

zdá jasná reakční činnost sovětské pedagogické theorie do let třicátých a našeho reformního hnutí. Objasnily to jak usnesení ÚV VKS(b) z let 1931—36, tak i dobré rozbor *vlastní* činnosti bývalých našich reformistů, kteří dnes stojí v jednotné frontě pokrokové pedagogiky (je to náhoda či nutnost jejich vývoje?!), ať už v nejvyšších institucích pedagogického učení (VÚP, ped. fak., St. nakl. a jinde), či na školských pracovištích. Jejich rozbor jsou zásadní, sebekritické a i když ne vyčerpávající, přece jen jsou vodítkem k náležitému kritickému zhodnocení.

Nezastírají ani reakčnost, ani pseudovědeckost, ani oportunnost někdejších reformních snah a jdou dnes po nových cestách za novým cílem. Diskuse byla dobrým učitelem mladým pedagogům, kteří by se mohli dostat třeba i v dobré snaze na scestí. Co však neřekla a co není dosud v diskusi zhodnoceno. I reformní hnutí mělo své „malé“ předchůdce a třeba i souběžce. Desítky a sta učitelů dostávají se do varu, individualistické pokusy nadšenců i kolektivů (Mužik, Bakule, Havránek, Krch, Švarc, Žitný, Sedlák a třeba

i Hostáň, Štorch a mnoho jiných), školy práce, školy v přírodě, dětské domovy — (skauting?!) — i to neslo pečeť pedagogického varu. Co do obsahu a cíle možno se v kritice opřít o prošlou diskusi v *Nové škole* o reformismu (Angelis) a novější v *Pedagogice* a najít mnoho negativních rysů. Není však „... třeba rozlišovat mezi tím, co bylo ve staré škole špatného a mezi tím, co v ní bylo pro nás užitečného? ...“ Zapomněli jsme, „že musíme ze staré školy převzít to, co v ní bylo dobré?“

Myslím, že dvěma věcem se musíme z celého hnutí učit. Předně odvaze jíti za novým, tvořiti nové, ne alchymisticky, ale vědecky, neustrnout, ale nalézat cesty lepší a nejlepší, učit se i z chyb. A za druhé. Co *nadšení* a dobrovolné práce bylo tehdy vyplýváno na věc ztracenou. A kolik bychom ho potřebovali dnes! Ne sta, ale tisíců a desetitisíců nových dobrovolných pracovníků je třeba, kteří budou alespoň tolik pracovat ve své pedagogické dílně bez ohledu na svůj „volný čas“; jsou nám v *tom* vzorem — učitelé pokusníci doby předválečné.

PSYCHOLOGIE

Význam učení I. P. Pavlova pro pedagogiku.*)

Dr VLADIMÍR TARDY, děkan pedagogické fakulty university Karlovy.

Sovětská pedagogika se povznesla na vysoký stupeň vědeckosti tím, že se opřela v theorii o historický materialismus a v praxi o budování socialismu a komunismu v Sovětském svazu. Její vědeckost je zaručena tím, že sovětská pedagogika zobecňuje zkušenost socia-

listické výchovy a tuto svou theorii si zase ověřuje v praxi. V sovětské pedagogice je cíl výchovy dán na rozdíl od pedagogiky buržoasní jasně a nezahaleně a používá se tu i nových, v buržoasní výchově neznámých prostředků výchovy, zejména působení kolektiva.

Vzniká proto otázka, v jakém směru by se mohla tato na vysoké úrovni stojící věda ještě zdokonalovat. Čím může socialistické pedagogice přispět Pavlovovo učení o vyšší nervové činnosti?

Zřejmě ne ve stanovení *cíle* výchovy, který je dán socialistickým řádem. Pří-

*) Článek je vypracován podle přednášky přednesené v ČSI dne 23. X. 1952. Aby se předešlo opakování, nejsou zde rozváděny myšlenky obsažené v sovětských pojednáních, která nyní vyšla souhrnně v českém překladu pod názvem „Učení I. P. Pavlova a některé otázky pedagogiky“ ve Státním pedagogickém nakladatelství.

nos Pavlovova učení se může týkat jen toho, jakým způsobem výchova na dítě působí. Otázkou, jak se má vyučovat, se zabývali již buržoasní pedagogové z období, kdy rodící se buržoasie bojovala proti feudalismu. Z této doby máme geniální didaktické poučky Komenského, které platí dodnes. Méně úspěšní byli buržoasní pedagogové v otázkách mravní výchovy. Tak Komenský se uchyluje k náboženství, čímž přiznává lidskou bezmocnost. Teprve na socialistické zásadě kolektivismu lze řešit úspěšně otázky mravní výchovy. I když socialistická pedagogika má podmínky k řešení všech otázek výchovy a i když na základě praxe dospěla v mnoha případech empiricky k správnému postupu výchovné činnosti, podává Pavlovovo učení nové pojetí.

Nepodává je však přímo. Existuje dvojí mezeru mezi Pavlovovou fyziologií a výchovnou praxí. Především původně Pavlov zkoumal zvířata, psy, a ne člověka. Za druhé je hlavní Pavlovovou metodou laboratorní experiment, kdežto ve výchově jde o konkrétní praxi, především školskou.

Pavlov sám konstatuje, že když se exaktní výsledky získané na zvířatech přenášejí na člověka, je třeba největší opatrnosti.*) Nejobecnější zákony vyšší nervové činnosti jsou však podle něho u zvířat i lidí totožné. To bylo zjištěno přímým výzkumem lidí, které prováděl soustavně nejprve Pavlovův žák Krasnogorskij. Pavlov sám pak zkoumal u lidí zejména duševní poruchy a na základě pozorování pacientů spojeného s experimenty na psech prokázal, že základní zákonitosti poruch vyšší nervové činnosti jsou u zvířat i člověka totožné a vytyčil nové cesty léčení lidských onemocnění vyšší nervové činnosti. Pro pedagogiku je však třeba, aby s pavlovovského hlediska byly prozkoumány normální děti nejenom

v tom, v čem se činnost jejich mozku shoduje s činností mozku psiho, nýbrž i v tom, co je pro ně specifické.

Pavlov sám stanovil základní rozdíl mezi vyšší nervovou činností člověka a zvířete. Je to existence druhé signální soustavy u člověka. Právě nejvíce skrze druhou signální soustavu má na činnost jednotlivce vliv společnost. Proto se také výzkumy Pavlovových žáků, na dětech i dospělých, které mají zjistit zvláštnosti činnosti jejich mozku, týkají ponejvíce spolupráce první a druhé signální soustavy.

Pro pedagogiku samozřejmě plynou důsledky již i ze zákonitostí společných lidem i zvířatům. Tak na př. *pravidelnost*, *spořádaný režim*, je důležitý pro dobrou funkci mozku zvířete i člověka. Pravidelný režim je zvláště důležitý pro méně odolný nervový systém, tedy u člověka tím více, čím je dítě mladší. Pro osvojování *dovedností* a *zvyků* platí stejné základní zákonitosti jak pro zvíře, tak pro člověka; tedy je třeba opakování, je třeba upevňování navázáním toho, co se má nově osvojit na vrozený nebo dříve vypracovaný reflex nebo soustavu reflexů, je třeba provést postupně práci diferenciací atd.

Z Pavlovova učení čerpáme obecné poučky o utváření *diferenciací*. Začít s velkými rozdíly, postupovat k menším. Střídat, ale ne zcela pravidelně případy kladné s případy zápornými. První poučka se aplikuje na př. v hudební výchově při cvičení dětí s méně rozvinutým hudebním sluchem nebo méně rozvinutým smyslem pro rytmus. Doposud tu vládla živelnost. Druhá poučka se aplikuje na př. v nacvičování podobně znějících aritmetických operací, jako 2.3, 2³, 3², v nácviku pravopisu tvrdého a měkkého *i* podle rodu a bytosti.

U člověka je při učení mnohem významnější než u zvířat *orientační reflex*, t. j. reakce kůry mozkové na změnu podnětů. Proto dressura zvířat se zakládá na biologicky významných od-

*) Lekci o rabotě boľšich polušarj golovno-mozga 1949, s. 412.

měnách nebo trestech (potrava, bití a pod.), kdežto při poučování dítěte se opíráme do značné míry o jeho zvědavost, o zájem o nové a na vyšším stupni o zvidavost, což jsou formy orientačního reflexu.

Pavlov sám vyvodil pedagogické důsledky z faktu, který je základem materialistické pedagogiky, že totiž výchova je vytvářením a přetvářením podmíněných reflexů. Z toho plyne, že je to proces zákonitý, který lze zvládnout poznáním této zákonitosti; není dílem náhody, máme naději na řešení všech výchovných problémů. Dále z toho plyne, že výchova je proces pomalý, v němž se výsledků dosahuje trvalým a zvláště metodickým působením. Výchova je působením na mozek dítěte, a proto je třeba brát zřetel na stav tohoto mozku (jeho výživu, jeho typ vyšší nervové činnosti a j.).

Pavlovovi žáci podnikli řadu experimentálních výzkumů na dětech i dospělých, kde si všímali právě zmíněných rozdílů mezi zvířetem a člověkem, to jest činnosti druhé signální soustavy a silného orientačního reflexu, a narazili i na další rozdíly: u člověka jsou také silnější a pohyblivější procesy podráždění a útlumu než u zvířete, velký význam mají korové reflexy podmíněně-podmíněné, analyticko-syntetická činnost kůry mozkové u člověka má vyšší úroveň.

Ale ani jeden z těchto známých rozdílů mozkové činnosti vyšších živočichů a člověka nebyl prozkoumán experimentálně ve vší složitosti, poněvadž tento výzkum je úloha velmi rozsáhlá. Teprve z takového konkrétního výzkumu vyplynou nové konkrétní výchovné poučky.

Zatím se tedy spokojíme obecnějšími thesemy ze zákonitosti vyšší nervové činnosti vůbec a ze známých rozdílů činnosti lidské proti zvířecí.

Pavlovovo učení o druhé signální soustavě je v plném souhlase s leninovskou teorií odrazu a zásadami sově-

ské didaktiky. Prvé signální soustavě odpovídá jednak to, co se ve filosofii a pedagogice nazývá názor, jednak praxe, činnost. U zvířete, kde není druhé signální soustavy, je cesta od podnětu k reakci přímá, u člověka — tím více, čím je vyspělejší — se vkládá mezi podnět a reakci činnost druhé signální soustavy. Od názoru se postupuje pomocí slov k abstrakci a odtud teprve k praxi. To je postup, který sleduje lidské poznání, jednání v měřítku společenském, kde se tyto funkce mohou rozdělit i na různé lidi (teoretikové abstrahují, praktikové jednají), ale stejně postupuje i každý jednotlivec. Přitom však jedinec přejímá od druhých jejich zkušenosti, t. j. slovně vyjádřené a často zobecněné pozorování, a mnohdy napodobí i jejich jednání. U jednotlivého člověka je tedy postup od názoru přes abstrakci k jednání velmi často zkrácený, poněvadž využívá zkušenosti celé společnosti. U dítěte zkracujeme výchovu slovním poučováním, nevystačili bychom, jak chtěl Rousseau, s přirozenými odměnami a tresty (t. j. s první signální soustavou), nýbrž zapojujeme dítě do společenské zkušenosti.

Myšlení je podle Pavlova nesamostatná signalizační činnost druhé signální soustavy: signalisuje zobecňujícím způsobem jednak podněty doléhající na naše smysly (čili z názoru se dospívá k myšlence), jednak naše svalové reakce (čili myšlenky se mění v jednání, myšlenka plánuje akci). Tak vyjádřil Pavlov fyziologicky poznatek, že myšlení není věcí čirého ducha. Potřebuje hmotných signálů, slov a vět, musí se opírat o názor, a musí se, má-li být ověřeno, projevovat v praxi. V prvních dvou z těchto vlastností je stručně řečeno to, co rozvinul Stalin ve svém pojednání o jazykovědě.

Pedagogické důsledky odtud jsou zřejmé: je to potvrzení tří starých didaktických zásad: 1. *názornosti*, 2. *uvědomělosti* a 3. *aktivnosti*. Ale zároveň je v tom obsaženo, že tyto zásady je

nutno brát jako celek. Vezmeme-li kteroukoli z nich osamoceně, dospějeme, jak plyne i ze zásad dialektiky, k nesprávnosti. Tak chybovala celá řada buržoasních pedagogů tím, že izolovaně zdůrazňovali názornost a zapomínali na pojmové zpracování. Nebyl to ovšem jen důsledek špatného poznání, nýbrž bylo to ve shodě se snahou buržoasie o neuvědomělost pracujícího lidu. Jiní buržoasní pedagogové si zase libovali v propagaci zásady aktivity, což se zdálo pokrokem proti pasivnosti pěstované v dřívější výchově. Ale to byla chvála praxe bez idejí, praxe americké, utilitární. A za třetí — hlavně pro vzdělání buržoasní inteligence — se brala jako izolovaná zásada myšlenkového pochopení, ale bez názoru a hlavně bez převedení myšlenky v čin. Vzdělanec, který chce myšlenky uskutečňovat v praxi, v politice, zrazuje prý své poslání.

Český psycholog F. Krejčí chtěl založit psychologii člověka na jednoduchém reflexním oblouku: podnět — centrální vzruch — reakce. Pavlov vystihl, že u člověka toto schema nestačí, že tu jsou dvě signální soustavy, ale přece jen tu jde vždy, i v myšlení, o reflexy, o vztah mezi člověkem a prostředím, mezi člověkem a přírodou i společností.

Spojení tří zásad, názornosti, uvědomělosti a aktivity čili součinnost první a druhé signální soustavy platí samozřejmě již u dítěte, jakmile začíná chápat řeč. Poznávání věcí a zacházení s věcmi je třeba rozvíjet zároveň se slovním označením těchto věcí a jejich vlastností a žádoucích úkonů, zároveň se slovním vyjádřením jejich zákonitosti. Předčasné abstraktní poučování dětí je sice chybou, ale rovněž tak je chybné nevyužít slov k zvýšení uvědomělosti dítěte. Proti zásadě spojení slov s věcmi se hřešilo zejména při vyučování mateřskému jazyku. U počátečního čtení je dnes již uznáno, že odtržení slov od názoru škodí, ale při vyučování gramatice není dosud vědomě

dbáno toho, že gramatické kategorie jsou odrazem obecných vztahů mezi věcmi, jak na to poukázal Stalin. Rozdělení předmětů na jazyk mateřský a předměty reálné usnadňuje odtržení poučování o slovech a řeči od poučení věcného. Důsledky jsou verbalismus lidí jazykově vzdělaných (na př. gymnasistů) a špatné vyjadřovací schopnosti lidí reálně vzdělaných (na př. techniků).

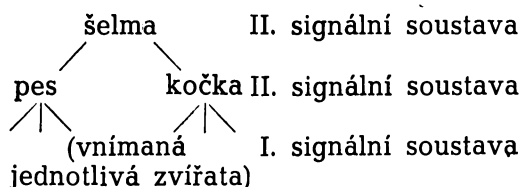
Z neznalosti role druhé signální soustavy již u předškolních dětí se mluvilo o tom, že děti jsou bytostí žijící jen v názoru, logicky prý nemyslicí, a podle toho i vyučování na národní škole zanedbávalo rozvoj logického myšlení. Ve skutečnosti se dítě začíná seznamovat s pojmy, jakmile se začne seznamovat se slovy.

Poněvadž Pavlov zavedl do výkladu duševního dění jako zvláštní princip proces útlumu, umožnil to, co žádný z psychologů nedokázal, výklad záporu a tím i logického myšlení. Tuto aplikaci Pavlovova učení na logiku zde nebudu rozvádět. Týká se dále tvoření pojmů vůbec, pojmů nadřazených a podřazených, vět obecných i částečných, vět vztahových, hypotetických atd. Odtud plynou velmi důležité důsledky pro didaktiku. Tak zejména základní logické pojmy patří ne do 3. ročníku III. stupně, ale mnohem níže, zejména do vyučování jazykového a pak matematického.

Již předškolní dítě se seznamuje s logickým vztahem záporu, s větami obecnými (každý) i částečnými (některý), s pojmy podřazenými a nadřazenými (pes — je — zvíře) atd. To lze zjistit i bez Pavlova, ale z Pavlovova učení o vztahu dvou signálních soustav plyne jasně, že to není teprve kdesi v pubertě, kdy se dítě seznamuje s logikou, nýbrž že tento styk začíná od okamžiku, kdy se začne seznamovat s řečí. Že z toho plynou výchovné důsledky pro rozumovou výchovu už i předškolních dětí a dále zejména pro národní školu, je samozřejmé.

Psychologové říkali, že prý děti mají paměť mechanickou, zatím co dospívající a dospělí mají paměť logickou. Ale to zcela odporuje tomu, co bylo právě řečeno. Mechanická paměť je tam, kde se spojují mezi sebou slova, aniž to vede k spojení mezi odpovídajícími představami, čili je to nezdar převodu z druhé signální soustavy do první. Otázkou převodu z jedné signální soustavy do druhé se zabýval Ivanov-Smolenskij i experimentálně, a to zejména u dětí osmiletých až desetiletých.¹⁾ Nešlo tu o převod složitých vět v představě nebo naopak, nýbrž o jednodušší sestavy. Většina dětí tohoto věku převáděla vytvořené stereotypy dobře, některé však soustavně chybovaly. Na převodu názorných podnětů ve zobecnující slova se zakládá také logická paměť.

Otázka vztahu logické a mechanické paměti se tedy převádí na otázku převodu spojů, stereotypů, diferenciací atd. z jedné signální soustavy na druhou, ale také ze slov speciálnějších na slova obecnější.



Vidíme zde tedy pro budoucnost možnost přesné diagnózy chápací schopností žáků a podle toho i zavedení výchovných opatření.

Zároveň však je z uvedeného příkladu patrné, že laboratorní pokus s jednoduchými signály je dosti vzdálen od konkrétní školní zkušenosti s celými větami, a že teprve dalšími výzkumy nastane sblížení a tím i možnosti přímé pedagogické aplikace. Laboratorní pokus zkoumá situace zjednodušené, řeší problémy obecné. Pozorování přímo v procesu výchovy je kon-

kretní. Jen spojením obou metod dosáhneme pravdivého poznání.

Dítě se sice již v předškolním věku seznamuje s pojmy rodovými, ale většinou se ještě pohybuje na úrovni pojmů druhových, kterým odpovídají přímo obecné představy. Tím je míněno to, když se říká, že dětské myšlení je konkrétní. To neznamená, že by čtyřleté děti nemyslely, že by nepodřazovaly pod pojmy, ale děje se to převážně, byť ne docela, v této první úrovni.

Děti asi jedenáctileté, jak Pavlovovi žáci konstatovali, se dostávají na vyšší stadium tím, že nepotřebují již k plnému pochopení, aby se výklad pohyboval v této úrovni, že mohou plně pochopit i spojení slov označujících rody, které samy jsou ve vztahu k slovům druhovým a skrze ně teprve k obecným představám. Dosavadní školní vyučování využilo této schopnosti starších školních dětí k nesprávnému od-poutání učebnic od názoru, což je krajnost.

Převod podnětů z první signální soustavy do druhé experimentálně zkoumaný Ivanovem-Smolenským má význam i pro pozorování, které mají žáci provádět při vyučování. U osmiletých až desetiletých dětí bylo totiž často zjištěno, že jeden silný podnět zakryje svým působením s ním často spojovaný slabší podnět, takže při samotném podnětu slabším slovní vyjádření je pak mylné. To ukazuje, jak je nesnadné provádět správné pozorování odporující navyklemu spojení. Tím se na př. vysvětlují obtíže správného slyšení a pak i reprodukce ruské výslovnosti, zvláště tam, kde jde o jemnější rozdíly.

Z těchto příkladů plyne, že rozmanité obtíže, na které se naráží při vyučování, mohou být podrobeny laboratornímu výzkumu, při němž se někdy ukáže systematická příčina, tkvící v práci nervového systému. Spolu s pedagogickým hodnocením práce učitele, učebnic i jiných pomůcek přispěje ta-

¹⁾ Žurnal vyššej nervnoj dejatelnosti 1951, č. 1.

kový výzkum k podstatnému zlepšení kvality školní práce.

Vcelku tedy vidíme, že dosavadní výzkumy na základě Pavlovova učení umožňují rozebrat didaktické problémy vědeckou metodou, pokud jde o psychologické zákonitosti, které se zde uplatňují. Tato možnost však zdaleka ještě není skutečností. Je třeba na základě pečlivého rozboru dosud známých fakt a zákonů provádět jednak pokusy laboratorní, jednak pokusy a pozorování psychologická a pedagogická.

Nyní obrátíme pozornost k výchově povahové. Kdežto některé didaktické poučky byly empiricky objeveny již dávno, neposkytovala dosavadní psychologie v tomto ohledu pedagogice vůbec nic podstatného. Zcela jiná je situace, opřeme-li se o Pavlovovo učení. Je to způsobeno tím, že psychologové opírající se o introspekci, ignorovali jeden pro výchovu základní děj, totiž *útlum*. (Nalezneme sice starší výklady o útlumu, převzaté analogií z fyziologie, ale ty jsou velmi povšechné.) Vypracovaný útlum si člověk neuvědomuje; není proto divu, že introspektivní psychologové neobjevili existenci a význam útlumu.

Základní logická funkce *zápor* má fyziologickým základem útlum. Tak na př. dítě má rozlišit to, co je jedlé a co není. Z počátku strká do úst všechno. Ale pozná, že některé věci se nedají kousat, nemají příjemnou chuť. Těmito zkušenostmi, které jsou však podporovány výchovnými zákazy, dítě se naučí rozlišovat zrakem jedlé a nejedlé věci. Vytvořil se diferenciatní útlum. Slovně je to vyjádřeno zápořem („to *není* k jídlu“). Rovněž tak slovní vyjádření vyhasínacího, podmíněného i opoždovacího útlumu je zápor. Na př. při opoždovacím útlumu slova „ještě ne“.

Útlumové děje se tedy mohou promítat v druhé signální soustavě a nakonec odtud být řízeny právě slovy vyznačujícími zápor. Tím se rozumová

výchova a výchova vůbec neobyčejně urychluje. Není třeba velkého množství záporných zkušeností, stačí slovo „ne“, aby usměrnilo poznání i jednání dítěte i dospělého. Samozřejmě, že to není magická moc tohoto slova samého, nýbrž fakt, že slovní zápor je založen na mnoha případech zobecnění. Tak na př. když nedůsledná matka řekne „nesmíš!“, nepůsobí toto *ne* z toho důvodu, že dítě mělo mnohokrát zkušenost, že nakonec *ne* neznamená zákaz, že matka nakonec povolí nebo netrestá. Rovněž tak lhářovo „ne“ na nás nepůsobí tak jako „ne“ člověka, který nám vždy mluvil pravdu.

Zápor má význam nejen poznávací, nýbrž i akční, jakožto zákaz. Veškerá výchova je podle výroku Krasnogorského vytvářením podmíněných útlumů.^{*)} Jinak řečeno dítě se musí naučit rozlišovat mezi obecným případem, kdy je něco dovoleno, a zvláštním případem, kdy je to zakázáno, na př. běhat na travu v parku, sahat po pomeranči, který je na pultě. Podmínky, kdy se něco dělat nesmí, vystupují jako t. zv. podmíněný tlumič.

Výchova ovšem není jen zakazováním, nýbrž je i kladným vytvářením nových způsobů reakcí. Zatím co u psa nově vytvořené reakce (dresura) mají malý rozsah, je u člověka valná část jeho činnosti získána výchovou. Ivanov-Smolenskij to vyjádřil slovy, že u zvířat jsou převážně reflexy podmíněné nepodmíněné, kdežto u člověka podmíněné podmíněné. To prvé slovo „podmíněné“ se vztahuje na podněty. I pes může reagovat na libovolné signály, nejsou-li příliš komplikované. To druhé se vztahuje na reakce. Pes reaguje většinou pohyby, které mají vrozený základ (čichání, běh atd.). Člověk reaguje většinou pohyby získanými.

Proto problém výchovy není jen zakazovat, nýbrž učit novým způsobům chování. Dosavadní výchova dokázala tento úkol plnit zejména pokud jde

^{*)} V pojednání v *Ergebnisse der inneren Medizin* 1932.

o různé dovednosti. Ale i zde přinese pavlovovský výzkum zdokonalení.

Dosavadní psychologie nebyla však schopna vůbec postavit na vědecký základ výklad vytváření nových zájmů, nových povahových vlastností, a přetváření rysů nesprávných. Příčina, proč se věda dosud musila spokojit jen s empirickými návody, které podávaly jen nejobecnější zásady a řadu metod, které účinkovaly nestejně, byla u buržoasní pedagogiky v tom, že neznala hlavní páku výchovného působení — pěstování uvědomělého kolektivismu. Ale i když socialistická pedagogika tuto páku zná a používá ji, vznikají obtíže vyplývající z rozmanitosti jednotlivců.

Buržoasní psychologie — pokud si vůbec všimla tohoto problému — snažila se jej řešit charakterologií, t. j. snahou o výstižný popis zvláštností jednotlivce. Avšak tyto zvláštnosti byly pokládány za více méně stálé, neměnné, charakterologové zdůrazňovali bezmocnost výchovy. Totéž platí o buržoasních typologiích.

Pavlov v zásadě rozřešil otázku vrozenosti a získaných vlastností v otázce temperamentu. Temperament je podle Pavlova v převážné míře podmíněn činnostními vlastnostmi kůry mozkové. Typ této činnosti je sice vrozen, ale není neměnný; na zvířatech prokázal Pavlov se svými žáky měnitelnost, vychovatelnost typu. Zároveň Pavlov ukázal, jak se jednotlivý typ projevuje v normálních i chorobných případech, zejména jak se projevuje při vytváření a přeměně dynamického stereotypu. Typ s rychlou přeměnou procesu podráždění v útlum a naopak mění své zvyklosti, své povahové rysy snáze než typ s přeměnou pomalou. Je tedy třeba, aby vychovatel znal typovou příslušnost jednotlivce, na kterého působí.

Zjištění typové příslušnosti je věc obtížná. Zde se znovu ukazují oba rozdíly, o nichž jsme už mluvili. Především je třeba přejít od výsledků získaných na psech k člověku, a to na základě

nových experimentů. U člověka, poněvadž má také druhou signální soustavu, se vyskytují ještě další typové rozdíly (typ myslitelský a umělecký). Dále je třeba srovnat výsledky laboratorní s pozorováním konkrétního chování a s anamnesou jednotlivce. Pokusy, které nyní v tomto směru konáme, ukazují, že to je úloha velmi nesnadná. Ostatně i laboratorní určení typu je zatím procesem trvajícím velmi dlouho.

Avšak jedině touto cestou se přiblížíme k vědeckému vystižení a tím i pedagogickému ovládání typových rozdílů, na něž se pak napojují rozdíly individuální.

V buržoasní psychologii rozšířený směr odvozoval povahové vlastnosti člověka z přirozených pudů. Byl učiněn pokus interpretovat podobným způsobem i Pavlovovo učení (Lahulek-Faltys, Dialektická psychologie). Pavlov konstatuje, že i člověk má celou řadu vrozených nepodmíněných reflexů podkorových, které slouží k uspokojení potřeb a ochrany těla a rozmnožování. Čím méně je vyvinuta kůra mozková, tím více je význam těchto „instinktů“ rozhodující. Kůra vždy spolupracuje s podkořím, které na ni působí často tonisujícím, excitaci podporujícím způsobem. Působení vrozených podkorových reflexů není tedy bezvýznamné.

Ale u člověka má zvláštní význam reflex orientační, jehož podnětem je změna. Jen hrubé a velmi jednoduché změny mohou být podnětem pro orientační reflex podkorový. U člověka je hlavním podnětem orientačního reflexu vždy změna odrážející se v kůře. Nadto člověk se orientuje nejen v názorných změnách okamžitého stavu, nýbrž i v dlouhodobých změnách až i v zákonitěm dialektickém vývoji přírody a společnosti. To však není činnost instinktivní, nýbrž rozumová. Všechny podkorové reflexy člověka jsou buzeny také korovými podněty. Proto i ty motivy jeho jednání, v nichž se projevuje účast pudových potřeb, jsou produktem výchovy a životních zkušeností vůbec.

Avšak nejen podněty k činnosti jsou u člověka pod rozhodujícím vlivem kůry, také reakce samy jsou u člověka buďto korově přetvořeny (na př. formy jídla proti žraní zvířete) nebo — a to je většina činností, zejména pracovních — jsou úplně založeny na získané činnosti kůry, kde nižší centra jen napomáhají přesnému provedení a koordinaci pohybů a postojů. Z toho plyne, že lidské činnosti se zakládají na měnícím se odrazu přírody a společnosti v mozku člověka a nejsou jednoduše projevem neměnných pudových vrozených reflexů. Odtud plyne zase

rozhodující význam výchovy a velké možnosti výchovného působení na dítě, ale i na dospělého.

Bylo by vědeckým a pedagogickým omylem ignorovat působení vrozených podkorových reflexů v činnosti člověka (tak zejména působení hladu a žízně, pohlavní reflexy), ale vedoucí úlohu v lidském životě má činnost korová, a to tím lépe, čím je odraz skutečnosti v mozku pravdivější, čím je člověk uvědomělejší. Tak se Pavlovovo pojetí osobnosti plně shoduje s pojetím marxisticko-leninským v hodnocení významu společnosti pro osobnost.

PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁNÍ

Práce pionýrských oddělení na pedagogických gymnasiích pro přípravu učitelů národních škol ve školním roce 1951-1952.

BŘETISLAV HOFBAUER.

Pionýrská organizace Československého svazu mládeže dosáhla za několik let své existence při výchově naší nejmladší generace významných úspěchů. Naši pionýři jsou již mnohde uvědomělym předvojem našich žáků, jsou mezi prvními ve škole i v mimoškolní práci a stávají se předními pomocníky našich učitelů. Ve školním roce 1951—1952 bojovali pionýři, pionýrství vedoucí a učitelé s úspěchem o splnění velké úkolu, který Československému svazu mládeže dal na jeho I. sjezdu r. 1950 prezident republiky s. Klement Gottwald: sdružit v pionýrské organizaci většinu dětského dorostu.

Na pomoc splnění tohoto úkolu a k zajištění stoupající úrovně výchovné práce učitelů s pionýry učinila školská správa některá opatření, z nichž jedním z nejdůležitějších je zřízení oddělení pro výchovu skupinových vedoucích. Tato oddělení začala pracovat na všech našich pedagogických gymnasiích pro přípravu učitelů národních škol. Vytvářejí předpoklady pro to, aby naši budoucí učitelé byli dobře seznámeni s prací pionýrských skupin a oddílů a aby z pedagogických gymnasií vycházeli i důkladně připravení vedoucí pionýrských skupin s pedagogickým vzděláním.

I. Organizace a obsah práce oddělení:

Pionýrská oddělení byla zřízena na počátku školního roku 1951—1952 podle vzoru sovětských pedagogických učilišť, jimž školská správa a orgány leninského Komsomolu věnují velkou pozornost. Tak podle údajů náměstkyně ministra školství s. L. Dubrovinové (v. Uči-

teľskaja gazeta z 24. října 1951) pracovalo v republice 75 těchto oddělení a v nich na 8600 budoucích skupinových vedoucích. Koncem uplynulého školního roku odešlo z nich na pionýrské skupiny kolem 1600 absolventů. Stejná péče se věnuje i obsahu práce, zejména vydáním učebnice „Pionerskaja organizacija imeni V. I. Lenina“ a metodiky o práci oddělení.

Systém a obsah práce oddělení na našich pedagogických gymnasiích byl v podstatě stanoven podle sovětských zkušeností, i když se ovšem přitom přihlíželo zejména k podmínkám a potřebám naší pionýrské organizace.

Jaký je tedy systém a obsah práce našich pionýrských oddělení?

V prvním ročníku se všem žákům dostává základních poznatků zvláště o historii naší a sovětské pionýrské organizace, o jejich ideových a organizačních základech, zejména o struktuře a symbolice a o hlavních způsobech, jak pionýrská práce může pomoci škole. V tomto ročníku začínají žáci hospitovat ve skupinách a oddílech; chodí občas na př. na oddílové shromáždění, na schůzi skupinové rady, na vycházku družiny a pod., aby se postupně seznámili s jednotlivými druhy a způsoby pionýrské práce. Sami jako pionýrství vedoucí nemají dosud pracovat.

Na konci I. ročníku provádí ředitelství školy za pomoci KV ČSM a školské skupiny ČSM výběr pro pionýrské oddělení. Je-li práce během prvního roku vedena obsahově správně, dává-li žákům bohatství poznatků a základní přehled o metodice práce a dovede-li je pro práci v pionýrské organizaci zapálit, je zá-