

K článku V. Michovského: **K OTÁZCE ROZBORU UČEBNIC DĚJEPISU A VÝZKUMU VYUČOVÁNÍ DĚJEPISU.** *Dějepis ve škole, roč. 1956, č. 8.)*

Je možno jenom vítat, že časopis Dějepis ve škole se snaží některými svými články přispět k řešení dnes nejnaléhavějšího pedagogického problému, problému základního učiva. Tak je tomu i v polemickém článku, uvedeném v nadpisu. Má-li však polemika přinést užitek pro další práci, je třeba především vést ji na základě znalosti prací, s nimiž autor polemisuje. S tohoto hlediska mám k článku V. Michovského několik věcných připomínek.

1. Autor cituje ve své stati na str. 349 mezi mými články i jakýsi můj článek v roč. V. 1955 *Pedagogiky* na str. 751—767. Konstatuji, že takový článek neexistuje, že jde o omyl.

2. V poznámce č. 8 pod čarou na str. 352 se říká, že autorka, t. j. H. Sychrová, ani redakce *Pedagogiky* neuvědla, že při svém pokusu o rozbor učebnice a při průzkumu vyučování, vyšla z učebnice staré pro 6. p. r. *SPN 1954*. Konstatuji, že na str. 423 v *Pedagogice* r. V. 1955 v mém článku »Zkonkretnit a zživotnit dějepisné vyučování« může každý číst větu: »Chci se v tomto článku stručně zmínit o počátcích výzkumné práce v jednom předmětu, a to v dějepisném vyučování v 6. p. r. všeob. vzděl. školy podle učebního textu *»Dějiny starověku«* vydaného Státním pedagogickým nakladatelstvím v r. 1954.« Stejně tak v mém článku »Příspěvek k výzkumu učebnic«, *Pedagogika* č. 1, r. 1956 na str. 24, píše se na začátku druhého odstavce: »Je naším úkolem prozkoumat, jak učební text *Dějiny starověku* (vydaný *SPN 1954*) užívaný ve školním roce 1954—1955 v 6. p. r. . . « V třetím, nejstarším článku z r. 1954, *Pedagogika* č. 10 je samozřejmé, že pokud je řeč o učebnici, hovoří se o současné učebnici.

3. Autor se v průběhu polemiky snaží

vnutit mně stanovisko, které v žádném ze svých článků nezastávám, ba dokonce zastávám pravý opak toho, co autor vydává za mé mínění.

Jak se to mohlo stát a oč vlastně jde? K vysvětlení je třeba zmínit se o celkovém metodologickém postupu V. M. Autor se snaží, na základě článků již uveřejněných, logickou dedukcí a polemikou dojít k závěrům platným pro výběr základního učiva. Protože však nepracuje cestou výzkumu ve škole, konstruuje požadavky na základní učivo jako neorganický konglomerát apriorních thesů vybraných jednak z historie jako vědy, jednak z pedagogiky.

Sledujme však hlavní nit autorova postupu, abychom porozuměli metodě jeho práce. Na základě článku dr. B. Kujala a dr. J. Doubravy autor vyvozuje, že »učebnice mají obsahovat výklad základního učiva (to znamená vedle *základního učiva* i učivo, které je nutné, aby žáci mohli základní učivo pochopit, t. zv. *pomocné prvky učiva*« (str. 348, podtrženo H. S.).

Na str. 349 autor stanovuje další thesi, aniž udává, jakým způsobem k ní došel: »*Souhrn základního učiva tvoří systém, jenž představuje základy vědy.*« (Podtrženo H. S.) Při tom konstatuje, že podle této these byly tvořeny i současné nevyhovující učebnice. Je proto otázka, říká V. M., zda bylo této these užito správně, a snaží se ji v závěru svého článku doplnit.

Vyzbrojen těmito thesemi a ještě thesi z článku J. Krugljaka »K otázce metodiky jako vědy« (*Dějepis ve škole, 1956, č. 7*) o *odtrhování vědy a metodiky* (která ovšem Krugljakovi vplynula při kritice článku Karcovova se zcela jiným zaměřením), přistupuje V. M. k polemice s mými články.

Středem polemiky V. M. je tvrzení na str. 351, že autorka t. j. H. S.: »se zrekla objektivní opory v systému vědy. V čem se projevila tato odtrženost od historické vě-

dy? Především tím, že vidí řešení problému ve vytvoření systému pojmů.« Proti tomu V. M. staví domněle protikladný názor, aniž by se zmínil slovem, co rozumím pod systémem pojmů. Na základě citátů z článku J. Doubravy vyvozuje: »Zahrnujeme-li v dějepise do pojmu »učivo« pomocné prvky, pak systém učiva (souhrn základního učiva) znamená nejen systém pojmů, jež postihují základní obecné zákonitosti odkryté historií, ale i systém konkrétních fakt.« »Z toho vyplývá závěr, že před metodikou dějepisu stojí úkol vytvořit systém učiva, v němž systém pojmů je jenom součástí.«

Především je pozoruhodné, že slovní eskamotáží základní učivo vstřebalo tu do sebe i pomocné prvky, autor přestal být věrný svému tvrzení na začátku článku, že učebnice mají obsahovat jednak základní učivo a jednak pomocné prvky. V tomto citátu se obojí dostalo náhle pod pojem »*Souhrn základního učiva*«. Každý vědecký pracovník nutně mění s postupem zkoumání problému více či méně své názory. To je úplně normální a správné. Ale měnit své názory v jednom článku, to snad je přece jenom upřílišněné.

Za druhé V. M. se tu tváří tak, jako bych ve svých článcích hlásala, že učebnice mají obsahovat jenom pojmy a zákonitosti bez konkrétních historických faktů. Ve všech svých článcích zastávám stanovisko právě opačné. V článku »*Pojmová systemisace . . .*«, v němž šlo o metodologické ujasnění problému hlubokých a trvalých vědomostí v dějepise, jsem ukazovala, že jenom pojmy, tvořené v soulase se skutečností pomáhají prohlubovat poznání. V článku dále pokračuje výklad spojený s výzkumem, kde ukazují, jak žáci si při dějepisu osvojují jednotlivé fáze tvoření pojmů a jaký podklad pro to dává učebnice. Zdůrazňuji, že bez poznání konkrétních historických faktů není možné, aby žáci porozuměli pojmům. Je proto samozřejmé, že hovořím-li v závěru článku o systému pojmů, mám na mysli systém pojmů tvořených postupem od konkrétních faktů. V dalších článcích (t. j. *Pedagogika 1955 č. 6, Pedagogika 1956 č. 1,*

Pedagogika 1956 č. 6) na základě rozboru učebnic a výzkumu vědomostí žáků ukazují, že v našich současných učebnicích právě chybí konkrétní historická fakta, že postupují převážně metodou deduktivní, obsahují množství pojmů bez přiměřeného výkladu, jsou dogmatické a jsou proto i nepřiměřené věku žáků. Na příklad v *Pedagogice 1956 str. 24* píší: »Nemá-li dítě zásobu jasných konkrétních faktů, nemůže porozumět zákonitostem historického vývoje, jeho znalosti jsou formální.«

Polemické tvrzení V. M. o tom, že mluvím-li o systému pojmů, vylučuji z učiva konkrétní fakty, se nezakládá na pravdivých údajích v mých článcích, stejně jako dvě tvrzení předchozí.

V. M. dobře ví a na str. 352 nad slunce jasněji ukazuje, že mu nejde o pravdu a o základní učivo, ale o polemiku s mými články, které se odvážily ukázat na nedostatky učebnic, jejichž patronem v SPN je právě V. M. Na str. 352 můžeme se dočíst zase kritickou větu vůči mým článkům. Nic nevádí, že tentokrát se v této větě tvrdí pravý opak toho, co mně V. M. vyčetl na stránce předchozí: »a konečně, a to je nejdůležitější, autorka nedospěla ani k opravě nedostatků obsahu učebnice, ani k pokusu stanovit systém učiva, tím méně k stanovení pomocných prvků učiva, jež *jedině mohou výklad zkonkrétnit a oživit, jak po tom autorka volá*«. Tu se V. M. tedy hodilo zase tvrdit pravý opak. Podotýkám k tomu, že mně v článku nešlo o »opravu« učebnice ani o dogmatické stanovení systému učiva a prvků učiva (hle, zde zase má V. M. třetí variantu toho, co mají učebnice obsahovat — systém učiva + pomocné prvky).

Pokud V. M. chce dokumentovat svou thesei o odtržení problému trvalých a hlubokých vědomostí od historie jako vědy v pozn. pod čarou č. 7, kde říká, že jsem při výzkumu opomíjela otázky výroby, rozvoje výr. sil, někde dotaz po zeměpisné lokalizaci, někde chronologické údaje, připomínám k tomu tolik: učebnice sama věnuje otázce rozvoje výrobních sil minimální pozornost a otázky o chronologii a zeměpisných údajích tvoří v mém výzkumu sa-

mostatnou část. Je totiž lépe při písemné prověrce vědomostí žáků nepřipojovat k otázce o událostech dotaz po chronologii nebo zeměpisné lokalitě: výsledky jsou pak snadněji zpracovatelné. Orientační výzkum ukázal, že otázky musí být kladeny tak, aby odpovědi obsahovaly údaje jenom jednoho druhu vzhledem ke kvantitativnímu zpracování. Nepodařilo se mně tuto zásadu vždy dodržet. To ovšem jsou problémy konkrétního výzkumu. Měla bych jistě řadu připomínek k článku V. M., ale chci zachytit to nejzávažnější a proto se na př. nebudu zabývat nepřesnostmi v citacích, pokud jimi dokumentuje postup práce, jak je vytčen v mých člancích.

Chtěla bych si ještě povšímnout závěru článku V. M., kde jsou vytyčeny zásady pro výběr základního učiva. V. M. zde píše: »Musíme vyjít z obecné these o základním učivu, uvědomit si obsah tohoto pojmu. Stanovit poměr učiva a základního učiva a pak se pokusit o vytvoření systému učiva. Při tom je nutno, domnívám se, uplatnit toto další hledisko: 1. systém vědy, 2. vyučovací a výchovný cíl předmětu (tuto otázku však nelze řešit odtrženě od obsahu a předmětu vědy), 3. vyučovací a výchovný cíl celé všeobecně vzdělávací školy (systém učiva dějepisu musí tvořit se systémy učiva ostatních předmětů celkový systém všeobecně vzdělávací školy), 4. hledisko přiměřenosti a přístupnosti žákům« (str. 352).

Autor vysvětluje, co znamená vyjít ze systému vědy. Znamená to vyjít z periodisace, z charakteristiky jednotlivých období. Tím se stanoví nejdůležitější jevy a zákonitosti (obecné pojmy). Aby mohli žáci pochopit obecné zákonitosti, je třeba pokusně stanovit pomocné prvky.

Jde tu o směs požadavků, jednak s posic historické vědy, jednak požadavků pedagogických. Nejen ukázána cesta, jak obojí požadavky spojit v jednotu. Základní učivo tedy dostaneme, podle V. M. důsledně domyšleno, když stanovíme na základě historické vědy zákonitosti jednotlivých historických period. Pak metodika dějepisu se bude snažit s použitím pomocných prvků vpravit tyto zákonitosti do dětských hlav. Při vý-

zkumu dějepisného vyučování, který jsem od r. 1954—1956 dělala, se ukázalo, že podle tohoto receptu jsou psány současné učebnice dějepisu. Autoři nejdříve vypreparují periodisační kostru historie a na tu pak navijí ilustrativním způsobem dějinné události. Proto není žádný podstatný rozdíl mezi dějepisem na druhém nebo na třetím stupni a na vysoké škole. Systém zůstává stále stejný (vědecká periodisace); často se liší učebnice pro druhý stupeň a vysokou školu jenom tím, že pro druhý stupeň je abstraktnější a zhuštěnější než pro vysokou školu, což je výsměch věkové přiměřenosti. Na př. při výzkumu dějepisu v 7. tř. jsem zjistila, že systém učiva, v němž je učivo uspořádáno, je nepřiměřený věku žáků. Je to systém podrobné periodisace feudalismu: raný feudalismus, rozvitý feudalismus, krise feudalismu, znovuupevnění feudalismu, pozdně feudální období atd. Při stručném výkladu, který lze věnovat jednotlivým obdobím, není možné podrobně a konkrétně charakterisovat jednotlivé období. Tento systém zůstane pro děti absolutně formální záležitostí. Světovou a naši historii nelze stěsnat v chronologicky stejném období na př. do rámce raného feudalismu. Děti neznají přirozeně správný chronologický sled událostí a podrobná vědecká periodisace jim předčasně roztrhává skutečný chronologický správný vývoj historie. Proto je nevhodný apriorní požadavek vyjít ze systému vědy a na to roubovat teprve požadavek přiměřenosti. Systém, v němž se učivo žákům podává, musí být přiměřený možnostem jejich chápání — a to je třeba zjišťovat výzkumem. Zatím se ukazuje, že pro 2. stupeň *pravděpodobně* to bude systém chronologický.

Nakonec bych chtěla říci, že pokouším-li se vyvrátit kritické námitky V. M., jsem daleka toho, abych snad odmítala polemiku s obsahem svých článků vůbec. Jde jenom o to, aby kritika vycházela ze skutečných údajů v člancích, a nikoli z údajů vymyšlených. V mých člancích je mnoho sporných věcí a sama už dnes, v důsledku výzkumné práce, jsem v mnohém své mínění prohloubila a poopravila; hlavně mne vý-

zkum stále poučuje, jak se dívat na otázku přiměřenosti učiva. To je však smysl výzkumu pomalu se dobírat zákonitostí, jimiž se řídí osvojování učiva. Jinak než výzkumem to nejde a je to, znovu upozorňuji, záležitost dlouhodobá, složitá, vyžadující spolupráce mnoha pracovníků, nesoucí s sebou risiko omylů a tápání. Otázek, které s výzkumem souvisí, se V. M. nedotýká. Je to na př. otázka pojmů. Kdyby se V. M. pokusil o výzkum, jistě by pochopil, že je velmi naléhavé, chce-li sledovat přesně vědomosti žáků, dokázat rozložit učební látku na objektivně existující kontrolovatelné prvky, které se objevují jak v učebnicích, tak ve výkladu učitele, tak ve vědomostech dětí, tak v příslušné odborné vědě. Jsou to bezpochyby pojmy, které vznikají stanovením podstatných znaků konkrétních jevů. Je třeba vědět, že každá věda má své specifické pojmosloví — a historická věda nemá pojmosloví zcela totožné s historickým materialismem. Na př. specifické pro historickou vědu jsou pojmy chronologické (doba předbřeznová, pojem, r. 1840, konkrétní fakt) atd. Jak s pojmy ve škole zacházet, jak s nimi pracovat při výzkumu je složitá otázka. Nelze ji odbýt větou, že význam pojmů nesmíme přeceňovat.

Na závěr ještě jednou zdůrazňují, že je potěšitelné, že časopis Dějepis ve škole věnuje pozornost i theoretickým problémům, které souvisí se základním učivem. Bude ovšem třeba, aby autoři základní učivo viděli jako jev specificky pedagogický, který vzniká splynutím požadavků pedagogických, odborně vědeckých a požadavků společnosti na školu. Normy pro stanovení základního učiva mohou vzejít z četných, metodologicky propracovaných výzkumů, nikoliv z dogmatického stanovení apriorních požadavků.

Hana Sychrová

NOVÁ VYSOKOŠKOLSKÁ PŘÍRUČKA

Je jistě důležité, aby se náš učitelský dorost dobře seznámil se všemi pedagogickými disciplinami, které bude potřebovat ve své školské praxi. Jednou z nich je i nauka o školské organizaci a správě. Víme,

jakou pozornost věnují tomuto oboru v Sovětském svazu u vědomí, že dobrá organizace je nutným předpokladem uplatnění nového obsahu socialistické školy. I u nás nyní vyšla příručka pro tento obor. Je to učební text pro vysoké školy pedagogické od J. Kepřty, nazvaný *Organisace a správa československého školství** a určený za úvod do studia.

Autor si práci rozdělil na část obecnou, kde hovoří o předmětu školské organizace a o základních pojmech, a na část zvláštní o organizaci a správě školské v našich zemích. Tuto část člení na tři kapitoly: o vývoji školské organizace u nás od poloviny 18. stol., o nynější soustavě československého školství a o jeho správě. Všimněme si nejprve úvodní kapitoly, která obsahuje teorii předmětu a poví nám nejvíc o jeho pojetí. Nového pojetí je totiž třeba, protože s tím, které vybudoval profesor Kádner ve svém jistě záslužném *Vývoji a soustavě školství*, dnes už vystačit nemůžeme.

Při stanovení pojmu školské organizace autor vychází z poznatku, že si společnost vytváří k uspokojování svých potřeb a zájmů různé instituce, mezi něž patří i škola; mají-li školy plnit svou funkci, musí být organizovány podle nějakého plánu, musí mít řád. Na základě této úvahy definuje školskou organizaci jako »část pedagogiky, která jedná o vnější úpravě a vnitřním uspořádání škol, o jejich základech, úkolech a cílech, o jejich vývoji a členění.« (Str. 5.)

Tu se autor v označení definovaného předmětu dopustil logického omylu. Sama školská organizace jakožto instituce nemůže být součástí pedagogiky, vědy o výchově; může být jen dílčím předmětem jejího zkoumání. Součástí pedagogiky je její teorie, nauka o školské organizaci a školské správě. Tyto dvě dvojice pojmů — organizaci a správu a teorii organizace a teorii správy — je nutno dobře rozlišovat, jinak může dojít k záměnám, jak se auto-

* SPN Praha 1956, 158 stran.

rovi skutečně také stalo na str. 5 a 6.** Pokud jde o obsah definice, domnívám se, že do jejího výměru patří jako důležitá složka metody a prostředky organizace; teprve jejich znalost umožní dosažení cílů, o nichž se v definici hovoří. Sovětské příručky právě této stránce věnují velkou pozornost a právem, protože v ní je vlastní jádro této disciplíny. Ona také nejvíc pomáhá učitelům plnit jejich úkoly.

Nedostatečnost definice, jak ji autor podal, plyne z toho, že nevyšel z marxistického rozboru předmětu nauky, o které pojednává. V důsledku toho nevymezil přesně obsah a rozsah své disciplíny a její místo mezi pedagogickými vědami a nemohl vědecky zhodnotit ani historická fakta, ani současný stav školské organizace. Tak na př. na straně 6 a dalších hovoří o právních základech školské organizace; ačkoli si uvědomuje, že mají na ni vliv poměry hospodářské, sociální, politické a kulturní, nepokouší se ani o jejich rozbor, aby zjistil, jak na ni působí. Na samy právní základy se dívá objektivisticky: funkci právních norem vidí v tom, že mají ve státě (z kontextu je zřejmé, že míní stát všeobecně) jednotně a účelně upravovat školskou organizaci a právně, ji zajišťovat. (Str. 6.) Proto ani neukázal, jak naše zákonodárství realisuje i ve školské sféře nové socialistické vztahy a jak se v něm obráží marxistický světový názor naší společnosti, jenž ji a její instituce odlišuje od společností a institucí dřívějších. Naopak svým dalším výkladem a dokonce i způsobem, jak uvádí na konci oddílu právní literaturu, vzbuzuje nutně dojem, že mezi našim věcerejškem a dneškem není podstatného rozdílu.

Seznámení s literaturou předmětu je jistě důležitým úkolem každého úvodu do studia. Způsobu, jak je plněn tento úkol v příručce (str. 10—11), lze však vytýkat mnoho věcí. Ačkoli jde o dnešní naši školu a její organizaci, převládá zde citace literatury z doby první republiky. Ze současné literatury kromě úředních pramenů se zde uvádějí jen tři méně významné pomůcky, a to o mateřských, výběrových a vysokých školách, ani jedna o škole všeobecně vzdě-

lávací. Usnesení Ústředního výboru Komunistické strany Československa na tomto místě neuvádí vůbec, v dalším textu jsou celkem dvě zmínky: jedna jen letmá o tom, že podle usnesení z r. 1955 se zavádí na jedenáctiletce deskriptivní geometrie (str. 71). druhá delší na str. 58—59. Její obsah svědčí, že autor nepochopil význam stranických usnesení plynoucích z vedoucí úlohy komunistické strany ve státě, v němž má moc v rukou dělnická třída. Cituji: »K těmto zákonným ustanovením (t. j. ke školskému zákonu z r. 1953. Pozn. V. D.) se pojí usnesení předsednictva Ústředního výboru KSČ z 28. května 1951 o učebnicích pro národní a střední školy, jehož směrnice jsou podle výnosu ministerstva školství z 16. srpna 1951 (Věstník VII, str. 298) „závazné pro všechny učitele...“. Cíl školní výchovy vyjádřený v usnesení ÚV KSČ o učebnicích pro národní a střední školy souhlasí s cílem stanoveným školským zákonem.«

Uvedené místo budí dojem, že usnesení je tu citováno jenom proto, že se mu dostalo »úřední sankce« ministerským výnosem; tento dojem je zesílen dovětkem o souhlase obsahu usnesení se zákonem i faktem, že usnesení z roku 1955, jemuž se takové sankce nedostalo, zde citováno není, ač svým obsahem k tomu přímo vybízí. Jisté je, že autor připisuje stranickým usnesením daleko menší význam než úředním opatřením.

V další části úvodní kapitoly se autor snaží objasnit pojem školské soustavy a odvodit závěry, pravidla a poučky o školských soustavách obecně platné pro všechny

** Autor zde píše: »Ke školské organizaci se zpravidla připojuje školská správa, neboť s ní těsně souvisí a v některých částech s ní splývá (míněna v obou případech nauka. Pozn. V. D.) a do značné míry na ni působí. (Míněna instituce, jak je zřejmé i z dalšího textu. Pozn. V. D.) Organizace školství se upravuje školskými zákony zpravidla jen v hlavních rysech, kdežto podrobná jeho úprava se ponechává školské správě.«

režimy a všechny doby; tím se však stává, že ve svých výkladech staví na jednu rovinu školství sovětské, lidových demokracií a kapitalistických států. Stejně povahy jsou i jeho výklady historické. Vedlo by daleko, kdybych chtěla zachytit a rozebrat všechny nedostatky tohoto druhu, které publikace obsahuje. Omezím se tedy jen na několik příkladů.

Není nikde na př. řečeno, že jednotná škola a jednotné vzdělání pro všechnu mládež jsou možné jen ve státě, kde vládne dělnická třída, že ve státech buržoasních vždy dochází k diferenciaci, i když je po př. všelijak zastírána, a že školský systém v naší zemi právě tak jako v SSSR a státech lidově demokratických je kvalitativně jiný než v zemích buržoasních. Naopak, toto poznání je zatemňováno takovými výroky: »V novodobých školských soustavách můžeme rozeznávat tři až čtyři stupně, které se celkem shodují s hlavními obdobími biologického a psychologického vývoje mládeže... Hranicemi mezi jednotlivými stupni jsou zpravidla určité, někdy se stírají. V československé školské soustavě jsou hranice jednotlivých stupňů stanoveny zákonem z 24. 4. 1953.« (Str. 13.) »Nižší stupně bývají málo rozčleněné nebo vůbec nerozčleněné ve směru horizontálním na souběžné druhy a typy, vyšší stupně se rozčleňují do šíře stále více... V některých státech jsou i tyto základní stupně diferencovány podle zřetelů sociálních, třídních, psychologických nebo podle pohlaví žactva, na př. ve Francii.« (Str. 14—15.) Autor nerozlišuje, v jakých státech se to děje, a zřetele, podle kterých se tak děje, jsou mu zřejmě rovnocenné. Soudí, že tato diferenciaci, která mládež rozděluje na skupiny, a to podle zřetelů sociálních, »porušuje jednotu národa a způsobuje, že se mládež od nejtělejšího věku rozděluje na izolované skupiny, vychovávané a vzdělávané podle odlišných a někdy i protichůdných názorů a ideologií. Při této diferenciaci rázu třídního, sociálního, se mládeži sociálních skupin výše postavených dostává vzdělání vyššího a kvalitnějšího, kdežto mládež třídy dělnické a rolnické (!) se musí

spokojit se vzděláním chatrnějším. Aby se tento nespravedlivý třídní ráz výchovy a vzdělání napravil a překonal, sjednocují se základní stupně školské soustavy v jednotnou školu společnou pro veškerou mládež toho věku bez rozdílu sociálního původu, náboženského vyznání, pohlaví. Takové jednotné nerozlišené základní stupně školské soustavy jsou u nás, v Sovětském svazu a vůbec v zemích lidové demokracie, kdežto v kapitalistických státech západních se třídní diferenciaci těchto základních školských stupňů udržuje. Na nižších školských stupních působí tedy společenské síly sjednocující, integrační, kdežto vyšší stupně se stále více rozčleňují...« (Str. 15.) Základní sjednocující idea se podle autora projevuje v úsilí o postátnění školství. V tom nejdále dospěl Sovětský svaz a lidové demokracie, kde je všechno školství postátněno a zásadně sjednoceno v jednotné školské soustavě, kdežto »v západních kapitalistických zemích nedospěl ještě vývoj v sjednocování školských soustav tak daleko jako ve východní Evropě«. (Str. 16.) Tolik autor. Je zřejmé, že nechápe kvalitativní rozdíl mezi zeměmi kapitalistickými a socialistickými a nemožnost kapitalistických zemí dospět k jednotnému školství. S tím souvisí jeho názor, že je to školská diferenciaci, která »porušuje jednotu národa« — tedy nikoli celý antagonistický společenský řád, který působí diskriminaci mezi dětmi. Tento názor je však v rozporu s marxistickým učením o národě a národnostní otázce, o rozštěpení buržoasních národů na antagonistické třídy, jež podmiňuje i antagonistické formy vývoje národa a národní kultury.

Argumentace o porušování jednoty národa nejednotným školským systémem zde není použito po prvé. Je to obvyklá reformistická argumentace. Že se zde objevuje náhodou, svědčí i jiná místa textu, na př. ta, kde autor zaujímá stanovisko ke školství první republiky. Celé reformistické hnutí vykládá jako úsilí o vybudování jednotné školy: »Bylo... vypracováno mnoho návrhů na novou úpravu československé školské soustavy, z nichž některé navrho-

valy zřízení jednotné školy, byly zřízeny i některé pokusné školy, které měly vyzkoušet v praxi navrhované reformy, ale k uzákonění těchto reforem nedošlo, neboť vládnoucí třída nedovolila uzákonit reformy, které by odporovaly jejich zájmům.« I v osnovách pro měšťanské školy z roku 1932, jimiž se mělo sblížit učivo měšťanských a středních škol, a jež už při jejich zrodu pro jejich reakční pojetí kritisoval právem O. Chlup, spatřuje projev úsilí o jednotnou školu. (Str. 43—44.) Podle autora po druhé světové válce »idea jednotné školské soustavy znovu ožila a zesílila«. (Str. 46.) Zřejmě autor mezi reformistickou »jednotnou školou« a mezi dnešní naší jednotnou školou nedělá rozdíl. Když pak vykládá o obtížích, s kterými se setkávalo prosazování jednotné školy po roce 1945, neřekne, že nejtěžší boje bylo nutno svést s reformisty, kteří chtěli skutečnou jednotnou školu zlikvidovat tím, že požadovali, aby byla diferencovaná, ale mluví všeobecně o odporu »některých politických stran (str. 47) a o požadavcích odpůrců, podle nichž »mělo být pro část vybraného žactva ponecháno v nějaké formě zvláštní vzdělávání a vedle škol státních měly ještě být školy soukromé, především školy konfesijní, v nichž se měla část mládeže odděleně vychovávat v jiném duchu a na jiném základě než ve státních školách.« (Str. 48—49) Tato formulace budí zdání, jako by hlavními odpůrci jednotného školství byli klerikálové.

Nové kvality naší dnešní vzdělávací soustavy chápe autor příliš úzce, nezdurazňuje dost, že lidově demokratický režim dává každému široké možnosti dalšího vzdělávání, že neobyčejně rozmnožil příležitost ke vzdělání zřízením nejen nových typů a forem škol, ale i kulturně osvětových institucí. Pokud hovoří o nových typech, pouze je registruje, ale nevykládá jejich velký význam. Někde upadá vůbec do rozpaků, kam zařadit nová zařízení, kterých buržoasní společnost neznala. Tak organizace mládeže a družiny mládeže zařazuje mezi pomocné orgány správy školy spolu s pedagogickou radou, předmětovými komisemi,

metodickými sdruženími a sdružením rodičů a přátel školy. (Str. 128.) Je pochopitelné, že pak o nich ani nemůže pojednat tak, jak by bylo třeba. Pozorné studium sovětské literatury o tomto předmětu mohlo autorovi ušetřit mnohé z těchto nejasností.

Tam, kde se autor zabývá organizační strukturou samou, nespojuje ji s obsahem školy, ale ulpívá jen na vnějších znacích třídění; někde si dokonce zavádí neoprávněné, ničím nepodložené scholastické konstrukce, jako na str. 17, kde rozeznává mechanické a organické školské soustavy, ač sám musí doznat, že ve skutečnosti není pro ně podkladu, že jsou mu pouze »vědeckou pomůckou«. (Str. 18.)

Jak je v učebnici pojat obsah naší nové školy, ukáží jen na dvou příkladech: na jeho komentáři k učebnímu plánu jedenáctiletky a na charakteristice práce třídního učitele. Místo aby autor vyložil, jak se v učebním plánu odrážejí potřeby naší společnosti výběrem jednotlivých předmětů, jejich obsahem a vahou, která je jim přikládána, a opíral se při výkladu o rozbor stranických a jiných dokumentů, omezuje se na konstatování, že ten nebo onen předmět byl ve srovnání s dřívější dobou buď přidán nebo ubrán. Jaký je obsah jednotlivých předmětů, s jakým úmyslem byly zařadovány nebo odstraněny, si nevšímá. Dochází tím způsobem k výkladům, že na př. »občanská nauka, zavedená malým školským zákonem z r. 1922 jako povinný učební předmět do obecných a měšťanských škol, se udržela ještě v učebním plánu střední školy z roku 1951«. (Str. 70.) O boji za političnost naší školy po roce 1945, v němž sehrály předměty politická výchova, pak občanská výchova a posléze občanská nauka tak významnou úlohu, v publikaci není ani zmínky, takže čtenář musí nabýt dojmu, že jsou to tytéž předměty, s týmž obsahem, jaký měly v buržoasní škole první republiky.

O třídním učitelé se v textu hovoří dvakrát: v úvodní kapitole a v kapitole o správě. V úvodní kapitole je jeho funkce pojata administrativně; ve vlastní stati věnované třídnímu učitelé se sice uvádí, že třídní

učitel má úkoly pedagogické, ale autor je vidí takto: »Třídní učitel se má starat, aby vytvořil z žáků své třídy pracovní kolektiv, který by podporoval výchovnou a vzdělávací práci učitelského sboru. Spolupracuje se starostou své třídy, s vedoucím PO a ČSM. Pečuje, aby starostou třídy byl zvolen nejlepší žák, který by svým příkladem byl vzorem ostatním žákům. Potvrzuje volbu starosty. Pozorně a soustavně sleduje prospěch a chování žáků. Stará se, aby slabým žákům byla třídním kolektivem poskytována pomoc, informuje rodiče o prospěchu a chování žáků, seznamuje se s domácími a rodinnými poměry žáků, všimá si mimotřídního a mimoškolního zaměstnání žáků, jejich zdravotního stavu, v pedagogické radě podává zprávy o prospěchu a chování žáků, pořádá s žactvem své třídní hodiny,« atd. (Str. 124—125.) To, co zde autor vylíčil, neukazuje charakteristické rysy práce socialistického učitele. Pravda, jeho hlavním úkolem je vytvářet třídní kolektiv, ale jak a proč to má dělat, v jakém vztahu k této práci je jeho součinnost s žakovskou a mládežnickou organizací? Proč sleduje rodinné poměry žáků, jejich prospěch a chování a co z toho vyvazuje? S rodiči svých žáků nemá jiný styk, než že je informuje? Celému tomu výčtu pedagogických činností chybí pedagogické zaměření, učitel se tu jeví spíš jako pedagogický administrátor než jako vedoucí osobnost ve škole.

Zabývala jsem se zde poměrně jen malou částí publikace a vybrala jsem jen charakteristické příklady, z nichž by se dalo usuzovat na ráz celé práce. Z toho, co jsem uvedla, je zřejmé, že v učebním textu jsou nejen omyly věcné a logické, ale především chyby ideologické. Objektivistický přístup k látce znehodnocuje i konkrétní materiál, který autor snesl, a působí na jednostrannost jeho výběru. To vše vede k závěru, že je velmi povážlivé dávat do rukou našeho učitelského dorostu učebnici s tolika nedostatky.

Vlasta Drchalová

Úvodník 8. čísla se zabývá otázkou **vše-
stranného a hlubokého poznání dítěte**. Před sovětskou pedagogikou — praví se v něm — stojí veliké úkoly, které vyžadují, aby se důsledně překonávala vzdálenost mezi pedagogikou a životem a aby se zvýšila její theoretická úroveň. Stav pedagogiky byl často kritisován. Zejména proto, že ne-
dbá věkových zvláštností dětí, že neprovádí jejich systematické výzkumy.

Je tomu tak pro nesprávný vztah pedagogů a psychologů k výzkumu psychických vlastností dítěte, vzniklý mylným výkladem usnesení ÚV VKS(b) ze 4. června 1936 »O pedagogických zvrácenostech v systému lidových komisariátů osvěty«. Vše, co přesahovalo rámec prostého pozorování a prověrky školních znalostí, bylo považováno za »pedologické« metody.

Usnesení bylo zaměřeno proti převládání pedologů nad pedagogy, proti pavědeckým experimentům, proti nesmyslným testům a j., ale zároveň žádalo plné právo pro pedagogiku jako vědu a pro pedagogy jako její nositele. Ale místo kritiky testů a j. bylo ze školy odstraněno experimentální psychologické zkoumání dětí. Testy je třeba i nyní pro jejich nesmyslnost zavrhnout, neboť dosud sloužily v kapitalistických státech k diskriminaci dětí pracujících mas. To ovšem neznamená, že bychom měli zavrhnout všechna zkoumání psychických vlastností dítěte. Výchova a vyučování potřebují především výzkumu změn, které se dějí v intelektuální činnosti a chování dítěte. Dosud se pedagogika omezovala jen na zjišťování výsledků.

Experiment v pedagogice můžeme považovat za vědecký jen tehdy, když v něm nezjišťujeme právě jen výsledky, ale příčinně objasníme i pedagogický efekt. Výzkumy osobnosti dítěte jsou nutné také pro praktickou činnost učitele, a to výzkumy pedagogické i psychologické. Pro nedostatky konkrétních výsledků v této oblasti se musíme dosud spokojovat jen nejobecnějšími charakteristikami, na př., že mladší žáci myslí konkrétněji, starší abstraktněji atd.

Takovéto znalosti nemohou vyzbrojit učitele, aby samostatně dovedli řešit obtíže, na př. překonávat přetížení žactva učivem, nebo aby se dovedli vypořádat s případy obtížně vychovatelných dětí a pod.

V důsledku usnění bylo tedy zkoumání zaměřeno hlavně na didaktický proces, ne na zkoumání dítěte. Poznání didaktického procesu však jen částečně přispěje k poznání dítěte.

Psychologie nyní sice správně sleduje vytváření pojmů v různých předmětech, ale musí věnovat větší pozornost rozvoji rozumových schopností dětí, jako myšlení a j., neboť proces rozumového rozvoje nelze ztotožňovat s procesem vyučování. Dítě nutno pozorovat nejen jako objekt pedagogického působení, ale i jako subjekt činnosti, jehož rozvoj má své vnitřní zákony.

Nesprávné názory v pedagogice vedou k pominutí toho, že pedagogické působení má vyvolat v život činnost dítěte, směřující k jistým učebním úkolům a že jenom jako výsledek zaměřené činnosti samotného dítěte dochází k tomu, že ovládá vědomosti, dovednosti a návyky.

Další příčinou nedostatků je dogmatický vztah k dialektickému a historickému materialismu a k učení I. P. Pavlova. Nestačí omezovat se na citování marxistických filosofů nebo přizpůsobovat nezobecněné pedagogické fakty hotovým obecným formulím.

Nesprávné chápání učení I. P. Pavlova a dogmatismus vedly k názoru, že výchova dokáže vše. Zatím však dítě není jakýsi aparát, reagující na pedagogické působení, ale je člověkem, který žije vlastním životem, a učení tvoří pouze část jeho života. Proto také škodí zužování úlohy výchovy pouze do mezí školy, třídy a hodiny.

Závěrem se praví v úvodníku, že je nutno rozvinout psychologický výzkum dětí, a to je úkolem Akademie pedagogických věd a po praktické stránce ministerstva školství.

Na prvním místě rubriky Pedagogická theorie a praxe je uveřejněna stať *M. I. Rosenberga: O systematickém vedení žáků vyšších ročníků k účasti na práci v zá-*

vodech. Autor rozebírá na ukrajinském příkladě další krok, který byl učiněn po XX. sjezdu KSSS při uskutečňování spojení vyučování s výrobní prací ve strojnictví, elektrotechnice a zemědělství hlavně v závodech, státních strojních stanicích, v kolchozech a v sovchozech vedle práce žáků ve školních dílnách a na školních pozemcích.

Především se zabývá výběrem výrobní specialisace a využitím učebních zařízení podniků. Povrchní a krátkodobé seznámení nedává kladné výsledky a podmínky práce v současných podnicích jsou takové, že hlubší seznámení i jen s úzkým odvětvím průmyslu dává žákům dostatek polytechnických znalostí, jak se ukazuje na příkladech. Je tím umožněno do značné míry seznámení žáků s průmyslem v celku i s jeho odvětvími, což pomáhá svobodné volbě povolání. Pak stručně rozebírá otázky zpracování kovů obráběním, elektrotechniky a radiotechniky a j. Konstatuje, že některé obory se hodí pro obě pohlaví stejně, jiné převážně pro chlapce nebo pro dívky. Téměř všechny školy Ukrajiny, které pokusy vedou, mají vlastní učební základny v podnicích.

V dalších kapitolách se autor zabývá učebními plány a osnovami výrobního vyučování, jeho organizací, vztahem mezi všeobecně vzdělávací a speciální přípravou žáků, a v závěrech mezi jiným konstatuje především, že z dosavadních zkušeností nelze dělat obecné závěry o výsledcích výrobního vyučování. Přes mnohé nedostatky lze tvrdit, že žáci nabyli mnoho cenných dovedností a návyků. Ti, kteří po ročním pokusu absolvovali 3—4týdenní nepřerušovaný výcvik, byli schopni jednoduché samostatné práce. Výsledky výrobního vyučování ještě značně zlepšily pomůcky, nové učební plány i osnovy, lepší vzdělání učitelů a praktiků, vedoucích žáky.

Už dnes je možno říci, že žáci změnili svůj vztah k práci. I jejich vztah k vyučování se zlepšil. Mění se i jejich mínění o významu všeobecného vzdělání, na př. matematicko-přírodovědných poznatků, a tím se zlepšuje prospěch žáků.

Kladný vliv na výchovu komunistické morálky má i výrobní okolí — boj za splnění plánů, záporný postoj pracujících k amorálním zjevům. Tak se vytváří nový typ žáka.

Na obavu, že další zaměstnání žáků ohrozí výsledky vyučování, odpovídá dvouletá zkušenost záporně. Mnohdy se dokonce prospěch proti třídám obvyklého typu zlepšil.

Pokud jde o přetěžování žáků, bude nutno racionalisovat učební plán střední školy, zmenšit rozsah osnov základů věd.

Z nedostatků upozorňuje autor v některých případech zvlášť na nedostatek spojení teorie a praxe. Neuspokojuje také metodika speciálních předmětů.

Ve druhé stati se S. A. Šaporinskij zabývá vyučováním technickým základům průmyslové výroby na základě jednoho podniku. Podle nového učebního plánu se v městských školách zavádí nový předmět, základy průmyslové výroby. Autor si všímá vyučování novému předmětu na základě práce v podniku, nejbližšímu ke škole, a klade otázku, do jaké míry může umožnit seznámení žáků se základy průmyslové výroby vcelku nebo alespoň s nejdůležitějšími odvětvími, a zdali lze pak uspokojit požadavky polytechnického vyučování. Po rozboru dospívá k názoru, že toho lze dosáhnout, stejně jako seznámit takto žáky se základy ekonomiky a organizace.

Stať potom otiskuje osnovu základů průmyslové výroby navrženou Ústavem vyučovacích metod APV RSFSR, k nimž autor přičiňuje poznámky. Ukazuje na úkoly theoretické části kursu: připravit žáky k práci v dílnách, ukázat na vztahy mezi vědeckými a technickými základy výroby, dát základy technických a organizačně ekonomických poznatků. Tak je možno dosáhnout na všech školách shodných cílů, nehledě na různost závodů, v nichž se to děje. Shodných výsledků se dosáhne jednak při vyučování všeobecně vzdělávacích předmětů, strojnictví a elektrotechniky ve všech městských školách podle jednotných osnov, jednak správným hodnocením materiálu, specifického pro daný podnik a společného pro mnohé podniky a odvětví.

Formy a cíle práce žáků jsou různé. Žáci mohou pracovat na určitých místech s cílem naučit se jistému zaměstnání, nebo bez tohoto cíle, pak ale se práce žáků považuje jen za dílčí část polytechnického vyučování, nebo konečně se mohou na různých pracovních místech jen seznamovat s prací a přitom plnit přidělené úkoly. Všechny tyto formy mají své oprávnění. Autor konstatuje, že v nestrojnických závodech (metalurgické, chemické) se vyskytují značné těžkosti při organizaci práce žáků a že vyžaduje jiné formy, zabývá se rozбором práce v laboratoři a upozorňuje na to, že je vhodná pro děvčata. Nakonec se stať zabývá otázkou diferencovaných exkurzí.

Třetí stať této rubriky z pera N. A. Abramova se nazývá Zkušenosti se seznamováním starších žáků se stavebnictvím. Po usnesení plena ÚV KSSS z ledna 1955 o organizaci výroby místních stavebních materiálů a o výstavbě v kolchozech nastala potřeba seznamovat žáky starších ročníků venkovských škol v teorii i praxi se základy stavebnictví. Mnozí žáci se po ukončení školy zúčastní výstavby a budou užívat i nové techniky a měli by znát i novou techniku práce.

Tato otázka je spojena s problémem polytechnického vyučování vcelku. Autor dále seznamuje se zkušenostmi jeho školy v posledních letech. Nejprve se žáci seznamují v hodinách, na exkurzích a při poznávání kraje v praktických pracích i v praxi na závodech s místním stavebním materiálem. Autor rozebírá tyto otázky a ukazuje, jak žákům bylo umožněno nabytí praxe při stavbě školy. V nejbližší době se budou mnozí žáci učit při generálních opravách některých školních budov. Přímou účast při výstavbě umožňuje nejlépe plánování a stavba základů budovy, příprava budov na zimu.

Výsledky seznamování jsou hlavně tyto:

Žáci VIII.—X. tříd se ochotně zúčastňují staveb; kriticky hodnotí stavby v kolchozech; svou pomocí při stavbě školy se stávají šetrnějšími ke školnímu majetku.

Plány školy pro budoucnost počítají se založením kroužku. Nakonec se autor zabývá

vá plánovaným obsahem práce tohoto kroužku. Stavebnictví se budou žáci učit na praktických příkladech ve škole i v kolchoze. Za vedoucího kroužku doporučuje autor učitele — znalce stavebnictví nebo odborníka z patronátního závodu nebo z rodičů.

R. M. Boskis píše v další stati o **vyučování dětí s nedostatky sluchu v normální škole**. Mnohaleté výzkumy dětí s poruchami sluchového analyzátoru ukázaly, že nedostatky sluchu nemají vždy stejné následky a ty že závisí na podmínkách, v nichž se tvoří. Autor potom rozvádí a příklady dokládá problémy zjišťování těchto dětí v normálních školách, problémy jejich výchovy a vyučování.

V rubrice Dějiny pedagogiky píše E. N. Medynskij o **principu přirozenosti výchovy v dějinách pedagogiky**. Autor nejprve ukazuje na příkladech velkých filosofů a pedagogů, co který počínaje Demokritem, přes Aristotela, Komenského, Rousseaua, Kanta, Pestalozziho, Fröbla, Diesterwega až po Skovorodu a Bestuževa rozuměl principem přirozenosti výchovy, jejich názory srovnává a hodnotí. Polemisuje s některými výroky badatelů, kteří neporozuměli plně podstatě této otázky, jak jí rozuměli uvedení myslitelé, zvláště na př. J. A. Komenský.

V rubrice Pedagogické vzdělání napsal S. I. Archangelskij stať s názvem **Školní kinematografie a vyšší pedagogické vzdělání**. Nejprve ukazuje na veliký rozvoj školní kinematografie v SSSR a na její možnosti pomocí šíře a hlouběji vzdělat a vychovat mládež. Potom se zabývá školní kinematografií v pedagogických školách všech druhů. Stejně jako je v průmyslu třeba rozvoje nové techniky ke zvýšení produktivity práce, měla by nová technika nastoupit šíře i ve školách. Autor ukazuje možnosti využití školních i vědecko-populárních filmů i jejich druhů a zabývá se také využitím fotografie.

K práci s filmem a fotografií bylo by třeba více připravovat další kádry. Kinematografie jako důležitá pomůcka vyžaduje větší pozornosti.

V rubrice Ze zahraničí věnuje M. A. Sokolová stať **desetiletí časopisu »Pedagogik«, N. A. Konstantinov a A. I. Piskunov** píše o **výzkumech o velkém pedagogovi**. Tuto stať věnovali příznivě kritice knihy Roberta Alta: **»Pokrokový charakter Komenského pedagogiky«**.

V rubrice Kronika vedle zprávy o všeruském jednání o lidové výchově z ministerstva lidového vzdělání RSFSR a jiných je také zpráva o **sovětské návštěvě v museu J. A. Komenského v Uherském Brodě**.

Frant. Auerswald

*

Úvodník 9. čísla *Sovětské pedagogiky* má název **»Překonání následky kultu osobnosti v pedagogice«**. Ač sovětská pedagogická věda je svou ideovou a theoretickou úrovní nejpokrokovější pedagogikou, má značné nedostatky, vzniklé v důsledku vlivu kultu Stalinovy osobnosti. Vlivem tohoto kultu vznikla mezi pracovníky pedagogiky nedůvěra k řešení nových otázek, k formulování nových myšlenek. Mnohé práce významných pedagogů i výzkumných kolektivů nepřinášely výsledky, které by rozvíjely pedagogickou theorii na vyšší vědecké úrovni.

I učebnice pedagogiky mají mnoho nedostatků. Na př. učebnice pedagogiky I. T. Ogorodnikova a P. N. Šimbirjeva má značně dogmatický a deklarativní charakter a je psána v duchu theorie bezkonfliktnosti.

V pedagogice, jako i v jiných vědách, se spolu s kultem objevila bezzásadovost a konjunkturalismus. Dogmatický vztah k usnesením ÚV KSSS, která byla chápána jako nezměnitelné a všeobsažné normy školní práce, brzdl rozvoj didaktiky. Špatné pochopení usnesení o pedagogických zvrátenostech vedlo k tomu, že se pozornost pedagogů soustředila kolem problému **»co učit«** a zanedbala otázku **»jak se učí děti«**. Sovětská pedagogika získala značně normativní charakter a vniklo do ní množství nezdůvodněných thesů, všeobsažných předpisů a abstraktních principů. Někteří pedagogové věnovali své síly jen neplodným komentacím výroků předních politiků, které

se většinou jen vzdáleně týkaly pedagogiky.

Kult Stalinovy osobnosti se velmi rozšířil v pracích z historie sovětské školy a pedagogiky. Ovlivnil i praxi vyučování a výchovy. Pronikal do škol učebnicemi, poznamenal dogmatismem a povrchností metody učebně výchovné práce a zanesl do vztahů mezi učiteli a žáky prvky autoritářství.

V další části úvodníku jsou vytyčeny hlavní úkoly pedagogické vědy, jejichž splněním má pomoci odstranit nedostatky sovětské školy. Za prvořadý úkol se pokládá propracování základních principů nové soustavy veřejné výchovy — výchovy v internátních školách.

V závěru úvodníku se praví, že pracovníci pedagogické vědy mohou splnit všechny náročné úkoly jen tehdy, jestliže od základu změni celý charakter, styl a metody vědecké práce, zbaví je dogmatismu a povrchnosti.

Otázce kultu osobnosti v pedagogice je věnován i první článek rubriky Pedagogická teorie a praxe, v němž píše A. T. *Kinžukin* a další o **překonání kultu osobnosti ve vyučování historii a literatuře**.

Následující články této rubriky se zabývají problematikou estetické výchovy. J. V. Šarov zde píše o **rozhledu žáků po umění**. Nesouhlasí s tím, aby se ztotožňovaly pojmy »estetická výchova« a »umělecká výchova«, což se objevuje ve většině pedagogických prací. Nerozlišování těchto pojmů vede jak k chybám teoretickým ve výkladech jednotlivých otázek estetické výchovy, tak i k chybám při rozpracování jejího obsahu a metod. Výchova uměním nevyčerpává totiž zcela úkoly výchovy estetické. Směšování těchto pojmů způsobuje někdy nejasnosti v pojímání pojmů jiných. Na př. pojem »umělecký vkus« je někdy chápán jako určitý systém estetických hodnocení, jindy jako schopnost citového aktivního vztahu výlučně k uměleckým výtvorům. Protože však krásno není obsaženo jenom v uměleckých dílech, je třeba zavést ještě pojem »estetické hodnocení«, kterým se rozumí schopnost esteticky hodnotit jevy skutečnosti i umění.

Třebaže výchova uměním nevyčerpává úkoly estetické výchovy, zaujímá v estetické výchově ústřední místo. Výchova uměním ve škole má však jeden závažný nedostatek: věnuje jen malou pozornost uměleckému vzdělání žáků, nedává jim dostatečný rozhled po umění.

Charakteristickou zvláštností estetického vnímání je jeho emocionálnost. Avšak schopnost esteticky vnímat předpokládá určitou kulturu, určité umělecké vzdělání. Uměleckým vzděláním získávají žáci rozhled po umění, který je prostředkem utváření jejich uměleckého vkusu. Estetické hodnocení není totiž závislé jen na citu, vzniklém při smyslovém vnímání estetického jevu, uměleckého díla, ale je závislé i na abstraktním myšlení, kterým se v hodnocení uplatňují obecné poznatky o kráse a jímž se objevuje v uměleckém díle jeho ideový smysl.

Rozhled žáků po jednotlivých oblastech umění má zahrnovat: 1. znalost nejcennějších uměleckých děl, 2. elementární teoretické znalosti určité oblasti umění, 3. elementární znalosti z historie určitého druhu umění.

V druhé části článku seznamuje autor s výsledky pedagogického pokusu, konaného v desátých třídách vybraných škol novorosijské oblasti. Pokus měl ukázat, co žáci znají z historie národního umění. Pokud byly výsledky písemných prací uspokojivé (žáci v nich odpovídali na jednotně stanovené otázky), bylo dalším zkoumáním zjištěno, že většinu znalostí žáci získali mimo školu ve svém volném čase. Potvrdil to i rozdílný výsledek téhož experimentu, provedeného ve školách venkovských, jejichž žákům jsou některé prameny kulturního poučení (galerie, divadla, hudební školy) obtížněji přístupné.

V poslední části článku se autor snaží vytyčit cesty, jak rozšiřovat rozhled žáků po umění. Uvažuje o možnostech podrobnějšího a skloubenějšího seznamování s uměním všech druhů v hodinách literatury a historie. Jinak odkazuje estetickou výchovu do mimotřídních zaměstnání, kde je jí třeba věnovat větší pozornost. Navrhuje požádat

třídní besedy o umění, přednášky a umělecké večery, organisovat kroužky umění a upravovat z obrazových reprodukcí školní výstavy.

V následujícím článku hovoří O. A. Apraksinová a N. A. Vetluginová o stavu a úkolech hudební výchovy ve škole. V úvodu poukazují na to, že přes velký význam estetické výchovy pro utváření osobnosti socialistického člověka není její uskutečňování ve školách ani zdaleka uspokojivé. Názory na příčiny nedostatků estetické výchovy nejsou jednotné. Odborníci výtvarné výchovy je vidí v tom, že nejsou dosud vypracovány vhodné učebnice předmětů estetické výchovy, učitelé nejsou pro ni dostatečně vzděláni a někdy i sami její význam podceňují. Odborníci výchovy hudební, konkrétně prof. A. Svešnikov, prohlašují, že nespokojivý stav této výchovy způsobují nedostatky osnov a používaných metodických prostředků. A. Svešnikov vystupuje na př. proti tomu, aby se děti od první třídy, jak je to stanovené osnovami, učily chápat smysl hudby, charakter písně, výrazový význam dynamiky určitého hudebního útvaru. Požaduje též vyloučit z hodin hudební výchovy tak zv. »poslech hudby«. Názory A. Svešnikova se dotýkají jednoho ze základních principů sovětské pedagogiky hudby — zásady uvědomělosti.

Ač se autorky k názorům A. Svešnikova přímo nevyjadřují, popírají v následující části článku, v níž se soustřeďují na theoretické zdůvodnění zásady uvědomělosti v hudební výchově, jejich oprávněnost.

Podle slov autorek se hudba, podobně jako i ostatní druhy umění, pokládá za specifický odraz skutečnosti, za prostředek poznání. Každé hudební dílo má určitý obsah, obráží myšlenky a city lidí. Poslechem hudebního díla jsou tyto city a myšlenky člověku sděleny. Porozumění hudbě však nelze chápat jako dovednost převést její obsah do slov. Hudba totiž předává a vzbuzuje myšlenky, city a prožitky, které nelze plně a podrobně vyjádřit výrazovými prostředky slovesnými. Pochopit obsah hudebního díla, který je utvářen specifickými hudebními prostředky (melodií, harmonií, rytmem,

tempem atd.), znamená mít představy o výrazovém smyslu těchto prostředků.

Jakými způsoby však lze přivést žáky všeobecně vzdělávací školy k tomuto pochopení obsahu hudebních děl?

Při vnímání hudby je třeba soustředit pozornost dětí na ty prvky hudební řeči, které jim pomohou pochopit dílo jako celek a vyvolají v nich i estetické zážitky. Vnímání hudby bude uvědomělé tehdy, jestliže děti budou schopny pochopit hudební obraz, a současně bude emocionální, neboť tento obsah bude přijímán v umělecké formě.

Tyto obecně formulované myšlenky autorky podrobněji nerozvádějí ani blíže nevymezují. Uvádějí jen několik výroků I. M. Sečenova, z nichž je možno se poučit jak řešit otázku jednoty uvědomělosti a emocionálnosti, kterou pokládají za ústřední problém hudební výchovy.

V poslední části článku jsou uvedeny podmínky, na nichž je závislý dobrý stav hudební výchovy ve škole. Předně je třeba správně uplatňovat v hodinách zpěvu všechny druhy práce stanovené osnovami: sborový zpěv, poslech hudby, hudební teorii. Dále je třeba vytvořit správnou soustavu stále složitějších hudebních poznatků a návyků, vymezit umělecko-pedagogické požadavky na výběr písní a programů hudebních poslechů, věnovat dostatečné množství času zpěvu, používat nejefektivnějších metod vyučování.

Tyto podmínky autorky analysují a ukazují, jak jsou v současné době plněny.

V dalším příspěvku rubriky uvádí G. V. Labunskaja některé zkušenosti o výtvarných projevech dětí, získané z výstav výtvarných prací dětí.

Značně všeobecný charakter má článek A. P. Fomičeva nazvaný »O umělecké samostatnosti dětí a úkolech jejího vedení«. Autor se zde dotýká několika otázek, souvisejících s uvedenou problematikou: výchovy dětí k umělecké tvořivosti v duchu socialistického realismu, vedení při samostatnosti, přiměřenosti metod a obsahu práce věku dětí, ideově politického principu v tvořivosti dětí, umělecko-pedagogické přípravy

vedoucích, docházky dětí do několika kroužků umělecké tvořivosti.

V závěru článku činí v několika bodech shrnutí, v němž kromě jiného upozorňuje na to, že umělecká samočinnost dětí nevyklučuje, ale předpokládá odborné pedagogické vedení.

V drobném příspěvku *J. M. Pratusoviče* »K fyziologickému zdůvodnění norem učebního zatěžování žáků« je popsán pokus, jehož cílem bylo sledovat funkci vyšší nervové činnosti při různém množství učebního zatěžování. Pokus byl proveden s dvanácti zdravými dětmi ve věku od 7—14 let. Byla použita klasická sekrečně motorická metodika podmíněných reflexů *N. I. Krasnogorského*.

Text článku je doplněn dvěma tabulkami, na nichž je zaznamenán průběh pokusů s jednotlivými dětmi.

Na základě pokusů vyvozuje autor tyto závěry: 1. Hranice optimální vzrušnosti mozkové kůry je u dětí od 7—8 let 5—5,5 hod. učebního zatížení (t. j. učení ve škole s domácí přípravou), 6,5 hod. u dětí do 10 let, 7—8 hod. u dětí ve věku 13—14 let. 2. Učební zatěžování, přesahující tyto hranice,jevilo se v pokusech jako nadměrné a vedlo ke vzniku fázových stavů prodlouženého trvání. 3. Usměrnění učebního zatěžování dítěte odstranilo fázové stavy a působilo jako obranný prostředek proti jejich vzniku.

Tyto závěry nepokládá autor za konečné, neboť ty vyžadují dalšího všestrannějšího prozkoumání režimu a učebního zatěžování žáků a práci s větším počtem dětí.

V oddíle Dějin pedagogiky je stať *S. Ch. Čavdarova o pedagogických názorech I. J. Franka* a článek *P. M. Mikešsona* nazvaný »Ze zkušeností pracovní výchovy ve škole-komuně lidového komisariátu osvěty *P. N. Lepešinského*«.

V rubrice Pedagogické vzdělání píše *N. N. Maračev* na thema »Praktická příprava budoucích učitelů historie«.

Do oddílu Ze zahraničí je zařazen příspěvek *Ch. Stanelle*, ředitele jedné z nejlepších škol Německé demokratické republiky, který píše o uplatňování soustavy perspektiv-

ních linií ve výchovné práci školy *J. J. Pestalozziho*.

V Kritice a bibliografii referuje *E. P. Eremínová* o vydání »Vybraných pedagogických děl« *N. K. Krupské*.

Věra Kněžů

N. D. Levitov: OTÁZKY PSYCHOLOGIE CHARAKTERU. SPN Praha, 1956, str. 299, Kčs 17,30.

Monografií o psychologii osobnosti, ať původních nebo přeložených, není v české odborné literatuře mnoho. Tím vítanější by byl překlad knihy z pera u nás již známého autora (jeho »Základy pedagogické psychologie« vyšly již ve 2 vydáních) na slibné thema »Otázky psychologie charakteru«. Znamenalo by to podstatně zaplnění mezery, která je v tomto oboru živě pocítována. Obáváme se však, že práce, o níž máme referovat, nesplňuje očekávání, které bychom do práce poměrně náročné vkládali.

Již struktura knihy prozrazuje autorovu neujasněnost a jeho rozpaky. Ačkoliv na str. 73 čteme, že do struktury charakteru patří podle autora charakterové rysy i projevy, má 3. kapitola název »Struktura charakteru« (autor pojednává v 6 paragrafech o rysech charakteru), kdežto kapitola 4 je nadepsána »Projevy charakteru a metody jeho poznání«. Kromě této nelogičnosti v rozvrhu knihy bychom nepochybně souhlasili s tím, že autor nevyhrazuje pojednání o metodách samostatnou kapitolu, když úvaze o individuálnosti a typičnosti charakteru věnuje celou 5. kapitolu. Další 3 kapitoly jednají o základních podmínkách pro utváření charakteru sovětského člověka, o utváření charakteru na různých věkových stupních a o výchově charakteru sovětského člověka.

Charakter definuje Levitov jako »soubor podstatných a kvalitativně zvláštních rysů osobnosti, které mají vliv na chování a činy člověka« (str. 14). Tato definice je zřejmě velmi široká a málo výstižná. Jak vysvítá z dalšího autorova textu, je charakter jednou složkou osobnosti, stejně jako temperament, a to, čemu říká autor

intelekt. Pojmy podstatný a kvalitativně zvláštní v této definici nemohou vystihnout specifičnost charakterových znaků, ani jejich odlišnost od znaků temperamentu nebo znaku intelektu. Nepřesnost je i v tom, když autor připisuje charakterovým rysům schopnost »mít vliv na chování a činy člověka«. Temperament a intelekt mají také vliv na jednání člověka, takže těmito specifičnostmi nepostihuje autor podstatu znaků charakterových.

Stejně nejasné jsou i jiné definice. Jako příklad uveďme definici zaměřenosti. Je to »osobně prožívaný výběrový vztah ke skutečnosti, který charakterisuje daného člověka a má vliv na jeho činnost« (str. 23). Sám sice v dalším textu uznává, že uvedenou definicí se dá vyjádřit stejně dobře zájem nebo ideál, ale vykládá nadále spíše to, co se nedá pokládat za charakterovou zaměřenost, než aby se pokusil přesně tento pojem vymezit.

Příznačná je i definice rysů charakteru, jednoho z nejzávažnějších pojmů v psychologii charakteru. Na str. 74 čteme, že jsou to »složitě individuální zvláštnosti, které jsou pro člověka dostatečně charakteristické a které umožňují s jistou pravděpodobností předvídat jeho chování v různých konkrétních případech«. Hlavní charakteristiky znaků, t. j. jeho konsistentnost a jeho obecnost jsou zde opominuty ve prospěch přirozeného důsledku těchto charakteristik, t. j. předvídatelnosti rysů. Kromě toho bychom čekali, že se autor pokusí o fyziologický výklad charakterového rysů, když se předtím rozhovořil o fyziologických základech charakteru.

Jako jsou neurčitě pojmy, s nimiž Levitov operuje, tak jsou hubené i výsledky jeho zkoumání. Vlastním obsahem charakterologických úvah jsou celkem známé skutečnosti, které jsou především výsledkem úvah a nikoli vědeckého bádání. Vlastní charakterologické »výzkumy« autorovy mají hodnotu velmi spornou. Povšimněme si obou výsledků jeho vlastních výzkumů. Dočteme se o nich na str. 52 a 237. Jsou doloženy také tabulkami. Tabulka na str. 52 má nadpis: Rysy temperamentu a rysy cha-

rakteru (sebeovládání a vytrvalost) u žáků 10. tříd. K názvům typů temperamentu a k záhlaví o slabém a silném sebeovládání a o slabé a silné vytrvalosti jsou uvedena čísla, jejichž smysl si čtenář nedovede vysvětlit. Nedoví se ani o tom, jak se výzkum konal, jak se zjišťovaly typy temperamentu a jak charakteristické znaky a konečně, jaký význam mají kvantitativní údaje, proti nimž se autor na jiných místech zásadně staví.

Stejný dojem máme při prohlížení tabulky druhé. Jsou zde bez ladu a skladu uvedeny tyto charakterové rysy: Zvědavost, sebeovládání, smysl pro kamarádství, umíněnost a přívětivost. Také zde jsou záhadná čísla, která nám mají říci, jak jsou tyto rysy jednak společné ve věku 5—6 a 12—13 let a jak se »značně změnil«. Když srovnáváme tyto výsledky s popisem metod, které autor doporučuje, nevíme, kterých z těchto metod autor použil.

Kniha se opírá hlavně o citáty (je zde přes 30 rozsáhlých citátů ze Stalina a mnoho citátů z filosofické literatury) a o příklady z klasických i sovětských děl krásné literatury. Těmito citáty je kniha doslovně nabitá. Rádi bychom k tomu vyslovili zásadní poznámku. Literárními ukázkami lze *ilustrovat* některé poznatky z charakterologie, ale ilustrační metoda se nesmí stát metodou dokladů pro naše tvrzení. Při četbě knihy máme leckdy dojem, že to, co se spisovatelé podařilo krásným způsobem vyjádřit, je převedeno nikoli do jazyka vědeckého, nýbrž do všední prózy. A to nelze pokládat za vědeckou metodu. Je pravda, že umělec svým dílem odráží skutečnost, ale jako se nemůže umělecké dílo stát na př. podkladem pro úva- hu biologa i kdyby sebekrásněji líčilo přírodu v jejím bohatství a plnosti barev a v plnosti jejího života, tak sebevystižnější vyličení charakteru nemůže být vzato za základ vědeckého poznání charakteru. Básník typisuje a má spíše syntetický pohled na skutečnost, kdežto základní metodou vědecké práce zůstává indukce. Není možno zaměňovat výklady z psychologie literatury, která rovněž teprve čeká na

svého pěstitele, s používáním literárních děl k dokazování vědecky ověřených skutečností z psychologie osobnosti.

Je pravda, že v psychologii osobnosti zatím bylo učiněno jen několik drobných krůčků, ale z těch právě je třeba vycházet. Tak na příklad některých pokrokových vědců, jak H. Wallon, pověděli již několik závažných slov o vzniku a tektonice charakteru a je s podivem, že k nim autor nezaujal stanovisko. V poměru k západním psychologům by bylo zapotřebí provést kritiku přesvědčivěji a nespokojit se pouhým tvrzením, že jde o názor »nevědecký«. Když se autor vypořádává na př. s Thorndikem nebo Spearmanem v jejich názoru na inteligenci (nikoli na intelekt, jak je zde uváděno), neukáže dost přesvědčivě, v čem je názor těchto autorů nevědecký, jak chápou inteligenci a jaké místo jí v osobnosti přisuzují. Levitovův odsudek, i když oprávněný, je celkem paušální a nezdůvodněný.

Je pravda, že si Levitov některé problémy charakterologické položil a o jejich formulaci se pokusil. K řešení těchto problémů však přistoupil s malou vědeckou výzbrojí, takže to jsou v nejlepším případě úvahy víceméně přijatelné. Bude zapotřebí ještě mnoho výzkumné práce, aby poznatky z charakterologie měly takovou vědeckou platnost a průkaznost, jakou mají už dnes některé výsledky bádání v jiných oblastech psychologie.

Jan Souček

V. Z. Smírnov: N. A. DOBROLJUBOV O VÝCHOVĚ. (Vydalo Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1956, str. 82; přel. Jan Schneider.)

Sovětská vědecká pracovníka v oblasti pedagogických věd pokládají za jeden ze svých hlavních úkolů poskytovat populárně vědeckými pracemi pomoc a poučení široké učitelské veřejnosti. Takové publikace z oboru didaktiky, teorie výchovy a metodik jednotlivých předmětů, v nichž se zobecňují zkušenosti nejlepších učitelů, bezprostředně přispívají k zlepšení denní školní praxe a napomáhají postupnému

theoretickému prohlubování pedagogických vědomostí učitelstva. Právě tak na poli dějin pedagogiky se výrazně projevuje snaha seznámit veřejnost s plody ruského pedagogického myšlení v oblasti výchovy a vyučování. Řadu těchto vydání obohatila práce V. Z. Smírnova, pracovníka Akademie pedagogických věd v Moskvě a profesora Moskevského státního pedagogického institutu V. I. Lenina, N. A. Dobroljubov o výchově (N. A. Dobroljubov o vospitaniji, vyd. Izdat. Akademii pedagog. nauk RSFSR, Moskva, 1951). Úkolem této poměrně neveliké populárně vědecké monografie, jak sám autor zdůrazňuje, je seznámit učitelstvo všeobecně vzdělávací sovětské školy s myšlenkami jednoho z nejvýznamnějších představitelů revolučně demokratického hnutí 60. let XIX. století o hlavních otázkách výchovy a vyučování.

Charakter publikace odpovídá důsledně vytčenému úkolu, a to jak svým obsahem, výběrem materiálu, tak i svým zpracováním, podáním materiálu. Autorovi se podařilo velmi živě, obrazně a poutavě vykreslit Dobroljubovovu postavu. Z publikace vystupuje Nikolaj Alexandrovič nikoliv pouze jako historický jev, nýbrž autor postupně plasticky vytváří osobnost N. A. Dobroljubova jako člověka i vychovatele a pedagogického myslitele, vykresluje jeho poměr k pokrokovým současníkům, především revolučním demokratům a charakterisuje nekompromisní bojové stanovisko k ideologům carské osvětové politiky a pedagogiky, jak se projevuje v jeho hojně publikační činnosti. Subjektivní vřele zaujatý vztah, s nímž profesor Smírnov píše svou práci a jež neopouští čtenáře od první do poslední stránky, podstatně přispívá k tomu, že činí Dobroljubova osobností, blízkou současnému sovětskému člověku, osobností, která mu má i dnes co říci, jejíž mnohé názory jsou až dodnes živé a aktuální.

Úvodem autor uvádí stručný životopis N. A. Dobroljubova. Při tom se zaměřuje na ty momenty života, které měly význam pro tvoření jeho společenských a pedagogických názorů. Snaží se získat sympatie

čtenářovy pro nadaného a velmi pracovitěho studenta, který již v prostředí duchovního semináře a dále v Hlavním pedagogickém institutu na historicko-filologické fakultě neohroženě bojoval proti všemu, co podvazovalo samostatnost a tvůrčí iniciativu studentů; líčí vychovatelskou činnost N. A. Dobroljubova i vznik jeho hlubokého přátelství s N. G. Černyševským. Rozboru světového názoru Dobroljubova jsou věnovány zvláštní stránky, psané formou přístupnou i filosoficky neškolenému čtenáři.

V kapitole »Kritika „osvětové“ vládní politiky, pedagogiky a výchovy« autor osvětluje na jednotlivých konkrétních příkladech z tvorby Dobroljubovovy, jak hluboce a důsledně kritisoval autoritářskou pedagogiku, která byla v carském Rusku oficiálně uznávána, a stavovský systém výchovy této doby.

Dobroljubov spolu s tím ovšem měl i určité představy o nové výchově a škole, s nimiž nás autor seznamuje v následující části »Úkoly a celkový ráz nové školy«. Cílem nové školy podle Dobroljubova bude »připravovat občana, uvědomělého a aktivního účastníka společenského života, neochvějného bojovníka a zastánce lidu, všestranně vyspělého po stránce tělesné, rozumové i mravní« (str. 28). Vzhledem k požadavku všestranného rozvoje žáků kladl Dobroljubov důraz na jednotu rozumového vzdělání, tělesné a mravní výchovy. Autor se podrobně zabývá názory Dobroljubova o těchto otázkách, zvláště věnuje pozornost problematice mravní výchovy. Ukazuje, že mezi různými hodnotami revolučně demokratické mravnosti Dobroljubov kladl na první místo humánní poměr k člověku: »Měl za to, že hluboká úcta a láska k člověku, pozorný a starostlivý vztah k němu, pohotovost a schopnost pomoci mu podle svých sil po stránce hmotné a mravní v trudném životním okamžiku je nejvzácnější vlastnost lidské bytosti, vlastnost, která může odstranit mnohé z toho, co vrhá stín na lidský život.« (Str. 35.) Jeho humanismus měl při tom aktivní a revoluční charakter, jenž spočí-

val v tom, že volá k rozhodnému boji s nepřáli lidu a se vším tím, co vnucuje lidu nelidské životní podmínky. Dále se věnuje pozornost i výchově ostatních mravních vlastností, jako výchově k práci tělesné i duševní, výchově vlastenectví, nezlomné vůle, houževnatosti, vytrvalosti, osobní obětavosti, poctivosti a j. Vysoké mravní-vlastnosti viděl Dobroljubov především mezi prostým lidem. Všechny názory Dobroljubovovy jsou podávány v neustálé konfrontaci s pedagogickou teorií a praxí carské školy, ježž reakčnost nikdy neustal nemilosrdně odhalovat.

Zvláštní kapitola obsahuje myšlenky o žakovské kázní a používání tělesných trestů, neboť tyto otázky se staly koncem 50. a začátkem 60. let XIX. století jednou z ústředních otázek pedagogiky a výchovy. Dobroljubov se velmi aktivně účastnil řešení těchto problémů, zvláště kritisoval nedůsledné a nekritické stanovisko Pirogova v článku »Všeruské iluze, ničené rákoskou«. K vytvoření uvědomělé a trvalé kázně přispěje podle Dobroljubova včasné seznámení dětí s jejich povinnostmi, dovedně organizovaná a učitelem systematicky prováděná kontrola jednání a činů žáků, starostlivý, pozorný a nestranný poměr učitele k žákům, učitelův příklad a využití kladného chování žáků, důslednost a stálost učitelových požadavků, zapojení žáků do aktivního boje za zlepšení kázně. Autor se domnívá, že otázku kázně nutno vidět i ze širších společenských hledisek, jak tomu bylo nepochybně i u Dobroljubova, který s bojem proti tělesným trestům ve školách spojoval boj proti politice a praxi »barbarského zacházení s rolnictvem«.

Proti hlavní zásadě feudální stavovské školy »nevažuj a vykonej« se snažil Dobroljubov formulovat takové didaktické požadavky a metody, které odpovídaly poslání nové školy. Kapitola, věnovaná těmto otázkám, »Obecně didaktické požadavky a metody vyučování« přesvědčuje čtenáře, jak mnohé z myšlenek velikého revolučního demokrata si ponechalo svou svěžest až do současné naší doby. Totéž platí v neztencené míře i o názorech, zahrnutých v další

části »Učebnice a knihy pro děti«. V mnoha recensích totiž Dobroljubov podal ostrou kritiku nevhodných učebnic a učebných pomůcek a zároveň vyslovil řadu konkrétních požadavků, kterým má odpovídat každá dobrá učebnice. Pozoruhodné jsou i soudy o dětské literatuře.

Mnoho pozornosti, jak ukazuje V. Z. Smirnov, věnoval Dobroljubov i učitelově osobnosti (»Učitel«). Ve středu jeho zájmu byl především učitel počátečních škol. Vyžadoval zlepšení jeho hmotného postavení i zvýšení jeho odborné a pedagogické průpravy. Kromě toho však byl přesvědčen, že učitel musí mít i »jasné, pevné a dobře zdůvodněné názory«, vysoké mravní kvality a pozorný poměr k dětem.

Svou publikací autor uzavírá otázkami ženského vzdělání (»Vzdělání pro ženy«), jichž se Dobroljubov rovněž dotýkal ve svých pedagogických úvahách. Připojen je přehled literatury o Dobroljubovovi.

Celkově autor hodnotí odkaz N. A. Dobroljubova, podobně jako N. G. Černyševského, jako vrchol v dějinách pedagogiky předmarxistického období »pokud jde o politickou pronikavost, názorovou svěžest, vědeckou hloubku a revolučně demokratické zaměření«. Zdůrazňuje, že tato koncepce sehrála významnou úlohu v boji za pokrokový a nejdokonalejší systém výchovy, za jeho revolučně demokratické a vysoce humaní základy. Právě tyto hlavní rysy se autor s úspěchem snaží ukázat jako základ, na němž Dobroljubov, vybudoval své pedagogické myšlení, a z něhož vyplývají všechny jeho praktické a konkrétní didaktické a metodické závěry. To je také jednotící myšlenka, jež prolíná a ideově navzájem spojuje všechny kapitoly uvedené publikace, které zahrnují oblast velmi širokou.

Jaký přínos znamená překlad Smirnovovy publikace pro českého čtenáře?

Především seznamuje širokou učitelskou veřejnost formou přístupnou a zajímavou s životem a pedagogickými názory známého revolučního demokrata. Věrně odhaluje v celé šíři vášnivý boj Dobroljubovův proti všemu, co mrzáčí dětskou osobnost, boj za

takovou výchovu, která by respektovala dítě jako člověka. Podnítí pedagogické myšlení našich učitelů, rozšíří jejich pedagogický obzor, upozorní na řadu zajímavých didaktických a metodických závěrů.

Vědeckým pracovníkům může sloužit tato knížka jako dobrý příklad toho, jak populárně vědeckým způsobem přibližovat historické dědictví široké veřejnosti jako neustále živou součást pedagogické teorie a praxe. Měla by se stát i podnětem naší vlastní původní produkce tohoto druhu. Bylo by si přáti, aby český čtenář dostal konečně do rukou publikace, které by jej seznamovaly s naší minulostí, a které by umožnily, učit se z toho, co u nás bylo pokrokové a co zůstalo živé až do našich dnů.

Jarmila Procházková

NOVĚ POLSKÉ VYDÁNÍ KOMENSKÉHO DIDAKTIKY VELKÉ. (*Jan Amos Komenskí: Wielka Dydaktyka, Wrocław 1956, Zakład imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.*)

V Polsku, kde Komenský po svém odchodu z vlasti nejdéle působil, byl znovu v překladu vydán jeden z jeho hlavních spisů. Toto nové vydání Didaktiky Velké opatřil rozsáhlým úvodem a komentářem prof. Bogdan Suchodolski.

Předmluva, která je na devadesáti osmi stranách, podává čtenáři nástin života a díla Komenského. Po tomto úvodu následují bibliografické poznámky, z nichž se čtenář dozvídá, že toto vydání Didaktiky Velké je prvním dílem spisů Komenského, které mají vyjít v polském překladě v Bibliotéce klasiků pedagogiky. Druhý díl bude obsahovat nejdůležitější drobnější pedagogické spisy Komenského, které dosud nebyly do polštiny přeloženy. Třetí díl má být věnován Komenského učebnicím, které tu budou uvedeny ve výboru, v němž má být vzat zřetel na jejich úlohu v Polsku. Tento díl má být doplněn výběrem biografického materiálu, důležitého pro lepší bezprostřední poznání Komenského.

Překlad Didaktiky je také opatřen jmeným a věcným (problémovým) rejstříkem.

Úvod prof. Suchodolského je rozdělen na několik částí. V první se autor zabývá životními osudy Komenského. Tato životopisná část se opírá o starší údaje. Je zde také věnováno málo pozornosti důležitým novějším nálezům spisů Komenského, zejména nálezům halským. Tak zejména autor vychází z názoru, že pansofická idea vznikla u Komenského až po úspěchu Dveří jazyků, že je základem až Brány věcí. Zajímavá je v této biografické části zmínka o Kryštofu Opaliňském, který byl iniciátorem reorganizace gymnasia v Sierakowie podle metod Komenského. Program této školy byl vyložen v inaugurační řeči neznámého autora (*Oratio in inaugurationem gymnasii Opaliniani noviter Siracoviae erecti, Lesnae, 1650*). V této škole se mělo užívat Komenského učebnic. Tato škola však trvala jen krátkou dobu.

Druhý oddíl úvodu je věnován filosofickým základům Komenského pedagogiky. Prof. Suchodolski tu zdůrazňuje Komenského řešení gnoseologických otázek. Pansofická koncepce měla ukazovat všestranné vědomosti o skutečnosti. Tato všestrannost vědomostí o světě je možná jen díky plné poznatelnosti světa. Problém všestranné poznatelnosti světa byl, podle prof. Suchodolského, ústředním problémem Komenského filosofie. Filosofické názory Komenského týkající se povahy bytí, byly plně rozporů. Naproti tomu problémy teorie poznání se staly hlavním tematem tvůrčí práce Komenského. V této oblasti jsou jeho úspěchy velké, i když dosud nedoceněné. Komenský jako pedagog nemohl odtrhnout proces poznání od konkrétního poznávacího subjektu. Tím se jeho úvahy liší od současné i pozdější filosofie, analyzující proces poznání jako činnost abstraktního subjektu, abstraktního člověka.

Cesta, kterou se dal Komenský, byla jednou z cest vytváření novodobého vědeckého obrazu světa. These o poznávání boha z jeho materiálních děl měla jasný aspekt antischolastický. Traktuje přírodu jako projev boha, Komenský pozoruje velkou jednotnost jevů a zároveň uvádí do svých theistických názorů prvky pantheismu.

V dalším oddílu se prof. Suchodolski zabývá sociálními názory Komenského. Líčí Komenského jako zastávce utiskovaných, jako ireníka, usilujícího o mír mezi církvemi a národy. Autor se domnívá, že Komenský, protože neviděl reálné možnosti uskutečnění svých rozsáhlých plánů, musel je formulovat jako utopie. Komenský ve skutečnosti své spisy jako utopie nepsal, Komenský nepsal nějaký ideální obraz společnosti, jaká nikde není (jako tomu bylo na př. u Tomáše Mora). Komenskému šlo o to, jak dojít k lepší společnosti. A k tomu dával své návrhy.

Nejplnějším výrazem filosofických a společenských názorů Komenského, a zároveň jedním z činitelů jejich dalšího rozvoje, byly jeho teoretické a praktické práce v oboru pedagogiky. Ve dvou oddílech tu prof. Suchodolski hodnotí Komenského názory pedagogické. Oceňuje zejména jeho péči o mateřský jazyk, o obecné vzdělání. Kladně hodnotí Komenského úvahy o organizaci školy a metodice vyučovacích předmětů.

Autor si tu všímá také principu shody s přírodou (zgodnośc z natura). Nejprve vysvětluje, co Komenský rozumí přírodou. Termín příroda (natura) označuje jednu z oblastí poznání, jehož předmětem je deus, natura, ars, ale má i význam natura humana. Třetí význam termínu natura spočívá v tom, že příroda je velká jednota co nejtěsněji spojená se svým tvůrcem. Proti přírodě stojí ars. Ars napodobuje, co dělá sama příroda a organizuje tuto činnost žadaným způsobem. Prof. Suchodolski tu ukazuje, že umění, mechanika se opírá o přírodu a organizuje nová fakta v. lůně přírody. Umění didaktické by se tedy mělo opírat o to, co se děje v přirozenosti člověka a vytvářet nová fakta v myslích lidí. Komenský však didaktiku opírá o přírodu člověku vnější. Podle prof. Suchodolského Komenský dobře věděl, že tu nejde o postup totožný s postupem techniků a že tu jde spíše o analogie, které mohou být nápomocné v odhalování tajemství přirozenosti člověka. Umění vyučovací se má opírat o přirozenost člověka; následo-

vání přírody může mít jen charakter analogie, která usnadní rozlišit přirozenost lidskou díky tomu, že celý svět je velkou jednotou, v níž vládne tentýž hlas přírody. Prof. Suchodolski jako jeden z mála autorů chápe, na čem filosoficky spočívá Komenského princip shody s přírodou. Nelze s ním však souhlasit, že by Komenský svá srovnání chápal vždy jen jako analogie.

Nedostatkem pojednání prof. Suchodolského o Komenském, tento nedostatek však je velmi častý v pracích o Komenském, je, že nevykládá názory Komenského v jejich vývoji. Tak se na příklad stalo, že na str. LXI. nejprve je objasňován názor Komenského z Panegersie a doplňován je Didaktikou Velkou a podobně je tomu na mnoha jiných místech. Přes tento nedostatek však tak rozsáhlý úvod k Didaktice čtenáře seznamuje s dílem Komenského a pomáhá hlubšímu pochopení Didaktiky.

Jiří Kyrášek

Stefan Szuman: ROLA DZIAŁANIA W ROZWOJU UMYŚLOWYM MAŁEGO DZIECKA.
Wrocław, 1955, str. 128.

Práce významného polského psychologa St. Szumana o úloze činnosti v duševním vývoji malého dítěte vyšla ve sbírce monografií, kterou vydává sekce pedagogických věd v Polské akademii věd.

Autor se v této práci pokouší o řešení dvou problémů. Především chce objasnit, jak celkem primitivní činnost malého dítěte rozvíjí jeho konkrétní myšlení, za druhé chce přinést další doklady pro potvrzení správnosti marxisticko-leninské these o praxi jako zdroji poznání a kritériu pravdy.

Již v prvních měsících života se vytvářejí velmi primitivní, ale pro další duševní vývoj dítěte velmi důležité způsoby a formy působení na vnější svět. Při tomto působení dochází zároveň k nejelementárnějšímu poznání předmětů, na něž dítě působí, i k poznání jednoduchých souvislostí mezi nimi.

Právě útlý věk dítěte je podle autora

nejvhodnější dobou pro objektivní zachycení vzniku nových aktů poznávání skutečnosti in statu nascendi. V pozdějším věku je výzkum této formy poznávání okolní skutečnosti u dítěte znesnadněn právě tím, že starší dítě už ovládá rozmanité formy působení na vnější svět a dovede se celkem vhodně orientovat v nejrůznějších životních situacích.

Autor si rozvrhl studii do tří nestejně obsáhlých částí. V první části převážně theoretické analyzuje hlavní problémy a pojmy. S hlediska dialektického materialismu a učení I. P. Pavlova o vyšší nervové činnosti rozebírá především pojem činnosti, srovnává činnost dítěte s činností dospělého člověka i s činností zvířete, podrobně analyzuje proces fyzického působení člověka na věci vnějšího světa a hledá v něm uplatnění orientačního reflexu, motorické reakce, citové stránky atd. Pak přistupuje k rozboru struktury procesu činnosti, v němž ukazuje, jaký vliv má na průběh činnosti motivace, dřívější zkušenost, cílevědomost, plánovitost, vnější a vnitřní podmínky i pracovní prostředky. Ukazuje, jak dochází u člověka k poznání průběhu a struktury vlastní a cizí činnosti.

V této části knihy autor na několika místech celkem letmo srovnává lidskou činnost s činností zvířat. Zdá se, že jeho zaměření jen na určitý úsek lidské činnosti — na styk s předměty — vede ho k nesprávné biologisaci výkladu činnosti člověka. Tvrdí, že činnost zvířat a lidí je aktivností, která slouží k přizpůsobení změněným životním podmínkám. Tím omezuje lidskou činnost jen na formu biologického přizpůsobení k vnějšímu světu a nezdůrazňuje vliv společenského působení.

Druhá část knihy je věnována rozvoji uvědomělé činnosti dítěte v útlém věku. Autor analyzuje manipulační činnost dětí v druhé polovině prvního roku a v druhém roce a zajímá ho hlavně problém, jak si malé dítě postupně uvědomuje výsledky a cíl, jakož i způsoby vlastní a cizí činnosti.

Jako materiálu použil autor dodatečně obsáhlých záznamů (6000 stran) o pozorování svých dvou dětí, která před lety ko-

nal, i výsledků pozorování činnosti svého vnuka. V tomto materiálu hledá především doklady pro své theoretické závěry.

Při rozvíjení uvědomělých činností u dítěte připadá velká úloha také slovu. S činnostmi ve svém okolí se dítě nejprve seznamuje na základě první signální soustavy, na základě smyslové zkušenosti. Ale představit si činnost nezávisle na konkrétní situaci a na podmínkách, v nichž obvykle vystupuje, tedy představit si činnost v určitém zobecnění, může dítě teprve tehdy, až si osvojí slovesa, kterými tuto činnost označujeme. Slyší-li pak dítě na př. slovo »skáček«, porozumí dobře, o jaký druh pohybu tu jde, aniž potřebuje zjišťovat, skáče-li člověk, žába nebo mič.

Slovník dětí dvouletých až čtyřletých obsahuje podle výzkumu St. Szumana poměrně bohatou zásobu sloves, která jim umožňují správně pojmenovat, rozlišit a představit si množství různých pohybů, úkonů a činností a tak získat obecné pojmy různých druhů činností.

V třetí části knihy zkoumá autor vzájemnou závislost mezi vývojem činnosti a myšlením. Neustále se rozšiřující a prohlubující styk dítěte s vnějším světem, stále více se uplatňující prvek uvědomělosti v dětské činnosti umožňují dítěti postupně si vytvářet uvědomělé a účelné způsoby činnosti, usnadňující mu správné jednání v podobných situacích, a tak se rozvíjí jeho myšlení. Činnost dítěte přestává mít charakter pouhé impulsivnosti a nabývá stále více povahy činnosti cílevědomé, rozumné. Pozorováním a poznáváním výsledků vlastní i cizí činnosti vytváří se ve vědomí dítěte primitivní, anthropomorfní zabarvené pojetí příčinnosti jevů, jež je nezbytné pro rozvoj správnějšího a hlubšího chápání vnějšího světa.

Již z tohoto neúplného výčtu hlavních myšlenek vysvítá závažnost řešeného problému. Autor nedospívá ještě k bezpečně zjištěným faktům. K tomu by bylo jistě třeba dlouholetého soustavného pozorování a experimentálního výzkumu většího počtu jedinců. Spíše mu jde o to, aby podrobnou analýsou pojmů připravil cestu pro takový

výzkum. Svědčí o tom již autorova snaha hledat při řešení psychologických problémů oporu v marxistické gnoseologii.

Tomáš Henek

ENFANCE, francouzský dvouměsíčník pro psychologii, pedagogiku, neurologii, psychiatrii a sociologii, přináší v úvodní části druhého čísla materiály o studiu motoriky u dětí, jež byly vypracovány a projednány ve Francouzské psychologické společnosti. Je to především referát *Henri Wallona* na thema »Význam pohybu v duševním vývoji dítěte,« v němž autor nastiňuje problematiku a perspektivy bádání o motorice dítěte. V další stati sděluje neurolog *A. Tournay* výsledky svých mnohaletých zkušeností, získaných vyšetřováním dětí postižených poruchami lokomoce nervového původu a uvádí výzkumné metody užívané v tomto odvětví neurologie. *J. Piaget* se zabývá ve svém referátě vztahem motoriky a percepce, zejména zrakové, a vztahem motoriky a inteligence. Další autoři *J. de Ajuriaguerra*, *C. Koupernik* a *M. Bergeron* se dotýkají jednak problému motorického vývoje u dětí, jednak diskutují k otázkám, o nichž pojednávaly první referáty.

Problémům defektního dítěte je věnována stať dr. *André P. L. Beleye* o dětech se sníženými mentálními schopnostmi a jejich zařazení do internátních léčebných institucí, která je svým zaměřením převážně psychiatrická, a dále pak obsáhlá experimentální studie o poruchách čtení u dětí nepřízpusobených (inadaptés), v níž autor *M. Delcourt* dochází k zajímavým pedagogickým závěrům. Ukazuje totiž, že 40% dětí, u nichž se vyskytují poruchy čtení, mají normální inteligenci a že u nich dyslexie souvisí s poruchami výslovnosti a s leváctvím čili problémem laterality. Východisko k odstranění poruch čtení vidí autor ve změnách v učení čtení na elementárním stupni.

Hilda Santucci ve svém informativním článku »Současná situace ve školství v Čínské lidové republice« nastiňuje obraz snah a úsilí o zvýšení vzdělanostní úrovně čínského lidu po r. 1949. Nejdříve popisuje

strukturu školské soustavy a charakterizuje její jednotlivé stupně mateřskou školou počínaje a universitou konče; pak se zabývá otázkami učitelského vzdělání a činnosti učitelských organisací. Dalším výkladem osvětluje, jak Akademie věd jakožto vrcholná vědecká instituce řídí vědecký život v Číně. Potom autorka věnuje pozornost likvidaci negramotnosti, problému velmi aktuálnímu, neboť do vzniku Čínské lidové republiky neumělo 90% veškerého obyvatelstva číst a psát. Závěrem autorka ukazuje na hlavní rysy výchovné soustavy, založené na dialektickém a historickém materialismu a vyzvedá, jak velké pedagogické úkoly vyplývají ze samé podstaty nového společenského zřízení, jež si klade za úkol zvýšit hospodářskou a kulturní úroveň čínského lidu.

V oddíle Kronika nacházíme od B. Zazzo kritiku filmu Sedm samurajů a zprávy o knižních i časopiseckých publikacích, pojednávajících o filmu pro mládež. O hudbě pro děti píše R. Francés, který rozebírá a hodnotí klavírní skladby, písně a sbory pro děti, které v poslední době vyšly. O dětské literatuře referuje B. Soriano.

V. Mišurcová

Franciska Kwiatek:

Kształtowanie prawidłowego myślenia na zajęciach przyrodniczych w przedszkolu, Wrocław, 1956, str. 160.

Práce Františky Kwiatkové o rozvíjení správného myšlení dětí předškolního věku při poznávání přírody vznikla na katedře pedagogické psychologie varšavské university.

Fr. Kwiatková chtěla svým široce založeným výzkumem především vyvrátit stále se udržující falešné theorie o vývoji a kvalitě dětského myšlení, jak je nalézáme u různých buržoasních psychologů, kteří tvrdí, že logická struktura dětského myšlení je naprosto odlišná od logické struktury myšlení dospělých lidí, že vývoj myšlení probíhá na fázích na sobě nezávislých a spolu nesouvisících a že je především podmíněn biologickým vývojem jedince.

Na druhé straně chtěla četnými doklady

z praxe mateřské školy ukázat, že již v předškolním věku je rozvíjení správného myšlení nejen možné, ale přímo nezbytné pro normální duševní vývoj dítěte.

Autorka si byla vědoma, že se na rozvoji správného myšlení nepodílí jen mateřská škola, ale že tu podnětně nebo rušivě zasahuje celé prostředí, v němž dítě žije. Nezaměřuje se na výzkum vlivu veškerého výchovného působení mateřské školy, ale omezuje se jen na úsek činnosti, který považuje v práci mateřské školy pro rozvíjení správného myšlení za nejdůležitější — na seznamování dětí s přírodou.

Výzkum konala v šesti městských mateřských školách s 3—6letými dětmi z různého sociálního prostředí. Hlavní výzkumnou metodou byl přirozený experiment, doplněný pozorováním dětí, rozhovory s dětmi i učitelkami mateřských škol. Při výzkumu získala materiál dvojího druhu. Aby mohla srovnávat své výsledky s výsledky dosaženými J. Piagetem, použila v první fázi výzkumu Piagetovy klinické metody. Hlavní výzkumný materiál však získala v průběhu organisovaného zaměstnání dětí v mateřské škole, jež buď sama řídila, nebo učitelky pracovaly podle jejích pokynů. Tento materiál je v knize zachycen v 29 protokolech při výzkumu dětí 3—4letých a v 16 protokolech při výzkumu dětí 5—6letých.

Získaný materiál zpracovala autorka ve studii, již rozvrhla na dvě nestejně rozsáhlé části. V první části se vypořádává s názory buržoasních psychologů na myšlení dítěte předškolního věku. Podrobně rozebírá názory švýcarského psychologa J. Piageta, jehož některé knihy byly v Polsku před druhou světovou válkou přeloženy. Podle Piageta není dítě předškolního věku schopno myslet logicky a nemůže porozumět ani objektivní skutečnosti. Jeho myšlení je magické, animistické a artificální. Příčinou těchto tří způsobů myšlení je prý vrozený dětský egocentrismus, který nedovolí dítěti vidět objektivnost světa a dítě pak považuje své subjektivní hledisko za objektivní skutečnost. Teprve zánikem egocentrismu kolem 7.—8. roku

začíná prý u dětí období logického myšlení.

Kwiatková srovnává rozdílné výsledky Piagetova výzkumu myšlení dětí předškolního věku s výsledky vlastního výzkumu, konaného stejnou metodou se 73 dětmi ve 4 mateřských školách. Dospívá k názoru, že se Piaget při výzkumu dopouštěl závažných metodických chyb, jež ho pak vedly k nesprávným závěrům.

Těžiště práce Fr. Kwiatkové je však v druhé části knihy, v níž autorka na 110 stranách seznamuje s metodikou, obsahem, průběhem a výsledky svého výzkumu, při němž sledovala, jaký vliv má na rozvíjení správného myšlení soustavné a metodicky správné seznamování dětí mateřské školy s přírodou.

Vychází nejprve z rozboru pojmu správného myšlení, jak k němu dospěla materialistická psychologie, ukazuje, jak je proces myšlení nerozlučně spjat s poznáváním objektivní skutečnosti. Zdůrazňuje, že rozvíjení správného myšlení v předškolním věku znamená v podstatě cílevědomě stále těsněji a intenzivněji sblížovat děti se skutečností. Myšlení dítěte předškolního věku má charakter konkrétně obrazový, ale obsahuje již elementy abstraktního myšlení. Myšlení dítěte předškolního věku se liší od myšlení dospělých hlavně tím, že není ještě plně rozvinuto, protože rozsah zkušeností a vědomostí je velmi malý. I když myšlení dítěte je ještě celkem povrchní, nelze tvrdit, že by mělo charakter prelogický, jak tvrdil Piaget.

Při výzkumu dětí mladšího předškolního věku organisovala autorka v období od 15. 9. 1953 do 5. 4. 1954 29 různých zaměstnání, při nichž děti na základě skutečných přírodnin poznávaly některé typické přírodní jevy, na př. běžné druhy ovoce, ze-

leniny a pod. Autorka sledovala práci celé skupiny, ale podrobně a soustavně po celou dobu sledovala jen 10 dětí. Z uveřejněných protokolů je patrné, jak postupně vzrůstala dětská aktivita a jak se rozvíjelo dětské myšlení v souladu s rozšiřováním dětských zkušeností a obohacováním dětského slovníku, na základě stále lepší součinnosti obou signálních soustav.

Při výzkumu 5—6letých dětí organisovala autorka 16 různých zaměstnání, při nichž záměrně vedla děti ke srovnávání, analýse a zobecňování pozorovaných přírodních jevů, k vytváření správných pojmů, k usuzování, k hledání příčin jevů, k využívání dřívějších zkušeností při nápravě omylů a pod. Výsledky výzkumu ukázaly, že při správném vedení dovedou děti využívat svých zkušeností při jednoduchých myšlenkových operacích. Správnost dětského myšlení se vytváří pod vlivem logiky a dialektiky, jež vládne v objektivní skutečnosti, a stupeň této správnosti závisí na stupni poznání předmětů a jevů, zdůrazňuje autorka. Její výzkumy potvrdily, že rozhodujícím činitelem vývoje nejsou ani vrozené vlohy ani biologické dozrávání, nýbrž výchova a aktivita dítěte.

Experimentální část knihy bohatě ilustrovaná protokoly z práce mateřské školy nemůže být pochopitelně považována za náplň nebo vzor seznamování dětí s přírodou, i když ukazuje zajímavé způsoby rozvíjení správného myšlení, formuluje určité zásady pro volbu správného metodického postupu a analyzuje některé chyby běžné praxe mateřských škol. Práce Fr. Kwiatkové znamená však jistě cenný přínos k řešení důležitého problému vývoje myšlení i k prohloubení výchovné práce mateřských škol.

Tomáš Henek