

Monatová, Lili

K problematice cílů a úkolů rozumové výchovy

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1969, vol. 18, iss. 14, pp. 47-61

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112538>

Access Date: 16. 02. 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.

LILI MONATOVÁ

K PROBLEMATICE CÍLŮ A ÚKOLŮ ROZUMOVÉ VÝCHOVY

V poslední době se dostává opět do popředí našeho zájmu problematika rozumové výchovy. Je to otázka neobyčejně významná, poněvadž v období vědeckotechnické revoluce zaujímá tato složka výchovy integrální postavení. Není to problém nový, byl doceňován v různých koncepcích výchovy předními mysliteli již od dob starověku.¹ Sledujeme-li její hlavní vývojové linie, zjišťujeme, že se její pojetí i náplň pozměňovaly a pozměňují. Její teoretické základy byly položeny již v antice, kdy intelektuální výchova měla značnou závažnost, i když k ní nebyla upírána pozornost systematicky.

V athénské výchovné praxi zahrnovala rozumová výchova především osvojování řeči, rozvíjení duševních schopností a poskytování vědomostí. Sepětím rozumové výchovy s dalšími složkami výchovy se objevila poprvé idea harmonicky rozvinuté osobnosti. Toto pojetí intelektuální výchovy nacházíme teoreticky zdůvodněné v Platónově pedagogickém systému, v němž 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 školní stupně, přičemž vysoce hodnotil ve své „Ústavě“² vzdělání rozumu. Rovněž u dalšího z antických myslitelů — Aristotela, který převzal některé pedagogické názory od Platóna, můžeme zaznamenat, že v rozumové výchově zdůrazňoval intelektuální vzdělání v oblasti četných vědeckých disciplín. Vedle toho kladl důraz na rozvoj vloh a poznávacích schopností již v předškolním věku, pro něž zvláště vyvedl výchovnou úlohu pohádek a vyprávění.³

Ve středověku poklesl značně význam rozumové výchovy, hlavně v jeho raném období, které nepřevzalo téměř nic ze staré civilizace. 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 význam. Postupný rozvoj

¹ Tato práce navazuje na studii: Lili Monatová, *Vývoj pojetí rozumové výchovy v předškolním věku*, Sborník prací FFBU 1966, I 1, str. 37—49, ve které byl sledován detailně vývoj názorů na rozumovou výchovu.

² Platón, *Ústava*, Praha 1921, str. 259.

³ Aristoteles, *Politika*, Praha 1939, str. 256, 258.

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

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, jako výchova v oblasti řeči a poskytování poznatků a dovedností. Uvedené pojetí můžeme sledovat u Thomase Moora,⁶ jenž vyzvedával intelektuální vývoj i vzdělávání, tj. osvojování vědomostí a dovedností přístupné všem dětem. Vzděláváním od nejužšího věku se zaměřením na rozumový vývoj i osvojování základů věd se zabýval ve „Slunečním státě“ Tomasso Campanella.⁷ Objevují se u něho dva úkoly rozumové výchovy: rozvoj poznávacích schopností a osvojení základních vědeckých poznatků zejména z oblasti přírodních věd.

Velký podíl na rozpracování otázek rozumové výchovy jako hlavní složky ve všestranné výchově dítěte měl Jan Ámos Komenský,⁸ jenž za základ intelektuálního vývoje považoval poskytování vědomostí a dovedností i rozvíjení rozumových schopností, které chápal mnohem širě než jeho předchůdci. Kladl důraz na vnímání, zvláště pozorování, představy, myšlení, řeč i paměť. Propracoval také metody intelektuální výchovy, hlavně metodou pozorování, procvičování dětské řeči, dále pak osvojování jednotlivých věd, které přesně klasifikoval.⁹

Počátek senzualistické teorie poznání, založené na smyslové zkušenosti, je dán Johnem Lockem.¹⁰ Odráží se v jeho pojetí rozumové výchovy, v níž podtrhl rozvoj vnímání jako základ duševního vývoje žáka. Při řešení těchto otázek vyzvedl vyučovací metody přímého poznávání se zaměřením na vytváření pevných návyků určených praktickými potřebami. Intelektuální vzdělání však nepovažoval za nejdůležitější pro utváření osobnosti. V řešení otázek intelektuální výchovy Jeanem Jacquesem Rousseauem¹¹ můžeme sledovat rozdělení této složky na výchovu smyslového vnímání a získávání vlastních zkušeností, Rousseau přitom výrazně nedocenil a zanedbal rozvoj myšlenkových procesů od útlého věku. Rovněž podceňuje soustavné vzdělávání a osvojování poznatků, na druhé straně přeceňuje vlastní aktivitu dítěte při „samoučení“ na rozdíl od antických systémů a renesančních myslitelů, zejména Komenského. Takto se Rousseauova teorie dostala do rozporu se skutečnými vývojovými možnostmi dítěte.

Důraz na rozvíjení rozumových schopností, zejména na vnímání, představy, myšlení a osvojování vědomostí, nacházíme u Johanna Heinricha Pestalozziho.¹² Není bez zajímavosti, že za základ vzdělání považoval především dosaženou úroveň těchto schopností. Za hlavní prostředky intelektuálního vývoje pokládal cvičení v pozorování, upevnění pozorovaného jevu a vývoj řeči. Stanovil tři základní prvky rozumového vzdělání, kterými jsou v jeho pojetí číslo, tvar a slovo, poněvadž usnadňují dítěti orientaci ve složitém světě. Mnoho pozornosti věnoval metodice pozorování a procesům myšlení. Zřetelně vystupuje u Pestalozziho formativní stránka vzdělání.

Do rozumové výchovy začlenil Friedrich Fröbel¹³ vytváření poznávacích schop-

⁵ Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky*, díl I, 1909, str. 162.

⁶ Tomáš More, *Utopie*, Praha 1950, str. 79.

⁷ Tomáš Campanella, *Sluneční stát*, Praha 1934, str. 11.

⁸ Jan Ámos Komenský, *Informatorium školy mateřské*, Praha 1964.

⁹ Jan Ámos Komenský, *Didaktika velká*, Brno 1948, str. 216–239.

¹⁰ John Locke, *Několik myšlenek o vychování, O studování*, Praha 1906, str. 179, 180.

¹¹ Jean Jacques Rousseau, *Emil, čili o vychování*, Píerov 1889, str. 54–207.

¹² Johann Heinrich Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Leipzig 1890, str. 34.

¹³ Friedrich Wilhelm August Fröbel, *Die Menschenerziehung, Die Erziehungs-Unterrichts- und Lehrkunst*, Leipzig 1926, str. 66–115, 123, 175–245.

ností se zvláštním důrazem na vývoj smyslových orgánů a poznávání, rozšiřování obzoru, vývoj řeči a myšlení. Správně postihl význam rozvíjení představ na základě vnímání a s nimi spojené slovní zásoby, obojí je předpokladem pro vytvoření správných poznatků a pojmů. Druhým úkolem je formování budoucího světového názoru. Zařazení světónázorové složky do intelektuální výchovy je pozoruhodné, i když se uskutečňuje na zcela jiné bázi než u Marxe a Engelse.

Johann Friedrich Herbart zdůrazňoval v intelektuální výchově především vzdělávací stránku. Za podstatné období rozumového vzdělání považoval ve své periodizaci dětství třetí období, tzv. „chlapecký věk“.¹⁴ Přesto věnoval mnoho pozornosti i celkovému rozvoji dětského myšlení. Základ psychiky spatřoval v představách, jejichž zásoba se reguluje výukou. S jeho teorií vyučování však nelze souhlasit, protože je založena na jednostranné intelektualistické psychologii.

S konkrétně propracovaným přístupem k rozumové výchově se setkáváme u Herberta Spencera.¹⁵ Za východisko 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, u nichž autor opět zdůrazňoval postup, který odpovídá přirozenosti dítěte. Přímou uvedl četné praktické příklady, např. při výuce biologie a geometrie. V intelektuální výchově podtrhl vytváření rozumových schopností jako základ 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 zábavně.¹⁶

Pro předškolní věk vyzvedl Robert Owen ve výchově intelektu rozvíjení poznání na základě získávání vlastních zkušeností, pro školní věk a pro dospělost kladl důraz na vzdělávání pro osvojení dostatečných poznatků. Do dvanácti let mohlo dítě získat správnou představu o všech vědomostech vytvořených lidstvem.¹⁷ Opět můžeme pozorovat, podobně jako u četných jeho předchůdců, dva úkoly rozumové výchovy, jejichž posloupnost a návaznost Owen jasně specifikoval.

Karel Marx a Bedřich Engels považovali rozumovou výchovu za integrální složku výchovy. Tímto pojmem rozuměli studium základů věd o přírodě a společnosti spolu s výchovou k materialistickému světovému názoru. V jejich pojetí lze sledovat společenské docenění této složky výchovy postižením významu rozumového vzdělání a systematických vědeckých poznatků, které vyúsťují ve výchovu k vědeckému světovému názoru.¹⁸

Pro současný systém rozumové výchovy jsou cenným přínosem názory Konstantina Dmitrijeviče Ušeinského, poněvadž se hluboce zamýšlel a zdůrazňoval na jedné straně rozvoj rozumových schopností v logickém pořádku, počínaje pozorováním a vytvářením představ a konče rozvojem řeči a myšlení; na druhé straně vyzvedl i materiální vzdělání. Vývoj a pěstování mateřského jazyka považoval za základ výchovy a vzdělání, přičemž rozšířil jeho obsahovou stránku o rozvoj logického myšlení a o všeobecně vzdělávací úkoly.¹⁹

Tytéž názory sdílela Naděžda Konstantinovna Krupská a žádala navíc rozvoj materialistického chápání světa, čímž navázala na představitele dialektického

¹⁴ Otakar Ká d n e r, *Dějiny pedagogiky*, díl III, svazek 1, Praha 1912, str. 233.

¹⁵ Herbert S p e n c e r, *Vychování rozumové, mravné a tělesné*, Praha, str. 37–71.

¹⁶ Tamtéž, str. 69.

¹⁷ Robert O w e n, *Izbrannyye sočiměniya*, Moskva–Leningrad, 1950, tom I, str. 249–250.

¹⁸ Karl M a r x, F r i e d r i c h E n g e l s, *Über Erziehung und Bildung*, Berlin 1960, str. 73, 162.

¹⁹ Konstantin Dmitrijevič U š e i n s k i j, *Vybrané pedagogické spisy*, Praha 1955, str. 143–150.

a historického materialismu. Zdůraznila, že při intelektuální výchově musíme respektovat věkové zvláštnosti dětí, aby jejich zkušenosti a poznatky dosahovaly odpovídající úroveň.²⁰

Současná sovětská pedagogika vychází v pojetí intelektuální výchovy z názorů Marxe, Engelse a ruské pedagogiky 19. století. Dělí ji na tři stránky, které zahrnují poskytování vědomostí, dovedností a návyků, výchovu k materialistickému světovému názoru a rozvíjení rozumových schopností. Ve většině sovětských prací jsou však více zdůrazněny první dva úkoly. Na výchovu poznávacích procesů se pamatuje především v předškolním věku, jak lze např. sledovat v učebnici E. S. Flerinové,²¹ kdežto ve školním věku již není formativní stránka vzdělání, zvláště pak rozvíjení myšlení, dostatečně zdůrazňována.

Na tento nedostatek, který se objevuje i v současné polské pedagogice, upozorňuje Zbigniew Pietrasiński. Poukazuje na skutečnost, že je nejvíce vyzvedána výchova vědeckého světového názoru, na druhém místě vytváření poznatků, dovedností a návyků, kdežto poznávací schopnosti, např. řešení určitých úkolů rozumovou úvahou, formování vědeckého způsobu myšlení apod., jsou zcela opomíjeny. Nedostatky v této oblasti dokládá Pietrasiński četnými výzkumy, především z oblasti myšlení.

Odpovědný přístup pěstování rozumových schopností jako části intelektuální výchovy vyžaduje, aby byly zpracovány 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 směrnice, 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 v oblasti utváření rozumových schopností žáků.²²

Obecnými cíli a jednotlivými úkoly v oblasti rozumových schopností se zabývá Wincent Okoń. Autor razí 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 fakt, že dnes měříme hodnotu školy a žáků stupněm poznání, pochopení a účasti na přetváření přírody, společnosti a kultury. Jejím úkolem je vstřípit žákům samostatnost při poznávání i přetváření světa na základě samostatného myšlení a jednání, které tvoří velmi úzce spojený celek.²³ Pietrasiński věcně 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 souladu s novými společenskými úkoly školy. Správně poukazuje na to, že škola je hlavní institucí, jež má soustavně vychovávat rozum, a že intelektuální úroveň žáků záleží na úkolech a metodách, kterých používá. Zdůrazňuje, že je velký rozpor mezi současnou polskou školou a potřebami společnosti.

²⁰ Naděžda Konstantinovna Krupská, *O vychování a vyučování*, Praha 1951, str. 78–81, 254–256, 276–279.

²¹ E. S. Flerina a kolektiv, *Pedagogika předškolního věku*, Praha 1951, str. 157–182.

²² Zbigniew Pietrasiński, *Psychologie správného myšlení*, Praha 1964, str. 159–160.

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

Z autorů Spojených států amerických pokládá Bruner²⁴ za důležité dbát na optimální rozvoj intelektuálních sil každého žáka, poněvadž pochopení učiva nesmí být výsadou nadaných dětí. Proto musí být každý fakt podáván v logické strukturní souvislosti, jinak se snadno zapomíná. Je nutné umožnit žákům osvojit si hlavní nebo obecné principy, které dovolují vybavit si příslušné detaily, kdykoli je potřebují. Pochopením základních pojmů je zabezpečeno adekvátní osvojení dané látky. Ekonomického zvládnutí poznatků nebo dovedností mohou žáci dosáhnout především tehdy, uvědomí a ujasní-li si jejich postavení v širší základní struktuře. Teprve při respektování uvedených okolností podněcujeme intelektuální aktivitu žáků. Na základě svých vývodů dospívá Bruner k závěru, že lze dítě v kterémkoli stadiu jeho vývoje vyučovat každému předmětu v intelektuálně hodnotné formě, je však třeba respektovat jeho rozumovou úroveň a přizpůsobit jí akt učení. Podporování intelektuálních schopností žáků však vyžaduje, aby se na přípravě učebních osnov a učebnic podíleli vedle učitelů a psychologů také vědecktí pracovníci jednotlivých vědních disciplín včetně pedagogiky.

Rovněž v pedagogice Německé demokratické republiky je intelektuální výchova podstatnou složkou všestranného rozvoje dětí. V mateřské škole se při rozvíjení poznání klade důraz především na osvojování mateřského jazyka a rozumových schopností. Pro střední školu vyzvedá Karlheinz Tomaschewsky²⁵ v oblasti rozumové výchovy některé úkoly, které považuje za hlavní. Řadí do ní poskytnutí pevné soustavy základních vědeckých poznatků z přírodních i společenských věd; získání pevných základů vědeckého světového názoru; ovládnutí mateřského jazyka včetně vysoké jazykové kultury; vytvoření vysoce rozvinuté rozumové schopnosti vnímací a pozorovací, dobré paměti a tvůrčího myšlení; osvojení dovedností a techniky duševní a vědecké práce; dále vedení k bohatým duševním potřebám, zájmům a ideálům, které jsou předpokladem pro radost z učení, bádání a vynalézání. Tomaschewsky požaduje, aby byly rozumové vzdělání a výchova správně a organicky vázány do celkové skladby vzdělání, takže v jeho pojetí lze sledovat komplexní vyčerpání všech stránek intelektuální výchovy.

Účastníci lipského kolokvia „O vývoji duševních schopností při odborném vyučování v 5. až 10. třídě“²⁶ dospěli k několika důležitým závěrům: požadovali hlavně, aby škola rozvíjela při výuce soustavně duševní schopnosti. Tím se stávají problémy vývoje schopností významným předmětem pedagogického výzkumu. 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. Samozřejmá je jednota získaných vědomostí, rozvoj schopností i utváření socialistického vědomí při vyučování.

V současné české a slovenské pedagogice lze konstatovat velký zájem o řešení problematiky rozumové výchovy především v souvislosti s řešením otázek výchovných cílů. Do úkolů intelektuální výchovy zařazuje Otakar Chlup²⁷ vytváření vědomostí, dovedností a návyků z přírodních i společenských věd, které tvoří

²⁴ Jerome S. Bruner, *Vzdělávací proces*, Praha 1965, str. 32–39.

²⁵ Karlheinz Tomaschewsky, *Intellektuelle Bildung und Erziehung*, Pädagogische Enzyklopädie, Band I, Berlin 1963, str. 446–450.

²⁶ Heinz Obst, Helmut Faust, *Tagung der Forschungsgemeinschaft „Fähigkeitsentwicklung“*, Entwicklung geistiger Fähigkeiten im Fachunterricht der Klassen 5 bis 10, 26.–27. 10. 1967 v Lipsku, *Pädagogik*, 23 Jg., 1968, č. 2, str. 161–16.

²⁷ Otakar Chlup, Jaromír Kopecký, *Pedagogika*, Praha 1963, str. 23–24.

základ vzdělání. Dále sem patří rozvíjení poznávací činnosti, především poznávací aktivity se zaměřením na myšlení. Tento vývoj je předpokladem pro formování materialistického světového názoru.

Vladimír Jůva²⁸ řeší tuto otázku analogicky, hlouběji se však zamýšlí nad obsahovou náplní rozumové výchovy. Za její hlavní úkoly považuje poskytovat žákům základy v přírodních a společenských vědách, utvářet jejich vědecký světový názor a současně rozvíjet jejich poznávací procesy. Mezi těmito základními třemi úkoly, které dále specifikuje, je těsná souvislost. Intelektuální výchova poskytuje žákům základní 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 i člověka. Tím, že poznávají uvedené dílčí zákonitosti, utváří se jejich syntetický pohled na svět, jejich materialistický světový názor a zároveň se rozvíjejí jejich rozumové schopnosti, především vnímání, představy, myšlení a obrazotvornost.

Na uvedené tři stránky intelektuální výchovy je u nás výchova zaměřena již v předškolním věku na mateřských školách, které vycházejí z utváření rozumových schopností a osvojování řeči. Ve školním věku se obdobně jako v Polsku více zdůrazňují aspekty osvojování vědomostí, dovedností a návyků a výchova k materialistickému světovému názoru, kdežto rozvíjení poznávací aktivity se podceňuje.

V pedagogickém slovníku charakterizuje Lebedová²⁹ rozumovou výchovu jako formování a rozvoj všech poznávacích procesů a schopností, zvláště schopností intelektuálních. Radí do nich rozvoj 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 širě a vedle poznávacích procesů a schopností do něho zahrnují i osvojování základů věd a formování vědeckého světového názoru.

Jak vyplývá z koncepce Lebedové, sama tento názor nesdílí, my se však domníváme, že jde o nezdůvodněné zúžení dané problematiky, že nelze žádnou složku výchovy, tedy ani rozumovou, pojímat takto úzce. Jak ukazují vývojové tendence již od starověku, každé zúžení vede k jednostrannému přecenění zvolené části a k zanedbání ostatních. I vývoj posledních let to ukazuje, jak lze sledovat například u polských autorů. Proto je třeba se přiklonit při členění všech složek výchovy na rozvíjení příslušných schopností a na osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Pouze takovéto komplexní pojetí, důsledně realizované v praxi, může zajistit skutečně 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 i kriticky k správnosti volby kritérií pro klasifikaci složek výchovy a kritizoval dosavadní stav hlavně z logického hlediska.

Rozumová výchova, výchova estetická a mravní jsou podle Váni³⁰ kategorie

²⁸ Vladimír Jůva, *Metodologické problémy pedagogiky*, Brno 1967, str. 20.

²⁹ A. Lebedová, *Výchova rozumová, citová a volní*, Pedagogický slovník, 2. díl, Praha 1967, str. 402.

³⁰ Josef Váňa, *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, Pedagogika, ročník 12, 1962, str. 295, 297.

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. Rozhodně by se však neměla vylučovat citová výchova. Josef Váňa zcela správně 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 pedagogická teorie vytvořila pevně skloběný systém.

Všestranný rozvoj osobnosti vyplývá podle Váni z cíle výchovy a ze zákonitostí společenského vývoje, z požadavků a možností komunistické společnosti. Existují dva způsoby, jak jej realizovat: lze vyjít ze struktury lidské osobnosti, určit, které stránky osobnosti je třeba 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 podstatný nedostatek pedagogiky.³¹ Při konkretizaci cíle výchovy se přiklání k druhé možnosti a dospívá k osmi složkám výchovy.³²

Podstata Váňova přístupu tkví především v tom, že tradiční syntetickou složku rozumové výchovy nově člení a nahrazuje výchovou jazykovou, vědeckou a světonázorovou.³³ 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 však sám již neřešil, ale pouze naznačil.

Touto problematikou se zabýval blíže ve své studii Vlastimil Pařízek.³⁴ 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 klasifikací³⁵ souběžnou a doplnil jednotlivé složky výchovy vlastnostmi člověka. Poukázal na to, že každá složka působí určitým způsobem na všechny vlastnosti žáka. Pro naše téma je důležité, že nahrazuje obdobně jako Váňa rozumovou výchovu výchovou jazykovou (osvojováním řeči), výchovou vědeckou (osvojováním základů věd, vědeckého myšlení, vědních systémů) a výchovou k vědeckému světovému názoru. Z vlastností člověka, které do svého systému Pařízek zařadil, patří sem rozvoj vnímání, pozornosti, paměti, myšlení, řeči a obrazotvornosti,

³¹ Tamtéž, str. 294.

³² Podle Váni tvoří složky výchovy výchova tělesná, jazyková, pracovní a technická, vědecká, výchova k vědeckému světovému názoru, politická, mravní a umělecká.

³³ 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 – viz Vladimír Jůva, *Metodologické problémy pedagogiky*, Brno 1967, str. 18–19.

³⁴ Vlastimil Pařízek, *Problémy konkretizace a členění cílů výchovy*, *Pedagogika*, ročník 13, 1963, č. 6, str. 633–644.

³⁵ 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 činností, zájmů, emocí a citů, vůle, dovedností, schopností a nadání, charakteru.

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 analýzy dospěl k závěru, že jsou konkretizovány pouze někde, především v matematice a českém jazyce.

I další studie jsou dokladem neobyčejného zájmu o problematiku cílů a složek výchovy. V neposlední řadě se touto otázkou zabýval Ján Velikánič,³⁶ který navázal na Váňu a pokusil se rovněž o vymezení jednotlivých složek výchovy. Srovnal výsledky analýzy společenského bytí a vědomí s výsledky analýzy struktury osobnosti z hlediska podstaty a cílových vlastností, stavů a procesů při stanovení cíle a složek výchovy v rozvíjeté socialistické společnosti. Ukázal, že kromě shod existují proti dřívějšímu dělení i rozdíly. Shoda se objevuje prakticky u všech složek, kromě výchovy rozumové a výchovy rozvoje poznání, při jejichž vymezování se vyskytly rozdíly. K novým úplně samostatným složkám patří podle Velikániče z oblasti námi zkoumané jazyková výchova.³⁷ Rozlišuje tedy výchovu světonázorovou, rozumovou a jazykovou. Vzhledem k tomu, že autor rozlišuje tři podstaty osobnosti,³⁸ zařazuje první dvě složky do psychické podstaty, poslední do podstaty společenské.

Při řešení problematiky složek výchovy vychází rovněž Dagmar Kodýtková z myšlenek Josefa Váni. Otázka záleží podle ní v hledání a stanovení takových částí výchovy, které by odpovídaly přirozené struktuře lidské specifiky, především struktuře lidského vědomí a vědomé lidské činnosti.³⁹ 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 individua. Jejím centrálním úkolem je při realizaci cíle všestranného a harmonického rozvoje člověka cílevědomě utváření obsahu individuálního vědomí.

Vedoucí oblastí výchovy je v dnešní praxi „výchova rozumová“, jejíž obsahovou náplň tvoří, jak se domnívá Kodýtková, základy věd. V jejím pojetí je možno chápat složky výchovy jako části výchovy, které se navzájem od sebe liší obsahem, jenž je cílevědomě vybranou částí obsahu jednotlivých forem společenského vědomí. Jednotlivé části výchovy mají v důsledku odlišného obsahu specifické výchovné úkoly. Složky výchovy moderního člověka by měly odpovídat konkrétním požadavkům společenského bytí a vědomí i požadavkům individuálního bytí a vědomí a měly by odpovídat i požadavkům jejich rozvoje.⁴⁰

Na základě svých vývodů dospívá autorka k stanovení devíti složek výchovy.⁴¹ Oproti tradičnímu pojetí rozlišuje místo výchovy rozumové výchovu vědeckou,

³⁶ Ján Velikánič, *K problematike cieľa a zložiek komunistickej výchovy*, materiál komise štátného plánu výzkumu, Bratislava 1967, str. 1.

³⁷ Ve složkách výchovy rozlišuje Velikánič 1. složky, které jsou ve shodě s dřívějším pojetím: tělesnou, pracovní a technickou, mravní, světonázorovou, státopravní, společenskou, estetickou a uměleckou; 2. rozdílné: rozumovou a výchovu rozvoje poznání; 3. nové: sebevýchovu a jazykovou výchovu.

³⁸ Velikánič vychází ze tří podstat osobnosti: biologické, psychické a sociální.

³⁹ Dagmar Kodýtková, *K problematice složek výchovy a jejich vymezení*, Pedagogika, ročník 18, č. 1, 1968, str. 5.

⁴⁰ Tamtéž, str. 10, 11, 12.

⁴¹ Kodýtková člení složky výchovy na výchovu vědeckou, filosofickou, mravní, uměleckou, politicko-ideologickou, právní, technickou, tělesnou a jazykovou.

filosofickou a jazykovou. Typický obsah každé jednotlivé složky výchovy vytváří v člověku specifické vědomosti a dovednosti, rozvíjí cílevědomě jeho myšlení, obrazotvornost, vnímání a utváří svérázné vlastnosti jeho charakteru.

Pokud jde o nové vymezení složek výchovy v pracích současných českých a slovenských autorů, je nutno konstatovat, že se všichni, kteří vycházejí z jejich určování na základě bytí a vědomí, shodují v oblasti dosavadní rozumové výchovy, kterou nahrazují Váňa, Pařízek a Kodýtková výchovou jazykovou, vědeckou a svetonázorovou. Naproti tomu Velikánič, který zvolil za východisko analýzu struktury osobnosti, dospívá k poněkud jinému výsledku, jak jsme již výše uvedli.

Po tomto zjištění je třeba blíže charakterizovat a specifikovat, jaké by měly být úkoly a obsah nově formovaných složek výchovy.

Jazyková výchova. Touto složkou výchovy rozumíme proces osvojování mateřského jazyka i cizích jazyků, který, pokud jde o mateřský jazyk, trvá téměř po celý život člověka. Při jazykové výchově je třeba se zaměřit na stránku výchovnou i vzdělávací. Jazyková výchova probíhá třemi fázemi: předškolní, školní a dospělostí.

Od počátku vytváření řeči až po vstup do elementární třídy prochází její vývoj podle Nowogrodzského⁴² třemi stádii, a to přípravným obdobím (které zahrnuje první rok života dítěte), dále počátečním ovládním řeči (tj. druhý a třetí rok) a obdobím rozvíjení a obohacování řeči každodenním praktickým užíváním v běžném mluvním styku (týká se vlastního předškolního věku). V tomto časovém úseku jde především o výchovné úkoly, o spontánní osvojování mateřského jazyka, jehož výsledkem je osvojení především praktických dovedností. Přitom je neoddělitelně spjato s poznáváním skutečností a dorozumíváním, odpovídajícím rozumovým schopnostem dítěte. Již v tomto věku se vytvářejí současně všechny poznávací schopnosti dítěte, na nichž je jazykový vývoj přímo závislý.

Na této bázi se uskutečňuje především v rodině a od tří let pak téměř u 50 % dětí i v mateřské škole, kde jde již o plánovitou jazykovou výchovu ve spisovném jazyce. Jejím úkolem je vytvářet u dětí dovednost samostatně a souvisle se vyjadřovat, pečovat o gramatickou správnost řeči, o správnou výslovnost a přízvuk. Přibližně do šesti let si osvojí slovní zásobu, kterou potřebují v prostředí, v němž žijí a zvládnou mechanismus řeči.

Řeč se přímo podílí na poznávání světa a při rozvíjení myšlení. Je základním nástrojem myšlení, dorozumívání, chování a jednání dětí i ovlivňování jejich citového vývoje. Zvládnutí řeči je důležitou podmínkou rozumového vývoje, neboť obsah historické zkušenosti lidstva je zobecňován a odráží se v jazykové formě. Právě v této podobě je dítěti předáváno bohatství shromážděných lidských vědomostí a pojmů z okolního světa.⁴³

Od počátku školního věku začíná být jazyková výchova cílevědomou a soustavou. Do popředí vystupuje její vzdělávací stránka v mateřském jazyce i v jazycích cizích. Je to období pěstování a vývoje ústní i písemné řeči. Žáci si osvojují spisovný jazyk mluvený, psaný a čtený, získávají dovednost číst s porozuměním a nalézat hlavní myšlenky stanovené látky. Aktivní jazykový výcvik zmenšuje mezi jednotlivými žáky variační šíři používaných slov, snižuje rozdíly mezi aktivní a pasivní znalostí jazyka a vede k neustálému rozšiřování slovníku.

⁴² Tadeusz Nowogrodzki, *Entwicklungspsychologie*, Berlin 1957, str. 49.

⁴³ A. N. Leontjev, *Problémy psychologického vývoje*, Praha 1966, str. 383.

Rozvoj řeči žáka je v přímé souvislosti s poznáváním předmětů a jevů, neboť rozvoj poznání není možný bez rozvíjení řeči. Nelze proto také oddělit pravdivé poznání od přesného vyjadřování. Takto se vytváří mluvní a myšlenková pohotovost, poněvadž myšlení musí do jisté míry předcházet jazykové vyjadřování. Návyk užívat spisovného jazyka se musí vědomě uplatňovat ve všech vyučovacích předmětech, při veškeré činnosti žáků. Cílem jazykové výchovy je požadavek, aby žáci zvládli mateřský jazyk s jistotou a dosáhli vysoké jazykové kultury pěstovaným ústním i písemným projevem, aby ovládli řeč jako prostředek dorozumívání, vyjadřování a tvoření.

V dospělosti probíhá jazyková výchova jen příležitostně, pouze v některých oborech lidské činnosti se uskutečňuje soustavně. Jazyk má důležitou úlohu při dorozumívání v procesu poznání, zvláště při přechodu od smyslového poznání k abstraktnímu myšlení. Není jen formou vyjádření intelektuální činnosti člověka, nýbrž i formou vyjádření emocionálního a volního vztahu člověka ke skutečnosti.

V oblasti jazykové výchovy byla konána celá řada výzkumů již od sedmdesátých let minulého století. Byly zaměřeny k několika okruhům problémů, nejčastěji k problematice slovní zásoby u dětí různých věkových skupin. Na nejrůznějších základech několika set i několika tisíc jedinců, byl takový výzkum realizován u šestiletých dětí při vstupu do první třídy základní školy. Byly zvoleny různé metody, např. pojmenovací metody užil František Čouka;⁴⁴ na anketě byl založen např. berlínský dotazník,⁴⁵ anaberský dotazník,⁴⁶ u nás královéhradecký dotazník,⁴⁷ který zpracoval Josef Kubálek. U dětí ve věku od 7 do 13 let se zabýval František Čáda⁴⁸ slovní zásobou v tzv. pražském výzkumu.

Individuálně byla volena i metoda řízeného rozhovoru a metoda záznamu správných slovních projevů; směřovaly k stanovení celkového slovníku u určitého dítěte. Takto postupovali např. manželé Scupinovi,⁴⁹ Johannes Schlag,⁵⁰ manželé Roweovi,⁵¹ Alice Descoeudresová⁵² a další. Úskalím tohoto typu výzkumů je množství slov, jichž dítě s přibývajícím věkem postupně aktivně užívá a jimž pasivně rozumí; to nepříznivě ovlivňuje možnost sledovat stále dlouhodobě totéž dítě, jak se ukázalo i v našem výzkumu u šestiletého dítěte.

⁴⁴ František Čouka, *Slovní zásoba českého dítěte v německé škole*, První český sjezd pro výzkum dítěte, Brno 1922, str. 89–101.

⁴⁵ *Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule*, Berlin, Städtisches Jahrbuch 1870, str. 59–77.

⁴⁶ Berthold Hartmann, *Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemässe Grundlage des ersten Schulunterrichts*. Ein Beitrag zur Volksschulpraxis. Anaberg, 1. vyd. 1885.

⁴⁷ Josef Kubálek, *Pedopsychologie na ústavech učitelkých*, Pedagogické rozhledy, ročník 23, 1909–1910, str. 70–76, 181–187.

⁴⁸ František Čáda, *Výzkum žactva*, Pedagogické rozhledy, ročník 24, 1910–1911, str. 511 až 520, 623–635, 739–747, 847–859, 957–963, 1073–1085; Pedagogické rozhledy, ročník 25, 1911–1912, str. 66–71, 173–184, 287–297, 399–413, 513–523, 623–637, 736 až 747, 847–860, 958–974.

⁴⁹ E. u. G. Scupin, *Bubis erste Kindheit*, Leipzig 1907; *Bubi im vierten bis sechsten Lebensjahre*, Leipzig 1910.

⁵⁰ Johannes Schlag, *Häufigkeitsproben aus dem Sprachschätze von sechs- und achtjährigen Kindern*, Pädagogisch Psychologische Arbeiten XI, 1921, str. 1–67.

⁵¹ Eugen C. a Helen N. Rowe, *The Vocabulary of a Child at Four and Six of age*, *Vocabulaire d'un enfant a quatre et a six ans*, The Pedagogical Seminary XX, červen 1913, str. 187–208.

⁵² Alice Descoeudres, *Le développement de l'enfant de deux a sept ans*, Paris, 2. vyd. 1930.

Celkově lze uzavřít, že jazyková výchova zahrnuje osvojování řeči a začlenění jednotlivce do společnosti na tomto základě. V období vědeckotechnické revoluce je třeba chápat ji širše jako schopnost přijímat a odevzdávat informace nejrůznějšího druhu. Znalost mateřského jazyka a cizích jazyků i zvládnutí racionálních informačních systémů, jakož i systémů komunikativních, mění ve vyspělé společnosti — jak výstižně upozorňuje Velikánič — funkci jazyka; ten už není pouze dorozumívacím prostředkem, ale stává se i prostředkem integrujícím v nejširším významu. Z toho vyplývá oprávněný požadavek, aby byla jazyková výchova považována za jednu z podstatných složek výchovy.

V ý c h o v a v ě d e c k á. Základním úkolem této složky výchovy je postupné a cílevědomé osvojení výsledků vědy, konkrétně tedy vědeckých poznatků, odpovídajících dovedností a návyků, které rozvíjejí rozumové schopnosti člověka, především logické myšlení, a utvářejí jeho potřeby, zájmy, city i určité rysy osobnosti. Vědecké poznatky, které si má člověk osvojit, se obvykle dělí na dvě skupiny. Do první se řadí základní vědomosti ze všech oborů, do druhé znalosti, které jsou nezbytné pro specializovanou činnost v některém oboru společenské praxe. Mají vytvořit pevnou soustavu vědomostí z přírodních a společenských věd.

V oblasti vytváření dovedností a návyků jde o osvojení metodických postupů, techniky i návyků duševní a vědecké práce (poslech a vyhodnocení přednášky, vypracování vlastního referátu, práce s knihou, psaní článků, vedení pozorování a protokolů, grafické práce, práce s tabulkami, schémata, grafy, ekonomie práce atd.).

Vědecká výchova zahrnuje také rozvoj intelektuálních schopností, zvláště tvůrčí, logické, samostatné a kritické myšlení, vedle rozvoje emocionálních a volních rysů osobnosti a vytváření příslušných motivů činnosti. Vysoce rozvinuté rozumové schopnosti jsou základním předpokladem pro vědecké poznání a přetváření skutečnosti. Pro optimální rozvoj myšlení žáků považuje Bruner za podstatné pochopit základní strukturu učebních předmětů. Prostě osvojení fakt a technik učení nestačí pro aktivní využití toho, co již žáci pochopili. „Má-li předcházející učení usnadňovat následující, musíme podávat žákům obecný obraz, v němž jsou co možná nejjasněji vyjádřeny vztahy mezi poznatky osvojenými dříve a později.“⁵³ Tohoto poznatku je třeba využít při vědecké výchově v co největší míře,

Do problematiky vědecké výchovy lze zařadit výzkumy, jejichž cílem bylo zjistit, do jaké míry vyučování určitým otázkám ve zvolených vyučovacích předmětech vytváří ucelené soustavy poznatků. Pracím tohoto typu se věnovala řada autorů, např. Josef Šula a Alois Polášek.⁵⁴ Sledovali v oblasti biologie, jak žáci chceme-li dospět k novým metodám práce, které zdůrazňují význam rozvíjení rozumových schopností, zvláště myšlenkových procesů.

Spojením všech uvedených úkolů vědecké výchovy lze dosáhnout sepětí osobního a společenského hlediska. Pokud jde o individuální rozvoj, význam této složky výchovy je dán vedoucí úlohou rozumového vývoje a jeho spojením s praktickou přetvářecí činností, která je základem teoretické poznávací činnosti. Ze společenského hlediska vyplývá význam vědecké výchovy ze zásadního postavení vědy při cílevědomém rozvoji společnosti.

národní školy rozlišují a postihují živé a neživé přírodniny a odlišují je od lidských výtvorů. Jarmila Procházková⁵⁵ se zabývala výzkumem výuky českému

⁵³ Jerome S. Bruner, *Vzdělávací proces*, Praha 1965, str. 24.

⁵⁴ Josef Šula, Alois Polášek: *Výzkum základních biologických představ a pojmů u žáků národní školy*. Sborník VŠP v Olomouci, Pedagogika — psychologie II, 1956, str. 65—90.

jazyku s detailním zaměřením na osvojování poznatků o „podmětu“ žáky 6. až 9. ročníku.

Celá řada prací byla věnována výzkumu zobecnování, kterým se zabývala např. M. N. Volokitínová.⁵⁶ Zjistila, že sedmileté děti nejsou schopny zobecnit na základě jediného příkladu, že pro správné řešení úkolu potřebují v tomto věku více různých faktů. Rovněž další skupiny autorů⁵⁷ se zabývaly touto problematikou.

Vědecká výchova se uskutečňuje na školách všech stupňů, v mimoškolních a osvětových zařízeních i samostatným studiem. Předpokládá maximální rozvíjení aktivity, a proto musí vycházet v co největší míře z myšlení člověka — od nejjednodušších forem ke stále složitějším — a z jeho zapojování do činností, při kterých myšlenkové procesy vznikají.

Uvědomělé osvojování vědeckých poznatků předpokládá navázání na dosavadní představy, pojmy a ideje žáka. Je třeba přitom respektovat společenská hlediska, zákonitosti logiky, psychologie a systémy příslušných věd. Tento proces začíná od nejjednodušších poznatků o přírodě a společnosti a pokračuje až k osvojení logických vědních systémů včetně metod vědeckého poznání. Výzkumy prokázaly, že produktivita osvojování vědeckých poznatků se podstatně zvyšuje, jsou-li s předkládanou látkou aktivovány a řízeny současně psychické procesy a jsou-li navozovány ty, které vedou nejkratší cestou k cíli.

Někteří autoři, např. Pietrasiński, považují pro rozvoj logického myšlení za nevhodnější matematiku, mateřský jazyk, cizí jazyky a logiku. Domníváme se, že ve všech vyučovacích předmětech lze s úspěchem působit na rozumové schopnosti žáků, zvláště tehdy, nebudeme-li považovat jednotlivé vyučovací předměty za izolované celky, ale bude-li v mnohem širší míře pamatováno na koordinaci výchovně vzdělávací činnosti ve všech vyučovacích předmětech i na mezioborové vztahy a souvislosti.

Vědecká výchova má, jak jsme ukázali, vedoucí úlohu ve všestranném rozvoji člověka. Její pěstování je předpokladem pro dosažení plně rozvinuté osobnosti, což vystupuje do popředí zvláště výrazně v období vědecko-technické revoluce.

Jak jsme již pojednali výše, je Josef Váňa pro nahrazení rozumové výchovy výchovou vědeckou, kdežto Ján Velikánič se domnívá, že k této změně přistoupit nelze, neboť „vědecká výchova je kvalitativně vyšší stupeň rozvoje lidského poznání, je do jisté míry výsledkem předcházejícího vývoje lidského poznání vůbec“.⁵⁸ Považuje za správné zvolit termín výchova poznání; ta by v sobě zahrnovala na elementárním stupni rozvoj poznání a myšlení, na vyšším stupni osvojování poznatků a vědomostí a odpovídající abstraktní myšlení a konečně i rozvoj vědeckého tvořivého myšlení. V popředí je poskytování teoretických poznatků, výchova abstraktního myšlení a tvořivé činnosti. Výchova samostatnosti a tvořivosti v myšlení a konání je nejdůležitější částí tohoto procesu. Úkolem výchovy poznání je

⁵⁵ Jarmila Procházková, *Příspěvek k otázce vytváření a osvojování pojmů ve vyučovacím procesu*, Sborník Vysoké školy pedagogické v Praze, Pedagogika—psychologie III, 1959, s. r. 165—213.

⁵⁶ M. N. Volokitínová, *Nástin psychologie žáků první třídy*, Praha 1953.

⁵⁷ Pracemi o zobecnování se zabývají pracovníci Pedagogického ústavu ČSAV a na katedře psychologie v Olomouci pod vedením Emila Holase Alena Jochmannová, Drahomíra Osladilová a další.

⁵⁸ Ján Velikánič, *K problematice cieľa a zložiek komunistickej výchovy*, materiál komise státného plánu výzkumu, Bratislava 1967, str. 31—32; Pedagogika ročník 18, 1968, strana 425.

osvojení soustavy vědeckých poznatků, základních vědomostí a dovednosti z jednotlivých vědních oborů, rozvíjení rozumových schopností, především poznávání a myšlení, a na jejich základě formování osobnosti jako celku.⁵⁹ Srovnáme-li názory obou autorů, zjistíme, že Velikánič spíše nesouhlasí s termínem vědecká výchova než s její obsahovou náplní a úkoly, i když poněkud více zdůrazňuje poznávací schopnosti.

Světónázorová výchova. Úkolem této složky výchovy je osvojení soustavy vědeckých poznatků o přírodě a společnosti, o zákonech a zákonitostech jejich vývoje včetně formování vlastního přesvědčení, chování a postoje k objektivní skutečnosti. Obsahuje prvky, které vyplývají z marxistické filosofie a ateismu jako forem společenského vědomí. Jejím cílem je vytvoření materialistického světového názoru, který záleží hlavně ve vědeckém poznání, přičemž mají výrazný vliv i životní a pracovní zkušenosti, technika, umění a citové prožívání. Zaměřuje se na celou šíři lidské psychiky a společenských vztahů člověka, na oblast rozumovou, citovou a volní.

Měla by řešit otázky vztahu vědomí a myšlení k bytí, ducha k přírodě, otázky poznatelnosti světa, smyslu života, poznání člověka ve společnosti i směru vývoje lidské společnosti.⁶⁰ Podstatné je dosažení souladu osobních potřeb, zájmů a ideálů se společenskými, vytvoření světového názoru, především vlastností a názorů, které vyplývají z materialistického chápání světa.

Světónázorová výchova se realizuje v rodině, ve škole i v mimoškolních a osvětových institucích. Je dlouhodobým procesem, který začíná již v předškolním věku a je řízen mateřskou školou, která usiluje o první počátky materiálního chápání okolí. Uskutečňuje se soustavným pozorováním přírody, přiměřeným a pravdivým výkladem přírodních jevů, čímž vznikají předpoklady pro pozdější formování základů materialistického světového názoru.

Ve škole se žákům v jednotlivých přírodovědných i společenských předmětech dostává předpokladů pro vznik materialistického světového názoru a pro utváření jejich uvědomění a přesvědčení. Nelze jich dosáhnout pouze pamětním osvojováním určitých pouček, nýbrž rozvíjením samostatného myšlení, jež se opírá o zkušenosti, řešením problémových situací a aktivitou jedince, na jejímž základě se mohou formovat správná stanoviska a názory. Tento proces vrcholí v letech dospívání, zejména postpuberty.

Také v oblasti světónázorové výchovy je snaha po precizaci poznatků. Např. Dostál se zabýval zajímavým výzkumem pojmů společensko-politických (zvláště pojmem „stát“), při kterém analyzoval zkušenosti učitelů při vytváření a osvojování těchto pojmů. Výsledky rozboru ověřoval experimentálním vyučováním, kdy měl možnost použitím metody rozhovoru i dalšími metodami podněcovat aktivní myšlenkovou činnost žáků.

Světový názor ovlivňuje přesvědčení člověka, cíle a motivy jeho činnosti a chování, a proto souvisí velmi úzce s mravní výchovou, se kterou se prolíná a doplňuje.

Z á v ě r. Vyjdeme-li z charakteristiky tradiční složky rozumové výchovy, zjistíme, že má tři základní úkoly: osvojování vědeckých poznatků o přírodě a společnosti včetně vytváření dovedností a návyků, výchovu materialistického

⁵⁹ Tamtéž, str. 33.

⁶⁰ Tamtéž, str. 31.

¹ A. M. Dostál, *K problematice zkoumání společensko-politických pojmů*, Sborník VŠP v Praze, Pedagogika – psychologie, III, 1959, str. 117–164.

světového názoru a rozvíjení poznávacích schopností se zvláštním zaměřením na samostatné myšlení. V nově formulovaných složkách výchovy jazykové, vědecké a světonázorové jsou tedy v podstatě obsaženy všechny úkoly rozumové výchovy se zvláštním zdůrazněním výchovy jazykové a poskytnutí vědeckých poznatků přírodních i společenských věd.

Vzhledem k uvedenému rozšíření cílů a úkolů a z nich vyplývajících forem, metod i prostředků lze považovat nahrazení dosavadního termínu „rozumová výchova“ samostatnými třemi složkami za možné řešení daného problému. Je ovšem otázka dalších diskusí a především dalšího propracování této otázky, jak se bude dále vyvíjet. Rozhodně nelze chápat intelektuální výchovu zúženě pouze jako rozvíjení poznávacích schopností ani jen jako osvojování základů věd a materialistického světového názoru, ale je třeba řešit složky výchovy komplexně a přesněji vymežit jejich obsah.

Proti starověkému pojetí rozumové výchovy jeví se přínos novodobé pedagogiky především v tom, že moderní pedagogické systémy širě a hlouběji propracovaly oblasti úkolů intelektuální výchovy, rozvoj poznávacích procesů, osvojení základů věd, metodologické problémy a vztahy k vytvoření materialistického světového názoru.

Konfrontace českého a slovenského současného pojetí rozumové výchovy s kritickými názory některých cizích autorů umožnila vyzvednout základní tendence a zaměření cílů úkolů intelektuální výchovy v těchto zemích. Specifický přínos v pojetí českých a slovenských autorů záleží ve snaze dospět k precizaci úkolů rozumové výchovy její další strukturací.

SOME PROBLEMS OF THE AIMS AND PURPOSES OF INTELLECTUAL EDUCATION

In the present paper an attempt has been made to follow the development of the aims and purposes of intellectual education, and the basic approach to the solution of this problem. In compiling the paper, the author has used the critical-historical method.

The question investigated occupies an integral position in the period of the scientific-technical revolution, when intellectual education is becoming again the centre of general interest of scholars. This is not to say that it is a new problem. It has been duly appraised from antiquity till the present times as expressed by the foremost thinkers in various conceptions of education. The purposes of intellectual education comprise three basic aspects: the development of mental powers, the provision of knowledge, skills and habits, and the forming of the materialistic world outlook. The first two aspects were realized as early as in the systems of Plato and Aristotle. Comenius gave scientific reasons for justifying the leading role of intellectual education, defined its aims and elaborated its methods. With the moderngnoseological theories, the sensual approach appears in the purposes of intellectual education as seen by Locke and Rousseau. It is worth saying that the component expressing the world outlook is involved in the system of intellectual education outlined by Fröbel, though its basis is quite different from that of the materialist thinkers. In the conception of Marx and Engels social appreciation of intellectual education with systematically arranged concepts may be traced, which again lead to the education of the materialistic world outlook. When defining the purposes of intellectual education, the contemporary Soviet pedagogy takes into account all three aspects. The development of mental powers is, however, not sufficiently stressed for school age. This shortcoming, which may be seen even in the pedagogical systems of other countries, is pointed out by Pietrasinski, Okoń, Bruner and others.

In the recent Czech and Slovak pedagogy a scientifically based solution of the problems aimed at the above stated three purposes may be noticed. A new approach to the solution of intellectual education is suggested by Váňa, who starts from the content of the educational function determined from the point of view of social being and social consciousness. When classifying the

components of education, he replaces intellectual education by linguistic, scientific education, and education forming the world outlook. The components of education may be classified also from the point of view of the human personality. This is Pařízek's attitude, who completes the individual components of education with the character of man. In the field of intellectual education he arrives at the same classification as Váňa. Velikánič has compared both criteria and defined the congruencies and differences with respect to the earlier classification. In the field investigated by the author he distinguishes linguistic and intellectual education, and education forming the world outlook. The former is classified as being a part of the social substance of personality, the latter two are ranked with the psychic substance. Kodýtková solves the problem in a similar way as Váňa and distinguishes linguistic, scientific and philosophical education. She concentrates herself, however, also on the relation between social and individual consciousness and being. Following the attempts to define the components of education in the works of our contemporary authors, one may state the accord of views expressed by Váňa, Pařízek, and Kodýtková, while Velikánič arrives at a different solution. However, the subject under discussion concerns rather a difference in terminology, even though Velikánič emphasizes more the development of mental powers.

The recently formulated components of linguistic and scientific education, and education forming the world outlook comprise all essential intellectual purposes, whereby the importance of linguistic education and acquisition of the issues of natural and social sciences is stressed. In view of the aims and purposes of intellectual education, the replacement of the term used until now by the three relatively independent components may be regarded as a good solution of the problem. Further discussions and approach to the problem will show how this will develop in the future. Intellectual education should be understood, however, as a complex question, its aims and purposes should not be narrowed, and its content should be defined more precisely.

