

Monatová, Lili

Vývoj pojetí rozumové výchovy

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1975, vol. 24, iss. 110, pp. [19]-44

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112882>

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

VÝVOJ POJETÍ ROZUMOVÉ VÝCHOVY

ÚVOD

V pojetí rozumové výchovy lze zaznamenat významné vývojové změny počínaje novými přístupy Marxe a Engelse, kteří docenili intelektuální výchovu včetně výchovy k vědeckému světovému názoru jako základní složku výchovy. V řešení této otázky vychází socialistická pedagogická věda z dědictví a tradic pedagogického myšlení především těch badatelů, kteří pojímali problematiku intelektuální výchovy komplexně. Vývoj pedagogického myšlení směřoval od antiky k ideálu harmonického všestranného rozvoje jedince. Od počátku 19. století stává se rozumová výchova stále výraznějším předmětem pedagogického zájmu. Tuto vývojovou linii sledují i současné koncepce, přičemž přinášejí na sledovaný problém nové pohledy, jsou stále propracovanější a vyznačují se snahou přispět k zdokonalování teoretických a praktických otázek. V různých systémech jsou vyzvedávány často odlišné aspekty, lze sledovat zdůraznění poznávacích funkcí a naopak podtržení materiální stránky vzdělání. V nejnovějších přístupech se objevuje tendence po nové klasifikaci rozumové výchovy.

POČÁTKY MARXISTICKO-LENINSKÉ KONCEPCE ROZUMOVÉ VÝCHOVY

Nový pohled na řešení filozofických problémů nalézáme u *Karla Marxe* a *Bedřicha Engelse*, jejichž myšlenky měly hluboký vliv na pojetí socialistické pedagogiky. Podrobně se zabývali otázkou společenského významu výchovy, položili její filozofické základy a v rámci této problematiky se zamýšleli nad otázkami rozumové výchovy. Řešili obecný vztah mezi výchovou a vývojem společnosti a dospěli k závěru, že výchova je zákonitě závislá na vývoji výrobních vztahů, na ekonomických, sociálních a politických podmínkách, což se projevuje již od předškolního věku. Položili základ socialistické předškolní výchovy, která vyžaduje harmonický vývoj dítěte a správně oceňuje všechny její složky, takže umožňuje dosáhnout všestranně rozvité 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 přírody a tělovědy, jakož i znalostmi duševních schopností.¹

Ve své definici výchovy kladl Marx rozumovou výchovu neboli intelektuální vzdělávání na první místo – považoval je za podstatnou složku výchovy.² Tímto pojmem rozuměl systematické studium přírodních a společenských věd spolu s výchovou materialistického světového názoru a jazykové znalosti. 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 osvojení všestranných hlubokých vědomostí za podstatnou část komunistické výchovy, na jejichž základě se vytváří materialistický světový názor. Současně žádali, aby se zvládnutím poznatků rozvíjelo i 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 vědeckých poznatků a materialistického světového názoru. Proto zdůrazňoval široké a systematické obecné vzdělání, které umožní jedinci osvojit si celé bohatství znalostí a zkušeností nahromaděných lidstvem.⁴ Jen tehdy, obsáhne-li dorůstající generace základy věd, lze 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 tedy zabýval důkladně nejen otázkou čemu se má mládež učit, ale rovněž 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 *Naděžda 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

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.

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.

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 světa, jež jedině může vést ke správnému odrazu světa, čímž navázala na představitele dialektického a historického materialismu. Pouze takto lze dosáhnout toho, aby dovednosti, zkušenosti i poznatky dětí předškolního věku byly bohatší, přesnější a úplnější, aby se děti naučily pozorovat okolní život a mohly se u nich vyvinout správné pojmy o známých předmětech a jevech.

Zdůraznila dále, že v intelektuální výchově musíme respektovat věkové zvláštnosti dětí, aby jejich zkušenosti a poznatky mohly nabýt odpovídající úrovně.⁷ 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 dialekticko-materialistický světový názor. Zdůrazňovala kulturně osvětovou práci s dospělými a široce rozvinula otázku jejich sebevzdělání.

Na počáteční rozvoj sovětské pedagogiky měl výrazný vliv *Anton Semjonovič Makarenko*, který považoval za cíl výchovy „program lidské osobnosti“, i když se podrobně nevyjadřoval k obsahu a úkolům intelektuální výchovy. V dětském věku 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 stadia 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. Dělit je 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, při němž je třeba logiky, pojmu o zákonitěm 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, tj. tvůrčí síly.⁹

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

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.

VÝVOJ PŘÍSTUPU ZÁPADNÍ PEDAGOGIKY K ROZUMOVÉ VÝCHOVĚ

Teoretické základy socialistického pojetí rozumové výchovy byly položeny dílem Marxe, Engelse a Lenina, v pracích Naděždy 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 založila, náhodě; byly to spíše laboratoře, v nichž byl dostatek rozmanitého materiálu ke zpracování, kde hrálo důležitou roli didaktické prostředí. Žádala, aby škola doprávala 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 kontrastů předmětů. Nedovolila jim však, aby si hrály s didaktickým materiálem, žádala, aby s ním soustavně pracovaly.

Správně postihla, že smysly jsou základem všech poznatků člověka. Zůstala však na prvním stupni poznávacího procesu tím, že zdůraznila jen smyslovou zkušenost, zatím co zcela podcenila vývoj myšlenkových procesů. Cviky jednotlivých smyslů jsou v osnovách Montessoriové přeplněny přílišnými až nedětskými zaměstnáními. Jejich soustavné zdokonalování nezačlenila do rozvíjení poznání, nevěčlenila 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 duševní vývoj dítěte, jak předpokládala.

Přestože osvojování pojmů v jejím systému v podstatě není v rozporu

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

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 jevů z nejbližšího okolí dítěte, nepřipouštěla 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 trivია; nevyústily ve zvyšování intelektuální úrovně dítěte. Soustava Montessoriové nebyla dost životná, poněvadž izolovala jednotlivé prvky, neponechávala dítěti výběr podnětů, takže nemohlo pracovat samostatně. Všechny „vyšší“ psychické činnosti podřídila jednostranně smyslovému vnímání.

V protikladu k Marii Montessoriové je v pojetí rozumové výchovy u *Ovide Decrolyho* smyslová výchova zařazena v celkovém působení na jedince. Tím, že dítě reaguje na situaci celistvě, cvičí se současně v rozlišování. Decroly nechtěl rozvíjet pouze smysly jedince, proto nahradil umělý materiál skutečnými 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 založeno na „centrech zájmů“, které představovalo samotné dítě, prostředí a příroda. Uvedl tím do výchovně vzdělávací práce zásadu celistvosti, kterou aplikoval také při výuce čtení. Pro starší věk je však tento způsob vzdělávání nepřijatelný, 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 Boldemanna*¹³ intelektuální vývoj značně omezován, poněvadž „jsou pochybnosti, zda je žádoucí časné probuzení rozumových schopností“.¹⁴ Vývoj myšlení není podporován a pozornost dětí je zaměřována na iracionální předměty, 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 doceňován, protože podle některých teoretiků není cílem ovládnout techniku, ale útek před ní, a proto

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

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, Jg. 1955, str. 146.

je třeba 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 vývojovému stupni.

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 některých 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

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 vyzvedá, 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 současně 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

¹⁵ Minni Stahl, *Die Vorschulerziehung in der Bundesrepublik Deutschland*, Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, 1972, č. 63, str. 8.

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

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

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

docházky. Přenášejí se i na mateřskou školu, jež 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 materiálů — hraček, zdůrazňuje se zapojování smyslů do činnosti. Úkolem nejstarší skupiny od pěti do šesti let je příprava budoucích žáků, která je zaměřena na rozvíjení myšlení a mateřského, případně i cizího pazyka, poskytují se zde počátky čtení a psaní globální metodou a systematicky se zařazují také počátky počítání. Výuka na školách prvního a druhého stupně má všeobecné 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 poskytnout 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 rozumový 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 citovou sférou, která dítě ovládá a není dostatečně korigována řídicí činností mozkové kůry, takže lze sledovat agresivní projevy, stupňující se v průběhu předškolního věku, tj. do sedmi let.

Teprve od vstupu do počáteční školy se objevuje systematické vzdělávání — předávání poznatků a dovedností. Ovšem i nyní platí zásada volné výchovy, jež sleduje dodržení základního požadavku, aby dítě bylo šťastné. Ani v tomto období není intelektuální výchova docenována. 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.

Zcela jiný přístup k řešení otázek rozumové výchovy a rozumového vzdělávání má ve *Spojených státech amerických Jerome S. Bruner*.¹⁹ Pokládá za důležité dbát na optimální rozvoj intelektuálních sil každého žáka, zdůrazňuje, že pochopení učiva nesmí být výsadou nadaných dětí. Proto musí být každý fakt podáván v logické strukturální souvislosti, jinak se snadno zapomíná. Je 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. Ekonomického zvládnutí poznatků nebo dovedností mohou dosáhnout především tehdy, uvědomí-li si 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 kterémkoliv 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

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

vyžaduje, aby se na přípravě učebních osnov a učebnic podíleli kromě učitelů a psychologů také vědečtí 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 Amose 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 s čtyř až šestiletými spočívá v oblasti intelektuální, emocionální, sociální a fyzické. Cíle rozumové výchovy se týkají rozvoje zvědavosti, pěstování jazyka, cvičení smyslů a obohacování zkušeností. Rozvoj v emocionální oblasti považují autoři za základní předpoklad úspěšného učení a normálního duševního vývoje. Realizace návrhu má přispět k radostnějšímu a tvořivějšímu dětství.²⁰

POJETÍ ROZUMOVÉ VÝCHOVY V SOCIALISTICKÉ PEDAGOGICE

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. Vědecké 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 dialekticko-materialistického 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 tematiky. Za základ komunistického světového názoru považuje osvojení základních vědeckých dialekticko-materialistických 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

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

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

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 lidí 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 užité 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 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. s 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 návyku, jež ústí v sebevzdělávání a umožňuje všestranný rozvoj osobnosti.

K poznávání je třeba určitě 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 volných emocionálních zvláštnostech. 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 vnímání, 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 schop-

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

ností. Ve středním školním věku se spojuje rozumová aktivita se vzrůstající samostatností a projevuje se zřetelně v šíři zájmů. Lejtes poukazuje na to, že u dětí a pubescentu 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 a umění. Nesnáz 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 osvojovat 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.

Intelektuální výchovou působíme, jak správně postihuje E. S. Flerinová „na vývoj rozumových schopností dítěte, na vývoj jeho řeči a rozšiřování jeho obzoru“.²⁵ Intelektuální schopnosti se probouzejí velmi brzy v předškolním věku a je třeba jejich vývoj náležitě podporovat. Rovněž A. I. Sorokinová pokládá rozumovou výchovu za podstatnou složku všestranného vývoje dítěte.²⁶ Zahrnuje do ní předávání vědomostí, výchovu správného vztahu k prostředí, rozvoj intelektuálních schopností a učení rozumové činnosti.

Sovětská autoři zdůrazňují, že děti je třeba od nejútlejšího 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. Vědomosti musí být konkrétní a pochopitelné, podávané v jejich rozvoji a vzájemné spojitosti, musí být výchovné a odpovídat komunistické morálce a mají připravovat ke školnímu vyučování. K jejich splnění volí mateřská škola různé prostředky,

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

²⁶ A. I. Sorokinová, *Pedagogika předškolního věku*, Praha 1953, str. 187, 201.

zejména dětské hry, rozumové zaměstnání, pracovní a výtvarnou činnost. Poznávání se uskutečňuje především praktickým zacházením s předměty, přičemž je úkolem vychovatelů upoutat pozornost a zájem dětí. Takto se naučí pozorovat vše, co se kolem nich děje a chápat nové poznatky, takže se vytvářejí jejich představy a obohacuje myšlenková činnost. Řeč zaujímá důležité místo v rozumové výchově dětí. *M. T. Smirnov* se zamýšlí nad způsoby a prostředky jejího rozvoje, jimiž jsou rozhovor, vyprávění, předčítání, didaktické hry a správné mluvní vzory.²⁷ Vzhledem k tomu, že cílem komunistické výchovy je všestranný rozvoj osobnosti dítěte, je rozumová výchova úzce spojena s ostatními složkami výchovy, 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 rozumové 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 nevydělují speciálně rozumová výchova. Uplatňuje se v procesu učení a při různých mimoškolních činnostech. Vedoucí roli v intelektuální výchově má však vyučování jako cílevědomý proces, jenž vyzbrojuje žáky soustavou vědomostí, dovedností a návyků. Poznatky, které si osvojují žáci z 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 systematická výuka, jejíž výsledky jsou závislé na obsahu a 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, k 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 volními procesy.

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 nejracionalnějším postupům 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

²⁷ M. T. Smirnov, *Stručný úvod do pedagogiky*, Praha 1953, str. 77–81.

a vzniká systém sociálně politických přesvědčení.²⁸ 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,²⁹ L. P. Bujeva, F. F. Koroleva³⁰ 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 zdůrazněna. 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, na příklad 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.³¹

Obecnými cíli s jednotlivými úkoly v oblasti rozumových schopností se zabývá *Wincenty 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, 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.³²

Pistrasiňski 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 souhlase s novými společenskými úkoly školy. Správně poukazuje na to, že škola je hlavní institucí,

²⁸ A. I. Piskunov, *Aktuální úkoly a problémy pedagogické vědy*, Pedagogika, roč. 24, 1974, str. 12, 14, 18.

²⁹ B. N. Sadovskij, E. G. Judin, *O specifike metodologického podchoda k issledovaniju sistem i struktur*, Logika i metodologija nauki, Moskva 1967.

³⁰ F. F. Korolev, *Sistemnyj podchod i vozmožnosti jego primeněnija v pedagogičeskich issledovanijach*. Sovětskaja pedagogika 1970, č. 9.

³¹ Zbigniew Pietrasinski, *Psychologie správného myšlení*, Praha 1964, str. 159–160.

³² Wincenty Okoń, *K základům Problémového učení*, Praha 1966, str. 23.

kteřá má souslavně 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.

Pietrasinski dále uvádí, že v poslední době se začíná rozvíjet psychologie a didaktika tvořivosti, které přikládá velký význam. 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 nejšířším 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.³³

Je proto jistě 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 příležitostí 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.³⁴

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, v kterém 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.³⁵ V tomto přístupu lze bezesporu spatřovat klad, který postihuje těsný vztah mezi konkrétní aktivní činností, rozvojem myšlení a řeči 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 současné 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, vlní 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 nutné

³³ Zbigniew Pietrasinski, *Tvorivé myslenie*, Bratislava 1972, str. 5–13.

³⁴ Marta Popperová, *Doslov*, Zbigniew Pietrasinski, *Tvorivé myslenie*, str. 224–229.

³⁵ *Program wychowanie w przedszkolu*, Warszawa, 1973, str. 30–33, 43–46, 59–64, 75–80.

zdůraznit, že výchovný proces je celek, v němž jednotlivé výchovné složky mají úzkou spojitost, navzájem se prolínají a uplatňují ve všestranné výchově člověka.³⁶

Zdůrazňuje, že integrace výchovy je nutná proto, že také věda o člověku i společenská skutečnost epochy socialismu překonávají a odmítají dualistické schéma člověka jako bytosti tělesné a duchovní a současně odmítají i tradiční pojetí tří psychických 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. Vyplyvá zde velmi těsná souvislost mezi procesy citovými, poznávacími a volními, které nelze oddělit a které se projevují výrazně ve všech výchovných složkách.

Výstižně poukazuje Suchodolski dále 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 i 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 přesné 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 zlepšovatelskému 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 orga-

³⁶ Bogdan Suchodolski, *Základy socialistické výchovy*, Praha 1970, str. 84, 85.

nickou součástí vzdělávací a výchovné činnosti školy. Zavisí na vytváření zkušeností žáků, které získávají při praktické společenské činnosti a při obohacování představ a poznatků ve 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 jeho struktury a dynamiky, do jeho rozvoje, do motivů jednání, do volby hodnot a forem života, do potřeb a zálib. V tom jsou si jednotlivé okruhy výchovy blízké, jejich společným cílem je nejen poskytovat vědomosti, dovednosti a návyky, ale také formovat osobnost jedince. Výchova nového člověka znamená současně vytváření nového životního stylu, nových kvalit jednání, nových možností vyjadřování myšlenek a tvůrčí činnosti, nových forem soužití.³⁷ 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 škole³⁸ se klade při rozumové výchově důraz na osvojování mateřského jazyka a rozumových schopností. Realizuje se rozvíjením poznání, zvláště seznamováním s okolím, s 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 je 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.³⁹ Hlavním jejím úkolem je připravit děti ke školní docházce.

Pro střední školu vyzvedá *Karlheinz Tomaschewsky*⁴⁰ v oblasti rozumové výchovy některé úkoly, které považuje za velmi důležité. Řadí 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. Vytváření rozvinuté rozumové schopnosti vnímací a pozorovací je základem samostatného, logického tvůrčího myšlení, osvojení dovednosti a techniky duševní a vědecké práce a vedení

³⁷ Bogdan Suchodolski, *Základy socialistické výchovy*, str. 87–106.

³⁸ *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.

³⁹ *Bildungs und Erziehungsplan des Kindergartens*, Jüngere und mittlere Gruppe, Berlin 1964, str. 38–39, 69–71, Ältere Gruppe, Berlin 1965, str. 49–51, 95–97.

⁴⁰ Karlheinz Tomaschewsky, *Intellektuelle Bildung und Erziehung*, Pädagogische Enzyklopädie, Band I. Berlin 1963, str. 446–450.

k bohatým duševním potřebám, zájmům a ideálům. Jsou 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“⁴¹ 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. Samozřejmá 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 Kiss⁴² 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 ovlivňují podstatně výsledný profil jedince.

Na splnění těchto cílů se podílí i mateřská škola, která sleduje životní podmínky, v nichž děti vyrůstají. Jak upozorňuje Ilona Szabadi⁴³, 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.⁴⁴ Děti, které nedospějí ke školní zralosti a jsou po stránce mentální normální, procházejí speciálním výcvikem zejména v rozumových činnostech, aby se mohly úspěšně adaptovat ve školních

⁴¹ 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.

⁴² Pál Gegesi Kiss, *L'éducation préscolaire*, referát na zasedání světové rady OMEP 25.–30. listopadu 1973 v Budapešti.

⁴³ Ilona Szabadi, *Education à l'école maternelle*, referát na zasedání světové rady OMEP 25.–30. listopadu 1973 v Budapešti.

⁴⁴ *Vorschulziehung in Ungarn*, Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, 1972, č. 63, str. 26.

podmínkách a naučily se triviu s radostí, kterou má vzdělávání přinášet.⁴⁵

Pro povinnou školní docházku je charakteristické systematické všeobecné vzdělávání, které poskytuje vědomosti a dovednosti v základních přírodovědných a společenských vědách. Pro zvláště nadané žáky jsou zřizovány speciální základní školy, které jsou zaměřeny na jazykové vzdělávání nebo na hudební výchovu. Na všech typech škol je realizována všestranná výchova se zaměřením na všechny výchovné složky. Rozumové výchově je vymezen prostor, který jí právem náleží. Tento přístup je ve 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 zařazuje *Otokar Chlup*⁴⁶ vytváření vědomostí, dovedností a návyků z přírodních a společenských věd, které tvoří základ vzdělání. Dále sem patří rozvíjení poznávací činnosti, zejména poznávací aktivity se zaměřením na myšlení. Tento vývoj je předpokladem pro formování vědeckého světového názoru.

Nad obsahovou náplní rozumové výchovy se hlouběji zamýšlí *Vladimír Jůva*.⁴⁷ Za její hlavní úkoly považuje základy z přírodních i společenských věd, světový názor a 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 a člověka. Tím, že se zaměřují na uvedené dílčí zákonitosti, utváří se jejich syntetický pohled na svět, jejich vědecký světový názor a současně se rozvíjejí jejich rozumové schopnosti, především vnímání, představy, myšlení a obrazovnost.

Těmito třemi stránkami intelektuální výchovy se u nás zabývají již v předškolním věku mateřské školy, které vycházejí z formování rozumových schopností a osvojování řeči dětí. *Růžena Tesařová* žádá, 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“.⁴⁸ Autorka dospívá k závěru, že lze správně řídit rozumový vývoj dítěte jedině na základě důkladných poznatků o každém jednotlivci a na základě soustavného sledování jeho vývoje. Je to potřebné, poněvadž „od správně vytvořených pevných představ, pojmů, myšlenek, závisí pevnost duševního života“.⁴⁹ Tento úkol mohou učitelky splnit a napomoci tak cílevědomému utváření člověka. V tomto období je vhodné vycházet z přirozené zvědavosti dětí, z jejich zájmů, vést je k tomu, aby poznávaly skutečnost a rozu-

⁴⁵ József Papp, *L'entrée à l'école*, referát na zasedání světové rady OMEP 25. až 30. listopadu 1973.

⁴⁶ Otokar Chlup, Jaromír Kopecký, *Pedagogika*, Praha 1963, str. 23–24.

⁴⁷ Vladimír Jůva, *Metodologické problémy pedagogiky*, Brno 1967, str. 20.

⁴⁸ Růžena Tesařová, *Problémy mateřskoškolské pedagogiky*, Brno 1948, str. 63.

⁴⁹ Růžena Tesařová, *Problémy mateřskoškolské pedagogiky*, str. 64.

měly 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 přečeňování pamětních procesů ve výchovně vzdělávací práci a malé využívání vnímání, představ a myšlení poukazuje *Jarmila Skalková*⁵⁰ 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*,⁵¹ 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 Václavík*⁵² v tom, nakolik se uplatňují návyky rozumové činnosti a jak napomáhají rozvíjet poznávací schopnosti mládeže a dospělých. Požaduje správně, aby v první řadě byly překonány 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.⁵³

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, jež 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 vše, co ovlivňuje intelektuální vývoj jedince, osvojování vědomostí a dovedností, rozvoj poznávacích schopností i výchovu k vědeckému světovému názoru.⁵⁴

V pedagogickém slovníku charakterizuje *Anna Lebedová*⁵⁵ rozumovou výchovu jako formování a rozvoj všech poznávacích procesů a intelektuál-

⁵⁰ Jarmila Skalková-Procházková, *K základům vyučovacího procesu*, Praha 1965, str. 106.

⁵¹ Emil Stračár, *Systém a metodika riadenia učebného procesu*, Bratislava 1967, str. 95.

⁵² Vladimír Václavík, *Učebné metody*, Bratislava 1966, str. 259.

⁵³ Z tohoto hlediska rozlišuje Václavík metody, při kterých zprostředkovává učitel hotové poznatky (vysvětlení, demontrace), 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).

⁵⁴ Vladimír Václavík, *Učebné metody*, str. 247–248, 251–252.

⁵⁵ Anna Lebedová, *Výchova rozumová, citová a volní*, Pedagogický slovník, 2. díl, Praha 1967, str. 402.

ních schopností. Radí sem rozvíjení vnímání a pozorování, pozornosti, paměti, obrazotvornosti a utváření pojmového myšlení. Ze všech těchto procesů akcentuje nejvíce logické myšlení. Autorka si umědomuje, že někteří pedagogové chápou pojem rozumová výchova širěji a zahrnují do něho vedle poznávacích procesů a schopností také osvojování základů věd a formování vědeckého světového názoru.

Jak vyplývá z koncepce Lebedové, sama tento názor nesdílí, jde však o nezdůvodněné 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 i vývoj posledních let to zřetelně ukazuje. Proto je třeba se přiklonit při členění všech složek výchovy na rozvíjení příslušných schopností a osvojování vědomostí, dovedností a návyků odpovídajících vyspělé socialistické společnosti. Pouze komplexní postup, 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 kritérii pro klasifikaci složek výchovy a podrobil dosavadní stav kritice hlavně z logického hlediska.

Rozumová výchova, výchova estetická a mravní jsou podle Váni⁵⁶ 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 vělnit 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 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.⁵⁷ Při konkretizaci cíle výchovy se přiklání k druhé možnosti a dospívá k osmi složkám.⁵⁸

⁵⁶ Josef Váňa, *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, Pedagogika, ročník 12, 1962, str. 295, 297.

⁵⁷ Josef Váňa, *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, str. 294.

⁵⁸ Podle Váni tvoří složky výchovy výchova tělesná, jazyková, pracovní a technická, vědecká, výchova vědeckého světového názoru, politická, mravní a umělecká.

Podstata Váňova přístupu tkví především v tom, že tradiční syntetickou složku rozumové výchovy nově člení a nahrazuje výchovou jazykovou, vědeckou a světonázorovou.⁵⁹ 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 studii *Vlastimil Pařízek*.⁶⁰ 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 klasifikací⁶¹ a doplnil jednotlivé složky výchovy 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 (osvojováním 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, nakoľik jsou jako významné úkoly jednotlivých vyučovacích předmětů začleňeny do učebních osnov pro národní školy. Na základě analýzy 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*,⁶² 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 rozvíte socialistické společnosti. Dospěl k poněkud jinému členění než Váňa, zejména užitím rozdílné terminologie.

⁵⁹ 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.

⁶⁰ Vlastimil Pařízek, *Problémy konkretizace a členění cílů výchovy*, Pedagogika, ročník 13, 1963, str. 633–644.

⁶¹ V klasifikaci složek výchovy uvádí Pařízek výchovu tělesnou, jazykovou, pracovní a technickou, vědeckou, vědeckého světového názoru, politickou, mravní a uměleckou. K nim přiřazuje jako vlastnost člověka tělesný vývoj, rozvoj vnímání, pozornosti, paměti, myšlení, řeči, obrazotvornosti, potřeb a motivů činnosti, zájmu, emocí a citů, vůle, dovedností, schopností a nadání, charakteru.

⁶² Ján Velikánič, *K problematike cieľa a zložiek komunistickej výchovy*, Pedagogika, ročník 18, 1968, str. 415–427.

Při klasifikaci, vycházející z rozboru společenského bytí a vědomí, zařadil do námi zkoumané oblasti světonázorovou výchovu a výchovu rozvoje poznání.⁶³ 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.⁶⁴

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 potřebu 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.⁶⁵

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 šíři procesů a činitelů rozvoje lidského intelektu. Uvedený Velikáničův názor je ve shodě s našim přístupem k této otázce.⁶⁶ Výchova poznání zahrnuje rozvoj smyslového poznání, řeči a myšlení, osvojování vědomostí, zkušeností a vědeckých poznatků, rozvoj praktických dovedností a návyku a tvořivé činnosti. Chápe ji jako postupný proces pronikání od nepoznání k poznání, od neúplného poznání k stále úplnějšímu a hlubšímu poznání, kde kromě teoretických znalostí, které se vytvářejí učením a činností, vystupuje do popředí i rozvoj myšlení a tvořivosti v podmínkách 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 gnoseologické-

⁶³ Ján Velikánič, *Zložky komunistickéj výchovy*, Bratislava 1972, str. 42.

⁶⁴ 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 a 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.

⁶⁵ Ján Velikánič, *Zložky komunistickéj výchovy*, str. 50, 53–54.

⁶⁶ Lili Monatová, *Rozumová výchova*, Brno 1971, str. 88, 93.

ho a psychologického hlediska dostatečně obsahovou a procentuální stránku dosavadní rozumové výchovy.⁶⁷

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 vědomé lidské činnosti.⁶⁸ 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, cílevědomé 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 vybraným úsekem obsahu 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 společenského bytí a vědomí a požadavkům individuálního bytí a vědomí i požadavkům jejich rozvoje.⁶⁹

Na základě svých vývodů dospívá autorka ke stanovení devíti složek výchovy.⁷⁰ Oproti tradičnímu pojetí rozlišuje místo výchovy rozumové výchovu vědeckou, filozofickou, politickoideologickou a jazykovou. Typický obsah každé jednotlivé složky výchovy vytváří v člověku specifické vědomosti a dovednosti, rozvíjí zaměřeným způsobem jeho myšlení, obrazovostnost, vnímání, utváří svérázné vlastnosti jeho charakteru. Poznání konkrétních forem zvláštního působení a poznání jejich výchovného působení ve vzájemném ovlivňování, je podle Kodýtkové podmínkou pro správně prováděný výběr výchovného obsahu.

Socialistická pedagogika vyzvedává vzájemné sepětí všech výchovných složek. Jde o systémový přístup, který podtrhuje jejich vzájemné souvislosti. *Vladimír Grulich*⁷¹ upozorňuje výstižně na to, že hledisko systémové jednoty komunistické výchovy umožňuje chápat výchovu jako polystrukturuální jev. Je to složitý, mnohostranný, komplexní a zároveň dynamický proces, který se vyvíjí v čase. Komunistická výchova může být efektivním prostředkem rozvoje socialistické osobnosti 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

⁶⁷ Ján Velikánovič, *Zložky komunistické výchovy*, str. 54, 97.

⁶⁸ Dagmar Kodýtková, *K problematice složek výchovy a jejich vymezení*, Pedagogika, ročník 18, 1968, str. 5.

⁶⁹ Dagmar Kodýtková, *K problematice složek výchovy a jejich vymezení*, str. 10–12.

⁷⁰ Kodýtková člení složky výchovy na výchovu vědeckou, filozofickou, mravní, uměleckou, politicko-ideovou, právní, technickou, tělesnou a jazykovou.

⁷¹ Vladimír Grulich, *K systémovému pojetí komunistické výchovy na vysokých školách*, Pedagogika, ročník 23, 1973, str. 27–39.

schopností člověka. V socialistické společnosti je to součást celospolečenského cíle. Její obsahová stránka se týká vnitřního členění, tj. jednotlivých výchovných složek.

Rovněž *Miroslav Cipro*⁷² 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 Bakoše*⁷³ 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 a vědeckou složku a na osvojování stanovených vědomostí, dovedností a návyků. 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.

Z Á V Ě R

Ve studii je zpracován vývoj pojetí rozumové výchovy počínaje novými přístupy Karla Marxe a Bedřicha Engelse, kteří docenili intelektuální výchovu včetně výchovy k vědeckému dialekticko-materialistickému světovému názoru. Na základě srovnání různého řešení otázek rozumové výchovy lze konstatovat, že v současném pojetí vystupuje ve světových systémech jednoznačně do popředí snaha po jejich objasnění, zvláště těmi soustavami, které se zabývají teoretickými problémy pedagogické vědy.

⁷² Miroslav Cipro, *K principům, formám a metodám komunistické výchovy mládeže*, Pedagogika, ročník 21, 1971, str. 3–30.

⁷³ Ludovít Bakoš, *K otázkám obsahu a procesu komunistické výchovy*, Učební text: Tomáš Srogeň a kol., *Vybrané kapitoly z pedagogiky*, Bratislava 1973, str. 205–213.

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.

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 systémy šířeji a hlouběji propracovaly její úkoly. Zaměřily se na rozvoj poznávacích procesů, osvojování základů věd, vztahy k vytvoření dialekticko-materialistického světového názoru a na metodologické problémy.

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

РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье разработано развитие концепции умственного воспитания начиная подходами К. Маркса и Ф. Энгельса, которые правильно оценили умственное воспитание, включая в него воспитание в духе научного диалектического и материалистического мировоззрения. На основе сравнения разнообразного решения вопросов умственного воспитания можно констатировать, что в современной концепции выдвигается в мировых системах однозначно на первый план стремление к их объяснению, особенно этими системами, которые занимаются теоретическими проблемами педагогической науки. Настоящее направление можно отметить в особенности в социалистических странах, авторы которых серьезно задумываются над этой проблематикой, что и положительно проявляется в области теории и практики.

В трудах современных чешских и словацких авторов классифицирующих составные части воспитания на основе бытия и сознания, можно отметить согласие в области современного умственного воспитания, которое Иосиф Вáňa заменяет воспитанием языкового, научного и мировоззренческого характера. Властимил Паржизек и Ян Великанич продолжили взгляды Иосифа Вáňи и избрали в качестве исходного положения анализ структуры личности и пришли к определенной модификации его концепции.

Принимая во внимание расширения целей и задач умственного воспитания и вытекающих из них форм, методов и средств, можно считать замещение существую-

шего термина умственного воспитания самостоятельными тремя составными частями подходящим решением. Однако современно нельзя умственное воспитание понимать только в узком смысле слова в качестве развития познавательных способностей, или наоборот в качестве освоивания основы наук, а решить его задачи комплексно и точнее постановить его содержание. Социалистическая педагогика одновременно выдвигает связь всех составных частей воспитания и приходит к системному подходу, в котором подчеркивается их взаимное отношение.

Против древнего понимания умственного воспитания вклад современной педагогики в области умственного воспитания состоит в том, что современные педагогические системы шире и глубже разработали его задачи. Они направили свое внимание на развитие познавательных процессов, освоение основ науки, на создание научного диалектического и материалистического мировоззрения и на методологические проблемы.

Конфронтация современной чешской и словацкой концепции умственного воспитания с критическими взглядами чужих исследователей позволяет выдвинуть основные тенденции и направленность целей и задач умственного воспитания в некоторых странах. Специфический вклад наших авторов состоит в стремлении добиться уточнения задач умственного воспитания путём дальнейшей разработки структуры. Также находит положительную оценку системный подход с подчёркиванием взаимных связей всех составных частей.

DIE ENTWICKLUNG UND AUFFASSUNG DER INTELLEKTUELLEN ERZIEHUNG

In der Studie ist die Entwicklung der Auffassung der einzelnen Konzeptionen der intellektuellen Erziehung bearbeitet, mit dem neuen Zutritt von Karl Marx und Friedrich Engels beginnend, wo die intellektuelle Erziehung, einschliesslich der wissenschaftlichen dialektisch materialistischen Erziehung, hoch eingeschätzt wurde. Auf Grund eines Vergleichs verschiedener Lösungen von Fragen der intellektuellen Erziehung kann man feststellen, dass nach der derzeitigen Auffassung in den Weltsystemen das Bestreben ihrer Klarlegung eindeutig in den Vordergrund tritt. Dies trifft insbesondere bei Systemen zu, welche sich mit theoretischen Problemen der pädagogischen Wissenschaft befassen. Diese Entwicklung kann man namentlich in sozialistischen Ländern verfolgen, deren Autoren sich mit dieser Problematik eingehend befassen. Diese Tatsache kommt sowohl in der Theorie, wie auch in der Praxis positiv zum Ausdruck.

Bei den tschechischen und slowakischen Autoren, die die Bestandteile der Erziehung auf Grund des Seins und Bewusstseins klassifizieren, kann man eine Übereinstimmung auf dem Gebiet der bestehenden intellektuellen Erziehung verzeichnen. Josef Váňa ersetzt die traditionelle intellektuelle Komponente durch die sprachliche, wissenschaftliche und weltanschauliche Erziehung. Vlastimil Pařízek und Ján Velikánič knüpften an Josef Váňa an und erweiterten seine Auffassung dadurch, dass sie als Ausgangspunkt die Persönlichkeitsstruktur wählen. So gelangten sie zu einer weiteren Modifizierung Vánas Auffassung.

Mit Rücksicht auf die Erweiterung der Ziele, des Inhalts, der Methoden und auch der Mittel der intellektuellen Erziehung, kann man des Ersetzens des bisherigen Terminus der intellektuellen Erziehung durch drei selbstständige Komponenten als eine mögliche Lösung ansehen. Auf keinen Fall darf man aber die intellektuelle Erziehung eingengt auffassen und nur als eine Entwicklung von Erkenntnisfähigkeiten ansehen, oder nur als Aneignung von Grundlagen einzelner Wissenschaften betrachten. Es ist notwendig ihre Aufgaben komplex zu lösen und genauer ihren Inhalt festzusetzen. Die sozialistische Pädagogik betont die Verbindung aller Erziehungskomponenten und unterstreicht ihre gegenseitigen Zusammenhänge.

Im Vergleich zur Anschauung im Altertum besteht der Beitrag der neuzeitlichen Pädagogik vor allem darin, dass die modernen pädagogischen Systeme eingehender und tiefer die Aufgaben der intellektuellen Erziehung bearbeiten. Sie lenken ihr Interesse auf die Entwicklung der Erkenntnisprozesse, weiters auf die Aneignung der Grundlagen einzelner Wissenschaften, die Beziehungen zum Formen der wissenschaftlichen Weltanschauung und auf methodologische Fragen.

Die Konfrontation der heutigen Konzeption tschechischer und slowakischer Forscher auf dem Gebiet der intellektuellen Erziehung mit kritischen Anschauungen ausländischer Wissenschaftler, ermöglichte das Hervorheben von grundlegenden Tendenzen und die Einstellung auf Ziele und Aufgaben der intellektuellen Erziehung in manchen Ländern. Der spezifische Beitrag unserer Autoren liegt in der Bestrebung zu einer Präzision der Aufgaben der intellektuellen Erziehung durch ihre Gliederung zu gelangen. Es werden ebenfalls gegenseitige Zusammenhänge aller Erziehungskomponenten unterstrichen.