

rodičů, učí děti správně využívat volného času.

Mimotřídní práce je pro žáky dobrovolná. Důkazem dobré práce a správného pochopení úkolu a významu i správně volených forem mimotřídní práce je účast žáků v těchto hodinách a jejich zájem o ně.

Závěr.

Celé pojetí přípravného ročníku velmi zdůrazňuje vedoucí úlohu učitele. Dává mu možnost všestranně pečovat o žáka, ale zároveň ho činí odpovědným za prospěch každého žáka.

Úkol, formy a organizace prvního postupného ročníku bez uvědomělého nadšeného učitele by zůstaly prázdnými slovy. Na učiteli především záleží, jakým úkolem naplní každou hodinu, jakými metodami dosáhne

plnění tohoto úkolu, jak zapojí všechny žáky do práce, jak jim dopřeje dostatek pohybu na vzduchu i ve třídě, jak účelně bude střídat jednotlivé činnosti žáků, jak promyslí úkoly pro samostatnou práci žáků, aby byly účinnou pomocí při plnění celého úkolu, jak skloubí hru a vážnou práci.

Práce v prvních ročnících bude letos prací průkopnickou. Přes to, že se přípravný ročník opírá o zkušenosti mnoha vynikajících učitelů našich i sovětských, že se opírá o sovětský vzor i o naši tradici, bude vyžadovat od našich elementaristů, aby hledali nové cesty, prostředky a způsoby, jimiž by překonávali obtíže, s nimiž se při své práci v 1. postupném ročníku setkají, a splnili úkol: co nejlépe připravit žáky k dalšímu systematickému vyučování a dát všem žákům dobré a pevné základy k jejich dalšímu všestrannému rozvoji.

DĚJINY VÝCHOVY A PEDAGOGIKY

Pragmatická pedagogika — nástroj českého kapitalismu.*)

Doc. Dr J. LINHART, pedagogická fakulta KU, Praha.

Nejhluběji zapůsobil u nás rozkladný vliv pragmatismu v oblasti pedagogiky, mezi českým učitelstvem. Právě na tomto poli se názorně ukázalo, jak nebezpečnou zbraní je pragmatismus proti společenskému pokroku, proti revoluční dělnické třídě.

Česká pedagogika a čeští učitelé mají svou slavnou tradici — tradici J. A. Komenského, která je výrazem demokratických idejí husitství, tradici českého obrozenectví, kdy učitelé patřili do řad předních buditelů národa a tradici boje proti rakouskému tmářství. Manifestací pokrokovosti českých učitelů se stal XI. valný sjezd českého učitelstva r. 1903 v Praze, kde se učitelé bojovně přiznali k demokratismu, lidovosti, k vysokému ocenění vědy a obecného vzdělání a na němž zdůraznili jednotnost výchovného programu s programem celonárodním. Avšak učitelé nechápali, že nemohou v buržoasním řádu uskutečnit tento program sami, bez

pomoci dělnické třídy. Čeští pedagogové i učitelé záhy pocítovali neuskutečnitelnost svého programu, avšak neuvědomovali si společenské třídní příčiny neúspěchů svých snah — upadali proto do znechucení a oportunismu, spokojujícího se drobnými reformami. Učitelé a s nimi i pedagogika ztrácejí za těchto podmínek zájem o podstatnou, obsahovou změnu školní výchovy a vyučování, pouštějí se zřetele jejich filosofický smysl a soustřeďují se především na jejich formální, pouze metodické stránky. V této situaci je nutno hledat vlastní kořeny kompromisního pedagogického reformismu.

Kromě přímého, státně politického tlaku, který tlumil progresivní snahy našich učitelů, byl na ně vykonáván tlak nepřímý, ideologický. Proti pokrokovým a vlasteneckým názorům učitelů byly vynášeny západní úpadkové filosofické a pedagogické soustavy, které — ještě dokonaleji než kapitalistický četník — zavedly většinu učitelské inteligence tam, kde ji vládnoucí buržoasie chtěla mít: do služeb imperialismu, do boje proti revolučním socialistickým silám našeho pracujícího lidu. Vše domáčí a pokrokové bylo haněno, vše západní, cizí, bylo pokládáno za vrchol dokonalosti. Část učitelstva byla těmito západními kosmo-

*) Stať z knihy Doc. Dr J. Linharta „Americký pragmatismus“, která vyjde v tomto roce v SSSR jako upravené vydání této knihy (první vydání vyšlo r. 1950). Tato stať se opírá částečně o diskusi o pedagogickém reformismu, která proběhla v časopise Pedagogika.

politními ideologiemi, ať vystupujícími buď v rouše filosofickém, psychologickém nebo pedagogickém (pragmatismus, behaviorismus, tvarová psychologie, experimentální pedagogika, pedagogika osobnosti atd.), desorientována a dala si poddajně navléci chomout služebnosti českému kapitalismu, vstupujícímu do svého posledního imperialistického stadia. Dokladem této skutečnosti je ideově roztržštěný sjezd učitelů r. 1920 a především historie českého pedagogického reformismu.

Bylo zapotřebí velkého politického i ideologického nátlaku, aby učitelé národa, který se hrdě nazývá národem Komenského, byli odvedeni od pokrokových a stále živých názorů tohoto největšího světového pedagoga a aby se přimkli k nicotným a úpadkovým buržoasním pedagogickým systémům. Na tomto odklonu českých učitelů k bezprogramovému kosmopolitismu mají největší „zásluhu“ T. G. Masaryk a E. Beneš.

Vůdce českého revolučního proletářského hnutí Kl. Gottwald často ukazoval, že oba buržoasní presidenti, T. G. Masaryk a E. Beneš, vytvořili na Hradě „politický generální štáb finanční buržoasie“. V pronikavém rozboru politické a hospodářské situace, v tomto údobí všeobecné krise kapitalismu — viz resoluce ke zprávě ze VI. sjezdu Kominterny a resoluce o české otázce, 1928 „Od oportunistické pasivity k bolševické aktivitě“ — Kl. Gottwald ukázal, že „vzrůstem třídních rozporů nebezpečí války a radikalizace proletariátu postupuje proces zburžoasnění reformistických stran. Mezinárodní sociální demokracie srůstá s kapitalistickými organizacemi a s měšťáckým státem a spolu s fašismem tvoří hlavní sociální oporu a rezervu kapitalismu. Sociální demokracie přešla pod heslem průmyslového míru k otevřeně aktivní spolupráci ve výstavbě kapitalismu na účet pracujících, sociální demokracie stojí často v čele příprav nové imperialistické války, zejména války proti Sovětskému svazu“ (Kl. Gottwald, Spisy, I, 1951, str. 144). Protidělnickou a reakční činnost českých sociálních demokratů a národních socialistů charakterizuje Kl. Gottwald slovy: „Úplné zburžoasnění reformistických špiček, politických, odborových i družstevních, jejich jednotná fronta s kapitalistů a s měšťáckým státem jsou prováděny zuřivými útoky na revoluční část dělnického hnutí“ (tamtéž, str. 151). Zkorpumpování předáci sociální demokracie a národních socialistů se v této době hrnou do vlády, aby ještě lépe upevnili své posice u kapitalistického koryta. Kl. Gottwald v této době píše v článku „Sociálfašisté v čele!“ „Sociálfašisté — čeští sociální demokraté a národní socialisté, jakož i sociální demokraté němečtí se derou do vlády.“ (Kl. Gottwald, tamtéž, str. 289.) R. 1929

nastupuje jako ministr školství pravicový sociální demokrat Dérer, s jehož jménem je spojen i nástup českého, svou podstatou úpadkového pedagogického reformismu.

Za těchto podmínek byla půda připravena, aby se většina učitelů mohla stát obětí úpadkových vlivů, šířených na západě, hlavně v USA pod rouškou vědeckého pokroku a pod rouškou zdokonalování a pedagogických reform. Pedagogický reformismus, zasahující u nás v údobí od r. 1929 až do doby potupného mnichovského diktátu r. 1938, vycházel ve svých theoretických představitelích, především ve V. Příhodovi, z jedné z nejúpadkovějších filosofii imperialismu, z pragmatismu. V. Příhoda, který u nás patřil k pravému křídlu sociální demokracie, čerpal z knih vedoucích představitele této americké reakční filosofie, J. Deweye své názory na společnost a na význam výchovy ve společnosti; v didaktice a psychologii vyučování vycházel kromě toho i z E. L. Thorndika, představitele vulgární materialistického behaviorismu. V. Příhoda jakožto eklektik se však neopíral jen o pragmatismus a behaviorismus, nýbrž při formulování programu své školské reformy se dovolával idealisty a nepřítelé Sovětského svazu S. Gessena; svou globální metodu, jejímž byl horlivým propagátorem, zdůvodňoval idealistickou tvarovou psychologií; konečně ve své zmatené pragmatické „filosofii národní výchovy“ uvažuje v duchu Masarykově o „humanitním náboženství pro rozumovou elitu s náboženskými vlohami“. Pragmatickému agnostikovi V. Příhodovi je filosofie „náhradou za náboženství těm, kteří nemají náboženských vloh“. (V. Příhoda, Filosofie národní výchovy, 1948, str. 54.)

Nástup Příhodovy pragmatické pedagogiky byl u nás stejně prudký a neočekávaný, jako nástup behaviorismu a pragmatismu v USA, a vyvolal v myslích učitelů otřesný zmatek. Na př. J. Korejs líčí své dojmy těmito slovy: „Po Příhodově přednášce měl jsem pocit, jako by se ve mně bylo něco zřítilo... Revoluce se začala, zastánci synthetických a analytických metod i jejich kombinací byli vyrušeni ze své pracovní metody. Zdálo se jim, že se svět české elementárky řítí do propasti, nebo aspoň se obrací na ruby.“ (J. Korejs, „V. Příhoda a počáteční metoda čtení“, sborník „Václav Příhoda, život a dílo českého pedagoga“, 1939, str. 191.)

V čem spočívaly a jak se u nás projevovaly hlavní rysy nové pragmatické pedagogiky, které tak otřásl českým učitelstvem?

Po stránce politické jde o typicky imperialistický kosmopolitismus, se kterým se netají ani V. Příhoda, jenž vlivem svého povrchního eklekticismu nijak nesrostl s ná-

rodní tradici české pedagogiky. V předmluvě ke své „Racionalisaci školství“ píše: „Školská reforma, část světové reformace, provedla se v četných evropských státech a oblastech Dalekého Východu... Reformní pedagogické hnutí není dílem jednotlivců, ani dílem některé země, není rozptýlené a nesouvislé, nýbrž tvoří nový mezinárodní styl“ (podtrženo autorem, J. L.).

Tento „mezinárodní styl“ byl vytvořen v USA jako výraz jejich imperialistických tendencí. „Hlavní principy tohoto pedagogického reformismu, praví dále Příhoda, byly již vyzkoušeny v největší pedagogické laboratoři světa, ve Spojených státech amerických. Hluboce evropské myšlení, americká činnost, se spojily k vybudování nového školského slohu. Ukazuje na neznalosti vývojových sil, jestliže se vytýká novému systému v zastrčených vesnicích amerikanismus.“ (V. Příhoda, Racionalisace školství, Praha, 1930, str. 5.)

Co míní Příhoda oním mnohoznačným pojmem „vývojové síly“, ukazují spojitost reformního školského hnutí a největšího českého monopolisty Bati, který byl jedním z mecenášů pragmatické pedagogiky. Příhodovy „vývojové síly“ znamenají *imperialistické síly*, podle jejichž potřeb organizovali čeští pragmatičtí pedagogové výchovu a výuku mládeže. Škola se podle představ Bati a ostatních velkokapitalistů měla přizpůsobit zásadám velkopodnikání monopolistické koncentrace, měla mít racionalizovaný provoz, podobně jako racionalisuje provoz v mamutích trustech taylorismus a psychotechnika, které tvoří z dělníků roboty; podobně jako taylorističtí psychotechnikové a buržoasní psychologové práce „měří“ za účelem vykořisťování výkonů dělníků, mají i učitelé všechny výkony žáků neustále „měřit“ pomocí testů.

Není dále náhodné ani to, že pragmatická pedagogika, kterou podle slov V. Příhody „začíná teprve věda pedagogická“, vychází z reakčního *morganistického zdůrazňování faktorů dědičnosti*, jež do psychologie zaváděl Thorndike. „Nejmocnějším činitelem, praví Příhoda, určujícím osobitost jedincovu, jeví se Thorndikovi dědičnost... Ve hmotě zárodečné jest hledati pravou příčinu rozdílu mezi lidmi“ (V. Příhoda, Předmluva k překladu Thorndikovy práce „Osobitost“ r. 1926). Z toho vyvozují pragmatičtí reformisté zásadu diferencované školy, t. j. třídění žactva podle testů kvantitativní thorn-dikovské psychologie. Tato diferenciaci však ve skutečnosti znamená třídní či rasovou diskriminaci.

Současně hlásá voluntaristický pragmatista Příhoda spolu s Thorndikem zásadu silného jedince a konec „víry v masu“. Je jen domyšlením těchto zásad, jestliže Příhoda ještě r. 1948 chválí americkou demokracii a po-

mlouvá Sovětský svaz: „Americká demokracie zdůrazňuje daleko více diversitu, jedince, svobodu, anarchii, diferenciaci a odlišnost, kdežto Sovětská demokracie centruje v rovnosti, v kolektivu, ve vázanosti k celku, v státnosti, v uniformitě a stejnosti.“ (V. Příhoda, Myšlenka jednotné školy, Praha, 1948.) Příhoda, opakující staré klevety nepřátel Sovětského svazu a reprodukující zde věrně názory J. Deweye o „nesvobodě“, „nivelisaci“ a „uniformitě“ osobnosti i života v SSSR, zřejmě pokládá stejné právo na práci a na vzdělání, které je zákonem socialismu, za „uniformitu“ a americkou „svobodu“ nezaměstnaných dělníků zemřít hladu za skutečnou svobodu.

V. Příhoda, podobně jako J. Dewey, používal s oblibou fráze o demokracii, o materialismu, o pokroku a pod., ve skutečnosti však stál na pozici reakční imperialistické filosofie, pedagogiky i psychologie. V. Příhoda klamal široké masy, především masy učitelů, předstíral pokrokovost, aby mohl tím snadněji šířit reakční ideologii amerického pragmatismu.

Tento reakční pedagogický reformismus zasáhl hluboce a škodlivě do vývoje našeho školství. Nové školské osnovy, vypracované po roce 1930, znamenaly proniknutí zpátečnických zásad pragmatické pedagogiky do práce českých učitelů.

Proti těmto reakčním principům školského reformismu, který plul v jedné vodě s politickým sociálně demokratickým reformismem, se stavěli sami učitelé, kterým se přičil zplošťující kvantitativní poměr k pedagogickým otázkám. Český pokrokový pedagog O. Chlup ve své bojovné studii „O školu měšťanskou“ uvádí z dopisu učitelů: „Nesouhlasíme se všeobecným zavedením amerického školského měření. Nesouhlasíme s testováním, poněvadž duševní stavy nelze uvést na jednotky přesně na centimetr stejně dlouhé. Neměříme školské práce jen podle okamžitých výsledků, nýbrž podle toho, kolik učitel zasel do duše lidské semének, která vzklíčí až po letech, nesouce ovoce. Nevěříme, že učitel s měřicí škálou v ruce, s výpočty průměrů a korelací na stolku povede mládež k novému radostnému žití...“ (O školu měšťanskou, 1931, str. 41.) Je ctí našich učitelů, že ve své většině v podstatě nikdy nepřijali zcela za své reakční zásady pragmatického pedagogického reformismu. Přesto však — na druhé straně — se podařilo tomuto kosmopolitickému reformismu oklamat české učitele a převést jejich pokrokové hnutí za novou školu do reakčního tábora buržoasie.

Hlavní silou odporu proti pragmatickému školskému reformismu byl boj, který byl zahájen uvědomělými pedagogickými pracovníky, do jejichž čela se postavil J. Haken, Zd. Nejedlý a O. Chlup. Tito pokrokoví pra-

covníci, stojící buď přímo na posicích marxismu-leninismu nebo na posicích blízkých marxismu, podrobili ostré kritice pragmatické principy českého pedagogického reformismu. Důležitou roli v boji proti tomuto reformismu měly „Učitelské noviny“ (především po roce 1931). Byl to především český pedagog Otokar Chlup, věrný spolupracovník Zd. Nejedlého, který jasně odhalil papirovost a scestnost všech školských reforem v kapitalistických poměrech. Novou školu může vytvořit jen nová třída — a touto třídou byla pro O. Chlupa třída dělnická.

Tento odmítavý postoj ke kapitalistickému řádu se odráží i v Chlupově kritice pragmatismu. Ve své „Středoškolské didaktice“ ukazuje O. Chlup, že Dewey vidí podstatu vyučovací metody v instinktivním procesu primitivního učení dítěte a že požaduje, aby „přirozenost“ tohoto instinktivního procesu zůstala zachována a nebyla rušena cvičením logického myšlení, které pokládá J. Dewey za zbytečný formalismus. „Pragmatismus“, zdůrazňuje O. Chlup, „se snaží aktivismem nahradit logickou stavbu učení... Americké snahy reformní přinášejí na místo intelektualistického formalismu formalismus nový, iniciativní, aktivní ve jménu pragmatismu, ve jménu zřetele k instinktivní, volní, iniciativní, konstruktivní stránce lidské povahy a didaktický materialismus domnívají se odstraňovati aktualisaci učebné látky.“ (O. Chlup, Středoškolská didaktika, Brno, 1953, str. 130.) O. Chlup bojovně útočil i na Příhodův pragmatický směr, který proti výchově rozumové zdůrazňuje „více volní a citovou stránku dětské duše“ (V. Medonos, sborník Václav Příhoda, 1939, str. 180). Blízká spolupracovnice Příhodova K. Vlastníková v článku „Václav Příhoda a elementárka“ otevřeně vyjadřuje protilogické a tím i protivědecké zaměření pragmatické pedagogiky. „Bylo by třeba silnějšího náporu, aby učitelé poznali, že *není možno logickými metodami* (podtrženu autorem — J. L.) uvádět lidská mádla do života. Příhoda se nebál. Udeřil. Kácely se staré předsudky...“ (tamtéž, str. 174). Proti tomuto typicky pragmatickému odporu k abstraktní myšlenkové činnosti, vyzvedajícímu důležitost instinktivních „nevědomých postojů“ dětí, zdůrazňuje O. Chlup důležitost teorie a tudíž i důležitost rozumového vzdělání.

Typý praktikismus pragmatisko-tayloristického ražení, pohrdající theoretickým vzděláním a hovící tím potřebám kapitalismu, byl vlastním základem Příhodovy teorie školy a výchovy. Ve své programové práci „Racionalisace školství“ Příhoda píše: „S pokrokem civilisace vytvořila se řada nových lidských činností, které nemají co činiti s formálním vzděláním, ale které moderní člověk musí znát. Žáci potřebují výcviku

v psaní na stroji, v řízení auta, v jízdě na kole a v řadě jiných činností. Život se racionalisuje, specialisuje. Mladý člověk musí jít do života specialisován, aby se užívil. *Stát jistě zahe přestane zaměstnávat lidi, kteří nic neumějí, to jest absolventy středn.ch škol, všeobecně vzdělávacích...*“ (Racionalisace školství, Praha, 1930, str. 233, podtrženo autorem — J. L.).¹⁾ A na jiném místě Příhoda konkretisuje, jak si představuje novou pragmatickou „instrumentální“ výcviku, která má vytvářet z mládeže sice nevzdělané, ale zato užitečné a úzce specialisované roboty: „Není potřebí se učit fyzice ani nauce o elektrině, abychom dovedli užívat elektrického proudu, neboť při jejich užití běží o stisknutí knoflíku“ (tamtéž, str. 252). Příhoda nemohl lépe vyjádřit podstatu svých pedagogických záměrů: český kapitalistický stát si nepřeje „všeobecně vzdělaných lidí“, schopných samostatně myslet, má z nich strach a pedagog Příhoda „káci staré předsudky“ o demokratickém poslání výchovy a vyučování a propaguje školu, hodící se českým kapitalistickým magnátům. O cílech výchovy rozhoduje kapitalistický stát, který všechny otázky pedagogické vyřeší jednoduše tím, že všeobecně vzdělané lidi „přestane zaměstnávat“. Tak Příhoda podle vzoru sofistických pragmatiků nahrazuje teorií praxí, t. j. vědecké argumenty státním diktátem — prostě pravda je tam, kde je moc... Je třeba říci, že dosud ne všichni naši pedagogičtí pracovníci se odnaučili myslet tímto praktickým zjednodušujícím způsobem, v kterém je cvičil V. Příhoda.

O. Chlup ve své bojovné kritice příhodovského návrhu osnov pro školu měšťanskou ukazuje na jeho ideový zmatek, přímo bezideovost a nevědeckost, která je charakteristická pro celou Příhodovu činnost. O. Chlup zdůrazňuje, že „osnovy nejsou výsledkem boje o ideu, o světový názor moderního člověka, že tu není ani zdání boje, jaký bychom očekávali od sociálně pokrokového křídla naší koalice, boje o nové průlomy, nýbrž jsou dílem bezideového kompromisu a pokusem o stabilisaci středověkých přežitků a moderních nápadů“ (O školu měšťanskou, Brno, 1931, str. 11). Jak nemá Příhodova pedagogika postrádat ideovosti, když „ideové“ čerpá z bezideového amerického pragmatismu! V duchu tohoto pragmatismu ličí V. Příhoda zcela ve smyslu idealismu Sprangerova úpadek evropské kultury: „Není náhoda, že *soumrak všeobecného vzdělání* (podtrženu autorem — J. L.) se

¹⁾ Je nutno připomenout, že za kapitalismu ve skutečnosti všeobecná vzdělávací škola neexistovala, že cílem buržoasní školy nikdy nebylo dát mládeži všeobecné vzdělání.

přiblížil se soumrakem sensualistického pozitivismu, stavěného metodicky na formální logice“ (V. Příhoda, *Racionalisace školství*, str. 237). Překonání tohoto „soumraku“ vidí idealista Příhoda v přijetí tvořivého názoru na svět, popírajícího formální logiku — a tímto názorem je pragmatismus a na něm vybudovaná výchova. Za cíl této výchovy a učení pokládá Příhoda podle vzoru amerických pedagogů „zdatnost“ t. j. „žádoucí vrcholný stupeň přizpůsobení životním podmínkám“ (tamtéž, str. 245), při čemž na jiném místě říká, že „moderní pedagogie je po stránce stanovení cílů pluralistická“ (tamtéž, str. 244), podle pragmatické relativistické zásady, že každý má svou pravdu a svůj vlastní cíl. Je zajisté plně oprávněné, když O. Chlup již r. 1931 upozorňoval tyto příhodovské pedagogy, „že mluví řečí sociální reakce a nikoli pokroku, že nestaví nové ideály, ale ustalují zásady, které dnes již leckde vymírají a mizejí“ (O školu měšťanskou, str. 12) a když obvinil V. Příhodu z toho, že „nemá zřetelného poměru ani k myšlenkovým soustavám, ani k vlastnímu vědeckému oboru“ (tamtéž, str. 28).

S tohoto hlediska je nutno hodnotit i Příhodovu globální metodu, která podle jeho slov neznamena „nový psychologický zdůvodněný a přirozený způsob vyučování čtení a psaní, nýbrž nový filosofický a psychologický a pedagogický názor“. Globální metodu pokládá Příhoda za „všeobecnou zásadu a princip, jehož kořeny tkví hluboko ve filosofickém a společenském nazírání“ (V. Příhoda, *Globální metoda, Nové pojetí výchovy*, Praha, 1934, str. 36.) Jinde zdůrazňuje: „Globální metoda je všeobecná zásada... Užití této obecné zásady při vyučování čtení a psaní jest jen speciální případ, který má široké pozadí psychologické, filosofické a speciálně pedagogické“ (tamtéž, str. 60—61); „...je to nové filosofické pojetí práce učitelovy i práce dítěte“ (V. Příhoda, Několik řádek o faktických a faktu, Školské reformy, XI, 204). Tato reakční globální metoda, která souvisí s Deweyovým instrumentalismem, podle něhož cílem vyučování není poznání a pochopení zákonité podstaty věcí, nýbrž povrchní všeobecná orientace, osvojení si vhodných návykových „instrumentů“, má dále za svůj základ idealistickou tvarovou (Gestalt) psychologii, kterou I. P. Pavlov označil jako minus a krok zpět ve vědě.

V čem je reakční podstata „globalisace“ pedagogiky?

Předně v tom, že stejně jako holismus v biologii či strukturalismus v jazykovědě a estetice popírá existenci příčinných vztahů, existenci objektivních zákonitostí a nahrazuje je subjektivními idealistickými dohady o „tvarových“, „strukturálních“ či „globál-

ních“ procesech, které ve skutečnosti neexistují.

Dále v tom, že globalisté pokládají idealistickou tvarovou psychologii za základ pedagogiky — t. j. psychologizují pedagogiku, vyvozující všechny pedagogické zákonitosti z psychologie, k tomu ještě z psychologie nevědecké a úpadkové. Cílem této psychologisace pedagogiky je dokázat, že pedagogika je nezávislá na společnosti, na politice a ideologii tříd, nýbrž že vychází jen a jen ze zájmů a potřeb dítěte. Tito pedagogové a pedocentristé hledí na duševní vývoj dítěte jako na zcela spontánní přirozený instinktivní proces, jako na biologické zrání, do něhož nesmí vychovatel zasahovati, nýbrž které má jen opatrné podněcovat. Podle mínění těchto pedocentristů má být škola apolitická, nezávislá na společnosti. Již Lenin odhalil lživost takovéhoto názoru: „Škola mimo život, mimo politiku, to je lež a pokrytectví.“ A I. P. Pavlov dokázal, že neexistuje takovýto vysněný „spontánní“ duševní vývoj dítěte, nýbrž že všechn vývoj vyšší nervové (t. j. duševní) činnosti se utváří pod vlivem prostředí, výchovy, jak říkal Pavlov, v nejširším smyslu; asociace, vznikající v mozkové kůře člověka, jsou odrazem těchto vnějších výchovných vlivů. Pedocentrickou koncepcí „spontánního“ duševního vývoje dítěte je nutno hodnotit jako důsledek morganistického odtrhování organismu od jeho životního prostředí.

Globální metoda tedy je jak svými filosofickými kořeny, tak i svými pedagogickými důsledky jednou z forem imperialistických ideologií, která nemá nic společného s novou socialistickou školou. Vede k teorii živelnosti, ke snižování úlohy učitele i ke snížení duševní úrovně žáků. Sovětská pedagogika i sovětská škola zahrhly z těchto důvodů již dávno tuto reakční metodu.

Se stejného hlediska je třeba hodnotit i ostatní principy pedagogiky a didaktiky, které Příhoda shrnul ve své „Ideologii nové didaktiky“ (r. 1936); jako jsou přirozená situace a přirozená reakce, vyučovací dynamismus, vnitřní motivace vyučování a individualisace vyučování.

Údobí pedagogického reformismu přineslo zajisté mnohé cenné pedagogické poznatky, avšak — je nutno zdůraznit — ony nejsou důsledek principů pedagogického reformismu, které k nám přinášel V. Příhoda z USA, z této ideologické zbrojnice současného imperialismu, nýbrž vyrostly z práce našich pokrokových učitelů, kteří buď bojovali proti Příhodově pragmatické pedagogice, nebo kteří se nedali těmito principy zcela ovlivnit.

Je proto nutno vyvrátit idealistické domněnky těch, kteří vidí ve V. Příhodovi „silnou postavu“ pedagoga, pod jehož úderem se „kácely staré předsudky“. Vždyť ani

v jiných vědních oborech nehodnotíme chvalozpěvy ty, kteří k nám zanášeli nevědecké buržoasní systémy ze západu (viz na př. Marešův vitalismus, Bělehrádkův holismus, Kratinova tvarová psychologie atd.). V. Příhodu i pedagogický reformismus je naopak nutno chápat vědecky, t. j. s hlediska historického materialismu. S příchodem posledního stadia českého kapitalismu, imperialismu, který odhodil prapor svobody, demokracie, nezávislosti našeho národa, nastal i nástup imperialistické ideologie. Naši kosmopolité, věrně sloužící české buržoasii, pošlapali pokrokové tradice naší vědy a místo nich k nám za veškeré podpory vládnoucí třídy a pod heslem „vyspělé kultury západních kapitalistických států“ přinášeli nejhorší úpadkové teorie a nejhorší úpadkové mravy. Této příležitosti se uchopil i V. Příhoda. Reklama, které se V. Příhodovi za jeho kosmopolitní činnost od české buržoasie dostalo, není náhodná a nemá bezpochyby nic společného se skutečnou vědeckou prací. Především této reklamě,

kterou Příhodovi obstaraly vládnoucí buržoasní kruhy, vděčí Příhoda za svou popularitu. Dílo V. Příhody je proto nutno hodnotit jako výraz úpadku české pedagogiky. Velké byly škody, které způsobili tito příhodovští reformisté české škole, jak v období předmnichovské republiky, tak ještě i po roce 1945, kdy V. Příhoda a příhodovští pedagogové se snažili dále jak theoreticky (viz na př. Slovník moderní pedagogiky, Brno, 1948, psaný v duchu pragmatické pedagogiky), tak i pomocí školských institucí působit na učitele.

Česká socialistická pedagogika, zbavující se za pomoci sovětské pedagogiky svých chyb a čerpající ze sovětské pedagogiky poučení pro svou další cestu, bude navazovat na své vskutku české pokrokové tradice, na dílo J. A. Komenského, na učitele v době národního obrození a na začátky české sociální demokracie koncem 19. století (na př. na osvětové dílo Ladislava Zápotockého), na dílo Zd. Nejedlého a O. Chlupa.

PSYCHOLOGIE

Tvoření a přetváření zrakových představ. (Experimentální výzkum.)

V. N. SERGEJEVIČ, kand. ped. věd. (Formirovanije i izmenenije zritelnych predstavlenij, Sovetskaja pedagogika, 1952, 5, 47–57.)

Úkoly a methodika výzkumu.

Vytváření správných představ o předmětech a jevech okolního světa má nesmírný význam pro poznání.

Věrné představy o mnohotvárných jevech vnějšího světa jsou nezbytnou podmínkou rozvoje myšlení a vytváření dialekticko-materialistického světového názoru. Náзорné představy jsou základem osvojování abstraktních vědeckých pojmů.

K osvojení skutečných poznatků v historii, botanice, zoologii a v jiných učebních předmětech je třeba, aby si žáci vytvářeli konkrétní představy o jevech přírody a lidské společnosti. To se týká i abstraktnějších poznatků, jako jsou poznatky geometrické.

Přesto, že představy mají velký význam pro rozumový rozvoj a vyučování dítěte, byl problém představ až dosud v sovětské psychologii poměrně málo zkoumán. Zvláště je nutno zaznamenat nedostatečné zpracování otázky fyziologických mecha-

nismů představ ve světle pavlovovského učení o vyšší nervové činnosti.

Úkolem tohoto výzkumu je prozkoumat otázku přetváření zrakových představ ve světle pavlovovského učení o mechanismech dočasných spojů a o signální činnosti mozku. Sledovali jsme přitom — v soulase se základním principem I. P. Pavlova o vnější determinaci mozkové činnosti — proměnlivost představ v závislosti na změně vnějších vlivů, vytvářejících soustavu dočasných spojů, a vznik obrazu odpovídajícího dříve vnímanému předmětu.

Podle marxisticko-leninské teorie odrazu jsou představy jako každý jiný psychický děj funkcí mozku. „... zrakový obraz stromu — píše V. I. Lenin — je funkcí mé sítnice, nervů a mozku...“¹⁾

Představa obrazí vlastnosti objektivně existujícího předmětu v podobě obrazu. Tento obraz je podle učení I. P. Pavlova signálem reálného předmětu. Charakteristickou zvláštností představy jakožto sig-

¹⁾ V. I. Lenin, Soč. sv. 14, vyd. 4. str. 78.