje. Velmi zajímavé je zhodnocení tehdejších hospodářských a politických poměrů na Moravě, jež sčítlý a důkladně informovaný autor stále zasazuje do širší souvislosti, ukazuje, že »pro Komenského splyvá tudíž osud české země a jejího lidu, „česká otázka“, s osudy protihabsburské koalice« (s. 28), »bylo však tragedií této koncepce, že — podobně jako program kulturního rozvoje Čech vznikl v době, kdy stará Čechie byla vyvrácena — tento program... byl Komenským uskutečňován v době, kdy se původní složení a cíle této koalice převratně měnily« (29). Komenského pobyt ve Švédsku je autorovi vrcholem vnějších úspěchů a nejvyšším uznáním snah vědních. Velmi pěkně autor vylučuje, jak Komenského patron, zbrojař de Geer, nemohl mít pochopení pro nový Komenského program, pro díla vyššího významu, kde »měla již mít pansofie místo jenom podružné, o „drobnostech“, o knihách pro školskou potřebu ani nemluvě« (36). Zmínil jsem se o tom, jak autor vždy naznačuje spojitost s poměry zahraničními. Je jen třeba podtrhnout, že nezanedbává ani souvislost s domácími kulturními tradicemi (s. 27—31, 40).

Publikace, jako je brožura *J. Beneše a Fr. Polanského* *PUTOVÁNÍ PO STOPÁCH J. A. KOMENSKÉHO V NAŠÍ VLASTI* (Praha,

7) *Comenius et son temps*. Traduction et notes de Pierre Bonnoire, agrégé de l'université. Extrait de *La Pensée des Nos* 77 et 79 Janvier et Mai 1958. Str. 33 — *Comenius und seine Zeit, Neue Wege zur Erkenntnis des Lebens und Wirkens von Comenius. Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*, Jg. VI (1956/57), Nr. 3. S. 207—213.



Státní pedagogické nakladatelství 1957. Str. 66 [+10]. Cena Kčs 2,70), měla být napsána již dávno. Neměli jsme dosud knížky, kde by byly podány informace o všech místech, kde Komenský přebýval za pobytu ve vlasti. Jistě o všech nevíme, při studiu starých archivů, korespondencí, místních zápisů jistě se ještě leccos objeví, co vrhne ne-li nové světlo, aspoň světélko na objasnění mnohých temných období v životě Komenského.

Oba autoři, kteří vyšli z moravsko-slováckého území a nově reorganizovali uherskobrodské museum Komenského, byli kompetentní, aby se ujali této práce. Není jim možno vytýkat, že svému kraji věnují větší pozornost, že nic neopominuli, aby o něm všechno řekli. Na druhé straně ovšem není správné, že končiny v Čechách, kde Komenský strávil poslední leta ve vlasti, jsou více méně odbyty, že nejsou samostatné kapitoly věnovány tak významným místům, jako jsou Doubravice, Vlčice, Zaslav, a bylo by možno pomýšlet i na Jičín, případně jiné lokality.

Je nutno upozornit také na některé chyby tiskové nebo opisovačské: knihovna Komenského byla zničena r. 1623, nikoli až o deset let později (str. 49), Komenský nenapsal samostatný spis Jméno Hospodini (s. 53), nýbrž to je součást titulu spisu Nedobytený hrad.

Je nutno vytknout, že v otázce rodiště Komenského znovu opakují některá nesprávná tvrzení. Tak např. říkají (s. 19), že zápis elbinského písaře je »úřední záznam v městské knize«, ač to již 1942 vrátili F. M. Bartoš i J. V. Klíma. Jinde (s. 19 a 20) tvrdí, že se Komenský podepsal jako Nivanus naposled na svatební smlouvě ve věku 26 let. Pomíjejí tedy jak oba pseudonymy Komenského, když mu bylo 52—53 let, Huldrik de Neufeld a Ulrichus Newfeldius (= Amos Nivnický), tak i anagram z doby ještě o dvacet let pozdější, na něj upozornil Ján Kvačala již r. 1922: J(ohannes) C(omenius) N(ivnicenus) M(oravus). Nepřehlížejí-li k těmto závažným protidůkazům, velmi si argumentaci usnadňují.

I když vytýkám tyto nesprávné jednotlivosti, nechci zamlčet, že knížka jako celek působí pěkným dojmem.

V druhém vydání vyšly k jubilejní příležitosti dva starší spisky E. Čapka, jednak nově zpracovaný životopis ze sbírky KDO JE, nyní vycházející s titulem JAN AMOS KOMENSKÝ a podtitulem *Stručný životopis* (Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1957, str. 113), jednak J. A. KOMENSKÉHO VÝCHOVNÝ ODKAZ (Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1957, str. 97). O druhé knize referoval v *Pedagogice E. Strnad*.<sup>8)</sup> Jako v druhé knize, tak i v stručném životopise autorovo jasné, obecně přístupné poučení je založeno na dobré znalosti Komenského prací a na promyšleně uváženém výběru podstatných věcí z nesmírného množství bohatého materiálu, jenž se každému pisateli o Komenském nabízí. Ne každý dovede tak promyšleně vybírat jako E. Čapek. V kmenologické literatuře mají stati E. Čapka to pozoruhodné prvenství, že se Čapek nikdy nerozplýval obdivem k »mecenášství« de Geerovu (sr. v *Stručném životopise*, str. 52, 60, 63, 64), nadto pak po prvé začleňoval do svých knih i poučení o Komenského velkých pracích z období všenápravného.

Potěšitelným překvapením pro účastníky mezinárodní kmenologické konference bylo vydání sborníku JEAN AMOS COMENIUS 1592—1670. PAGES CHOISIES (Paris, L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 1957, str. 206).<sup>9)</sup> Sborník obsahuje ukázky z Komenského Labyrintu (čtyři počáteční kapitoly a prohlídka stavu učeneckého, vojenského a úřednického), z Velké Didaktiky kapitoly XIX—XXI, prvních pět kapitol z Vševýchovy a kap. XV—XVIII z Všenápravy. Tak se po prvé dostává ukázkám ze souboru Obecné porady nejširší mezinárodní publicity. Je velmi účelné, že byly vybrány právě ty kapitoly, v nichž Komenský doporučuje zřízení mezinárodních or-

<sup>8)</sup> *Pedagogika* VII 1957: 737—740;

<sup>9)</sup> Anglické vydání má titul *John Amos Comenius 1592—1670. Selections* a má 183 stran. České vydání bude mít 196 stran.

ganisací, obdobných dnešním institucím Spojených národů, z nichž Unesco pokládá Komenského za jednoho ze svých duchovních otců. Ve své úvodní stati Časovost J. A. Komenského<sup>1)</sup> vyhnul se Jean Piaget, ředitel Mezinárodního úřadu pro výchovu v Ženevě, nebezpečí, že by Komenského aktualizoval nenáležitě: v úvodě upozornil na to, že některými stránkami díla může být Komenský považován za předchůdce evolucionismu, genetické psychologie, didaktiky založené na znalosti dítěte, výchovy funkční a výchovy mezinárodní, jinými však naopak za metafysika, který rozbor faktů nahrazoval ideovými diskusemi. Systém Komenského má však svou vnitřní souvislost a musí být vždy chápán v celistvosti, nikoli z izolovaného aspektu. V rozboru didaktiky zdůrazňuje Piaget Komenského princip aktivity a snažil se postihnout aktuálnost metodologie Komenského. V třetí kapitole šťastně spojil stručné poučení o životě Komenského s rozbořením vývoje jeho snah všenápravných.

Na konferenci Unesca v Dillí v prosinci 1956 bylo usneseno vydat tento sborník anglicky a francouzsky. Několik delegátů tam tenkrát prosazovalo i vydání španělské. To se uskutečnil péčí university v Havaně na Kubě. V listopadu 1958 vyšlo vydání české a jedná se o vydání italské a japonské.

Navíc proti původním dispozicím vyšel cyklus 20 světlotiskových POHLEDNIC, rovněž vydaný nakladatelstvím Orbis jako cyklus vydaný několik let předtím. Starší cyklus přinesl deset různých Komenského portrétů, nový cyklus předvádí i některá místa z Komenského života. Provedení pohlednic je tentokrát méně dokonalé než u cyklu staršího, ceny mu dodávají průvodní stručné doprovody *Antonína Škarky*, jakož i jeho přehledný životopis a charakteristika.

Ke konferenci byla rovněž vydána čtyři čísla sjezdového Bulletinu ve třech řečech: anglické, francouzské, ruské. Čtvrté číslo přineslo informace o průběhu konference. I když práce pořadatelů byla znehodnocena tím, že číslo druhé a třetí bylo zaviněním tiskáren dodáno účastníkům až na po-

slední chvíli, přece jen vydání Bulletinu bylo velmi užitečné poskytovanými informacemi: na příklad je z nedávno došlého příspěvku Gerébova jasně patrné, že vědomost o objevech Turnbullových získal právě četbou Bulletinu.

O společné publikaci tří autorů, *Jaromíra Kopeckého, Jana Patočky a Jiřího Kyráška* — monografií JAN AMOS KOMENSKÝ. NÁSTIN ŽIVOTA A DÍLA (Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1957) — stejně jako o díle *Jiříny Popelové J. A. KOMENSKÉHO CESTA K VŠENÁPRAVĚ* (1958) a několika pracích zahraničních autorů bude časopis referovat v dalších číslech.

*Josef Brambora*

## TEORETICKÉ POKUSY V OBLASTI OSVĚTY

Dva sešity, opatřené v záhlaví titulem Osvětový sborník I., II.,<sup>1)</sup> které dosud vyšly, mají mít své pokračování, a vydavatelé doufají, že se jim podaří změnit je v řádný kvartálník. Je třeba při té příležitosti zmínit se o ojedinělé a dosud málo oceněné zásluze slovenských soudruhů z Osvětového ústredie, povereníctva školstva a kultury a posléze i o podpoře příslušného oddělení ÚV KSS, jejichž společným úsilím je soustředit všechny zájemce a zejména vědecké pracovníky kolem sborníku a podniknout snahu o vážné studium osvětových jevů. Osvětový proces — jak současný, tak i minulý — je studován z různých hledisek podle vědeckého zájmu toho kterého pracovníka. Na Slovensku je to především *prof. A. Jurovský*, který nedávno vydal v Martině *Psychologii osvětové práce* a jenž je autorem zajímavé studie o kulturních postojích, uveřejněné v Osvětovém sborníku. Ovšem i pedagogové, filosofové, uměnovědci, historikové se postupně připojují k úsilí studovat osvětu, jak je to vidět nejen ze sborníku, ale i z účasti těchto pracovníků na různých osvětových se-

<sup>1)</sup> *L'actualité de J. A. Comenius*, v anglickém znění má název *The significance of John Amos Comenius at the present time*.

<sup>1)</sup> Martin 1958, vyd. Osvětové ústredie, Bratislava.

minářích a konferencích. Navazují tím na dílo slovenských pracovníků, sdružených kolem teoretického časopisu *Osveta*, vydávaného v roce padesátém, dohánějící tak na př. aktivní Poláky, kteří mají nejen speciální teoretický časopis — *Oswiatu* doroslych [recenzován v čas. *Pedagogika* č. 6/1957], ale i svou čile pracující knižní edici.<sup>2)</sup>

V českých zemích, přes četné tradiční snahy, datující se již od počátků tohoto století (viz na př. Fr. Drtina: *O úkolech a směrech lidové výchovy*) a vyznačující se tehdy opravdovým edičním ruchem, je v současné době vydávání teoretických prací v oblasti kultury a osvěty v neutěšené situaci. Proto se v *Osvetových* sbornících objevují i jména českých autorů, jimž se tak dostává jediné možnosti publikovat.

Slovenští soudruzi však tím, že se pustili do vydávání teoretických studií, vyhlásili pozitivní boj tendencím, které označují teoretické promýšlení osvětových problémů za útek od žhavé osvětové skutečnosti. Odpověď, kterou zastáncům těchto tendencí dávají, zcela vyvrací podobná tvrzení. Tolik tvůrčích podnětů a zamýšlení a takovou bohatost problematiky nepřinesla osvětové praxi ani jedna původní kniha o osvětě.

Na příklad výše již uvedená stať prof. Jurovského je zajímavá a podnětná tím, že se opírá o význam kulturních postojů, konaný na Filosofické fakultě university Komenského v Bratislavě. Autor rozumí kulturními postoji výsledky specifických reakcí člověka na kulturní popudy. Kulturní postoje vznikají na základě životních zkušeností a vztahu ke kulturním podnětům. Výsledkem zkušeností člověka je tedy napřed připravená reakce, tendence k jednání, která je sice do určité míry determinována biologicky, do značné míry je však ovlivněna získanými předchozími zkušenostmi. Znalost kulturních postojů pomáhá objasňovat nejen intenzitu a kvalitu vztahu jednotlivců či vrstev ke kulturním podnětům, na př. ke knize, k umění (k určité knize, k určitému umění atd.), ale i celkové zaměření člověka, jeho ev.

předsudky, averze aj. a posléze i jeho vztahy sociální.

Výsledky výzkumu filosofické fakulty v Bratislavě mají sice význam více méně historický, protože se dotýkají stavu z r. 1950. Výběr pozorovaných osob byl konán náhodně a použití jediné metody — dotazníkové — neopravňuje ke konečným soudům. Přesto mluva fakt i v tomto případě se ukázala jako neobyčejně cenná pomoc kulturnímu pracovníku, jenž se dosud spíš ubíral ve své činnosti cestou dohadů a osobní, dílčí zkušenosti. Ať už se výsledkům i metodě tohoto výzkumu dá leccos vytknout, je nepopíratelné, že se tu ukazuje snaha uchopit skutečnost v podobě a způsobem, který by jí byl adekvátní. A že se zde čtenář — osvětový pracovník — setkává s nesmlouvavou mluvou fakt, jako na př., že 21 % zkoumaných žen nečetlo vůbec noviny, že nejvyšší počet jakýchkoli akcí navštívili vysokoškoláci, že u mužů se projevuje kladný postoj ke čtení novin již při jejich vzdělání na úrovni národní školy, zatímco u žen výše vzdělání je v přímé souvislosti s jejich vztahem k veřejným akcím. Výzkum, jak je z těchto příkladů vidět, se zaměřil na souvislost s bydlištěm zkoumaných občanů, s jejich vzděláním a pohlavím. Psychologické studium osvětové práce, jak je provádí prof. Jurovský, je úzce svázáno se základními problémy současné osvěty. Autor především signalizuje (i když zcela nepřímou, u kulturních a osvětových pracovníků nebezpečí nezalosti vztahu našich občanů ke kulturním prostředkům a kultuře vůbec, nebezpečí práce těchto pracovníků »od oka«, protože tu chybí soustavné a promyšlené studium kulturních situací.

Podnětnost *Osvetového* sborníku dokáže-me ještě na dalších statích. Na př. na povta-vě psané studii *P. Pašky* o osvětovém odkazu J. A. Komenského, v níž autor dokazuje, jak Komenského učení v samém svém zá-

<sup>2)</sup> Viz Sošnickí, *Metodyka odczytu popularnego*, F. Urbanczyk, *Oswiata doroslych v naukach pedagogicznych*, W. Szewcuk, *Rozwój psychiczny czlowieka doroslego* a j.

kladu zasahuje celou lidskou osobnost, jak se dotýká všelidských mravních ideálů jak ale i jeho didaktické principy nejsou spoutány úzkými svorkami školních škamen, ale jak Komenskému při otázce vzdělávání jde o obecné principy přístupu k člověku.

Jiné články, jako na př. aktuální tematika *Žatkuliakova* článku Polytechnika vzdělávání dospělých, se sice místy dotýká spíš otázek odborného vzdělání našich občanů, na př. zemědělského, pokud jde o rolníky či družstevníky, než polytechnického. Jejím přínosem je nesporně bohatý odkaz na literaturu, což je neocenitelnou pomocí čtenáři, protože dosud není k dispozici ani nejelementárnější bibliografický přehled literatury o světě. O to se tedy hned pokusili soudruzi ze Slovenska a otiskli v Osvet. sborníku I. bibliografii české i cizojazyčné literatury, která byla po ruce, která je ovšem spíš náhodným soupisem literatury, než výsledek systematického dokumentačního úsilí. Tu bude třeba ještě mnoho práce vykonat, a to nejen pokud půjde o získávání zahraniční literatury, ale pokud půjde i o soupis té literatury, která je roztroušena po českých a slovenských knihovnách a institucích.

Otázkou mravní výchovy v osvětě se zabývá ve svém článku *prof. Čečetka*. O teorii osvěty a jejím místě v systému věd píše *dr. A. Hirner*, který ukazuje na zvláštnosti osvěty proti výchovnému procesu a j. Tyto zvláštnosti vyvolávají zcela novou problematiku, jejíž řešení se očekává m. j. i od teoretických koncepcí a hypotéz. Do systému teorie osvěty počítá: systém osvětové práce, cíle osvěty, obsah, předmět, činitele, zásady, metody, formy, prostředky a osobnost osvětového pracovníka, metodiku výzkumu a dokumentaci a dějiny osvěty. *Dr. Hirner* uzavírá tím, že specifická osvěty, jež spočívá v řešení vztahu všestranně rozvinutého člověka k historickému vývoji společnosti, zcela opravňuje hovořit o potřebě teorie osvěty a o jejích perspektivách.

Osvetové sborníky jsou pozoruhodné i svou snahou o spolupráci se zahraničními

autory. Proto v obou číslech vyšly původní statě předsedy polské Společnosti pro šíření věd doc. *dra K. Wojciechowského* a maďarského pracovníka *K. Karsaie* o maďarském školství, jež vykonalo mnoho pro osvětovou výuku budoucích učitelů na učitelských ústavech a vyšších pedagogických školách. V r. 1956 vznikla v Debrecíně také katedra osvěty.

Počín slovenských pracovníků zasluhuje širší pozornosti, nikoli jen úzké vrstvy zájemců o teoretické studium osvěty. Jak je vidět z dosavadních zkušeností, pedagogové a praktičtí pracovníci ve výchově učitelé, se značnou měrou účastní osvětového dění jako jeho významní činitelé. Proto i oni sáhnou po obou sešitech se zájmem a ocení jejich podnětný obsah.

*Naděžda Fiblichová*

## IZVESTIJA AKADEMII PEDAGOGIČESKICH NAUK 1957

V roce 1957 vyšly v nakladatelství Akademie pedagogických věd RSFSR v Moskvě čtyři svazky *Izvestija APN*, v nichž jsou zveřejněny nejnovější výsledky badatelské práce těchto ústavů Akademie: Institutu pro teorii a dějiny pedagogiky, Institutu pro defektologii, Institutu pro psychologii a Institutu pro přírodní vědy.<sup>1)</sup>

*Svazek č. 89* přináší v redakci *V. Z. Smirnova* práce Institutu pro teorii a dějiny pedagogiky pod názvem *Z dějin ruské pedagogiky*. Obsahuje tři studie, věnované období druhé poloviny minulého století. První z nich, *Pedagogické názory N. V. Šelgunova*, napsal *V. V. Morozenko*. V úvodu poukazuje na to, že *N. V. Šelgunov* (1821—1889), jeden z ruských revolučních demokratů, byl hodnocen především jako vědec-zakladatel ruské vědy o lese a jako pokrokový veřejný činitel, mající vliv na vývoj ruské kultury a filosofického myšlení. Jeho význam pro pedagogiku nebyl dosud dostatečně oceněn. *N. V. Šelgunov* věnoval pedagogickým otázkám několik od-

<sup>1)</sup> V současné době není už ve svazku Akademie.

borných prací: Listy o výchově, Základy rozumové výchovy, Pokusy v oblasti dětské psychologie, Prvopočáteční domácí výchova, Co může dát dětem naše literatura, Noví lidé a jiné. Autor studie vychází ze studia těchto prací a ukazuje, že pedagogické dílo Šelgunovo je pokračováním tradice ruské pedagogiky, počínaje Lomonosovem a Radiščevem a konče Bělinským, Černyševským, Dobroljubovem a Pisarevem. Šelgunov ve svých pracích se zabývá především kritikou současného stavu školy a výchovy v carském Rusku a v cizině, propracovává filosofické základy nové výchovy a vzdělání a řeší různé otázky výchovy rozumové, mravní, tělesné, pracovní a estetické ve škole i v rodině. Zvlášť podrobně je v jeho díle propracována pracovní výchova a otázka harmonického vztahu mezi výchovou rozumovou a tělesnou. Celé pedagogické dílo Šelgunovo je prodchnuto hlubokým humanismem a láskou k dítěti. Hodnota pedagogického dědictví N. V. Šelgunova dává podle V. V. Morozěnka právo postavit jej do jedné řady s velkými pedagogy → ruskými revolučními demokraty čtyřicátých a šedesátých let minulého století.

Ve stati nazvané *Ruští revoluční demokraté o výchovném významu práce* soustřeďuje G. D. Ivanovová názory na práci u N. G. Černyševského, N. A. Dobroljubova, D. I. Pisareva a N. V. Šelgunova. Autorka ukazuje, že Černyševskij a Dobroljubov vysoko oceňovali význam práce ve vývoji společnosti i ve vývoji jednotlivce. Považovali práci za základní funkci lidského organismu a za potřebu vlastní člověku. Podle jejich názorů při rozvíjení této potřeby je rozhodujícím činitelem výchova. Potřeba zaměstnávat se vyskytuje se už u dítěte od nejučtějšího věku. Zprvu se projevuje jako potřeba hrát si. Zde je pro výchovu rozhodující výchovné působení rodiny, v níž se vytváří v dítěti jednak snaha pracovat, jednak správné vztahy k práci vlastní i cizí. Pracovní výchovu musí vychovatel rozvíjet hlavně v době jinošství. Tehdy je práce nejen prostředkem, zajiš-

tujícím život mladého člověka, ale i prostředkem výchovy kladných rysů jeho charakteru: lásky k práci, čestnosti, pravdivosti a úcty k lidem. Práce má význam nejen pro výchovu mravní, nýbrž i pro všeobecné vzdělání (poněvadž prohlubuje poznání), pro zajištění tělesného rozvoje a pro uspokojování estetických potřeb člověka. Černyševskij a Dobroljubov teoreticky zdůvodnili význam práce v lidském životě a její význam pro všestrannou výchovu člověka. Jejich myšlenky propracoval Pisarev a Šelgunov v konkrétní pedagogické pokyny o uplatnění a úloze práce v pedagogickém procesu. Oba doporučovali zařadit do školní výchovy takové druhy tělesné práce, v nichž se harmonicky rozvíjejí všechny svalové oblasti těla. Proto navrhovali, aby se každý žák naučil řemeslu: Šelgunov navíc žádal, aby se mládež seznámila s prací v zemědělství. Aby měla práce dětí žádoucí výchovný účinek, má být prováděna v hygienickém prostředí a mají být zachovány pedagogické zásady postupnosti, přiměřenosti a jednoty s rozumovým vzděláním. Kromě vlastní práce doporučoval Šelgunov, aby se děti seznamovaly na exkurzích s pokud možno největším počtem různých činností v továrnách i na polích a poznávaly vztahy mezi jednotlivými oblastmi výroby. Pisarev a Šelgunov vypracovali každý svůj návrh soustavy pracovní výchovy, jež dodnes neztratily na zajímavosti.

Neméně zajímavým je následující příspěvek G. D. Ivanovové na thema *K. D. Ušinskij o úloze a významu práce ve výchově*. Ušinskij podobně jako revoluční demokraté považoval práci za tělesnou a duševní potřebu člověka. Zvláštní vliv na člověka přičítal práci duševní. Usiloval o to, aby tělesná a duševní práce byly v takovém vzájemném poměru, že by se vzájemně prolínaly. Úkolem výchovy je podle Ušinského vytvářet nejen lásku k práci, ale i vyzbrojit děti pracovními dovednostmi a návyky. Pracovní výchova začíná už u dětí v předškolním věku, kde se prolíná s hrou. Od hravých činností dětí lehce přecházejí k vlastní práci. Při vyučování se Ušinskij

snažil seznámit děti s úlohou práce v životě člověka a lidu, s různými druhy pracovních činností lidí i s prostředím, v němž se pracuje — s přírodou. Jeho pedagogický postup je zachycen v knihách *Rodné slovo* a *Dětský svět*. Obsah pracovní výchovy se však v pojetí Ušínského neomezuje na seznámení dětí s prací dospělých. Děti samy se mají prakticky naučit provádět některé pracovní úkony. Za nejvhodnější považoval Ušínský práci v zemědělství. V chlapeckých středních školách se podle něho měli žáci učit základům některého řemesla. Tato práce měla být přímou součástí školního vyučování. Mnohé názory Ušínského na pracovní výchovu jsou stejně jako názory ruských revolučních demokratů aktuální ještě dnes.

\*

Svazek č. 88 *Izvestij* přináší práce Institutu pro defektologii *Problémy současného vyučování matematice na zvláštních školách*. Aktuálnost této tematiky, jak píše redaktor sborníku A. I. D'jačkov, tkví v tom, že zavádění polytechnického vzdělání a příprava dětí pro budoucí povolání vyžaduje propracování teoretických otázek, jež vznikají při vyučování matematice na zvláštních školách.

*B. P. Timochin* ve své práci *Učení časovým mírám ve školách pro hluchoněmé děti* si dává za úkol charakterizovat stav znalostí žáků národní školy v úseku učební látky »časové míry« a hledat takový učební postup, jenž by zajistil lepší výsledky. Autor ukazuje, že hluchoněmí žáci nemají dostatečně rozvinuté časové představy. Příčiny tohoto zjevu nachází v nedostatečném didaktickém zpracování látky o časových mírách vzhledem ke specifice duševních pochodů u hluchoněmých, v nevyhovujících učebnicích, v nevhodném časovém omezení, v němž se má látka probírat, v organizaci hodin aritmetiky, v nedostatku účelných názorných pomůcek atd. Na základě rozboru současného stavu vypracoval autor vlastní postup učení časovým mírám, jenž je založen na principu

postupného utváření základních časových pojmů při dlouhodobém pozorování různých jevů a událostí okolního života dětí. Látka je rozvržena na dobu pěti let. Jak ukázalo experimentální vyučování, přinesl nový postup podstatně lepší výsledky než dosavadní vyučovací postup.

*A. N. Artobolevskij* se ve své studii *Učení geometrických prvků ve škole pro hluchoněmé* zaměřuje na 6. až 8. třídu. Je si vědom toho, že současný způsob výuky geometrické látky nepřináší zcela uspokojivé výsledky. Proto hledá na základě pozorování i experimentálního vyučování cesty, jak úspěšněji učit hluchoněmé geometrii. Dochází k náhledu, že se má geometrie učit ne »knižně«, nýbrž v úzké souvislosti s kreslením a praktickou prací, že je nutno účelněji osnovat učivo a v souvislosti s tím zpracovat novým způsobem učebnice a že je třeba zlepšit metodickou práci učitele.

*N. V. Klušinová* napsala stať *Učení geometrii ve školách pro nedoslýchavé děti*. Zabývá se v ní problémy geometrického vyučování u těch nedoslýchavých dětí, které umějí mluvit bez podstatných vad řeči. Tyto děti se učí podle osnov normálních škol, avšak učivo sedmiletky mají rozvrženo na devět let. (Nedoslýchavé děti, které mají silně porušenou řeč, chodí v Sovětském svazu do speciálních oddělení a pracují podle zvláštních osnov.) Autorka nashromáždila poznatky o úrovni geometrických znalostí nedoslýchavých dětí 1.—9. třídy a došla k závěru, že tendence přenášet mechanicky osnovy, učebnice a metody vyučování běžných škol do škol pro nedoslýchavé by měla být znovu a zásadně revidována. V příloze ke svému článku přináší *N. V. Klušinová* návrh osnov geometrie pro nedoslýchavé děti. Tento návrh je zpracován podle výsledků jejich výzkumů.

Autorka stati *Hlavní obtíže při řešení aritmetických úkolů u žáků pomocných škol M. N. Kužmická* řeší problém, jak děti v pomocných školách chápou matematické příklady a jakými způsoby je řeší. Na

základě bohatě nashromážděného materiálu dochází autorka k závěru, že ve srovnání s normálními dětmi je u žáků pomocných škol nedostatečně vyvinuta diferenciace poznatků, jež se projevuje v nesprávném uvědomění, o jaký typ úkolu vlastně jde. Autorka podrobně studovala chyby v početních úlohách a ty jí pomohly odhalit některé další specifické rysy v duševních pochodech při řešení matematických příkladů, zvláště co se týče porozumění podmínkám a vztahům mezi jednotlivými prvky úkolu. Svých zjištění autorka použila k rozlišení různých druhů jednoduchých úkolů, pokud jde o jejich obtížnost, a k některým závěrům pro metodiku vyučování matematice v nižších třídách pomocných škol.

Ve studii *Některé zvláštnosti prvopočetního vyučování aritmetice u žáků pomocných škol* T. V. Chanutínová řeší otázku názorného vyučování matematice v prvních dvou třídách pomocné školy. Protože v odborné literatuře není dostatek poznatků o zvláštnostech základních pojmů velikosti a formy u slabomyslných dětí, provedla autorka vlastní šetření, z nichž vyvodila některé závěry pro vyučování aritmetice v pomocných školách. Doporučuje, aby učitel srovnával s dětmi předměty jejich okolí proto, aby si uvědomily jejich shodné a rozdílné vlastnosti, aby je učil abstrahovat jeden znak z ostatních znaků, charakterizujících předmět, aby prováděl s dětmi jednoduchou syntézu a analýzu čísel apod.

\*

Svazek č. 80 *Izvestij* obsahuje práce Institutu pro psychologii shrnuté pod názvem *Výzkumy z psychologie intelektuálních návyků a dovedností*. V úvodní části přináší redaktor sborníku P. A. Ševarev několik teoretických poznámek k problému asociace; vyrovnává se s učením o asociacích u různých autorů a osvětluje pojem asociace z hlediska učení I. P. Pavlova. Přitom poukazuje na význam učení o asociacích pro osvětlování otázek procesu učení. Teoretické myšlenky P. A. Ševareva o aso-

ciacích se staly základem čtyř experimentálních studií, zahrnutých v tomto svazku. První z nich, studie C. F. Žujkova *K psychologii utváření pravopisných návyků* obsahuje obšírný materiál z psychologické analýzy návyků správného užívání pádových koncovek podstatných jmen. Autor si stanovil, jaké asociace jsou podmínkou správného psaní tohoto mluvnického jevu. Pak zjišťoval, jaké asociace mají žáci před tím, než se začínají učit uvedenému oddílu gramatiky. Dále zkoumal, jaké spoje se vytvářejí v různých etapách učení mluvnice v třetí až páté třídě. Z výsledků šetření vyplynulo, že metodika mluvnického vyučování, jak se provádí na školách v současné době, není dostatečně účinná proto, že nerespektuje zákonitosti myšlenkových pochodů u žáků. Autor podrobně analysoval faktory, podmiňující malou pedagogickou efektivnost pedagogických procesů a vypracoval vlastní metodu pokusného vyučování mluvnického, jež ulehčuje žákům naučit se správně pravopisně psát.

Učení o asociacích tvoří teoretický základ nejen výzkumu pravopisných návyků, o nichž jsme právě psali, nýbrž i dalších tří výzkumů z psychologie početního vyučování. Tyto výzkumy jsou zpracovány ve stati V. L. Jaroščuka *Psychologická analýza procesů při řešení typových aritmetických úloh*, ve studii L. P. Doblajeva *Myšlenkové procesy při sestavování rovnic* a ve stati N. F. Talyzinové *Zvláštnosti usuzování při řešení geometrických úloh*. V první studii si klade V. L. Jaroščuk čtyři otázky: Jaké úkoly řeší žáci úspěšněji, slovní či číselné, jsou-li v nich obsaženy stejné početní operace; jsou-li v jejich řešení rozdíly, jaké jsou jejich příčiny; jaké jsou typy neboli úrovně řešení typových úloh; jaké typy asociací jsou charakteristické pro každou z těchto úrovní. — Ve druhé studii podává L. P. Doblajev rozbor a charakteristiku myšlenkových pochodů, jež probíhají při řešení algebraických rovnic u žáků 7. a 9. třídy. — Ve třetí studii N. F. Talyzinová se zaměřuje na řešení otázky, jaké myšlenkové procesy

probíhají u žáků střední školy při provádění úkolů z geometrie. Jde jí především o to, zjistit, v kterých případech si žáci uvědomují ty obecné poučky (definice apod.), které jsou podkladem logického uvažování. V souvislosti s tím se autorka snaží odhalit typické obtíže při řešení geometrických úkolů u dětí v VI.—X. třídě. — Ve všech třech pracích postupují autoři tak, že se nejdříve snaží vyanalyzovat, jaké asociace tvoří základ jednotlivých osvojených matematických dovedností, a potom experimentálně zjišťují, jaké asociace vznikají u žáků ve skutečnosti při probírání učební látky. Z výsledků všech zkoumání vycházejí konkrétní návrhy, jak by bylo třeba změnit metodické zpracování těch úseků učiva, jež byly podrobny zkoumány.<sup>2)</sup>

Svazek Izvestij č. 84 přináší práce Státního výzkumného přírodovědného ústavu P. S. Lesgafta. Nese název *Materiály z funkční a věkové morfologie*. Otázky řešené v tomto sborníku se týkají především anatomie a fyziologie člověka a savců.

Ve svém stručném referátě jsme mohli než upozornit na problémy, řešené ve čtyřech svazcích Izvestij APN, vyšlých v roce 1957. Kdo bude mít zájem o bližší seznámení a podrobnější studium uvedené problematiky, může si jednotlivé sborníky vypůjčit ve Státní pedagogické knihovně v Brně, která má v majetku kompletní vydání Izvestij od r. 1945.<sup>3)</sup>

V. Mišurcová

## »PĀDAGOGIK«, ZRCADLO PEDAGOGICKÉ PRÁCE V NDR

Ročník 1957

Revue »Pädagogik«, známá a čtená v kruzích našich odborných pedagogických pracovníků, jejímž 12. ročníkem se probíráme, je vědecký časopis, v němž se obrátí práce v pedagogických oborech (a do značné míry i v psychologii) v NDR. Už struktura revue a hlavně celá náplň ročníku svědčí o clevědomé, plánovité práci a redakční iniciativě desetičlenného redak-

čního kolektivu a vedoucího redaktora Gerharda Neunera. Jednotlivá čísla jsou předznamenána úvodníkem »Unser Wort«; kromě vědeckých statí z problematiky výchovy, didaktiky, dějin pedagogiky, psychologie je v časopise široce založená rubrika zpráv, v níž jsou čtenáři mimo jiné informováni o pedagogice a školství v cizině (např. v Německé spolkové republice, ve Francii, v ČSR, v Jugoslávii, v Čínské lidové republice). Dále časopis obsahuje rubriku věnovanou kritice a bibliografii se zvláštním oddílem tematické bibliografie a v prvním čísle jsou vedle kritických recenzí i delší informativní anotace významných publikací. V oddíle »Obhájené disertace« je publikováno celkem osm autoreferátů mladších vědeckých pracovníků. Tematika jejich vědeckých prací (jako konečně i celý obsah 12. ročníku »Pädagogik«) je úzce spjata s aktuální problematikou socialistické výchovy a školy v NDR. Uvádím jen některé ilustrativní příklady: Gerhard Neuner: »Die Erziehung zur Selbsttätigkeit in der Pionierorganisation«, Hartmut Vogt: »Das Tonband im Russischunterricht«, Ursula Hockauf: »Die Erziehung zur Kollektivität während des Unterrichts im 1. und 2. Schuljahr«, Lothar Klinberg: »Strukturprobleme der Unterrichtsstunde«. V jedenácti z dvanácti čísel revue Pädagogik je oddíl »Diskuse«, ale diskusní příspěvky a ohlasy na uveřejněné statí i pedagogické publikace, vyšlé v NDR, najdeme vedle toho i v úvodnicích a v jiných oddílech časopisu. Je to jeden z výrazně charakteristických rysů revue »Pädagogik« a po mém soudu také doklad dobré, iniciativní práce redakce, která tak vnesla do 12. ročníku

<sup>2)</sup> Podrobná recenze tohoto svazku Izvestij vyjde v časopisu Československá psychologie.

<sup>3)</sup> V roce 1958 vydala Státní pedagogická knihovna v Brně bibliografickou příručku nazvanou Izvestija Akademii pedagogičeskich nauk, která obsahuje chronologický výčet i tematické utřídění všech dosud vyšlých a v knihovně dosažitelných svazků. Viz zprávu v Pedagogice č. 8, 1958, str. 742.



vědecké revue tvořivě diskusní ruch a zjistila si tak životný kontakt s širokou obcí spolupracovníků a aktivních čtenářů.

Všimneme si jen v užším výběru, který je dán omezeným rozsahem našeho přehledu, některých oddílů časopisu.

V jedenácti číslech je na prvních stránkách otištěn úvodní komentář »Unser Wort«, který se někdy skládá z několika tematických částí, napsaných různými autory. V úvodníku prvního čísla jsou předznamenány mimo jiné i programové základní linie celého ročníku: Časopis chce přistupovat (a také tento program uskutečnit) k nejdůležitějším, aktuálním pedagogickým otázkám v NDR s největší zodpovědností a formou vědecké otevřené výměny názorů, diskuse, podložené důkladnou a hlubokou erudicí přispívat k tomu, aby tak vědecká pedagogická teorie a praxe se mohly v těsné spolupráci plodně rozvíjet. Redakci nejde jen o diskusi pro diskusi, nýbrž o to, aby výchova, vzdělání a rozvoj marxistické pedagogiky v NDR šel rychleji kupředu. V popředí vytyčeného a realizovaného programu bylo teoretické objasnění výchovně vzdělávacího procesu, problematika všeobecného vzdělání, při níž byl uplatněn i aspekt psychologický, dále objasnění některých mnohoznačných pojmů, užívaných v pedagogice (např. z úseku polytechnického vzdělání pojem »základy věd a výroby«). Dále bylo v programu časopisu řešit problémy mravní výchovy (např. otázka vlastenecké výchovy), při jejichž objasnění počítala redakce se spoluprací psychologů. I na problémy učitelského vzdělání bylo pamatováno. Z otázek vyučovacích metod byly to hlavně problémy aktivity a samostatné činnosti žáka ve vyučování a jejich správný vztah k vedoucí úloze učitele. Předmětem zvláštní pozornosti byly rovněž problémy školy a školské politiky v západním Německu. V úvodníku čís. 8 najdeme pronikavou a přesvědčivou politickou odpověď západoněmeckému redaktoru časopisu »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung«, s výzvou k pokrokovým učitelům ve Spolkové republice,

aby ve smyslu Komenského, Pestalozziho a Diesterwega usilovali o demokratizaci školství. Z téhož úvodníku se také dovídáme o často frekventovaném pojmu západních pedagogů z časopisu »Der Wegweiser«, jímž je »odideologizování« mládeže, což hraje do noty bonnským politikům. Ideologicky a politicky bezbarvé a v neuvědomělosti podporované mládeže lze totiž snadněji zneužít než takové mládeže, která by věděla, oč ve světě dnes jde. Jak redakce revue »Pädagogik« dovede politicky ostře, bojovně a věcně polemizovat se západoněmeckým učitelským listem »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung« (vydáváným učitelským odborovým svazem), toho je přesvědčivým dokladem úvodník »Unser Wort« z čísla 10. Oč šlo: V revue »Pädagogik«, v prvních čtyřech číslech, byla rozvinuta diskuse (navazující na článek z čísla 8 z roku 1956), zda stačí německou mládež vychovávat jen k lásce ke všemu dobrému a krásnému, ušlechtilému lidskému, anebo zda není také úkolem výchovy k humanismu vést mládež i k nenávisti k nepřátelům lidskosti, k nenávisti k bestialnímu nacismu, k militaristům a monopolistům, kteří byli a jsou hrobaři německého národa. Diskuse byla redakcí zaměřena ke dvěma základním problémovým okruhům: co je to výchova k nenávisti a jak, tj. jakých metod a prostředků je třeba užít u dětí různého věku při výchově socialistického vlastenectví, jehož emocionální složkou je i pozitivní nenávist k nenáviděným nepřátelům pokroku a socialismu. V souvislosti s prvním problémovým okruhem bylo diskutováno, zda výchova k nenávisti je pedagogickým úkolem, co rozumět pod pojmem »nenávist« i z psychologického aspektu, jde-li o pozitivní či negativní cit, jaký význam přísluší nenávisti při výchově k socialistickému vlastenectví. V diskusi se po rozvinutí problematiky ujasnilo a jednoznačně projevilo přesvědčení, že výchova k nenávisti je oprávněná součást výchovy bojovného aktivního humanismu a socialistického vlastenectví. Je výchovnou povinností nevyprávět mládeži

jen, obrazně řečeno, o Karkulce, ale ukázat jí také, jak vypadá vlk v pravé podobě a v čem se skrývá, a proto rozvíjet v mládeži odhodlání a pohotovost nebát se vlka, dovést obhájit dobré a zlo nenávidět a bojovat proti němu. A to byl důvod k »svatému« pobouření v západoněmeckém listu »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung«, v němž vinili pedagogy z NDR, že jsou fanatici nenávisti, že chtějí vychovávat mládež k slepému fanatismu. »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung« vědomě zkreslovala skutečnost, že pod pojmem nenávisti nechápeme v socialistické pedagogice primitivní fanatický afekt zášti, nýbrž vášnivě zaujetí pro dobro a stejně tak vášnivě zaujetí proti zlu, což obojí plyne z cilevědomého, morálního přesvědčení. To konec konců si uvědomovali myslitelé i pedagogové již dříve, např. Diesterweg a Herder. Redakce »Pädagogik« odhaluje pozadí oněch »obhájců humanity« v západním Německu a ptá se na adresu »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung« a učitelských odborů, kde zůstali jejich mluvčí, když šlo o postoj k remilitarizaci Německa. Tehdy, když šlo o to, bude-li budovat západní Německo armádu nebo ne, mluvčí časopisu »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung« prý »z demokratického postoje« respektovali rozhodnutí parlamentu. To bylo všecko, nač se obhájcí humanity zmohli. Tatáž redakce západoněmeckého učitelského časopisu, která chce hrát roli obránce humanity a staví se proti výchově k odporu a nenávisti ke zlu v NDR, je náramně bezmocná, když by se měla postavit proti fašistickým tendencím v západním Německu. Když jistý lékař, který se vrátil z Ameriky, byl udiven, že v současné době v západoněmeckých školách se děti už nic nedovědí o zvěrstvech nacistů, o pronásledování židů, o plynových komorách, tu se redakce novin »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung« zmožila jen na zahanbující bankrotářské věty: Co se chce po škole? Učitelé, pedagogové by přece nemohli nic dělat! — Redakce revue »Pädagogik« výstižně připomíná pseudoobhájcům humanismu v zá-

padním Německu slova pravého německého hlasatele humanity Herdra, který už ve svém projevu v r. 1798 řekl: Musíme... »učit obdivovat, co zasluhuje obdivu, milovat, co je láskyhodné; ale také učit nenávidět, pohrdat, zošklivit, co je nenáviděnlivé, hnusné, co zasluhuje opovržení; jinak budeme vrahy, kteří se zpronevěří dějinám lidstva.«

Úvodníku »Unser Wort« využívá redakce také k tomu, aby přímo reagovala na některý z četných dopisů čtenářů ke statím otištěným v časopise nebo ke čtenářské konferenci odběratelů revue »Pädagogik« nebo k anketě, která prokázala mimo jiné živý, bezprostřední a oboustranně prospěšný kontakt redakce časopisu se čtenáři a iniciativní zájem čtenářů i redakce na vzestupném rozvoji časopisu. Z četných podnětů čtenářů uvádím např. požadavek, aby metodickodidaktické otázky byly v časopise více osvětlovány psychologicky.

V úvodníku 9. čísla je doklad pohotovosti a pochopení redakce pro aktuální problémy pedagogické teorie, vyrůstající z budovatelských úkolů socialistické výstavby v NDR. Členové redakčního kolektivu se rozjeli na průzkum na stavby a do podniků, kde o prázdninách brigádnicky pracuje přes polovina studentů z vyšších středních škol (Oberschule). Hovořili se studenty, pozorovali, viděli problémy, hovořili s dělníky, sbírali zkušenosti a své poznatky shrnuli v tyto pedagogické závěry: Mladí lidé slyšeli ve škole o úkolech socialistické výstavby, poznávali je z knih — nyní je poznávali zblízka v práci, i na svých mozolech a námaze. Přispěje to k tomu, že vymoženosti socialismu už nebudou brát jako samozřejmost. I pojem »dělnická třída« byl pro mnohé studenty učebnicovým pojmem. — Nyní měli příležitost poznat lidi, s nimiž pracovali, skutečné lidi s jejich přednostmi i nedostatky, starostmi, problémy i rozpory. Přesvědčili se, jak uvědomělí dělníci bojují s nedostatky na pracovištích, poznali, co to je a jaký význam má pracovní kázeň. Členové redakce si ověřili také fakt, že práce

nemusí v každém případě a v jakémkoliv prostředí přispívat k socialistické výchově. Ukázalo se, jak pro stranické organizace, pro vedení škol a podniků tu vyvstávají vážné úkoly.

Tyto úvodníky, které mají leckdy funkci i pedagogickopolitických komentářů, jsou psány živou, čtivou formou a přitom svým odborným, věcným i politicky výrazně bojovným tónem odpovídají úrovni a posláním vědecké marxistické pedagogické revue.

Z oboru dějin pedagogiky je v ročníku 1957 několik pozoruhodných studií a zpráv. Na prvním místě uvedu důkladnou, materiálově podloženou studii Wolfganga Mehnerta,<sup>1)</sup> odborného asistenta pedagogického ústavu na universitě Karla Marxe v Lipsku. Charakterizuje, jak už nadpis říká, výchovné zásady hnutí komunistické mládeže za Výmarské republiky, jak je formuloval Edwin Hoernle.

E. Hoernle jako funkcionář Komunistické strany Německa za Výmarské republiky navštívil několikrát SSSR, spolupracoval s Krupskou v oddělení Exekutivy Komunistické internacionály mládeže. Podílel se významně na vydávání časopisu Exekutivy KI mládeže »Das proletarische Kind«.<sup>2)</sup> E. Hoernle vydal knihu »Grundfragen der proletarischen Erziehung« (Berlín 1929), v níž nepodává jen základy komunistické výchovy, ale i z marxistického východiska hodnotí systém a prostředky maloburžoazní i kapitalistické výchovy a pedagogiky a zvláštní pozornost věnuje mládežnickým a dětským organizacím. Škoda, že tato pozoruhodná kniha nenašla v době předmnichovské republiky u našich předních pedagogických pracovníků ohlasu. Byla by jim jistě pomohla při hledání vědeckého marxistického hodnocení výchovných jevů a posílala by nepočetnou skupinu českých marxisticky orientovaných učitelů.

Studie W. Mehnerta objasňuje, proč E. Hoernle v letech Výmarské republiky formuloval cíl proletářské komunistické výchovy v dětských a mládežnických organizacích jako výchovu 1. k proletářskému třídnímu boji, 2. k tvůrčí iniciativě a akti-

vitě a 3. ke kolektivní práci. Tyto tři dílčí složky tvořily nedělitelnou jednotu výchovného cíle, který vyrůstal z tehdejších konkrétních bojových úkolů Komunistické strany v Německu. Dovidáme se, jak děti sdružené v komunistických skupinách plnily se svými vedoucími tyto úkoly, jak děti a mládež byly nejen svědky bojů komunistické strany, ale i jak vyrůstaly v aktivní, odvážné a obětavé spolubojovníky, jak poznávaly, co je to třídní boj. Obzvláště při zdůvodňování výchovy kolektivní prací ke kolektivní práci, při vytváření kolektivního povědomí soudružské sounáležitosti nám vyvstanou v mysli zásady, rozpracované později v systému A. S. Makarenka.

K příspěvkům z oboru dějin pedagogiky patří i stať Rosemarie Waltherové k stému výročí narozenin Kláry Zetkinové,<sup>3)</sup> v níž se autorka soustředila na sledování vývoje formulace výchovného cíle u Zetkinové a na její úvahy o nových formách výchovy ve škole a o úkolech a metodách výchovy v proletářských organizacích mládeže. Podobně jako Hoernle viděla i Klára Zetki-

1) Wolfgang Mehnert, *Edwin Hoernle über einige Grundsätze der Erziehung in der kommunistischen Kinderbewegung in der Weimarer Republik*, Heft 12, S. 886—894.

2) V tomto časopise byly otiskovány pro nás dnes historicky dokumentárně vzácné zprávy o hnutí komunistické mládeže v různých zemích i z ČSR. Tak v druhém ročníku (1922) byla otištěna přehledná hodnotící zpráva, vypracovaná našim vedením komunistické mládeže. V ročníku čtvrtém (čís. 4/5 z r. 1924) byl otištěn dokumentární článek od F. J. Michalce o politické činnosti skautingu v ČSR. V ročníku šestém (čís. 7/8 z r. 1926) je publikován významný příspěvek o našem komunistickém hnutí mládeže: *Der Weg der kommunistischen Kinderbewegung in der Tschechoslowakei*. — Za fotokopie těchto pro nás významných materiálů z časopisu »Das proletarische Kind« vděčím s. dr. Gerdu Hohendorfovi z Vysoké školy pedagogické v Postupimi.

3) Rosemarie Walther, *Clara Zetkin — Repräsentantin der pädagogischen Anschauungen der deutschen Arbeiterklasse im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts*, Heft 7, S. 507—523.

nová v aktivní, přiměřené účasti mládeže na politických akcích strany účinnou konkrétní životní školu mladých, v níž dozrávalo jejich marxistické myšlení i charakterové vlastnosti.

Tři závažnější studie se připínají k životnímu jubileu prof. dr. Heinricha Deitersa, člena redakční rady revue »Pädagogik«, který se dožil v červenci 1957 70 let. Prof. Deiters je i u nás znám ze svého studijního pobytu v r. 1957. Dr. Gerd Hohendorf<sup>4)</sup> napsal stať z dějin pokrokového učitelstva za Výmarské republiky, sdruženého v organizaci Deutscher Republikanischer Lehrerbund, v níž jsou rovněž hodnoceny zásluhy prof. Deitersa. Rovněž k počtě prof. Deitersa byly napsány dvě další studie, které v poněkud rozšířené úpravě byly otištěny ve zvláštním sborníku »H. Deiters zum 70. Geburtstag — Beiträge zur systematischen Pädagogik« (Berlín 1957). Jsou to studie dr. Karlheinz Tomaszewského<sup>5)</sup> a dr. Helmuta Kleina.<sup>6)</sup>

Samotný jubilant Heinrich Deiters otiskl ve 12. ročníku revue »Pädagogik« šest a půlstránkovou studii o Diesterwegových požadavcích na učitelské vzdělání, která má být původní stať k edici Diesterwegových Sebraných spisů, jichž je spoluredaktorem. (Dosud vyšly dva velké svazky.)

Z úseku dějin světové pedagogiky jsou v ročníku 1957 otištěny dvě studie. Jednak je to studie Karl-Heinze Günthera,<sup>7)</sup> opírající se o sovětské materiály a podávající obraz pedagogických názorů Bělišského na pozadí feudálních společenských poměrů v Rusku a »oficiálního« výchovného a vzdělávacího carského systému v první polovině 19. století. Druhá stať je hluboce poučeným komeniologickým příspěvkem. Je to desetistránková studie komeniologa dr. Franze Hofmanna,<sup>8)</sup> který je znám českým i slovenským pedagogickým pracovníkům. Publikoval v našem Archivu pro bádání o životě a díle J. Á. Komenského a ve Sborníku VŠP v Olomouci a vedle tří informativních příspěvků o pedagogické a komeniologické práci v ČSR, otištěných v témž ročníku revue »Pädagogik«, uveřejnil také

citovanou komeniologickou studii, v níž se zabývá pojmem a členěním Pampaedie, Komenského pojetím života jako školy a vše výchovou. Kromě odborné pedagogicko-historické a filosofickomarxistické erudice má dr. Hofmann ten cenný pracovní předpoklad komeniologického pracovníka, že velmi dobře čte česky a zná i sleduje soustavně všechnu naši komeniologickou literaturu. Dokazují to právě jeho práce i jeho přednáška na konferenci uspořádané k oslavě J. Á. Komenského v Německém centrálním pedagogickém institutu v Berlíně v listopadu 1957, o kterémžto významném a zdařilém zasedání referoval v našem Archivu pro bádání o životě a díle J. Á. Komenského (1958/I) Karl-Heinz Günther.

Do oboru dějin pedagogiky, problematiky pedagogiky i didaktiky zasahuje zdařilé jedenácté číslo revue »Pädagogik«, věnované jako zvláštní číslo k 40. výročí VŘSR. Obsah tohoto čísla tvoří příspěvky o pedagogické revoluci v SSSR, o významu sovětské pedagogiky pro budování demokratické školy v NDR, dále studie o situaci pedagogické vědy v SSSR po XX. sjezdu KSSS a z toho vyplývající závěry pro další spolupráci německých a sovětských pedagogů. Dále jsou tu otištěny vzpomínky známých pedagogických pracovníků na působení sovětské pedagogiky na pokrokové německé pedagogy v údobí Výmarské republiky a příspěvek sovětského pedagoga N. N. Petuchova, psaný pro revue »Pädagogik« o významu společensky prospěšné práce pro socialistickou výcho-

4) Dr. Gerd Hohendorf, *Der Deutsche Republikanische Lehrerbund*, Heft 8, S. 583—595.

5) Dr. Karlheinz Tomaszewski, *Der Humanismus — das höchste Ziel der deutschen demokratischen Schule*, Heft 7, S. 487—506.

6) Dr. Helmut Klein, *Über den Bildungswert der Technik*, Heft 8, S. 587—582.

7) Karl-Heinz Günther, *Über die pädagogischen Ansichten W. G. Belinskis*, Heft 1, S. 5—17.

8) Dr. Franz Hofmann, *Die »Pampaedia« J. A. Komenskýs — das »letzte Wort« eines Menschheitserziehers*, Heft 10, S. 747 bis 757.

vu mládeže. Toto zvláštní číslo přináší rovněž v rubrice »Kritika a bibliografie« soubornou bibliografii německých překladů knih a časopiseckých statí ze sovětské pedagogiky od r. 1945.

K nejzávažnějším příspěvkům patří statí Wilhelma Schnellera<sup>9)</sup> a Gerharta Neunera<sup>10)</sup>. W. Schneller se zamýšlí nad tím, co trvalého přineslo studium sovětské pedagogiky německým pedagogickým pracovníkům: Naučilo je marxisticky pedagogicky myslet, i když leccos z přeložených učebnic pedagogiky dnes zastaralo. V závěru konstatuje, že němečtí pedagogové nezůstali jen přijímajícími, že v jistých úsecích mohli své zkušenosti a vědecké poznatky i předat sovětským odborníkům.

G. Neuner zdůrazňuje ve své studii ten fakt, že usilují-li dnes pedagogové v NDR o správný vztah k sovětské pedagogice, tu si hlavně musí uvědomit, že sovětská pedagogika je živá, tvůrčí věda, která nikdy nestagnuje a která se stále vyvíjí v úzkém vzájemném ovlivňování společenské a pedagogické praxe. V závěru své studie, když si klade otázku, co znamená dnes učit se od sovětské pedagogiky, odpovídá vytyčením tří zásad:

1. Ne kopírovat, nýbrž uvážlivě studovat, hluboce pronikat do problematiky, učit se vidět a rozlišovat teoretické zásady socialistické pedagogiky a obecné zkušenosti socialistické výchovy od konkrétně, historicky a národně podmíněných jevů. Neuner to konkretizuje na příkladu internátních škol nebo struktury školského systému. (Připomeňme si v této souvislosti Gončarovovo konstatování z článku »Sovětská pedagogika k 40. výročí Velkého října«, přeloženého v 3. čísle našeho časopisu z roku 1958. »Ale za čtyřicet let se nakupily velmi bohaté a všestranné zkušenosti s výchovou mladých generací. Tvořivě jich používají země lidových demokracií, ovšem s uvážením národnostních, hospodářských a jiných zvláštností. Ale i země lidových demokracií nashromáždily značné zkušenosti z výchovy i vzdělání a leccos přispěly k teorii marxisticko-

leninské pedagogiky. Těchto vymožeností používáme i my. Vzájemná pomoc a vzájemné styky vytvoří ještě příznivější podmínky pro další rozvoj pedagogických věd« (str. 288).

2. Neučit se slepě, nesamostatně, nýbrž tvořivě spolupracovat. Sovětští pedagogové nejednou zdůraznili, že jim jde o dvoustrannou vzájemnou spolupráci, že i oni z ní mohou získat mnohé užitečné podněty. Proto přisuzují studiu pedagogických zkušeností a výzkumu, hlavně v socialistických, bratrských zemích, velký význam. Proto byla v Akademii pedagogických věd zřízena sekce pro studium pedagogiky v cizině a revue »Sovětská pedagogika« přináší pravidelně zprávy o zkušenostech ze školství a o výsledcích pedagogického bádání v cizích zemích. Tak např. při návrhu Akademie pedagogických věd začít se školní docházkou od šesti let přihlíželi sovětské odborníci ke zkušenostem v zemích tábora socialismu, především v ČSR a NDR. Pozorně sledují zkušenosti v oblasti odborného školství a didaktický výzkum v NDR.

I u G. Neunera se objevuje znovu myšlenka, že pedagogičtí pracovníci v NDR nepřicházejí ke spolupráci se sovětskými pracovníky s prázdnými rukama — i když nejsou převážně dávacím partnerem.

Na otázku, jak by měla vypadat konkrétní spolupráce, Neuner odpovídá: Především se nesmí omezit na sporadické delegace a jednotlivé vzájemné návštěvy. Je nutná stálá, systematická a organizovaná spolupráce. Předpoklady jsou dány (v neposlední řadě kulturní dohodou). Vhodné organizační formy se musejí teprve nalézt. Německý centrální pedagogický ústav (DPZI) navrhl již vytvoření německo-sovětské pedagogické komise, která má být

<sup>9)</sup> Wilhelm Schneller, *Die Bedeutung der Sowjetpädagogik für den Aufbau der deutschen demokratischen Schule*, Heft 11, S. 814—817.

<sup>10)</sup> W. Schneller se zamýšlí nad tím,

<sup>10)</sup> Gerhart Neuner, *Die pädagogische Wissenschaft der Sowjetunion nach dem XX. Parteitag der KPdSU*, Heft 11, S. 818 bis 831.

organizátorským střediskem pro výměnu zkušeností a pro spolupráci při řešení společných problémů. Takovýto orgán by mohl být zároveň zárodečným jádrem pro kooperaci a spojení pedagogických pracovníků všech socialistických zemí, neboť dnes je soustředění pracovních sil pedagogů specialistů všech socialistických zemí žádoucí proto, aby si marxistická pedagogika uhájila prvenství na světovém fóru.

3. A konečně třetí zásadou pro studium sovětské pedagogiky je, vidět především základní nosné pilíře sovětské pedagogiky, jimiž jsou velké ideje proletářské revoluce, osvobozující lidstvo. Ty se musí stát základními a vedoucími idejemi výchovy a pedagogiky.

Ze vzpomínkových statí zaujme českého čtenáře příspěvek Karla Sothmanna, účastníka prvního učitelského zájezdu do Sovětského svazu v r. 1925, tedy 5 let před prvním zájezdem českých učitelů do první země socialismu, který u nás vedli učitelé Hanuš a Hanus.

Příspěvky k problematice všeobecného vzdělání (např. závažná pojednání prof. H. Beckera), a z toho vyplývající důsledky pro strukturu a systém všeobecně vzdělávacích škol, by zasluhovaly zvláštního samostatného rozboru, již také proto, že se na ně váže v ročníku 1957 revue »Pädagogik« více diskusních článků. Rovněž tematika týkající se metod mravní výchovy ukazuje na problematiku, která je společná a tedy velmi blízká i nám. Neméně pozoruhodné jsou i články z oblasti didaktiky a metodiky.

Pokusíme-li se jen o informativní srovnání (bez hlubšího analytického hodnocení) paralelních ročníků naší »Pedagogiky« a německé »Pädagogik«, tu zřejmě vystoupí jeden charakteristický kladný rys u německé revue: Je jím diskusní ráz (i u příspěvků z oboru psychologie), jak jsem upozorňoval na tento rys již v úvodu. I rubrika »Zprávy« je bohatší a informa-

tivnější (hlavně o cizím školství) než naše. O aktuálních podnětných a podněcujících úvodních jsem se již také zmínil. Oceňování zasluhuje i pečlivě připravené zvláštní číslo, věnované 40. výročí VŘSR. Domnívám se, že by informativní služba rubriky »Kritika a bibliografie« se ještě více prohloubila, kdyby se věnovalo více pozornosti kritickým recenzím i jinojazyčných publikací a kdyby časopis přinášel souhrnné zprávy o ročnících cizích pedagogických časopisů z tábora socialistických zemí i kapitalistických. Možnosti většího stránkového rozsahu (ročník časopisu »Pädagogik« má 960 stran, naše »Pedagogika« jen 772) i pružnější technicko-výrobní lhůty časopisu jako měsíčníku vytvářejí u sesterské revue »Pädagogik« do jisté míry lepší předpoklady k tomu, aby redakce pohotověji reagovala na aktuální problematiku a informovala čtenáře bohatěji o zahraničním pedagogickém tisku.

Český čtenář nenechá bez povšimnutí potěšitelnou skutečnost, svědčící o zájmu redakce »Pädagogik« o pedagogické dění a vědeckou práci v pedagogických oborech a psychologii u nás. Dosvědčuje to celkem sedm zpráv a recenzí a jeden příspěvek dr. E. Koukala, psaný pro revue Pädagogik.<sup>11)</sup>

Jestliže Fr. Hofmann, když napsal informativní zprávu o VI. ročníku (1956) naší revue »Pedagogika« (v 6. čísle roč. 1957, str. 472—478), vyjádřil v závěru sympatickou výzvu k užší spolupráci obou sesterských časopisů, ročník 12. německé revue ukazuje, že nezůstalo jen při upřímné výzvě. Je jen třeba v dalších ročnících rozvíjet a prohlubovat vzájemnou spolupráci ve prospěch rozvoje socialistické školy a marxistické vědecké pedagogiky u nás i v přátelské NDR.

*Erwin Koukal*

<sup>11)</sup> Dr. E. Koukal, *Der Kampf der »Učitel'ské noviny« in den Jahren 1933—1938 gegen den deutschen Faschismus und die einheimische Reaktion*, Heft 9, S. 648—662.

## KINDERPSYCHOLOGIE

vyd. Volk und Wissen, volkseigener Verlag  
Berlin, 1958, str. 384.

Oba autoři, členové pracovního kroužku pro pedagogickou psychologii na psychologickém institutu university Karla Marxe v Lipsku, vydali za spolupráce dr. Hanse Böttchera přehledné, velmi pečlivě zpracované dílo o psychologii dítěte.

Navazují v něm záměrně na tradici, kterou má toto odvětví psychologie v Německu. V bohatém výběru příkladů ze starší i nejnovější psychologické literatury — tyto příklady velmi vhodně volené patří ke kladům knihy — převládají proto prameny německé. Západní psychologická literatura zde není zastoupena takřka vůbec; více se uplatnily prameny ze sovětské literatury, vznikající z aplikace učení I. P. Pavlova na psychologii dítěte.

Autoři přikročili k své práci se záměrem vydat celkové zobrazení vývojové psychologie z pozic dialektického materialismu. Byli si vědomi toho, že v posledních desetiletích byly zpracovány četné dílčí problémy vývoje osobnosti a že je nutno výsledky těchto prací zpřístupnit především učitelům a vychovatelům. Jejich dílo se neopírá proto o vlastní výzkumy a o vlastní důkladnější teoretické zpracování problému, ale pokouší se se zaměřením k pedagogické praxi obsáhnout z dosavadní literatury vše potřebné pro práci učitele a vychovatele.

Úkol vydat podobnou knihu nutně vyplývá, jak zdůrazňují oba autoři, ze stále vyšších požadavků na výchovnou práci v německé demokratické škole. Jejich přístup k vlastní práci právě z tohoto politického a pedagogického hlediska je třeba vše ocenit. Okolnost, že u nás doposud nemáme podobného díla, nepřihlížíme-li k některým přeloženým pracím sovětským, které poskytly cennou pomoc naší výchovné praxi, je pro nás málo požitelná. Je velmi nesnadné vypracovat

konkrétní náplň školské soustavy a stanovit látku přiměřenou věku žáků bez zkoumání a znalosti věkových zvláštností. Po této stránce pokročili soudruzi z Německé demokratické republiky dále než my a jejich práce by měla být podnětem i pro nás.

Při výběru materiálu byli autoři vedeni výrazným pedagogickým zřetelem. Vzniklo tak dílo, které překračuje tematický okruh otázek z psychologie dítěte a podává základní poznatky i z obecné psychologie, zaměřené k problematice osobnosti, a z patofysiologie věku dětského a jinošského. Při zpracování kapitol z dětské psychologie se zvláštní pozornost věnuje rozvoji poznávacích procesů a učení, takže tato práce přináší i mnoho pedagogickopsychologických poznatků.

Práci na tomto díle si autoři rozdělili tak, že dr. Hiebsch zpracoval kapitoly, věnované obecně psychologickým problémům, zvl. problému osobnosti a kapitoly z psychologie dítěte mladšího a středního školního věku, dr. Clausse zpracoval ostatní části z dětské psychologie a kapitolu o učení, dr. Böttcher konečně rozsáhlý dodatek, věnovaný patopsychologii věku dětského a jinošského.

První kapitola je věnována předmětu a metodám psychologie. Čtenář se seznamuje s některými gnoseologickými a přírodovědnými poznatky, s některými problémy, vyplývajícími z jejich aplikace na zkoumání duševna a na tomto podkladě pak s metodami introspekce, extrospekce a experimentu.

Obecně psychologické kapitoly, zaměřené k problematice psychologie osobnosti, zahrnují tyto kruhy otázek:

1. Základy poznání osobnosti: analýsa lidského jednání (psychologické funkce, umožňující jednání; charakter a nadání jako rysy osobnosti); morfologické a fyziologické základy jednání; práce mozku (vrozené a získané formy chování, lidská forma řízení chování); fylogenetický vývoj (vývoj chování zvířat, vznik člověka).

2. Stavba a funkce osobnosti: cit a pud;

vnímání, paměť, myšlení; paměť a fantazie; myšlení; vůle a svědomí.

3. Vlastnosti osobnosti: temperament a charakter; nadání a inteligence.

4. Vývoj osobnosti: dědičnost a prostředí (vlivy, jejich tvárnost, co je »vliv prostředí«); utváření osobnosti vlivem společnosti (čím jsou podmíněny vlastnosti; pojem »sociální role«; jak vznikají »sociální role«; vliv společenských faktorů na vývoj dítěte).

Největší část knihy je věnována kapitolám z dětské psychologie (s. 99—304):

1. Všeobecná charakteristika duševního vývoje: fáze vývoje (členění vývoje; »fázový postoj«; ohraničení vývojových fází).

2. Kojenecký věk: prenatální vývoj; motorika a sensibilita novorozence; chování a úkony v prvním roce života (vznik uspořádaných pohybů, účelně zaměřené užívání smyslových orgánů).

3. Útlý věk: fázový postoj malého dítěte (sociální formy chování, rozumové úkony dítěte, jednání); vývoj řeči; vývoj hry (znaky hry, funkční hry, námětové hry, konstrukční hry).

4. Předškolní věk: postoj dítěte v předškolním věku (sociální postoj, myšlení, jednání); vývoj kreslení (stadium »čmárání«, schematické kresby); jednání a chování dítěte před vstupem do školy (první změny postavy, postoj k úkolům; vliv života ve skupině).

5. Mladší školní věk: fázový postoj v mladším školním věku (motorika, duševní postoj a jednání); duševní vývoj v mladším školním věku (vnímání, pamětní úkony, pojetí množství a čísla, vytváření pojmů a myšlení); mladší školák ve svém sociálním prostředí (poměr dítěte k učiteli, skupinové struktury, genese sebevědomí).

6. Střední školní věk: fázový postoj ve středním školním věku, tělesný stav a držení těla, duševní a sociální postoj); duševní vývoj ve středním školním věku (zájmy, vnímání, pamětní úkony, myšlení a tvoření pojmů, vývoj řeči); sociální vý-

voj ve středním školním věku (vytváření skupin, struktura třídy).

7. Starší školní věk: fázový postoj ve starším školním věku (druhá změna postavy, typické formy chování, citový život a jednání, hormonální příčiny pohlavního zrání); duševní vývoj ve starším školním věku (vnímání, zvl. sebezpozorování, paměť a fantazie, zájmy, myšlení — znalost pojmů a tvoření definicí, fázově typické styly myšlení, chyby v myšlení); postoj k ostatním lidem a k sobě samému (období před pubertou a rodinný život, období před pubertou a škola — postoj ke škole, poměr k učiteli, věkově typické chování ve svazku třídy); děti mezi sebou.

8. Učení ve věku školou povinném: učení jako získávání zkušeností (pojem učení, neurofysiologické základy učení); osvojování znalostí (doba učení, organizace učení, postoj k učení a úspěch při něm); osvojování dovedností (všeobecný průběh křivky nácvičku, činitele ovlivňující úspěch cvičení).

9. Výhled na další vývoj; stadia dalšího vývoje, všeobecná charakteristika jinošského věku, sebezpožívání a sebeutváření v období jinošském, sociální postoj, poměr k povolání.

Dodatek je věnován rozboru patopsychických jevů v období dětském a jinošském.

Jednotlivé kapitoly jsou bohatě dokládány příklady z pozorování jednání a chování dětí v rodině i ve škole, příklady experimentů, zvl. psychologicko-pedagogických, dále fotografiemi dětí i jejich výtvořů, přehlednými grafy, tabulkami apod. Tento dokladový a ilustrační materiál, který jednotlivé výklady neobyčejně oživuje a aktualizuje, je doprovázen srozumitelným výkladem, který umožňuje četbu tohoto díla i rodičům.

Autoři sami upozorňují, že nepojednávají o složitých teoretických problémech. Tato snaha je diktována zaměřením celého díla do širokých kruhů výchovateckých a rodičovských a zajisté také v neposlední řadě i tím, že úkolem této práce je především



shrnout výsledky, uložené v dosavadních pracích z vývojové psychologie, pokud je jejich znalost potřebná v dnešní rodině a škole. Přes to však se autoři nevyhnuli i některým obtížnějším teoretickým otázkám, které by bylo třeba zpracovat hlouběji, méně náznakově, i když jde o práci sledující především praktické cíle.

Uveďme jenom jeden příklad. Autorům se nepodařilo, podle našeho názoru, osvětlit vztah fyziologie a psychologie. Čtenář těžko pochopí tento vztah, dočte-li se, že fyziologie studuje *objektivní* formu činnosti mozku (tak jak je fyziologem zjištěna) a psychologie *subjektivní* formu této mozkové činnosti (tak jak je prožívána člověkem). Něco jiného jsou psychické jevy vzhledem k psychologu (zde musíme usilovat o obdobnou objektivnost psychologických dat jako je tomu ve fyziologii) a něco jiného je vlastnost psychických jevů jako subjektivního *odrazu skutečnosti*, nikoliv však subjektivní formy mozkové činnosti. Kdyby byla tato otázka přesně ujasněna, bylo by možno správněji určit obsah a popř. možnosti introspekce jako psychologické metody, o což se autor této části knihy snaží. Takto je třeba váhat nad správností tohoto tvrzení: »Obsah mého vidění, pozorování, vnímání, je naprosto *subjektivní*, poněvadž to jsou pozorování *moje*, subjektu. Zkoumám-li však a popisuji svoje vjemy, tak pozoruji v podstatě také sebe sama, ačkoliv konám výpovědi o objektivních věcech. Každá z mých výpovědí o „světě“ je tedy již psychologickou výpovědí«. (Str. 21.) Recensent si není jist, že pochopil citované místo tak, jak to jeho autor zamýšlel; nepodařilo se mu dojít k názoru, že výklad na citovaném místě je správný. Zmiňuje se o tom proto, že i jinde se nepodařilo vyložit některé psychické jevy z působení fyziologických

a sociálních činitelů v jejich skutečných, dialekticky pojatých vztazích.

Také některé jiné otázky by zasluhovaly důkladnějšího rozboru. Patří sem z hlediska pedagogického tak důležité otázky jako je např. otázka vlohy, inteligence apod. Přes tyto připomínky však je třeba celé dílo hodnotit velmi kladně. Jednoho nedostatku, kterým se vyznačuje i naše práce, jsou si však autoři plně vědomi. Praví o tom v předmluvě: »Hluboká změna společenských vztahů v Německé demokratické republice, která se nachází na cestě k socialismu, působí také na zvláštnosti a vývoj mládeže. Vystávají nové problémy a správnost mnohých údajů ze starších zkoumání se stává pochybnou. Tím je komplikován úkol napsat zobrazení dětského vývoje, které vyhoví našim novým společenským skutečnostem. Každé zobrazení dětského vývoje se musí vypořádat s touto obtíží.«

Tím se autoři recensovaného díla dotkli jednoho z nejvážnějších nedostatků našeho psychologického výzkumu. Co víme o psychologii mládeže, která navštěvuje různé naše školy III. stupně a prochází velmi složitým duševním vývojem, citovým, zájmovým, názorovým a která pro složitost společenských vztahů a vnitřních podmínek vlastního duševna často velmi nesehná správnou cestu? O její psychologii se nám uchovalo pouze nemnoho schemat, s kterými rozhodně nemůžeme vystačit při řešení tak vážných výchovných úkolů, před nimiž stojí naše školství. Není náhoda, že otázkám psychologie jinošského věku je v recensovaném díle věnováno pouze dvanáct stránek. Je tím jenom podtržena skutečná situace psychologického výzkumu v této oblasti.

Jaroslav Doležal