

vytváření podmíněných reflexů u zvířat (spouščenost podnětů, svěžest „stop“ a pód.). Pro tuto zvláštnost druhé signální soustavy může člověk využít v kterékoli životní situaci nejen individuální zkušenosti, ale i zkušenosti lidstva ustálené v jazyku. Vědecké fakty, které nám poskytuje fyziologie, dokazují přesvědčivě, že takové významové spoje, vytvářené v druhé signální soustavě, mají za základ příslušné spoje upevněné v první signální soustavě. Fyziologický smysl elektivnosti (výběrovosti) zůstává však dodnes do značné míry nejasný.

To jsou některé hlavní zvláštnosti druhé signální soustavy, o nichž máme v dnešní době určité fyziologické údaje. Jimi není do jisté míry vyčerpána jejich úplná charakteristika. Další bádání ukáží nepochybně řadu nových vlastností druhé signální soustavy, na jejichž základě bude možno hlouběji a úplněji pochopit celou složitost lidského duševna.

Shrneme-li všechno, co bylo řečeno o přírodovědných základech psychologie chápání, musíme zdůraznit, že správné pochopení a vědecký výklad procesu porozumění je možný jedině na pevném základě Pavlovova učení o vyšší nervové činnosti.

Pavlovovo učení o vyšší nervové činnosti nadzvedává roušku, zahalující tajemstvím zákonitost duševna a myšlení člověka. Pouze na základě Pavlovova učení stává se skutečně pochopitelnou celá složitá a harmonická činnost lidského mozku, jenž odráží objektivně existující skutečnost.

Uvedené přírodovědecké údaje Pavlovovy fyziologie vyšší nervové činnosti vrhají světlo na ty zvláštnosti procesu chápání, kterých by se nemohlo vědecké bádání psychologické dobrot jinou metodou. K takovým fyziologickým skutečnostem, které mají mimořádný význam pro psychologii chápání, patří všechny zvláštnosti druhé signální soustavy: „mnohoobsažnost slova“, „náhlost“ zapojování, regulace stop, výběrovost a j. Všechny tyto skutečnosti charakterisují do jisté míry zvláštnosti vytváření dočasných spojů. A vytváření dočasných spojů je se stanoviska I. P. Pavlova nejcharakterističtější znakem, který určuje proces učení.

Z ruského originálu „Učeniye I. P. Pavlova — jestestvenno-naučnaja osnova psichologii ponimaniya“, otištěného v časopise „Sovetskaja pedagogika“ (roč. 1951, č. 12, str. 28—40), přeložil za účasti pedagogického oddělení Československo-sovětského institutu Dr. J. Souček, VÚP, Praha.

DISKUSE

Poznámky k diskusi o úloze školského reformismu buržoasní republiky.

F. BUDSKÝ, ředitel střední školy, Praha II.

Při studiu literatury o školství buržoasní republiky jsem vedle desítek různých prací dostal do rukou i práci dr. C. Stejskala „O diferenciaci na našich reformních školách“. Píše v ní: „Povšechný profil těchto tříd (1. tříd měšťanské školy) jeví žactvo nestejnorodé, vedle ojedinělých bystřejších valná většina podprůměrná, táhnoucí se až k hranicím slabomyslnosti. Takové dě-

dictví převzaly naše pokusné školy, leda ještě o to zhoršené, že na periferii je celková úroveň už sama sebou nižší.“ Tyto věty jsou dále dokládány čísly o „inteligenci“ žáků podle výsledků známých „psychologických“ zkoušek, které dr. Stejskal zaváděl a na jejichž základě byla později provedena diferenciacie žáků do jednotlivých tříd. Nevím již, jaký kvocient inteligence vyšel

tehdy mně samému, pamatuji si však jako bývalý žák reformní školy II. a později i jejího III. stupně mnoho jiných daleko důležitějších věcí. Pamatuji se na příklad na R. Zimovou, také žákyni této školy, jejíž jméno je v ročence vydané v roce 1933 pokusnou školou v Nuslích označeno křížkem s dovětkem — zemřela. Nevím již také, jaký kvocient inteligence byl zjištěn při její zkoušce, vím však a pamatuji se velmi dobře, že do hrobu ji přivedla podvýživa, reumatismus a bída. A i to si pamatuji, jak jsme se s ní na hřbitově loučili spolu s pionýry t. zv. první republiky a jak pan farář tehdy odmítal vykropiti její hrob, protože byla pionýrkou a protože patřila k té periferii, která, jak „vědecky“ pan dr. Stejskal ve svém spisku uvádí, zná děti podprůměrné až slabomyslné a debilní. V uvedené ročence, kterou mám jako památku na svá školská léta, jsou však i jiná jména mně stejně drahá. I na škole III. stupně jsem se později seznámil s mnohými žáky z periferie, k jejichž jménům by rovněž mohl býti připsán křížek, protože položili své životy v boji proti fašismu. Pokud si vzpomínám, jsou to Vašátko, Šmejkal, Šalda, Záruba, K. Černý a další. Mnozí z nich byli ubiti spolu se svým bývalým učitelem L. Hanusem v koncentračním táboře v Mauthausenu. Jejich procento inteligence mi rovněž není známo, vím však, že to byli komunisté, hrdí bojovníci za socialismus a tím i za novou školu.

Taková je skutečnost proti páně Stejskalově „vědě“. Tak ti podprůměrní projeví svou podprůměrnou inteligenci. Ostatně možná, že kdyby byli bývali „inteligentnější“, že by byli jednali uvážlivěji, jak to dělali mnozí „inteligentní“. A závěr? Komu mělo sloužit podobné inteligenční třídění? Je zřejmé, že toto třídění, vycházející z buržoasního učení o dědičnosti, pojímající dítě staticky a pouze jako předmět zkoumání, nemohlo pomoci dítěti, nýbrž mělo utvrzovat panství buržoasie, jež

se opírala o učení o méněcennosti dělnické třídy a tím „vědecky“ dokazovala, že dělníci nejsou schopni si sami vládnout a řídit stát, který potřebuje lidí „inteligentních“.

Nechci se však omezit pouze na tuto jednu zkušenost bývalého žáka a chci poukázat i na některé jiné věci. Nejprve kladu otázku: jaký byl cíl a smysl školské reformy? V uvedené již ročence o práci reformní školy v Nuslích píše dr. V. Příhoda, že byla „prokázána zdravotnost myšlenek nového školství, vedeného ideou pokroku a radikálního republikánství“. O jaké „radikální“ republikánství šlo, nejlépe vysvětlá z dalších slov Příhodových uvedených na téže stránce ročenky: „Jejich pracovní jistota (myslí se učitelského sboru) velmi přispěla k tomu, že se nové metody rozlévaly v československých měšťanských školách, neboť návštěvníci ztráceli obavu před ‚revolucí‘, která se konala v takovém pořádku.“ Tedy „revoluce“ v mezích buržoasního zákona, sledující úkol opravy školy, úkol lékaře buržoasní školy v duchu Masarykových slov, která v téže ročence dále cituje učitelka Kantová jako motto svého příspěvku. Jsou to tato slova: „Jaký pokrok už je dnešní škola, ale ještě mnohé dá se na ni reformovat, aby vychovávala samostatné a sebevědomé lidi, lidi s kuráží do života.“ A úkol této reformy v duchu Masarykových a Příhodových slov rozvádí učitelka Kantová v následujících slovech: „Chceme, aby se naše mládež už na tomto stupni včleňovala do života. Každý žák a každá žákyně, až vyjdou školu, aby cítili povinnost činně se společného života účastnit. Ve veřejném životě, aby si počínali uvědoměle, aby nebyli ‚hlasovacím stádem‘, ženoucím se slepě za jakýmkoli vůdcem, za jakýmkoli heslem, nýbrž aby uměli věc uvážit, hodnotit a pak s přesvědčením usilovali o lepší v lidské společnosti.“ Takto, v duchu sociálně demokratického refor-

mismu byl formulován cíl a smysl reformních škol, které měly buržoasní společnosti dávat lidem s kuráží do života, kteří by nebyli „hlasovacím stádem“ a kteří by v duchu Baťových „smělých chlapců“ usilovali o lepší svět takovou „revolucí“, která je přijatelná pro buržoasii, protože se koná v pořádku, jako revoluce „hlav a srdcí“ pokojně a uvážlivě.

A vskutku tehdy bylo mládeži opouštějící školu opravdu zapotřebí, aby měla dostatek kuráže a uvážlivosti, protože její perspektivy byly velmi neutěšené. Mezinárodní úřad práce r. 1935 totiž oznamoval, že je ve světě sedm milionů nezaměstnaných ve věku od 14 do 24 let. Z toho na naši republiku připadalo tehdy 200 000 nezaměstnaných z řad mládeže. V únoru 1933 z celkového počtu nezaměstnaných tvořila mládež 22,8%. Podle časopisu New-York-Post zemřelo v roce 1934 dva miliony lidí hladu, zatím co bylo v kapitalistických státech úmyslně zničeno 1 milion vagonů obilí, 267 tisíc vagonů kávy, 258 milionů kg cukru, 26 milionů kg rýže atd.

Zatím co lidé umírali hladu, varoval i náš agrární časopis Venkov před nebezpečím vysoké sklizně. Česká obilní společnost vyzývala ke snížení osevní plochy obilí. Ostatně naše buržoasie ani v této chvíli nezapomíná na školy. Uvažuje dokonce i o tom, že prodlouží školní docházku, aby tak léčila nezaměstnanost mládeže. A tak vidíme, že vskutku tehdy té kuráže do života bylo více než třeba. Muselo to však být taková „kuráž“, jež by mládež nevedla do jedné fronty s komunisty, kteří tehdy vedli boj za chléb a práci proti kapitalistickému státu.

„Hlasovací stádo, ulice, lůza“, to byly vždy věci na pováženou. A proto přichází na pomoc školské reformě i Svaz národního osvobození, který v brožuře „Je třeba nových školských zákonů“, pomáhá upevňovat i velkou „demokratickou“ reformu ministra Déreera. Také jedna z reforem buržoasní republiky.

V uvedené brožuře se reforma Dérerova vysvětluje těmito slovy: „Jenom lid vzdělaný, lid *dobře vychovaný*, lid mravný a charakterní může skutečně dobře vládnouti v obci, zemi i ve státě, jinak propadne lákání *„sobeckých demagogů“* a v těžkých chvílích bude podoběn lidu židovskému, který na poušti volal po otrockém živobytí v Egyptě, neboť namáhavá cesta ke svobodě zdála se mu příliš obtížnou a dlouhou. Podobné jevy vidíme i v této době. Celé národy utíkají se pod chatrný přístřešek „*všelijak pojmenovaných diktatur*“. V tom je jejich slabost, strach před odpovědností z demokracie, myšlenková zbabělost. Co ochrání náš národ před podobným osudem?“ Je už vlastností buržoasie a jejich pomocné „*vědy*“ nenazývat věci pravým jménem. A proto se mluví o ochraně národa, ačkoliv jde o ochranu posic buržoasie jako vládnoucí třídy. A před kým? Před národy, které se utíkají pod „*chatrný přístřešek všelijakých diktatur*“. V zájmu *objektivnosti* se mluví o všelijakých diktaturách, na mysli je však diktatura proletariátu, protože o diktatuře vládnoucí buržoasie nelze hovořit a proti diktatuře vládnoucí fašistické velkoburžoasie je nutno bojovat tak, že se za nepřitele označí diktatura proletariátu, „*stáda, ulice*“ a pod., což lze provést i tak nepatrnou věcí, jako je obrat o všelijakých diktaturách.

Je proto samozřejmé, že takovéto reformy, vycházející z posic buržoasie a sledující pouhý cíl opravovat školu, nutně se musí za třídní vlády buržoasie projevit jako nástroj buržoasie, což slovy naprosto jednoznačnými charakterisoval již roku 1933 v časopise Tvorba (roč. 8) soudruh Haken, zakládající člen KSČ a sám učitel, těmito slovy: „*Městanská škola je už zasažena tímto morem také.*“ Racionalisace ve školství je na postupu. Bezduchá, prázdná, nesmyslná, řízená z kanceláří realistické byrokracie, většinou se sociálně demo-

kratickou legitimací. Učitel i škola trpí spontánností, nesmyslným policajtským dohledem. V tomto systému *zvrhne se i nejlepší metoda* ve zmetka, utopí se i nejlepší snaha jednotlivcova." Za tohoto systému za vlády buržoasie je proto pochopitelné, že celá t. zv. reforma nikdy nemohla rozřešit a také nerozřešila základní otázky výuky a výchovy a nutně byla svedena na cesty formalismu a všelijaké kosmopolitní pavědy. Co je dnes, ale co bylo konec konců i tehdy, posuzováno s hlediska dělnické třídy (a jiné hledisko nelze uplatňovat), hlavním úkolem školy? Je a byla to především povinnost dáti našim dětem pravdivé, vskutku vědecké poznatky a vyzbrojit je tak k boji za socialismus. A stačí, abychom si přečetli kteroukoliv z t. zv. reformních učebnic, abychom pročetli kterýkoliv z t. zv. pracovních textů, jak my jsme říkali programů, abychom si potvrdili, jak otázka obsahu vyučování zůstala nedotčena a omezovala se na řešení problémů převážně metodických, i když mnohdy pod zdánlivě pokrokovou formou pohledu na svět; ve skutečnosti zůstal celý obsah učiva skreslen a marxisticky nepřeprocován. Hle, jak byl v pracovní učebnici zeměpisu líčen svět a život lidí v krajinách horkých a hojně zavlážených. „Lidé horkých krajin mají tmavou pleť, černou nebo hnědou. Jsou na nízkém stupni vzdělanosti. Nejzajímavější z nich jsou černoši uprostřed Afriky. Ale také někteří Indiáni žijí v horkých krajinách. Potravu najdou bez práce. Hojnost dešťů a veliké horko způsobují bujný růst rostlinstva. Banány, kokosové ořechy a jiné ovoce i zeleninu stačí utrhnouti nebo sebrati. Masa spotřebují méně. Poskytuje je zvěř, která se tam loví. Lidé jsou tam sběrateli plodů a lovci. Přistěhovalí běloši se snaží využití bohatství horkých krajin. Vypravují se nejen na lovy zvěře, ale zřizují rozsáhlá pole, na nichž se pěstuje káva, kakao, rýže, kaučukové stromy, bavlna a jiné.“ Toto bylo poučení, s kterým měl žák odchá-

zet ze školy. Znamenalo to, že černoši vlastně mají učiněný ráj, protože potravu najdou bez práce a pod. Z uvedeného citátu je zřejmé, jak obtížné se v učebnici, která konec konců podléhala buržoasní cenzuře, zajišťoval vskutku vědecký obsah učiva. Takováto reforma nedávala a ani nemohla dát dětem vědeckých marxistických poznatků. Skreslovala pohled na svět, odalovala žáky i učitele od současných otázek třídního boje, skreslovala otázku třídního boje výkladem o vyrovnaní třídních rozporů v duchu Masarykova humanismu. A právě proto, že se celá reforma nedotýkala obsahu vyučování, vědeckého podávání poznatků, nutně musela skončit v otázkách forem a metod, které se čím dále tím více stávaly alfou a omegou celé reformy. A právě tyto konce reformy pomalu otvíraly oči i učitelům na těchto školách, z nichž většina se dříve nebo později rozešla s ideologií reformismu a dala všechny své síly do služeb dělnické třídě jmenovitě za boje proti okupantům, před únorem 1948 i dnes do boje za novou školu, budovanou již na základě vítězství dělnické třídy. Že tomu tak je, potvrzuje naše dnešní skutečnost, kdy v řadách našich nejlepších školských pracovníků stojí dnes desítky soudruhů, kteří dříve pracovali na reformních školách.

II.

Čím vysvětliti tento proces, který tak často mýlí mnohé naše učitele, kteří slyší oprávněná slova o tom, že je třeba vymýtit z našich škol všechny buržoasní přežitky, a na druhé straně vidí, že v řadách nejlepších učitelů jsou dnes ku př. i ti, kdož učili na reformních školách, jejichž obsah a smysl je právem kritisován. Jejich omyl spočívá v tom, že celou otázku posuzují mechanicky, dogmaticky, že nechápou smysl celého našeho boje. Nechápou, že hlavním problémem je vymýtit staré zbytky školy, vymýtit pozůstatky reformismu, ale že je přitom nezbytné posuzovat

celý problém, jmenovitě co se týče osob, historicky, s hlediska objektivní situace podmínek třídního boje buržoasní republiky a za třetí, že je třeba každého učitele i školského pracovníka posuzovat v jeho růstu, v tom, jak se vyvíjel a zbavoval chyb, které ať z toho nebo onoho důvodu byly příčinou toho, že nenastoupil důsledně revoluční cestu již dříve. Naše dělnická třída ve spojení s ostatním pracujícím lidem porazila buržoasii, rozmetali jsme její kapitalistický systém a dnes budujeme socialismus. Budujeme ho za situace, kdy každý z nás si větší nebo menší měrou nese pozůstatky starého řádu, ale budujeme úspěšně. Všichni víme, že kapitalistický systém byl vykořisťovatelský, nemravný, špatný řád, a přesto není možné říci, že by stejně špatní byli i lidé, kteří v něm vyrostli. A totéž v jistém smyslu lze říci o reformě jako systému a o učitelích, kteří na reformních školách učili. Považuji za svoji povinnost prohlásit, že v řadách mých učitelů, t. j. učitelů reformních škol byla řada takových, na které vzpomínám s láskou, ať již je to s. Machač nebo fašisty umučený s. Kamenický a Hanus. Právě soudruh Hanus nám může býti nejlepším příkladem učitele, pro něhož reforma, kterou pomáhal tvořit, nebyla účelem sama sobě, nýbrž jedním z prostředků boje za lepší svět. Na jeho slovech, která cituji z výše již zmíněné ročenky, chci ukázat, v čem je třeba spatřovat klíč k řešení. Soudruh Hanus píše: „Svět se mění. Mění se i škola. Byla jiná, když jsme my byli malí, bude jiná i v budoucnosti. Ale my chceme také, aby i škola pomáhala měnit svět, abychom se dočkali lepšího a spravedlivějšího uspořádání lidské společnosti. To je úkol školské reformy, na který ovšem nestačí několik reformních škol, ale na který nelze zapomínat.“ Je jisté, že i v těchto jeho slovech se projevují chyby, jmenovitě v jeho přecenění úlohy reformy, nelze však nevidět jeho závěr, který svědčí o tom, že si byl konec konců vědom, že cestu k vybudo-

vání spravedlivější společnosti je třeba vidět někde jinde než v jakési reformě. A ten, kdo ho znal, pochopí, že při jeho pracovitosti a houževnatosti, v době, kdy většina učitelů, jak říká s. ministr Nejedlý, „ani ty brouky neshbírala“ a po splnění svého učebního úvazku žila v soukromí, že v této době, při jeho poctivosti se nutně muselo stát to, co se stalo a nač upozorňuje i s. L. Koubek ve svém spise „Naše cesta“, že totiž s. Hanus až zbytečně mnoho energie věnoval otázkám reformy, což ho nutně muselo vzdalovat od věcí daleko důležitějších, od přímé účasti na současných bojích dělnické třídy. I přes tuto chybu je třeba vidět rozhodující otázku tak, že zatím co jedněm, a to těm, kdož byli pouhými sluhý buržoasie, byla reforma vším, byla s. Hanusovi a mnohým ostatním reforma pouze jednou z dílčích otázek. Chci proto zdůraznit Stalinova slova, která naprosto jasně ukazují, jak je třeba přistupovat k otázkám reforem a pod. (Stalin: Otázky leninismu str. 64): „Někteří lidé soudí, že leninismus je proti reformám, proti kompromisům a reformám vůbec. To je naprosto nesprávné. Bolševici jsou si jako každý jiný vědomi, že v jistém smyslu každý dar je vítán, že za určitých okolností reformy vůbec, kompromisy a dohody zvláště jsou nezbytné a nutné. Nejde tu však o reformy nebo kompromisy a dohody, nýbrž o to, jak lidé reforem a dohod používají. Pro reformistu je reforma všechno, kdežto revoluční činnost něčím vedlejším, něčím pro odvrácení pozornosti. Proto reforma za reformistické taktiky při existenci buržoasní moci se mění nezbytně v prostředek upevnění této moci, v prostředek rozkladu revoluce. Pro revolucionáře je však hlavním revoluční činnost, a nikoli reforma, pro něho je reforma vedlejší produkt revoluce. Proto se reforma za revoluční taktiky při existenci buržoasní moci mění přirozeně v prostředek rozkladu této moci, v opěrný bod k dalšímu rozvíjení revolučního hnutí.“

Podívejme se proto nyní ještě lépe na úlohu reformistické pedagogiky za třídního boje buržoasní republiky. Soudruh Kl. Gottwald charakterizuje situaci, za které se formuje i nástup reformismu, takto: „Na jedné straně se stabilisuje politická posice buržoasie. Tato buržoasie vtahuje pod svůj sociální a politický vliv kulacké elementy venkova, vrchní vrstvy maloměšťáctva a také dělnickou aristokracii. Vzrůst reformismu mezi kvalifikovaným dělnictvem a vzrůst fašistických tendencí mezi maloměšťáctvem a velkosedláckým živlem jsou politickým výrazem tohoto procesu. Vedoucím činitelem v tomto buržoasně reformistickém bloku je finanční kapitál.“ (Gottwald, Spisy I, str. 183.) Dále hovoří s. Gottwald o úloze reformismu a říká: „Jako všude jinde, tak i v Československu spočívá hlavní úloha reformismu za prvé v rozbití a zneemožnění bojové fronty proletariátu, za druhé v aktivní spolupráci na výstavbě a upevnění kapitalistického systému, za třetí v aktivní přípravě imperialistické války, především proti Sovětskému svazu. Metody a prostředky, kterých reformismus při tom používá, jsou různé.“ Je jasné, že i reformismus v pedagogice byl pouze jednou z odnoží reformismu vůbec jako prostředku buržoasie k upevnění moci v době, kdy kapitalismus již dávno překročil své období progresivnosti a kdy se již schylovalo k proletářské revoluci. Jestliže takto v plné šíři pochopíme úlohu reformismu, je potom snadné pochopit i jeho úlohu na školském úseku, kdy školy se jeví jako jeden z nástrojů buržoasie a kdy, jak tomu ani jinak nemůže být, plní svou třídní úlohu. Zdá se však, že tuto třídní úlohu mnozí neviděli nebo vidět nechtěli, ačkoliv stačilo podívat se skutečnosti otevřeně tváří v tvář. Připomeňme si alespoň několik případů, které byly zřejmé nám, žákům, a které, zdá se, nic neříkaly některým našim pedagogům. V zdravém těle zdravý duch bylo jedno z hesel proklamovaných naší vlasteneckou společností,

v praxi se však provádělo tak, že pěstovat zdravé tělo, aby byl také zdravý duch, bylo dětem povoleno pouze v t. zv. státoporných organizacích, jako byl Sokol, Orel, DTJ, selské jízdy a pod. Dělnickým dětem bylo zakazováno cvičit v jejich Federaci proletářské tělovýchovy. Dokonce i tak prostá věc, jako je rozvrh hodin pro žáky, ozdobený fotografií Leninovou a Marxovou, vyvolala u školských úřadů pobouření a dala podnět k perzekuci dětí i učitelů. Policejní ředitelství v Praze zaslalo dne 30. V. 1925 Federaci proletářských tělocvičných jednot tento dopis: „Podle vyšetřování rozšiřovala Federace proletářských tělocvičných jednot v Praze mezi školními dětmi rozvrhy hodin, které byly vyzdobeny podobiznami Lenina a Marxe s pěticípou hvězdou sovětskou uprostřed a na jejichž druhé straně je provolání obracející se na hochy a dívky, děti dělníků a rolníků a končící komunistickým pozdravem Práci čest. V tomto provolání se slibuje dětem, že FDTJ je bude vychovávat, aby až dorostou, si utvořily život lepší, než jaký mají dnes pod bičem chytráků a vykořisťovatelů. Toto panstvo — praví se dále v letáku — nemůže potřebovat, abyste si byli vědomi své síly. Proto vás láká do svých sítí, kterými jsou měšťácké, klerikální a lžisocialistické tělocvičné jednoty. Vynakládá na to mnoho peněz, aby vás nachytali na svou dobročinnost. Ježto provolání nese se duchem politickým, upozorňuje se ctěný spolek, že jakékoliv další překročení stanov mělo by ihned vzápětí, že by proti ctěnému spolku bylo zakročeno podle paragrafu 113.“ Takovýchto dokladů o třídní povaze naší školy bylo by možno snést nesmírné množství, překvapuje pouze, že někteří naši pedagogové jako by tyto věci neznali a že při svých plánech na reformu vycházeli ze stanoviska jakési školy mimo svět, mimo společnost. Proto musela celá reforma, podle výše citovaných slov s. Gottwalda, nutně vést i na školském úseku k za-

krývání třídních rozporů, k upevnění posic buržoasie ve školství, k odvedení velké části učitelstva od důsledného revolučního boje dělnické třídy. Ostatně sám s. Haken již roku 1933 upozorňoval na tuto skutečnost, když se v Tvorbě (8. roč.) zabýval t. zv. Dérovými reformami. Soudruh Haken tehdy psal: „Do tohoto tříbení duchů v učitelstvu vpadl ministr Dérer se svými školskými osnovami. Tu máte kost, tahejte se o ní. Sociální demokracie, jež každé reakční svinstvo odůvodňuje demokratismem, dává demokratickou etiketu i návrhům Dérerovým. Dérerovy reformy nejsou ničím jiným než vyjádřením potřeb buržoasie na poli školském. Návrh Dérerův na školní správu nutno tedy po všech stránkách odmítat a zdůrazňovat práva rodičů, učitelů a dětí na školu. S rostoucím třídním napětím odhaluje se i škola jako důležitý nástroj vládnoucí buržoasní třídy. Škola není nepolitická, netřídní. Proto dělnictvo musí učiniti i školu úsekem svého třídního zápasu. Potírat i paralyzovati její třídní ideologii, bojovat za sociální i kulturní požadavky dětí i rodičů pracujících vrstev, prosazovat jejich vliv na školu a tím stavět hráz fašisaci. Oposiční učitelé uplatní své požadavky stavovské a školské v rámci požadavků pracujících vrstev. Tedy nikoliv ‚kulturní boj‘ kvůli třídnímu míru, jak to hlásá sociální demokracie, nýbrž třídní boj na všech úsecích.“ Jedině toto byla správná cesta pokrokových učitelů. Paralyzovat vliv buržoasní výchovy, bojovat o školu s posic dělnické třídy, bojovat proti persekuci učitelstva, stát na straně pracujícího lidu, jíti s ním, jak to také odpovídá pokrokové tradici našeho učitelstva. A správně s. dr. Kratochvíl poukazuje na to, jak kosmopolitismus v naší reformní pedagogice odvedl učitele od zdravých a pokrokových tradic naší pedagogiky a tím jak je konec konců odváděl i od zájmů lidu na posice buržoasie. Jak daleko správněji pochopil tehdejší úkol učitele soudruh

Sláva Horník, jehož s. dr. Kratochvíl rovněž vzpomíná. Soudruh Kratochvíl ve svém diskusním příspěvku vyzývá bývalé žáky z Jinonic, kde s. Horník učil, aby podali svědectví o tom, jak pracoval učitel-komunista. Jako jeho žák, i když ne přímo ze třídy, kde pracoval, ale jako bývalý člen pionýrské organisace, kterou s. Horník za buržoasní republiky vedl, rád a s vděčnou vzpomínkou na něho dám toto svědectví. Jemu vděčím já a se mnou stovky soudruhů a soudružek za to, že se nám již v kapitalistickém řádu dostalo takové výchovy, o jakou usilujeme dnes. On z nás vychovával komunisty. Vyžadovalo by mnoho místa, kdybych se měl rozepsat o obsahu i metodách jeho práce. Stačí, poukáži-li alespoň na výsledky jeho úsilí, které jsou rozhodující pro měření pedagogické práce. Z řad pionýrů, které on vedl a vychovával, sedmdesát jich spolu s ním položilo své životy v boji proti okupantům. Desítky jich prošlo fašistickými kriminály a další desítky úspěšně pracovaly v illegálním hnutí. Myslím, že nemůže býti větší cti pro vychovatele, jestliže vede své žáky tak, že pro ideály, ke kterým je vychovával, jsou připraveni dáti i svůj život, ukáže-li se toho potřeba. A kolik žáků i studentů stejně odhodlaných vychoval soudruh ministr Zd. Nejedlý! Z jejich zkušeností, z jejich revoluční pedagogiky je třeba dnes čerpat co nejvíce poučení. V jejich práci je třeba hledat prameny pro novou školu.

Věřím, že uvedené příklady dostatečně ukazují, jak je třeba hodnotit pedagogiku buržoasní republiky. Ze všeho vyplývá, že není a nemůže být jiné hledisko než hledisko třídní. Jenom ta theorie a jenom taková pedagogika, která odpovídala zájmům třídního boje dělnické třídy, jenom ta může být hodnocena jako progresivní. Jenom tehdy, jestliže si ujasníme její úlohu v třídním boji, jenom tehdy můžeme ji správně zhodnotit.

III.

Se stejného hlediska je třeba přistupovat i k některým reakčním názorům, které se ještě udržují i v naší škole. Prvým ze základních nedostatků je stále ještě to, že mnozí učitelé, kteří se domnívali, že reformní hnutí je pokrokové, dosud ještě v plné šíři nepochopili jeho podstatu. Projevuje se to potom i takovým způsobem, že otázky forem a metod posuzují odtrženě od obsahu výuky. Říkají: příprava na vyučování, plán, režim hodiny, to není nic nového, to jsme vždy dělali. Necítí kvalitativní rozdíl mezi přípravou a „přípravou“, mezi plánem a „plánem“, nedomýšlejí úlohu obsahu při stanovení forem a metod. V diskusích přiznávají, že obsah staré školy byl reakční, zdůrazňují však, že metody byly pokrokové. Nechápou, že nelze zůstat jen při přiznání reakčnosti cíle a obsahu vyučování a výchovy, že je třeba je vidět v souvislosti s metodou, že metoda konec konců také vychovává.

Je známo, že dalším znakem pedagogického reformismu bylo odtržení výchovy od vyučování. Těžiště výchovy se nevidělo v tvoření vědeckého světového názoru při vyučování, nýbrž v práci školské samosprávy a pod. Někteří naši učitelé se řídí těmito vlivy jmenovitě při řešení otázek kázně. Kázeň řeší pouze formou různých kampaní, organisovaných případně žákovskou organisací tak, jak tomu bylo velkou měrou i na reformních školách. Neuvedomují si plně, že kázeň tak, jak ji chápeme my, musí být nejen prostředkem k úspěšné vyučovací práci, ale že musí být vlastně výsledkem této práce. Nechápou plně, že otázka kázně je otázkou ideovosti vyučování, otázkou režimu celé školy. Příznačné je také, jak často se stále ještě díváme na dítě přes papír, psané slovo a dotazník. To platí nejen o učitelích, ale i o pracovnících školské správy a pod. Podívejme se, kolik nejasností bylo na všech místech při zavádění pedagogických deníků. Jak

často třeba i tak zv. osobní list, který byl před časem dodán některým školám Výzkumným ústavem pedagogickým, přímo sváděl k dogmatickým záznamům, vyjadřujícím vlastnosti dítěte přídavným jménem bez hlubšího vysvětlení, bez určení těchto vlastností v procesu růstu. Základní dokumentace o dítěti je sice beze sporu nezbytná, ale musí být vysvětleno, že vše, co podobný dotazník zachytí, může být pouze podkladem ke zlepšení individuálního přístupu učitele k žákovi, nikdy však nesmí vésti k statickým závěrům a pod. Mimo to, jak správně ve svém diskusním příspěvku poukázala i s. Veselá, vedl podobný dotazník často k zachycování věcí podružných a skresloval správný pohled na dítě, jmenovitě pro člověka, který žáka neznal z přímého styku. Vím ku příkladu z vlastní praxe, jak často i některé t. zv. kádrové posudky o žácích, pokud přicházely z řad veřejnosti a týkaly se dětí bývalých příslušníků buržoasie a maloměstských živlů, byly pouhým statickým pohledem na dítě. Docházelo potom i k takovým zjevům, že děti z vrstev nedělnických byly charakterisovány jako reakční a pod. Podobný způsob nutně musel vést k tomu, že se nemohla plně uskutečňovat linie IX. sjezdu naší strany, že je třeba pro naši věc získat všechny děti a že je třeba svést boj i o duši dítěte z řad poražené buržoasie. Nevedu-li takové dítě pečlivě, nerozvíjím-li v něm cílevědomě vše progresivní, vidím-li je pouze staticky, nutně se musí stát to, co se ještě někdy stává, že totiž tato mládež končí skutečně v řadách nepřátel republiky.

Dalším vlivem starého nazírání, které někdy pozoruji na příklad při pohovorech o volbě povolání,ývá i falešný praktikismus. Často se ještě slyší, nač musí žák znát B. Němcovou, když bude zámečnickem a nebude to nikdy potřebovat. Podobných příkladů je ovšem možno uvést daleko více. Ukazuje se, jak často ještě jdeme ve stopách buržoasního praktikismu, který dával žá-

kovi pouze to, co potřeboval pro svoji úlohu otroka kapitalistického vykořisťování. Kritiku učebnic tak, jak ji provedlo předsednictvo naší strany, které vytklo někde zbytečné podrobnosti a rozsáhlost učiva, zaměňují s praktikismem buržoasní školy. Neuvědomují si, že straně jde právě o opak, že tak, jak to říkává s. ministr Zd. Nejedlý, často pro samé ty kosti a kostičky nevidíme člověka. A tak mnozí učitelé potom přiučují, ale nevysvětlují, dělají, ale neobjasňují!

Zdá se také, že se vždy dosti nechápe vedoucí úloha učitele ve škole. Proto také můžeme vidět ve škole ještě takové případy, kdy žáci zkoušejí, dávají otázky, klasifikují, referují o mnohých věcech, aniž učitel k nim zaujímá stanovisko a pod. Pokrokovým rysem se mnohým učitelům zdála i hesla o pracovní škole. Nekritické přejímání tohoto hesla svádí stále ještě k přezírání toho, že základem učitelovy práce je dát žákovi systematické vědomosti. Někdy se však z nepochopení kritiky přebíhá zase do druhého extrému a nepěčuje se jmenovitě v zájmových kroužcích a při řízení mimoškolní činnosti dítěte dostatečně o to, aby si děti ověřovaly theoretické poznatky názorem a vlastní zkušeností právě v mimoškolní činnosti, ale i v samé škole.

Jestliže jsem poukázal na těchto několik případů, neznamená to, že v naší škole nejsou desítky jiných vlivů pedagogického reformismu a staré školy vůbec. Jsem však přesvědčen, že čím lépe naši učitelé pochopí a zvládnou naši novou pedagogiku, čím větší pomocí se jim dostane od našich vědeckých pracovníků (a právě tato pomoc našich vědeckých pracovníků je dosud malá, málokdy je vidíme přímo na školách), a čím více budou přitom čerpat z nejlepších zkušeností naší pedagogické minulosti, tím více bude mizet vliv přezitků v naší škole.

*

Nakonec bych chtěl ukázat alespoň na několika příkladech, že jestliže odhalujeme nedostatky pedagogického reformismu, neznamená to, že bychom se nemohli z mnohého poučit a některých, jmenovitě zásadně platných prvků i použít. Nebyli bychom marxisty, kdybychom ignorovali zkušenosti buržoasní pedagogiky. Vždyť již samo pochopení její buržoasní úlohy, i když v tomto případě jde o přínos z její negace, musí být pro nás v současné době beze sporu užitečné. A přitom jsme povinni, abychom pro naši školu vyčerpali všechny zkušenosti nashromážděné v minulosti a abychom v nových podmínkách použili všeho toho, co odpovídá dnešním potřebám budování socialismu. A je jisté mnoho cenného i ve zkušenostech z práce učitelů reformních škol. Je třeba vidět, že jedním z rysů práce nejpokrokovějších z nich, kteří se vzhledem k objektivním podmínkám tehdejší doby propracovali nejbliže k revolučnímu učení naší strany, je odpovědnost, houževnatost a láska k učitelskému povolání. Bylo by si třeba přát, aby si všichni naši učitelé v naší dnešní škole osvojili tyto jejich vlastnosti. Bylo by si třeba přát, aby i naši učitelé dnes milovali svou práci tak, jak jsem to jako žák cítil u mnohých svých učitelů. Víím, že proti ostatním školám projevovaly reformní školy daleko větší zájem o osobnost dítěte, i když ne vždy nejsprávnějšími způsoby a se správných hledisek. Přesto však považuji tento rys za progresivní v tehdejší době a za potřebný i dnes již ve změněných podmínkách. Stejně tak důležitým rysem byla snaha po rozvinutí iniciativy a tvořivosti dítěte, i když v celkovém systému reformy je nepřijatelná. Rozhodně však, vyňata z celkového systému t. zv. pracovní školy, je tato zásada dnes platná a potřebná. Rovněž tak lze se dívat i na styk s rodinou, jež reformní školy doporučovaly, jako na věc kladnou.

Je nyní na naší vědě, na našich pracovnících, aby kriticky zpracovali celé

toto období vývoje našeho školství. Považuji při tom za základní problém, jak se vypořádat se zbytky starého na našich školách, to, že budeme dále důsledně usilovat o splnění usnesení předsednictva naší strany o učebnicích, protože jediné tak, opírajíce se o učení strany, můžeme úspěšně splnit svůj úkol. A domnívám se při tom, že tomuto úkolu, to znamená popularisaci a hlubšímu ještě rozvedení usnesení

strany, stále ještě se věnuje poměrně malá pozornost. Vždyť jde o otázky zásadního rázu, které se netýkají pouze učebnic, ale vůbec všech otázek naší školy. Strana a její učení je nejučinnějším pomocníkem v naší práci. Jí patří náš dík za nový život, za novou školu, za šťastný a radostný život našich dětí. Jí jsme také povinni, řídíce se jejím učením, splnit úkol, který nám uložila.

K diskusi o pedagogickém reformismu.

J. POPELOVÁ, rektorka Palackého university v Olomouci.

Ačkoli jsem nepatřila k reformistickému směru v pedagogice v užším slova smyslu, t. j. ačkoli jsem se nezabývala ani testy, ani globálkou a byla jsem proti kvantitativní psychologii, přece pokládám za nutné připojit se k diskusi a napsat něco o reformismu v širším smyslu, jenž byl mezi učitelstvem rozšířen a k němuž jsem patřila. Tento reformismus v nejširším smyslu souvisel těsně s reformismem politickým. Bylo již v diskusi dobře poukázáno na to, jak mnozí z reformistických učitelů byli sociálními demokraty. Nebyli všichni reformisty v příhodovském smyslu, ale byli všichni reformisty v tom smyslu, že se domnívali, že nápravy společenských poměrů, jejichž špatnost často dobře viděli, lze dosáhnout cestou nenásilných reforem a ve školské a osvětové práci a v jejím postupném zlepšování viděli důležitý úsek této reformní cesty. Nebylo chybné jejich úsilí po nápravě školské, sociální a osvětové péče, ale bylo chybné, že každý dílčí úspěch pokládali a vydávali za důkaz, že náprava hospodářských a společenských poměrů je možná nerevolučně, že přeceňovali drobné, často nic neznamající úspěchy, které ostatně byly všechny v době krise přivedeny v niveč, že neviděli cíl své činnosti v přípravě revoluce, v posilování revolučního smýšlení, ale naopak v jeho hašení. U některých učitelů se jejich

reformní snaha projevovala bojem proti klerikalismu, ve škole i v obci, odstraňováním křížů, pútkami s katechety, ale jejich chyba byla v tom, že neviděli souvislost mezi klerikálním tmářstvím a hospodářským vykořisťováním, že měli a v jiných vzbuzovali ilusi, že hlavním nepřítelem je náboženství, místo aby jej viděli v kapitalismu. Jiní se starali o sociální či charitativní pomoc, o školské stravování, Červený kříž či prázdninové osady nebo nadílku, a i když bylo u nich mnoho dobré snahy a námahy, chybovali tím, že sklouzali na řešení individuálních sociálních případů, že neviděli celou souvislost sociální otázky s kapitalistickým řádem, že nevyvodili revoluční důsledky ze strašného almužnictví, z nedůstojné charity, ač ji často osobně těžce nesli. Jiní se snažili o osvětové působení chybné tím, že obcházel to nejhlavnější, revoluční propagandu, a že šířilo drobtý buržoasního vzdělání. Opět jiní přecenili Dérerovy reformy, viděli velikou výhodu v rodičovských sdruženích i jiných zdánlivě demokratických opatřeních, i když rodičovská sdružení za daných okolností znamenala především sdružení rodičů z vyšších společenských vrstev, a tak posilu reakčního vlivu ve školách.

Byli jsme zaslepeni, protože jsme neznali marxismus-leninismus, protože jsme byli v zájetí maloburžoasní třídní