

NOVÝ ČESKÝ VÝBOR ZE SPISŮ PESTALLOZZIHO

Vilém Bräuner: *J. J. Pestalozzi. Výbor z pedagogických spisů. Praha, 1956. Str. 150.*

Bräunerův výbor z Pestalozziho je po-
znamenan odvozeným přístupem k Pesta-
lozzimu, podobně jako tomu bylo už v Kli-
kově výboru¹) z roku 1903, pořízeném podle
úpravy K. Riedla, i v pozdějším výboru,
který podle zpracování H. Walsemanna vydal
v roce 1910 Karel Šmídek.²)

Bräuner líčí v úvodu přístupně životní
osudy Pestalozziho, spojené s jeho reform-
ním úsilím. Vychází při tom z dobové hos-
podářské a společenské situace Švýcar, kdy
z osvětských idejí byl vyvozován požada-
vek zvyšování nízké životní úrovně negra-
motného lidu. Autor srovnává filantropické
snahy převýchovné u Pestalozziho s obdob-
nými snahami Komenského. Také v otázce
názorného vyučování zjišťuje shody s J. A.
Komenským. Konstatuje, že Pestalozzi ne-
znal Komenského, ale za to silně na něho
působila německá filosofie, zejména Leibniz
a Kant.

Hned v prvním dopisu *Jak Gertruda učí
své děti* (Pokus o návod matkám, jak by
samy vychovávaly své děti) je možno zjistit
typickou formu pestalozziánsky apriorního
poznání, jak je stanoví Bräuner ve třech
základních rysech jeho pedagogiky: 1. sna-
ha po elementárních bodech počátečního vy-
učování; 2. požadavek psychologického pří-
stupu k vyučování a 3. stanovení správné
metodiky. Fixní ideou Pestalozziovy elemen-
tární praxe bylo sestavení *názorné abecedy*.
V ní hledal výchozí body pokusu, jež měly
přivést vyučovací prostředky zpět k jejich
prvkům. Chtěl jimi uvést určitý pořádek do
chaotické masy představ. Cílem mu byl vy-
soký stupeň názornosti a znalost řeči čili
vedení k rozumnému vnímání věcí. Nechtěl
s dětmi rozumovat, dokud jim neposkytl
představy, zásobu slov a obrátů z jejich

okolí, které se děti učí myšlenkově skládat
a rozkládat. Pro rozvíjení duševních vloh
kladl důraz na pěstování plynulé znalosti
nejenom věcí jako názornin, ale i jejich
názvosloví. Přesná znalost jmen znemožňuje
věc zapomenout. Proto také Pestalozzi učil
jmenovat znaky věcí: barvu, části, polohu,
tvar a číslo. Pestalozziův pokus elementární
učby spočíval v soustavném vytváření po-
jmů: od názoru k pojmu, od intuice vněj-
ších, smyslových dat k uvědomělé intuici
vnitřní. Množství dojmů citových a volních,
jimiž je naplněna dětská mysl (*Verwirrung*),
vyžaduje zpracování, soustředění. Soustře-
ďování zjednáva určitost názorů, jedno-
značnost intuicí (*Bestimmtheit*), což vede
k vyjasňování některých jejich obrysů (*Klar-
heit*) a posléze i k rozumovému postihová-
ní pojmů (*Deutlichkeit*).

Bräuner právem tudíž hledá gnoseologic-
ké kořeny Pestalozziho pedagogiky, jeho
učení o čísle, tvaru a slově jako prvcích
vyučování, v Kantově učení o prvních for-
mách poznání, což typicky prozrazuje pří-
slušnost Pestalozziho k německé filosofii a
pedagogice v t. zv. jejich klasickém ob-
dobí. Učivo a metoda byly v popředí, kdež-
to sociální moment vyvolal v život hromad-
ný způsob vyučování. Spekulativně apriorní
přístup k procesu vyučování je u Pestalozzi-
ho patrný na ideovém zúžení pojetí učiva,
což se odráží i v přecenění jeho formální

¹) *Josef Klika*, Jádro ze spisu Jana Jin-
dřicha Pestalozziho *Jak Gertruda učí své
děti*. Praha 1903. Stran 150. — Obsahuje:
Obecné ocenění Pestalozziho. Život a dílo.
Jádro ze spisu *Jak Gertruda učí své děti*.
Vysvětlivky. — Úvodní část je shrnutím
Klikovy životopisné knihy: *Muž srdce. K pa-
mátce 150. narozenin J. J. Pestalozziho pro
»Přítele domoviny«* napsal Josef Klika. Pra-
ha 1897.

²) *Karel Šmídek*, Jana Jindřicha Pesta-
lozze *Kterak Gertruda své děti vyučuje*.
Brno 1910. — Šmídkova úprava podle vý-
boru H. Walsemanna z r. 1906 je zaměřena
se zřetelem k potřebě učitelských seminářů.

stránky. Je to patrně markantně z obsahu druhého dopisu.

• Pestalozzi zásadně odmítal racionalistické metody rozmluvného vyučování katechetického i jeho vyšší formy sylogistického sokratismu. Nespokojoval se doslovnou reprodukcí učiva a kriticky odmítal resonování s dětmi, jimž schází zkušenost, vědomosti a jazyková pohotovost. Proto se pozastavil oprávněně u problému, co je základem, prvkem lidského poznání v průběhu školního vzdělávání. Hledal tak zvané východní prvky elementárních vědomostí, což ho přivedlo ke stanovení typu či názoru, jež nazval *abecedou názoru*. Protějším věcného poznání byl mu slovník, nomenklatura učiva. To spolu logicky, nerozlučně souviselo. A v tom je dějinný význam jeho pedagogického pokusu, že odbočil z cesty filantropické improvizace zábavného zájímavého vyučování na cestu hledání specifických učebních prostředků, předem daných a trvalých. Pestalozzi principiálně směřoval k probuzení duševních sil mládeže, a to pomocí jednoduchých, ale všestranných pomůcek. Leč právě v tomto bodě jeho abeceda názoru čili tvarosloví učiva nám odkrývá protikladnost mezi ideou humánní pedagogiky Pestalozziho a jeho dogmatickou formou učebních prostředků. Napodobování čar, úhlů, oblouků, čtení spellingem, učení názvům nevytvářelo psychologickou učební situaci v dnešním pojetí elementární praxe. Tyto praformy, pratyby byly sice vydatnou pomůckou pro pěstění dětské chápavosti, ale namísto starého drilu katechese přinášely dril nový, který sice přispíval k rozvoji forem poznávání dětského, ale postrádal jak přirozené situace či motivace, tak přiměřené náplně učení. Přesto Pestalozzi přispíval k nebyvalému pokroku evropského lidového vzdělání svou revoluční myšlenkou zlepšovati vychovatelské umění, hledáním pomůcek k hromadné výchově, jež zúšlechťuje lidský rod.

„Třetí dopis je dokladem toho, jak Pestalozzi povyšuje názor jako kategorii učení na hodnotu absolutního základu všech poznatků, t. j. na praformu poznání. Hledá proto a upravuje typ universální abecedy

názoru, jež byla setrvačnickem jeho metody. Dítě chápe tvar teprve když jej poměřuje a poznává jako část celku. Číslo pro ně existuje pouze jako hodnota daná poměrem k jednotce. Zvuk, slovo nabývá významu vytvářením základní kategorie řeči. Jednotka, prototyp názoru má v sobě formu danou poměrem, rozlišováním částí, a proto také abeceda názoru jest podložena nomenklaturou, již si žáci osvojují. Pestalozzi usiloval o koncentraci základního vědění, kterou uměle zkonstruoval kategorickou hodnotou názoru, jež mu proniká i do mravní výchovy. Naproti tomu Komenský spoléhal na přirozenou jednotu veškeré skutečnosti, která mu byla celkem. Didaktikův úkol byl v tom, aby vyvozoval poznatky tak, aby vždycky jedno z druhého vyplývalo, metodicky rozměřeno, zpracováno (viz J. A. Komenský, *Didaktika česká*, XVIII, *fundamentum VII.*).

Nejvýznamnější jest obsah čtvrtého dopisu, v němž Pestalozzi výrazně charakterizuje feudální zaostalost lidového vzdělání a hledá nápravu v přirozené výchově, v níž by se sladily vyučovací zásady s postupem přírody psychologicky. V klasickém podobnosti připodobňuje současné školství k velikému domu, jehož nejvyšší patra se skvějí dokonalým uměním, zatím co *»nespočetné lidské stádo«* se tísní v temném, dusném podzemí bez oken, spoutáno a šáleno, takže je nemožno odtamtud pozvednouti oči do horního patra. Kdo by se odtud chtěl dostat do hořejšího patra do stavu středního, měšťanského, je bit po ruku a nohou *»způsobem zvířecím«*. Pestalozzi uznává snahy zlepšovatelů vyučování, vytýká však, že zvláště přičiněním Rousseauovým a Basedowovým půl světa se zajímá o opravy vyššího, panského školství, zatím co vyučování pro nejnižší třídu naprosto nevyhovuje.

Nápravu veškeré výchovy hledá v tom, aby se vždy a všude šetřilo souvislostí s přírodou. Připomíná při tom, že zatím je nemožno odstranit školskou bídu celkově a trvale, nedospěje-li se k tomu, aby se podřídil mechanický způsob všeho vyučování věcným zákonům, kterým stoupá lidský duch od smyslových názorů k jasným po-

jmům. Příroda je sama o sobě nezviklatelná a věčná a poskytuje proto umění (pedagogickému) věčný a nezviklatelný základ. Pestalozzi věřil jako Komenský ve shodu, jež je mezi přírodou a člověkem, který jest přírodě podřízen, neboť tvrdí: *»Mechanismus smyslové lidské přirozenosti jest v podstatě podřízen stejným zákonům, kterými i fysická příroda rozvíjí všeobecně své síly.«*³⁾ Pestalozzi hledal tedy zákony, kterým je podřízen vývoj lidského ducha na základě své přirozenosti. Třebaže ku podivu podobně jako Komenský se obrací k vznešené přírodě — která vyháňá z jádra i největší strom — nejde mu o shody oné souběžnosti, již je naplněna jeho didaktika. Jde mu o metody podřízené věčným zákonům onoho mechanismu, jemuž podléhá i lidská přirozenost. V pátém dopise jasně specifikuje, že mu jde o neměnnou a neproměnnou podstatu všech věcí. A tuto podstatu absolutní, všeobecnou, chce vrýti do ducha mládeže, aby působila na vymizení účinků proměnlivé povahy věcí. Člověk si osvojí podstatné, obsáhle a všeobecné názory věcí, aby se jimi působilo na často silnější, ale omezené a jednostranné názory o podstatě předmětů. Jak patrně, u Pestalozziho nenalzáme evidentní zásadu pedagogického realismu, známost z Didaktiky Komenského: *»Umění vyučovat prospívá jen napodobení přírody.«* Filosofické základy Pestalozziho názoru jsou zřejmě idealistické, neboť dospěl k přesvědčení, že všechny prvky vyučovacího umění musí být podřízeny všeobecným názorům — všeobecnému uzpůsobení ducha, a musí být vyabstrahovány z neměnné praformy vývoje lidského ducha. Proto zvolil za vyučovací prostředky ony praformy: číslo, tvar a jméno jako výchozí body, jež znamenají v onom absolutním smyslu jednotu, formu a znak názoru. A tím považoval Pestalozzi za vyřešený problém, jak nalézt všeobecný původ všech umělých prostředků vyučování. V jejich mechanickém použití domníval se napodobovat přirozenost podstaty věcí, v nich také nacházel vyučovací formy, které dala lidstvu tisíciletá zkušenost k osvojení čtení, počítání a psaní.

Šedý a osmý dopis je věnován praktickému

navedení k nauce o tónu, o prostředcích k utváření mluvidel, k nauce o slově čili o názvech a mluvnicí, o tvaru, psaní a kreslení, o číslu, o počtech; tyto úvahy mají povahu převážně metodickou. Abeceda názoru je mu jediným prostředkem k posouzení jak tvaru a číselných hodnot, tak slovních obrátů, nezbytných k osvojení a ozřejmění mluvy.

V devátém dopise Pestalozzi srovnává *»positivní stav našeho umění (didaktického) a pozitivní stav vyučování lidu«*. Evropská lidová osvěta jej neuspokojuje a odmítá ničivý vliv vzdělanosti jakou Rousseau. V závěru, který není přeložen v Bräunerově výboru, Pestalozzi vyznává: *»Není možný žádný jiný prostředek proti našim nastalým a ještě očekávaným občanským, mravním a náboženským převratům, než odvrátiti se od povrchnosti, mezerovitosti a balamucení lidu v příčině školství obecného a uznati, či jinými slovy: každé poznání musí vycházeti od názoru a k němu se vztahovati.«* Je to protějšek Komenského rady národu českému, *»že nic na světě těžšího není, jako člověka zle navedeného, zle navyklého, lépe chiti navěsti a vyučiti«*,⁴⁾ ale proti tomu, že *»pod nebem jiné cesty k napravení zášlosti našich není, jediné mládeže dobré vedení«*.⁵⁾ Ovšem podstatný rozdíl spočívá v tom, že proti universálnímu a spekulativnímu nadhodnocení pestalozziánského názoru — osobní intuice žáka, Komenský nezjednodušoval učebnou situaci. Učení náporné má u Pestalozziho tři metodické stupně: nazírání, poznání a užití — příklad, pravidlo a cvičení, jak zjistil Šmídek ve svém vydání.⁶⁾ Hypotese názoru není na-proti tomu tak empirická u Pestalozziho jako u Komenského. Zná sice Pestalozzi okruh smyslových dojmů, jednoduchý názor, pokládá však tyto dojmy za měnlivé, nestálé, nepodstatné, představující vnější názor subjektivní. Stane-li se podle Pestalozziho dojem výchozím bodem, v němž by nahodi-

³⁾ Karel Šmídek, I. c., str. 26, poznámka č. 5.

⁴⁾ Jana Amosa Komenského *Didaktika*, Praha 1849. Str. XIII.

⁵⁾ Tamtéž, str. XII.

⁶⁾ K. Šmídek, I. c., str. 50.

losti prvního nazírání byly potlačeny a podřízeny objektivní podstatě každého předmětu, pak možno mluvit o vnitřním názoru. Jím se získává hlubší vhled do podstaty a vnitřní pravdy skutečnosti. Poznání podstaty předmětu poeticky předvedl Pestalozzi v podobenství o pestrobarevném papírovém ptáku, kterého zavěšují matky z Appenzellu nad kolébku dítěte. Barevný pták soustřeďuje první dojmy nemluvněte v jeden bod, z něhož se dostává smyslům nezapomenutelný vjem. V něm symbolisoval onu vnitřní podstatu každé věci, jež je absolutním základem uvědomělého poznání. Znamená to ujasňovat mnohostranné intuice, seřazovat a soustřeďovat je kolem psychologického středu výchozího. Patrně právě tento moment přivedl Herbarta k teorii rovnováhy představ v lidském vědomí. Pestalozziova vnitřní kategorie výchozích bodů je zcela metafysické povahy jak je patrné z jeho formulace: *»Zákony jsou vnitřní pravdy.«*⁷⁾

V desátém dopise je rozvinuta teorie názoru ve smyslu universalisace názoru. Pestalozzi uznává toliko jednu dobrou vyučovací metodu. Dobrá metoda *»spočívá úplně na věčných zákonech přírody«*. K ní se však toliko přibližujeme, když pěstujeme lidskou sílu, přirozený důvtip a přirozenou mysl. Jasnost pojmů vyžaduje sjednocení všech umělých prostředků při vyučování, aby se dosáhlo pochopení podstaty nějakého předmětu. Pestalozzi dospívá k pojetí názornosti jako absolutního základu poznání, názornost, jak soudí Gončarov, stává se mu cílem a ne prostředkem.⁸⁾ Pestalozzimu nejde toliko o objektivní pojmovou stránku, ale o vnitřní mravní a duchovní podstatu, což souvisí s výchovou mravní a náboženskou. Vystihuje to nejvýrazněji široká mnohostrannost intuice, jež byla Pestalozzimu východiskem ke zmíněnému už vnitřnímu názoru, jemuž dává přednost před názorem vnějším, poněvadž v něm je *»podstata — božského, věčného«* universa názoru. Přes tento vysloveně idealistický fetišismus principu absolutní názornosti, jak jej klasifikuje Gončarov, nelze neuznat, že Pestalozzi společně s Komenským a Rousseauem mají dějinnou zásluhu o to, že stará školská kára

se obrátila, zmodernisovala se k nové cestě na koleji demokratické buržoasní pedagogiky XIX. století.

V jedenáctém dopise vysvětluje se podstata a vznik metody, učebních pomůcek, osudy vlastních pokusů Pestalozziových i spolupráce s Bussem, Krüsem a Toblerem. Pestalozzi nehledal nic jiného, než aby zjednodušil a usnadnil vyučovací prostředky pro výchovu lidu. Cílem jeho metody bylo nalézt nejvhodnější vyučovací prostředky. To měli být oni nejlepší koně, jež si přál zapřáhnout do nového školského vozu. Vyučování není podle Pestalozziho nic jiného, než umění podat ruku přirozenému vývoji duševních schopností ve shodě s věčnými zákony, jimiž se řídí rozvoj lidského rozumu. Proto se domáhal změny ve školách, aby hlavním cílem školy nebylo toliko učit, ale rozvíjet schopnosti, čímž chtěl pracující lid povznést a zlepšit také jeho existenční poměry. Učení o duševním rozvoji dětí jest jádrem Pestalozziovy pedagogiky a v tom byl bezděčným následníkem Lockeovým a Rousseauovým. Základním příkazem jest mu bdít nad mravním, rozumovým a tělesným rozvojem dítěte a podporovat jej. Pracoval intuitivní metodou, která předpokládala co nejširší probouzení všech schopností. Na prvním místě působil na mravní a duchovně náboženskou stránku. Pestalozzi si přál, aby se děti naučily modlit, myslet a pracovat. Práci kladl na přední místo z úcty člověka k sobě samému. Dokonce i vyučování bylo mu u dětí vážnou prací a nepřál vyučování lehkým, zábavným způsobem, a tím si znepřátelil filantropisty.

Abeceda dovedností měla být metodickým mostem k didakticky organizovanému postupu návodného cvičení nejjednodušších fyzických sil. V nich se měl procvičovat základ lidských dovedností: tlučení, nošení,

7) Tamtéž, str. 54. — Také v dopise desátém vypustil Bräuner významný dovětek o tom, jak si Pestalozzi představoval rozdíl mezi smyslovou výchovou v době spontánního vývoje a výchovou záměrně řízenou pod pedagogickým vedením pomocí určitého výchozího bodu.

8) N. K. Gončarov, *Základy pedagogiky*, Praha 1950, str. 342.

házení, tlačení, tažení, točení, kroužení, komhání a p., což teprve Friedrich Fröbel realisoval svými hrami v soustavu zaměstnání. Správně při tom ukázal Pestalozzi a po něm i Fröbel, že tato abeceda dovedností má vycházet z raných, ale psychologicky uspořádaných cviků elementárních dovedností. Mechanismus dovedností kráčí zcela ruku v ruce s mechanismem poznání, neboť: *»abys věděl musíš hledět«*. Tento *»intuitivní vnitřní postřeh ducha«* jest shodný s empirickým názorem Lockeovým: *Věděti jest viděti!* Tato zásada se stala vedoucí myšlenkou evropské elementární didaktiky. Dovednosti dávají dítěti důvěru ve vlastní síly a rozšiřují jeho zájem, což Pestalozzi v praxi uplatňoval v mezích dětských tělesných sil. Tím se rozvíjelo jednání dětí ve škole, hlavně předmět Pestalozziovy lidské školy.

Podstata a vznik elementární metody jsou Pestalozzím vyznačeny v 11. dopise, kde mluví o nejvyšší síle rozumu, který zpracovává smyslové dojmy a konkrétní představy. Podle Medynského to znamená odhalování zárodků vývoje, které jsou od počátku v člověku, odhalování všeobecných nezbytných apriorních prvků, čímž se Pestalozzi blíží Kantovu učení o apriorních formách poznání, ačkoliv mnohé formulace nasvědčují tomu, že v mládí prošel vlivem Leibnizovým.⁹⁾ Kantův vliv je nejmocnější v názorech Pestalozziho na mravní výchovu.

Také v mravní výchově dospíváme vývojem k mravní dokonalosti, která se podle Pestalozziho budí vyvinováním mravního citu u dítěte. Při tom počítá v prvé řadě na působení matky, jak patrně z obsahu 13. dopisu. Zjišťuje, že výchova pramení vesměs z poměru, který se vytváří mezi nemluvnětem a matkou. Přeje si proto, aby výchova byla dlouho záležitostí matky, záležitostí srdce, než se přikročí ke vzdělání intelektu. Právě při postupném vytváření poměru dítěte k matce pěstuje se morální cit, který je v každém člověku skryt a vyžaduje, aby byl probouzen. Dětské sobectví jest korigováno ušlechtilou sympatií a blahovůlí matky, jež vede k pocitu povinnosti a mravní zodpovědnosti, které s přibýváním cí soudnosti stávají se mravním zákonem. ●

Dokonce i pojem boha se podle Pestalozziho upevňuje rozšiřováním okruhu mravní autority, jež má svůj zárodek v poměru dítěte k matce. Náboženské tendence splyvají Pestalozzimu s mravními. Podkladem k nim jsou první mravní city, jejichž jakost záleží na síle přirozeného pouta lásky, důvěry a oddanosti, jež se vytvořily v poměru mezi nedospělým dítětem a matkou. Pestalozzi idealisoval tento poměr, aby na druhé straně dával náboženskému citění podklad naturalistický, čemuž věnuje *čtrnáctý* dopis. Pojednává v něm o umělých prostředcích náboženské a mravní výchovy, které upíná na rodinný vliv citového života, jehož středem jest matka. Dovojuje, že víra a morální uvědomělost nejsou věci vědění, nýbrž věcí srdce v lásce a důvěře k matce. Z rodinného života se vyvinuje společenský život. Podstatou výchovy není u Pestalozziho učení, nýbrž láska. Dítě miluje a věří dříve, než myslí a jedná. Dítě bez víry a lásky nemůže dospět k tomu, čím má být, právě jako strom nemůže být bez kořenů. To je základní pravda pestalozziánské pedagogiky. V podstatě to koresponduje s intuitivními jeho metodami, jež se stále orientují k vnitřnímu smyslu pomocí universální kategorie názoru. V tom je hluboký morálně lidský důraz jeho pedagogiky, ale současně i její spekulativní metafysika. Leč tímto idealistickým hlediskem dal Pestalozzi elementární výchově jednotný systém, kterého postrádala. Pestalozziánský systém se stal základem nového buržoasního školství v minulém století. Má v sobě také racionální prvky, které pramenily z teoreticky promyšleného přístupu k učivu, jenž uvedl v život studium speciální metodiky elementárního vyučování. Naproti tomu idealistický základ, poplatný nejenom Kantovi, Fichtemu, ale i Leibnizovi, kterého s oblibou Pestalozzi soustavně studoval, jeví se ve výchovné tendenci nábožensko-mravní.

Pestalozzi nebyl doposud u nás zhodnocen s hlediska historického materialismu. Není to snadný úkol a není možno k němu

⁹⁾ J. N. Medynskij, *Dějiny pedagogiky*. Praha 1953, str. 138—139.

přikročit bez zevrubného studia celého díla, což ještě u nás nikdo neučinil. Bräunerův výbor z díla *Jak Gertruda učí své děti* jest svým zaměřením určen pedagogům praxe, aby se seznamovali s hlavními stěžejními myšlenkami pestalozzianismu. Tento účel splní, třebaže se jím poněkud zjednodušuje přímý vhléd do díla Pestalozziho. Bräuner sledoval hlavní myšlenky a citacemi vystihuje vedoucí tendence. Nejpatrnější je to při výběru myšlenek z románu Lienhard a Gertruda a z výboru *Idee*, vydané Martinem Hurlimannem r. 1927 v Curychu a v Lipsku. Leč při čtení výňatků z dopisů *Jak Gertruda učí své děti* zhusta čtenář ztrácí dotyk s oním typickým způsobem Pestalozziho vyjadřování, jež nabývá síly právě v tom, jak se jím reagovalo na konkrétní situace. Čteme-li citát nebo formulaci, v níž se zhušťuje zásada navozeného poznání, ocitáme se v abstraktní oblasti. To považují za nedostatek tohoto úsporně populárního vydání. Naproti tomu nutno pochválit jazykovou stránku Bräunerova překladu, který není doslovný, ale vyniká plastickou fraseologií a svědomitým ohledem i na naši pedagogickou terminologii. Jest proto jen litovat, že nepříčinil aspoň některé věcné poznámky, které by umožnily, aby se knihy mohlo používat ke studiu.

Emanuel Strnad

BIBLIOGRAFIE DĚJIN ŠKOLSTVÍ A VÝCHOVY

Od r. 1904, kdy Historický klub začal vydávat *Bibliografii české historie*, zaujímal jeden její oddíl bibliografie dějin školství (v bibliografii za léta 1927—1941 byl tento oddíl označován Dějiny školství a lidové výchovy), nyní Dějiny školství a výchovy. Toto nové označení souvisí s celkovým novým rázem, který BČH dostala, když ji od Historického klubu převzal Historický ústav ČSAV. Byla změněna celá struktura BČH. V čele je oddíl teoretické základy vědecké historiografie, pak následují tradiční velké oddíly část všeobecná a část speciální (chronologická) a k nim je nyní na velký pro-

spěch celku přidán rozsáhlý oddíl Dějiny civilizací národů.

Část všeobecná byla ve srovnání s dřívějškem nejvíce přestavěna, úplně radikálně, některé obory dostaly samostatné oddíly, nově byl vytvořen oddíl dějiny ideologií z dřívějších oddílů dějiny filosofie a dějiny církevní a náboženské. Oddíly ve všeobecné části jsou nyní řaděny takto: pomocné vědy historické, organizace vědecké práce, bibliografie, soupisy rukopisů a edice pramenů, dějiny ideologií, dějiny dělnického hnutí — KSČ a KSS — odborové hnutí, dějiny techniky, průmyslu a těžby nerostů, dějiny zemědělství, dějiny financí a bernictví, dějiny dopravy, dějiny obchodu, dějiny státu a práva, dějiny vojenství, dějiny přírodních věd, dějiny lékařství, dějiny školství a výchovy, dějiny tělesné výchovy a sportu, archeologie, topografie, národopis, dějiny jazyka, knihtisku, literatury, dějiny hudby, divadla, filmu a rozhlasu, dějiny výtvarných umění, celkové sepsání československých dějin, českoslovenští historikové. I uvnitř jednotlivých oddílů zpřesněním hledisek, obecnou větší pozorností k některým oborům a důsledným užitím marxistické metody byly vytvořeny předpoklady ke změnám někdy dalekosáhlým.

Oddíl *Dějiny školství a výchovy* je ovšem též nově utříděn. Má nyní deset skupin: pedagogika, školství všeobecné, mateřské školy, všeobecně vzdělávací školství, odborné školství, pomocné školství, vysoké školství, osvětová práce, jednotlivci, ČSM a pionýrské hnutí. Jako v celé BČH, tak i zde je uplatněna zásada přísné výběrovosti. Následkem toho někdejší velmi bohaté rubriky, jako o jednotlivých školách nebo o jednotlivých pedagozích a školských pracovnících, jsou teď velmi prořídle. Ovšem u jednotlivců se odkazuje ještě na pět jiných míst, kde je zaznamenána literatura o pedagozích a učitelích (i v hesle *Komenský* je odkaz). Výběrové hledisko je snad někde příliš přísné, jako když se nezaznamenávají mé články k Chlupovým osmdesátnám a k šedesátnám Emanuela Strnada.

Heslo *Komenský* nebylo v BČH nikdy zařadeno do oddílu Dějiny školství a výchovy,

nýbrž vždy do oddílu Dějiny jazyka a literatury, nyní je přeřazeno do části speciální (chronologické). Je to docela dobře možné, u osob reprezentujících určité období to vyhovuje, — někdy — z rozpaků — bývaly tak zařazovány i osobnosti méně význačné. Komenský je ovšem osobnost tak vynikající, z rámce své doby vystupující, že jeho začlenění do *období prosazení a utvoření druhého nevolnictví* jeho význam poněkud zužuje a zkresluje. Číslo věnované heslu Komenský zaznamenává deset knih, šestadvacet článků a třináct referátů a zpráv. I zde bylo by možno vznášet dotazy a námitky, jak co se týče výběru, tak co se týče rozlišování referátů a zpráv.

Když se uvažovalo o obnovení Bibliografie československé historie v Historickém ústavu ČSAV, byly tendence proti dosavadní tradici — vypustit z ní vše, co není vlastní historie. Je nutno poděkovat jak Historickému ústavu, tak historické sekci ČSAV, že je i nadále zpracovávána bibliografie historie v širokém rámci. Bylo by na prospěch věci, aby se na nových základech a novou metodou i napříště co nejúspěšněji rozvíjela. Bude to k užtku i dějinám pedagogiky.

Josef Brambora

Halina Spionek

TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE I PRZESTĘPCZOŚĆ NIELETNICH

(Analiza psycho'ogiczna),
Wrocław, 1956, str. 152.

Práce Haliny Spionkové je výsledkem psychologického výzkumu dětí obtížně vychovatelných a mladistvých provinilců. Autorka pracovala po několik let jako lékařka a psychologka v pedagogicko-psychologické poradně a spolupracovala se soudem pro mladistvé provinilce ve Varšavě. Prozkoumala po stránce tělesné a duševní 300 dětí ve věku od 7 do 17 let, jež se dostaly před soud, a kromě toho asi 1000 dětí, které utekly z domova.

Její práce sleduje dvojí cíl. Především

chce bojovat proti nesprávným názorům pedagogů a psychologů na příčiny zločinnosti mládeže, jednostranně přeceňující vliv některého činitele na vývoj dítěte, a to zpravidla vliv dědičnosti nebo prostředí. Právě tím, že si všímá názorů polských i zahraničních pedagogů, psychologů a sociologů z období mezi oběma světovými válkami a kriticky je rozebírá, přispívá k správné orientaci polských čtenářů. Této kritice sociologických a biologických hledisek při objasňování příčin dětské zločinnosti věnuje autorka téměř třetinu své knihy.

Těžiště práce je však v analýze zkoumaných případů a v hledání příčin depravace mladistvých, žijících v poválečném období na území Varšavy.

Správné metodologické hledisko, které autorka při výzkumu zaujala a také uplatňovala — dialektický přístup k hodnocení vývojových činitelů a snaha zachytit každý zkoumaný případ ve vývoji a analyzovat jej — jsou zárukou solidnosti této práce i přesvědčivosti a správnosti závěrů, k nimž dospěla.

Zajímavá jsou data o rodinných poměrech 200 mladistvých provinilců. Ukazují obtíže četných velkoměstských rodin, způsobené hospodářským rozvratem země, zničené okupací a válkou. 39 % zkoumaných dětí žilo s oběma rodiči ve společné domácnosti, 40,5 % bylo polosirotků, 9 % sirotků a zbytek byly děti nemanželské a děti rozvedených rodičů. Jen v 13 % rodin bylo rodinné ovzduší prospěšné výchově dětí; na-prosto špatné prostředí, způsobené opilstvím, hádkami a manželskou nevěrou bylo v 54 % rodin. Dobré rodinné prostředí i dobrá výchova dětí byly pouze v 6 rodinách ze 200, tedy jen ve 3 % rodin. Asi 75 % všech přestupků u zkoumaných dětí byly krádeže, nebyly to však krádeže z hladu. Asi 15 % přestupků bylo prodávání kradených věcí, jízdy bez jízdenek a podvody, asi 10 % případů byly urážky úředních nebo soukromých osob, celé procento byly pokusy o vraždu. Příčinou útěku dětí z domova byla v 90 % případů nevhodná rodinná atmosféra. Nesprávná výchova v rodinách, z nichž pocházely děti obtížně vycho-

vatelné a provinilé, byla způsobena všeobecně nízkou morální, kulturní a intelektuální úrovní rodičů.

Autorka zjišťuje, že se při výzkumu dětí obtížně vychovatelných a provinilých setkala s větším procentem dětí psychopatických a neurotických, než je tomu u dětí normálních. Nespatřuje však v těchto psychopatických a neurotických poruchách osobnosti příčinu obtíží ve výchově ani příčinu dětské provinilosti, nýbrž analýsou zkoumaných případů dokazuje, že psychopatické a neurotické zjevy u dětí jsou především výsledkem špatné souhry vývojových faktorů, při čemž vliv nesprávné výchovy je rozhodující. I když lze s autorkou souhlasit v názorech na rozhodující vliv výchovy na vývoj dítěte, přece nelze podceňovat ani vnitřní

genetické činitele, jejichž vliv není při psychopatických a neurotických poruchách osobnosti jistě bezvýznamný.

V závěru si H. Spionková klade otázku, mají-li výsledky jejího výzkumu z roku 1950—1952 význam pouze historický, nebo jsou-li aktuální i v současné době, kdy se značně zlepšila již hospodářská situace Polska. Autorka je přesvědčena, že by další kolektivní výzkum, jehož by se zúčastnili vedle psychologů, pedagogů a lékařů také právníci a ekonomové, přispěl k lepšímu porozumění závislosti mezi strukturou sociálně-ekonomického života a trestností mládeže, nikterak by však nezmenšil vinu, již má na deprivaci mládeže nesprávná výchova v rodině a ve škole.

Tomáš Henek