

Vít Hejný

Archív Vítá Hejného II

EDIS – vydavateľstvo Žilinskej univerzity, Žilina, 2016



- **Vlastný životopis**
- **Ján Gatiaľ: Za profesorom Vítom Hejným**
- **Marie Hejná-Brodská: Dětství a mládí Vítá Hejného**

- 21

Vít Hejný

Odsoudit dovede každý, pochopit – jen jedinci!

- **Ivica Hejná: Vít Hejný**
- **Vít Hejný: Problémy metodologie**

- 30

Veľký počet subjektívnych práv vyvoláva chaos a robí problém správneho poznania ešte ľažším.

- 36

Žiak má poznať z vlastnej skúsenosti strádanie, biedu, hlad, zimu, horúčavu, smäď, strach, poveru, sympatiu, nenávisť a podobne. Tieto skúsenosti musia byť prežité dostatočne intenzívne, aby zanechali trvalé skúsenosti. Čím je bohatší skúsenostný obsah žiaka, tým je učebný výkon ľahší. Rodičia, práve tak ako učiteľ a žiak, sami musia na to dbať, aby žiak prešiel touto školou života, a hlavne, rodičia nesmú dovoliť, aby žiak zaostal so svojimi životnými potenciiami a nerozvili ich do radu skúseností. Žiak má byť vystavovaný pravidelne životným prekážkam a ľažkostiam. Ten, kto z prílišnej a neúčelnej lásky k dieťaťu ho úzkostlivo chráni pred životnými ľažkostami, mu viac škodí, ako pomáha.

- **Početní myšlení a psychika žáka**
- **Spojenie školy so životom – nové metody**
- **Duševný rast a výchova mládeže**
- **Nová škola, nová metoda**

- 65

Učiteľ často nerozeznává rozdiľ mezi poznávaním mechanickým a psychicky organickým a domníva sa, že poznatek formální, projevený pěkným slovním vyjádřením, je výrazem tvořivého samostatného poznání a je skutečná vědomost žákova.

- 66

To, co jest dospělému jasné a skutečné, psychicky pravdivé, to je žákovi psychicky pravdivé pouze v částečné jasnosti a skutečnosti. Žák ve formálním poznatku mechanicky odzrcadluje poznatky dospělého. O tom jasně svědčí často již intonace a rytmus odpovídajícího žáka. Nepřirozenost a neživost odpovědi, jakýsi druh školské deklamace, je výmluvným dokladem toho, že žáku je obsah toho, co vyjadřuje, nejasný a neskutečný. Nejlépe se o tom přesvědčíme, když porovnáme rytmus a intonaci odpovědi ve škole a mimo ni. Stejně nás o tom poučuje skutečnost, že žák není schopen v odpovědi pokračovati, vypadne-li mu jedno slovo z textu aneb když uprostřed pěkně a správně naučeného textu, mnohdy poučky nebo pravidla, některé slova komolí.

- 67

(...) Přesně a jasně stylizovaná odpověď prozrazuje formálnost poznávání (...).

- 67

(...) Mohli bychom namítnouti, že je lépe naučiti žáka poznatkům formálním než žádným. I na tom je něco pravdy. Mnohdy se totiž stává, že žák formální poznatek později proniká samostatným tvořivým myšlením. I když jest tomu tak, přece jen účinnost takového pochodu poznávání jest velmi omezena, a to pro zlou kvalitu formálního poznatku. Formální poznatek jest nepřesný, nezkušenostní, pouze pamětní, a jako takový se rychle zapomíná, takže doba k jeho přeměně na poznatek zkušenostní je omezena na krátký čas.

Tato poměrně malá výhoda nevyváží nevýhodu pocházející z toho, že budujeme v duševním životě žáka nesprávné a psychicky neorganické uzpůsobenosti, vlastnosti a schopnosti, které se postupně vyvíjejí v psychická ústrojí, jež determinují další vývoj žáka. Jest to jednostranný rozvoj smyslového vnímání a mechanického pamatování právě tak, jako rozvoj schopností vyjadřovacích. Rozvoj těchto vlastností se uskutečňuje na úkor samostatného tvořivého myšlení. Žák neprojevuje snahu po samostatném poznání, neboť pro něj je psychicky pravdivá skutečnost, že nejasnost a nepřesnost poznatků jím dává pravou skutečnou hodnotu oproti těm poznatkům, jež jsou mu jasny a srozumitelný, oproti poznatkům zkušenostním. Potvrzením jest mu souhlas a pochvala učitele, s níž se při reprodukci svých formálních poznatků potkává.

Žák potom pochopitelně jeví zřejmý odpor proti poznávání cestou samostatného myšlení. Žák odmítá úsilí učitele, aby danou situaci pochopil, aby ji zhodnotil svým vlastním myšlením, aby provedl její analýzu a syntézu. Žák žádá na učitele, aby mu ukázal, aby mu určil odkud a pokud se má co nazpaměť naučit. Při logických úkonech zejména početních a gramatických se zajímá o postup logického pochodu, aby byl schopen správně ho reprodukovati a nestará se o příčinné zdůvodnění postupu, jež jest u každého logického postupu podstatné, neboť tvoří příčinnou determinaci postupu. Tak se stává nesprávné psychické ustrojení žáka překážkou rozvoje jeho samostatného myšlení, rozvoje činnosti tvořivých a vynalézavých.

- K výchovnému významu školy

- 96

(...) Aplikácia marxisticko-leninskej teórie mala skutočne rešpektovať vedecké poznanie, ako to žiadali jej zakladatelia, a nie dogmatizovať učenie zakladateľov, a proti vývojovej téze dialekticky ustrnúť na dogme. Iba tak sa mohlo stať, že nebola uznávaná kybernetika, práve tak ako psychológia a sociológia, lebo aj tie dostali nálepku buržoáznych vied. Bol nasilu legislatívou šírený svetonázor, ktorý poznával skutočnosti skreslené a hlavne zo zúženého pohľadu politicky-ekonomickeho.

- Zájem žáka jako problém psychologický
- Osobnosť – psychologický model
- Klasifikácia metodologických prístupov
- Zákonitosť psychických pochodov
- Metodické využitie vyučovacej hodiny

- 174

(...) Tým, že učiteľ dobre nepozná psychické uspôsobenosť a pracovné schopnosti žiaka, nemôže dosť úcelne metodicky využiť vyučovaciu hodinu. Učiteľ začne skúšaním, ktoré je na nervové vypätie žiaka a na sústredenie jeho vedomej pozornosti najnáročnejšie. Čím žiaci odpovedajú menej k spokojnosti učiteľa, tým je skúšanie prísnejšie a dlhšie. Duševná činnosť žiaka je omnoho namáhavejšia ako u dospeleho. Pretože žiak nepracuje s automatizovanými a mechanizovanými duševnými pochodomí ako dospeľý, vyčerpá sa jeho schopnosť vedomého zvýšeného sústredenia v prvej časti hodiny, a to v skúšaní.

- Individuálne vyučovanie z hľadiska pedagogickej psychológie

- 181

(...) Keď učiteľ bol niekoľkými žiakmi „oklamaný“, dochádza ku generalizácii, že žiaci sú neporiadni a nezodpovední a podobne. Pri neznalosti individuality žiaka učiteľ potom stráca možnosť individuálneho prístupu k žiakovovi, ktorý sa napríklad nenaučil a jeho pracovný poklesok prenáša na celú triedu. Tak sme často svedkami, že učiteľ obviňuje celú triedu hneď z lenivosti, hneď z vypočítavosti a chytráctva, hneď z nevďačnosti, neochoty a podobne.

Takým obviňovaním celej triedy si učiteľ sám znemožňuje prístup k individuálnej výchove a k individuálnemu vyučovaniu. Učiteľ si musí uvedomiť, že základnou chybou pre individuálny prístup k žiakovovi je to, že sa nesnaží on sám o individuálne poznanie a odlišovanie skutočností, že každá generalizácia, ktorá je diktovaná iba jednostrannou snahou splniť v triede plánované úlohy, je chybná, pokiaľ sa neopiera o psychologické poznanie žiaka v jeho psychickej odlišnosti od ostatných žiakov. (...)

- 182

Záujem žiaka sa môže iba tak vybudovať, keď žiak novopoznávané skutočnosti viaže na svoje vlastné znalosti, keď je učenie prežívané a prežívaním napojované na doterajšie skúsenosti žiaka.

- Metóda výchovného vyučovania

- Pedagogické poznámky

- K úprave postgraduálneho štúdia učiteľov

- Príspevok k poznaniu formovania osobnosti žiaka

- Jak podchytiť žáky, kteří ... se neučí

- Sociopsychické predpoklady diagnostiky osobnosti žiaka

- Do diskusie o školskej reforme

- 236

Jednou zo základných funkcií organického života vôbec a ľudského spoločenstva špeciálne je jeho reprodukcia, znovutvorenie. Generácia sa strieda s generáciou, rodová, fylogenetická skúsenosť sa hromadí, a zvyšuje tak životaschopnosť celého spoločenstva. Úspech či neúspech generácie nastupujúcej je závislý na tom, čo bola schopná prevziať od generácie odchádzajúcej alebo čo jej tá bola schopná odovzdať. Dejiny nás presvedčujú o tom, že mierou tohto dedičstva nie sú statky ekonomické, ale predovšetkým sociologický potenciál hodnôt morálky, kultúry, znalostí. Je prirodzené, že si ľudstvo už veľmi dávno utvorilo špecifický orgán, ktorého úlohou je práve spomínaná medzigeneračná reprodukcia a integrácia skúseností, a týmto orgánom je školstvo. So stupňujúcim sa tempom celosvetového vývoja sa potom školstvo stáva stále dôležitejším dejateľom modernej spoločnosti, genetickým jadrom jej existencie a kritériom jej budúcnosti. Spoločnosť, ktorá chce plánovať svoju budúlosť, musí teda predovšetkým utvoriť vynikajúci školský systém a sústrediť k tomu problému svoje najkvalitnejšie sily.

- 236

Často počujeme, že časté reformy sú na vine zlého dnešného stavu. Áno, aj to je pravda, ale iba čiastočná, nedopovedaná. Dôležitejšia ako početnosť reforiem je ich kvalitatívna náplň a predovšetkým prostredie, v ktorom sú uskutočňované. Deformácia pomenovaná dosť nejasne „kultom osobnosti“ mala na škole

prejavy veľmi jasné a zreteľné, prejavy väčšinou s tragickými dôsledkami. Staré gymnázium (dovoľte nám tento názov) bolo založené na detailne prepracovaných zákonoch, či už kodifikovaných spôsobom právnym vo forme školskej hierarchie, učebných osnov a podobne, alebo spôsobom tradície, pri určovaní vzájomných pravidiel „súboja“ študáka s kantorom. Rozhodne to bol systém premyslený a skúsenosťou overený. V škole vládol pokoj, kľud a pracovný duch, dôsledný systém s hierarchiou hodnôt, podľa ktorej sa pravdovravnosť, pracovitosť a skromnosť stavali nad frázerstvo, lajdáctvo a udavačstvo, podľa ktorej bol každý prízivník kolektívu považovaný za individuum amórálne, podľa hierarchie, ktorú si toto gymnázium nevymyslelo pri zelenom stole, ale ktorá vyplynula naprosto samozrejme z historického vývoja ako fylogenetická skúsenosť. Avšak všetko toto stálo a padalo s osobnosťou profesora – hlavným článkom celého systému, vlastnou bunkou spomínaného medzigeneračného prenosu. Aký bol (dnes by sme povedali) „profil“ tohto človeka? Profesor starého gymnázia učil francúzštinu, ktorú často sám študoval na Sorbonne, prednášal o krajinách, ktoré sám precestoval, učil matematiku, v ktorej aktívne vedecky pracoval. Okrem toho bol režisérom či dirigentom, zbieraním báje či ľudové piesne, robil botanický či geologický prieskum okolia, organizoval Sokol, pracoval osvetovo, redigoval časopis. Bol to človek vysoko morálne erudovaný, komplexne vzdelený a národne hlboko zapálený. Mal znalosti a vedel ich žiakom, ktorých lúbil, odovzdávať spolu so zápalom pre poznávanie pravdy. Učil žiakov myslieť a nie memorovať, bol im vzorom v práci i v živote. Takito profesori pôsobili po dobu ôsmich rokov na žiaka v čase jeho snáď najdôležitejšieho životného obdobia, v čase, keď sa uňho formovali základné predstavy o živote.

Áno, idealizujeme, kreslíme zdanivo profesora na piedestáli nadľudskej dokonalosti a neomylnosti. Nejde nám však o zachytenie jednotlivých detailov, skôr o vykreslenie toho „vyššieho princípu“, ku ktorému sa upíeral vtedajší duch školy. Ide nám o to predovšetkým preto, že sa hodláme pokúsiť o konfrontáciu dvoch princípov – toho „vyššieho princípu“ starého gymnázia s princípom, ktorý, spadnúc sem odkiaľsi z neznáma, nenašiel ešte vhodné meno. Tento princíp sám seba nazýval viacerými menami, ale práve jeho mnohomennosť nedovoľuje užiť pre jeho označenie meno jediného. Nuž, v oných dobách, keď fašizmom zúbožené gymnáziá začali byť zasahované reformami administratívnymi zvnútra, začal na ne spontánne pôsobiť deformačný tlak tej doby zo všetkých strán. Predovšetkým bola vytvorená jednotná škola a sila osemročného pôsobenia na žiaka bola žalostne redukovaná na štyri, pozdejšie na tri roky. Tak bol likvidovaný systém jemnej selekcie a jednotný krok úžasne brzdiac rozvoj schopnejšej časti žiactva. Úroveň maturanta musela rozhodne klesnúť. Do všetkých stupňov školského aparátu sú súčasne dosadzovaní ľudia, ktorí školstvu vôbec nerozumejú, ľudia, ktorí sa do týchto pre nich cudzích krajov vrhajú s chutou dobrodruha a vyfantazirovanými predstavami svojej pôsobnosti. Profesori, ako by boli nepriateľskou triedou, sú ekonomicky zatlačovaní, spoločensky znevažovaní a biľagovaní, neraz perzekuovaní. Miesto geologického kladivka berie profesor prírodotopisu do ruky akési lajstrá; miesto do terénu musí ísť robiť súpis hydiny na najbližšiu dedinu vybratú na skolektivizovanie. Ide, aby pomohol svojmu predstavenému „vytiahnuť sa“ na okrese a pánom z okresu zas na kraji. Na miesta riaditeľov sú dosadzovaní ľudia charakterovo nízki, nevzdelaní, ľudia, ktorí rozprúdia na škole duch závisti a nenávisti, nevraživosti, osočovania, nedôvery a udavačstva. Na úkor školy a celej spoločnosti potom títo prominenti, stotožniac sa s programom doby, prízivnícky cicajú zo všetkého, čo neutečie ich zraku. Diktátorsky vládnú nadol, otrocky počúvajú smerom nahor. V duchu doby organizujú miniatúrne školské monstreprocesy, na ktorých pompéznym spôsobom dávajú odhlasovať vylúčenie zo školy „nepriateľov ľudu“ (nejeden z „nepriateľov“ zastáva dnes významný post), postavia kamaráta proti kamarátovi. Nestačiac vedomostami, odsúvajú títo ľudia výuku na druhé miesto a do popredia idú kampane, brigády, akcie a sprievody. V napätom duchu neistoty sa rozplýva všetko to, čo bolo potrebné pre pomalú a namáhavú prácu vychovávateľa. Nezadržateľný zmar dávnych hodnôt depta ľudí poctivých – starých profesorov. Odchádzajú do rezignácie. A objavuje sa nová generácia, generácia tak túžobne očakávaná. Stojíme v úžase nad jej netečnosťou, pomalosťou. Je to generácia bez zápalu a dravosti, bez fantázie a tvorivého myslenia. Na prijímacie skúšky na vysoké školy prichádzajú žiaci vybavení slušnou zásobou citátov, ktorým nerozumejú, bezvadným prehľadom tlače poslednej doby, žiaci schopní odrecitovať niekedy celú učebnicu naspamäť, žiaci presvedčení, že „vo zvolenom odbore budú najviac platní pri budovaní našej nádhernej budúcnosti“, avšak žiaci bez schopnosti samostatne odpovedať na otázku „Prečo?“. Žiaci neovládajúci cudzie jazyky, žiaci hrdo sa hlásiaci do šíku stále upadajúceho priemeru, bez snahy vyniknúť, ísť nahor. Duch onej doby sa odtlačil do tejto generácie: dogma uzavrela cestu myšleniu, deformácia základných hodnôt zamedzila tvorbu hierarchie morálnych

noriem. (...)

- **Formovanie matematických predstáv**
- **Problémy diagnostiky a terapie v pedagogike**
- **Stimulácia matematického myslenia**

- **267**

Absolvent takej či onakej fakulty začína svoje učiteľské pôsobenie s elánom a oduševnením. Svedomiteň sa pripravuje na vyučovanie, veľkú starostlivosť venuje metodickej príprave, detailne analyzuje jednotlivosti i celok látky, ktorú ide učiť. Teší sa na vyučovanie, ktoré si predstavuje ako dialóg so žiakmi. Teší sa, ako do žiakov naočkuje zápal pre svoj odbor. Skutočnosť sa však odlišuje od týchto predstáv. Väčšina žiakov učiteľov zápal neakceptuje, predpokladaný dialóg sa nedostavuje. Naopak, zdanlivá učiteľova benevolencia vyvolá v triede atmosféru živelného chaosu. Vzniká konfliktná situácia, ktorá hrozí živelnosťou. Mladý učiteľ, nútený hľadať východisko, dochádza k názoru, že dialóg so žiakom je zbytočná strata času, tak potrebného na splnenie napäťich požiadaviek osnov.

- **Preverovanie psychológie školskou praxou**
- **Ako skvalitniť výuku matematiky**
- **Prečo je matematika fažká?**

- **292**

(...) My matematici, v najlepšej snahe daj svojim žiakom hlboké poznanie a vedátorský zápal, ideme do boja pod heslom „ ε - δ “. Sme si vedomí náročnosti úlohy, ale desíme sa predstavy, že by sme bludmi o „nekonečne malom“ vychovávali podobných poloznalcov, ako boli Lagrange či Euler.

A preto situácia vyzerá takto:

Prvé stretnutie študenta s limitou je rozpačité. Nevie prečo, nevie načo. Učiteľ mu demonštruje to, čo dejiny preverili a osnovy predpisujú. On, študent berie na vedomie. Potom príde teória – definícia, veta, dôkaz; jedna, druhá, tretia, ... Študent stále nevie načo a prečo. Snaží sa pochopiť, ale márne. Chýba stimulácia, niet modelov ani univerzálnych modelov, niet ani toho prvotného poznania Newtonovho a Leibnizovho. Začína sa hned poznaním na druhom poschodi. Študent sa snaží preniknúť do tajov limity, zväčša však bezúspešne. A tak ako jeho mladší priateľ v 1. tride ZDŠ aj on sa obráti na osvedčenú pamäť podopretú o dokonalú sústavu fahákov. Áno, je pravda, že príde doba, kedy študent pochopí podstatu. Bude to však zásluha príkladov a aplikácií, ktoré aspoň dodatočne vyplnia vákuum modelov a univerzálnych modelov. Málokedy sa však študentovi podarí preniknúť do záhad tak, aby sa sám mohol pustiť do neprebádaných končín. Vie iba imitať, nevie tvoriť. Je schopný registrovať myšlienky cudzie, ale neverí, že by mohol prispieť myšlienkom vlastnou.

Taká je skutočnosť. Nie je to vina učiteľa a v žiadnom prípade za tento stav nemôže žiak. Učiteľ vidí krásnu stavbu matematiky a má vrúcnu túžbu preniesť ju do mysle a srdca študenta. Z neznalosti zákonitosti komunikácie si však počína ako záhradník, ktorý v snahe urýchliť rast kvetu, povyťahuje ho zo zeme.

- **Názorná metoda ve vyučování počtům a matematice**

- **304**

Při dosavadním nedokonalém poznání duševního života a jeho složení pracujeme s klamným dojmem, že všechny duševní práce jsou uskutečňovány touž duševní činností, která je nemenná a tvoří i funkčně nedělitelný organický celek. Jest ovšem třeba složky duševního života rozeznávat mnohem přesněji a poučiti se o opaku z analogie při pozorování úkonů tělesných (...). Tak anatomicky nevzdělaný člověk řekne, že každý druh chůze jest uskutečňován prací nožních svalů. Naproti tomu bude anatomo výkon nožních svalů rozdělovati na výkon svalstva stoupacího, svalstva pro sestup, svalstva pro rychlou chůzi a podobně. Při výkonu vyučování však nerozlišujeme v učební činnosti žáka různorodé duševní činnosti.

- **319**

Správné pochopení fantasie povede k správnému ocenění její funkce v životě dítěte. Statické hodnocení, které tvrdí, že fantasia dětská je činnost neúčelná a bezvýznamná, je nesprávná. Toto hodnocení prostě nechápe duševní stavbu dítěte, protože je jednostranně orientováno na poznání dospělých lidí. Psychologicky-kinetické pojetí nás vede k poznání, že dítě registruje nové vjemy částečně souzením a částečně fantasií, mechanizuje formy vjemů starších, uskutečňuje elementární třídění těchto vjemů a koná prvé, ovšem pouze mechanické pokusy logického souzení. Nezasvěcený člověk poslouchá tyto „hloupé“ řeči dítěte, přece však je čas od času vyprovokován ke korekci dětské logiky, je „hloupou“ řečí mechanicky vydržděn k akci, a je tak přiveden k činnosti, kterou dítě vychovává a poučuje a již dítě samo svou fantasií vyvolalo. Tak se nám v pojetí kinetické psychologie jeví dětská „fantasia“ jako velmi důležitá cesta k zúčelnění vývoje dítěte. Z uvedeného příkladu je zřejmé, že není pedagogicky správné dítě ve stavu „fantasia“ uměle udržovati a proces vyučování na ní zakládati. Je to druhý extrém statické psychologie, jež buďto fantasií odsuzuje jako neúčelnou, anebo ji přeceňuje a hledá v ní samoučelnost dětského žití. Správný postoj k dětské fantasií je reakce na ni ve smyslu rozvoje dětských schopností.

- 3407

(...) Lidský organismus je utvořen tak, že je mu daná možnost přeměnití vědomé pochody postupným opakováním v pochody nevědomé a podvědomé. To má dalekosáhlý následek. Mechanizací vědomých pochodů a přeměnou jich v pochody podvědomé se uvolňuje činnost vědomá pro nové úlohy učení a poznání. Děje-li se tak soustavně a trvale, je význam těchto pochodů pro vyučování nedozírný. Zmechanizované pochody jsou uloženy v organismu, mohou být kdykoliv v příhodný okamžik uvedeny v chod a nevyžadují namáhat vědomé a úmyslné činnosti. Tuto úsporu vidíme, všimneme-li si uvedené již skutečnosti, jak čtrnáctiletý žák myslí již pouze na obsah čteného článku, a nikoli na úkon čtení.

- 420

Buďme si vědomi platnosti duševní zákonitosti, podle níž mladý učí se od starého, a jestliže učitel snaží se a chce při vyučování založiti svoji činnost pouze na práci, naučí práci. Jestliže zakládá vyučování na osobním prestiži, učí žactvo osobnímu prestižnímu cítění, ať se to učiteli líbí, anebo ne.

- 433

Bez znalostí všech možných nedostatků, pochybností o správnosti poznatku, obzvláště tam, kde jde o správnost nabytou cestou logického souzení, není správného poznatku. Aby učitel poznal úkon dobře metodicky, musí jej viděti s hlediska pochyb žáků, s hlediska nesprávného souzení žáka. Učitel musí být vyzbrojen znalostí všech pochyb a nedostatků, aby byl připraven na odpovědi a výklad, když má tyto nedostatky odstraniti. K tomuto účelnému jednání může se učitel dopracovati jenom tehdy, když má dosti lásky a odvahy k práci, aby si všechny vlastní nedostatky, jež mu žák při svých otázkách odhalí, dovedl přiznat a s nimi se mužně vyrovnat, aby se tak sám přizpůsobil v ideální pracovní nástroj. Jakmile učitel nastoupí tuto cestu vzájemné pracovní kontroly se žákem, je jeho pracovní úspěch z velké části zaručen, neboť žák svými otázkami v krátké době podstatně přispěje k prohloubení vědomostí učitelových, a to nejen vědomostí odborných, „*docendo doces*“, ale i vědomostí metodických a psychologických, „*docere doces*“, což je podstatné pro pracovní úspěch.

- 454

Učitel musí žákovi vysvětliti, že ho bude učiti správnému matematickému myšlení, zásadám zákonitosti matematické logiky, nikoli však neomylnosti. Poučí žáka, že v speciálním případě se můžeme dopustiti chyby, ale v usuzování samém se trvale dopouštěti chyby nesmíme. Když učitel za těchto okolností dozna svoji chybu, povede žáka k nebojácnosti a k věcné kontrole matematického myšlení a rychlému osvojení matematicko-logických zásad, protože žák nabude pracovní důvěry v učitele, pozná, že ho chce poctivě něčemu naučiti. Žák podvědomě vycítí, že učitel dává přednost práci před osobní prestiží a jeho úcta k učiteli stoupne. Učitel potom pod neustálou kontrolou žáků rychle poroste pracovně, pozná dokonale látku i žáky, zhospodární svou výkonnost, a tím omezí počet vlastních chyb na minimum.

- 458

Ne poznatek sám, ale způsob jednání se žákem jest mu neocenitelnou školou demokracie. Jakmile má žák

volnost slova, jakmile nejvyšší autoritou při vyučování se stane platnost logického zdůvodnění, ke kterémuž tribunálu odvolati se má stejně právo učitel i žák, stává se vyučování pravou školou demokracie, školou hlubokou a životní, vedoucí k trvalému odosobňování všech účastníků pracujících za stejným cílem. Při této příležitosti jest nezbytné říci důrazně, že všechny řeči o demokracii zůstávají a zůstávají pouze neprožitou, nejasnou a neživotnou skutečností, pokud všechny naše činnosti, jež vyžadují diskuse, volnosti slova a právo pronést svoje mínění, budou umrtvovány šablonami, kultem autorit poznatkových předsudků a autority učitelské, strojeným a sešněrovaným vyučovacím postupem, při kterém žák nemá práva položit otázku. Škola musí být v tomto směru příkladnou institucí a počty a matematika nej důležitějšími předměty tohoto úsilí.