

# RECENZE A REFERÁTY

Josef Linhart

PSYCHOLOGIE UČENÍ

*Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1967, stran 392.*

Psychologie učení překročila v současné době rámec pedagogické psychologie a stala se významnou disciplínou obecné psychologie. Linhartova kniha »Psychologie učení« chce uvést zájemce různých oborů do široké problematiky této psychologické disciplíny. Na rozdíl od jeho spisu »Psychologické problémy teorie učení« (1965) je tato práce učebnicové povahy. Podává syntetický přehled současné problematiky psychologie učení v konfrontaci s původními vlastními výzkumnými výsledky a výzkumy a teoriemi jiných autorů. Nevyčerpává však celou problematiku učení. Zabývá se jen devíti základními okruhy problémů psychologie učení. Jsou to: 1. činnost a učení, 2. otázky psychologické teorie učení, 3. proces a struktura učení, 4. paměť, osvojování a zapomínání, 5. motorické učení a regulace pohybů, 6. pojmové učení a rozumové operace, 7. učení řešeného problému a heuristické problémy, 8. sociální učení a socializace učení, 9. individuální rozdíly v učení a diferenciaci žáků.

Při vymezování pojmu učení vychází

autor z praxeologického hlediska, tj. pokládá učení za specifickou formu činnosti a interakce mezi člověkem a jeho prostředím, zejména sociálním (mezi organizovanou soustavou — organismem — a jejím prostředím). Člověk je systém, který má vysoce rozvinutou autoregulační schopnost. Autor si klade otázku, jaké vlastnosti má mít systém, aby byl schopen se učit. Systém má podle jeho názoru určitou strukturu, která je určována povahou vztahů mezi složkami. Učení znamená změna činnosti tím, že se pod vlivem vnějších podmínek nově upraví vztahy ve struktuře systému. Činnost člověka je závislá nejen na struktuře organismu, ale i na struktuře vnějšího světa, na struktuře a povaze úkolu apod.

Učení je strukturovanou činností a je regulováno motivačními a cílovými činiteli, vnějšími podmínkami (problémy, rozpory, konflikty) a výsledky i hodnocením vlastní činnosti. V jeho struktuře se uplatňují čtyři vnitřně spjaté složky: motivační, poznávací, prováděcí a kontrolní. Učení má základní úlohu v rozvoji a utváření všech

psychických procesů, veškeré činnosti člověka. Každá činnost, každý psychický proces zanechávají po sobě určitou změnu ve smyslu nové zkušenosti. Důsledkem učení je nové poznání, nový způsob chování a nové vlastnosti osobnosti. Ty činnosti a operace, které jedinec vykonává na základě již hotových dovedností, vědomostí a návyků, nepokládá autor za učení. Ve skutečnosti však podle autora každá činnost zanechává určité stopy, které vedou zpravidla ke zdokonalení chování.

Základní význam v procesech učení přikládá autor aferentní syntéze. Chápe ji jako neuropsychický proces, v němž dochází k syntéze základních činitelů učení. V tomto pojetí integrace se opírá o názory M. B. Cattella (1959). Integrační učení nemá fixní cíl. Subjekt je tu postaven před variantu různých cílů.

K celkové orientaci v široké problematice učení podle různých kritérií uvádí několik druhů učení, a to: učení z hlediska vývoje (učení subhumánních živočichů a lidské učení), z hlediska vztahů mezi hrou, učením a prací (direktní, indirektní), z hlediska procesů a mechanismů zúčastněných při učení (asociačním sdružováním, podmiňováním, napodobováním, kontrolou výsledků, pomocí instrukce, řešením problémů, porozuměním neboli myšlenkovou analýzou). Popisuje také rozdíly mezi učením senzoryckým (percepčním), motorickým a pojmovým. Proti uvedenému třídění jsou v psychologii různé námitky. Někteří autoři uvažují jen o dvou hlavních typech učení (učení se znakům a učení se řešení problému) nebo o jediné podstatě učení (monistická teorie), které je kvalitativně rozruzněno podle vývojových kritérií.

Kritickému zhodnocení některých psychologických teorií učení věnuje autor druhou kapitolu. Hodnotí starší teorie učení (asocianismus a pragmatismus, Pavlovovu teorii, behavioristické teorie a teorie tvarových psychologů). Hlavní nedostatek teorie učení, kterou vytvořila tvarová psychologie, vidí v nadměrném důrazu na

intuitivní postřeh a v podceňování analytických metod.

Autor se domnívá, že výše uvedené směry se snaží vyvozovat zákonitosti psychické činnosti ze zákonitostí vnější situace (z uspořádání podnětů, ze struktury učební látky) a že model učení je tu odvozován víceméně mechanicky buď ze zákonitostí vnějšího chování, nebo ze zákonitostí vnějšího světa, a není v těchto teoriích dostatečně doceňována úloha vnitřních psychických procesů a fyziologických mechanismů činnosti a učení.

Zdůrazňuje, že v současné době se vytváří obecná teorie učení, jejíž problémy řeší psychologie komplexně s fyziologií, kybernetikou, logikou, filosofií, sociologií a pedagogikou. Toto teoretické studium pomáhá při formulaci východisek obecně psychologické koncepce učení při řešení zásadních i konkrétně praktických otázek pedagogicko-psychologických.

Dosud jsou spory o to, v čem spatřovat podstatu učení. Linhart vychází z monistického hlediska, které předpokládá v procesu učení existenci společné soustavy principů. Toto hledisko vychází z předpokladu vývojových kvalitativně odlišných stupňů (úrovní) učení. Od geneticky prvotních forem učení, jimiž jsou asociační sdružování a podmíněně reflexní akt, se liší vyšší stupně, jako je napodobování, učení pomocí instrukce (názorné i slovní), učení se řešit problémy a učení na základě porozumění. V tomto smyslu mluví Linhart o různých druzích učení, které mají své specifické zákonitosti. Za nesporný fakt pokládá kvalitativní rozdíl mezi podmíněnou signální reakcí a mezi lidskou operací se znaky (symboly) při řešení problému.

V třetí až deváté kapitole podává přehled základních otázek, k nimž dospěl psychologický výzkum učení ve vztahu k výchovně vzdělávací problematice. Nejprve osvětluje povahu základních procesů a složek učení jako funkce nejen času, ale i struktury, dále pak otázky vztahu složek ve struktuře učení a zvláště otázky motivace a aktivace učení. Potom podává

stručnou charakteristiku jednotlivých druhů (typů) učení: učení pamětního, senzomotorického, učení řešením problémů, rozumového učení, učení ve skupině a učení sociálního. Poukazuje stručně na vztah tvůrčí činnosti a heuristických metod k procesům učení a na úlohu učení ve formativních procesech se zřetelem k psychickému vývoji a individuálním rozdíly mezi žáky.

Hlubší objasnění úlohy, kterou má učení v činnosti a vývoji lidské osobnosti, předpokládá podle autora jak analýzu jednotlivých komponent a faktorů, tak i odhalení procesů vedoucích k jejich syntéze, aferentní syntéze, již přikládá základní význam v procesech učení. Aferentní syntézu chápe jako neuropsychický proces, v němž dochází k syntéze základních činitelů učení, především informace o problémové (úkolové) situaci a motivační aferentace (motivů, zájmů, postojů).

Oproti názoru, že učení je pouze pamětní funkce, zdůrazňuje, že lidské učení je základním regulačním a formativním procesem, v němž se vytvářejí nové druhy činností a psychologických vlastností člověka. Z psychologického hlediska dělí paměť na 1. krátkodobou (bezprostřední), trvajíc sekundy až minuty, 2. operativní, kdy se pamatování prodlužuje tím, že se dojmy a jejich stopy v mozku udržují jako součást pravidelné činnosti, a 3. dlouhodobou, spočívající ve vytváření vědomostí, dovedností, návyků, motivů, zájmů apod. Podrobněji objasňuje podmínky dlouhodobé paměti a vytváření trvalých vědomostí a dovedností.

Pátá kapitola je věnována motorickému učení a regulaci pohybů. Uvádí v ní stručný rozbor vývoje názorů na motorické učení, popisuje složky a vztahy v anticipační činnosti zaměřené na cíl a zevrubněji objasňuje procesy rozhodování v motorickém učení a podmínky efektivního motorického učení.

V šesté kapitole zpracovává jednotlivé aspekty pojmového učení a rozumových operací. Objasňuje vztah učení a myšlení z hlediska symbolických procesů, úlohu

řeči v genezi myšlení, funkcí, kterou mají v myšlení operace, a otázku algoritmů v učení.

V sedmé kapitole se pokouší ukázat, že obecné zákonitosti a principy, které tvoří základ teorie učení, platí v obecných rysech i pro takové formy učení, při nichž žák postupuje heuristicky, tvořivě řeší zadané problémy a dospívá k nalezení nových postupů a metod.

Výsledkem heuristické činnosti je vyřešení problému. Za heuristickou činnost pokládá takovou činnost, kde je dán určitý problém a řešitel nezná metodu (algoritmus) pro jeho řešení. Autor z rozboru heuristických postupů při řešení problémů vyvozuje i některé závěry pro programované učení.

V osmé kapitole objasňuje vztah mezi učením monadickým a sociálním. Sociální zační proces vysvětluje především sociálním učením. Dovojuje, že podmínkou vzniku kolektivu je interaktivní model žákovské třídy. V takovém případě žáci vstupují do složitých vztahů a směřují ke společnému cíli. Naopak vznik kolektivu narušuje koaktivní model, kdy žáci jsou vázáni ve své činnosti převážně na učitele.

V poslední kapitole se autor zabývá otázkami individuálních rozdílů v učení, diagnostikou rozumového vývoje žáků a zdůrazňuje, že otázky efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu jsou vnitřně spjaty s požadavkem individuálního přístupu k žákům, a tím i s požadavkem vhodné diferenciaci výuky a diferenciaci žáků.

V závěru knihy shrnuje důsledky, které plynou z jeho rozboru učení pro výchovně vzdělávací proces.

Linhartova kniha je významným příspěvkem k objasnění některých základních problémů učení. Autor v ní analyzuje množství materiálu (cituje 351 autorů), který včlenil do širších a někde i nových souvislostí. Přínosem je také jeho analýza vztahů mezi teorií učení C. L. Hulla, B. E. Skinnera, mezi teorií učení a teorií poznávacích procesů tvarové psychologie (K. Lewina, W. Metzgera aj.) a teorií kogni-

tlivního vývoje (J. Piageta). V referátu jsem jen naznačil některé Linhartovy myšlenky, které autor podrobně dokládá. Pokazuje i na důsledky teoretických po-

zatků z problematiky učení pro praxi, zejména pedagogickou.

Vilém Chmelař

## JEAN JACQUES ROUSSEAU A JEHO PEDAGOGICKÝ ODKAZ

Výbor z pedagogického díla. Uspořádal Josef Cach. Praha 1967, str. 158.

Tomuto výboru předchází úvodní slovo pořadatele nové edice SPN »Z dějin pedagogiky« Jiřího Kyráška. Edice má obsahovat kratší komentované monografie o významných pedagozích s ukázkami jejich díla, ale i díla pojednávající o významných etapách a proudech vývoje pedagogických idejí a pedagogické práce. Ide o drobnou edici přístupnou jak zpracováním, tak aktuálním zaměřením k současné pedagogické problematice naší doby. Konkrétní program nové sbírky není uveden jmenovitě; patrně půjde o světové i domácí osobnosti a hnutí ovlivňující naši výchovateckou tradici poznáváním pedagogické kultury našeho vlastního národa i ostatních národů světa. Podle nakladatelského oznámení bude následovat svazek z díla J. H. Pestalozziho a po něm o činnosti G. A. Lindnera v naší české pedagogické historii.

Úvodní částí je Cachův rozbor pedagogické tvorby Rousseauovy s názvem J. J. Rousseau — pedagog protestu a hledání. V druhé části je výbor z Rousseauových myšlenek o výchově a vzdělání. Ve výboru jsou výňatky ze všech pěti knih Emila aneb o výchově z r. 1772. Těmto výňatkům s Předmluvou předchází soubor hlavních bodů obsahu každé knihy s charakteristikou celkové koncepce Emila, založené na periodizaci vývoje dítěte. Výbor doplňuje ukázka částí prvního listu Emila svému učitelí z oddílu Emil a Zofie aneb samotáři. Na závěr je uveřejněna čtvrtá kapitola, jedna z patnácti, jež pojednává o výchově a vzdělání navrhované Rousseauem polské vládě o její reformě v roce 1772. Výbor je opatřen vysvětliv-

kami a údaji o životě a díle Rousseauově. Pořízený překladateli výboru Janem a Marií Holickými. Autor výboru připojil základní bibliografii cizí i naší literatury. Mimo jiné uvádí úplné české vydání Emila z Dědictví Komenského z r. 1910 i slovenské z roku 1956. Bibliografická data jsou blíže rozvedena v Cachově Ohlasu Rousseauovy pedagogiky na str. 40—47 celkem podrobně. Zvláště se zastavuje u Lindnera a Chlupa, vycházejе přitom z interpretace Kádnerových Dějin pedagogiky, jež jsou podle Cacha vrcholem naší buržoazní pedagogické historiografie.

Úvodní rozbor má povahu eseje, v němž se Cach snaží postihnout nové stránky v díle Rousseauově, jak to vyjadřuje Dostálova recenze výboru. Hledí korigovat jednotranné hodnocení Rousseauova díla. Zejména usluje překonat často tradované výklad pojetí Rousseauovy přirozené a svobodné výchovy, v němž se tzv. přirozená výchova vyvozovala z úzce biologicko-psychologického hlediska. Posléze si Cach všimá úlohy učitele v Rousseauově utopické výchově dítěte.

V předmluvě se Rousseau hlásí k Lockeovu pojetí výchovy, jejíž východisko nespátřuje ve věděni, ale v předmětu výchovy — v člověku. Leč vlivem Platónovy Republiky, který podle Rousseaua »očistil lidské srdce«, překonal Lockeův utilitarismus, patrný z jeho zásady »všechno dětem rozumově vyložit« hned od počátku. Pro Rousseaua to znamená začínat od konce a vytvářet z díla nástroj, neboť spatřuje ve vypěstění rozumného člověka vyvrcholení dobré výchovy a ne počátek, který se spokojuje

prázdnými slovy. Jinak ale se přiklání k Lockeově škole předně tím, jak pečovat o zdraví, a za druhé, jak vytvářet dobré zvyky k dosažení ideálu člověka s vypětou povahou. V tom smyslu Locke podnítl Rousseaua k vytvoření naturalistické školy v přímé linii klasické už tradice francouzské pedagogiky v duchu myšlenek Montaignových a Rabelaisových. V druhé knize Emila v úvaze o tělesné a duševní zdatnosti výslovně uvádí souvislost Montaignovy rady, aby se při výchově děti dříve otužovaly svaly tělesnými cviky a překonávaly obtížnosti, jimiž se dospěje k zocelení myslí. V tomto místě Rousseau doznává znalost svých předchůdců, kteří přes různé se názory jsou jednotní v tom, aby děti hodně tělesně cvičily, a to stejně moudrý Locke jako dobrý Rollin, učeny Fleury i puntičkářský Crouzaz — »nelze podat o tom lepší důkazy ani přesvědčující návody, než nacházíme v Lockeově knize Myšlenky o výchově«.

Cach se snaží v předmluvě při výkladu povahy Rousseauovy pedagogiky, jež vyústila v pedagogiku protestu a hledání, nalézt klíč v jeho poměru k Lockeovu pedagogickému utilitarismu. Leč tento utilitarismus anglicky střizlivé účelnosti výchovy jako průpravy pro život a příští povolání Rousseau negoval, postavil jej na hlavu tím, že jej přehodnocuje principem tzv. přirozené výchovy. Cach uvádí pasáž z nové Héloisy, charakterizující citovou výchovu »krásných duší«. Tímto náznakem ve zkratce postihuje sentimentální prvky raného, spíše ještě literárního než pedagogického rousseaulismu. Vyplývá to z hlubokých souvislostí francouzské kultury, jejímiž dominantními znaky bylo vyvažovat iracionální intuíci klasickou rovnováhou. Oba tyto prvky jsou obsaženy v Rousseauově rozporném pojetí jedince — individua vychovávaného nad průměr obvyklé praxe. Tento vztah k tradici revolučně překonávané ideálem nového člověka Cach dovozuje takto: »Bez pedagogických názorů Rousseauových nelze pochopit Rous-

seaua jako celek. — Bez Rousseaua nelze pochopit nástup buržoazie.« V protikladu k tomu Cach odhaluje i dobovou podmíněnost a omezenost perspektiv přirozené výchovy: »Obracím stránky díla, v němž mnohdy méně by znamenalo více. V mnohém zásadním a dílčím nesouhlasíme s tímto předchůdcem dramatických událostí po roce 1789.« Tato místa zhuštěně charakteristiky Rousseauova osudu a jeho rozporných názorů odhalují nám osud člověka vnitřně nevyváženého, osudem stíhaného, jehož existence je na okraji společnosti předrevoluční Francie. Hlubší pronikání by vyžadovalo širší rozvedení života a díla autora proslulých »Konfesí«, v nichž odhaluje svoje nitro pronásledovaného člověka. Vymyká se to z rámce informativního pojetí malého výboru z jeho díla, zaměřeného na vystižení jeho pedagogického typu, který proniká do naší pedagogické literatury opožděně, až teprve na přelomu minulého století.

Když G. A. Lindner v r. 1884 ve své encyklopedické příručce, vydané ve Vídni a v Lipsku, charakterizoval Rousseauovo dílo Emile, ou sur l'éducation z r. 1762 více než po sto letech větou »R. Emil ist kein systematisches Werk, sondern ein Erziehungsroman voll von geistreichen, originellen Bemerkungen, aber auch voll von paradoxen, oder zum mindesten überspannten Ansichten«, Cach se pokusil o objasnění Rousseauových problémů pedagogických jako důsledků jeho zásadního boje civilizačního a programového, jehož těžiště spočívalo v předrevolučním ideovém politickém kvasu. Z této pozice výstižně zhodnocuje a zařazuje Rousseauův život a jeho dílo do klasické řady francouzských pedagogických reformátorů jako jejich poslední revoluční článek, jehož nadčasová pronikavost byla násobena geniálními nadáními Rousseauovy sugesce umělce a filosofa. Zařazení ženevského občana a světového pedagoga na-

lézá své místo »po stále živých Ezejích učeného M. Montaigne, napadajících středověký způsob myšlení a školský pedantismus«, po němž »vytvořil tu François Rabelais klasickou tradici pedagogického románu. Jeho Gargantua a Pantagruel je výsměchem školským a pedagogickým nesmyslům a zvrácenostem, zejména mechanickému učení«. A v této řadě, lapidárně vystižené Cachem, mohl génus Rousseauových uměleckých i životních osudů zákonitě vytvořit konstrukci individuální moderní pedagogiky, založené na zcela novém pojetí výchovy, tzv. přirozené, individualistické, čili projevové ve směru mravně estetickém v souladu s tehdejší hypotézou fylogenetického vývoje dítěte. A právě tímto ideálem moderní výchovy člověka nové buržoazní společnosti antici-povat nezbytnost vědy o vývoji dětí a o ctech výchovy v podmínkách naší společnosti 19. a 20. věku.

V další části úvodu po povšechně ideových úvahách přistupuje Cach k zajímavé stati, v níž se pokouší o vysvětlení celkového zjevu Rousseauova z hlediska dialektického, vlastně existencialistického. Rousseauova pedagogika je podle toho vlastně snahou o obranu člověka před od-cizením. Je to hledání hodnot, jež by umožňovaly jedinci »plně žít jako osvobozenému člověku« z idealistického hlediska. Materialistická filosofie výchovy nebude však rozhodně význam J. J. Rousseaua dobově odlučovat od společenských poměrů 18. století, i když připouští jistý podíl jeho filosofické kritiky feudalismu, ale důsledně vázané jen na jeho maloburžoazní životní stanovisko, jež mělo své omezené možnosti. Pokud se však týče umělecké stránky Rousseauových úvah, prozrazuje jejich dosud živý dopad mocnou emancipační sílu osvobodit moderní duši soudobého člověka od pout, jež ho tíživě obírají. Po té stránce jistě výstižně charakterizoval Romain Rolland Rousseauův egotismus, jenž doposud posiluje naše úsilí

osvobozovat se od konvencí. [Nesmrtelné stránky J. J. Rousseaua, Praha 1948, str. 39.] Jan Patočka v té souvislosti objasňuje Rousseauovy relativní tendence osvobození od degenerativních vlivů moderní civilizace, od vnitřně prázdných forem společenského života. [J. J. Rousseau, Sborník k 60. narozeninám prof. L. Svobody, Praha 1963, str. 59—67.] Také Cach zaujímá k tomu kladné stanovisko, podle něhož sociální aspekt životní koncepce člověka nalézal hluboce humánní postoj v díle čelných pedagogických klasiků, jako Rousseaua, Pestalozzho, ale i Komenského. Toto dědictví oplodní i filosofii marxistické pedagogiky.

V poslední části úvodní stati Cach hlouběji hodnotí revoluční význam Rousseauovy pedagogiky, a to v tom, jak dalece přehodnotil starý typ mentorské školní praxe svými geniálními paradoxy, odhalením rozporů mezi duchem staré výchovy a mentalitou dětské psychiky. Výrazně to Cach vyjadřuje tak, že »nejde tedy o pedocentrismus nebo anarchistickou svobodnou a volnou výchovu, ale o pedagogiku protestující proti nesvobodě dítěte«, jež spoutává jeho uplatnění v procesu vyučování a výchovy. Považuje ideál přirozené a svobodné výchovy za ideál, který nestárne, ale zůstává zdrojem inspirace nových podnětů, jimiž se učitel dostává do problematiky teorie výchovy a vzdělání. Přitom dospívá celkem k jeho pozitivnímu ocenění, neboť se domnívá, že právě při přestavbě celého výchovně vzdělávacího systému naší školy má mnoho co říci i Rousseau, a to zvláště při dialektickém spojení individuálního a obecně lidského. Míni tím kritický zřetel při jednostranně uplatňovaném principu hromadného vyučování, jímž se oslabuje aktivita a samostatnost dítěte.

V této souvislosti by bylo účelné pozastavit se u toho momentu, který Cach označuje »jako náročnou cestu od rekonstrukce jednotlivce« a jeho výchovy, jak ji interpretuje v Emilovi, »k rekonstrukci společ-

nosti a jejího školského a pedagogického systému« vtělené Rousseauem v »Úvahách o polské vládě«. Je nesporné, že Rousseau vyšel z Lockeova typu výchovy gentlemana a tím dospěl k aristokratickému požadavku izolovat Emila-gentlemanu od »hrubé masy« prostých lidí. Leč ve zdůvodnění Rousseauově nejde pouze o čistě ekonomický zřetel v tom smyslu, že není třeba vychovávat ty, kteří žijí v pracovním poměru, děti pracujících, neboť je vychovává sám život, ale je nutno vychovávat ty, kteří nepracují, aby správně vychování naučili se žít vlastní prací a tím mohli se stát představiteli všelidských ideálů, jak to zdůvodňují sovětské Dějiny pedagogiky (Konstantinov, Medynskij, Šabajevová, Praha 1959, str. 73). Rousseau byl veden hlubšími motivy povahy psychologicky didaktické, jak to dovozuje R. H. Quick ve Vychovatelských reformátorech (Praha 1897, str. 191). Cach loyálně uznává, že »Rousseau nebyl anarchista. Neodmítal rozumné společenské zřízení a instituce vůbec, nýbrž jen ty, které odporovaly přirozenému řádu, působily destruktivně na člověka a odcizovaly jej i jeho potomky právě podstatě lidství. Ve správně uspořádané společnosti viděl prostředek k dosažení důstojnosti člověka«. Již to podle Cacha uvádí na pravou míru mnohé nespravedlivé výklady podstaty svobodné výchovy, jak jí Rousseau skutečně chápal. Tím se poměr tzv. negativní výchovy k výchově tzv. pozitivní hodnotí jako ostraňování překážek a vytváření nového přístupu k maximálnímu využívání dětských schopností a vnitřního vývoje jejich orgánů ve věcném styku společenském, jehož prostředím spolupůsobí na přirozený rozvoj dětství. Quick tyto dedukce osvětluje jak vzhledem k významu obsahu vzdělání, tak vzhledem k sebevýchově dětí v souladu se zákonitostmi jejich přirozeného rozvoje. Tvrdí, že právě za Rousseaua dostoupil

vrcholu rozpor mezi osvícenským ideálem intelektuálně pamětného vzdělání a výchovou individuální.

Podle Quicka Rousseau zasadil smrtelnou ránu ideálu obrozenskému (utilitarismu výchovy). Komenský byl první, jenž pojal celek vychovatelského úkolu a uvedl jej ve spojení s lidskou přirozeností a určením, avšak nemohl se vymanit z toho, aby nepřeceňoval důležitost vědění. Podle toho ideálu člověk má znát všechny věci; proto v praxi přihlížel příliš mnoho ke vštěpování vědomostí. Pak přišel Locke a ocenil vštěpování vědomostí mnohem níže než utváření povahy; ale v praxi stěžl dostoupil tak daleko, jak jej jeho zásada mohla vésti. Byl zajisté pod vlivem společenských rozdílů a byl puzen, aby přemýšlel o tom, co třeba znát šlechtici (gentlemanu). A tak Rousseau byl opravdu první, jenž ze sebe setřásl názor, který počala doba obrozenská, že totiž člověk je živočichem určeným k tomu, aby se učil Rousseau měl odvahu popřít to, a to způsobil co nejdůraznějším, řka: »Před 12. rokem nesmí vychovatel dítě učití ničemu.« (Tamtéž str. 191.) Quick konstatuje, jak Rousseau projevil svůj odpor proti obrozenskému ideálu v takových prudkých paradoxech, jejichž překonání trvalo po celé 19. století, dokud se z nich nevyvodily jediné možné důsledky, jež vedly k vědeckému zkoumání dítěte v době, od kdy je schopno vychování. A skutečně i u nás přistupují naši pokusníci k nové, svobodnější individuální praxi až na přelomu století, kdy existovaly vědecké výzkumy pedopsychologické. V té době přistupuje průkopník svobodné výchovy František Bakuie k výuce čtení zcela podle individuálního zájmu jednotlivých dětí, zcela tak, jak to doporučoval Rousseau v druhé knize Emila. Jiní naši nově orientovaní pedagogové realizují výchovnou samočinnost u dětí pod vlivem Tolstého Jasně Poljany, kde byl vzkříšen duch přirozené výchovy po stopách Rousseauových. Také Josef Úlehla prohluboval vyučování přírodovědě a matematice v intencích druhého období Rousseauova pro-

střednictvím Spencerovy pedagogiky. V Domě dětství v letech dvacátých naši esteticky školení pedagogové uskutečňovali ideály Tolstého a Keyové oplodněné Rousseauem. Zatímco ideál Lockeovy výchovy gentlemana našel u nás půdu v plánu hr. Františka Kinského při výchově šlechtice aristokrata, koncepce všeobecného vzdělání na podkladě hromadného vyučování v duchu Komenského prošla více než stoletým vývojem krystalizace všeobecného vzdělání ve škole národní. Jak patrně, mají ony historické protiklady výchovy člověka a vzdělání občana také u nás svoji vlastní historii, jež pramení právě v řešení oněch rozporů, na jejichž základě se vytvářela a ještě vytváří koncepce našeho veřejného vzdělání na podkladě individuálního i společenském.

Cachova publikace je aktuálním příspěvkem k tomu, aby si naše učitelstvo uvědomovalo onu historickou problematiku o poměru výchovné rovnováhy vnitřních a zevnějších momentů vyučovacího procesu. Rousseau se brání převaze vlivu oněch zevnějších momentů, aby nenarušovaly vnitřní rozvoj utvářející osobnost žáka až do dvanácti let; doporučuje přizpůsobit výchovu primitivním dispozicím dětského citu a rozumu; toto přizpůsobení výchovy uvedeným dispozicím v jejich účincích (podle přijemnosti a nepřijemnosti, dokonalosti a nedokonalosti) znamená Rousseauovi uchovat výchovu ve shodě s přírodou, věcmi a lidmi. Podle Chlupa chápe Rousseau přírodu jako zvyk a také výchova — ovšem přirozená — není mu ničím jiným nežli zvykem. A tím odpovídá Rousseau na otázku, které jsou prameny výchovy: Příroda, lidé, věci a již tato trojice zdroje výchovy ukazuje, že je nutno, aby všechny zdroje byly ve vzájemné shodě a že vlastně není v rukou lidských možnost spokojovat se s výchovou bez zřetele na přírodu a věci. (Chlup, Otokar, *Vývoj pedagogických ideí v novém věku*. Brno 1925, str. 51.) Tyto závěry není možno ani dnes pomíjet v představě právě onoho základního stupně našeho školství při jeho modernizaci

a intenzifikaci vnitřní výchovně vzdělávací práce.

Cachův výbor, pořízený ze všech pěti knih Emila a z Úvahy o polské vládě a její reformě, zabírá celý soubor Rousseauovy pedagogiky a specificky je upraven tak, aby čtenář získal ucelený obraz o jeho syntetické povaze. Po té stránce Cachův výbor zcela splňuje účel nové knižnice a zasluhuje plného uznání. Pozornější čtenář v uvedeném výběru postihne i vnitřní strukturu Rousseauova důsledně pedocentrického zaměření a navíc pod jeho paradoxy a zdánlivými rozpory bude uveden k východisku moderní výchovy zbavené tíživých předsudků formalistického učení.

Cachův výběr splňuje vhodně poslání nového typu edice populárních monografií o význačných pedagozích našich i cizích. Podařilo se mu to splnit všestranným a objektivně kritickým přístupem k ústřední osobnosti francouzské pedagogiky v 18. století, která mocně ovlivnila vývoj pedagogických idejí 19. století. V našich zemích byl oživen Rousseauův odkaz prostřednictvím jasnopoljanských pokusů Lva Nikolajeviče Tolstého. Tomuto účelu přizpůsobil Cach i formu svých výkladů, namnoze sugestivně podaných. Přitom, třebaže šťastně volil formu eseje, monologicky se obracející k pozornosti čtenáře, aby ho plně zaujal, nemohl ve větší míře využívat konfrontace s názory jiných autorů a tím čtenáři poskytovat prostor k jeho volnější úvaze. Tento způsob zpracování nebyl však na překážku vzájemné souhře mezi účelně vybranými texty a doprovodným výkladem, i když je pro běžného čtenáře značně náročný. V nynější naší chudé produkci malých populárních edicí je Cachova práce svým celkovým zpracováním mimořádně pečlivá, vyznačuje zkušeného komentátora, synteticky uvádějícího adepty vychovatelství do vývoje pokrokových idejí světové pedagogiky. Temperamentní přednes Cachův, vnitřně vyvážený, podložený živým slovem, osvědčil se zvláště při účelném zjednodušení složité problematiky moderní pedagogiky.

Emanuel Strnad



V posledních diskusích o výtvarné výchově v západním Německu (NSR) byla položena mezi jiným i otázka po vhodnosti názvu učebního předmětu — výtvarná výchova — výtvarné vyučování — kreslení. Můžeme vzpomenout na léta, kdy sám název předmětu se stával vizitkou pokrokovosti nebo naopak konzervativnosti. Ale o to tu nejde, to jen tak mimochodem. V zajímavém sborníku diskusních projevů vyšlých u Diesterwega (*Kunstunterricht und Gegenwart*, 1967) byla vyslovena řada závažných myšlenek o obsahu, cíli a metodách výtvarné výchovy, které hovoří i k nám. Mezi jejich autory jsou osobnosti i u nás známé: Otto, Klafki, Ehmer, Möller aj. Považují za vhodné na některé z nich navázat, o jiných třeba jenom referovat — zdůvodňovat tuto vhodnost snad není dnes potřeba.

Začal bych projevem Wolfganga Klafkiho, hlavně proto, že přináší do diskuse týkající se určitého učebního předmětu širší pohled obecného teoretika vyučování. To je něco, co nám chybí, aspoň v té konkrétnosti a znalosti dílčí problematiky, jak jí ukazuje Klafki. Ten aspekt je určen už v titulu stati — má název »Problémy výtvarné výchovy z hlediska obecné didaktiky«.

Klafki začíná polemikou s určitými teoremy, v metodice výtvarné výchovy víceméně běžnými. První se týká tvořivých schopností dětí a mládeže, které má výtvarná výchova probouzet, pěstovat a rozvíjet. Pojem tvořivosti, tvrdí Klafki, je pochopitelný jako emfatický výraz historického objevu výtvarného zájmu a výtvarné samostatnosti u dětí, z teoretického hlediska však znamená přehánění. Nejde pouze o to, že pojem tvořivosti by měl být vyhrazen pouze vysoké tvorbě umělecké (čeština má však dva odstupňované termíny pro německý pojem »schöpferisch«: tvořivý a tvůrčí), ale ještě více o skutečnost, že řečí o tvořivých schopnostech dítěte mají leckdy zakrýt

iracionalistický útok proti systematickému učení, systematické analýze a jazykovému objasňování ve výtvarné oblasti.

Chtít stavět na tvořivých vlohách dítěte, postihuje otázku formálního (funkčního) vzdělání ve výtvarné výchově. Tato zcela nenová teorie zastává stanovisko, že máme v dětech rozvíjet určité schopnosti, potence, funkce jako takové, kdežto obsahy, na nichž je rozvíjíme, jsou lhostejné — jsou to pouze »prostředky k rozvíjení tvořivých schopností«, v životě to budou stejně zcela jiné obsahy.

Klafki odporuje názoru, že lze rozvíjet bezobsahové schopnosti a funkce, a dovolává se výzkumů v oblasti transferu a výzkumy ověřených závěrů, podle nichž »produktivní učení spočívá v uvědoměném osvojování příbuzných kategorií, struktur, modelů a forem, jejichž přenos závisí na tom, je-li předmět nově osvojovaný téže nebo příbuzné struktury jako výchozí fenomény«.

Klafki kritizuje dále organologickou koncepci dětského výtvarného vývoje. Namítá proti ní správně, že věkový vývoj je vývojově historicky podmíněn a že individuální rozdíly podstatně oslabují tzv. věkové zákonitosti vývojových stupňů. Otázka obsahu, způsobu a prostředků výtvarného vzdělávání dětí závisí na možnostech, podnětech a v neposlední řadě na uvědoměném pedagogickém působení — a jenom formálně a v omezené míře na »vnitřních vývojových tendencích«. Klafki se přimlouvá za prověřovací a prověřené výzkumy, kterých je ve výtvarné výchově (pomineme-li drobné individuální jednorázové pokusy) žalostně málo.

Zcela rozhodně odmítá Klafki tzv. »základní biogenetický zákon«, táhnoucí se v podstatě od Leibnitze a Goetha a teoreticky zakotvený v herbartovské pedagogice.

Metodikové výtvarné výchovy v různých situacích a v různé argumentační postupnosti zdůrazňují, že výtvarná výchova

va má tvořit jakousi »protiváhu« jednostrannému vzdělávání rozumu. Klafki prohlašuje takovouto představu cíle za pochybnou: jeví se v ní difuzní iracionalismus, vadná představa o charakteru výtvarné činnosti. Ani v dítěti ani v umělci nevytváří jakési nevědomé »ono« — naopak vždy se uplatňují vědomé, rozvažované tvárné procesy. Racionální moment je stejně, ne-li více zastoupen i v procesu estetického vnímání uměleckého díla, které přece není pouhým »vcitováním«. Jistý rozdíl mezi výtvarným myšlením a jinými formami myšlení ovšem existuje, rozhodně však nestačí k tomu, aby zakládal argumentaci »protiváhy« rozumové činnosti.

Při úvahách o cíli výtvarné výchovy (a dalších estetickovýchovných předmětů) se s oblibou uvádí i potřeba zajistit, aby žáci a mládež dosáhli životní plnosti (lze tu užít i jednoho z více významů integrace), která je ohrožena specializací většiny učebních předmětů. Proti takto ideallizujícímu trendu harmonie staví Klafki faktický stav společnosti, která nejenže nedává příležitost k získání harmonie a plnosti, ale naopak je ovládána polarně napjatými a nepřetržitě konfliktními vztahy.

Obrací se k Theodoru Littovi a uvádí citaci z jeho práce »Výchovný ideál německé klasiky a moderní svět práce«. Převezmeme z jeho citace část, kde Litt argumentuje, že smíření člověka se současnou skutečností předpokládá »upustit od představy, že hodnota člověka je závislá na míře jeho přiblížení k ideálu dokonalé harmonie, a že vše, co je proti ní, znamená ochromení lidskosti a hřích na ní. Nelze vinit život z nehumánnosti proto, přináší-li základní konflikty, nesmíme odusuzovat nějaké jednání jako prohřešek proti lidskosti proto, že má za následek těžko překonatelné rozpory«.

Polarita jako opak harmonie, strukturální různost a zákonitost napětí a disharmonií neodstranitelných estetickou výchovou nepostihuje — dovozuje Klafki — pouze vztah jejích učebních předmětů k ostat-

ním, ale tkví i v ní samé. Můžeme se dovolat kontrastů plošných kompozicí proti taštickým pokusům, Rubense proti Grecovi, Giacomettiho proti Maillolovi apod. S těmito kontrasty a napětími se mají žáci seznamovat co nejdříve a nejpřiněji — tím se tedy mění i cílová představa výtvarné výchovy a příbuzných výchovných oblastí.



Klafki se konečně obrací i k obsahu a charakteru umění a žákovských pokusů v oblasti výtvarného umění, tvořících obsah učebního předmětu výtvarná výchova. Tu jeho názory celkem odpovídají našim perspektivním stanoviskům. Dovojuje, že do výtvarné výchovy patří celá oblast skutečnosti relevantní pro estetické vnímání a hodnocení — tedy nejenom vlastní výtvarné umění, ale i architektura našich domů, měst a vesnic, utváření vozidel a strojů (Klafki tu spatřuje oblast kontaktů s pracovním vyučováním), estetický interiér, oblékání, reklama a ostatní.

Didaktika výtvarné výchovy hájí stanovisko, že východiskem pro vstup dětí do světa umění musí být současnost. Myslíme-li tu po výtce (třebaže ne výlučně) na oblast besed o umění, naskytá se jako korigující i otázka historického principu, do jaké míry může a má korigovat stanovisko přístupu od současnosti. »Z pedagogického hlediska otvírá se minulost (historie) a tradice pouze od přítomnosti a od pohledu mladého člověka na budoucnost.« říká Klafki. Nečiní rozdíl mezi koncepcí umělecko-pedagogickou a koncepcí jiných předmětů (dějepis, fyzika, chemie, jazyky), pokud jde o otázku, zda obsahy, úkoly, procesy, techniky, které si má mládež osvojit, odpovídají jejím možnostem, potřebám a pojmům a zda jí připravují také na budoucnost.

Sami jsme si už vícekrát položili otázku, které umění je pro mládež uměním dneška. Zdá se, že by o tom měla mládež rozhodnout sama, ale aby to mohla učinit,

musila by je znát. Může to být ještě údobí impresionismu, expresionismu, kubismu, nebo bychom měli v projevech umění vznikajících opravdu dnes, vybírat pouze ty, které se nejméně váží na tradiční umění zobrazivé? Klafki správně postihuje, i když zdůvodnění jeho stanoviska lze pouze vyčíst mezi řádky, »že by nebylo vhodné pojem a rozsah současného umění nadměru zužovat«. Mluví pro to jak skutečnost, že od dnešního umění mají vést cesty k poznání uměleckých děl a jejich smyslu v dřívějších etapách společenského vývoje, tak takřka nezměrná mnohotvárnost současné umělecké tvorby. Proto Klafki přijímá mínění, že do současného umění patří všechna kladná a progresivní tvorba od 19. století, a ukazuje na Ottův pokus o systému úvodu do výtvarného umění jako logický a smysluplný.

Vraťme se ještě jednou k smyslu výtvarně uměleckého vzdělání. Klafki odmítá argument o »protiváze« estetické výchovy učebně výchovným intelektuálním obsahům i představu o podílu umění na »plnosti« člověka. Bez poznámky uvádí argument, že výtvarná výchova vycházející ze současného umění odpovídá životnímu pocitu moderní doby, její dynamice a otevřenosti, jak se projevují v hospodářském, sociálním a politickém životě, ve vědě a filosofii, že současné umění je výrazem a prostředkem utváření demokratického vědomí, že umožňuje poznávat a chápat struktury moderního světa, moderní techniky, moderní společnosti. Od něho potom vychází k vlastní formulaci, že »svět umění, resp. zobrazivého a výtvarného, je objevem člověka, objevem, jehož primární smysl tkví v něm samém (tj. v umění)«.

Klafki hned odpovídá na námitku l'art pour l'artismu a tlumí jistou provokativnost toho tvrzení tím, že společenský a politický význam umění lze spatřovat spíše v obecné přístupnosti umění všem lidem bez rozdílu, ne tak už v určitých sociálně politických tendencích. A odtud pak formuluje tři základní funkce umění.

Je to: 1. funkce činit viditelným, 2. funkce výrazová a 3. funkce symbolická.

Dovolává se výstižně formulace Kleeovy, že umění nezobrazuje viditelné, nýbrž činí viditelným a poznatelným, co dříve viditelné a poznatelné nebylo. Symbolickou funkcí se rozumí skutečnost, že umění oslovuje výtvarnými znaky a činí bezprostředně přítomným vše, co se nachází mimo ně: zkušenosti, strukturní poznatky, nálady, vzpomínky, jistoty, dokonce i obsahy lidské víry.

Nepochybným kladem se Klafkimu zdá, že se didaktika výtvarné výchovy dvacátých let rozvíjí ve znamení výtvarného tvoření dětí a mládeže. Mohli bychom k tomu dodat, že u nás to platí s výjimkou více než desetileté přestávky a dále, že ani naše, ani cizí literatura nepřinesla mezi dily zabývajícími se touto tvorbou, až na výjimky, taková, která by snesla ve svém rozsahu a významu srovnání s dobou před dvacátými lety a po nich.

Je pochybné, můžeme-li také my tvrdit, že besedy o umění zůstávají v pozadí péče o výtvarnou výchovu. Zvláště v poslední době se výchově uměleckého a estetického vkusu a receptivní výtvarné výchově věnuje velká pozornost, i když dosud ještě nemůžeme změřit generační výsledky této péče. Chceme-li nyní určit i specifický vztah vlastní výtvarné činnosti dětí a mládeže k jejich umělecké recepci, je možné sdílet s Klafkím jeho skepsi. Ani tu nelze počítat s přirozeným transferem vlastní výtvarné činnosti (nepochybně v jejích složkách) na vnímání, hodnocení a prožívání výtvarného umění — soudí Klafki — nýbrž je třeba systematicky vzdělávat a cvičit odpovídající schopnosti.

Což ovšem naprosto nevyklučuje, spíše zesiluje požadavek, že výtvarná činnost dětí má mít nejtěsnější vztah k vnímání uměleckých děl a že tento požadavek by měl mít své specifické vyznění, pokud jde o současné umění. V tom naši teoretikové na rozdíl od Němců udělali velmi málo, ne-li nic. Podobně, jako pokud jde o vývoj přiměřeného jazyka uměleckého vnímání, o jakousi »gramatiku uměleckého

vníání«, již Klafki rozumí jednoduchý, postupný a diferencovaný systém pojmů, kategorií a kritérií.

Polemiku Klafkiho — přes její podnětnost — nelze ovšem plně přijímat. Existují rozdíly v kulturní a školsky organizační situaci u nás a v Německu, mimoto však obecný pohled Klafkiho není zcela práv konkrétní skutečnosti učebního předmětu. Tak hned k jeho argumentaci proti zájmu o rozvíjení tvořivých schopností dětí lze namítnout, že v obecné poloze má Klafki pravdu, ve skutečnosti už méně. Rozvíjející teorii funkčního vzdělání netvrdíme, že obsahy jsou zcela lhostejné. Naopak: mluvíme-li o paměti, pozornosti, logickém a obrazném myšlení, představivosti atd., máme vždy na mysli speciální obsahy (jazykové, výtvarné, geometrické, matematické) a speciální oblasti jednotlivých formálních schopností. Když svého času byla z pozic formální teorie vzdělání hájena výuka klasických jazyků, nemyslílo se na transfer třeba do rozvoje matematického myšlení, ale zůstávalo se v oblasti jazykové.

Stejně tak může jenom vulgárně myslící praktik předpokládat, že systematický rozvoj výtvarné senzitivity, pohyblivosti, původnosti, analýzy a syntézy na výtvarných obsazích se samočinně přenáší třeba do oblasti hudební, matematické, jazykové apod.

Uvádím tu příklad z Löwenfeldovy práce, která je u nás poměrně známa, ale mohli bych se obrátit i k jiným strukturám a klasifikacím z takřka nepřehledné literatury o tvořivosti, z níž se k nám nedostala zásluhou pevných závor proti západnímu myšlení ani setina. Flechsig např. (s odkazy na Portmanna, Lasswella, Andersona, Sherifa-Sherifa, Guilforda, Fromma aj.) hovoří o osmi dimenzích tvořivosti: antropologické, kulturně teoretické, sociálně psychologické, etické, kognitivní, emocionální, didaktické a metodické. V každé dimenzi staví proti sobě dva póly, které bychom mohli považovat za tvořivý a naopak přízrůsobilý, konformní. Postupujeme-li podle uvedené dimenzionální klasifikace, docházíme k těmto rozporným

dvojicím: receptivita — spontaneita, tradice — inovace, konformita — nekonformita, pravidlo — svoboda, konvergující myšlení — divergující myšlení, defenzivní chování — expresivní chování, uzavřený ráz — otevřený ráz, samočinnost — vedení.

Tvořivý charakter tedy má chování spontánní, inovační, nekonformní, svobodné, divergující (směřující k několika různým možným řešením, z nichž teprve nová kritéria určují řešení primárně platné), expresivní, otevřené (volné utváření jazykových, symbolických a materiálních produktů, tvoření hypotéz apod. proti reprodukční činnosti, postupům podle návodu) a samostatné.

Stojíme-li před úkolem rozvíjet tyto formy chování, myslíme na celou škálu obsahových a strukturálních oblastí. Ve výtvarné výchově budeme sledovat a rozvíjet tvořivé chování na obsazích jí vlastních.

Tak bychom mohli postupovat i u dalších připomínek Klafkiho; kritiku organologické koncepce dětského výtvarného vývoje nepochybně přijmeme. K biogenetickému zákonu se česká pedagogika vždy stavěla velmi zdrženlivě — neměla aspoň nikdy ve svých řadách její krajní obháje jako pedagogika německá.

Teorie o »protiváze« umělecké výchovy obsahuje sama v sobě rozpor, na nějž mohl právě Klafki, nezatížený výtvarně pedagogickou poplatností, nejlépe upozornit. Je to rozpor velmi závažný, bohužel jaksi tabulizovaný v souvislosti s převodem umělecké výchovy do výhradně citové oblasti. Soudím, že právě tu je jádro problémů, které musí být řešeny soustavným výzkumem, až se naše teorie výtvarné výchovy odhodlá přejít od úvah a praktické metodiky k centrálně organizované výzkumně teoretické práci.

Na specifický vztah intelektuálního a emocionálního upozorňuje zvláště estetická teorie Maxe Bense, který ve svém dortmundském projevu před deseti lety dochází k závěru (měli bychom k němu dojít až po podrobnějším osvětlení jeho vý-

vodů), že »moderní umění se stává fascinujícím, vnímatelným a krásným vůbec jenom na pozadí svých teorií, hnutí myslí — ne citu, a protože na tomto pozadí jeho jemnost a komplexnost roste, je nutné tato myšlenková hnutí zjistit, stanovit a stejně přesně, jako činí malíř při své svobodné realizaci, všech těch svobodných a jemných prostředků inteligence využít: numerických i pojmových, technologických i metafyzických — nelze se tedy spokojit označením citu, světového názoru nebo konfese, což ve vědeckém jazyce nedovede odolat plnějšimu zprostředkování. Úsilí (rigoróznost) využitě k realizaci uměleckého díla nesmíme oslabovat tím, že změkčujeme svou interpretaci a oslabujeme své zkoumání«.

Otázka postupu při seznamování s uměleckými díly (postupu ve výběru děl; jiná je otázka pojmů, poznatků, kategorií a vztahů, jimiž na konkrétních uměleckých dílech uvádíme žáky do oblastí umění) se zdála u nás už vyřešena. Nicméně dískuse o obsahu učiva v novém učebním předmětu estetická výchova na střední škole ukazuje, že vyřešena nebyla. Ještě dobře, že v literatuře a v hudební výchově nepostupujeme od egyptského, řeckého a římského umění, abychom se až za několik let dobrali k české literatuře a k české hudbě. Není chyba také v tom, že zatímco chronologicky vývojový postup se zdá zcela jasný (zajistily jej i pro pedagogiku jednotlivé disciplíny věd o umění), soustavný postup od současného umění čeká teprve na vytvoření?

Myšlenky Klafkiho se v mnohém shodují s názory Hermanna K. Ehmera, který v tématu značně blízkém tématu Klafkiho, řeší především místo výtvarné výchovy z hlediska vztahu umění a společnosti. Tento vztah lze určit ze čtyř aspektů:

1. Máme za to, že umění je odvoditelné ze společnosti, že je jejím výrazem, že odráží její obsahy a problémy. Pak tedy existuje určitý kauzální vztah mezi společností jako nosným základem a uměním jako jeho produktem.

2. Pokud jde o obsah uměleckého díla v užším smyslu, můžeme se tázat, do jaké míry lze rozeznat v uměleckém díle určité vymezené obsahy společenského významu, ne snad jako hrubou formu propagandy, ale i v nevědomých realizacích průběžných poloh vědomí, jak se např. děje v každém stylu nebo -ismu.

3. Všimáme si dále sociálního efektu umění, jeho vlivu na společnost. V tom je spolu obsažena otázka po působení umění na jednotlivce, otázka antropologické funkce umění a jeho funkce vůbec.

4. S tím pak bezprostředně souvisí otázka výchovné funkce umění: směřuje k otázce smyslových vztahů, smyslových obsahů a k úkolům výchovy uměním ve škole.

Ehmer si tedy volí užší téma než Klafki, máme-li na mysli školní rámec umělecké výchovy (nebo správněji výtvarné výchovy zvláště). Zároveň však mu jde o velmi výrazný přesah významu umění pro společnost: v tomto smyslu sahají jeho úvahy daleko za rámec školní výchovy a výchovy vůbec.

Všimněme si tu polemicky — v doplnění k postojům Klafkiho — aspoň některých jeho dílčích postřehů a úvah. Ehmer uvádí v pochyby možnost »čistě estetické« apercepce uměleckého díla. Boj proti racionalizaci, nebezpečí zcela nepochybnému, jak nás o tom přesvědčila minulá desetiletí, nemůže být veden z jakéhosi estetického stanoviska proti tomu, co rozvíjí intelekt vnímatele. Svádíme jej z hranic emocionálně racionálních: o to, co je naprosto nutno vědět, co je zbytné a co překáží uměleckému prožitku.

Není špatné užít tu pomoci oné potřeby vyskytující se před obrazem a každým uměleckým dílem, vyjádřit to, co vidíme, slovy. Což není právě nativita vyjadřování o uměleckém díle znakově určitého, těžko překročitelného stupně uměleckého vnímání a prožívání? Dalo by se říci, že právě tu by mohl začít pokus

o klasifikační škálu prožitku z uměleckého díla.

Ehmer se dovolává Arnolda Gehlena, že »myslící divák se cítí před obrazem, je muž nerozumí, nesvůj, asi tak, jako kdyby byl vášnivě a důrazně osloven cizím jazykem«. Ehmer z toho vyvozuje nutnost přesunout vztah mezi recepcí a vlastní činností žáků a upozorňuje, že jenom velmi nepatrná část lidí po absolvování základní školy (nebo kterékoli školy s povinným vyučováním výtvarné výchovy) pro své potěšení, uspokojení kreslí a maluje.

Nová vlna zájmu o dětský výtvarný projev přináší staré pojmy s novými názvy, výzkum dětského projevu — jak už bylo řečeno — je naprosto zanedbáván. Organizační činnost nestačí nahradit soustavné teoretické zkoumání, tím méně je mohou nahradit do prázdna jdoucí polemiky.

(Jejich charakteristickou ukázkou je např. Davidův ústecký projev z prosince 1968, zajímavý individuálně psychologicky a kulturně sociologicky, ne tak pedagogicky.) Při tom kupodivu nelze nevidět, že právě fronta teoretiků výtvarné výchovy u nás je (zdá se být) kompaktní a schopná společně, ústředně řízené a promyšlené práce.

Mezi základní nedostatky naší estetické pedagogiky patří nespojitost speciálních didaktik s oblastí obecně pedagogickou. V poslední době se zdá, jako by se tento přerýv ještě zvětšoval. Klafkino pohled nestačí pochopitelně tento základní teoretický nedostatek řešit, může nejvýš vyvolat povědomí jeho existence. K tomu jsme ovšem mohli a měli dojít i bez tohoto podnětu.

*František Holešovský*

J. A. Ponomarev

## ZNANIJA, MYŠLENIJE I UMSTVENNOJE RAZVITIE

Moskva 1967

Ze série prací zabývajících se procesem učení a duševního vývoje dítěte a vycházející z Galperinovy a Leontjevovy teorie učení »interiorizace« vyšla v roce 1967 práce J. A. Ponomareva »Vědomosti, myšlení a duševní vývoj«.

Práce je rozdělena do dvou částí, z nichž první má název »Vědomosti a myšlení« a je rázu teoretického, druhá, nazvaná »Duševní vývoj«, se zabývá výkladem, popisem průběhu i výsledků autorova experimentu, zaměřeného na problematiku vytváření myšlenkových operací na základě počáteční vnější činnosti.

Pedagogické pracovníky zaujme především část teoretická. V úvodu se autor zabývá obecným problémem současné výuky a řešením zvyšování efektivity učení. Ukazuje na rozpor mezi neustálým narůstáním množství vědeckých poznatků a na omezené možnosti jejich osvojení. Jako východisko vyřešení tohoto kardinálního

problému vidí autor především ve vysokém zobecnění a v systematizaci těchto poznatků. (I když sám podotýká, že tento úkol vzhledem k nekonečnosti poznání nemůže být nikdy definitivně ukončen.) Zobecnit dílčí vědecké poznatky a vytvořit z nich ucelený systém, je úkolem základního výzkumu každé vědy. Tyto vědecké systémy zakódované do systémů znaků, které vytvořila sama věda, nejsou si žáci s to osvojit. Proto je podle J. A. Ponomareva úkolem odborníka tyto vědecké systémy dekodovat, a to pomocí tzv. »analýzy geneticko-logické poznatkové struktury«. Analýzu geneticko-logické poznatkové struktury chápe autor jako soustavu článků, které tvoří spojení mezi znakovou formou poznatků, odrážející zákonitosti věcí a jevů, a mezi praktickým užitím těchto zákonitostí.) Na základě takového přístupu se má vytvořit v každé vědě syntetický přehled geneticko-logické

struktury vědomostí a tyto přehledy potom sloučit podle možnosti a do jisté míry do jednotlivých tzv. nadvědních proudů či směrů. Tyto směry by se potom mohly stát kritériem úrovně vzdělání.

Proces osvojení potom není podle autora shodný s geneticko-logickou strukturou poznatků. Geneticko-logická poznatková struktura je sice předmětem osvojování, ale je závislá na zvláštnostech vzájemného působení subjektu (vědce) s poznávaným objektem. Struktura procesu učení sice vychází z geneticko-logické analýzy poznatků, ale musí počítat s odlišnými zákonitostmi organizace procesu vzájemného působení subjektu (žáka) s poznávaným objektem. Autor při rozvádění tohoto pojetí vedle výhrad k přepsychologizování procesu osvojování zdůrazňuje psychologické zvláštnosti osvojení věd. Tyto zvláštnosti se stávají předmětem výzkumu genetické psychologie.

Na základě teoretické analýzy uvádí Ponomarev kritéria, na nichž je závislá tvorba učebních osnov. Jsou to:

1. cíl a úkoly vzdělání,
2. struktura sociální zkušenosti,
3. geneticko-logická struktura poznatků,
4. obecné a individuální zvláštnosti procesu osvojování,
5. konkrétní podmínky pedagogického procesu.

Zdůrazňuje, že každý z těchto faktorů si vyžaduje zvláštní analýzu (kterou však sám neuvádí).

Další část Ponomarevovy práce je zaměřena na psychologický rozbor otázek intelektu rozvoje dítěte, na kritéria duševního vývoje a na racionální řízení tohoto vývoje. Zdůrazňuje, že se doposud z větších částí o rozvoji intelektu usuzovalo podle vědomostí. Přitom nebyla vytvořena psychologická kritéria obtížnosti samých vědomostí.

Dále autor věnuje značnou pozornost vztahu mezi vědomostmi a duševním vývojem. Zabývá se problémy odrazu jevů v psychice člověka řeší vztahy mezi tzv. kopiemi a logickými modely; zvláště rozebírá otázky tzv. mozkových modelů ve

vztahu k tzv. modelům objektivizovaným, které dělí podle funkčního významu na předmětné a znakové).

Cílem této někdy až spekulativní analýzy je odhalit zákonitosti vývoje myšlenkových operací (myšlení chápe autor vždy jako tvůrčí akt, který vzniká v úkolových situacích, pro jejichž řešení nemá subjekt připraveny hotové prostředky. Je tedy zaměřen na vyhledávání těchto prostředků se zřetelem k daným podmínkám — str. 79).

Druhou část knihy věnuje J. A. Ponomarev odhalení mechanismu a struktury dané schopnosti. Experimentálně stanovil etapy jejího vytváření. V posledních kapitolách se snaží odhalit příčiny zaostávání ve vývoji myšlenkových operací a způsoby jeho odstranění. Autor se rovněž pokouší o stanovení kritérií, podle nichž se dá určit úroveň dané schopnosti.

Publikace J. A. Ponomareva je velice zajímavá, i když někdy pro přílišnou abstraktnost (zdá se, že někdy hraničí s jistou spekulativností) je pro běžného čtenáře obtížná. Teoretická analýza vychází z teorie interiorizace a dále ji rozvíjí, jak už bylo uvedeno výše. Logická analýza struktury vědeckých poznatků i struktury osvojování je zajímavá. Ale víme, že o podobné logické analýzy daných struktur se pokoušelo v oblasti logiky, filosofie a jiných věd mnoho autorů. Bohužel je v této práci poskrovnu odkazů na světovou literaturu. Seznam použité literatury je omezen na klasiky marxismu-leninismu a na několik, i když významných sovětských psychologů (převážně na S. L. Rubinsteinu).

Rovněž nám chybí moderní zpracování výsledků experimentálního šetření. Některé autorovy závěry jsou zde experimentálně ilustrovány, nikoliv dokumentovány.

Přesto má tato práce svým přístupem a bohatstvím teoretických nápadů pro pracovníky v oblasti pedagogických i psychologických věd význam.

Hana Peštinová

Kniha je příručkou pro studenty sovětských pedagogických učilišť a pedagogických fakult. Představuje málo běžný typ příručky určené pro přípravu studentů k praktickým cvičením a k výstupům z pedagogiky i k pozdější praktické činnosti učitelů na škole. Materiál v ní zařazený je doplňkem teoretických přednášek z pedagogiky a objasňuje užití základních pouček a principů pedagogiky při skutečné praktické výuce. Je určena především pro praktická a seminární cvičení z pedagogiky, ale úloh v ní uvedených je možno dobře využít i při zápočtech a zkouškách z tohoto předmětu. Jejím cílem je naučit studenty aplikovat zásady pedagogiky v praktické vyučovací hodině, procvičit její členění a vystihnout v ní pedagogicky nejdůležitější jádro.

První část — DIDAKTIKA — obsahuje celkem 92 úloh, které jsou dále rozčleněny na samostatné kapitoly:

1. vyučovací proces; kapitola obsahuje témata: výchovný charakter výuky (8 úloh), formování kladného poměru k učení (7 úloh), využití osobní zkušenosti dětí (1 úloha), články procesu zvládnutí vědomostí, dovedností a návyků (osvojování, uvědomování, upevnění a použití) (14 úloh),
2. vyučovací principy; kapitola obsahuje témata: zásada uvědomělosti a aktivity učících se, zásada názornosti výuky, zásada trvalých vědomostí, zásada respektování vývojových a individuálních vlastností (celkem 21 úloh),
3. vyučovací metody; kapitola obsahuje témata: beseda, samostatná práce, ústní výklad, jimž je věnováno 19 úloh příručky,
4. formy organizace práce učitele na škole; kapitola obsahuje témata: vyučovací hodina — základní forma organizace vyučování a domácí práce žáků, jimž je věnováno 10 úloh,
5. prověrka a hodnocení znalostí; kapitola má 13 úloh,
6. učebnice s jednou úlohou.

Druhá část — TEORIE VÝCHOVY — obsahuje celkem sedm kapitol. Jsou to:

1. výchovné metody; kapitola se člení na tři části:
  - A. metody a prostředky přesvědčování (beseda, osobní příklad, nepřímá výchova, paralelní pedagogické působení) a obsahuje celkem 28 úloh,
  - B. metody návykové (organizace společenské a praktické činnosti, cvičení, hry) a obsahuje celkem 13 úloh,
  - C. metody podněcovací (povzbuzení, hrozba, příkaz) se 16 úlohami,
2. organizace a výchova žákovského kolektivu (17 úloh),
3. estetická výchova (8 úloh),
4. mimotřídní činnost (8 úloh),
5. životní styl rodiny — vážná podmínka výchovy (14 úloh),
6. práce s rodinou (9 úloh),
7. pedagogické mistrovství a takt učitele (19 úloh).

Příručka je zajímavá svým pojetím. V úlohách obsahuje většinou látku z nižších ročníků základní školy a ukazuje, že je možno vytvořit příručku pro praktické objasnění teoretických otázek v pedagogice. Kliment Šoler



## NOVINKY PEDAGOGICKÉ LITERATURY V ČESKOSLOVENSKÝCH KNIHOVNÁCH

Zkratky:

SPKK

UK

UK Brat.

= Státní pedagogická knihovna Komenského, Mikulandská 5, Praha 1.

= Universitní knihovna, Klementinum, Praha 1.

= Univerzitní knižnica, Michal'ská 1, Bratislava.

Sborník prací pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Teorie a praxe základní devítileté školy. Praha, SPN 1968. Sv. 1. 105 s. SPKK II-61364

ŠKODA Kamil: Kapitoly z dějin české osvěty. Praha, Orbis 1968. 102 s.

SPKK I-23684

WROCZYŃSKI Ryszard: Sociálna pedagogika. Bratislava 1968. 309 s.

SPKK II-61338

### ČESKOSLOVENSKO

BAKOŠ Eudovít a kol.: Problémy rodinné výchovy. Bratislava, SPN 1968. 340 s.

SPKK II-61116

Dokumenty a stanoviska Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Sestavili M. Cipro ... Praha, VÚP 1968. 98, 86 s.

SPKK III-17794

FRANC Oldřich: Materiály ke studiu vývoje školní inspekce. Praha, Ministerstvo školství 1968. Část 1. Přeruš. stránkování.

SPKK III-17486/1

GRÁC Ján: Spoločenský styk a psychológia výchovy mládeže. Bratislava, SPN 1968. 311 s.

SPKK II-61398

K problémům hudební a jazykové výchovy v kursech. Sborník teoretických úvah a praktických zkušeností z činnosti osvětových zařízení NV. Praha, Osvětový ústav 1968. 199 s.

SPKK I-23669

Moderné prúdy v pedagogickej vede. Aut.: L. Bakoš ... Bratislava, SPN 1968. 300 s.

SPKK II-61335

Pedagogicko-hygienické otázky teorie a praxe pětidenního vyučovacího týdne na ZDS. Red. Josef Meisner a Václav Krauman, Praha, VÚP 1968. 467 s.

SPKK III-17851

PIETRASIŃSKI Zblegniew: Umění učit se. Z pol. orig. přel. J. Jersák. Praha, SPN 1968. 267 s.

SPKK II-61450

Sborník prací pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Pedagogika, psychologie, výtvarná výchova. Praha, SPN 1967. Sv. 1967. 113 s.

SPKK II-61363

### ANGLE

EVANS, K. M.: Sociometry and Education. 2 impression. London, Routledge & Kegan 1966. 7, 1959 s.

SPKK II-61457

LAWTON, Denis: Social classe, language and education. London, Routledge and Kegan Paul 1968. 9, 181 s.

UK Brat. 22 D 44174

O'CONNOR, D. J.: An Introduction to the Philosophy of Education. 6 impression. London, Routledge & Kegan 1967. 7, 148 s.

SPKK I-23808

ROSS, James S.: Ground Work of Educational Theory. Reprinted. London, Harrap & Co. 1966. 264 s.

SPKK I-23790

SADLER, J. E.: J. A. Comenius and the Concepts of Universal Education. London, Allen and Unwin 1966. 318 s., 4 obr. příl.

UK Brat. 22 D 41414

The World of Learning. London 1968. 14, 1690 s.

UK F 89928/R, 1967-68

### FRANCIE

DURKHEIM, Émile: Education et sociologie. Préf. Maurice Debesse. Introd. Paul Fauconnet. Paris, Presses Univ. 1966. 11, 120 s.

UK Brat. 22 G 5094

Education, développement et démocratie. Algérie, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, Pays Arabes, Yougoslavie. Études présentées par Robert Castel, Jean-Claude Passeron. Paris, Nouton 1967. 268 s.

UK Brat. 22 D 43032

MAĐARSKO

BUTTI, Ernő: Public Education in the Hungarian People's Republic. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat 1968. 195 s.  
SPKK II-61230

NSR

AEBLI, Hans: Psychologische Didaktik, Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. 3. Aufl. Stuttgart, Klett Verlag 1968. 180 s.  
SPKK II-61288

DRECHSLER, Julius: Bildungstheorie und Prinzipienlehre der Didaktik. Heidelberg, Quelle & Meyer 1967. 196 s.  
SPKK II-61440

HILLEBRANDT, M. J.: Zum Problem der Schulreife. 3. unveränd. Aufl. München, Reinhardt Verlag 1963. 90 s., 4 tb.  
SPKK II-61310

JUSSEN, Heribert: Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. Hrsg. von ... München, Kösel-Verlag 1967. 13, 524 s.  
SPKK III-17789

KAUFMANN, Fritz: Werkerziehung in der Technischen Welt. Dokumentation eines Kongresses. Hrsg. von ... — Ernst Meyer. Stuttgart, Klett Verlag 1967. 144 s.  
SPKK II-61291

KEILHACKER, Martin: Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik. 3. Aufl. Stuttgart, Klett Verlag 1964. 175 s.  
SPKK II-61290

KIEHN, Ludwig: Wirtschaft und Pädagogik. Beiträge zum pädagogischen Realismus. Hrsg. von ... und Werner Linke. Wiesbaden, Steiner Verlag 1964. 108 s.  
SPKK II-61293

KLAFKI, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. durchgesehen, und ergänzte Aufl. Weinheim, Beltz 1964. 19, 569 s.  
SPKK II-61309

LINKE, Werner: Aussage und Deutung in der Pädagogik. Dialektische, hermeneutische und phänomenologische Methodenprobleme. Heidelberg, Quelle & Meyer 1968. 282 s.  
SPKK II-61439

LOCH, Werner: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft 1963. 117 s.  
SPKK I-23716

PÖGGELER, Franz: Methoden der Erwachsenenbildung. Mit ausführlichen Personen- und Sachregister. 2. Aufl. Freiburg, Herder 1966. 9, 388 s.  
SPKK II-61295

STRASSER, Stephan: Erziehungswissenschaft — Erziehungsweisheit. Aus dem Holländischen übersetzt von Marga E. Baumer-Thierfelder. München, Kösel-Verlag 1965. 170 s.  
SPKK II-61278

POLSKO

DAWID, J. W.: Pisma pedagogiczne pomniejsze. Wybr., wstepem i komentar. opatr. Barbara Wilgocka — Okoń. Wrocław, Zakład. Narod. im. Ossolińskich Wydaw. 1968. 397 s.  
SPKK II-61259

WOJNAR, Irena: Nauczyciel i wychowanie estetyczne. Warszawa, PZWS 1968. 147 s.  
SPKK II-61264

RAKOUSKO

BUTOLLO, Willibald: Subjektive und objektive Ähnlichkeit im verbalen Lernen. Wien, Notring 1968. 6, 201 s.  
UK Brat. 22 D 43526

SSSR

ARKIN, Je. F.: Rebenok v doškoľnyje gody. Moskva, Prosveščeniye 1967. 444 s., obr. pñil.  
SPKK II-61382

DODON, L. L.: Zadaniya po pedagogike. Posobije dlja učaščichsja pedagogičeskich učilišč i studentov pedagogičeskich fakultetov. Moskva, Prosveščeniye 1968. 222 s.  
SPKK II-61376

Formirovanije kollektivnyh vzaimootnošenij detej staršego doškoľnogo vozrasta. Aut.: V. G. Nečajeva ... Moskva, Prosveščeniye 1968. 382 s.  
SPKK II-61392

Izvestija APN SSSR, Trudy instituta psihologii. Moskva, Prosveščeniye 1968. Vyp. 144. Voprosy psihologii obučenija trudu v škole. Pod red. A. A. Smirnova. 262 s.  
SPKK III-2159/144

- KANTOR, I. M.: Pedagogičeskaja leksikografija i leksikologija. Moskva, Prosveščenije 1968. 198 s. SPKK I-23686
- LEGEN'KIJ, G. I.: Obščestvennoje i semejnoje vospitanije. Moskva, Prosveščenije 1968. 86 s. SPKK I-23688
- OKOŇ, Wincenty: Osnovy problemnogo obučeniya. Moskva, Prosveščeniye 1968. 207 s. SPKK II-61237
- Programmirovannoje obučeniye za rubežom. Sbornik statej. Red. I. I. Tichonov. Moskva, Vysšaja škola 1968. 274 s. UK Brat. 22 G 5081
- Umstvennoje vospitanije detej rannego vozrasta. Pod red. Je. I. Radinoj. Moskva, Prosveščeniye 1968. 238 s. SPKK II-61235
- UŠINSKIJ, K. D.: Izbrannyje pedagogičeskie proizvedeniya. Sost. N. A. Sundukov. Moskva, Prosveščeniye 1968. 556 s. SPKK II-61383
- USA
- BROWN, L. M.: General Philosophy in Education. New York, McGraw-Hill Book Co 1966. 12, 244 s. SPKK II-61444
- CLAYTON, Thomas E.: Teaching and Learning. A Psychological Perspective. 2 Printing. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall 1965. 11, 177 s. SPKK II-61427
- RICHEY, Robert: Planning for Teaching. An Introduction to Education. 4 Ed. New York, McGraw-Hill Book Co 1968. 15, 649 s. SPKK II-61299
- UNESCO
- Accès à l'enseignement supérieur en Europe. Etudes et documents comparatifs. Rapport de la conférence. Vienne, 20-25 novembre 1967. Paris. Unesco 1968. 148 s. SPKK III-17801
- Annuaire international de l'éducation. Paris, Unesco 1968. Vol. 29. 1967. 95, 555 s. SPKK II-61347
- L'étude du milieu à l'école. Recherche d'éducation comparée. Paris, Unesco 1968. 191 s. SPKK II-61185
- L'éducation pour la compréhension internationale en tant que partie intégrante des programmes scolaires. Paris, Unesco 1968. 54, 258 s. SPKK II-60247
- FRANÇOIS, L.: Le droit à l'éducation. Du principe aux réalisations 1948-1968. Paris, Unesco 1968. 100 s. UK Un B 522
- Readings in the economics of education. A selection of articles, essays and texts from the works of economists, past and present, on the relationships between economics and education. Paris, Unesco 1968. 945 s. SPKK III-17802
- Le Service de documentation et d'information pédagogique des établissements d'enseignement de second degré. Paris, IPN 1968. Přeruš. str. SPKK-17790

Hana Vonková

**PEDAGOGIKA, ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY  
ROČNÍK XIX, ČÍSLO 3, 1969**

Vydává Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v ACADEMIA, nakladatelství ČSAV, Vodňanská 40, Praha 1 - Nové Město — dod. pú 1. Řídí univ. prof. dr. Karel Galia, DrSc., s redakční radou. Redakce: Praha 1 - Nové Město, Mikulandská 5, telefon 230951. Časopis vychází šestkrát ročně. Cena výtisku 8 Kčs, předplatné na celý ročník 48 Kčs. US\$ 6,60, £Stg 2,15,2, DM 26,40 Tiskne Rudé právo, tiskařské závody, Brno, nám. Rudé armády 13. Rozšiřuje Poštovní novinová služba, objednávky a předplatné přijímá každá pošta i doručovatel. Objednávky do zahraničí vyřizuje PNS — ústřední expedice tisku, odd. vývoz tisku, Jindřichská 14, Praha 1. Číslo vyšlo v červnu 1969.