

KNIŽNICE VYSOKOŠKOLSKÉ PEDAGOGIKY

Z podnětu katedry pedagogiky filosoficko-historické fakulty Karlovy university byla založena knižnice věnovaná otázkám vysokoškolské pedagogiky, jejíž první ediční řada byla právě ohlášena. Úkolem edice je seznamovati především odbornou veřejnost s otázkami výchovy a vyučování na vysokých školách. Již z názvů připravovaných svazků se dovidáme, že knižnice postihne souhrn nejdůležitějších otázek vysokoškolské pedagogiky, kterým byla až dosud věnována pozornost velmi malá. Vedle otázek věnovaných vysokoškolské didaxi budou zde zpracovány i methodické stati vysokoškolské výchovy a vyučování, otázky věnované významu logiky pro práci vysokoškolského učitele, psychologickým základům vyučování na vysokých školách, estetické výchovy, morální výchovy a mn. j.

Založení edice bylo podmíněno mimo jiné faktem, že katedra pedagogiky Karlovy university při své restauraci v r. 1953 dostala do vínku úkol zabývat se i vysokoškolskou pedagogikou v celé šíři — a to jak s hlediska výzkumu, tak s hlediska pedagogické přípravy mladých vědeckých sil, budoucích vysokoškolských učitelů. Proto pracovníci katedry v oblasti vysokoškolské pedagogiky usilují nejen aby s výsledky své činnosti seznámili i širší okruh čtenářů, ale aby i jednotlivé svazky edice přispěly k zvyšování pedagogické úrovně našich vysokých škol.

Zahajovacím svazkem »Knižnice vysokoškolské pedagogiky« je práce nazvaná »*Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika*«, která shrnuje dvě zásadní studie, akademika Otokara Chlupa a univ. prof. dr. Karla Gally. Obě práce jsou vlastně logickým úvodem k nové knižnici a podávají souhrn otázek, k nimž je třeba zaměřit vědecko-výzkumnou práci ve vysokoškolské pedagogice.

Studie Otokara Chlupa (»Cile vysokoškolské pedagogiky«) tvoří s prací Gallovou

(»Naše vysoké školy a vysokoškolská pedagogika«) organický celek. Autor v ní poukazuje na zvláštní úkol pedagogiky jako společenské vědy v zemích tábora socialismu a s tohoto hlediska vytyčuje úlohu badatelské práce v pedagogických vědách a stanoví zdroje gnoseologických otázek pedagogické methodologie, jež vyplývají z ideologického principu marxismu-leninismu. Přechází pak k otázce vysokoškolské pedagogiky, opomíjené až do druhé světové války odborným studiem. Cílem a předmětem vysokoškolské pedagogiky pak O. Chlupovi je »přispívat k organické výchově vědeckého dorostu a vysokoškolsky odborně a všestranně vzdělané inteligence pro různé obory socialistické výstavby«. Po výčtu hlavních pramenů, které mohou být základní oporou vědecké práce ve vysokoškolské pedagogice, uvádí O. Chlup příklady sovětské pedagogické vědy, která v posledních letech sleduje soustavněji otázky, souvisící s pedagogickým pochodem vysokoškolským. Ukazuje pak na slavnou tradici Karlovy university a upozorňuje na důležitost širokého kulturního rozhledu pro pedagogicky příkladné působení vysokoškolského učitele. Otokar Chlup tu vytváří se vřadnou schopností formulace myšlenky přímo plastický relief typu vysokoškolského učitele, jak mu jej vytvořila tradice velkých vědeckých a uměleckých osobností. A dokládá řadou příkladů úspěšnou vědeckou i vychovatelskou činnost některých reprezentantů světové vědy, žádá, aby i na našich vysokých školách působili podobní zkušení mistři-učitelé.

Druhá část svazku »Knižnice vysokoškolské pedagogiky« je věnována studii Karla Gally »Naše vysoké školy a vysokoškolská pedagogika«, která, jak již bylo řečeno, organicky navazuje na studii Chlupovu a zabývá se konkrétní situací, z níž je nutno vyjít při řešení otázek vysokoškolské pedagogiky. Autor si všímá především základních rysů našeho lidově demokratického

školení. Ukazuje na rozdíly mezi naší dnešní vysokou školou a vysokou školou nedávné minulosti a na pedagogické závěry, vyplývající ze základních přeměn struktury našich vysokých škol. Správně poukazuje na vzájemnou souvislost všech školských stupňů a na specifičnost výchovných otázek na jednotlivých stupních, i na škole vysoké. Zabývá se pak jednotlivými stránkami výchovného procesu vysokoškolského a potřebou pedagogické přípravy budoucích vysokoškolských učitelů. Závažným oddílem práce je autorovo stanovisko k reformám na našich vysokých školách po roce 1948, které jsou důležitým vývojovým článkem v organizaci našeho vysokého školství a jimiž byla vytvořena nová a pevná základna »pro plnění vyučovacích a výchovných úkolů co do obsahu i method«. Autor pak upozorňuje na specifičnost těchto výchovných a vyučovacích úkolů vysokoškolských a dotýká se zvláště některých otázek výchovného vyučování na vysokých školách a vůbec vysokoškolské pedagogické problematiky. Z neaktuálnějších otázek jsou to na př. otázky přechodu studentů ze střední školy na školu vysokou, otázky výchovné péče posluchačů prvních ročníků, otázky učebních plánů a osnov, nových vyučovacích forem vysokoškolských, samostatného studia posluchačů, otázky zkoušek, dálkového studia atd. Galla zde ukazuje na složitost této problematiky a nutnost jejího řešení.

V další části své práce zabývá se autor otázkou budování vysokoškolské pedagogiky jako vědy a volá po tvůrčí a obsáhlé výměně zkušeností mezi vysokoškolskými učiteli nej-různějších studijních směrů. V závěru pak informuje o kursech vysokoškolské pedagogiky, pořádaných katedrou pedagogiky filosoficko-historické fakulty Karlovy university a o dosavadních zkušenostech, které jsou pracovníkům katedry podkladem pro nové formy práce v pedagogické přípravě budoucích vysokoškolských učitelů.

Vydáním obou studií v jediném svazku, akademika O. Chlupa a univ. prof. K. Gally, zahájila »Knihnice vysokoškolské pedagogiky« šťastně svou ediční řadu. Chlupova i Gallova práce jsou cenným přínosem k ře-

šení otázek, dosud jen nepatrně pedagogickou vědou dotčených — a nakonec i základnou pro další činnost mladších vědeckých pracovníků v oblasti vysokoškolské pedagogiky.

B. S. Urban.

Václav Příhoda:

ÚVOD DO PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE

V létě r. 1956 vyšla vysokoškolská učebnice pedagogické psychologie prof. Příhody, která patří mezi nejzávažnější publikace z tohoto vědního oboru v posledních desítkách u nás. Už sám fakt, že je to po r. 1934, kdy vyšly »Psychologické základy výchovy« od prof. Jurovského, první naše původní učebnice pedagogické psychologie, by stačil k tomu, abychom její knižní vydání přivítali jako záslužný čin. V poslední době se psychologové i pedagogové právem dožadují, aby se zvýšila teoretická příprava pracovníků výchovné teorie i praxe, a to nejen v obecné a vývojové psychologii, ale zejména v psychologii pedagogické. Kniha prof. Příhody se jistě stane hlavním studijním zdrojem nejen pro vysokoškolské studenty psychologie, ale i pro studenty a aspiranty z pedagogiky, pro učitele a vychovatele, kteří si budou chtít prohloubit odborné vzdělání. Bezpochyby bude ovlivňovat i práci odborných pracovníků v pedagogické psychologii, kteří se s ní budou muset vyrovnávat jako s vážným pokusem o původní syntésu různorodých poznatků z vlastního vědního oboru.

Význam knihy zvyšuje dále fakt, že její autor je vedle prof. Jurovského nejdůležitějším pěstitelem pedagogické psychologie u nás. V třicátých letech pronikavě zapůsobil na vývoj naší pedagogické psychologie i pedagogiky, a i když mnohé jeho názory byly kritikovány, prof. Příhoda se nepřestal těšit vážností pro široký přehled po světové odborné literatuře a pro neumdlévající, mladistvé úsilí o poctivou orientaci v spletité problematice své vědy. Jeho nejnovější práce je dalším dokladem těchto

kvalit. I když se rozcházíme s prof. Příhodou v závažných theoretických otázkách samotného pojetí pedagogické psychologie, spatřujeme v jeho »Úvodu do pedagogické psychologie« dílo, které svým významem patří mezi učebnice, zasluhující pozornosti.

Srovnáme-li tuto knihu s obdobnými novějšími učebnicemi cizojazyčnými, vynikne její bohatá informovanost o starších i nejnovějších pracích, jak obecně theoretických, tak speciálních. Autor uvádí a hodnotí velmi četné prameny z vlastního oboru i z oborů přílehlých. Na základě jejich rozboru teprve vyvozuje a prokazuje své názory obecnější povahy. Příkladný je způsob, jak užívá citátů. Citáty z Pavlova i z klasiků marxismu-leninismu mu nenahrazují zdůvodnění stanoviska k odbornému problému, nýbrž mu slouží za ilustraci, za osvětlení vlastního výkladu. Autoru nelze vytýkat, že by problémy obcházel, nejsou-li už jasně dořešeny. Bohatá dokumentace, kterou opírá o výsledky velmi četných prací i o své vlastní výzkumy, mu umožňuje vyložit problém a naznačit jeho konkrétní řešení.

Zvláštní zmínky zasluhuje potěšitelná pozornost, kterou věnuje pracím a publikacím domácím. Nejen v záslužné a odvážné kapitole, která s hlediska marxistického charakterizuje vývoj pedagogické psychologie, ale ani v kapitolách dalších neopomíná upozorňovat čtenáře na každou, jen poněkud významnou práci domácí o dané otázce.

Přes zhuštěnost a odbornost výkladu čte se jeho kniha velmi dobře. Jasný sloh, stylistická svěžest a výrazová plastičnost dávají čtenáři zapomenout, že jde o učebnici, která sleduje pevně vytčené, didaktické cíle.

Jednou z hlavních příčin poutavosti, která zdaleka nebývá význačným rysem učebnic, je hluboké osobní zaujetí na problémech i autorech, o nichž vykládá. A tímto zaujetím (nikoli neznalostí!) můžeme vysvětlit (i když ne vždy ospravedlnit) i leckteré subjektivní a paušální odmítání některých prací a pracovníků, jako je *Wallon*, *Piaget* nebo *Rubinštejn*, i to, že v tak důkladné a podrobně dokumentované práci nenajde

čtenář zmínku na př. o *Menčinské*, *Szeminské* nebo *Brownellovi*.

Úkol, který si prof. Příhoda dal, nebyl snadný. Theoretické základy pedagogické psychologie jsou stále předmětem diskuse. Dosud se nikomu nepodařilo vypracovat obecně uznávaný její systém. Ani původní pokus prof. Příhody podat syntesu dosavadních výtěžků pedagogické psychologie není bez theoretických nejasností a vnitřních rozporů.

Prof. Příhoda správně zařazuje pedagogickou psychologii mezi vědy sociální. Na str. 7 říká: »Celým svým rázem je vědou sociální. Její obsah, daný úkoly i cíli, je společenský.« Tomuto theoretickému vymezení neodpovídá obsah dalších kapitol, v nichž převažují výklady o fyziologických a psychologických mechanismech. To nepřítí jen o kapitolách převážně obecně a vývojově psychologických (kap. IV—VI), ale i o partii, věnované psychologii učení. V ní je věnována pozornost obecným zákonitostem učení, a o vlastním obsahu procesů učení nalezneme jen povšechnou zmínku.

Ani prof. Příhodovi se nepodařilo přesněji vymezit předmět pedagogické psychologie. Za její »fenomen« považuje »psychickou stránku pedagogického procesu«. Nejasnost tohoto vymezení vysvitne hned, jakmile se snaží blíže určit poměr pedagogické psychologie k pedagogice. Podle něho »je pedagogická psychologie nauka o prostředcích, kterými lze dosáti společenských úkolů a cílů, jež tvoří vlastní obsah pedagogiky« (str. 11). I když nesouhlasíme s tímto pojetím, za podstatnější nedostatek pokládáme to, že v dalších kapitolách se téměř nikde neukazuje na tuto souvislost in concreto. Často se dokonce stírají hranice mezi pedagogickou psychologií a pedagogikou (na př. v partii nadešpané »Výchovné vedení v době postpubescence a v dospělosti« nebo v partiích o pozornosti a paměti).

Neurčitost koncepce pedagogické psychologie se projevuje v učlenění obsahu tohoto vědního oboru. Prof. Příhoda se nepřidržel zastaralých tradičních dělidel přejímaných z obecné psychologie a pokusil se o vlastní klasifikaci. V 1. kapitole vytyčuje hlavní the-

matické okruhy («osy») pedagogické psychologie: 1. charakter a schopnosti žáka, 2. učení, 3. duševní hygiena, 4. osobnost chovance a vychovatele. Ve vlastním rozvržení knihy má odlišné zřetele. Po úvodních a nezbytných kapitolách o pojmu, dějinách a metodách pedagogické psychologie následují kapitoly: reflexní mechanismy, základní vývojové faktory, podmínky individuální zkušenosti (pozornost a paměť), psychologie učení, psychologie práce vzhledem k výchově, změny v metodě výchovy vzhledem k věku a kolektiv a osobnost v procesu výchovy. I když zřejmě se autor obrací k výchovným pracovníkům mimoškolním, a nikoli k učitelům všeobecně vzdělávací školy, přece jen lze stěží nalézt důvody pro to, že se téměř vůbec nezabývá rozvojem charakteru a schopností žáka (1. »osa«) ani osobností chovance a vychovatele (4. »osa«) a že nejkratší kapitolou učebnice je pojednání o psychologii učení (2. »osa«).

Učebnice obsahuje řadu poznatků, které rozšiřují obzor vysokoškolských posluchačů a výchovných pracovníků. Mnoho, až příliš mnoho místa je věnováno theoretickým výkladům a rozborům prací biologických na úkor vlastní pedagogicko-psychologické tematiky. Tak na př. výkladu biologických teorií pudového chování je věnováno více stránek než psychologickému poučení o abstraktním myšlení. Rozbory obecných biologických teorií dědičnosti zabírají 20 stránek — celá psychologie učení 30 stránek, biologická periodisace 9 stránek — psychologické zvláštnosti předškolního a školního věku zůstávají bez zmínky. Do pedagogicko-psychologického systému jsou dále málo organicky včleňovány partie z psychologie klinické a z psychologie práce.

Naše nejzávažnější výhrada k celému pojetí pedagogické psychologie u prof. Příhody se týká upřílišněné biologisace této vědy. Nedostatek zřetele k obsahovosti výchovného, záměrného působení ho vede k jednostrannému přeceňování významu mechanismů při vysvětlování procesů v žákovi, navozovaných tímto působením. Ve snaze dát psychologickým mechanismům fyziologický výklad zachází autor do krajnosti a tak se

mu často pedagogicko-psychologická problematika redukuje až na problematiku obecně biologickou.

Uvedené nejasnosti a rozpory v koncepci prof. Příhody neubírají jeho knize na významu, a to hlavně proto, že osobitá syntéza, k níž autor dospěl, je založena na rozboru vhodně vybraných a charakterizovaných prací. Čtenáři nevnucuje autor dogmaticky své názory a umožňuje mu, aby studiem uvedené literatury dospěl k závěrům odlišným od názorů autorových. Kniha prof. Příhody vede čtenáře k přemýšlení a tím plní hlavní úkol vysokoškolské učebnice: učit samostatně myslet.

Fr. Jiránek a Jan Souček

Amedeo Molnár:

ČESKOBRATRSKÉ ŠKOLSTVÍ PŘED KOMENSKÝM

(Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1956)

Tato kniha zahajuje knižnici *Pedagogických pramenů*. Splňujeme tak dávné přání našich vychovatelských pokolení, jemuž se v minulé společnosti nedostalo sluchu. Do nedávna platila slova, jimiž už roku 1878 volal po vydání »Listáře škol českých« Fr. J. Zoubek: »Jeden z hlavních nedostatků našich jest ten, že nemáme posud souvislé historie školství a vychovatelství v Čechách... Dokud nebude sneseno a vydáno tolik materiálu, aby minulost školství a vychovatelství v Čechách mohla přehlédnuta býti v celosti a dopodrobna, byla by každá encyklopedie učitelská kusá...« Podnik Zoubkem ohlašovaný se z hospodářských důvodů nemohl rozvinout. Prameně »*Paměti o školách českých*« od Františka Dvorského (1886) s doklady pro léta 1598—1616, nenašly pokračovatele. Při vlastivědném bádání sice mnohá česká města i kraje publikovala historické doklady, zvláště k dějinám českého školství, většinou však bez vědeckého zpracování. Výjimkou je na př. »*Listář k dějinám školství kutnohorského*« (1520—1623) v úpravě Dr. Vojt. J. Nováčka (Nakl. Č. ak., Praha 1894). Ani

»Knihovna pedagogických klasiků« (Dědictví Komenského od r. 1905) se nestala, jak bylo úmyslem, sbírkou pramenů k studiu dějin naší domácí pedagogiky.

Pedagogický ústav Československé akademie věd chce tyto úkoly pramenných studií o naší minulosti postupně vyplnit soubornými výběry našich typických dokladů vychovatelské práce z různých dob. Shromáždí dokumenty k výchovné praxi i teorii jak z doby feudální před husitskou revolucí a po ní, tak i z doby kapitalismu ve snaze přiblížit čtenáři pokrokovou tradici, na niž může naše vychovatelství kriticky navazovat a zároveň poskytnout dějepis na základě pedagogiky nezbytný předpoklad pramenný. Pokusí se tak spojit úkol vědecké edice a vydání čtenářského, přístupného každému vzdělanci.

»Česko-bratrská výchova před Komenským«, přichystaná doc. Dr. Amedeem Molnárem, má své těžiště v obsáhlém výboru pramenných, ponejvíce rukopisných dokladů česko-bratrského výchovného úsilí, jak se vyvíjelo od druhé poloviny 15. st. až k počátku pobělohorské doby. Dokumenty mají podat obraz kulturního snažení v historickém vývoji Jednoty bratrské.

Uvedme nejprve, co bude zajímat školského praktika. Jistěže řada pramenů, jež dokládají kolektivní ráz výchovy v Jednotě bratrské a charakterisují tehdejší výchovu v rodině i ve sboru nebo sledují vývoj bratrského zájmu o mateřský jazyk, o jeho funkci sdělovací i stránku zvukovou. Jiné dokumenty poutavě osvětlují bratrskou kritičnost k feudálnímu školství církevnímu, klášternímu i universitnímu a zápas ve vlastních řadách Jednoty o právo a povinnost vyššího vzdělání. Po té stránce kniha přináší některé ukázky ze základních bratrských učebnic, místopis bratrských škol a typické ukázky ze života a práce na nich. Cenné jsou pro každého čtenáře hospodářské doklady bratrské školy ivančické, publikované zde po prvé, i materiál umožňující pedagogicky konkrétněji hodnotit výchovnou činnost Jana Blahoslava, z jehož odkazu Molnár vydává některé dosud neznámé ukázky i celou slavnou Filipiku, kte-

rá tu vychází po prvé v kritickém vydání. Pozornost každého zaslouží si i edice Spisu o učených od Vavřince Krasnického z roku 1530, přínosná pro dějiny české pedagogiky i pro dějiny Českých bratří vůbec.

Výbor dokumentů jest určen zvláště pro badatele a obohatí jejich studie o doklady k dějinám výchovy v Jednotě bratrské. V úvodu proto doc. Dr. A. Molnár vychází z předpokladu, zdůrazněného zejména sovětským komeniologickým bádáním, že jedním z hlavních kořenů Komenského pedagogické soustavy byla výchovná praxe demokratického společenství Českých bratří. Pro dějiny naší domácí pedagogiky objevnou pozornost věnuje pedagogickému dosahu struktury bratrské organizace, hlavně trojímu stupni členství v Jednotě. Zdůrazňuje, že Bratří uskutečnili zčeštění a zlaicsování kultury, nahradili latinské školství vlastními školami národními. Tím, že se od svého druhého pokolení stali společenstvím převážně městským, nabyli podílu na pokrokovém zápase měšťanské třídy o právo účasti na veřejném životě a na vyšším vzdělání. Autor dokládá svou thesei o protifeudálním charakteru bratrských výchovných řádů, sleduje vznik a vývoj i topografický výskyt bratrských škol v Čechách, na Moravě, v Polsku, Prusích a na Slovensku a zjišťuje, že se oratrské školství od třetí čtvrtiny 16. století nestačilo ubránit nárokům šlechty.

Vlastní dokumenty jsou vybrány tak, aby podaly přehled dialektického vývoje bratrské výchovy v dlouhém časovém rozpětí od roku 1464 do r. 1635. Z větší části jde o prameny dosud nevydané a pochované v rukopisech nebo starých tiscích. Každý dokument je uveden výkladem, který jej zařazuje do celkových dějin bratrských a naznačuje jeho pedagogický obsah.

České texty, psané bratrským pravopisem, jsou upraveny podle transkripčních zásad, vyložených na konci knihy. Latinské texty jsou přeloženy editorem a spolu i vyloženy v českém kontextu ve věcných poznámkách. Některé dokumenty připravili R. Říčan, A. Císařová-Kolářová a V. T. Miškovská.

Molnár se nespokojil pouhou statickou prací ediční. Jeho úvodní studie a četné poznámky a vysvětlení jsou zhusta vyčerpávající povahy a některé by bývaly snesly dobře zhuštěnější citace. To však není nijak na úkor celé této přípravné práce ediční k dějinám tak významného úseku, jakým je období výchovy bratrské. Při srovnání s poznámkami Řičanovými, úsporně koncisními, je patrna podnětnost Molnárových komentářů. Doufám, že bude přijato i jeho zásadní zhodnocení výchovné tendence bratrské jako náběh k demokratisaci, v níž vidí hlavní pedagogický přínos bratrského společenství. Je to problém nemálo složitý, jak jej Molnár sám označuje, když se snaží prokázat své stanovisko. Vidí bratrskou výchovu obrácenu tváří k životu, myslí tím patrně její protifeudální tendence rodinné a kolektivní. Zahrnuje do toho i kritický vztah Jednoty ke školství klášternímu a ke scholastické universitě. Bratři důsledně zlidověli a znárodnili školu nižší a velkou měrou i vyšší, hlavně pro výuku bohoslovců. Leč tady Molnár specifikuje povahu výchovy bratrské v ten smysl, že její silnou stránku oceňuje spíše v životě sborovém než v instituci bratrských škol. V důsledku kulturního i společenského vyrovnávání Jednoty postupem času školy nestačily se ubránit vlivu zvláště šlechty bratrské. V této souvislosti oceňuje Molnár historický význam české tištěné knihy jako prostředku osvětové výchovy, který působil i mimo úzkou obec Jednoty bratrské. V tom byl zahrnut celý komplex pomůcek, jež nerozlučně souvisely s výukou křesťanskou a mravní, spolu i jazykovou, hudební, letopiseckou. Nemalý význam má i péče hygienická a kázeň vedoucí k pracovitosti, což souhrnně představuje onu sborovou výchovu bratří, jež podle Molnára byla podstatnou částí jejich životního řádu. Toto všechno ilustrují dokumenty této Edice jako odkaz k historii pokrokových prvků bratrské výchovy.

Celkový úvod a úvodní slova k jednotlivým dokumentům umožňují odbornému čtenáři, aby si vytvořil názorný obraz o pokrokovosti bratrské výchovy ve srovnání

s výchovnou praxí soudobého feudalismu a o jejím pokračovatelsví v tradici radikálního křídla husitského revolučního hnutí. Úvody k jednotlivým vydaným kusům přinášejí mnoho zajímavého a málo známého materiálu pro znalce. Stačí tu poukázat na čísla, týkající se ohlasu Bratrství v soudobé cizině (10, 13, 16, 23, 24, 34, 36—38), na úlohu Esroma Rüdingerera ve vzniku králického překladu bible, na drobný fakt, že Šafařík je autorem názvu »Filipika proti misomusům«, na pěkné vylíčení Augustova působení v Litomyšli atd., aby bylo patrné, s jakými zajímavými jednotlivostmi se zde čtenáři setkají. Obraz života v Jednotě, pohled do bratrských škol a domů, poměr bratrských soudců k »vandrovné čeládce«, prostí bratři ve svém upřímném a bratrská šlechta v liknavém postoji k vzdělávacím institucím, to vše zde čtenáři v pestrém, ale uspořádaném postupu mívají před očima.

Poznámky k textům vcelku podávají velké množství rozmanitého poučení a vyjasňují skutečně ta místa, s nimiž si čtenář v textu neví rady. Autor si dal velkou práci s verifikací citátů, na př. k Spisu o učených Krasonického. Je pravda, že nejsou všechny poznámky stejně původní a hluboké, ale oživují před námi množství osob vybledlých, ale v pestrém dění 15.—17. století velmi důležitých.

O svědomitosti editorové svědčí, že skoro polovina dokladů je čerpána z pramenů.

Úvodní stať právem zdůrazňuje, že ve výchovatské praxi Českých bratří musíme vidět jeden z hlavních kořenů lidového charakteru Komenského pedagogiky.

Povšimněme si blíže, co přináší Molnár v Edici nového a cenného k poznání dějin české pedagogiky v předbřehorské době. Řada dokumentů dokládá sborový, kolektivní ráz výchovy v Jednotě bratrské (čísla 1, 3, 7, 8, 20, 21, 41), charakterizuje úlohy učitelů a jiných výchovných pracovníků (čísla 2, 12, 18, 19, 21, 30, 33, 37, 47), rodičovskou výchovu v bratrské rodině (čísla 5, 9, 15, 17, 50), vývoj bratrského zájmu o mateřský jazyk, jeho funkci sdělovací a stránku zvukovou (čísla 10, 28, 32, 33, 40, 42); jiné dokumenty dokládají bratrskou

kritičnost vůči soudobému školství církevnímu, klášternímu i universitnímu (čísla 4, 7, 10, 11, 34, 39, 48, 49) i zápas ve vlastních řadách Jednoty o právo a povinnost vyššího vzdělání (čísla 10, 12, 16, 23, 24, 28). Kniha přináší ukázky ze základních bratrských učebnic katechetických (čís. 9, 42), bohosloveckých pro »mládence« (čísla 18, 22, 40, 46) a z mravouk (čísla 43, 44, 45), doklady o výchově hudební (čísla 13, 30, 37) i fyzické (číslo 31). Místopis bratrských škol podal Molnár v úvodu, vlastní Edice pak přináší typické ukázky ze života a práce na bratrských školách počátečních i vyšších a výňatky z některých bratrských školních řádů (čísla 27, 29, 31, 37, 38, 39, 48, 49, 51). Cenné jsou dokumenty, osvětlující hospodářskou stránku bratrské školy ivančické, prvně zde publikované (čísla 35 a 36). Některé dokumenty umožňují konkrétnější hodnocení výchovné činnosti Blahoslavovy, z jehož literárního odkazu Molnár vydává některé dosud neznámé ukázky (čísla 24, 26, 29) vedle obširných výňatků z Blahoslavovy Muziky (č. 30), Gramatiky (č. 32 připravil doc. Alois Gregor z Brna), Vad kazatelů (č. 33) a celé Filipiky (č. 28), která tu vychází prvně ve vydání opravdu kritickém. Cenným přínosem jak pro dějiny české pedagogiky, tak vůbec pro dějiny Českých bratří je Edice Spisu o učených od Vavřince Krasnického z r. 1530. Všim tím může kniha přispět, podle přání vydavatelova k důstojné vzpomínce na pětisté výročí vzniku Jednoty bratrské a na třísté výročí amsterodamského vydání pedagogických prací Komenského, posledního Staršího Českých bratří.

Vcelku je publikace doc. Molnára velmi cenným přínosem k dějinám naší výchovy a celé naší národní vzdělanosti. Bylo dobře, že autor hleděl blíže vysvětlit svou hesi o protifeudální tendenci bratrského společenství, poněvadž ve způsobu, jak on ji původně formuloval, zněla poněkud nehistoricky. Tam, kde není hospodářsko-sociálních podmínek k překonání feudálního řádu, nemůže přece protifeudální tendence znamenat něco, co se zásadně vymyká z rámce této formace. Po úpravě několika

pochybností je možno považovat edici Molnárova za vzorně zpracovaný přínos k naší pedagogické a kulturně osvětové historii.

E. Strnad

NOVÝ ČASOPIS PRO PRACOVNÍKY MIMOŠKOLNÍ VÝCHOVY

V tomto roce začíná vycházet péčí ministerstva školství a kultury časopis »Vychovatel«, který má svým obsahem pomoci vychovatelům družin mládeže a dětských i žákovských domovů. Pracovníci mimoškolní výchovy si plně uvědomují význam tohoto rozhodnutí, neboť už leta usilovali o vydávání časopisu, ve kterém by si mohli vyměňovat zkušenosti z jednotlivých úseků mimoškolní praxe, časopisu, který by řešil theoretické i praktické problémy v ohledu ideovém i methodickém, který by pak současně informoval naši veřejnost o úspěších, práci a obtížích výchovné činnosti za současných společenských podmínek.

Ideový plán nového časopisu, rozvržený do šesti čísel v kalendářním roce, postihuje v plné šíři problematiku mimoškolní práce. Příspěvky k objasnění úkolu družin mládeže a dětských domovů na podkladě příslušných směrnic (o přípravě vychovatele na práci s dětmi a o spolupráci se školou i s rodiči, o thematicke práce v dětských domovech a družinách mládeže se zřetelem na věkové stupně žactva zastoupené v těchto zařízeních) přináší už první číslo časopisu. V dalších číslech tohoto ročníku pak má být mimo jiné pojednáno o přípravě žáků na vyučování v souvislosti s jejich odpočinkem, o péči o řeč, výchově k práci, výchově k socialistickému vlastenectví, o tělovýchově, o pobytu mládeže v přírodě, režimu dne, o výchově estetické a výchově k uvědomělé kázní.

Rozsah problematiky, kterou si vytýká časopis »Vychovatel« je mimořádně široký a plně se kryje s potřebami pracovníků v terénu. Je zajisté přáním nás všech, aby časopis úspěšně plnil svůj úkol. Především však je zapotřebí vyvarovat se uveřejňování článků pojednávajících o problematice příliš všeobecně, nebo článků, které na úkor ze-

vrubného propracování některých provozních či metodických otázek podávají toliko výčet úspěšné činnosti anebo neoprávněným zastíráním neúspěchů a obtíží nepostihují těžkou a namnoze dlouhotrvající cestu ke kladným výsledkům v praxi. Zajisté je zapotřebí věnovat též velmi vážnou pozornost článkům řešícím jednotlivé otázky ideového plánu s hlediska praxe vědecké, aby články byly srozumitelné a nepřetiskovaly se v nich buď všeobecně známé, nebo na jiných místech mnohokrát už uveřejněné skutečnosti.

Rozhodnutí, podle něhož časopis hodlá řešit i otázky výchovné problematiky v dětských domovech pro mládež vyžadující zvláštní péče, je mimořádně závažné. Pracovníci těchto ústavů obezrní zajisté nejširší pedagogickou veřejnost na podkladě bohatých zkušeností s mnoha chybami a omyly ve školní, mimoškolní i rodinné výchově, které někdy přivádějí i mládež školního věku do konfliktu se zákonem. Pracovníci družin mládeže i normálních typů dětských domovů, především však učitelé našich škol, si na podkladě těchto materiálů znovu plně uvědomí mimořádnou odpovědnost své práce i případné důsledky, ke kterým může vést zanedbání spolupráce všech výchovných činitelů, které utvářejí mravní osobnost dítěte. Zde by stálo za uvážení, neměl-li by se časopis zabývat také problematikou dorostových převýchovných zařízení. Pracovníci těchto ústavů by mohli přispět k dotváření genetického obrazu některých mravních vad.

Jiřina Šolková

PEDAGOGIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Učební text pro pedagogické školy pro vzdělání učitelek mateřských škol. Zpracoval kolektiv autorů pod vedením M. Bartuškové. Státní pedagogické nakladatelství, II. vydání, Praha 1956, str. 277.

Už v druhém vydání vyšla první česká učebnice předškolní pedagogiky, určená pro pedagogické školy. Přináší ty poznatky z pedagogických věd, které si má osvojit budoucí učitelka mateřské školy. Které jsou to po-

znatky? Především je to poučení o základních problémech obecné pedagogiky, jako je předmět pedagogiky, vymezení pojmů, výchova, vzdělání a vyučování, vztah pedagogiky k jiným vědám, třídně historický charakter výchovy, význam výchovy a vyučování pro utváření osobnosti, cíl, úkoly a složky socialistické pedagogiky. Další kapitoly informují o soustavě lidového vzdělání v naší republice a v Sovětském svazu a o učitelském vzdělání. V závěru této první části knihy najdeme poučení o mimoškolních výchovných zařízeních, zejména o pionýrské organizaci Československého svazu mládeže.

Druhá část knihy nás uvádí do problematiky pedagogiky předškolní. Úvodem se zdůvodňuje, proč je třeba dítěti v raném dětství soustavné výchovy a proč se v socialistickém státě rozvíjí předškolní výchova ve veřejných institucích. — Cílem socialistické předškolní výchovy je rozvíjet dětskou osobnost všestranně, to znamená pečovat o zdravý a tělesný vývoj dítěte i o rozvoj poznání a řeči a přispívat k utváření mravních a povahových rysů v duchu socialistické morálky i k rozvíjení estetického citění dítěte. Má-li výchova v mateřské škole splnit tyto úkoly, musí se učitelka ve své práci řídit určitými zásadami, jež jsou vyzvozeny z poznatých zákonitostí výchovného procesu. Jsou to zásady pravdivosti a ideovosti, cílevědomosti a soustavnosti, názornosti, uvědomělosti a aktivity, přiměřenosti, trvalosti, důslednosti a jednotnosti a zásada individuálního přístupu k dítěti. — Pro úspěšné plnění úkolů mateřské školy je kromě respektování didaktických zásad nutno, aby učitelka volila vhodné výchovné prostředky. Výchovných prostředků má učitelka k dispozici mnoho a používá jich podle potřeby různě. Existují však některé obecné prostředky, které umožňují působit na všechny děti a rozvíjet všechny stránky dětské osobnosti. Je to především denní režim, přesný denní rozvrh činností a odpočinku dětí, zdůvodněný učením I. P. Pavlova o dynamickém stereotypu. Druhým výchovným prostředkem je hra, jež je hlavní činností dětí předškolního věku. Její pedagogické

využití, ať již jde o hru tvořivou nebo o hru s pravidly, didaktickou a pohybovou, je důležitým úsekem výchovné práce v mateřské škole. Třetím obecným výchovným prostředkem, charakteristickým pro socialistickou pedagogiku, je předškolní vyučování, jakožto organizované a soustavné řízení poznávací činnosti dětí, jež zaručuje osvojení určitých poznatků a dovedností všemi dětmi. Základní organizační formou předškolního vyučování jsou zaměstnání, v nichž se uplatňují specifické vyučovací metody. — Zásadní důležitost pro splnění výchovných úkolů, které stojí před mateřskou školou, vedle dodržování pedagogických zásad a vedle volby vhodných výchovných prostředků má obsah výchovné práce v předškolních ústavech. Seznámí s obsahem a metodami výchovy tělesné, mravní, rozumové a estetické, jež jsou dány osnovami pro mateřskou školu, tvoří obsáhlou a podstatnou část knihy.

V posledních částech knihy se seznamujeme s problémy spolupráce mateřské školy s rodinou a se školou národní a s některými zásadami vedení mateřských škol. — V textové příloze nacházíme zákony a nařízení, týkající se mateřských škol, a v příloze obrazové fotografické záběry ze života dětí v jeslích a mateřských školách a obrázky hraček.

Při studiu Pedagogiky předškolního věku poznáváme podle shodného členění a pojetí učební látky, že si autoři pro vypravování tohoto učebního textu našli vzor v sovětských učebnicích předškolní pedagogiky, zejména v příručce pedagogiky pro pedagogická učiliště od A. S. Sorokinové a v učebnici pro pedagogické instituty od E. A. Flerinové. Tyto učebnice nejsou prvními syntetickými pracemi o sovětské předškolní výchově. Mají své předchůdce v učebnicích Levin-Ščirinové a Mendžerické, Arkina a Ganelina, na jejichž tradici navazují a jejichž výsledků při vytváření soustavy komunistické předškolní výchovy využívají. Srovnáme-li učebnici Sorokinové a Flerinové s naším učebním textem s hlediska systematiky předškolní pedagogiky, vidíme, že v naší Pedagogice předškolního věku se proje-

vuje snaha stále více logicky učeňovat theoretické poznatky o výchově dětí předškolního věku a zpřesňovat a propracovávat systém socialistické předškolní pedagogiky, ve směru, jež jsme se pokusili nastínit v první části naší recenze. V tom je pro teorii české předškolní pedagogiky přínos naší první mateřsko-školské učebnice.

Z dalšího srovnání sovětských učebnic s naší učebnicí vyplývá poznámka, že naši autoři vhodně těžili z Komenského proslulého díla »Informatorium školy mateřské«. Bylo by si přát, aby při dalším zpracování učebnice našly v ní výraz také ty hodnoty naší předškolní pedagogiky, jež vznikaly během stoletého vývoje našich mateřských škol. Po této stránce máme vzor v sovětských učebnicích, jež se snaží vytěžit co nejvíce z pokladů ruského pedagogického myšlení minulosti.

První česká učebnice předškolní pedagogiky byla vypracována pro pedagogické školy, kde byla potřeba soustavné pomůcky pro vyučování předškolní pedagogiky nejnaléhavější. O tom, jak nezbytná je i pro ostatní pracovnice v mateřských školách, svědčí skutečnost, že byla v krátké době rozebrána obě vydání a že je v tisku její třetí upravené vydání.

V. Mišurcová

ZE SOVĚTSKÉ PEDAGOGIKY

V 10. čísle Sovětské pedagogiky z roku 1956 je v rubrice Pedagogická theorie a praxe uveden článek V. G. Jakovleva »Tělesná výchova žáků jako předmět společné péče celého pedagogického kolektivu«. Autor zde seznamuje čtenáře s prací několika škol, které dosáhly dobrých výsledků při tělesné výchově svých žáků. Tělesná výchova se zde zpravidla prováděla podle plánu, který byl organickou součástí plánu celé školy. O sportovní činnosti žáků byli zpraveni nejen učitelé tělesné výchovy, ale i ředitelé škol, třídní učitelé a funkcionáři komsomolu a pionýrské organizace, kteří jí též pomáhali řídit a organizovat. V řadě jiných škol však autor zjistil značné zanedbávání tělesné výchovy.

Učitelé zde kladli jen malé požadavky na techniku plnění tělesných cvičení, hodiny tělesné výchovy byly nudné a nevyhovovaly po stránce metodické. Zanedbávaly se zvláště pohybové hry. Hry však, když jsou systematicky uspořádané, přispívají značně ke zvýšení všeobecné tělesné připravenosti, na jejímž základě si žáci mohou lépe osvojovat úkony potřebné pro gymnastická nebo sportovní cvičení. Autor též shledal, že v obsahu a metodách vyučování gymnastice se udržuje určitá konservativnost. Učitelé se často přidržují jen úzkého okruhu standardních cvičení (cvičení pro ruce, pro hlavu, pro trup a nohy), ale nevytvářejí u žáků základní pohybové návyky, které jsou přípravou k různým sportovním disciplinám a k praktické činnosti. Do obsahu školní gymnastiky je zařazováno též málo takových cvičení, která přispívají ke správnému držení těla, ke koordinaci pohybů, k rozvoji obratnosti, rychlosti, síly a pod. Také sportovní činnost dětí je v některých školách chápána chybně. Účelem sportovní činnosti dětí nejsou maximální výkony, sportovní činnost dětí je jen jedním z prostředků tělesné výchovy.

V následujícím se autor zabývá otázkou zvýšení úrovně hodin tělesné výchovy. Podle názoru *J. Kuzněcové*, vědecké pracovnice ústředního institutu tělesné výchovy, přispívá ke zvýšení efektu hodin tělesné výchovy to, jsou-li žáci jedné třídy rozděleni do několika oddělení podle individuálních odlišností tělesného rozvoje. Žáci tak mohou provádět cviky, které jsou přiměřené pro jejich úroveň tělesné vyspělosti. Podle míry nabytých pohybových dovedností přestupují pak z oddělení nižších do oddělení žáků tělesně připravenějších. Ke zdokonalení hodin tělesné výchovy přispěje podle autora i to, budou-li přesně stanoveny požadavky na vyučování gymnastice, lehké atletice, hrám a pod. a budou-li vymezeny spojitosti mezi jednotlivými druhy tělesných cvičení a her.

V závěru článku uvádí autor některá zjištění o stavu mimoškolní sportovní činnosti a o situaci škol po stránce hygienické.

I druhý článek rubriky je věnován pro-

blematice tělesné výchovy. *M. A. Čerevkov* v něm rozebírá otázku názornosti při vytváření pohybových návyků žáků. Uznává, že názorné předvedení pohybového úkonu spojené s učitelovým výkladem je velmi důležitým prostředkem názorného vyučování pohybovým dovednostem a návykům. Nelze však podle jeho názoru tvrdit, že toto předvádění je hlavním a rozhodujícím prostředkem názorného vyučování a tím méně chápat názornost v této oblasti výchovy jen jako demonstraci pohybových úkonů. Tento způsob nedostačuje zvláště k tomu, aby byl žák schopen vědomě řídit a kontrolovat své pohyby. K tomu je třeba vybavit ho nejen dojmy zrakovými, ale i počitky svalovými a kožními při správném vykonávání určené činnosti. Tyto počitky pak fungují jako regulátory činnosti, její průběh kontrolují a řídí. Pokud však žák nemá zkušenost správného pohybu, potřebuje svůj pohyb usměrňovat podle regulátorů vnějších. Funkci těchto regulátorů mohou mít různé předměty, kterých se žák má při provádění určitého úkonu dotknout, nebo kterým se má vyhnout. Učí-li se děti na př. při běhu stále přesně držet směr, nevybočovat skoky se strany na stranu, mohou být vnějšími regulátory pohybů dva souběžně natažené provazy, které tvoří uličku, již žáci probíhají. Jejich úkolem je nedotknout se nohou provazu. Při pokusech se ukázalo, že účín regulátorů stejné funkce je rozdílný podle psychologického dojmu, který v žácích vyvolávají. Když byla na př. ulička místo provazy ohraničena těžkými žerděmi, množství nežádoucích doteků značně pokleslo. Tento zjev autor vysvětluje tak, že »těžký« předmět představuje silnější podnět, který v žácích vzbuzuje reflex obrany, projevující se ve zvýšené opatrnosti a vědomější řízenosti pohybů.

Autor srovnává výsledky pokusného vyučování ve dvou skupinách tříd. Ve třídách pokusných byly při vyučování použity vnější regulátory pohybů, ve třídách kontrolních nikoliv. Výsledky vyučování v obou skupinách se lišily dobou nutnou k ovládnutí stanovených pohybových úkonů i počtem případů dobře osvojených pohybů.

Ve třídách pokusných, kde většina žáků ovládla úkony rychleji a lépe, projevovali žáci proti žákům tříd kontrolních i zvýšený zájem o vyučované cviky.

V závěru článku autor stanoví, ve kterých případech je třeba používat při tělesné výchově tohoto druhu názorného vyučování. Je to předně při vyučování žáků nižších tříd, kteří ještě nemají dostatečnou pohybovou zkušenost, při vyučování žáků středního a staršího školního věku, pokud jde při vykonávání cviku o složitou soustavu pohybů. Tento prostředek názorného vyučování se osvědčuje také při přepracovávání již vytvořených chybných pohybových návyků.

Do tohoto oddílu je zařazen i článek A. M. Kolesové »Individuální přístup k žákům v procesu učebně výchovné práce ve škole«. V úvodu autorka uvažuje o podstatě a stránkách individuálního přístupu k žákům. Podstatu individuálního přístupu k žákům spatřuje v co nejúčelnějším využití jejich sil a schopností pro uskutečnění vzdělávacích a výchovných úkolů školy. Individuální přístup obsahuje tyto stránky: důkladné a systematické sledování žáků, stanovení nejbližších vzdělávacích a výchovných úkolů, vymezení prostředků individuálního působení, zachycení a rozbor výsledků uskutečněných výchovných vlivů.

V následujícím autorka popisuje, rozebírá a hodnotí řadu konkrétních případů individuální učebně výchovné péče, které zjistila při svém výzkumu na několika školách.

V článku T. S. Panfilovové jsou shrnuty zkušenosti získané kolektivem učitelů jedné z moskevských středních škol o vlivu výchovného působení dětského kolektivu na jednotlivé žáky. Příbuzné problematice je věnován i článek A. N. Antipina »Některé otázky výchovy veřejného mínění třídního kolektivu«. A. N. Antipin se zde zabývá charakterem a podmínkami vzniku nepravého deformovaného veřejného mínění žakovského kolektivu. V závěru článku uvádí v obecných rysech způsoby formování zdravého veřejného mínění třídy. Mimo jiné upozorňuje na to, že vytváření veřejného mínění třídy se musí dít sou-

časně s organizací a výchovou třídního kolektivu, neboť zde jde o jediný, vnitřně jednotný proces.

Z oblasti mravní výchovy je i další článek rubriky, v němž V. G. Nikiforová píše o úloze žakovského výboru v boji za zvýšení prospěchu a ukázněnosti žáků.

V posledním článku rubriky seznamuje V. V. Šejko se zkušenostmi, které získal při vedení přípravy domácích úkolů žáků školního internátu.

V oddíle věnovaném historii pedagogiky je obsáhlá stať S. A. Frumova, nazvaná Otázky výchovy na ženevském kongresu I. internacionály.

V rubrice diskusí a recenzí je příspěvek M. A. Danilova »K otázce metod vyučování v sovětské škole«. Kromě jiného zde autor vykládá své pojetí vyučovací metody jako jednoty obsahu a formy vyučování. Podle jeho názoru vyučovací metody lze dělit podle několika znaků: podle logických cest osvojování poznatků žáky, podle pramene vědomostí, podle stupně aktivity žáků při osvojování vědomostí, podle formy učebního procesu (výklad, beseda a pod.). Při tom pokládá autor znak první. V následujícím totiž vymezuje vyučovací metodu jako logickou cestu, kterou si žáci uvědoměle osvojují poznatky. Dále se autor zabývá logikou vyučovacího předmětu ve vztahu k metodě vyučování, klasifikací vyučovacích metod a podmínkami používání různých vyučovacích metod.

Do této rubriky přispěl A. J. Aret článkem »Za rozpracování metodiky výchovy konkrétních morálních vlastností« a N. V. Savin článkem »O theorii výchovy v kursu pedagogiky«.

V oddíle Pedagogické vzdělání je článek A. V. Chlestova »O přípravě učitelů kreslení, rýsování a práce pro polytechnickou školu«.

V rubrice Ze zahraničí je zpráva o první mezinárodní konferenci o pedagogických výzkumech, kterou pořádalo UNESCO spolu s americkým Sdružením pro pedagogická zkoumání. Konference se sešla v únoru 1956 v Atlantic City (USA). Účastnili se jí delegáti z Austrálie, Anglie, Belgie, Bra-

zile, Německé spolkové republiky, Kanady, SSSR, USA, Francie, Chile, Japonska a zástupci UNESCO a amerického Sdružení pro pedagogická zkoumání. Práce konference probíhala převážně v zasedáních tří komitétů. Komitét A se zabýval otázkou mezinárodních pedagogických výzkumů, práce B komitétu byla věnována otázkám mezinárodních styků a informací v oblasti pedagogického zkoumání a komitét C se soustředil na přípravu mezinárodních pedagogických výzkumů.

☆

Úvodník 11. čísla Sovětské pedagogiky z r. 1956 je nazván *Říjnová revoluce a úloha učitelstva v kulturním budování*.

V oddíle *Pedagogická teorie a praxe* píše *I. D. Rasulbekov o úloze sovětské veřejnosti v rozvoji lidového vzdělání*. Jako druhý je zde zařazen článek *L. N. Landy O některých nedostatcích výzkumů myšlení žáků*. Hlavním nedostatkem výzkumů myšlení žáků je podle autora to, že tyto výzkumy jsou zaměřeny spíše na otázky vytváření pojmů, vědomostí, nikoliv však k problému myšlenkových pochodů. Aby bylo možné stanovit metodiku vytváření »techniky« myšlení, je nezbytně třeba prozkoumat psychologickou podstatu této »techniky«. Avšak i v psychologických výzkumech se převážně rozpracovává jen jedna stránka myšlení — formování vědomostí, pojmů, zatím co stránka druhá — myšlenkové operace, jejich formování, procesy zobecňování, přenos, vztah těchto operací a vědomostí nebo podmínek úlohy — je rozpracována jen velmi málo.

Problematiku myšlenkových pochodů nelze redukovat na problematiku osvojení vědomostí, pojmů. Myšlení je třeba chápat jako jednotu dvou různých, ale vzájemně spojených komponent — vědomostí a myšlenkových operací. Proto i výzkumy v oblasti myšlení je nutno diferencovat se zřeteltem k těmto dvěma stránkám myšlení. Je třeba si také uvědomit, že vědomosti jsou jen výsledkem myšlenkové činnosti, avšak otázka myšlenkových operací je otázkou, jakým způsobem se tyto výsledky

myšlení dosahují, jak se uskutečňuje sám proces myšlení.

V další části článku autor ukazuje, jak je v současné metodické a psychologické literatuře analysována myšlenková činnost žáků. Metodické práce často jen konstatují správnost či nesprávnost té či jiné myšlenkové operace, popisují její vnější průběh, nezjišťují, proč myšlenkové procesy probíhají právě tímto určitým způsobem, proč je použito právě těchto vědomostí, proč se tyto vědomosti spojují právě tímto a ne jiným způsobem, slovem popisují výsledky myšlení bez vztahu k těm analyticko-synthetickým operacím, které tyto výsledky podmiňují. Jiným nedostatkem těchto prací je to, že se autoři metodik jednostranně zabývají jen logickými chybami procesu myšlení, zatím co značné množství chyb vzniká chybou analýs úkolu, na které závisí aktualizace potřebných vědomostí. Logický přístup ke zkoumání myšlení žáků se projevuje i v tom, že v pracích věnovaných výchově myšlení se soustřeďuje pozornost převážně na formování dovedností formálně logického myšlení, což je otázkou správného používání a spojování vědomostí. Metodika dovednosti správně analyzovat podmínky úkolu se zanedbává. Myšlení, jak píše autor, je však především analýsou vnějšího objektu (na př. podmínek úlohy) a nikoliv vytvořených již asociací (vědomostí). Analýsa úlohy je ve vztahu k analýse vědomostí, které se do řešení úlohy zapojují, prvotní. Proto je nutné v každém procesu myšlení rozlišovat dvě jeho stránky: vědomosti a ty analyticko-synthetické operace, které vedou k jejich aktualizaci a jsou základem použití těchto vědomostí.

Dále autor poukazuje na to, že se termín »myšlenková činnost« používá v pedagogické literatuře často v příliš širokém smyslu. Označují se jím nejen operace myšlení, ale i vědomosti. Při tom často vzniká domněnka, že formování pojmů, vytváření soustavy vědomostí je současně i rozvíjením soustavnosti rozumové činnosti. Formování rozumové činnosti je však formování rozumových dějů, operací a ne

vědomostí, i když rozumová činnost není bez vědomostí možná.

Rozlišení vědomostí a operací má podle autora význam nejen pro přesné vymezení předmětu zkoumání při sledování myšlenkových procesů, ale i pro praktickou výchovnou činnost. Z toho totiž vyplývá, že při výchově myšlení žáků musí učitel plnit dva výchovné úkoly: vytvářet správnou soustavu vědomostí žáků a učit je myslet. Tyto dva úkoly se plní současně, neboť formování rozumové činnosti se uskutečňuje jenom při osvojování a používání vědomostí.

V článku **Výchovná práce v 1. a 2. postupném ročníku** poukazuje *L. A. Vysotina* mimo jiné na to, že důležitým momentem výchovy dětí 1.—2. post. ročníku je výchova každého žáka k dovednosti pracovat ve vyučovací hodině v souladu s tempem a rytmem práce celé třídy, k dovednosti koordinovat svou činnost s činností ostatních žáků a přesně vyplňovat všechny učební úkoly. Do této výchovy patří na př. vedení žáka ke správnému sezení, k úpravě pracovního místa, ke správnému zacházení s učebními pomůckami, k dovednosti nepoždět se v práci za třídou ani příliš spěchat, opravovat a doplňovat odpovědi spolužáků a pod.

V následujícím článku sděluje *V. S. Jarovoj* zkušenosti s organizací zájmových kroužků na střední škole. Kromě jiného se zde autor dotýká otázky společné docházky žáků různých postupných ročníků do jednoho zájmového kroužku. Ve škole, jejíž zkušenosti autor shrnuje, se ukázalo, že spojení žáků různého věku v jednom zájmovém kroužku je prospěšné, a to zvláště pro žáky nižších tříd, kteří mohou pod vedením žáků vyšších provádět i složitější práce. Větší část článku autor věnoval popisu obsahu a uspořádání práce zájmových kroužků organizovaných při jedné ze škol Krasnodarského kraje. Píše o práci kroužku biologie, chemie, o kroužku fyzikálně technickém, radiotechnickém, matematickém, regionalistickém, o kroužku historie, geografie, literatury, cizích jazyků a o práci kroužku šití a ručních prací.

V článku **Některé otázky organizace pozornosti žáků v procese vyučování** seznamuje *D. I. Gatkevič* s průběhem a výsledky výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, co organizuje pozornost žáků šesté a deváté třídy, které motivy je pozbuzují k pozornosti. Jako výzkumných metod bylo použito metody rozhovoru (žáci odpovídali na speciální otázky), besedy s učitelem, kontrolních prací a domácích písemných úloh. V poslední etapě výzkumu byly provedeny experimentální vyučovací hodiny.

Ve výzkumu se ukázalo, že žáci šesté třídy vyžadují zvláštního pobízení k soustředování pozornosti, zaměřenost jejich pozornosti vyžaduje od učitele stále systematické kontroly. Ve třídě deváté organizace pozornosti závisí u většiny žáků na charakteru učební činnosti učitele, na přesnosti a jasnosti jeho výkladů na tom, jak dovede při vyučování vzbuzovat soucítění žáků.

V posledním článku rubriky píše *P. I. Novickij* o výhodách **promítání ve škole při denním světle**.

Do oddílu Dějin pedagogiky je zařazen příspěvek *G. V. Vituchnovského* s názvem **Boj o učitelstvo v prvních měsících sovětské moci**.

V Diskusích a recensích jsou uveřejněny odpovědi přednášejících pedagogiky pedagogických institutů na stať *O. J. Ruta* **Stav a úkoly přednášení teorie výchovy a diskusní příspěvek E. J. Golanta K otázce teorie metod v sovětské škole**. *E. J. Golant* zde polemizuje zvláště s *M. A. Danilovem*, který v článku **K otázce metod v sovětské škole** (*Sovětská pedagogika* č. 10, 1956) rozlišuje vyučovací metody podle způsobu logického poznávání žáků a podle stupně samostatnosti tohoto poznávání. Dělení podle těchto znaků pokládá *E. J. Golant* za neúčelné, protože logické operace se v každém aktě vyučování vzájemně proplétají a uplatňují se v jednotě. Procesy analýsy a synthesy jsou na př. součástími procesu indukce, dedukce a srovnání. Při řešení otázek jejich navozování jde pouze o to, kterou z těchto operací začínat a kterou stránku logického procesu

více zdůrazňovat. K druhému znaku vyučovací metod podle Danilova poznamenává Golant, že v sovětské škole nelze dělit vyučovací metody na dogmatické a ty, které podporují samostatnou činnost žáků, neboť všechny vyučovací metody mají být použity tak, aby samostatnou činnost žáků vzbuzovaly. Stupeň samostatnosti pak není určen metodami, ale úrovní rozvoje žáků. Za vymezující znak metod pokládá E. J. Golant pramen, ze kterého si žáci osvojují vědomosti (učitelova slova, učebnice, životní zkušenost a pod.). Kritiku názorů jiných autorů a svá vlastní řešení opírá autor o výňatky z prací Lenina a o rozbor usnesení ÚV VKS(b) z 5. srpna 1931 a z 25. října 1932.

Oddíl Ze zahraničí přináší článek *Ch. Stannelle*, ředitele školy J. J. Pestalozziho (NDR) o *výchově uvědomělé kázně u žáků*.

☆

V rubrice Pedagogická teorie a praxe Sovětské pedagogiky č. 12 z r. 1956 je článek *L. V. Zankova* »K otázce metod vědeckých výzkumů v pedagogice.«*)

V článku »O metodice mravní výchovy« sděluje *D. I. Sofronov* zkušenosti o práci třídního učitele při výchově žákůvského kolektivu a při organizaci mravní zkušenosti žáků.

V posledním článku rubriky píše *I. P. Ivanov* o samostatné činnosti a soutěžení v práci pionýrské organizace.

V oddíle Historie pedagogiky je stať *K. E. Bendrikova* nazvaná *Lidová osvěta v Turkestanu v letech 1918—1920*.

V rubrice Diskuse a recenze má článek *G. S. Kostjuk* o vzájemném vztahu výchovy a rozvoje žáka. Článek je zpracován na základě literatury pedagogické i psychologické, a to starší (Sečenov) i nové (výzkumy Menčinské). Článek se nesoustřeďuje k užšímu okruhu otázek této široké problematiky, ale snaží se postihnout mnohostrannost vztahu výchovy a rozvoje žáka.

I v tomto čísle Sovětské pedagogiky po-

kračuje diskuse o vyučovacích metodách, tentokrát článkem *E. I. Perovského* »Problém metody ve vyučování«. V úvodu článku Perovský konstatuje, že o vyučovacích metodách existuje početná literatura, ve které je mnoho cenného o konkrétních otázkách tohoto problému. Avšak teorie metod vyučování je v pedagogické literatuře osvětlena dosud jen velmi nepatrně. Většina autorů, kteří píší o metodách vyučování, obchází theoretickou stránku problému, omezuje se jen na výklad faktů a činí závěry jen na základě empirických pozorování.

Dále kritizuje pojem vyučovací metody, jak je různě tradován v různých učebnicích. Nesouhlasí ani s vymezením pojmu vyučovací metody *M. A. Danilova* v Sovětské pedagogice č. 10, 1956 a podává své příspěvky k řešení otázek teorie vyučovacích metod.

Vychází z poznatku, že hlavním elementem vyučování je jeho obsah. Tento obsah vyučování (vědomosti, dovednosti a návyky) si žáci osvojí jen prostřednictvím té či oné vyučovací metody. Vyučovací metoda může ve vyučovacím procesu existovat jen naplněna nějakým obsahem, obsah a vyučovací metody jsou neoddělitelně spojeny, tvoří jednotu obsahu a formy. Jako forma, je vyučovací metoda určena obsahem. Avšak specifika vyučovacích metod není určena jen obecným charakterem učebního předmětu nebo jen charakterem thematu, ale především charakterem těch poznatků daného předmětu, které v daném okamžiku učitel žákům sděluje a které si žáci osvojují ve formě vědomostí, dovedností a návyků. Růzňodujícím znakem těchto poznatků je to, jaký je vztah mezi nimi a smyslovou zkušeností žáka o reálných předmětech, které se v těchto poznacích odrážejí. S tohoto hlediska dělí autor poznatky na tři typy a ukazuje, jak se jejich podstatné zvláštnosti odrážejí ve zvláštnostech a volbě vyučovacích metod.

*) Překlad článku bude uveřejněn v příštím čísle.

Dále řeší autor otázku, jaký je vztah mezi vyučovacími metodami a cílem vyučování. Nesouhlasí s všeobecně tradovaným názorem, že vyučovací metody jsou tímto konečným cílem bezprostředně určeny.

Podle Perovského ovlivňuje konečný cíl vyučovací metody teprve prostřednictvím obsahu vyučování, a to ve spojitosti s postupem od jednotlivých konkrétních vyučovacích cílů k dalším. Tyto nejbližší konkrétní učební cíle vyplývají ze samé podstaty vyučovacího procesu. Prvním nejbližším cílem je seznámení žáků s novými poznatky, dalším cílem je zobecnění těchto poznatků a jejich upevnění v paměti žáků a třetím cílem je prověrka vědomostí a dovedností, které si žáci osvojili. Nelze je tedy ztotožnit se stadii či etapami vyučovacího procesu, i když velmi často dosažení každého tohoto cíle se jeví s hlediska organizace vyučovacího procesu jako zvláštní etapa vyučovací hodiny.

Od těchto rozborů dospívá autor k vlastnímu vymezení pojmu vyučovací metody.

Podle J. E. Perovského je vyučovací metoda forma obsahu vyučování odpovídající nejbližšímu didaktickému cíli, který v daném okamžiku vyučování učitel vytyčuje je sobě a žákům.

Dále autor přechází k otázce klasifikace vyučovacích metod. Vyslovuje se kriticky ke klasifikacím uváděným v současné pedagogické literatuře a uvádí své dělení vyučovacích metod. Vyučovací metody dělí podle toho, jak jsou určeny typem poznatků a nejbližším didaktickým cílem: 1. ústní výklad poznatků učitelem, 2. беседа, 3. práce s knihou, 4. písemná práce, 5. grafické práce, 6. pozorování, 7. praktické práce.

V závěru článku upozorňuje I. J. Perovský na nepřipustnost směšování pojmu vyučovací metoda, metodický obrat a prostředek vyučování. Metodický obrat je též forma obsahu, je to však jen strukturální element metody, který je určen nejen obsahem vyučování a jeho nejbližšími cíli, ale i podstatou vyučovací metody. Metodické prostředky vyučování jsou ty předměty, s jejichž pomocí se realizuje vyučovací me-

toda, jsou to technické prostředky vyučování.

Pojem organizační forma vyučování je širší než pojem vyučovací metoda. Zahrnuje obsah i metody vyučování a vymezuje formu organizace práce učitele a žáků při vyučování (vyučovací hodina, práce v kroužku, individuální práce a pod.).

V oddíle věnovaném zprávám ze zahraničí referuje K. V. Kobyljanskij a G. A. Kasvin o reformě školy v Itálii.

V rubrice Kritika a bibliografie je recenze knihy I. L. Kandela »Nová éra v pedagogice« (The New Era in Education, Houghton Mifflin Company, New York, 1955. Recenzi napsal M. S. Bernštejn.

V. Knězů

IZVESTIJA AKADEMII PEDAGOGIČESKICH NAUK RSFSR, č. 86, Moskva 1956, přinášejí práce Leninhradského pedagogického institutu pod názvem: **Jak se utváří vnímání prostoru a prostorové představy u dětí.** Jak píše autoři v úvodu, je tento sborník jedním z prvních pokusů o kolektivní vědecké zkoumání problému prostoru a prostorových představ v dětské psychologii, jež navazují na výzkumy prostoru v psychologii obecné. Sborník obsahuje tyto studie:

K problému genese vnímání prostoru (N. A. Tich);

Zkušenosti z výzkumu orientace v prostoru u dítěte v prvním roce života (N. S. Goluběvová).

O prvopočátečním utváření funkční asymetrie rukou (V. V. Bušurovová).

Zvláštnosti osvojování prostoru u dětí předškolního věku (A. A. Ljublinská).

Zkušenosti s výzkumem rozlišení prostorových vztahů u dětí, které mají poruchy pohybového (oporno-dvigatel'nogo) aparátu (R. A. Voronovová).

Zkušenosti v výzkumu zrakové komponenty v prvopočátečních návycích psaní (P. L. Gorfunke').

Rozvoj prostorových představ u dětí v hodinách kreslení v první třídě (O. I. Galkinová).

Zvláštnosti diferenciacie prostoru u dětí

v hodinách ručních prací (M. A. Gusevová).

Orientace dětí v prostoru v hodinách tělesné výchovy v 1. třídě (L. A. Kladnická).

Zvláštnosti v osvojování délkových měř u žáků 1. a 2. třídy (N. M. Jakovlevová).

Utváření prostorových představ při učení geometrii a zeměpisu (O. P. Sergejevič).

Zvláštnosti rozvoje prostorových představ v procese prvopočátečního vyučování rýsování (B. F. Lomov).

V. Mišurcová

VOPROSY PSYCHOLOGII

Pedagogickou tematikou se zabývá ve 3. čísle článek P. M. Jakobsona nazvaný »Psychologické zvláštnosti konstruktivní činnosti žáků VII. třídy«. Ústřední problém, který si klade autor, je tento: Na kterém stupni jsou žáci s to hotovit projekty a jak tato činnost přispívá k celkovému rozvoji žáků, zejména k jejich samostatnosti v řešení technických úkolů. Problém je kladen spíše pedagogicky než psychologicky a celý výzkum má vůbec povahu výzkumu pedagogického. Jeho psychologickou složkou je snaha zjistit, jaké jsou rozumové pochody, jimiž žáci řeší jednoduché technické úkoly v náčrtech a nákresech modelů daných mechanismů a jak tyto náčrty zdůvodňují. Autor si klade otázku, které psychologické zvláštnosti charakterizují rozumovou činnost žáků při řešení praktických úkolů a jak se tyto zvláštnosti pedagogickým působením posměňují. Vedle toho se chce dovědět, jak je spjata konstruktivní činnost žáků se znalostmi z fyziky a mechaniky, což je otázka vysloveně pedagogická.

Výzkum byl proveden se žáky dvou škol v šesté a sedmé třídě a byl rozdělen na tři etapy:

V první etapě řešili žáci úkoly z mechaniky na názorných tabulkách. Měli za úkol »postřehnout« princip páky na různých obrázcích mechanismu, a to v práci rukojeti rumpálu a na pojišťovací záklonce parního stroje. První etapy se zúčastnilo 28 žáků. Experimentátoři se setkali s velkými rozdíly jak ve schopnosti analýsy a syntézy, tak i ve struktuře úkolů, které žáci

prováděli. Na základě pozorování těchto rozdílů byli žáci rozděleni na čtyři skupiny, a to:

1. na »theoretiky« (vcelku 3 žáci),
2. na praktiky (dobré) (vcelku 2 žáci),
3. na praktiky (špatné) (vcelku 3 žáci),
4. na žáky s harmonicky vyvinutými schopnostmi (4 žáci).

K nim přistupuje 8 žáků s neujasněným zájmem.

Ze všech žáků těchto skupin si vybral autor »typické« představitele, v nichž — jak říká doslovně — »vystupují příslušné znaky analyticko-synthetických pochodů a různosti v struktuře praktického výkonu«. Jsou to celkem 4 žáci, jeden theoretik, jeden praktik dobrý, jeden praktik špatný a jeden vynikající žák.

V druhé etapě konstruovali žáci modely. Účelem této etapy bylo vysledovat charakter rozumové činnosti při sestavování modelů mechanismů ze součástek stavebnice Konstruktor. Byl to věžovitý jeřáb, mechanická pila a pedálový automobil. Byla znamenáována doba konstrukce, obtíže a chyby žáků, zvláštnosti celého pochodu, otázky, které kladli žáci experimentátorovi a pod. Ukázaly se velké individuální rozdíly. Tak na příklad čas, který potřebovali jednotliví žáci na konstrukci, byl tento: 2 hod. 8 min., 2 hod. 5 min., 2 hod. 40 min., 11 hod., 52 min., 8 hod. 25 min., 5 hod. 5 min.

Autor dovozuje, že mezi žáky se projevují dva stupně technické vyspělosti. Praktické výkony žáků na prvním stupni vyznačuje především neučleněné a málo analytické vnímání úkolů, které jsou znázorněny nákresem. Úkol analysovali žáci tohoto stupně po částech, aniž si ho představují jako celek, přecházejí od jedné krátké etapy ke druhé a nejsou s to předvídat další průběh práce, což vede k dodatečným opravám. Žáci neprovádějí kontrolu jednotlivých výkonů a neanalysovali dosud vykonanou práci.

Na vyšším stupni se žáci seznamují soustavně s nákresem, povšimnou si, kterých součástek je k úkolu zapotřebí a pozorně je vybírají. Při práci projevují větší obratnost a provádějí uvědomělou retrospektivní ana-

lysu. Je to stupeň plánovitého perspektivního počínání se zřetelem k podstatným složkám úkolu.

Třídní etapy se zúčastnilo již jen 14 žáků. Jejím cílem bylo sestavit technický projekt tak, aby vyhovoval stanoveným požadavkům. Žák se tu musí seznámit s podmínkami a požadavky technického úkolu a porýdit náskres konstrukce. Je to vyšší forma činnosti, v níž se také projevuje rozumová připravenost žáků. Hlavně jde o to, mají-li žáci náležitě vědomosti, intelektuální dovednosti a návyky, jako na příklad schopnost kreslit, představovat si trojrozměrné předměty, kombinovat jednotlivé prvky a zejména schopnost těchto znalostí prakticky využít.

Výzkum ukázal, že stupeň analyticko-synthetických pochodů při řešení technických úkolů byl u zkoumaných žáků celkově nízký. Je to proto, jak soudí autor, že žáci nemají postačující technické zkušenosti a že si dosud neosvojili příslušné vědomosti.

Poměrně nízká úroveň většiny žáků se zásluhou pedagogického působení postupně překonává a žáci přecházejí na úroveň vyšší. V uvedených experimentech bylo možno tento přechod skutečně pozorovat. Stalo se to proto, že se zlepšila slovní instrukce a že experimentátor správně vystihl situaci, za níž bylo možno přejít k vyššímu stupni. Žáci byli vedeni k tomu, aby náskres správně pochopili, aby ho analysovali. a po všech stránkách se s ním seznámili. Náskres museli porovnávat s jednotlivými součástkami a osvojovali si postupně retróspektivní, kritický přístup k práci.

Kdežto konstrukce modelů je možná i na nižším stupni technické vyspělosti, je k vytváření projektů nezbytně zapotřebí, aby žák dosáhl vyššího stupně. Projekty rozvíjejí rozumové schopnosti žáků nezbytně k provedení technických prací. Ovšem bez přípravných činností, jimiž je náležitě organizovaná práce, nebudou žáci nikdy s to projekt zvládnout.

Autor dospívá k tomuto celkovému závěru:

Žáci převádějí konkrétní vědomosti získané ve škole do praktické situace na různém

stupni, ale většina žáků není s to theoretické znalosti náležitě aplikovat. Ačkoliv v době, kdy se konal experiment, probírali žáci učivo o užití páky, nevyvodili z toho závěry pro řešení jednoduchých praktických úkolů. Když se při sestavování modelů a hotovení projektu setkali s novými úkoly, nedovedli svoje poznatky aplikovat, t. j. nedovedli spojovat různé formy abstraktně osvojených poznatků s konkrétními technickými jevy.

Pro školní praxi z toho vyplývá požadavek, aby samostatná praktická činnost v různých kroužcích byla doprovázena náležitým pochopením úkolů. Tato práce musí být upevňována v uvědoměle osvojovaných dovednostem, které zajišťují správný přístup k technickým úlohám.

Je patrné, že závěry autorovy jsou spíše pedagogické než psychologické. Mají snad význam pro polytechnickou výchovu a mohou přispět k řešení některých základních otázek v tomto oboru. Celý výzkum byl zaměřen k praktickým potřebám školy, která má věnovat zvýšenou pozornost polytechnickému vzdělání žáků. Tento záměr je správný a nelze s ním nesouhlasit. Obáváme se však, že psychologický zisk z tohoto výzkumu není velký. Pokud autor uvádí závěry psychologické, nemají dosti přesvědčivé váhy. Není to jen malý počet zkoušených žáků, který čtenáře zarazí, ale i jiné závady v kladení problému i v metodě. Problém je kladen tak široce, že nemůže být ani zčásti rozřešen. Kasuistická metodika, kterou autor vydává, aniž vyložil, z jakých důvodů, za metodou »typologickou«, nedává záruky spolehlivých údajů. Kromě toho není možno tyto údaje srovnat, protože v různých etapách výzkumu šlo o zcela odlišné úkoly. Pokud užívá autor kvantitativních metod, děje se to nevhodně. Tak na příklad v tabulce č. 1 se uvádí průměr doby trvání prací u velmi malých experimentálních skupin. Je možno říci, že generalisace vyvozené z výzkumu nejsou opřeny o dostatečně pevný základ.

O jiných článcích v tomto čísle se jen, zběžně zmíníme, i když některé z nich mají pro pedagogiku značný význam. Zvláštěního

rozboru by zasluhoval článek Piagetův, napsaný zvláště pro časopis *Voprosy psichologii*. Řeší se v něm směle a nově velmi dávný a stále naléhavý problém vztahu mezi spontánním vývojem a učením. I když některá tvrzení autora jsou sporná, může se tento příspěvek stát plodným podnětem pro diskusi v tomto směru.

České čtenáře potěší, že je zde také překlad článku českého psychologa prof. J. Linharty O vzájemném působení zrakového a motorického analyzátoru ve vnímání a představitelnosti pohybu.

Velmi zajímavý je také článek Kolbanovského O osobnosti jako předmětu psychologické vědy, v němž autor polemizuje s Veděnovovou úvahou o osobnosti, uveřejněnou v prvním čísle *Voprosy psichologii*.

Jan Souček

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY nový polský theoretický časopis pedagogický. Vedoucí redaktor Bogdan Suchodolski. Vydává Panstwowe wydawnictwo naukowe, Warszawa.

Obsah prvního dvojčísla nového časopisu které vyšlo v prosinci 1956 o 300 stranách, je rozčleněn do 4 rubrik. První z nich, nejrozsáhlejší a nejdůležitější je věnována obecným pedagogickým (a osvětovým) problémům a přináší tyto články:

Bogdan Suchodolski, Základní problémy socialistické pedagogiky (str. 3—41); *Konstanty Lech*, Metody výzkumů o použití jednoty theorie a praxe ve vyučovacím procesu (41—63); *Abraham Fessel*, O některých aspektech marxistické materialistické filosofie v matematice (63—90); *Ryszard Wroczyński*, Šíření vědy (90—111); *Wiktor Szczerba*, Z kulturně osvětových úkolů na vesnici (111—132); *Józef Kuczyński*, O vlivu přednášek Společnosti pro šíření vědy na světový názor rolníků (132—150); *Romana Müller*, Pedagogický román a jeho význam pro theorii pedagogickou (150—179) a *Stefan Wołoszyn*, Pedagogika sofistů. Studia z dějin antické pedagogické kultury, část první (179—214). Rubrika *Kronika* obsahuje několik kratších zpráv a článků: Péče komise polského Sejmu pro osvětu, nauku a

kulturu o mravní výchovu mládeže (*Eustachy Kuroczko*), Aktuální úkoly sovětské pedagogiky (*Michał Michajev*), Reforma školství a osvěty v NDR (*Jan Bartecki*), Úkoly laicisace školy ve Francii v období 1951 až 1956 (*Tadeusz Dowjat*) a Anglická diskuse o výchovných hodnotách klasického vzdělání (*Adela Bernholz*).

V rubrice *Život univerzitních kateder* informuje *Waldemar Kamiński* o konferenci, věnované rozboru vědecké práce a studia na pedagogické fakultě varšavské university.

V rubrikách *Recenze a Přehled zahraničních časopisů* přináší časopis recenze několika publikací a některých zahraničních časopisů, ročníku 1955. Tak je tu pořadím francouzský »Enfance«, naše »Pedagogika«, roč. 1955 (autor Irena Wojnar), anglický čtvrtletník »Science and Society«, americká »American Sociological Review«, další americký 14deník *School and Society*, německé časopisy »Pädagogik«, »Junge Generation« a »Einheit« a západoněmecký *Zeitschrift für philosophische Forschung*.

Už z přehledu je vidět bohatý obsah časopisu, který chce zřejmě věnovat pozornost i výchovným problémům a úkolům institucí osvětových, pedagogickým problémům a úkolům osvětové práce, šíření vědy a kultury a j. Toto široké zaměření časopisu vyplývá i z rozboru základních problémů socialistické pedagogiky, jak jej provedl v hlavním a možno říci i nejzávažnějším článku dvojčísla Bogdan Suchodolski.

Autor navazuje v článku Základní problémy socialistické pedagogiky zřejmě na své některé starší práce, zejména na zásadní studii »K základům materialistické theorie výchovy« z roku 1955 uveřejněné v časopise *Myśl filozoficzna*, č. 3 (17). Suchodolski zde obšírně rozvádí dosud nedoceněný význam Marxův pro pedagogiku, který je podle něho stejně převratný jako pro filosofii samu a který vidí v novém pohledu na člověka a jeho podstatu. Různé směry filosofické před Marxem chápou člověka mimo historii, jako něco daného, neměnného, a tato these se v různých podobách stává i podkladem buržoasní pedagogiky a psychologie. Naproti tomu Marx ukázal, že člověk se utváří

v historii v procesu své materiální činnosti, díky níž dochází k přetváření světa i člověka samotného. Toto odhalení má zásadní význam pro výchovu a zůstává i v podmínkách socialistické výstavby hlavní a nevyčerpatelnou její základnou. Znamená spojení výchovy s neaktivnějšími silami, které pomáhají překonávat staré a budovat základy nového společenského řádu..

Tuto myšlenku a důsledky z ní vyplývající aplikuje Suchodolski na nedostatky polské pedagogiky a výchovné praxe a podrobuje je hlubšímu rozboru. Ukazuje na 2 řady chyb a odhaluje jejich příčiny: je to především nesprávná these, že v nových podmínkách vzniká nový člověk více méně samovolně, a za druhé jsou to voluntaristické teorie, které přehlížejí ostatní činitele, podílející se se na formování člověka, včetně prostředí, dědičnosti, psychofysických vlastností žáka, jeho sklonů a zájmů. V důsledku těchto teorií vytvářela se výchovná praxe, odtržená často od konkrétních podmínek života mládeže, od boje za zlepšení těchto podmínek; soustavná výchovná péče se podceňovala, vyučování ve škole se zredukovalo jen na vštěpování názorů a vědomostí, přezíral se vnitřní život dítěte, které se stávalo toliko objektem výchovy. To se projevilo neblaze zejména ve výchově mravní, kde převládaly slovní metody bez každodenní výchovy citů, snah a pod. žáka.

Naléhavým problémem je proto Suchodolskému prohloubení výchovné praxe po všech stránkách, přiblížení výchovy skutečnému životu mládeže, jejím potřebám, zájmům, sklonům, které by se projevilo především »v souladu možné náplně „všedního dne“ s perspektivami socialistického zítřka«. V této oblasti, v utváření všedního dne tak, aby se stal podobný socialistickému ideálu, vidí Suchodolský velký problém doby a nejobtížnější boj ve smyslu výchovném, neboť spojení současného života s perspektivami budoucnosti »dává každodennímu životu smysl a chrání budoucí cíle před abstraktní jalovostí.«

Profesor Suchodolski nesouhlasí s jednostranným kládením otázky, proč pedagogická teorie nepomáhá praxi. Tím se

zjednodušuje poměr teorie a praxe a ustaluje se mínění, že jde o dobrou praxi a slabou teorii a že základním problémem pedagogických věd je zevšeobecnění této praxe. Tomu však tak není. Cožpak bylo možno, ptá se Suchodolski, vytvářet teorii jako zevšeobecnění praxe, která byla plna chyb? Bylo možno vytvářet správnou teorii vyučování v podmínkách nevhodných osnov a učebnic? Nejde jen o to, aby teorie doháněla praxi, ale prohloubení teorie musí být spojeno s prohloubením praxe.

Snaha po hlubokém filosofickém pohledu na problémy, snaha odhalovat příčiny nedostatků, vidět je ve světle přezívajících nesprávných teorií anebo neřešených theoretických otázek, v diskusi je vyjasňovat, je patrna i z formulace 4 skupin základních problémů pro tuto diskusi. Východiskem tu musí být podle Suchodolského vědomí, že boj o demokratisaci života je bojem o socialistickou výstavbu a že i v oblasti školské znamená dosavadní politika přes kritované nedostatky linií správnou. První okruh otázek, který by měl být diskutován, je

1. *problematika výchovy a společnosti*, jež zahrnuje v sobě 2 velké oblasti problémů; a) otázku společenské funkce školské soustavy, chápanou s hlediska potřeb společnosti ve všech oblastech (základy, obsah, výsledky výchovy a vzdělání) a b) otázku společenské výchovy jedinců. Vědecké pojetí této otázky musí vycházet z toho, že člověk se nevyvíjí kolísáním mezi samotou a skupinou, ale účastí na objektivní činnosti, která se projevuje v individuálních i kolektivních formách a že skutečný kolektivismus je ve spojení jedince a kolektivu na základě této činnosti. Pro pedagogiku to znamená, že základním výchovným problémem není vztah jedinců k sobě navzájem a k celému kolektivu, ale spoluúčast na objektivní činnosti, z níž vyplývají všechny formy soužití.

2. S problémem výchovy a společnosti souvisí *problém osobnosti a historie*. Materialistická teorie výchovy chápe problém osobnosti v perspektivách historie, kterou člověk vytváří, formuje při tom sama sebe.

Byla chyba, že se až dosud, přestože stále mluvíme o všestranném rozvoji osobnosti, nezkoumal proces formování osobnosti vlivem různých činitelů. Jestliže základem růstu osobnosti je činnost při plnění objektivních úkolů, pak problematika těchto úkolů odlišných na různých stupních a problematika inspirace a řízení činnosti dítěte je hlavní theoretickou a praktickou otázkou.

3. Třetím problémem je *problém vědomí a činnosti*, který souvisí s historickými základy osobnosti a jejím rozvojem v procesu činnosti. Stará pedagogika ztrácela se zřetelě buď sféru činnosti nebo sféru vědomí nebo kladla do protikladu zmechanizované a účelné jednání na straně jedné a tvůrčí činnost na straně druhé. Socialistická pedagogika vidí tento rozdíl avšak nikoliv jako protiklad, a klade otázku, jak je třeba organisovat mechanickou a účelnou činnost, aby se stala podkladem činnosti tvůrčí. Hledání odpovědi na tyto otázky vede podle Suchodolského k samé podstatě otázek didaktických a výchovných.

4. Jako problém čtvrtý uvádí Suchodolski *problém přítomnosti a budoucnosti*. Je to i zásadní problém výchovy, který pedagogika ještě neřešila. Výchova je obvykle zaměřena k budoucnosti, ale její pozdější výsledky závisí na tom, čím je v přítomné době v životě žákův. Uznává se sice nutnost určitého respektování »světa dítěte«, ale způsob jeho spojení s perspektivami života zůstává nejasný. Obtíž je tu v plánování a předvídání společenské budoucnosti. Jaký obsah dát vzdělání žákům, kteří teprve za 10 let přijdou do života, je velmi těžká otázka. Proto problém obsahu přípravy pro život a problém aktuálního života dítěte vyžadují hluboké diskuse. Jde tu o hluboký rozbor současné kultury a jejích perspektiv i o hlubokou analýsu některých pojmů, především pojmu vývoje atd.

V závěru článku seznamuje profesor Suchodolski s výzkumnou prací katedry pedagogiky warszawské university, které vycházejí z vyložených úvah. Předmětem výzkumu jsou otázky výchovné úlohy systému insti-

tucí v určitém městském obvodu, otázky systému a organisace školství a osvětové práce, otázky četby a dětské literatury a výsledky vzdělání a výchovy školní mládeže. Cílem všech výzkumů je zkoumat společenskou podmíněnost a společenskou úlohu vzdělání a výchovy.

První dvojčíslo nového časopisu je vlastně sborníkem prací Katedry pedagogiky warszawské university, neboť 6 z 8 hlavních článků napsali její členové, a z celkového počtu 26 příspěvatelů je 23 členů katedry. Také užší redakční rada je složena z jejich členů. V širší redakční radě pak nacházíme jména: Józef Kwiątek, Zigmunt Myslakowski, Kazimierz Sośnicki, Stanislaw Tync a j.

První číslo letošního ročníku, které mezitím vyšlo, přináší dokončení studií *Konstanty Lecha* a *Stefana Woloczyna* a tři nové studie: *Tadeusz Parnowski*, V okruhu úvah o předmětu demokratisace pedagogických procesů, *Irena Chmieleńska*, O některých chybách ve vytváření ideové tvárnosti dětí a *Stefan Szuman*, O příznivých podmínkách a vhodném způsobu vyučování dětí v chápání a ovládání hovorové řeči. V rubrice *Kronika* jsou pak zprávy o problémech všeobecně vzdělávací školy v ČSR, o oslavách J. A. Komenského v ČSR, o osvětových a pedagogických problémech současné Francie a nových úkolech odborové organisace. V dalších rubrikách přináší číslo zprávy o činnosti kateder pedagogiky (o*komplexním výzkumu procesů výchovy mládeže v rámci jednoho okresu hlavního města, prováděného pracovníky Katedry pedagogiky warszawské university, o činnosti kateder toruňské university), některé recenze, na př. recenzi Velké Didaktiky, vydané s úvodem Suchodolského (1956), ze zahraničních časopisů recenzi německé *Pädagogik* (1956), přehled některých novějších pedagogických a psychologických prací polských autorů, referáty o problémech, diskutovaných na stranách zahraničních časopisů (dětská literatura a její význam, příprava učitelů, psychotechnika a testy).

Obsah 1. čísla letošního ročníku doplníme ještě několika slovy z úvodního slova, které je zřejmě charakteristické pro současnou

situaci v Polsku, v níž redakce našla své místo a úkoly. V úvodníku se praví, že nejnáléhavějšími úkoly vědeckých pracovníků je, aby se zapojili do práce, směřující k nápravě současné výchovné praxe. Je proto třeba znát dobře současnou situaci a úkoly. Jestliže kritisujeme, píše se v úvodníku, děláme tak nikoliv proto, abychom diskreditovali socialistickou výchovu v Polsku, ale proto, abychom ji očistili od chyb a nedostatků. Nesouhlasíme s těmi, kdo v uplynulých letech nechtějí vidět chyby, ale jsme i proti těm, kteří se domnívají, že se můžeme mechanicky vrátit. Naše bilance obsahuje kromě chyb také řadu rozhodných úspěchů, které musí být základem pro další postup vpřed. Tak je třeba vidět, že byla provedena základní přestavba naší školy a že jednotná škola, o kterou se po léta bojovalo, se stala skutečností, a že skutečností stala se i skutečná, nikoliv jen formální demokratizace školského systému. V důsledku toho se základní problémy osvětové práce, problémy obecného vzdělání posunuly z počátečního stupně na stupeň střední. V tom je míra pokroku, který jsme učinili. Nemůže být proto ani řeči o nějakém návratu, dokonce k poměrům předválečným.

Totéž platí, pokračuje úvodník, o pedagogické theorii. Nedostatky a chyby socialistické pedagogiky nesmějí být záminkou pro nekritický návrat k buržoasní pedagogice. Povrchní a vulgární poměr k této pedagogice se projevuje škodlivě jak ve vědě, tak ve vývoji mladých vědeckých pracovníků, z nichž někteří při spatření takové literatury projevují bezradný obdiv, zatím co jiní se domnívají, že znovuvydání předválečné literatury usnadní orientaci v dnešní situaci. Nyní, když se ozývají nekritické hlasy, volající po návratu k buržoasní pedagogice, ukazuje se, že vážné, vědecké kritiky této pedagogiky, o které jsme se domnívali, že je konečná, je tím více třeba. Díky takové kritice budeme moci ocenit skutečnou hodnotu dřívější pedagogiky a rozvíjet novou pedagogickou theorii v soulase s potřebami a úkoly společnosti budující socialismus.

V závěru ukazuje redakce, že historii ne-
le obrátit zpět a že právě učitel a vycho-

vatel má formovat zárodky nového v myslích a srdcích žáků. Je třeba navazovat na tradice, avšak tradice nesmí zastřít pohled do budoucnosti, na nové úkoly. Osvětlovat tyto úkoly i způsoby realizace považuje redakce za nejdůležitější úkol vědeckých pracovníků. A k tomu chce přispívat i časopis.

Jar. Kojzar

POLSKÝ HISTORIK FILOSOFIE O KOMENSKÉM

*Knha Andrzeje Nowického Přednášky z historie filosofie a společenského myšlení renesance,*¹⁾ pomocná kniha pro studující historie filosofie, je pokusem překonat dosavadní nepříznivé hodnocení renesanční epochy, jak je ve svých pracích podávají buržoasní historikové filosofie. Nowického východisko je správné, ve srovnání s mnoha historii filosofie je jeho kniha pokrokem, ale někde zůstal Nowicki na půl cesty. Markantním příkladem je jeho stat o Komenském.

Pokrokem na příklad proti rozsáhlé historii západní filosofie Bertranda Russela²⁾ je fakt, že Komenského vůbec do historie filosofie zařadil. Nás Čechy zaujme, že v oddíle Antifeudální společenské doktriny renesance má kapitolu Husitství (s. 13—17), v níž rozlišuje tyto pododdíly: Viklefovo vystoupení v Anglii, Vystoupení Jana Husa, Kališníci (utrakvisté) a táboři, Ideje Chelčického, Význam husitství (zde jsou připomenuti i Husovi předchůdci Jan Milič z Kroměříže, Tomáš Štítný a Matěj z Janova). Podivné však je, že u Komenského spojitost s husitstvím není připomenuta. Po té stránce mohla být Nowickému příkladem kniha Roberta Alta *Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs*, kde tato spojitost je dobře propracována.

¹⁾ Andrzej Nowicki, *Wykłady z historii filozofii i myśli społecznej odrodzenia* (Varšava, Państwowe wydawnictwo naukowe 1956, str. 132, cena neudána).

²⁾ Ač polemizuje s mnohými novodobými západními filosofy, na př. s Huizingou a Cassirerem (s. 7), Diltheyem (90—91), Högnigswaldem a Pajewským (s. 99) a j., o B. Russellovi se nezmiňuje.

Na str. 99 polemizuje Nowicki s tvrzením R. Hönigswalda, že Giordano Bruno »tkví úplně i celkově ještě v okruhu středověkého filosofování«. U nás byl ještě nedávno právě takto nesprávně hodnocen Komenský (viz Novák a Klíma v Dodatcích Ottova slovníku naučného »V kulturní historii lidstva... filosof Komenský nemá místa vynikajícího«) a Novák v Přehledných dějinách české literatury 1939: »...byl spíše duchem středověkým než novodobým« (str. 139; Grund-Havel v Stručných dějinách 1946 toto tvrzení převzali beze změny). Nowicki se vyjadřuje příznivěji (závěr na str. 60: »Pedagogika Komenského... byla nejpokrokovější soustavou pedagogickou«), ale umisťuje Komenského také mnohem více ke středověku. Kapitola o Komenském (s. 59—60) je zařazena do většího celku Válka humanistů se scholastikou (s. 54—63), jež má toto pořadí pododdílů: Erasmus, Rabelais, španělští humanisté (= Ludvík Vives, Juan Huarte), Montaigne, Komenský, Charron, Agrippa a Rarus.

Přespříští kapitola má název Renesanční filosofie přírody a v ní jsou vykládány názory těchto osobností: Mikuláš z Kusy, Leonardo da Vinci, Telesio, Cardano, Paracelsus, Boehme a Fracastoro. Pak následuje oddíl o Mikuláši Koperníkovi, další o Giordanu Brunovi, renesančním ateismu a mechanickém materialismu Gallileově. Je zřejmé, že v tomto seskupení je mnoho nahodilého a nedomyšleného, že Komenský má i souvislost s Cusanem i s Koperníkem i Baconem a Campanellou, že jej dnes již není možno traktovat jediné se zřetelem k jeho názorům pedagogickým (a tam opět jen převážně diaktickým), nýbrž především na základě jeho prací sociálně reformních. Pak by i Nowickému vyšla Komenského postava jinak, ve své plnosti (i když ne v úplnosti všech detailů), nebyla by tak skresleně zúžená. Pak by se také nemohlo stát, že právě Komenský patří k těm osobnostem (s ním Pleton a Fracastoro), jež musí — podle pojetí Nowického — znát jen studující filosofie, kdežto »przez studentów innych wydziałów mogą pominięte«.

Pokud jde o jednotlivosti, je třeba ještě vytknout, že nesprávně ztotožňuje Janua Orbis. Zmínka o knížce, která byla po bibli nejrozšířenější knihou na světě, netýká se Orbisu, nýbrž Dveří jazyků otevřených. Doufejme, že jubilea v letošním a příštím roce přispějí k tomu, aby se i v Polsku konečně dostalo Komenskému té pozornosti a toho pochopení, jež mu již dávno patřily.

Josef Brambora

BIBLIOGRAFICKÁ PŘÍRUČKA KOMENIOLOGICKÁ

V řadě užitečných příruček *Výběr knih*, vydávaných pedagogickými knihovnami, vyšla práce *Dagmary Votrubové Soupis komenián Státní pedagogické knihovny Komenského v Praze, Státní pedagogické knihovny v Brně a Slovenské pedagogické knihovny v Bratislavě* (Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1956). Soupis je rozdělen do sedmi oddílů, v prvních dvou uvádí práce Komenského, v pěti ostatních literaturu o Komenském. Článekům v časopisech bude věnován soupis zvláštní.

Uveřejněný soupis zpřístupňuje mnoho odlehlého, zapomenutého materiálu a je proto cennou pomůckou i pro odborného pracovníka, pro běžné čtenáře je pomůckou nepostradatelnou. Uvádí za každou bibliografickou posicí signaturu té knihovny, kde je zaznamenán spis uchován. Nejvíce jich je ovšem v pražské knihovně, především díky tomu, že se v ní ještě uchovaly některé zbytky knihovny komeniologa Josefa Šmahy, kterou kdysi stát koupil pro někdejší Československý pedagogický ústav Jana Amose Komenského. (Když byl zrušen, přešla převážná část Šmahovy knihovny do pražské univerzitní knihovny.) Ale i brněnská knihovna chová leccos vzácného, co nemají ostatní knihovny, hlavně materiál zahraniční (a regionální). Přece jen však překvapí mezery. U J. B. Čapka není uvedena studie z knihy *Záření ducha* a slova ani jeho předmluva k mému vydání *Labirintu*, u Antonína Škarky ani studie ve sborníku k 60. narozeninám Fr. Trávníčka a Franka Wollmana ani jeho vydání *Kázání*

nad Fabriciem ani vydání O poezii české. Při podrobnějším průzkumu najdou se i další mezery. Mají knihovny co doplňovat! Pozoruhodné je na druhé straně, co vzácného materiálu sebrala pražská knihovna ve fotokopích.

Pokud jde o třídící práci při vypracovávání soupisu, domnívám se, že nejsou všude důsledně dodrženy hranice mezi oddílem 4. a 5. (4. knihy, studie o J. A. Komenském, 5. Pojednání o J. A. Komenském v jiných spisech). Za tisku se stalo a v korektuře nebylo opraveno, že na mnoha místech pomlčka mezi dvěma číslicemi v údajích stránek byla nahrazena čárkou, což zavíní možná nedorozumění, vypadá to totiž, jako by šlo o dva díly téže knihy. Z drobných nepřesností opravuji iniciálky jména autora spisku Komenský jako politik a diplomat: nikoli F. C., nýbrž F. A. Soukup (s. 66a). Nesprávně je řešena (s. 79b) šifra autora hesla Komenský v Masarykově slovníku naučném, to J. Kv. neznamená J. K. Vonku, nýbrž Jána Kvačalu. Měli však být uvedeni i autoři článků v OSN (J. Nk. = J. V. Novák) a OSNND (J. V. Ka + A. N. = Jiří Vojtěch Klíma a Arné Novák). Oddíl 7., Komenský v literatuře a jiném umění, je značně neúplný. Jistě i zde jsou v knižních zásobách mezery, ale leccos asi uniklo pro selhání heuristické invence.

Soupis je uveden třemi pěknými studii: dvěma stručnými, J. B. Čapka Jan Amos Komenský a české země a Juraje Čečetky Komenský a Slovensko, a rozsáhlejší studii autorky soupisu J. A. Komenský o knize — prostředku vzdělání, jež rozsahem i kvalitou značně překračuje charakter příležitostné práce. Je to nejen obsáhlý přehled, nýbrž i solidní rozbor Komenského výroků o knihách.

Josef Brambora

ŻYCIE SZKOŁY A NOWA SZKOŁA

Polský časopis Życie szkoły z roku 1956 přináší v 10. čísle pozoruhodný článek Anny Lysy výchovného procesu, jehož autorem je Ludvík Bandura (str. 580—585). Regina Łapińska uveřejňuje pojednání Úloha analýzy

a synthesy v procese vyučování čtení a psaní (str. 589—595).

Několik kratších článků tohoto sešitu se zabývá písmem žáků. Tak na příklad Stefan Szuman pojednává o metodice vyučování psaní (str. 585—589). Tadeusz Wróbel nazval svůj příspěvek Kaligrafie (str. 597 až 602). Hovoří zde o složitosti procesu psaní a o programu cvičení v psaní.

V 11. čísle tohoto časopisu uveřejňuje Wiktor Szczerba článek Úvahy o přípravě žáků vesnických škol k praktické činnosti (str. 643—647). Uvádí zde některé konkrétní poznatky z výzkumu na thema »Čím chci být a proč?«.

Do části »Z našich zkušeností« přispěl zajímavým článkem O využívání zkušeností předních učitelů učitel pedagogické školy Frant. Czech (str. 648—652).

Dva krátké diskusní příspěvky se týkají kresby dítěte (str. 695—698).

Závěrečné číslo ročníku 1956 otiskuje článek Úkoly, metody a prostředky v harcerské organizaci, autor Bolesław Pleśniarski (str. 708—712). Tato organizace je ideově výchovnou organizací pro nejmladší a je jedním z těch činitelů, jež realizují cíle socialistické výchovy. Autor naznačuje v tomto článku, jakou má funkci tato organizace a jaké má v ní postavení a úlohu učitel.

K problému kaligrafie se vrací svým diskusním příspěvkem Michał Michałcewicz Starostki s kaligrafií (str. 753—755), jakož i Maria Gajowczyk krátkým článkem Co s kaligrafií? (str. 756—757).

Páté číslo dvouměsíčníku Nowa szkoła uvádí na str. 486—501 pojednání z práce mezinárodní konference UNESCO v Ženevě pod názvem Pokusy o zlepšení učebních programů. Autor Mieczysław Pęcherski všímá si vztahu učebního programu a společenských potřeb, důkladně se zabývá otázkou, jaké nároky klade učební program na dítě a porovnává počet povinných vyučovacích hodin v jednotlivých státech. Zajímavá je část, pojednávající o učebním programu a životních podmínkách, kde autor uvádí příklady států s různou délkou povinné docházky a současně pouka-

zuje na to, že počátek povinné docházky je různý, někde začíná dítě navštěvovat školu už v 5 letech (v Anglii), ve většině států v 6 letech, v některých až v 7 letech, jako na př. v SSSR a j. Autor věnuje zvláštní pozornost způsobu vytváření učebních programů, uvádí opět příklady z jednotlivých států a poslední část jeho článku ukazuje na některé prostředky k zlepšení učebních programů.

V oddíle věnovaném diskusi o úkolech pedagogiky jsou dva pozoruhodné příspěvky. První — jehož autorem je *Ignacy Szaniawski* — zabývá se otázkou předmětu pedagogiky (str. 501—526). Autor se dotýká ve svém diskusním příspěvku několika problémů. Na příklad vztahu předmětu pedagogiky k předmětu anatomie a fyziologie a zvláště psychologie a dějin výchovy. Ukazuje na různá pojetí výchovy — širší a užší, na směřování politiky s pedagogikou, na problém osvěty dospělých a j.

V druhém článku tohoto oddílu ukazuje *Zbigniew Zabarovski* na dogmatismus a schematismus v pedagogických vědách (str. 527—531).

Józef Galant ve svém článku **Problém hodnocení žákovských vědomostí** (str. 532 až 539) zabývá se kritérii a normami hodnocení vědomostí žáka a v závěru článku uvažuje, zda je výhodnější klasifikace čtyřstupeňová či pětistupňová.

Poslední číslo z roku 1956 uvedeného dvouměsíčníku obsahuje v první své části dva články s rozličnou tematikou. V prvním článku se zabývá *Stefan Szuman* významem vlastní aktivity dítěte mezi 7. až 14. rokem (str. 564—571).

Druhý článek **Některé problémy vyučování cizím jazykům**, jehož autorem je *Alojzy Brzeski* (str. 572—591), přináší několik pozoruhodných úvah a postřehů z této problematiky, které jsou doplněny názornými příklady.

Wincenty Okoń uveřejňuje závažné pojednání **O podmínkách rozvoje polské pedagogiky** (str. 592—606). Vychází z dané situace v pedagogice, všímá si stavů vědeckých pedagogických pracovníků a některých metodologických problémů.

Podnětný je článek **Problematika vzdělání učitele** (str. 618—627), v němž *Józef Kozłowski* hovoří o výběru kandidátů na učitelství, o výchově a vzdělání učitele, o podmínkách práce mladých učitelů a jejich prvních letech odborné činnosti, jakož i o jejich dalším vzdělávání.

Dvě další kratší studie jsou věnovány písmu žáků. *Tadeusz Wróbel* si všímá typických chyb v písmě žáků (str. 627—634) a *Maria Radwiłowiczowa* pojednává o experimentu se zavedením kaligrafie v 2. a 3. třídě (str. 634—641).

Kamil Škoda

NOVÝ NĚMECKÝ VÝBOR Z PRAMENŮ K DĚJINÁM STŘEDOVĚKÉ PEDAGOGIKY

V době, kdy zájem o dílo J. A. Komenského obrací v souvislosti s jubilejními pracemi opět soustředěnější pozornost k otázkám dějin pedagogiky, objeví se nejednou potřeba zabývat se znovu i starší, středověkou fází vývoje, na niž právě činnost našeho velkého pedagoga navazuje. Při universálnosti středověkých nauk, při evropském rozšíření základních forem výchovy a vyučování stýká se na tomto poli zájem odborníků různých zemí zvláště úzce. Vzájemně se tak prohlubuje poznání těchto stránek kulturního života v jejich základních rysech, ale zároveň se na těchto základech umožňuje a podněcuje i hlubší studium specifických vývoje v jednotlivých zemích.

Proto tu chceme upozornit na jednu z nejnovějších prací toho druhu, na knihu německých autorů *E. Schoelena a W. Haertena* »PÄDAGOGISCHES GEDANKENGUT DES CHRISTLICHEN MITTELALTERS« (Schönings Sammlung Pädagogischer Schriften. Paderborn 1956). Kniha je příspěvkem v oblasti u nás dosud mnohdy přehlížené, je výběrem pramenných textů. Zastavení nad ní může být příležitostí nejen k úvaze o obrazu, který nám vybraný materiál podává, ale i o některých otázkách podobné práce u nás; ostatně kniha vybízí i k zamyšlení nad možnostmi popularisace ukázek v širších čte-

nářských kruzích, pro jejichž poučení rovněž u nás výbor nemáme.¹⁾

Nové dílo zahrnuje texty z rozsáhlého období asi od roku 500 k rozhraní 15. a 16. století. Nelze v ní hledat nějaké závažné objevy nových pramenů, neboť se z velké části opírá o starší odbornou práci a o materiálové edice (převážně ovšem německé, jak ukazuje bibliografický výčet). Zato hlavní úsilí autorů se soustředilo k výběru vhodných ukázek a k jejich tlumočení v nových překladech, čímž se texty stávají dostupné bez náročných předpokladů znalosti středověké latiny, hlavně pak odborné terminologie filosofické, náboženské a pod.; některé ze starých německých textů jsou rovněž převáděny do nové němčiny. Tak celkový způsob zpracování ukazuje, že autoři nevycházeli ze zřetele k úzkému kruhu odborníků, nýbrž měli na mysli širší určení knihy. Přesto ale neztrácí tato práce svůj význam ani pro odborníky jako souhrn základních textů, důležitých pro poznání středověkých poměrů, zvláště když starší vydání jsou mnohdy těžko dostupná.

Výbor není obsáhlý (knihy má 160 stran), ukázky nejsou dlouhé; přitom mají podat co nejvšestrannější obraz problematiky vyjádřené v titulu knihy. Proto je užito různých druhů pramenů. Vedle materiálu týkajícího se přímo otázek v knize sledovaných jsou citovány i zprávy a doklady z pramenů jiných, na př. z literárních děl odlišného určení, která však se nějakým způsobem k problematice knihy váží. Čteme tam ukázky z Alkuina, Hrabana Maura, Huga ze sv. Viktora, sv. Benedikta, Bonaventury, Tomáše Akvinského, Mistra Eckerharta a j., z korespondence, dekretů, listin, ale i úryvky ze životopisů, legend a z rytířské poesie.

Materiál je rozdělen do čtyř částí: *Klosterbildung, Rittertum und höfische Bildung, Bildung an den Universitäten — Scholastik und Mystik, Erziehung und Bildung im Spätmittelalter*. Nelze říci, že toto dělení bylo voleno nejvhodněji, jak ukazuje střetání několika kritérií (společenského, filosofického, chronologického) a přitom nadpisy ani nepostihují obsah zahrnovaných ukázek. Tak na př. pod titulem

»Klosterbildung« jsou vedle dokladů péče o výchovu a vzdělání v kláštorech nebo v jiných církevních institucích oddíly ukázek týkajících se tehdejší výchovy v rodině, vzdělání žen, péče světských feudálů o vzdělanost i mimo dosah působnosti klášterů; nebo v poslední části (»Erziehung und Bildung im Spätmittelalter«), kde se upouští od věcné charakteristiky v titulu, je pod pouhým určením časovým — v základě velmi neurčitým — shrnuta rozsáhlá a různorodá tematika zahrnující doklady o školství ve městech, o náboženském vzdělávání lidových vrstev a o výchově v ceších.

Tím se už dostáváme k závažné otázce metody výběru a uspořádání výboru. Uvědomujeme si, že širší tematiky i záse na druhé straně malý rozsah knihy omezovaly možnosti autorů a určovaly způsob jejich práce. Nemá-li výběr ukázek být pouhým souhrnem materiálu, ale má-li zároveň podávat i poučení, jak je právě cílem této knihy, nesmí chybět aspekt historický a vývojový, základní to předpoklad hodnocení při výběru ukázek i jejich správného pochopení čtenářem — a právě důsledné jeho uplatnění v nové knize postrádáme, přes to, že je zdůrazněn i v autorově předmluvě. Ve snaze obsáhnout celý vytčený úkol postupoval E. Schoelen (druhý z uváděných autorů totiž spolupracoval pouze na překladech) tak, že vybíral a pořádal ukázky věcně, t. j. podle jednotlivých problémů, v nichž viděl podstatné stránky osvětlující středověké školství a výchovu (na př. život a studium v klášterních školách, výchova v rodině a vzdělání žen, život studentů, poměry ve školách, potulní studenti atd.); podobně u autorů, jimž věnuje samostatné oddíly (Alkuin, Tomáš Akvinský a j.), člení stejným způsobem ukázky vybrané z jejich děl (na př. u Alkuina: 1. Sedm svobodných umění jako stupně k moudrosti, 2. Začátky vyučování, 3. Hádanky a průpovědi pro Pippina). Tím shrnul a dokumentoval řadu závažných momentů, ale ne vždycky

¹⁾ Prvními novými příspěvky k této práci jsou pramenné edice vydávané už péčí Pedagogického ústavu ČSAV v Praze.

se mu podařilo uspokojivě charakterisovat základní problematiku. Převažující zřetel k jednotlivostem nesl s sebou nebezpečí, že mnohdy unikne žádoucí poznání celku. Proto čtenáři zůstává dojem izolovanosti jednotlivých probíraných stránek a nejednou i náhodnosti v jejich výběru. Je to tím citelnější, že jednotlivé části knihy nejsou propracovány se stejnou důsledností; na př. v oddílu »Bildung an den Universitäten — Scholastik und Mystik« převažují theoretické úvahy scholastiků a mystiků, ale obraz vlastní universitní vzdělanosti, života na těchto školách i nápině výkladů je málo dokumentován. — Druhá nesnáž, která vyplývá z tohoto způsobu práce a vede k nejasnostem, je nedůsledné přihlížení k historickému vývoji. Autor totiž vychází při výběru nikoli z materiálu celého období, jež kniha zahrnuje, nýbrž z časově omezeného kratšího úseku, který pokládá za příznačný pro tu či onu formu středověké výchovy a vzdělanosti. Tím, že ve výběru nepřihlédne k různým fázím, skresluje se situace a výsledný obraz zůstává neúplný, neboť uniká vývojová složitost otázky; nezapomeňme, že v nové knize je tato potřeba velmi naléhavá, když jde o období celého tisíce let! Tak na př. výchova a školská praxe v kláštrech je charakterisována prameny spadajícími do doby prvního významného zásahu těchto církevních institucí v kulturním životě středověku (sleduje ji asi do 10. stol.), a přece obrazem budovaným na materiálu z těchto století není vyčerpán jejich přínos do dějin středověké pedagogiky. Podobně výklady o rytířské výchově a o dvorské kultuře vycházejí z probrání jednoho období (autor je vymezuje lety 1180—1250), a přidá-li jedinou ukázkou z doby pozdější, z rozhraní 14. a 15. století (Rothe, Der Ritterspiegel), přiřazuje ji bez naznačení, že vznikla v jiných historických souvislostech, kdy se ideál rytíře nutně proměnil.²⁾

K úvaze o celkové koncepci připojují ještě několik dalších poznámek: Kniha měla podle titulu podat obraz vzdělanosti křesťanského středověku v Evropě, a přece autora sváděl stále zájem o situaci ně-

meckou, jak ukazuje výběr. Vznikla tím určitá jednostrannost, která se nejvýrazněji projevila v oddílech týkajících se rytířské výchovy v části druhé nebo výchovy a vzdělání v pozdním středověku, tvořící poslední část knihy. — Dále je třeba litovat, že ve výběru chybí zřetel k stavu jednotlivých nauk šířených na tehdejších školách, neboť tvoří součást problematiky naznačené v titulu knihy a dokonce ukázky z theoretických spisů v knize citovaných je nejednou připomínají. Aspoň částečně s nimi mohl být čtenář seznámen i při omezeném rozsahu knihy. K dispozici je přece dostatek zachovaných výkladů, disputací a naukových děl. — Vedle toho považujeme na druhé straně za ne zcela organické a výběrem ukázky vhodné zařazení Danta do oddílu »Bildung an den Universitäten — Scholastik und Mystik«. Stejně tak spojení mystické literatury převážně s tímto okruhem by žádalo lepšího zvážení, vzpomene-li, jak důležitým činitelem byl tento proud v prostředí lidovém; na místě obírajícím se vzděláváním lidových vrstev (oddíl »Religiöse Volksbildung« ve čtvrté části) mu zvláštní pozornost věnována není, pouze dílo pozdní mystiky, spis Tomáše Kempenského, tam zařazený, nepřimo problematiku připomíná.

V mnohém by bylo pomohlo překonat některé obtíže nebo nedostatky v knize využití komentářů, které jsou více méně nutnou složkou výborů tohoto druhu. Ale této možnosti nebylo dostatečně využito. Kniha obsahuje vedle vstupního výkladu k celé

²⁾ Příznačně je dokumentován nedostatek historického zřetelu i doklady zdánlivě vzdálenými této problematice — výběrem ilustračního materiálu, připojeného v knize. Většina obrazových příloh je časově vzdálena problematice probírané v ukázkách (je čerpána převážně z druhé poloviny 15. a ze 16. stol.) Ačkoli na př. pro poznání života šlechtického se nabízí hojný materiál v rukopisech z doby blízké vzniku literárních dokladů v knize citovaných, dokumentuje jej autor obrázkem z druhé pol. století 15. a pod.

práci, nadepsaného »Einheit und Ordo des Mittelalters«, pouze úvody ke čtyřem hlavním částem. Jsou velmi stručné a někdy ani neobsáhnou celou problematiku zahrnutou ve shromážděném materiálu; i v nich se na některých místech hlásí vzpomenutý už nedostatek historického zřetelu. Zcela pak postrádáme výklady, třeba stručné, o autorech a dílech, z nichž se v knize cituje. Bylo by to nutné alespoň u méně známých autorů (na př. u Jonase z Orleansu, Johanna Rotha a j.), uvážíme-li, že kniha je užívána i čtenářem bez podrobnějších znalostí středověkých poměrů. Prospělo by se tím i k odstranění jiných nejasností, třeba při užívání titulů, kde se střídají bez výslovného odlišení původní názvy děl nebo kapitol s názvy vytvořenými autorem. Zřetel k širšímu určení knihy by měl vést i k odstranění nedůsledností v citaci jmen (ukázka ze spisu nadepsaného v překladu Nachfolge Christi — tedy: De imitatione Christi Tomáše Kempenského — je uváděna anonymně; Gerson je citován bez křestního jména, ač jinde se křestní jména uvádějí). Přes to, že máme tyto výhrady a poznámky k nové německé antologii, chceme znovu připomenout její význam jako příručky shrnující závažný materiál i jako podnětu pro úvahu a poučení o dalších úkolech i způsobech podobné práce. Cenná je i obsáhlá bibliografie v závěru knihy, rozdělená na výčet odborné literatury a pramenných edic, omezující se ovšem převážně jen na práce německé, kde už bylo otázkám tohoto druhu věnováno vskutku hodně pozornosti.

Zamyslíme-li se v závěru souhrnně nad výběrem, v němž se autor pokusil shrnout něco z výsledků dosavadního zkoumání, vidíme, že ještě zůstávají na úseku středověkém úkoly a problémy, k nimž je třeba znovu se obrátit. Nemáme tu na mysli jen otázku zhodnocení dosavadní práce a plné využití dosud nashromážděného materiálu, nýbrž i další doplnění. Tak na př. tento výbor je převážně založen na citacích z pramenů německých a francouzských, jen výjimkou je tam i text odjinud (z českého materiálu tam nalezneme školní řád pražské školy z 13. století). A přece leckterý nový

rys by přineslo do dějin pedagogiky z období středověku i přibrání materiálu z jiných zemí. Vzpomeňme třeba Itálie, kde vedle církevního školství trvalo — byť omezeně — i školství světské, určené hlavně k výchově právníků a úředníků a navazující daleko živěji než jinde v Evropě na předcházející tradici antickou. Ze synthetického pohledu nelze rovněž vyloučit ani ty stránky, na něž může upozornit i práce vycházející z našich zemí: zatím zůstávají výklady ochuzeny o zhodnocení dosahu staroslověnské kultury, která je dokladem osobitého vývoje vzdělanostních poměrů v některých slovanských zemích. Vzpomeňme, jakých cenných výsledků dosahuje u nás v poslední době studium staroslověnských památek na př. s hlediska potřeb dějin práva.³⁾ Stejně tak je možno právě z našeho materiálu přispět k problematice vzdělávání širokých vrstev kazatelů nebo literárními autory v době, kdy ještě neměly přístup ke školskému vzdělání. Právě v našich zemích se ukazuje v období předhusitském a husitském, jak důležitou složkou se mohla stát taková výchova při rozšiřování vzdělanosti středověkého člověka, a to nejen pro jeho náboženské, ale i sociálně politické uvědomování, a jak tato situace vytvářela zvláštní předpoklady pro další demokratisaci vzdělání, vrcholící právě ve století, z něhož vyšel J. A. Komenský. V souvislosti s tímto lidovým proudem bude možno hlouběji se zamýšlet i nad některými projevy negativního vztahu k určitým formám tehdejšího vzdělání, i ty jsou nutnou součástí výkladu a zachycení celkového dějinného procesu. — Vedle řady podobných otázek širšího významu jsou tu i konkrétní úkoly detailního studia — a mezi nimi na předním místě vydávání pramenného materiálu. Právě na tuto složku a její problematiku jsme tu chtěli v souvislosti s úvahami nad novou knihou poukázat, neboť je nutným předpokladem k dalšímu prohloubení znalostí

³⁾ Srov. souhrn nejnovější práce v článku J. Vašici Anonymní homilie Clozova po stránce právní (Slavia XXV, 1956, 221—223) a v bibliografii tam připojené.

o středověkém vývoji školství a výchovy. I po této stránce může práce u nás přinést cenné příspěvky a podněty nejen domácím, ale i evropskému rozvoji zkoumání.

František Svejkský

ENFANCE.

Třetí číslo je celé věnováno literatuře pro mládež. Přináší materiál z ankety, jež shromáždila názory o dětské knize od spisovatelů, vydavatelů, ilustrátorů, novinářů, literárních kritiků, pedagogů, historiků, knihovníků a knihkupců. Jak píše v předmluvě H. Wallon, ukázala anketa stav v současné francouzské dětské literatuře, jež je charakterisován tím, že tvorba knih pro děti je určována především hledisky komerčními. Anketa dále naznačila, ke kterým problémům v dětské literatuře je třeba obrátit pozornost při jejím výzkumu. Jsou to problémy velmi různorodé, na př. jaký vliv mohou mít na knihu pro děti materiální podmínky jejího vydání v současné ekonomické a sociální situaci; jaká je forma spolupráce všech činitelů, kteří se podílejí na tvorbě knihy; jak se mohou projevat názory kritiků a spotřebitelů, t. zn. dětí a rodičů; jaký užitek může mít pedagog z těchto různých konstatací; jaké poučení může si vzít psycholog z literatury pro mládež.

Čtvrté číslo obsahuje dva články o pedagogických problémech v první třídě, a to od *F. Hoyata*: **Anketa o školním prospěchu v první třídě** a *J. B. Duponta*: **Příspěvek ke studiu problému čtení v prvním školním roce.**

Psychologické problematice jsou věnovány tyto studie: *M. Vincent*: **Význam percepce pro abstrakci**, *F. Bacher* a *M. Reuchlin*: **Některé technické poznámky ke kvocientu inteligence**, poznámka *Renée Zazzo* k témuž problému, *M. Stambal*: **Příspěvek ke studiu motorického vývoje u kojenců**, *P. Dagne*: **Dvě studie školních psychologů o 6. třídě.**

O filmu pro děti, o literatuře a o vlivu hudby na dítě nepřizpůsobené (inadapté) píše autoři *B. Zazzo*, *M. Soriano* a *J. Alvin*.

V. Mišurcová

Třetí číslo amerického časopisu »JOURNAL OF EDUCATION RESEARCH« z listopadu 1956 nám poskytuje částečný obraz stavu pedagogického výzkumu v USA. Obsahuje jedenáct krátkých studií o aktuálních pedagogických problémech. Autoři, vesměs pracovníci amerických vysokých škol, uveřejňují zde stručné dílčí výsledky svých výzkumných prací. Pozoruhodný je charakter jejich problematiky, zásadně spornou je však metodika práce.

Část příspěvků se zabývá otázkami pedagogické psychologie: Studie »**The General Aptitude Test Battery in Predicting Success of Vocational School Students**« pojednává o způsobech hodnocení studia žáků odborné školy v Salt Lake City a srovnává jeho výsledky s předpoklady pro úspěšné vykonávání zvoleného povolání. Z materiálu získaného dlouhodobým výzkumem 137 studentů se autor snaží nalézt kritéria, podle nichž by měl být student hodnocen, a zjišťuje, že nestačí jen školní prospěch, ale oceňování musí provádět školní instruktoři po celou dobu školní docházky. Úspěšnost v povolání není proti našemu očekávání zjišťována podle toho, jak se absolvent osvědčí v praxi, ale je stanovena standartisovaným testem, který má zjistit pouze předpoklady k úspěchům ve zvoleném povolání.

Studie »**Effect of Knowing the Principle Basic to Solution of a Problem**« zkoumá možnosti samostatné aplikace znalosti základního theoretického principu na praktický úkol u dětí školního věku. Technikou práce je vyřešení jednoduchého problému (umístění dvou kulíček uzavřených v krabičce na dva proti sobě ležící plíšky), který je možno úspěšně vyřešit jen s pomocí znalosti účinků odstředivé síly. Děti jsou seznámeny předem s působením odstředivé síly obecně, pak s několika aplikacemi. Autor průzkumem zjišťuje, že minulá zkušenost ani slovní instrukce z příslušného oboru nepodmiňuje úspěšnější a rychlejší řešení. Negativní zjištění omlouvá tím, že při řešení úkolu byla požadována pouze mechanická inteligence, že v metodice práce bylo

použito jenom jednoho problému a nabádá k dalšímu výzkumu v oblasti praktického využití theoretických znalostí.

Problematikou pedagogické psychologie se rovněž zabývá studie australského autora »Stereotypes of the Adult Held by Early Adolescents«, řešící otázku, které stereotypy dospělých a v jaké míře si osvojuje mládež v předpubertě i pubertě a jaké rozdíly se jeví u chlapců a děvčat. Materiál k výzkumu poskytovalo volné zpracování otázky »Čím bych chtěl být až vyrostu« u 174 chlapců a 184 dívek ve věku mezi 12. až 15. rokem. Studie je zaměřena především na termíny, v nichž si mládež představuje svou budoucí činnost, a zjišťuje v uvedeném věku značný odklon od fantasmie k realitě. U dívek byla shledána větší jednotnost v plánech pro budoucnost, u chlapců pak větší pestrost. Pro chlapce jsou práce a jisté povolání přitažlivější než pro dívky, které jsou spíše lákány výhledem na umístění a dobré zacházení.

Mimořádnými problémy studia na vysokých školách se zabývají dva příspěvky »An Experimental Study of the Effectiveness of Field Assistance on the Attitudes and Course Achievements of Correspondence Study Students« a »Selected Characteristics of Employed Students in the Indiana University School of Business«. První experimentálně řeší otázku vlivu řízených konzultací na postoj ke studiu a úspěch v jednotlivých kursech u studentů vysokých škol studujících dálkově tím, že srovnává skupinu 45 studentů, jimž byly konzultace poskytovány v plné míře kvalifikovanými osobami z řad vysokoškolských učitelů, se stejně početnou kontrolní skupinou, jíž se nedostalo žádné pomoci. Metodou testů byl zjištěn větší úspěch ve studiu u skupiny první. Druhá práce řeší otázku vlivu trvalého zaměstnání na prospěch studentů v kolejích vysoké školy obchodní. Pomocí nejrozličnějších dat bylo zjištěno, že vedlejší zaměstnání (většinou nastoupená za účelem výděleku!) nemají oproti studentům, kteří zaměstnání nejsou, podstatný vliv na studijní prospěch. Jediné zjištění se týká přiměřenosti zaměstnání, t. j. práce kryjící se alespoň zčásti se

studijním oborem, která znesnadňuje studium méně, než zaměstnání od jejich oboru úplně odlišné.

Didaktickou otázkou se zabývá autor příspěvku »Striving for an Approach in Teaching Chemical Problems to High School Students«. Ve shodě s vyučovacími zásadami stanoví jednotlivé úkoly, které mají studenti řešit a které je vedou k jejich samostatnému zvládnutí hlavních chemických zákonitostí.

Ze středoškolské problematiky čerpá rovněž studie »An Analysis of Factors Related to Withdrawal from High School Prior to Graduation«, srovnávající pomocí měrných metod, v USA všeobecně užívaných, skupinu 99 studentů, kteří opustili střední školu před dokončením studia, se skupinou absolventů stejných škol. Autor zjišťuje, že běžnými testovými metodami nelze přesně zjistit faktory ovlivňující odchod studentů ze střední školy, protože pohnutky jejich odchodu jsou různorodé.

Práce »Do Our Schools Prevent or Promote Delinquency« srovnává některé písemné i pozorováními zjištěné materiály o tom, zabraňují-li školy v USA vzniku mravních poruch u mládeže, nebo mu napomáhají. Zjišťuje, že k mnoha případům provinilosti mládeže dochází bezprostředně po ukončení vyučování, nebo jsou zaviněny vyhýbáním se školní docházce. Škola sice nese určitou vinu na tomto stavu, mnohé však zavinují činitelé mimoškolní.

Ostatní studie mají k pedagogice vztah nepřímý. Jedna se zabývá spíše problematikou osvětovou »College Students and Their Preferences of Magazines and Radio Commentators« a zjišťuje dotazníkovou anketou, které časopisy mládež v kolejích čte, zda více čte nebo poslouchá rozhlas, a odkud čerpá informace o aktuálním politickém dění.

Čistě psychologicky zaměřená je studie »A Study of Factors Related to Feeling of Happiness«, řešící přitažlivost některých povolání. Z oblasti užitě psychologie pak čerpá studie »Relationship of Driver Attitude to Aspects of Personality, Driver Knowledge, and Intelligence«, která porovnává schopnost řídit auto s rozličnými aspekty osobnosti.

Jednotlivé studie se zabývají poměrně úzkou a vyhraněnou problematikou, která umožňuje zpřesnění výzkumu. Nehrozí tu nebezpečí, že by se autorům práce rozrůstala do nezvládnutelné šíře a že by pak museli některé otázky řešit buď spekulativně nebo dogmaticky. Při této stručnosti uniká však často souvislost jednotlivých otázek s celistvostí pedagogického procesu.

Z metodiky a techniky práce jednotlivých studií je patrné, že výzkumné metody pedagogické jsou zcela v područí výzkumných

metod psychologických, v USA běžně používaných. Převládají metody standartisovaných testů, zpracovávané číselně, a pokud je použito metod jiných (na př. dlouhodobého pozorování), jsou jejich výsledky vždy srovnávány s výsledky získávanými »objektivními«
methodami měřnými.

V ideologickém pojetí studií se jasně odráží hospodářsko-politická základna imperialistické mocnosti; hlubší rozbor by přesahoval možnosti této recenze.

☆

1

PEDAGOGIKA. Vydává kabinet pedagogických věd při Československé akademii věd v Nakladatelství ČSAV. Řídí akademik Otokar Chlup s redakční radou. Redakce: Praha II, Míkulandská 5, telefon 468-51. Tiskne tiskárna Rudé právo, vydavatelství ÚV KSČ, Brno, nám. Rudé armády č. 13. Rozšiřuje Poštovní novinová služba. Cena výtisku 5 Kčs, předplatné na celý ročník 1956 30 Kčs. Účet Státní banky československé č. 438-214-0087 — číslo směrovací 0152-1. Toto číslo bylo dáno do tisku v březnu 1957 a vyšlo v květnu 1957.

A-22072