

Monatová, Lili

Obecná koncepce rozumové výchovy

In: Monatová, Lili. *Otázky rozumové výchovy*. Vyd. 1. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1978, pp. 141-171

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/121400>

Access Date: 05. 01. 2025

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.

OBECNÁ KONCEPCE ROZUMOVÉ VÝCHOVY

Rozumovou výchovu považujeme za významnou složku v harmonické, všestranné výchově. Uplatňuje se v teorii výchovy i v didaktice a zaujímá přední postavení při osvojování jednotlivých vědních disciplín, všude tam, kde člověk získává nové poznatky, kde prohlubuje, klasifikuje a uvádí do systému ty vědomostní struktury, které již má.

Uskutečňuje se od nejranějšího věku, od dětství a je ve vyspělé společnosti na poměrně vysoké úrovni. Od narození je pro dítě nejbližší *rodinné prostředí*, rodiče jsou pro ně nejdůležitějším zdrojem informací. Později začne působit i celý *komplex vztahů k lidem a k věcem*, různorodost prostředí a situace, které vyplývají z přirozeného kontaktu dítěte s okolím. Každodenní život s formováním vztahů mezi sourozenci, ostatními příbuznými, vrstevníky, přáteli rodiny, situace které vznikají při nákupech, ve službách apod. jsou rovněž cenné. V neposlední řadě je to orientace ve světě hodnot, přiměřená mentální úrovni dítěte, k nimž patří *kulturní vlivy* = dětská literatura, sdělovací prostředky televize a rozhlas, film, divadlo, hudba i výtvarné umění. Výrazně se uplatňuje *mnohotvárnost přírody, celá společnost, technika, sport, rekreace*. V působení na rozumovou úroveň se podílí též *svět brátek*, ovlivňuje jeho fantazii a city.

Všechny uvedené podněty obohacují poznatky, intelektuální dovednosti i návyky velmi intenzívně i když jsou spontánní a příležitostné. Rozvíjejí první a druhou signální soustavu dítěte, jeho intelektuální činnosti, city, vůli, zájmy a celou osobnost. V pozdějším věku přistupují k již uvedeným faktorům *výchovně vzdělávací instituce*, které se zaměřují na rozumovou výchovu systematicky a plánovitě a jsou podmínkou optimálního rozvoje jedince. V neširším slova smyslu se uplatňuje tato výchovná složka také v dospělosti, prolíná celý život člověka, takže je potřebná analýza cílů, úkolů a obsahu rozumové výchovy.

V jejím pojetí se setkáváme v poslední době s různými koncepcemi, odlišnými od tradičního řešení. V podstatě však vycházejí ze tří základních úkolů rozumové výchovy. Je to rozvíjení řeči a poznávacích schopností včetně samostatného myšlení, paměti a pozornosti. Dále vytváření soustavy vědeckých poznatků o přírodě i společnosti a předávání intelektuálních dovedností a návyků. Konečně se sem zařazuje formování vědeckého světového názoru, který je vyvrcholením této výchovné složky.

V teorii intelektuální výchovy zasluhuje pozornost komplexnost jejího pojetí a vztah jejích úkolů k ostatním složkám. Při řešení problémů rozumové výchovy se

setkáváme zejména v posledních letech s různým přístupem. Na základě detailního zhodnocení různých koncepcí dospěli jsme k závěru, že v současné době je zapotřebí, aby pedagogika propracovala hlouběji obsahovou stránku rozumové výchovy. Pokusíme se analyzovat její obsah o dospět k optimálnímu závěru.

Rozumovou výchovu chápeme souhrnně a rozšířili jsme ji na šest úkolů. Je to 1. jazyková výchova, 2. výchova poznávacích schopností, 3. „předvědecká výchova“, 4. vědecká výchova, 5. výchova vědeckého světového názoru a 6. výchova kladného citového vztahu k poznávání a zájmu o vědění včetně výchovy snahy si je osvojovat.

Souvislosti mezi jednotlivými úkoly jsou velmi těsné, kladný rozvoj jednoho je předpokladem pro příznivý vývoj ostatních. Prolínají se navzájem, uplatňují se ve vzájemné součinnosti i v konkrétním výchovném procesu a nelze je naprosto od sebe oddělit. Stránka intelektuální, emocionální a volní se zapojuje do činnosti nejen při výchově rozumové, ale i u všech ostatních výchovných složek.

1. VÝCHOVA JAZYKOVÁ A VÝCHOVA POZNÁVACÍCH SCHOPNOSTÍ

Základním úkolem rozumové výchovy je *jazyková výchova*, kterou nelze uskutečnit bez zdokonalování poznávacích schopností, předávání vědomostí, formování dovedností a návyků, jejichž vzájemné prolínání je velmi těsné. Jazykovou výchovou rozumíme proces osvojování *mateřského jazyka* i *cizích jazyků*, který trvá v mateřském jazyce téměř po celý život člověka. Je při ní třeba se zaměřit na stránku výchovnou i vzdělávací, zahrnující tři období: předškolní, školní a dospělost.

Od prvních počátků utváření řeči až po vstup do elementární třídy prochází její vývoj třemi kratšími úseky,¹ a to *přípravným stadiem* v prvním roce života dítěte, dále *počátečním ovládním řeči* v druhém a třetím roce jeho života a fázi rozvíjení a *obohacování řeči* jejím *každodenním praktickým užíváním* v běžném mluvním styku, jež se týká vlastního předškolního věku. V tomto časovém intervalu jde zejména o výchovné úkoly, o spontánní osvojování mateřského jazyka, jehož výsledkem je zvládnutí především praktických dovedností. Přitom je neoddelitelně spjat s poznáváním skutečnosti a dorozumíváním, odpovídajícím rozumové úrovni dítěte. Již v tomto věku se uplatňují a současně zdokonalují všechny poznávací schopnosti a získávají vědomosti, na nichž jazykový vývoj přímo závisí.

Na správnosti jazykové výchovy záleží od nejtútlejšího věku dítěte, protože již v prvním roce vznikají první stavební kameny řeči a spoje mezi centrem motorickým, akustickým a optickým. V tomto údobí je úkolem vychovatelů posilovat z hlediska budoucího mateřského jazyka správnou výslovnost tím, že sami vyslovují náležitě všechny hlásky, slova i věty. Dále je důležité umožňovat dítěti dostatečný kontakt, protože řeč má velmi úzký vztah k upevňování sociálních vztahů. S počátečním poznáváním okolní skutečnosti je třeba spojovat porozumění řeči, vyvolávat broukání a žvatlání jako přípravu na vlastní řeč dítěte.

Postupně začíná dítě rozumět významu slov, kterými jsou označovány určité předměty, úkony a situace, s nimiž se opakovaně setkává. Začíná je vydělovat z množství podnětů, kterými je obkloповáno. Tento proces vyúsťuje ke konci prvního roku k samostatnému aktivnímu vyslovení prvního slova. Nastává období tzv. jednoslovných vět, kdy dítě neoznačuje jedním slovem pouze jednotlivý objekt, nýbrž své potřeby, přání, zážitky i zájmy. Má radost z řeči a také si s potěšením pohrává se svými mluvidly a se slovy která pronáší. Důležité postavení zaujímá nápodoba, proto má mít dítě možnost vyrůstat v prostředí, které poskytuje dostatek příležitostí k navazování slovního kontaktu. Druhá signální soustava se napojuje na první signální soustavu a začíná se uplatňovat stále více v myšlenkovém vývoji.

V druhém roce se řeč rozvíjí velmi intenzivně, objevuje se již dialog, dítě si osvojuje schopnost označovat slovy všechny jevy, situace a zážitky, které je upoutají.

¹ Tadeusz Nowogorski, *Entwicklungspsychologie*, Berlin 1957, str. 49.

Proto je potřebné povzbuzovat je k aktivnímu slovnímu projevu a poskytovat mu vhodný vzor.

Malé děti potřebují *soustavný řečový kontakt* s dospělými, sbírají slova a učí se stále nová, neovládají však výrazy, které se nevyskytují v prostředí, jež je obklopuje. Používají i slova, která slyšely, i když neznají jejich význam, i když jim nerozumějí. V řeči batolat se vyskytuje mnoho nepřesností co do výslovnosti a gramatické stavby. Slovo je však nejvýznamnějším prostředkem pro navázání kontaktu s dospělými i staršími dětmi. Těsná citová vazba na blízké členy rodiny je v tomto věku velmi důležitým činitelem vývoje dětské řeči.

Postupně se začíná uplatňovat i jemnější diferenciacce a *dětský slovník* narůstá. Při správném výchovném působení dosáhne dětská řeč do tří let na tisíc slov, takže dítě je schopné se již slovně dorozumět. To vyžaduje, aby bylo vedeno ke snaze vyjadřovat se srozumitelně a souvisle. Těžiště mluvního kontaktu se zvolna přenáší z řeči dospělého na řeč dítěte.

Na této bázi se uskutečňuje jazyková výchova hlavně v rodině a od tří let pak téměř u 65 % dětí i v mateřské škole, kde se uskutečňuje plánovitá výchova ve spisovném jazyce. Nyní je již důležité dbát na srozumitelnost dětské řeči, na systematický rozvoj hovorové aktivity a obohacování slovní zásoby. Samozřejmým požadavkem je tvorba správné představy o obsahu používaných a vnímaných slov.

Čtyřleté děti mají velkou potřebu klást otázky, odpovídat a odůvodňovat, objevují se dotazy po důvodu, příčinách, účelu atd. Od tohoto věku se soustřeďuje jazyková výchova v mateřské škole na samostatný, souvislý a skladebně rozvíjený projev, zaměřený na vyjádření bezprostředních i minulých zážitků tak, aby se snižoval rozdíl mezi aktivním a pasivním slovníkem.

V procesu prohlubování, precizace a aktivizace slovní zásoby jde o vytváření dovedností užívat nejméně frekventovanější antonyma, odlišovat a volit jemnější významové rozdíly u synonym a chápat smysl homonym.² Současně je důležité seznamovat pěti až šestileté děti s předměty tak, aby zvládly určitou zásobu pojmů v celé jejich kvalitě, objasňovat jim význam slov označujících předměty, jevy a činnosti z každodenního života a věnovat pozornost kategorizaci.

Úkolem jazykové výchovy v mateřské škole je pečovat o upevňování slovní komunikace i jazykového citu a na tomto základě zdokonalovat gramatickou správnost řeči, dbát o čistou výslovnost, odpovídající přízvuk a výraznost řeči. Před vstupem do školy mají se děti umět dorozumět, odpovídat na otázky, souvisle vyprávět, mluvit samostatně, jistě a zřetelně.

Přibližně do šesti let si děti osvojí slovní zásobu, kterou potřebují k životu v prostředí, v němž žijí a zvládnou mechanismus řeči. Stavba vět se stává stále složitější, děti užívají věty hlavní i vedlejší a dospívají k stále úplnější formulaci svých myšlenek. Dovedou slovně vyjádřit záměry a cíle svého jednání a navazovat i udržovat slovní kontakt. T. Slamová-Cazacová³ dospěla k závěru, že v rozvoji

² František Horák, *Jazyková výchova, Pokusné osnovy pro mateřské školy*, Praha 1973, str. 172.

³ T. Slamová-Cazacová *Dialog u dětí*, Praha 1966, str. 143.

dětské řeči náleží přední místo *sdělovací funkci*. K ní se těsně pojí dialog, pro který je charakteristické vyjadřování určitých myšlenek. Jsou výrazem potřeby dítěte předávat vlastní zkušenosti, poznatky, zážitky a získávat informace od jiných. Je v nich citově podtržena nutnost poznávat. U malých dětí je dialog vyvoláván bezprostředním zájmem o okolí, kdežto u větších se projevuje stále zřetelněji snaha po detailnějším poznání a úsilí o abstrakci. Jeho obsah se mění v závislosti na věku, na duševní úrovni a bohatství znalostí dítěte. S těmito faktory souvisí i počet replik, které se u něho objevují. Lze proto konstatovat, že se projevuje těsná souvislost mezi rozvojem dialogu a rozvojem myšlení. Dialog mezi dětmi navzájem se přitom výrazně odlišuje od dialogu mezi dítětem a dospělým.

O tom, že *dialog* je nezákladnější existencí řeči svědčí skutečnost, že v těch případech, kdy dítě izolujeme od skupiny, od přirozeného kolektivu, pokouší se o náhradní možnosti, kterými je samomluva, „rozhovor“ s panenkou apod. Výsledky výzkumů prokazují, že výchova dítěte v kolektivu je velmi důležitá pro spontánní rozvoj sdělovací funkce řeči. Současně je podstatným prostředkem k obohacování dialogu jako životní potřebě. Dialog přispívá k přizpůsobování a formování kladných návyků, které souvisejí s životem dítěte ve skupině a podílí se i na jejím smelování. Řeč usnadňuje vzájemnou interakci jejich členů a je významným činitelem výchovy a začlenění dětí do kolektivu.

Sledování těchto úkolů se má na mateřské škole uskutečňovat systematicky, i když po stránce obsahové a metodické osnovy přímo neurčují postup práce s dětmi. Cílem je dosáhnout správné, plynulé a výrazově bohaté řeči, aby dítě bylo lépe připravené ke školní docházce, mohlo plnit požadavky elementární třídy a bylo úspěšné ve školních podmínkách.

Řeč se přímo podílí na poznávání světa a na rozvoji myšlení. Je základním nástrojem dorozumívání, ovládnutí chování a jednání dětí i ovlivňování jejich citového vývoje. Zvládnutí řeči je důležitou podmínkou rozumového vývoje, neboť obsah historické zkušenosti lidstva je zobecnován a odráží se v slovní řečové formě. Právě v této podobě je dítěti předáváno bohatství nashromážděných lidských vědomostí a pojmů z okolního světa.⁴

Od počátku školního věku začíná být jazyková výchova cílevědomou a soustavnou. Její vzdělávací stránka vystupuje do popředí v mateřském jazyce i v cizích jazycích. Je to období péstování a vývoje *ústní a 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 jednotlivci variační šíři používaných slov, snižuje rozdíly mezi aktivní a pasivní znalostí jazyka a vede k neustálému rozšiřování slovníku.

Od počátku vyučování mateřskému jazyku není již jazyk pouhým nástrojem dorozumění, komunikace a seznamování s okolím, ale také *předmětem poznání*. Žáci se zaměřují na zvukovou stránku řeči a učí se analyzovat jazyk. Při osvojování čtení a psaní se učí rovněž vnímat slova zrakem. Dovednost číst a psát spočívá v uvědomělém zvládnutí řeči a v rozvoji dětského myšlení. Čtení a psaní se tak

⁴ A. N. Leontjev, *Problémy psychického vývoje*, Praha 1966, str. 383.

stává základem rozvoje slovního myšlení a usnadňuje uvědomování si vlastních myšlenkových pochodů. V počátečních fázích nejsou žáci schopni odlišit zcela slovo od předmětu, který je jím označen. Učitelé je učí chápat slova a věty jako jazykové jevy, které jsou podřízené zákonům a pravidlům daného jazyka.

Významné místo zaujímá v jazykovém vzdělávání výuka gramatiky. Žáci se seznamují s pravopisnými pravidly a s jednotlivými gramatickými jevy. Svě jazykové projevy se učí ovládat, řídit a uvědoměle kontrolovat. Je důležité umožnit jim poznávat zejména obtížnější mluvnické jevy a souvislosti. Takto je možné vést je k poznání jazykových soustav a dospět postupně k automatizaci myšlenkových pochodů a procesů. Gramatika má velký podíl na rozvoji myšlení mladších žáků a je důležitým předpokladem zvládnutí ostatních vyučovacích předmětů.

Při jazykové výchově je důležité vyjít ze zákonitostí rozumového vývoje dítěte. Je proto potřebné respektovat názory Zdeňka Holubáře,⁵ který zdůrazňuje, že je úkolem školy umožnit žákům, aby poznali a odhalovali vztahy mezi předměty a jazykovými jevy, které reálně ve skutečnosti existují. Zpočátku je nutno jim umožnit vlastní smysluplnou materiální činnost, konkrétní operace a teprve později zapojit činnost myšlenkovou.

Zdokonalování žakovy řeči je v přímé souvislosti s poznáváním předmětů a jevů, neboť rozvoj poznání není možný bez obohacování řeči. Nelze proto také oddělit pravdivé poznání od přesného vyjadřování. Takto se vytváří mluvní a myšlenková pohotovost, poněvadž myšlení musí do jisté míry předcházet slovo. Návyk užívat spisovného jazyka je třeba vědomě uplatňovat ve všech vyučovacích předmětech při veškeré činnosti žáků. Cílem jazykové výchovy je požadavek, aby žáci zvládli mateřský jazyk s jistotou a byli schopni užívat vysoké jazykové kultury pěstovaným ústním i písemným projevem, aby ovládli řeč jako prostředek dorozumívání, vyjadřování, tvoření. Dosažení tohoto výsledku vyžaduje komplexní přístup učitele, který usnadňuje plné pochopení a vede k správným a přesným poznatkům. Důležitý je systémový přístup, protože žákům umožňuje naučit se snadněji vyhledávat informace a ověřovat výsledky činnosti.

Rovněž *osvojování cizích jazyků* je věnováno ve škole mnoho pozornosti. Je to složitý proces, na němž se podílí řada činitelů jako motivace, domácí příprava, schopnosti žáků atd. Jde při něm o učení pojmové a motorické.⁶ Žáci si osvojují fonetickou stránku, grafický systém a gramatickou stavbu cizího jazyka. Současně se učí označovat předměty a jevy cizími termíny, uvědoměle vnímat cizí jazyk a rozumět mu; užívat jej k dorozumívání a samostatnému vyjadřování vlastních myšlenek. K této úrovni může dospět každý jedinec na základě dlouhodobého a systematického učení, které přechází od fáze uvědomělého osvojování cizího jazyka k fázi automatizovaného užívání. Schopnost mluvit aktivně novým jazykem se však vytváří pozvolna. Složitě kognitivní vědomosti a dovednosti se rozvíjejí po celá léta.

⁵ Zdeňk Holubář, *Myšlenkové operace a učení jazyku*, Příspěvek k psychologii učení, Studie CSAV č. 8, Praha 1970, str. 26–53.

⁶ srovnej část II, kap. 2.

U jazyků příbuzných s mateřským jazykem je možno při percepční činnosti vycházet z vytvořených řečových návyků a opírat se o ně. U nepříbuzných jazyků záleží na tom, zda studující ovládá některý jiný cizí jazyk, který by mohl porozumění usnadnit. Úspěšnost zvládnutí cizích jazyků závisí na formování teoretických jazykových vědomostí a bohaté řečové praxi. Současně se uplatňuje využití efektivních vzdělávacích metod.

V dospělosti jde ve vlastním slova smyslu o příležitostnou jazykovou výchovu, pouze v některých oborech lidské činnosti se uskutečňuje soustavně. Jazyk má důležitou úlohu při dorozumívání, zvláště při přechodu od smyslového poznání k abstraktnímu myšlení. Není jen formou vyjadřování intelektuální činnosti jedince, nýbrž i způsobem vyjádření emocionálního a volního vztahu člověka ke skutečnosti.

Celkově lze uzavřít, že jazyková výchova zahrnuje osvojování řeči a začlenění jednotlivce do společnosti na tomto základě. V podmínkách vědeckotechnické revoluce je třeba chápat ji širěji jako schopnost přijímat a odevzdávat informace nejrůznějšího druhu. Znalost mateřského jazyka a cizích jazyků, zvládnutí racionálních informačních systémů i komunikativních soustav, mění ve vyspělé společnosti – jak výstižně upozorňuje Velikánič⁷ – funkci jazyka, který se nestává pouze dorozumívacím prostředkem, ale rovněž prostředkem integrujícím v nejširším významu. Proto vyplývá oprávněný požadavek, aby byla jazyková výchova považována za samostatný úkol rozumové výchovy.

K jazykové výchově se úzce pojí *výchova poznávacích schopností*. Vzhledem k tomu, že má své specifické rysy, dospěli jsme k závěru, že by měla být rovněž samostatným úkolem rozumové výchovy. Na podkladě poznávacích schopností se utvářejí a rozvíjejí jednotlivé vlastnosti i celá osobnost. Základním kritériem je *marxistická teorie poznání*, v níž je vyzvednut fakt, že vnější svět je plně poznatelný a jedinec ve svém vývoji postupně skutečnost poznává, objevuje a zkoumá.⁸ Je to složitý, dialektický, celistvý proces a má v ontogenetickém vývoji člověka své vývojové stupně, které na sebe zákonitě navazují. Začíná příjmem informací o objektech vnějšího světa, o nichž získává jedinec prostřednictvím jednotlivých analyzátorů různé údaje. Smyslové orgány zabezpečují poznávací odraz vnějšího světa i vnitřního prostředí organismu. Poznání se rozvíjí v konkrétní reálné činnosti, kterou tvoří praxe. Odráží věrně skutečnost a dovoluje přetvářet svět a přizpůsobovat se mu.

Na *smyslově empirické poznání*, kdy jde o živé nazírání, tj. smyslové poznání, navazuje *zprostředkované teoretické poznání*, charakterizované abstraktním myšlením, které se uskutečňuje pojmy, kategoriemi. Další praktickou činností lze posléze ověřovat pravdivost myšlenek. V poznávacím procesu jako celku vyzvedl Vladimír

⁷ Ján Velikánič, *K problematike cieľa a zložiek komunistickej výchovy*, Pedagogika, ročník 18, 1968, str. 425.

Ján Velikánič, *K problematike cieľa a zložiek komunistickej výchovy*, Bratislava 1967, str. 31–32.

⁸ Srovnej: S. M. Kovalev a kol., *Základy marxisticko-leninské filozofie*, Praha 1972, str. 115–116.

F. V. Konstantinov a kol., *Marxisticko-leninská filozofie*, Praha 1973, str. 176–180.

Ilič Lenin dialektický postup od živého nazírání k abstraktnímu myšlení a odtud k praxi. Samozřejmě, že vývoj poznávacích schopností je nedílně spjat s vytvářením vědomostí, intelektuálních dovedností a návyků. Seznámení s přírodním i společenským prostředím a jeho zákonitostmi umožňuje jedinci orientovat se v něm, plánovitě je měnit a přizpůsobovat je jeho potřebám.

Paměť a pozornost má v lidském životě významnou poznávací úlohu, dovoluje člověku zdokonalovat jednotlivé poznávací schopnosti, které jsou nestejně složité. K těmto dvěma základním poznávacím procesům se pojí *počítky* a *vjemy*, které jsou počátkem vzniku uvědomělého odrazu skutečnosti. Vnímáním podnětů a jejich uchováváním ve vědomí vznikají *představy*. V představě již mizí bezprostřední smyslové zachycení objektu, proto je přechodným stupněm mezi vnímáním a myšlením. Při manipulaci a smysluplném zacházení s předměty, hračkami a rozmanitými materiály se zapojují do činnosti jednotlivé analyzátoři a uskutečňuje se zejména zrakové, hmatové a sluchové vnímání. Při aktivní činnosti se tak dítě seznamuje s věcmi a s jejich vlastnostmi a zdokonaluje své smyslové poznání. Postupně se uplatňuje také *obrazotvornost* od reprodukcující až po tvůrčí fantazii.

Počítky, vnímání a představy jsou jednoduché psychické procesy, jimiž se uskutečňuje bezprostřední smyslové poznávání okolí, kdežto obrazotvornost je již složitější. Rozvíjení počítků, vnímání a představ je spojené s praktickou činností a tvoří základ pro pojmotvorný proces, který se uskutečňuje v úzké součinnosti s rozvojem řeči.

Myšlení postupuje od konkrétního situačního myšlení k myšlení abstraktnímu. Je to zprostředkované, zobecněné, neboli pojmové poznávání skutečnosti. Jsou mu dostupné i ty stránky bytí, které nelze postihnout smyslovým vnímáním nebo představivostí. Ján Velikánič⁹ vyzvedává, že rozvoj myšlení je v úzké součinnosti s aktivitou a samostatností jedince a projevuje se ve třech druzích. Při reproduktivním neboli nesamostatném myšlení se uplatňuje nižší stupeň aktivity. Týká se hlavně představ, paměti a pozornosti. Pro samostatné myšlení je typická kvalitativně vyšší úroveň. Je to proces získávání nových myšlenek a poznatků na základě řešení problémů. Samostatné myšlení je základem tvořivého myšlení, které lze charakterizovat tím, že přináší nové myšlenky, vědomosti a objevy, významné pro celou společnost. V období školního věku se žáci na tento nejvyšší druh myšlení pouze připravují. Určité jeho prvky lze však již zaznamenat přibližně od dvanácti až třinácti let a je také žádoucí je podporovat a rozvíjet. Je charakteristické zejména pro pracovní činnost dospělého člověka, která je zaměřena na přetváření přírody a společnosti a na vytváření nových hodnot.

Smyslové a pojmové poznávání je navzájem neoddělitelně spojené a vzájemně na sebe působí. Vzniká na základě podnětů, které jsou předpokladem pro formování osobní zkušenosti ve společenských podmínkách včetně výchovně vzdělávacích vlivů.

Rozvoj poznávacích procesů zařazují jesle a mateřská škola do své činnosti pro jednotlivá věková období a je také obsažen v osnovách pro základní školu.

⁹ Ján Velikánič, *Zložky komunistickej výchovy*, Bratislava 1972, str. 100–105.

Samozřejmě, že se jejich vývoj uskutečňuje při rozmanité činnosti, přiměřené věku dětí. Z tohoto faktu vyplývají také konkrétní úkoly pro výchovné pracovníky, jak je na mnoha místech osnov jednoznačně patrné.¹⁰

V prvním roce je vyzvedán význam jednotlivých analyzátorů a nutnost dostatečné stimulace v tomto směru, takže dochází k rozlišování jednoduchých podnětů. Správný výchovný přístup se projevuje úspěšným manipulováním s předměty, chápáním jednoduchých forem řeči dospělých, počátky myšlení, které se opírá o vnímání okolní skutečnosti a je spjato s činností dítěte a projevuje se zejména postihováním snadných a jednoznačných souvislostí. V poznávací činnosti dítěte zaujímá významné postavení orientační reflex, jak ve svých výzkumech prokázal Ivan Petrovič Pavlov.

Pro další vývoj je charakteristický růst motorických dovedností, které jsou základem pro samostatnější poznávání prostředí obklopující dítě.¹¹ Spojení smyslového vnímání s pohybovou stránkou vystupuje v tomto období velmi výrazně do popředí. S předmětem, který upoutal pozornost malých dětí, se chtějí seznámit hlavně hmatem a manipulací. Přitom je typické, že na ně působí silněji barva než tvar. Kladná reakce na sluchové podněty se projevuje rychlým rozvojem řeči. Důležitě je proto důsledné sepětí slova s konkrétním objektem.

Aktivní činnost má velký vliv na vytváření vlastních zkušeností a tvoří základ pro vznik bezprostředních poznatků. Tím, že se rozvíjejí jednotlivé poznávací schopnosti, má dítě možnost postihovat stále lépe různé vlastnosti a části předmětu i jednoduché vztahy mezi nimi, což je třeba výchovně využít. Ve věku batolete je úkolem výchovy zařazovat takovou činnost, která by zapojovala do funkce jednotlivé poznávací procesy. Musí však být přirozená a zajímavá, aby se jí děti chtěly také spontánně opakovaně věnovat.

V dalším věkovém období od tří až čtyř let začínají být děti způsobilé poznávat širší okolí, takže jejich život začíná být pestřejší. Seznamují se především s tím, co mohou bezprostředně ve svém nejbližším okolí poznávat. V popředí je zaměření na rozvoj soustředěného vnímání, které je výrazně citově prosycené a zřetelně ovlivněné okamžitou situací. Představy o okolních předmětech a jevech jsou u tříletých dětí ještě málo diferencované, precizují se úměrně tomu, nakolik přicházejí do kontaktu se skutečnými objekty a jak jsou vedeny. Vše, s čím se setkávají, vzbuzuje jejich pozornost a zvidavost, jsou schopné povšimnout si i některých detailů. Prostorové a časové představy jsou ještě nedokonalé, protože děti ještě nemají dostatečnou zásobu zkušeností, které by se vázaly na známé situace a události.

Proto je zapotřebí jim zprostředkovávat stále větší zásobu konkrétních zážitků a informací, poněvadž jinak nerozlišují dlouho mezi smyšlenkou a skutečností.¹² Vzhledem k tomu, že myšlení zůstává názorné, konkrétní, rozvíjí se zejména v prak-

¹⁰ *Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách*, str. 16–17, 24–25, 32–33, 39–40, 49–50, 60–61.

¹¹ Jiří Sedlák, *Determinace senzomotorické koordinace*, Brno 1974, str. 27–37.

¹² Lili Monátová, *Smyslenka a skutečnost*, Předškolná výchova, ročník 15, 1961, str. 47–51.

tické činnosti a zobecňování je v počátečním stádiu, jsou také obsahem pojmů převážně názorně vnímané znaky. Dětské myšlení je velmi živé, váže se k činnosti, zejména ke hře, která je také zdrojem rozvíjení představ a obrazotvornosti. Úkolem vychovatelů je pomáhat dětem postihovat nejjednodušší souvislosti a vztahy mezi jevy. Je současně žádoucí mít na paměti, že malé dítě si osvojuje způsob svého myšlení od matky, že potřebuje model, vzor, který se učí napodobovat. Proto není zanedbatelné, jaké rozumové výchovy se mu dostává.

V pátém roce můžeme pozorovat výraznější kvalitativní změnu ve vnímání. Děti jsou již způsobilé systematictějšího pozorování a toho také v našem výzkumu učitelky využívaly. Tato změna je závislá na stálejším charakteru pozornosti a lépe vyvinuté paměti. Umožňuje vytvářet konkrétní a obecnější představy a je předpokladem pro intenzivní vývoj myšlení. Je to však stále ještě z velké části názorné, konkrétní myšlení, bezprostředně vázané na činnost dítěte. Na základě přímých bezprostředních podnětů se rozvíjí i logické myšlení. Děti dovedou poznat celek a jednotlivé části objektu, rozlišovat podstatné a vedlejší vlastnosti předmětů a jevů, chápat jejich funkci, uvědomovat si účelové vztahy i některé příčinné souvislosti v praktických situacích.

Pojmy jsou již pročleněnější a přesněji vymezené než v předcházejícím období, dochází k jednoduchým zobecňům a schopnosti podřazovat. Nejasnost časových představ týkajících se minulosti a zvláště budoucnosti trvá i v tomto věku. Tento vývoj je přímo závislý na promyšlenosti rozumové výchovy, zvláště na mateřské škole, kde je potřeba systematicky s dětmi pracovat. Podrobnosti tohoto obecného závěru prokazuje i naše zkoumání.¹³

Takto se neustále zdokonaluje intelektuální vyspělost dětí, takže v šestém roce existují již reálné předpoklady pro záměrné zachycování skutečnosti. Na mateřské škole se seznamují s přírodou, s okolím, se životem a prací lidí, se společností a s vlastnostmi předmětů. Poznávací proces vychází z dosavadní intelektuální úrovně dětí a pokračuje pod vedením učitelek dál. Začíná vnímáním, hlavně řízeným pozorováním, které se váže k určitým konkrétním činnostem jako je manipulace s předměty, sledování a diferenciací různých jevů, pochodů, situací a vytváření nových představ a zkušeností. Současně navazují učitelky na dřívější představy, zážitky, vzpomínky a znalosti dětí. Rozvíjejí také jejich obrazotvornost, která je velmi živá.

Výchova ovlivňuje rovněž pozitivně úmyslné zapamatování šestiletých. Tím vším je aktivováno jejich myšlení, které má názorný, konkrétní charakter a uplatňují se myšlenkové operace, zejména analýza, syntéza, komparace, kategorizace a generalizace, později i počátky abstrakce. Poznávací proces tak směřuje k upevnování diferenciacních schopností, k rozvíjení pojmů, soudů a úsudků, k postupnému chápání vztahů a souvislostí. Tento postup má příznivý vliv na rozvoj dětské řeči a bohatost vyjadřovacích schopností, podložených adekvátními představami a správnými poznatky.

Velmi častými metodami práce s dětmi je třídění a srovnávání předmětů, což

¹³ Srovnej část III, kap. 2, 3.

působí příznivě na rozlišování podnětů. Tam, kde děti již skutečnost dobře znají, je možno také volit s úspěchem slovní metody, které již v tomto věku mají značnou výchovnou cenu, bez nutnosti užívat vždycky názor. Slovní poučení, rozhovor, vyprávění užívaly se zdarem námi sledované učitelky a dosahovaly velmi kladných účinků na zvyšování rozumové úrovně dětí. Pod jejich vedením se již vytvářely poměrně přesné představy o okolních předmětech a jevech, formovaly se časové, prostorové a příčinné vztahy, které však činily části dětí stále ještě určité nesnáze.¹⁴ Od tří do šesti let se dítě naučí řešit různé situace na základě srovnávání, většinou však spíše podle nahodilých znaků.

Při zamýšlení se nad otázkami optimálního rozumového vývoje dětí je potřebné si také uvědomit, že aktivní děti získávají spontánně mnoho zkušeností, vědomostí a dovedností, protože objevují, zkoušejí, zmocňují se množstvi různých věcí a seznamují se s řadou činností a situací. Někdy přitom dochází i ke konfliktovým situacím, kterým se pasivnější děti vyhýbají. Klidné děti však mají často méně příležitostí k formování nových vědomostí a k procvičování rozumových schopností. Jedna z příčin je ta, že mívají menší kontakt s dospělými a jinými dětmi.¹⁵

Vstupem do školy nastává nová etapa rozumového vývoje. Je nyní řízen především vnějšími činiteli, vyučovacím předmětem, učitelem a pedagogickými metodami, na nichž záleží, zda bude žák rozvíjet optimálně své intelektuální schopnosti. Pod vlivem systematické školní práce i dozrávání organismu se do osmi let zdokonalují velmi intenzivně poznávací procesy, dítě však ještě nepřistupuje ke skutečnosti analyticky. Od osmi let se mu začínají jevit situace značně pročleněné. Nyní již může učitel s úspěchem po žákovi požadovat jednodušší analýzu různých problémů. Stále však ještě tendují žáci po celé období předpuberty ke konkrétnímu řešení úkolů.

Vzhledem k tomu, že se rozumové schopnosti mohou rozvíjet pouze v činnosti, není lhostejné, jakým způsobem, tzn. jakými metodami a prostředky se uskutečňuje výchovně vzdělávací proces, zda učitel přizpůsobuje jednotlivé vyučovací předměty intelektuální úrovni žáků a zda postupuje tak, aby výsledný efekt odpovídal možností každého jedince, výsledkům vědy a techniky i potřebám společnosti.

Na rozvoj správných představ ve vědomí žáků, na obsah a rozsah jejich pojmů má podstatný vliv práce s názorninami, zvláště s multiplikáty. Přispívá k jednotě poznání, vede k myšlení a k zdokonalování řeči žáků ve všech postupných ročnících. Lze tak vytvářet soulad mezi poznávacím procesem a vyjadřovacími schopnostmi.¹⁶

Počínaje jedenáctým rokem přibývá postupně schopnosti chápat obecné vztahy a operovat při řešení problémů abstraktními pojmy. Schopnost užívat pojmy umožň-

¹⁴ Srovněj část III, kap. 3.

¹⁵ Åse Gruda Skard, Phyllis M. Pickard, Målfred S. Flekköy, *Your Child is Growing*, Copenhagen 1969, str. 80–82.

¹⁶ Srovněj: Zdeňka Sklenářová, *Jednota poznání, myšlení a rozvíjení řeči v přírodovědě*, Praha 1959, str. 14, 28–29.

ňuje vnikat do podstaty okolních jevů, což usnadňuje předvídat jejich průběh, vyvozovat na základě analýzy všeobecné závislosti a zákonitosti, tvořit takto nové pojmy a dospívat k stále vyšší úrovni abstrakce. Tento proces poskytuje při poznávání skutečnosti neomezené možnosti.

Jakmile je dosaženo tohoto stupně, lze přibližně v patnácti až šestnácti letech považovat rozumové schopnosti za plně rozvinuté. Přesto zůstává trvalým úkolem pedagogů zprostředkovat bohaté, konkrétní zkušenosti a poznatkové soustavy které se opírají o poznávací schopnosti včetně tvořivého myšlení a přivádějí člověka stále více ke snaze po sebevzdělání.

2. PŘEDVĚDECKÁ, VĚDECKÁ A SVĚTONÁZOROVÁ VÝCHOVA

Rozumová výchova se musí vyrovnat s vývojovými fázemi raného věku, kdy ještě nelze mluvit o vědecké výchově v plném rozsahu. Proto považujeme za vhodné zařadit nově do úkolů intelektuální výchovy „*předvědeckou*“ výchovu. Jejím obsahem je *osvojování vědomostí, intelektuálních dovedností a návyků* na podkladě utváření poznávacích schopností, včetně rozvoje pozornosti a paměti od narození do osmi až deseti let. Vzhledem k tomu, že dítě v tomto věkové období získává poměrně bohaté zkušenosti, znalosti, intelektuální dovednosti a návyky, je základním požadavkem, aby byly *ve shodě se skutečností* a mohla se realizovat cílevědomá příprava pro pozdější uplatnění vědecké výchovy. Jistěže je po kvalitativní stránce i co do systematickosti velký rozdíl mezi působením rodiny a mateřské školy, případně dětského domova. Výrazně se již projevují individuální rozdíly mezi dětmi ovlivněné vnitřními i vnějšími faktory. Postupně vznikají dosti zřetelné odlišnosti v rozumovém vývoji dětí předškolního věku, které jsou při vstupu do elementární třídy značně patrné. Úkolem všech vychovatelů je dosáhnout ve výchově u všech normálních dětí postupně takové úrovně, aby měly asi v deseti letech předpoklady pro uplatnění vědecké výchovy.

V prvním roce života je třeba poskytovat dítěti individuálně dostatečné množství vhodných podnětů pro rozvoj jeho smyslů a manipulačních schopností. V dalším roce je důležité napomáhat vytvářet první jednoduché znalosti, které vznikají především při vlastní praktické činnosti. Mezi druhým a třetím rokem se soustřeďuje působení na rozšiřování bezprostředních vědomostí, na běžné jevy a na podporování poznávacích a rozlišovacích schopností. Od tohoto věku je základním úkolem seznamovat dítě s okolím, s přírodou, se životem a prací lidí, s předměty a jejich vlastnostmi, rozvíjet matematické, prostorové a časové představy. Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy vytyčuje z tohoto hlediska konkrétní výchovné úkoly. Hluběji jsou pak propracovány v pokusných osnovách pro mateřské školy.¹

Ase Gruda Skardová² konstatovala, že některé děti se zajímají více o věci, jiné spíše o slova. Ty, jejichž zájmy se zaměřují na konkrétní svět, prohlížejí, naslouchají a experimentují s předměty, které je obklopují. Okolí je pro ně přitažlivé, pozorují vše kolem sebe a vrůstají do skutečnosti. Děti, které upoutává řeč, vypravují, vyptávají se, dožadují se slovního vysvětlení, rády navazují rozhovor, pohrávají si s novými slovy, rytmem, hláskami atd. Působí na ně svět představ a pro-

¹ Lili Monatová, *Rozumová výchova*, Pokusné osnovy pro mateřské školy, Pracovní verze k experimentu v rámci 2. hlavního úkolu rezortního plánu MŠ ČSR, Praha 1973, str. 86–131. Lili Monatová, *Rozumová výchova*, Pokusné osnovy pro mateřské školy, Pracovní verze k experimentu pro věk 3–5 let v rámci 2. hlavního úkolu rezortního plánu MŠ ČSR, Praha 1974, str. 55, 68.

² Ase Gruda Skard, Phyllis M. Pickard, Málfrid S. Flekköy, *Your Child is Growing*, str. 81–82.

to chtějí slyšet pohádky, příběhy a také samy vymýšlejí historky a interpretují si samy některá slova. Proto je žádoucí dbát na sepětí jejich vnímání s myšlením a řečí. Také tyto specifčnosti a odlišnosti vyžadují individuální přístup k dětem. Všechny však potřebují správné vedení, pevný systém, pohodu, jistotu a kladný kontakt s prostředím, v němž žijí.

Od počátku vlastního předškolního věku, tj. počínaje čtvrtým rokem je nutné zprostředkovat další objektivní informace o nejbližším okolí, o přírodě a společnosti. S tím souvisí potřeba umožňovat dětem soustavné vnímání a pomáhat jim postihovat nejjednodušší vztahy mezi konkrétními situacemi. Hlavním úkolem mateřské školy je vytvářet a rozšiřovat pravdivé poznatky a dosáhnout toho, aby děti uměly předměty a činnosti pojmenovávat a začínaly chápat jejich účel. Tomu napomáhá fakt, že jsou schopné shromažďovat stále větší zásobu konkrétních zážitků a zkušeností.

Ve středním předškolním věku od čtyř do pěti let je snahou vychovatelů zpřesňovat a diferencovat vědění dětí. V mateřské škole se učí rozlišovat podstatné a nepodstatné vlastnosti a části, chápat funkci předmětů a jevů, používat na konkrétně vnímaném materiálu jednoduchých myšlenkových operací jako je analýza, syntéza, komparace a jednoduchá generalizace. Mateřská škola má také v tomto věku možnost navazovat stále systematictější na minulé zkušenosti a znalosti dětí, může prohlubovat jejich aktivní pozorování.

Úkolem u pěti až šestiletých dětí je rozšiřovat dále jejich poznatky, intelektuální dovednosti i návyky a vést je k hlubšímu pochopení souvislosti společenského života a přírodních jevů. Děti se s velkým zájmem snaží uplatňovat získané znalosti a dovednosti v rozmanitých praktických situacích. Důležité je upevňovat jejich pozorovací a diferenciační schopnosti, pomáhat jim při postihování vztahů a souvislosti i při zobecňování známých předmětů a jevů. Na základě dosavadních zkušeností a vědomostí se učí vyvozovat z analogie závěry o situacích s nimiž se bezprostředně nesetkávají. Současně je možno rozvíjet na základě skutečnosti jejich tvořivou obrazivost.

Proces zobecňování má velký význam u všech pojmů, zvláště však u přírodovědných, který by měly učitelky na mateřských školách sledovat a kontrolovat, aby včas zabránily jeho nesprávnému vytváření. Kromě toho by měly podněcovat děti, aby se naučily konfrontovat hlavní znaky nově rozvíjených pojmů se skutečnými předměty a jevy. Biologické pojmy jsou zvláště vhodné, neboť jsou základem poznatkové soustavy dítěte, která je východiskem pro formování budoucího vědeckého světového názoru.

V tomto věku je jedním z velmi podstatných úkolů „předvědecké“ výchovy *příprava ke školní docházce*, aby mohly dosáhnout normální šestileté děti školní zralosti. Také první ročníky základní školy poskytují spíše jen některé vybrané informace, výuka se ještě neuskutečňuje podle jednotlivých vědních oborů. Osvojování určitých základních poznatků a rozvoj poznávacích schopností je přibližně do osmi až deseti let významným předpokladem přechodu k vědecké výchově.

Na předvědeckou výchovu navazuje organicky *vědecká výchova*, jejímž hlavním úkolem je postupné a cílevědomé osvojování *výsledků vědy*. Týká se období,

kdy již myšlení dosáhlo takové úrovně, že lze ve výuce postupovat podle jednotlivých vědních disciplín. Uskutečňuje se ovládnutím vědeckých poznatků, odpovídajících dovednosti a návyků, které ovlivňují rozumové schopnosti člověka, především logické myšlení a utvářejí jeho potřeby, postoje, zájmy, city a určité rysy osobnosti. Znalosti, které si má člověk osvojit, se obvykle dělí na dvě skupiny. Do první se řadí základní vědomosti ze všech oborů, do druhé vědění, které je nezbytné pro specializovanou činnost v některém oboru společenské praxe. Cílem je vytvořit pevnou *soustavu poznatků z přírodních, společenských a technických věd*. Zároveň je podstatným úkolem vědecké výchovy vést žáky k osvojování *teorie marxismu-leninismu*, aby v dospělosti mohli uplatňovat její základní principy v jednotlivých oborech společenské teorie a praxe.

V oblasti vytváření *intelektuálních dovedností a návyků* jde o zvládnutí metodických postupů, techniky i návyků duševní a vědecké práce. Patří sem poslech a vyhodnocení přednášky, práce s knihou, vedení pozorování a protokolů, práce s tabulkami, schémata, grafy, vypracování vlastního referátu, psaní článků, ekonomie práce atd.

Vědecká výchova také zahrnuje *rozvoj rozumových schopností, zvláště tvůrčí, logické, samostatné a kritické myšlení*. Vysoce rozvinuté intelektuální schopnosti jsou základním předpokladem pro vědecké poznání a přetváření skutečnosti. Její nedílnou částí je dosažení *tvůrčivosti člověka*, kterou charakterizuje Bohumír Chalupa³ jako cílevědomý, organizavný proces objevování poznatků a způsobů praktické přeměny okolní skutečnosti, který přináší novou vyšší společenskou hodnotu. Základní princip organizace psychiky v sobě dialekticky sjednocuje subjektivní a objektivní stránku lidského poznání a praxe a zahrnuje v souladu se sovětskými autory kategorii činnosti. Současně se vědecká výchova zaměřuje na zdokonalování emocionálních a volních rysů osobnosti a na formování příslušných motivů činnosti.

Spojením všech uvedených úkolů vědecké výchovy lze dosáhnout sepětí osobního a společenského hlediska. Pokud jde o individuální rozvoj, je dán intelektuálním vývojem a jeho spojením s praktickou činností, která je základem teoretické poznávací činnosti. Sociální význam vědecké výchovy vyplývá jednoznačně ze zásadního postavení vědy při cílevědomém vzestupu socialistické společnosti.

V současné době se u nás uskutečňuje vědecká výchova v širokém měřítku na školách všech stupňů, v mimoškolních a osvětových zařízeních i samostatným studiem. Předpokládá maximální rozvíjení aktivity a proto je nutné vycházet z myšlení člověka od nejjednodušších forem ke stále složitějším a z jeho zapojování do činností, při kterých myšlenkové procesy vznikají.

Při řešení otázek vědecké výchovy se objevuje s novou naléhavostí dvojitý přístup k vyučování, který s ní úzce souvisí. Někteří autoři, např. Bruner⁴ podtrhují důležitost poznávacích procesů, se zvláštním zřetelem na myšlenkové procesy, jejichž zdokonalování má přispět k tomu, aby jedinec byl schopen orientovat se v si-

³ Bohumír Chalupa, *Tvořivost ve vědě a technice*, Brno 1974, str. 24.

⁴ Jerome S. Bruner, *Vzdělávací proces*, str. 57–67.

tuacích a řešit problémy. Vzhledem k rychlému rozvoji vědy a techniky, k velkému narůstání poznatků, je to jistě správné, i když na druhé straně od osvojení určitých základních vědomostí v jednotlivých vědních oborech ustoupit nelze.

Zde je aktuální zamyslet se nad dvěma rozdílnými možnostmi: na jedné straně jsou to *encyklopedické poznatky*, na straně druhé *znalosti velmi detailní*, které se týkají jen některé části určité vědní disciplíny. Oba způsoby mají své výhody a nevýhody, v současnosti bude potřebné umožnit žákům, aby získali celkový přehled o jednotlivých oborech ve vhodném komplexu, který jim umožní blíže se zaměřit na některou oblast, nebo několik málo okruhů, kde budou jejich vědomosti i dovednosti tak hluboké a podrobné, jak to bude vyžadovat rychlý rozvoj daného předmětu a požadavky praxe. Dnes je již nezbytný uvedený přístup, poněvadž poznatky ve všech vědních oborech neobyčejně rychle narůstají a nelze požadovat, aby si je žáci osvojovali ve všech deaillech. Vedlo by to k pouhému pamětnímu učení a bylo na závalu proniknutí do potřebné hloubky v některé disciplíně na základě systematického rozvoje poznávacích schopností, zejména myšlení. Takovým postupem by mohly být narušeny kladné vztahy a postoje k vědění.

Rovněž je *nutno zkvalitňovat intelektuální dovednosti a návyky*. Mládež si je vytváří spíše mimovolně, bez soustavného vedení a proto se také neobjevují v té míře, jak potřebuje vyspělá socialistická společnost. To se projevuje záporně v praxi při samostatném řešení problémů a nedostatečně vypěstované schopnosti vidět různé možnosti řešení. Vzhledem k tomu, že v dospělosti s přibývajícím věkem tato pružnost klesá, je jednoznačně jasné, že zůstává na vyšší úrovni ten, kdo měl příslušné dovednosti a návyky lépe vypěstované.

V *rodinné výchově* záleží výběr a proporce vědomostí, dovedností a návyků na úrovni rodičů, jejich zájmu a času věnovat se dítěti v předškolním a školním období. *Výuka* je závislá na učebních plánech, osnovách, učebnicích, na metodách, prostředcích a na didaktických postupech i na úrovni učitelů, jejich vztahu k vyučovacím předmětu, na postoji k žákům a celé řadě dalších faktorů.

V předškolním věku má společenské prostředí dítě obklopit dostatečnými podněty, současně mu však ponechat možnost vlastní volby, rozhodnutí, kterými předměty se bude zabývat. Výběrem situací, jež zvolilo sociální prostředí a předmětů, které dítě spontánně zaujmou, se v tomto věku učí. Projevuje se přitom výrazné spojení intelektuální a citové složky. Vědecká, přesněji „předvědecká“ výchova záleží v tomto věku v tom, že zahrneme dítě optimálním počtem podnětů odpovídajících skutečnosti, aby mělo možnost se s nimi dostatečně seznámit, poznávat je v celé jejich pestrosti a mnohotvárnosti. Takovéto vedení umožní předškolnímu dítěti samostatně se rozhodnout pro určitou činnost a dokončit ji.

Přechod ke školnímu učení znamená zejména soustavné hromadění a třídění znalostí včetně jejich začleňování do dříve vytvořených poznatků. Tím, že žák získává základy věd, rozšiřuje se jeho obzor, rozumové procesy se stávají uvědomělejšími a tvoří se základy dialektickomaterialistického světového názoru.

Rozumový vývoj dětí se však často zpomalí, jak zdůrazňuje Wincenty Okoň⁵

⁵ Wincenty Okoň, *K základům problémového učení*, str. 49.

od okamžiku, kdy vstoupí do základní školy, poněvadž obvykle přestávají tvořivě uvažovat a zvykají si plnit mechanicky příkazy učitele. Současná škola nedává vždycky dostatek možností pro samostatné a osobité řešení problémů, ale vede k postupu podle určitého zvoleného modelu, který je závazný pro všechny žáky a jiný způsob, byť i správný, se často hodnotí záporně. Takto brzdíme další rozvoj poznávacích schopností, zvláště samostatného myšlení.

Uvědomělé osvojování vědeckých poznatků předpokládá navázání na dosa- vadní představy, pojmy a ideje žáka. Je přitom také třeba respektovat společenská hlediska, zákonitosti logiky, psychologie, pedagogiky a systémy příslušných věd. Začíná od nejjednodušších vědomostí o přírodě a společnosti a pokračuje až k zvládnutí logických vědních systémů včetně metod vědeckého poznání. Výzkumy prokázaly, že produktivita získávání 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. Pro optimální uplatnění myšlení žáka vyzvedá Bruner pochopení základní struktury učebních předmětů. Prosté osvojení fakt a technik učení nestačí pro aktivní využití toho, co již žáci pochopili. „Má-li předcházející učení usnadňovat následující, musíme podá- vat žákům obecný obraz, v němž jsou co možná nejjasněji vyjádřeny vztahy mezi vědomostmi získaným dříve a pozděj“.⁶ Tento fakt je třeba využívat při vědecké výchově v co největší míře, chceme-li dospět k novým metodám práce, které pod- trhují význam utváření rozumových schopností, zvláště myšlenkových procesů.

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

Zdokonalování poznávacích schopností tvoří základní úkol intelektuální vý- chovy, který se současně spojuje se zkvalitňováním poznatků, dovedností i návyků dítěte. K jejich systematickému rozvíjení však můžeme přistoupit teprve tehdy, je-li dítě na určité rozumové úrovni. V prvních fázích nelze ještě postupovat podle jednotlivých vědních disciplín v přísném slova smyslu, teprve po určité základní průpravě, kdy si žák osvojuje zejména trivium (čtení, psaní, počítání) lze přejít k vědecké výchově jako takové. To je jeden z důvodů proč nepovažujeme Váňův návrh za konečný, za plně nahrazující tradiční pojetí. Domníváme se, že uvedený komplex úkolů by měl být zahrnut do pojmu rozumové výchovy, aby nedošlo k izolaci stránky formativní⁷ od materiální,⁸ případně k přecenění a k současnému nedocenení jedné z nich. Je třeba dosáhnout naopak harmonické syntézy utváření

⁶ Jerome S. Bruner, *Vzdělávací proces*, str. 24.

⁷ Formativní hledisko zdůrazňuje rozvoj poznávacích procesů. Uplatňuje se při výuce matematiky, logiky, gramatiky, vyzvedává rozvoj myšlení, pochopení učiva.

⁸ Materiální hledisko zdůrazňuje osvojování učební látky, ovlivňuje rozvoj vědomostí, dovedností, paměti a pozornosti.

poznávacích schopností a získávání vědomostí, dovedností a návyků, jak o to usiluje moderní pedagogika.

Teorie vzdělání lze v časovém intervalu posledních 150 let třídit na materiální a formativní. *Materiální hledisko* vzdělání zahrnuje vzdělávací objektivismus a klasicismus. Oba aspekty vycházejí z předpokladu, že podstatou vzdělání je přejímání objektivních obsahů, přičemž učitel a vychovatel je zprostředkovává. V rámci tohoto přístupu vznikl problém výběru, omezení a příslušného prohloubení poznatků a v případě „klasické“ teorie požadavek, aby si žáci přivlastňovali smysl, hodnoty a vzory z kulturní oblasti osvojováním klasických kulturních obsahů. *Formativní aspekty* vzdělávacího procesu se zaměřují na dítě, které má být vzděláváno. Lehmensickova teorie funkcionálního vzdělání věnuje pozornost formování, vývoji, zrání tělesných, emocionálních a intelektuálních sil dítěte. Teorie metodického vzdělání vyzvedává vzdělávací proces a jeho průběh, zdokonalování způsobů myšlení, kategorií citění, měřítka hodnot.⁹

V současnosti se v pracích některých autorů ukazuje výrazněji význam formativního aspektu, jak zdůrazňují např. Vladimír Jůva,¹⁰ Wincenty Okoň¹¹ a Radovan Richta.¹² Richta poukazuje na fakt, že „dosavadní systém vzdělání založený na osvojování poznatků se stane pro budoucnost absurdním“. Tendence k encyklopedickým vědomostem má za následek pokles schopnosti samostatného myšlení. Dnes již nelze realizovat buržoazní ideál 19. století, který spatřoval v encyklopedickém vzdělání cíl, kterého je třeba dosáhnout. Okoň podtrhává, že je to ideál jednostranného verbálního vzdělání a nemá mnoho společného se základním cílem socialistické výchovy, usilující o všestranný rozvoj jedince. Je v něm vyzvedána mechanická paměť, kdežto jiné schopnosti, zvláště myšlení, představivost, postřeh, jsou bržděny, takže vzniká rozpor mezi obrovským rozmachem vědy a lidských dovedností.

Podle Richty se ukazuje jako nutný „přechod od názorných představ klasické teorie k nenázorným iracionálním pojmům moderní vědy“. Proto se začíná rýsovat jako celosvětový problém *kultivace abstraktního myšlení, osvojování logických systémů*. Autor se dokonce domnívá, že tam, kde dáváme přednost učení se bytí i posledním poznatkům vědy, vzniká situace, že „takto nashromážděný arzenál co nejrychleji zastará a stane se nepotřebným spolu s hlavou, v níž je uložen“.¹³

Řešení této problematiky nacházíme rovněž v pojetí Wolfganga Klafkiho,¹⁴ který se pokusil o formulaci nové teorie vzdělání, již se snaží vysvětlit její podstatu. Vzdělání chápe jako jev, kterým postihuje vzdělávaný člověk jednotu objektivního (materiálního) a subjektivního (formativního) momentu na základě vlastního prožitku nebo pochopení. Tím získává „kategorie“. Proto je vzdělání „kategoriálním vzděláním“, poněvadž jedinci „kategoriálně“ odhaluje skutečnost

⁹ Wolfgang Klafki, *Studie k teorii vzdělání a didaktice*, Praha 1967, str. 29–41.

¹⁰ Vladimír Jůva, *Metodologické problémy pedagogiky*, str. 20.

¹¹ Wincenty Okoň, *K základům problémového učení*, str. 22.

¹² Radovan Richta a kol., *Civilizace na rozcestí*, Praha 1967, str. 86–87.

¹³ Radovan Richta a kol., *Civilizace na rozcestí*, str. 86–87.

¹⁴ Wolfgang Klafki, *Studie k teorii vzdělání a didaktice*, str. 41–47.

a připravuje ho pro ni tím, že k ní samostatně dospěl pomocí „kategoriálních“ pohledů, zkušeností a prožitků.

Pro vzdělávací obsahy vyplývá z této Klafkiho koncepce potřeba vyhledávat reprezentativní základní fakta a problémy, nikoli pouze vědomosti a dovednosti o jednotlivém. Požaduje, aby se provedl kategoriální výzkum, jímž by měly být zjištěny kategorie a struktury základních směrů a který by rozvinul vztahový systém pro výběr elementárního, exemplárního a typického. Klafki formuluje jen princip své kategoriální teorie a naznačuje způsoby jejího dalšího rozvíjení, sám ji však ve své publikaci podrobněji nepropracovává. Klad jeho přístupu k řešení dané otázky je v tom, že integruje oba dosud protikladné přístupy ke vzdělání.

Jak jsme ukázali, má vědecká výchova vedoucí úlohu ve všestranném rozvoji člověka i celé společnosti. Výhoda termínu vědecká výchova se jeví především v tom, že nový termín zahrnuje jednoznačně školní věk i pozdější vývoj u dospělého člověka. Vědecká výchova má vedoucí úlohu ve všestranném rozvoji jedince i celé společnosti. Její pěstování je předpokladem pro dosažení plně rozvinuté osobnosti, což vystupuje zvláště výrazně do popředí v období vědeckotechnické revoluce.

Jak jsme již pojednali výše, je Josef Vaňa pro nahrazení rozumové výchovy vědeckou výchovou, kdežto Ján Velikánič se domnívá, že nelze k této změně přistoupit, neboť „vědecká výchova je kvalitativně vyšší stupeň formování lidského poznání, je do jisté míry výsledkem předcházejícího vývoje lidského poznání vůbec“.¹⁵ Považuje za správné zvolit termín výchova poznání, která by v sobě zahrnovala na elementárním stupni rozvoj poznání a myšlení, na vyšším stupni osvojování vědomostí a odpovídající abstraktní myšlení, až k rozvoji vědeckého tvořivého myšlení na stupni nejvyšším. Je to postupný proces proniknutí od nepoznání k poznání, od neúplného poznání k stále úplnějšímu a hlubšímu poznání. V popředí je poskytování teoretických poznatků, výchova myšlenkových procesů a tvořivé činnosti. Výchova samostatnosti a tvořivosti v myšlení a konání je nejdůležitější částí tohoto procesu. Úkolem výchovy poznání je zvládnutí soustavy vědeckých poznatků, základních vědomostí a praktických dovedností z jednotlivých vědních oborů, rozvíjení rozumových schopností, především pozorování, myšlení a obrazotvornosti a na jejich základě formování osobnosti jako celku. Srovnáme-li názory obou autorů, zjistíme, že Velikánič spíše nesouhlasí s termínem vědecká výchova, než s jeho obsahovou náplní a s úkoly, i když více zdůrazňuje poznávací schopnosti.

Celkově lze konstatovat, že „předvědecká“ a vědecká výchova tvoří organický celek. Již v termínu předvědecká výchova je zahrnut požadavek pravdivého seznamování se skutečností v obsahu i rozsahu, který je dostupný úrovni malého dítěte včetně volby přiměřených, adekvátních metod. Vědecká výchova pak může s úspě-

¹⁵ Ján Velikánič, *K problematike cieľa a zložiek komunistickej výchovy*, Pedagogika, ročník 18–1968, str. 425.

Ján Velikánič, *K problematike cieľa a zložiek komunistickej výchovy*, Bratislava, str. 31–32.

chem navázat na zásobu zkušeností, vědomostí, intelektuálních dovedností a návyků. V tomto komplexním přístupu je realizován ideál formulovaný Janem Ámosem Komenským v Informatoriu školy mateřské, kde člení požadavky z oblasti rozumové výchovy podle jednotlivých vědních disciplín.

Ve školním věku mohou žáci při správném vedení pronikat postupně od bezprostředního smyslového poznání do podstaty jevů. Osvojují si tak soustavy pojmů, pravidel, zákonů a kategorií. Je ovšem potřebné vědět, jaká je jejich úroveň, aby bylo možno zvolit takovou náplň, metody a prostředky, které povedou k dosažení cíle výchovy a vzdělání. Vytváření komplexních poznatkových soustav ve výuce je velmi důležité a pro současnou školu nepostradatelné.

Také v období dospělosti vystupuje zejména v naší době, charakterizované vědeckotechnickým pokrokem, do popředí vědecká výchova. Je již specializovaně zaměřena na některou ze základních oblastí, tj. na poznatky z některých přírodních, společenských nebo technických věd. Respektování mezipředmětových souvislostí v období školního věku se může projevit pozitivně při zaměření dospělých na konkrétní činnost. Jsou tak dány předpoklady pro bohatý rozvoj osobnosti a její vysokou intelektuální úroveň. Vědecká výchova je zároveň předpokladem pro důsledné uplatňování teorie marxismu-leninismu ve společenské praxi.

Organickým vyústěním, avšak i východiskem vědecké výchovy je *výchova vědeckého světového názoru*, která je zvláště závažná a významná. Je základním úkolem komunistické výchovy celé socialistické společnosti, zvláště pak mladé generace. Vědecký světový názor se rozvíjí zákonitě s pokrokem společenského poznání a revoluční praxe lidstva. Záleží v osvojování *soustavy vědeckých poznatků* o přírodě a společnosti, o zákonech a zákonitosti jejich vývoje. Světový názor je potřebné budovat především na základě nejnovějších informací, které představují špičkové výsledky v jednotlivých přírodovědných, společenskovědních a technických oborech. Každý člověk má určitý světový názor, jeho jednání je koordinováno systémem nejobecnějších představ, pojmů, soudů, idejí, přesvědčení, chování a postojů k objektivní skutečnosti. Ve světovém názoru řeší člověk svůj celkový vztah k světu, k přírodnímu a společenskému prostředí, vztah ke společnosti, k jiným lidem i k sobě samému. Vytváří si tak své životní názory a uvědomuje si své postavení ve světě. Světový názor se projevuje *v hodnotovém systému*. Obsahuje i zaměřenost člověka k vnějšímu světu a na základě této zaměřenosti jedinec vybírá určité předměty, nebo jim dává přednost před jinými. Světový názor je významnou součástí charakteru osobnosti.

Cílem je vytvořit *dialekticko-materialistický světový názor*, který vyplývá z marxisticko-leninské filozofie a vědeckého ateismu jako forem společenského vědomí. Záleží hlavně na vědeckém poznání, přičemž se výrazně uplatňují životní a pracovní zkušenosti, technika, umění, citové prožívání, motivy, postoje, zájmy, potřeby a perspektivy. Zaměřuje se na celou šíři lidské psychiky a společenských vztahů člověka, na oblast *rozumovou, citovou, volní, morální a charakterovou*, takže se stává dominujícím činitelem lidské osobnosti. Lze říci, že tvoří základ duchovního života lidí, je vodítkem pro jejich praktickou činnost.

Výchova k vědeckému světovému názoru by měla řešit hlouběji otázku vztahu

vědomí a myšlení k bytí, ducha k přírodě, vzniku, vývoje a poznatelnosti světa, životního cíle, smyslu života, poznání člověka ve společnosti, jeho postavení ve světě, jeho možností zasahovat aktivně do vývoje světa a směru vývoje lidstva.¹⁶ Podstatné je dosažení souladu osobních potřeb, zájmů a ideálů se společenskými, rozvoj vědeckého světového názoru, zejména vlastností a postojů, které vyplývají z dialekticko-materialistického chápání světa. Snahou je pochopit vývoj a na tomto základě ovlivnit aktivně a revolučně další vývoj společnosti.

Osvojení vědeckého světového názoru je především gnozeologickou záležitostí, závisí hlavně na kvantitě, kvalitě a na vědeckosti získaných vědomostí. Neovlivňuje je pouze společenský význam, závisí i na životních okolnostech a individuálních zvláštностech každého jedince. Je přitom důležité, aby vědecký světový názor výrazně ovlivňoval myšlení, postoje, činnost, jednání i potřeby. Projevují se v něm rovněž životní cíle jedince, rozvíjí se jeho jednání a působení na společnost, přírodu a svět. *Světový názor tak patří k hlavním motivačním činitelům* pracovní a životní činnosti, podílí se na formování myšlení každého počínání člověka. Uplatňuje se v něm spojitost životní teorie s životní praxí. Charakterizuje celkový životní způsob člověka, jeho životní styl. Lze tedy konstatovat, že světový názor formuje životní způsob, současně však umožňují určité formy života utvářet právě určitý světový názor. Proto je důležité, aby věda pronikala maximálně do všech forem života a ovlivňovala je. Takto by bylo možno překonat úspěšně mnoho starých návyků a zvyklostí a nahradit je novými socialistickými tradicemi.¹⁷

Jak zdůrazňuje Rudolf Pravidík,¹⁸ není vědecký světový názor jen výsledkem vědeckého poznání; poznatky, názory a ideje si člověk neosvojuje automaticky, ale přetvářejí se v jeho vědomí. Dříve než se stanou součástí jeho přesvědčení, zaujímá k nim hodnotící postoje, které citově prožívá. Formování světového názoru je také otázkou psychologickou. Tento moment má mimořádný význam při stanovení obsahu, úkolů a metod světónázorové výchovy hlavně proto, že nestačí zaměřit se na intelektuální stránku, ale je potřebné věnovat se i stránce citové, volní, činnosti a charakterové. Za vytvořený lze považovat světový názor tehdy, až je soustava obecných poznatků o světě a společnosti spojena s citovou i volní oblastí a proniká celou osobností, takže se stává jejím přesvědčením. Význam citů je potřebné mít při světónázorové výchově neustále na zřeteli.

Vzhledem k tomu, že každý člověk si podle své společenské situace, úrovně, vzdělání a psychického zaměření vybírá z existujících přírodovědeckých, politických, morálních, filozofických a dalších společenských ideologií určité poznatky a názory, na jejichž základě formuje vlastní světónázorový systém a způsob myšlení, má výchova velmi zodpovědné postavení. Z úrovně, které jedinec dosáhl, si

¹⁶ Ján Velikánič, *K problematike cieľa a zložiek komunistickej výchovy*, str. 31.

¹⁷ Jiří Loukotka, *Současné úkoly ve výchově k vědeckému světovému názoru*, Sborník: *Aktuální úkoly světónázorové výchovy*, Brno 1972, str. 19.

¹⁸ Rudolf Pravidík, *Světónázorová výchova mládeže*, jej stav, problémy a aktuálne úlohy, str. 69.

vysvětluje a řeší problémy svého života a světa a proto není zanedbatelné, jak byl od útlého dětství veden.¹⁹

Utváření vědeckého světového názoru je složitý proces, který ovlivňuje mnoho činitelů. Světónázorová výchova se realizuje v rodině, ve škole i v mimoškolních a osvětových institucích, projevuje se při ní vliv celospolečenského prostředí. Formování světového názoru začíná souběžně s počátky duševního vývoje dítěte. Je proto důležité působit na ně správně od nejtělejšího věku. To vyžaduje náležitý přístup dospělých, zejména rodičů. V tomto období je významné, aby dítě mohlo vyrůstat v ovzduší, které není zatíženo náboženskými představami a předsudky.

Rodina má na děti neobyčejný vliv, zde získávají první představy o světě. Rodiče, kteří předávají dětem své vlastní vědomosti a zkušenosti chtějí, jako celá naše socialistická společnost, vychovat ze svých dětí vysoce vzdělané, kulturní, povahově a statečné občany. Dosažení tohoto cíle však někdy brání náboženské přežitky, které mohou u malých dětí vzbuzovat strach, bázeň a stát se tak základem nežádoucích vlastností.

Pro předškolní děti je typická živá obrazotvornost, poslouchají se zaujetím vyprávění o nadpřirozených bytostech a neobyčejných událostech. Pohádkové příběhy mají pro jejich bohatý a všestranný rozvoj velký význam. Děti je však potřebné učit rozlišovat mezi skutečností a fantazií, nekomplikovat jim náboženským výkladem možnost orientovat se ve světě. Správnou výchovou lze podporovat jejich přirozenou zvědavost a takto pro školní věk formovat jejich touhu po poznávání, kdy lze dospět k pružnosti, širce a kritičnosti myšlenkových procesů a k dialekticko-materialistickému přístupu ke skutečnosti.

Pozdější převýchova, změna světového názoru, je obtížná. Je tomu tak proto, že světový názor je spojen s postojem člověka ke světu, s vyššími city, které jsou vždy hodnotícími zážitky. Je proto nesnadné měnit představy, názory, ideje, které jsou upevněné v citové oblasti osobnosti a kterých se nechce zříci. Proto je nutné rozvíjet všestranně a *ve shodě se skutečností* všechny stránky člověka, tj. rozumovou, citovou, volní, morální a charakterovou. Úspěšnost je na jejich sepětí přímo závislá. Je dlouhodobým procesem, který začíná již v předškolním věku a je usměrňován mateřskou školou, která usiluje o první počátky materialistického chápání okolí. Uskutečňuje se soustavným pozorováním přírody, přiměřeným a pravdivým výkladem přírodních jevů, čímž vznikají předpoklady pro pozdější formování základů dialekticko-materialistického světového názoru.

Systematicky se začíná realizovat výchova vědeckého světového názoru tehdy, když byly u dítěte vytvořeny soustavy určitých poznávacích schopností. Čtyřleté děti dovedou již lépe využívat své dřívější zkušenosti. Potřebují však stále vychovatele jako pramen informací a ochrany. V tomto věku v určitých situacích ještě nerozlišují mezi smyšlenkou a skutečností²⁰ a vyžadují proto citlivé a správné vedení.

¹⁹ František Frenclůvský, *K teoretickým základy výchovy k vědeckému světovému názoru ve škole*, Sborník: *Aktuální úkoly světónázorové výchovy*, str. 38.

²⁰ Lili Monatová, *Smyslenka a skutečnost*, Předškolná výchova, ročník 15, str. 47–51.

Úkolem veřejné předškolní výchovy je působit na dítě v duchu vědeckého světového názoru a ovlivňovat v tomto směru i rodinu. Při nevědecky zaměřené výchově trpí dítě celou řadou kolizí již od přeškolního věku, který je nejdůležitějším vývojovým obdobím a zpomaluje se rozvoj jeho poznání.²¹ V našem výzkumu přírodovědných pojmů se ukázalo, že lze u pěti až šestiletých dětí úspěšně vytvářet dialekticko-materialistické chápání světa. Pravdivé seznamování s určitými konkrétními fakty metodami, které jsou přiměřené danému věku, má již v předškolním období kladný vliv na správné porozumění určitým souvislostem. Dítě si tak osvojuje konkrétní vědomosti a má současně kladné citové zážitky. Považujeme proto za potřebné, aby takové požadavky a úkoly byly zařazovány do osnov pro mateřské školy.

V předchozí části jsme ilustrovali na pojmu bouře, že jde o pojem, který je důležitým prvkem při výchově materialistického chápání okolí. Jeho zařazení do osnov pro mateřské školy je důležité proto, že jinak záleží pouze na rodině, jaké postoje a názory zaujímá a z jakých světonázorových pozic přiblíží dítěti uvedený jev. Takto lze analyzovat řadu dalších vědomostí a zkušeností, které získává dítě ještě před vstupem do školy. Dítě se k nim úzce citově váže, a to je pro budoucí světový názor podstatné. Výsledky analýzy potvrzují význam správného dialekticko-materialisticky zaměřeného působení již v tomto věku.²² V předškolním období a na počátku školní docházky vznikají tak základy pozdějšího vědeckého světového názoru.

S přibývajícím věkem jsou děti stále výrazněji ovlivňovány společností, v níž žijí, zkušenostmi, které jim poskytuje. Tento názor, zdůrazňovaný Åse Gruda Skardovou,²³ upozorňuje na odlišnosti, které vyplývají ze struktury kulturního prostředí, v němž děti žijí a vyrůstají. Přibližně od šesti let je zaučují dospělí do řady oblastí, aby si osvojovaly jejich názory a vědomosti. Také z tohoto důvodu není světový názor rodiny zanedbatelný.

Výchova k vědeckému světovému názoru jako součásti výchovy k humanistickému uvědomění a přesvědčení je složitým procesem, který vyžaduje ve všech předmětech komplexní ovlivňování rozumové, citové a volní oblasti žáků. Výsledky, kterých může škola dosáhnout, jsou ve značné míře závislé na stavu a stupni ideově politické vyspělosti, uvědomělosti, ujasněnosti světonázorových představ i na celkové morálce společnosti. Podmiňuje je konkrétní společenské zřízení, úroveň výrobních sil, výrobních vztahů, dosažená životní úroveň, ekonomický a právní systém, rozvoj vědy, techniky i umění.

Názor dítěte na svět se rozvíjí ve společnosti. Postupně si uvědomuje, v jakých podmínkách žije a srovnává je s možnostmi ostatních dětí. S přibývajícím věkem tyto rozdíly stále lépe chápe a naučí se je hodnotit. Se zdokonalováním

²¹ Václav Příhoda, *Problematika předškolního věku*, Praha 1966, str. 293–294.

F. S. Levin-Ščirina, D. V. Mendžerickaja, *Doškolnoje vospitanije*, Moskva 1938, str. 74.

²² Srovnej část III, kap. 3.

²³ Åse Gruda Skard, Phyllis M. Pickard, Målfrid S. Flekköy, *Your Child is Growing*, str. 82.

myšlenkových procesů získává dítě postupně obecnější poznatky. Prověřováním jejich správnosti si obohacuje své zkušenosti, takže u něho pozvolna vzniká systém obecných představ a pojmů o okolním světě. Je postupně stále schopnější chápat složitější informace, které mu jsou poskytovány. Pod vlivem rodiny, školy a širšího kolektivu se souběžně vytvoří a ustálí světový názor každého jedince. Aby tento názor odpovídal vědeckému pojetí, je nutné, aby všechny faktory souladně spolupůsobily.

Na vytváření vědeckého světového názoru má velký podíl *škola a působení učitele*. Úspěšnost výchovy je přitom závislá na ideové a odborné připravenosti všech vychovatelů. V této souvislosti zdůrazňuje správně František Frencllovský,²⁴ že základem pro dosažení pozitivních výsledků je požadavek, aby učitelé pochopili objektivní podstatu, pravdivost a revolučně humanistický smysl vědeckého světového názoru, aby promítli jeho hodnoty do vlastního života a do morálně politických základů své učebně výchovné práce. Osvojení marxisticko-leninské teorie se tak může stát motivačním faktorem světónázorové a ideové výchovy na školách. Hlavním prostředkem výchovy vědeckého světového názoru je ve škole teoreticky a světónázorově fundovaná výuka a uvědomělý učitel.

Obsah výchovně vzdělávacího procesu je na našich školách budován na vědeckých principech a představuje proto hlavní předpoklad při osvojování vědeckého světového názoru žáků. Předmětem výchovy vědeckého světového názoru je osobnost žáka, rozvoj celé jeho psychiky s přihlédnutím k vývojově psychologickým hlediskům, k jednotlivým vývojovým obdobím. Týká se rozumové, citové, volní, etické a motivační stránky. Uplatňuje se v aktivní činnosti organizované tak, aby obsáhla všechny psychické procesy a psychické vlastnosti každého jednotlivce. Jejím úkolem je vycházet a navazovat na společenské potřeby, zkušenosti a prožitky, utvářet politické postoje a uplatňovat je v praktických situacích. Ve všech vyučovacíích předmětech je nezbytné respektovat vědeckost výuky. Je přitom nutné dostatečně množství vědeckých informací, které jsou základem racionálního osvojení určitých faktů a souvislostí mezi nimi.²⁵

Žáci si takto mohou osvojovat v jednotlivých přírodovědných a humanitních disciplínách základy dialekticko-materialistického světového názoru, prohlubují se jejich city, volní reakce, chápání hodnot a utváří se jejich uvědomění a přesvědčení. V prvním a druhém ročníku mají poznat materiální podstatu přírody, a příčiny jejich změn. Dalším úkolem je formovat představy o reálnosti a poznatelnosti světa a o tom, že neexistují nadpřirozené bytosti.

Ve třetím až pátém ročníku získávají žáci představu o neustálých změnách v přírodě a učí se vysvětlovat příčiny některých přírodních jevů. Je dále upevňován názor, že neexistují nadpřirozené síly, že neexistují zázraky, že nelze věřit v pověry apod. Soustava odborně orientovaných předmětů na druhém stupni umožňuje pro-

²⁴ František Frencllovský, *K teoretickým základům výchovy k vědeckému světovému názoru ve škole*, Sborník: *Aktuální úkoly světónázorové výchovy*, str. 32–42.

²⁵ Jiří Loukotka, *Současné úkoly ve výchově k vědeckému světovému názoru*, Sborník: *Aktuální úkoly světónázorové výchovy*, str. 16.

nikat hlouběji k zákonitostem poznání světa. Úkolem přírodovědných předmětů je upevnit představu o hmotnosti všeho živého a neživého, o neustálých změnách a vývoji, o vzájemné souvislosti věcí a jevů. Ve společensko-vědních disciplínách se vytvářejí představy o zákonitostech vývoje lidské společnosti. Zvláštní úloha připadá občanské nauce, jejímž úkolem je přispět podstatně k ucelení poznatků o zákonitostech přírody a společnosti. Současně je neobyčejně důležité, aby výchovně vzdělávací proces žákům umožnil pochopit těsné sepětí vědeckého světového názoru s praktickým životem, s každodenní činností. Spojení socialistické školy se životem je nutno propracovat tak, aby organický vztah mezi světovým názorem a praxí se stal pro žáky samozřejmým faktem.

Těchto výsledků nelze dosáhnout jen pamětním osvojováním určitých pouček, nýbrž rozvíjením samostatného myšlení, jež se opírá o vlastní zkušenosti, řešením problémových situací a aktivitou jedince, na jejímž základě se mohou formovat správná stanoviska a názory. Z osvojených poznatků se žáci tak učí vyvozovat správné ideově politické závěry. Světonázorová výchova vyžaduje kladný citový přístup, který ovlivní její činorodost. Záleží rovněž na způsobu výchovného působení všech učitelů a na formování vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky. Úspěšnost závisí na vzniku harmonických citových vztahů, na vhodné motivaci, aby každý jednotlivec mohl kladně reagovat a přijímat výchovné vlivy učitelů.

Mládež si vybírá vzory pod vlivem toho, co vidí, slyší, co ji obklopuje, co předkládáme jejímu vnímání. Stávají se převládajícím předmětem jejího myšlení a cítění. Problém mravního příkladu a životního ideálu, který má velký vliv na utváření světového názoru a politické výchovy mládeže, je zapotřebí řešit v našich podmínkách ve spolupráci mezi školou a sdělovacími prostředky, za vedoucí role školy, pedagogiky.²⁶

Proces rozvíjení vědeckého světového názoru vrcholí v letech dospívání, zejména postpuberty osvojením základů věd a základů marxisticko-leninské filozofie. V tomto věku vzrůstá zájem mládeže o okolní svět, přírodu, společenské dění a o možnosti jejich přetváření, projevuje se zájem o výsledky jednotlivých oborů a o vynálezy z oblasti techniky. Výrazně se uplatňují city, které přímo souvisejí s formováním světového názoru, s úsilím pochopit život jako celek. Dříve než člověk dospěje, je proto nutné sepětí vědeckých poznatků s kladnými citovými prožitky, aby se mohl upevnit marxisticko-leninský světový názor a vytvořilo se vědecké světonázorové uvědomění a přesvědčení včetně uceleného životního postoje a hodnotového systému.

Světonázorová výchova je neúčinnější tehdy, spojuje-li se působení školy se souladným vedením v rodině. Důležitý je přitom diferencovaný a individuální přístup v závislosti na podmínkách prostředí, v němž mladí lidé vyrůstají. Pravidk právem vyzvedává význam správné proporcionality pozitivní a negativní stránky světonázorové výchovy, kdy kladná je představovaná úsilím o vytvoření marxis-

²⁶ Miroslav Cipro, *Někotorije problemy teorii komunističeskogo vospitanija, Problemy socialističeskoj pedagogiki*, Materialy Iz naučnoj konferencii učenyh-pedagogov socialističeskich stran, Moskva 1973, str. 199.

ticko-leninského světonázorového přesvědčení jedince. Záporná je zaměřena na vyvrácení nesprávných idealistických, náboženských světonázorových představ. Mnoho dětí a mladistvých se již u nás nesetkává s náboženskou výchovou, u některých je však nezbytné překonávat náboženské představy, různé přežitky a pověry.

Komunistické myšlení vyrůstá na pevných základech vědeckého světového názoru, důležitou roli má rovněž vědecko-ateistická výchova. Jednotlivé vyučovací předměty pomáhají pochopit světonázorové otázky. Významné místo zaujímají všechny *přírodovědné obory* svým zaměřením a tím, že staví na vědecky odůvodněných poznatcích. Mohou se podílet na utvrzování materialistického chápání vzniku a vývoje života. Na školách a ve výchovných zařízeních druhého cyklu mají naučit žáky chápat vědecky okolní svět a posuzovat dialekticky všechny jevy a přesvědčit je o neomezených možnostech lidského poznání. *Matematika* přispívá k pochopení kvantitativních vztahů a podílí se na rozvoji logického myšlení, které vede k pochopení pravdy a poznatelnosti věta. *Společensko-vědní disciplíny* se snaží působit na psychický vývoj a veškerou činnost mladistvých v oblasti intelektuální, citové i volní. Účinek je přímo úměrný motivaci žáků, která závisí na zajímavosti a přitažlivosti světonázorové a vědecko-ateistické výchovy.

Cílem je dospět u nich k základům vědeckého světového názoru, k morálně politickým postojům a komunistické morálce. Při splnění těchto podmínek může být jejich činnost ve shodě s objektivními zákonitostmi a může směřovat k uvědomělé a aktivní realizaci cílů socialismu a komunismu.

Dotváření dialekticko-materialistického světového názoru pokračuje *po celý život člověka* aktivním zapojováním do společenského života, působením kulturně vzdělávacích a osvětových institucí, společenských organizací, sdělovacích prostředků, tisku, rozhlasu, televize, filmu, divadla, správně řízenou propagandistickou a masově politickou prací, získáváním nových životních zkušeností a citových zážitků. Vědecký světový názor má podstatný podíl na způsobu řešení všech problémů, se kterými se jedinec v životě setkává. Souvisí úzce s jeho celkovým psychickým vývojem, který dovršuje. Ovlivňuje jeho přesvědčení, celkovou zaměřenost, cíle a motivy jeho činnosti i chování a má velmi těsný vztah k mravní výchově, se kterou se prolíná a doplňuje.

Uplatňují se rovněž morální city, zejména komunistický humanismus, proletářský internacionalismus a socialistické vlastenectví, kolektivismus, kladný vztah k pracovní činnosti a odpovědnost za veškeré jednání. Ve spojení s vědecko-ateistickou, politickou a morální výchovou tvoří výchova vědeckého světového názoru nedílný harmonický celek, který je zárukou úspěšného rozvoje. Proto takto komplexně chápaný přístup představuje efektivní cestu výchovy mladé generace i působení na celou naši společnost. Komunistická výchova vychází z vědeckého světového názoru, z dialektického a historického materialismu. Současně je vytvoření a upevnění vědeckého světového názoru hlavním vyústěním komunistické výchovy.²⁷

²⁷ Srovnej: Zdeněk Kolář, Jiří Semrád, *K formování vědeckého světového názoru*, Nová mysl, ročník 28, 1974, str. 1287–1296.

3, SEPĚTÍ ROZUMOVÉ VÝCHOVY S VÝCHOVOU KLADNÝCH CITOVÝCH A VOLNÍCH PROCESŮ

Vzájemný vztah jazykové výchovy, výchovy poznávacích schopností, „předvědecké“, vědecké a světonázorové výchovy je velice úzký. Jejich sepětí je evidentní, kladný rozvoj jednoho úkolu je předpokladem pro příznivý vývoj zbývajících a naopak. V souvislosti s tímto problémem je nutno řešit nejen otázku, zda je člověk schopný se rozvíjet, ale stanovit, co všechno je u něho třeba formovat a které požadavky na něho můžeme klást.

Při pokusu o vymezení cílů, úkolů a obsahu rozumové výchovy nestačí pouhé zaměření na intelekt. Kromě informací, kterými rozvíjíme poznatky a dovednosti souběžně s poznávacími schopnostmi, je žádoucí vypěstovat zájem o poznání, realizovat celý proces tak, aby při plnění jednotlivých úkolů rozumové výchovy vznikaly bohaté intelektuální city a pozitivní postoje k rozumové činnosti. S rozvojem a prohlubováním emocionální oblasti souvisí těsně oblast vůle. Kladný citový vztah vede k volní aktivitě, ke snaze realizovat činnost a dospět k vyčtenému cíli. Považujeme proto za potřebné zařadit do komplexně pojímané rozumové výchovy *výchovu kladného postoje k poznávání, citového vztahu a zájmu o vědění* ve spojení s *výchovou snahy si je osvojit*.

Tím, že obsah rozumové výchovy vhodně motivujeme a jedinci přibližujeme, můžeme získat jeho kladný postoj a postupně u něho vypěstovat zájem o různé oblasti lidské činnosti. Takto vzniká a také se obohacuje volní stránka, takže se jedinec věnuje intelektuálním činnostem s pozitivním citovým zaujetím. Pojmeme-li úkoly rozumové výchovy takto široce, a to je také nutné, chceme-li se oprostit od verbalistického, intelektualistického pojetí, pak můžeme dospět k podstatnému významu rozumové výchovy, která nespočívá pouze v dosažení určité intelektuální úrovně, ale ve vytvoření všestranně rozvinuté osobnosti s určitými pozitivními charakterovými rysy. Současně upevňujeme etické představy, návyky a chování, formujeme kladný postoj k poznávání a vzdělávání, aby o ně mohl vzniknout trvalý a hluboký zájem, který by vyústil v pozitivní vztah k vědě.

Již Herbert Spencer poukazoval na nutnost vycházet z přirozených potřeb, zájmů a vývojových zákonitostí. Byl si dobře vědom vzájemného vztahu stránky rozumové a citové, a proto také zdůrazňoval, že žák má získávat vědomosti samostatně a zábavně.¹ Ze současných autorů přihlíží k zájmům v rozumové výchově Karlheinz Tomaschewsky,² když vyzvedává význam bohatých duševních potřeb, zájmů, ideálů, poněvadž jsou předpoklady pro radost z učení, bádání, vynalézání. Jerome S. Bruner³ považuje za charakteristický znak naší generace rozsáhlé obno-

¹ Herbert Spencer, *Vychování rozumové, mravné a tělesné*, str. 69.

² Karlheinz Tomaschewski, *Intellektuelle Bildung und Erziehung, Pädagogische Enzyklopädie*, Band I, str. 448.

³ Jerome S. Bruner, *Vzdělávací proces*, str. 17.

vení zájmu o kvalitu a intelektuální cíle vzdělání, aniž se opouští ideál, že vzdělávání má sloužit jako prostředek k přípravě harmonicky rozvinutých občanů. Tím, že obsah rozumové výchovy vhodně motivujeme a jedinci přibližujeme, můžeme získávat jeho kladný postoj k poznávání, z něhož se postupně utváří zájem o vědění.

Zájem se projevuje zaměřeností pozornosti a soustředěností myšlenkové činnosti na zvolenou oblast. Vyvolává přání, potřebu, úmysl a snahu blíže se seznámit s předmětem zájmu, proniknout do něho hlouběji a trvaleji se mu věnovat. Velmi výrazná je zároveň úroveň uvědomění a emocionální přitažlivost toho, co upoutává zájem. Zájmy jsou specifickými motivy poznávací činnosti člověka a současně i jejím produktem, jak vyzvedává S. L. Rubinštejn.⁴ Vyjadřují celkovou zaměřenost osobnosti, obsahují všechny psychické procesy a určují jejich směr. Aktivizují činnost člověka, umožňují mu snadnější, produktivnější a efektivnější výkon. Pro rozumový vývoj mají velký význam bezprostřední zájmy o vědomosti, o studium, o vědění v oblasti přírodních, společenských a technických věd, i o život společnosti. To má zejména v době vědecko-technické revoluce svůj velký význam.

Formování zájmů souvisí velmi úzce s *citovými a volními procesy*, které se spoluzúčastňují při zvolené činnosti. Podle Platona začíná každé poznání, zvědavost, údiv intelektuálními city. Je důležité, aby se při každé činnosti, zvláště však při učení, uplatňovala *touha po poznání*, protože přispívá k rozvíjení a k prohlubování intelektuálních zájmů a má pozitivní vliv na celý rozumový vývoj jedince. Již Karel Marx⁵ poukazoval na význam vytváření nových citů pod vlivem společenské praxe. City člověka jsou zprostředkovány a podmíněny sociálními vztahy, morálkou, zvyky a ideologií společnosti. S. L. Rubinštejn vyzvedává, že obecnější city vyjadřují víceméně stále světonázorové postoje osobnosti, nazývá je přímo světonázorovými city.⁶ Pro utváření vědeckého světového názoru má proto sepětí rozumové, citové a volní stránky zvláště velkou cenu. Teprve jejich vzájemné spojení vyvolává vnější i vnitřní aktivitu jednotlivce a projevuje se výrazně v jeho činnosti. Intelektuální, emocionální a volní proces tvoří organický celek, projevuje se cílevědomým jednáním a podílí se podstatně na vzniku zájmů.

Počátky zájmů lze zaznamenat poměrně brzy, na jejich rozvoj má prvořadý vliv prostředí, v němž jedinec vyrůstá, výchova, které se mu dostává v rodině i ve škole. A. G. Kovalev⁷ upozorňuje správně, že předškolní dítě má relativně stálý vztah k emocionálně přitažlivé činnosti, kterou regulují představy. Typické je to pro poznávací zájmy, které vyvolávají u tří až šestiletých dětí řadu otázek, kterými zahrnují vychovatele. Pro tento věk je charakteristický většinou nahodilý, případně okamžitý zájem o některou oblast okolí, obklopující dítě. Stálá zaměřenost jeho pozornosti ještě chybí. Vzbudit pozornost a zájem však není komplikované, dove-deme-li nový objekt či informaci vhodně motivovat a dítěti poutavě přiblížit.

⁴ S. L. Rubinštejn, *Základy obecné psychologie*, str. 667.

⁵ Karel Marx, *Ekonomicko-filozofické rukopisy z roku 1844*, Praha 1961, str. 99.

⁶ S. L. Rubinštejn, *Základy obecné psychologie*, str. 523.

⁷ A. G. Kovalev, *Psychológia osobnosti*, Bratislava 1967, str. 118.

V tomto období se setkáváme s velkou zvědavostí a snahou poznat celou řadu věcí, dozvědět se od dospělého nové nebo potvrdit a opakovat dřívější zážitky.

Dětské zájmy se tvoří podle možností, které poskytuje prostředí, v němž děti vyrůstají, nakolik se dostávají do hlubšího a uvědomělejšího kontaktu s okolním světem. Úkolem vychovatelů je podporovat všechny tyto kladné projevy předškolního dítěte, dát mu konkrétní předměty, hračky apod., které mohou obohatit a upevnit jeho zájmy. Je zapotřebí neodrazovat je spěchem nebo neochotou odpovídat na jeho otázky, nezájmem o jeho intelektuální rozvoj.

Současně je důležité, aby dítě svou činností dosahovalo *výsledného efektu*, tzn. získalo novou *vědomost, dovednost, dospělo k vytvoření* apod. Velmi pozitivní úlohu může sehrát mateřská škola, protože její působení je organizované, promyšlené a vychází ze znalostí tělesného a duševního vývoje dítěte. Výchovná práce s dětmi vyžaduje důkladné propracování a správné řízení veškerého poznávání, systematické předávání poznatků, intelektuálních dovedností a návyků. Při správném postupu v rodině i v mateřské škole vykazují děti před vstupem do základní školy nejen velmi dobrou rozumovou úroveň, ale jsou velmi živé, zajímají se o okolí a o kontakt s dospělými. Mají k vědění, které je přiměřené jejich věku, velmi kladný postoj, poněvadž jsou respektovány jejich přirozené potřeby a vývojové zákonitosti.

Správným přístupem ke všem uvedeným otázkám lze již od šesti let u dítěte dosáhnout radost ze vzdělání. Je to přirozené, poněvadž objektivně existuje velmi úzký vztah mezi stránkou rozumovou, citovou a volní. K těmto kladům lze dospět ovšem pouze tehdy, mají-li rodiče i ostatní vychovatelé pozitivní přístup k dítěti, vedou-li je k samostatnému poznávání a lze-li tyto podmínky zachovat i nadále v období školního věku.

Od okamžiku vstupu do základní školy začínají se rozvíjet *zájmy spojené s výchovně vzdělávacím procesem*. V podstatě je možno říci, že všechny normálně vyvinuté děti přistupují radostně k učení a chtějí se stát dobrými žáky. Vyučování a učení zahrnuje základní faktory utváření zájmů žáků, výuka se o jejich zájmy opírá a současně je také obohacuje. V nejnižších ročnících se zájmy vyznačují značnou šířkou, jsou současně velmi tvárné a lze je snadno přizpůsobit požadavkům okolí. Při řešení problémů rozumové výchovy je potřebné vycházet z tohoto faktu a zaměřit se na formování *zájmu o učení*, protože je základem úspěšné školní práce. Pedagog má v tomto směru široké možnosti a povinnosti. Má umožnit žákům, aby se mohli těšit z učení a školní práce. *Poznávací činnost* by měla být zaměřena ve všech vyučovacích předmětech tak, aby byly rozvíjeny nejen *intelektuální city a volní procesy*, ale i *tvůrčivost a speciální schopnosti*. Vznikají a mohou se zdokonalovat a upevňovat zejména tehdy, probíhá-li činnost lehce a úspěšně. Pouze nová, rozmanitá, tvořivá a perspektivní činnost může mít vliv na trvalost zájmů. Je povinností učitele podporovat u žáků hodnotné zájmy, jsou prostředkem i cílem pedagogické činnosti.

Ve středním školním věku se v souvislosti s diferenciací, rozšiřováním a prohlubováním poznávacích zájmů a schopností mění i vztah, postoje a motivy učení. Často věnují žáci zájem disciplíně, v níž dosahují výrazných úspěchů, stále jsou to

však ještě zájmy krátkodobé. Při správném vedení se začínají postupně projevovat předpoklady k sebevzdělání, které jsou zvláště v postpubertě jednoznačně patrné, začínají přerůstat školní rámec a uplatňují se v celém dalším životě.

U dospívajících žáků lze rovněž zaznamenat *zájmy o otázky společenské, politické a ideologické*. Snaží se pronikat do života společnosti a je možno pozorovat, že usilují aktivně o osvětlení světonázorových otázek. Ve starším školním věku převládají pak *zájmy o vnitřní svět člověka, jeho chování a morálku*. Rozvoj zájmů souvisí bezprostředně s duševní úrovní, zkušenostmi a poznatky jedince. Postupně dochází k jejich proclenění a specializaci, jejich tvoření lze s úspěchem usměrňovat.

Tuto skutečnost je na místě respektovat, socialistická společnost má v tomto směru velkou zodpovědnost. Je její úkolem působit na mladou generaci tak, aby z ní vyrostli občané vysoce vzdělání a uvědoměli, s pozitivním vztahem k poznávání, vědění i k tvořivé pracovní činnosti, s jasně vyhraněným vědeckým světovým názorem. Sepětí oblasti intelektuální, emocionální a volní vyžaduje, aby tyto otázky byly stále v centru pozornosti všech školských stupňů od jeslí po vysoké školy včetně vzdělávání dospělých, aby se souladně uplatňovalo i ve výchově rodinné a mimoškolní.

* * *

Na základě rozboru cílů, úkolů a obsahu výchovy světonázorové, vědecké, „předvědecké“, jazykové, výchovy poznávacích schopností a výchovy kladného vztahu k vědění a volních procesů je možno uzavřít, že jde o specifický způsob chápání uvedených problémů. Přesto se však jednotlivé úkoly velmi úzce dotýkají, dokonce se navzájem prolínají, takže jejich sepětí je jednoznačné. I když je záležitost dalších analýz, jaký bude příští vývoj pojetí rozumové výchovy, zařazujeme pod tento pojem tradiční i nově vytvořené složky. Toto řešení překlenuje určité neshody, se kterými se setkáváme při vydělování jednotlivých nově formulovaných výchovných složek. V neposlední řadě jistě není náhodné, že v systémech sovětských, např. v pojetí Iljinové nebo u Tomaschewského z německé demokratické republiky je termín rozumová výchova ponechán a projevuje se snaha po jejím hlubším propracování. Jde o přístupy usilující o souhrnné osvětlení této otázky.

Zpracování literárních pramenů a vlastní výzkum nám umožnil navrhnout šest základních úkolů rozumové výchovy, poněvadž ani tradiční pojetí ani nové klasifikace neobsáhly tematiku v plně šíři. Zatímco vědecká výchova zahrnuje školní věk přibližně od deseti let a dospělost, soustřeďovala se doposud rozumová výchova zejména na rané vývojové fáze, respektive byla takto chápána a od počátku vstupu dítěte do základní školy, zvláště od osmi až deseti let se hlouběji nepropracovávala její teorie. Toto řešení se neukazuje být zvláště v době vědeckotechnického rozvoje dostatečně efektivní a účelné. S tím také souvisí otázka nedostatečného promýšlení mezioborových vztahů, jako je uplatňování jednotlivých rozumových schopností a vědomostí v různých vyučovacích předmětech, vyústění poznatků z přírodních, společenských a technických věd až k vytvoření vědeckého světového názoru, sepětí snahy po poznání s citovými prožitky a volními procesy apod.

Ve výchovně vzdělávacím procesu tak dochází k dosti výrazné izolaci jednotlivých vědních oborů, což má za následek, že žáci nedovedou užít účinně svých znalostí, zkušeností, pozorovacích a myšlenkových schopností v nových souvislostech a situacích.

Po srovnání různých klasifikací rozumové výchovy jsme začlenili do komplexně pojímané rozumové výchovy dřívější úkoly i nově formulované složky, které ještě dále v naší studii obohacujeme, takže obsahuje tyto základní úkoly: 1. *jazykovou výchovu*, 2. *výchovu poznávacích schopností*, 3. *předvědeckou výchovu*, 4. *vědeckou výchovu*, 5. *světonázorovou výchovu* a 6. *výchovu kladných postojů k poznávání a zájmu o vědění ve spojení s volní výchovou*. Předpokládáme, že takto široce chápaná intelektuální výchova bude přínosem pro teorii a praxi.

