

chově. V sedmi kapitolách se řeší tyto otázky: Odborné nebo psychologické hledisko ve výuce, Psychologické teorie učení a jejich význam pro výchovu a výuku, Výchova k tvůrčímu myšlení, Výchova k tvořivému tvarování. Školní obtíže v učení a výkonech a jejich odstraňování, Výchovné obtíže z teoretického a praktického hlediska hlubinné psychologie, Výchovné obtíže ve světle dědičnosti.

K jednostrannému pedagogickému objektivismu i subjektivismu ve vyučování právem zaujímá odmítavé stanovisko Strunz a dovozuje, že ideálem by bylo spojit obě hlediska. Stručný výklad teorií učení podává Roth. Konstatuje, že Američané byli víc než Němci přesvědčeni, že okolnosti tvoří člověka, a proto spatřovali v problému učení rozhodující klíč k vytváření a strukturaci lidské osobnosti. Podle Rotha se psychologie učení stala dnes psychologii utváření lidské osobnosti. Roth poukazuje na to, že asociční teorie, I. P. Pavlova, Thorndikova, Hullova, Tolmanova teorie a tvarová teorie učení stavějí do popředí různé stránky učebního procesu a různé druhy učení. Lze souhlasit s jeho názorem, že dojdeme k jiným výsledkům, experimentujeme-li s nižšími a vyššími zvířaty, s dětmi, s dospělými osobami. Roth po zhodnocení teorií učení dochází k závěru, že je třeba uznat hierarchický systém teorií učení. Po učitelé požaduje, aby znal zákony učení a jejich hierarchické pořadí.

V dalších dvou kapitolách pojednávají Engelmayer a Pfahler o obtížích ve výuce a výchově na střední škole. Engelmayer se zabývá jen problematikou selhávajících nadaných žáků. Pripomíná, že v r. 1914 přecházelo z obecné školy do střední v Říši průměrně jen 5 % žáků, v r. 1954 v Bavorsku již 22 %, kdežto procento žáků způsobilých ke studiu na střední škole odhaduje na 12–15 %. Engelmayer žádá, aby se každý učitelův zásah opíral o znalost příčin neúspěchu žáka. Z teoretického a praktického hlediska hlubinné psychologie obírá se problémy obtíží ve výchově Pfahler.

Třetí oddíl nazvaný „Osobnost učitele“ podává nárys obecné diferenciální psychologie učitele a vychovatele a podrobněji charakterizuje typy učitelů. Ideálního učitele, jak si jej žáci představují na různém stupni školy, líčí Keilhacker. Strunz pokládá za nutné, aby ideál pedagoga vytyčila normativní pedagogika.

Ve čtvrtém oddílu „Ze sociální psychologie školního života“ se dovidáme o zvláštních problémech sociální psychologie školy, o žáku v rodině, ve skupině mládeže a ve společnosti, o sociogramu a o jiných sociálně psychologických metodách.

V závěrečném oddílu rozvádí Strunz o vzdělání některé myšlenky W. Diltheyovy, E. Sprangrovy, Ph. Lerschovy. Důrr v něm podává výklad o vzdělávací hodnotě matematiky, přírodních a duchovních věd, o materiálním a formálním vzdělání a o významu duchovního a mravního vzdělání středoškolských žáků.

Dílo ukončuje Strunz přáním, aby se v budoucnu na střední škole uplatnila psychologie ve větším rozsahu než dosud.

Autorům se nemohlo podařit z různorodých teorií vytvořit jednotný systém vědecké pedagogické psychologie. Kladem je, že teoreticky odůvodňují didaktické a metodické konsekvence a že čerpají z bohaté (ale jen západní) literatury. Výjimku učinili jen u I. P. Pavlova.

Jak je patrné z titulu knihy, řeší v ní autoři jen problematiku střední výběrové školy, a to jen z určitých aspektů, a nevyčerpávají celou středoškolskou problematiku. Dílo je psáno z hlediska potřeb kapitalistické společnosti. Náš čtenář se při jeho čtení dovidá, jaké cíle si vytyčuje současná střední škola v NSR, a má možnost srovnat, jak se cíl naší socialistické střední školy zásadně liší ve výchovném ideálu od cíle západoněmecké střední školy.

Vilém Chmelař

*Bogdan Suchodolski a kol.: Zarys pedagogiky*, tom pierwszy, Warszawa (Państwowe wydawnictwo naukowe) 1958, 423 str. Kolektivní práce, na které se za redakce B. Suchodolského podíleli T. Dowjat, W. Okoń, W. Szczerba a S. Woloszyn, je prvním dílem syntézy obecné pedagogiky pro potřebu vysokoškolského studia a je v podstatě přepracováním a rozšířeným vydáním skript varšavské university „Elementy nauk pedagogicznych“ z r. 1955. Přináší rozbor vědeckých základů pedagogiky, historického vývoje výchovy a současného stavu světového školství a osvěty a analýzu základů a cílů socialistické výchovy. Publikace je zamýšlena jako vysokoškolská učebnice, avšak svou koncepcí, bohatstvím materiálu, rozsahem uváděné literatury, promyšleným logickým řádem i novými podnětnými postřehy překračuje rámeček dosavadních vysokoškolských učebnic pedagogiky a po mnoha směrech je jí třeba chápat jako tvůrčí syntézu vědecké povahy. Pro šíři problematiky lze v této recenzi zaměřit pozornost pouze k oněm otázkám, které mají zásadní význam pro řešení obecné pedagogických otázek.

Prvním charakteristickým rysem koncepce této práce je úsilí důsledně chápat výchovný proces jako proces jednotný, celostátní, vnitřně diferencovaný. Tendence ostře dualisticky rozštěpovat pedagogickou teorii na teorii vyučování a na teorii výchovy v užším smyslu „nemá ospravedlnění v samé podstatě výchovy, vede k řadě nedorozumění, ztěžuje vlastní osvětlení vzájemných vztahů mezi výchovou rozumovou a výchovou morálně-spoločenskou, znemožňuje analýzu vážných problémů osobnosti, světového názoru, činnosti, problémů, které nejsou obsaženy ani v jedné, ani ve druhé skupině uvedeného dělení“. V důsledku tohoto pojetí ztotožňují autoři termíny „výchova“ (v širokém smyslu) a „vzdělání“ a chápou je jako „celek působení rodičů, vychovatelů a prostředí na rozvoj dětí a mládeže“. Termínu „výchova“ pak užívají pouze v tomto širokém smyslu; jinak hovoří vždy konkrétně o výchově rozumové, výchově mravní atp. Stejně i termínu „vzdělání“ užívají pouze v širokém smyslu a kritizují jeho ztotožňování s termínem „rozumová výchova“. Předpokládají, že tímto řešením „bude zlikvidován jalový spor o hranicích mezi termínem výchova a vzdělání“.

Úsilí autorů o celostátní chápání výchovného procesu třeba hodnotit kladně jako snahu překonat nezdravé odtrhávání vzdělání od výchovy v užším smyslu. Avšak úplné ztotožnění dvou základních stránek výchovného procesu — stránky vzdělávací a výchovné — je v rozporu s podstatou tohoto procesu, ve kterém i zběžnou analýzou lze snadno rozlišit na jedné straně utváření vědomostí a dovedností (tj. stránku vzdělávací) na druhé straně formování postoju, zájmu, schopnosti, jednání atd. (tj. stránku výchovnou v užším smyslu).

Druhým charakteristickým rysem koncepce práce je přesné odlišení problematiky „cílů výchovy“ od problematiky „podstaty výchovného procesu a jeho organizace“. Autoři správně ukazují, že řešení problémů cílů výchovy vyžaduje hluboký rozbor hospodářského a kulturního rozvoje společnosti a jejích perspektiv, vyžaduje „převést do pedagogického jazyka základní společensko kulturní a hospodářské potřeby národa v perspektivě jeho rozvoje“; otázky obsahu, procesu a organizace výchovy se naopak dotýkají především samého života dětí a mládeže a změn v tomto životě ve spojitosti s pedagogickou činností.

Třetím charakteristickým rysem koncepce publikace — rysem, který považují za nejvýznamnější — je zdůraznění významu poznání historického vývoje výchovy a pedagogiky, které tvoří bezpodmínečný předpoklad správného chápání současné pedagogické problematiky a jejích perspektiv. Toto stanovisko zdůvodňují autoři mnoha argumenty. Nedocení historického prvku ve vzdělání učitelů a vychovatelů a jednostranný důraz pouze na metodickou přípravu charakterizují jako „výraz úzkého prakticismu a neporozumění podstatě výchovných procesů“. Dokazují, že historický aspekt je součástí podstaty výchovného procesu jako jevu společenského (na rozdíl např. od jevů z oblasti technické a lékařské); mnohé ideje pedagogických klasiků (obdobně jako ideje filosofické) jsou stále živé, ne ovšem jako neměnné pravdy, ale jako závažné podněty pedagogického myšlení; antihistorické stanovisko je současně antimarxistické. Historie školství a pedagogických ideí je první propedeutikou pedagogické kultury. Umožňuje porozumět spojitosti pedagogických jevů s hospodářským a kulturním vývojem země, pěstuje historický smysl a schopnost vidět perspektivy, probouzí živý zájem o problematiku pedagogickou a je „velmi vděčnou půdou pro výchovu vlastenectví a internacionalismu“. Ke splnění tohoto úkolu je ovšem třeba nové interpretace dějin pedagogiky: nutno opustit kronikářskou pozitivistickou metodu, shromážďující nepřeborné množství faktů, soustředit se na vývoj ústředních progresivních pedagogických ideí, podat obraz zásadního boje pokroku a reakce na poli osvěty a zaměřit historickou analýzu z hlediska aktuálních pedagogických potřeb.

O tuto novou interpretaci vývoje výchovy, školství a pedagogiky jako vědy usilují autoři ve dvou nejrozsáhlejších částech publikace, které tvoří její obsahové jádro. Úsporně, věcně, s úsilím o marxistické hodnocení sledují v 1. části vývoj pedagogického myšlení a školy od antiky, přes klasiky evropské pedagogiky až po pedagogickou koncepci klasiků marxismu-leninismu a rozpad buržoasní pedagogiky ve 20. století. Jestliže se lze plně ztotožnit s výběrem i interpretací jednotlivých postav i směrů, pak bylo vhodné pedagogické myšlenky klasiků marxismu leninismu hlouběji sepnout s pedagogickými idejemi utopických socialistů, jimž věnuje publikace poměrně malou pozornost.

Do systému dějin světové pedagogiky jsou zapojeny i partie o polských pedagogických tradicích; z nich třeba vyzvednout především rozbor revolučního úsilí „Komise národní výchovy“ v 2. pol. XVIII. století a nástin osvěty a pedagogiky v Polsku v XIX. století s analýzou pedagogického díla jedné z nejvýznamnějších postav polských dějin pedagogiky, J. W. Dawida. Je třeba, aby se tyto kapitoly odrazily i v českých pedagogických syntézách; současně však nutno litovat, že z publikace vzniká dojem, jako by česká pedagogika kromě Komenského neexistovala. A přece i stručné zhodnocení vývoje českého pedagogického myšlení v 19. a 20. stol. (reformních snah z r. 1848, díla G. A. Lindnera, O. Kádnera, O. Chlupa) by

podstatně přispělo k onomu autory správně vytčenému cíli — dějiny pedagogiky vést k posílení internacionalistického myšlení.

Druhá část rozebírá školství a osvětu v současném světě kapitalistickém i socialistickém. Podrobně, na konkrétním materiálu (graficky vhodně zpracovaném) odkrývá třídní charakter kapitalistických osvětových systémů, vnitřní rozpory mezi formálním a skutečným právem na vzdělání, problémy rasové, národnostní a konfesijní diskriminace i nerovnoprávnost žen v oblasti vzdělání. Přes rozbor sovětského školství a jeho současného vývoje se pak dostávají autoři k analýze školství a osvěty v lidově demokratickém Polsku.

Nejvýznamnější kapitolou této části je stať Suchodolského o srovnávací pedagogice, která studuje shody a rozdíly osvětových systémů různých zemí, ale i výchovných ideálů, pojetí výchovy, jejich metod a organizace. Srovnávací pedagogika užívá jak metod kvantitativních (hlavně statistických, především při analýze školské organizace), tak kvalitativních (např. při řešení otázek obsahu vyučování). Hlavní problémy, na které třeba její bádání v současné době v celosvětovém měřítku orientovat, jsou: boj s analfabetismem, problém základního a středního všeobecného vzdělání, problém přípravy pracujícího dorostu a problém výchovy mládeže a jejich organizací. Význam srovnávací pedagogiky podle Suchodolského narůstá úměrně s aktuálností celosvětového řešení pedagogické problematiky.

Poslední část řeší problémy podstaty a cílů výchovy. Autoři sledují rozvoj výchovy od formy *naturální*, uskutečňující se pouhým soužitím, přes *organizované* formy k výchově ve specializovaných institucích a ukazují současně jejich vzájemné vztahy. Při analýze cílů výchovy vyzvedá správně W. Szezerba, že vyrůstají zákonitě ze společenských potřeb a úkolů, mají charakter postulátů, v jejichž realizaci daná společnost věří a o níž usiluje, a reprezentují v podstatě *společenský ideál své doby*.

Cíle *socialistické výchovy* — *všestranného rozvoje osobnosti* — se dosahuje syntetickým působením čtyř složek výchovy: rozumové, morálně společenské, estetické a tělesné. Výchovu *polytechnickou* zapojují autoři do rámce výchovy rozumové jako její neoddělitelnou praktickou stránku. Úkoly *polytechnické složky* stanoví shodně se sovětskou i naší pedagogikou, jejím začleněním do rozumové výchovy se však snaží více *podtrhnout těsnou spojitost vzdělání všeobecného a polytechnického*. Obdobně ani pracovní výchovu nevydělují jako samostatnou složku, ale řeší ji jednak v rámci výchovy rozumové, jednak v rámci výchovy *morální*. Závěrem této části B. Suchodolski vyzvedá *těsnou spojitost složek výchovy při rozvíjení socialistické osobnosti* a ukazuje, že výchova má v podstatě připravit pro čtyři základní úseky života: pro práci v závodě, pro účast na společenské činnosti, pro vlastní kulturní rozvoj a osobní život. Správná je taková výchova, která vyúsťuje do *uvědomělé sebevýchovy* a *sebevzdělání členů socialistické společnosti*.

Vladimír Jůva

*Jaromír Uždil, Estetická výchova*, Praha (SPN) 1960, 94 str. Potřeba syntetické práce, která řeší základní problémy estetické výchovy, je v české pedagogice pocítována již dlouho a byla vyslovena i na 1. celostátní konferenci o estetické výchově v r. 1958 v Brně. Po programových studiích Otokara Chlupa a Antonína Sychry (O estetické výchově, Praha, SNDK 1956) a podnětné publikaci Vlastimila Uhra (Problémy estetické výchovy, Praha, SPN 1957) je tak práce Jaromíra Uždila „Estetická výchova“ významným obohacením české esteticko-výchovné literatury.

Studie, v podtitulu blíže charakterizovaná jako „úvod do studia“, neklade si za úkol plně vyčerpat problematiku; soustřeďuje se pouze na některé základní otázky estetické výchovy. Přináší rozbor jejich řešení v nové české a sovětské pedagogické i metodické literatuře a vyzvedá aktuální problémy, na které třeba v současné době orientovat výzkumnou práci. Autoři usilují postihnout syntézu estetické výchovy v celé výchovně vzdělávací práci školy i mimoškolních výchovných institucí a těsně sepětí a vzájemné prolínání estetické výchovy s ostatními složkami socialistické výchovy, hlavně s výchovou mravní a rozumovou. Tento náročný úkol se mu vcelku podařilo zvládnout. Bylo ovšem vhodné více vyzvednout vedoucí úlohu literární výchovy v esteticko-výchovném procesu, hlouběji zaměřit pozornost též k výchově filmové a dramatické a zdůraznit i složku pohybové a hudebně pohybové estetické výchovy, ve které má česká pedagogika v předškolním a raném školním věku značné zkušenosti. Autor přikládá většinou pouze ke třem klasickým složkám estetické výchovy: k výchově literární, hudební a výtvarné.

První kapitola je věnována rozboru podstaty a poslání estetické výchovy. V širším smyslu rozumí Uždil estetickou výchovu „*takové působení na citovou, volní, rozumovou a mravní stránku dítěte duševna, jehož cílem je trvalé ovlivnění vztahů k umělecké tvorbě historické i současné a k estetickým podnětům, které přináší společenský život a jimiž na citlivého*