

své příliš ostré tvary a nabýt konec konců přijatelné podoby, protože při nich mnohdy záleží spíše na míře a na množství jejich použití než na tom, že by svou podstatou byly pedagogicky nepřijatelné. Tak tomu je na příklad u otázky samostatné práce žáků, laboratorních method, u zásady zajímavosti a aktualizování vyučování atd.

K škodlivým důsledkům však dochází tehdy, jestliže určité nežádoucí vyučovací principy jsou konkretisovány přímo v látce předmětu, v učebnici, čímž ovlivňují výklad učitelův a tím přímo vytvářejí určitý světový názor mládeže, neboť užívání zavedených učebnic je pro učitele závazné. Tak na příklad konkrétně v zeměpisných učebnicích bývá idea buržoasního nacionalismu, kosmopolitismu, rasismu, geografického determinismu, záměrné imperialistické propagandy a lživého geopolitismu většinou skryta, a to mnohdy i očím autorů samých pod ethickými hesly spolupráce všech lidí na světě, pomoci bílého člověka „nevzdělaným“ koloniálním národům, popisu nerostného bohatství země, ale zamlčení toho, komu slouží, konstatování osudového zeměpisného mechanismu přírody, jež vy-

tváří v určitém prostředí zcela určité typy lidí, odsouzené ke stále stejné životní úrovni, nedbání hospodářsko-spoločenské analyzy poměrů země a jejího obyvatelstva atd. atd.

Vypořádám se s některými těmito nedostatky v zeměpisech H.-D. tím, že je budu konfrontovat s materialistickým hlediskem nejnovějších sovětských geografických pramenů. To bude náplní výše vzpomenutého článku v časopise Společenské vědy ve škole, kde budou mít učitelé zeměpisu, kteří kdysi vyučovali podle těchto knih, příležitost opravit si ustálený názor na základě kritiky starého pojetí a přejít na cestu nového chápání předmětu, jenž má vysokou výchovnou hodnotu.

V boji nového se starým je třeba pomáhat vždy novému. Co je v zeměpise to nové, zač je třeba bojovat, to vyplývá z konfrontace obou názorů. Sovětské pojetí kritiky a sebekritiky nás učí, že nestačí pouze formálně přiznat chyby, ale že je nutno zjistit jejich příčiny a hlavně že je třeba zařadit se do bojové fronty proti těmto chybám. Tímto vzorem se chci řídit při kritice obsahu a metody v učebnicích zeměpisu H.-D.

Proti pozůstatkům reformismu v didaktice dějepisu.

JAROSLAV KOPÁČ, Vyškov.

Jako jeden z účastníků t. zv. reformního hnutí pokládám za svou povinnost, abych se zúčastnil ankety, kterou v Pedagogice zahájil s. M. Cipro.

Nejdříve bych chtěl připojit několik poznámek k článku s. M. Cipra i k diskusnímu příspěvku s. J. Korejse. Myslím, že bude třeba zkoumat nejen theoretické zásady reformismu, ale i jejich provádění a výsledky v praxi. Po této stránce by bylo třeba zhodnotit práci na pokusných školách i ohlas jejich práce na školách ostatních, prozkoumat všechny materiál, úřední zprávy i jiné dokumenty, pokud se zachovaly. Snad by bylo třeba i stručných, ale kritických

zpráv o jednotlivých školách a pokusech, aby závěrečné soudy, které musí vyznít nepříznivě, byly opřeny o potřebný faktický materiál a nebyly jen povšechné.

Za druhé bude třeba, abychom toto hnutí posuzovali v souvislosti s tehdejší situací a byli si vědomi celé jeho složitosti. Domnívám se, že nevystačíme se zjednodušenými schématy, jakých užívá s. M. Cipro, když mluví o zjevných a skrytých odpůrcích jednotné školy, i když uznáváme, že s. M. Cipro tu vystihl hlavní tendence po roce 1945. Nemůžeme jistě stavět na roveň Ladislava Hanuse a Lomského, masu učitelů

reformních škol a úředníky Stránského ministerstva. Je jisté, že organizační změny ve smyslu jednotné diferencované školy byly pro jedny osudným omylem, jemuž podleli z nejrůznějších příčin a pro jejichž uskutečnění nezištně pracovali, zatím co pro druhé bylo heslo diferenciac vitaným prostředkem v boji proti jednotné škole. Byli to právě mnozí bývalí reformisté, kteří se po roce 1945 ostře postavili proti pokusům zachovat takto dvojkolejnost ve školství. Kdybychom zkoumali tábor „reformistů“ v této době, viděli bychom v něm až na malé výjimky lidi, kteří v předmnichovské republice byli proti jakékoli reformě vůbec, ale kteří nyní přijímají diferenciaci jako menší zlo.

Není úkolem mého článku zabývat se podrobně touto otázkou; tento jeho odřezek je toliko podnětem, abychom pokračovali v diskusi a snažili se celý problém reformismu osvětlit co nejvšestranněji.

Mám však za to, že důležitější než tyto organizační problémy jsou otázky pedagogické a didaktické. Organizace našeho školství byla úspěšně a definitivně vyřešena po únorovém vítězství základním zákonem školským a podrobný rozbor bojů o jednotnou školu je pro nás už jenom dokladem o tom, že přebudování školské soustavy a její demokratisace jsou možné jen po vítězství dělnické třídy a po odstranění kapitalistického vykořisťování. Zato v oblasti výchovy a vyučování musíme neustále zápasit s pozůstatky reformismu. Tu bude třeba mimořádné práce už také proto, že se předmnichovští ministři školství, kteří to nemyslili vážně ani s nejnepatrnější reformou, snažili soustředit pozornost učitelstva na různé metodické otázky a viděli úkol pokusných škol nikoli v přípravě organizačních změn, ale v šíření různých, jak se tehdy říkalo, „moderních“ nebo „pokrokových“ vyučovacích metod.

Čtěl bych tu na příkladě dějepisu ukázat, v čem tkví reakčnost reformní

didaktiky. Musím se tu sebekriticky zmínit o své knize této věci se týkající (Vyučování dějepisu, Praha 1936), kde jsem se zabýval na základě obsáhlé literatury problémy dějepisného vyučování. Vidím hlavní nedostatky této práce v tom, že jsem se tu omezil na systém pouhého referování a že jsem se tu přes poměrně úzké vymezení jejího rozsahu na tyto otázky nedíval s hledisk pedagogiky sovětské, která tehdy už zaujímal jasné odmítavé stanovisko k buržoasní pedagogice. Je tu dosti často citován Dewey i jiní buržoasní pedagogové, a to tak, že tu je zastřena reakční podstata pragmatismu, z něhož vycházeli a kterou jsme si tehdy ještě plně neuvědomovali. Také mezinárodní hnutí Nových škol, závěry různých mezinárodních ankety a konferencí ovlivněných kosmopolitismem, jak je přinášely časopisy *Pour l'Ere nouvelle* a *The New Era*, jsou tu neprávem vysoko hodnoceny. To se týká mimo jiné i kapitoly o zkoušení v dějepise. Není třeba podotýkat, že jsme tu přejímali zásady samoučení a scuhlasili, třeba s jistými výhradami, s diferenciací dějepisného učiva, zkrátka přejímali jsme všechny zásady „reformní“ didaktiky.

Na tyto věci se tu však nebudu soustřeďovat. Metody a didaktické principy nebudeme jistě posuzovat u každého jednotlivého předmětu; to bychom se stále opakovali, těch věcí se jen dotkneme v souvislosti s hlavní věcí, s obsahem vyučování. Zdůrazňoval jsem tehdy také, dovoláváje se Václava Příhody, že obsah předmětu je věcí hlavní. Ale ve skutečnosti to bylo tehdy jen oficiální heslo. Praxe byla jiná. Zatím co jsme diskutovali o metodách i výběru učiva, byly vydávány takové knihy, jako byl Horákův dějepis anebo učebnice zlínské. Celá doba byla tehdy taková. Dali jsme se do práce, protože jsme věřili, že cílem hnutí je jednotná škola, ale uvázli jsme nakonec na pisku drobných oprav a metodických sporů. A po všem tom

zdůrazňování obsahu vyučování jsme měli osnovy, které ponechávaly místo libovůli a kde se, jako na př. v dějepise, mluvilo jen o obrazech ze starého, středního a nového věku. Tato zmatená situace nebyla ovšem zaviněna jen pedagogy; byla prostě odrazem tehdejších úpadkových poměrů. Ostatně, kdož ví, jak by asi byly vypadaly podrobné osnovy, kdyby je byla vydala tehdejší školská správa.

Dnes nás překvapuje, jak pro nás byl tehdy neznám a skoro uzavřen celý sovětský pedagogický svět. Kolika chybám bychom byli předešli, kdybychom se byli jen trochu porozhlédli po tom, co se děje v SSSR. Reformní hnutí bylo tehdy převážně orientováno na západ, zejména na školství ve Spojených státech. V dějepise jsme si na příklad všimali učebnic z Winnetky, zejména metodických pokynů Harolda Rugga k jeho Historii americké civilizace, udivovaly nás rozsáhlé průzkumy učební látky i návody pro samostatnou práci žáků. Nepostihli jsme reakčnost filosofických základů této pedagogiky, zvláště když jsme v takové knize viděli i kritiku poměrů amerického dělnictva anebo vylíčení dravého rozvoje monopolů. (A History of American Civilisation, Boston 1931.) Tato zdánlivá objektivnost nás klamala stejně jako různé projevy těchto pracovníků v orgánech hnutí Nových škol.

Dnes je nám jasné, že tato místa v knihách i tyto citáty (stejně jako četné pasáže z knih, které napsal Dewey) nám zastíraly reakční pojetí i cíl celého souboru společenských věd. Zatím co dnes učíme pravdivě poznávat svět, abychom jej mohli změnit, byl tu cíl naprosto jiný: poznat svět jen natolik, abychom se mohli lépe přizpůsobit danému společenskému řádu. To také říká Příhoda. V jeho Racionalisaci najdeme tam, kde shrnuje podmínky, které vyžadují jedincovo přizpůsobení (Příhoda se tu dovolává praxe amerických pedagogů, kteří výchovné cíle stanovili velmi konkrétně), pro tuto

stránku výchovy a vyučování dva body nesporně určující obsah společenských nauk. Jsou to tato hesla: 1. Kulturní hodnoty a základy světového názoru. 2. Možnost přizpůsobení sociálním a mravním podmínkám (výchova občanská a mravní) (Racionalisace školství, str. 245). Školní předměty pak lze podle Příhody zařadit do tří hlavních oborů vědění a konání: 1. člověk a společnost, 2. příroda, 3. práce (tamtéž). I když se tu Příhoda nevyslovuje ještě přímo o obsahu dějepisu nebo zeměpisu, je už z těchto základních hesel patrné, jak jej chápe. Přesněji se vyjadřuje ve shrnutí Bobbitových výzkumů, při čemž, přihlížeje k přehledné stati Palmerové, sestavuje tento pořad předmětů, tvořící, jak on říká, basi, která by připouštěla nevelké variace pro individuální výběr: 1. Sociální vědy (občanská nauka, sociologie, z dějepisu zejména biografie). 2. Kulturní vzdělání (literatura a umění). 3. Lidský zeměpis (ethnologie, kulturní zeměpis, obchodní zeměpis, komunikace). 4. Práce a výměna statků (technologie, polní hospodářství, obchod). 5. Filosofie a otázky světového názoru. 6. Přírodověda. Pokud jde o všeobecný dějepis, připouští Příhoda, že by nemusil, podobně jako cizí jazyky, tvořit nezbytnou součást objektivních cílů pro všechno žactvo (Racionalisace, str. 252).

Vidíme, že tu Příhoda klade na dějepis poměrně malý důraz. To není nahodilé, ale souvisí to se zdůrazněním stálosti poměrů, stálosti společenského řádu. Je zajímavé, že také Masaryk dává přednost výkladům o zákonech sociální organizace před filosofií dějin (Otázka sociální, str. 103, vyd. 1933—34), varuje před přeceňováním vývojového hlediska a přeje si přímého poznání věci (Česká otázka, vydání 1908, str. 141). Masaryk i Příhoda vycházejí tu s různého filosofického hlediska, ale v podstatě usilují o stejnou věc.

Důsledkem tohoto pojetí je i vztah dějepisu k sociologii. Tu také jde o zdů-

raznění statických prvků v protikladu k hledisku vývojovému. Nejvýrazněji to vyložil a obhajoval ve svém článku Sociologie a dějiny I. Arnošt Bláha (Tvořivá škola XIII, str. 98 a násl.). Tady se plně projevuje celá ta ideologie „umírněného pokroku“, obavy, „aby přílišný příliv nových vlivů nerozrušil vazbu starých souvislostí,“ obavy před falešnou prý revolučností a násilnými zásahy i neustálé nabádání k trpělivosti.

Když jsem se v Příhodově sborníku (Václav Příhoda, život a dílo českého pedagoga, Praha 1939, str. 214 a násl.) dotýkal této otázky, hledal jsem zdůvodnění dějepisného vyučování také u Deweyho a v citátě jsem mimoděk vystihl, do jaké míry pragmatisté připouštějí vývojové hledisko. Dewey je připouští, aby vysvětlovalo „pomocí typických období historického vývoje podstatné složky dnešního společenského řádu“ (podtrhuji já, J. K.) (Dewey, Mravní zásady ve výchově, český překlad, Praha 1934).

Z toho všeho logicky vyplývalo, proč Příhoda v soustavě sociálních věd položil občanskou nauku, tedy předmět vysvětlující společenskou organizaci, na první místo, že ji zdůraznil proti tehdejšímu pojetí a v souhlase se svým názorem na otázky výchovy jako naukový předmět, přenášeje těžiště výchovy do žákovské organizace a společných shromáždění. Příhoda zdůrazňoval dále v společenských naukách zásadu celistvosti a jednoty vyučování. To neznamenal v tehdejší pojetí, že by občanská nauka, dějepis a zeměpis, jež tvoří tento soubor společenských věd, měly splynout. Příhoda se proti takovému splynutí vyslovil jasně, neboť v něm viděl „isolaci prvků jednotlivých předmětů a stmelování věcí ve svém významu oddělených a samostatných“ (Ideologie nové didaktiky, str. 47—55). Myslím, že jsem sám nadhodil otázku, zda by snad nebylo vhodné sloučiti poučení o světě a jeho problémech v jediný celek, a to v jedno-

ročním učebním kurse při měšťanské škole, kde by se k hospodářskému zeměpisu připojily příslušné historické výklady a poučení o důležitých veřejných a státních zřízeních. To byl jen jakýsi námět, který nebyl nikdy proveden, ale i tu by bylo vlastně hlavním cílem vysvětlení daného společenského řádu.

Je důležité poznamenat, že by toto řešení odporovalo zásadě dělení učebních předmětů podle vědních oborů, kterou pokládali reformisté za správnou (viz na př. usnesení konference reformního učitelstva v Trenčanských Teplicích r. 1937, Tvořivá škola XII, str. 220). Toto dělení bylo nadto na II. stupni ještě podtrženo tak zvanou konsolidací předmětů, jejíž pozůstatky se ostatně zachovaly v dosavadních osnovách, pokud jde o dějepis a zeměpis.

S tím souvisí i další otázka týkající se osnování. Příhoda a jeho škola byli proti cyklickému osnování, které Příhoda zamítal pro jeho syntetickou povahu; připouštěli je asi v tom smyslu, jak se uplatňuje dnes, kdy látka na každém stupni tvoří uzavřený celek. Z toho vyplynul pak i zásadní předpis osnov pro měšťanské školy, že se totéž učivo neprobírá souběžně v různých předmětech a znovu v jednotlivých letech.

Celistvost hledal Příhoda v jednotlivých předmětech samých, v podání učební látky. Šlo mu o to, aby učebnice nebyly „sumou nesouvislých částí, ale celkem ideově spjatým“ (v předmluvě k Studiu dějin lidstva, str. 7). Učební látka neměla být žákům předváděna ve formě hotových úsudků, schemat a přehledů, ani neměla vykládat jednotlivé pojmy v abstraktní formě, ale mělo se vyučovat živě a konkrétně; některé pokyny tu byly jistě zcela přijatelné. Tak na příklad se v zeměpise mělo vykládat o zemi jako sídlišti lidí, o jejím přeměňování lidským důmyslem a lidskou rukou (Příhoda, Nový obsah vyučování, Tvořivá

škola XIII, str. 3). Přitom nešlo o vědomosti „pevné a uniformní“, ale každá vědomost je tu hodnocena podle toho, jaká funkce ji přísluší „v práci, v individuálním rozumovém vývoji a v celku poznání“.

Nesprávná byla však zásada, vyplývající z celostní psychologie, že se má při vyučování začínat konkrétním, celým jevem, který se znenáhla diferencuje čili strukturisuje, takže se znenáhla připravuje tvoření schemat, v nichž se na obrysech celku uplatňují dominantní znaky (Ideologie nové didaktiky, str. 41). „Místo někdejší intensity pod heslem ‚málo, ale krasopisně‘, se zdůrazňuje intenzita, široká informace o těžce věci, která prohlubuje učivo mnohostranným názorem. Intuice, chápání učiva z celku a z nahodilosti má v dynamickém vyučování velký význam“ (tamtéž, str. 27—28).

Touto věcí není třeba se zvlášť obšírně zabývat, protože celostní psychologie, z níž Příhoda vycházel, je dnes vědecky vyvrácena. Je však třeba poznamenat pro úplnost výkladu, že Příhoda stále ukazoval, že nám při učení nemůže jít jen o syntésu vědění a o základní myšlenky, ale také o solidní znalost faktického materiálu, o jednotlivé vědomosti. To ostatně bylo nejednou vyjádřeno do krajnosti zdůrazněním testových zkoušek, jejichž obhajobě jsem tehdy věnoval v knize Vyučování dějepisu celou kapitolu (uv. spis, str. 65 a násl.).

Dynamické a funkční hledisko, o němž jsme hovořili výše, probouzelo však tehdy nejen odpor k ustálenému obsahu učebnic staré školy, ale i skepsi vůči přeceňování statistických výběrových metod. Tyto metody, založené na vědecké analýze, na úsudku kompetentů a na požadavcích praktického života, nestačily již k proniknutí nové orientace do školství. Příhoda tu prohlašuje, že tu musí nastoupit výběr dynamický. „Hlavními jeho pružinami,“ říká Příhoda, „jest ideologický rozbor kulturního stavu společnosti a vědecká

hypothésa, hledající nový obsah, který musí být experimentálně ověřen. Nesmíme zapomínat, že nejen věci a činy, nýbrž především ideje tvoří obsah doby. Nová ideologie se sice omezuje většinou jen na malou část společnosti, ale na takovou, která chápe další krok vývoje lidstva. V této části společnosti má býti učitel, který by měl vidět do budoucnosti, když má měnit smýšlení nastupující generace...“ (Tvořivá škola XIII, str. 8, přednáška Nový obsah vyučování na VIII. celostátním sjezdu ref. učitelstva v Trenčanských Teplicích).

To zní pokrokově. Ale odpověď na otázku, jaký má tedy vlastně být nový obsah vyučování, je buď neurčitá a povšechná (přitom je tu vysloveno idealistické mínění, že s pomocí nového vyučování, vyjadřujícího silný obsah vzatý z těžkého přetvoření nynějšího lidstva, bude možno obrodit život celé společnosti), anebo potom v projevech jednotlivých reformistů je tento obsah vysvětlován jako ideologie předmnichovské buržoasné demokratické republiky. Tak hned za Příhodovým projevem je v Tvořivé škole otištěn článek A. Felcána, Nový obsah dějepisu, (tamtéž, str. 8 a násl.), který je sice parafrází Stalinových výkladů o historickém materialismu, ale parafrází bez uvedení pramene a zbavenou revoluční podstaty, místy idealisticky zbarvenou a zakončenou citátem z projevu francouzského presidenta republiky. Významnější než tento článek je projev profesora dr. Josefa Tvrdeho, otištěný v témže ročníku Tvořivé školy (str. 98), Filosofie dějin. Tvrdý nebyl ovšem reformistou v našem užším školském slova smyslu, ale jeho článek vyjadřuje nejlépe myšlení značné části tehdejší inteligence a učitelstva. Ta stať by zaslouhovala zvláštního rozboru. Shledáme se tu na příklad s „kritickými“ výhradami k theorii Marxově (Tvrdý tu vlastně polemizuje ne s marxismem, ale s jeho vulgárním a nevědeckým výkladem, jak byl tehdy v kruzích inteligence tradován), píše, že demokracie

(míni tím ovšem buržoasní demokracii) vyrovnává protivy, a ujišťuje, že se nemusíme o ni bát, „ačkoli kontrasty byl vyvolán krajní bolševismus a kapitalismus“. Za nejvýznamnější zákon historický, který prý vede k určení smyslu dějin, pokládá zákon kontrastu, čili zákon akce a reakce. Že není pokrok stálý a trvalý, vyplývá mu právě z tohoto zákona. „Pokrok lidský jde ve vlnách: my jsme teď v té vlně dole, možná, že se ještě všichni dočkáme vlny jdoucí nahoru,“ říká profesor Tvrdý, který si tehdy ještě neuvědomoval, že nikoli buržoasní demokracie a Masarykova humanita, ale právě to bolševictví, které on měl za extrém, jsou jedinou obranou proti fašistickému barbarství, jehož se sám pak stal obětí. A k tomu ještě další připomínky. Tvrdí se, že se v dějinách určité jevy stále opakují, zkrátka, že není nic nového pod sluncem. Tak také Tvrdý vykládá nejvýznačnější jev v dějinách — revoluci. Když prý přijde společnost do takové situace, že se určité tendence lidí nemohou vyžít, nastává revoluce. Má prý svůj typický průběh. „Na začátku hlásání svobody, na základě svobody hledí se staré svazky zrušiti, pak se svoboda organizuje, později se ruší, jednotlivci hledí ovládnouti situaci, a když se tak stane, nastanou normální poměry. To vše musí historik znáti, aby dovedl posouditi revoluci francouzskou, ruskou a p. (cit. článek, str. 96—97). Ani slova o naprosté odlišnosti Velké říjnové socialistické revoluce od všech revolucí ostatních a o jejím významu, jak jej jedenáct let předtím charakterisoval Stalin ve svém projevu k desátému výročí Října (Otázky leninismu, str. 174 a násl., vyd. 1948).

Je jasné, že reformní hnutí, opírající se o ideály buržoasní demokracie, nemohlo dát dějepisnému vyučování nový obsah. Jeho neúspěch i reakčnost nekvěla tedy jen v tom, že se opíralo o americkou psychologii a pedagogiku, ale také v tom, že se v příslušném vědním oboru nedovedlo důsledně opřít

o vědeckou theorii, v daném případě o historický materialismus, a o výsledky sovětské historické vědy. Tato slabina se projevuje ve všem, co jsme tehdy v dějepisném vyučování podnikali. Nejistota a neurčitost konečných cílů výchovy a vyučování, nemožnost vyjádřiti je oficiálně a nedostatek přesvědčení a bojovnosti, aby byly vysloveny jako heslo hnutí, vedly pak k úniku do oblasti psychologisování, metodik a didaktických pokusů, jež dnes, když se jimi po letech zabýváme, činí na nás dojem roztržitého a zmatku. A to ještě nemluvíme o případech, kdy se vědomě ve snaze zastřít dorůstající mládeži stav věcí skreslovaly úmyslně skutečnosti, jako na příklad ve zlínských dějepisech, kde se vyučování snižovalo na řadu „konkretních detailů“, vyprávěných diletantsky a naivně se zvláštním zájmem o drastické momenty. Nás tehdy zarážela spíše ne odbornost těchto pokusů. Vzpomínám si, že jsem se proti Vránovi ozval na brněnské konferenci reformního učitelstva; dnes vidíme, že celá věc měla základy ve zlínském prostředí. Mám dojem, že tyto „konkretní detaily“, které mají velmi málo společného s vážným učením (Vrána o nich píše v Tvořivé škole XIII, str. 111, v článku Metoda dějepisného vyučování), jsou velmi blízko dnešním americkým „comics“, kresleným seriálům, jimiž chtějí američtí „pedagogové“ nahradit učebnice.

Reformní hnutí tedy nepřispělo nijak k stanovení nového obsahu vyučování a ke zmenšení zmatků v názorech na dějinný vývoj. Tato názorová nejasnost vedla pak k přejímání hledisek různých autorů, zejména západních. Na prvním místě bychom uvedli anglického spisovatele H. G. Wellse, jehož Stručné dějiny světa byly tehdy hojně rozšířeny. Zdá se, že střední školy byly tehdy celkem ušetřeny všech těchto zásahů a pracovaly dále v tom konservativním duchu, který je nejlépe vyjádřen ve sborníku První sjezd československých historiků 1937 (Praha 1938).

Tam se projevil ovšem také v jednáních o učebnicích naprostý nezáměr o vzdělání nejširších vrstev lidových a diskuse i referáty se omezily jen na vyučování na tehdejších středních školách (gymnasiích, reálných gymnasiích, reálkách, učitelských ústavech a pod.). Na školách měšťanských, odkud byla většina reformistů, se uplatňovaly víc různé vlivy a uplatňovala se tam kritika oficiální historické vědy, zdůrazňovala se tu sociologická hlediska, docházely sluchu projevy Rádlovy a Slavíkovy, často se tu pak vycházelo z prací a projevů Masarykových, a to i v těch bodech, kde myšlenkové pozice Masarykovy byly, jak říká profesor Werstadt, „už jaksi vyklizeny“.

Mnohem podstatnější vliv než na obsah dějepisného vyučování měl reformismus na jeho metody. Žáci, kteří se měli samostatně učit, kteří měli procházet rozmanitými činnostmi, aby získávali nové zkušenosti, měli mít jiné pomůcky, než byly staré učebnice, s kterými pokusy o individuální práci začínaly. První samoučný materiál byl dosti rozmanitý a hlavním jeho nedostatkem bylo, že vedl vlastně jen k přepisování různých poznatků z knih do pracovních sešitů. Tohoto postupu, který se ustaloval v prvních letech pokusné práce, užil Čondl ve své knize *Studium dějin lidstva* (Praha 1931). Pramenem poučení pro žáka zabývajícího se dějepisem bylo především několik učebnic vedle knih populárně vědeckých a článků z *Encyklopedie* čs. mládeže. Použití několika učebnic mělo být korektivem jednostranného posuzování historických událostí, kniha měla vést žáka k samostatnému přemýšlení. Myslím, že jsme tu přecenili jednak schopnost samostatného studia žáků, jednak i hodnotu těch pramenů, jež se ostatně navzájem příliš nelišily; návrat k práci podle jediné učebnice, jež měla být, jak se doporučovalo, doplňována četbou knih z příruční knihovny, byl asi výsledkem těchto zkušeností. Školská praxe tu provedla sama korekturu.

V knize *Studium dějin lidstva* je užito výrazu projekt. To by mohlo vést k domněnce, že se u nás v této době užívalo projektů v původním slova smyslu. Ve skutečnosti měla projektová metoda poměrně malý vliv na naši školskou práci. Tady se jí rozuměl jen určitý ideově spjatý celek, velká thematická jednotka.

V souvislosti s pracovními učebnicemi je třeba zabývat se otázkou diferenciace učiva. Tvrdilo se, že je třeba rozlišit požadavky na minimální, střední a maximální, ale nakonec jsme byli rádi, když se nám podařilo stanovit jakési minimum. V učebnicích se pak rozšiřující látka pro pokročilejší žáky označovala třeba hvězdičkou (u Štorcha a Čondla), nebo se odlišila tiskem. To ostatně nebylo nic podstatného. Zdá se, že požadavek diferenciace vyplynul z nesprávného předpokladu, že hlubší chápání dějepisu nelze žádat od žáků nižšího inteligenčního kvocientu, stejně jako jim nemůžeme vykládat abstraktnější partie matematiky a cizí jazyky. Sám jsem se již tehdy přesvědčil, že domněle méně nadaní žáci chápali velmi dobře společenský význam dějinných událostí, zvláště pak děti z dělnických rodin; dnes pak v opravdové jednotné škole nevznikají po této stránce žádné potíže.

Pracovní učebnice se vyznačovaly tím, že obsahovaly kromě textu i pokyny k samostatné práci žáků, kontrolní otázky a odkazy k četbě. Mám za to, že se nepostupovalo všude přesně podle těchto návodů a že kniha posloužila často i jako normální učebnice. Někdy se podle těchto návodů probíraly jen některé partie. Po celou dobu pokusů byl značný nedostatek vhodné doplňkové četby, takže hlavním pramenem poučení zůstávala kniha.

I když na většině škol a také na školách reformních byla plně zachována vyučovací hodina a střídala se tu samostatná žákova práce s výkladem a vyučováním učitelovým, přece jen soustředění na formu těchto učebnic ne-

bylo bez významu. Je jen škoda, že zájem o tuto formu nebyl doprovázen hlubší revisí obsahu. To se týká také mých textů *Obrazy z dějin starého věku* a *Obrazy z dějin středního věku*, vydahých pro potřebu humpolecké pokusné školy v omezeném počtu výtisků (Unie 1938). Tyto texty nemají formu pracovní učebnice, pokyny k samostatné práci byly na zvláštních listech.

Myslím, že používání pracovních učebnic vedle podstatných nevýhod, k nimž patřilo především omezení vedoucí úlohy učitele (na to tehdy dobře poukázaly *Učitelské noviny*), přinesly jistý zisk v tom, že jsme se prakticky přesvědčili o možnostech samostatné žákovy práce s knihou i o mezích těchto možností. V učebních textech vedlo k zlepšení formy, k omezení počtu pojmů a k úsilí po větší srozumitelnosti. Hlavní zisk, který jsme očekávali, vypěstění kritického postoje k společenským problémům, schopnost posuzovat každou věc s několika stránek a pod., nebyl tolik závislý na těchto pracovních metodách jako spíše na schopnostech jednotlivých učitelů, kteří tu zůstávali přece jen rozhodujícím činitelem. Měli také zpravidla větší zájem o vyučovací výsledky než o formální požadavky pracovních metod.

Pokud jde o reformní hnutí a jeho uplatnění v dějepise, vadil tu více než jinde nedostatek pevné ideové základ-

ny. Nemohla ji poskytnout ani ideologie buržoasně demokratické republiky, ani pragmatismus nebo Masarykova humanita. Soustředění na otázky metodické bylo důsledkem této vnitřní nejistoty. Při tom zásady a podněty buržoasní pedagogiky, přenášené k nám Příhodovou školou, byly do značné míry korigovány praxí, a to i na pokusných školách. Značným nedostatkem tohoto období je nedostatečná informace o sovětském školství, neznalost sovětské pedagogiky a v dějepisném vyučování neznalost historického materialismu. To bylo také příčinou pronikání kosmopolitismu do našich škol.

Je jasné, že se vyučování dějepisu musí opírat o jiné základy než o ty, které byly vytvořeny v době reformního hnutí. Ale i z chyb se můžeme učit a podrobné studium všech těchto otázek je prospěšné. Je jisté, že společenské vědy, k nimž patří dějepis, byly a jsou nejvíc závislé na materiální základně, a je jen logické, že se to projevilo.

Domnívám se, že jsem přes rozsáhlou přispěvků nemohl ani zdaleka vyčerpat všechny problémy dějepisného vyučování. Zejména by bylo třeba probrat v této souvislosti kritické poznámky *Učitelských novin* (tento materiál jsem neměl po ruce), které již tehdy správně poukázaly na mnohé z těch věcí, o nichž dnes píšeme.

Příspěvek k diskusi o reformismu v naší škole a pedagogice.

Dr. B. MACHAČ.

Diskuse o dědictví reformismu v naší škole a pedagogice ukázala ve svém průběhu dvě důležité skutečnosti: předně, jak reformismus ve školství i u nás těsně souvisel s reformismem politickým, a za druhé, že kromě záporných stránek, jež byly v diskusi odhaleny a proti nimž je třeba ostře a důsledně bojovat, měl život na reformních školách i některé klady, jejichž další vývoj je třeba sledovat a podporovat.

Působil jsem na těchto školách od jejich vzniku až do květnové revoluce a rád bych svými osobními zkušenostmi pomohl ujasnit jejich význam v předmnichovské republice.

Mám za to, že pokud se nevypořádáme s představou „demokracie jakožto diskuse“, neporozumíme ani chybám a omylům, jež z tohoto pojetí vyplývaly pro praxi reformních škol, ani se nevypořádáme s přežitky, které tato