

**ANTON JUROVSKÝ, DIEŤA A DISCIPLÍNA.** (Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava 1955, 396 stran, 140 Kčs). Autor si vytkl za úkol svého bádání osvětlit problémy vyrovnávání se dítěte s disciplínou a sledovat proces vzniku a utváření uvědomělé disciplinovanosti dítěte jakožto charakterové vlastnosti, jakožto součásti jeho povahotvorných procesů, jakožto rysů jeho osobnosti.

Z takto obecně vytyčeného cíle mu vyplynuly tyto konkrétní úkoly:

1. Jaká je náplň a obsah disciplíny a disciplinovanosti, jinak řečeno, co je obsahem pravidel chování vyžadovaného školou, na jakém skutečném materiálu se pěstuje u žáků disciplinovanost, jak se žáci vyrovnávají skutečně s tím, co od nich škola žádá;

2. které jsou příčiny nebo podmínky, za nichž se disciplinování žáků děje;

3. které jsou konkrétní prostředky a způsoby disciplinování a

4. jak probíhá subjektivní stránka uvědomělého disciplinování.

Při zkoumání tohoto složitého jevu šlo mu o zachycení skutečně psychicky prožívaného vztahu dítěte k disciplíně ve veřejných výchovných institucích.

Než přistoupil autor k řešení uvedených konkrétních problémů, položil si základní theoretickou otázku, jak dochází k vytvoření charakterových vlastností člověka, k tvoření vlastností osobnosti. Po odmítnutí spekulativních teorií o osobnosti a vzniku jejích vlastností dovozuje v soulase s teorií I. P. Pavlova, že rozhodujícím činitelem při vzniku, tvorbě charakteru člověka je vyrovnání se člověka se svým životním prostředím, zejména se společenským prostředím, s nímž je pevně spjat, poněvadž lidská podstata, jak to vyjádřil K. Marx, je ve skutečnosti souhrn společenských vztahů a vědomí, jak dokazuje Lenin, je určováno společenským bytím.

Pak blíže vymezuje pojem disciplíny a

disciplinovanosti. Disciplína v jeho pojetí je systém společenských vztahů, který nutí jedince k poznání a k zachování norem konání vyžadovaných společností. V pojetí disciplíny se shoduje s názorem L. E. Ras-kinovým, který disciplínou rozumí poznání a přímé zachovávání pravidel stanovených pro určité společenské oblasti.

Ve své práci se omezuje jen na výzkum výchovné (školské) disciplíny, která je podstatnou složkou výchovy v každém věku a ve všech výchovných zařízeních. Jejím cílem podle autora je formovat disciplínou osobnost žáků, obohacovat ji o správné povahové rysy, k nimž patří také disciplinovanost, ukázněnost, která patří k základním charakterovým vlastnostem a vzniká v činnosti člověka, kterou odpovídá na konkrétní požadavky svého sociálního prostředí. Za základní znaky disciplinovanosti považuje připravenost, ochotu individua jednat v soulase s normami a vědomí povinnosti jednat podle norem a nést za své jednání odpovědnost.

Jak se dítě pod vlivem disciplíny psychicky formuje a jak se vytváří u něho disciplinovanost, není dostatečně známo. Není pochyby o tom, že by přesná znalost procesu vzniku disciplinovanosti měla pro psychologii i pedagogickou praxi velký význam, poněvadž bychom mohli těchto poznatků využít při řešení konkrétních výchovných úkolů. Autor si tak obtížný a rozsáhlý úkol neklade, ale chce na materiálu sebraném v konkrétních podmínkách vyrovnávání se dítěte s požadavky disciplíny názorně doložit a osvětlit duševní děje, které se odehrávají v dítěti po dobu jeho vývoje při plnění norem ukládaných dítěti společností v různých veřejných výchovných institucích. Za ukazatele vztahu dítěte k disciplíně si zvolil disciplinární přestupky, negativní projevy těchto vztahů, poněvadž se mu nepodařilo najít jednoduchý a jednoznačný pozitivní údaj o vztahu dítěte k disciplíně, který by vy-

hovořoval požadavkům kladeným na vědecký materiál, a poněvadž přestupky jsou v dostatečném množství objektivně zachytitelné. Jsou ukazatelem toho, jak proces disciplinování u jednotlivých žáků postupuje a v čem spočívají překážky jeho hladkého průběhu.

Poněvadž k spolehlivějším závěrům je potřeba náležitého množství přestupků, požádal o pomoc při jejich sbírání posluchače filosofické fakulty Komenského univerzity a Vysoké školy pedagogické v Bratislavě, členy katedry psychologie a pedagogiky na filosofické fakultě a 60 učitelů bratislavských škol. K splnění tohoto úkolu použil tři metodických postupů:

1. Vypisování záznamů o disciplinárních přestupcích žáků z třídních knih a konferenčních protokolů bratislavských škol druhého a třetího stupně v šk. r. 1952/53;

2. pozorování průběhu disciplinárních přestupků v rámci výchovného procesu, které provádělo 50 učitelů a učitelek ve svých třídách na 8letých a 11letých školách v Bratislavě a 15 studentů psychologie a pedagogiky v jeslích, mateřských školách, internátech a v učilištích pracovních záloh a

3. volného popisu disciplinárního přestupku. Tyto popisy provedli mladší posluchači filosofické fakulty v Bratislavě, žáci posledních tříd odborných vyšších a středních škol, dospělí a starší osoby o svém disciplinárním přestupku, kterého se dopustili v době školní docházky a na něž se dosud pamatují.

Uvedenými třemi metodami získal za několik let údaje o více než 1800 případech. Z toho bylo asi 500 záznamů z třídních knih a protokolů, 345 zápisů od učitelů, 117 přestupků popsanych pozorovateli v jeslích a mateřských školách, 273 přestupků získaných pozorovateli v učilištích státních pracovních záloh a v jednom střeďoškolním internátě a 569 volných popisů od 569 osob. Materiál se týká disciplinárních přestupků z téměř všech typů slovenských škol. Jeho hodnota není stejná. Velmi dobrý materiál získal metodou systematického pozorování, které prováděli pozorovatelé. Materiál z třídních knih a

protokolů sám o sobě nestačí k výzkumu vztahů dítěte k disciplině, poněvadž je kusý a neobsahuje údaje o tom, jak žák na potrestání reagoval. O subjektivních zážitcích potrestaného žáka přináší potřebná data jen metoda volných popisů, která má také své nedostatky a meze. Jako celek je materiál ukazatelem vztahů dítěte a žáka rozličného věku k disciplině v jednotlivých konkrétních zařízeních veřejné výchovy a umožňuje i zevšeobecnění některých poznatků a hlubší poznání některých duševních procesů, kterými se dítě vyrovnává s požadavky disciplíny a stává se postupně normálně ukázněným.

Materiál se omezuje jen na negativní projevy vztahů dítěte k disciplině, chybí, jak autor sám praví, jeho doplnění a ucelení pozitivními projevy disciplinovanosti dětí. Jako celek není reprezentativní ani pro žádnou věkovou skupinu, ani pro určité historické období, ani pro některý typ škol proto, poněvadž popisované přestupky se odehrávaly v rozpětí několika desetiletí, pocházejí z různých společenských epoch, odehrály se v různých výchovných zařízeních a týkají se různého věku (od prvního roku dítěte až do dospělosti), takže se tu uplatňují i fázové rozdíly. Proto vyvozené poučky platí, jak autor sám zdůrazňuje, jen o tom materiálu, z něhož byly vyvozeny. K přednostem Jurovského knihy patří, že poučky vyvozuje jen z materiálu kriticky zhodnoceného.

Při analýze disciplinárních přestupků všiml si autor jejich obsahu, vzniku, použití disciplinárních prostředků k jejich likvidaci a subjektivních reakcí dětí a žáků probíhajících při disciplinárních přestupcích. Podle obsahové náplně je utřídil do těchto sedmi kategorií: přestupky proti školním pravidlům chování (neplnění povinností a p.) (35 procent), proti škole (chození za školu a p.), proti učitelům a školnímu personálu (11%), proti spolužákům (bitky a pod.) (9,3 procenta), podvody, přestupky zákazů (kouření, pití alkoholu a j.), mravní a občanské přestupky. Jednotlivé kategorie disciplinárních přestupků podrobně analyzuje, dokládá citacemi z konkrétního materiálu, uvádí počet jejich výskytů. Podává hlavní cha-

rakteristiky disciplinování dítěte v jeho rozličných věkových obdobích. Podrobné zpracování obsahové náplně vztahů dítěte k disciplině mu umožnilo získat poznatky o tom, jak ve skutečnosti vypadá proces vyrovnávání se dítěte s disciplinou ve veřejných institucích. Zjistil, že celá třetina přestupků se týká porušení pravidel chování ve škole a že těchto přestupků s postupujícím věkem ubývá. V předškolním věku se neprojevila u autorem pozorovaných dětí tendence k vzdorovitosti, která má být podle Ch. Bühlerové charakteristickou pro tak zv. prvou fázi vzdoru okolo 3—3,6 roku.

Podrobně se zabývá autor otázkou vzniku disciplinárních přestupků, jejich motivací. Při rozboru materiálu o disciplinárních přestupcích získaných z 579 volných popisů našel jen 13 různých skupin motivů. Jsou to: strach, nouze, nevědomost, afektivnost, impulsivnost, sugestivnost, dobrý a zlý úmysl. Na diagramu graficky znázorňuje procento těchto jednotlivých motivů u sedmi kategorií výše uvedených přestupků. Z diagramu vyplývá, že podle vlastního přiznání žáků až  $\frac{4}{5}$  podvodů,  $\frac{3}{4}$  záměrného vynechávání školy,  $\frac{1}{2}$  přestupování zákazů u žáků pramení ze zlého úmyslu. Z tohoto poznatku vyvozuje, že největším problémem ve výchově disciplinovanosti u starších žáků a mládeže jsou školské podvody, chození za školu a přestupování zákazů. Proto žádá, aby vychovatelé našli vhodné prostředky k odstranění tohoto nežádoucího jevu u starších žáků a mládeže. Za nejvýznamnější fakt považuje zjištění, že ještě u dospívající mládeže ani polovice disciplinárních přestupků nepramení v zlomyslnosti, což má za přímý důkaz toho, že vztahy dítěte k disciplině nejsou ani ještě v tomto období dotvořeny. Poněvadž i v tomto období se uplatňuje při vzniku nesprávného chování zejména afektivnost, impulsivnost a sugestivnost, požaduje, aby výchova i sebevýchova mládeže v oblasti disciplinovanosti vedly žáky ještě ve větší míře k tomu, aby stále lépe ovládali afektivnost a impulsivnost svou vůlí a rozumem.

Ve zvláštní kapitole uvádí, jakými pro-

středky se likvidují disciplinární přestupky dětí na slovenských školách. Těchto prostředků je dvacet. Jsou to: napomenutí, pokárání, zápis do třídní knihy, známka z chování, vyloučení ze školy, zpráva rodičům, tělesné tresty, zhoršení prospěchu, pracovní trest, vyloučení z kolektivu, záказы a j. Z podrobného rozboru účinnosti používaných disciplinárních prostředků poznal nestejnou jejich psychologickou účinnost na děti a žáky a mimořádný význam učitelovy osobnosti v procesu disciplinování žáků.

Poněvadž porušení vztahu k disciplině dítětem je v jeho životě vážnou událostí, na niž citlivě reaguje a mnohdy je i příčinou hlubších duševních zážitků, trvajících někdy dlouho i po vykonání a likvidování přestupků, je třeba podle názoru autora v zájmu zdárné výchovy podrobně znát, jaké subjektivní zážitky, jaké reakce ve vědomí dítěte vyvolává určitý přestupek a kterým pedagogickým zákrokem se likviduje. Tyto zážitky nejsou dosud podrobně známy. V materiálu analysovaném autorem se vyskytlo 18 druhů rozličných reakcí dětí a žáků na pedagogické zákroky vychovatelů proti jejich disciplinárním přestupkům. Všechny tyto reakce se dají s psychologického a pedagogického hlediska podle slov autorových zařadit mezi subjektivní reakce pozitivní, příznivé (jako jsou: zážitek lítosti, žalu, hanby, výčitek svědomí a j.) a negativní, nepřiměřené (jako jsou: pocit křivdy, zážitek zlosti, lhostejnosti, citění se hrdinou a j.). Z celkového počtu 1803 případů napočítal autor 903 (50,1%) přiměřených reakcí, 739 (41%) negativních reakcí, 161 (8,9%) jiných neurčitelných reakcí. Pro pedagogickou praxi vyplývá z Jurovského studie závažný fakt, že počet přiměřených subjektivních reakcí postupně s věkem klesá a počet negativních stoupá. Z toho plyne, že subjektivní zážitky, doprovázející disciplinární přestupek a jeho likvidování, je tím závažnější, čím je žák starší a dále, že reakce žáků na kázeňská opatření nejsou vždy takové, jak si vychovatelé přejí a jak se domnívají. Pouze u  $\frac{1}{4}$  žáků potrestaných za přestupek nastává po potrestání zřetelné zlepšení

jejich chování a návrat k normálnímu způsobu chování.

Závěrem je možno říci, že se autorovi podařilo nejen získati četné nové významné poznatky o tom, jak vypadá ve skutečnosti proces vyrovnávání se dítěte s disciplínou na různých školách, ale i podati hlavní charakteristiku disciplinování dítěte a žáka v rozličných věkových obdobích. Cenným přínosem je také podrobný kritický vědecký rozbor velkého množství konkrétních dokladů o tom, jak se děti od raného věku a mládež vyrovnávají se soustavou norem ve výchovných veřejných institucích.

Výsledky výzkumu Jurovského jsou také významným přínosem k poznání povahotvorných procesů dítěte a žáka v podmínkách výchovy a dokazují, že koncepce vědecké psychologie o osobnosti člověka, o kterou se Jurovský opírá, a názory o možnosti formování osobnosti a vytváření nových vlastností výchovou, změněnými podmínkami, jsou správné. Práce Jurovského poskytuje pro výchovu kázně cenné poznatky nejen pro učitele, ale i pro rodiče. Jeho požadavek, aby se zkoumalo, jak se odehrává proces formování osobnosti socialistického člověka, jak v celku a jak v oblasti jednotlivých vlastností, aby se hledalo, co jej podporuje a co mu překáží, měl by býti brzy realizován.

*Vilém Chmelař.*

**Dr VÁCLAV MEJSTRÍK: METODIKA DĚJEPISU. I. díl. Učební texty vysokých škol, SNP 1955.** V úvodě dotýká se autor dnešního stavu metodiky dějepisného vyučování a připomíná, že autoři zpravidla řeší speciální problémy metodické, omezené na některý stupeň školy. Ve své práci má úmysl zabývat se v prvním díle základními problémy didaktiky dějepisů a v druhém díle pak rozbořem dějepisného učiva na všeobecně vzdělávací jedenáctileté škole. V první kapitole pojednává autor zběžně o stavu pedagogických věd, o jejich zastávání pro odtrženost od praxe školské, aby pak přešel k výkladu vztahu dějepisů k ostatním oborům výchovy a vyučování.

Odtud vyvozuje potřebu, aby učitel dějepisu byl širě a nikoli jen odborně vzdělán. Obsah druhé kapitoly tvoří učební plán a učební osnovy jedenáctileté střední školy. Autor ukazuje na dosavadní běžné nedostatky ve vyučování dějepisů. Tyto nedostatky dřívějšího vyučování vyplývají ze špatné mechanické periodisace dějin všeobecných a národních. Širě se rozepisuje o marxisticko-leninské periodisaci dějin, která má za úkol objasniti hlavní síly vývoje, určit činitele působící společenské změny, učenit hlavní stupně společenského vývoje a prozkoumat působení hlavních sil každého dějinného údobí. Jako základní zásady této periodisace uvádí autor poučky historického materialismu a třídní boj. Jako příklady metodické uvádí v průřezech historické látky obsahujících hlavní thema, hospodářské a výrobní poměry, důležité události, kulturní jevy a chronologické údaje. V další části druhé kapitoly zabývá se autor rozbořem učebnic pro střední školu, jejich idealistickým zaměřením v minulosti, zvláště učebnice 8. postupného ročníku, kde na husitské revoluci demonstřuje v průřezu uvedené historické jevy, aby osvětlil vystoupení osobnosti Mistra Jana Husi. V třetí kapitole pojednává o metodách dějepisného vyučování. Zcela stručně uvádí tři způsoby metodiky dějepisného vyučování, a to metodu dějinných osobností Ladislava Horáka, metodu projektů v učebnici Čondlově »Studium dějin lidstva« a různé metody R. Šimka v jeho metodice dějepisů. Když byl pojednal o těchto buržoasních způsobech dějepisného vyučování, přistupuje autor v druhé části této kapitoly k metodám dějepisného vyučování na našich školách. Ukazuje, jak všechny způsoby metodické vycházejí všude z cíle výchovy socialistické školy, ať již je to metoda živého slova při výkladu, besedách, četbě, nebo metoda práce s učebnicí, obrazem, diagramem nebo konečně při exkurzích. Výklady metodických postupů provázeny jsou příklady vyučovacích hodin. Psychologicky připomíná autor, že dějepisné učení není jen věcí historických fakt, z pamětního vštípení, ale také věcí citového prožitku, což je důležité zvláště při výkla-

dech o působení pracujícího lidu v historickém dění.

Podrobněji se zabývá autor otázkou žákova učení doma, podává návod k této práci a ilustrace z učební látky. Když byl osvětlil význam a dosah chronologických dat, přichází autor k výkladu o zkoušení v historickém vyučování a podává návod jednotlivých stupňů hodnocení vědomostí.

V kapitole IV. probírá autor třídní, mimoškolní práci žáků v dějepise. Analysuje funkci učební hodiny, různé formy historického vyučování s příslušnými ilustracemi vzorových příkladů. Opírá se o učební plány a osnovy. Domácí práci žactva (str. 181) ponechává opakování látky a získání světového názoru socialistického! V páté kapitole jedná o výchovných a vyučovacích prostředcích, o názorných pomůckách, jako je obraz historický, o diapositivu, epidiaskopu, diafilmu, kinofilmu. K pomůckám řadí autor diagramy, statistické tabulky, které si představuje zlepšené ve formě přehledných statistických tabulek. Důležitá je ovšem historická mapa, k jejímuž pochopení předvádí autor různé praktické pokyny. Část 9. páté kapitoly tvoří využití umělecké literatury při vyučování dějepisu, historických románů z literatury sovětské a naší. Rozumí se, že tu především má místo dílo Jiráskovo. Nezapomíná na Z. Wintra, Němcovou, Raiser, Nejedlého, Majerovou, Ant. Zápotockého, Pujmanovou a jiné. Obšírná práce končí přehledy doplňkové literatury a metodických článků z dějepisu a literatury použité.

Uvedl jsem stručný obsah obšírného učebního textu o metodice dějepisu. Je to první velká práce o předmětu zvláště důležitém pro výchovu školních generací. Autor tu podává výsledky pilné práce, svých učitelských zkušeností a pečlivého studia literatury sovětské a naší. Velmi podrobně pojednává problematiku dějepisného vyučování s hlediska didaktického a pedagogického. Nelze jí upřít důkladnost ve výčtu problémů metodických.

Mám určité výhrady, které bych rád uvedl, maje na mysli další vědecké zdokonalování práce. Autor v druhém díle slibuje pojednat o historickém učivu, což bu-

de zajisté důležitá část jeho díla. Hned na počátku připomíná usnesení ÚV KSČ o zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství, kde se mluví o zaostávání pedagogických věd a kde se jako hlavní příčina zaostávání vytýká pedagogice odtrženost od praxe. Probíráme-li však obsáhlou metodiku dějepisu autorovu, nemůžeme se zbaviti dojmu, že ani autor nevyhnul se tomuto nedostatku. Tím se stalo, že autorova práce má převážně normativistický charakter a že je vzdálena metodologii vědeckého výzkumu dějepisného vyučování na naší jedenáctileté škole. Převážně practicismus svádí autora ke stále novým normám, pokynům, připomínkám a různým pomůckám. Není však dokladů, že by všechny tyto prostředky byly metodicky vyzkoušeny na škole různých stupňů. To je úkol vědecké metodiky velmi naléhavý, poněvadž právě naše škola v této historické etapě má odchylné podmínky proti škole minulé. Na straně 181 autor soudí, že domácí práce žákova má vytvářet ve vědomí žáků vědecký světový názor a vychovávat je k socialistickému vlastenectví. Byla by nasnadě otázka, zda to není hlavní úkol práce učitelovy. Uvádím to jen proto, aby bylo zřejmo, kam zavádějí normy didaktické, nejsou-li podloženy přesnou výzkumnou prací.

Práce dr. V. Mejstříka má značné přednosti v rozboru dějepisného vyučování a výčtu mnohočetné problematiky, která přirozeně čeká na řešení přímým výzkumem, pozorováním a srovnáváním výsledků. Autor vyšel z dnešního stavu učebních plánů, osnov a učebnic. Je to ovšem také cesta, ale nový pětiletý plán školský očekává nové pohledy na celou didaktickou a pedagogickou práci školy. Práce Mejstříkova bude pomůckou a vodítkem v příštím výzkumu učiva osnov a učebnic.

*O. Chlup*

**PROF. DR. VL. TARDY: PSYCHOLOGIE DÍTĚTE A DOSPÍVAJÍCÍ MLÁDEŽE.** Stát. pedagog. nakladatelství, Praha 1955, stran 154. Mezi učebními texty vysokých škol byla vydána v knižní úpravě skripta Vl. Tardyho, vedoucího katedry psychologie

VŠP v Praze, jež vedle skript J. Linharta o vývoji vyšší nervové činnosti dítěte (1954) vyplňují citelnou mezeru v naší dosavadní psychologické literatuře, pojednávající o ontogenetickém vývoji psychiky od narození až po dospělost.

Látka je rozvržena do 8 kapitol, rozdělených na jednotlivá temata. První kapitola o činitelích duševního vývoje je povahy obecné. Další kapitoly jednájí o jednotlivých stádiích vývoje psychiky, podrobněji o věku předškolním (nemluvně, batole, dítě předškolní), stručněji o věku školním, nejstručněji o adolescenci. Z toho hlavně věk školní je probírán též s hlediska pedagogické psychologie, což samozřejmě vyplývá z rozhodujícího vlivu školy na vývoj dítěte. V závěru skript, jež jsou především určena pro kandidáty učitelství (VPŠ a VŠP), připojuje autor stručnou kapitolu o psychologii učitele.

První kapitolu o činitelích duševního vývoje začíná autor periodisací duševního vývoje, pak pojednává o vývoji mozku, o výchově jako rozhodujícím činiteli a podává stručnou kritiku pedagogie a teorie dědičnosti, neboť »duševní vlastnosti se vůbec přímo dědit nemohou, protože se rozvíjely v činnosti« (str. 11). Pro poznání dětí je důležité znát rodiče, jejich vlastnosti a způsob výchovy; co totiž se zjednodušujícím způsobem přičítalo dědičnosti, bývá výsledkem výchovy rodičů. Dále se tu autor zabývá časovým sledem v duševním vývoji. Pro výchovu »znalost postupu průměrného duševního vývoje dítěte je důležitá zvláště v raném dětství, aby byla včas poznána zaostalost dítěte buď dílčí nebo celková a mohly být učiněny po zjištění jejich příčin nápravné kroky« (str. 14). Endogenní příčinou zaostalosti rozumového vývoje dítěte je slabost procesů excitace a aktivního útlumu, exogenní příčinou bývá nedokonalá rozumová výchova a nevhodné prostředí. Vyšší nervová činnost v raném dětství má své zvláštnosti, z počátku je to slabost procesu podráždění a značná irradie, postupně rostoucí koncentrace, dále pak zdokonalování analýsy a syntézy a vzrůstající vliv druhé signální soustavy na prvou. U vyšší nervové čin-

nosti dítěte je nutno vycházet z nepodmíněných reflexů. Od prvního roku života je nutno dbát vznikajícího sebevědomí dítěte, které není pouhou kombinací pudů. Z důvodů theoretických i výchovné praxe je důležité ujasnit si vztah pedagogiky, pedagogické psychologie a psychologie dítěte a základní protiklady výchovy a duševního vývoje člověka, jimiž se autor zabývá ke konci I. kapitoly.

V následujících 3 kapitolách se zabývá autor obdobím nemluvněte, batolete a věkem předškolním. U nemluvněte si všímá reflexů nepodmíněných a podmíněných, motorického vývoje, poznávání věcí, vztahu k osobám, napodobení a počátku řeči. V období batolete probírá pokračování vývoje těchto funkcí, výchovu útlumů, úmyslné jednání, hru (dostí podrobně), strukturu vlastní osoby a obecnou charakteristiku dítěte tříletého. U předškolního dítěte se zabývá rozvojem vnímání, rozumové činnosti, fantazie a hry, citů a vůle. (Podrobnější pojednání o psychologii předškolního dítěte vyšlo od téhož autora v příručce Mateřská škola, Praha 1952, str. 60 až 99, pod názvem: Charakteristika předškolního dítěte). Projevy dítěte vysvětluje autor vždy na základě fyziologie vyšší nervové činnosti jako odrazu vnějších podmětů. Na příklad city jsou u dítěte navozovány z velké části chováním druhých osob. Velmi důležitá je výchova útlumů u dítěte, které jsou podmínkou správného chování a návyků. Psychická činnost předškolního dítěte se kvalitativně mění, roste jeho čivost a diferenciací schopnost, schopnost pozorování, paměť, předškolní dítě se dostává na vyšší stupeň pochopení skutečnosti. Na základě analýsy pojmů a rozlišení jejich znaků začíná rozumět vztahu nadřazenosti a podrázenosti pojmů, provádí dedukční a indukční závěry, roste kritičnost jeho myšlení, je schopno morálního hodnocení, vypracovává se u něho nová motivace, pocit povinnosti. Stále více se kloní ke kolektivu, který usnadňuje správný rozvoj citů u dítěte.

Druhá část skript je věnována školnímu věku. V obecném pojednání o vstupu do školy se zabývá autor velmi pěkně přípra-

vou vstupu do školy, předpoklady k němu a jeho vlivem na psychiku dítěte; ve speciální části pak rozumovým vývojem žáka a vývojem žákovy osobnosti.

Správnou přípravou pro školu jsou náležitě představy a myšlenky o škole a hlavně výchova určitých vlastností, jako je zvědavost, schopnost přijímat úkoly a zaměřit se na perspektivy, soustředěnost a organizovanost, jež mají být pěstovány v rodině i v mateřské škole. Předpokladem vstupu do školy je především náležitá vyspělost mozku, projevující se pracovní schopností mozkových buněk, jež je podmínkou pro splnění požadavků, kladených školním vyučováním na rozumové a volní schopnosti dítěte. Podmínkou učení je schopnost úmyslné pozornosti, motivem k učení pak zvědavost a přímo snaha učit se, jež vyplývá z vědomí povinnosti, nezahovným předpokladem je samostatnost, nezávislost dítěte na stálém opatrování. Vstup do školy vyvolává u dětí individuálně různý útlum, kterého je možno i kladně využít pro přijetí školního pořádku a autority učitelovy.

Ježto pro rozumový rozvoj dítěte je škola rozhodujícím činitelem, objasňuje autor nejprve vztah didaktických zásad a psychologie. Cíl výchovy nestanoví psychologie, ale ke konkretisaci didaktických zásad je psychologie vždy třeba. V této souvislosti se autor stručně zmiňuje o experimentálním výzkumu vyšší nervové činnosti ve školním věku. Rozumový vývoj žáka je v dalším probrán v rámci těchto temat: učení, úmyslnost a rozumové zpracování látky; vnímání, představování a pohybové dovednosti; vývoj abstraktního myšlení, význam jazykového vyučování, poznávání forem, význam matematiky pro rozumový rozvoj žáka. Autor tu výstižným způsobem spojuje poznatky psychologie dítěte a psychologie pedagogické, takže mohou být dobrým vodítkem didaktické a vůbec výchovné praxe. Uvážíme-li, jak málo máme odborné psychologické literatury o tomto vývojovém období, je nutno vyžvednout záslužnost této autorovy práce a přát si, aby v příštím vydání skript byla

šíře propracována. Totéž platí o kapitole o vývoji osobnosti žáka.

V ní autor pojednává o vývoji vůle, vývoji osobnosti mladšího školního dítěte, dále o věku od 11 do 14 let, v jehož rámci se zabývá celkovou charakteristikou žáků ke konci 5. ročníku, formováním společenských vztahů a výchovou zájmů. Utváření charakterových vlastností socialistického člověka je možné jen pomocí kolektivu, který usnadňuje také objektivnější hodnocení jedince. Vývoj osobnosti mladšího školního dítěte spočívá v tom, že se stává rozumnější a klidnější, odpoutává se od fantasijských představ, dovede se vmyslet do stanoviska druhého, probouzí se u něho soutěživost, jeho vědomí sebe sama se rozvíjí spolu s rozvojem vztahů k druhým lidem. Autor tu psychologicky zdůvodňuje zásady socialistické pedagogiky a vytyčuje některé požadavky, jež by v poměru k žákům i rodičům měla plnit škola, vycházející ze znalosti rozumových schopností, přirozených sklonnů a zájmů a potřeb dítěte na jedné straně a na druhé ze znalosti potřeb společenských. Psychologický rozbor žákovy osobnosti jako objektu výchovy patří k nejdůležitějším úkolům pedagogické psychologie, bez níž se neobejde školní práce ani socialistická pedagogika, která klade důraz důsledně na její výchovné zaměření.

Po psychologickém rozboru školního věku probírá autor v následující kapitole dospívání, které shrnuje do těchto temat: Rozdíly mezi hochy a dívkami, pohlavní dospívání, adolescence, rozumový vývoj v adolescenci, zájem o kulturu a veřejný život, snaha po samostatnosti, citové vztahy k osobám. Vzhledem k rozsáhlosti problematiky dospívání je tato kapitola velmi stručná, avšak k důkladnějšímu zpracování by bylo potřeba, jak autor sám podotýká, nového faktového materiálu. Autor se opírá o rozsáhlou literaturu odbornou, zvláště sovětskou, ale i západní, které kriticky používá, a o své bohaté zkušenosti s mládeží. Problematiku dospívání řeší dialekticky a podtrhuje rozdíly mezi zájmy a chováním mládeže a morálně společenskými kritérii buržoasní a socialistické společnosti, rozdílné perspektivy a možnosti společenského

uplatnění mladých lidí za kapitalismu a v socialismu.

V poslední stručné kapitole o psychologii učitele charakterisuje autor vlastnosti učitele socialistické školy, jehož tvořivým působením na žáky proniká za všech okolností jeho osobnost. Staví tak kandidátům učitelství před oči vzor učitele, a v jeho osobnosti podává dialektický protiklad k osobnosti žákově.

Tardyho skripta jsou hutná, jasná a přehledná. Na 154 stranách se mu podařilo zvládnout rozsáhlou problematiku psychologie dítěte a dospívající mládeže účelným výběrem nejdůležitějších problémů psychického vývoje, přitom důsledně uplatňovat stanoviska marxismu-leninismu, poznatky z fyziologie, vyšší nervové činnosti a neztratit se zřetele osobnost jako celek a její utváření v procesu výchovy. Pro další orientaci poslouží čtenáři přehledy použité literatury ke každému z probíraných temat, v textu však uvádí i některé výsledky doposud nepublikovaných prací domácích (z katedry VŠP v Praze). Důkladná znalost předmětu a odborné literatury, jasný způsob myšlení a přesné vyjadřování umožnily autorovi zhostit se úkolu skutečně dobře, takže jeho skripta jsou velmi dobrou studijní pomůckou a nahrazují zatím učebnici. Jest si jen přáti, aby co nejdříve vyšla v novém, rozsáhlejší vydání, obsahujícím více konkrétního materiálu.

*L. Kolaříková*

**D. O. LORDKIPANIDZE, PEDAGOGICKÁ NÁUKA K. D. UŠINSKÉHO.** (Vydalo Slovenské pedagogické nakladatelstvo, Bratislava, 1955, str. 330.) Lordkipanidzova kniha o Ušinském je široce založeným badatelským dílem, které je výsledkem deseti let houževnaté práce. Dílo bylo předloženo a schváleno jako doktorská práce. Přestože vyjadřuje zřetelné sympatie a obdiv pro Ušinského jako zakladatele vědecké ruské pedagogiky, je to kniha kritická, která podává vědecky zdůvodněný, marxisticky hodnotící obraz významného přínosu K. D. Ušinského do pokrokového odkazu ruské

pedagogiky. První její vydání vyšlo v r. 1948, o jeho úspěšnosti svědčí i to, že po dvou letech vychází druhé vydání, podle kterého byl pořízen slovenský překlad Viery Turancové.

V úvodě k prvnímu vydání hodnotí univ. prof. Medynskij neobyčejnou píli a důkladnost, s jakou Lordkipanidze po mnoho let shromažďoval dokumentární materiál po archivech, museích i z osobních vzpomínek přátel Ušinského, aby mohl podat pokud možno nejúplnější charakteristiku názorů Ušinského a mohl zhodnotit, v čem znamenaly pokrok v jeho době a co z nich zůstalo živé i pro dnešek. Kniha podle přesvědčení Medynského i hlasů kritiky úspěšně splnila svůj úkol. Důkladnou materiálovou poučeností, všestranností zkoumání i rozsahem předčila všechnu ostatní již značně rozsáhlou literaturu o Ušinského odkazu z doby před Velkou říjnovou socialistickou revolucí i po r. 1917. Lordkipanidze uvádí v seznamu literatury o Ušinském na konci své knihy 329 publikací, studií a článků psaných rusky nebo gruzínsky. Medynskij ve svém úvodě hodnotí i politický význam Lordkipanidzovy práce o Ušinském, neboť je dokladem pevné bratrské družby národů v SSSR a ukazuje to na příkladu vztahů mezi ruským a gruzínským národem i v oboru pedagogiky.

Kniha se dělí ve dvě samostatnější části. V první, rozsáhlejší, podává autor zdařilý pokus o vyčerpávající obraz Ušinského názorů filosofických, politicko-ekonomických a pedagogicko-didaktických, které jsou uváděny vždy v souvislosti se soudobým stavem tehdejšího evropského filosofického myšlení. V druhé části knihy je podána charakteristika pedagogických názorů gruzínského pedagoga Jakova Semenoviče Gogebašviliho, jehož 110. výročí narození bylo vzpomínáno v r. 1950. Poznání díla Ušinského mělo pro pedagogické názory Gogebašviliho základní význam, sám se nikdy netajil tím, že je oddaným pokračovatelem velikého ruského pedagoga Ušinského.

Jedním z výrazných kladů Lordkipanidzovy knihy je jasná kompoziční stavba odpovídající stejně jasné myšlenkové koncepci celého díla. Lordkipanidze vychází



z podrobného rozboru filosofických a ekonomicko-politických názorů Ušinského, které se staly metodologickým východiskem a měly určující vliv na Ušinského názory pedagogické a didaktické, neboť filosofie je metodologickým základem každé vědy (o tom byl přesvědčen i Ušinskij) a tedy platí to i o pedagogice jako vědě. Charakteristiku Ušinského filosofických a ekonomicko-politických názorů opřel Lordkipanidze o podrobný rozbor Ušinského statí, které možno zdůvodněně pokládat i za filosofické pojednání, jako je »Člověk jako předmět výchovy«, »Materiály k pedagogické antropologii«, »O fakulním národohospodářském a finančním vzdělání«, »Současný stav bádání o duši« a j.

Pro hodnocení Ušinského filosofických názorů je důležité metodologické východisko posuzovatele. Odlišností různých metodologických přístupů k názorům Ušinského vysvětluje Lordkipanidze, proč předrevoluční ruští kritikové charakterisovali tak různě Ušinského filosofa a označovali ho jednou jako pozitivistu, jindy jako eklektika a j. Marxisticko-leninská materialistická filosofie může dát pravdivé kritérium pro hodnocení filosofických názorů Ušinského, které, jak ukazuje i Lordkipanidze, procházely složitou cestou od překonávání idealismu k materialismu. A v souhlase s tímto názorovým zráním pokládá Lordkipanidze Ušinského především v oblasti přírodní filosofie a noetiky za materialistu, ne ovšem dialektika, protože nedospěl k chápání vývoje jako »boje protikladů«. Naopak v názorech na vývoj společnosti zůstal idealistou, protože rozhodující význam ve vývoji společnosti připisoval zákonům a zákonodárci a tím myslil dokonalost rozumu.

Se zřetelným obdivem analyzuje Lordkipanidze v další kapitole hospodářské a sociálně politické názory Ušinského, které se formovaly v přelomovém období ruských dějin v druhé polovině 19. století, kdy samoděržaví se všemi svými důsledky hospodářskými, sociálními i právními nebylo již schopno čelit stále zřetelnějšímu kapitalistickému vývoji. V těchto hospodářsko-sociálních poměrech Ušinskij správně

pochopil nutnost kapitalismu, a proto v boji »slavjanofilů« a »západníků« o otázkách vývoje kapitalismu v Rusku stojí přesvědčeně na straně »západníků« a dokazuje přednosti a nevyhnutelnost kapitalistického vývoje v Rusku. Lordkipanidze velmi uznale hodnotí geniální pronikavost Ušinského, který v padesátých letech si dobře uvědomoval, že nevyhnutelnou podmínkou rozvoje kapitalismu v Rusku je volný trh a svobodný rozvoj výrobních sil.

Sociální politické názory Ušinského podává Lordkipanidze (a to je další z kladů jeho knihy) v jejich dynamickém vývoji. Ukazuje, jak byly formovány prostředím, jak jejich kořeny zasahují až do doby, kdy Ušinskij studoval na novgorodseverském gymnasiu a později na moskevské universitě. Lordkipanidze tu uvádí působivé doklady o přátelství Ušinského s chudými studenty, ukazuje, jak poznání jejich sociální bídy spoluutvářelo Ušinského demokratické přesvědčení, jeho hlubokou úctu a lásku k lidu, a to především k rolnictvu. Podle názoru Lordkipanidzova (který však blíže nedokládá) přispěla významnou měrou k progresivnímu vývoji sociálně politických názorů Ušinského ostrá, ale spravedlivá kritika Piotrovského v Sovremenniku, v níž Ušinskij byl kritisován především za svůj mylný názor na vedoucí úlohu církve ve vzdělání lidu a za svou idealisaci patriarchálního způsobu života. Lordkipanidze se snaží potom objasnit základní rozdíl v sociálně politických názorech Ušinského a revolučních demokratů. Vztah Ušinského k revolučním demokratům byl nepravdivě zatemňován. Ušinského spojovaly s revolučními demokraty mnohé osobní přátelské svazky a sympatie; ať to byl Bělinskij nebo Redkin, jeho universitní učitel, jemuž věnoval své největší dílo »Člověk jako předmět výchovy«, nebo i Granovskij, jemuž věnoval a osobně odevzdal svou první vědeckou práci »O fakulním národohospodářském a finančním vzdělání«. Společné revolučním demokratům i Ušinskému bylo jejich přesvědčení, že je třeba zlepšit postavení lidu. Zatím co však revoluční demokraté viděli jedinou možnou cestu k nápravě v revoluci, kolísal Ušinskij mezi monarchií a re-

publikánským zřízením. A právě v tom, že Ušinskij nedorostl až k radikálně demokratickým zásadám Sovremenniku, je možno vidět i jeden z důvodů jeho odchodu z redakce časopisu.

Závěr kapitoly o sociálně politických názorech Ušinského končí Lordkipanidze velmi detailním popisem soustavného a zákeřného pronásledování Ušinského carskými úřady, které v době, kdy bylo třeba již počítat s vážností a vědeckou popularitou Ušinského, bylo různě na venek motivováno, na příklad i úředně nařízenou studijní cestou do Švýcarska.

Po rozsáhlé charakteristice Ušinského filosofických a sociálně politických názorů přistupuje Lordkipanidze ve své knize k rozboru Ušinského názorů na pedagogiku jako vědu, na její obsah, její filosofické základy a její vztah k jiným vědám. Při svém rozboru opírá se o leninský názor na poměr k buržoasnímu dědictví minulosti, které je třeba kriticky studovat a z něhož je třeba osvojovat si všechno to, co bylo pokrokové a co pomáhá přítomnosti.

Na definici Ušinského, že výchova je k určitému cíli zaměřený proces formování člověka člověkem, ukazuje Lordkipanidze, že Ušinskij chápal výchovu jako jev společenský. A tento společenský jev je podle Ušinského určován objektivně danými zákony. Jejich zkoumání je předmětem pedagogiky jako vědy o výchově. Lordkipanidze pokládá v této souvislosti za nutné obhájit Ušinského pojetí pedagogiky jako vědy proti mylným výkladům na příklad Kaptěreva nebo Volkoviče, jako by Ušinskij nepokládal pedagogiku za vědu, nýbrž jen za umění. Lordkipanidze využívá přitom dokladů z děl Ušinského, především z knihy »Člověk jako předmět výchovy« a stati »O užítku pedagogické literatury«, kde Ušinskij jednoznačně argumentuje ve prospěch pedagogiky jako vědy. Připomíná i polemické vystoupení Ušinského proti Paulsonovi na schůzi petrohradské Pedagogické komise, v němž Ušinskij rozhodně odmítl Paulsonův názor, že pedagogika je pouze aplikovaná věda a naopak požadoval, aby pedagogika samostatně přistupovala ke studiu dítěte s použitím výsledků jiných

věd, především psychologie založené na fyziologii. Mylnou interpretaci Kaptěrevovu a Volkovičovu, kteří vytýkali Ušinskému, že nedocenil pedagogickou teorii, odvolávajíc se na jeho referát »Pedagogika jako umění«, vysvětluje Lordkipanidze tím, že jak Kaptěrev, tak i Volkovič nepochopili, že Ušinskij ve zmíněném referátě napadal oficiální pedagogiku, dávající hotové recepty (jak to navrhoval Paulson), a naopak, že propagoval požadavek tvořivé práce v pedagogice. Měl přitom na mysli více pedagogickou činnost učitele než pedagogiku jako vědu.

Velmi detailně pojednává Lordkipanidze o obsahu pedagogiky jako vědy podle »Návrhu vyučovacích osnov pedagogiky«, který Ušinskij sestavil pro nejvyšší třídy dívčích učilišť. Lordkipanidze zde ukazuje, jak Ušinskij ze správného metodologického předpokladu, že každá rozumová lidská činnost, a tedy i výchovná činnost, má svůj předmět, svůj cíl a své prostředky, dělí vyučovací osnovy pedagogiky na dvě části: na všeobecnou pedagogiku, zabývající se cílem a předmětem výchovy, a na část pojednávající o prostředcích výchovy, kterou nazývá didaktikou. V dalších odstavech popisuje pak podrobnější osnovu obou částí. A právě pro tento podrobně rozpracovaný a vědecky zdůvodněný pedagogický systém, který Ušinskij vypracoval jako jediný z předmarxovských pedagogických klasiků, nazývá Lordkipanidze, v soulase s ostatními sovětskými vědeckými pracovníky v pedagogice, Ušinského »otcem ruské pedagogiky«.

Ale nejen ve vypracování pedagogického systému (který bylo třeba v dalším vývoji pedagogického myšlení v mnohém opravit) spočívá průkopnický význam Ušinského. Neméně významné je i jeho řešení poměru výchovné teorie a praktické výchovy. Podle něho jen taková pedagogická teorie je správná, která znamená vědecké zobecnění pokrokové pedagogické praxe a jejíž závěry naopak praxe prověřuje jako pravdivé a správné. Přitom jen taková zkušenost a takový fakt z pedagogické praxe mohou se stát podkladem pedagogic-

ké teorie, které byly zhodnoceny s jistého filosofického hlediska.

Vysoké hodnocení významu pedagogiky jako vědy vyúsťuje pak u Ušinského v požadavek, aby na universitách byly zřízeny také samostatné pedagogické fakulty. Nebyly prý zřízeny dosud jen proto, že si člověk mnohem více vážil svého tělesného zdraví a své kapsy než zdraví morálního, a že se více staral o majetek pro budoucí generace než o její správnou výchovu.

A tak v bohaté dokumentaci z děl Ušinského nechává Lordkipanidze plně vyniknout geniálnost pedagogických myšlenek Ušinského, který před 100 letyrazil mnohé zásady a požadavky, uplatňované v současné sovětské pedagogice. Je to požadavek vědeckosti pedagogiky, filosofického metodologického základu, upravujícího poměr mezi pedagogickou teorií a pedagogickou praxí a nakonec i požadavek speciálních pedagogických fakult.

V kapitole nazvané »Ušinského obecné pedagogické ideje« soustřeďuje se Lordkipanidze především na objasnění Ušinského názoru na výchovný cíl. Spatřoval jej v mravním a rozumovém rozvoji člověka a přisuzoval mu velký význam při výchovném působení.

Významné místo v mravní výchově žáků zaujímal u Ušinského vlastenecká výchova, při níž měl být v dítěti pěstován smysl pro povinnost a zodpovědnost vůči národu.

Zásadní význam ve výchově přisuzoval Ušinskij ideji národnosti. Idea národnosti podle rozboru Lordkipanidzova není v pojetí Ušinského snad jen pojmem psychologickým a pedagogickým, ale především pojmem sociálně ekonomickým. Vyjadřuje totiž materiální, sociální, politické i kulturní zájmy ruského národa, a to v době, kdy ruský lid byl na jedné straně zotročován feudálně nevolnickým řádem a na druhé straně byl vystaven hospodářskému, politickému i kulturnímu útlaku cizích států.

Idea národnosti patří po mém soudu k nejméně jasným otázkám ve výchovných názorech Ušinského, jak je vidět mimo jiné i z velmi protichůdných výkladů, které

k Ušinského ideji národnosti připojovali předrevoluční badatelé. Jedni viděli v této ideji snahu uzavřít se před neruskými (především západoevropskými) zásahy do ruské výchovy; jiní ji pokládali za glorifikaci patriarchální výchovy; jiní zase chápali ideu národnosti jako požadavek specificky národního vzdělání, které by bylo v soulase s hospodářskými a sociálně politickými zájmy Ruska.

Lordkipanidze nepokouší se sám o svůj vlastní výklad. Ztotožňuje se s názorem Medynského, který v Ušinského ideji národnosti vidí především výraz jeho vlastenectví, jeho hlubokého vztahu k ruskému lidu.

Aby idea národnosti, tak jak ji chápal Ušinskij, se uplatnila ve výchovné praxi, bylo zapotřebí: aby základem výchovy se stala práce, aby výchova a vyučování se děly v mateřském jazyce, aby se dostalo stejného vzdělání ženám jako mužům a aby soustava středoškolského vzdělání a vyššího odborně technického vzdělání se rozvíjela úměrně s rozvojem hospodářských zájmů Ruska.

Kapitola o didaktických názorech Ušinského tvoří vedle kapitoly o jeho filosofických a sociálně politických názorech nejobsáhlejší část knihy, snad i proto, že didaktické názory Ušinského mají největší význam pro sovětskou školu a pedagogiku. Lordkipanidze neomezuje se přitom jen na popis didaktických názorů, ale snaží se je i theoreticky zdůvodnit. Přitom často konfrontuje didaktický systém Ušinského se systémem J. A. Komenského. Začíná nejprve objasněním obecných didaktických otázek, jak pro ně nacházel doklady v Ušinského dílech. Na pozadí názorů Komenského, Bacona a Pestalozziho charakterizuje Ušinského teorii vzdělání, v níž mu šlo o harmonickou syntésu vzdělání formálního a materiálního. Potom odkrývá materialisticko-sensualistické základy Ušinského teorie vyučování a objasňuje jeho názory na výchovné vyučování, jeho požadavek přirozeného postupu, v němž se Ušinskij odlišoval od Komenského a Rousseaua. Po analýze psychologických základů vyučování a didaktických principů přistupuje Lord-

kipanidze k rozboru Ušinského názorů na organizaci vyučování a vyučovací metody. V závěru podává aplikaci obecných didaktických zásad na metodiku mateřského jazyka a cizích jazyků.

Lordkipanidzovu výkladu didaktických názorů Ušinského věnoval podstatnou část své recenze M. A. Danilov (Sovetskaja pedagogika, 1948, čís. 11, str. 105—108). V podstatě přijímá výklad Lordkipanidzův a má k němu výhrady jen potud, pokud Lordkipanidze ahistoricky dělá rovnítko mezi pojetím Ušinského a současně sovětské školy. Oprávněně nesouhlasí s tvrzením Lordkipanidzovým, že by Ušinského názor na poměr materiálního a formálního vzdělání, který byl v jeho době nesporně pokrokový, byl shodný s názorem dnešní sovětské školy, neboť v současné sovětské pedagogice opírá se o docela jiný principiální základ, totiž o dialekticko-materialistickou zásadu jednoty obsahu a formy.

Rovněž po právu kritizuje Danilov nezodpovědné redukování deseti didaktických principů Ušinského na čtyři jen proto, aby je mohl sblížit s didaktickými principy sovětské pedagogiky (jak byly tradovány před rozsáhlou diskusí o didaktických principech — pozn. E. K.).

Konečně Danilov vytýká jako omyl, že Lordkipanidze nepostihl v trojčlenném schematu vyučovací hodiny (opakování, probírání nové látky, upevňování nové látky) specifické rysy hodin na národní škole a viděl v něm didaktické schema všeobecně platné.

Tyto Danilovovy kritické glosy, jak sám autor uznává, nemohou ovšem ubrat na ceně ani důkladné práci Lordkipanidzově a nemohou snížit ani průkopnický význam Ušinského didaktických názorů, jejichž historicky podmíněné omyly je zcela zbytečné zakrývat.

\*

Druhou samostatnější část Lordkipanidzovy knihy tvoří kapitola věnovaná Ušinského významu pro rozvoj pedagogických myšlenek v Gruzínsku. Lordkipanidze tu konstatuje, že Ušinskij se stal velikou

autoritou v Gruzii a že jeho pedagogické dílo mělo zásadní význam pro rozvoj gruzínského pedagogického myšlení. Zejména silně působilo na zakladatele gruzínské pedagogiky J. S. Gogebašviliho, který bývá také nazýván »gruzínským Ušinským«.

Vliv Ušinského projevil se jednak v pedagogickém myšlení, kde zejména idea národnosti se stala organickou součástí gruzínského národně osvobozovacího hnutí, a dále v pedagogické praxi výchovné i vzdělávací na gruzínské škole, kde Ušinského učebnice »Rodné slovo« a »Dětský svět« byly po dlouhou dobu jedinými učebnicemi ruského jazyka. Staly se také vzorem pro učebnice gruzínštiny.

Na otázku, co napomáhalo rozšíření pedagogických názorů Ušinského v Gruzii, odpovídá Lordkipanidze rozbořením politických a kulturních poměrů v Gruzii v tehdejší době. Je to období rozkvětu ruské poezie a literatury i revolučně pokrokových myšlenek, jejichž pronikání do Gruzie napomáhají ruští vyhnanci, děkabristé a gruzínští studenti studující na ruských vysokých školách. A současně s ruskou literaturou pronikají i pedagogické myšlenky Ušinského. Svou zásadou vyučování v mateřské řeči i svými humánními výchovnými ideami odpovídaly společensko-politickým zájmům gruzínského národa v době, kdy národní život v zemi úpěl pod carským absolutismem, jehož hlavním záměrem bylo porušit všechny neruské národy v Rusku.

Pronikání Ušinského pedagogiky napomáhalo i to, že nejlepší žák Ušinského D. D. Semionov stal se ředitelem kavkazského učitelského ústavu, a mohl tak mnoho vykonat pro popularisaci Ušinského myšlenek a vychoval mnoho gruzínských učitelů podle Ušinského pedagogických zásad.

S obdobnou obšírností, jak tomu bylo i při výkladu o Ušinském, líčí Lordkipanidze pronásledování Gogebašviliho carským režimem, kterému po 38 let houževnatě odolával.

Při rozboru pedagogických názorů Gogebašviliho hledá Lordkipanidze obdobně jako při Ušinském jejich souvislost s názory sociálně politickými a filosofickými.

Projevem sociálně politických názorů Gogebašviliho byl jeho boj proti carskému útlaku. Lordkipanidze se tu snaží ukázat, jak tento boj byl prost všeho šovinistického lživlastenectví, že byl proniknut myšlenkou solidarity s jinými národy, především s národem ruským. Podstatnou součástí tohoto osvobozenického boje byl zápas o zachování národního gruzínského jazyka jako hlavního prostředku k uchování národnosti, národní kultury a všestranného národního rozvoje.

Přestože v sociálně politických názorech Gogebašviliho je možno najít mnohé prvky radikálně demokratické, nedospěl ani Gogebašvili (stejně jako Ušinskij) k revolučnímu řešení společenských krivd.

Při popisu pedagogických i didaktických názorů Gogebašviliho velmi často se nám vybavují paralely s názory Ušinského. Také u Gogebašviliho významné místo v názorech pedagogických zaujímá idea národnosti a v názorech didaktických je mateřský jazyk chápán jako základ vyučování. Zřetelnější odchylky nacházíme však v metodice vyučování mateřskému jazyku a cizím jazykům.

Gogebašvili byl vědomě nadšeným následovníkem Ušinského, jak dovozuje Lordkipanidze v závěru kapitoly o něm. V hojně míře využíval myšlenek Ušinského při vytváření vlastního pedagogického systému, přizpůsobeného potřebám gruzínské školy i gruzínského lidu. Přitom nebyl však jen pasivním následovníkem Ušinského, jehož učení tvořivě obohatil především v otázkách metodiky vyučování mateřskému jazyku a cizím jazykům.

★

Obsáhlou knihou Lordkipanidzovou, k níž autor připojil dosud neznámé dokumenty z archivů a museí a podrobnou bibliografii

prací Ušinského i o Ušinském, je možno bez nadsázky označit jako vynikající badatelské dílo. Autor se v něm snaží důkladným rozbořem všestranně osvětlit pedagogické názory Ušinského, a to v souvislosti s názory filosofickými a sociálně politickými, jak to kladně hodnotí všichni Lordkipanidzovi kritici, a na příkladu Gogebašviliho ukázat podnětný vliv Ušinského na pedagogické myšlení v Gruzii. Hodnota knihy nespočívá jen v bohatství nashromážděného dokumentárního materiálu. Neméně ocenění hodná je i jasně logická kompozice celého díla i jednotlivých kapitol, v nichž autor s historicko-materialistickým přístupem k problému charakterizuje nejprve stav jeho řešení do doby Ušinského, potom na základě dokumentárních dokladů objasňuje názory Ušinského a závěrem hodnotí jeho přínos k danému problému. Jasná konkrétnost v argumentaci i v závěrech, která se sdružuje s obdivem k Ušinského odvážně průbojnému myšlení i statečně sebevědomému jednání, dokazuje, že závěrečná věta knihy: »Pracovníci škol Gruzínské SSR s láskou studují a nadále budou studovat bohaté pedagogické dědictví velkého ruského pedagoga K. D. Ušinského« — je motivována opravdovým obdivem a úctou.

*Ervin Koukal*

**VYBRANÉ PEDAGOGICKÉ PRÁCE TODORA PAVLOVA.** Todor Pavlov, významný filosof marxista a literární kritik, je též významným theoretikem marxistické pedagogiky. Část jeho pedagogických prací, napsaných v l. 1920—1954, byla nyní sebrána a vydána ve zvláštním svazku pod názvem »Vybrané pedagogické práce Todora Pavlova«. Noviny bulharských učitelů »Učitelsko delo« uveřejnily v č. 1/1956 recenzi této knihy od S. B. Cenkova. Z.