

ZE SEMINÁŘE O ZÁKLADNÍM UČIVU

Dne 16. 11. 1955 projednal pedagogický seminář O. Chlupa referát B. Kujala o základním učivu a o možnostech vědeckého propracování této otázky s hlediska potřeb současné praxe. Referát obsahoval podle sdělení referujícího jednak věci obecně známé, jednak podněty, jež se vynořily v kolektivu pracovníků Kabinetu ped. věd ČSAV a VÚP v souvislosti s výzkumem učebnic, který se konal ve šk. r. 1954/55. Obsahoval několik thesís, předložených semináři k diskusi.

Podle usnesení ÚV KSČ o všeobecně vzdělávacím školství a podle současné vyučovatelské teorie a praxe nejen u nás ale i v SSSR, v NDR a v Polsku je požadavek základní revize obsahu a metod práce všeobecně vzdělávací školy aktuální školská a pedagogická otázka. Je aktuální nejen u nás, ale i v SSSR, v Polsku, v NDR a je nebo bude aktuální bezpochyby i v ostatních státech lidové demokracie. Požadavek základní revize obsahu a metod práce vyplývá zajisté z obrovského kvantitativního a kvalitativního rozvoje naší všeobecně vzdělávací školy, z jejího všestranného a hluboce humanárního poslání, z bouřlivého rozvoje věd a kultury ve státech budujících socialismus a komunismus, z toho, že nová škola nutně kotví do určité míry ve staré buržoasní škole, v níž se postupem času v souvislosti s vyhraňujícími se úkoly školy v buržoasní společnosti a s rozvojem věd hromadil stále nový učební materiál; má tu svůj veliký podíl i pedagogická věda, která dosud nedostatečně řešila tyto otázky.

Z uvedeného vyplývá, že vědecký výzkum by se měl soustředit právě na problém základního učiva, ovšem v souvislosti s výzkumem všech činitelů, kteří proces vyučování a učení určují.

Pro vymezení pojmu základního učiva a pro posouzení možností jeho dalšího vědeckého propracování je důležité analyzovat

si proces vyučování a učení. Přitom dbáme toho, že jde o jev velmi složitý a že je tedy třeba ho posoudit s různých stran.

Vyučování jako činnost učitele a učení jako činnost žáka, chápané v jejich jednotě, vzájemné závislosti a podmíněnosti, hodnotíme jako základní součást a prostředek socialistické výchovy, pojaté v nejširším slova smyslu. Proces vyučování a učení je určován na jedné straně požadavky společnosti na výchovu a vyučování dorůstajících pokolení a současným stavem vědy a umění, na druhé straně biologickými, fyziologickými a psychologickými zákonitostmi všestranného rozvoje dítěte. Proces vyučování a učení má svou stránku obsahovou a stránku formy (organizace vyučování, postup vyučovací, formy a metody) při určující úloze obsahu. Představuje dialektickou jednotu podnětů (učivo, organizace, postup, formy a metody vyučovací), a reakcí žáka a žákovského kolektivu (proces a výsledky osvojování vědomostí, dovedností a návyků spolu s utvářením vědeckého světového názoru, charakterových rysů, s rozvojem psychických a fyzických funkcí a pod.). Shoduje se s poznáním vědeckým v tom, že je cestou od nevěděni k věděni, od věděni neúplného k úplnějšímu, od méně dokonalého k dokonalejšímu. Na rozdíl od vědeckého poznání nejde tu o objevování nových pravd, ale o ovládnutí základů toho, co ve svém vývoji nahromadila lidská společnost v soulase s cílem komunistické výchovy. Proto jsou cíle a jednotlivé etapy tohoto poznání stanoveny. Nejde však jenom o poznávací proces, ale protože jde o výchovu dorůstajících pokolení, současně také o formování morálních a jiných kvalit, o rozvoj psychických a fyzických funkcí, o vytváření dovedností a návyků, o všestranný rozvoj. Vyučování a učení se uskutečňuje prostřednictvím a za přímého vedení druhé osoby (učitele a pod.) a kolektivu (učitelský, žákovský, mimoškolní prostředí a rodina), děje se ve zvláštních zařízeních, k tomu určených (ve školách,

třídách) a při použití speciálních forem a metod (hromadné vyučování ve vyučovacích hodinách, jež tvoří promyšlenou soustavu atd.).

Proces vyučování a učení jsou především určeny 1. cílem výchovy a vyučování; 2. učivem; 3. školou a učitelem; 4. žákem a žákovským kolektivem; 5. širším společenským prostředím zvláště mimoškolním a rodinným.

Učivo je tedy jednou ze stránek, části nebo činitelů vyučovacího a učebního procesu, tvoří s ostatními jednotu a můžeme je tedy posuzovat jedině v souvislosti s nimi.

Učivo představuje převážně společenskou stránku vyučování a učení. Vyplývá z požadavků společnosti a je určeno stavem současné vědy a umění. Protože ve vyučování a učení jde především o poznání základů vědění o přírodě a společnosti a protože toto vědění v nejvyšší formě představují věda a umění, jsou podstatou učiva základní elementy vědy, případně základní umělecká díla. Učivo musíme ovšem posuzovat v souvislosti se zákonitostmi procesu poznání a všestranného rozvoje žáka. To se dosud dělo nedostatečně a proto učivo je začasťe nepřiměřené co do rozsahu i obtížnosti.

Učivo samozřejmě spadá do kategorie obsahu vyučování a učení a je neoddělitelné od organizace, postupu, forem a metod vyučování, i když má v této jednotě postavení vedoucí.

Učivo však nepředstavuje obsahovou stránku celého vyučovacího procesu, i když samozřejmě celý tento proces po obsahové stránce určuje. Učivo spolu s organizací, postupem, formami a metodami vyučování představuje podnětovou stránku vyučování a učení, vědomosti, dovednosti a návyky žáků jsou součástí a výsledkem celého procesu, jsou určeny nejen učivem a jeho podáním, ale i jinými činiteli na příklad dítětem samotným.

Podle usnesení ÚV KSČ nejsou výběr, uspořádání a probírání základního učiva v naší škole prováděny tak, aby si předepsané učivo mohli žáci osvojit trvale a do hloubky, aby si na jeho základě mohli vy-

tvářet vědecký světový názor, učit se, jak vědecké poznatky uplatňovat v praxi. Jde nyní o to, jak vybrat právě toto základní učivo.

Základní učivo je učivo nezbytně nutné pro vyučování v dalších postupných ročnících nebo pro další vzdělání, pro praktický život a současně nejlépe umožňuje při pečlivém přihlížení ke specifice předmětu plnit výchovné úkoly (vědecký světový názor, výchova rozumová, mravní, estetická, tělesná a polytechnická). Zde je třeba také uplatnit zřetel k mezipředmětným souvislostem.

Jeho podstatou jsou základní poznatky v tom kterém oboru. S tohoto hlediska je třeba posuzovat základní učivo se zřetelem k celému didaktickému systému jedenáctileté školy a se zřetelem k jednotlivým postupným ročníkům a stupňům školy.

S hlediska žáka a žakovského kolektivu můžeme za základní pokládat to učivo, které si mají, byť jistě v rozdílné kvalitě, osvojit všichni žáci. Stupeň osvojení učiva je základní hledisko pro klasifikaci žáků, přičemž škola usiluje o to, aby osvojení základního učiva bylo takové kvality, která umožňuje další úspěšné vzdělávání všech žáků (optimální kvality jsou jistě ty, které podle dosavadního zkušebního řádu hodnotíme 1., 2. a 3. klasifikačním stupněm). V této souvislosti je třeba připomenout požadavek, aby se při výběru učiva nezdůrazňovaly jednostranné principy materiální a formální, aby se osvojování poznatků a rozvoj psychických funkcí chápaly v jednotě.

Základní učivo si mají osvojit všichni žáci především ve škole, což ovšem neznamená, že tak lze s plným úspěchem učinit bez pomoci širšího společenského prostředí. To ovšem nelze chápat tak, že rodina nebo pionýrská organizace mají přebírat vyučovací úkoly školy. Svůj úkol nejlépe splní specifickými úkly a metodami práce.

Základní učivo můžeme tedy posuzovat:

- a) s hlediska filosofie, politiky, hospodářství (hledisko potřeb současné společnosti, praktického života, vědeckého světového názoru);

- b) s hlediska odborně vědního;
- c) s hlediska pedagogického a psychologického v užším slova smyslu (posouzení základního učiva podle jeho závažnosti pro další vzdělávání a výchovu, s hlediska přiměřenosti žactvu co do rozsahu — faktor času — a obsahové obtížnosti, s hlediska organizace, postupu, forem a metod práce při jeho osvojování všemi žáky atd.).

Praxe se bezpochyby orientovala a orientuje na základní učivo vždy, jde-li o kvalitní výchovně vzdělávací výsledky u všech nebo u většiny žactva.

Pedagogická věda musí harmonicky sladit všechna uvedená hlediska, studovat praxi, dále rozpracovávat problém učiva a základního učiva a tím praxi pomáhat.

Usnesení ÚV KSČ o všeobecně vzdělávacím školství přímo tento úkol pedagogickým vědám ukládá.

Ve školním roce 1955—56 mají být zpracovány vědecké podklady pro pokusný učební plán, osnovy a učebnice a pokusný učební plán a osnovy. Uvedená hlediska na základní učivo, budou-li dále rozvíjena a uplatňována na konkrétním materiálu v jednotlivých učebních předmětech, by mohla přispět k vypracování těchto podkladů na solidnějších základech, nežli tomu bylo dosud. Ve školním roce 1956—57 mají být na těchto podkladech vypracovány pokusné učebnice, v letech 1957—59 (případně i v dalších letech) mají být pokusné učební osnovy a učebnice vyzkoušeny na základních a dalších školách. V dalších letech bude podáno na základě pokusné práce vědecké zdůvodnění obsahu a metod práce všeobecně vzdělávací školy.

Tento úkol mohou pedagogické instituce ovšem splnit jen tehdy, budou-li spolupracovat, stane-li se škola jejich základní laboratoří, budou-li se uvedené problémy řešit v nejužší spolupráci s učitelstvem a bude-li ve výzkumné práci na školách použito ve větší míře než dosud přirozeného pedagogického experimentu. Výzkum by měl sledovat, jak učitel probírá základní učivo podle pokusných učebních osnov a učebnic a jaké jsou výsledky jeho práce. Srovnání těchto výsledků ve třídách pokusných

a kontrolních, v nichž se postupuje obdobnými metodami avšak podle dosud platných osnov a učebnic, by umožnilo posoudit nový systém základního učiva hlavně jeho přiměřenost věkovým zvláštnostem dětí.

Přitom nebude možno ponechat praxi, aby v orientaci na základní učivo tápala, aby na př. chápala tyto otázky tak, že se některé části učiva podrobuje mechanickému drilu, že se 1. klasifikační stupeň přisuzuje jen těm žákům, kteří ovládnou i učivo rozšiřující atd. atd.

V diskusi k referátu B. Kujala zdůraznil *F. Štampach* filosofické hledisko. *V. Pech* pokládá za správné, že se uvádí více kritérií při posuzování učiva; zdůraznil faktor času (je nedostatek času na procvičování). *J. Novák* pokládá všechna uvedená kritéria za důležitá, zvláště však zdůrazňuje zřetel k věkovým zvláštnostem dětí. *V. Penc* zdůrazňuje, že do základního učiva patří vedle poznatků také dovednosti a návyky. *M. Kořínek* pokládá za důležité zdůraznit, že základním učivem je to, které je nezbytné pro učení v dalších postupných ročnících; je třeba předběžně stanovit základní učivo pro celou jedenáctiletku. Při výběru základního učiva doporučuje uplatnit také hledisko organizace školy (školy s menším počtem tříd.) *J. Meisner* doporučil provádět ve výzkumu základního učiva analýsu procesu osvojování s hlediska věkových zvláštností dětí. *M. Špaček* se domnívá, že lze těžko stanovit základní učivo cestou analýsy ojedinělých učebních faktů. *A. Vodička* nedoporučuje chápat hledisko přiměřenosti věkovým zvláštnostem dětí bez zřetele k požadavkům společnosti na školu; je třeba uplatnit komplex kritérií; nejvíce vyhovuje vycházet z vědy. *D. Ledvinka* zdůraznil, že při výběru učiva je třeba rozlišit, co patří do všeobecně vzdělávací školy a co do školy odborné, rovněž stanovit hranici všeobecného vzdělání v 11leté a 8leté střední škole. *J. Trajer* upozornil na obtíže při výzkumu základního učiva v polytechnickém vyučování. Diskusi, týkající se pojmů učiva a učiva základního shrnul akademik *O. Chlup*. Ocenil, že se diskuse vztahovala ke kritériím výběru základního učiva a podal jejich přehled:

1. východisko z vědy; 2. přiměřenost věku žáků; 3. význam pro život, pro praxi; 4. faktor času — ten je třeba pokládat v současné době za velmi důležitý; 5. důležitost pro další vzdělávání; 6. organizace školy; 7. uplatnění celého komplexu kriterií; 8. hledisko všeobecného a odborného vzdělání; 9. zvláštnosti procesu osvojování základního učiva všemi žáky.

Druhá část diskuse se soustředila na metody a organizaci práce při výzkumu základního učiva. *M. Kořínek* doporučil, aby odborníci v příslušných vědních oborech stanovili základy věd, tyto aby posoudili příslušní kompetentní posuzovatelé a potom má být tento materiál zpracován metodicky. Při výzkumu základního učiva a jeho systému by měly být vyzkoušeny nejméně dvě varianty. Výsledky výzkumu budou omezené, protože se bude navazovat na staré učivo a proto by si měl dát výzkum jen omezený úkol. *D. Ledvinka* doporučil, aby úkoly výzkumu na šk. r. 1955/56 a 1956/57 byly plněny pokud možno paralelně, a aby o věc byla zainteresována nejširší veřejnost; *E. Strnad* upozornil na potřebu dbát specifických odlišností při výběru a výzkumu základního učiva v různých předmětech a post. ročnicích (na př. ve třídě elementární). *A. Vodička* s ohledem na to, aby škola žáky nepřetěžovala, doporučil provádět výzkum základního učiva spolu s výzkumem učebního plánu. *F. Štampach* zdůraznil komplexní charakter diskutované otázky a upozornil na možnost sledovat tyto problémy i na zvláštních školách. *E. Koukal* podpořil návrh zapojit do výzkumu učebního plánu a základního učiva všechna pedagogická pracoviště, neboť jde o významný státní úkol.

K.

ZÁKLADNÍ UČIVO V MATEMATICE

Seminář pokračoval dne 7. XII. 1955 diskusí na thema »Základní učivo v učebnicích matematiky«.

Referát přednesl s. dr. Jiří Kabele, který ve svém příspěvku se zabýval především otázkou pojmu učiva matematiky, za druhé pojmem základního učiva matematiky a za

třetí otázkou rysů základního učiva matematiky s hlediska vývoje poznatků v systému učiva matematiky.

Pojem učiva matematiky. Učivo matematiky na všeobecně vzdělávací jedenáctileté škole tvoří poznatky elementární matematiky uspořádané v didaktický systém. Jsou to matematické pojmy (názvy matematických jevů) a jejich vysvětlení po př. definice, matematické věty, jejich vysvětlení po případě zdůvodnění, matematické úmluvy, metody matematických důkazů, logické prvky rozboru slovních úloh a některé základní logické pojmy. Slovní úlohy a příklady v učebnici nejsou matematickým učivem. Učivem souvisejícím se slovními úlohami jsou především početní výkony a jejich obsah, některé matematické pojmy vyskytující se ve slovních úlohách a jejich vysvětlení. Kromě toho sem patří metody rozboru slovních úloh obsahující jisté logické prvky, na př. postup řešení úlohy, zdůvodnění početního výkonu a pod. Tak na př. v úlohách na zvětšení o několik jednotek je učivem řešení »... o n více než...« na př. »v jedné přihrádce knihovny je o 5 knih více než v druhé« a jeho vysvětlení, pojem sčítání, vysvětlení proč úlohu řešíme sčítáním a která čísla sčítáme, dále postup rozboru úlohy, příslušný početní výkon a kontrola výsledku. Učivo s matematického hlediska bezvýznamné nebo jež matematická věda dokonce nezná na př. »procenta«, »úměra«, »trojčlenka« má často s hlediska praxe značný význam a proto je zařazováno do osnov.

Základní učivo matematiky. Základním matematickým učivem rozumíme uspořádaný soubor matematických poznatků, který má tyto vlastnosti: Vynecháme-li kterýkoli poznatek souboru nebo logický celek takových poznatků, nemůže být splněn výchovně vzdělávací úkol matematiky určený požadavky praxe, příslušné vědy a pedagogiky.

Každý z poznatků souboru je nezbytným článkem k ovládnutí poznatků v dalších tematech po něm následujících v témž postupném ročníku i v postupných ročnicích vyšších, a to nejen v matematice, ale i v předmětech, v nichž se užívá matema-

tiky (fysika, chemie a pod.). Je poznatkem, na nějž ostatní základní učivo navazuje a je prostřednictvím tohoto učiva upevňován ve vědomí žáků.

Soubor poznatků základního učiva je takový systém, že při současném stupni vývoje vyučovacích metod, materiálních podmínek školy a odborné připravenosti učitelů osvojí si základní učivo všichni žáci trvale v určitém čase.

V této definici je třeba se zamyslet nad slovy »učivo ovládnou všichni žáci«. Zkušenosti i výzkum potvrzují, že nelze slovo všichni chápat doslovně při každém způsobu, jímž zjišťujeme ovládnání učiva žáky. Zjistili jsme, že i žáci, kteří ovládají učivo při ústní zkoušce (dovedou pojem vysvětlit a použít jej při řešení daného úkolu), dělají v písemných zkouškách chyby. V našem vzorku tříd, v nichž jsme konali výzkum (6. post. ročník), bylo často až 25% příkladů chybně spočítáno žáky, o nichž jsme se v ústních zkouškách přesvědčili, že učivo ovládají. Při zjišťování, zda žáci ovládají učivo písemnými zkouškami, je nutno k tomuto faktu přihlédnout a s tohoto hlediska je třeba chápat i význam slov »učivo ovládají všichni žáci« ve výše uvedené definici. *Základní učivo učebnice* jsou pak matematické poznatky učebnice, které mají výše uvedené vlastnosti.

Rysy základního učiva učebnice s hlediska vývoje poznatků v systému učiva matematiky. Základní učivo učebnic netvoří statické prvky v soustavě matematického učiva. Určité prvky základního učiva se na určitém místě systému matematického učiva zakládají, připravují, nabývají postupně na svém obsahu, až se stanou v jisté etapě vyučování (postupném ročníku) základními poznatky (lépe snad vyjádřeno »ústředními poznatky«) a odražíštem k dalším stupňům systému matematického učiva. Tak »ústředním« poznatkem druhého postupného ročníku je na př. pojem násobení. Nevstupuje v systém matematického učiva nepřipraven. Opírá se o pojem sčítání, zvláště sčítání stejných čísel, které v etapě zavedení pojmu násobení dostává nový obsah, mění svou kvalitu. Pojem násobení si žáci osvojují postupně, nabývá na svém rozsahu.

Z počátku ve 2. post. ročníku jsou věty $3 \times 4 = 12$ a pod. induktivním materiálem, z něhož abstrahujeme pojem násobení. Ve třetím postupném ročníku se tyto věty stávají ústředními poznatky ve formě násobilky. Z toho je patrné, že v systému základního učiva jsou poznatky, jež s hlediska dynamiky systému matematického učiva nejsou vždy na téže úrovni s poznatkem, jež s nimi souvisejí. Jsou to poznatky, které tvoří koncentrační jádra učiva. Nelze ovšem souhlasit s tím, že by osnovy a učebnice se měly omezit jen na tato jádra učiva.

Prokázat nezbytnost prvků základního učiva a jejich postačitelost co do jejich obsahu a rozsahu není jen otázkou analýzy učiva učebnice ale i výzkumu. Podle našeho přesvědčení analýza vyučovacího procesu a pedagogický experiment v přirozených podmínkách v mnohém opraví a doplní theoreticky a studijně provedený výběr základního učiva.

Druhým základním rysem základního učiva je jeho *souvislost s otázkou cykličnosti* v systému matematického učiva. Akademik E. Čech na jednom ze svých seminářů konaných ve VÚP se zabýval otázkou cykličnosti. Řekl: »Cykličnost učiva je třeba chápat ne jako prosté opakování, ale jako navazování na známé učivo a ukázat toto známé učivo v nových vztazích a souvislostech na základě rozšířených vědomostí žáků.« Tato zásada by měla být uplatněna především v systému základního učiva. Jestliže v 1. a 2. postupném ročníku zavedeme čtyři početní výkony v podstatě na sobě nezávisle, pak po postupném rozšiřování oboru čísel (do 20, do 100, do 1000, do 1.000.000 a dále) narostou vědomosti žáků o nezáporných celých číslech a početních výkonech s nimi tak, že lze a je třeba ukázat tyto čtyři početní výkony (nesporně prvky základního učiva) v nových vztazích a souvislostech, v nové kvalitě. Je třeba na základě pojmu sčítání definovat odčítání, na základě násobení definovat dělení. Otázkou je, zda je to možné v 5. postupném ročníku a v tom obsahu, rozsahu a formě, jak je to provedeno v platných osnovách a učebnicích. Podle našeho názoru je uplatnění zásady cykličnosti v systému matema-

tického učiva charakteristickým rysem základního učiva. Tento jeho rys právě zajistí, že bude splněn požadavek pevného a trvalého osvojení základního učiva žáky.

Třetím charakteristickým rysem základního učiva je jeho *přiměřenost věkovým zvláštnostem žáků*. Zvláště u těch prvků základního učiva, které tvoří koncentrační jádra systému základního učiva, je třeba dbát této didaktické zásady. Je to hledisko žáka, hledisko všestranného jeho rozvoje. Při tom je třeba si uvědomit, že základní učivo je nejen žáky osvojováno, ale že je též aktivním činitelem v rozvoji duševních schopností žáků a to tehdy, je-li přiměřené. Otázku přiměřenosti základního učiva je především třeba řešit výzkumem. Nelze však nechat hledisek vyplývající z historického vývoje učiva a ze zkušeností vynikajících učitelů, neboť nelze všechny problémy přiměřenosti základního učiva výzkumně řešit již vzhledem k jejich rozsahu a k celkem skromným prostředkům výzkumných pracovišť. Je přirozené, že uplatnění zásady přiměřenosti nesmí narušit vědeckou správnost základního učiva.

Diskuse k referátu se soustředila na tyto otázky: 1. co znamená, že *základní učivo mají ovládnout všichni žáci*, 2. *jak souvisí otázka základního učiva s klasifikací žáků* a 3. *jaká hlediska je třeba uplatňovat při výběru základního učiva*.

Diskusi k *první otázce* shrnul akademik O. Chlup poukazem na to, že již Komenský řekl: že ne z každého dřeva může býti fládr. To znamená, že nelze výrok »základní učivo mají ovládnout všichni žáci« chápát absolutně. Tak jako na lékařství nelze klást požadavek, aby zmizely nemoci (léčení a zabraňování nemocem bude vždy nutné), bude i ve výchově nutno počítat s úsilím předcházet neprospek žáků a s bojem proti propadání žáků. Je třeba zaujmout socialistický poměr k základnímu učivu. Žák nemá jen matematiku a český jazyk, ale i ostatní předměty. To bude nutno mít na paměti při tvoření systému základního učiva v jednotlivých předmětech.

V diskusi o *druhé otázce* se ukázalo, že otázka základního učiva vystoupila do po-

předí právě v dnešní době, kdy škola trpí přemírou učiva a kdy se ukázalo nezbytné nutné vybrat z učiva stanoveného osnovami a učebnicemi z r. 1954 poznatky nezbytné pro všeobecné vzdělání žáků, jejichž systémem označujeme základním učivem. Akademik O. Chlup se domnívá, že v učebnicích má být jen základní učivo, které však nelze ztotožňovat s »minimem« učiva, jehož ovládnutí by snad mohlo charakterizovat klasifikaci »dostatečný«. Základní učivo je pro všechny žáky. Klasifikace, bez níž se zatím nemůžeme obejít (v Komenského Didaktice není ani slova o klasifikaci) vyjadřuje, v jaké kvalitě se ten který žák zmocnil základního učiva. Nebylo by správné, aby otázka základního učiva se stala prostředkem diferenciací žáků.

Na to se seminář zabýval *třetí otázkou*, t. j. stanovením hledisek pro výběr základního učiva. V diskusi k této otázce seminář došel k těmto závěrům:

Základní učivo je systém poznatků, které jsou podstatné pro pochopení nauky, o kterou v daném předmětu jde (nelze tento systém považovat ani za minimum poznatků, jež mají žáci ovládnout, ani za výsledek redukce z nějakého dříve stanoveného systému učiva).

Při výběru základního učiva nutno přihlížet:

- a) *k vědnímu systému,*
- b) *k významu jednotlivých poznatků pro praxi.*

Základní učivo mají v podstatě ovládnout všichni žáci (t. zn. různí žáci v různých kvalitách).

Základní učivo nutno vybrat tak, aby je žáci pochopili a aby mohlo být přiměřeně ve škole procvičeno tak, aby žáci mohli samostatně pracovat v domácí přípravě a učivo ovládnout. Na nižším stupni mají žáci základní učivo ovládnout ve škole.

Tento výběr hledisek nelze považovat za úplný ani za precísný v definitivním tvaru. Jeho doplnění a zpřesnění bude předmětem dalších seminářů.

J. K.

ZÁKLADNÍ UČIVO V ČESKÉM JAZYCE

Diskuse o základním učivu pokračovala v semináři dne 21. 12. 1955. O některých problémech vyučování českému jazyku referoval s. Jar. Jelínek.

Vyšel z Usnesení ÚV KSČ o zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství. V usnesení se konstatuje, že největší nedostatky jsou ve vyučování mateřského jazyku a matematice. Z osmiletých vycházejí také žáci, kteří si neosvojili základy pravopisu. Usnesení zjišťuje i příčinu neutěšeného stavu: v osvojování učiva není vyvážen poměr mezi vědomostmi na straně jedné a mezi dovednostmi a návyky na straně druhé. Naším úkolem v nejbližší budoucnosti je přezkoumat jak výběr učiva a jeho uspořádání, tak metody i pojetí jazykového vyučování.

Při výběru učiva z české mluvnice bývá tendence uplatnit buď zřetel k formální mluvnici, nebo jednostranně požadavky praxe, tedy utilitarismus. Neuspokojivý stav vyučování mateřského jazyku nelze zlepšit tím, že položíme větší nebo menší důraz na některý z cílů jazykového vyučování, o nichž hovoří Lindner (cíl formální, materiální a praktický). Že je to cesta bludná, viděl akad. O. Chlup již před čtvrt stoletím. Ve Středoškolské didaktice říká, že »proces vyučování je látkově formální i formálně látkový. Theorie dvou cílů výuky: získání vědomostí a duševního výcviku, nebo theorie nadřazenosti jednoho či druhého cíle jsou logicky sporné, neboť v pravém poznání, v pravých vědomostech je již obsažena obojí funkce jako nerozlučná jednota.« K cíli tedy nevede zdůraznění jednoho nebo druhého cíle, nýbrž poznání předmětu samého. Škola má učit základům věd, tedy také základům vědy o jazyce. Z toho také vyplývá, že obsah předmětu nelze zúžit jen na mluvnici (obvykle se rozumí normativní mluvnice); jde i o slovní zásobu, o vývoj jazyka, o poměr mezi jazykem a myšlením atd.

Zásada, že učíme základům vědy o jazyce, bude patrně i východiskem pro stanovení základního učiva. Učivem jsou jednak mluvnické pojmy, jednak mluvnické fakty. Substantivum, slovní základ atd. jsou mluvnic-

ké pojmy; skutečnost, že je gen. *koně* nebo že píšeme *ši s i*, je mluvnický a pravopisný fakt. Vyučováním si pojmy a fakty osvojujeme jako vědomosti nebo dovednosti a návyky. Vědomosti žáci získávají výkladem; výklad není učivem. Osvojují si je v podobě definic, pouček a poučení. Definice, poučky a poučení ovšem učivem jsou. Jejich funkce při nabývání dovedností je různá. Některé jsou nutné, protože žák bez znalosti podstatných znaků, jimiž se pojem vymezuje, nemůže příslušný jazykový jev poznat. Některé definice, poučky a poučení vlastně žákovi jev pouze popisují, vysvětlují a žák i bez nich získává dovednost příslušný jazykový jev poznávat, řešit (na př. slovo žák poznává dříve, než se naučí definici, co je slovo). Pro vyučování je tedy důležitá otázka, které abstrakce jsou pro osvojování nutné. Dále je třeba i promyslet, zdali v nynějším systému vyučování nejsou některé abstrakce předčasné.

Dovednosti a návyky získává žák cvičením. Výběr a uspořádání cvičení je záležitost didaktická; jevy téhož druhu jsou sice stejné se stanoviska jazykovědy, ale ne vždy se stanoviska psychologického. Cvičení jsou článkem při osvojování a získávají se jimi potřebné dovednosti a návyky. Je nutné rozlišovat obsah učiva a osvojování učiva.

Při stanovení učiva je nutno přihlížet k jeho obsahu, rozsahu a formě (formulaci). Určujícími hledisky při výběru mluvnického učiva je hledisko vědy o jazyce (logicky uspořádaná hierarchická soustava pojmů a faktů), hledisko psychologické (zřetel k věkovým zvláštěnostem dětí; v tom zahrnut i čas) a zřetel k potřebám společenství za jistých podmínek, fakultativně určujícím hlediskem jsou na př. materiální podmínky, vztah k jiným předmětům a pod. Výsledkem výběru učiva, který přihlíží k jednotlivým hlediskům, je didakticky uspořádaná soustava pojmů a faktů; jestliže se při výběru postupovalo vědecky, je i tato soustava vědecká.

Ve stanoveném učivu je třeba odlišovat základní učivo. V jazykovém vyučování nelze problém základního učiva vidět jako vynětí jistého učiva z učiva vůbec, nýbrž

jako kvalitativní rozrůznění učiva, ovšem rozrůznění stanovené vědecky vymezenými kritérii, zbavené individuální nahodilosti (vždycky každý učil »tomu nejdůležitějšímu«, ale každý něčemu jinému). Jeví se nám tedy pojem »základní« jako jádro, kolem něhož se sdružují na základě logiky předmětu pojmy a fakty jiné, které pomáhají objasnit a fixovat pojem »základní«.

Protože obecná kritéria pro stanovení základního učiva byla formulována v semináři matematiky, s. Jelínek se jimi v referátu nezabýval.

Pro uspořádání učiva se zřetelem k věku žáků je nutné řešit otázku cykličnosti a postupnosti učiva. V jazykovém vyučování se může uplatnit uspořádání cyklické, postupně cyklické a postupné. Typem postupně cyklického uspořádání učiva je učivo o substantivech v jedenáctiletce. V menší míře se uplatňuje osnování čistě postupné. Je otázka, zdali uspořádání učiva není příliš postupné, zdali by cyklické osnování nevedlo k lepším výsledkům. To je nutno zjistit výzkumem.

Důležitá je i otázka metod. Obvyklá je metoda analyticko-induktivní, méně častá (více ve vyšších třídách) deduktivní. Osvojení se opírá jednak o rozbor a výklad příkladů, jednak o nácvik na základě analogie nebo o mechanický nácvik. Mechanickým užíváním analogie, hojným zejména na škole národní, a mechanickým nácvikem se v žákovi zviklává uvědomělá opora v mluvnici, dochází k rozchodu teorie a praxe.

Naše učebnice sice vedoucí úloze učitele nepřekážejí, ale zpracování výkladů podle učebnic leckdy vede k mechanické aplikaci. Uspořádání učiva v učebnicích je ve shodě s osnovami, tedy převážně postupně cyklické a postupné. Učebnice a jejich úprava jsou neoddělitelně spjatý s výběrem učiva a s metodami. Proto diskuse o základních problémech výběru a uspořádání učiva a o metodě vyučování bude zároveň diskusí o učebnicích. Námitky praktiků proti učebnicím se obracejí spíše proti učebnicím ve vyšších ročnících, pedagogové kritizují i učebnice pro ročníky nižší. — Je třeba organisovat i pomoc učitelů.

V závěru se s. Jelínek pokusil naznačit úkoly vyplývající z Usnesení: zabývat se

systémem jazykového vyučování i metodami jazykového vyučování, základním učivem, otázkou učebnic a pomocí učitelům.

V diskusi uvedl akad. Chlup, že se na národní škole začíná s mluvnici příliš brzy, a to v době, kdy by se žáci měli nejvíce věnovat čtení a rozvíjení vyjadřování; proto mnozí žáci neumějí v 5. p. r. dobře číst. Je třeba soustředit pozornost na mluvnické vyučování na škole národní, neboť tam jsou kořeny všech potíží. Cílem vyučování mluvnici na škole národní je získat vzhled do zákonitostí jazyka. Na konci 5. p. r. mají žáci umět určovat druhy slov, mají znát v základě celou morfologii, základy větosloví a mají těchto znalostí umět užívat v pravopise a v projevu psaném vůbec a také v projevu mluveném. Nyní je vyučování roztržité. Chyba je v osnovách a v učebnicích, kde je vyučování cyklické i postupné smíšeno.

V 1. a 2. p. r. by se měli žáci naučit dobře číst a mluvit, 2. a 3. p. r. by byl přípravným ročníkem k vyučování mluvnickému, ve 4. p. r. by měl být první cyklus elementární mluvnice a v 5. p. r. druhý cyklus elementární mluvnice. Z jazykového vyučování na národní škole je třeba odstranit učebnici. Vyučování by se zakládalo na vhodné čítance, která by odpovídala potřebám určitého stupně po stránce věcné i frekvencí potřebných jazykových jevů. Učitel by jako pomůcky užíval vhodné mluvnice.

V příštím roce by měla být provedena generální prověrka v jazykovém vyučování. Je nutno zjistit výzkumem, jakou úlohu mají učebnice jazyka českého v 2., 3., 4. a 5. p. r. a které učivo je základní. Výzkum je možno uskutečnit jen za součinnosti VÚP, kabinetu pedagogiky ČSAV a pedagogických škol.

Ředitel VÚP dr. B. Kujal zdůraznil, že základní učivo nebude minimum, nýbrž budou to základy poznání, které žáci zvládnou v různé kvalitě. Je záležitostí metodických příruček, aby učitel prohluboval základní učivo podle potřeby i učivem dalším. Mluvnici se nyní věnuje mnoho času, ale ne v nevhodnější době.

Dále se v diskusi hovořilo o nutnosti roz-

řešit otázku, co je třeba rozumět uvědomělostí v jazykovém vyučování a kdy je možno tuto uvědomělost žádat, uváděly se zkušenosti z výzkumu a bylo zdůrazněno, že je třeba pomoci učitelům zvýšit jejich odbornou úroveň.

Vlastimil Styblík

K OBSAHU POLYTECHNICKÉHO VYUČOVÁNÍ

Z vymezení pojmu polytechnického vyučování a ze současných potřeb školy vyplývají pro pedagogickou vědu úkoly, které souvisí s vymezením obsahu polytechnického vyučování. Bude třeba — za prvé — propracovat přehled vědeckých zákonů s konkrétními ukázkami, jak je jich ve výrobě používáno. Druhý úkol bude záležet ve vymezení a zdůvodnění nejdůležitějších odvětví socialistické výroby. Třetím úkolem bude propracovat vědecké základy hlavních odvětví socialistické výroby. Dále bude nutno propracovat systém dovedností a návyků v zacházení s nejjednoduššími nástroji všech druhů výrob. Bude třeba ukázat, o které nástroje půjde a které dovednosti a návyky by měli žáci při zacházení s nimi získat. A konečně — za páté — půjde o vymezení forem všeobecně prospěšné práce a práce výrobní, jichž by se žáci mohli účastnit.

Kromě propracování hlavních otázek obsahu polytechnického vyučování bude třeba sledovat i metody a formy polytechnického vyučování. Půjde tu především o laboratorní práce žáků, dále o metodiku exkursí do výroby a o metodiku účasti žáků ve všeobecně prospěšné a výrobní práci.

Připravit základní materiál pro zajištění obsahu polytechnického vyučování v učebních osnovách a v učebnicích je úkol velmi rozsáhlý a obtížný. Tento úkol nemohou splnit pedagogičtí pracovníci sami. Proto na návrh Výzkumného ústavu pedagogického požádal I. náměstek ministra školství B. Mucha příslušné náměstky ministrů výrobních ministerstev o pomoc. Na dvou poradách za jeho vedení byla v ministerstvu školství projednána forma spolupráce odborníků z výroby s pedagogy při vymezení nového obsahu školy.

Tak se počátečních prací účastní vědečtí a odborní pracovníci výzkumných ústavů a jiných pracovišť těchto výrobních ministerstev: ministerstva strojírenství, ministerstva paliv, energetiky, chemického průmyslu, zemědělství i Československé akademie zemědělských věd, ministerstva hutního průmyslu a rudných dolů, dopravy, spojů, pracovních sil.

Vlastní práce byla zahájena v říjnu, kdy jmenovaní pracovníci byli svoláni na seminář do Výzkumného ústavu pedagogického, kde byly projednány úkoly a postup prací při analýze základů jednotlivých odvětví výroby. Dosud bylo uspořádáno pět seminářů, jichž se účastnili vedoucí pracovních kolektivů ustavených pro různá odvětví výroby.

V historii vývoje našeho všeobecně vzdělávacího školství dochází tu v podstatě po prvé k těsné spolupráci našich odborníků z výroby s pracovníky pedagogickými i odborníky vědních oborů. V oblasti všeobecně vzdělávacích předmětů těsná spolupráce mezi učiteli, pedagogickými pracovníky a vědeckými pracovníky příslušných vědních oborů je již plně rozvinuta. Není snad již jediného vyučovacího předmětu, v němž by nespolečně pracovali nejlepší naši vědečtí pracovníci při návrzích učebních osnov, při metodických materiálech i jako autoři učebnic. Jsou to naši přední akademikové jako na př. akademik B. Havránek, Fr. Trávníček, V. Kofínek, laureáti státních cen, universitní profesoři a j.

A první počátky spolupráce s vědeckými pracovníky a s odborníky z výroby ukazují, že i zde jsou nejlepší podmínky k vytvoření rozsáhlé součinnosti ve všech těchto oborech.

Elaboráty o jednotlivých odvětvích výroby budou zpracovány v zásadě podle této osnovy:

1. Význam a úloha příslušného odvětví výroby. Nejdůležitější výrobky.
2. a) Nejobecnější zákonitosti věd, na nichž je výroba založena.
b) Rozbor nejdůležitějších zákonů vědy s hlediska příslušného odvětví výroby a s ukázkami jejich využití ve výrobě.
3. Základní rozbor příslušného odvětví výroby:

- a) Pracovní předměty a základní suroviny.
 - b) Zdroje energie a její využití (vodní, spalovací, elektrické motory; elektrifikace).
 - c) Pracovní prostředky, zejména výrobní nástroje. Základy techniky: systém přeměny energie a převodu pohybu, typy a zařízení mechanismů, technické řízení výroby, principy automatizace.
 - d) Základy technologie výroby. Chemisace výroby.
 - e) Spoje a doprava v procesu výroby. Doprava výrobků, materiálu i lidí.
 - f) Základy organizace výroby a výrobních podniků.
 - g) Společenská stránka výroby: Vývoj vztahů lidí ve výrobě, plánování, součtení, normy, odměňování a pod.
4. Výběr a zdůvodnění nejdůležitějších otázek vědeckých základů příslušné výroby. Jejich význam pro dané odvětví výroby s hlediska potřeb velkovýroby, potřeb 5 LP a perspektiv rozvoje příslušné výroby.
5. Podrobný rozbor nejdůležitějších otázek vědeckých základů příslušné výroby s hlediska využití vědeckých zákonů, s hlediska základních principů zařízení a činností strojů a pod.
6. Základní dovednosti a návyky potřebné pro úspěšnou činnost v daném odvětví výroby.

Základní elaboráty mají být vypracovány do konce dubna t. r., aby jich mohli využít autoři osnov a učebnic.

Na materiálech bude pracováno dále, budou diskutovány mezi odborníky příslušné výroby a do konce roku 1956 připraveny k publikaci.

J. Trajer

SEMINÁŘ K DĚJINÁM PEDAGOGIKY

Celkový úspěch prvního ročníku semináře k dějinám pedagogiky, pořádaného na jaře 1955 kabinetem pedagogických věd ČSAV v iniciativy Vysoké školy pedagogické v Praze a řízeného akademikem Otokarem Chlupem a rektorem VŠP v Praze Jose-

fem Váňou, připravil příznivé podmínky pro pořádání druhého ročníku semináře k dějinám pedagogiky.

Na pořadu semináře konaného 5. XII. 1955, byly otázky týkající se *koordinace práce v oboru dějin pedagogiky*. Prof. dr. *Josef Váňa* promluvil stručně o plánování práce v oboru dějin pedagogiky, *Emanuel Strnad* oznámil program *Edice pramenů* připravované kabinetem a informoval podrobněji o nejbližších svazcích, *Ladislav Koubek* nastínil program připravovaného pedagogického muzea Komenského. Ke všem bodům se rozvíjela bohatá diskuse, nejživější k otázkám komeniologickým, o nichž referoval *Josef Brambora*. V těchto bodech nejvíce zájmu vzbudila otázka mezinárodní komeniologické konference na podzim 1957, dílčí otázka zájezdu na místa Komenského pobytu v naší vlasti a předběžné instruktáže k takovému zájezdu, jakož i otázka vybraných spisů J. A. Komenského.

Druhý seminář konaný 9. I. 1956, měl na pořadu dvě themata: *Jiří Štraus* z VÚP referoval o školských rádech XVI. a XVIII. století, *Josef Brambora* upozornil souhrnně i na některých konkrétních příkladech, jak významnou pomůckou pro napsání nových dějin české a slovenské pedagogiky bude *Knihopis českých a slovenských tisků*. K referátu J. Štrause diskutovali zejména *Josef Váňa*, *Jan Patočka* a *Emanuel Strnad*. Žádali zpřesnění informací a prohloubení pohledu, větší zřetel k nové literatuře (zejména srovnání s obdobnými partiemi nové knihy Vajcikovy); k referátu Bramborově soustředila se diskuse k té partii přednášky, v níž ukazoval na nedostatky v soustředění a konservaci starých učebnic; bylo doporučováno, aby ministerstvo školství vydalo výnos, jímž by bylo zakázáno dávat staré učebnice do sběru, aniž byl vyžádán souhlas Státní pedagogické knihovny Komenského nebo krajských pedagogických knihoven.

Třetí seminář 23. I. 1956 měl na pořadu přednášku prorektora Vysoké školy pedagogické v Bratislavě *Ludovita Bakoše Ludovít Štúr ako vychovávateľ*. Zkrácený referát přineseme v 3. čísle.

V diskusi upozornil *V. Spěvák* (VPŠ

Plzeň) na styky J. V. Sedláčka s Jiřím Pal-kovičem. *Peter Vajcik* (VŠP Bratislava) upozornil na některé zvláštnosti dějin slovenské pedagogiky a přednášku doplnil obšírnějším exkursem o nedělních školách. *J. Brambora* upozornil na korespondenci Josefa Josefoviče Jungmanna jako velmi bohatý zdroj poznatků o vývoji národního vědomí Čechů i Slováků v dvacátých letech a na Wintrovu knihu o slavistickém středisku v Halle nad Sálou. *K. Angelis* doporučoval studii rozšířit o srovnání s poměry v českých zemích. *S. Ričalka* (VPŠ Prešov) upozornil, že je třeba podrobněji vyšetřit vztah Štúrovry školy ke škole ukrajinské.

Ba.

SPOLEČNÉ PORADY UČITELŮ STŘEDNÍCH A VYSOKÝCH ŠKOL OSTRAVSKÉHO KRAJE

Krajský výbor odborového svazu zaměstnanců školství v Ostravě svolal krajskou provozní poradou učitelů devátých až jedenáctých tříd jedenáctiletých středních škol s učiteli vysokých škol v Ostravském kraji. A tak v říjnu loňského roku zasedli spolu za předsednictví předsedy KVS Leop. Gabriela profesori a docenti pěti fakult ostravské vysoké školy báňské, jakož i opavské vyšší pedagogické školy a olomoucké vysoké školy pedagogické s učiteli jedenáctiletých středních škol, aby si sdělili svá přání a své zkušenosti.

Úvodní referáty přednesli pracovníci v oboru vysokoškolské pedagogiky z katedry pedagogiky filos.-hist. fakulty Karlovy university v Praze prof. Dr. Karel Gallo a odb. asist. Dr. Jaroslav Dolžal. Dotkli se některých stránek vztahů mezi střední školou a vysokou, poukázali na podstatný rozdíl mezi dnešní jedenáctiletou střední školou a dřívějšími gymnasií a reálkami a stejně na odlišnost dnešní lidově demokratické školy vysoké od vysokých škol buržoasní éry, zvláště po stránce pedagogické, ať jde o obsah, formy či metody výuky a výchovy. Pečlivý a soustavný pedagogický zřetel, který se dnes uplatňuje na vysokých školách stále výrazněji, nutí vysokoškolské učitele, aby si mnohem více všimli studentů, kteří

přicházejí na vysoké školy, po stránce jejich připravenosti co do vědomostí, ale též získaných dovedností, studijních schopností, návyků, neboť naše společnost, která nutně plánuje veškerý hospodářský provoz a na něm založenou činnost v ostatních, i kulturních oblastech, vyžaduje od vysokých škol, aby jí připravily pro příslušná odvětví plánovaný počet odborníků. Osud studentů, kteří vstupují na vysoké školy, nemůže být učitelům těchto škol lhostejný. Stará vysoká škola se nestarala o to, kolik ze zapsaných posluchačů vystuduje, a buržoasní společnost také nezaručovala absolventům vysokých škol existenční umístění. Dnes je tomu jinak. Odtud i zkoumavý pohled učitelů na vysokých školách do vědomostí a schopností nastupujících žáků při přijímacích rozhovorech a v průběhu celého studia. Ale odtud i daleko ostřejší jejich pohled, vedený odpovědností odbornou i pedagogickou, a tedy odpovědností k celé naší lidově demokratické společnosti, na práci střední školy. Nemůže tu jít pouze o otázku připravenosti studentů pro ten nebo onen předmět po stránce vědomostní. Tím bychom si otázku vztahů obou kategorií škol zjednodušovali a zužovali. Jde nejen o otázku, jaký člověk po stránce vědomostí, dovedností a návyků, ale vůbec jaký člověk po stránce mravní, ideově politické se hlásí o přijetí na vysokou školu. A jak je připraven pro další studium. To vede samozřejmě i k otázce, na základě jakých zřetelů, z jakých motivů přicházejí mladí lidé na vysoké školy a proč si vybírají tu nebo onu fakultu nebo studijní obor. Ale je třeba i prověřovat hlediska, požadavky a metody, na jejichž základě jsou pro další studium vybírání, po případě prošetřování při přijímacím řízení.

Vysokoškolská učitelé si nejčastěji stěžují, že u posluchačů, kteří se hlásí k vysokoškolskému studiu, jsou nedostatky ve vědomostech co do některých základních fakt, pojmů, souvislostí mezi jevy, nedostatky ve schopnostech aplikovat znalosti na konkrétní případy, nedostatky ve zkušenostech s laboratorními pracemi. Vědomosti jsou často povrchní, slovní, svědčí o nedostatečném zvládnutí studované látky, nejdou do hloubky. Avšak jsou tu i stesky na nevelký smysl

pro přesnost a pořádek v práci, pro soustav-
nou a pravidelnou práci, na nedostatek
všeobecně vzdělávací zřetelivosti a kulturních
zájmů i na nedostatek odborného zájmu.

Zkoumáme neustále příčiny těchto ne-
dostatků. Nepodařilo se všude a náležitě
uplatnit zásady individuálního přístupu
k žákům, takže nejsou dostatečně rozvi-
jeny jejich zájmy a schopnosti. Žáci
s předpoklady pro studium na vyšších
stupních škol zůstávají leckdy stranou in-
tensivního výchovného působení. Působí
dále formálnost vzdělání, jejímiž dílčími,
a někdy rozhodujícími příčinami jsou dog-
matický způsob výkladu, nadměrné množ-
ství učební látky a nekoordinovanost učeb-
ních předmětů, málo soustavně opakování
a upevňování vědomostí. Žáci také neby-
vají záměrně vedeni k samostatné práci.
Studium jednotlivých předmětů chápaných
často izolovaně bez zřetele k hospodářsko-
politické problematice naší společnosti ne-
utváří jejich zájmy a nerozvíjí životní
perspektivy.

Problém plynulého přechodu ze střední
školy na vysokou není tedy jen otázkou
zavedení toho či onoho předmětu na střed-
ní škole, na příklad latiny nebo deskrip-
tivní geometrie (ač tuto otázku nepřezí-
ráme), ani otázkou zvýšení počtu vyučova-
cích hodin v některém předmětu.

Bylo by však vůbec jednostranné, kdyby
se měl plynulý přechod mezi oběma kate-
goriemi škol stát pouze pedagogickou zále-
žitostí střední školy. Význam naší všeobec-
ně vzdělávací školy v soustavě našeho
školství je pro jednotné pozvednutí kul-
turní úrovně veškeré naší mládeže základ-
ní, jak ukázal ministr prof. Zdeněk Ne-
jedlý (O výchově a vzdělání, SPN 1953,
str. 327).

Každé úsilí o zlepšení výuky na střední
škole, o lepší přípravu žactva, na příklad
ve smyslu u nás výstižně raženého hesla
»více Komenského do našich škol«, je sa-
mozřejmě správné. Je však třeba, aby i vy-
soká škola náležitě navazující na střední
školu zvýšila, zintensivnila pedagogickou
práci, zvláště zvýšenou péčí o první roč-
ník studujících. I zde, na vysoké škole, se
často dále projevují ve výuce ony nedo-

statky, které vidíme na střední škole (pře-
tíženost učivem, nedostatečná koordinace
učební látky a navazování v jednotlivých
předmětech, nedostatečné vedení k samo-
statnému studiu, aplikování teorie na pra-
xi, procvičování, upevňování vědomostí,
průběžné studium atd.).

Hlavní část práce ostravské konference
byla soustředěna do tří sekcí: matematic-
ko-fyzikální (za předsednictví soudruha
J. A n d r ý s e), pro češtinu a ruštinu
(předseda soudruh Dr S i v e k) a pro che-
mii (předseda soudruh prof. Dr J i r k o v-
s k ý).

Jaké byly požadavky učitelů vysokoškol-
ských na práci střední školy? Upozorňo-
vali na nutnost vésti žáky k samostatnosti,
aby se už na střední škole učili rozlišovat
podstatné od vedlejšího, aby chápali sou-
vislost mezi jednotlivými částmi látky
(fakt, pojmu), aby se učili nejen vzorcům,
ale i tomu, v kterých případech lze toho
nebo onoho vzorce použít. Žáci často spat-
řují svůj úkol v naučení se látce a po
případě v jejím »odfíkáni«. V tom smyslu
mají hodně znalostí a v některých oborech
(na příklad ve fyzice o motorech, elektri-
ně) daleko více, nežli získaly generace je-
jich dnešních učitelů za svých středo-
školských studií. Ale mechanické pojetí
studia vede nutně k brzkému zapomení.
Je třeba i procvičovat úsudky žáků.

Žáci projevují nedostatky znalostí ze
základních předmětů. Mají nedostatky
v mateřském jazyce (malá jazyková eru-
dice, nevýrazná slovní zásoba, frázovitost
v písemném i ústním projevu). Je třeba
dbát při výchově i kvality mluveného slova
a vést žáky k bezpečnějším a správnějším
zvládnutí ústního i písemného projevu. Při
přijímacích pohovorech na vysoké škole se
ukázaly u žáků nedostatky vlastní četby.
Kandidát správně promlouval o Gorkého
»Matce«. Dobře ji hodnotil. Ale přiznal se,
že ji nečetl.

Stejně se objevují nedostatky v ruském
jazyce. Na vysokou školu přicházejí po-
sluchači, kteří náležitě nezvládli základní
pravopisné požadavky, takže na vyšší pe-
dagogické škole v Opavě bylo třeba zavést
cvičení v pravopisném výcviku. Jsou tu

však i nedostatky v zásobě slovní, výslovnosti, přízvuku atd. Práci s textem je třeba provést nejen po stránce ideového výkladu, nýbrž i v jednotě s výkladem uměleckým. Vůbec se u žáků projevuje malá znalost literární teorie. Jejich písemná úroveň v ruštině je vůbec nižší nežli ústní projev. Bylo by proto vhodné zařadit psaní diktátu, procvičování pravopisu, opakování látky. Osnovy dosti nepočítají s opakováním látky v gramatice.

V matematice je třeba co nejvíce číselného počítání, řešení číselných rovnic, počítání se zlomky, zvláště desetinnými.

Přijímací rozhovory ukazují, že přes disproporcionalitu vědomostí posluchačů z různých škol se v průměru znalosti z chemie rok od roku lepší. Jsou však stále spíše mechanické, žáci nemají dostatečně rozvinuté schopnosti látku aplikovat, tím méně činit samostatné závěry. Je patrné, že mnoho tu závisí na metodě práce na střední škole. Kde byli posluchači v zájmových kroužcích patřičně procvičeni, osvědčují se i na vysoké škole.

Vysokoškolské učitelé žádají na střední škole náležitě uplatnění výchovy žáků k pracovní kázi.

Posudky ze středních škol nechtě jsou přesnější a konkrétnější. Zní zpravidla značně kulatě, takže si z nich lze těžko něco vybrat. Málo se v nich poukazuje na záporné rysy povahy a práce žáka. Klasifikace žáků z různých středních škol vykazují značnou nerovnoměrnost.

Bylo by vůbec prospěšné, kdyby učitelé na středních školách znali náležitě dnešní požadavky vysokých škol na absolventy.

Tolik v hlavních rysech řekli vysokoškolské učitelé. Jak hovořili učitelé škol středních?

Je pochopitelné, že někteří mají opět své požadavky vůči nižším postupným ročníkům jedenáctiletky. Z tříd II. stupně mají přijít žáci, kteří mají mít na příklad ucelený obraz gramatiky mateřského jazyka. Ale nemají. Třeba i zde začínat znovu. Odstraňování případných nedostatků z nižších tříd a opakování látky vyžaduje hodně času devátého ročníku. Přitom nutno uvádět do studia literatury za předpokladu,

že gramatické učivo je zvládnuto. Na štěstí tyto stesky nebyly všeobecné.

Je třeba i uvážit, že do tříd III. stupně nepřicházejí pouze vybraní žáci, nýbrž i takoví, kteří mají známky třetího a čtvrtého stupně. Do vyšších ročníků jedenáctiletky přicházejí často i ti, kteří se nemohli dostat jinam, na vyšší hospodářské školy, na vyšší průmyslové školy atd. Jsou tedy ve třídách žáci různého nadání. Slabí látku těžko dohánějí, nadanější lenoší.

Učitelé středních škol na konferenci upozorňovali na dřívější neustálou změnu učebních osnov, která působila chaoticky a samozřejmě se projevila i při přijímacích pohovorech na vysokých školách. Vysokoškolské učitelé nesledovali vždycky podrobně změny učebních osnov, a tak na příklad v matematice zkoušeli abiturienty ze vzorců, které tito vzhledem k nutnosti striktního dodržování osnov v tom školním roce nemohli znát. Osnovy jsou ustáleny. Nechtě mají na vysokých školách strpení, až dostanou žáky, kteří se učí podle nových osnov. Vysokoškolské učitelé musí vzít náležitě na vědomí strukturu a učivo střední školy. Tak na příklad deskriptivní geometrie je na střední škole nepovinná. Navázat na středoškolskou látku znamená prakticky začít od začátku. Nelze také vyučovat tomuto předmětu na vysoké škole starým způsobem.

Dotvrzuje se přetíženost žactva. Osnovy a učebnice trpí množstvím látky a odtud uspěchanost. Žáci nemohou učivo náležitě strávit, což se zvláště projevuje v předmětech (matematika, fyzika), kde je třeba náležitě času k úvaze a tím i k podmínce výchovy samostatného myšlení.

Přetíženost se jeví na rozvrhu. Žák má určeno na den i šest předmětů. Nestačí ani časově s přípravou, zvláště když je v některých předmětech i písemná.

Tak na příklad v ruštině učivo o literatuře v 10. ročníku obsahuje látku od nejstarší doby až po M. Gorkého. Probrat a zvládnout toto množství látky v tak krátké době je nad veškeré síly.

Je třeba provést vedle redukce učiva i jeho patřičnou koordinaci v jednotlivých

předmětech (na příklad mezi matematikou a fyzikou, češtinou a ruštinou).

Mládež nezvládá některé partie rozumově i vzhledem k věkové nevypělosti. Je třeba počítat v osnovách více se stupněm chápavosti žáků. Na příklad čtrnáctiletí čtou Máchův Máj. Samozřejmě bez hlubšího prožitku a chápavosti.

Je nedostatek času k procvičování učiva. Je třeba, aby plánování hodiny zajistilo čas k opakování látky. Opakování se nemůže dít na příklad v chemii po způsobu mechanického omílání naučeného, nýbrž úkoly a příklady. V učebnici chemie je málo příkladů a otázek k procvičování, některé jsou i nevhodné. V chemii nestačí pro pochopení učiva pouze výklad a demonstrační pokus, nýbrž je nutná i aplikace látky na příkladech, které souvisí s praxí. Jen takto si žáci látku lépe zapamatují a jsou vedeni k samostatnosti. Procvičování učiva však často brání přeplněné třídě. Bylo by záhodno, aby jako v ruštině i v češtině se dělily skupiny žáků při počtu třiceti. Prospělo by to zkvalitnění učiva. Správná zásada individuálního přístupu k žákovi vyžaduje snížení počtu žactva ve třídě. K výchově žáků k samostatnosti by se přispělo i tím, že by byli vedeni k samostatné formulaci svých poznámek. Školské úřady však trvají na tom, aby si poznámky psali podle učitelova textu na tabuli.

V češtině připouštějí učitelé uváděné nedostatky po stránce gramatické, pravopisné i slohové. Na gramatiku je málo hodin. Nedostatek času v ostatních předmětech vede k soustavě písemných zkoušek. Tyto testy nepřispívají k zlepšení pravopisu a k rozvoji ústní vyjadřovací schopnosti. Je vůbec nedostatek podmínek k literární výchově (čas, předepsaná povinná četba). Na frázovitosti v užívání mateřského jazyka nemá však vinu pouze škola.

V ruštině se projeví nedostatky i v učebnicích, v nichž nebyly některé kapitoly, které se podle osnov měly probrat. Ukázky z literatury nejsou vždy vhodné, jsou i zastaralé a těžké. Některá konveršijní témata v ruštině jsou velmi náročná názvoslovím. Tu pak pokulhávají také učitelé.

Ve fyzice jsou učebnice pro 9. a 10. ročník celkem dobré. Avšak i ty trpí přetížeností látkou. Pro elektřinu je 48 stran textu rozměřeno na 11 hodin. Vzhledem k obtížnosti a množství pojmů nelze látku náležitě probrat za souběžného prověřování vědomostí a docela za jejich procvičování. Školy jsou však k procvičování nedostatečně vybaveny. K nepříznivým zjevům ve výuce fyziky přísluší i nedostatek kvalifikovaných sil (»fyzikové jsou na vymření«). Je vůbec třeba důsledně prosazovat, aby učitel na střední škole učil svému předmětu.

Učitelé středních škol by se měli úředně dozvědět, jak jejich žáci prospěli při přijímacích zkouškách na vysoké škole, v čem byli podle úsudku vysokoškolských učitelů málo připraveni. Učitelé středoškolské se dovídají o těchto výsledcích pouze příležitostně a mnohdy skresleně od svých bývalých žáků. Po přijímacím pohovoru by bylo záhodno též vždy promluvit s každým abiturientem a uvést mu konkrétně, které nedostatky komise zjistila, aby věděl, v čem se má zlepšit.

Je též třeba lépe informovat studenty o práci na vysokých školách, umožnit jim, aby přímo na vysokých školách i od těch, kdož právě prošli prvními ročníky, si získali zprávy o studiu v oborech, o které mají zájem, a tak nabyli lepších představ o vysoké škole a jednotlivých předmětech a oborech ještě před svým rozhodnutím.

Řada vysokoškolských učitelů zdůraznila, že vysoká škola musí vyvodit důsledky z nové struktury střední školy a že první rok na vysoké škole jest chápán jako přechodný, v kterém se studenti naučí v jednotlivých předmětech vysokoškolsky pracovat, zvykat novému způsobu práce, zvládat větší kvanta látky, ale zároveň zachovat si praxi průběžného učení a připravování se z hodiny na hodinu. Je třeba na vysokých školách organisovat kroužky pro posluchače, kteří vykazují nedostatky, jak to činí v Ostravě. Ukazuje se, že za dva až tři měsíce se dá tímto způsobem dosáhnout podstatného zlepšení.

V usneseníh pracovníh sekcí ostravské konference se doporučuje co nejtěsnejší

kontakt a pracovní družba mezi vysokými školami a školami středními (III. stupeň). Je třeba, aby se učitelé obou kategorií škol hojně stýkali a sdělovali si své zkušenosti. Učitelé vysokých škol by se občas měli účastnit schůzí učitelů III. stupně a ti by měli být zváni na ty vysokoškolské porady, v nichž se řeší pedagogické otázky týkající se absolventů. Vysokoškolské učitelé musí také znát náležitě osnovy jedenáctiletých a dbát i při pohovorech s abiturienty při přijímacím řízení. Učitelé jedenáctiletých by měli být též přizváni k pohovorům při přijímacím řízení.

Usnesení se dále přimlouvá za prohloubení pedagogické i metodické práce na středních školách, ale i na školách vysokých, abychom postupně došli k jednotě všech škol, jak ji hlásal Komenský. Učitelé středoškolské nechť plní osnovy a přidržují se schválených učebnic a vysokoškolské nechť v příslušných předmětech na ně náležitě navazují.

Je třeba na střední škole vést žáky k přesnému vyjadřování, k přesným a jednoduchým zápisům, k odůvodňování výroků, k samostatnému studiu jako nutné podmínce úspěšného absolvování vysoké školy.

Usnesení dále žádá, aby žáci na střední škole byli vedeni nikoli pouze k formálnímu, ale k uvědomělému osvojování si učiva, k chápání vnitřní souvislosti jevů. Důsledek formální výuky je brzké zapominání a neschopnost zvládnout větší celky učiva.

Je pozoruhodné, že v uvedených bodech všechny tři sekce, ač pracovaly odděleně, dospěly k téměř stejné formulaci základních požadavků.

V sekci jazykové žádá usnesení vypracovat soustavnou učebnici literární výchovy se zřetelem k potřebě žáků, uvažovat o zavedení češtiny pro nečeštináře na vysokých školách, zkoordinovat osnovy češtiny a ruštiny, zavést výuku ruské literatury tak, aby se i ve vyšších třídách získal čas pro opakování základů mluvnice.

Sekce matematicko-fyzikální žádá ve svém usnesení, aby se vzhledem k důležitosti matematiky, deskriptivní geometrie a fyziky pro technickou inteligenci usilovalo

o zvýšení úrovně vyučování těmito předměty na školách a aby v matematice bylo věnováno více pozornosti praktickému počítání.

Sekce chemická žádá v usnesení zaměřit práci učitelů střední školy k důkladnému probrání a procvičení základních chemických pojmů a poznatků, které jsou vyžadovány při přijímacích pohovorech na vysokých školách, zaručit odbornou výuku chemie na středních školách a stále zvyšovat odbornou úroveň učitelů chemie, opatřit odbornou a populárně vědeckou literaturu pro učitele i žáky. Vyslovuje se i pro dostatečné dotování nákupů chemikálií pro vybavení chemických sbírek a laboratoří a pro vybavení škol projekčními přístroji. Žádá dále rozšíření počtu hodin organické chemie v desáté třídě na tři hodiny týdně a zavádění zájmových kroužků chemie, protože jak zkušenost ukázala, vedou žáky k samostatné práci. Práci v zájmových kroužcích je třeba učitelům zvláště honorovat. Pro vyšší pedagogické školy doporučuje usnesení volit kombinace tak, aby se absolventi mohli plně uplatnit ve svém učitelském povolání (na příklad matematika—fyzika—chemie, fyzika—chemie a pod.).

Ostravská konference vyslovila mnoho kritických připomínek k praxi našich středních i vysokých škol. Její práce — a právě i těmi kritickými hlasy — dotvrzuje, s jakým zájmem a s jakou péčí se pracuje na všech našich školách včetně vysokých i po stránce pedagogické. A to je právě radostný zjev. Naše dřívější vysoká škola, i když stála vysoko na odborné úrovni a i když z ní vycházeli dobří inženýři, lékaři a učitelé, nerozvíjela a nemohla rozvíjet onen pedagogický zájem, který dnes v důsledku nové organizace výuky a výchovy rozvíjí a kterým usnadňuje posluchačům cestu k dosažení odborných cílů, ke kterým se v dřívějších dobách mnozí a mnozí těžce probíjeli. A ještě více bylo těch, kteří těchto cílů vůbec nedosáhli, nikdy se nepřizpůsobili vysokoškolskému způsobu práce, nebyli nikdy schopni zvládnout větší kvanta látky a také nikdy nepřistoupili ani po mnoha semestrech k jakékoli zkoušce nebo odcházeli po prvních státnicích a ri-

gorosech. Tehdy si však nikdo nekladl otázku, co je příčinou tohoto zjevu. I dnes jsou mnozí náchylní posuzovat starou školskou soustavu pouze ze zorného pole úspěšných absolventů staré vysoké školy. Tyto úvahy ovšem nemohou být důvodem k tomu, abychom nechtěli dnešní jedenáctiletou střední školu stále zlepšovat a stejně stále zlepšovat pedagogickou péči o studentstvo vysokoškolské. Ostravská konference ukazuje jednu z cest, která napomáhá k dosažení obojího. Přes kritiku nedostatků vyzněla velmi optimisticky. A snad právě proto, že byla kritická a sebekritická. Ostravští dali touto konferencí dobrý příklad.

Karel Galla

POHLED NA STAV VĚDECKÉ PRÁCE V OBORU DĚJIN PEDAGOGIKY V NDR

Do prosince 1955 jsme měli možnost sledovat výsledky práce v oboru dějin pedagogiky v NDR především v časopisu *Pädagogik*. Knižní publikace docházely pravidelněji teprve v posledních dvou letech a ty, které u nás nebyly dostupné, poslal ochotně našim pracovníkům prof. dr. Robert Alt po své návštěvě u nás v dubnu 1955. Jako jeden z členů delegace pedagogických pracovníků z ČSR využil jsem v prosinci minulého roku vítané příležitosti k tomu, abych se blíže seznámil s problematikou z oboru dějin pedagogiky, kterou se zabývají v současné době vědečtí pracovníci v NDR. Měl jsem k tomu příležitost hlavně na třech pracovištích. Bylo to oddělení dějin pedagogiky v Institutu pro systematickou pedagogiku a dějiny pedagogiky na Humboldtově universitě v Berlíně, které vybudoval a vede prof. Alt; dále oddělení dějin pedagogiky, vedené dr. Hohendorfem v Institutu pro pedagogiku na Vysoké pedagogické škole v Postupimí, jehož vedoucí je prof. Wolf. Třetím pracovištěm, které jsem poznal, byla sekce pro dějiny pedagogiky v Německém pedagogickém centrálním institutu (DPZI) v Berlíně, kde pracují dr. Mundorfová a dr. Günther. Posléze jsem se seznámil na redakční poradě

v nakladatelství Volk und Wissen s pracovním kolektivem, připravujícím učebnici z dějin pedagogiky pro učitelské instituty, vzdělávající učitele pro 1.—4. post. ročník (Institute für Lehrerbildung).

V oddělení dějin pedagogiky na Humboldtově universitě, které prof. Alt začal budovat v roce 1946 po svém povolání na universitu, spolupracuje s ním dnes jeden habilitovaný docent (dr. Helmuth König), šest asistentů a několik interních a externích aspirantů. Hlavní linie pracovního zaměření prof. Alta odrážejí se i v práci ostatních členů oddělení a jsou v souladu s perspektivním badatelským programem v oboru dějin pedagogiky, jak jsme se o něm mohli dočíst v časopise *Pädagogik* 1955/9. V badatelské práci se zřetelně rýsují tři problémové okruhy. V prvé řadě jsou to práce, které se zabývají německým pokrokovým pedagogickým dědictvím, hlavně z údobí nastupující buržoasie. V těchto studiích pracovní kolektiv vedený prof. Altem snaží se vyzdvihnout z pedagogického odkazu minulosti především ty myšlenky a postavy, které byly buržoasnými historiky pedagogiky přehlíženy nebo dokonce vědomě potlačovány. Pokrokové dědictví minulosti má se stát živým majetkem dnešních německých učitelů a navíc tyto humanistické, vlastenecké a demokratické tradice německé pedagogiky mají podpořit boj německého lidu o opětné sjednocení Německa.

Z pozoruhodných prací tohoto problémového okruhu jsou knižní publikace dra Königa »Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts« a »Deutsche Nationalerziehungspläne aus der Zeit des Befreiungskrieges« (obojí vyšlo v edici »Erziehung und Gesellschaft — Materialien zur Geschichte der Erziehung«, vydané prof. dr. Robertem Altem v nakladatelství Volk und Wissen, 1954). Minulého roku vyšla v časopise *Pädagogik* (čís. 12) rozsáhlá Königova studie »Zur Salzmann-Legende«. Rovněž do tohoto thematického okruhu patří publikace »Die Kleinkinderpädagogik in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung«, k níž úvod a komentář napsal dr. Günther Ulbricht (rovněž v edici »Erziehung und Gesellschaft«, 1955). Další dva

příspěvky k pokrokové tradici německé pedagogiky vyšly ve sborníku, věnovaném prof. Altovi k jeho padesátým narozeninám, »Beiträge zur Geschichte der Erziehung« (Volk und Wissen, 1955). Je to studie dr. G. Ulbrichta »Die ‚Allgemeine Revision‘ — eine fortschrittliche bürgerliche pädagogische Kampfschrift des 18. Jahrhunderts«, která charakterizuje a hodnotí šestnáctisvazkové dílo »Allgemeine Revision«, redigované Campem. Toto dílo je pokládáno za významný článek v německém pokrokovém dědictví. Z podnětu prof. Alta má z něho vyjít výběr s úvodní studií a komentáři, pravděpodobně v tomto roce. Druhou studií ve sborníku, která přispívá k objasnění pokrokových tradic německé pedagogiky i německého učitelstva, je pozoruhodná studie dr. H. Königa »Der Anteil der Zwickauer Lehrerschaft am Dresdener Maiaufstand 1849«. V této materiálově fundované hutné práci ukazuje autor, že nejpokrokovější tradice německého učitelstva jsou v jeho revolučnosti a vlastenectví, které nebyly německému učitelství do nedávna natolik známé, aby se mu staly živým podnětem a oporou v jeho vlastenecky budovatelské práci.

Prof. Alt i jeho spolupracovníci neomezují se jenom na objasňování německé pokrokové pedagogické tradice, ale přispívají i k poznání evropských pokrokových pedagogických tradic. Ať už jsou to pokrokové ideje z období francouzské revoluce (»Erziehungsprogramme der Französischen Revolution«. Mirabeau — Condorcet — Lepeletier. Eingeleitet und erläutert von Robert Alt. Volk und Wissen, 1949) nebo práce pro nás nejvýznamnější o Janu Amosu Komenském (Robert Alt: »Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs«, Volk und Wissen, 2. Aufl. 1954), která byla přeložena do polštiny a letos vyšla v SPN v českém překladu.

K druhému problémovému okruhu patří práce, které ukazují názory a požadavky německé dělnické třídy na vzdělání a výchovu i její školskou politiku jako součást jejího politického boje. Tak na př. dr. Brumme pracuje na habilitační práci o pedagogických názorech Wilhelma Liebknechta. Významu dělnických vzdělávacích spol-

ků v polovině minulého století je věnována disertace W. Burgemeistra. Disertace H. Flacha pojednává o výchovných otázkách v německém hnutí proletářské mládeže před první světovou válkou.

Zvláštní pozornost v oddělení dějin pedagogiky na Humboldtově universitě je věnována třetímu tematickému okruhu, jímž je život a výchova proletářských dětí. Tato tematika není zpracovávána jen na základě dosud nezveřejněného archivního materiálu, ale využívá se i působivých dokumentárních dokladů z umělecké literární tvorby. Prof. Alt plánuje vydávání materiálů o životě a výchově proletářských dětí ve zmíněné již knižnici »Erziehung und Gesellschaft — Materialien zur Geschichte der Erziehung« (Volk und Wissen). Dále chystá studii k dějinám dětské práce a továrních škol. Hors Lehnert napsal bohatě materiálově dokumentovanou stať »Über Kinderarbeit und Fabrikschulen«. (Je otištěna v uvedeném již sborníku k padesátým narozeninám prof. Alta.) Opírá se o pozoruhodný materiál z hlavního zemského archivu z Drážďanech a z městského archivu z Karl-Marx Stadt. Do tohoto tematického okruhu patří i studie Margot Kreckerové »Die proletarische Erziehung des Arbeiterkindes unter den Bedingungen des Kapitalismus, dargestellt an Andersen-Nexös Werken ‚Die Kindheit‘ und ‚Erinnerungen‘«. (Vyšla rovněž ve sborníku »Beiträge zur Geschichte der Erziehung«.) Východiskem její historicko pedagogické analýzy byla literárně vzpomínková díla Andersena—Nexö; jejich rozбором přispěla k dalšímu obohacení poznatků o životě a výchově proletářského dítěte v období průmyslového kapitalismu.

Zájem o pokrokové pedagogické dědictví minulosti, a to především o pokrokové pedagogické dědictví vlastního národa, a o proletářskou výchovu je společný všem pracovištím v oboru dějin pedagogiky, která jsem měl příležitost poznat. Vyplývá z metodologického marxistického přístupu ke zpracování dějin pedagogiky, podle něhož pokrokovost pedagogických názorů i výchovné praxe v minulosti je hodnocena vzhledem k tomu, jak a čím sloužily pokro-

ku ve vývoji společnosti. A jistě neméně významný je i motiv vlastenecký a politický, totiž ukázat, čím a jak se němečtí pedagogičtí myslitelé i učitelé podíleli na boji za společenský pokrok.

I v oddělení dějin pedagogiky pedagogického institutu na Vysoké pedagogické škole v Postupimě se pracuje na tematice z pokrokového pedagogického odkazu minulosti a na otázkách týkajících se školské politiky dělnické třídy a jejich požadavků na vzdělání a výchovu. Přitom speciálně je tu sledován podíl Komunistické strany Německa na vývoji marxistické pedagogiky za Výmarské republiky.

Kolektiv pracovníků za vedení dra Hohendorfa připravuje k vydání dosud nepublikovaný rukopis Ratkeho díla s průvodní studií, která by ukázala vlastenecké a demokratické rysy Ratkeho pedagogiky, bojující proti církevní nadvládě ve škole a požadující demokratisaci vzdělání (t. j. přístup všech dětí ke vzdělání) a vyučování v mateřském jazyce. Zrušení nevolnictví i vysad šlechty a rovnost všech lidí před zákonem rovněž charakterizují Ratkeho demokratismus. V kolektivu dra Hohendorfa se dále studuje školská politika německého dělnického hnutí v údobí 1900—1915, se zvláštním zřetelem k politicko-pedagogické činnosti Clary Zetkinové. Dr Hohendorf připravuje výbor z řečí a statí Clary Zetkinové k otázkám výchovy a školy s úvodní studií o Zetkinové jako významné pracovníci německého dělnického hnutí v úseku pedagogiky a školské politiky. Studie vyjde v letošním roce. Otázkami školské politiky Komunistické strany Německa za Výmarské republiky a příspěvkem strany k rozvoji marxistické pedagogiky v téže době se zabývá spolupracovník dr. Hohendorfa K. Londershausen. (Pedagogické dění a školskou politiku v prvních letech Výmarské republiky analysoval již dříve dr. G. Hohendorf v knize »Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik« (Volk und Wissen, 1954). Je rovněž autorem obsáhlé kritické studie o nacionalistickém buržoasním pedagogovi Georgu Kerschensteinerovi (Pädagogik, 1954/5, 7).

I v sekci pro dějiny pedagogiky v Němec-

kém pedagogickém centrálním institutu (DPZI) tvoří podstatnou část vědecké práce themata zpracovávající pokrokové pedagogické dědictví minulosti. Dr Gerda Mundorfová, vedoucí pracovnice sekce pro dějiny pedagogiky, je známa jako redaktorka jubilejního výboru z Fröblova díla, k němuž napsala průvodní komentář (»Gedenkschrift zum 100. Todestag Friedrich Fröbels, herausgegeben von Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut«, Volk und Wissen, 1952) a dále jako autorka studií o Saint Simonovi a Pestalozzím, otištěných v časopise Pädagogik (1952/2). Těžištěm jejího pracovního zájmu v posledních letech jsou pedagogické názory Johanna Gottfrieda Herdera. Názory Herderovými se zabývala již ve své disertaci a minulého roku předala nakladatelství rukopis knihy »Johann Gottfried Herder — eine Auswahl aus seinen Schriften zu Fragen der Erziehung«. Dílčím úsekem z této tematiky je kratší studie otištěná ve zmíněném již sborníku »Beiträge zur Geschichte der Erziehung«: »Ein ABC-Buch, das recht gut und trefflich gedacht ist...«. V této dílčí studii rozebírá Herderův téměř zapomenutý slabikář s čítankou z roku 1787 a ukazuje, jak Herderovo dílko bylo motivováno i vlasteneckou snahou zlepšit počáteční vyučování čtení, při němž spolu se čtením mělo být rozvíjeno i myšlení žáků.

Druhý pracovník z DPZI, dr. Karl-Heinz Günther, pracuje v sekci pro dějiny pedagogiky teprve krátkou dobu. Ve své dosavadní publikační činnosti orientoval se mimo jiné na významný pedagogický odkaz Bělinského a Roberta Owena. O Owenovi psal již v roce 1953 (»Robert Owen als Pädagoge«, Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin—Luther—Universität Halle-Wittenberg, 1953/54/1). V minulém roce připravil výbor »Die Pädagogik Robert Owens« s úvodem a komentářem (Volk und Wissen). O Bělinském napsal studii »Belinski als Pädagoge«, která vyjde v jubilejním sborníku k 65. narozeninám prof. dr. Hanse Ahrbecka v Halle.

Významným aktuálním úkolem sekce pro dějiny pedagogiky v DPZI v minulém roce byla příprava thesís o vývoji německé pedagogiky v letech 1850—1945, na níž byli

zainteresování vedle pracovníků z DPZI hlavně odborníci z dějin pedagogiky z vysokoškolských pracovišť v NDR (Berlín, Halle, Lipsko, Jena). Jejich úkolem bylo vědecky zhodnotit pedagogické dědictví a vybrat z něho to, co je významné pro dnešní německou demokratickou školu a co má být dále rozvíjeno, a podnitit a rozvíjet širokou pedagogickou propagandu jako součást přípravy na V. pedagogický kongres. Bude se konat v tomto roce a přisuzuje se mu veliký význam, neboť má přispět k vyjasnění důležitých problémů v pedagogice v NDR.

Jedním z nejbližších úkolů pracovníků v dějinách pedagogiky v NDR je napsat učebnice dějin pedagogiky, a to jednak pro učitelské instituty, připravující učitele pro 1.—4. post. ročník (Institute für Lehrerbildung) a jednak pro vysokoškolské studenty. Obě dvě učebnice jsou připravovány jako kolektivní práce. Práce na učebnici pro učitelské instituty pokročila již z počátečního stadia příprav. Zpracování jednotlivých úseků z dějin pedagogiky bylo svěřeno asi dvaceti autorům z vysokých škol (v Berlíně, Halle, Lipsku, Jeně a Postupimi). Hlavním redaktorem je dr. Schulze z nakladatelství Volk und Wissen. Práce na vysokoškolské učebnici nedostala se dosud ze stadia počátečních příprav.

Pokud se dá soudit podle vypracovaného konceptu o základní koncepci a rozvržení látky, není tu zásadní rozdíl mezi českým učebním textem dějin pedagogiky (vydaným 1955) a připravovanou německou učebnicí pro učitelské instituty. Světové dějiny pedagogiky jsou spojeny s vývojem pedagogiky a školy v Německu. Ve srovnání s českým učebním textem je však věnováno (jak je vidět z konceptu) daleko více pozornosti a místa domácím pokrokovým tradicím, obzvláště od první poloviny 19. století. Vědomé úsilí navazovat na tyto domácí pokrokové tradice se tu zřetelněji uplatňuje než v českém učebním textu.

Pohled na současný stav vědecké práce v oboru dějin pedagogiky, který se ve značné míře opírá o přímé poznatky, získané za krátkého pobytu v NDR (kdy jsem měl příležitost blíže poznat tři pracoviště), dá-

vá přesto možnost nahlédnout do tvořivého pracovního ruchu, hodnotit a srovnávat jej se stavem práce v oboru dějin pedagogiky u nás. Tato tvůrčí pracovní aktivita v NDR zasluhuje tím spíše obdivu a uznání, že vyrostla z nepředstavitelně těžkých podmínek materiálních a obtíží personálních při výchově nové, marxisticky vzdělané generace vědeckých pracovníků, jak o tom hovořil prof. Alt a jak to připomíná také jeden z jeho nejlepších žáků dr. Helmuth König ve sborníku věnovaném Altovi k padasátinám. Při těchto těžkých počátcích po druhé světové válce našlo se ve východním Německu alespoň několik vědeckých pracovníků typu Altova, kteří, opíraje se o pomoc strany a využívající ochotně nabídnuté pomoci sovětských pedagogických pracovníků, s obdivuhodnou vlasteneckou houževnatostí a úžasným pracovním úsilím začali vychovávat novou generaci mladých vědeckých pracovníků a současně sami začali tvořivě marxisticky vědecky pracovat i v oboru dějin pedagogiky. Jejich marxistický metodologický přístup k historicko-pedagogické problematice jim pomáhal a pomáhá objevovat pokrokové tradice v jejich národních pedagogice, které se stávají účinnou vlasteneckou pobídkou při budování nové demokratické školy a výchovy.

Ervin Koukal

MEZINÁRODNÍ KONGRES »BIO-PSYCHO-PEDAGOGICKÝCH STUDIÍ O TĚLESNÉ VÝCHOVĚ, SPORTU A ŠKOLNÍ LÉKAŘSKÉ SLUŽBĚ«. («Journées internationales des études bio-psycho-pedagogiques sur l'éducation physique, le sport et l'assistance sanitaire scolaire») v Neapoli 6.—10. prosince 1955

Z iniciativy prof. Michela Bartoliho, tajemníka tělovýchovného dokumentačního střediska v Neapoli («Centro di studie di documentazione delle ricerche sulla didattica dell'educazione fisica e dello sport»), byl uspořádán v Itálii mezinárodní kongres o otázkách systému, organizace a výzkumu v tělesné výchově, sportu a ve školním lékařství. Kongresu se zúčastnila tříčlenná

československá delegace, jmenovaná vědeckou radou Státního výboru pro tělesnou výchovu a sport (jemuž se dostalo oficiálního pozvání k účasti Československa) v tomto složení: prof. RNDr. Karol Straňai, prorektor Vysoké školy pedagogické v Bratislavě a místopředseda vědecké rady SVTVS, Paed. Dr. Jana Berdychová, pracovnice Výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského v Praze, předsedkyně komise pro teorii a metodiku tělesné výchovy mládeže při vědecké radě SVTVS a MUDr. Miloš Máček, asistent pedagogické fakulty KU, vedoucí dětské tělovýchovné poradny při KÚNZ v Praze.

Italové věnovali velkou péči přípravě kongresu, reprezentaci a společenské stránce a tak kongres vyzněl opravdu slavnostně. Již samo umístění kongresu v Královském paláci v nejkrásnějším městě Itálie — v Neapoli, vyjadřovalo jeho velký význam. Zúčastnilo se ho deset států: Irak, Itálie, Jugoslavie, Francie, Německá spolková republika, Rakousko, Svaz sovětských socialistických republik, Španělsko, Švýcarsko a Československo.

V sálech Palazzo Reale, v proslulé italské obrazárně starých renesančních mistrů, kongres zahájil plamenným projevem více než osmdesátiletý senátor prof. Raffaele Caporali, věhlasný italský lékař, předseda kongresu, a tajemník kongresu prof. Michel Bartoli. Hlavním motivem jejich i ostatních uvítacích projevů byly myšlenky mezinárodní spolupráce a přátelství mezi národy, které dávají podmínky k rozkvětu tělesné výchovy, sportu, vědeckého bádání a jsou předpokladem mírového soužití na celém světě.

Thematika kongresu byla velmi široká, proto i témata byla volena ze všech oborů souvisejících s tělesnou výchovou, z pedagogiky, psychologie, anatomie, ze školní lékařské služby, z lékařské kontroly i z oboru rehabilitace. Pořadí referátů, jichž bylo v programu 58, nebylo tematické, asi třetina referátů nebyla přednesena pro nedostatek času a pro neúčast referujících. Většina referátů byla publikována v materiálech kongresu v německém, francouzském a italském znění, některé referáty v plně

širší, jiné pouze v thesích. Po úplném překlade referátů bude možno uvést mnohá cenná poučení, zejména z referátů delegací SSSR, Jugoslavie a Rakouska. V této celkové zprávě se omezíme na thema referátů československých delegátů.

Prof. Straňai podal přehled vědeckého zkoumání v tělesné výchově a sportu u nás na dialekticko-materialistických základech, rozvinul metody naší vědecké práce v tělesné výchově, uvedl společenskou funkci tělesné výchovy a sportu u nás po roce 1945.

Referát Dr. Berdychové obsahoval výsledky dvouletého komplexního pedagogicko-lékařského výzkumu »Utváření návyku správného držení těla žactva.« Nového bylo v této práci to, že u nás působíme preventivně proti vzniku vad v držení těla mládeže tělesnou výchovou soustavně konanou, na rozdíl od jiných zemí, kde se přistupuje k nápravě vad, když již vznikly. Metoda lékařské kontroly prof. MUDr. Jaroše a výsledky dosažené v pokusných třídách byly demonstrovány v deseti diapozitivech.

MUDr. Máček přednesl výsledky pětiletého sledování zdravotního stavu mládeže, zabývající se základními sporty, a navrhl věkové hranice pro sportovní specialisaci. Výsledky šetření 217 žáků doložil názornými diagramy a rozdál posluchačům rozmnožené normy pro závodění mládeže u nás.

Poslední den kongresu podařilo se naší delegaci promítnout před odpoledními přednáškami krátký barevný film o vystoupení mládeže na I. celostátní spartakiádě. Film vzbudil živý ohlas, přítomné učitelky tělesné výchovy si vyžádaly zaslat popis a hudbu skladeb, aby je mohly načvičit.

Účast československé delegace na mezinárodním kongresu v Neapoli měla mnohostranný význam nejen pro šíření rozhledu o problémech tělesné výchovy a sportu mládeže v zúčastněných státech, pro poznání úrovně tělovýchovného výzkumu jinde a tím pro prohloubení naší vlastní práce, ale byla dobrá příležitost poukázat na některá naše opatření, která jsou u nás v péči o zdraví mládeže samozřejmá, a kterých zdaleka nemají v kapitalistických státech. S hrdostí jsme na př. jmenovali naše povinné lékařské prohlídky mládeže a žactva,

tělovýchovné poradnictví, zimní lyžařské zájezdy škol, školy v přírodě, široce rozvětvenou letní zotavovací péči o mládež, sportovní školy mládeže a zejména zavedení zvláštní tělesné výchovy na školách. Toto vše se poskytuje naší mládeži zdarma, jinde sice někde podobná zařízení také jsou, ale jen pro ty, kteří si mohou zaplatit.

Přínosem pro nás byla možnost navázat pracovní spojení s předními tělovýchovnými pracovníky a lékaři Itálie a se členy delegací přítomných států, možnost uplatnit naši odbornou literaturu.

Kongres skončil 10. prosince večer opět slavnostní recepcí v galerii Královského paláce. U organisátorů kongresu je třeba se učit v tom, že dovedli účelně střídát přednášky s exkursemi, posluchači byli svěží, proto i diskuse byly živé, až ohnivé. Do programu kongresu byla včleněna exkurse parníkem na ostrov Ischium, kde účastníci shlédli staré římské lázně (radioaktivní bahno) dnes renovované, pro účastníky kongresu byl organisován zájezd do Pompejí s odborným výkladem prof. Donata na thema

»Sport v Pompejích«, byla umožněna prohlídka šermířské akademie a hospitace v gymnastické hodině dívek závodní školy v Neapoli.

Kromě mnoha nových zážitků a bohatých zkušeností odjžděli jsme s přesvědčením, že naše cesta v tělovýchovné praxi a ve výzkumných pracech, které jsou u nás sice ještě v počátcích, je správná. Naše soustředěná snaha po dosažení všestranného rozvoje každého žáka naší školy, péče o jeho zdraví, kterou stále vědecky prohlubujeme a rozšiřujeme, jsou správné cíle naší tělovýchovné vědy a praxe. Úroveň některých referátů na kongresu pronesených ukázala řadu rozporů v teorii a praxi tělesné výchovy a školní hygieny kapitalistických států.

Kladně je třeba hodnotit iniciativu střediska uspořádat mezinárodní kongres a dát tak možnost vzájemnému sdělení názorů o problémech tělovýchovných, ale zejména tímto sblížením národů přispět k utužení přátelských vztahů mezi národy.

J. B.