

LILI MONATOVA

VÝVOJ POJETÍ ROZUMOVÉ VÝCHOVY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V socialistické pedagogice tvoří rozumová výchova jednu z podstatných složek všestranného rozvoje dítěte a má tři základní úkoly: 1. vyzbrojit žáky vědomostmi, dovednostmi a návyky, 2. vytvářet u nich základy vědeckého světového názoru, 3. rozvíjet jejich poznávací schopnosti. Tyto požadavky jsou také obsahem osnov pro výchovu dětí předškolního věku. Zdůrazňují rozšiřování a zpřesňování poznatků, vytváření základů materialistického chápání světa a rozvíjení poznávacích a rozumových schopností, zvláště vnímání, pozornosti, paměti, obrazotvornosti, řeči a myšlení. Vývoj poznávacích schopností a zvláště výchova správného myšlení již od nejtělejšího věku, umožňuje dosáhnout žádoucí intelektuální úrovně.

V dějinách pedagogiky lze sledovat, jak se postupně v jednotlivých obdobích vyvíjely názory na rozumovou výchovu v předškolním věku.

Ve starověku a středověku se myslitelé nezabývali touto problematikou systematicky. Ve starém Řecku obsahovala *athénská výchova* také výchovu intelektuální: chlapeci se učili číst, psát a gramatiku. Na gymnasiu věnovali velkou péči vzdělání duševních schopností, jejichž zvláštním úkolem bylo umět krásně a věcně mluvit. Vedle řemeslnického umění a literárního vzdělání přední místo zaujímalo ovládnutí filosofie a politiky. Uskutečňuje se také sepětí rozumové výchovy s dalšími složkami výchovy, takže se poprvé objevuje idea harmonicky vyvinutého člověka.

Platón převzal myšlenku harmonického vývoje z athénské výchovy a vyzdvihl v ní rozumovou výchovu. V předškolním věku, do kterého zahrnuje dětské hry a výchovu rozumu, pokládá za důležité vyprávění pohádek a bájí a osvojování základních poznatků z aritmetiky a geometrie. Matematiku řadil „mezi obory, které přirozeně vedou k rozumovému poznání . . .“¹ Ve své „Ústavě“ vysoce hodnotil vzdělání rozumu, které zařadil, jak zdůrazňuje Kádner, do vyšší výchovy. Múzikými učebními předměty byly kromě hudby i odborné vědy: aritmetika, geometrie, astronomie a dialektika.² Také Aristoteles požadoval spojení jednotlivých složek výchovy, a to tělesné, mravní a rozumové, protože výchova měla podle jeho pojetí harmonicky a všestranně otvářet všechny schopnosti člověka. Některé pedagogické názory převzal od Platóna, např. myšlenku předškolní výchovy a význam rozumové výchovy. Ve shodě se svým učitelem vyzvedl důležitost pohádek a vyprávění a podtrhl jejich správný výběr z výchovného hlediska.³ Pět až sedmileté děti měly se již při vyučování starších dětí zúčastnit a naslouchat. K rozumovému vzdělání řadil gymnastiku, hudbu, gramatiku, rétoriku, kreslení, dialektiku a filosofii. Na rozdíl od Platóna zdůrazňoval

význam vloh, ze kterých má vychovatel vycházet, doporučoval tedy individuální přístup a kladně hodnotil aktivitu dítěte.

Ze středověkých myslitelů se zabývali rozumovou výchovou raní utopičtí socialisté. Tomáš More kladl důraz na intelektuální vývoj, takže považoval rozumové zaměstnání za jeden z největších požitků. V oblasti výchovy řeči žádal, aby se vyučovalo všem předmětům v mateřském jazyce. Školní vzdělání se mělo dostávat všem dětem, z nichž malý počet těch, u kterých se projeví „výborné vlohy, znamenité nadání a příznivý sklon ke svobodným uměním . . . jsou určeni pro studium“.⁴ Tomáš Campanella věnoval pozornost speciálním otázkám výchovy a vzdělání dětí od nejtělejšího věku, zvláště problematice všestranné výchovy, ve které vyzdvihl rozumový vývoj: „Po uplynutí prvního roku a před počátkem svého třetího roku učí se děti mluvit a abecedě na zdech . . .“⁵ Od sedmi let si začínají osvojovat základní matematické pojmy a čtení, později vědy přírodní, lékařství . . .

U anabaptistů, kteří patřili k sektářskému sdružení,⁶ se v předškolním věku chlapci a děvčata seznamovali z oblasti rozumové výchovy s okruhem počátečních představ o okolním světě a na besedách se rozvíjela jejich řeč. Mnohé z těchto rysů výchovy pojal i Jan Ámos Komenský do svého systému. Měl velký podíl na rozpracování otázek intelektuální výchovy v předškolním věku. Na první místo výchovně vzdělávacího procesu kladl požadavek, že se z člověka má stát rozumná bytost: „Býti rozumným tvorem znamená býti pozorovatelem, pojmenovatelem a poznávatelem všeho, tj. znát, umět jmenovat a rozumět všemu, co má svět“.⁷ V „Informatoriu školy mateřské“ poukázal na to, že všichni rozumní rodiče musí usilovat o to, „jak by moudrost v srdce dítěte uvedena býti mohla . . ., nebo moudrost dražší jest než kamení drahé“.⁸ V tomto spise podtrhl vliv vzdělávání od nejtělejšího věku, protože základem rozumového vývoje je poskytnout dítěti vědomosti seznamováním s předměty z nejbližšího okolí, pozorováním prostředí a rozmanitou činností. Na tomto základě se utvářejí představy a řeč: „ . . . aby i doma v prvním hned a počátečním svém věku . . . v rozumnosti, v děláni hbitém toho i jiného a v mluvení neb vyslovování řeči své jaderném (dítke) povycvičeno bylo . . .“⁹ Důležité zde je zachovávat posloupnost a systematickosti s přihlédnutím k úrovni dětí.

Komenský pracoval pro předškolní věk metody rozumové výchovy, které jsou i v současné době zcela aktuální. Za důležité pokládal seznamování s blízkými předměty pojmenováním a rozhovorem, vliv pozorování a aktivní činnosti pro pochopení souvislosti mezi nimi a vzbuzování zájmu dítěte. Vyčerpávajícím způsobem zpracoval metody jak procvičovat dětskou řeč, obohacovat slovník a vést dítě k čisté a výrazné výslovnosti. Detailně se zabýval otázkou, se kterými předměty a jevy je třeba dítě seznamovat již v předškolním věku: „Cvičeny tedy i naše dítky býti mají k vyrozumívání všechném věcem přirozeným“.¹⁰ Zařadil sem základní poznatky z fyziky, optiky, astronomie, zeměpisu, chronologie, dějepisu, ekonomiky, politiky, dialektiky, aritmetiky, geometrie a gramatiky, s přihlédnutím k podmínkám, ve kterých dítě vyrůstá.

Úkolem rodičů je rozšiřovat systematicky okruh představ dětí. Pro tuto výchovnou práci v předškolním věku je třeba obrázkové knížky: „Neboť v tomto období musí být hlavně cvičeny smysly k vnímání věcí, jež se jim (dětem) poskytují; nejvíce však vyniká mezi nimi zrak . . . Tato knížka bude utvrzovati představy o věcech . . .“¹¹ Také pobyt mezi ostatními dětmi a společné hry, vhodné hračky i pohádky a bajky mají podstatný vliv na rozumový vývoj.

Komenský požadoval všestrannou výchovu dětí a rozpracoval její jednotlivé složky, ve kterých má rozumová výchova vedoucí úlohu, takže lze považovat „Informatorium školy mateřské“ za první vědecky zdůvodněný výchovný program v dějinách předškolní výchovy.

Novověk začíná klást stále větší důraz na výchovu a vzdělání dětí a mládeže a také intelektuální výchova se začíná uplatňovat stále ve větší míře. V 17. století se věnoval otázkám rozumového vývoje anglický filosof John Locke, který položil základ nové senzualistické teorii poznání, založené na smyslové zkušenosti. V „Pojednání o lidském rozumu“ se zabýval problémem vzniku, rozsahu a hodnověrnosti lidského vědění. Vycházel z přesvědčení, že v našem vědomí neexistují vrozené ideje a představy, že naše duše je „prázdná deska“. Představy přicházejí z vnějšího světa a postupně vnikají do našeho vědomí, jejich pramenem jsou vjemy, které jsou hlavním zdrojem poznání, takže se veškeré myšlení uskutečňuje pouze na základě působení vnějšího materiálního světa.

V pojetí J. Locka vychází rozumová výchova z této teorie a je určena praktickými potřebami. Základem duševního vývoje je utváření pevných návyků, živý příklad dospělých a rozhovor s dítětem. Vyzvedl význam správných odpovědí na jeho otázky, nutnost podporovat jeho touhu poznávat, seznamovat je s okolím, vysvětlovat mu vše nejasné a podtrhl důležitost dětské hry pro jeho duševní vývoj. Všechno to přispívá již v předškolním věku k rozvíjení všech poznatků dítěte. Uvedené metody považoval za základ této výchovy. Proti vzdělávání v latině postavil mateřský jazyk, kterým by se měl budoucí anglický gentleman „naučit vyjadřovat . . . myšlenky plynule, jasně a uhlazeně“, protože tento jazyk bude neustále užívat a proto by jej „měl hlavně pěstít a . . . s největší péčí tříbit a zdokonalovat svůj sloh“.¹² Intelektuální vzdělání zařadil až na poslední místo, a to ještě v omezené míře, protože podřizoval rozum vůli. Přihlížel jen k tomu, co je potřebné pro příštího šlechtice, chtěl vychovat gentlemana, ne učence.

Názory Johna Locka měly velký vliv na vývoj předškolní pedagogiky a na Jeana Jaquesa Rousseaua, který ve svém díle na Locka navázal a dále je rozvinul. Svě základní myšlenky o výchově uložil v „Emilovi“, ve kterém dělí vývoj člověka na pět stadií. Ve druhém období, které zahrnuje druhý až dvanáctý rok života dítěte a které nazval „snem rozumu“, myslí dítě pouze konkrétně, v představách. Proto bylo rozvíjení smyslů v systému Rousseaua základem rozumové výchovy: „První schopnosti, které se tvoří a zdokonalují v nás, jsou smysly. Tyto bychom měli pěstovat nejdříve . . . Cvičiti smysly znamená však pouze jich užívat, nýbrž učiti se souditi jimi správně, učiti se takřka cítiti.“¹³ Pro jejich vývoj vypracoval zvláštní cvičení a hry, založené na praktické činnosti, takže jsou pro děti zajímavé a lehce srozumitelné. Rozumovou výchovu omezuje v tomto věku na získávání vlastních zkušeností, na pozorování okolního života, zvláště přírody. „Ve volbě předmětů, ve starosti předváděti dítěti bez ustání ty předměty, které může chápati . . . záleží pravé umění, vzdělávati v něm tuto první schopnost; tímto způsobem musíme se snažiti zaopatřiti mu zásobu vědomostí . . .“¹⁴ Docenil jako první v dějinách pedagogiky význam smyslové výchovy, avšak jeho názor, že je dítě ve věku od dvou do dvanácti let schopno vytvářet pouze představy, nikoli pojmy, je nesprávný. „Před věkem rozumu nepřijímá dítě myšlenek, nýbrž obrazy . . . Tvrdím tedy, že děti nejsou schopny souditi . . . Podržíjí zvuky, postavy, pocity, zřídka pojmy a ještě řídkěji spojení pojmů . . . Celé jejich vědění záleží ve smyslových dojmech, nic neproniklo až k rozumu.“¹⁵ Způsob výchovy umožňuje Emilovi získat v tomto období

mnoho zkušeností, jeho duševní obzor však je a musí nutně zůstat omezený. Rousseau hájil zásadu neukvapovat se v intelektuálním vývoji a proto nechtěl do dvanácti let ničemu dítě soustavně učit, nechtěl, aby bylo brzy vzdělané pro určité povolání, ale aby se z něho stal přirozený člověk. Třetí stadium od dvanácti do patnácti let, které nazývá „věkem rozumu“, pokládá za vlastní období rozumové výchovy. Poněvadž je velmi krátké, volí pro studium žáka jen některé z věd, aby je mohl studovat do hloubky. Zařazuje sem především poznatky o přírodě, v čemž spočívá jeho velká zásluha.

Přínos Rousseaua lze vidět v tom, že se postavil za svobodu dítěte proti jeho omezování od nejtělejšího věku a přimlouval se proto za přirozenou výchovu. Dostal se však do rozporu se skutečnými vývojovými možnostmi dítěte, protože docenil pouze vývoj smyslového vnímání, zatímco zanedbal a záměrně oddálil vývoj rozumový, především myšlení, i když se snažil o rozvoj samostatnosti myšlenkové činnosti dítěte. Také podceňoval systematické vědomosti, protože podle jeho názoru může dítě nabýt poznatky jedině vlastní aktivitou „samoučením“.

Pod vlivem Rousseaua, zvláště jeho „Emila“, usiloval i Johann Heinrich Pestalozzi o přirozenou výchovu dítěte. Ve svých pedagogických názorech vyslovil základní požadavek, aby vyučování bylo výchovné a poskytovalo rozumovou a mravní výchovu. V oblasti rozumové výchovy vyšel Pestalozzi z názorů Leibnize a Kanta. Za základní prostředky intelektuálního vývoje považoval cvičení v pozorování, upevnění pozorovaného jevu a vývoj řeči. Stanovil tři základní prvky rozumového vzdělání: číslo, formu a slovo, protože usnadňují dítěti sledování složitého světa. Metodice řízeného vnímání věnoval mnoho pozornosti, spojuje je s procesem myšlení, protože jeho cílem je jasné pochopení věci. Ve vyučovacím procesu postupuje od smyslových vjemů a představ k jasným pojmům. Zdůrazňuje, že je nutno využít při poznávání čehokoli nového, celé zásoby již osvojených představ a pojmů. „Dětem mají být postupně předměty tak jasné, že zkušenost již nemůže přispět k jejich dalšímu objasnění.“¹⁶ Chtěl, aby se u každého dítěte vyvíjela schopnost myšlení, která je charakteristická pro člověka. Vzdělání se skládá v pojetí Pestalozziho ze smyslové zkušenosti, abstrakční a zobecňující schopnosti a možnosti vyjadřovat pozorování a myšlenky slovy.

Při rozumové výchově dětí předškolního věku žádá, aby matka vybrala „z moře smyslových dojmů ty předměty, které jsou podstatné pro vzdělání dítěte“.¹⁷ Vypracoval soustavu cvičení o pozorování blízkých předmětů a poskytl nám mnoho cenných pokynů. Matka má děti seznamovat s omezeným počtem věcí, které se dítě učí důsledně a postupně vnímat, pozorovat, srovnávat, takže se poznenáhlu rozšiřuje jeho poznání. K hotovému názoru připojuje slovo, název a popis předmětu. Rodinná výchova je základem veškerého vzdělání dítěte, působí bezprostředně, neuvědoměle a tím velmi intenzivně.

Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg šel ve šlépějích svého učitele J. J. Pestalozziho. Přiklání se k senzualistickému chápání rozumové výchovy, to znamená, že základem učení jsou zkušenosti žáka. Proto je třeba vyjít ze smyslového vnímání a seznamovat se vším novým názorně, pak dospět k vnitřnímu spojení s poznatky toho, co již bylo osvojené, a nakonec přejít k praktické činnosti. Tím, že žák zpracovává vjemy rozumově, dochází k pojmům a ke zobecnění, poněvadž jen to, co sám prožil a promyslel, stává se jeho trvalým majetkem a má výchovnou cenu. Podle Diesterwega je „podmínkou intelektuál-

ního vzdělání důkladnost studia, mnohostrannost pozorování, užívání a cviku“.¹⁸ Didaktický proces má tedy tři stadia: „vnímání, poznání a tvoření, společně s jednáním.“¹⁹

Na německou pedagogiku 19. století měl prvořadý vliv Johann Friedrich Herbart. Pro rozumový vývoj člověka považuje za základní období, ve kterém je dítě při pozorování předmětů kolem třetího až čtvrtého roku přiváděno k nespočetným otázkám: „Tu se již projevuje ona činnost, již nazýváme soudností ve spojení s rozumem, a to tím, že se dítě snaží zařadit nové věci k známým pojmům a označovat je známými slovy. Přitom ještě dlouho není dítě schopno sledovat řadu myšlenek, mluvit v delších větách a chovat se naprosto rozumově.“²⁰ Ve své periodizaci dětství pokládal třetí období neboli „chlapecký věk“ za základní etapu intelektuálního vzdělání. Rozvoji dětského myšlení věnoval mnoho pozornosti. Rozumové vyučování má spolu s výchovou vůle základní význam pro budoucnost dítěte, protože jejich společným cílem je rozvoj mravního charakteru, je základem vůle a předchází ji. Proto Herbart tolik zdůrazňuje výchovné vyučování, které zušlechťuje prostřednictvím intelektu vůli dítěte.²¹ Přecenil však vliv představ a pouhého poučování na rozvoj charakteru, přestože charakter není závislý jen na intelektu, ale také na citu. Herbart zredukoval celou psychiku člověka na představy. Jejich zásoba se reguluje vyučováním, které je hlavním výchovným prostředkem. S jeho teorií vyučování nelze souhlasit, protože je založena na jednostranné intelektualistické psychologii.

Ve svém pojetí předškolní výchovy vycházel Friedrich Wilhelm August Fröbel z rozumové výchovy, která se měla podle jeho názoru uskutečňovat v rodině i v mateřské škole. Tímto termínem rozuměl vývoj smyslových orgánů a pozorovací schopnosti, rozšiřování obzoru dítěte, vývoj řeči, myšlení a základů budoucího světového názoru. Zdůrazňoval: „Vést dítě zavčas k přemýšlení, to považuji za první a nejdůležitější ve výchově dětí.“²² Základní činnost dítěte spatřoval ve hře, protože zde si vytváří poznatky samo, vlastní činností. Vytvořil důmyslnou soustavu her, ve kterých užívají tzv. šesti „Fröbelových dárků“, které tvoří soustavu seznamování dítěte s nejjednoduššími geometrickými tvary. Požaduje se v nich princip postupnosti a užívání stavebnic. Metodika těchto zaměstnání je formální, abstraktní, jednotvárná a také jednostranná, proto děti unavuje a potlačuje jejich představivost a myšlení. Fröbel navrhoval zřízení „dětských zahrádek“ pro děti předškolního věku, v nichž se mělo užívat jeho systému dárků, takže děti byly poučovány názorem a hrou.

Předškolní výchovu dělil na dvě období: v kojeneckém věku požadoval rozvíjení smyslů, v dětském věku, ve kterém začíná vlastní výchova člověka zvýšenou péčí o duševní vývoj, doporučoval rozvíjet řeč dětí na názorném materiálu, poskytovat základní poznatky z přírody i společnosti, aby se obohacovala jejich zásoba představ. Poukázal na úzký vztah mezi činností smyslových orgánů, poznáváním předmětů a jejich názvem. U každého předmětu se má dítě seznámit s jeho celkem a částmi i se složitějšími vztahy. Přes četné nedostatky v oblasti předškolní výchovy lze říci, že na svou dobu, které zůstal v mnohém poplatný, viděl správně význam rozvíjení představ na základě vnímání a s nimi spojené slovní zásoby. Správně vystihl, že takto lze již před vstupem do školy dospět ke správným poznatkům a pojmům. Velká zásluha Fröbelova záleží v tom, že vypracoval podrobné teorii předškolní výchovy, v níž měla rozumová výchova podstatnou úlohu.

Také Herbert Spencer se zabýval problematikou intelektuální vý-

chovy. Kritizoval současný stav vyučování, protože téměř není podloženo poznatky z psychologie, takže rodiče ani učitelé nepředávají dětem vědomosti ve správném pořadí a vhodnými metodami. Rozumový vývoj dítěte nelze usměrňovat správně, neznáme-li zákony, kterými se řídí.²³ Ideálem výchovy jsou všestranné znalosti ve všech oborech a je třeba stanovit v praxi rozsah vědění, které by mělo trvalou cenu pro rozvoj každého jednotlivce. Doporučuje, aby se základem rozumového vzdělání stala znalost anatomie a fyziologie; za ni klade logiku, matematiku, fyziku, chemii, astronomii, geologii, biologii a sociologii. Na třetí místo řadí vědy, které připravují člověka pro rodičovské povinnosti — především fyziologii, psychologii a pedagogiku, dále zdůrazňuje přípravu pro občanský život, což vyžaduje znalost dějin a na poslední místo zařazuje literaturu a estetickou výchovu. I když oceňoval vědy, je jeho výchova úzce praktická, má být přípravou pro život a je proto zaměřena na věcné vzdělání oproti formálnímu.

Z utopických socialistů je třeba vyzvednout v problematice předškolní výchovy zásluhy Roberta Owena. V roce 1809 založil první mateřskou školu pro děti dělníků ve věku od dvou let, tzv. „Infant School“ v New Lanarku ve Skotsku, ve které kladl důraz na výchovu a vzdělání, protože správně vystihl, že od narození jsou děti podrobeny stálému vlivu podmínek, které je obklopují. J. N. Medynskij podtrhl, že „dávno před vznikem Fröbelových mateřských škol uskutěčnil Owen v praxi veřejnou předškolní výchovu“.²⁴

Kromě mravní, estetické a tělesné výchovy vyzdvihl potřebu výchovy rozumové. Děti si zde měly rozšiřovat okruh svých představ a osvojovat si základní poznatky na základě seznamování s přírodou a společenským prostředím. Chtěl, aby získaly především praktické znalosti vlastní zkušeností a aby se jim poskytovalo mnoho názorných pomůcek; proto zdůrazňoval užití správných metod pro poznávání dítěte předškolního věku. Postihl význam vzbuzení aktivity a zájmů dětí pro jejich duševní vývoj. I když rozsah rozumové výchovy v tomto věku, jak jej vytyčil Owen, neodpovídá současným požadavkům, mají jeho návrhy na úzké spojení výchovy a praktického života cenu i pro dnešek.

Stavěl se za vzdělání nejen všech dětí školního věku od pěti do dvanácti let, ale i dospělých, protože vycházel z předpokladu, že všechny nedostatky vyplývají z nevzdělanosti. „Do dvanácti let může být člověk snadno vzdělán tak, aby dostal správnou představu o všech vědomostech získaných lidmi . . . Teprve tehdy bude mít právo, se nazývat rozumnou bytostí.“²⁵ Vyzvedával a doceňoval rozumové poznatky jako součást všestranné výchovy. Ve svých pedagogických názorech se přiblížil nejvíce z utopických socialistů ideám Marxe a Engelse.

Karel Marx a Bedřich Engels se podrobně zabývali otázkou společenského významu výchovy a v rámci této problematiky také rozumovou výchovou. Řešili obecný vztah mezi výchovou a vývojem společnosti a dospěli k závěru, že výchova je zákonitě závislá na vývoji výrobních vztahů, což se projevuje i v předškolním věku. Položili základ socialistické předškolní výchovy, která vyžaduje harmonický vývoj dítěte a správně oceňuje všechny její složky, takže umožňuje dosáhnout všestranně rozvítené osobnosti.

Ve své definici výchovy kladl Karel Marx rozumovou výchovu neboli vzdělávání na první místo. Tímto pojmem rozumí studium základů věd o přírodě a společnosti spolu s výchovou vědeckého světového názoru. Také Bedřich Engels popisoval velký význam rozumovému vzdělání, teorii, vědě. V obsahu a metodách intelektuální výchovy považovali oba²⁶ získávání a trvalé osvojení vše-

obecně vzdělávacích, systematických vědomostí, na jejichž základě se vytváří vědecký světový názor, za podstatnou část komunistické výchovy.

Zakladatel ruské národní pedagogiky Konstantin Dmitrijevič Ušinskij vycházel ve svém pojetí rozumové výchovy z rozvíjení myšlení a osvojování pojmů se zaměřením na vývoj a pěstování mateřského jazyka, který má být základem výchovy a vzdělání, jehož význam rozpracoval ve své učebnici „Mateřská řeč“. „Učí-li se dítě mateřskému jazyku, osvojuje si nejen slova, jejich stavbu a tvary, nýbrž i nekonečné množství pojmů, názorů na předměty, osvojuje si množství myšlenek, citů, uměleckých obrazů, logiku i filosofii jazyka.“²⁷ Ušinskij rozšiřuje obsah vyučování mateřského jazyka na národní škole o všeobecně vzdělávací úkoly a o rozvíjení logického myšlení u dětí. Podle jeho názoru se děti mají učit nejen číst a psát, nýbrž i rozvíjet svou řeč a duševní schopnosti a učit se chápat okolní svět. „Dítě, které se začíná učit, nejen musí rozumět tomu, co čte, nýbrž se také správně a pozorně dívat na věc, kterou má před sebou, všimnat si jejích vlastností, jedním slovem, učit se nejen myslit, nýbrž i pozorovat a dokonce dříve pozorovat než myslit. Je třeba předem děti navyk-nout, aby vyhledávaly, vypočítávaly a vysvětlovaly po pořádku znaky předmětů, které mají před očima, aby potom srovnávaly několik předmětů, které jsou jim už známé a nacházely mezi nimi podobnosti a rozdíly.“²⁸ Za základ rozumového vývoje považoval názorné vyučování, protože vychází z bezprostředního vnímání dítěte, takže umožňuje vytvářet konkrétní obrazy, na které navazuje myšlení a tvoří se pojmy.

V předmluvě „Dětského světa“ zdůrazňuje, že lidskou řeč nelze rozvíjet odděleně od myšlení, protože obě tyto složky jsou navzájem organicky spjaty. Proto má jeho čítanka poskytovat témata pro rozvíjení dětského myšlení, které mohou realizovat především přírodní vědy. Přírodopisné náměty pokládal za nejvhodnější, protože jsou nenahraditelným materiálem pro rozumový vývoj a umožňují logické myšlení. Výstižně zde uvádí: „Kdo chce v žákovi rozvíjet jazykové schopnosti, musí v něm především rozvíjet schopnosti myšlení. Logika přírody je nejsrozumitelnější a nejužitečnější logikou pro děti.“²⁹ Ušinskij se stal zakladatelem ruské národní školy, ve které vysoce vyzvedl vzdělávání. Jeho názory jsou i pro současné pojetí rozumové výchovy cenným přínosem.

Lev Nikolajevič Tolstoj, zastánce myšlenky svobodné školy, tvrdil v soulase s Rousseauem, že je třeba vzdělávat dítě bez násilí, svobodně. Za nejpodstatnější úkol učitele považoval vývoj osobnosti dítěte, jeho vyzbrojování vědomostmi a návyky nezbytnými pro život, podněcování všech jeho tvůrčích sil. Ukázal přesvědčivě, jakým způsobem dítě poznává okolní svět a získává ve škole poznatky. Jestliže uvědoměle ovládlo určité pojmy a jejich soustavu, může je vždycky vyjádřit slovy, dovede je použít v souvislém a tvořivém vyprávění; „Téměř vždy je žákům nesrozumitelné nikoliv slovo samé, ale žák vůbec nezná pojem, který slovo vyjadřuje. Slovo je téměř vždy pohotově, je-li pohotově pojem.“³⁰ V. Vějkšan³¹ poukazuje na skutečnost, že v názorech Tolstého o významu pojmů ve vyučování a o podstatě a struktuře dětských pojmů je mnoho správných a psychologicky dobře zdůvodněných myšlenek, avšak v jeho ideách o tom, jak se tvoří u dětí pojmy, jsou názory, s nimiž nelze souhlasit. Tolstoj se mylně domníval, že se nové pojmy získávají pouze bezděčně. Proto v šedesátých letech tvrdil, že do vytváření dětských pojmů učitel nesmí zasahovat, že žákovi nesmí dávat nové pojmy ani slovní tvary. Také nelze přijmout jeho myšlenku, že úkolem školy má být pouze klasifikace a harmonické uspořádání pojmů. Přitom

správně postihl, že čím jsou životní zkušenosti žáků bohatší a všestrannější, tím je více možností úspěšně je učit. Přesto však tvrdil, že škola nedává a nemůže žákům dát nové pojmy. V sedmdesátých letech podstatně změnil své názory na úkoly školy při utváření nových pojmů, uznával již, že je možné sdělovat žákům definice, členění, pravidla a názory, jsou-li úplně připraveni ovládnout nové pojmy a mohou-li si je uvědoměle osvojit.

S názorem L. N. Tolstého, že škola nemá právo žádat po žákovi určité vědomosti a že pouhým jejím úkolem je umožnit mu, aby si sám vybral z množství poznatků, které škola poskytuje, nelze souhlasit. Stavěl výchovu a vzdělání do přílišného rozporu. Teprve ke sklonku svého života dospěl k závěru, že je nelze oddělit, ovšem stále zdůrazňoval význam svobody, která je podmínkou skutečného vzdělání.

Zakladatelka sovětské předškolní pedagogiky **N a d ě ž d a K o n s t a n t i n o v n a K r u p s k á** vyzvedla v oblasti rozumové výchovy potřebu naučit děti pozorovat okolí již v předškolním věku, aby si osvojily mateřský jazyk: „Abychom naučili děti mluvit živým, obrazným jazykem, musíme je nejdříve naučit dívat se a pozorovat. Dítě nedovede popsat les, řeku, nebo ulici, jež vidí, ztrácí se v množství detailů, nedovede oddělit podstatné a typické.“³² Také správnou volbou hraček lze napomáhat dětem při poznávání okolí. N. K. Krupská správně hodnotí úkoly mateřské školy při rozumové výchově, zejména žádá rozvoj materialistického chápání okolí, které jediné může vést ke správnému odrazu světa. Jen takto lze dosáhnout toho, aby dovednosti, zkušenosti i poznatky dětí předškolního věku byly bohatší, přesnější a úplnější, aby se děti naučily pozorovat okolní život a mohly se u nich vyvinout správné pojmy o známých předmětech a jevech. Intelektuální výchova musí ovšem odpovídat věku dětí, aby zkušenosti a poznatky byly na žádoucí úrovni.

Na počátku 20. století dosáhla předního postavení v problematice předškolní výchovy **M a r i a M o n t e s s o r i o v á**. Ve své soustavě, ve které vycházela ze zkušenosti, navázala na Eduarda Seguina a na F. W. A. Fröbela. Rozvoj dítěte však ponechávala v „dětských domech“ náhodě, byly to spíše laboratoře, ve kterých měly dostatek dobrého materiálu ke zpracování. Žádala, aby škola dopřávala dětem co nejvíce volnosti a svobody v projevech vlastní individuality. V její soustavě se projevuje rozpor mezi teorií a praxí: ve svém teoretickém systému klade na první místo rozumovou výchovu, v praxi ji však omezuje téměř výlučně na rozvíjení smyslů a na nižší duševní činnosti. Vypracovala celou soustavu cviků s materiálem určeným pro jednotlivé smysly, které však navzájem od sebe úplně izolovala.

Správně postihla, že smysly jsou základem všech poznatků člověka. Zůstala však na prvním stupni poznávacího procesu tím, že zdůraznila pouze smyslovou zkušenost, zatímco zcela podcenila vývoj myšlenkových procesů. Cviky jednotlivých smyslů jsou v osnovách Montessoriové přeplněny přílišnými až nedětskými zaměstnáními; jejich soustavné zdokonalování nezačleňuje do rozvíjení poznání, nevěčňuje je jako organickou součást do rozumové výchovy. Jejich rozšiřování se neuskutečňuje poznáváním okolí, ale výhradně na umělém materiálu, sestaveném podle Fröbelových dárků.³³ Podle Montessoriové vychováváme dítě ke schopnosti užívat pomůcky, kterými působíme na výchovu jeho smyslů. Při jejich procvičování je úkolem učitele vést dítě od vjemů k představám — od konkrétního k abstraktnímu a k asociacím ideí. Celkově lze říci, že dětská zaměstnání, jak je vytyčuje autorka, jsou formální a nemají takový význam pro duševní

vývoj dítěte, jak předpokládala. Přestože osvojování pojmů v jejím systému v podstatě není v rozporu se skutečností, přece jen není dostatečně efektivní,³⁴ poněvadž i zde vychází z principu individuální svobody dítěte. Proto nesměl učitel zasahovat do vytváření pojmů, v čemž spatřujeme její nejzávažnější omyl. Všechny nové pojmy si mělo dítě osvojit na základě pomůcek, které vyvinula. Nepřihlížela k významu skutečných předmětů a jevů z nejbližšího okolí dítěte a nepřipouštěla přirozený vývoj na základě toho, že by se seznamovalo s prostředím.

Vědecké zkoumání problematiky rozumové výchovy je v popředí zájmu badatelů i v posledních letech. Objevují se nové a nové práce, které řeší závažné otázky z této oblasti. Intelektuální výchovou působíme, jak výstižně praví E. S. Flerina „na vývoj rozumových schopností dítěte, na vývoj jeho řeči a rozšiřování jeho obzoru“.³⁵ Rozumové schopnosti se probouzejí velmi brzy v předškolním věku a je třeba jejich vývoj náležitě podporovat.

A. I. Sorokinová považuje rozumovou výchovu za podstatnou složku všestranného vývoje dítěte.³⁶ Zahnuje předávání vědomostí, výchovu správného vztahu k prostředí, rozvoj intelektuálních schopností a učení rozumové práci. Děti je třeba od nejtělejšího věku záměrně a soustavně vést chceme-li, aby si vytvořily rozumové schopnosti a správné představy. V předškolním období je úkolem mateřské školy vštěpovat dětem určité poznatky o okolním životě, jejichž obsah a rozsah musí odpovídat čtyřem základním požadavkům: vědomosti musí být konkrétní a pochopitelné, je třeba je podávat v jejich vývoji a vzájemné spojitosti, musí být výchovné a odpovídat požadavkům komunické morálky a mají připravovat ke školnímu vyučování. Ke splnění těchto požadavků volí mateřská škola různé prostředky — dětské hry, rozumové zaměstnání, pracovní a výtvarnou činnost. Poznávání se uskutečňuje především praktickým zacházením s předměty, přičemž je úkolem vychovatelů upoutat pozornost a zájem dětí. Takto se naučí pozorovat vše, co se kolem nich děje a chápat nové poznatky, takže se vytváří jejich myšlenková činnost. Rozumová výchova je úzce spojena s ostatními složkami výchovy, je jejich základem a proto je třeba věnovat jí náležitou pozornost.

V Německé demokratické republice³⁷ se stala mateřská škola po druhé světové válce poprvé v dějinách německé pedagogiky výchovným zařízením, včleněným do soustavy lidového vzdělání, jejímž úkolem je připravit děti ke školní docházce. Rozumová výchova je zde součástí všestranného rozvoje dětí. Realizuje se rozvíjením poznání, zvláště seznamováním s okolím, s přírodou, s novými předměty a lidmi, důraz se klade na osvojování mateřského jazyka a na vývoj rozumových schopností. V Německé spolkové republice byl po roce 1945 v mateřských školách podle O t t o B o l d e m a n n a³⁸ intelektuální vývoj značně omezován, protože „jsou pochybnosti, zda je žádoucí časné probuzení rozumových schopností“.³⁹ Vývoj myšlení není podporován a pozornost dětí je zaměřována na iracionální předměty, kterým nemohou rozumět. Ve shodě s M. Montessoriovou je hlášána teorie „volného růstu“, která je však spojována se silnou náboženskou výchovou. V dětských hrách a zaměstnáních mají vedoucí postavení Fröbelovy pomůcky a metody. Mechanický a konstruktivní materiál není doceňován, protože podle některých teoretiků není cílem ovládnout techniku, ale útěk před ní a proto je třeba záměrně potlačovat technické sklony dětí. Pod všemi těmito vlivy dochází k brzdění rozumového vývoje, poněvadž děti jsou zcela odpoutávány od poznávání okolí, které by odpovídalo jejich věku a vývojovému stupni.

Otokar Chlup zařazuje do charakteristiky úkolů rozumové výchovy v průběhu činnosti žáka vytváření vědomostí a rozvíjení myšlení.⁴⁰ Základní rozvoj myšlení a základní poznatky se uskutečňují ve výchovně vzdělávacím procesu ve škole a jsou předpokladem pro formování vědeckého světového názoru a pro překonávání přžitků a pověr. Základní vzdělání člověka tvoří soustava vědomostí, dovedností a návyků z přírodních i společenských věd a je výsledkem poznávací činnosti, jejíž důležitou složkou je myšlení a poznávací aktivity.

Rozumová výchova je vedoucí složkou socialistické výchovy. S jejími základy je proto třeba začít již od té doby, kdy dítě začíná řeči rozumět a spontánně ji užívat, protože takto získává neustále nové vědomosti i zkušenosti. Podle Aloise Říhy „ovládá dítě i některé obecné pojmy, ví, co je to hračka, zvířátko, kytička. Tyto pojmy jsou však vzhledem k malým zkušenostem dítěte nepřesné“.⁴¹ Z toho vyplývají pro intelektuální výchovu na mateřské škole některé úkoly: musí zpřesňovat představy a pojmy a seznamovat děti s dalšími novými poznatky, s názvy předmětů, zvířat, lidí a činností, jejich vlastnostmi a vzájemnými vztahy, takže se vytvářejí postupně základy materialistického chápání světa. Současně s rozšiřováním dětských poznatků je třeba rozvíjet i poznávací procesy, včetně myšlenkových operací. Růžena Tesarová žádá dobré znalosti o dětech již při vstupu dítěte do mateřské školy, poněvadž je třeba vědět „do jaké míry jsou správné dětské představy, pojmy, jaký je poměr mezi pojmenováním a významem slov, jichž dítě užívá, nejsou-li to jen pouhá slova bez obsahové náplně, nebo s obsahovou náplní nesprávnou, nepřesnou, neúplnou“.⁴² Autorka dospívá k závěru, že lze správně řídit rozumový vývoj dítěte na základě důkladných poznatků o každém dítěti a na základě sledování jeho vývoje, poněvadž... „od správně vytvořených pevných představ, pojmů, myšlenek, závisí pevnost duševního života“.⁴³ Tento úkol mohou učitelky splnit a napomoci tak cílevědomému utváření člověka.

V práci jsme sledovali hlavní vývojové linie rozumové výchovy v předškolním věku u nejvýznamnějších představitelů světové pedagogiky. Význam této složky výchovy je uznáván všemi předními mysliteli. Její správné teoretické základy byly položeny již ve starověku, kdy v rámci harmonického vývoje člověka měla intelektuální výchova značnou závažnost. S antickou ideou harmonického vývoje těsně souvisí také Komenského požadavek všestranné výchovy člověka. Náš čelný pedagog vědecky zdůvodnil komplexní výchovný ideál, ve kterém hraje rozumová výchova vedoucí úlohu a současně propracoval její metody. Srovnáme-li současnou koncepci této složky výchovy zjistíme, že se projevuje ve vědomostech, v poznávacích schopnostech včetně vývoje řeči a ve vědeckém světovém názoru, z nichž první dva aspekty již byly realizovány ve starověku v systému Platóna a Aristotela.

S vývojem novověkých teorií poznání objevuje se i v rozumové výchově teorie senzualistické u Locka a Rousseaua a intelektualistická u Herbart a Fröbela. Pestalozzi a Diesterweg se s úspěchem pokusili o syntézu obou základních teorií podrobnějším propracováním metodického postupu, jehož základním heslem byla téze: „od smyslů k pojmům“. Praktická realizace rozumové výchovy se u jednotlivých autorů lišila: Komenský a Pestalozzi zdůvodnili systematickosti vzdělávací práce a důslednost postupu, přičemž Komenský požadoval široké encyklopedické znalosti, kdežto Pestalozzi velmi podrobné poznatky o poměrně malém okruhu předmětů a jevů. Komenský a Rousseau vyzvedli zvláště význam indukce. Pestalozzi a Fröbel naopak význam rozvoje intelektuálních schopností

a dedukce. V posledním století se objevují nové další prvky ve zkoumané otázce. Např. s požadavkem veřejné předškolní výchovy se setkáváme až na začátku 19. století u Owena, se společenským doceněním intelektuální výchovy a s výchovou k vědeckému světovému názoru jako integrální složkou rozumové výchovy, až u Marxe a Engelse.

V předškolním věku se rozumová výchova výrazně podílí na všestranné výchově a zvyšuje také připravenost dítěte ke školnímu vyučování, jak prokazují všechny uvedené doklady. Proto se právem tolik zdůrazňuje správné rozvíjení poznávání dítěte. Všichni badatelé uznávají důležitost a nutnost intelektuální výchovy již od útlého věku, avšak žádná z uvedených klasických pedagogických soustav není důsledná, všem chybí podrobnější pedagogickopsychologický rozbor obsahu, forem a metod rozumové výchovy. Ani v současné době nejsou ukončeny výzkumy a rozbor této problematiky a je třeba komplexní spolupráci a použitím nejmodernějších metod přistupovat k prohloubení poznatkové stránky a směřovat k vytvoření syntetického pohledu na řešenou otázku.

POZNÁMKY

- ¹ Plato, *Ústava*, Praha 1921, str. 259.
- ² Fr. Novotný, *Platon, Řeči filosofové a mystici II*, Praha 1947, str. 53–82.
- ³ Aristoteles, *Politika*, Praha 1939, str. 256, 258.
- ⁴ T. More, *Utopie*, Praha 1950, str. 79.
- ⁵ T. Campanella, *Sluneční stát*, Praha 1934, str. 11.
- ⁶ J. N. Medynskij, *Dějiny pedagogiky*, Praha 1950, str. 78.
- ⁷ J. Á. Komenský, *Didaktika velká*, Brno 1948, str. 46.
- ⁸ J. Á. Komenský, *Informatorium školy mateřské*, Praha 1964, str. 23.
- ⁹ Tamtéž, str. 42.
- ¹⁰ Tamtéž, str. 23.
- ¹¹ J. Á. Komenský, *Didaktika velká*, Brno 1948, str. 220.
- ¹² J. Locke, *Několik myšlenek o výchování. O studování*, Praha 1906, str. 179, 180.
- ¹³ J. J. Rousseau, *Emil, čili o výchování*, Přerov 1889, str. 118.
- ¹⁴ Tamtéž, str. 95.
- ¹⁵ Tamtéž, str. 90.
- ¹⁶ J. H. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Leipzig 1890, str. 34.
- ¹⁷ J. H. Pestalozzi, *Buch der Mütter*, Zürich, Bern 1803, str. IX.
- ¹⁸ A. W. Dicsterweg, *Rukověť vzdělání pro německé učitele*, Praha 1954, str. 22.
- ¹⁹ O. Kádner, *Dějiny pedagogiky III*, 1, Praha 1912, str. 194.
- ²⁰ J. F. Herbart, *Psychologie — základ pedagogiky*, O. Chlup, *Výchova v zrcadle pramenů*, Praha 1948, str. 270.
- ²¹ O. Kádner, *Dějiny pedagogiky III*, 1, Praha 1912, str. 221–222.
- ²² F. W. A. Fröbel, *Die Menschenerziehung, Die Erziehungs- Unterrichts- und Lehrkunst*, Leipzig 1926, str. 110.
- ²³ H. Spencer, *Vychování rozumové, mravné a tělesné*, Praha, str. 20.
- ²⁴ J. N. Medynskij, *Dějiny pedagogiky*, Praha 1950, str. 217.
- ²⁵ R. Owen, *Izbrannyye sočinenija*, Moskva–Leningrad 1950, tom. I, str. 249–250.
- ²⁶ K. Marx – F. Engels, *Über Erziehung und Bildung*, Berlin 1960, str. 73, 162.
- ²⁷ K. D. Ušinskij, *Výbrané pedagogické spisy*, Praha 1955, str. 178.
- ²⁸ Tamtéž, str. 143, 150.
- ²⁹ Tamtéž, str. 143, 147.
- ³⁰ I. N. Tolstoj, *Pedagogické spisy*, Výbor z pedagogického díla, Praha 1957, str. 182.
- ³¹ V. Vejkšan, *Tolstoj jako pedagog*, L. N. Tolstoj, *Pedagogické spisy*, Praha 1957, str. 69–70.
- ³² N. K. Krupská, *O výchově a vyučování*, Praha 1951, str. 81.
- ³³ M. Montessoriová, *Příručka vědecké pedagogiky*, Praha 1926, 91 stran.

- ³⁴ M. Montessori, *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt*, Stuttgart 1913, str. 211—218.
- ³⁵ E. A. Flerina, *Pedagogika předškolního věku*, Praha 1951, str. 148.
- ³⁶ A. I. Sorokinová, *Pedagogika předškolního věku*, Praha 1953, str. 187—201.
- ³⁷ *Erziehung im Kindergarten*, Berlin 1958, 246 stran;
L. Weckwerth, *Die Entwicklung des Kindergartens und der Vorschulpädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik*, Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung, Berlin 1960, str. 252—262.
- ³⁸ O. Boldemann, *Der Kindergarten in Westdeutschland*, Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung, Berlin 1960, str. 245—252.
- ³⁹ E. Hoffmann, *Sinn und Auftrag des Kindergartens in der heutigen Zeit*, Evangelische Kinderpflege, Jg. 1955, str. 146.
- ⁴⁰ O. Chlupa a J. Kopecký, *Pedagogika předškolního věku*, Praha 1963, str. 23—24.
- ⁴¹ A. Říha, *Rozumová výchova*, Pedagogika předškolního věku, Praha 1957, str. 142.
- ⁴² R. Tesařová, *Problémy mateřskoškolské pedagogiky*, Brno 1948, str. 63.
- ⁴³ Tamtéž, str. 64.

DIE ENTWICKLUNG DER AUFFASSUNG DER INTELLEKTUELLEN ERZIEHUNG IM VORSCHULALTER

Die Verfasserin gibt einen synthetischen Überblick der wichtigsten Entwicklungslinien der intellektuellen Erziehung im Vorschulalter. Die Bedeutung dieses Bestandteiles der Erziehung wird von den bedeutendsten Repräsentanten der pädagogischen Wissenschaft anerkannt. Ihre richtigen theoretischen Grundlagen wurden schon im Altertum angelegt, wo im Rahmen der harmonischen Entwicklung des Menschen die intellektuelle Erziehung eine wichtige Rolle spielte. In engem Zusammenhang mit der antiken Idee der harmonischen Entwicklung steht auch Komenskýs Forderung nach einer allseitigen Erziehung des Menschen. Die Autorin betont, dass J. A. Komenský das komplexe Erziehungsideal, in dem die geistige Erziehung eine führende Rolle spielt, wissenschaftlich begründet und gleichzeitig ihre Methoden bearbeitet hat. Wenn wir ihre derzeitige Konzeption beurteilen, können wir feststellen, dass sie sich in den Kenntnissen, in den intellektuellen Fähigkeiten einschliesslich der Entwicklung der Sprache und in der wissenschaftlichen Weltanschauung äussert und dass ihre beiden ersten Aspekte im System von Platon und Aristoteles bereits im Altertum verwirklicht worden waren.

Mit der Entwicklung der Erkenntnistheorie der Neuzeit äussert sich auch in der geistigen Erziehung die sensualistische Theorie bei Locke und Rousseau, und die intellektualistische Theorie bei Herbart und Fröbel. Pestalozzi und Diesterweg bemühten sich mit Erfolg eine Synthese beider Grundtheorien mittels einer ausführlichen Durcharbeitung des methodischen Verfahrens zu verwirklichen, dessen Grundsatz die These „von den Sinnen zu den Begriffen“ ist. Die praktische Durchführung der intellektuellen Erziehung unterscheidet sich bei den einzelnen Forschern folgendermassen: Komenský und Pestalozzi begründeten die Planmässigkeit und Systematik der Erziehungsarbeit und die Folgerichtigkeit des Verfahrens, wobei Komenský weitgehende enzyklopädische Kenntnisse forderte, Pestalozzi dagegen sehr genaue Kenntnisse eines verhältnismässig kleinen Umkreises von Gegenständen und Erscheinungen. Sowohl Komenský als auch Rousseau hoben insbesondere die Bedeutung der Induktion hervor, Pestalozzi und Fröbel dagegen die Bedeutung der Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten und der Deduk-

tion. Im letzten Jahrhundert treten weitere neue Elemente in der intellektuellen Erziehung in Erscheinung: die Forderung der öffentlichen Vorschulerziehung treffen wir z. B. erst am Anfang des 19. Jahrhunderts bei Owen an, die gesellschaftliche Würdigung der intellektuellen Erziehung und die Erziehung zur wissenschaftlichen Weltanschauung, als deren integralen Bestandteil, erst bei Marx und Engels.

Die Verfasserin schliesst ihre Arbeit, indem sie die Bedeutung der intellektuellen Erziehung schon im Vorschulalter betont, da sich diese in erheblichem Ausmass an einer allseitigen Erziehung beteiligt und auch die Vorbereitung des Kindes für den Schulunterricht verbessert, was alle angeführten Belege bestätigen. Deshalb wird die richtige Entfaltung der kindlichen Erkenntnisfähigkeit mit Recht hervorgehoben. Alle Forscher erkennen die Wichtigkeit und Notwendigkeit der geistigen Erziehung schon von frühester Kindheit an. Aber keines der angeführten klassischen pädagogischen Systeme ist konsequent. Allen fehlt es an einer eingehenderen pädagogisch-psychologischen Analyse ihres Inhaltes, ihrer Formen und Methoden. Nicht einmal in letzter Zeit sind die Vorschularbeiten und die Analysen dieser Problematik abgeschlossen und es ist notwendig, in kollektiver Zusammenarbeit unter Anwendung modernster Methoden an die Vertiefung unserer Kenntnisse heranzugehen, um eine synthetische Ansicht über die zu lösende Frage zu erzielen.

Übersetzt von L. Monatová

