

PEDAGOGICKÉ STATI OTOKARA CHLUPA

V posledních dvou letech se akademik Ot. Chlup obíral aktuálními otázkami školskými, aby v duchu socialistické výchovy pomáhal překonat obtíže současné neustálené školské praxe. Knihu vydanou letos v SPN tvoří šest menších prací, k nimž napsal úvod Bohumír Kujal, aby v předmluvě vysvětlil původ jednotlivých statí a ocenil jejich význam pro zvyšování úrovně učitelské a vědecké orientace; tam říká, že »Chlup v nich projevil starostlivost o osud nejenom této výchovy, nýbrž i vědy, jež je povolána všestranně pomáhat, aby se výchovná práce co nejlépe dařila, aby nám vyrůstala mládež k radosti a potěše rodičů, dělnické třídy, naší strany a všeho našeho lidu«.

Tato příležitostná povaha Chlupových statí je patrna i na jejich syntetickém zpracování ve velmi výrazném lidovém slohu, takže možno tyto podněty zařadit mezi nejzdařilejší pedagogické práce tohoto roku.

Komenského nám přibližuje Chlup v jeho ústřední životní myšlence, která je známa pod jménem pansofie — vševědy, a která připravovala půdu dnešním principům a zásadám socialistické pedagogiky, všestrannému vzdělání, polytechnické výchově, systematickému vyučování, poznání dialekticky skloubeného s dovednostmi. Také odborná příprava pro povolání odpovídá základům všestranného vzdělání, jak si je představuje Komenský. Je ku podivu, jak Komenský vystihl tyto skutečnosti, kterými předznačil perspektivu vývoje, který byl u něho v úzkém vztahu k lidu, z něhož vzešel. Z toho Chlup dovozuje, že pedagogický a didaktický smysl vševědy se shoduje s tím, co nový věk v XIX. a XX. století vykonal ve vychovatelství pro všeobecné, všestranné vzdělání lidové, jež teprve sovětská pedagogika pochopila do všech důsledků a jež uskutečňuje jako základ socialistické výchovy všeho pracujícího lidu.

Ucelené jednotné vzdělání, po němž se nyní volá ve věku specialisace, se ve svém principu kryje s pojetím encyklopedického vzdělání u Komenského, jež čelilo rozdrobenosti vědních nauk při vyučování. »Brána moudrosti otevřená« nebo »semenišť vševědy« měly uzavíratí ústrojně kruh, v němž se mělo dospět k jádru poznání. Komenského pojem nové metody vševědy a vševýchovy směřoval k ucelené soustavě didaktické, podle níž se mělo učit snadněji, pravdivěji i lehčeji. Chlup upozornil, že si Komenský přál všestranné vzdělaných lidí, vzdělaných žen, nejen formálně, ale tak, aby vědomosti v mysli žactva tvořily soustavu. Naše současná socialistická škola chce totéž, ovšem v jiné, nové kvalitě, jež odpovídá naší době, ale je shodná i se vševědou i s didaktikou Komenského, když žádá, aby výchova počínala od nejtělejšího věku, trvala až po věk dospělý a dotýkala se všech lidí.

Mimo rehabilitaci vševědy, již Hendrich považoval za mystické poblouznění Komenského, Chlup dále přináší propracovanější pojetí estetické výchovy v duchu materialistické estetiky i marxistické pedagogiky. V tom smyslu je »stat' »O estetické výchově« podstatným článkem této knihy. Je v ní theoretický základ pro princip estetické výchovy, jemuž přikládá Chlup právě nyní mimořádný význam. Při svém zpracování použil vedle myšlenek Černyševského a Ždanova nejvíce myšlenek bulharského estetika Todora Pavlova. Své samostatné stanovisko formuloval ve shodě se základní tésí, že poznání estetické je zvláštním druhem obecného poznání. Přitom zjišťuje jako závažný nedostatek našeho školského systému, že výchova estetická netvoří jeho organickou složku. Postrádá zvláště, že neprolíná školním zaměřením, není patrna ve vyučování jazykovém, estetice mluvy, ve slohu, v literární výchově, v historii, v přírodovědě, ve výtvarné výchově, stejně jako v hudební a tělesné výchově, neboť intelektuální stránka pohlcuje celé

zaměření školního vyučování. Tento nedostatek se odráží i v kusé výchově učitelského dorostu. Ot. Chlup si přeje, aby učitelstvo bylo orientováno i v oboru praktické estetiky a nabylo citu a jemnosti, osobní kultury, při styku s přírodou a společností, což je nutný požadavek všestranného vzdělání našeho socialistického člověka.

Autor podnětně upozorňuje na širší úkoly nové přípravy mladých pokolení, při níž by se nezapomínalo ani na kulturní, estetickou výchovu vedle vzdělání věcného, aby se harmonicky plnily perspektivy budování socialismu a komunismu v našem školství. K tomu je potřeba, aby se čerpalo z nových zdrojů optimistického pohledu do budoucnosti, jenž vznikne poznáním pokrokových tendencí představitelů současného umění.

Chlup vypracoval plán této výchovy a podložil ho novým zdůvodněním, a to jednak pro vlastní přímé vyučování, v němž se má moment estetiky uplatňovat, jednak pro výchovu mimoškolní, do níž klade autor těžiště této praxe. V obou případech jde o nový druh poznání i uplatnění školní mládeže, a to:

- a) estetickým projevem žactva jako reakcí na aktuální, praktickou skutečnost,
- b) estetickým poznáváním zprostředkovaným uměleckou tvorbou (vlastní estetická výchova).

Nebude možno spokojovati se nadále živelně nahodilým způsobem praktikovaným při vyučování jazykovém, v němž se nepřihlíží k náležitěmu zpracování učební látky, a to nejenom při vyučování slohu, ale ani při čtení. Náprava musí vycházet z důsledného požadavku, aby tak působivý prostředek, jakým je národní jazyk, mluvený a písemný slohový projev, v němž je skryta svéráznost osobního citění i myšlení, byl využíván a metodicky zpracován, jak tomu doposud není. V nezmenšené míře platí tento požadavek jistě i pro ostatní školní vyučování, má-li mít formu kulturního zaměstnání. Chlup vyjádřil tuto zásadní stránku velmi naléhavě: »Nejdůležitější úlohou estetické výchovy, kterou třeba především střežit s hlediska vědecké marxisticko-leninské estetiky, je vyhnout se estetickému formalismu a dbát leninské teorie odrazu, která učí, že veškeré umění je a má být odrazem skutečnosti.« Proto je třeba za všech okolností zdůrazňovat i při školní praxi společenský význam estetické výchovy a umožnit školní mládeži, aby se estetiky rozvíjela.

Chlupa překvapuje, že dosavadní theoretikové této výchovy, a to i mezi sovětskými autory, jeví největší zájem o počátky tohoto vzdělání na stupni základním, kdežto na vyšších stupních, kde vnímavost žactva je rozvinuta, zůstávají prozatím při proklamativním stavu bez konkrétního zpracování. Chlup z toho proto vyvozuje důsledky: »Bude třeba získat si jasno o způsobech estetické a umělecké tvořivé výchovy na naší jedenáctiletce.«

Navrhuje, aby se zjistil stav i postup této výchovy a vyučování během školního období na jednotlivých stupních škol (zjištěním stavu učebnic a čítanek po stránce jejich estetického obsahu, zjištěním metody a obsahu při vyučování). Pak teprve by bylo možno zpracovat pro žactvo všeobecně vzdělávací školy:

- a) soustavný program estetického osvojování uměleckých děl z minulosti i přítomnosti podle pedagogických hledisek na různé obory umění;
- b) program nové organizace esteticko-výchovných kroužků.

V drobných statích pokusil se Chlup o návrh aplikace těchto svých názorů v praxi. Tak je to »Dětství v díle Nejedlého« a »Chvalinský pan učitel«, v nichž se pokusil o spojení stránky psychologické se stránkou umělecko-výchovnou. Uvádí na př., že prostředí Leninova dětství bylo bohaté na kulturní prvky tak jako prostředí dětství Bedřicha Smetany. V obou případech

se tyto prvky odrážejí v duši dítěte, které je mimořádně nadané, a sdružují se se šlechtností a kázní otcovskou. Materský cit obětavé lásky dává tomu životní klenbu, takže v těchto prvních dojmech je zdroj budoucích lidských i mravních hodnot člověka. Soustavná výchova učitelova, je-li harmonicky vyvážená, působí při ustalování prvních životních zájmů dítěte, jež směřují i k volbě povolání. Tyto širší intence výchovatelského působení vykládá Chlup ještě širě ve svých fejetonových úvahách „o Panu učiteli“ Boženy Němcové: »Chvalinský učitel byl ke každému dítěti laskav a dodával mu chut' k učení. Působil výchovně i mimo vyučování, třeba na vycházkách, při nichž učil děti pozorovat a všimát si všeho v přírodě, neničit ji, ale zvelebovat, a až dospějí a budou samostatnými hospodáři a hospodyněmi, učinit ji ještě libeznější. To bylo pěstování účinné lásky k domovu, k vlasti.« Chlup pobízí k obdobné práci, osvobozené od formalistické praxe, práce v novém duchu realistické a směřující k pravé socialistické výchově úzkým stykem školy s prostředím, s prací výrobní, s celým hospodářským životem, neboť tím se upevňuje základ daný soustavným vzděláním theoretickým. Mimoškolní organizované zaměstnání dává mládeži bohatší režim dne, zvyšuje její mravní úroveň sebekázně, jež je uvědomělou a jistě nejdůležitější složkou socialistického a komunistického spolužití.

V tomto směru je povzbudivá i stať »Kniha jako pomocnice vědeckého pracovníka«, jež je také adresována pedagogům, aby po příkladu pokrokového vlasteneckého učitelstva nezanedbávalo sebevzdělání a zušlechťování knihou odbornou a krásnou. Autor tu vzpomíná na své mládí a oceňuje vlivy beletrie na svou badatelskou práci. Doporučuje intelektuálnímu pracovníku, aby se neomezoval na úzký obor své práce, ale četbou vnímavě získával informace o soudobých myšlenkových prouděch a hnutích, jež přináší poesie, filosofie i politické vedoucí tendence, jež nacházejí svůj odraz v pokrokovém románě, v básni, aby rozšiřoval svůj obzor cestováním.

Nejzávažnější z Chlupových statí je v této knize studie »Třicet let bojů o českou pokrokovou pedagogiku«, v níž podal orientační výhled na vývoj české pedagogiky v dokumentárním dobovém zarámování na pozadí přelomu století. Byla to doba bojů se státní rakouskou školou a proti oficiálnímu herbartismu. Chlup zařazuje svou činnost dobově mezi naše ostatní předválečné pedagogy, aniž se snaží hledat svoje místo, aby jaksi spíše vysvětloval a zdůvodňoval vnitřní pohnutky své tehdejší činnosti, při charakteristikách nechává mluvit raději jiné autory, jež komentuje, aniž činil závěry. Přes to jeho pohled je vedle Koubkovy »Naší cesty« z roku 1950 nejzávažnějším svědectvím, a to zvláště v otázce reformismu, jehož je nezaujatým hodnotitelem. Dovede vybírat typické případy, na nichž demonstruje, za jakých okolností docházelo k tříbení názorů. Celkově přitom impo-
nuje, že Chlup se u nás nejdéle připravoval ke své vědecké činnosti, a to co nejvšestranněji, pak se však brzy seznámil s marxismem a přiklonil se k němu. To mu umožnilo propracovat se i pedagogicky k ideologii historického materialismu. Jeho činnost nebyla omezena na okruh vědecké práce; byl při ní v nejužší spolupráci se svépomocnými akcemi učitelskými i profesorským spolkem. Nezavazoval se však nikdy k oficiální spolupráci, takže mohl svobodně zůstat v okruhu své odborné zásadní orientace. A proto se mohl ještě dříve, než si osvojil marxistickou terminologii v pedagogice, vyrovnávat kriticky s buržoasnou pedagogikou, a to vždycky na věcném základě. Jeho námitky se týkaly zvláště ideové scestných reform, jež snižovaly úroveň vzdělání.

V »Pedagogických statích« Chlupových jest dokumentována tvůrčí pomoc naší škole v duchu potřeb socialistické výchovy, autor v ní dovede mluvit k svému čtenáři, aby mu pomáhal v těžkostech a nedostacích. Tak osvětluje na př. na případu Komenského vševědy, co jsou pokrokové prvky v české pedagogice. Odpovídá čtenáři na otázku, jak se má uskutečňovat vlastenecká výchova v socialistické škole. Dává mu nahlédnouti do křehké problematiky

raného dětství. Podněcuje ho k četbě a k užšímu styku s uměním; to vše koriguje a zároveň pomáhá praxi, která příliš ustrnula v intelektuálním zaměření.

Pedagogické stati, na pohled malá knížečka příležitostného obsahu, přináší uzrálé plody Chlupova celoživotního vývoje. Tento dar přichází z ruky, která hájila podstatu naší školy v době, kdy byla ohrožena reformismem. A tato skutečnost je dokladem neobyčejné prozíravosti akademika Chlupa nejen jako theoretického, ale i praktického vůdce dnešní školy.

Emanuel Strnad, Praha.

BÍLÝ, UNZEITIG A KVASNIČKA

Zapomenutá část práce akademika Ot. Chlupa

Dr JOSEF BRAMBORA, Kabinet pedagogických věd ČSAV, Praha

Seznámíme-li se důkladněji s literární činností Otokara Chlupa, nemůžeme nám ujít jeden její charakteristický znak: její všeobšáhlost a mnohostrannost. Od samých začátků své literární činnosti se sice Chlup velmi výrazně zaměřoval a omezoval na pedagogiku, ale vždy v plné její šíři; jeho články se týkaly teorie výchovy, otázek didaktických, pedagogické psychologie a defektologie, dějin pedagogiky a jejího vztahu k filosofii, morálce a náboženství, mravní výchovy, estetické výchovy atd. Při těchto encyklopedických zájmech je tedy jenom přirozené, že měl Otokar Chlup velký podíl na literárním díle, jež pedagogické a encyklopedické zřetele vyjadřuje již svým názvem. Nebyla to však Encyklopedická pedagogika,¹⁾ nýbrž Pedagogická encyklopedie, jež po sešitech vyšla ve třech dílech v letech 1937—1940.

Byla to teprve třetí naše úplná speciální pedagogická encyklopedie,²⁾ když se vydávání Encyklopaedie paedagogické, redigované F. J. Zoubkem a šesti dalšími hlavními spolupracovníky, po smrti Zoubkově i nakladatelově skončilo vydáním I. dílu (písmena A a B). Také František Drtina a zvláště Otakar Kádner měli mezi plány i plán vydávat pedagogickou encyklopedii. Ale Otakar Kádner do smrti marně hledal nakladatele. Za rok po jeho smrti se nakladatel přece našel a spolu s ním i tři redaktoři, Otokar Chlup, Jan Uher a Josef Kubálek. Z nich Kubálek měl na starosti otázky administrativní a technické.

Ideový profil Pedagogické encyklopedie je nejlépe vysloven dvěma citáty z předmluvy k prvnímu dílu:³⁾

»Theoretické obory filosofie výchovy, obecné pedagogiky, pedagogiky psychologické, sociální a sociologické, pedagogiky biologické, ethické, morální, dnešní školské soustavy, jejich řády, osnovy, didaktické principy a přerostmanitá úsilí reformní, to vše musilo najít své místo, měla-li encyklopedie

¹⁾ Že Chlupův spis *Pedagogika* (1933, ²1936, ³1948) je vlastně takovou encyklopedickou pedagogikou, jistě bude ukázáno v jiných článcích.

²⁾ Předtím vyšly G. A. Lindnera *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens* (1883) a Josefa Kliky šestidílný *Stručný slovník paedagogický*, který vycházel v letech 1888—1909, dokončený (od písmene Š) po smrti Klikově (1906) Karlem Štechem.

³⁾ V závěru předposledního a posledního odstavce (předmluva není stránkována).

býti zrcadlem dnešního pedagogického tvoření. Nevzpírali jsme se podati také věcnou, nestrannou a vědeckou kritiku snah, směřujících k vytváření pedagogické budoucnosti, čímž má encyklopedie býti netoliko retrospektivním obrazem pedagogického dneška, nýbrž i nástrojem, kterým se vytvoří také vychovatelství zítřejší.«

»Baconovo heslo: Věda je moc bylo také vůdčí zásadou tohoto díla, které spatřuje své poslání hlavně v souborném a všestranném osvětlení problémů výchovy s hlediska jednotného životního a vědecky filosofického názoru.«

Na formulaci těchto zásad měl Otokar Chlup jistě velký podíl. V dalším se přidržím ověřitelných fakt, totiž podílů na autorství hesel slovníku. Chlup je autorem nebo spoluautorem 122 hesel. Na slovník, který má pravděpodobně hodně přes 1000 hesel, není to zdánlivě příliš značný počet,⁴⁾ ale musíme uvážit, že jsou v mnoha případech hesla velmi důležitá a rozsáhlá, zpravidla klíčová. Právě klíčových hesel napsal Chlup většinu. Zajímavé je zjištění, z kterých oborů si volil nejvíce hesel, po př. o která hesla byl žádán. Jsou to tyto obory (sestupně podle počtu): filosofie 22, pedagogické osobnosti 18, psychologie a charakterologie 17, pedagogické instituce a zařízení 15, didaktika 12, teorie pedagogiky 9, organizace školství 7, literární věda 6, po 4 heslech mají logika, teorie vědy (vědosloví; kromě filosofie a pedopsychologie) a filologie, nejméně, totiž jen třemi hesly,⁵⁾ je mezi Chlupovými příspěvky zastoupena biologie.

Velkou většinu hesel podepsal Otokar Chlup svým jménem, některá — rejstřík v III. dílu je vypočítává — podepsal rozmanitými pseudonymy. Čtyřikrát užil Chlup pseudonym J. Bílý,⁶⁾ třikrát M. Unzeitig, dvakrát J. Kvasnička a jednou J. Hrádkovský a J. Vanovský. Užití pseudonymu nebo šifry není ani v naučném slovníku zjev neobvyklý — je snad dosti známo, kolik literatury vzniklo kolem otázky, kdo psal heslo Svatopluk Čech do Ottova slovníku naučného (F. X. Salda z toho obviňoval Jar. Vrchlického), dokud Miloslav Novotný definitivně a průkazně neodhalil jako autora V. V. Zeleného.⁷⁾ V Pedagogické encyklopedii také jiní autoři užili pseudonymu: O Epstein se pod heslo Sv. Augustin podepsal jako O. Skála (bezprostředně předchází heslo Aufbauschule podepsané jeho jménem); Jan Uher tři hesla jdoucí za sebou, generalisace, genese, genialita, podepsal jako J. Vališ; ale Chlupovy příspěvky podepsané pseudonymy mají mnohem větší podíl na celkovém počtu (9%), je tedy třeba zjistit důvody, proč psal pod pseudonymy.

⁴⁾ Ale i tak jenom tři přispěvatelé PE zpracovali více hesel: Jan Uher 231, Ladislav Kratochvíl 185, Rudolf Neuhöfer 144. Konstatováno podle rejstříku. (Nerevidováno). Seznam všech Chlupových příspěvků do PE je pojat do soupisu prací v knižním sborníku k osmdesátinám.

⁵⁾ Jsme si vědomi faktu, že by bylo možno některá hesla řadit jinak, ale na podstatných rysech Chlupovy účasti by se jistě změnilo málo. Je jistě charakteristické, že hesel z oborů filosofie, psychologie, logiky a třídění věd je více než z teorie pedagogiky, didaktiky a organizace školství (poměr 50:43) a že hesel z filologie a literární vědy je víc (10) než z teorie pedagogiky nebo z organizace školství.

⁶⁾ Rejstřík v hesle Bílý uvádí jen tři (i zde i v hesle Chlup zapomíná na heslo akademie).

⁷⁾ V Lidových novinách 43, 1935: 266 (27. V.).

Především je nutno říci, že to nebylo proto, že by byly tyto příspěvky psány méně pečlivě, s menší vědeckou akribií než články podepsané vlastním jménem. Napsal jsem ve svém posudku⁸⁾ prvního dílu PE, že jistě 90 % článků encyklopedie je zpracováno dobře a že je požitkem je číst (s potěšením je ve svém posudku citoval J. V. Klíma.⁹⁾ Plnou měrou to platí o člancích Chlupových. Mají ráz pravých článků slovníkových, jsou koncise, nejsou rozvleklé ani zbytečně květnaté, ale přece jsou svěží a výrazné,¹⁰⁾ ne suché a vybledlé, charakteristika spisů v jeho zpracování osobních hesel není nahrazena pouhou nomenklaturou bez obsahu.

Hesla podepsaná pseudonymy se dají roztrždit právě podle pseudonymů, jichž pro ně Chlup užil: Unzeitigova hesla jsou z medicínské biologie (anaemie, anatomie, asthenický typ), k témuž oboru je možno přiřadit i heslo eugenika, jež však je podepsáno pseudonymem A. Vanovský; hesla ethnografie a ethnologie jsou podepsána jménem L. Hrádkovský; zbývajících šest hesel je podepsáno pseudonymy J. Bílý a J. Kvasnička, ale ta nejsou oddělena tak přesně, ač jsou ze dvou oborů: dvě hesla z oboru školských institucí (akademie, azyl) jsou podepsána jménem J. Bílý, třetí (kolej) J. Kvasnička, rovněž dvě hesla osobní (A. Binet, H. Bonitz) jsou podepsána J. Bílý a třetí (Josef Patočka) J. Kvasnička. Důsledné rozlišení nebylo autorovým záměrem.

Bylo již řečeno, že se Chlupova pseudonymní hesla hodnotou neliší od he-

⁸⁾ Střední škola, XVIII, 1938: č. 5 (červen), 311—314 (zvl. otisku s. 2—4). Poněvadž se šíří nesprávné legendy o mých posudcích PE, zmiňuji se o pravém stavu věci. Redakce Věstníku československých profesorů mě požádala o referát o dvojsešitu 11.-12. Pedagogické encyklopedie, ale pak jej přepustila redakci Střední školy, kde vyšel v č. 3, ročníku XVIII (1938), s. 179. Redakce PE (správně Josef Kubálek) poslala odpověď, jež vyšla zároveň s mou replikou, napsanou již jako posudek celého prvního dílu (viz výše). O celém díle jsem psal ve Střední škole, XXII, 1941: č. 1 (12. XI.), 34—37. Výtky se týkaly výběru hesel, politického zaměření, chybných názvů hesel, neúplnosti rejstříku, jeho rozvleklosti a těžkopádnosti. Domnívám se, že všechny ty výtky mají svou platnost a oprávnění dodnes a je možno je doložit ještě jinými příklady. Za druhé republiky ani za okupace nebylo možno všechny výtky vyslovit nezastřeně. Jistě nebylo správné, že v Pedagogické encyklopedii mělo heslo Komenský necelých šest stran, kdežto Masaryk osm a půl a Švehla téměř tolik jako oba dohromady, že tam byli zastoupeni Edvard a Vojtěch Benešové a nikoli Václav, nejpokrokovější z bratrů. V rejstříku chybějí poukazy na tato hesla zpracovaná Chlupem: dualismus, Durkheim D. E., duše a na ta místa PE, kde je o Chlupovi zmínka nebo kde jsou jeho spisy uváděny jako literatura: I 262b, 382b, 427b, 584a, 592a, II 288b, 467b, 490a, 589b, III 105a, 261, 334 a 337a. Naproti tomu se zbytečně u všech jeho pseudonymů vypisují údaje stránek, kde jsou hesla tištěna, protože jsou souhrnně uvedena pod Chlupovým vlastním jménem, a naprosto zbytečně se u nich všude uvádí tučná číselce I 508a, jako by existovaly v PE články o Unzeitigovi, Bílém, Vanovském atd., ač ovšem je tam jediné zpracování Chlupovy činnosti v hesle Chlup.

⁹⁾ Střední škola, XXI, 1941, č. 3 (15. III.), 195.

¹⁰⁾ Je jistě málo příkladů, že citátu z básnického díla je použito nejen jako dokladu, ale že je i součástí odborného výkladu. Krásný doklad je v hesle didaktika. Tam na str. 342b je citát dvou veršů z Nerudovy Balady horské jako doklad k přednášené thési, ale na str. 343a dvojverší z Goethova Fausta je organickou součástí dávaného poučení, myšlenka je dále rozvíjena básnickými slovy (dokonce v originále) a citát nemůže být vynechán.

sel podepsaných vlastním jménem.¹¹⁾ Základní metodou je napřed přesné vysvětlení pojmu na základě etymologie, jasné a výstižné vymezení, kdy se ho používá, pak zevrubné — je-li ovšem nutné — poučení o historickém vývoji pojmu, následuje srovnání význačných cizích jevů s domácími; z těchto konstatování pak přechází k aplikacím a nakonec — je-li to účelné — pokazuje na hesla příbuzná s přesným významovým rozhraničením a rozlišením (doklady takové stavby hesla mohou být Chlupovy příspěvky autobiografie, indukce, anakolut, realismus, sympatie). I v nerozumných heslech — pokud lze — je dodržen tento rozvrh (srov. heslo interpretace). V některých případech je podán nejprve rozbor filosofický, pak se pojednává o aplikacích se stálým vzájemným zřetelem srovnávacím a nakonec se pojedná o vztazích pedagogiky a výchovy k danému heslu (příklady tohoto pojetí a zpracování hesla: kritika, systematika). Jen málokdy je poučení o obecnějších pojmech omezeno toliko na vlastní odborně pedagogický rozbor (na příklad v hesle otázka). Ve všech heslech se projevuje Chlupova svérázná osobitost, filosofické zaměření jeho povahy i činnosti, jeho logičnost a akribie, záliba v přesném rozlišení pojmů.

Pseudonymní hesla jsou zpracována podobnými solidními metodami, některá přímo sama vnukají představu, kdo je jejich autorem.

Zbývá otázka, proč vůbec bylo užito pseudonymů. Bylo to vždy tam, kde by se jinak sešlo mnoho stejně podepsaných příspěvků vedle sebe, bylo nutno mít ohled na to, aby dílo působilo dojmem práce mnoha různých autorů, konečně bylo užito pseudonymu i tam, kde autor musil suplovat v oboru, v němž se necítil zcela doma. Poněvadž se nejvíce pseudonymních hesel vyskytá na začátku celého díla, působila tu asi také nesnáze s rychlým získáváním nových spolupracovníků, když bylo nutno dodržovat pravidelné termíny vycházení jednotlivých sešitů.

Ještě poučení s hlediska pseudonymologie. Pseudonymu Unzeitig použil Otokar Chlup podle jména své matky, pseudonymů Vanovský a Hrádkovský podle Hrádkova a Vanovic u Boskovic — jsou to tedy podle Ormisovy pseudonymologické terminologie buď origonymy nebo origoparticulonymy (neznám Boskovice, nedovedu tedy přesně určit).

Zato J. Kvasnička je pravý factonym, poněvadž jej O. Chlupovi určil o vlastní vůli J. Kubálek (podobně jako kdysi František Roháček udělal z Václava Jebavého Ot. Březinu).

Každá encyklopedie je jako práce mnoha autorů dílo kompromisní, záleží na tom, jaké příspěvky v ní převládají. Slouží ke cti akademiku Chlupovi, že jeho příspěvky, ač byly určeny pro encyklopedii vycházející v obtížných podmínkách, zachovaly si dodnes ráz pokrokovosti, že se v nich mnohem méně odráží negativní vliv doby, ve které vznikaly, než v klíčových heslech druhého hlavního redaktora Jana Uhra. I když se Pedagogické encyklopedii jako celku nepodařilo dodržet proklamovanou zásadu souborně a všestranně osvětlit problémy výchovy s hlediska jednotného a vědecky filosofického názoru, je nutno Chlupovým příspěvkům vzdát chválu, že jsou psány s hlediska jednotného životního a vědecky filosofického názoru, a že si právě proto jeho příspěvky udržely svou životnost a platnost dodnes.

¹¹⁾ Našel jsem jedinou nepřesnost: v hesle akademie v I. díle, prvním Chlupově hesle psaném pro PE, nesprávnou informaci o rozdělení České akademie věd a umění na třídy (neměla třídy literární, historicko-filologickou, filosofickou a matematicko-přírodovědeckou, nýbrž filosoficko-historicko-přírodní, matematicko-přírodovědeckou, filologicko-literárně-historickou a uměleckou (s odbory literárním, hudebním a výtvarným)).

ВИЛЫ, УНЗЕЙТИГ И КВАСНИЧКА

(к проблеме структуры энциклопедического произведения)

Д-р Йоз. Брамбора, кабинет педагогических наук при ЧСАН, Прага

Всеобъемлющее содержание, всесторонность являются характерными чертами литературной деятельности Хлупа. Эта энциклопедичность определила Хлупа как выдающегося соавтора энциклопедическо-педагогического произведения.

Когда в 1937 году начала издаваться «Педагогическая энциклопедия», Хлуп стал не только одним из усердных соавторов, но и одним из трех ее редакторов. Не только количеством (статей — три соавтора написали много), но и большим значением и способом обработки отличаются статьи Хлупа, и они составляют важнейшую часть всего труда.

Для Отакара Хлупа является весьма показательным то, что его статей из области философии, психологии, логики и подразделов науки больше, чем из области собственно педагогической, а статей филологических и литературных больше, чем по теории воспитания или по организации школьного дела. Некоторые статьи Хлуп подписывал разными псевдонимами. Внешнее оформление и обработанность этих статей имеют такой же характер, как и статьи, подписанные собственным именем. Псевдонимы Хлуп употреблял для того, чтобы никто не обратил внимания на недостаток подходящих соавторов. Статьи Отакара Хлупа и до настоящего времени сохраняют характер прогрессивности.

JOSEF BRAMBORA: KNÍŽNÍ DÍLO J. A. KOMENSKÉHO

Studie bibliografická. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1954.

Rozsáhlost díla Komenského, roztržštěnost vydání, velká rukopisná pozůstalost, z níž jsou jeho díla objevována až do našich dní, anonymnost a spornost některých prací — to vše činí jeho bibliografii velice pohyblivou, ale stále živou a nutnou oporou komeniologa. Ten potřebuje nezbytně záznamů o přítomném stavu edic i dosud nevydaných, sporných a třeba dosud nezvěstných spisů. Je známo, že od třicátých let došlo v této bibliografii k velmi významným posunům. Práce J. Brambora, mnohostranně poučeného komeniologa, jest proto dílem základní důležitosti. Jeho práce mimo úvod, jenž obsahuje přehled klasifikací děl Komenského, stručnou historii Komenského bibliografie a konečně odůvodnění a výklad smyslu Bramborovy vlastní bibliografie, obsahuje seznam zkratk, vícejazyčný překlad titulů rubrik (aby knihy mohli používat i též cizí badatelé: tituly jsou uvedeny česky, latinsky, rusky, německy, francouzsky, polsky, maďarsky, švédsky, anglicky, holandsky, rumunsky — proč ne také španělsky?) a pak díla Jana Amose Komenského v abecedním pořádku. U každého titulu (je jich přes 250) je uvedeno první vydání, stránky a díl vydání Opera didactica omnia, místo, kde bylo snad vytištěno, díl «Veškerých spisů», kde spis vyšel nebo má vyjít, jiné přetisky a překlady do češtiny a pak poznámky (bibliografické, čísla bibliografie Zibrtovy a Knihopisu českých a slovenských tisků; dále literárně historické a pod.).

Dílo Bramborovo je zpracováno s jeho známou, osvědčenou pilí a přesností, zároveň však velmi prakticky. Je to pro každého badatele pramen stálého a spolehlivého poučení. Povaha rubriky «Poznámky» nese s sebou, že by údaje zde uvedené mohly být zstručněny i rozhojněny podle potřeb a místa.

Z drobných tiskových omylů uvádím na str. 25 SAS místo SaS, str. 40 in-genia colendi m. collendi, str. 75 Serrurier m. Serrarier.

Naše komeniologie získala v příručce Bramborově velmi důležitý nástroj.

Dr. Jan Patočka, VÚP, Praha

ZEMĚPIS VE ŠKOLE, ROČNÍK I, 1954.

Dobrý odborný pedagogický časopis má být opravdu časový, t. j. má zveřejňovat poslední výsledky vědy a praktické zkušenosti toho oboru a zároveň má dávat dobré metodické návody pro učitelovu práci.

Přehlédneme-li celkový vývoj časopisu Zeměpis ve škole (Politická výchova, Občanská nauka, Společenské vědy ve škole, Zeměpis ve škole), musíme uznat, že tento časopis neplnil svůj úkol špatně. Časopis Politická výchova — později Občanská nauka měl své odůvodnění v zavedení politické výchovy jako vyučovacího předmětu na škole. Pomohl odstranit nejasnosti v chápání politické (občanské) výchovy na školách a seznamoval učitelstvo se základními fakty pokrokového vědeckého světového názoru — marxismu-leninismu.

Školský zákon z r. 1948 si vyžádal nové uspořádání a obsah časopisu. Nový časopis »Společenské nauky ve škole« se svými pomocnými texty dobře zhostil úkolu pomáhat učiteli překonat nedostatky učebnic. Úvodní články pomáhaly učitelstvu v osvojení marxismu-leninismu. Svými odbornými články poskytoval časopis učitelům jinak těžko dostupný materiál o nejnovějších poznatcích v zeměpise, dějepise, občanské nauce i vlastivědě.

Po vydání nových učebnic zeměpisu v r. 1949 se mohl časopis více věnovat problematice vlastní práce ve škole, metodice předmětu. Ročník V. přinesl mnoho zeměpisného materiálu o některých oblastech světa a z hospodářského zeměpisu i zásadní články trvalé hodnoty (P. Hrubý, »K některým otázkám vyučování zeměpisu«). Malá pomoc učitelům při vlastní práci byla zaviněna hlavně opožděním časopisu za osnovami. Celkem v něm však bylo metodických článků mizivě málo.

Přechodná úprava učebnic osnov ve školním roce 1950-51 podnítila vedení VI. ročníku časopisu, aby prohloubilo své úsilí pomoci učitelstvu. Objevují se již ukázky pracovních (tematických) plánů, články o zeměpisných vycházkách a exkursích, o aktualisaci, o zkoušení žáků, o práci s časopisem a s novinami. Pověštině jsou to však články rozvleklé, málo podnětné (viz Dr O. Kudrnovská, str. 457).

Hlavní směrnici pro VII. ročník časopisu bylo usnesení předsednictva ÚV KSČ o učebnicích pro národní a střední školy. Učitelé se více zamýšleli nad svou prací, nad tím, jak lépe využívat učebnic, vzrostl zájem o obsah časopisu. V časopise přibývá článků, které mají pomáhat učiteli přímo ve vyučovací hodině (J. Doubrava, str. 503 a 552, P. Janega, str. 178). Objevují se i ojedinělé pokyny, jak pracovat s učebnicí (Dr St. Mařan, str. 130).

Nový školský zákon z r. 1953 a nové prozatímní osnovy přinesly další potřebu vydatnější pomoci učitelstvu při úsilí o zvládnutí nových úkolů — pro nesoulad učebnic s novými osnovami. »Společenské vědy« uveřejňují dosti ukázek metodického zpracování tematických celků (Mařan, Stejskal: Čínská lidová republika, 1. třída), články Dr J. Doubravy, Dr V. Letošníka a překlady článků sovětských učitelů. Tyto články pomáhaly, třebaže trpěly ještě do jisté míry formalismem, t. j. tím, že mnohdy dávaly na jednu vyučovací hodinu tolik podrobností z učiva a doprovodných úkolů, že návrhy autorů nebylo možno v běžné učební praxi na školách v méně příznivých podmínkách splnit.

Rozdělení časopisu na dva samostatné časopisy »Zeměpis ve škole« a »Dějepis ve škole« prospělo úrovni obou časopisů. Nevýhoda při sledování obou časopisů učiteli I. odboru byla vyvážena vyšší úrovní.

Nový časopis »Zeměpis ve škole« již svým podtitulem (Časopis pro metodiku zeměpisu) naznačuje, že chce hlavně pomáhat učitelům v denní školní praxi. Taková pomoc ovšem vyžaduje vedle metodických článků také čistě odborné články, seznamující učitele s nejnovějšími poznatky zeměpisné vědy, uveřejňování dobrých zkušeností učitelů, nových zeměpisných zpráv, bibliografie i zpráv o činnosti geografických pracovníků. Všechny tyto nutné

části byly v časopise úměrně zastoupeny. I chronický nedostatek v opožděném vydávání časopisu a opožděném zpracování některých tematických celků byl od počátku školního roku 1954-55 odstraněn.

Úkol posledního ročníku časopisu nebyl lehký. Druhá fáze školní práce podle prozatímních osnov a nástup práce na školách podle nových učebních osnov zainteresovala poctivé učitele o pomocnou literaturu a zejména o časopis, jenž by mohl přímo v průběhu školní práce přinášet učitelům odborné poučení, metodické pokyny a zkušenosti učitelů pracujících za nejrůznějších podmínek.

Odborné články dávaly učitelům cenné nové odborné politické poznatky o zeměpisných jevech, jak o časových problémech zeměpisně politických, tak i odborných. Učitel širokých znalostí dovede žákům spíše zdůraznit opravdu podstatné jádro učiva. Zeměpis jako komplexní věda využívá poznatků z ostatních věd, a proto by měl mít učitel základní znalosti i vědomosti z věd, které jsou zeměpisu blízké. Po obsahové stránce je tedy geografie velmi náročná. I když učitel zeměpisu nebude vykládat podrobnosti z geologie, mineralogie, technologie, historie..., měl by být schopen aspoň obrysové odpovědět na dotazy žáků žádajících o vysvětlení nejasných pojmů uvedených v učebnici, jako na př. cement, hutě, kaolin a pod. Vyhledávání v jiné literatuře je časově náročné a odvádí učitele od hlubšího promýšlení metodického postupu při vyučování. Časopis tedy může učitelům velmi pomoci.

Články Dr K. Srágla »Pozorování a určování hornin, nerostů a rud v zeměpisném učivu na osmileté střední škole« (č. 9, str. 336) a Dr J. Spirhanzla »O geografické zonalitě genetických půdních typů« (č. 8, str. 297) přinášejí tolik theoretického poučení i praktických pokynů, že z nich může učitel čerpat pro několik tematických celků. Podobné oprávnění má i článek Dr O. Stehlíka »Eroze půdy, nepřítel zemědělství« (č. 5, str. 161). Učitelé by však uvítali i dobře zpracované přehledné stati, na př. technologické články pro hospodářský zeměpis, články o fyzikálních podnebných jevech, o situačních a panoramatických náčrtcích a pod., i když by to bylo na úkor zatím méně potřebných článků, jako jsou na př. články Dr K. Kuchaře a Dr D. Trávníčka v čís. 4. Potřebné informace přinesly články z hospodářského i politického zeměpisu (L. Ziman v č. 1, Dr O. Čepek v č. 2, S. V. Michajlov v č. 3, F. Kahoun v č. 6). Podrobný článek Dr M. Střidy »Geografie Zilinského kraje« ve 4. čísle, doprovázený výstižným kartogramem, vybízí přímo, aby podobné byly v časopise zpracovány i jiné kraje.

Metodické články mají pomáhat zvládnout učitelům požadavky osnov a učebnic. Mladí učitelé mají najít v časopise poučení, jak si připravit tematický plán, jak učivo vykládat, jak užít názorů, jak využít učebnice a mapy, jak organisovat zkoušení, výcházký, exkurse i praktickou činnost žáků, jak hodnotit vědomosti. Zkušenější učitelé zase hledají nové prvky v pojetí zeměpisného učiva (ideologické zaměření, nové formy práce). Obojí jsme v časopise našli. Všimněme si, čeho mohli učitelé skutečně využít.

Prvních 5 čísel časopisu »Zeměpis ve škole« dávalo učitelům cenné pokyny pro práci podle přechodných osnov, aby mohl překonávat nesoulad učebnic a osnov. Ukázky tematického rozplánování učiva v 7. třídě, jak je zveřejňoval A. Stejskal, přinesly mnoho dobrého, i když množství uvedených jevů a faktů, navržených autorem pro práci v jednotlivých vyučovacích hodinách, nebylo mnohdy dost dobře možné vyložit i procvičit v jedné vyučovací jednotce na školách s horšími podmínkami. Dobře zpracované pokyny přinesl v 3. čísle článek Dr K. Srágla »Vyučování geologii v 9. třídě«. Článek Dr J. Doubravy »Závěrečné zkoušky ze zeměpisu v 8. a 9. třídě« ve 4. čísle výdatně pomohl učitelům v přípravě žáků na závěrečné zkoušky. Podle uvedených pokynů se však nedá zkoušet ani procvičovat při posledním opakování před závěrečnými zkouškami, nepracuje-li učitel podle uvedených hledisek po celý rok. I bez zveřejnění otázek ke zkouškám by takový článek o způsobu prověřování znalostí a zkoušení pomohl mnohem více, kdyby hlavní zásady

správného zkoušení, vyplývající ze širokého a neisolovaného chápání obsahu zeměpisného učiva, byly uveřejněny již na počátku školního roku.

Trvalou hodnotu mají takové články, jako na př. »Polytechnické vyučování zeměpisu ČSR v 8. třídě« (Dr J. Doubrava v č. 1.), v němž autor vyložil jasně, jak chápat polytechnisaci, která má v zeměpise jako komplexní vědě velký význam. Článek pomohl překonat chybné chápání polytechnisace širokým pohledem na obsah a úkol zeměpisu. Autor zde správně vysvětlil, jak redukovat učivo. Konkrétní seznam praktických návyků a dovedností v »Resoluci metodického sboru učitelů zeměpisu na školách města Saratova« (č. 3), přinesl další pomoc pro polytechnické vyučování. Rovněž z článku »Školní výlety« (Dr J. Doubrava, č. 5) mohou učitelé čerpat trvale. V 6. čísle dostali učitelé velmi dobrý výčet zeměpisné literatury i beletrie pro prázdninové studium. Předností tohoto výčtu je, že v něm bylo také uvedeno, kde je si možno tuto literaturu opatřit. V úsilí o lepší prospěch žáků si učitelé cení takových prací, jako je v 2. čísle článek A. Stejskala »Individuální péče učitele zeměpisu o slabé žáky«. Pozastavují se jen nad tím, zda je možno, aby měl učitel za jedno čtvrtletí opravdu dobře hodnotících 6—8 známek na žáka, u slabších dokonce až 12 známek (str. 63).

Od 7. čísla je obsah časopisu úzce spjat s prací podle nových osnov a učebnic. Uveřejnění základních článků Dr J. Mařana a Dr J. Doubravy v 7. čísle umožnilo všem učitelům prodlovat obsah prázdninového školení. Tyto články budou učitelům dobrým trvalým pomocníkem v jejich úsilí při zlepšování školní práce. Chybí v nich však stručný metodický přehledný návod, jak by se měl učitel postupně zmocňovat všeho toho pěkného a nového, aby nezkušení učitelé v úsilí zvládnout všechno najednou neztroskotali anebo aby je množství uváděných (i když povětšinou samozřejmých) požadavků neodradilo od skutečné práce podle nových osnov a učebnic. A. Stejskal ve svém článku v 7. čísle na str. 283 přiznává, že se může některým učitelům zdát učebnice rozsáhlá. Učebnice pro 7. třídu je skutečně obsáhlá. V tom smyslu mají oprávnění jeho slova: »Na to vše potřebují učitelé čas, klid a delší dobu k práci s touto učebnicí.«

Thematické rozpracování učiva pro 6. a 7. ročník (P. Janega, A. Stejskal) bylo velmi prospěšné a včas uveřejněné. Postrádali jsme podobné pokyny pro 8. třídu, která je před závěrečnými zkouškami. V článku A. Stejskala »Domácí úkoly v 7. třídě...« v 9. čísle je nutno se zamyslet nad tvrzením, že je třeba zpracovat všechny úkoly a otázky uvedené v učebnici, i když počítáme s domácími úkoly. Všechny úkoly nejsou nejvhodnější, některé nelze někde provést (na př. úkoly na čtení naprosto nečitelné speciální mapy na 17. str. učebnice pro 6. třídu, úkol č. 2 na str. 52 učebnice pro 8. třídu), jindy může učitel dát jiné vhodnější úkoly vlastní. Článek Dr J. Doubravy v 10. čísle »Úkoly a otázky v učebnicích zeměpisu« pomůže učitelům v další práci s učebnicí.

Články v rubrice časopisu »Ze zkušeností učitelů zeměpisu« jsou učiteli pozorně sledovány a účinně jim pomáhají, zejména tehdy, nezamlčují-li i neúspěchy a nezdary, které musil autor ve své praxi překonávat.

Celkem znamená první ročník časopisu »Zeměpis ve škole« i přes uvedené nedostatky zlepšení a pokrok vzhledem k předcházejícím ročníkům (Společenské vědy ve škole). Stále více spojuje teorii s praxí, přináší překladové podnětných článků sovětských učitelů, informuje učitele v rubrice »Zeměpisné zprávy« o zeměpisných aktualitách. I »Kronika« má své oprávnění. »Bibliografie« by se však neměla tolik opožďovat za knižním trhem.

Dosavadní vývoj časopisu dává předpoklady, že bude učitelům stále lepším pomocníkem.

Josef Brabec, 7. osmiletá střední škola, Ústí n. L.-Předlice.

Nový ročník časopisu »Sovetskaja pedagogika« (r. 1955, čís. 1) zahajuje úvodníkem »Nejdůležitější úkoly pedagogického vzdělání«. Jako nejnáléhavější uvádí redakce zejména požadavek intensivnější samostatné práce posluchačů jak při studiu, tak při analýze pedagogických faktů a při vyvozování závěrů. Bude třeba zlepšit vyučování pedagogickým a metodickým disciplinám a zbavit je abstraktnosti a dogmatismu. Pedagogickou praxi bude nutno normovat vědecky zdůvodněnými a experimentálně ověřenými osnovami. Bude třeba hlavně prohloubit vědecko-výzkumnou práci v pedagogických vědách. Také dálkové studium vyžaduje dalšího rozvoje a zdokonalení. Ministerstva osvěty jednotlivých svazových republik mají při provádění usnesení strany a vlády za úkol zkvalitňovat přípravu kádrů sovětských učitelů.

V rubrice Výchovná a vyučovací theorie a praxe je otištěn článek G. I. Ščukinové »Jakými prostředky máme rozvíjet zájmy žáků při opakování«. Na otázku, je-li možno použít opakování učiva ke vzbuzení a udržení zájmu žáků o poznání a k podnícení touhy učit se, odpovídá autorka kladně. Je zcela nesprávné, jestliže většina žáků neshledává v opakování nic poutavého. Autorka na konkrétním příkladě ze zoologie a z literární výchovy dovozuje, že opakování může vzbudit živý zájem žáků, ovšem jen tehdy, když se k němu žáci staví uvědoměle, t. j. když učitel od nich vyžaduje, aby odpovídali soustavně, jasně a logicky správně. Otázky musí žáky neustále aktivisovat, musí je vést k tomu, aby uváděli v souvislost staré a nové učivo, aby srovnávali fakty, ideje a učili se správně myslet. Opakování má být proniknuto zájmem učitele o odpověď každého jednotlivého žáka a účastí všech žáků na odpovědi tázaných spolužáků. Má podněcovat důvěru žáků ve vlastní síly a víru v možnost doplňovat s pomocí učitele a spolužáků dosavadní vědomosti. Opakování se musí opírat o promyšlené metody. Nejdůležitější z nich jsou tyto: Souvislá odpověď s doplňující analýsou, otázky, které kladou vyvolanému žákovi ostatní spolužáci, sestavení písemné osnovy odpovědi na tabuli, kolektivní vypracování tematu, proslov žáků, diskuse a pod.

T. N. Kalečič v článku »O výchově žáků první třídy k sebeovládání« ukazuje, jakými prostředky máme vést žáky od samého začátku jejich školního života k tomu, aby podřizovali svoje přání a touhy zájmům celku. Autor upozorňuje, že již sama forma, jež se projevuje na příklad v čistotném vzhledu žáka nebo v jeho čistotném prostředí a pod., má význam ukáznující. Již v prvních dnech školního života je třeba vést žáčky k tomu, aby potlačili nežádoucí formy citových projevů a osvojili si správný způsob, jak se hlásit, jak odpovídat a pod. Nestačí volit jen kladné prostředky, jimiž vedeme žáka k správnému chování, nýbrž je nutno někdy také působit na utlumení nežádoucích forem. Organisujeme správné prostředí žáka, aby byl nucen, je-li zapotřebí, ovládat svoje pohyby a bezprostřední projevy. Cvičíme soustavně návyky správného chování a vyložíme dětem nutnost ovládat se. Otázka ukázněnosti a výchovy k ní vyžaduje podle autora zvláštní výzkum.

V. A. Suchomlinskij přispěl do této rubriky článkem »Žákovská práce v kolchozní výrobě«. Jde o velmi důležité opatření, které pomáhá řešit výchovné i vzdělávací úkoly polytechnického vzdělání. Při sestavování plánu práce řídili se třídní učitelé školy, na níž autor působí, těmito požadavky: 1. Za tři léta školní docházky musí každý žák celkem po dobu 60 až 70 dní konat základní kolchozní práce; 2. rozsah této práce postačí k tomu, aby vyzbrojil žáka pevnými pracovními návyky; 3. výrobní práce žáků vyžaduje kolektivní způsob práce; 4. vychovává v nich lásku k práci; 5. výrobní práci žáků řídí třídní učitel; 6. po skončení všech prací podá každý žák zprávu o své práci řediteli školy. Z praxe, kterou Suchomlinskij konkrétně

popisuje, lze vyvodit tyto závěry: Máme-li dospět k úzkému spojení školy a života, musíme učinit z výrobní práce jeden z nejdůležitějších výchovných prvků. Výrobní práci musí řídit třídní učitel. Osnovy všeobecně vzdělávací školy musí pro žáky VIII.—X. třídy zařadit povinnou účast na výrobní práci po určitou dobu. Do vysvědčení dospělosti je třeba pojmut charakteristiku žáka, pokud jde o jeho poměr k práci.

V oddílu Psychologie pokouší se J. I. Bojko zpřesnit obsah termínů dovednost a návyk («К проблеме доведности и навыку в психологии»). Pohotovost k určité činnosti ve všech jejích variacích tak, aby činnost vedla k cíli, je účelné nazývat dovedností, kdežto trvalou strukturu prvků téhož druhu, která odráží přizpůsobování ústřední nervové soustavy opakujícím se podmínkám, je možno nazvat návykem. Autor vyvíjí pojem návyku geneticky a uvádí jednotlivé fáze při jeho získávání, t. j. odstranění záporné indukce, zkrácení doby jednotlivých operací, specialisace a diferenciacie vjemů, seskupení prvků v celek «vyššího řádu», odstranění zbytečných pohybů, snížení vnímavosti k rušivým vlivům, poněmáhly přesun pozornosti na výsledek činnosti, zvýšení t. zv. svalového citu, snížení únavy a dosažení co největší koordinovanosti pohybů. Dovednost předpokládá složitou funkční strukturu mozku, která záleží v kombinaci nervových spojů dvojího druhu, a to jednak spojů druhé signální soustavy, které se tvoří prostřednictvím řeči, jednak spojů mezi oběma soustavami, jimiž se mohou komplexy podráždění, vyvolané slovem, přenášet do první signální soustavy a naopak. Spojie druhé signální soustavy mohou být stálým opakováním vnějších podmínek nahrazeny spoji bezprostředními z první signální soustavy. Je to jeden z hlavních mechanismů korové koordinace naučené činnosti i důkaz měnicích se vztahů mezi oběma signálními soustavami. Touto zákonitostí si vysvětlujeme proces, který se označuje slovem automatisace. Automatismem pak nazýváme složité dynamické vzájemné vztahy mezi dvěma signálními soustavami.

V oddílu Dějiny pedagogiky a lidového vzdělání je článek V. K. Bobrovnikové «Úloha moskevské university v rozvoji pokrokového myšlení v Rusku v 2. pol. XVIII. století». Autorka charakterisuje především činnost některých významných profesorů moskevské university, kteří uvažovali o významu, cíli a úkolech výchovy i o jiných otázkách pedagogiky v duchu materialistického chápání. Je to rozbor a hodnocení díla Lomonosovových žáků, jako byl Popovskij, Prokopovič-Antonskij, Barsov a Pankovič.

A. J. Ajzenberg v článku «Pedagogická společnost při moskevské university v době revoluce 1905—1907» vykládá působení této organizace v dobách bojů až k jejímu uzavření r. 1908.

Rubrika Pedagogické vzdělání přináší článek kolektivu autorů s názvem «Některé otázky spojení theorie a praxe ve vyučování metodice přírodních věd na pedagogických učilištích». Z nedostatků, které autoři na základě výzkumu leningradského institutu v přípravě mladých učitelů-biologů shledali, je na prvním místě rozpor mezi poznatky a dovednostmi získanými v institutu a mezi samotnou praxí na škole. Studenti nedovedou spojit poznatky z pedagogiky a z psychologie s vědomostmi z metodiky. Autoři dospívají k názoru, že pro přípravu učitelů-biologů je třeba zvýšit počet hodin metodiky přírodních věd, zdokonalit osnovy a vydat pro studenty pedagogických vysokých škol dobrou metodiku přírodních věd.

V rubrice Za hranicemi je kritický článek o školství a lidové osvětě v britských koloniích a v oddílu Kritika a bibliografie je instruktivní přehled knih, které rozšiřují polytechnický obzor žáků i učitelů a jejich lásku k práci.

*

Druhé číslo časopisu «Sovetskaja pedagogika», ročník 1955, si všímá pře-

devším otázek mravní výchovy a výchovy polytechnické. V rubrice Výchovná a vyučovací teorie a praxe čteme článek O. I. Ruty »O práci třídního učitele v mravní výchově žáků«. Za hlavní povinnost třídního učitele pokládá Ruta péči o organizaci a smílení dětského kolektivu. Třídní učitel přispívá k jeho rozvoji a zdokonalení a prostřednictvím kolektivu působí soustavně na každého jeho člena. Individuální přístup k dítěti se neomezuje na výchovné prostředky, nýbrž se týká i obsahu výchovného působení. Vedle principů výchovné práce musí se učitel důkladně seznámit také s technikou této práce. Autor probírá jednotlivé nejrozšířenější obraty, jichž používá učitel, když na příklad vede se žáky ethický rozhovor, když s nimi pojednává o přečtené knize, když posuzuje zhlédnutý film a pod. Žáci musí být vyzbrojeni zdravou ethickou normou a musí, správně hodnotit svoje chování. Musí umět svůj postup srovnat s jednáním ethicky kladného hrdiny a dbát, aby jejich ocenění bylo v souladu s hodnocením učitele a spolužáků. Individuální práci třídního učitele si doplňují žáci sebevýchovou, která se dá realizovat již od V. třídy.

V. I. Monochov v článku »Práce třídního učitele s pionýrským oddílem« dovozuje, že pionýrský aktiv, t. j. avantgarda pionýrského kolektivu, je hlavní oporou třídního učitele a práce s tímto aktivem je nejdůležitějším prostředkem a podmínkou, jak uskutečnit vliv na činnost pionýrského oddílu. V čele pionýrského oddílu mají být žáci, kteří mají výrazné společenské zájmy, těší se autoritě, dobře prospívají a jsou ukázněni. Třídní učitel taktně napomáhá, aby byli tito žáci zvoleni. Pionýrský aktiv má konkrétní cíle, které podněcují jeho činnost a pomáhají jeho úspěšnému počínání. Třídní učitel vede oddíl k práci, vychovává ho k praktické činnosti a působí k posílení jeho autority. Účastní se přípravy aktivu na shromáždění a podílí se na předběžných poradách před žákovským shromážděním. V celé své výchovné práci se opírá o tento aktiv, důvěřuje mu a soustavně kontroluje jeho práci.

A. T. Žvykov nazval svůj článek »Škola a společnost v boji za polytechnické vzdělání«. Ukazuje v něm, jak rečická střední škola řeší úkol polytechnisace a jak jí při tom pomáhají společenské organizace, jako rodičovské sdružení, patronátní podniky a pod. Autor hovoří o výrobních exkurzích a jejich významu pro vyučování, zejména pro pracovní výchovu mládeže. Zvláštní význam připisuje Žvykov rozvíjení pracovních návyků v zemědělské výrobě a vštěpování návyku ruční práce. Svoje myšlenky ilustruje příklady soustavné ruční práce v I. třídě (pletení papírových koberečků), v II. třídě (modelování čajových nádob z hlíny nebo z plastiliny) a v V. třídě (způsoby hoblování). Pak uvádí práci žáků v kroužcích, zejména v kroužku fyzikálním, elektrotechnickém, radiotelevisním, keramickém a p.

V článku »Zkušenosti z polytechnického vyučování na školách lvovské železnice« pojednává S. F. Černěnko o úkolech, které si činí výchovných institucí lvovské železnice vytklí, a to: přiblížit učivo soudobým potřebám a vštípit žákům v příslušných vyučovacích hodinách praktické dovednosti a návyky; provést frontální laboratorní práce, demonstrace a pokusy v hodinách i v mimoškolním zaměstnání; vybavit kabinet; organizovat práci na pokusných pozemcích; navázat styk školy s podniky a s kolchozy; organizovat kroužky, zejména kroužek »dovedných rukou«; organizovat setkání s pokrokovými pracovníky v průmyslu, v zemědělství a v dopravě a konečně provést exkurse do průmyslových podniků a do zemědělských objektů.

Polytechnickému vzdělání je věnován také článek V. V. Titova »O významu grafiky a jednotného grafického režimu«. Grafika podle autora zaujímá význačné místo ve vyučování mnoha předmětům i v mimoškolní práci v dílnách a v kroužcích. Když se žáci seznamují s technikou a výrobou, používají kreseb, schemat, náčrtů. Náčrt, skizza pomáhá žákům správně řešit mnohé konstruktivní úkoly. Metodický dopis Akademie

pedagogických věd doporučuje, aby nikdo nezačínal s hotovením výrobku, aniž si udělal nejprve schematický náčrtek s udáním rozměrů a s údaji o materiálu. Autor doporučuje zřizovat v dílnách a v laboratořích grafické koutky. Na jeho škole byla uspořádána v grafickém koutku výstava, která ukázala, že je možno vlastními silami žáků za vedení učitele zhotovit cenné náorné pomůcky.

V rubrice Dějiny pedagogiky a lidového vzdělání vzpomíná G. G. Karamjan u příležitosti 125. výročí narozenin velkého armenského revolučního demokrata Mikaela Nabladjana, uvádí jeho pedagogické názory a charakterisuje ho jako zakladatele armenské revoluční demokratické pedagogiky.

P. A. Grabovskému, ukrajinskému spisovateli, který podrobně promýšlel otázky výchovy a lidového vzdělání, věnuje vzpomínku J. P. Stupak. Grabovskij jako bojovník proti samoděržaví a proti buržoasní a statkářské nadvládě byl slavným pokračovatelem revoluční a občanské poesie Ševčenkovy a Někrasovovy a následovníkem sociálních, politických a estetických názorů Černyševského. Z jeho revolučně demokratického světového názoru odvozuje autor jeho názory pedagogické a bystře je analyzuje.

Významným úsekem v historii ruského předrevolučního školství se zabývá článek A. V. Ososkova »Otázka vzájemného vztahu školy a církve ve III. státní dumě«.

V oddíle Za hranicemi se zabývá N. I. Boldyrev v referátu »Pedagogická věda v Polské lidové republice« soudobým stavem pedagogiky v Polsku. Autor popisuje a kladně hodnotí vědeckou a výzkumnou práci v pedagogice, která se rozvíjí jednak v Institutu pedagogiky při ministerstvu osvěty, jednak na pedagogických katedrách university a vysokých pedagogických škol a konečně i v polské Akademii věd.

Z recensí v rubrice Kritika a bibliografie sluší uvést úhrnný referát o pedagogické literatuře na thema »Výchova dětského kolektivu ve škole«, v němž je pojednáno o knize V. M. Siňajeva »Výchova dětského kolektivu k práci«, J. J. Adrienka »Výchova žáků VIII. třídy«, N. J. Skomorochové »Otázky výchovy třídního kolektivu«, V. L. Lynského »Moc dětského kolektivu«, A. Z. Gordienka »Ze zkušenosti z výchovy žákovského kolektivu« a o příslušných článcích v pedagogických časopisech.

*

Třetí číslo časopisu »Sovetskaja pedagogika« přináší obšírný výňatek z přednášky I. A. Kairova, přednesené na poradě o pedagogických otázkách v předsednictvu Akademie pedagogických věd »O stavu a úkolech pedagogické vědy«. Kairovův článek je hlubokou a kritickou analysou práce v hlavních otázkách pedagogické vědy. Kairov vychází z kritiky sovětské školy. Základní nedostatky mnoha škol spatřuje v abstraktnosti osvojováních poznatků, v jejich odloučenosti od života a v odtržení teorie od praxe. Mimo jiné příčiny je tento stav výsledkem nedostatečného zpracování hlavních didaktických problémů. V didaktice se podle Kairova věnuje sice pozornost učitelově činnosti, ale zcela se opomíjí proces, jímž si žáci osvojují vědomosti a dovednosti. Didaktika je málo spjata s metodikami, a to se nepříznivě projevuje jak v rozvoji metodik, tak i didaktiky.

Také při analýse nedostatků v teorii vyučování si Kairov nejdříve všímá stavu na školách a tvrdí, že sovětská škola nepřipravuje dosud mládež k práci, zejména k práci tělesné, a nevěštuje jí lásku k ní. Nevede však mládež ani k uvědomělé kázni a nevychovává v ní odolnost proti cizím škodlivým vlivům. Tyto nedostatky mají více příčin. Pedagogická teorie nepřispívá patřičně k překonání rozporů mezi školou a životem a nepokračuje v tvořivém rozvíjení Makarenkových zásad a idejí. Nesnaží se také osvětlit pedagogickou stránku života v pionýrských a komsomolských organizacích. Pedagogika nezkoumá dostatečně nitřní svět žáků, ani vytváření jejich osobnosti a jejich ideologie. Nejslabším článkem pedagogické teorie je teorie mravní výchovy, zejména problém metodiky této výchovy. Dosavadní práce

v tomto směru (na př. Boldyrev) nepostačují. Dodnes nemají sovětská pedagogická díla, která by sledovala rozvoj dospívajícího pokolení a vedlo k poznání stadií vývoje a výchovy.

Pedagogická věda se opožděje hlavně proto, že její pracovníci nedovedou na pedagogické problémy náležitě aplikovat zásady marxismu-leninismu. Teorie pedagogiky je odloučena od školy a stále ještě není překlenuta propast mezi vědeckou prací a praxí komunistické výchovy. Pedagogičtí pracovníci nedoceňují metody vědeckého výzkumu a nehodnotí správně význam experimentu v pedagogice. Nedovedou dosud překonat bázeň před řešením nových aktuálních pedagogických problémů. Vedle toho je pedagogika dosud málo spjata s fysiologií, pedagogickou psychologií, školní hygienou a s metodikami a neodvažuje se pustit do komplexních výzkumů. Ani příprava nových vědeckých kádřů není uspokojivá.

Sovětská pedagogika musí řešit hlavně tyto problémy: 1. problém všeobecně vzdělávací polytechnické školy, která má zajistit spojení základních vědeckých poznatků o přírodě a společnosti, připravit žáky k vyššímu, po případě odbornému vzdělání i k praktické činnosti a vychovat všestranně vzdělané členy komunistické společnosti spojením obecného a polytechnického vzdělání s výrobní prací; 2. problém výchovy, v níž je nutno spojit požadavek uvědomělého, účelného působení na vychovávaný subjekt, s požadavkem, aby výchova byla organizací života a aby byl zajištěn vliv žákovského kolektivu; 3. problém pedagogiky přihlížející k otázkám věkových zvláštností dětí. Bude třeba vytvořit konkrétní pedagogiku mladšího, středního a staršího školního věku. Pedagogika musí využít konkrétního materiálu a generalisací, které o jednotlivých věkových stupních podává fyziologie vyšší nervové činnosti, psychologie pedagogická i psychologie dítěte. Jen zevrubný výzkum vyšší nervové činnosti člověka a jejich zákonitostí a aplikace těchto zákonitostí ve výchově a vyučování umožňují pedagogům, aby se opřeli o přírodovědný základ. Kairov považuje za nutné vymezit přesnou hranici pedagogické vědy a žádá, aby dějiny pedagogiky byly uvedeny v soulad s teorií pedagogiky. Akademie pedagogických věd se má stát centrem, které organizuje a řídí vědeckou a výzkumnou práci v pedagogice.

M. N. Krugljak píše v oddíle Výchovná a vyučovací teorie a praxe o tom, »Jak se u žáků vytvářejí učební pojmy«, a to na základě materiálu z dějepisného vyučování. Pojem podle autora, známého psychologického pracovníka, je výsledkem abstrakce a generalisace podstatných znaků předmětů a jevů skutečnosti. Myšlení v pojmech se opírá o smyslový základ. Když ukazujeme žákům předměty materiální kultury nebo realistická zobrazení historických událostí, mapy, schemata a pod., působíme tak sice na první signální soustavu, ale současně vytváříme pevnou bázi pro činnost druhé signální soustavy. V dějepisném vyučování má velký význam obrazná vyprávění učitele. Jen správný poměr mezi abstraktními generalisacemi a názornými smyslovými složkami může zajistit náležité pochopení učiva a vést k osvojení historických poznatků. Historické představy musí být podkladem pro historické pojmy a pro pochopení historických událostí. Je třeba mít arci na zřeteli stupeň vývoje abstraktního myšlení žáků a ten závisí jak na složitosti pojmu samého, tak i na předchozí přípravě a na vyučovací metodě. Jak ukazují příslušné výzkumy, vede správné vyučování dějepisu k diferenciaci jevů a k rozvíjení žákovské schopnosti abstrakce a generalisace. Náležité osvojení pojmů zajišťuje přechod od nediferencovaného poznání k poznání diferencovanému a zobecněnému. Autor ukazuje na důležitost srovnávání znaků jednoho pojmu se znaky pojmu téhož typu a nakonec se zmiňuje o významu a funkci definice historických pojmů.

V. I. Šterenko upozorňuje v článku »Turistické vycházky po rodném kraji« na význam poznávání kraje, v němž žáci bydlí. Tyto vycházky a exkurse mají značný výchovný význam, rozšiřují jejich obzor a konkretisují mnohé pojmy. Žáci se seznamují s přírodou svého kraje, po-

znávají práci jeho obyvatel a účastní se práce v zemědělství. Autor se rozepisuje o zkušenostech s vycházkami, které podnikali žáci 2. střední školy v Čerkassích.

V oddílu Dějiny pedagogiky a lidového vzdělání je obšírný článek F. F. Koroleva »Boj za vytvoření theoretických základů sovětské pedagogiky«. Autor se omezil na časový úsek dvou let (1917—1918), v nichž byl stanoven cíl výchovy v souvislosti s historickými úkoly vítězné socialistické revoluce a kdy byla založena jednotná laická a důsledně demokratická škola. V té době byly formulovány některé principy komunistické výchovy a vytčeny úkoly politické, kolektivistické a internacionální výchovy na rozdíl od buržoasní výchovy beztřídní, apolitické, individualistické a šovinistické. Již tehdy se pojem pracovní školy naplňuje novým obsahem a stanoví se úkoly polytechnického vzdělání. Přední pracovníci vedou boj proti verbalismu a proti pasivitě žáků i malé iniciativnosti učitelů. Také v organizaci a v metodě vyučování byly vysloveny některé správné these. Těchto výsledků bylo dosaženo v ostrém boji proti representantům buržoasní a maloburžoasní školy.

V. I. Volkov vytýká v článku »K pojednání N. F. Borisenka o některých otázkách dějin lidového vzdělání v před-revolučním Rusku« jeho autorovi, že nehodnotí dosti kladně vymoženosti předrevoluční ruské školy a tím se prohřešuje proti Leninovu požadavku těžit ze všech kladů, které stará škola měla.

V rubrice Pedagogické vzdělání analyzuje a hodnotí N. P. Suvorov »Nové učebné plány pedagogických institutů«. Autor tvrdí, že se zhoršila odborná pedagogická příprava v pedagogických disciplínách, že byly ztíženy podmínky přípravy studentů a zvýšeno zatížení žáků ve speciálních předmětech. Dožaduje se revise těchto plánů.

*

Ve 4. čísle časopisu Sovetskaja pedagogika kritizuje úvodník na thema »Marxistický a leninský princip spojení theorie s praxí a pedagogika« sovětskou pedagogickou vědu hlavně proto, že nedává odpověď na mnohé životní otázky komunistické výchovy, že pomáhá málo škole v její snaze zvýšit kvalitu vědomostí žáků a v jejím úsilí překonat neprospěch žáků. Málo pomáhá uskutečňovat zásady polytechnické výchovy a výchovy k práci, v přípravě žáků pro praktickou činnost a ve výchově k uvědomělé kázní. Pedagogická věda nerozřešila dosud problém všeobecného a polytechnického vzdělání a nevypracovala metodiku mravní výchovy. Vědecké práce v pedagogice mají stále ještě popisný ráz a trpí náhodností ve výběru faktů i v jejich systematisaci. Otázku propadání lze na příklad řešit jen všestranným výzkumem zkušeností vynikajících učitelů, kteří nemají ve své praxi repetenty, ale vedle toho je třeba tento problém řešit experimentem. Experimentální práce v pedagogice jsou vůbec neuspokojivé. Je třeba věnovat pozornost pochodům, jimiž se žák učí, je třeba zkoumat, jak si žák osvojuje poznatky, jak myslí a jak se vyučováním a výchovou rozvíjí jeho osobnost. Pedagogové jsou povinni sledovat, co se děje v pedagogice za hranicemi, a kriticky si osvojovat, co je tam kladného a pokrokového. Lepších výsledků v pedagogice je možno dosáhnout jen upřímným a zásadním uplatňováním principu kritiky a sebekritiky.

Oddíl Výchovná a vyučovací theorie a praxe přináší článek L. A. Medveděva »Upevňování učiva v hodinách biologie a bilance žákovských vědomostí«. Autor vychází ze správné zásady, že kvalita vědomostí žáků závisí velkou měrou na metodě, kterou byly upevněny. Na otázku, který postup při upevňování učiva je nejúčinnější, dospívá autor výzkumem k závěru, že nejlepší výsledky byly zaznamenány, když žáci konali praktické práce s předměty v jejich přirozené formě. Zato nejhorších výsledků bylo dosaženo, když žáci jen četli probrané učivo v učebnici.

Srovnáme-li výsledky získané upevňováním učiva ve třídě nebo domácí práci, ukazuje se, že upevňuje-li se učivo hlavně čtením příslušné partie v učebnici, osvojuje si je většina žáků stejně, čte-li partii doma nebo ve třídě při hodině. Kvalita vyučovací hodiny závisí mimo jiné také na tom, jak se kontrolují a hodnotí vědomosti žáků.

V. I. Kosolapov pojednává v článku »Diskuse a jejich význam ve výchově žáků střední školy« o tom, jak se mají organisovat diskuse, a ukazuje v polemice proti některým odpůrcům (na př. proti Boldyrevovi) na jejich klady. Tvrdí, že literární diskuse, jsou-li správně pedagogicky promyšleny, mají pro výchovu žáků velký význam. Přispívají k jasnějšímu pohledu na literární vzory a pomáhají uskutečňovat ideově politickou výchovu žáků. Vytvářejí návyk veřejného projevu, zvyšují kulturu řeči, učí myslet a zdůvodňovat vlastní názory, hodnotit mravní problémy, kriticky chápat projevy spolužáků a zaujímat zásadní stanovisko. Tyto diskuse rozšiřují také znalosti z literatury a učí kriticky používat literárních pramenů. Kromě toho vzbuzují diskuse radostné prožitky a povzbuzují snahu žáků o zdokonalení a vnitřní růst.

J. Stafajev rozvádí v článku »Školní režim jako prostředek výchovy k uvědomělé kázní žáků« hlavní Makarenkovy zásady, na jejichž základě je třeba vybudovat režim ve škole. Režim musí být především účelný, t. j. musí odpovídat reálným podmínkám práce. Účelný je takový režim, v němž žáci chápou nutnost plnit požadavky, které jsou jim dobře známy. Dalším požadavkem režimu je přesnost. Žáci plní uložený úkol přesně nejen podle času, ale musí mu přesně vyhovět v přesně daném smyslu. Režim musí být také všeobecný, t. j. musí zahrnout všechny stránky školního života a nesmí připouštět žádné odchylky od vyslovených požadavků. Aby byl režim pevný, musí být jednak jeho požadavky přesně formulovány, jednak musí být odpovědnost za plnění úkolů přesně rozdělena. V konkrétním rozvedení si autor všímá přestávek, služby žáků, vnějšího vzhledu žáků a ukazuje, jak správný režim přispívá k vytvoření potřebných návyků ukázněného chování.

V článku »Klub žáků vyšších tříd jako prostředek k organisování letní rekreace« pojednává A. Alexandrov a V. Konevskij o zkušenostech, které získali na 10. čeljabinské střední škole s prací klubů žáků VII.—X. třídy, jehož cílem bylo organisovat kolektivní rekreaci o prázdninách. Předem promyšlené a plánované přednášky, diskuse a tematické večery mají za úkol pěstovat sovětské vlastenectví, internacionalismus a solidaritu všech pracujících. Volných chvil o prázdninách využívají členové klubu k obecně prospěšným pracím, jako na příklad k úpravě dětských sadů a pod. Rozvíjejí tam také činnost v kroužku dramatickém, choreografickém, vlastivědném a jiných. Také vlastivědné pochody a vycházky tvoří část programu členů klubu. V čele klubu je rada, do níž jsou voleni nejaktivnější členové klubu.

V rubrice Psychologie je polemický článek J. K. Namitkova, který kritizuje pojednání V. M. Archipova »O materiálnosti psychiky a o předmětu psychologie«. Archipovovy these, podle nichž duševno je jednou z konkrétních forem pohybu hmoty a je svou podstatou materiální a podle nichž psychické pochody jsou totožné s pochody fyziologickými, pokládá autor za naprosto nesprávné. Dovolává se výroků z Lenina, Stalina a Pavlova, dovozuje, že psychika není hmotná, nýbrž že je vlastností hmoty a subjektivním odrazem objektivního světa, a tedy výsledkem fyziologické činnosti mozkové hmoty.

Velká část tohoto čísla je věnována oddílu Dějiny pedagogiky a lidového vzdělání. Čteme zde zevrubně pojednání L. K. Jermana »Boj bolševiků za získání národních učitelů pro revoluční hnutí roku

1905«. Autor nás seznamuje s obsahem a významem boje s tím, jak souvisel tento boj s linií strany, kterou vypracoval V. I. Lenin.

V. Z. Smirnov zde otiskuje článek »N. G. Černyševskij a N. A. Dobroljubov o všestranném rozvoji osobnosti«. Ukazuje v něm, že tyto myslitelé podali na svou dobu velmi výstižný a pokrokový výklad pojmu všestranného rozvoje a stanovili cesty a prostředky k jeho realizaci. Upozorňovali především na nutnost všeobecného vzdělání. Oceňovali velmi vysoko přírodovědné poznatky pro získání materialistického světového názoru a snažili se určit význam jednotlivých předmětů ve výchovném úsilí. Nacházíme u nich myšlenky, které mají dodnes svou platnost, jako na příklad názor na tělesnou práci a na nutnost vychovávat v dětech lásku k této práci.

A. D. Sablon v článku »Pedagogická činnost děkabristů v západní Sibiři« ukazuje na zásluhu děkabristů ve školství, zejména na jejich zásluhu o vzdělání žen.

V rubrice Za hranicemi je obšírný a materiálem doložený referát »Boj za reorganizaci školské soustavy v Anglii«, jehož autory jsou V. P. Lapčická a K. J. Salimovová.

*

Do rubriky Výchovná a vyučovací praxe 5. čísla přispěl J. I. Perovskij článkem »Atheistická výchova ve škole«. Sovětská škola, praví Perovskij, musí vychovávat u žáků nesmiřitelný, uvědomělý a bojovný postoj k náboženství. Při řešení složitých úkolů výchovy uvědomělých atheistů nelze se spokojit s výkladem vědeckých poznatků, nýbrž je nutno je skloubit ve vědecký materialistický světový názor. Učitel se nesmí vyhýbat otevřené kritice náboženských názorů i morálních citů vybudovaných na náboženském základě. Nestačí jen poukázat na lživost náboženského názoru, ale i na jeho škodlivost, jak dovozuje autor na konkrétních příkladech. Učitel je povinen ukázat na pravý původ náboženství i na jeho historicky přechodný ráz. Žák musí nabýt přesvědčení, že náboženství je jeden z živoucích předsudků kapitalismu a že se může udržovat jen v kapitalistickém zřízení. Ve společnosti socialistické se stává nežádoucí brzdou. Učitel musí vyvracet mylné tvrzení, že náboženství působí na člověka příznivě po stránce morální, a na příkladech dovodit pravý opak. Je třeba rozlišovat boj proti náboženství a boj proti církvi. Náboženství může existovat i bez církve a kromě toho jsou a byly případy, kdy jednotlivé osobnosti v církvi byli nositeli pokrokových idejí (na příklad Hus) nebo kdy se představitelé církve postavili za pokrokovou věc, jako na příklad někteří činitelé v pravoslavné církvi v době Velké vlastenecké války. Autor podrobně ukazuje, jak je možno v jednotlivých předmětech rozvíjet atheistické názory u žáků a jak bojovat proti náboženským pověrám. Učivo, které tomuto účelu slouží, musí být žákům přístupné a vedle toho i zajímavé a přesvědčivé. V mimoškolním zaměstnání (v kroužcích a jinde) se jednak vhodně uplatňují atheistické prvky, jednak se organizují masové akce s protináboženským obsahem. Při veškeré této práci je nutno postupovat šetrně a taktně vůči žákům, kteří si zatím uchovali náboženské předsudky.

V. Kaspínová pojednává o tom, jak seznamuje pionýrská organizace žáky V.—VII. třídy se soudobými událostmi. Hlavními druhy práce, již se žáci uvedených tříd dovidají o soudobých politických událostech, jsou politické informace a pionýrská shromáždění věnovaná politickým událostem. Hlavními tematy těchto shromáždění jsou úspěchy socialistického budování v SSSR, boj za mír v celém světě, rozvoj hospodářství, kultury a vědy v demokratických zemích a nejdůležitější společenské a politické události v kapitalistických zemích. Tato shromáždění jako hlavní činitelé politické vý-

chovy dávají dětem bohaté představy o soudobém politickém a hospodářském životě. Jejich příprava a provedení se musí dít na podkladě obecných zásad komunistické výchovy a na principech práce v pionýrské organizaci. Jsou-li tato shromáždění dobře organizována, přispívají ke spojení školy a pionýrské organizace s denním životem a prací sovětských lidí.

Pro politické vzdělání žáků má velký význam »cestování v duchu«, jímž se žáci seznamují se sociálním a politickým životem vlasti a jiných států. Prohlubují se jím zeměpisné a dějepisné znalosti, rozvíjí se jejich fantazie a vynalézavost. Není tedy divu, že pro svůj hravý ráz jsou velmi přitažlivá.

A. M. Sidorenko píše »O některých otázkách organizace kolektivu celé školy«. Aby bylo nejprve dosaženo stmelení pedagogického kolektivu jako předpokladu pro organizaci kolektivu celé školy, jejíž zkušenosti Sidorenko popisuje, bylo třeba zvýšit kvalitu přípravy na vyučování a zaujmout učitele pro řešení výchovných problémů. V jednotlivých třídách byl vytvořen aktiv žáků a byla organizována práce žákovského kolektivu. Účastí na přiměřeném společensky prospěšném úkolu rostly kladné zkušenosti společné práce u všech žáků. K posílení kolektivního života přispíval také žákovský tisk. Aby se kolektiv rozvíjel normálně, musí v něm být vytvořeny podmínky rovnosti a musí být upevňován styk s jinými kolektivy a vzájemná jejich podpora. Boj za vytvoření stmelěného školního kolektivu je významným článkem ve výchovné a vzdělávací práci a vyžaduje spolupráci ředitele školy se stranickou a závodní organizací.

T. P. Komarničikj popisuje »Zkušenosti z přechodu k polytechnickému vyučování na všeobecně vzdělávací škole«, a to ve vyučovací i v mimoškolní práci, ve společensky prospěšné práci i ve výrobní praxi žáků. Na příkladech z vyučování fyziky, chemii a matematice ukazuje, jak se mají žáci seznamovat s výrobními technikami, jak mají zhotovovat modely a pomůcky a jak se dá využívat vyučování pro polytechnické vzdělání. Upozorňuje zvláště na význam laboratorních prací, jmiž si žáci daleko lépe osvojují základní vědecké poznatky než pouhým studiem. Ruční práce žáků mají tvořit základ výchovy a vyučování. Velmi dobré zkušenosti měla škola se skupinou mladých fyziků a chemiků i s matematickým kroužkem. Tak na příklad za rok 1954 zhotovili mladí chemikové několik modelů továren na chemickou výrobu, mezi nimi i několik modelů původních. Kromě toho byly získány dobré zkušenosti s výrobní prací žáků v kolchozech.

Kriticky zahrocený je článek N. K. Gončarova »O některých příčinách opoždění pedagogické vědy«. Jednou z těchto příčin je podle autora málo promyšlená metodika a tematika vědeckých výzkumů v oblasti pedagogiky. Gončarov kritizuje plány vědeckých výzkumných prací ústavů Akademie a upozorňuje na nedostatky v themech vědeckých výzkumů. Tak si na příklad podrobněji všímá tematu »Vzájemná působení slova a pázoru« a dovozuje, že výzkum nedospěl k seriosním závěrům. Nesprávně je rovněž řešen problém žákovského kolektivu. Autor nesouhlasí s Kairovým názorem, že dětský kolektiv je jedinou formou organizace životních činností dětí v sovětské škole. Je třeba uvážit vliv domova i celkového prostředí dítěte. Kromě toho se jen formálně traktuje Makarenkův názor na kolektiv a v pojednáních o kolektivu se úplně ztrácí žáková osobnost. A tak se v jedné z hlavních pedagogických otázek (kolektiv jako faktor výchovy) setkáváme jen s obecnými soudy a odkazy na jiné práce, zejména na Makarenka. Bude třeba, aby presidium Akademie projevilo při řešení aktuálních problémů pedagogické vědy větší operativnost.

V článku »Problémy učení a rozvoje žáků« se zamýšlí L. V. Zankov nad vzájemným vztahem mezi vyučováním jako určitou soustavou pedagogických prostředků a rozvojem dítěte, na které učitel vyučováním působí. Zankov vidí jako naprostou nutnost potřebu zkoumat vnitřní souvislost mezi učním

a rozvojem. Musíme vědět, čeho bylo dosaženo v rozvoji dítěte, abychom na stupeň tohoto vývoje mohli navázat další učení, a znát, jak naopak vyučování zase podporuje další rozvoj dítěte. Jak ve výchovné a vyučovací praxi, tak i v práci výzkumné musíme mít na zřeteli věkové zvláštnosti na určitém stupni učení. Zkoumáme nejen skutečný průběh vyučování, ale i to, jak probíhá při vyučování ve skutečnosti duševní činnost žáků různých věkových stupňů. Zankov nesouhlasí s názorem, že čím nižší je věk žáka, tím větší význam má pozorování jevů, které má žák poznat, t. j. vnímání předmětů a jejich zobrazení, a dovozuje, že na vyšších stupních vede pozorování předmětů (zejména v přírodních vědách) k bohatším a diferencovanějším vjemům, než je to možné na nižších stupních.

Oddíl Dějiny pedagogiky a lidového vzdělání přináší článek M. M. Kirilova **»Vliv první ruské revoluce na školu na Bílé Rusi«**. Ukazuje se tu, jak velké vymoženosti, jichž dosáhli pracující v Bělorusku za vedení sociálně demokratické organizace v revoluci v letech 1905—1907 (rozšíření sítě národních škol, zlepšený obsah a lepší metody vyučovací, zkvalitněná příprava učitelů, posílení revolučního vlivu na školu a pod.) měly velký význam jako první zkušenost z bojů za revolučně demokratickou přestavbu školy. Té bylo dosaženo až Velkou říjnovou socialistickou revolucí.

A. S. Ajzenberg zde má článek **»Moskevská universita jako organizátorka pedagogických sjezdů«**. V letech 1905—1907 se účastnila moskevská universita pedagogického hnutí v Rusku a organizovala několik sjezdů o lidovém vzdělání, které měly velký význam pro rozvíjení pedagogického a metodického myšlení v předvečer revoluce.

O některých nových poznatcích pedagogické činnosti D. D. Semenova v Gruzínsku hovoří článek stejně nazvaný od U. P. Obuladze.

V oddíle Pedagogické vzdělání je článek P. S. Korčegina věnovaný otázkám zlepšení metodické přípravy učitelů. Má nadpis **»O vyučování metodikám jednotlivých předmětů na pedagogických učilištích«**. Příčinou malé metodické zdatnosti učitelů je to, že plány a osnovy pedagogických institutů jsou přetíženy vedlejším a pro učitele nedůležitým učivem. Základní obsah vyučování metodikám jednotlivých předmětů má podle autora zahrnovat: 1. předmět a úkoly metodiky jako vědy; 2. předmět a úkoly vyučování danému předmětu; 3. výchovný a vzdělávací význam daného předmětu; 4. soustava výchovy ve vyučovacím předmětu; 5. různé druhy názorných prostředků.

S. N. Poljanskij uvažuje **»O některých otázkách pedagogické praxe«**. Autor tvrdí, že studenti nejsou dobře připraveni pro úkol třídního učitele, a doporučuje, aby doba věnovaná přípravě na tento úkol byla zvýšena na třetinu času věnované praxi. Studenti mají poznat zkušenosti třídních učitelů a naučit se aplikovat základní these pedagogiky na práci třídního učitele se žákovským kolektivem. Mají se naučit sestavovat plán práce se žáky a pracovat s kolektivem třídy, řešit s ním pedagogické problémy, pomáhat vedoucím pionýrského oddílu seznamovat se s domácím prostředím žáků a konečně vést deník třídního učitele.

V rubrice Za hranicemi je obsáhlý referát o rozvoji osvěty v poválečném Japonsku (autor J. L. Atlivannikov). V Kritice a bibliografii se zabývá N. I. Kostarevová povídkou I. Borisova s názvem **»Slibné jitro«** a vytýká autorovi, že nezná sovětskou školu a nezobrazuje správně sovětskou mládež.

*

V oddíle Výchovná a vyučovací praxe 6. čísla Sovětské pedagogiky uveřejňují dva odborníci v oboru polytechnického vzdělání S. G. Šapovalenko

a M. N. Skatkin pojednání **»O polytechnickém vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole«**. Polytechnické vyučování v jejich pojetí má seznamovat žáky s jevy a zákony vývoje přírody, které jsou základem socialistické výroby, seznámit je theoreticky i prakticky s hlavními obory výroby v oblasti energetiky, strojnictví, mechanické technologie, agronomie a organizace výroby. Má jim vštepovat dovednosti v zacházení s pracovními nástroji, vychovávat v nich zájem o práci ve výrobě, rozvíjet jejich ukázněnost, odolnost a vypěstovat u nich socialistickou kulturu práce. Vedle toho poskytuje polytechnické vyučování žákům první orientaci v povolání. Jeho dalším úkolem je rozvíjet technické myšlení žáků, vštepovat dovednost zvládnout vymoženosti techniky a užívat jich v práci. Má také přispívat ke spojení školního vyučování s výrobní prací tak, aby společenská výrobní práce byla podřízena vyučovacím a výchovným cílům školy.

Autoři uvažují o poměru polytechnického vzdělání k obecnému vzdělání, k přípravě pro povolání a k pracovní výchově a ukazují cesty, jak se má uskutečnit polytechnické vyučování na střední škole v jednotlivých předmětech. Pro polytechnické vzdělání bude záhodno zařadit do vyučovacích plánů školy theoretické a praktické kursy strojírenství se základy technologie, kursy elektrotechniky a základů zemědělské a průmyslové výroby.

Polytechnické vyučování by se minulo účinkem, kdyby škola nezajistila přípravu žáků k masovým formám práce ve výrobě a k přiměřené účasti na výrobní práci. Autoři pak pojednávají o soustavě polytechnického vyučování a přípravy k praktické práci na venkovské a městské škole, o vyučovacích metodách i o materiální základně, t. j. o kabinetech, dílnách, o koutcích živé přírody, o pozemcích a pod. Nezapomínají také na otázku učitelských kádří. Nakonec vyslovují požadavek, aby se v Akademii organisovala zevrubná práce pojednávající o obsahu a úkolech polytechnického vyučování v dané etapě budování komunismu a o metodách, jak seznámit žáky s vědeckými základy soudobé výroby. Bude nutno sestavit nové osnovy a učebnice strojírenství, elektrotechniky a základů zemědělské a průmyslové výroby. Vedle toho bude třeba vypracovat osnovy výrobního vyučování žáků a zhotovit prototypy učebních pomůcek pro názorné vyučování hlavním oborům výroby.

V článku **»Soustava výchovné práce ve škole«** se zabývá B. P. Gončarov hlavně metodami a organizačními formami mravní výchovy a jejich vzájemným působením. Pro obsah mravní výchovy je základní požadavek, aby byla vytvořena jednota života práce žáků se životem sovětské socialistické společnosti. Proto je třeba vést žáky k oddanosti ke komunismu, k socialistickému vlastenectví, k proletářskému internacionalismu a k uplatnění zásad kolektivismu. Kolektiv žáků jako výchovný činitel má neobyčejnou výchovnou moc. Přitom je nutno splnit některé podmínky, a to: Kolektiv musí být náležitě usměrněn a musí mít zajímavé perspektivy. Musí mu pomáhat autoritativní orgány. Kolektiv vytváří veřejné mínění a radostný životní sloh i tradice. Život v kolektivu má být spjat se životem celé školy. Výchovná moc kolektivu se zvyšuje, jestliže se může opřít o smelený kolektiv pedagogů, kteří mají jednotné požadavky na děti a kteří spolupracují s rodiči. Morální vlastnosti žáků se formují jak ve vyučování, tak i ve společensky prospěšných pracích, ve hře, ve sportu i ve společné práci. Velký význam ve výchově morálních vlastností a kladných charakterových rysů má tělesná výchova.

Svoje vývody o významu kolektivu, o nutnosti jednoty ve výchově kolektivu, o přednostech konsultací s rodiči, o propagandě pedagogických vědomostí a pod. dokládá autor ukázkami z konkrétní výchovné práce.

P. M. Jakobson vychází ve svém článku **»Psychologické problémy výchovy citů«** z pedagogického požadavku, abychom nevychovali jen intelekt, nýbrž abychom výchovně působili i na citovou sféru žáků. Psychologie citů, jejich vznik, rozvoj a uvědomění, vztah citového života k volnému úsilí, to všechno vyžaduje ještě hlubokého výkladu. Člověk nemůže regulovat svoje city stejným způsobem jako reguluje svoje volní pochody. City se dají těžko vzbudit a udržet a kromě toho nejsou vždy uvědomělé. Problém výchovy citů je do jisté míry problémem změny osobnosti dítěte, jeho poměru k věcem, jeho životních názorů, celého jeho subjektivního světa. City vznikají dosti často neúmyslně, bezděčně. Autor zkoumá psychologické situace, které mohou vést k novému zážitku a tím k vzniku nového citu. Uvádí nejdůležitější z nich:

1. Zážitek musí vznikat jako důsledek toho, že dítě vnímá a chápe jednání lidí. Životní situace, s níž se člověk stýká, nebo s níž ho jiní seznamují záměrně, může vzbudit mnohé city, které u něho dříve nebyly.

2. Zážitek může vzniknout také tehdy, když se u dítěte vzbudí zájem o fakty společenského života a o vzájemné vztahy mezi lidmi v přítomnosti i v minulosti (dějepisné vyučování, literatura, citově zbarvený přednes učitele).

3. Zážitek se může objevit tehdy, když se dítě vžívá do jednání lidí zachycených v uměleckém díle (v krásné literatuře, ve filmu, v hudbě a pod.). Zážitek se mění v motiv opakovaného jednání.

Potom pojednává autor o tom, jak se projevují změny v citové sféře dítěte vlivem výchovného učitelova působení. Děti si jednak osvojují citový poměr k tomu, co se jich dříve nedotklo, jednak bojují s city, které si uvědomují jako nesprávné, špatné a nedůstojné. Dospívající hoch nebo dívka se snaží ovládat své city, které nepokládá za žádoucí. Výchovou se city stávají účinnými a vedle toho i zdůvodněnými, takže odrážejí přiměřeně, byť i osobitě, okolní skutečnost. Tím, že se city staly živoucí zkušeností člověka a zaujaly význačné místo v jeho vztazích k okolnímu životu, nastávají v ustálených formách jeho reakcí na skutečnost určité změny, takže city nabudou značného vlivu na vlastní formování člověka.

A. R. Lurija, známý fyziolog a psycholog, přispěl sem článkem **»Zásady výběru dětí do pomocných škol«**. Ptá se, v čem vězí hlavní příčiny nesprávného zařazování dětí do zvláštních škol. Hlavní příčinu spatřuje v nepostačujících defektologických a psychologických znalostech učitelů všeobecně vzdělávacích škol. Jen když učitel masové školy se bude moci aktivně účastnit rozhodování v odborné komisi pro zařazování žáků do zvláštních škol (poradí se včas s defektologem a podá cennou charakteristiku navržených žáků), bude možno chybám v zařazování čelit. Další příčina uvedených nedostatků tkví v tom, že dosud není promyšlena soustava práce defektologů na zvláštních školách, jež má záležet hlavně v analýze materiálu dodaného školou při výběru dětí. Úkol defektologů je tím obtížnější a odpovědnější, že v mnoha případech v komisi nezasedají kvalifikovaní lékaři, kteří by byli odborníky v psychoneurologii. Třetí a poslední příčina nesprávného výběru dětí do zvláštních škol je opožďování defektologie jako vědy. Defektologové a lékaři nemají dosud spolehlivé a objektivní metody, kterých by mohli použít při rozhodování o osudu dětí. Je třeba vycházet z vědecké, pavlovovsky fundované teorie o dětech rozumově zaostalých.

Vrozené vlohy dětí, typ nervové soustavy a rychlost reakcí mají sice význam v práci a chování dětí, ale nemohou určovat další rozvoj a formování

dovedností a návyků. Rozumový a mravní vývoj dítěte není určován geny uloženými v těle, nýbrž samým formováním psychických vlastností vlivem interakce mezi dítětem a prostředím. To, čemu se říká obvykle »vlastnost«, je produktem rozvoje dítěte, výsledkem přesložitých dočasných spojů, které se vytvářejí stykem s dospělými lidmi vlivem znalosti jazyka a vlivem učení.

Nezbytnou podmínkou duševního vývoje je normální činnost mozkové kůry. Nejsou-li vlivem zranění mozku dány podmínky pro formování složitých soustav spojů, není-li mozek s to, aby zapojoval složité, stále a pohyblivé spoje, a není-li při vytváření těchto spojů zajištěna náležitá účast slova, nemohou složité duševní pochody probíhat a rozumový vývoj dítěte není normálním. Další podmínka normálního vývoje dítěte je normální tělesný rozvoj a s ním spojená normální pracovní schopnost. Třetí podmínkou jsou neporušené smyslové orgány a čtvrtou soustavné a důsledné vyučování.

Při analýze příčin a charakteru opoždění dítěte je nezbytná účast učitele všeobecně vzdělávací školy, lékaře a pedagoga defektologa. Hodnotíme-li dítě, musíme vyjít z poznání, jak se dítě orientuje v okolí, jak klasifikuje a rozděluje předměty, jaká soustava pojmů je mu přiměřená, jak dovede podržet v paměti daný úkol a pod. Velký význam má při tom analýsa žákovských chyb.

Záměrem článku »K otázce výchovy intelektuální aktivity žáků«, jehož autorem je T. A. Korman, je zobecnit zkušenosti z práce učitelů zeměpisu při ústních zkouškách. Korman zkoumá motivy pozornosti žáků, kterou věnují odpovědím vyvolaných spolužáků, a rozepisuje se o metodice ústní zkoušky. Máme-li vzbudit a udržet aktivitu žáků, musí být naše otázka obsažná. Zkušební učitelé promýšlejí zevrubně otázky, které mají být konečnou etapou práce v určitém úseku vyučování, a snaží se jimi nalézt cestu k aktivisaci žáků. Otázka, která nejen připomene žákům učivo, nýbrž která vede žáky k přemýšlení, je nepochybně širší, obsahově bohatší než otázka pouze pamětná. Nejjednodušší otázka na přemýšlení vede k vytčení podstatných znaků nebo k postižení smyslu učiva. Autor uvádí ilustrace způsobu, jak formulovat otázky, aby vedly k myšlení a podněcovaly rozumové schopnosti.

V oddíle Dějiny pedagogiky a lidového vzdělání čteme článek od Mechti Zade s názvem »Boj za sovětskou školu v Azerbejdžanu v době občanské války a zahraniční intervence (1917—1920)«. Je to příspěvek k historii třítiletého politického zápasu o sovětskou lidovou školu v rodném jazyku v Azerbejdžanu, k jejímuž uzákonění a otevření došlo za přispění RSFSR v říjnu roku 1920.

K. V. Bobrovníková podává přehled vývoje a charakteristických rysů čínské osvěty a školské soustavy od počátku našeho letopočtu až po nejnovější dobu a věnuje zvláštní pozornost osvětovému programu Sunjatsenovu a Mao-cetunovu a současnému rozvoji čínského školství. Její článek má název »Některé otázky historického rozvoje kultury a osvěty v Číně«.

V Rutově článku »Organisace a metody práce pedagogické katedry s učiteli« se dovídáme o pracovních zkušenostech Krasnojarského pedagogického ústavu při zajišťování metodického vědeckého růstu učitelů, při neustálé odborné pedagogické pomoci školám a při analýze, zobecnění a šíření kladných zkušeností, které shromáždili učitelé.

Akademie pedagogických věd provedla šetření v r. 1954, jímž se ukázala nepostačující příprava studentů národnostních pedagogických ústavů k vyučování ruskému jazyku. S. S. Fillipov, A. M. Valitov a F. N. Krongaus referují v článku »O přípravě ruského jazyka v národnostních pedagogických

učilištích» o výsledcích tohoto šetření, podávají rozbor hlavních nedostatků a předkládají návrhy na zlepšení.

V rubrice Kritika a bibliografie je **»Krátký přehled o současné sovětské literatuře pro děti«** (T. D. Kornejčuk). Je tu charakterisován dvacetiletý vývoj literatury pro děti v SSSR, její tematika, společenský význam, úspěchy i nedostatky.

Dr Jan Souček, VÚP, Praha.