

v pevné přesvědčení, aby byly vodítkem při jednání. Proto zcela právem socialistická pedagogika tvrdí, že všestranného rozvoje dětí lze dosáhnout jen tehdy, uskuteční-li se při výchově a vyučování současná činnost ruky, orgánu řeči a mozku.

Komenský nemohl ovšem dospět k tak hlubokému chápání praxe a teorie, k jakému dospěli později klasikové marxismu-leninismu, kteří chápali praxi jako kritérium pravdy a teorii jako zobecnění praxe, při čemž neustále zdůrazňovali jejich dialektickou jednotu v procesu lidského poznání a jednání.

Názory Komenského na práci a na pracovní výchovu mládeže jsou neobyčejně pokrokové, uvědomíme-li si jejich nezbytnou podmíněnost sociálně ekonomickou strukturou společnosti, v níž Komenský žil. Hluboké ocenění významu tělesné práce pro tělesný a duševní rozvoj člověka, jeho požadavek, aby každý člověk se poctivě živil prací, jsou jasným důkazem hluboce procitěného demokratismu Komenského.

Dodnes zůstává naléhavým i jeho úsilí po soustavné výchově dětí k práci již od nejútlejšího věku. Jeho požadavek souběžného systematického rozvíjení myšlení, řeči a konání, řešený dnes s posic marxistické teorie poznání a socialistické pedagogiky, zůstává jedním z hlavních problémů, před kterými stojí naše socialistická škola.

PSYCHOLOGIE

K OTÁZCE VÝVOJOVÝCH ZVLÁŠTNOSTÍ VYŠŠÍ NERVOVÉ ČINNOSTI DĚTÍ

Doc. Dr. J. LINHART, Vysoká škola pedagogická, Praha.

Stalinovo geniální dílo «Ekonomické problémy socialismu v SSSR» je nesmírnou pomocí pro další rozvoj pedagogických věd, především pro ujasnění jejich základních metodologických otázek. Stalinská zásada, že věda může být jen tehdy vědou, jestliže vychází ze zkoumání objektivních zákonitostí a nikoli ze subjektivních dohadů a spekulací, vrhá pronikavé světlo na současný stav naší pedagogiky a psychologie a vyzývá nás k tomu, abychom provedli jeho kritické zhodnocení. J. V. Stalin ukazuje na příkladech přírodních a ekonomických zákonitostí vztah objektivních zákonů skutečnosti, které odhaluje věda, k jejich cílevědomému využití lidmi. «Jestliže se mluví o „podmanění“ přírodních sil nebo ekonomických sil, o „vládu“ nad nimi, tu tím nemá být naprosto řečeno, že lidé mohou „zrušit“ zákony vědy nebo je „zformovat“. Naopak tím má být řečeno jen to, že lidé mohou objevit zákony, poznat je, ovládnout je, naučit se jich používat s plnou znalostí věcí, využívat jich v zájmu společnosti, a tak si je podmanit, dosáhnout nadvlády nad nimi... Lidé, kteří popírají jako poučku, popírají vlastně vědu, a popírajíce vědu, popírají tím i možnost jakéhokoli předvídání — popírají tudíž možnost řídit hospodářský život.»¹⁾

Tento Stalinův požadavek, aby věda zkoumala objektivní zákonitosti a na základě jejich poznání pomáhala lidem využívat je v praxi, staví před pra-

¹⁾ Stalin, Ekonomické problémy socialismu v SSSR, Praha 1952, str. 11.

covníky v oblasti pedagogických věd nové úkoly, jejichž řešení povede k vytvoření skutečně vědecké pedagogiky stalinské epochy. Zmíním se o těch úkolech, které souvisí s problemaikou vztahu psychologie a pedagogiky.

Je to především nutnost překonat *popisný empirismus* na jedné straně a neplodný dogmatismus na straně druhé, které dosud nesprávně a škodlivě ovlivňují způsob práce v oblasti pedagogiky i psychologie ve většině našich vysokoškolských i výzkumných pracovišt'. Místo plánovitě a konkrétní vědecké práce, založené na výzkumu konkrétních vědeckých otázek a usilující o proniknutí do podstaty zákonitosti procesu výchovy a vyučování, vládnou mnohde subjektivní a vnější popisné metody práce. Tyto subjektivní metody práce těsně souvisí s dogmatickým postojem. To se projevuje na př. v tom, že filosofické a společensko-politické zákonitosti jsou mechanicky přenášeny na pedagogické jevy. Mechanickým, všeobecným způsobem byla u nás mnohými pedagogickými a psychologickými pracovníky prováděna kritika buržoasních nevědeckých přežitků pedologie, která byla mezi naším učitelstvem značně rozšířena, podobně byla i mnohdy prováděna kritika buržoasního reformismu v pedagogice. Na tomto stadiu vnějšího přenášení marxismu-leninismu do pedagogiky zůstala stát většina vědeckých pracovníků v oblasti pedagogických věd. Takovýto způsob práce, který hraničí s povrchností, frázovitostí a talmudismem, však vede k tomu, že jsou sice staré názory, staré metody práce odmítány, avšak nové metody a nové poznatky, které čerpáme v sovětské vědě, jsou mezi naše učitele předávány mechanicky, neboť většinou nejsou opřeny o naši vlastní výzkumnou práci. Škody, které takovýmto způsobem práce vznikají, jsou jak po odborné, tak i politické stránce veliké.

Tyto povrchně empirické a dogmatické metody práce úzce souvisí s neujasněností problému specifičnosti předmětu psychologie a zejména pedagogiky a specifičnosti zákonitosti pedagogických jevů. Když Stalin ve své slavné práci »O marxismu v jazykovědě« ukazuje na specifičnost jazyka jako společenského jevu, pravil, že společenské jevy, kromě společných rysů »mají své specifické zvláštnosti, jimiž se vzájemně mezi sebou liší a které jsou nanejvýš důležité pro vědu«. Tato otázka je důležitá i pro pedagogiku. Je třeba stále více odhalovat specifičnost pedagogiky jakožto samostatné vědy a je nutno stále systematictěji pronikat ke specifickým objektivním zákonitostem pedagogiky a psychologie. Zcela jiné zákonitosti zkoumá na př. jazykověda, či historie, či biologie, a zcela jiné zákonitosti jsou předmětem metodiky těchto oborů. Metodika vyučování jazykům či literatuře musí vycházet z principu přiměřenosti, musí respektovat zákonitosti komunistické výchovy a všestranného rozvoje dorůstajícího pokolení, zákony duševního vývoje dítěte. S tohoto hlediska je též nutno hodnotit specifičnost vysokých a vyšších škol pedagogických mezi našimi ostatními školami.

V čem spočívá specifičnost předmětu psychologie a pedagogiky? Předmětem psychologického studia je studium zákonitosti vyšší nervové (t. j. duševní) činnosti člověka; předmět psychologie je však širší než jevy vyšší nervové činnosti, neboť do sebe nutně zaujímá i zákonitosti a jevy společenské, které není možno ani převést na jevy vyšší nervové činnosti, ani je z nich vyvodit (témto společenskými jevy se na příklad zejména zabývá psychologie osobnosti). Pedagogika, která se opírá o zákonitosti objevené psychologii, studuje zákonitosti výchovných a didaktických metod, studuje způsob jejich působení na vývoj vyšší nervové (psychické) činnosti dítěte a studuje vývoj těchto metod v závislosti na historických podmínkách vývoje společnosti.

Z toho, co bylo řečeno, plyne, že pedagogická věda, má-li se dále úspěšně rozvíjet, musí mít ujasněny své metodologické základy. Hlavním úkolem je nyní uvědomiti si, které jsou objektivní zákonitosti pedagogiky. Cíle a úkoly pedagogiky jsou výrazem objektivní nutnosti společenského vývoje, t. j. u nás objektivních zákonů budování socialismu. Druhým zdrojem zákonitostí,

z nichž pedagogika musí vycházet, je *proces vývoje a výchovy dětí*. Duševní vývoj dítěte probíhá na základě zákonitostí, které existují objektivně a které musí pedagogové, mají-li je úspěšně ovlivňovat, studovat. To znamená, že pedagogika se nemůže obejít bez psychologie; pedagog, který by neznal psychologii, je v situaci lékaře, který sice zná různé druhy léků, avšak nemá představu o fyziologických vlastnostech lidského organismu. Psychologie, jak řekl K. D. Ušinskij, má podobný vztah k pedagogice jako fyziologie k medicíně. To znamená, že pedagogové se nutně musí o vědeckou práci psychologů opírat, t. j. jednak se s výsledky jejich výzkumů seznamovat, a jednak klást požadavky na psychologické laboratoře, aby řešily úkoly, které jsou aktuální a které pomáhají praxi. Současně však stalinský princip, že věda je jen tehdy vědou, hledá-li a poznává-li objektivní zákonitosti jevů, znamená, že v oblasti pedagogických věd musí být podporován základní, t. j. dlouhodobý výzkum těchto objektivních zákonitostí. Jinak je nebezpečí, že naše vědecké pedagogické instituce upadnou (a nyní v podstatě upadají) do empirického praktikismu.

Zvláště důležitá je tato otázka dnes, kdy psychologie opouští svůj starý popisný empirismus a idealismus a začíná, díky pavlovovské metodě podmíněných reflexů, pronikat do složitých vývojových zákonitostí vyšší nervové (t. j. duševní) činnosti dítěte. I. M. Sečenov a I. P. Pavlov odhalili fyziologickou i psychologickou podstatu procesu výchovy a vyučování. »Zřejmě naše výchova,« řekl I. P. Pavlov, »vyučování, disciplinování jakéhokoli druhu, všechny možné návyky představují dlouhé řady podmíněných reflexů.« A na jiném místě praví: »Všechno učení spočívá v tvoření dočasných spojení.«

Na základě Pavlova učení je možno novým způsobem řešit hlavní otázky pedagogiky a psychologie: otázku, co je podstatou duševního vývoje dítěte, co je podstatou výchovného působení na dítě, a otázku, které síly určují vývoj vyšší nervové (duševní) činnosti člověka. Teprve nyní je tedy možno vědecky řešit prvořadý pedagogický problém, jak se vyvíjí duševní činnost dítěte pod vlivem výchovy a vyučování.

Při výzkumu jednotlivých otázek psychologie dítěte je nutno důsledně vycházet z Pavlovových idejí a bedlivě se vyhýbat oněm zplošťujícím a mechanickým koncepcím amerického behaviorismu, které pod vlivem prof. Dr. V. Příhody byly zaváděny do naší psychologie i pedagogiky. Ukážeme na příkladě několika důležitých otázek, jak cenným přínosem pro pedagogiku je Pavlovovo učení o vyšší nervové činnosti.

Při využití Pavlova učení v pedagogice je třeba především respektovat princip kvalitativní odlišnosti vyšší nervové činnosti člověka od zvířat (ovšem při zachování zásady o platnosti určitých obecných zákonitostí vyšší nervové činnosti u všech vyšších živočichů).

*

Základním momentem při studiu těchto specifických odlišností je Pavlovovo učení o 2. *signální soustavě*, jejíž vývoj, probíhající vždy v těsné součinnosti s první signální soustavou, prochází řadou stadií, která výrazně charakterisují určité evoluční stupně duševního života dítěte; tak je to na př. stadium nejdříve sensorické a potom motorické řeči, stadium, kdy dítě tím, že všechnu svou činnost doprovází slovy, podržuje svou motoriku druhé signální soustavě, dále stadium, kdy jeden z nejdůležitějších reflexů člověka, orientačně pátrací reflex, je verbalisován (výrazné stadium otázek »Co je to?« — »Proč je to tak?« a pod.); tato dvě stadia mají nesmírný význam ve vývoji dítěte jakožto společenské bytosti, neboť tím, že motorika dítěte a orientačně pátrací reflexy dítěte se dostávají pod kontrolu druhé signální soustavy, nabývají společenskou funkci. Druhá signální soustava, která je produktem společensko-výchovného působení na dítě a jejíž vývoj umožňuje, aby se dítě zařadilo do společenských vztahů,

přízpůsobuje tak všechnu vyšší nervovou činnost dětí životu lidské společnosti. Uvážíme-li, že jakékoli myšlenky »mohou vzniknout a existovat jedině na základě jazykového materiálu« (J. V. Stalin), tu vidíme, jaký nesmírně cenný nástroj dává Pavlovovo učení o druhé signální soustavě do rukou psychologů a pedagogů. Dalším důležitým stadiem vývoje druhé signální soustavy je údobí školního věku, kdy dítě se učí vědomě ovládat řeč i myšlení, používat jich a ovládat zákonitosti, které myšlení a řeči vládnou. Toto stadium se pak upevňuje v průběhu dospívání, kdy druhá signální soustava nabývá funkci vrcholného regulátoru chování člověka, t. j. stává se vedoucím spouštěcím i korigujícím mechanismem veškeré jeho činnosti.

K otázce těchto stadií vývoje druhé signální soustavy je nutno za prvé podotknout to, že vývoj druhé signální soustavy probíhá vždy v těsné součinnosti s první signální soustavou; za druhé to, že tato stadia, následující za sebou, se vzájemně neruší, nýbrž nové stadium vždy vzniká a se rozvíjí na základě předchozího; konečně to, že přehled těchto stadií, které jsme se zde pokusili utřídit, vyžaduje systematického experimentálního ověření; na základě další experimentální práce bude zajisté doplněn a upřesněn. Že však obecná linie toho sledu stadií vývoje druhé signální soustavy je správná, dokazují výzkumy laboratoře A. G. Ivanova-Smolenského, v nichž se prokázalo, že v mladším věku se tvoří snadněji podmíněné reflexy v první signální soustavě, t. j. na bezprostřední podněty a naopak že u starších dětí snáze vznikají podmíněná spojení v druhé signální soustavě. Fakta podobného druhu jsme zjistili v naší laboratoři, kde děti 5leté snadno přenesly podmíněný reflex na komplexní podnět (zelené světlo a bzučák), vytvořený v první signální soustavě, do druhé signální soustavy, zatím co děti 5leté plnily tento úkol jen s obtížemi; když však bylo použito jednoduchých podnětů (na příklad jen červeného světla), zvládly tento úkol i některé z těch dětí, které při komplexním podnětu selhaly; další vlastností těchto podmíněných reakcí, přenesených z první do druhé signální soustavy u 5letých dětí, bylo to, že byly snadno utlumeny, t. j. spojení mezi bezprostředními a slovními signály je dosud málo pevné. Ve své pedagogické aplikaci to znamená, že pevné vědomosti u dětí předškolního věku lze dosáhnout pomocí názorných ukázek a napodobení, zatím co u dospělejší mládeže mohou snadno vznikat přímým působením přes druhou signální soustavu (t. j. slovním výkladem).

Již těchto několik stručných poznámek, jak to dovoluje omezený rozsah článku, ukazuje, jak zcela novou problematiku přináší materialistické učení o vyšší nervové činnosti člověka pedagogice a jak novým způsobem učí učitele dívat se na duševní vývoj dítěte. Ukazuje, že problém utváření správné součinnosti obou signálních soustav, pečlivé jazykové výchovy, avšak nikoli formální, nýbrž spojené s věcným vyučováním, je prvořadým problémem pedagogiky. Jestliže při naší předškolní výchově není dosti dbáno na výchovu a kulturu řeči, na správné, včasné utváření druhé signální soustavy, vzniká tím velká újma v duševním vývoji těchto dětí. Podobně je nutno respektovat určité speciální zákonitosti vztahu první a druhé signální soustavy při elementárním čtení, t. j. při sestavování slabikáře a při učení psaní. Tímto posledním problémem se za vedení akademika Ot. Chlupa zabývá komise pedagogických věd při ČSAV a skupina psychologů a pedagogů ve Výzkumném ústavu pedagogickém.

Velmi důležitou otázkou v ontogenesi vyšší nervové činnosti je otázka vývoje *útlumové činnosti* mozkové kůry. D. A. Birjukov ve svých přednáškách, konaných roku 1951 v Praze, vyslovil tuto hlubokou myšlenku: »Útlum je funkce evolucionisující, která se na nižších stupních vývoje projevuje slabě.«²⁾ Tato zásada, kterou D. A. Birjukov vyvodil ze svých pokusů o fylogenetickém vývoji živočichů, má v podstatě i svou platnost pro ontogenesi.

2) Příspěvek k Pavlovovu učení, 1952, str. 32.

Na základě vývoje vnitřních útlumů se neobyčejně zdokonaluje analyzující a syntetisující činnost mozkové kůry dítěte. Vývoj diferenciacních, vyhasinacích a zpouzdovacích útlumů má neobyčejný význam pro rozvoj poznávací činnosti, zatím co vývoj podmíněných tlumičů se spíše vztahuje k silení sebeovládání; důležitou otázkou zde je vzájemná součinnost jednotlivých forem vnitřních útlumů (t. zv. smíšené útlumy).

Tvoření útlumových návyků probíhá v mladším věku obtížněji než u starších dětí a útlumové zvyky jsou zde nepevné; to ukazuje na slabost útlumových procesů, kterou musí mít vychovatelé stále na zřeteli. Vypracování útlumových forem chování je vždy spojeno se značným zatížením korových buněk, takže vychovatel se musí vyvarovat nezdravého přetěžování dětí. Problémem vývojových stadií útlumové činnosti u dětí se zabývá v tomto roce systematicky naše laboratoř; na základě našich dosavadních experimentálních výsledků je možno předběžně posoudit skutečnost, že u dětí existují věkové zvláštnosti ve vývoji útlumové činnosti.³⁾

Velmi důležitou problematikou, jejíž řešení pomůže přehodnotit dosavadní většinou popisnou psychologii dítěte v materialistickou psychologii, pronikající k zákonitostem duševního vývoje dítěte, je výzkum vývoje jednotlivých analyzátorů a jejich vzájemné součinnosti. Zvláště důležité postavení mezi analyzátoři má *motorický a slovně motorický analyzátor*. Není možno se zde šířit o zvláštní povaze motorického analyzátoru. Poukáží jen na některé otázky vývoje těchto dvou významných analyzátorů.

Funkční vývoj motorického analyzátoru probíhá v ontogenesi vyšší nervové činnosti na základě zdokonalování jeho analyzující a syntetisující činnosti, t. j. především na základě rozvoje vnitřních útlumů, což umožňuje stále přesnější přízpůsobování motorické činnosti dítěte jeho životním podmínkám. Zvláštní význam zde má období předškolního věku, kdy ve vyšší nervové činnosti dítěte, provádějícího nesčetné množství zkušebních, orientačních a uchovacích reakcí, se zpevní ona podmíněná podmíněná spojení, která odpovídají vlastnostem věcí a způsobu zacházení (manipulace) s nimi a naopak vyhasnou ta spojení, která neodpovídají životní zkušenosti dítěte a společenské praxi. Na základě takto vytvořených podmíněných podmínek motorických reakcí a na základě jejich přenosu do druhé signální soustavy (t. j. jejich verbalisace), vznikají účelné, úmyslné reakce dětí, vytvářejí se dovednosti a umění zacházet s předměty a dosahovat pomocí předmětů (nástrojů) žádaného cíle.

Podstatu cílevědomých volných pohybů člověka není přirozeně možno pochopit bez zřetele na to, že ve »velké většině případů v úmyslném aktu spouštěcím, určujícím podnětem je slovní komponenta«.⁴⁾ Tuto postupně se vyvíjející součinnost motorického a slovně motorického analyzátoru, který má základní význam ve vývoji druhé signální soustavy, je třeba chápat tak, že podmíněný podnět, jakožto vlastní příčina každé volní reakce, může být v druhé signální soustavě přepracován a změněn, t. j. utlumen, odtlumen, zesílen, zeslaben, urychlen, zpomalen a pod. Dále pak na základě činnosti druhé signální soustavy může být motorická (ale i jiná) reakce vývolána nejen přímým (externím) podnětem, nýbrž i sekundárním (interním) podnětem, který vzniká v mozkové kůře na základě oživení stop z dřívější činnosti. V naší laboratoři pro výzkum vyšší nervové činnosti se podařilo zjistit četná fakta, svědčící o vývojových zvláštnostech dětské motoriky a jejího vztahu k druhé signální soustavě.

Pochopení ontogenetických zákonitostí motorických podmíněných podmínek spojení má bezprostřední význam pro porozumění vývoje poznávací činnosti dítěte. Studium činnosti motorického analyzátoru je zvláště důležité

³⁾ Viz stat' J. Linharta »Některé vývojové zvláštnosti útlumového procesu při tvoření motorických podmíněných reflexů u dětí«. Sovětská věda. pedagogika-psychologie, 1953/III, 5, 600—611.

⁴⁾ N. I. Krasnogorskij, Ž. v. n. d. 1952, č. 4, str. 480.

při rozpracovávání otázek pracovní výchovy. Pedagogika sice správně ukazuje, jak důležitou roli má pracovní výchova jak v myšlenkovém, tak i mravním vývoji dítěte, avšak theoretické psychologické opodstatnění zde dosud chybělo. Teprve pavlovovské studium specifického postavení motorického analysátoru v jeho součinnosti se slovně motorickým analysátorem může odhalit, proč a jakým způsobem pomáhá pracovní výchova vyvíjet poznávací schopnosti, vůli a zájmy dítěte. Dnes již bude možné začít pavlovovský výzkum těchto problémů, jejichž řešení pomůže učitelům hlouběji znát dítě a dokonaleji řídit jeho výchovu. Jinou, neméně závažnou problematikou, kterou se začínáme v této době v naší laboratoři zabývat, je otázka vzniku a specifčnosti dočasných spojení, vznikajících na základě mechanismu *orientačně pátracích reakcí*.⁵⁾ Orientační a hlavně orientačně pátrací reflex, t. j. reflex vznikající na změny v prostředí, je u člověka mimořádně rozvinut.

Orientačně pátrací reflexy, t. j. takové orientační reflexy, které jsou spojeny s aktivním pohybovým zasahováním do situace (na př. zacházení s předmětem a pod.) se zvláště bouřlivě rozvíjejí v předškolním věku dítěte. Na základě spojení orientačního reflexu s manipulací s předměty a na základě součinnosti druhé signální soustavy se vyvíjí schopnost dítěte zabývat se delší dobu určitým předmětem (hračkou). Mechanismem těchto dlouhotrvajících (nejdříve krátkodobých, později stále delších a delších) orientačně pátracích reakcí je t. zv. *samozpevňování*, kdy vlivem zacházení s předmětem vznikají nové a nové podněty jak zrakové, sluchové a taktilní, tak především kinestetické. Na základě korových asociací těchto impulsů z jednotlivých analysátorů se vyvíjí poznání vlastností věcí, t. j. složitá analýza a syntéza objektivního světa. Není pochyb o tom, že tyto nervové mechanismy samozpevňování hrají důležitou roli ve vývoji dovedností, pozornosti i zájmů dítěte. S tohoto hlediska se jasně ukazuje, že studium vývoje orientačně pátracích reakcí a dočasných spojení, vznikajících na základě napodobování, může velmi mnoho přispět k vytvoření *teorie dětské hry*, kterážto důležitá otázka dosud není ani v psychologii, ani v pedagogice systematicky rozpracována.

Zvláštním stadiem vývoje orientačně pátracích reakcí je údobí okolo 4. roku dítěte, kdy nastává jejich *verbalisace*. V této době podmíněně podmíněná spojení, vytvořená na základě orientačně pátracích reakcí, se promítají do druhé signální soustavy a spojují se slovními řetězci — t. j. nastává údobí, kdy dítě, jak jsme se již zmínili, klade četné otázky, které vyjadřují růst jeho poznávacích zájmů. Výrazně se mění orientačně pátrací reakce dětí i v souvislosti s růstem dětské paměti; zvětšuje se rozsah postřehování změn, dítě si všímá nikoli jen změn okamžitých, nýbrž i změn oproti minulosti a pod. To znamená, že nastává složitá spolupráce orientačních reflexů s různými druhy vnitřních útlumů.

Tato jen zkratkovitě a neúplně zde charakterizovaná vývojová stadia orientačně pátracích reakcí jsou nezbytnou přípravou vyšší nervové činnosti dítěte na to, aby bylo schopné školní výchovy, která klade nové nároky na jeho nervové procesy. Takto pavlovovsky chápáný vývoj orientačně pátracích reakcí odhaluje před psychology i pedagogy nové problémy a staví před ně nové výzkumné úkoly.

V tomto stručném referátu je možno poukázat jen na některé, byť' podstatné otázky vývojových zvláštností vyšší nervové činnosti dítěte. Není možno se však zde nezmínit o tom, že všechna tato vývojová stadia mají své specifické *individuální zvláštnosti*, které souvisí jednak s *typovými vlastnostmi* dětí, jednak s *různými formami výchovy*. Výzkum typových rozdílů mezi dětmi má bezprostřední význam pro výchovnou praxi. Při tomto vý-

5) Viz stat' J. Linharta a J. Hlavsy »Výzkum orientačně pátracích reakcí u mladších dětí«, která vyjde ve sborníku »Psychologie«, vydávaném Slovenskou akademií věd.

zkumu je ovšem nutno vycházet z Pavlovovy klasifikace typů vyšší nervové činnosti člověka, avšak současně je třeba brát zřetel na vývojové zvláštnosti typových znaků na různém věkovém stupni dětí.

O rozpracování těchto vývojových zvláštností typových znaků se projevuje mezi našimi učiteli a vychovateli mimořádný zájem, který odpovídá důležitosti této otázky pro pedagogiku. Na výzkumu individuálních (typových) zvláštností dětí pracuje naše laboratoř spolu s Výzkumným ústavem pedagogickým.⁶⁾

Duševní vývoj dítěte není však jen vývojem fyziologickým, nýbrž má též *společenský charakter*. Proto je duševní vývoj dítěte, jakožto specifická forma projevu života, charakterisován zvláštnostmi, jež *není* možno převést na zákonitost fyziologického vývoje. Jde zejména o *hybné síly* duševního vývoje dítěte, jež leží v samotném životě dítěte, v jeho vlastních vnitřních protikladech a jež vznikají působením společenských podmínek na vývoj dítěte; v těchto společenských podmínkách jsou tyto protiklady rovněž řešeny a zde též ustupují novým protikladům.

Specifickým zdrojem duševního života jsou *protiklady*, spočívající v rozporu mezi dosaženou úrovní duševního vývoje a těmi novými životními úkoly, které musí řešit dospívající osobnost dítěte a člověka; tyto nové životní úkoly staví před člověka společnost a výchova. Tyto úkoly, tedy i tyto protiklady, se na různých etapách duševního vývoje mění: na př. učení ve škole staví žáky neustále před nové a vždy těžší úkoly, čímž stále existuje protiklad mezi úrovní žákových schopností, vlastností a motivů činnosti a mezi úkoly, jež má žák řešit; tento protiklad umožňuje rozvoj duševního života, bez něho by nebylo duševního vývoje. Tak se rodí a mohutnější žákovy poznávací a intelektuální schopnosti, žákovy vlastnosti, city a vůle. Obsahem duševního vývoje tedy je překonávání protikladů, vyvyšování duševních procesů i vlastností na úroveň nových životních úkolů a tím vytváření nových rysů vědomí a charakteru osobnosti. Duševní vývoj je proto stálým bojem starého a nového, a tam, kde tento boj končí, přestává též duševní vývoj, nastává stagnace.

Z tohoto rozboru některých hlavních zákonitostí duševního vývoje plyne, že ani Pavlovovo učení, ani psychologie dítěte si nekladou za svůj úkol určovat *cíle výchovy*, neboť ty jsou určovány zákonitostmi společenského vývoje. Aplikace Pavlovova učení se týká otázky oblasti studia změn ve vyšší nervové činnosti dítěte, vznikajících na základě cílevědomého pedagogického působení. Je však to oblast nesmírně důležitá, neboť to, jak se dítě mění a vyvíjí, je *praktickou kontrolou* správnosti pedagogické teorie a pedagogického působení, podobně jako zušlechtění rostliny je důkazem správné mičurinské teorie pěstitele. To znamená, že v pedagogické teorii máme nacházet zobecněnou zkušenosti o působení výchovy na děti i spojení těchto zkušeností s výchovnými ideami daného společenského řádu, t. j. nyní řádu socialistického a lidově demokratického. Toto spojení je neobyčejně těžký proces, který vyžaduje nejen dlouhé výzkumné práce, nýbrž i vysoké marxistické vyspělosti. Proto vývoj pedagogických věd, k nimž patří i psychologie dítěte, se vždy silně zpožďoval a zpožďuje i nyní za potřebami nového společenského řádu.

Poněvadž výchova má konkrétně *historický a v třídní společnosti třídní charakter*, probíhá i duševní vývoj dítěte v socialistické společnosti jiným způsobem než v kapitalistické, i když přirozeně mnohé zákonitosti vývoje vyšší nervové činnosti, podmíněné fyziologicky, mají všeobecnou platnost.

⁶⁾ Viz též stat' J. Linharta »Individuální rozdíly vyšší nervové činnosti dětí při vyhášení komponent kladného komplexního podnětu a „nevyhasitelnost“ kladných motorických podmíněných reflexů«, vyjde v časopise Česká fyziologie.

Těchto několik příkladů z problematiky psychologie dítěte postačí zajisté k tomu, aby dokázaly, že rozpracování Pavlovova učení v pedagogice je jednou z cest, jak překonat plochý empirismus a subjektivismus, který dosud vládne v pedagogických vědách, a jak přistoupit k sice obtížnému, ale zato plodnému zkoumání objektivních zákonů, které jsou specifické pro psychologickou a pedagogickou vědu. Jen tímto způsobem, kdy pedagogové a psychologové budou studovat objektivní zákonitosti svého vědního oboru, a když budou s výsledky své práce systematicky seznamovat učitele, bude možno překonat *idealistický voluntarismus*, který vlivem dosud praktikovaných subjektivistických a empirických metod brzdí úspěchy výchovné práce. Jestliže si učitelé začnou hlouběji uvědomovat, že nestačí znát jen pravidla a návody k výchovné práci, nýbrž že musí znát, jak řekl K. D. Ušinskij, i »ty jevy přírody a lidské duše, na kterých se snad zakládají tato pravidla a tyto návody«, t. j. začnou si hlouběji uvědomovat, že při své práci musí respektovat objektivní zákonitosti duševního vývoje, pak jejich práce bude úspěšnější a pozvedne se na vyšší úroveň.

Všechna tato fakta svědčí o tom, že je velkým nedostatkem, jestliže naši pedagogičtí pracovníci zanedbávají studium Pavlovova učení. Bez jeho znalosti nebudou moci uskutečnit stalinskou zásadu, že každá věda musí studovat určité specifické objektivní zákonitosti a že přestává být vědou, jestliže se spokojuje subjektivními dohady a idealisticko-voluntaristickými metodami.

V závěru bych se dotkl ještě jedné obecné otázky, týkající se stavu pedagogických věd u nás. Ve světle Stalinových zásad je třeba ukázat na řadu příčin stagnace naší pedagogické vědy. Vedle celé řady jiných příčin, o nichž bylo již psáno a mluveno při jiných příležitostech, je to především směřování pedagogické vědy se školskou politikou, což vedlo a vede k nezdravému praktikismu a především k domnění, že je možno administrativními zásahy řešit vědecké otázky. Tento stav vede přirozeně k chybným principům organizace vědecké práce a k nesprávnému stylu vědecké práce. Zejména však vede ke ztrátě ideovosti a bojovnosti v pedagogických vědách, k živelnosti ve vědě i v praxi, k taktice »ode zdi ke zdi«, k domnění, že je možno vědecké argumenty nahradit administrativními fermany a výnosy. Tento způsob práce, který vládne ve většině našich pedagogických institucí, nutno hodnotit jako pozůstatek pedagogického reformismu a příhodovského pragmatismu. Problém stylu a organizace vědecké práce v oblasti pedagogických věd je dnes rozhodující a hlavní článek ve smyslu Lenina a Stalina, kteří učí, že když cíl je jasný a když existují reálné předpoklady k dosažení tohoto cíle, tu správná organizace práce se stává rozhodujícím činitelem pro jeho dosažení. Ve většině pedagogických pracovišť místo organizovaného úsilí o vědeckou práci, která jediná může být základem dobré pedagogické činnosti, vládne podceňování vlastní vědecké práce a její zameňování za školskou politiku, což vede k nadměrnému hromadění různých úředních a organizačních funkcí, brání soustředěnosti, důslednosti a cílevědomosti ve vědecké práci; tím nastává paradoxní stav, kdy vědečtí pracovníci se jen málo účastní konkrétní vědecké práce, která jediná je živnou půdou vědy. Když E. A. Asraťan na slavném pavlovovském zasedání ANSSSR a AMNS r. 1950 ukazoval na obdobné nedostatky stylu vědecké práce, ukázal, že tento chybný způsob práce vyvolává další vlastnosti, které jsou rozvoji vědy ještě škodlivější. »Mám na mysli,« pravil, »takové vlastnosti, které mají být úplně cizí sovětskému vědci, jako je vůdcovství, individualismus, sektářství, ctižádostivost, slávychtivost, malicherná závist, protekcionářství, pronásledování a potlačování kritiky, snaha přiživit se na cizích úspěších, nepřátelský vztah k mladým vědeckým pracovníkům, kteří se snaží být samostatní ve své vědecké práci.« (Naučnaja sessija, 1950, str. 110.) Jestliže neodstraníme tyto nedostatky, nebude naše pedagogická ani psychologická věda pomáhat škole, protože nebudeme mít dobrou pedagogickou vědu.

Pokusil jsem se v této stati ukázat na existenci objektivních zákonů, jež má mít za předmět svého studia psychologická a pedagogická věda. Současně jsem se pokusil ukázat na některé konkrétní otázky, zejména v oblasti psychologie, jejichž vědecké řešení by velmi pomohlo výchovné práci učitelů s dětmi. Konečně chci tímto příspěvkem zejména zdůraznit nutnost organizované, systematické vědecké práce v oblasti pedagogických věd.

DISKUSE

PŘÍSPĚVEK K THEORII UČEBNIC

(Dokončení)

Dr JAROMÍR KOPECKÝ, spolupracovník komise pedagogických věd ČSAV.

V prvních dvou příspěvcích, uveřejněných na toto thema, jsme seznámili čtenáře s třemi články z našich učebnic a ukázali jsme na některé problémy, jež přináší užití těchto článků při vyučování.

U všech bylo vidět, že množství látky, určené v nich na jednu vyučovací hodinu, je nepřiměřené. Výzkum ukázal, že učitel, aby vyhověl osnovám, látku vcelku probere, ale nestačí ji dobře vyložit a procvičit, takže výsledky vyučování neuspokojují.

U článků z učebnic jazyka českého pak bylo vidět, že jsou nepřiměřeně obtížné výkladem látky i formulací závěrů a poučení.

Odtud vznikaly potíže stejně pro učitele jako pro žáky. Proto, jak se ukázalo i v jiných případech, a to i v případě učebnice botaniky, kde výklad sám je přiměřený, učitelé učebnice neužívali, a to ani tehdy, když je všichni žáci měli.

Chceme se tedy v závěru našeho příspěvku zamyslet nad požadavky, jež klademe na učebnice, a ukázat si na příkladech z uvedených i z jiných článků v učebnicích, co se těmito požadavky rozumí a jak se proti nim chybí. Žádný autor učebnice totiž nebude na př. popírat požadavek, že učebnice, a to především výklad látky v učebnici, má být přiměřený věkovým zvláštnostem žáků. Ale píše-li učebnici, napíše ji nepřiměřeně.

Chceme-li správně pochopit význam učebnice, musíme si uvědomit, že se učebnice zařazuje jistým způsobem do vyučovacího procesu. A s tohoto hlediska se na ni musíme dívat.

Vyučování je proces, který má dvě stránky:

- a) působení, vedení učitele,
- b) osvojování vědomostí žáky.

Proto je učebnice jednak pomůckou učitele, jemuž má usnadnit vedení vyučovacího procesu, jednak pomůckou žáka, jemuž má usnadnit osvojení učiva.

Požadavky, které klademe na učebnice, musejí tedy vyplývat z těchto dvou hledisek. Nelze tedy tvrdit, že je učebnice především pro učitele, jak