

Teorie základního učiva v pojetí O. Chlupa

EMANUEL STRNAD, CSc.,

Malé Všelisy

V době ustavení Kabinetu pedagogických věd při ČSAV v Praze konal akademik Otokar Chlup přípravná studia k problematice základního učiva v nové praxi všeobecně vzdělávacích škol. Jejich výsledky jsou zachovány v konceptu čtyř přednášek: O pěstování pedagogické teorie, O vyučovacím a výchovném procesu, Úvod k teorii učiva, Základní učivo — otázka zákonitosti výchovy.

V tomto období akademik Chlup sondoval půdu pro stanovení zásady, jíž se má řídit veškeré vzdělávání mládeže, totiž stanovit střed mezi krajnostmi, šetřit věku a síly mládeže, dbát přiměřenosti a toho, co se hodí pro výchovu vůle a charakteru vedle vzdělání rozumu. Tanul mu na mysli antický ideál kalokagathie, člověk krásný tělem i duší, jehož vlastní dokonalost prospívá společenskému celku, v němž žije. Z tohoto hlediska je nutno přistupovat k náplni školského učiva. Vzdělávání nemá být pro vzdělání, nemá se dotýkat jen povrchu, nestačí je pouze reprodukovat, ale má zasahovat hluboko do nitra a má s ním srůst. Proto odmítá Chlup encyklopedické mnohovědění, ale požaduje, aby se vzdělání rozumové, estetické, eticko-mravní a tělesné spojilo v harmonický celek. To odpovídá klasické zásadě: Non multa, sed multum, čili Méně je více! Úkolem vyučování a výchovy je totiž napomáhat k tomu aby se vlohy dítěte vyvinuly tak, aby se z možnosti stala skutečnost, která se projevuje činností, skutkem. Chlup neodlišoval přesně vnější zákonitosti růstu od vnitřních aspektů mravních, a proto optimisticky nerozlišoval výchovu jedince a výchovu ke kolektivnosti, individuální prvky výchovy podřizoval výchově společenské. Nepřeceňoval nadání jedince a sledoval to, aby se vlohy jedince projevovaly určitými konkrétními výkony, pro něž má škola zjednávat vhodné okolnosti, aby zevní okolnosti co nejméně překážely uplatňování učení, cviku a dobrých příkladů.

Tyto momenty se Chlup ve svých průkopnických programových projevech snažil z různých stran tříbit, ještě ujasňovat a obhajovat, což můžeme poznat z jejich volné parafráze.

První — O pěstování pedagogické teorie — ukazuje, že pedagogika jak

ve svých základech, tak jako teorie výchovy a vyučování má za předmět přetvářet a rozvíjet všechny schopnosti a činnosti člověka, předávat dorůstajícím generacím základy všech oborů poznání vědního i estetického i návyky důležité v různých oborech práce a umění.

Chlup se ptá, proč stát a zvláště naše strana mají mimořádný zájem o stav výchovy a o její teoretické studium. Stát jako vrcholná organizace společenská přihlíží k tomu, aby společenské normy etiky individuální byly ve shodě se zásadami společnosti a aby v souhlase s tím byla také školní výchova. »Ale stát, ač ve vlastním zájmu musí pečovat o správnou výchovu, není sám jediným účelem výchovy, neboť duševní život jednotlivce má svou vlastní cenu a svůj vlastní zákon v sobě«.¹⁾

Pedagogická teorie má za úkol studiem, rozbořem, výzkumem, pozorováním zjišťovat a zobecňovat takové činnosti, které na podkladě oněch zákonitostí nejlépe vyhovují prospěchu dorůstajících generací a socialistickému poslání školy, výchovy a vzdělání. Podle Chlupa má pedagogika jako věda pomáhat učitelům a rodičům řešit úkoly výchovy. Jejím cílem je formace a perfomace člověka v životním období, které je tak důležité pro všestranný rozvoj mládeže, a tím celého našeho národního společenství. Cílem výchovy, která má připravovat člověka pro úkoly národní a lidské společnosti, je příprava mládeže pro společenský řád socialistický. A to staví pedagogickou vědu na mimořádně důležité místo v celé soustavě věd.

Procesy školní výchovy a vyučování mají své zákonitosti a úkolem pedagogické teorie je tyto zákonitosti sledovat, poznávat v praxi a využívat jich na prospěch žáka, a to ve směru společenského zájmu a pokroku. Chlup nepojímá studium těchto zákonitostí jen abstraktně, je třeba uvědomovat si činitele, kteří svými specifickými vzájemnými účinky spolupůsobí v jevech a proudech výchovy a vyučování. Chlup podrobně uvádí předně činitele společenské povahy, rodinného, školního prostředí, v protějšku k činitelům přírodního, hospodářského, ale i kulturního prostředí. Rozeznává přitom činitele povahy osobně subjektivní od činitelů objektivních, jež vzájemnou protikladností vytvářejí dialektiku procesu výchovy, vzdělání a vyučování. Úkolem teorie výchovy je jednak rozšiřovat cíl a prostředky, jimiž možno dojít k cíli, jednak uskutečňovat jejich realizaci. Hlavním cílem pedagogiky jako vědy je stanovit zákonitost procesu výchovy, vzdělání a vyučování, a to speciálně v naší etapě výchovy k socialismu. Naproti tomu vystupují cíle částečné, např. cíl vyučování v některých předmětech, cíl výchovy a vzdělání estetického, cíl určité vyučovací hodiny. Chlup upozorňuje, jak snadno se zaměňuje částečný cíl za cíl obecnější. Uvádí příklady, když matematik, latiník spatřují jediné ve svém předmětu cíl naučit myslet logicky, neboť tím se otázka částečného cíle stává problematickou. Přesto ovšem Chlup považuje stu-

¹⁾ V tomto směru se Chlup přidržuje Aristotelova názoru, že v dokonalém státě občané musí být dobří nejenom relativně, to jest pro účely určité ústavy, nýbrž naprosto. »Stát sám není účelem, nýbrž prostředkem vyšších účelů: zdokonalení občanů. Stát má opatřit jen možnost vzdělání a výchovy stejné, ale také různé.« V tom smyslu Chlup nezamítá ani užitečnost. »Škola má poskytovat také to, co je životu potřebné a užitečné. Ale jest nutno zabývat se užitečným jen potud, pokud nesnižuje, pokud nečiní duši neschopnou k úkolům ctnosti. V užitečném mají děti být vedeny nejenom pro užitečnost, nýbrž také proto, že tím mohou často dojít jiných vědomostí.«

dium zákonitostí pedagogické, didaktické praxe za plodné, neboť pomáhá řešit některé sporné problémy.

Za obtížnější považuje Chlup otázku prostředků, jimiž se dochází od cílů částečných k cíli obecnému. Ukazuje, že volba prostředků k realizaci cílů je spojena s obtížemi teoretickými a zvláště praktickými. V té souvislosti uvádí význam plodné diskuse sovětské pedagogické vědy o didaktických zásadách, o učebnicích a také projev presidenta moskevské Akademie pedagogických věd Kairova. Současně připomíná upozornění ústředního výboru naší strany o zaostávání pedagogické vědy. Považuje tento zjev za vážný, který zasluhuje, aby se nad ním její pěstitelé zamyslili. Z toho pak Chlup vyvozuje, že v období velikých historických změn potřeba nového společenského řádu a formování nového člověka vyvolaly v samých základech změny ideologické a v jejich důsledku nezbytnou potřebu základní změny v celé soustavě metod výchovy a vyučování. Zavádění zcela nových způsobů školské práce vyvolalo pojetí jednotné školy, perspektivu středoškolského vzdělání pro všechno žactvo vzhledem k novému způsobu výroby a ke změnám v rodinném životě. Tyto úkoly považuje Chlup za nové, pevné cíle, ale prostředky k jejich realizaci nespátřuje zcela jasné.

Tento klíčový problém chápe Chlup jako dvě nové fáze vyučování a výchovy, jež jsou v podstatě jednak výchovné, jednak naukové. Kdežto teoretické výsledky věd přírodních a technických mohou být v praxi ověřovány a realizovány v době poměrně krátké, někdy bezprostřední, prostředky výchovy a vyučování mohou být ověřovány často v době poměrně vzdálené. Základní zásada didaktická, která spočívá ve všestrannosti výchovy a vzdělání, bývá jednostranně zužována v oboru matematického vyučování v tom smyslu, že matematika je nejlepší školou logického myšlení. Proto matematikové snadno přenášejí těžiště svého předmětu v abstrakce a méně hledí k přístupnosti a k věkovým zvláštnostem žactva.²⁾ Chlup častěji upozorňuje na didaktický paradox, kdy zvýšený počet vyučovacích hodin v matematice, obdobně jako v jazykovém vyučování, nevykazuje zvláštní prospěch, nýbrž nedostatky ve vědomostech a prospěchu, neboť látka nemůže být zažita pro krátké intervaly mezi jednotlivými úkoly. Podrobným rozбором dokazuje Chlup na osnově vyučování matematického, geometrického i jazykového, která abstraktně deduktivní postupy zatemňují vyvozování základního učiva tím, že se předčasně pěstují abstraktní definice. Chlup se dotazuje v té souvislosti na to, zda učitel má úkolové typy nacvičit, či ponechat žákům řešit úkoly samostatně. V prvním případě jde o prostou, často mechanickou nápodobu výkonu, v druhém o obtíže, které způsobí, že mnoho žáků neuspěje. Tím už matematické vyučování žáky příliš diferencuje v prospěchu a zatemňuje základní učivo a úkol, kterým je pochopit nové učivo, nezabezpečuje dosti odpovědně. Touto kritikou dostává se Chlup k otázce přetěžování žactva nadměrnou látkou, neodpovídající věkovým zvláštnostem mládeže, leckdy však naopak samozřejmou. Co nejvíce zatěžuje školní výchovu, je jednostranné zatížení počtem hodin v matematice. Jak už bylo řečeno, látka nemůže být zažita pro krátké intervaly mezi úkoly. Z toho vyvodil Chlup toto: »Spolu s jazykovým vyučováním, které mají v národ-

²⁾ Chlup v této souvislosti připomíná Benedeka v kontroverzi s Herbartem, hájící přímát vyučování jazykového, které se mu jeví vlastní školou logického myšlení.

ní škole dvě třetiny celkového počtu hodin, omezují tyto dva předměty nahromaděnou látkou jiné předměty. Zvláště trpí polytechnické vzdělání, výchova mimotřídní a mimoškolní. Také se snižuje morálka jak v kolektivitu žactva, tak i jednotlivých žáků; u jedněch se ztrácí optimismus a žádoucí perspektiva, u druhých se vyvíjí lhostejnost a netečnost.»

S odstupem doby jsou Chlupovy názory dodnes velmi aktuální, když dále čteme: »Zapomínáme, že budujeme školu všeobecně vzdělávací, socialistickou, jejíž druhý stupeň je stejně nevýběrový, jako je škola národní. Dokonce se otvírá perspektiva nevýběrové školy třetího stupně, na němž polytechnické vzdělání bude vyžadovat čas a pečlivou organizaci.«

Tyto své úvahy Chlup posléze kriticky opírá o rozborů zaostávání žáků, což vyvolává pro pedagogickou teorii a pro její poslání pomáhat škole tyto závěry: »Především bude důležitý úkol stanovit základní učivo ve všech oborech vyučování. Toto učivo základní mají si osvojit všichni nebo alespoň převážná většina žactva. Naše učebnice mají nesporně vyšší vědeckou úroveň, ale jejich abstraktní výklady a úkoly nejsou vhodné pro žactvo, nýbrž mohly by být učebnicemi pro učitele, který je povolán k tomu, aby vědecké poznání pedagogicky a didakticky zpracoval. Je na učiteli, který prošel vysokou školou pedagogickou nebo universitou a obory matematické vědy a vědy o jazyku českém ovládá, aby přihlížel k základnímu učivu, přístupnému věkovým zvláštnostem žactva. Všechny těchto stránek si musí být také vědomo vedení školy, které musí mít přehled o individuálních zvláštnostech, schopnostech a sklonech svěřené mládeže.«

Akademik Chlup po příkladu sovětského pedagoga Kairova upozorňuje také naše mladé pedagogické vědecké pracovníky, aby se zabývali řešením základních problémů výchovy, vzdělání a vyučování, a to třeba i formou soustavného kolektivního studia, aby tím byl splněn požadavek kladený na naši vědu, jímž je těsnější spojení teorie a praxe, což doplňuje těmito slovy: »Jisté je k tomuto úkolu stejně třeba vědy, vědeckých pracovníků, vědecky zdůvodněných plánů, materiálů, výkonných, odborných sil a všech pracovníků zúčastněných na tomto žádoucím díle.«

Chlupův apel neztratil na významu, ale naopak zavazuje naše specialisty k tomu, aby se dnešní stav revidoval k původní koncepci, dané naší tradicí dílny lidskosti, čímž Chlup svou statí uzavírá: »Takto vědecky řízená výchova, vyučování a vzdělání, přesně vypracované osnovy, účelné učebnice, práce učitele, realizace cílů výchovy, spojení teorie s praxí, školy s rodinou, to jsou prostředky účelné výchovy a to je také předmět pedagogického vědeckého studia.«

Obecné postuláty první Chlupovy statí jsou detailně rozvedeny v druhé, obírající se praktickou problematikou vyučování a výchovného procesu, jež byla přednesena v krajském ústavu pro další vzdělávání učitelů v Praze 1. září 1955. Chlup charakterizuje proces vyučovací a výchovný za všestranné jednoty všeobecného vzdělání jako věrný odraz školní kultury. Tuto kulturu spatřuje ve vývojové dělbě školní práce, jež spočívá v přesném a účelném cíli každého úseku vyučování a výchovy, počínajícího vyučovací hodinou a končícího závěrečným výsledkem a odchodem žactva ze školy. Toto rozčlenění obrazně přirovnává ke stavbě domu, kdy jednotlivé úseky práce vyhovují celkovému plánu strojové výroby, a posléze rozvíjí podobenství o architektuře stromu v celém jeho rozčlenění a vý-

voji. Podobenství o stromu a staviteli domu vzal Chlup zřejmě ze XVI., XVII. a XVIII. kapitoly Velké didaktiky. »Tak strom, čím více je províván větry, tím čerstvěji roste, tím hlouběji žene kořeny.« I ptá se Chlup, v čem spočívá účelnost a krása tohoto užitečného přírodního zjevu. Odpovídá: Vidíme kmen, rozložitou listnatou korunu, větve a větvíčky nesoucí ovoce. Ale celá tato obdivuhodná stavba vyrůstá a vyvíjí se z pletiva kořenů rozmanité síly, z kořenů hlavních, postranních, rozkládajících se účelně až do nejjemnějších vlásečnic. Tato kořenová soustava má dvojí účel: jednak dodává šťávy a výživu tělu, jednak chrání strom, aby pevně stál ve chvílích povětrnostní poruchy, kdy se vychýlí těžiště stromu. Také všeobecná a všestranná kultura dorůstající mládeže má své kořeny a těžiště, kořeny hlavní, vedlejší, všechny její složky a části mají svá těžiště, která objevovat znamená důležitý úkol pedagogických věd a vědeckého pedagogického výzkumu. Učební plán všeobecně vzdělávacích škol řadí předměty učení, prikazuje každému určitý počet týdenních hodin podle jeho funkce ve všeobecné soustavě vzdělání, osnovy učební; látka učební a učebnice slouží jako pomůcka, z níž čerpá učitel a žák látku pro praktické vyučování. Načež Chlup uzavírá podobenství slovy: »Avšak celé toto uspořádání postupného vyučování by bylo mechanické a formální, kdyby nebylo prodchnuto vyšším soustředným jeho ideálem, který naše lidově demokratické zřízení ukládá výchově nových pokolení, jež mají uskutečňovat a dále budovat řády socialistické. Nový společenský řád dává také nejdůležitější složce výchovy, tj. vyučování, smysl. Věda o vyučování, tj. didaktika jako věda o výchově člověka v oblasti vyučování, má důležitý úkol rozpracovávat soustavu vyučování, která by byla schopna sloužit onomu ústřednímu cíli výchovy, jímž jest podle dějinného vývoje nový mravní společenský řád.«

Jak známo, navazuje Chlup ve své koncepci záměrně na podobenství Komenského a ve svém úsilí o zachycení podstaty čerpal z Aristotela. Tento zprostředkovaný vliv se nepřímou obráží v celkovém rázu Chlupovy pedagogiky. Je to patrné na jeho záměrné uměření, s jakou na jedné straně zdůrazňuje logickou složku vyučování v hypotéze základního učiva, aby se na druhé straně vyhnul úskalí upřílišeného racionalismu, ježto měl citlivý zřetel k celému duševnímu růstu člověka. Možná v tom spatřovat prazáklad oné harmonické jednoty, v níž koncentroval všechny složky nejenom moderní, ale i klasické pedagogiky. V době vypjatého senzualismu velmi pregnantně zdůrazňoval didaktickou jistotu a žádoucí pořádek v obsahu i v metodě. Docela po aristotelovsku odmítal improvizaci, která hledá vyučovací metodu, když se už vyučuje. Odtud jeho bedlivé hledání gnoseologických základů vyučovacího procesu, ověřování funkce učebních předmětů, dialektická integrace, ale i interference společenských přežitků, což tak zrale vtělil do teorie základního učiva. Mimoto jeho důsledné hájení principů práce a hlavně suverenity norem kolektivní výchovy, objektivně daných dialektikou marxistické teorie vyučování a vzdělání, šťastně skloubilo časové i nadčasové momenty Chlupovy pedagogiky. To jsou ony fundamenty jeho klasické jistoty, která se nejpřípadněji jeví v Chlupově požadavku, aby vyučování nebylo zatěžováno něčím odlehlým, co přesahuje meze chápavosti mládeže, aby učební látka tvořila uzavřený celek. Hlavně pak jde o požadavek její vyváženosti, aby učivo bylo jasné a roztržiděné tak, aby evidentně

vníkalo do paměti žactva, podněcovalo od počátku jeho iniciativu k pracovní i mentální aplikaci. Tyto i další rezultáty přivádějí Chlupa posléze ke klasickému výrazu »techné«, jímž Řekové označovali nejenom krásné umění, nýbrž veškerou činnost, kterou se pouhá vědomost uvádí ve skutečnost. Tímto směrem teorie didaktického umění dozrávala patrně pod dvojnásobným vlivem jak Aristotelovy entelechie, tak vševědného plánu Komenského.³⁾

Toto zařazení Chlupovy pedagogiky do klasických souvislostí poslouží nejenom výraznějšímu profilu jeho vědeckého vývoje, ale zároveň i tradici českého vychovatelství. Tehdy se už zrodil nový sloh socialistické školy a Chlup k němu mohl přispět ve dvojím směru: předně stanovením pojmu základního učiva a pak vymezením těžiště jeho jednotlivých úseků. Tyto dva pojmy nové didaktiky ocitají se Chlupovou zásluhou ve středu pozornosti naší pedagogické teorie a praxe. To znamenalo čelit nedostatkům, s kterými se setkávala praktická výchova a vyučování, hlavně překonat tradiční mechanické počítání vyučovacích hodin a určit ideologický program. Dosavadní ustálený plán kladl do popředí jazyk mateřský a zvýšený význam se připisoval matematice. Přitom byl zjištěn paradoxní zjev, že přes značný počet učebních hodin těchto předmětů projevovalo se zaostávání ve vědomostech žactva právě v těchto předmětech. Jazyk vyučovací je svým počtem hodin a jako ústřední složka všeobecného vzdělání podle Chlupa plánován přiměřeně. Neúnosný je mu však počet hodin v matematickém vyučování. Je neúnosný jak se zřetelem k vyučování jazykovému, tak i k vědám přírodním. Tato disproporce spočívá podle Chlupa v tom, že žák nemůže ze dne na den zvládnout učivo nikoli snadné a ještě ztížené nadměrnými domácími úkoly. Teorie přenosu duševního výcviku z jednoho oboru na jiný, aplikovaná v matematice a ve vyučování latině a řečtině, kde byly vytvořeny skvělé, dnes ovšem už nečasové metody, je problematická. Nynější nové těžiště přírodovědného vyučování jako elementárního základu vzdělání polytechnického bude únosné až po revizi jeho osnovy. Jeho sdružení s novou naukou technologickou bude nevyhnutelně dialekticky navzájem spjato v syntézu podle Leninova logického postupu živého pozorování, myšlení a praxe. Také zeměpisné vyučování přejímá přemíru nezeměpisné látky, která bude pravděpodobně vhodněji umístěna v budoucím předmětu technologické nauky o průmyslové a zemědělské výrobě. Podle Benedeka přináší každý předmět výuky a výchovy z kulturní pokladnice člověka svou specifickou částku, avšak historický balast není oprávněn v žádném případě.

Ze všeho toho vyvozuje Chlup důležitý úkol, který čeká pedagogiku a didaktiku, metodiku a nové odborné předměty, má-li být v dohledné době připraveno vhodné osnování učiva přesně a dialekticky učeněné a ekonomicky uvážené, neboť doposud byl opomíjen zřetel pedagogicko-psychologický. Toto kritické stadium ve vývoji vyučování se stalo ústředním zájmem nové pedagogické vědy; nejdříve to bylo v didaktických zásadách, jimiž je usměrňována jak didaktická teorie, tak metodiky jednotlivých předmětů a práce učitele zvlášť. Význam těchto diskusí spočíval

³⁾ Kříž, Antonín: *Aristoteles pedagog II. Nutnost společného vyučování a výchovy III. I. Cíl, obsah a postup vyučování.*

Výroční zpráva stát. reálného gymnasia, Strážnice 1931, str. 7—11.

v tom, že se vyučovacímu procesu vytyčily přesné cíle, k nimž směřovalo socialistické výchovné vyučování.

Chlup uzavírá svou stať návrhem revize učební látky, v níž dojde postupně k vědeckému rozboru jednotlivých úseků hodinové látky za účelem zjištění jejího těžiště, nejdůležitějšího nového pojmosloví; zkoumána je únosnost poznatků co do jejich přístupnosti a přiměřenosti věku, a to s přihlédnutím k rozmanitosti individuálního osvojování těchto poznatků v procesu vyučování.

Vědecký výzkum základního učiva sdruží všechny pedagogické a naukové pracovníky na těchto společných zásadách:

1. Pojmosloví učební látky, stanovené pro jednotlivé postupné ročníky v jednotlivých předmětech, tvoří základ, z něhož třeba vyjít.
2. Proveďte se analýza tohoto pojmosloví se zřetelem k jeho logickému uspořádání a významu pro celkovou soustavu předmětu.
3. Označí se základní pojmosloví a nadzákladní učivo bude v učebnicích určeno pro hlubší poznávání žactva se zvláštním zájmem o poznatky v tom kterém předmětě.
4. Celé pojmosloví se rozčlení na týdenní a hodinové úseky.
5. Proveďte se rozbor výkladů těchto látkových úseků z hlediska jazykového, logického postupu, se zřetelem k přiměřenosti věku a k didaktické nezbytnosti učiva.
6. Stanoví se vhodnost cyklického nebo postupného upravení látky v tom kterém předmětě.
7. K plnění těchto úkolů se utvoří předmětová komise za účasti pedagogického, metodického a psychologického odborněvědného pracovníka.

V roce 1956 byly zpracovány výsledky a upraveny texty nových učebnic, které byly pak zkoušeny od školního roku 1957.

Třetí stať, Úvod k teorii učiva, byla určena jen pro interní potřebu Kabinetu pedagogických věd. Hlavní důraz se v ní klade na stránku ideologickou, jak patrně ze syntetizujících výkladů: »Filosofický základ marxistické pedagogiky, stejně jako i jiných věd, tvoří dialektický a historický materialismus. Marxistická dialektická metoda slouží teorii výchovy a vyučování při studiu objektivních zákonitostí komunistické výchovy. Pramenem pedagogického pozorování jsou také marxistické dějiny výchovy a školských institucí. Logika formální a logika dialektická, zákonitost správného logického dialektického myšlení jsou nezbytným základem uspořádání učiva v osnovách, učebnicích a jsou vodítkem při volbě metod zobecňování poznatků. Gnoseologie pomáhá pedagogické teorii a praxi využívat zdrojů poznání a studovat zákonitosti poznání v souvislosti s vývojem duševním.«

V té souvislosti upozorňuje Chlup na to, že moderní správa vyžaduje vědecké ekonomické plánování. Dále ukazuje, že zjišťování objektivních zákonitostí duševního života, jež jsou předmětem materialistické psychologie, se opírá o učení I. P. Pavlova o činnosti vyšší nervové soustavy, což rozvádí v souvislosti se studiem metod, jimiž poznáváme zákonitosti vývoje duševních činností a jejich vztahů k věkovým a individuálním zvláštěnostem v procesu výchovy. Do popředí přitom klade zákonitosti tělesného ústrojí žactva, jež ovládají duševní jevy v procesech výchovy, vyučování a vzdělání, což komentuje takto: »Školní věk poskytuje kaleidoskopický

obraz změn tělesného ústrojí žactva jak ve vzrůstu celkovém, který je předmětem antropologického studia, tak i v rozvoji a funkcích jednotlivých tělesných orgánů, ústrojí smyslových, žlázách s vnitřní sekrecí, ve směru normálním i různě odchylném.« Chlup kladně oceňuje dlouholetou tradici naší školní hygieny a s uspokojením kvituje, že je zařazována do programů pedagogických akademií i v zemích lidově demokratických v zájmu účelné prevence nemocí, tělesné i mentální hygieny školní mládeže.

Posléze přistupuje Chlup k učivu, učebním plánům, osnovám a učebnicím a konstatuje, že pedagogika a didaktika jsou odkázány na pokroky věd, z nichž je čerpáno učivo. Podtrhuje spojení učebního cíle se současným životem výrobním, hospodářským i kulturním. Specifický charakter vědy o procesu a zákonitostech komunistické výchovy spočívá v dialektické jednotě a vzájemnosti všech aspektů, filosofického, psychologického, fyziologického i hygienického, což uzavírá slovy: »Úkolem pedagogiky jako vědy je uvést v soulad výtěžky studia objektivních zákonitostí v procesu výchovy, vyučování a vzdělání za účelem organické jednoty s výsledky studia, získanými jednotlivými pomocnými vědami.« To pak považuje za jeden úkol pedagogiky s odkazem na to, jak je tento problém řešen zvláště v Akademii pedagogických věd v SSSR v řadě ústavů, laboratoří a oddělení pro dějiny a teorii výchovy.

Druhým specifickým úkolem je odhalovat pedagogické zákonitosti procesu výchovy, řešené v diskusích o této otázce sovětskými badateli, kteří odmítali názory buržoazních pedagogů, pozitivisticky omezujících přechod pedagogiky na tzv. základy, jež byly odrazem nejrozumnějších idealistických směrů psychologických. Chlup připomíná herbartovskou psychologii představ, psychologii tzv. tvarovou, strukturální, psychologii chování, kde se užívá domnělých psychologických teorií k řešení problematiky procesu výchovy. Chlup považuje proto sovětskou diskusi za aktuální právě nyní, v době přestavby školy v duchu spojení se životem.

Tím se Chlup dostává k otázce základního učiva. Je to »problém, který je uznáván právě v poslední době za nebyvalého rozvoje věd jako naléhavý úkol pedagogiky«. Přitom se zmiňuje o návrhu V. V. Pomagajby, žádajícího revizi názoru, podle kterého základy pedagogiky tvoří jiné vědy, jako fyziologie, psychologie, etika, estetika, a klade otázku, jaký podíl pak připadá pedagogice. Podle Pomagajby nemá jít jen o základy věd, nýbrž o výchovu samou, o její objektivní zákonitosti v etapě dovršení socialismu a přechodu ke komunismu. Uznává potřebu řešit tyto zákonitosti z různých hledisek jednotlivých pomocných věd vzhledem k jednotě a složitosti forem výchovy. Naproti tomu jsou však také objektivní zákonitosti, které specificky studuje a může řešit pouze pedagog. A v tom spočívá specifičnost pedagogických jevů, které není možno pouze přenášet z jiných věd do pedagogiky. Během diskuse se dospělo k názoru Chlupem akceptovanému, že vědeckým předmětem pedagogiky není sama o sobě výchova, vyučování a vzdělání jako izolované činnosti, nýbrž její předmět tvoří proces a odhalování jeho zákonitostí. V podstatě jej představuje usměrněný vývoj a utváření socialistické osobnosti v podmínkách výchovy. A právě dialektická logika objektivního vývoje, vyhledávání cest jeho organizace a metod jeho uskutečňování za pomoci přerůzných prostředků výchovy jeví se jako podstata studia vychovatelského. K to-

mu uvádí Chlup jako předměty pedagogické zákonitosti ještě obsah, formy, prostředky procesu osvojování, formování ideově politického přesvědčení, výzkum výchovně vzdělávacího a výchovně vyučovacího procesu a učení i přetěžování žactva, režim dne jako nejdůležitější předměty pedagogiky. Leč složitý komplex procesu komunistické výchovy sleduje i problematiku odstranění rozdílu fyzické a duševní práce, spojení školy se životem, výrobní práci apod., což se Chlup snaží ujasnit. Doporučuje sledovat tuto spojitost s podmínkami a činiteli, jež jsou předmětem exaktních a odborných věd, v samé školní praxi.

Z hlediska těchto obecných úvah přistupuje Chlup opět k problematice základního učiva. »Každé učivo tvoří obsah procesu učení, poněvadž pak každý proces jako složitý jev podléhá zákonitě dialektickým vztahům k jednotlivým objektivním činitelům, záleží velmi na tom, aby i učivo bylo v procesu učebním předmětem studia objektivních zákonitostí. A právě tyto dialektické souvislosti s činiteli, které v procesu spolupůsobí, leckdy i rozhodují.«

»Organizované, usměrněné vyučování ve školských institucích předpokládá rovněž učivo účelně upravené v soulase s cílem učebním.« Právě při takto zaměřeném vyučování přechází učivo podle Chlupa ze své statické formy v obsah dynamického procesu učebního, který má přerozmanité účinky na formování osobnosti žáků podle objektivních zákonitostí, založených jak v organizaci člověka, tak ve vlastní povaze učiva. Prakticky proto budou kritériem výběru základního učiva ideologické zřetele a potřeby komunistické výchovy, a to v duchu materialistického světového názoru, vědeckého ateismu a proletářského internacionalismu. V předmětech přírodovědných má se postupně rozvíjet vědomí dialektického vývoje hmotného světa, života na Zemi, původu člověka. V předmětech společenských má žák nabývat jasného vědomí o vývoji lidské společnosti, o výrobních a hospodářských podmínkách jako základu lidské kultury. Učivem pak nejsou jen učební předměty, učivem je také práce, která byla v minulých třídních soustavách oddělována od práce duševní. Práce a pracovní výchova stává se v socialistické společnosti důležitou složkou všestranné výchovy a odstraňuje rozdíly mezi prací fyzickou a duševní.

Za zvláště důležitý moment považuje Chlup, aby výběr základního učiva směřoval k nové didaktické soustavě, která kvantitativní výběr poznatků přizpůsobí úměrně a přiměřeně cílům komunistické výchovy. Jednostranný objektivistický výčet četných poznatků a údajů snadno zatemní hlavní cíl komunistické výchovy, který neznamená vybavit člověka znalostí množství izolovaných faktů z různých vědních oborů, nýbrž znamená rozvíjet člověka činorodého, jehož všestranné vzdělávání, dialekticky spjaté, utváří uvědomělou komunistickou osobnost. Jen tak filosofie marxismu-leninismu dospěje na poli výchovy k realizaci a nebude pouhou snůškou pouček odtržených od života. Vtělit toto učení v činnost, myšlení a poznání žactva bude hlavním vodítkem při výběru základního učiva k světovému názoru i k socialistické mravnosti. Idealistické mytologie náboženského vyznání octnou se v jedné řadě s bájemi starých kultur.

Dalším kritériem výběru základního učiva je jeho seskupení v didaktickou soustavu, a to ve smyslu objektivních zákonitostí formálně a dialek-

tický logického myšlení. Znamená to přizpůsobit učební látku poznatkovému postupu vědy, z níž je látka čerpána. Naproti tomu musí být didaktický výběr navíc citlivě přizpůsoben jednotlivým stupňům všeobecně vzdělávací školy tak, aby se učební látka rozvíjela v uspořádanou soustavu, přiměřenou činností, myšlení a poznání žactva. Základní požadavek intelektuální výchovy pro budoucí život při složitějších myšlenkových operacích nemá odporovat zmíněné formální a dialektické stránce. K tomu Chlup připomíná, že proces vyučování, organizovaný ve škole, je propleten prvky různých druhů učení, buď řízeného učitelem, nebo samočinného.

Na otázku, jaký je cíl školního vzdělání z hlediska potřeb společnosti, je podle Chlupa jednoznačná odpověď v psychologii vyšší nervové činnosti: výchova komunistického stereotypu — komunistické osobnosti. To je v přímé souvislosti s problémem přestavby vyučování a vzdělání k formování uvědomělé komunistické osobnosti, jak to dále podrobněji rozvádí. Pohotově sdružování slovních nebo písemných projevů s realitami společenské a přírodní skutečnosti, jež nebylo uskutečňováno v tradiční škole, stojí v popředí ve smyslu hesla J. A. Komenského »nec verba ante rem« — necht slova nepředcházejí věci, které vyjadřují.

V této souvislosti se Chlup zmiňuje o mnohostranné interferenci různých činností — vnímání, poznávání, paměti, pozornosti, souzení, myšlení, mluveného a písemného vyjadřování —, kterou se snažil postihnout v oboru představ matematických operací Herbart. Podle Chlupa se má výběr učiva řídit snahou vyanalyzovat v učivu jeho psychologický charakter, což znamená přihlížet k převaze té psychické funkce, k jejíž pohotovosti má učivo směřovat. To Chlup ještě doplňuje tím, jak interference duševních funkcí je dále komplikována a určována zákonitostmi vývoje výchovy, vyučování a vzdělání. Tyto pedagogické pojmy obsahují samy o sobě proces vývoje v různých časových obdobích. Již forma vyučování představuje proces vývoje, při němž žák rozvíjí činnost, myšlení, poznání, dovednost a návyky.

Zařazení žactva přibližně téhož věku v jednotlivých třídách vyvolává další problém věkových zvláštností v procesu učení. Přizpůsobit výběr učiva těmto problémům je Chlupovi důležitým úkolem výzkumu psychologického vývoje, patrně komplexního, o nějž se pokusil s kolektivem pracovníků v roce 1960 ve smíchovské škole v Belojanisově třídě, což nasvědčuje tomu, jak důsledně dbal o ověřování své teorie učení ve školní výzkumné praxi.⁴⁾ Teprve na základě výzkumu bude možno postihnout rozdíly ve výkonnosti duševních funkcí u žactva, které se projevují v praxi jako jejich individuální zvláštnosti. Jedině tak se prověří uměřenost učiva se zřetelem k přiměřenosti, a tím i jeho přístupnost pro různé typy žactva.

Při výzkumu kladl Chlup zvláštní důraz na studium školní hygieny, zvláště mentální, pokud jde o otázky vyučování a učení. Rozdíly mezi

⁴⁾ Chlup, Otokar—Kopecký, Jaromír: *Podmínky výchovy a vzdělání na národní škole*. Výzkum komplexní ve druhém a třetím ročníku. Praha 1960, 287 s.

V závěru práce čteme: »Komplexní výzkum právě proto, že se snaží vidět výchovně vzdělávací práci v její celistvosti, že od sebe neizoluje jednotlivé její stránky, může přispět ke sblížení teorie a praxe. Učitel získává představu o tom, jak si opatřit materiál pro vytvoření komplexního obrazu o třídě jako celku i pro vytvoření individuálního obrazu jednotlivých žáků. Tím budeme moci považovat úkol sborníku za splněný.«

děťmi nelze chápat staticky jako předurčené, neměnné; podléhají vlivům prostředí, věku, dynamice individuálního založení citové a volní povahy žáka. Podle Chlupovy zkušenosti překonává povaha žáka nezřídka s větší či menší námahou biologické podmínky své osobnosti. Objektivní požadavky školního života, dané osnovami, učebnicemi a hlavně samou vyučovací praxí, realizovanou učitelem, jež mají vyhovovat žakovým schopnostem, vlohám z hlediska mentální hygieny, vedou zhusta k přetížení a únavě žactva. Příčiny mohou být buď v individuálních schopnostech žáků, nebo v kvantitě a kvalitě učiva, popřípadě zvýšená afinita žáků k některým druhům učiva oslabuje prospěch v jiných předmětech. V neposlední řadě zde má jistou úlohu problém režimu dne v souvislosti s přílišným zatěžováním mládeže přemírou učiva.

Na závěr Chlup konstatuje, že školství se dosud nepovznese k takové organizaci učiva a učebních metod, které by na úrovni všestranného vzdělání spoluprozvíjely kladné stránky osobnosti žáka pro jeho budoucí život a povolání. Rekapituluje požadavky vědeckopedagogického vzdělání učitelstva, integraci všech složek vzdělání, směřující k přestavbě školy k cílům komunistické výchovy.

Čtvrtá stať podává problematiku základního učiva jako otázku zákonitostí komunistické výchovy. V ní pregnančně akcentuje předchozí výklady. Základní učivo bylo tehdy už akceptováno jako stěžejní bod reorganizace základní školy a Chlup ve zkratce rekapituluje to, co v dalších letech dostává definitivnější formu v Několika statích k základnímu učivu.⁵⁾ Živější spád argumentace vede ke zkratkám i k opakováním, což je dokladem diskusní povahy této rozpravy, která vyznívá polemicky. Např. základní učivo je učivo podstatné, jehož celek je nutný pro poznání skutečnosti — nepodstatné, zbytečné učivo ubírá čas a zatemňuje poznání. Jisté rozpory, vzniklé v konečných závěrech, daly r. 1947 podnět ke konferenci o této problematice.⁶⁾

Chlupovi šlo o principiální východiska, jež vyvozoval ze složité dialektiky »poznání, co obráží přírodní společenské skutečnosti« podle Leninových poznámek z Filosofických listů, »což není jen prosté celistvé odrážení, nýbrž proces řady abstrakcí, formování, tvoření pojmů, zákonů, jež zahrnují podmíněně přibližně univerzální zákonitosti věčně se pohybující a vyvíjející přírody«. Leč právě tato extempore dosti nepřiléhala k elementární problematice dětského poznání a chápání skutečnosti. Tak vzniká krátké spojení mezi dialektickými východisky a didaktickými závěry, jež uvádí kriticky na společného jmenovatele J. W. Dunovská ve studii »Obecně pedagogický pojem základního učiva«,⁷⁾ čímž teprve mohl být uveden pojem základního učiva jako kategorie obecné pedagogiky, tak speciální didaktiky, a to v době, kdy teprve krystalizuje a kdy bylo těžko vyjádřit jasnou a stručnou definici, jež by vystihovala všechny znaky. Dunovská se pokusila o analýzu všech činitelů, jež přicházely v úvahu, aby byl vyhraněn pojem základního učiva, čímž by se odlišil od pojmu učiva vůbec.

⁵⁾ Chlup, Otakar: *Několik statí k základnímu učivu*, Praha 1958, 137 s.

⁶⁾ Auerswald, František: *Konference o výzkumu základního učiva*. Praha v říjnu 1947, vydáno pro interní potřebu VÚP v Praze, 59 s.

⁷⁾ *Pedagogika* 1958, VIII, str. 637—654.

Organizačně školská kritéria výběru učiva

Podle akademika Chlupa je třeba chápat základní učivo jako problém devítileté školy s jinými kritérii, než jsou kritéria výběru učiva na škole střední, kde již jde o odbornou přípravu pro určité obory vědní na vysokých školách, což dokládá tím, že dosud nebyl podstatný rozdíl v učivu a metodách na školách prvního a druhého cyklu. Upozorňuje na dnešní povahu a zaměření základní devítileté školy, která je určena mládeži různého zaměření. Je to tudíž polytechnická škola všeobecně vzdělávací, jež má poskytnout základní poznatky z věd pro praktickou výrobu, hospodářství, ale i kulturu. Výběr učiva pro školu národní charakterizuje Chlup naproti tomu jako elementární předpoklad dalšího vzdělávání, jak to později stanovil v koncepci našeho školství v Několika kapitolách z roku 1958 (str. 26—30). Tyto elementární znalosti a dovednosti jsou nerozlučně spjaty s poznáváním přírody, práce a společnosti. Jsou tudíž způsobilé organicky připravit mládež jak na konkrétní skutečnosti praktického života, tak na další hlubší pojetí jevů skutečnosti pro studium.

Dialektická funkce učebních plánů a vyučovacích předmětů

Chlup se opět vrací k dialektické funkci vzdělání. Tradičním učebním plánům buržoazní školy v 19. století dříve sloužilo za základ třídění věd. Proto do učebních plánů pronikalo zrychlení specializace vědecké novými učebními předměty: moderní jazyky, chemie, geologie, mineralogie, zoologie, botanika. Jejich rozmístění bylo víceméně empirické do jednotlivých stupňů, a to vedle nezbytných tradičních předmětů. Klasifikace věd a specializace byla přirozeným důsledkem historického rozvoje, velikých vymožeností vědy, která probuzena ze scholastického spánku dospěla k současným vědeckým úspěchům.

Princip klasifikace věd jako základ učebních plánů podle Chlupa nevyklučuje prohlubovat dialektickou funkci učebních předmětů, která je z důvodů nové psychologie a zvláště psychologie vývojové náležitým dialektickým úkolem jako hlavní smysl výběru základního učiva. V novém pojetí všeobecně vzdělávací školy jsou všechny předměty prodchnuty vědeckým světovým názorem a v důsledku toho jsou hlavním nástrojem, jak oprostit mladou generaci od třídních přežitků minulosti. Vědecký materialistický světový názor je tudíž základním dialektickým poutem a prostředkem sepětí jednotlivých vědních oborů. Proto by podle Chlupa k této světónázorové syntéze měly směřovat jednotlivé učebnice v každém ročníku. Druhým syntetickým činitelem výchovy, vyučování a vzdělání v duchu marxismu-leninismu je práce. Ruční práce, polytechnická výchova, výrobní práce jako prostředek všestranné výchovy. A právě v tom spatřuje Chlup veliký význam pro dialektickou jednotu učebních plánů a učebních předmětů. Vzniká tak sdružení teoretických základů vědeckého obsahu s produktivní prací. Současně se odstraňují v praxi i v myšlence rozdíly mezi prací duševní a fyzickou. V důsledku toho nastane těsnější spojení s teoretickou prací školy. Maximální uplatnění polytechnického vzdělání spatřuje Chlup v tom, aby se stalo principem výchovy, nikoli pouze samostatným rukodělným předmětem.

Posléze Chlup při výběru učiva přihlíží k integračním zřetelům mezipředmětového sepětí z hlediska dialektického pojetí, provázeného organicky principem nové pracovní didaktické organizace. Tuto organizaci vidí Chlup obdobně jako Komenský ve »Východu ze školských labyrintů«. K tomu přiléhá v tomto případě i Leninovo pojetí dialektiky v úvaze »K otázce dialektiky«, kde čteme: »Dialektika je poznání s nekonečným počtem odstínů v každém přibližování se ke skutečnosti... to právě je ten bohatý obsah.«

K dialektické funkci učebních předmětů a učebnic

V Chlupově pojetí to znamená jejich vzájemné pronikání, nikoli odsunutí poznání od ostatních dovedností a návyků. Tak funkce jazykového vyučování, zvláště její mluvnická stránka, nemůže být samoučelně pojatým učením o jazyku. Jeho cílem je způsobilost vyjadřovat myšlenky, stavy myslí jako odraz skutečnosti. Této způsobilosti se věnuje pozornost ve všech předmětech, ve všech zaměstnáních školního života. Na prvním stupni se mluvnická látka do jisté míry omezí jen na věci podstatné a těžištěm vyučování bude živá mluva a písemné projevy v nejtěsnějším spojení s věcným učením. Základy vědy o jazyku přísluší spíše druhému cyklu pro žactvo se zaměřením ke studiu na vysoké škole. Při výběru učiva k dialektickému sepětí mezipředmětovému nelze ovšem pouštět ze zřetele systém učební látky.

Zeměpis jako učební předmět a jako vědecký obor se rozvíjí pod vlivem četných pomocných věd. Tím si vysvětlujeme snahu podávat žactvu ucelený obraz zeměpisného vědění z hlediska speciálních zeměpisných věd, jako je hospodářský zeměpis. Tady Chlup upozorňuje na pozoruhodný návrh N. K. Krupské, která radí, aby také tato věda byla chápána v souvislosti s jinými přírodovědnými obory, které ukazují bohatství a výrobní možnosti kraje (N. K. Krupská, O výchově a vyučování, Praha 1951, str. 200—209).

Při výběru dějepisného učiva lze však postupovat i jinou metodou, která by zvyšovala dialektické souvislosti hlavních historických skutečností. Látka zeměpisná a dějepisná, postupující podle jednotlivých zemí a států, dochází ke značnému rozptýlu učiva po těchto jednotlivých oblastech, čímž trpí dialektické sepětí učební látky na úkor přehlednosti a pamětního osvojení. Chlup postihuje možnosti dialektické metody, shrnující synteticky v jediný obor jednotlivé znaky, vlastnosti, charakteristiky a také rozdíly: tím by se vhodně dosáhlo zjednodušení a jednoty poznatků. Tyto historické i zeměpisné skutečnosti, uváděné dialektickou metodou ve společné sjednocené charakteristiky, lépe ideologicky osvětlí jejich podstatu nežli události a fakta rozptýlená po různých zeměpisných oblastech.

Ze sovětského pedagogického myšlení uvádí Chlup dotazy uveřejňované v Učitelské gazeti. Kromě dotazů týkajících se prohloubení všeobecného vzdělání, pracovní výchovy ve školních dílnách a na školním pozemku jsou četné otázky věnovány učebním plánům, osnovám a novým učebnicím. Chlup zde konstatuje, že tyto dotazy svědčí o snaze o důsledné dialektické sepětí duševní a fyzické práce v procesu školní vý-

chovy. Z některých proniká snaha odstranit ve škole národní samostatné reálné předměty: dějepis, zeměpis, přírodopis a nahradit je soustředěným vyučováním na základě učiva dětem blízkého a známého. Při odpovědi na tento dotaz se mluví o minimu poznatků. Pokud jde o základy věd, uvádí se konstatování, že »pedagogové, rodiče, lékaři jednomyslně vyžadují, aby se odstranilo přetížení žáků«.

Klady a nedostatky při uplatňování základního učiva

Vytvoření ústřední pedagogické komise z podnětu ministra Kahudy a z její práce vzešly směrnice ministerstva školství pro vyučování ve školním roce 1955—1956, jimiž se upravil rozsah a náplň osnov a učebnic s redukováným učivem — to byly klady, jimž předcházelo usnesení ústředního výboru Komunistické strany Československa o zvýšení a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství z června r. 1955 (Učitelské noviny V, 1955, č. 25 z 23. VI. 1955).

Nedostatky registroval Chlup takto: I. skepse některých pracovníků v tom smyslu, jako by nebylo možno vědeckým výzkumem řešit otázku obsahu učiva; metodologická problematika k pojmu základního učiva; II. protichůdné názory odborníků naukových předmětů, pedagogů a didaktiků o nových učebnicích, pouze redukujících učivo; III. obavy o snížení úrovně vzdělání; poměr základního učiva jako minima k maximálním požadavkům školské soustavy.

Chlupova odpověď na uvedené námítky vyzněla v ten smysl, že je reálné po celostátním plánu výzkumu řešit teoretický základ, na němž by bylo možno vybudovat novou orientaci socialistické školy, teprve syntéza a dialektická mezipředmětná souvislost může překonávat izolovanost učebních předmětů, že pojetí základního učiva vyplývá z nutnosti odstranit přetěžování žactva; teoreticky bude základní učivo akceptováno až jako nová kategorie didaktiky.

Perspektivy nové orientace pedagogiky a didaktiky mají podle Chlupa za úkol vyřešit problém diferenciacce žactva a nové pojetí jednotné školy. Míra základního učiva bude u různých žáků různá; základní učivo není pro všechny žáky lineárně na téže úrovni, což souvisí s překonáváním tradiční soustavy klasifikace.

Pojem základního učiva jako všestranného vzdělání, soudí akademik Chlup, je třeba ještě teoreticky vysvětlovat z hlediska fyziologie a psychologie individuálního vývoje. Úkolem výzkumných prací je získat nové poznatky o obecné periodizaci tělesného a duševního vývoje žactva, zjišťovat individuální periodické změny, jak se žáci s latentními schopnostmi rozvíjejí. Dosavadní učebnice neobsahují zpravidla jen učivo základní. Nebylo by námitek proti plnosti učiva v jeho maximální úplnosti s fakty vědecky zjištěnými, bude-li didakticky formulováno tak, aby přispívalo k dalšímu studiu, ať už vysokoškolskému, nebo k jinému nadstavbovému studiu praktickému.

Akademik Chlup usiloval o takovou didaktickou soustavu, která by vedla k nové dialektické integraci základního učiva, jež má zásadní význam jak pro praxi, tak pro teorii vyučování. Tato integrace základního učiva je vázána nejenom na věkové zvláštnosti v době přechodu školní mládeže z dětství ve věk jinošský, nýbrž přihlíží i k pozitivním pokrokovým možnostem praxe, jak ji vytvořila domácí tradice školní práce, což Chlup důsledně připomíná odkazem k didaktice Komenského.

Výběr základního učiva má obsahovat co možná úplnou, neporušenou soustavu poznání v soulase s výsledky věd, a to tak, aby i u dětí v mladším školním věku byl zajištěn ucelený obraz o přírodě a společnosti v duchu materialistického světového názoru, a to i tehdy, když didaktická soustava učení nepostupuje podle soustavy formálně logického výkladu.

Metoda didaktické integrace vyučování zpřístupňuje žactvu příčinné souvislosti, jež unikají při povšechném popisném způsobu vyučování, a to tím, že se zbavuje podružných detailů, které zatěžují a zatemňují vlastní obraz objektivní skutečnosti a odvádějí pozornost od postatných znaků elementárního poznání.

Jak je patrné z uvedených statí, dospěl akademik Chlup během své dlouholeté činnosti k samým principům výchovně vzdělávacího vyučovacího procesu. V jeho široce a hluboce založené životní práci se vine v tom směru jako zlatá nit jeho pedagogické osnovy zájem o problematiku základní školy, kterou v první řadě obohacoval o trvalé hodnoty a dal v tomto směru podnět k pracím svých žáků a stoupenců.

Proto je možno jeho dílo považovat za doposud živé a aktuální natolik, že možno v něm spatřovat solidní základy pro další tvořivou práci. Akademik Chlup byl uspokojen tím, že po výzkumu byl uplatněn princip základního učiva v pokusných osnovách v celostátním měřítku. Byl však znepokojen tím, že praktikové základní učivo přeceňovali, jako by samo o sobě už vyřešilo celý problém praxe. Teoretičtí pracovníci považovali definici základního učiva za neuspokojivou, poněvadž nepochopili, že teprve v aplikaci na určitou specifickou disciplínu je možno konkrétně ji uplatňovat. Jiní pracovníci jí přisuzovali jednostranné racionalistické zaměření, neboť nebrali v úvahu Chlupův požadavek komplexnosti praxe, v níž se nutně uplatňují prvky emocionální a volní. V tomto smyslu zpracovává akademik Chlup jako první u nás vědeckou teorii didaktiky. Avšak sám podlehl domněnku, že je možno základní učivo jako novou kategorii vyučovatelskou definovat. Ve skutečnosti je však základní učivo v jeho pojetí podřízeno komplexní teorii didaktiky. Prohlubovat a propracovávat tuto teorii je úkolem nové generace našich pedagogů. Podaří se jim to, až projdou branou hypotéz akademika Chlupa a dotvoří stavbu budovy moderního pojetí české didaktiky.

Э М А Н У Е Л С Т Р Н А Д

ТЕОРИЯ ОСНОВНОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО КОНЦЕПЦИИ О. ХЛУПА

Четыре неопубликованные статьи академика Отакара Хлупа об основном учебном материале представляют собой выдающиеся

доказательство его всесторонней подготовки к развитию теории дидактического мастерства, в частности, на элементарной ступени.

В первой статье, «Введение в теорию учения», внимание автора нацелено на источники педагогического познания. Необходима интеграция всех элементов образования, уравновешенных с таким расчетом, чтобы это обеспечивало ориентировку школы на достижение целей коммунистического воспитания, вытекающих из философии марксизма-ленинизма.

Во второй статье автор рассматривает практически вопросы закономерности коммунистического воспитания с особым учетом основного учебного материала.

В третьей статье, «О разработке педагогической теории», речь идет в сущности о критическом анализе ситуации, возникшей в результате несоразмерного числа уроков математики, вызывающего перегрузку учеников.

В четвертой статье, «Об учебно-воспитательном процессе», подчеркивается внутреннее единство всеобщего образования и воспитания.

По концепции Хлупа основной учебный материал является оптимальным максимумом дидактического творчества учителя, которое должно служить одновременно в качестве объективного критерия результатов его воспитательной работы. При этом Хлуп признает обязательность нормы учебного плана и программы и предполагает, что учитель сумеет сдвинуть логическую сторону с диалектической стороной в процессе обучения. Теория основного учебного материала, к которой Хлупа привело его целожизненное педагогическое стремление, ждет своего продолжателя.

EMANUEL STRNAD

THE THEORY OF BASIC SUBJECT-MATTER AS UNDERSTOOD BY O. CHLUP

Four unpublished papers on basic subject-matter by Academician Otokar Chlup are a significant document of his all-round preparation for developing the theory of didactic art, especially at the elementary stage.

In the first paper, The Introduction to the Theory of Teaching, he pays attention to the sources of pedagogical knowledge. He calls for the integration of all the components of education so that they will guarantee such a transformation of the school as to make it serve the aims of Communist education derived from the philosophy of Marxism-Leninism.

In the second paper he further develops the questions concerning the laws governing Communist education in practice, specifically with regard to the basic subject-matter.

The paper entitled On Cultivating Pedagogical Theory is essentially a critical analysis of the situation caused by the

excessive number of teaching periods in mathematics and partly also in languages, which results in the overburdening of pupils.

The fourth paper, On the Process of Teaching and Moral Education, emphasizes the inner unity of the general and moral education.

The basic subject-matter as understood by Chlup is the optimal maximum of the teacher's creative work. It is supposed to be simultaneously an objective criterion of his educational results. Chlup recognizes the norm of the curriculum and the syllabi as binding and within their framework he expects the teacher to harmonize the logical and dialectical aspects of the teaching process. The theory of the basic subject-matter, which Chlup arrived at after his lifelong pedagogical work, should be further developed by his followers.