

## Pedagogické názory prof. Michaila Geraskova.

DENČO MINČEV.

*Poznámka redakce:* Článek D. Minčeva je dokladem toho, jak rozhodně a nekompromisně bojují pedagogové lidové demokratického Bulharska s buržoasními přežitky v pedagogice, a proto jej vítáme nyní, kdy se v našem časopise rozvíjí diskuse o pedagogickém reformismu. Článek otiskujeme z převážné části v doslovném překladu. Pouze úvodní část uvádíme v stručném výtahu.

Úvodní část článku je věnována politické charakteristice pedagogické činnosti bulharského buržoasního pedagoga M. Geraskova. Tato politická charakteristika je nutná již proto, že se pedagogické názory M. Geraskova zdály mnohým učitelům pokrokové. Geraskov zformoval své ideové a politické názory ke konci minulého století, když se z počátku postavil na pozici narodníků a potom se orientoval k pravému křídlu sociálně demokratické strany. Filosoficky byl pod vlivem E. Durkheima, H. Spencera a jiných buržoasních sociologů. Základem jeho ideologie je pozitivismus, promíšený i jinými buržoasními filosofickými směry. Politické názory z něho vyplývající jsou názory třídního kompromisu, reformismu, služeb zájmům buržoasie a nenávisti ke komunismu. To jasně prokazuje jeho tvrzení, že „blízká budoucnost bude patřit nikoliv starým stranám, i přes jejich velké úsilí, aby se udržely jako politické vedoucí síly, ani komunismu, ... nýbrž milionové sociální demokracii — možná v kompromisu s nejradiálnějsími stranami, jí blízkými“. Zcela reakční jsou Geraskovovy názory na politickou výchovu mládeže. Právo na politickou výchovu přisuzuje pouze buržoasnímu státu. Provádějí-li politickou výchovu orgány buržoasního státu, škola, církve, organizace mládeže atd., Geraskov s politickou výchovou souhlasí, avšak kdykoliv jde o komunistický vliv na školách, a vůbec na mládež, nesouhlasí a káže o apolitickém výchovném působení. Škodlivý je jeho názor o tom, že národní hrdost není u všech národů stejná, nýbrž závisí na kulturním vývoji národa, na jeho minulosti i přítomnosti, na jeho početní síle a prostorovém rozšíření. Právem se D. Minčev ptá, co dává Geraskovovi důvod k tvrzení, že dítě anglického buržovy má větší právo být hrdé na svůj národ než dítě pracujícího v Indii, Malajsku nebo Burmě. Geraskov ovšem neukazuje, jaké city zakoušejí miliony nezaměstnaných v Americe, Francii, Itálii a jinde, kteří na tom nejsou o nic lépe než pracující v koloniích.

V další části se D. Minčev zabývá kritikou pedagogických názorů M. Geraskova. Tuto kritiku otiskujeme doslova:

Pedagogických spisů Geraskovových je velmi značný počet. Jsou vtištěny buď v samostatných brožurách a vědeckých publikacích nebo jsou to pojednání v různých revuích, jako jsou „Učilišten pregled“ („Školský přehled“), „Obrazovanie“ („Vzdělání“), „Učitel'ska misal“ („Učitel'ská mysl“), „Mediko-pedagogičesko spisanie“ („Lékařsko-pedagogická revue“) a j., a v různých časopisech, jako „Sáznanie“ („Poznání“), „Napred“ („Vpřed“), „Nova struja“ („Nový proud“) atd. Pedagogické názory Geraskovovy se vcelku odrážejí v jeho knize „Teoretična pedagogika ili nauka za vžpitanieto“ („Theoretická pedagogika neboli věda o výchově“), vydané r. 1937, jeho didaktické názory pak v jeho knize „Osнови na didaktikata“ („Základy didaktiky“), universitní vydání, 1934. Mimo to vydal Geraskov dílo „Pedagogičeska psihologija“ („Pedagogická psychologie“) a r. 1941 i „Duševna evgenika a obrazovanie“ („Duševní eugenika a vzdělání“). Ve své analýze se opírá hlavně o „Theoretickou pedagogiku“ a o „Duševní eugeniku a vzdělání“ jakožto nejposlednější publikace.

Geraskov staví a vykládá pedagogické problémy zcela na základě buržoasní idealistické metodologie. Látku ke svým theoretickým pedagogickým úvahám bere většinou z německé buržoasní pedagogiky, jak se vyvinula po Herbartovi, t. j. od poloviny minulého století do 40. let našeho století. Je to t. zv. buržoasní pedagogika pořádku a kázně, jež byla vytvořena Herbartem. Jejimi hlavními představiteli, na něž se Geraskov hlavně odvolává, jsou Köhler, Theodor Litt, Natorp, Meumann, Paulsen, Stern, Linde, Tumlriz, Binneken, Kerschensteiner, Krieck a j. Jejich názory tvoří různorodou směsicí buržoasních idealistických pedagogických variací, počínajíc t. zv. sociální pedagogii v čele s Natorpem, experimentálními pedagogii (experimentalisty) v čele s Meumannem, personalisty v čele se Sternem, nacionálními pedagogii Paulsenem, Kerschensteinerem, Krieckem a j. a končíc maloburžoasními pedagogii-anarchisty, jako Seidelem a j. Avšak silným vlivem působili na Geraskova i anglo-američtí pedagogové Spencer, John Dewey a j. V oblasti psychologie je Geraskov pod silným vlivem Wundtovým, Ebbinghausovým, Störingovým, Lippsovým, a psychoanalytiků Freuda a Adlera.

V důsledku těchto vlivů jsou pedagogické názory Geraskovovy konglomerátem buržoasních pedagogických názorů všech směrů a škol. Jak se vyjadřuje jeho životopisec, Geraskov je „zvyklý obětovat doktrinu faktům“.<sup>1)</sup> Jenomže Geraskov obětuje nejen doktrinu, nýbrž i fakta. Geraskov vybírá taková fakta, jež nic neříkají o pokrokovém vývoji pedagogiky. Není tam ani slovo o úvahách, myšlenkách, názorech pokrokových pedagogů, těch si Geraskov nevsímal. To, co bylo řečeno, má je ospravedlnit před výtkami, že je eklektik. Obvinění, že Geraskov je eklektik, považujeme za slabé, neboť nevyjadřuje podstatu věci. Je nutno dodat, že Geraskov nejenže sbírá bez jakéhokoliv vůdčího principu, mechanicky, ve svých názorech různorodé buržoasní idealistické filosofické a pedagogické proudy, nýbrž že se velmi chrání před materialismem. To není náhodné. T. zv. „objektivní“ zacházení s problémy má u Geraskova, jakož i v celé buržoasní pedagogické vědě tu zvláštnost, že se za ním skrývá opravdová buržoasní stranickost. Politické názory Geraskovovy, jež jsme výše krátce sledovali, nám o tom poskytují nezvratné svědectví. Potvrzuje to i sám jeho způsob výkladu pedagogických otázek a jeho vztah k nim. Buržoasní „objektivnost“ není nestranný vztah k problémům a, nejméně je tomu tak u Geraskova. Geraskov ve svých výkladech přeplňuje text cizími názory. Nepochybně tak činí proto, aby získal oporu, ale takové opírání o autority tak protichůdných myšlenek a názorů vnáší do pedagogických výkladů Geraskovových chaos; zvláště je tomu tak v jeho „Theoretické pedagogice“. Tento chaos protichůdných mínění, o něž opírá svá tvrzení, je doplňován jeho vlastními protichůdnými myšlenkami a názory. S touto protichůdností myšlenek a názorů se nesetkáme v základní tendenci jeho závěrů, tato protichůdnost se jeví pouze v konkrétních případech. Geraskov se nevyhýbá konkrétním protichůdným myšlenkám a názorům, jež podporují výchozí these buržoasní pedagogiky, aby činil určité závěry. To je první zvláštnost Geraskovova při výkladu jeho názorů.

Druhým obecným znakem ve zpracování pedagogických otázek u Geraskova je buržoasní objektivismus. Geraskov vykládá určité situace a skutečnosti, aniž ukazuje perspektivu, jak tento stav překonat. Na př. konstatuje, že děti pracujících se nevyvíjejí tak jako děti zámožných buržoasních rodin, že se opožďují jak ve fyzickém, tak i v duševním vývoji. Aby došel k tomuto závěru, odvolává se na mnoho pedagogických „výzkumů“, přijímá je a priori jako důvěryhodné a vyvozuje z nich své soudy a závěry. Uvedeme i Geraskovovy úvahy: „Z provedených anthropologických měření a lékařských pozorování dětí zámožných a chudých

společenských vrstev je zjištěno, že první rostou rychleji, jsou průměrně vyšší a těžší a těší se také lepšímu fyzickému zdraví.“<sup>2)</sup> Odvolává se na výzkumy jakéhosi Roberta Sassenhagena (v orig. psáno Zassenhagen) Geraskov akceptuje tyto výzkumy, závěry a poznámky: „Z těchto výzkumů objevil, že síla rozumových schopností dětí závisí i na sociálním prostředí, v němž žijí a z něhož pocházejí...“ Geraskov akceptuje tyto pedagogické výzkumy a připojuje k nim beze všech výhrad i tvrzení Busemannovo, že „po duševní stránce je proletářské dítě chudé představami, má nepřesné pojmy i povrchní způsob myšlení, nediferencovaný způsob zmocňování se zážitků, nerozvítený mravní úsudek, nedostatek dětské radosti ze života...“<sup>3)</sup>

Tento buržoasní objektivismus je přirozeně charakteristický pro buržoasní pedagogii a pedagogiku. Umožňuje z těchto fakticky nesprávných situací dělat libovolné závěry o rozumové „prioritě“ buržoasního dítěte, jež je dána jeho materiálním zabezpečením a jeho třídní příslušností. Po pravdě je nutno říci, že Geraskov k takovému konstatování činí mnoho výhrad, ty však nemění podstatu těchto tvrzení. Geraskov je typický buržoasní popisovač, který nechce hledat příčiny zla, nehledá metody a prostředky, jak je překonat, nýbrž prostě jen popisuje, konstatuje a dělá libovolné závěry.

Třetí obecná zvláštnost pedagogických úvah Geraskovových je, že se Geraskov ani slovem nezmiňuje o názorech Marxových, Engelsových, Leninových a Stalinových o výchově, o sovětské pedagogice a o jejich významných představitelích. A co více, neutrousí ani slova o Ušinském, jednom z největších představitelů ruské buržoasní demokratické pedagogiky, ani slovem se nezmiňuje o pedagogických názorech ruských revolučních demokratů Bělinském, Pisarevovi, Hercenovi, Černyševském, Dobroljubovi. Je to náhodou? Ne, není to náhodou. Tento vztah nemůže být ničím ospravedlněn, ani tím, že Geraskov neměl po ruce ruskou pedagogickou literaturu, ani dobou. Ruská literatura je v knihovně Pedagogického institutu v dostatečném množství, aby mohl být osvětlen aspoň v obrysech vývoj ruské buržoasní demokratické a revolučně demokratické pedagogické literatury. Mimo to zvláště v období 1930—1940 přicházela do naší země, i když jen skrovně, sovětská pedagogická literatura. Není tedy příčinou ani nedostatek takové literatury, ani mimořádná doba. Snad zřetele cenzurní? V tomto období vycházely revue „Narodna prosveta“, „Săvremenna misál“ (Současné myšlení), „Naučen pregled“ (Vědecký přehled) a přece jen byly vydávány, a to ve značném počtu, i přeložené sovětské publikace, třebaže velmi zkomolené. A nic tedy nebylo na překážku tomu, aby

<sup>2)</sup> M. Geraskov, Teoretická pedagogika, 1937, s. 100.

<sup>3)</sup> Tamtéž, s. 87—88.

<sup>1)</sup> Krum Achčijski, Sbornik... v čest na prof. M. Geraskov, 1942, s. 22.

se vzpomnělo ruského a sovětského pedagogického myšlení. Je zjevné, že Geraskov zůstal věren svým protikomunistickým názorům a metodou mlčení, jež byla přijata mnoha buržoasnými učiteli, vedl boj proti komunismu. Když celá naše pokroková veřejnost byla nadšena materiálním a duchovním rozvojem první socialistické země světa, „objektivní“ theoretik — pedagog Geraskov (on sám se jako takový doporučuje v předmluvě k dílu „Teoretická pedagogika“, tvrdě, že „pojedná vědecky objektivně a s kritickou analýsou o základních pedagogických otázkách“) dává přednost tomu, než se o nejpokrokovější, nejvědeckější pedagogické vědě — sovětské — ani slova. Opakuje, že mlčení bylo metodou boje buržoasných učenců proti sovětské vědě, resp. pedagogice. Dokonce ani Geraskovův učitel Sergej Hessen, který se vrhl se smrtelnou nenávisí na Sovětský svaz a na sovětskou pedagogiku, nemohl přimět Geraskova, aby se vůbec podíval na sovětskou pedagogickou teorii a praxi. Toto hrobové mlčení si vysvětlujeme Geraskovovou taktikou, aby byl „objektivní“, neboť kdyby si jí byl všiml, byl by musil tak nebo onak zaujmout stanovisko, t. j. hanět ji a tupit, a to by bylo prozradilo jeho „neutralitu“. Geraskov ovšem není neutrální k fašistickému zřízení, jež se u nás uskutečnilo před 9. zářím 1944. V jeho schvalování je jasný. Souhlasí s ním.

Čtvrtým obecným znakem Geraskovových pedagogických úvah je, že se úplně nebo skoro úplně odtrhává od bulharské skutečnosti nebo, kde se na ni odvolává, že to je zběžný, schematický, nejasný výklad izolovaných jedinečných situací. Tento vztah může se vysvětlit Geraskovovou snahou nedostat se do konfliktu s fakty tehdejší skutečnosti. Veškeré výklady v díle „Teoretická pedagogika“ jsou přeplněny citáty o stavu školství v anglické, americké a hlavně německé buržoasní společnosti. To ovšem plyne z „vědecké“ metody, z metodologie „ne-stranných“ buržoasních pedagogů. U Geraskova tato metoda tkví v úvahách bez zřetele na nějaký určitý pramen, který by jej spojoval s učebně výchovnou praxí v tehdejších poměrech. Staví vedle sebe velmi mnoho mínění mnoha německých, anglických, amerických, francouzských buržoasních pedagogů a má za to, že se tím vyčerpá řešení pedagogických otázek. U Geraskova to plyne z jeho pojetí předmětu, cílů a úkolů buržoasní pedagogiky. A to je pátý obecný znak pedagogických theoretických úvah Geraskovových. Podle něho se pedagogika nezabývá organisovaným učebním a výchovným procesem prováděným prostřednictvím vyučování, nýbrž všemi problémy, jež se v té nebo oné míře, s toho nebo onoho hlediska dotýkají rozvoje dítěte. Do toho, co Geraskov nazývá „theoretickou pedagogikou“, zařazuje i problémy buržoasní pedagogiky, buržoasní sociologie, embryologie, fyziologie, anatomie, školské hygieny, biologie, defektologie a j. Je třeba silně zdůraznit, že Geraskovova

pedagogika je vybudována skoro úplně na biologickém základě. Tento způsob zařazování nejrůznějších biologických problémů do obsahu pedagogické vědy je jasné vyjádření jejího buržoasního charakteru, její buržoasní a idealistické metodologie, základu a podstaty.

Šestý obecný znak pedagogických úvah Geraskovových je, že jsou kromě biologismu a rasismu (nacismu) přeplněny také religiozostí a mystikou. Veškerý obsah díla „Teoretická pedagogika“ i j. se opírá o náboženství, o náboženské city, „důkazy“ o vrozenosti těchto citů.

Geraskov rozdělil svůj spis „Theoretická pedagogika“ ve čtyři části: v první části rozbírá základní otázky, kam patří pedagogika jako věda, prostředí jako výchovná síla, rodina jako výchovná síla, výchovné působení členů rodiny; ve druhé části probírá tělesný vývoj a tělesnou výchovu dítěte, kam náleží charakterové zvláštnosti ve vývoji a projevech dětského organismu, výživa dítěte, vzduch, světlo, čistota, odpočinek, tělesné pohyby a jejich vývoj, estetická výchova těla; obsahem třetí části je duševní vývoj a výchova, kam je zařazena rozumová výchova a výchova citů a vůle; ve čtvrté části se hovoří o výchově dětí s nenormální psychofysickou strukturou, o nenormálních projevech a jejich zvláštnostech i o výchovném působení na děti nenormální.

Taková je obecná struktura „Theoretické pedagogiky“ Geraskovovy. Připojíme-li k ní i „Duševní eugeniku a výchovu“, napsanou r. 1941, budeme mít úplnou představu o tom, jak formuje pedagogické problémy a které problémy do pedagogiky klade.

Již ve výběru pedagogických problémů a v jejich řešení se Geraskov, jak jsme již jednou zdůraznili, opírá o nejreakčnější biologismus a rasismus.

Pro větší pohodlí si při rozboru pedagogických názorů Geraskovových všimneme uspořádání otázek, jak je nacházíme v „Theoretické pedagogice“.

Výše jsme poznamenali, že první otázku pedagogiky — otázku předmětu pedagogiky — Geraskov rozřešil idealisticky. Uvádí mnohá mínění, jako Trapovo, Herbartovo, Natorpovo, Paulsenovo, Aloise Fischera a j. a konečně určuje předmět pedagogiky takto: „... Věda o cílech, zásadách a metodách správné výchovy dospívajícího člověka“ (s. 8.). Zde je pedagogika nastíněna jako nadřídí, apolitická a nadhistorická věda. Geraskov neuvedl, o kterém období, o které třídě a vůbec o cílech či výchovy je řeč. Mimo to není označeno, kterého dospívajícího člověka se týká výchovné působení, o němž autor v „Theoretické pedagogice“ uvažuje. Jak je známo, výchovné působí i ve veřejném životě určitá třída prostřednictvím své strany, různými orgány státu a různými veřejnými organisacemi, jež buď pomáhají nebo zabraňují vlivu buržoasního státu.

Geraskov neukazuje, které místo zaujímá organizované výchovné působení buržoasní školy, jež je orgánem buržoasního státu. Takovým určením předmětu pedagogiky se Geraskov jasně a určitě staví na pozice buržoasní stranickosti, zakrýváje třídní charakter buržoasní pedagogiky a výchovy.

Pojednává o otázce, je-li pedagogika věda či umění (podle nás je to otázka nešťastná), bloudí Geraskov v oblasti buržoasních abstraktních spekulací, opírá se o mínění Rickertovo, že všechny duchovní vědy jsou subjektivní, že jejich obsah je určován subjektem (s. 9), čímž se jistě snaží ospravedlnit se za obsah, jež vložil do „Theoretické pedagogiky“. Nesprávné je Rickertovo tvrzení, a tudíž i Geraskovovo ospravedlnování, že obsah v „duchovních“ vědách je určován subjektem, t. j. vědeckým činitelem. To je listivě zakrývání třídního základu společensko-historických věd. Klasikové marxismu-leninismu odhalili jejich nadstavbový, třídní charakter, dokázali, že tyto vědy slouží společensko-hospodářskému zřízení, za něhož se rodí a vyvíjejí. Tento charakter společensko-historických věd byl jasně zdůrazněn v posledním (psáno před uveřejněním Stalinova díla O socialistické ekonomice v SSSR, pozn. red.) velkém přínosu s. Stalina marxisticko-leninské vědě, ve studii „O marxismu v jazykovědě“. Tedy obsah společensko-historických věd není určován subjektem, nýbrž zájmy panující třídy v daném hospodářském zřízení, společenskou praxí v tomto zřízení, za něhož zájmy buržoasie a společenskou praxí buržoasního zřízení. Aby ukázal, že pedagogika není umění, nýbrž věda, Geraskov ji srovnává s jinými vědami a ze všech úvah a citátů činí takovéto závěry: „Pedagogika zkoumá vývoj dítěte se zřetelem na jeho poddajnost vůči změně a působení vlivu, zkoumá část lidské činnosti, jež je zaměřena k vývoji dítěte s tím cílem, aby bylo dosaženo dokonalejšího typu člověka“ (s. 9). V první části své formulace, že „pedagogika zkoumá vývoj dítěte se zřetelem na jeho poddajnost vůči změně a působení vlivu“, Geraskov vylučuje konkrétní zaměření předmětu buržoasní pedagogiky, totiž že buržoasní pedagogika je věda o cílech a úkolech výchovy v buržoasní společnosti, jimiž se mají zajistit zájmy buržoasní třídy. Geraskov vědomě biologisuje obsah buržoasní pedagogiky, když mluví o zkoumání biologického vývoje dítěte a tím také její obsah rozšiřuje. Je naprosto jasné, že Geraskov nečiní rozdíl mezi organizovaným školským působením a výchovným působením všech ostatních činitelů. Mimo to neurčitě mluví o „vývoji dítěte“, což je i biologický a duševní vývoj, vývoj ideologie, přesvědčení, chování a j. Geraskov má jistě na zřeteli pouze biologický a rozumový vývoj, čímž potvrzuje svou idealistickou posici. Ta však ještě silněji vyniká v třetí části definice „s tím cílem, aby bylo dosaženo dokonalejšího typu člověka“. Máme důvod prohlásit, že „biologický typ“ Gerasko-

vův jej zavádí přímo do bahna nejreakčnější buržoasní pedagogické teorie, totiž do teorie rasistické. Typ člověka, jež Geraskov dává učitelům k formování, je velmi neurčitý, nevykreslený. Máme za to, že je to vědomé. Neexistuje člověk vůbec. Ať je člověk sebedokonalější, vždy je tvor společenský a jako takový patří k jedné nebo druhé společenské třídě. Avšak antagonismus mezi vykořisťovatelskými a vykořisťovanými třídami vždycky přinutí, aby si třídy stanovily takové cíle výchovy, jejichž prostřednictvím mohou buď udržet svou vládu vykořisťovatelské vládnoucí třídy nebo svrhnout vykořisťovatelské třídy a likvidovat jejich vliv, je-li výchova v rukou vykořisťovatelských tříd.

Stalin praví, že „vzdělání je zbraň, jež učinek závisí na tom, kdo ji má v rukou, koho chce touto zbraní udeřit.“<sup>4)</sup>

Geraskov nesouhlasí s tím, aby pedagogika byla počítána k „duchovním“ společenským vědám. Je vidět, že se nestaví do řad oněch buržoasních pedagogů, kteří uznávají třídní charakter buržoasní pedagogiky. Podle něho má pedagogika „smíšený charakter — je duchovní i přírodní vědou“ (s. 10). Zřejmě nesprávná jsou tvrzení Geraskovova, že se pedagogika dělí na popisnou, vysvětlující a normativní. Rovněž nesprávná jsou jeho tvrzení, že „v minulosti výchovné normy výchovy byly většinou vyvozovány z osobních pozorování pedagogů a byly do jisté míry závislé na jejich světovém názoru“ (s. 10). Výchovné normy byly vždycky určovány třídními zájmy vládnoucí třídy, jež výchovu řídila, a buržoasní pedagogové byli vždycky představiteli zájmů té nebo oné vrstvy vládnoucí buržoasní třídy. Geraskov nepřihlíží k této okolnosti a kromě toho ani k společensko-historické epoše a podmínkám.

Geraskov je neurčitý a nepřesný nejen tehdy, když vysvětluje předmět pedagogiky, nýbrž i na celém dalším výkladu. Všimněme si na př., jak vysvětluje „pestrost“ názorů u buržoasních pedagogů: „... jakmile jsou problémy zkoumány různými intelektu, nemůže být jakost všech pedagogických výzkumů a úvah stejná a v koncepcích bude značná pestrost“ (s. 11). Když Geraskov slovem „razbiranija“ (pojetí, koncepce, názor, mínění, pozn. překl.) označuje ideová pojetí, zjevně upadá do subjektivně idealistických úvah, a když mluví o theoretických rozdílech, je jasné, že ty nejsou v buržoasní společnosti určovány „růzností“ intelektů.

Co se týče vztahu mezi didaktikou a pedagogikou, Geraskov správně má za to, že didaktika je část pedagogiky a že „zpracovává pouze část její oblasti“ (s. 14). Avšak pouštěje se do analýzy metod a pramenů pedagogiky, zabředá do svých buržoasních úvah a rozlišování. Podle něho vědecké metody jsou „metoda racionální... empirická... biografická... experimen-

<sup>4)</sup> Marx-Engels-Lenin-Stalin za kulturata i vžpitanieto (o kultuře a výchově), 1948, s. 78.

tální" (s. 15). Geraskov nic nefká o materialistické dialektické metodě, jež je základem poznání světa.

„Marxistická dialektika,“ píše Rosenthal, „má na rozdíl od těchto věd (konkrétních, pozn. D. Minčeva) za svůj předmět nikoliv jednu nebo druhou formu pohybu, nikoliv jednu nebo druhou skupinu jevů. Jejím předmětem je každý pohyb, všechny formy pohybu, nejlavnější, nejpodstatnější a nejobecnější zákony vývoje jak přírody, tak i lidské společnosti.“<sup>5)</sup>

Geraskov nevysvětluje, že konkrétní vědy mají své specifické vědecké metody, jež na základě marxistické dialektické metody poznání světa poskytují plnou možnost přesného a úplného poznání zkoumaného předmětu a jevu. V duchu nejreakčnějších buržoasních pedagogů dělí Geraskov metody pedagogiky na racionální, empirickou, biografickou a neopomine říci, že „v nejnovější době se značněji používá i metody experimentální“ (s. 16). Stanoví jako základní podstatu této metody „testové výzkumy“, jichž velmi používá reakční buržoasní pedagogie a pedagogika. Geraskov však neuvádí skutečné vědecké metody pedagogiky: pozorování, pedagogický pokus, zkoumání archivního materiálu a dokladů a j. Nesprávně vysvětluje příčiny vzniku různých směrů v buržoasní pedagogice.

Obzvláště reakční je stanovisko Geraskovo k poměru mezi filosofií a pedagogikou. Nedomnívá se sice, že se pedagogika musí vyvíjet bez působení filosofie, ale spolu s oněmi buržoasními pedagogy, kteří vedli boj o to, aby odtrhli dialektický materialismus od konkrétních věd, a uchýlili se k filosofické spekulaci, vytvářející filosofické názory, specifické pro konkrétní vědy, i Geraskov podřizuje filosofii pedagogice. Uvedme Geraskovovy myšlenky o této věci: „...jako existuje filosofie matematiky, historie, přírodních věd nebo umění, existuje a musí existovat i filosofie pedagogiky“ (s. 21). Tento svůj požadavek motivuje tvrzením, že prý existuje „intimní poměr“ mezi pedagogickými problémy a psychologii, etikou, logikou a estetikou.

V duchu své idealistické analýzy buržoasních směrů Geraskov rozděluje pedagogiku na filosofickou, přírodovědnou neboli empirickou, individualistickou a sociální, emocionální a voluntaristickou. Při analýze a motivaci v každé z těchto buržoasně idealistických variací nachází kladné prvky, souhlasí s nimi a schvaluje je. Pojednáváje o „sociální pedagogice“, neopomine spojit sociální jevy se státními, jež, jak víme, se v buržoasním státě nekryjí. Geraskov považuje křesťanskou pedagogiku za sociální, a o katolické pedagogice říká, že projevovale i internacionalismus neboli universalismus. „Katolicismus směřoval a směřuje,“ píše Geraskov,

„k internacionalismu nebo universalismu, proto se jeho pedagogové snažili, aby se prostřednictvím výchovy lidé různých plemen a národností sjednotili kolem církve a cítili se bratry nebo členy jednoho domova“ (s. 27). Geraskov s tímto výkladem souhlasí. Neodhaluje, nýbrž zakrývá krvežíznivost světských i duchovních pánů středověku, této ohromné překážky dějinného vývoje — katolicismu, pravoslavi, muslimanství atd.; zakrývá proudy krve vykořisťovaných tříd, prolité světskými a duchovními pány, aby drželi v porobě své poddané; mlčí o hlasatelích vědy a pokroku, kteří byli za živa upáleni, mlčí o Giordanu Brunovi, o Husovi a j.; nemluví o tom, jak v dnešní době katolická církev rozmýšlívá válečnou psychosu a miliony lidí spoutala duchovními okovy.

Při objasňování pojmu „výchova“, když vedle sebe postavil mnoho mínění buržoasních pedagogů, Geraskov se zastavil u koncepcie Ernesta Krijcka, že „pro výchovu není uvědomělost charakteristickou zvláštností.“ Přijímá reakční pojetí Krijckovo, že „uvědomělá výchova je pouze nejvyšší vrstva výchovy a to není nejdůležitější“ (s. 39). Geraskov má za to, že těžko lze „z pojmu ‚výchova‘ vyloučit neuvědomělé působení“, jež vychází z různých zdrojů: od dospělého člověka, společenského celku (proč Geraskov skrývá, že společnost je třídně diferencována?) nebo od materiálních podmínek. Geraskov tvrdí, že „světové názorové“ prvky dodávaly výchově subjektivnost a „nesouhlasí“ s tím, aby výchova formovala světový názor. Ovšem je to jen zdánlivé. Při výkladu výchovných možností působení na dítě Geraskov se staví na individualistické posice, aby odůvodnil nutnost výchovy. Avšak neodlučuje se ani od biologismu, poněvadž neustále zdůrazňuje, že výchova pomáhá dětem, aby se přizpůsobily životním podmínkám (s. 42). To zcela jistě převzal od Deweye. Když mluví o možnosti výchovy, upadá úplně do rasismu. „... Přes snahy a působení rodičů,“ píše, „jdou některé děti úporně svou cestou často proti mínění a přáním rodiny a okolního prostředí. Zde se zajisté projevuje ukrytá moc atavistické dědičnosti...“ (s. 46).

Cíle výchovy jsou u Geraskova rovněž neschůdným labyrintem mínění, jež si často navzájem odporují, ale mají jedno společné, že totiž uznávají universální závaznosti těchto cílů pro všechny časy a všechna období a pro všechny třídy. Geraskov činí výhrady, že ve všech dobách a společenských vrstvách není možno formulovat cíle, avšak přesto úporně rozvíjí myšlenku, že cíle výchovy mohou být formulovány jen okolo nacionalistických a kosmopolitických tendencí. Nevidí, nebo přesněji řečeno, nechce vidět jiné výchovné cíle, jež staví socialistická pedagogika. Naprosto kategoricky prohlašuje, že je jasné, „že reálná výchova nevyhnutelně bude mít a musí mít národnostní nebo rasový charakter“ (str. 52). Jistě pochopil tehdy tuto „nevyhnutelnost“ z nacionálně socialistických

<sup>5)</sup> M. M. Rosenthal, Marxistická dialektická metoda (Marxičeskiját dialektičeskí metod), 1948, s. 28.

pokusů v nacistickém Německu a z izolování ostatních národností v USA, jež kosmopolitisovaly výchovné působení, avšak pod nacionalistickou vlnkou agresivní americké imperialistické buržoasie. Geraskov opakuje i zde své myšlenky o nadnárodní religiozní organizaci katolicismu ve středověku a v nové době.

Zvláště jasně se projevuje Geraskovův nacionalismus v jeho myšlenkách, že „v novější době se projevíly nacionalistické a kosmopolitické koncepce a snahy ostřeji“. Proč se projevíly tyto snahy? Geraskov odpovídá na tuto otázku takto: „Mnoho národů, úpějícih v kulturní, hospodářské nebo politické porobě, vyvinulo v sobě silný nacionalismus. Jiné zase, aby si zachovaly dosaženou nadvládu, rovněž neustále povzbuzují národní hrdost a cit národní nadřazenosti. To se velmi snadno odráží v organizaci veřejného školství, jakož i v duševní práci pedagogů, kteří se přirozeně stavějí spíše na nacionální nebo nacionalistickou základnu“ (s. 52). Jasněji to říci nelze. Geraskov ztotožňuje snahy buržoasie se snahami národů. Podle něho se zdá, že německý lid si zavedl hitlerovský nacistický mor násilím, že americký lid podporuje šílené nacionalistické a dobovačné snahy bankéřů z Wall-Streetu. Roku 1937 Geraskov nepozoruje jiné tendence vývoje pedagogického myšlení mimo nacionalistické; na této basi podle něho „přirozeně“ stáli i pedagogové. Máme logický i faktický důvod říci, že se i Geraskov touto „přirozenou“ cestou vyvíjel po nacionalistické a antikomunistické linii. Můžeme však obvinít Geraskova z toho, že by se odtrhoval od „kompromisu“ mezi nacionalismem a kosmopolitismem? Nikoliv, nemůžeme. Geraskov i zde hlásá kompromis, „rozumné“ spojení nacionalismu s kosmopolitismem. Aby jeho mínění bylo autoritativnější, odvolává se na úkoly dané Společností národů. Dnes může podporovat americkou linii v organizaci spojených národů i v této otázce, poněvadž může vidět svůj sen uskutečněný ve školské politice USA. Když Geraskov mluví o sociálním charakteru cílů výchovy, má přirozeně na zřeteli určité buržoasní společenské prostředí, jež, jak jsme viděli, „neuvědoměle“ působí na formování dospívajícího člověka. Sociálním vlivem rozumí vliv církve, již nepřetržitě doporučuje jako nejideálnější působení na mravní vědomí dítěte. Je banálností ve formulaci a tendenci Geraskovových slov, že příprava kulturních činitelů a tvůrců kultury netvoří jediný cíl a že bylo třeba sladit ji s ideálem harmonického vývoje. Zdá se Geraskovovi opravdu, že se někteří buržoasní pedagogové přenesli přes neurčitost formulací, opustili půdu abstrakce a idealisování cílů a zradili posici tajemnosti a nejasnosti v tendenci výchovného působení? Ne, takové nebezpečí neexistuje. I formulace „kulturní činitelé a tvůrci kultury“ (s. 56) je velmi mlhavá, ale jasně je, pro čí zájmy jsou tyto „kulturní činitelé a tvůrci“ nezbytní, je jasné, že musí být sluhý buržoasie. Mimo to Geraskov stojí

na mnoha místech na zjevných nacionalistických posicích a je zbytečné, aby se skrýval za síti „harmonického vývoje“. Touto sítí nikoho nepolapí, poněvadž je příliš řídká. Ctenář může se přesvědčit, přečte-li si formulaci samu: „... Uspokojivý obecný výchovný cíl může být vyjádřen v tomto smyslu: harmonický vývoj psychofysických sil chovance, aby se stal co možná dokonalým členem a uvědomělým uchovatelem a rozmnožovatelem společensky užitečných kulturních hodnot“ (s. 56). Kromě toho, že tato „uspokojivá“ formulace je vybudována na biologickém základě, což je reakivní, idealistický vztah k této otázce, je i příliš mlhavá a neodhaluje opravdový smysl a cíl buržoasní výchovy. Zakrývá tendence buržoasní mravnosti, aby byli připravováni pokorní sluhové pro potřeby kapitalistické výroby a pro dobovačné cíle buržoasie. Není zde zahrnuta nacionalistická a kosmopolitická tendence, o kterou Geraskov ve výchovném působení tak velice pečuje a které věnuje ve výchovném působení tak velkou pozornost. Nyní je jasné, že Geraskov je jedním z nejhorlivějších buržoasních pedagogických sluhů pro upevnění vlády buržoasie.

Geraskov konečně odhaluje své biologické idealistické názory při zkoumání jedné ze základních otázek pedagogiky, totiž otázky dědičnosti, společenského prostředí a vedoucí úlohy výchovy.

Geraskov počítá dědičnost a prostředí k t. zv. skrytým faktorům výchovy. Popírá uvědomělé působení společenského prostředí, jež jako třídě diferencované působí na vyvíjející se osobnost dítěte svými organizacemi podle svého stanoveného plánu, což není skryté, nýbrž uvědomělé, organizované působení. Aby zdůraznil sílu dědičnosti, Geraskov se odvolává na personalistu Sterna, ale sám prohlašuje, že „dnešní přírodověda dokázala, že nositeli dědičnosti jsou chromosomy v zárodečné buňce“ (s. 61). Mimo to mluví o duševních dispozicích, které prý mohou být nazývány psychofysickými, ježto jejich zdrojem prý je nervová soustava. Geraskov buďuje celý svůj výklad o charakteru dispozic na reakivních biologických názorech mendelovsko-morganovsko-weissmannovských. Přijímá za naprosto věrohodné to, co řekl Mendel o dominantních a recesivních — silných a slabých — dispozicích a na tomto základě rozvíjí své rasistické názory. Na více než 6—7 stránkách vykládá reakivní mendelovsko-morganovsko-weissmannovské názory. Má za to, že se duševní zvláštnosti dědí v hotové podobě. Horlivě rozvíjí myšlenku o kvalitativní různosti při dědění jednotlivých tělesných a duševních rysů. „Modré oči,“ píše Geraskov, „a rusé vlasy jsou slabé znaky a slaběji jsou odevzdávány jako dědictví. Z dominantních vlastností, jež mají i psychický ráz, je silnější hudební, matematická a technická dispozice, kdežto mnohem slaběji se dědí dispozice básnická“ (s. 68).

Tento reakční poměr k otázce kvantitativního dědění určitých znaků byl dávno odhalen v sovětské psychologii. „V buržoasní psychologii,“ píše Těplov, „nadání je zkoumáno hlavně nebo především s jeho kvantitativní stránky. Kvantitativní pojetí nadání se obyčejně omezuje na to, že se vysvětluje — v nejobecnějších kategoriích —, o jakém nadání je řeč: o tak zvaném „obecném nadání“, o technickém nadání, o hudebním nadání atd. Co se týče každého z těchto druhů nadání, mluví se ve většině případů o tom, jak veliké je toto nadání u jednoho nebo druhého subjektu, jaká je jeho „úroveň“ nebo „výše“ atd.“<sup>6)</sup> Geraskov nadání biologisuje. Má na zřeteli dědění určitých schopností, jako hudební, matematické atd. Je jasné, že takové hledisko je naprostým popřením opravdové vědy. Neexistuje dědění určitých schopností, nýbrž existují možnosti jejich vývoje, což jest určováno do velké míry výchovným působením daného konkrétního třídního společenského prostředí.

„Člověk se rodí s jistými zárodky nebo předpoklady svého duševního vývoje. Nejsou to hotové schopnosti, myšlenky ani názory, povahové rysy ani odborné schopnosti, nýbrž potenciální možnosti vývoje, praedisposice.“<sup>7)</sup>

Geraskov nepřijímá tento názor, a stojí na nesprávném idealistickém základě, stále více prohlubuje své rasistické názory. Má za to, že buržoasní pedagogika má stejné cíle s eugenikou. „... Pedagogika i eugenika mají stejné cíle, avšak nepostupují stejnými metodami“ (s. 71). Geraskov vypravuje, že eugenikové doporučovali pohlavní sterilizaci jistých kategorií lidí. Vykládá, bude-li tato metoda k dosažení „rasové“ čistoty přijata, že stále ještě zůstane „mnoho lidí po tělesné i duševní stránce méněschopných, kteří poskytují méněcenný lidský materiál“ (s. 71). Zřejmě souhlasí s rasistickými nenávisnými metodami likvidace „méněcenného lidského materiálu“. Jaké jsou metody německých nacionálně socialistických rasistů, ukázala nám druhá světová válka, v níž němečtí eugenikové zničili mnoho milionů lidských bytostí. A že Geraskov schvaluje ultra-reakční genocidní opatření šlechetných nacistických barbarů, je vidět z toho, že eugenice přikládá velký význam a r. 1941 píše knihu „Duševní eugenika a vzdělání“, v níž šíře rozvádí své rasistické názory.

Rozvíjeje myšlenku, že se schopnosti dědí v hotové podobě a že se rovněž v hotové podobě odevzdávají s pokolení na pokolení, Geraskov prohlašuje, že vzhledem k jejich méněcennosti „... taková dědičnost má významnou, a často osudnou úlohu v životě individua...“

Některé schopnosti jsou recesivní a zůstávají jaksi bez ohlasu u přímých potomků nadaného člověka, ale neztrácejí se v dědičné struktuře potomků, má-li jaké. Ve vhodných podmínkách se nadání později projevuje ve stejné podobě nebo v jiném směru. Možná, že se některé dispozice stírají v nevhodných manželstvích nebo pro ochabnutí zárodečných buněk, nositelů dědičných dispozí...“<sup>8)</sup>

Geraskov nejen hlásá eugenický výběr theoreticky, nýbrž dává i praktické rady, jak zlepšit „genotyp“. Má za to, že četné rodiny „nejsou vzdělyky vhodné k utváření jedinců s dobrými duševními a tělesnými vlastnostmi. Některé děti s malými duševními schopnostmi pocházejí z velmi chudých rodin s četnými dětmi.“<sup>9)</sup> Geraskov nemá dobré mínění o chudých pracujících vrstvách. Určuje eugenickou úlohu pedagogiky, ve vztahu k „manželskému výběru“. Cituje mínění jakéhosi Poponniera, že „nejlépe ob stojí ve zkoušce inteligence ten, kdo umí dobře vybrat genotyp a snaží se k němu přidat svou dědičnost, aby zplodil děti“ (s. 72). Aby tento svůj úkol uskutečnila, buržoasní pedagogika požaduje a Geraskov akceptuje toto: „... vychovatelé nechť prozkoumají dědičné zvláštnosti svých chovanců“ (s. 72). Geraskov připomíná, že to žádali „všichni hlubocí pedagogové“ a proto velmi důrazně trvali na používání „principu přirozenosti“ (s. 73). Geraskov neprotestuje proti tomuto reakčnímu požadavku, nýbrž jej přijímá a souhlasí s jeho ustálením v praxi. Na této basi silně zdůrazňuje, že „přízpůsobení je základním biologickým zákonem“ (s. 73), který se vztahuje i na vyvíjejícího se člověka. Tato posice je buď vypůjčena od Deweye, nebo sblížíže Geraskova s Deweyem, který rovněž tvrdí, že cílem výchovy je „přízpůsobování individua určitému životnímu prostředí“. Geraskov však jde ve zpracování otázky dědičnosti dále. „Ve srovnání s novorozenci z bohatších vrstev se děti z dělnického prostředí rodí,“ píše, „s menší postavou a s menší tělesnou vahou“ (s. 75). V knize „Duševní eugenika a vzdělání“ Geraskov tvrdí, že „čím se postupuje k lépe situovaným společenským skupinám, tím je duševní vývoj dětí... lepší“ (s. 73). Ejhle, jak „zastánce“ dělnické třídy hodnotí její význam s pedagogického hlediska! Souhlasí s míněním všech buržoasních pedagogů, že se společenské prostředí podřizuje „obecným požadavkům“, což značí, že je akceptuje jako třídně nediferencované. Avšak má-li ukázat prioritu dědičnosti u buržoasie, zaujímá ihned třídní posici a diferencuje společenské prostředí. A nadto přijímá a rozvíjí ultrareakční teorii buržoasní pedagogiky, že „méně kulturní plemena“ i přes výchovné působení prý zůstávají na „nízké duševní úrovni nejen proto, že přímých kulturních vlivů na ně je málo,

<sup>6)</sup> Psychologija. Pod redakciej prof. K. N. Kornilova, prof. A. A. Smirnova, prof. B. M. Těplova, Učpedgiz 1948, s. 412.

<sup>7)</sup> Pedagogika, I. A. Kairov, DK (SPN), Praha 1950, s. 25.

<sup>8)</sup> M. Geraskov, „Duševna eugenika i obrazovanie“, 1941, s. 38—39.

<sup>9)</sup> Tamtéž, s. 48.

nýbrž i proto, že nízká kultura nebyla příznivá dědičné přípravě lidských mozků... (s. 82). A v knize „Duševní eugenika a vzdělání“, napsané r. 1941, dokazuje tuto thesei příkladem. „Pozorování žáků, potomků kulturního národa, v koloniálních školách,“ píše, „a žáků pocházejících z nekulturních plemen ukazují, že na nižším školním stupni, kde vyučování pracuje s elementárními poznatky, prospívají obě skupiny skoro stejně, ale ve vyšších třídách se jeví rozdíl — děti domorodců prospívají hůře. Mnoho z nich není schopno takového rozumového úsilí, jakého jsou schopny děti kolonizátorů“ (s. 42). Geraskov vykládá zaostalost některých národů a plemen s hlediska reakčního rasismu a buržoasní sociologie, neznávaje (sám se jím zvlášť nezabýval) zákon o nerovnoměrném vývoji kapitalismu, kruté vykořisťování zaostalých národů a plemen imperialisty, což je základní příčinou jejich zaostávání. Rovnoprávnost národů v Sovětském svazu, sestavení písmo pro zaostalé národy, carismem vykořisťované a udržované v nevědomosti, ukazuje, že žádné biologické zvláštnosti jim nebrání v jejich duševním vývoji. Jen buržoasní krátkozrakost a protikomunistická nenávisť mohou zastítni tato zcela zřejmá fakta, jež na rube obracejí různé reakční rasistické teorie. Nemohou Geraskovovi pomoci z těchto protinárodních názorů a křivolakých obrátů, jež provádí v labyrintu buržoasních reakčních názorů. V jednotlivých případech lze pozorovat jeho snahu vyhnout se krajnostem, akceptovat kurs „zlaté střední cesty“, avšak upadá přitom do druhé, neméně reakční krajnosti. Kultura je prospěšná, říká, avšak bývá i neprospěšná. Tato neprospěšnost se podle něho zračí ve „velkém napětí, velké únavě, v neúspěchu ve výsledcích a v neúspěšném přizpůsobování...“ (s. 83). Geraskov by měl hledat příčiny horšího vývoje dětí pracujících (jež jim připsuje) v krutém vykořisťování a velké bídě, jimž je podrobuje kapitalismus. V „Kapitálu“ Marx kreslí obraz buržoasního vykořisťování dětí pracujících a bídné „drobtví“ vzdělání, jež jsou jim poskytovány... „Velmi mnoho dětí,“ píše Marx, „které po zákonnou dobu (150 hodin) navštěvovaly školu a potom půl roku pracovaly v tiskárně, vrátí-li se znovu do školy, jsou na stejné úrovni, jako když se začaly po prvé učit... Zapomněly přirozeně všechno, čemu se v době dřívější školní docházky naučily.“<sup>10</sup> Proto není negramotností dětí pracujících v koloniálních i nekoloniálních zemích vinna kultura, nýbrž vinno je kruté vykořisťování, jemuž jsou podrobeny od kapitalistického zřízení. U sovětských dětí, a dnes i u dětí národů v lidově demokratických zemích, kultura příznivě působí na jejich vývoj, poněvadž se jim poskytují takové podmínky pro život a učení, jaké vytvořila nejvyšší soudobá kultura.

<sup>10</sup> Marx-Engels-Lenin-Stalin za vžpitanieto i kulturata (o výchově a kultuře), 1948, s. 22.

Geraskov nepoužívá metody falsifikací, metody „objektivního“ konstatování jenom, když mluví o dětech koloniálních národů, nýbrž jí používá i tam, kde mluví o dětech pracujících v naší zemi. Marně chce uvést v omyl naše učitele falešným konstatováním, že děti okrajových čtvrtí a děti vesnické jsou zaostalé. Všecky jeho biologické charakteristiky, zaměřené tak, aby sloužily buržoasii tím, že by odvracely děti pracujících od vyššího vzdělání, jsou marné. Všecky výhrady, jež činí, že prý si buržoasní pedagogika pflá jejich duševní rozvoj, jsou jen sypaním písku do očí. Jsou buržoasní profesoři, kteří čestně zkoumají dědičnost, avšak pro svou buržoasní omezenost nemohou dojít ke správným závěrům. Geraskov nepatří k této kategorii. Pro něho neplatí Leninova charakteristika ocenění buržoasního profesora. Vědomě zaměřuje své „výzkumy“ k falešným faktům, aby dokázal myšlenku napřed zkonstruovanou. Tvrdí, že vesnické děti nejsou schopny vyššího vzdělání. Avšak činí výhradu, že se mezi nimi najdou i takové, jež „jsou schopny vyššího vzdělání“. Píše: „Poněvadž vesnické děti ve většině zemí představují velkou masu, najdou se mezi nimi jednotlivci s dispozicemi rozličné síly i podoby“ (s. 85). A tak Geraskov stanoví, že jen to, že vesnických dětí je v různých zemích ohromná masa, je příčinou, že se mezi nimi najdou i děti schopné vyššího vzdělání. Jinými slovy, Geraskov vylučuje z „velké masy“ takové „jednotlivce“, kteří jsou jistě dětmi zbohatlých příživníků, vesnických boháčů a kulaků. Geraskov nezapomene dokonce ani na radu učitelům na vesnici, že „... je nutno bojovat s přirozenou opožděností a omezeností tohoto dítěte...“ (s. 86). Ať jsou tato slova řečena v jakékoli formě, nepomáhají, nýbrž překážejí učitelům v jeho práci, poněvadž Geraskov kreslí chmurný obraz tuposti a neschopnosti vyššího vzdělání a potom „vyzývá“ k práci. Je naprosto zřejmé, že pod „přirozenou opožděností“ má na mysli rozumovou opožděnost, kterou připsuje zvláště vesnickým dětem. Městské prostředí Geraskov ihned diferencuje třídě, aby ukázal, že „dětí z lépe situovaných vrstev jsou po tělesné i duševní stránce... obecně vzato, lepší než děti z dělnického prostředí nebo z prostředí chudých řemeslníků“ (s. 87). Geraskov si přivlastňuje subjektivně idealistický názor Kriekův o rodině. „Základ rodiny,“ píše Geraskov, „je biologický. Rodina se zrodila a existuje především pod nápoem pohlavního pudu. Hlavní její funkcí je pravidelné ukojování pohlavních potřeb“ (s. 94). Nepřijímá Engelsův názor o původu rodiny, nýbrž vypravuje takové nepěknosti. Engels cituje Marxova slova o původu rodiny: „Soudobá rodina obsahuje v zárodku nejen otroctví (servitutu), nýbrž i nevolnictví, májíc již od samého počátku vztah k zemědělské práci. Obsahuje v miniatuře antagonismy, jež se později široce vyvíjejí ve společnosti



a v jejím státě.<sup>11)</sup> Ve výkladu k tomu Engels, pojednávaje o monogamní rodině, praví: „To byla první forma rodiny, v jejímž základě spočívaly ne přirozené, nýbrž hospodářské podmínky, zvláště vítězství soukromého vlastnictví nad prvobytně pospolným vlastnictvím.“<sup>12)</sup> Jak je vidět, to, co tvrdí Geraskov, je v naprostém rozporu s názory Marxovými a Engelsovými.

Rozvíjeje své eugenické názory, Geraskov víc a více prohlubuje svůj záporný poměr k pracujícím, kteří za kapitalismu měli malou možnost se učit nebo ji neměli vůbec. „Další vývoj dětí,“ píše, „bude do značné míry záviset na dědičných ‚vlohách‘, jež obdrží od ro-

dičů... Jestliže otec a matka prospívali jako žáci ve škole, projeví jejich děti dobrý prospěch a naopak“ (s. 107). Tvrdí toto, neklade si Geraskov jinou otázku: Jak lze vysvětlit dobrý školní prospěch dětí rodičů, kteří nejsou gramotní a nechodili do školy? Geraskov však neopomine projevít lítost nad tím, že buržoasní pedagogika „nemůže ihned učinit nic, aby se vytvářely rodiny s dobrými dispozicemi, a praktická výchova je nucena pracovat s takovým lidským materiálem, jaký se v rodině vytváří“ (s. 107). Žádá, aby dětem byly zdůrazněny „následky nevhodných manželství“.

(Dokončení příště.)

## KRITIKA A BIBLIOGRAFIE

### ZE „SOVĚTSKÉ PEDAGOGIKY“.

Třetí číslo „Sovětské pedagogiky“ roč. 1952 je uvedeno článkem „Jak upevňovat uvědomělou kázeň na škole“. Vztahem Gogola k pedagogice se zabývá jubilejní článek V. I. Lisa „Nikolaj Vasiljevič Gogol (1809 až 1852)“.

V rubrice *Vychovatelská teorie a praxe* jsou otištěny tyto články: N. I. Bokarev „Iniciativa a samočinnost dětí jako základ práce pionýrské organizace“, P. F. Tarabykin „Samostatná žákovská práce jako prostředek zvýšení prospěchu“ a I. V. Popov „K metodice vyučovací hodiny, v nichž se kontrolují žákovské vědomosti“.

Z *dějin pedagogiky* je zde jubilejní příspěvek V. A. Rotenberga „Pedagogická činnost J. H. Pestalozziho“.

*Pedagogickému vzdělání* věnuje toto číslo článek P. N. Simbireva „Jak zlepšit přípravu a průpravu kádrů pionýrských vedoucích“.

V *diskusi* o výchově jako společenském jevu čteme příspěvek N. A. Petrova „Znaky výchovy jako jevu společenského života“, článek M. A. Santosjana „K otázce znaků výchovy jako společenského jevu“ a ohlasy této diskuse.

V rubrice *Kritika a bibliografie* recensuje N. S. Mansurov knihu N. N. Volkova „Vnímání předmětu a obrazu“.

Kronika přináší zprávu o výzkumné práci aspirantů Akademie pedagogických věd a zprávu J. Ljubimové o přípravě žáků k příští praktické práci.

**Jak upevňovat uvědomělou kázeň na škole** je také název výnosu ministra osvěty RSFSR z 12. prosince 1952, v němž se analyzuje stav kázně na školách v RSFSR, zjišťují se příčiny

špatné kázně na některých školách a upozorňuje se na metody, jak čelit tomuto nedostatku v učitelské práci. Největší chyby se dopouštějí učitelé tam, kde není dostatek shody mezi působením ředitelů, učitelů a třídních učitelů, kde není dost důslednosti v požadavcích a kde se nepoužívá rozumných kázeňských prostředků. Do opačné krajnosti upadají učitelé, když se místo stálé a soustavné výchovné práce spokojují jen administrativním, zastrasováním a vyhrožováním tresty a špatnými známkami z chování.

Při výchově k uvědomělé kázni se řídíme Makarenkovými slovy: „co nejvíce požadavků na člověka a co největší úctu k němu“ a vytvrdle pěstujeme u žáků pocit osobní odpovědnosti a zdravé sebevědomí.

Těžiště výchovy k uvědomělé kázni je v kolektivní výchově. Je třeba organizovat veřejné mínění kolektivu a využít vlivu kolektivu na překonání nedostatků v chování některých žáků.

Autor doporučuje zavést osobní deník chování žáků, do něhož zapisují třídní učitelé i ostatní učitelé chování, které zasluhuje pochvaly, i to, které odporuje „Pravidlům pro žáky“.

V ministrově výnosu jsou také zásady pro stanovení známek z chování. Komsomolské, pionýrské a žákovské organizace vyvinou boj za nejlepší známky z chování. Autor seznamuje čtenáře s pokyny o spolupráci ředitele, třídních učitelů i ostatních učitelů s těmito organizacemi a o správné organizaci mimotřídní a mimoškolní práce. Velký důraz se klade na spolupráci s rodiči.

Autor článku vidí přímou souvislost mezi tímto dokumentem a dalším výnosem ministra osvěty o přetěžování žactva, v němž je přesně stanovena doba pro domácí práce žáků jednotlivých tříd.

<sup>11)</sup> K. Marx i Fr. Engels, *Izbrannyye proizvedeniya*, d. II, s. 205 (ruský překl.).

<sup>12)</sup> Tamtéž, s. 211.