

skoncování rozepře a ze vzdálení Ondřejova u kurie kostelům jeho diecése a jejich statkům nebezpečností a škoda, a konečně, zda poslové biskupovi těší se volnému, svobodnému příchodu a odchodu.<sup>49)</sup>

Zde zní již nový tón, ohlašující také nové prostředky, kterými mělo býtí proti králi zakročeno.<sup>50)</sup>

Zatím bylo se starati o zachování interdiktů, jehož bylo nebdáno takřka okázale. Samo kněžstvo opustilo svého biskupa, neschvalujíc jeho tvrdošíjně přisnosti. Interdikt, uvalený na Čechy Ondřejem a potvrzený papežem, ve chrámech řádu cisterciáckého i premonstrátského, dále špitálníků sv. Jana Jerusalemského (Johannitů) nebyl zachováván vůbec. Uvedené řády duchovní, opírajíce se o své vynětí z diecésní pravomoci, jakému se dílem již z dřívější doby těšily, vyvodily z toho právo sloužiti mše a konati bohoslužby bez přerušení.<sup>51)</sup>

---

Dr. R. Urban:

## Z PEDAGOGICKÉHO REFORMNÍHO RUCHU.

Všeobecně se naše doba označuje za přechodné stadium, v němž se rodí nová éra (The New Era, L'Ère nouvelle) a také i nová škola tvořící se společností budoucnosti. K této rodící se nové éře se hledají vhodnější a účinnější výchovné metody, neboť staré metody autoritářství, šablony se neosvědčily a přežily. Lidstvo hledá lepší cesty, po nichž by přišla lepší budoucnost, pedagogové zkoumají jiné a lepší výchovné metody v rodině, ve škole i mimo školu, aby nám odchovali lepší pokolení. Doporučují praktické zřetele na *společnost*, místo přepjatého autoritářství *svobodný* rozvoj individua dle jeho svérázu, místo mrtvé šablony skutečný *život* (pour la vie par la vie) atd.

Reformní náměty, jež se v tak rozmanitém výběru nabízejí u nás po politickém převratu ve zvýšené míře a slibují regeneraci národa, nevznikly a neujaly se u nás bez souvislosti s minulostí a světovým pedagogickým reformním duchem zahraničním. Z ciziny nejvíce působilo na naše pedagogické teoretiky a praktiky Německo, ale vedle něho se uplatňovaly u nás vlivy Ameriky, Francie, Anglie, Italie, Dánska, Ruska a j. V poslední době dominovaly vlivy americké. Přehledně se o nich možno dočísti

<sup>49)</sup> Friedrich, CDB II, č. 155, str. 145—146. — Erben, č. 588.

<sup>50)</sup> Novotný, České dějiny I, 3, str. 473.

<sup>51)</sup> Srv. Novotný, l. c. str. 474.

u Petra Petersona<sup>1)</sup>, Fr. Hilker<sup>2)</sup>, Fr. Zieroffa<sup>3)</sup>, A. Hergeta<sup>4)</sup>, O. Kádnera<sup>5)</sup>, V. Příhody<sup>6)</sup>, J. Uhra<sup>7)</sup>, O. Chlupa<sup>8)</sup>, ve věstnících učitelských, v knihách neb časopisech úředních neb soukromých a jinde.

Pedagogické reformní hnutí u nás je oficiálně zastoupeno dr. K. Velemínským, dr. B. Bydžovským a dr. V. Příhodou. Ale v obecné mluvě se představuje krátce doc. Příhodou, jenž je spiritus agens radikálního reformního směru a reformního pokusného školství, zavedeného ministerstvem školství a národní osvěty. V. P. Karád, jenž je mně (pod tímto jménem) na poli pedagogickém úplně neznám, ale kterého dle jeho dvou článků v „Přítomnosti“ musím zařadit do blízkosti reformního křídla Příhodova, prohlašuje v čís. 32.<sup>9)</sup>, že reformní školy mají teoretickou základnu v americkém psychologovi Thorndikeovi, jehož tlumočnickem je prý Příhoda. V čísle 39.<sup>10)</sup> pak oznamuje tentýž autor, že učitelstvo reformních škol přijímá Thorndikeovu realistickou metodu pracovní a jeho „Pedagogickou psychologii“, kterou přeložil Příhoda a Urban. Loňského roku v Pedagogických rozhledech<sup>11)</sup> rozebírá Příhoda pedagogické názory Thorndikeovy, zbudované na základech přísně kvantitativních, uznává pedagogiku a podobně i psychologii *za vědy přírodní* a ne filosofické, a optimisticky prohlašuje vítězství Thorndikeových metod slovy: „Tak jako byla v bitvě u Kresčaku vítězem strana, která užila nové a lepší metody vojenské nad přežilým rytířstvím, i v bitvách, jež vyhrál Thorndike, byly poraženy voje rytířů, zdobených vzletnými filosofickými floskulami, prostou péchotou pracných měření a suchých čísel“ (str. 535).

*Psychologie*, jejímž tlumočnickem tedy u nás jest doc. Příhoda a o níž se opírá učitelstvo našich reformních škol, jest

1) „Die Neueuropäische Erziehungsbewegung“, IV. B., Weimar, 1926. H. Böhlau Nachf., stran 137.

2) „Deutsche Schulversuche“, Berlin, 1924, C. A. Schwetschke & S., stran 463.

3) „Richtungen u. Probleme in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart“, I. T., Nürnberg, Kornsche, 1924.

4) „Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, I. T. u. II. T., 3. Aufl. A. Haas, Prag-Wien-Leipzig, 1919.

5) „Základy obecné pedagogiky“, d. I., Praha, Grafická Unie, 1925, strana 1—34.

6) „Psychologický výběr ve výchově“, Lidová universita, sv. XII., Praha, Melantrich, 1925, 6—7; „Racionalisace ve školství“, 1930, nákl. „Orbis“, Praha XII., 460 stran.

7) „Základy americké výchovy“, 1930, Čin, Praha, stran 350.

8) „O novou školu“ v Nových školách, r. I., 1927, Brno, nákl. Společn. nových škol, str. 7—21; tamtéž, r. III., str. 89—96; „Ideály nové výchovy“; tamtéž r. IV., čís. 1.-2., str. 13 a n.: „Naše školské reformy“ a j.

9) „Problémy nové školy v ČSR“, r. VII., 1930, nákl. Fr. Borový, Praha, č. 32, str. 499—501.

10) „Nová škola v ČSR“, tamtéž, str. 615—618.

11) „Edvard Lee Thorndike“, r. LXI., seš. 6—10., Praha, 1931, nákl. Děd. Kom., str. 290—295, 365—370, 425—432, 478—491, 533—544.

psychologie americká, která se v krátké době života, asi od roku 1890, octla v poslední době ve stadiu vrcholném a zve se většínou *behavioristickou* čili *behaviorismem* (Verhaltenspsychologie),<sup>12)</sup> jenž buduje důsledně na objektivistickém studiu projevů neb chování se živočichů i lidí, ze studia chce vyloučit všechny vnitřní stavy a pochody, které nejsou přístupny objektivnímu badání. „Nejsou-li přístupny, tedy jich není,“ tak se charakteristicky vyjádřil nejradikálnější behaviorista americký, J. B. Watson (profesor experimentální a srovnávací psychologie). Behaviorism je druh asociační psychologie, který se ještě více opírá o zjevy fyziologické či biologické, nežli tak činí asociační psychologie směru Lockeova neb Ziehenova, vysvětlující všechny jevy zákony asociačními, bez pojmu apercepce. Behaviorism pojímá člověka jako tvora přírodního *podle analogie analýsy chování živočichů*, takže v projevech lidí nevidí počitků nebo vůle, nýbrž jen mechanické dění.

Psychologie behavioristická *neuznává principu duchového* a jest v Americe orientována *biologicky*, nemá zřetel na hloubku a intenzitu lidského jednání, nýbrž hodnotí a uznává *zřetel kvantitativní*, což velmi přiléhá do rámce amerického života, rozvoje technických věd, industrialisace a standardisace. Na úkor individuální tvořivosti, kvality, iniciativy a radosti z vlastních myšlenek vyzvedává se ve všech oborech životních kvantitativní stránka věcí, což se jeví i v psychologii, o niž vede tempo amerického života velký boj. *Kriterion všeho je užitečnost* a nikoliv vnitřní hodnota nebo pravda. A tak vidíme i v psychologii behavioristické vlivy amerikanismu, živel biologický, a to u nejradikálnějšího jeho představitele J. B. Watsona, který všechnu vyšší formu chování vysvětluje jako výměšky žláz, zejména intrasekretorických, a všechny rozdíly lidského chování pak jen různými vlivy situací neb popudů.

*Edward Lee Thorndike* (nar. 31. VII. 1874), profesor pedagogiky university kolumbijské v New Yorku, není sice stoupenec absurdního stupně Watsonova, jenž se domnívá, že člověk myslí celým tělem, ale jeho psychologie je již převážně biologická, takže dosáhl svérázné americké syntesy psychologie s biologií. Všechna činnost projevů člověka vyplývá z dané situace, čili jak pro to Thorndike sestavil vzorec:  $S - R$ , t. j. sti mulus (S), popud, primum situace vyvolá: response (R) projev, reakci, secundum činu. Nazývá se proto  $S - R$  psychologií. Přirozená povaha člověka jest určena uspořádáním neuronů v moz-

<sup>12)</sup> Behavio(u)r, chování, počínání od slovesa behave, chovati se. — Srv. další zprávy o behaviorismu u J. Uhra, *Základy*, I. c., str. 30—33, 131—134, 157—191, nebo u Gordona W. Allporta, „Die theoretischen Hauptströmungen in der amerikanischen Psychologie der Gegenwart“. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, XXV, Jahrg., 1924 Verlag Quelle & Meyer in Leipzig, str. 129—137.

ku, jež mají fyziologický podklad, čili behaviorism znamená determinismus a neodpovědnost, neboť člověku jsou vrozeny přirozené, nenaučené tendence, některé samy v sobě dobré, některé i zase zlé.

Behaviorism Thorndikeho měl samozřejmě velký vliv na pedagogiku, jež podle jeho psychologického směru koncipuje výchovu a učení jako *reorganisasi vrozených jednotek* či *tendenci* v nové způsoby (šablony, patterns) reakce. To znamená zmechanisování veškeré výchovné práce, která dle toho záleží ve zjednávání takových situací, aby jim odpovídaly určité, žádoucí reakce. Správně však namítl L. L. Thurstone, že „pro psychologii  $S - R$  se dnes zapomíná na osobu, jež může, ale nemusí reagovat.“<sup>13)</sup> Při americkém svérázu není divu, že si chtějí Američané vše již předem vypočítat a odhadnout. Všecko měří, tedy horlivě měří i výsledky výchovných a vyučovacích metod, t. j. inteligenci podle výkonů žákových, při čemž důsledně dbají zase kvantitativní stránky fenomenů. Vše děje se standardně:  $C =$  kvantitativní faktor; tedy nejvyššímu stupni inteligence odpovídá nejvyšší počet  $C$ . Měřením oněch  $C$  podle žákových výkonů odhadují Američané stupeň inteligence.

Pan Karád v Přítomnosti č. 39. jevil radost z *testování*, t. j. *měření*. Což, zdali si však také přečetl, kterak také Američan Kilpatrick, univ. prof. Columbia University v New Yorku, varuje před přeháněním chvály testovací metody, která svádí k tomu, že si učitel více všímá těch stránek učení, jejichž výsledky se dají měřiti a *zanedbává ony „nevažitelné věci“*, t. j. ideály a mravní zvyky?<sup>14)</sup> Anebo jiný Američan W. C. Bagley, univ. prof. Columbia University v New Yorku, rovněž hodně známý, namítá, že se „z čísla dělá fetiš. Předmět, jež dovoluje velkou míru měření, se zdůrazňuje proti předmětu, v němž se tolik neměří, ale jež přesto převyšuje předmět první“.<sup>15)</sup> Dle behavioristické psychologie je člověk, a tedy i žák, robotem bez osobnosti, neboť tato je toliko souhrnem zvyků, čili *produktem zvykových systémů*. Výchova osobnosti není ničím jiným, nežli odnaučováním určitých zvyků, vytvářením jiných žádoucnějších, takže těžiisko výchovy se přenáší z živých osobností, učitelovy i žakovy na objektivní situace a reakce. Ale plným právem podotýká docent Uher, že „vyloučením osobního prvku z výchovného procesu uniká nám z výchovy něco, co je pro ni nejpodstatnější“.<sup>16)</sup> Na co se tato redukuje a které předměty podle testovacího kritéria obstojí a udrží se v rozvrhu hodin podobných reformních škol, nepotřebuje ani výslovné dopovědi.

<sup>13)</sup> Dle Uhra l. c. 173.

<sup>14)</sup> Tamtéž 113—114.

<sup>15)</sup> Tamtéž 177.

Positivism nedávných let znamenal pedagogickou chudobu, nemožnost vážně orientace a nedostatečnost zdůvodňování mravního jednání. Behaviorismus je pokračováním positivismu na půdě americké. Chtěli bychom my v tak malém a mladém státě provádět tak nebezpečné experimenty a metody na poli školní výchovy, když již v Americe jeví se úpadek v pedagogice a sami Američané si již nevědí rady s výstředně biologickou orientací psychologie a pedagogiky? Taková divoká sazenice by náš malý květináč ČSR brzy roztrhla!

Prof. Fr. Krejčí píše v knížce „Positivism a výchova“<sup>17)</sup>, že „cíl výchovy stotožní se s cílem vývoje mravního“. Jaký asi může mít S — R psychologický směr ve výchově mravní a výchovný cíl, těžko si v hlavě srovnat. Jsme-li situacemi a vrozenými tendencemi determinováni, padá odpovědnost, není ani svědomí ani mravního cíle lidské společnosti a tedy není ani cíle výchovy. Pak jej může Bernh. Uffrecht, vůdce volné školy pracovní v Letzlingen, klidně odmítnouti, neboť mu není vůbec znám cíl života.<sup>18)</sup> Pak ovšem marně hledá prof. dr. O. Chlup<sup>19)</sup> u pedagogického reformního hnutí výchovný cíl a prostředky k němu vedoucí, neboť tomuto stačí při jeho Thorndikeově psychologii sociální-hospodářsko-technické vzdělání a „krása užitku stává se koncentrovaným výrazem nového ducha a snad i nové víry.“<sup>20)</sup> Nemám pádných důkazů, abych ty názory připisoval doc. Příhodovi, jehož dobré snahy a nevšední zásluhy o reformy školství musí každý náležitě oceňovati, ale bohužel jsem nucen je zaznamenati v organické souvislosti s pedagogickým reformním hnutím. Příhoda hledá záchranu výchovy tím, že ve své Racionalisaci školství (l. c. str. 295) spokojuje se ideálem gentlemana, pokládaje jej za velmi určitý. Já silně pochybuji o tom, neboť pojem gentlemana je neurčitého a neustáleného obsahu a nízké úrovně pro cíl výchovy.

Konstatuje-li prof. J. Hendrich, že je positivismus na ústupu ve filosofii, tak bude tím spíše ustupovati behaviorismus v pedagogice, neboť znamená ochuzení a úpadek a empirická psychologie a experimentální pedagogika nesplnily nadějí v ně klade-

<sup>17)</sup> Tamtéž 176. — Srv. dr. Marie Montessori, která zdůrazňovala vniternou aktivitu, jež není působena vnějšími činiteli, nýbrž nejvniternějšími náklonnostmi osobními. In: Vychovatelské listy, r. XXXI, čís. 9, str. 285 až 286, v článku: dr. K. Černocký, „Výchovný způsob Montessori“.

<sup>18)</sup> Děd. Kom. čís. 70, Praha, 1906, str. 24.

<sup>19)</sup> Franz Hilker, Deutsche Schulversuche, l. c. str. 2. Podle Uffrechta absolutní výchovný cíl předpokládá jasné odpovědi po cíli života a toho není, proto není ani absolutního cíle výchovy. Srv. též u O. Chlupa „O novou školu“. In: Nové školy, r. I., 1927, Brno, nákl. Společnosti Nových škol, str. 7—21.

<sup>20)</sup> Tamtéž 7—21.

<sup>21)</sup> V. P. Karád, l. c. v Přítomnosti č. 39, str. 615—618.

ných.<sup>21)</sup> Tím ovšem nechci diskvalifikovati americké pedagogické metody všechny, nebo snad pedagogická reformní hesla vůbec. Naopak, musíme býti rádi, že v nich máme tak bohatý výběr, neboť ten je projevem zájmu a nadšení pro lepší formy výchovy, která ovšem ukládá nám i povinnost kritického stanoviska a výběru.

Poněvadž se v pedagogickém reformním ruchu zdůrazňuje zřetel psychologický, napsal jsem tento článek jako upravenou ukázkou z mé subskribované knihy: „O lepší výchovné cesty“, abych informoval, jaký druh psychologie běře naše reformní pedagogické hnutí za podklad své pokusné výchovné činnosti a abych ukázal, zda je zdravým a přijatelným pro výchovnou práci v naší škole vůbec a pro náboženskou výchovu zvláště. Neuznává-li psychologie Thorndikeova duchového principu, neuznává též Boha ani náboženství jako oprávněného a plodného kulturního a výchovného činitele. Pak je nám úplně důsledným a jasným stanovisko Příhodova v jeho „Psychologickém výběru ve výchově“<sup>22)</sup> k náboženské výchově školní, která je ze školy vykazována do soukromých místností církevních pod dozor státní a pod závislost ministerstva spravedlnosti v případech, chtějí-li církve vyučovati náboženství jinde než v kostelích! To by byla prognosa náboženské výchovy v našich nových školách budoucnosti dle reformního plánu Příhodova. Behavioristická psychologie Thorndikeova, jejímž propagátorem je u nás Příhoda, jest i v ohledu mravním *naprosto sterilní* svou těsí o determinaci člověka situacemi a vrozenými tendencemi, neboť tím padá odpovědnost, svědomí, mravní cíl lidské společnosti a tím i cíl výchovy. Jsem přesvědčen, že svou subskribovanou knihou posloužím úsilí naší církve, jež ve vlasti J. A. Komenského volá po lepší praxi a hledá lepší cesty náboženské výchovy školní i mimoškolní, aby k nám zavítalo ve zvýšené míře „království Boží“. Je k tomu třeba i teorie, neboť bez studia pedagogické teorie nemůžeme docílit ani lepší praxe. Ale z uvedené ukázky z mé knihy vysvitá, že při volbě teoretického podkladu své lepší praxe musíme býti opatrnými a kritickými.

---

<sup>21)</sup> Srv. dr. Jos. Hendrich, *Filosofické proudy v současné pedagogice*, Praha, 1926, nákl. Dědictví Komenského sv. XXII., str. 99. Srovnej též G. W. Allport, l. c. 129—137; Fr. W. Foerster, *Schule und Charakter*, 14. Aufl., Zürich, 1920, Verl. Schultheß, str. 153—284; 255 pozn. 1): „Selten wohl ist die Tugend unpsychologischer behandelt worden, als durch die Vertreter der experimentellen Psychologie.“

<sup>22)</sup> L. c. str. 159—168.