

Monatová, Lili

Historický vývoj rozumové výchovy

In: Monatová, Lili. *Otázky rozumové výchovy*. Vyd. 1. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1978, pp. 7-49

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/121397>

Access Date: 02. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

HISTORICKÝ VÝVOJ ROZUMOVÉ VÝCHOVY

Za základní východisko pojetí rozumové výchovy jsme zvolili historicko srovnávací analýzu, která nám dovolila postihnout vývoj názorů na uvedenou oblast. V první kapitole je řešena tato výchovná složka v jednotlivých klasických pedagogických systémech od dob antiky až do konce 19. století. Na základě detailního zhodnocení je možno konstatovat, že celá řada badatelů vysoce vyzvedala rozumovou výchovu dětí a mládeže. Antičtí myslitelé jí vymezili značný prostor, renesanční autoři na jejich koncepci navázali a zejména v druhé polovině minulého století začal být stále více doceňován její vliv na intelektuální rozvoj člověka.

Klasikové marxismu leninismu mají specifickou zásluhu na novém přístupu k otázkám rozumové výchovy. Jejich názory se staly východiskem pro četné další i současné autory, zejména pro představitele socialistické pedagogiky. Vyzvedávají podíl této výchovné složky na formování osobnosti socialistické společnosti. V moderních pedagogických systémech, které tvoří obsah druhé kapitoly, je propracována hlouběji a šířeji vzájemná souvislost mezi jednotlivými úkoly intelektuální výchovy. Značná pozornost je věnována rozvoji poznávacích procesů, osvojování základů věd, vytváření vědeckého světového názoru a řadě metodologických problémů. Čeští a slovenští badatelé zaujímají významné postavení v novém pohledu na propracování námi sledované oblasti. Cílem této části je podat kritický literární přehled názorů na rozumovou výchovu, vysvětlit její význam, ukázat na její stále se zvyšující závažnost a na její začlenění do systému komunistické výchovy.

1. POJETÍ ROZUMOVÉ VÝCHOVY V KLASICKÝCH PEDAGOGICKÝCH SYSTÉMECH

V posledních letech se dostává opět do popředí našeho zájmu problematika rozumové výchovy. Je to oblast neobyčejně významná zvláště proto, že v období vědeckotechnické revoluce zaujímá v komunistické výchově tato výchovná složka důležité místo. Není to problém nový, byl doceňován v různých koncepcích výchovy předními mysliteli již od dob starověku. Sledujeme-li její hlavní vývojové linie zjišťujeme, že přístupy k řešení této otázky byly značně odlišné, že se její pojetí i náplň pozměňovaly a pozměňují. Její teoretické základy byly již položeny v antice, kdy intelektuální výchova měla značnou závažnost, i když k ní nebyla upírána pozornost systematicky. Od dob renesance, kdy se znovu dostává tato složka výchovy do centra pozornosti, uplatňuje se stále výrazněji při vývoji osobnosti.

V *athénské* výchovné praxi, která se stala ideálem výchovy v *antice*, zahrnovala rozumová výchova zejména osvojování řeči, rozvíjení duševních schopností a poskytování vědomostí. Na gymnáziu věnovali učitelé velkou péči vzdělání duševních schopností, zvláštním úkolem žáků bylo umět krásně a věcně mluvit. Vedle řečnického umění a literárního vzdělání zaujímalo přední místo ovládnutí filozofie a politiky. Sepětím rozumové výchovy s dalšími výchovnými složkami se objevila poprvé idea harmonicky rozvinuté osobnosti.

Toto pojetí intelektuální výchovy nacházíme teoreticky zdůvodněné v *PLATÓNŮVĚ* pedagogickém systému, kde vyzdvihl rozumovou složku nad všechny ostatní složky výchovy. Platón se zabýval náplní intelektuální výchovy již u dětí předškolního věku a řešil ji až po nejvyšší školské stupně, přičemž vysoce hodnotil ve své „Ústavě“¹ vzdělání rozumu. Současně vyzdvihl požadavek vychovávat kladnými vzory. Rovněž u dalšího z antických myslitelů – *ARISTOTELA*, který převzal některé pedagogické názory od Platóna, můžeme zaznamenat v rozumové výchově podtržení intelektuálního vzdělání v oblasti četných vědních disciplín. Za základ poznání považoval smyslovou zkušenost, vnímání, které je předpokladem rozvoje myšlení. Kládl důraz na rozvoj vloh a poznávacích schopností již v předškolním věku, kde zvláště vyzvedl výchovnou úlohu pohádek a vyprávění a podtrhl jejich správný výběr z výchovného hlediska.² Pěti až sedmileté děti měly se již zúčastnit při vyučování starších a naslouchat výkladu učitele. K rozumovému vzdělání radil gymnastiku, čtení, psaní, kreslení, hudbu, gramatiku, rétoriku, dialektiku a filozofii. Doporučoval individuální přístup k žákům a kladně hodnotil jejich aktivitu.

V době republiky se zaměřovala *římská* výchova v elementárních školách na čtení, psaní a počítání. V gramatických školách se učilo gramatice latinského a řeckého jazyka, literatury a rétorice. V rétorických školách byla zařazena rétorika, fi-

¹ Platón, *Ústava*, Praha 1921, str. 259.

² Aristoteles, *Politika*, Praha 1939, str. 256, 258.

lozofie, právo, řečtina, matematika, astronomie a múzika. Nejvýznamnějším římským pedagogem byl MARCUS FABIVS QVINTILIANVS, který vyzvedal intelektuální činnost člověka a jeho velké vývojové možnosti. V oblasti rozumové výchovy věnoval pozornost výchově řečníka. Proto doporučoval zaměřit se při výchově dítěte na náležitý rozvoj jeho řeči již od nejtútlejšího věku. Hudební výchovu podřazoval jazykové výchově, neboť přispívá k jazykové pružnosti, k osvojení správné výslovnosti, stylu řeči i k její výraznosti.

Čenil také logické, souvislé a důsledné myšlení, na které má pozitivní vliv studium matematiky – aritmetiky i geometrie. Postup vyučování měl být v Quintilianově pojetí založen na teoretickém výkladu, napodobování a cvičení, při němž podtrhl především paměť.³ Mimořádně kladně hodnotil hluboké a trvalé základy vědění.

Ve středověku poklesl značně význam rozumové výchovy, hlavně v jeho raném období, které nepřevzalo téměř nic ze staré civilizace. Teprve postupně se začalo rozvíjet středověké vzdělání ve formě „sedmera svobodných umění“,⁴ které systematizovalo základní vědomosti a dovednosti, jež si měli žáci osvojovat. Z poznávacích procesů se výrazně uplatňovala paměť, kdežto ostatní procesy, zejména myšlení byly zanedbávány. Teprve scholastika jako metoda vědeckého bádání se od počátku svého vzniku snažila o rozvoj rozumových schopností, měla však pro svůj jednostranný deduktivní charakter pouze omezený vliv. Postupný rozvoj společnosti se stále zřetelněji projevoval i v oblasti intelektuální výchovy, avšak teprve renesance znamená vyproštění ze stagnace, která je pro dané údobí typická.⁵

U renesančních myslitelů byla rozumová výchova chápána obdobně jako v antice, zaměřovala se na všestranný harmonický vývoj člověka, v rozumové oblasti pak na výchovu řeči, poskytování poznatků a dovedností. V tomto období zaujímá mezi humanisty významné místo DESIDERIVS ERASMVS z ROTTERDAMU, u kterého nacházíme řadu pokrokových myšlenek z rozumové výchovy. Kritizoval scholastickou školu a byl přesvědčen, že kvality člověka jsou závislé na výchově. Žádal proto, aby dítě bylo správně vedeno již od nejtútlejšího věku, poněvadž toto období má rozhodující vliv na rozvoj jedince. Zdůrazňoval čtyři výchovné okruhy, k nimž řadil zbožnost, osvojování svobodných umění, přípravu pro život a formování ušlechtilých návyků. Získané kvality jsou závislé nejen na tělesné stránce, ale především na duševních dispozicích.⁶

Základ vzdělání viděl v klasických jazycích – latině a řečtině –, které mohou poskytovat věcné poznatky i slovní obratnost. Latina měla být od počátku vyučovacím předmětem se zaměřením na mluvenou řeč a četbu, kdežto gramatické

³ Marcus Fabius Quintilianus, *Institutionis oratoriae*, Libri XII, Lipsko 1907, sv. I (I, 3) str. 19–31, Otokar Chlup, Karel Angelis a kol., *Čítanka k újčinám pedagogiky*, díl 1, Praha 1957, str. 34–35.

⁴ „Sedmero svobodných umění“ oživuje staré alexandrijské vzdělání, rozdělené na trivium: gramatiku, rétoriku, dialektiku a na kvadrivium: aritmetiku, geometrii, astronomii a múziku.

⁵ O t a k a r K á d n e r, *Dějiny pedagogiky*, díl I, 1909, str. 162.

⁶ Erasmus von Rotterdam, *Fürstenerziehung*. Die Erziehung eines christlichen Fürsten, Paderborn 1968, str. 43, 45.

měla být věnována menší pozornost. Rozlišoval dvojí vědění, které dělil na poznávání věcí a na poznávání slov. Přestože považoval věcné poznání za důležitější, mělo je poznání slov časově předcházet. Při vzdělávání šlechticů zamítal mateřský jazyk. Připouštěl jej pouze pro prostý lid, který se měl naučit číst a psát, aby se mohl obírat v překladu biblí. Erasmus nedocenil přírodní vědy, zeměpis, dějepis a matematiku, které podle jeho názoru sice rozšiřují žákův obzor, stačí se jich však jen dotknout. Soustavným studiem se připravuje pro budoucí povolání, opírá se přitom o přírodu, pravidla, příklady a návyky.⁷ Byl ctitelem antiky a stavěl se ostře proti nevědomosti.

U *francouzských humanistů* se projevuje kromě zájmu o klasickou kulturu také zdůraznění významu přírodovědy. Tento přístup je typický pro Rabelaise a de Montaigne. FRANÇOIS RABELAIS se stavěl proti scholastickému vzdělávání a razil požadavek všestranného rozvoje jedince včetně obsáhlé rozumové výchovy založené na vzbuzení zájmu, vytvoření aktivní touhy po vědění a na přirozeném působení. Základ vzdělání spatřoval v přírodních vědách, v poznávání přírody pozorováním, v experimentech a rozhovorech učitele se žákem. Souběžně se mělo realizovat knižní studium, aby se obohacovalo jeho myšlení. Žádal hluboké ponoření do přírodních jevů, aby žádná ryba v potoce, řece či moři, žádný pták, strom, keř, bylina, houština, kov nebo drahokam nezůstal Pantagruelovi cizí.⁸ Měl se tedy seznámit se všemi živočichy, rostlinami i nerosty. Rabelais byl zastáncem reálného obecného vzdělání, neupouštěl ovšem ani od jazykové výchovy, zaměřené na osvojování řečtiny latiny, hebrejštiny, chaldejštiny a arabštiny. Chtěl, aby se jeho chovanec učil také historii, aritmetice, geometrii, astronomii a osvojoval si občanské právo, medicínu a hudbu. Veškeré studium mělo být úzce spojeno se životem,⁹ sledovalo hlavně praktické cíle.

Podnětné myšlenky z oblasti rozumové výchovy jsou obsaženy i v pedagogických esejích MICHELA DE MONTAIGNE. Kritizoval scholastický přístup k učení a požadoval, aby vychovatelé zdokonalovali u svých žáků pozorovací schopnosti a myšlení tak, aby mohli pochopit smysl a podstatu poskytovaných informací a vytvořit si dostatek věcných znalostí. Jejich iniciativu a aktivnost lze dosáhnout pouze konkrétní činností, získáváním vlastních zkušeností, stykem s jinými lidmi, cestováním a kontaktem se světem. Poukazoval na to, že po dostatečném rozvinutí intelektu si brzy osvojí vědní obor, kterým se budou zabývat.¹⁰

Oceňoval studium živých jazyků, hlavně mateřského jazyka oproti osvojování latiny a řečtiny. Do vzdělávání zařazoval i nejužitečnější poučky z filozofie, historie, logiky, fyziky, geometrie a rétoriky.¹¹ Zvláště podtrhl působení přírody na rozvoj osobnosti jedince a spojoval úzce tělesnou výchovu s výchovou rozumovou. Ve vzdělávání člověka hodnotil zejména praktickou stránku. Svými pedagogickými názory se stal Lockovým a Rousseauovým předchůdcem.

⁷ Erasmus von Rotterdam, *Fürstenerziehung*, str. 111.

⁸ François Rabelais, *Pantagruel*, Erstes Buch, München 1914, str. 34.

⁹ François Rabelais, *Stati výchovné*, Praha 1907, str. 66–68.

¹⁰ Michael von Montaigne, *Ansichten über die Erziehung der Kinder*, Berlin 1870, str. 28.

¹¹ Michel de Montaigne, *Les essais*, Paris 1922, str. 192–217.

Raní utopičtí socialisté Moore a Campanella se věnovali také problematice rozumové výchovy. THOMASE MOORE vyzvedával intelektuální vývoj i vzdělávání, tj. osvojování vědomostí a dovedností přístupné každému jedinci. V oblasti výchovy řeči žádal, aby se vyučovalo všem předmětům v mateřském jazyce. Školní vzdělání mělo být dostupné 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“.¹²

Vzděláváním od nejtělejšího věku se zaměřením na rozumový vývoj a osvojování základů věd se zabýval ve „Slunečním státě“ TOMASSO CAMPANELLA. „Po uplynutí prvního roku a před počátkem svého třetího roku učí se děti mluvit a abecedě na zdech...“.¹³ Od sedmi let si začínají osvojovat základní matematické pojmy a čtení, v pozdějším věku přírodní vědy, lékařství. Objevují se zde dva úkoly rozumové výchovy: rozvoj poznávacích schopností a osvojování základních vědeckých poznatků zejména z přírodních věd.

U anabaptistů, kteří patřili k sektářskému sdružení, se seznamovali v předškolním věku chlapci a děvčata z oblasti rozumové výchovy s okruhem počátečních představ o okolním světě a na besedách se rozvíjela jejich řeč. Po vstupu do tzv. „školních domů“ bylo základem rozumového vzdělání ovládnutí trivía.

Mnohé z těchto rysů výchovy pojal do svého novodobého systému *český pedagog* JAN ÁMOS KOMENSKÝ. Měl velký podíl na rozpracování otázek rozumové výchovy jako vedoucí složky ve všestranné výchově dítěte. Za základ intelektuálního vývoje považoval poskytování vědomostí a dovedností i rozvíjení rozumových schopností, které chápal mnohem širěji než jeho předchůdci. Na první místo výchovně vzdělávacího procesu kladl požadavek působit na jedince tak, aby se mohl stát rozumnou bytostí: „Býti rozumným tvorem znamená být pozorovatelem, pojmenovatelem a poznavatelem všeho, tj. znát, umět pojmenovat a rozumět všemu, co má svět“.¹⁴

Byl prvním pedagogem, který zdůvodnil potřebu předškolní výchovy a detailně propracoval její obsah. V „Informatoriu školy mateřské“ rozvinul problematiku intelektuální výchovy, poukázal na to, že všichni rozumní rodiče musí usilovat o to, aby byla uvedena moudrost do dětských srdcí, neboť moudrost je dražší než drahé kamení.¹⁵ V tomto spise podtrhl vliv vzdělávání od nejtělejšího věku, protože základem rozumového vývoje je poskytovat dítěti vědomosti seznamováním s předměty z nejbližšího okolí, pozorováním prostředí a rozmanitou činností. Na tomto základě se utvářejí představy a řeč, protože již rodina má dítě cvičit od počátku v rozumnosti a v aktivní činnosti, která tvoří základ rozvoje řeči.¹⁶ Za důležité považoval zachovávat posloupnost a systematickosti s přihlédnutím k úrovni dětí.

Pro předškolní věk propracoval Komenský metody rozumové výchovy, které

¹² Tomáš Moore, *Utopie*, Praha 1950, str. 79.

¹³ Tomáš Campanella, *Sluneční stát*, Praha 1934, str. 11.

¹⁴ Jan Ámos Komenský, *Didaktika velká*, Brno 1948, str. 48.

¹⁵ Jan Ámos Komenský, *Informatorium školy mateřské*, Praha 1964, str. 23.

¹⁶ Jan Ámos Komenský, *Informatorium školy mateřské*, str. 42.

jsou také v současné době zcela aktuální. Zdůrazňoval 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 potřebné seznamovat děti již v předškolním období. Dospěl k závěru, že by měly být cvičeny „k vyrozumívání všechněm věcem přirozeným“.¹⁷ Zařadil sem základní poznatky z fyziky, optiky, astronomie, zeměpisu, chronologie, dějepisu, ekonomiky, politiky, dialektiky, aritmetiky, geometrie a gramatiky s přihlédnutím k podmínkám, v nichž dítě vyrůstá. Zde je nutno vysoce ocenit smysl Komenského pro systém. Požadavky na předškolní věk odpovídají úrovni tří až šesti let a jsou členěny do jednotlivých vědních disciplín, aby bylo možno neustále poznatky prohlubovat, navazovat v dalším období na předchozí.

Vzhledem k tomu, že chápal předškolní výchovu jako výchovu rodinnou, bylo úkolem rodičů 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 utvrzovat představy o věcech...“.¹⁸

Na rozumový vývoj má rovněž podstatný vliv pobyt mezi ostatními dětmi a společenské hry, vhodné hračky, pohádky i bajky. Komenský požadoval všestrannou výchovu dětí již v předškolní době a rozpracoval její jednotlivé složky, ve kterých má rozumová výchova vedoucí postavení, takže lze považovat „Informatorium školy mateřské“ za první systematický a zdůvodněný výchovný program v dějinách předškolní výchovy.

Vyzvedl, že i ve školním věku mají učitelé poskytovat svým žákům nejdříve věcné porozumění, na jehož základě by vzdělávali paměť a později i jazyk. Tento jeho požadavek je v souladu s postupem od snadnějšího k obtížnějšímu a od jednoduššího ke složitějšímu, ze kterého vyplývá vycházet od osvojování mateřského jazyka k cizím jazykům. Proto také předchází výuka v mateřském jazyce výuku v latině. Jeho pedagogickými spisy prolíná zdůraznění systematického vzdělávání, kde je v popředí nejen rozumový vývoj se zaměřením na vnímání, představy, myšlení, paměť i řeč, ale také poskytování poznatků z oblasti přírody a společnosti. Propracoval také metody intelektuální výchovy, především metodu pozorování, procvičování jazyka, dále pak osvojování jednotlivých věd, jež přesně klasifikoval.¹⁹

Komenský se zasloužil o docenění významu lidských smyslů jako základu poznávání, na které navazuje poznání prostřednictvím rozumu. Postihl správně, že tento logický postup umožňuje pochopit skutečnost, která existuje nezávisle na vědomí člověka a pronikat do jednotlivých vědních disciplín stále hlouběji.

¹⁷ Jan Ámos Komenský, *Informatorium školy mateřské*, str. 23.

¹⁸ Jan Ámos Komenský, *Didaktika velká*, str. 220.

¹⁹ Jan Ámos Komenský, *Didaktika velká*, str. 216–239.

Novověk znamená ve vývoji lidské společnosti dosud netušené možnosti, ovlivňované vědeckým i technickým pokrokem. Tyto změny se projevují rovněž stále výrazněji ve výchově a vzdělání, kde také intelektuální výchova nachází stále větší uplatnění. Počátek senzualistické teorie poznání, založené na smyslové zkušenosti, je dán JOHNEM LOCKEM, který položil její základy. 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 „tabula rasa“. 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 působením vnějšího materiálu světa.

Tento přístup se odráží v jeho pojetí rozumové výchovy, v níž podtrhl rozvoj vnímání jako počátku duševního vývoje člověka. Jeho základem je živý příklad dospělých, rozhovor s dítětem a utváření pevných návyků. Vyzvedl význam správných odpovědí na jeho otázky, nutnost podporovat jeho touhu poznávat, seznamovat je s okolím, vysvětlovat mu vše nejasné a poukázal na důležitost dětské hry pro jeho duševní vývoj. Všechno to přispívá již v předškolním věku k rozvíjení všech poznatků dítěte. Metody přímého poznávání považoval za základ této výchovy.

Proti vzdělávání v latině postavil mateřský jazyk, kterým by se měl budoucí anglický gentleman „naucit 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“.²⁰ Ve svém systému zařadil intelektuální vzdělání až na poslední místo, a to ještě v omezené míře, nepovažoval je za nejdůležitější pro vytváření osobnosti. Opíral se zejména o ty okruhy, které jsou potřebné pro budoucího šlechtice, protože chtěl vychovat gentlemana, nikoliv učence.

Názory Johna Locka měly velký vliv na vývoj moderní pedagogiky a na JEANA JACQUESA ROUSSEAU, který ve svém díle na Locka navázal a dále jeho myšlenky rozvinul. Svě základní názory o výchově uložil v „Emilovi“, kde dělí vývoj člověka na pět stadií. Ve druhém období, jež zahrnuje druhý až dvánáctý rok života dítěte a které nazval „snem rozumu“, vychází z přesvědčení, že dítě myslí pouze konkrétně, v představách. Proto bylo rozvíjení smyslů v Rousseauově systému základem rozumové výchovy. Domníval se, že první schopnosti, které se u jedince tvoří a zdokonalují, jsou smysly, a proto bychom je měli pěstovat nejdříve: „Cvičit smysly neznámá však pouze jich užívat, nýbrž učit se soudit jimi správně, učit se takřka cítit“.²¹ Pro jejich vývoj vypracoval speciální cvičení a hry, založené na praktické činnosti, tak, aby byly pro děti zajímavé a lehce srozumitelné. Rozumovou výchovu omezoval v tomto věku na získávání vlastních zkušeností, na pozorování okolního života, zvláště přírody. „Ve volbě předmětů, ve starosti předvádět dítěti bez ustání ty, které může chápat . . . záleží

²⁰ John Locke, *Několik myšlenek o výchování*. O studování, Praha 1906, str. 179–180.

²¹ Jean Jacques Rousseau, *Emil, dítě o výchování*, Píerov 1889, str. 118.

pravé umění, vzdělávat v něm tuto první schopnost; tímto způsobem musíme se snažit zaopatřit mu zásobu vědomostí . . .“.²²

Jako první v dějinách pedagogiky docenil 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 soudit . . . Podržují zvuky, představy, pocity, zřídka pojmy a ještě řídkěji spojení pojmů . . . Celé jejich vědění záleží ve smyslových dojmech, nic neproniklo až k rozumu.“²³ Proto požadoval, abychom pokud dítě vnímá jen předměty smyslné, omezili všechny jeho představy pouze tímto směrem a nechali je pozorovat na všech stránkách kolem sebe jen hmotný svět.²⁴ Tento způsob výchovy umožňoval Emilovi získat v tomto období mnoho zkušeností, jeho duševní obzor však byl a nutně musel 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 určitě povolání, ale aby se z něho stal přirozený člověk.

Třetí stadium od dvanácti do patnácti let, které nazýval „věkem rozumu“, pokládal za vlastní období rozumové výchovy. Poněvadž je velmi krátké, volil pro studium žáka jen některé z věd, aby je mohl studovat do hloubky. Zdůrazňoval: „duchem mého vychování není, aby se vyučovalo dítě věcem mnohým, ale aby se ponechal k jeho mozku volný přístup pojmům pouze správným a jasným.“²⁵ Snažil se rozvíjet v Emilovi touhu po vědění a zájem o poznání. Zařazoval sem především poznatky o přírodě, v čemž spočívá jeho velká zásluha.

Přínos Rousseauův lze vidět v tom, že se postavil za svobodu dítěte proti jeho omezování od nejtělejšího věku a přimlouval se proto za přirozenou výchovu. V řešení otázek intelektuální výchovy můžeme v jeho systému sledovat rozdělení této složky na výchovu smyslového vnímání a na získávání vlastních zkušeností, přičemž výrazně nedocenil a zanedbal rozvoj myšlenkových procesů od nejtělejšího věku. Rovněž se u něho vyskytuje podcenění soustavného vzdělávání a osvojování poznatků, jakož i přecenění vlastní aktivity dítěte při „samoučení“ na rozdíl od antických soustav a renesančních myslitelů, zejména Komenského. Takto se Rousseauova teorie dostala do rozporu se skutečnými vývojovými možnostmi jedince.

Francouzští materialisté 18. století Helvetius a Diderot rozvinuly dále myšlenky o rozumové výchově. Pod vlivem Lockovým považovali smyslové vjemy za pramen poznání. Byli zastánci odrazové teorie a stavěli se za poznatelnost světa. Ve svých pedagogických názorech věnoval CLAUDE ADRIAN HELVETIUS velkou pozornost výchovným složkám, zejména výchově tělesné, rozumové a mravní. Byl přesvědčen, že všichni průměrní lidé mají stejné intelektuální schopnosti. Proto bojoval za rovnost a právo všech lidí na vzdělání. Současně podtrhoval vytváření osobních zkušeností dítěte, využití jeho aktivity a samostatnosti.

²² Jean Jacques Rousseau, *Emil, čili o vychování*, str. 95.

²³ Jean Jacques Rousseau, *Emil, čili o vychování*, str. 90.

²⁴ Jean Jacques Rousseau, *Emil, čili o vychování*, str. 68.

²⁵ Jean Jacques Rousseau, *Emil čili o vychování*, str. 162.

Preferoval věcné vzdělání, kterému dával jednoznačně přednost před antic-
kými jazyky. Zdůrazňoval, že sebedešší studium latiny nepřispěje k tomu, aby
jedinec ovládl tento jazyk lépe než jazyk mateřský. Navrhoval zaměnit nekonečné
studium slov osvojováním fyziky, dějepisu, matematiky, morálky, básnictví atd.
Takto by bylo možno formovat přirozenou zvědavost, která v mladých letech roz-
něcuje touhu učit se.²⁶ Vyzvedal tak všestranné vzdělání potřebné pro život.

Helvetiovy přístupy byly na dobu, ve které žil, skutečně pokrokové a měly
pozitivní vliv na další rozvoj pedagogického myšlení, zvláště na Roberta Owena.
Některé podněty se uplatňují až do současnosti, i když přeceňoval vliv prostředí
a všemocnost výchovy.

K otázkám významu výchovy pro rozvoj jedince přistupoval DENIS DIDE-
ROT kritičtěji než Helvetius, protože docenil úlohu přirozených vloh a schop-
ností. V oblasti rozumové výchovy přinesl celou řadu cenných myšlenek. Pouka-
zoval na velký podíl osvěty pro všechny občany, která jim dává důstojnost a vy-
maňuje je z nevědomosti. Požadoval povinnou počáteční školní docházku, aby se
všechny děti mohly naučit číst, psát a počítat. K předmětům středního vzdělání
řadil matematiku, fyziku, chemii, biologii, astronomii a zdůvodňoval redukci kla-
sických jazyků, které byly stále v popředí. Upozorňoval současně na užitečnost
reálného vzdělání pro rozvoj myšlení.

Všechny lidské znalosti rozdělil Diderot do tří skupin: na dějiny náboženské,
občanské, přírodní, které se vztahují k paměti, na filozofii neboli vědu o rozumu,
člověku a přírodě, která vychází z rozumu, a na básnictví výpravné, dramatické
a parabolické, rodící se z obrazotvornosti. Věda o člověku se zabývá etikou a lo-
gikou a rozvíjí myšlení a řeč, věda o přírodě zahrnuje fyziku, fyziku speciální,
matematiku smíšenou, aritmetiku, algebru, geometrii, obecnou metafyziku, chemii,
metalurgii a hygienu.²⁷ Žádal, aby učitel ovládal dokonale předmět, kterému
vyučuje, a aby měl také o svůj obor hluboký zájem.

Pedagogické názory francouzských materialistů obsahují progresivní demo-
kratické požadavky tehdejší revoluční buržoazie a ovlivnily výrazně pedagogiku
19. a 20. století.

Pod Rousseauovým vlivem, zvláště jeho „Emila“, usiloval i JOHANN HEIN-
RICH PESTALOZZI o přirozenou výchovu dítěte. Ve svých pedagogických ná-
zorech vyslovil základní požadavek, aby vyučování bylo výchovné a poskytovalo
rozumovou a mravní výchovu. V oblasti rozumové výchovy vyšel Pestalozzi z Leib-
nize a Kanta. Za hlavní prostředky intelektuálního vývoje pokládal cvičení v po-
zorování, upevnění pozorovaného jevu a vývoj řeči. Stanovil tři základní prvky
rozumového vzdělání, kterými jsou v jeho pojetí číslo, tvar a slovo, jež usnadňují
dítěti orientovat se ve složitém světě. Mnoho pozornosti věnoval metodice říze-
ného vnímání, spojoval je s procesem myšlení, poněvadž jeho cílem je pochopení
věci.

²⁶ Claude Adrian Helvétius, *Výbor z díla*, VI. oddíl: O výchově, Praha 1953, str. 163–164.

²⁷ Denis Diderot, *Vybrané spisy*, Praha 1953, str. 49–58.

Ve vyučovacím procesu postupoval od smyslových vjemů a představ k jasným pojmům. Zdůrazňoval, že je nutno využít při poznávání čehokoliv nového, celé zásoby již dříve osvojených představ a pojmů. „Dětem mají být postupně předměty tak jasné, že zkušenost již nemůže přispět k jejich dalšímu objasnění.“²⁸ Chtěl, aby se u každého jedince vyvíjela schopnost myšlení, která je charakteristická pro člověka. Vzdělání se skládá v Pestalozziho systému ze smyslové zkušenosti, abstrakční a zobecňující schopnosti a možnosti vyjadřovat pozorování a myšlenky slovy.

Kromě přírody je řeč prvním zdrojem rozvíjení poznání. Je třeba naučit dítě, aby užívalo „jazyka jako prostředku, který přivádí děti od nejasných představ k jasným pojmům. K dosažení tohoto cíle je třeba poznat předmět vcelku a pojmenovat jej jako celek – jako předmět, postupně si uvědomovat jeho znaky a naučit se je pojmenovat. Řeč umožní určovat blíže předměty slovesy a vedlejšími slovy, postihovat jejich změny a ujasňovat si jejich spojení. Dítě musí umět nejen pojmenovat kulatou nebo čtyřhrannou věc jako kulatou či čtyřhrannou, ale musí si osvojit pojem kulatosti, čtyřhrannosti – jednoty – jako čistě abstraktní pojem, aby mohlo všechno, co je v přírodě kulaté nebo čtyřhranné, co vyjadřuje obecnost tohoto pojmu, přiřadit k danému slovu“.²⁹

Při rozumové výchově dětí předškolního věku žádal, aby matka vybrala z možností smyslových dojmů, které na dítě působí, ty předměty, které jsou podstatné pro jeho vzdělání.³⁰ Vypracoval soustavu cvičení v pozorování blízkých předmětů a poskytl nám mnoho cenných pokynů. Matka má dítě seznamovat s omezeným množstvím předmětů, 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 intenzívně.

Celkově lze uzavřít, že Pestalozzi zdůrazňoval rozvíjení rozumových schopností se zaměřením na vnímání, představy, myšlení a osvojování vědomostí. Není bez zajímavosti, že za základ vzdělání považoval především dosaženou úroveň těchto schopností. V jeho systému vystupuje zřetelně do popředí formativní stránka vzdělání.

Pedagogické názory Pestalozziho ovlivnily velmi výrazně FRIEDRICH A WILHELMA AUGUSTA FRÖBELA, který se věnoval zvláště předškolní výchově a obsahu vzdělání v základní škole. Ve svém pojetí předškolní výchovy vycházel z rozumové výchovy, která se měla podle jeho názoru uskutečňovat v rodině i v mateřské škole. Tímto termínem rozuměl zdokonalování poznávacích schopností se zvláštním zaměřením na vývoj smyslových orgánů a poznávání, rozšiřování obzoru, obohacování řeči a myšlení. Správně postihl význam rozvíjení představ na základě vnímání a s nimi spojené slovní zásoby, které jsou základním

²⁸ Johann Heinrich Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lebrt*, Leipzig 1890, str. 34.

²⁹ Johann Heinrich Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lebrt*, str. 75–76.

³⁰ Johann Heinrich Pestalozzi, *Buch der Mütter*, Zürich, Bern 1803, str. IX.

předpokladem pro formování správných poznatků a pojmů. Dále zařadil do intelektuální výchovy utváření budoucího světového názoru. Začlenění světónázorové složky je pozoruhodné, i když se uskutečňuje na zcela jiné bázi než u Marxe a Engelse.

Za nejdůležitější ve výchově dítěte považoval vést je zavčas k přemýšlení.³¹ Vzhledem k tomu, že vysoce cenil jeho tvořivost, spatřoval ve hře základní činnost, poněvadž v ní si osvojuje poznatky samo, vlastní aktivitou. Vytvořil důmyslnou soustavu her, v nichž užívají děti tzv. „Fröbelových dárků“ a seznamují se s nejprostšími geometrickými tvary. Požaduje se v nich princip postupnosti a je zde rozpracována myšlenka užívání stavebnic. Metodika těchto zaměstnání je formální, abstraktní, jednotvárná a také jednostranná, projevuje se v ní Fröbelův pedantismus, proto také děti unavuje a potlačuje jejich představivost a myšlení. Navrhoval zřízení „dětských zahrádek“ (Kindergarten) pro děti předškolního věku, takže se stal zakladatelem německých mateřských škol, v nichž se užívalo jeho systému dárků, tzn. že děti byly poučovány názorem a hrou.

Předškolní výchovu dělil na dvě období: v kojeneckém věku požadoval rozvíjení smyslů, v dětském věku, kdy začíná vlastní výchova člověka, zvýšenou péči o duševní vývoj. Doporučoval formovat 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. „Dítě si má všechno dobře a správně prohlédnout, určitě a čistě označit (slovy), jak věci a předměty, tak také jejich podstatu a jejich vlastnosti. Má správně označit vztahy mezi předměty v prostoru i v čase i mezi sebou navzájem, každý označit správným názvem, slovem“.³² Přes četné nedostatky v oblasti předškolní výchovy lze říci, že na svou dobu, které zůstal v mnohém poplatný, viděl správně význam utváření představ na základě vnímání a jimi spojené slovní zásoby. Vystihl správně, že takto může dítě ještě před vstupem do školy dospět k správným poznatkům a pojmům. Velká zásluha Fröbelova záleží v tom, že vypracoval podrobně teorii předškolní výchovy, v níž zaujímala rozumová výchova významné postavení.

Fröbel se rovněž zamýšlel nad obsahem vyučování v elementární škole. Žádal, aby do výuky byla zařazena přírodověda jako poznání přírody, dále pak matematika jako předmět, jenž napomáhá rozvoji myšlení a mateřský jazyk, poněvadž je významným prostředníkem mezi člověkem a okolím. Velký důraz kladl na rozšiřování zásoby slovní, na správnost a výraznost řeči. V metodice počátečního vyučování se projevuje vliv Pestalozziho, poněvadž i Fröbel vychází z tvaru, čísla a slova. Rozumové vzdělání je v celém jeho pedagogickém systému v popředí, je jeho východiskem.

³¹ Friedrich Wilhelm August Fröbel, *Die Menschenerziehung, die Erziehungs- Unterrichts- und Lehrkunst*, Leipzig 1925, str. 110.

³² Friedrich Wilhelm August Fröbel, *Die Menschenerziehung, die Erziehungs- Unterrichts- und Lehrkunst*, str. 73.

Také další z *německých pedagogů* FRIEDRICH ADOLF WILHEM DIESTERWEG šel ve šlépějích svého učitele Johana Heinricha 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, co sám promyslel, stává se jeho trvalým majetkem a má výchovnou hodnotu.

Podle Diesterwega je „podmínkou intelektuálního vzdělání důkladnost studia, mnohostrannost pozorování, užívání a cviku“.³³ Didaktický proces má tedy tři stadia: vnímání, poznání a tvoření, společné jednáním.³⁴ Vyzvedal v něm formativní vzdělání, při kterém hodnotil zejména důkladnou znalost a vypěstovanou schopnost myšlení a slova, jemnou pozorovací schopnost, způsobilost osvojit si nový předmět a zkoumat jej rozumem. V názorech Diesterwegových je možno neustále sledovat, jak velký význam přikládal aktivitě a samočinnosti žáka.

Na *německou pedagogiku 19. století* měl prvořadý vliv JOHANN FRIEDRICH HERBART. V intelektuální výchově zdůrazňoval především vzdělávací stránku. Za základní období rozumového vývoje člověka považoval třetí až čtvrtý rok, kdy je dítě při pozorování předmětů 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 schopno sledovat řadu myšlenek, mluvit v delších větách a chovat se naprosto rozumově“.³⁵ Za podstatnou etapu intelektuálního vzdělání pokládal ve své periodizaci dětství třetí období, neboli „chlapecký věk“. Přesto věnoval mnoho pozornosti také celkovému rozvoji dětského myšlení. „Rozumu se připisuje úkol tvořit obecné pojmy na podkladě několika příkladů, tyto pojmy označovat jmény a spojovat je“.³⁶

Rozumové vyučování má spolu s výchovou vůle základní význam pro budoucnost jedince, protože jejich společným cílem je rozvoj mravního charakteru, je základem vůle a předchází jí. Proto Herbart tolik vyzvedal výchovné vyučování, které zušlechťuje prostřednictvím intelektu vůli dítěte. Přecenil však vliv představ a pouhého poučování na rozvoj charakteru, protože charakter není závislý jen na intelektu, ale také na citu a vůli. Základ psychiky viděl v představách, jejichž zásoba se reguluje výukou. S jeho teorií vyučování však nelze souhlasit, protože je založena na jednostranné intelektualistické psychologii.

Anglická pedagogika, reprezentovaná Johnem Lockem, spatřovala východisko v tělesné a mravní výchově, za kterou teprve kladla rozumovou výchovu. HER-

³³ Adolf Wilhelm Diesterweg, *Rukověť vzdělání pro německé učitele*, Praha 1954, str. 22.

³⁴ Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky*, díl III, 1, Praha 1912, str. 194.

³⁵ Johann Friedrich Herbart, *Základy pedagogiky*, Otakar Chlup, *Výchova v zrcadle pramenů*, Praha 1948, str. 270.

³⁶ Johann Friedrich Herbart, *Základy pedagogiky*, Otakar Chlup, *Výchova v zrcadle pramenů*, str. 270.

BERT SPENCER³⁷ na toto pojetí složek výchovy navázal a dále konkrétně pracoval přístup k rozumové výchově. Kritizoval současný stav vyučování, poněvadž téměř není podložen 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.³⁸

Za východisko intelektuální výchovy považoval rozvoj smyslů a na ně navazujících rozumových funkcí dítěte, vycházejících z jeho přirozených potřeb, zájmů a z vývojových zákonitostí, které je třeba respektovat. Na ně navazuje osvojování jednotlivých vědních disciplín, kde autor opět zdůrazňoval přístup, jenž odpovídá přirozenosti jedince a přímo uvedl četné praktické příklady, např. při výuce biologie a geometrie. V intelektuální výchově podtrhl vytváření rozumových schopností jako základu osvojování vědomostí a dovedností. Žádal postup od jednoduchého k složitému, od neurčitého k určitému, od konkrétního k abstraktnímu, přičemž má žák získávat své vědomosti samostatně a zábovně.³⁹

Ideálem výchovy jsou všestranné poznatky z celé řady oborů, je ovšem třeba stanovit v praxi rozsah vědění, které by mělo trvalou hodnotu pro rozvoj každého jednotlivce. Doporučoval, aby se základem rozumového vzdělání stala znalost anatomie a fyziologie; za ni kladl logiku, matematiku, fyziku, chemii, astronomii, geologii, biologii a sociologii. Na další místo řadil vědy, které připravují člověka pro plnění rodičovských povinností, k nimž patří fyziologie, psychologie a pedagogika, za další považoval přípravu pro občanský život, což vyžaduje znalost dějin a až na poslední místo zařazoval literaturu a estetickou výchovu. I když docenoval vědy, je jeho výchova úzce praktická, má být přípravou pro život a je proto zaměřena na věcné vzdělání proti formativnímu.

Z utopických socialistů je třeba vyzvednout v problematice praktického řešení vzdělání člověka zásluhy ROBERTA OWENA. Pro předškolní věk podtrhl ve výchově intelektu rozvíjení poznání na základě získávání vlastních zkušeností, ve školním věku a v dospělosti kladl důraz na vzdělávání, jež je základem osvojení dostatečných poznatků. Do dvanácti let mohlo dítě získat správnou představu o všech vědomostech vytvořených lidstvem. Opět můžeme pozorovat, jako u četných jeho předchůdců, dva úkoly rozumové výchovy, jejichž posloupnost a návaznost Owen jasně specifikoval.

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 podtrhl výchovu a vzdělání, poněvadž správně vystihl, že od narození jsou děti podrobeny stálému vlivu podmínek, jež je obklopují. Realizoval dávno před vznikem Fröbelových mateřských škol veřejnou předškolní výchovu.

Ve svých pedagogických názorech vycházel z ideálu harmonické výchovy. Proto vyzdvihl kromě mravní, estetické a tělesné výchovy potřebu výchovy rozumové. Děti si měly v této oblasti rozšiřovat okruh svých představ a osvojovat

³⁷ Herbert Spencer, *Vychování rozumové, mravné a tělesné*, Praha, str. 37–71.

³⁸ Herbert Spencer, *Vychování rozumové, mravné a tělesné*, str. 20.

³⁹ Herbert Spencer, *Vychování rozumové, mravné a tělesné*, str. 69.

si základní poznatky seznamováním s přírodou a společenským prostředím. Chtěl, aby získaly především praktické znalosti vytvářením vlastních zkušeností a aby se jim poskytovalo mnoho názorných pomůcek. Proto zdůrazňoval užití správných metod pro poznávání dítěte předškolního věku. Postihl význam vzbuzování aktivity a zájmu pro duševní vývoj každého jedince. 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 význam i pro dnešek.

Je třeba ocenit, že se stavěl 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 nazývat se rozumnou bytostí“.⁴⁰ Vyzvedával a docenňoval rozumové poznatky jako součást všestranné výchovy. Ve svých pedagogických názorech se přiblížil nejvíce z utopických socialistů ideám Marxe a Engelse.

S četnými problémy rozumové výchovy se snažila vyrovnat *ruská pedagogika 19. století*. V řešení dané otázky můžeme zaznamenat rozdílné vývojové směry a přístupy. Zakladatelem *ruské národní pedagogiky* a ruské národní školy se stal KONSTANTIN DMITRIJEVIČ UŠINSKIJ, který 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 v učebnici „Mateřská řeč“. Zdůraznil: „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 a filozofii jazyka.“⁴¹ Ušinskij rozšiřoval obsah vyučování jazyka na národní škole o všeobecně vzdělávací úlohy a o uplatňování logického myšlení dětí.

Podle jeho názoru se děti mají učit nejen číst a psát, nýbrž i obohacovat 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 předmět, který má před sebou, všimnout si jeho vlastností, jedním slovem, učit se nejen myslit, nýbrž i pozorovat a dokonce dříve pozorovat než myslit. Je třeba předem děti navyknout, 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.“⁴² Za základ rozumového vývoje považoval názorné vyučování, jež vychází z bezprostředního vnímání dítěte, které začíná konkrétními obrazy, na něž navazuje myšlení a tvoří se pojmy.

V předmluvě k „Dětskému světu“ zdůrazňoval, že lidskou řeč nelze prohlubovat odděleně od myšlení, protože obě tyto složky jsou navzájem organicky spjaté.

⁴⁰ Robert Owen, *Izbrannyje sočinenija*, Moskva-Leningrad 1950, tom I, str. 249–250.

⁴¹ Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, *Vybrané pedagogické spisy*, Praha 1955, str. 178.

⁴² Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, *Vybrané pedagogické spisy*, str. 143, 150.

Proto chtěl, aby jeho čítanka poskytovala témata pro uplatnění dětského myšlení, které mohou realizovat zejména přírodní vědy. Přírodopisné náměty pokládal za nejvhodnější, poněvadž jsou nenahraditelným materiálem pro intelektuální vývoj a umožňují logické myšlení. Výstižně uvedl: „Kdo chce v žákovi rozvíjet jazykové schopnosti, musí v něm především rozvíjet schopnosti myšlení. Logika přírody je nejsrozumitelnější a nejužitečnější logikou pro děti.“⁴³

Názory Ušinského jsou cenným přínosem pro současný systém rozumové výchovy, nad nímž se hluboce zamýšlel a zdůrazňoval na jedné straně obohacování intelektuálních schopností v logickém pořádku počínaje vnímáním, zvláště pozorováním a utvářením představ a konče zdokonalováním řeči a myšlení; na druhé straně vyzvedl i materiální vzdělání. V pěstování mat. ršského jazyka viděl základ výchovy a vzdělání, současně rozšířil jeho obsahovou stránku o logické myšlení a o všeobecně vzdělávací úkoly.

Odlíšný přístup k otázkám rozumové výchovy lze sledovat v pedagogickém díle LVA NIKOLAJEVIČE TOLSTÉHO, zastánce myšlenky svobodné školy, který tvrdil v souhlase s Rousseauem, že je třeba vzdělávat dítě bez násilí, svobodně. Nejpodstatnějším úkolem učitele je péče o rozvoj osobnosti žáka, jeho vyzbrojování vědomostmi a návyky nezbytnými pro život, podněcování všech jeho tvůrčích sil. Přesvědčivě ukázal, jakým způsobem dítě poznává okolní svět a získává ve škole poznatky. Uvedl, že žákům není nesrozumitelné samotné slovo, ale že vůbec neznají pojem, který slovo vyjadřuje. Slovo je téměř vždycky pohotové, je-li vytvořen pojem.⁴⁴

V. Vejškšan⁴⁵ 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 přístupy, s nimiž souhlasit nelze. Tolstoj se mylně domníval, že se nové pojmy získávají pouze bezděčně. „Bezprostřední způsob, jímž se získávají vědomosti, vyžaduje nejen pozornost, nýbrž i zaujetí a úplné oddání dojmu. Toto zaujetí nelze ve škole uměle vyvolat. Aby dítě poznalo, co je to kůň a všechny části jeho těla, je potřebí, aby si někdy z celého srdce zamilovalo svého, nebo otcova živého koně.“⁴⁶

Proto v šedesátých letech tvrdil, že do vytváření dětských pojmů nesmí učitel zasahovat, že žákovi nemůže dát nové pojmy ani slovní tvary. „Žákovi musíme dát příležitost, aby získal nové pojmy a slova z celkového smyslu řeči. Jestliže jednou uslyší nebo si přečte nesrozumitelné slovo ve srozumitelné větě a podruhé v jiné větě, začne se mu nejasně vynořovat nový pojem, příležitostně pocítí nutnost použít tohoto slova, a jakmile je jednou použije, slovo i pojem se stanou jeho majetkem. Je ještě tisíce jiných způsobů. Ale dávat vědomě žákovi nové pojmy

⁴³ Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, *Vybrané pedagogické spisy*, str. 143, 147.

⁴⁴ Lev Nikolajevič Tolstoj, *Pedagogické spisy*, Výbor z pedagogického díla, Praha 1957, str. 182.

⁴⁵ V. Vejškšan, *Tolstoj jako pedagog*, Lev Nikolajevič Tolstoj, *Pedagogické spisy*, str. 69–70.

⁴⁶ Lev Nikolajevič Tolstoj, *Pedagogické spisy*, str. 281.

a slovní tvary je právě tak nemožné a marné jako učit dítě chodit podle zákonů rovnováhy.“⁴⁷

Také nelze přijmout 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 je úspěšně učit. Přesto však tvrdil, že škola nedává a nemůže dát žákům nové pojmy. V sedmdesátých letech podstatně změnil své názory na úkoly školy při utváření nových pojmů, uznával již, že je možné sdělovat žákům názory, pravidla, členění, definice, jsou-li zcela připraveni ovládnout nové pojmy a mohou-li si je uvědoměle osvojit.

V současné době nelze souhlasit s názorem Tolstého, že škola nemá právo žádat po žákovi určité vědomosti, že pouhým jejím úkolem je umožnit mu, aby si sám vybral z množství poznatků, které škola poskytuje. Stavěl výchovu a vzdělání do přílišného rozporu. Teprve na sklonku svého života dospěl k závěru, že tyto dva procesy nelze oddělit, ovšem stále vyzvedával význam svobody dítěte, jež je podmínkou pro dosažení skutečného vzdělání.

K významným představitelům *české obrozené pedagogiky* patří JAN VLAS-TIMÍR SVOBODA, který se zabýval zejména výchovou dětí předškolního věku. V nové opatrovně v Praze na Hrádku, založené v roce 1832, v níž byl prvním ředitelem, viděl nejen zařízení pro péči o děti zaměstnaných matek, ale novou školu, která umožní všestrannou výchovu, zvláště pěstování mateřského jazyka. Ve své „Školce“⁴⁸ publikované v roce 1839 postupoval v 57 lekcích promyšleně od poznatků a dovedností jednodušších k složitějším, jež správně psychologicky učení. Vyzvedl v ní potřebu spojovat stránku somatickou a psychickou a dbal proto na výchovu tělesnou, rozumovou a mravní, aby děti byly do sedmi let způsobilé k úspěšné školní docházce. Byla to vzorná didaktika na světové úrovni, která podává přehledně celou prvouku. Svobodův spis byl na dobu, kdy byl zpracován, na vysoké úrovni a splnil v praxi Komenského požadavek názornosti a systematickosti. Je živý až do současnosti a prokazuje, že jsme měli svůj systém dříve než Fröbel.

Ve „Školce“ věnoval Svoboda mnoho místa rozumové výchově, zejména rozvíjení pojmů a osvojování řeči. Stanovil přesně a detailně, které vědomosti si mají děti osvojit, téměř do každého cvičení zařadil informace o přírodě a zabýval se i formováním jejich intelektuálních schopností. Podrobně také rozpracoval výuku třivia v českém jazyce pro předškolní děti, poněvadž chtěl, aby si osvojily základy vzdělání v mateřtině dříve než vstoupí do německé školy. Jeho práce byla cenným přínosem pro českou předškolní pedagogiku a našla také odezvu v mnoha evropských zemích, kde byla oceněna více než Fröbelův systém.

V druhé polovině 19. století ovlivnil české pedagogické myšlení velmi výrazně GUSTAV ADOLF LINDNER. Opíral se o dědictví Komenského a Hel-

⁴⁷ Lev Nikolajevič Tolstoj, *Pedagogické spisy*, str. 184.

⁴⁸ Jan Vlastimír Svoboda, *Školka*, čili prvopočáteční, praktické, názorné všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče, Praha 1839.

vétia a navázal na Herbarta a Diesterwega. Postupně však opustil herbartovskou pedagogiku a přiklonil se ke Comtovi, Spencerovi a Darwinovi. Proti jednostrannému herbartovskému intelektualismu zdůrazňoval všestrannou výchovu se zaměřením na všechny výchovné složky. Dospěl k závěru, že se vzdělávací proces nemůže opírat pouze o zapamatování množství fakt, že je nutno rozvíjet všechny rozumové procesy žáků. Současně požadoval, aby intelektuální vývoj byl ve shodě s jejich schopnostmi. Příčinu nedostaků spatřoval v nadměrných požadavcích učebních osnov a proto doporučoval zaměřit se při výběru látky na její kvalitu, kvantitu a na vhodnější rozdělení obsahu. Chtěl, aby se učitelé zamýšleli hlouběji i nad vyučovacími metodami, aby žáci mohli formovat své myšlenkové procesy a nezískávali jen množství poznatků.⁴⁹

Lindner vyzvedal národní význam školy, a proto také hodnotil vysoce úlohu mateřského jazyka, který považoval za základní vyučovací předmět. Byl proti předčasnému učení cizím jazykům a proti přeceňování významu klasických jazyků na střední škole. Stavěl se za vyvážený výběr učiva a poukazyval na to, že na gymnáziích nejsou jednotlivé vědní disciplíny náležitě rozděleny a málo je respektována jejich vědecká stránka. Upozornil na to, že tento problém je specifickým didaktickým úkolem v úzké spolupráci s příslušnými obory, např. s filologií, matematikou atd. V zařazených předmětech postrádal zdravotvědu, mravovědu, kulturní a společenské dějiny zaměřené k míru, nikoli k válce.⁵⁰

Hodnotil kriticky jednostranné knižní vzdělání a usiloval o spojení teorie a praxe, vyzvedal technické zaměření vzdělávací práce. Konstatoval, že „vnímání látky nebývá provázeno jejím náležitým zpracováním v podobě samočinnosti“. Kromě vědomostí si mají žáci osvojovat i dovednosti a zručnosti, aby školy nebyly pouze učebnami, nýbrž i dílnami.⁵¹ Pedagogické dílo Lindnerovo bylo cenným přínosem pro teorii i praxi. Tvořivě je rozvinuli pedagogové 20. století, kteří podtrhli zejména komplexnost jeho pojetí.

Detailní analýza umožnila sledovat hlavní vývojové linie rozumové výchovy v klasických pedagogických systémech u nejvýznamnějších představitelů světové pedagogiky. Význam této výchovné složky 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 jedince. Náš čelný pedagog vědecky zdůvodnil komplexní výchovný ideál, ve kterém hraje rozumová výchova vedoucí úlohu a současně pracoval její metody. Srovnáme-li současnou koncepci této složky výchovy zjistíme, že se projevuje ve vědomostech a v intelektuálních dovednostech, v poznávacích schopnostech včetně vývoje řeči a ve vědeckém světovém názoru, z nichž první dva aspekty již byly realizovány ve starověku v Platónově a Aristotelově systému.

⁴⁹ Gustav Adolf Lindner, *Čtení didaktická a metodická*, Pedagogické rozhledy, ročník 4, 1891, č. 2, č. 3.

⁵⁰ Gustav Adolf Lindner, *Drobné články pedagogické*, Velké Meziříčí 1885, str. 155–156.

⁵¹ Gustav Adolf Lindner, *Z literární pozůstalosti*, Pedagogické rozhledy, roč. 4, 1890, str. 1–5.

S vývojem novověkých teorií poznání objevuje se také v rozumové výchově senzualistická teorie u Locka, Rousseaua a Helvétia a intelektualistická teorie u Herbarta 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 pojům". 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 vyzvedali zvláště význam indukce, Pestalozzi a Fröbel naopak význam rozvoje intelektuálních schopností a dedukce. V posledním období se objevují nové další prvky ve zkoumané otázce. Například s požadavkem veřejné předškolní výchovy se setkáváme až na počátku 19. století u Owena, se zařazením světonázorové výchovy u Fröbela, s detailním propracováním úkolů a obsahu rozumové výchovy u Svobody, s komplexním přístupem u Lindnera.

Všichni badatelé uznávají důležitost a nutnost intelektuální výchovy již od útlého věku, i když ji nekladou všechny systémy na první místo. Avšak žádná z uvedených klasických pedagogických soustav není vyčerpávající, chybí jim podrobnější rozbor obsahu, forem a metod rozumové výchovy. Ani v současné době nejsou ukončeny výzkumy a analýza této problematiky a je třeba komplexní spoluprací a použitím nejmodernějších metod přistupovat k dalšímu prohloubení poznatkové stránky a směřovat k vytvoření syntetického pohledu na řešenou otázku.

2. NOVODOBÝ VÝVOJ POJETÍ ROZUMOVÉ VÝCHOVY

Počínaje novými přístupy Marxe a Engelse, projevují se v pedagogickém myšlení významné vývojové změny, které se týkají i pojetí rozumové výchovy. Oba myslitelé docenili intelektuální výchovu včetně výchovy k vědeckému světovému názoru jako integrální složku výchovy. Touto problematikou se zabývá i socialistická pedagogická věda a vychází v jejím řešení z dědictví a tradic pedagogických názorů především těch badatelů, kteří pojímali otázky rozumové výchovy komplexně. Vývoj pedagogiky směřoval od antiky k ideálu harmonického všestranného rozvoje člověka; teprve od počátku 19. století však vystupuje stále výrazněji do popředí pedagogického zájmu snaha o objasnění problémů rozumové výchovy.

Tuto vývojovou linii sledují i současné koncepce a přinášejí na sledované otázky nové pohledy, které se vyznačují snahou přispět k zdokonalování teoretických i praktických přístupů. V různých systémech jsou vyzvedávány často odlišná hlediska, lze sledovat zdůraznění poznávacích funkcí a naopak podtržení materiální stránky vzdělání. V nejnovějších bádáních se objevuje i výrazná tendence po nové klasifikaci intelektuální výchovy.

Na řešení filozofických problémů nalézáme nový pohled u KARLA MARXE a BEDŘICHA ENGELSE, jejichž myšlenky měly hluboký vliv na *pojetí socialistické pedagogiky*. Zabývali se detailně otázkou společenského významu výchovy, položili její filozofické základy a v rámci této problematiky se zamýšleli i nad aspekty rozumové výchovy. Řešili obecný vztah mezi výchovou a vývojem společnosti a dospěli k závěru, že výchova je zákonitě závislá na rozvoji výrobních vztahů, na ekonomických, sociálních a politických podmínkách, což se projevuje ve výchově člověka již od předškolního věku. Položili základ socialistické předškolní pedagogiky, která vyžaduje harmonický vývoj dítěte a správně oceňuje výchovné složky, takže umožňuje dosáhnout všestranně rozvinuté osobnosti. Engels považoval za důležité, aby v komunistických osadách byla mládež vychovávána pro život ve společnosti po stránce tělesné a duševní, přičemž vzdělávání v náboženství, řečtině a latině mělo být nahrazeno poznatky z přírodovědy a tělovědy, jakož i znalostmi psychických schopností.¹

Ve své definici výchovy kladl Marx rozumovou výchovu neboli intelektuální vzdělávání na první místo – považoval je za integrální složku výchovy.² Tímto pojmem rozuměl systematické osvojování jazykových znalostí, studium přírodních a společenských věd včetně výchovy dialektikomaterialistického světového názoru. Rovněž Engels připisoval velký význam rozumovému vzdělání, teorii, vědě. V „Anti-Dühringu“³ se stavěl rozhodně proti zplošťování vědních oborů. V obsahu a metodách intelektuální výchovy považovali oba získávání a trvalé vštípení všestranných hlubokých vědomostí za podstatnou část komunistické výchovy, na je-

¹ Karl Marx, Friedrich Engels, *Werke*, Band 2, Berlin 1959, str. 533–534.

² Karl Marx, Friedrich Engels, *Über Erziehung und Bildung*, Berlin 1960, str. 162.

³ Bedřich Engels, *Anti-Dühring*, Praha 1949.

jichž základě se vytváří dialektikomaterialistický světový názor. Současně žádali, aby se při učení rozvíjelo teoretické myšlení, vyzvedávali tedy jednotu materiálního a formativního vzdělání. V jejich pojetí lze sledovat společenské docenění této složky výchovy postížením významu rozumového vzdělání a systematických vědeckých poznatků, které vyúsťují ve výchovu k vědeckému světovému názoru.

Na myšlenky Marxe a Engelse o výchově navázal VLADIMÍR ILJIČ LENIN a dále je rozpracoval. Příkladal velký význam intelektuální výchově, ovládnutí základů věd a dialektikomaterialistického světového názoru. Proto zdůrazňoval široké a soustavné obecné vzdělání, které umožní jedinci osvojit si celé bohatství znalostí a zkušeností nahromaděných lidstvem.⁴ Jen tehdy, obsáhne-li dorůstající generace základy věd, je možno dosáhnout rozvoje vědy a pokročit v rozvinutí socialismu.

Lenin odmítal starou školu, která nebyla zaměřena na vzdělávání každého jednotlivce. Chtěl z ní převzít pouze to, čeho je třeba k nabytí skutečného komunistického vzdělání. Mládež by si měla osvojit „onu sumu vědomostí, jejichž výslednicí je sám komunismus“.⁵ Zdůrazňoval nutnost přepracovávat ve vědomí poznatky kriticky tak, aby obohacovaly osobnost. Stavěl se rozhodně proti verbalismu zaměřenému na pouhé pamětní učení a požadoval, aby člověk při učení myslel, aby zapojoval myšlenkové procesy. Lenin se zabýval důkladně nejen otázkou čemu se má mládež učit, ale rovněž problémem jak se má učit. Žádal, aby bylo veškeré vzdělávání spojováno s praktickou činností, aby mělo význam pro život a pro vybudování moderní komunistické společnosti.

Zakladatelka *sovětské* předškolní pedagogiky NADEŽDA KONSTANTINOVNA KRUPSKÁ 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“.⁶ Také správnou volbou hraček lze napomáhat dětem při poznávání okolí. Krupská správně hodnotila úkoly mateřské školy při rozumové výchově; oproti svým předchůdcům žádala zejména rozvoj materialistického chápání okolí, které jedině může vést k správnému odrazu světa. Tím navázala na představitele dialektického a historického materialismu. Pouze takto je možno dbát o to, aby dovednosti, zkušenosti i znalosti 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.

Zdůraznila dále, že v intelektuální výchově musíme respektovat věkové zvláštnosti dětí, aby jejich zkušenosti a poznatky mohly nabýt odpovídající úrovně.⁷

⁴ Vladimír Iljič Lenin, *Spisy*, Svazek XXX, str. 407.

⁵ Vladimír Iljič Lenin, *K mládeži*, Praha 1949, str. 8, 9.

⁶ Naděžda Konstantinovna Krupská, *O vychování a vyučování*, Praha 1951, str. 81.

⁷ Naděžda Konstantinovna Krupská, *O vychování a vyučování*, str. 78–81, 254 až 256, 276–279.

Podrobila ostré kritice formalismus a neživotnost dětských zaměstnání v systému Fröbela a Montessoriové. Krupská se zamýšlela také nad výchovou a vzděláváním mládeže a dospělých. Považovala za nezbytné rozvíjet jedince všestranně, aby byl připraven po stránce tělesné i rozumové pro teoretickou a praktickou činnost a měl vypěstovaný dialektickomaterialistický světový názor. Zdůrazňovala kulturně osvětovou práci s dospělými a široce rozvinula otázky jejich sebevzdělání.

Na počáteční rozvoj sovětské pedagogiky měl výrazný vliv ANTON SEM-JONOVÍČ MAKARENKO, který považoval za cíl výchovy „program lidské osobnosti“, i když se podrobně nevyjadřoval k obsahu a úkolům intelektuální výchovy. Pro dětský věk vyzvedl hru jako hlavní výchovný prostředek, analyzoval ji však především z aspektu jejího vztahu k pracovní činnosti. Současně zdůraznil nezbytnost psychického úsilí a tvořivý charakter her. Ve své klasifikaci her uvedl jednotlivá stádia vývoje dětské hry. Poukázal na to, že hrou se rozvíjejí představy, obrazotvornost, myšlení, konstruktivní, kombinační a organizační schopnosti, ve školním věku pod vlivem kolektivu také chování jedince.

Jednotlivé druhy hraček mají pro rozumový vývoj velký význam, Makarenko je dělil na hračky hotové, polohotové a na hračky materiál. Podtrhl, že druhý typ – tj. polohotové hračky – zpravidla staví dítě před úkol, jehož vyřešení vyžaduje určitý myšlenkový pochod a je při něm zapotřebí logiky, pojmu o zákonitém poměru jednotlivých částí, nejen pouhé fantazie.⁸

Dále upozornil na to, že práce má nejen pozitivní vliv na tělesný rozvoj, ale především na duševní vývoj člověka, protože složité činnosti jsou náročné na jeho psychickou úroveň. Ovlivňují hlavně organizační schopnosti, pozornost, rozvahu, vynalézavost, důmysl a obratnost, t.j. tvůrčí síly.⁹

Teoretické základy *socialistického pojetí* rozumové výchovy byly položeny dílem Marxe, Engelse a Lenina, v pracích Naděždy Konstantinovny Krupské vyústily v konkrétní aplikaci. Souběžně však začaly vznikat ve světě i jiné proudy, které vycházely z *idealistického světového názoru*. Byly rovněž zaměřeny na dosažení změny dosavadního způsobu působení na jedince. Směřovaly k uplatnění nových moderních přístupů k výchově, jejich cílem bylo ovlivnit efektivněji výchovně vzdělávací proces. V těchto systémech získala nejvýznamnější postavení Maria Montessoriová a Ovide Decroly, jejichž vliv se uplatňuje kromě ideí Rousseaua a Tolstého také v současných západních pedagogických soustavách.

Na počátku 20. století měla MARIA MONTESSORIOVÁ čelné místo v problematice předškolní výchovy. Ve svém pojetí, v němž vycházela ze zkušenosti, navázala na Eduarda Seguina, Friedricha Fröbela a Lva Nikolajeviče Tolstého. Výsledky svých postupů při výchově rozumově opožděných dětí však přenášela mechanicky na výchovu normálních dětí předškolního věku a nakonec je uplatňovala i u starších jedinců. Rozvoj dítěte ponechávala v „dětských domech“, které

⁸ Anton Semjonovič Makarenko, *O výchově dětí v rodině*, Praha 1947, str. 48–57.

⁹ Anton Semjonovič Makarenko, *O výchově dětí v rodině*, str. 60–62.

založila, náhodě; byly to spíše laboratoře, v nichž byl dostatek rozmanitého materiálu ke zpracování, kde hrálo důležitou roli didaktické prostředí. 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 kladla na první místo rozumovou výchovu, v praxi ji však omezovala téměř výlučně na rozvíjení smyslů a na nižší duševní činnosti. Vypracovala celé soubory materiálů určených jednostranně pouze k procvičování jednotlivých smyslů, které dokonce navzájem od sebe úplně izolovala. Plnění úkolů mělo přivést děti k postihování totožnosti, odlišnosti a kontrastu předmětů. Nedovolila jim však, aby si hrály s didaktickým materiálem, žádala, aby s ním soustavně pracovaly.

Postihla správně, že smysly jsou základem všech poznatků člověka. Zůstala však na prvním stupni poznávacího procesu tím, že zdůraznila jen smyslovou zkušenost, zatímco zcela podcenila vývoj myšlenkových procesů. Cviky jednotlivých smyslů jsou v osnovách Montessoriové přeplněny přílišnými až nedětskými zaměstnáními. Jejich soustavné zdokonalování nezačlenila do rozvíjení poznání, nevčlenila je jako organickou součást do rozumové výchovy. Jejich rozšiřování se tedy neuskutečňuje poznáváním okolí, ale výhradně na umělém materiálu sestaveném podle Fröbelových dárků.¹⁰ Podle Montessoriové vychováváme dítě ke schopnosti užívat pomůcky, kterými působíme na rozvoj jeho smyslů. Při jejich zapojování do činnosti 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 vytyčila autorka, jsou formální a nemají takový význam pro psychický vývoj dítěte, jaký jim přikládala.

Přestože osvojování pojmů v celém systému v podstatě není v rozporu se skutečností, přece jen není dostatečně efektivní,¹¹ poněvadž i zde vycházela z principu individuální svobody dítěte. Proto nesměl učitel zasahovat do vytváření pojmů, byl pouhým pasivním přihlížitelem, v čemž spatřujeme její nejzávažnější omyl. Všechny nové pojmy si mělo dítě osvojit na základě pomůcek, které vyvinula, nepřihlížela k významu skutečných předmětů a jeví z nejbližšího okolí dítěte, nepřípouštěla přirozený vývoj na základě toho, že by se seznamovalo s prostředím. Ve skutečnosti omezovala intelektuální výchovu, poněvadž její postupy vedly pouze k mechanickému procvičování a upevňování dovedností, zvláště při počátečním osvojování triví; nevyústily ve zvyšování intelektuální úrovně dítěte. Soustava Montessoriové nebyla dost životná, poněvadž izolovala jednotlivé prvky, neponechávala dítěti výběr podnětů, takže nemohlo pracovat samočinně. Všechny „vyšší“ psychické činnosti podřídila jednostranně smyslovému vnímání.

V protikladu k Marii Montessoriové je v pojetí rozumové výchovy OVIDA DECROLYHO smyslová výchova začleněna do celkového působení na jedince. Tím, že dítě reaguje na situaci celistvě, cvičí se současně v rozlišování. Decroly nechtěl rozvíjet pouze jeho smysly, proto nahradil umělý materiál skutečnými

¹⁰ Maria Montessoriová, *Příručka vědecké pedagogiky*, Praha 1926.

¹¹ Maria Montessori, *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt*, Stuttgart 1913, str. 211–218.

předměty a ději. Za důležité považoval osvojování smyslových poznatků na základě skutečnosti. Pochopil psychické zvláštnosti dítěte předškolního věku mnohem lépe než Montessoriová, avšak jeho systém podléhal velké konkurenci jejich „domů dětství“.

Decroly dospěl až k osvojování smysluplných celků, kterými chtěl také řídit vzdělávání žáků. Vyučování na jeho školách bylo jednostranně individualistické a bylo založeno na „centrech zájmů“, které představovalo samotné dítě, prostředí a příroda. Uvedl tím do výchovně vzdělávací práce princip celostnosti, který aplikoval také při výuce čtení. Pro starší věk je však tento způsob vzdělávání nepříjemný, i když jeho myšlenka navazovat na zkušenosti a zájmy dítěte, je jistě správná.¹²

V řešení otázek rozumové výchovy lze sledovat v *Německé spolkové republice* po roce 1945 výraznou stagnaci. V mateřských školách je podle OTTO BOLDEMANNA¹³ intelektuální vývoj značně omezován, poněvadž „jsou pochybnosti, zda je žádoucí časné probuzení rozumových schopností“.¹⁴ Rozvoj myšlení není podporován a pozornost dětí je zaměřována na iracionální věci, kterým nemohou rozumět. Ve shodě s Marií Montessoriovou je hlášána teorie „volného růstu“, je však spojována se silnou náboženskou výchovou. V dětských hrách a zaměstnáních mají vedoucí postavení Fröbelovy pomůcky a metody.

Mechanický a konstruktivní materiál není docenován, protože podle některých teoretiků není cílem ovládnout techniku, ale útek před ní, a proto je zapotřebí záměrně potlačovat technické sklony dětí. Neklade se důraz na technické vybavení předškolních institucí. Autoři jsou přesvědčeni, že se dítě může vyvíjet lépe stranou od moderního života, že mu nemá být záhy umožněna konfrontace se skutečností. Proto je věnováno mnoho prostoru volné hře a jsou podporovány některé tvořivé schopnosti oproti řízené činnosti a systematictějším podnětům k učení a k práci.¹⁵ Pod všemi těmito vlivy dochází k brzdění rozumového vývoje, poněvadž děti jsou odpoutávány od poznávání okolí, které by odpovídalo jejich věku a psychické úrovni.

V poslední době se postupně začíná projevovat odklon od systému Montessoriové a Fröbela, ovšem zdaleka není preferován všestranný vývoj dítěte a zaměření na bohatý obsah rozumové výchovy v předškolním věku. Pod vlivem jiných zemí se začínají přezkušovat u vybraných dětí od pěti let didaktické programy pro sociální učení, rytmiku, hudbu, řeč, matematiku, přírodní vědy a techniku.¹⁶ Ve školním období není rovněž rozumová výchova dostatečně oceňována. Úroveň vědecké výchovy a vzdělání je udržována na poměrně nízkém stupni.¹⁷

¹² Ovide Decroly, *La Fonction de Globalisation et l'Enseignement*, Bruxelles 1929.

¹³ Otto Boldemann, *Der Kindergarten in Westdeutschland*, Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung, Berlin 1960, str. 245–252.

¹⁴ Erika Hoffmann, *Sinn und Auftrag des Kindergartens in der heutigen Zeit*, Evangelische Kinderpflege, Jahrgang 1955, str. 146.

¹⁵ Minni Stahl, *Die Vorschulerziehung in der Bundesrepublik Deutschland*, Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, 1972, No 63, str. 8.

¹⁶ Minni Stahl, *Die Vorschulerziehung in der Bundesrepublik Deutschland*, str. 8.

¹⁷ *Kleine pädagogische Enzyklopädie*, Berlin 1961, str. 231.

Ve francouzském výchovně vzdělávacím systému se projevuje zřetelně vliv tradičního jednostranného intelektualismu. Není respektována všestranná výchova dítěte, rovnováha všech složek výchovy, takže harmonický vývoj jedince je narušen. V poslední době se však dostala do popředí teorie „nové výchovy“, v jejímž čele stál pokrokový psycholog a pedagog HENRI WALLON, která se staví za svobodný a všestranný vývoj každého jednotlivce se zdůrazněním jeho aktivity a samostatnosti; bojuje proti intelektualismu, drilu a přezírání osobnosti. Ukazuje, jak v sociálním prostředí rodiny dítě emocionálně vospívá.

Na jeho myšlenky navazuje GASTON MIALARET,¹⁸ když vyzvedává, že úroveň, kterou malé dítě dosáhne, je výsledkem působení rodiny, která je základní institucí při jeho výchově. Podtrhuje, že všechny děti mají mít stejné možnosti rozvíjet se, že společenská segregace je krajně nesprávná. Poukazuje na to, že děti z různého prostředí mají rozdílné předpoklady k vzdělávání, je však potřebné dát jim možnost pro sociální integraci. Odlišnosti, které vyplývají z rodinného prostředí, by měla vyrovnat mateřská škola tím, že bude připravovat děti pro svět techniky. Mialaret poukazuje na to, že u člověka nelze formovat pouze verbální stránku, že je důležité zaměřit se i na citovou oblast, vytvářet kontakty dítěte se světem tak, aby se obohacoval jeho vývoj. Za základ považuje harmonický rozvoj každého jedince, respektování jeho individuálních zvláštností, poskytnutí maximálního počtu šancí.

Přes uvedené pokrokové názory se stále ještě projevují negativní důsledky verbalismu a intelektualismu, typické pro období povinné školní docházky. Přenášejí se i na mateřskou školu, takže se stává především přípravou pro počáteční školu. Rozumová výchova se zakládá v zařízeních pro předškolní děti na pozorování předmětů a jevů, které dítě obklopují; pro její rozvoj slouží řada didaktických hraček a materiálů, zdůrazňuje se zapojování smyslů do činnosti. Úkolem nejstarší skupiny od pěti do šesti let je příprava budoucích žáků ke školní docházce. Je zaměřena na rozvíjení myšlení a mateřského, případně i cizího jazyka, poskytují se počátky čtení a psaní globální metodou a soustavně se zařazují také počátky počítání. Výuka na školách prvního a druhého stupně má všeobecně vzdělávací charakter, zdůrazňuje se v ní zvláště osvojování vědomostí a intelektuálních dovedností.

Extrémněji se projevuje současná koncepce výchovy v *Dánsku*, kde se vyzvedává volná výchova bez norem, bez autority a zákazů, jež má poskytovat jedinci co největší možnosti seberealizace. Je tu výrazně patrná vývojová linie od Rousseaua k Tolstému. Toto pojetí se projevuje i v oblasti rozumové výchovy. V předškolním věku se neuskutečňuje na mateřských školách systematické působení na intelektuální vývoj dítěte, je pouze obkloповáno co nejpestřejším prostředím. Takto se však mohou uplatňovat jen nahodilé vlivy předmětů a jevů okolí, které na dítě působí. Rozumová stránka je zatlačována do pozadí nadměrnou emocionalitou, která dítě ovládá a není dostatečně korigovaná řídicí činností mozkové kůry, takže

¹⁸ Gaston Mialaret, *Exposé de la session du Conseil Mondial de l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire*, 25.-30. listopadu 1973 v Budapešti.

lze sledovat výrazně agresivní projevy, stupňující se v průběhu předškolního věku, tj. do sedmi let života dítěte.

Teprve od vstupu do počáteční školy se objevuje systematické vzdělávání, předávání poznatků a dovedností. Ovšem také nyní platí zásada volné výchovy sledující dodržení základního požadavku, aby dítě bylo šťastné. Ani v tomto období není intelektuální výchova doceňována. Není požadována všestranná výchova se zdůrazněním rovnováhy jednotlivých výchovných složek. To má za následek jednostranný až extrémní vývoj dětí a mládeže, typický pro severské země.

V nejnovější koncepci předškolní výchovy ve Švédsku se upouští od dosud propagované volné výchovy s antiautoritativním zaměřením. Nový program je cílevědomý, promyšlený, orientovaný na všestranný rozvoj dítěte. INGER WILLIAM-OLSSONOVÁ klade v tomto pojetí důraz na vývojově psychologická kritéria i na individuální zvláštnosti dítěte tvořící základní východiska pro stanovení výchovných úkolů. Podstatným rysem nového přístupu je využívání aktivity dítěte, poskytnutí optimálních příležitostí pro jeho fyzický, intelektuální a emocionální vývoj, stimulace jeho iniciativy, tvořivosti a samostatnosti. V tomto systému má vychovatel řídicí úlohu, není již pouhým ochráncem a pomocníkem dítěte.

V rozumové výchově je pedagogovou povinností podchytit zájem dítěte o okolní svět a o lidi, obohacovat na tomto podkladě jeho poznávací procesy a dbát na jeho začleňování do společnosti a do života. S těmito tendencemi souvisí v současné době také velká snaha připravit děti ke školní docházce. Jde nejen o děti, které navštěvují mateřské školy – tzv. celodenní opatrovací centra neboli *day care* –, ale o začleňování všech ostatních od šesti do sedmi let (po dobu pěti dnů v týdnu na tři hodiny denně), jak stanoví nový zákon. Cílem je prohloubit tělesný a duševní vývoj, sociální kontakty a celkovou aktivitu dětí, zajistit jejich větší úspěšnost ve vzdělávání na jednotné základní devítileté škole.

Navrhovaná změna má připravit děti lépe na povinnou školní docházku. Švédská školská reforma, která zavedla diferenciaci základního vzdělání s uplatněním principu svobodné volby předmětů na vyšším stupni základní školy, posiluje teoretické vzdělání a podporuje všestranný rozumový vývoj žáků. Přestože v podmínkách kapitalistického zřízení má nutně třídní charakter, znamená pokrok na cestě demokratizace a modernizace školství a odpovídá potřebám rozvinuté vědy a techniky.

V řešení otázek rozumové výchovy a rozumového vzdělání pokládá ve *Spojených státech amerických* JEROME S. BRUNER¹⁹ za důležité dbát na optimální rozvoj intelektuálních sil každého žáka. Zdůrazňuje, že pochopení učiva nesmí být výsadou nadaných dětí. Proto musí být každý fakt podán v logické strukturální souvislosti, jinak se příliš snadno zapomíná. Je proto nutné umožnit žákům osvojit si hlavní nebo obecné principy, které dovolují vybavit si příslušné detaily kdykoliv je potřebují. Pochopení základních pojmů zabezpečuje adekvátní osvojení dané látky. Efektivního ovládnutí poznatků nebo dovedností mohou dosáhnout především tehdy, uvědomí-li si a ujasní-li si jejich postavení v širší základní struktuře.

¹⁹ Jerome S. Bruner, *Vzdělávací proces*, Praha 1965, str. 32–39.

Teprve při respektování uvedených okolností může se uplatnit intelektuální aktivity žáků.

Na základě svých vývodů dospívá Bruner k závěru, že lze dítě vyučovat v kterémkoliv stadiu jeho vývoje každému předmětu v intelektuálně hodnotné formě, je však potřeba respektovat jeho rozumovou úroveň a přizpůsobit jí akt učení. Podporování intelektuálních schopností žáků však vyžaduje, aby se na přípravě učebních osnov a učebnic podíleli kromě učitelů a psychologů také vědeckí pracovníci jednotlivých vědních disciplín včetně pedagogiky.

Předškolní výchově je v USA připisován značný význam zejména proto, že se v předškolním věku utvářejí důležité charakterové rysy. Její pojetí čerpá z tradic Jana Ámose Komenského a Roberta Owena, navazuje na Friedricha Fröbela a na Marii Montessoriovou. V posledních letech se začíná prosazovat snaha integrovat mateřskou školu s nižším stupněm počáteční školy a zřizovat třídy pro děti pěti až osmileté. Projevuje se i tendence posunout všeobecně počátek školní docházky a začleňovat do školy již čtyřleté děti.

Výchovná práce se čtyř až šestiletými spočívá v oblasti intelektuální, emocionální, sociální a fyzické. Cíle rozumové výchovy se týkají rozvoje zvědavosti, pěstování jazyka, cvičení smyslů a obohacování zkušenosti. Rozvoj emocionální oblasti považují autoři za základní předpoklad úspěšného učení a normálního duševního vývoje. Realizace návrhu má přispět k radostnějšímu a tvořivějšímu dětství.²⁰

Rozdílnost teoretického pojetí i praktická aplikace západních výchovných systémů od socialistického pojetí rozumové výchovy záleží v diametrálně odlišném přístupu k otázkám světonázorovým a v jiném vztahu ke společnosti. Proto nacházíme odlišné řešení teoretických problémů, metodologie i cílů rozumové výchovy a také způsobu jejich aplikace. Pokrokové výchovné soustavy se zamýšlejí mnohem hlouběji nad těmito otázkami a snaží se dospět k řešení, jež odpovídá skutečnosti. Vědecká zkoumání problematiky rozumové výchovy je v popředí zájmu badatelů socialistických zemí i v posledních letech. Objevují se stále nové práce, které se zabývají závažnými tématy z této oblasti.

Současná sovětská pedagogika vychází v pojetí intelektuální výchovy z názorů Marxe, Engelse, Lenina a ruské pedagogiky 19. století. T. A. ILJINOVÁ považuje rozumovou výchovu za jednu z nejdůležitějších složek komunistické výchovy. Rozlišuje v ní tři základní úkoly: utváření vědeckého dialektickomaterialistického světového názoru, rozvoj intelektuálních sil, tj. schopností k trvalé rozumové činnosti, které se vyznačují schopností vynakládat intelektuální úsilí a vykonávat dlouhotrvající intelektuální činnost a vyvinutí schopnosti samostatně poznávat skutečnost.²¹ Obsah rozumové výchovy dále podrobně rozpracovává, což lze pokládat za přínos k řešení této problematiky.

Za základ komunistického světového názoru považuje osvojení základních vě-

²⁰ Miroslav Cipro, *Pobled na americkou školu*, Praha 1970, str. 41–43.

²¹ T. A. Iljina, *Pedagogika*, Moskva 1969, str. 60–68.

deckých dialektickomaterialistických poznatků o přírodě a společnosti a rozvoj dialektického myšlení na tomto základě.

Dosažení tohoto stupně činí člověka schopným samostatně analyzovat a hodnotit přírodní a společenské jevy, které dříve neznal a s nimiž se v životě setkává. V procesu rozumové výchovy žáka považuje za významné dva požadavky: chápat vztah člověka k přírodě i ke změnám, které v ní probíhají a rozumět zákonům společenského vývoje i dějinné úloze lidových mas při přetváření přírody a společnosti. Základní poznatky o zákonitostech vývoje přírody a společnosti si přitom osvojují žáci v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Pod pojmem intelektuální síly chápe takový stupeň rozumového vývoje, jenž uschopňuje člověka k abstraktnímu myšlení, užívání myšlenkových úkonů a operací, řešení úkolů, přibližování a předvídaní zákonitostí. Jak vyzvedá Iljinová, je to úkol velmi složitý, kterému bude třeba věnovat mnoho pozornosti. Abstraktní myšlení je usnadňováno a urychlováno systematickým vyučováním. Jeho rozvoj je nezbytnou podmínkou osvojení základů vědecké činnosti. Zvláště je třeba vyzvednout význam transferu v rozumovém vývoji člověka, kterým autorka rozumí schopnost aplikovat dostatečně generalizované způsoby a postupy užitě v jedné oblasti na nové objekty a procesy. Zobecňování vědomostí, dovedností a návyků je zvláště důležité v současné době, pro kterou je příznačný velký příliv vědeckých informací, neboť může přispět k rychlejšímu a úspornějšímu osvojení nových poznatků. S tím souvisí úzce rozvoj schopnosti předvídat výsledky nebo vznik určitých jevů na základě intuice a usuzování. Schopnost intelektuálně pracovat je velmi těsně spojena s osvojením tzv. kultury duševní práce, tj. dovedností racionálně organizovat pracovní režim, vytvořit si určitý systém i schopnost pracovat precizně a s přehledem, vykonávat dlouhodobou intelektuální činnost. Samostatná poznávací činnost je předpokladem pro samostatné osvojování vědomostí, dovedností a návyků, jež ústí v sebevzdělání a umožňuje všestranný rozvoj osobnosti.

K poznávání je třeba určité rozumové úrovně jedince a také vhodné motivace, která vzbuzuje chuť k práci. K významným motivům intelektuální činnosti počítá Iljinová přání a snahu najít samostatnou odpověď na položenou otázku, samostatné řešení daného problému, pocit uspokojení po úspěšném vyřešení otázky, pochopení praktického významu splněného úkolu a pocit uspokojení z procesu myšlení. Zdůrazňuje, že právě tyto motivy přispívají k vytvoření zvláštního emocionálního vztahu k vědě.²² Přístup autorky k rozumové výchově je velmi komplexní a pro další rozpracování této výchovné složky také podnětný.

Otázkou rozvoje všeobecných a speciálních schopností u dětí a mládeže se zabývá N. S. LEJTES. K všeobecným schopnostem patří především rozumové vlastnosti i když mohou ve značné míře záviset i na volních a emocionálních zvláštěnostech. Schopnosti se formují výchovou a výukou. Přitom je nutno zdůraznit, že rozumová aktivita je vlastní každému zdravému dítěti. Často vyjadřuje přirozeně podmíněnou potřebu intelektuálních dojmů a intelektuálního úsilí. V předškolním věku lze pozorovat u každého normálního dítěte velkou zvědavost, svěžest a ostrost

²² T. A. Iljinová, *Pedagogika*, Praha 1972, str. 76.

vnímaní, schopnost divit se, výraznou obrazotvornost, jasnost a konkrétnost myšlení.

U mladších žáků vystupuje aktivita v bezprostředním zájmu o vědění. Při správném působení se může stát trvalým podnětem pro rozvoj schopností. Ve středním věku se spojuje rozumová aktivita se vzrůstající samostatností a projevuje se zřetelně v širí zájmů. Lejtes poukazuje na to, že u dětí a pubescentů předbíhá všeobecná aktivita rozvoj speciálních zájmů a schopností. U starších žáků má již převážně výběrový charakter a souvisí úzce se zaměřením na formování určitých schopností. U dospělého člověka jsou mnohé projevy celkových schopností výsledkem vývoje od dětství. Je proto žádoucí dosáhnout toho, aby dříve vytvořené vlastnosti se i v pozdějším věku zachovaly, případně se dostávaly na novou úroveň.²³

Na problematiku rozumové výchovy se zaměřuje také A. M. MAŤUŠKIN²⁴ při řešení otázek problémových situací v myšlení a při vyučování. Zdůrazňuje, že tvořivé možnosti lidí jsou nevyčerpatelné, že se každý může stát tvořivým pracovníkem v kterékoliv oblasti výroby, techniky, vědy nebo umění. Nesnáž spatřuje pouze v tom, že se vždycky nepodaří odhalit podmínky vhodné pro rozvoj myšlení jedince a jeho tvořivé možnosti.

Poukazuje na to, že děti předškolního a mladšího školního věku projevují mimořádné tvořivé schopnosti. Základní povinností učitelů je proto organizovat výchovně vzdělávací proces tak, aby se při osvojování vědomostí vytvářely u žáků podmínky na vyvolání poznávacích potřeb. Tyto potřeby se vyznačují tím, že člověk považuje za nevyhnutelné získat některé vědomosti a způsoby činnosti, které mu chybějí a jsou pro něho neznámé. Určují intelektuální aktivitu, která zabezpečuje odhalení nových poznatků. Proto je důležité utvářet takové podmínky, aby žáci chtěli poznávat a vštěpovat si způsoby lidského jednání a myšlení. Dosažení tohoto stavu mohou napomáhat vhodně volené problémové situace a úkoly. Škola, která chce formovat tvořivou osobnost zařazuje proto do metod své práce problémové vyučování, jak podtrhuje Maťuškin.

Podobnými otázkami se také zabývá L. V. ZANKOV.²⁵ Ve své studii zdůrazňuje význam respektování vztahu mezi učením a vývojem člověka. Učení předchází a urychluje vývoj. Na pozitivních výsledcích vývoje se podílí působení rodiny a mimoškolní činnost, významné postavení pak zaujímá škola, protože vytváří u žáků cílevědomý systém vědeckých znalostí a dovedností. Hlavním úkolem je všestranný rozvoj jedince, harmonické spojení stránky somatické, psychologické i morální.

V současné době vědeckotechnického rozvoje se setkává mladý člověk s dosud neznámými objevy, s novou technikou. Má-li potřebné rozumové, citové a volní kvality, je schopen se orientovat rychle v neznámých faktech a úspěšně je ovládnout, jak vyzvedá výstižně Zankov. Autor si klade otázku, v čem se na vývoji žáků uplatňují výchovné vlivy. Jeho snahou je odhalit na základě experimentálního

²³ N. S. Lejtes, *Rozumové schopnosti a věk*, Bratislava 1973, str. 7–9, 204–205, 210.

²⁴ A. M. Maťuškin, *Problémové situácie v myšlení a vo vyučování*, Bratislava 1973, str. 17–23.

²⁵ L. V. Zankov, *Didaktika a život*, Praha 1971, str. 5–29, 112–113.

výzkumu objektivní vztahy mezi činností učitele a procesem osvojování vědomostí i dovedností žáků včetně výsledků, k nimž dospívají, současně sleduje jejich všeobecný rozvoj.

Dospívá k závěru, že dosažení maximálního účinku vyučovacího procesu na rozvoj žáků, vyžaduje speciálně promyšlený didaktický systém s komplexně pojatými nově formulovanými didaktickými principy, pravidly a požadavky, které dovolí plnit stanovené úkoly a cíle využitím přiměřených postupů a vyučovacích metod. V tomto systému podtrhl, že je zapotřebí zdokonalit výchovně vzdělávací proces jako celek. Zaměřil se nejen na formování kognitivních procesů žáků, ale i na utváření jejich osobnosti, kde se při učení má uplatňovat správná motivace učiva, kladná atmosféra ve třídě, hodnocení výsledků školní práce a pozitivní vztahy mezi učitelem a žákem. Zdůrazňuje zejména samostatnost, iniciativu a aktivitu každého jednotlivce, v níž se projevuje vlastní snaha po poznání, kladný vztah k vědě, potřeba poznávat nové, vědeckost poznávání, iniciativa při řešení problémů, spolupráce mezi žáky, kolektivnost poznávání a formování vědeckého světového názoru. Takto může vznikat radost z poznávání, zájem o intelektuální činnost a upevňuje se uvědomělá kázeň.

Konstatoval, že k rozvíjení analytického pozorování, abstraktního myšlení a praktické činnosti v jejich dialektickém sepětí je důležité, aby si žáci od počátku školní docházky osvojovali uvědoměle nejdříve jednoduché a postupně stále složitější a hlubší vědecké pojmy ve vzájemných vztazích a souvislostech i ve vztahu k procesům a jevům, jejichž podstatu tyto pojmy odrážejí. Současně kladl velký důraz na uvědomělé vstřípení dovedností, které se při osvojování mohou opírat o poznatkové struktury. Při řešení didaktických problémů tak usiloval Zankov o posílení efektivní výchovně vzdělávací soustavy.

Intelektuální výchovou působíme, jak správně postihuje E. S. FLERINOVÁ, „na vývoj rozumových schopností dítěte, na vývoj jeho řeči a rozšiřování jeho obzoru“.²⁶ Intelektuální schopnosti se probouzejí velmi záhy v předškolním věku a je zapotřebí jejich vývoj náležitě podporovat. Rovněž I. A. SOROKINOVÁ pokládá rozumovou výchovu za podstatnou složku všestranného vývoje dítěte.²⁷ Zahnuje do ní předávání vědomostí, výchovu správného vztahu k prostředí, rozvoj intelektuálních schopností a učení rozumové činnosti.

Sovětská autoři zdůrazňují, že děti je nutno od nejujtějšího věku záměrně a soustavně vést, aby si vytvořily rozumové schopnosti a správné představy. V předškolním období je úkolem sovětské mateřské školy vštěpovat jim určité poznatky o okolním životě, jejichž obsah a rozsah musí odpovídat určitým základním požadavkům. Informace mají být konkrétní a pochopitelné, podávané v jejich vývoji a vzájemné spojitosti, musí být výchovně a odpovídat komunistické morálce a mají připravovat ke školnímu vyučování. Ke splnění požadavků volí mateřská škola různé prostředky, zejména dětské hry, intelektuální zaměstnání, pracovní a výtvarnou činnost.

²⁶ E. A. Flerinová, *Pedagogika předškolního věku*, Praha 1951, str. 148.

²⁷ A. I. Sorokinová, *Pedagogika předškolního věku*, Praha 1953, str. 187, 201.

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 vytvářejí jejich představy a obohacuje se myšlenková činnost. Řeč zaujímá důležité místo v rozumové výchově dětí. M. T. SMIRNOV se zamýšlí nad způsoby a prostředky jejího rozvoje a vyzvedá zejména rozhovor, vyprávění, předčítání, didaktické hry a správné mluvní vzory.²⁸ Vzhledem k tomu, že cílem komunistické výchovy je všestranný rozvoj osobnosti dětí, je rozumová výchova úzce spojena s ostatními výchovnými složkami, je jejich základem a proto je potřebné věnovat jí náležitou pozornost.

V posledních letech se v některých předškolních zařízeních zkoumá, jsou-li šesti až sedmileté děti schopné osvojit si základy čtení, psaní a počítání, sledují se jejich intelektuální dovednosti a schopnosti. Ve školním období se přičítá velký význam osvojování všeobecně vzdělávacích znalostí po dobu absolvování osmileté školy. Ve výchovně vzdělávací školní práci se nevyděluje speciálně rozumová výchova. Uplatňuje se v procesu učení a při různých mimoškolních činnostech. Vedoucí roli v intelektuální výchově má však vyučování jako cílevědomý proces, který vyzbrojuje žáky soustavnou vědomostí, dovednostmi a návyky. Poznatky, získané pozorováním okolního života, jsou cenným doplňkem školní práce, i když jsou nesystematické.

Sovětská škola staví rozumovou výchovu do popředí, poněvadž je základem všestranného rozvoje jedince a přispívá k vzestupu výkonnosti a aktivity. Vyžaduje vytvoření schopností k samostatné intelektuální činnosti. Podstatný je vývoj abstraktního myšlení, který usnadňuje a urychluje soustavná vyučování, jejíž výsledky jsou závislé na obsahu a na vyučovacích metodách. Rozvoj myšlení je podmínkou pro osvojování obecných poznatků, základů věd a je přípravou pro pozdější badatelskou práci. Dosažené výsledky mají úzký vztah pro využití kladného přenosu – transferu. Formování pozitivních motivů činnosti přispívá ke vzniku emocionálního vztahu k vědomostem, radosti z poznání a zájmu o ně. Přitom samozřejmě nelze oddělovat rozumový vývoj od ostatních stránek psychického vývoje jedince. Realizace úkolů rozumové výchovy se netýká pouze myšlení, ale je těsně spjata s vnímáním, představami, obrazotvorností, emocemi a volnými procesy. Současně ovlivňuje celou osobnost.

Škola poskytuje mladé generaci znalosti základů věd a utváří její dialekticko-materialistický světový názor, připravuje ji k tvořivé aplikaci vědeckých poznatků v praxi a vychovává v ní odhodlanost pracovat a společensky se angažovat. Právě proto se při utváření nového člověka přikládá tak velký význam vědeckému vzdělání, odpovídajícímu soudobé úrovni vědy. Sdělování nových vědomostí a formování praktických dovedností a návyků musí podněcovat mysl žáků, přispívat k rozvoji poznávacích zájmů a učit je nejracionálnějšími postupůmi při samostatné vzdělávací práci. Kromě faktů, které si žáci osvojují, vytvářejí si i určité názory a hodnotící soudy. Při vyučování se tak postupně prohlubuje světový názor a vzniká

²⁸ M. T. Smirnov, *Stručný úvod do pedagogiky*, Praha 1953, str. 77–81.

systém sociálně politických přesvědčení.²⁹ Cílem komunistické výchovy je všestranný rozvoj mládeže. Systémový přístup k řešení výchovné problematiky v poslední době sílí, jak vyplývá z názorů V. N. Sadovského a E. G. Judina,³⁰ L. P. Bujeva, F. F. Koroleva³¹ i dalších.

Formativní a materiální vzdělání je v sovětské pedagogice jednoznačně docenováno. Naproti tomu v *polské* pedagogice nebyla v minulých letech formativní stránka, zvláště rozvíjení myšlení, již tak zdůrazněno. Na tento nedostatek upozorňuje ve svých pracích ZBIGNIEW PIETRASINSKI. Poukazuje na to, že nejvíce je vyzvedána výchova vědeckého světového názoru, na druhém místě vytváření poznatků, dovedností a návyků, kdežto poznávací schopnosti, například řešení určitých úkolů rozumovou úvahou, formování vědeckého způsobu myšlení apod. jsou mnohem méně akcentovány. Nedostatky z této oblasti dokládá četnými výzkumy, zvláště pokud jde o myšlení.

Odpovědný přístup pěstování rozumových schopností jako části intelektuální výchovy vyžaduje, zpracovávat výsledky zkoumání, jichž by bylo možno prakticky využít v pedagogické praxi. Je to zejména několik základních problémových okruhů: obecné cíle a jednotlivé úkoly v oblasti rozvíjení rozumových schopností; psychologie myšlení, rozvoj myšlenkových procesů a intelektuálních schopností; metody rozumové výchovy; metodologické a psychologické postupy, jež musí žáci ovládat jako předpoklad správného průběhu poznávací aktivity; způsob, jakým je třeba koordinovat úsilí učitelů jednotlivých předmětů při intelektuální výchově žáků; kritéria a metody hodnocení, podle nichž má být posuzována činnost školy při utváření rozumových schopností žáků.³²

Obecnými cíli a jednotlivými úkoly v oblasti rozumových schopností se zabývá WINCENCY OKOŃ. Autor rází požadavek, který je v dnešní době neobyčejně aktuální: nahradit „didaktiku paměti“, která převládá ve škole „didaktikou myšlení“. Jeden z hlavních úkolů školy vidí v podporování a rozvíjení samostatného myšlení. Vyzvedá, že dnes měříme hodnotu školy a žáků stupněm poznání, pochopení a účasti na přetváření přírody, společnosti a kultury. Jejím úkolem je vštípit žákům samostatnost při poznávání i pozměňování světa na základě vytváření samostatného myšlení a jednání, které tvoří velmi úzce spojený celek.³³

Pistrasiňski věčně připomíná, že byly podobné požadavky v dějinách pedagogiky vyslovovány bez ohledu na to, že školní praxe je obvykle nebyla schopna uskutečnit. V zájmu rozvoje pedagogiky i v zájmu zdokonalování práce školy by je bylo třeba opakovat, modifikovat a konkretizovat na základě nejnovějších poznatků vědy a v soulase s novými společenskými úkoly školy. Správně poukazuje

²⁹ A. I. Piskunov, *Aktuální úkoly a problémy pedagogické vědy*, Pedagogika, ročník 24, 1974, str. 12, 14, 18.

³⁰ B. N. Sadovskij, E. G. Judin, *O specifike metodologického podchodu k issledovaniju sistem i struktur*, Logika i metodologija nauki, Moskva 1967.

³¹ F. F. Korolev, *Sistemnyj podchod i vozmožnosti jeho primenenija v pedagogičeskich issledovanijach*, Sovetskaja pedagogika 1970, č. 9.

³² Zbigniew Pietrasinski, *Psychologie správného myšlení*, Praha 1964, str. 159–160.

³³ Wincency Okoń, *K základům problémového učení*, Praha 1966, str. 23.

na to, že škola je hlavní institucí, jež má soustavně vychovávat rozum a že intelektuální úroveň záleží na úkolech a metodách, kterých používá. Zdůrazňuje, že je velký rozpor mezi současnou polskou školou a potřebami společnosti.

Pistrasiński dále uvádí, že v poslední době se začíná rozvíjet psychologie a didaktika tvořivosti, které přikládá velkou hodnotu. Klade důraz na marxistické pojetí, které podtrhuje rozvoj tvořivých schopností a činností jako vlastností důstojných člověka. Poukazuje na to, že každý normální člověk je schopen tvořivých činů v nejširším slova smyslu. Tvořivost a její produkty představují jednotu v bohaté škále od geniálních děl s velkým vlivem na rozvoj civilizace až po samostatné řešení problémů nevelkého významu. Tvořivost se uplatňuje ve všech oblastech lidské aktivity nejen v činnosti umělecké a vědecké.³⁴

Je proto jisté důležité rozvíjet tvořivé schopnosti dětí a dospělých. Zejména škola by měla formovat samostatné, tvořivé myšlení žáků. Měli by mít možnost samostatně experimentovat, vyslovovat vlastní hypotézy a volit alternativní postupy při řešení úloh. Škola však nedává vždycky dost příležitosti na procvičování myšlení. Uvedené požadavky lze splnit stanovením vhodných obsahů s přiměřeným množstvím informací a důslednou strukturalizací jednotlivých vyučovacích předmětů, jakož i hledáním nových metod, které by účinněji ovlivňovaly samostatnou tvořivou činnost žáků.³⁵

Požadavky, které považují polští autoři za podstatné pro dosažení optimálního rozumového vývoje žáků, jsou respektovány v novém programu pro mateřské školy, v němž je rozumová výchova vydělena jako samostatná výchovná složka. Určuje pro jednotlivé věkové skupiny od tří do sedmi let obsah rozumové výchovy, kde rozlišuje poznávání společenského a technického prostředí a poznávání přírody. Kromě toho vyčleňuje rozvoj řeči a myšlení a spojuje současně intelektuální rozvoj s konkrétní činností dítěte.³⁶ V tomto přístupu lze bezesporu spatřovat klad, postihuje těsný vztah mezi konkrétní aktivní činností, rozvojem myšlení a řečí dítěte předškolního věku.

V souvislosti s řešením výchovných cílů se zabývá BOGDAN SUCHODOLSKI otázkou klasifikace složek výchovy. Upozorňuje správně, že nelze vystačit s tradičním dělením na výchovu tělesnou, rozumovou, mravní a estetickou. Dospívá k závěru, že dosavadní členění výchovy na tradiční složky neodpovídá současně výchově ani tendencím moderní civilizace, v nichž se různé obory značně překrývají. Upozorňuje na to, že uvedená klasifikace je velmi stará a souvisí se vznikem věd a ideologie, jejichž výrazem byly teorie o protikladu lidského „těla“ a „duše“, přičemž v duši byla rozlišována sféra intelektuální, volní a citová. Používané dělení považuje za možné, vyzvedá však velmi věcně nebezpečí, které vzniká v tom okamžiku, kdy dochází k nesprávné interpretaci, jsou-li jednotlivé oblasti výchovy považovány za zcela samostatné, vzájemně nesouvisející. Je však nutno zdůraznit,

³⁴ Zbigniew Pietrasiński, *Tvořivé myšlení*, Bratislava 1972, str. 5–13.

³⁵ Marta Popperová, *Doslov*, Zbigniew Pietrasiński, *Tvořivé myšlení*, str. 224 až 229.

³⁶ *Program wychowania w przedszkolu*, Warszawa 1973, str. 30–33, 43–46, 59–64, 75–80.

že výchovný proces je celek, v němž jednotlivé výchovné složky mají úzkou spojitost, navzájem se prolínají a uplatňují ve všestranné výchově člověka.³⁷

Zdůrazňuje, že integrace výchovy je nutná proto, že také věda o člověku i společenská skutečnost epochy socialismu překonávají a odmítají dualistické schéma člověku jako bytosti tělesné a duchovní a současně odmítají i tradiční pojetí tří psychologických schopností, jimž by měly odpovídat tři různé oblasti kultury – rozumová, mravní a estetická. Moderní věda o člověku prokázala, jak složitá a integrovaná je jeho psychická struktura a jak hluboce fyziologické procesy podmiňují procesy vědomí. Vyplývá zde velmi těsná souvislost mezi procesy citovými, poznávacími a volními, které nelze oddělit a které se projevují výrazně ve všech výchovných složkách.

Suchodolski poukazuje dále výstižně na ten fakt, že rozumovou výchovou se mohla v třídní společnosti zabývat škola; mravní výchova, jejímž úkolem bylo působení na oblast citovou, volní a charakterovou, byla však výsadou rodiny a církve. V socialistické společnosti patří vzdělávání i výchova do činnosti školy. Jejím úkolem je poskytovat vědomosti, dovednosti a utvářet světový názor, takže zahrnuje oblast rozumovou, citovou a volní. Současně se škola zaměřuje na všechny výchovné složky tradiční i nové.

Na základě detailní analýzy dospívá autor k závěru, že je potřebné dále promyslet problematiku dělení výchovné činnosti na různé složky i problém jejich jednoty. Podtrhuje, že výchova nemůže být určována psychikou jedince, nýbrž různorodostí společenského a kulturního světa. Proto považuje za oprávněné mluvit spíše o výchově prostřednictvím vědy, techniky, umění, společenského prostředí, společenských institucí, pracovišť (závodů) atd. Upozorňuje současně na to, že nejde o novou terminologii, ale zásadně o novou orientaci ve výchovné činnosti.

Při výchově vědou lze stejně jako v ostatních oblastech vychovávat člověka všestranně, působit na jeho celou osobnost. Neomezuje se jako při tradiční rozumové výchově na předávání vědomostí a formování intelektuálních schopností. Dovoluje používat vědy ve všech oblastech života, v nichž je to možné a žádoucí a přetvářet všechny postoje jedince a zásadní motivy jeho činnosti. Výchova vědou učí přesně a kritické vědecké analýze společenských poměrů a společenských úkolů, věcné argumentaci v problémech světonázorových a mravních. Vede k pochopení celospolečenského významu vědy a pomáhá řešit vědecky mnoho závažných životních problémů. Měla by se stát také prostředkem přípravy mladé generace pro odbornou činnost, protože kromě rozvíjení rozumových schopností a vytváření určitých dovedností, učí mladého člověka sledovat pohotově a přesně svou činnost, vede ho k teoretickým úvahám, k zlepšovatelským ve vlastním oboru a k pochopení společenské funkce práce.

Dále rozvíjí intelekt, aby jedinec mohl a dovedl využívat svého vzdělání, aby si vážil intelektuálních hodnot a intelektuálního úsilí. Utváří světový názor a postoje k životu. Formování vědeckého světového názoru je organickou součástí vzdělávací a výchovné činnosti školy. Závisí na obohacování zkušeností žáků, které

³⁷ Bogdan Suchodolski, *Základy socialistické výchovy*, Praha 1970, str. 84–85.

získávají při praktické společenské činnosti a při prohlubování představ a poznatků o světě.

V souvislosti s pojetím Suchodolského se objevují nové výchovné úkoly, jejichž realizace umožní mnohem komplexnější přístup v řešení otázek intelektuálního života, postižení jeho různých stránek a funkcí, rozlišení mnohotvárnosti a různorodosti myšlení včetně logického myšlení. Základním obsahem rozumové výchovy je proniknutí do zákonitostí přírody, techniky vědy a praxe.

Výchova vědou, právě tak jako ostatní výchovné oblasti, zasahuje do různých sfér osobního života. Proniká do struktury a dynamiky, do jeho rozvoje, do motivů jednání, do volby hodnot a způsobů života, do potřeb a zálib. V tom jsou si jednotlivé oblasti výchovy blízké, jejich společným cílem je nejen poskytovat vědomosti, dovednosti a návyky, ale také formovat osobnost jedince. Výchova nového člověka znamená současně uplatnění nového životního stylu, nových kvalit jednání, nových možností vyjadřování myšlenek a tvůrčí činnosti, nových forem soužití.³⁸ Suchodolski vyjádřil k problému třídění výchovných složek podnětné myšlenky, které jsou dalším přínosem v řešení této otázky.

V pedagogice *Německé demokratické republiky* je intelektuální výchova podstatnou složkou všestranného rozvoje dětí. V mateřské škole³⁹ se klade při rozvíjení poznání důraz na osvojování mateřského jazyka a rozumových schopností. Realizuje se zvláště seznamováním s okolím, přírodou, s novými předměty a lidmi.

Obohacuje vědění dětí a působí na ně soustavně, aby postupně pronikaly hlouběji do vztahů i souvislostí společenského života a přírody. Staví je před úkoly, které se učí samostatně řešit a tím se vytváří schopnost přesně pozorovat zvolené předměty a jevy, všimnout si rozdílů i drobnějších detailů. Takto jsou vedeny k myšlenkové činnosti, k postihování vlastností předmětů, podstatných znaků a k tvoření pojmů. Současně podtrhuje mateřská škola vztah mezi řečí a myšlením.⁴⁰ Hlavním jejím úkolem je připravit děti ke školní docházce.

Pro střední školu vyzvedá KARLHEINZ TOMASCHEWSKY⁴¹ v oblasti rozumové výchovy některé úkoly, které považuje za velmi důležité. Radí sem poskytnutí pevné soustavy základních vědeckých poznatků z přírodních a společenských věd a získání pevných základů vědeckého světového názoru. Dále sem začleňuje ovládnutí mateřského jazyka i cizích jazyků včetně vysoké jazykové kultury. Vytáření rozvinuté rozumové schopnosti vnímací a pozorovací je základem samostatného, logického tvůrčího myšlení, osvojení dovednosti a techniky duševní a vědecké práce a vedení k bohatým duševním potřebám, zájmům a ideálům. Jsou

³⁸ Bogdan Suchodolski, *Základy socialistické výchovy*, str. 87–106.

³⁹ *Erziehung im Kindergarten*, Berlin 1958.

Liselotte Weckwerth, *Die Entwicklung des Kindergartens und der Vorschulpädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik, Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*, Berlin 1960, str. 252–262.

⁴⁰ *Bildungs- und Erziehungsplan des Kindergartens*, Jüngere und mittlere Gruppe, Berlin 1964, str. 38–39, 67–71, Ältere Gruppe, Berlin 1965, str. 49–51, 95–97.

⁴¹ Karlheinz Tomaschewsky, *Intellektuelle Bildung und Erziehung*, Pädagogische Enzyklopädie, Band I, Berlin 1963, str. 446–450.

předpokladem pro radost z učení, bádání a vynalézání, tvoří neoddělitelnou část této složky výchovy. Tomaschewsky žádá, aby byly rozumové vzdělání a výchova správně a organicky vřazeny do celkové skladby vzdělání, takže v jeho pojetí lze sledovat komplexní vyčerpání všech stránek intelektuální výchovy.

Účastníci kolokvia v Lipsku „O vývoji duševních schopností při odborném vyučování v páté až desáté třídě“⁴² dospěli k několika důležitým závěrům, kdy požadovali, aby škola rozvíjela soustavně duševní schopnosti při výuce. Tím se stávají problémy vývoje schopností významným předmětem pedagogického působení. Je třeba zabývat se otázkou soustavy psychických schopností, úrovní psychické činnosti, modelováním pedagogického procesu při rozvoji duševních schopností a problémem spolupráce v jednotlivých vyučovacích předmětech. Samozřejmě je jednota získaných vědomostí, rozvoj schopností a utváření socialistického vědomí při vyučování.

V *maďarské pedagogice* se projevuje výrazně snaha dospět v harmonickém vývoji jedince k co nejvyšší rozumové úrovni. Autoři přistupují k řešení tohoto problému komplexně. PÁL GEGESI KISS⁴³ zdůrazňuje pozitivní vliv rodinné výchovy na duševní, zejména rozumový vývoj batolat a předškolních dětí. Proto považuje za důležité vést je správně již od nejútlejšího věku, podporovat utváření koordinovaných pohybů, aktivní činnost, konstruktivní hru. Podmínky výchovy mají na dítě velký vliv, proto je žádoucí, aby dospěli na ně působili adekvátně, přiměřeně jeho věku. Úzký vztah mezi kvantitativními a kvalitativními činiteli ve výchově se projevuje hlavně soustředěným přístupem. Úspěšnost závisí ve značné míře na citové výchově a na celé atmosféře v rodině. Nelze se zaměřit jednostranně jen na intelektuální stránku. Autor poukazuje na to, že rodina, jiné děti i škola ovlivňuje podstatně výsledný profil jedince.

Na splnění těchto cílů se podílí i mateřská škola, která sleduje životní podmínky, v nichž děti vyrůstají. Jak upozorňuje ILONA SZABADI⁴⁴ zaměřují se předškolní pracovnice při všestranné výchově dětí také na rozumovou výchovu a na přípravu ke školní docházce. Rozvíjejí jejich vědomosti a dovednosti, logické myšlení, seznamují je s prostorem a tvarem a s počátky matematiky, při nichž se snaží vytvářet zájem dětí o kvantitu. Pro efektivnost rozumové práce zaujímá přední místo motivace, sepětí stránky rozumové, citové a volní.⁴⁵ Děti, které nedospějí ke školní zralosti a jsou po stránce mentální normální, procházejí speciálním vý-

⁴² Heinz Obst, Helmut Faust, Tagung der Forschungsgemeinschaft „Fähigkeitsentwicklung“, *Entwicklung geistiger Fähigkeiten im Fachunterricht der Klassen 5 bis 10*, Pädagogik 24, Jg. 1968, str. 161–166.

⁴³ Pál Gegesi Kiss, *L'éducation préscolaire*, referát na zasedání světové rady OMEP, 25.–30. listopadu 1973 v Budapešti.

⁴⁴ Ilona Szabadi, *Education à l'école maternelle*, referát na zasedání světové rady OMEP, 25.–30. listopadu 1973 v Budapešti.

⁴⁵ *Vorschulerziehung in Ungarn*, Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, 1972, č. 63, str. 26.

cvikem zejména v rozumových činnostech, aby se mohly úspěšně adaptovat ve školních podmínkách a naučily se triviu s radostí, kterou má vzdělávání přinášet.⁴⁵

Pro povinnou školní docházku je charakteristické systematické všeobecné vzdělání, které poskytuje vědomosti a dovednosti v základních přírodovědných a společenskovědných předmětech. Pro zvlášť nadané žáky jsou zřizovány speciální základní školy, které jsou zaměřeny na jazykově vzdělávání nebo na hudební výchovu. Na všech typech škol je realizována všestranná výchova, která zahrnuje všechny výchovné složky. Rozumové výchově je vymezen prostor, který jí právem náleží. Tento přístup je v plné shodě s rozvojem školství ve všech socialistických státech.

V české a slovenské pedagogice lze konstatovat velký zájem o problematiku rozumové výchovy především v souvislosti s řešením otázky výchovných cílů. Do úkolů intelektuální výchovy zařadil OTAKAR CHLUP⁴⁷ vytváření vědomosti, dovednosti a návyků z přírodních a společenských věd, které tvoří základ vzdělání. Dále sem patří rozvíjení poznávací činnosti, v první řadě poznávací aktivity při myšlení. Tento vývoj je předpokladem pro formování materialistického světového názoru.

Nad obsahovou náplní rozumové výchovy se hluběji zamýšlí také VLADIMÍR JŮVA.⁴⁸ Za její hlavní úkoly považuje základy z přírodních i společenských věd, světový názor a poznávací procesy. Mezi těmito předními třemi úkoly, které dále specifikuje, je těsná souvislost. Intelektuální výchova zajišťuje žákům podstatné vědomosti a dovednosti v mateřském jazyce a v cizích jazycích, v matematice, přírodních i společenských vědách (ve fyzice, chemii, biologii, zeměpise, dějepise aj.). Žáci poznávají základní zákonitosti vývoje přírody, společnosti a člověka. Tím, že se zaměřují na uvedené dílčí zákonitosti, utváří se jejich syntetický pohled na svět, jejich materialistický světový názor a současně se rozvíjejí jejich rozumové schopnosti, především vnímání, představy, myšlení a obrazotvornost.

Těmito třemi stránkami intelektuální výchovy se u nás zabývají již v předškolním věku mateřské školy, které vycházejí z formování rozumových schopností a osvojování řeči. RŮŽENA TESAŘOVÁ žádala, aby již při vstupu dítěte do mateřské školy učitelka věděla „do jaké míry jsou správně vytvořené dětské představy a 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“.⁴⁹ Autorka dospěla k závěru, že lze správně řídit rozumový vývoj dítěte jedině na základě důkladných poznatků o každém jednotlivci a na základě soustavného sledování jeho vývoje, poněvadž... „od správně vytvořených pevných představ, pojmů, myšlenek, závisí pevnost duševního života“.⁵⁰ Tento úkol mohou učitelky splnit a napomoci tak cílevědomému utváření člověka.

⁴⁶ József Papp, *L'entrée à l'école*, referát na zasedání světové rady OMEP, 25.–30. listopadu 1973.

⁴⁷ Otakar Chlup, Jaromír Kopecký, *Pedagogika*, Praha 1963, str. 23–24.

⁴⁸ Vladimír Jůva, *Metodologické problémy pedagogiky*, Brno, 1967, str. 20.

⁴⁹ Růžena Tesařová, *Problémy mateřskoškolské pedagogiky*, Brno 1948, str. 63.

⁵⁰ Růžena Tesařová, *Problémy mateřskoškolské pedagogiky*, str. 64.

V tomto období je vhodné vycházet z přirozené zvědavosti dětí, z jejich zájmů, vést je k tomu, aby poznávaly skutečnost a rozuměly jí, protože jen tak se naučí spojovat to, co k sobě patří, hledat souvislosti a učit se správně myslet.

Ve školním věku se ve všech vyučovacích předmětech dostatečně nedoceňuje rozvíjení poznávací aktivity. Na nedostatky v tomto směru, na neustálé přepracovávání pamětních procesů ve výchově, vzdělávací práci a malé využívání vnímání, představ a myšlení poukazuje JARMILA SKALKOVÁ⁵¹ v zajímavé studii o vyučovacím procesu. Takto se narušuje všestranný rozvoj osobnosti, tak zdůrazňovaný pokrokovými výchovnými systémy a klasiky marxismu leninismu. Poznávací proces nelze ve vyučování redukovat, jak správně podtrhává EMIL STRAČÁR,⁵² na pouhé odevzdávání a mechanické přijímání nových informací žáky. Nedochozí k pouhému kvantitativnímu narůstání jejich poznatků, nýbrž k vzestupu kvalitativní úrovně, jež se projevuje i stálým rozvojem poznávacích schopností.

V rozumové výchově a vzdělávání zaujímá prvořadé místo správná volba, využití a uplatňování vhodných vyučovacích metod. Důležité kritérium jejich účinnosti a celého jejich systému spatřuje VLADIMÍR VÁCLAVÍK⁵³ v tom, nakolik se uplatňují návyky rozumové činnosti a jak napomáhají rozvíjet poznávací schopnosti mládeže a dospělých. Požaduje správně, aby v první řadě byly překonávány pasivní vyučovací metody a zajištěna aktivita žáků ve výuce i při samostatné individuální práci. Právě aktivita je charakterizována jako znak moderních působivých přístupů ke vzdělávání a projevuje se spoluprací učitele a žáka.⁵⁴

Václavík vyzvedá fakt, že aktivního, tvořivého a iniciativního člověka, jakého potřebuje naše doba, může vytvořit pouze taková škola, která ho obklopuje od prvních kroků vhodnými podněty při hledání a objevování pravdivého poznání. V takové škole se nepodávají hotové pravdy a schémata, ale žák je veden k tvořivému myšlení, při němž se snaží aplikovat své poznatky jako předpoklad, východisko úspěšného a neustálého doplňování a rozšiřování vzdělání. Takto se uskutečňuje všestranný a harmonický rozvoj každého jednotlivce. Samozřejmě, že existují stále ještě nedocenené podněty, které mohou přispět k zdokonalování dosavadní vyučovací soustavy, ať již máme na mysli analýzu obsahu i procesu učení, nebo cíle a metody. Je třeba sem zařadit všechno, co ovlivňuje intelektuální vývoj jedince, osvojování vědomostí a dovedností, rozvoj poznávacích schopností i výchovu k vědeckému světovému názoru.⁵⁵

⁵¹ Jarmila Skallová-Procházková, *K základům vyučovacího procesu*, Praha 1965, str. 106.

⁵² Emil Stračár, *Systém a metody riadenia učebného procesu*, Bratislava 1967, str. 95.

⁵³ Vladimír Václavík, *Učebné metody*, Bratislava 1966, str. 259.

⁵⁴ Z tohoto hlediska rozlišuje Václavík metody, při kterých zprostředkovává učitel hotové poznatky (vysvětlení, demonstrace), dále metody, kdy učitel spolupracuje ve větší míře se žákem (dialog, pozorování) a konečně metody, při jejichž užití žák převážně samostatně objevuje poznatky a osvojuje si praktické dovednosti (práce s knihou, praktická činnost, laboratorní cvičení).

⁵⁵ Vladimír Václavík, *Učebné metody*, str. 247–248, 251–252.

V pedagogickém slovníku charakterizuje ANNA LEBEDOVÁ⁵⁶ rozumovou výchovu jako formování a rozvoj všech poznávacích procesů a intelektuálních schopností. Radí sem rozvíjení vnímání a pozorování, pozornosti, paměti, obrazotvornosti a utváření pojmového myšlení. Ze všech těchto procesů vyzvedá nejvíce logické myšlení. Autorka si uvědomuje, že někteří pedagogové chápou pojem rozumová výchova širěji a zahrnují do něho vedle poznávacích procesů a schopnosti také osvojování základů věd a formování vědeckého světového názoru.

Jak vyplývá z koncepce Lebedové, sama tento názor nesdílí, jde však o nedůvodněné zúžení dané problematiky. Žádnou složku výchovy, tedy ani rozumovou výchovu nelze pojímat takto úzce. Jak ukazují vývojové tendence již od starověku, vede každé zúžení k jednostrannému přecenění zvolené části a k zanedbání ostatních. Také vývoj posledních let to zřetelně dokládá. Proto je potřeba přiklonit se při členění všech složek výchovy na rozvíjení příslušných schopností a osvojování vědomostí, dovedností a návyků odpovídajících vyspělé socialistické společnosti. Pouze komplexní přístup, důsledně realizovaný v praxi, může zajistit všestranný a harmonický vývoj člověka.

Nový přístup k řešení problematiky intelektuální výchovy se objevuje v naší pedagogice u JOSEFA VÁNI. Tradiční členění složek výchovy nahradil ve svém pojetí jinou klasifikací, protože pochyboval o tom, zda dosavadní dělení reprezentuje všechny stránky výchovy a zda dostatečně odráží aspekt společenských požadavků a potřeb i aspekt individuální seberealizace. Vyslovil se kriticky ke správnosti volby a kritérií pro klasifikaci složek výchovy a podrobil dosavadní stav kritice hlavně z logického hlediska.

Rozumová výchova, výchova estetická a mravní jsou podle Váni⁵⁷ kategorie různého druhu. Rozum je kategorie psychologická vzatá ze staré mohutnostní psychologie, kdežto umění a mravnost jsou formy společenského vědomí. Kříží se zde tedy různá hlediska. Zařadíme-li do složek výchovy rozumovou výchovu, měla by se sem včlenit také citová a volní výchova, pokud bychom přijímali trojstránkovitost duševních jevů. Kdybychom uznávali jen dvě její složky, bylo by možno hovořit o kognitivní a afektivní výchově. Josef Váňa upozorňuje na fakt, že dosavadní členění nemá homogenní strukturu. Kritizuje jeho psychologizaci a domnívá se, že je na čase odmítnout zastaralé psychologické koncepce, které v podstatě znemožňují aby vytvořila pedagogická teorie pevně skloubený systém.

Všestranný rozvoj osobnosti vyplývá podle Váni z cíle výchovy a ze zákonitosti společenského vývoje, z požadavků a možností komunistické společnosti. Existují dva způsoby, jak jej realizovat: lze vyjít ze struktury lidské osobnosti, určit, které stránky je zapotřebí rozvíjet, nebo naopak z obsahu výchovného působení, stanoveného z hlediska společenského bytí a společenského vědomí. Skutečnost, že pedagogická teorie dosud směřovala obě uvedená hlediska, považuje Váňa za pod-

⁵⁶ Anna Lebedová, *Výchova rozumová, citová a volní*, Pedagogický slovník, 2. díl, Praha 1967, str. 402.

⁵⁷ Josef Váňa, *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, Pedagogika, ročník 12, 1962, str. 295, 297.

statný nedostatek pedagogiky.⁵⁸ Při konkretizaci cíle výchovy se přiklání k druhé možnosti a dospívá k osmi složkám.⁵⁹

Podstata Váňova přístupu tkví především v tom, že tradiční syntetickou složku rozumové výchovy nově člení a nahrazuje výchovou jazykovou, vědeckou a světonázorovou.⁶⁰ Domnívá se, že dělení složek výchovy, které navrhl, by mohlo být vhodným východiskem pro další konkretizaci cílů a umožnilo by přesněji poznávat různé koncepce výchovy. Správně poukázal na to, že třídění lze uskutečnit nejen podle společenského bytí a vědomí, ale i na základě struktury lidské osobnosti. Tuto otázku sám však již neřešil, ale pouze naznačil.

Uvedenou problematikou se zabýval blíže ve své tudii VLASTIMIL PAŘÍZEK.⁶¹ Při členění složek výchovy upozornil na skutečnost, že existují dvě skupiny navzájem spjatých cílů výchovy. První vychází z obsahu života společnosti, druhý ze souboru biologických a psychologických vlastností jedince, tj. ze struktury osobnosti v nejširším slova smyslu. Z těchto hledisek rozšířil Váňovu klasifikaci druhou souběžnou klasifikací⁶² a doplnil jednotlivé výchovné složky vlastnostmi člověka. Poukázal na to, že každá složka působí určitým způsobem na všechny vlastnosti a má vliv na jejich rozvoj. Pro naše téma je důležité, že nahrazuje obdobně jako Váňa rozumovou výchovu výchovou jazykovou (osvojováním řeči), výchovou vědeckou (osvojování základů věd, vědeckého myšlení, vědních systémů) a výchovou vědeckého světového názoru.

Z vlastností jednotlivce zařadil Pařízek do svého pojetí rozvoj vnímání, pozornosti, paměti, myšlení, řeči a obrazotvornosti, i když jsou také všechny ostatní psychické funkce pro optimální vývoj a výchovu podstatné. Pokud jde o otázku cílů výchovy myšlení, vnímání, paměti a citů, všiml si, nakolik jsou jako významné úkoly začleněny v jednotlivých vyučovacích předmětech do učebních osnov pro národní školy. Na základě rozboru dospěl k závěru, že jsou konkretizovány pouze někde, zejména v matematice a českém jazyce.

Také další studie jsou dokladem neobyčejného zájmu o problematiku cílů a složek výchovy. V neposlední řadě se touto otázkou zabýval JÁN VELIKÁNIČ,⁶³ který navázal na Váňu a pokusil se rovněž o vymezení jednotlivých výchovných

⁵⁸ Josef Váňa, *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, str. 294.

⁵⁹ Podle Váni tvoří složky výchovy tělesná, jazyková, pracovní a technická, vědecká, výchova vědeckého světového názoru, politická, mravní a umělecká.

⁶⁰ Váňa vyjímá politickou výchovu z kontextu mravní složky, kam byla dosud zařazována. Zúžení estetické složky na pouhou uměleckou výchovu je nezdůvodněné, jak ukázal Vlastimil Uher a Vladimír Jůva – srovnej Vladimír Jůva, *Metodologické problémy pedagogiky*, str. 18–19.

⁶¹ Vlastimil Pařízek, *Problémy konkretizace a členění cílů výchovy*, *Pedagogika*, ročník 13, 1963, str. 633–644.

⁶² V klasifikaci složek výchovy uvádí Pařízek výchovu tělesnou, jazykovou, pracovní a technickou, vědeckou, vědeckého světového názoru, politickou, mravní a uměleckou. K nim přiřazuje jako vlastnosti člověka tělesný vývoj, rozvoj vnímání, pozornosti, paměti, myšlení, řeči, obrazotvornosti, potřeb a motivů činnosti, zájmů, emocí a citů, vůle, dovedností, schopností a nadání, charakteru.

⁶³ Ján Velikánič, *K problematice cieľu a zložiek komunistckej výchovy*, *Pedagogika* ročník 18, 1968, str. 415–427.

složek. Srovnal výsledky analýzy společenského bytí a vědomí s výsledky analýzy struktury osobnosti z hlediska podstaty a cílových vlastností, stavu a procesů při stanovení cíle a složek výchovy v rozvinuté socialistické společnosti. Dospěl k poněkud jinému členění než Váňa, především užitím rozdílné terminologie.

Při klasifikaci vycházející z rozboru společenského bytí a vědomí zařadil z oblasti zkoumané v této studii světonázorovou výchovu a výchovu rozvoje poznání.⁶⁴ Z hlediska struktury osobnosti rozlišuje tři podstaty osobnosti a to biologickou, psychickou a sociální, z nichž lze vyvodit jednotlivé složky výchovy. Do psychické podstaty patří v jeho pojetí výchova světonázorová a rozumová, do sociální podstaty výchova jazyková. Dalším srovnáním obou přístupů je možno nalézt v dělení výchovných složek v mnoha směrech velkou shodu, ale i jisté rozdíly a problémy. Shoda se projevuje prakticky u všech složek kromě výchovy rozumové a výchovy rozvoje poznání, při jejichž vymezení se vyskytly odchylky. K novým úplně samostatným složkám patří jazyková výchova.⁶⁵

Za hlavní problém považuje Velikánič skutečnost, že jednotlivé výchovné složky se navzájem prolínají a že je jich velké množství z hlediska konkretizace základního výchovného cíle i z hlediska stanovení základních pedagogických kategorií. Proto dospívá k integraci některých složek a vymezuje jich celkem šest. Světonázorovou výchovu spojuje se státoprávní a společenskou výchovou do jedné složky, kterou nazývá ideově politickou výchovou. Toto spojení zdůvodňuje potřebou zvýraznit výchovné působení, aby převládající ideologie dělnické třídy a komunistické strany a její politické cíle pronikly do všech oblastí našeho života, hlavně však do přípravy a výchovy mladé generace.⁶⁶

K výchově rozvoje poznání (vědecké výchově) přiřazuje jazykovou výchovu, kterou chápe širěji než Váňa. Zdůrazňuje, že výchova poznání nahrazuje dosavadní rozumovou výchovu. Současně však také kritizuje Váňův termín vědecká výchova, o níž nelze uvažovat u dětí předškolního a mladšího školního věku a kterou nelze zaměnit tradiční pojem rozumové výchovy, protože nevystihuje celou širší procesů a činitelů rozvoje lidského intelektu. Uvedený Velikáničův názor je ve shodě s naším přístupem k této otázce.⁶⁷ Výchova poznání zahrnuje rozvoj smyslového poznání, řeči a myšlení, osvojování vědomostí a zkušeností a vědeckých poznatků, rozvoj praktických dovedností a návyků i tvořivé činnosti. Chápe ji jako postupný proces pronikání od nepoznání k poznání, od neúplného poznání k stále úplnějšímu a hlubšímu, kde kromě teoretických znalostí, které se vytvářejí učním a činnostmi, vystupuje do popředí i rozvoj myšlení a tvořivosti v podmínkách

⁶⁴ Ján Velikánič, *Zložky komunistickej výchovy*, Bratislava 1972, str. 42.

⁶⁵ Ve složkách výchovy přiřazuje k biologické podstatě tělesnou výchovu; k psychické podstatě sebevýchovu, světonázorovou výchovu a rozumovou výchovu; k sociální podstatě pracovní a technickou výchovu, estetickou a uměleckou výchovu, jazykovou výchovu, státoprávní výchovu, společenskou výchovu. Vzhledem k tomu, že se svým obsahem prolínají, spojuje je do šesti základních výchovných složek: tělesnou výchovu, pracovní a technickou výchovu, ideově politickou výchovu, mravní výchovu, výchovu poznání (vědeckou výchovu), estetickou výchovu.

⁶⁶ Ján Velikánič, *Zložky komunistickej výchovy*, str. 50, 53–54.

⁶⁷ Lili Monatová, *Rozumová výchova*, Brno 1971, str. 88, 93.

školní a společenské praxe, schopnost používat vědecké informace ve všech oblastech našeho života, ale současně je objevovat a dále rozšiřovat. Vyzvedá, že termín výchova poznání je nezvyklý a dosud nepoužívaný, odráží však podle Velikániče z gnozeologického a psychologického hlediska dostatečně obsahovou a procesuální stránku dosavadní rozumové výchovy.⁶⁸

Při řešení problematiky složek výchovy vychází rovněž DAGMAR KODÝTKOVÁ z myšlenek Josefa Váni. Tato otázka záleží podle ní v hledání a stanovení takových částí výchovy, které by odpovídaly přirozené struktuře lidské specifiky, především struktuře lidského vědomí a uvědomělé lidské činnosti.⁶⁹ Za základní podmínku rozvoje lidské bytosti se považuje existence společenského bytí a vědomí, schopnost účasti individuálního bytí a vědomí na bytí a vědomí společenském. Bezprostřední sférou působnosti výchovy je oblast rozvoje bytí a vědomí jedince. Jejím centrálním úkolem je při uskutečňování cíle všestranného a harmonického rozvoje člověka, cílevědomé utváření obsahu individuálního vědomí.

Vedoucí oblastí výchovy je v dnešní praxi rozumová výchova, jak se domnívá Kodýtková, její obsahovou náplň tvoří pak základy jednotlivých věd. V jejím pojetí je možno chápat výchovné složky jako části výchovy, které se navzájem od sebe liší obsahem a jsou cílevědomě vybraným úsekem jednotlivých forem společenského vědomí. Každá část výchovy má v důsledku odlišného obsahu své specifické výchovné úkoly. Složky výchovy moderního člověka by měly odpovídat konkrétním požadavkům individuálního bytí a vědomí i požadavkům jejich rozvoje.⁷⁰

Na základě svých vývodů dospívá autorka ke stanovení devíti složek výchovy.⁷¹ Oproti tradičnímu pojetí rozlišuje místo výchovy rozumovou výchovu vědeckou, filozofickou, politicko-ideologickou a jazykovou. Typický obsah každé jednotlivé složky výchovy vytváří v člověku specifické vědomosti a dovednosti, rozvíjí zaměřeným způsobem jeho myšlení, obrazotvornost, vnímání, utváří svérázné vlastnosti jeho charakteru. Poznání konkrétních forem zvláštního působení a poznání jejich výchovného dopadu ve vzájemném ovlivňování, je podle Kodýtkové podmínkou pro správné prováděný výběr výchovného obsahu.

Socialistická pedagogika vyzvedá vzájemně sepětí všech výchovných složek. Jde o systémový přístup, který podtrhuje jejich vzájemné souvislosti. VLADIMÍR GRULICH⁷² upozorňuje výstižně na to, že hledisko systémové jednoty komunistické výchovy umožňuje chápat výchovu jako polystrukturální jev. Je to složitý, mnohostranný, komplexní a zároveň dynamický proces, který se vyvíjí v čase. Komunistická výchova může být efektivním prostředkem rozvoje socialistické osob-

⁶⁸ Ján Velikánič, *Zložky komunistickéj výchovy*, str. 54, 97.

⁶⁹ Dagmar Kodýtková, *K problematice složek výchovy a jejich vymezení*, *Pedagogika* ročník 18, 1968, str. 5.

⁷⁰ Dagmar Kodýtková, *K problematice složek výchovy a jejich vymezení*, str. 10–12.

⁷¹ Kodýtková člení složky výchovy na výchovu vědeckou, filozofickou, mravní, uměleckou, politicko-ideologickou, právní, technickou, tělesnou a jazykovou.

⁷² Vladimír Grulich, *K systémovému pojetí komunistickéj výchovy na vysokých školách*, *Pedagogika*, ročník 23, 1973, str. 27–39.

nosti jen tehdy, je-li organizována jako ucelený a harmonický systém. Jejím cílem je příprava všestranně harmonicky rozvinutých lidí, tzn., že má zabezpečit formování všech tvořivých schopností člověka. V socialistické společnosti je to součástí celospolečenského cíle. Její obsahová stránka se týká vnitřního členění, tj. jednotlivých výchovných složek.

Rovněž MIROSLAV CIPRO⁷³ upozorňuje při řešení otázek komunistické výchovy na základní význam těsné spojitosti všech výchovných složek. Na úspěšné výchově mravní, politické, světonázorové, rozumové, polytechnické a estetické se musí nutně podílet rodina, škola a sdělovací prostředky ve vzájemné a jednotné spolupráci. Zdrojem veškerého působení je věda, výroba, technika, umění, kultura, sport a další faktory. Úkolem je vyjít z přirozené aktivity dětí a dále ji podněcovat, koncentrovat, stupňovat a usměrňovat vhodnou stimulací, přiměřenou jejich schopnostem tak, aby se jednání a chování, které vyžaduje společnost, stávalo také potřebou jednotlivce, aby byl užitečný společnosti a pracoval pro její dobro. Naplněním všech uvedených požadavků a cílů lze dospět ke komunistické morálce a komunistickému světovému názoru.

Dosud se soustřeďovala podle LUDOVÍTA BAKOŠE⁷⁴ v pedagogické teorii pozornost hlavně na rozpracování a konkretizaci cílů vědecké výchovy, ostatní složky komunistické výchovy se z tohoto hlediska zanedbávaly. Nyní se kromě vědecké výchovy klade důraz na světonázorovou, politickou a mravní výchovu. Je potřebné se zaměřit na jejich obsahovou a procesuální stránku, dosáhnout toho, aby jim učitelé věnovali dostatek zájmu a prostoru a nezužovali obsah komunistické výchovy na poznávací, vědeckou složku a na osvojování stanovených vědomostí, dovedností a návyku. Zvláštní pozornost je nutno poskytovat předmětům, které bezprostředně působí na socialistické uvědomění žáků a studentů, na jejich vztah k politice komunistické strany a na osvojování vědeckého světového názoru. Společenský vývoj spojený s revolučními změnami ve výrobě ovlivněnými vědeckotechnickou revolucí a společensko-politické cíle naší společnosti kladou na člověka nové požadavky pokud jde o všeobecné a odborné vzdělání, světonázorovou, politickou, mravní a estetickou výchovu.

V této kapitole je zpracován na základě analýzy vývoj pojetí rozumové výchovy počínaje novými přístupy Karla Marxe a Bedřicha Engelse, kteří docenili intelektuální výchovu včetně výchovy k vědeckému dialektickomaterialistickému světovému názoru. Po komparaci různého řešení otázek rozumové výchovy lze konstatovat, že v současném pojetí vystupuje ve světových systémech jednoznačně do popředí snaha po jejich objasnění a hlubším propracování zvláště těmi soustavami, které se zabývají teoretickými problémy pedagogické vědy. Tento vývojový trend lze sledovat zejména v socialistických zemích, jejichž autoři se vážně zamýšlejí nad touto problematikou. To se projevuje kladně v oblasti teorie a praxe.

⁷³ Miroslav Cipro, *K principům, formám a metodám komunistické výchovy mládeže*, Pedagogika, ročník 21, 1971, str. 3–30.

⁷⁴ Ludovít Bakoš, *K otázkám obsahu a procesu komunistické výchovy*, Učební text: T o m á š S t o g o ň a k o l., *Vybrané kapitoly z pedagogiky*, Bratislava 1973, str. 205–213.

V pracích současných českých a slovenských autorů, kteří klasifikují složky výchovy na základě bytí a vědomí, lze zaznamenat shodu v oblasti dosavadní rozumové výchovy, kterou nahrazuje Josef Váňa výchovou jazykovou, vědeckou a světonázorovou. Vlastimil Pařízek a Ján Velikánič navázali na Josefa Váňu, zvolili za východisko analýzu struktury osobnosti a dospěli k jisté modifikaci jeho pojetí.

Vzhledem k rozšíření cílů a úkolů rozumové výchovy a z nich vyplývajících forem, metod a prostředků, lze považovat nahrazení dosavadního termínu rozumové výchovy samostatnými třemi složkami za možné řešení. Rozhodně nelze chápat intelektuální výchovu zúženě pouze jako rozvíjení poznávacích schopností, ani naopak jako osvojování základů věd, ale řešit její úkoly komplexně a přesněji stanovit její obsah. Socialistická pedagogika současně vyzvedá sepětí všech výchovných složek a dospívá k systémovému přístupu, v němž jsou zdůrazněny jejich vzájemné souvislosti.

Oproti starověkému chápání rozumové výchovy jeví se přínos novodobé pedagogiky v oblasti rozumové výchovy především v tom, že moderní pedagogické soustavy širěji a hlouběji propracovaly její úkoly. Zaměřily se na rozvoj poznávacích procesů, osvojování základů věd, na vytváření vědeckého dialektickomaterialistického světového názoru a na metodologické problémy.

Konfrontace současného českého a slovenského pojetí intelektuální výchovy s kritickými názory cizích badatelů umožnila vyzvednout základní tendence a zaměření cílů a úkolů rozumové výchovy v některých zemích. Specifický přínos našich autorů záleží ve snaze dospět k precizaci úkolů intelektuální výchovy její další strukturizací. Rovněž je docenován systémový přístup s podtržením vzájemných souvislostí všech výchovných složek.

