

Aktuálne úlohy pedagogických vied v podmienkach budovania rozvinutej socialistickej spoločnosti v ČSSR

Akademik SAV ONDREJ PAVLÍK
filozofická fakulta Univerzity Komenského,
Bratislava

(Referát na celoštátnej pedagogickej konferencii pri príležitosti 40. výročia Slovenského národného povstania v Banskej Bystrici 6. septembra 1984)

Považujem za dôležité a užitočné aj teraz, keď po 40 rokoch spomíname na slávne chvíle Slovenského národného povstania a poštátnenia slovenského školstva, aby sme sa zaoberali čo najkonkrétnejšie súčasným stavom a úlohami našich pedagogických vied. Prácou, aktívnym príspevom k ďalšiemu rozvoju socialistickeho školstva, osvety, výchovy uctíme si totiž najdôstojnejšie historické udalosti spred 40 rokov a všetko, čo po nich v našej vlasti nasledovalo.

Veľkorysý projekt prestavby a výstavby našej výchovno-vzdelávacej sústavy, ktorý sa začal uskutočňovať po XV. a XVI. zjazde KSČ a bude sa uskutočňovať aj v ďalších desaťročiach podľa stranického a štátneho dokumentu Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy z júna 1976, vyžaduje si sústredené úsilie všetkých, čo sa prakticky a teoreticky otázkami výchovy, vzdelávania zapodieajú. Na nedávnej druhej celoštátnej konferencii učiteľov sa vytýčili v zmysle záverov XVI. zjazdu hlavné úlohy, ktoré existujú dnes pri realizácii tohto veľkého projektu. Dnešnú konferenciu chápeme ako prvé väčšie zhromaždenie pedagógov, na ktorom sa má predovšetkým z hľadiska pedagogiky, teórie výchovy započat realizácia úkolov tejto druhej celoštátnej konferencie československého učiteľstva. Priaznivou zhodou okolností sa stalo, že dnes odovzdávame našej pedagogickej verejnosti aj prvý zväzok Pedagogickej encyklopédie Slovenska. I to má prispieť k celkovému zámeru pre skvalitnenie výchovnej, vzdelávacej činnosti v podmienkach rozvinutej socialistickej spoločnosti. Od samého začiatku sme plánovali urobiť v pedagogickej encyklopédii taký súhrn poznania o výchove, ktorý by mohol pomôcť učiteľom, školským, osvetovým pracovníkom a pedagógom pri uskutočňovaní povinného stredoškolského vzdelávania, pri základnej prestavbe obsahu vyučovania na všetkých stupňoch škôl a pri realizácii princípu permanentného, celoživotného vzdelávania — skrátka pri všetkom, čo tvorí podľa projektu

z r. 1976 hlavnú náplň súčasnej školskej politiky našej komunistickej strany a socialistického štátu.

Kolektívna takmer už desaťročná práca na encyklopédii nás často privádzala k živým diskusiám a aktuálnych otázkach výchovy mládeže a dospelých, k hlbšiemu ujasňovaniu teoretických a metodologických základov socialistickej pedagogiky ako celku i jednotlivých špecializovaných pedagogických vied a hraničných, medzných vedných disciplín. Aj to by malo prispieť k hlbšiemu prerokúvaniu otázok teórie výchovy na tejto konferencii. My, slovenskí pedagógovia, ktorí sme program dnešnej konferencie pripravovali, máme takto jedinečnú príležitosť, aby sme aktuálnu pedagogickú problematiku i svoje prístupy k nej prerokovali za bezprostrednej aktívnej účasti najpoprednejších českých pedagogických a školských pracovníkov.

Ale je aj ďalší dôvod pre spoločné rokovanie českých a slovenských pedagógov. Pedagogickú encyklopédiu Slovenska sme od začiatku zostavovali tak, aby sa v nej — od najstarších čias až po socialistickú súčasnosť — čo najúplnejšie zachytila veľká, neoceniteľná pomoc a podpora českého národa pri rozvoji slovenského školstva, osvety, vzdelanosti a pedagogiky. Sme radi, že tiež dnešná naša konferencia názorne potvrdzuje skutočnosť, ako sa starodávne bohaté tradície česko-slovenského bratstva, vzájomnosti a spolupráce ďalej rozvíjajú a dosahujú pri budovaní našej spoločnej vlasti, v Československej socialistickej republike, pri uplatňovaní proletárskeho internacionalizmu a socialistického vlastenectva čoraz širší rozsah i kvalitatívne vyššie podoby.

Významné podnety k príprave tejto konferencie priniesla tiež otvorená celonárodná diskusia o sovietskom školstve i konečné schválenie dokumentov o základných smeroch reformy všeobecno-vzdelávacieho a odborného školstva z jari toho roku.

V kolektíve predsedníctva hlavnej redakcie Pedagogickej encyklopédie Slovenska sme sa dohodli, že sa v komisiách celej redakcie pripraví viaceré príspevky k jednotlivým pedagogickým či hraničným vedným disciplínam, a najmä ku niektorým najaktuálnejším problémom, ktoré vznikajú pri realizácii stranického a štátneho dokumentu z r. 1976 v zmysle uznesenia XVI. zjazdu. Mne pripadla úloha prispieť k ďalšiemu rokovaniu našej konferencie úvodnými poznámkami z oblasti všeobecnej pedagogiky. V posledných publikáciách o celkových výchovných dôsledkoch vedecko-technickej revolúcie, o pracovnej a mravnej výchove, o permanentnom vzdelávaní a novšom, súčasnom rozvoji školských systémov som dosť podrobne vyjadril svoje stanoviská a náhľady ku viacerým súčasným všeobecno-pedagogickým a školsko-politickým otázkam.¹⁾ Nebudem tu preto znovu mnohé veci opakovať. Chcem iba, a hneď na začiatku, ešte raz zdôrazniť, že celkový rozsah kvantitatívnych, organizačných zmien v školstve i kvalitatívnych zmien na prestavbe obsahu vyučovania je veľký, obrovský, plne sa vyrovná, ba v niektorých smeroch prevyšuje rozsah i hĺbku zmien, ktoré sa urobili pri prvej základnej československej školskej reforme po oslobodení, keď sa budovali základy socializmu v našej vlasti.

Po ôsmich rokoch realizácie projektu z r. 1976 vznikajú niekedy otázky, či táto celková prestavba a výstavba výchovno-vzdelávacej sústavy zodpovedá aj súčasným zmeneným podmienkam. Od vydania nášho základného školské-

ho dokumentu sa medzinárodná situácia vinou imperialistických mocností, ich veľmi hazardnej militaristickej politiky, stala nesporne oveľa horšou, napätejšou a nebezpečnejšou. A tiež naše vnútorné, najmä ekonomické podmienky — s prechodom od extenzívneho na cesty intenzívneho rozvoja národného hospodárstva — sú veru zložitejšie a náročnejšie, ako boli a ako sa nám videli uprostred 70. rokov. Som však pevne presvedčený, že keby sa aj v súčasnosti, za dnešných ťažších a zložitejších podmienok pripravoval projekt našej druhej základnej československej školskej reformy, nemohol by sa v podstate, v základných črtách pripraviť inakšie ako v r. 1976. Sú v ňom náležité a všestranne zohľadnené nielen dnešné, súčasné, ale aj budúce, vzdialené, perspektívne ekonomické, spoločenské a kultúrne potreby rozvinutej socialistickej spoločnosti v Československu. Možno dokonca povedať, že to bola práve oblasť výchovy, školstva, školskej politiky a pedagogiky, kde boli veľmi zavčasu, pozorne a čo najkonkrétnejšie premietnuté dôsledky súčasnej mohutnej vedecko-technickej revolúcie a potreby ďalšieho, rýchlejšieho rozvoja našej socialistickej spoločnosti. A je to tak správne, veď terajšia, súčasná výchova, príprava pre prácu a život všetkých mladých ľudí, čo budú žiť a pracovať v budúcich desaťročiach, ostane rozhodujúcim faktorom urýchľovania rozvoja vyspelej socialistickej spoločnosti ešte aj na začiatku 21. storočia. Vo výchove, školstve treba predsa ísť napred, tu práve treba anticipovať ekonomické, politické a kultúrne pomery a potreby o niekoľko desaťročí skôr ako v iných oblastiach. Uvedomelosť, vzdelanosť, kultúrnosť, kvalifikácia ľudí je a bude rozhodujúcou podmienkou, predpokladom nielen pre rýchlejší rozvoj výrobných síl, ale aj pre ďalšie upevňovanie a rozvíjanie socialistických výrobných vzťahov, ekonomických, spoločensko-politických a kultúrnych podmienok, pomerov. V projekte z r. 1976 boli starostlivo zohľadnené blízke i perspektívne, súčasné i budúce potreby československej sociálnej a ekonomickej politiky. Úloha človeka, ľudského faktoru — toho faktoru, ktorého sa výchova bezprostredne a bytostne dotýka — vystupuje predsa čoraz významnejšie do popredia v rozvoji všetkých krajín sveta. V Československu, vo vyspelej krajine s veľmi obmedzenými prírodnými zdrojmi (energie a surovín), treba práve na toto obzvlášť starostlivo a zavčasu pamätať.

Napriek overenej správnosti projektu z r. 1976 i jeho celkovej úspešnej doterajšej realizácii chcem v ďalšom otvorene upozorniť na niektoré problémy, a najmä na tie, kde by sa žiadala — popri zlepšení praktickej realizačnej a riadiacej činnosti — aj oveľa účinnejšia ako dosiaľ podpora od nás, pracovníkov teoretického pedagogického frontu.

Pri riešení otázok ďalšieho celkového organizačného a kvantitatívneho rozvoja školstva ostáva ešte niekoľko neujasnených, nedomyšlených vecí na všetkých stupňoch školského systému a celoživotného, permanentného vzdelávania. Na stupni základného a stredného školstva vystupuje dnes v tejto súvislosti neobyčajne do popredia potreba podstatne lepšieho teoretického i praktického riešenia otázok pracovnej výchovy a profesionálnej orientácie i prípravy mladých ľudí. Nedostatočné riešenie predovšetkým otázok pracovnej výchovy mlá-

deže je, ako vieme, hlavným stimulom súčasnej sovietskej reformy všeobecno-vzdelávacích a odborných škôl, schválenej v apríli t. r. Tiež u nás, kde už tohto roku pristupujeme k realizácii povinnej stredoškolskej dochádzky v rozsahu 10 rokov, čiže do 16. roku života, stáva sa problematika pracovnej výchovy a správnej, spoločenským potrebám zodpovedajúcej profesionálnej orientácie mládeže vrcholne dôležitou, priamo kľúčovou otázkou našej školskej politiky.

Nedoceňujeme však stále dostatočne jej význam a nemáme predovšetkým dosiaľ náležite, zodpovedne spracovanú koncepciu pracovnej výchovy pre všetky tri prúdy stredných škôl, cez ktoré sa už začína povinná stredoškolská dochádzka realizovať. A nie sú preto zabezpečené ani praktické opatrenia a náležitosti pre jej úspešnú realizáciu. Ak by sme realizovali predĺženie povinnej školskej dochádzky na stredoškolský stupeň bez podstatne lepšej pracovnej výchovy a profesionálnej orientácie mládeže, mohli by sme zahatať kľúčový zámer projektu a spochybníť celkove tento základný dokument našej súčasnej školskej politiky. Najmä si treba lepšie uvedomiť, že sa bude musieť vo všetkých troch prúdoch stredných škôl zabezpečovať náležitý, dostatočný prúd mládeže na robotnícke práce a povolania, kvalifikované i menej kvalifikované! Cez stredné odborné učilišťa sa zaiste bude pripravovať hlavná, najpočetnejšia masa kvalifikovaného robotníckeho dorastu. Ale neslobodno pritom zabúdať, že aj cez stredné odborné školy a stredné všeobecno-vzdelávacie školy (gymnáziá) budú sa musieť — popri zachovávaní ich špecifických úloh — pripravovať (morálne i odborne) mladí ľudia pre početné robotnícke práce a povolania vo sfére výroby i služieb. To nevyhnutne vyplýva — po prvé — z celkových potrieb dnešného vedecko-technického pokroku, premnohých zmien v charaktere a obsahu robotníckych prác a povolaní, a — po druhé — aj z vedúceho postavenia robotníckej triedy v rozvinutej socialistickej spoločnosti. A — po tretie — treba tak robiť aj z hľadiska dôsledného uskutočnenia základného princípu socialistickej školskej politiky, princípu jednotnej školy a rýchlejšieho odstraňovania triedno-stavovských zbytkov, rezíduí pri výbere štúdia a povolania. Ak sa bude lepšie, a najmä z hľadiska robotníckych prác a povolaní lepšie zabezpečovať pracovná výchova a profesionálna orientácia (aj s príslušným systémom výchovného poradenstva) vo všetkých troch prúdoch stredných škôl, bude sa môcť optimálnejšie, proporcionálnejšie ako dosiaľ uskutočňovať aj prílev mladých ľudí do všetkých prúdov stredných škôl i na vysoké školy. Len tak sa bude môcť tiež zlepšiť zlá skladba žiactva na našich gymnáziách čo do sociálno-triedneho pôvodu, pohlavia i celkových študijných záujmov a predpokladov pre prípadné ďalšie vysokoškolské štúdium. Na tento problém, ktorý trvá už vyše 20 rokov, upozornilo naliehavo znovu predsedníctvo ÚV KSČ v marci t. r. (keď sa pre-rokúvala celková situácia v školstve a pripravovala sa 2. celoštátna učiteľská konferencia).

Predovšetkým z viny teoretických pracovníkov, a najmä didaktikov a metodikov v príslušných výskumných pedagogických ústavoch sa stalo, že učebné plány a osnovy pre odbornú prípravu na gymnáziách (ako boli zostavené a už aj experimentálne overené) nie sú doposiaľ úplné a dostatočné. Rátajú napo-

spol len s prípravou technicko-hospodárskych pracovníkov (podobnou, imitovanou ako sa robí na stredných odborných školách). Veci sa však ešte aj teraz dajú napraviť a doplniť! Treba sa ale vrátiť k lepšiemu preštudovaniu našich vlastných, československých skúseností s výrobným vyučovaním na SVŠ z rokov šesťdesiatych! A najmä treba si oveľa pozornejšie povšimnúť príslušné sovietske skúsenosti z nedávnych rokov ako i zámery, opatrenia súčasnej sovietskej školskej reformy.

Na vysokých školách treba tiež čím skôr — v zmysle projektu z r. 1976 — začať rozhodnejšie riešiť celý rad otvorených a boľavých všeobecných pedagogických a školsko-politických otázok. Zdá sa, že sme dosiaľ ešte náležite nedomysleli vzťah súčasného rýchleho vedecko-technického rozvoja, vysokej životnej úrovne nášho obyvateľstva a uskutočňovania povinnej stredoškolskej dochádzky pre ďalší rozvoj vysokých škôl. Dosiaľ, žiaľ, trvá politicky a pedagogicky veľmi neúnosná situácia pri prístupe na vysoké školy a aj pri výstupe z nich, pri umiestňovaní, pracovnom zaraďovaní absolventov. Treba — ako sa to aj z najvyšších straníckych miest zdôraznilo — rozhodnejšie odmietať technokraticky motivovanú tézu o prebytku, nadprodukcii vysokoškolákov a naopak pokračovať v rýchlejšom kvantitatívnom i kvalitatívnom rozvoji systému vysokých škôl, ako to predpokladá projekt z r. 1976. Z hľadiska nových potrieb kvalifikovaných pracovných síl bude však v blízkej budúcnosti nevyhnutné ešte viac diferencovať dĺžku vysokoškolského štúdia — a to aj zavádzaním neúplného 2—3ročného vysokoškolského štúdia; a popri kvalitnejšom dennom štúdiu rozhodne väčší dôraz ako dosiaľ venovať rozvoju štúdia popri zamestnaní. Problematika kvantitatívneho a kvalitatívneho rozvoja vysokých škôl dostala sa do pozornosti len pri závere prác na projekte z r. 1976, nebola preto náležite, proporcionálne spracovaná. Navrhujem, aby ústredné riadiace orgány čím skôr zriadili osobitnú pracovnú komisiu, zloženú z teoretických a praktických odborníkov pre vysokoškolskú výchovu, ktorá by v krátkom, dohľadnom čase — pol až jedného roku — mohla spracovať nástoživé kľúčové otázky našej vysokoškolskej politiky. Ale je tiež nevyhnutné, aby sa v našej dosť dobre sa rozvíjajúcej vysokoškolskej pedagogike venovala — popri didaktike, formách a metódach vysokoškolského štúdia — väčšia pozornosť aj všeobecným výchovným, školsko-politickým a systémovým otázkam.

Realizácia permanentného vzdelávania vo vzťahu k ďalšej, pokračujúcej výchove dospelých ostáva na samom začiatku. Dosiaľ nie sú napr. ešte ani legislatívne vyriešené problémy postgraduálneho štúdia. A vzájomná, obojstranná nadväznosť a podmienenosť školskej výchovy mládeže a ďalšieho školského i mimoškolského vzdelávania, výchovy dospelých ostáva zväčša aj teoreticky nedomyslená. Užšia prepojenosť, spolupráca medzi výchovnou teóriou mládeže a dospelých, medzi tradičnou školskou pedagogikou a pedagogikou dospelých si žiada nové, oveľa smelšie prístupy, aké boli a sú doposiaľ. Sme radi, že sa nám pri zostavovaní Pedagogickej encyklopédie Slovenska podarilo navodiť užšiu vzájomnú spoluprácu ľudí, výchovných odborníkov z rezortu ministerstva školstva i ministerstva kultúry, a tak rovnomernej-

šie spracovať — popri tradičnej školskej pedagogike — aj problematiku výchovy a pedagogiky dospelých. Sme však stále iba na začiatku. V podmienkach rozvinutej socialistickej spoločnosti, čoraz širšieho uplatňovania vedecko-technickej revolúcie sa stáva problematika permanentného vzdelávania s užšou vzájomnou prepojenosťou výchovy mládeže a dospelých čoraz aktuálnejšou a nevyhnutnejšou.

Celkove možno konštatovať, že pri riešení ústrednej problematiky súčasnej školskej reformy, t.j. pri prestavbe obsahu vyučovania na školách vykonalo sa rozhodne najviac práce a dosiahli sa nepopierateľne veľmi významné výsledky. Treba povedať, že v Československu sa v tomto ohľade celkove využili, zohľadnili viaceré pozitívne i negatívne skúsenosti z analogickej prestavby, modernizácie obsahu vyučovania v zahraničí (z 50. a 60. rokov tohto storočia). Cez nové výchovné programy materských škôl, cez nové osnovy a učebnice základných škôl sa dosahujú nesporne lepšie výsledky, ako sa dosahovali predtým. Sú lepšie výsledky pri získavaní základných vedomostí, zručností a návykov, deti sa vedú k väčšej aktivite, samostatnosti a na základe lepšieho záujmu, motivácie dosahuje sa cestou vyučovania rýchlejší rozvoj ich poznávacích schopností, najmä schopnosti pojmového, abstraktného myslenia. Vďaka za toto všetko patrí obidvom ministerstvám, rezortným pedagogickým ústavom a ústavom pre ďalšie vzdelávanie učiteľov, viacerým ústavom akadémií i pedagogickým a psychologickým katedrám na vysokých školách. A tak isto uznanie patrí starším i novším autorom učebníc, metodických a učebných pomôcok. Zdrvivúca väčšina učiteľov a vychovávateľov (pováčšie žien) vcelku dobre obstála, pochopila významnosť tejto prestavby, venovala a venuje novému vyučovaniu naozaj veľa času, pozornosti, obetavosti a tvorivého úsilia. A tiež rovnako aj pri príprave, experimentálnom overovaní a zavádzaní nového obsahu vyučovania na stredných odborných učilištiach, stredných odborných a všeobecno-vzdelávacích školách sa vykonalo veľmi veľa práce, a často vskutku priekopníckej.

Napriek dosiahnutým výsledkom však neslobodno upadať do sebauspokojovania. Aj skúsenosti z iných krajín sveta totiž potvrdzujú, že prestavba obsahu na vyšších stupňoch škôl je ešte náročnejšia ako na prvom, elementárnom stupni základnej školy. Aj v Sovietskom zväze vzniklo — po ukončení prvej etapy základnej obsahovej prestavby (z r. 1975) — najviac problémov práve na 2. stupni základnej školy a na stredných školách. Tu bolo treba znovu preskúmať požiadavky nových osnov a učebníc, oddeliť základné, kľúčové poznatky, teoretické vedomosti od vedľajších, druhoradých, zbytočných i príliš náročných, zložitých. A podľa tohto sa musia znovu zostavovať viaceré učebnice, obnovovať aj autorské kolektívy. V časopise Sovietska pedagogika (1984, č. 7) musel minister školstva ZSSR M. A. Prokofjev znovu kritizovať i osnovy a učebnice veľmi vážených sovietskych vedcov (napr. A. N. Kolmogorova a A. V. Pogorielova) pre príliš náročné, teoreticko-vedecké požiadavky a neuvážené používanie vedeckého jazyka, abstraktného spôsobu vyjadrovania, ktorý je deťom neprístupný a núti ich (i učiteľov) k memorovaniu, bifflovaniu. Aj u nás je nový obsah v niektorých učebných predmetoch už na základnej škole prináročný, preťažujúci deti svojím obsahom i spôsobom poda-

nia a príliš rátajúci na pomoc rodičov. Zásada vedeckosti sa pričasto dostáva do rozporu so zásadou prístupnosti vyučovania.

I keď bolo a je zlepšenie, skvalitnenie výsledkov v oblasti rozumovej výchovy, vzdelávania s ohľadom na nový rozvoj vedy a techniky východiskovým a rozhodujúcim požiadavkom pri súčasnej prestavbe obsahu vyučovania, neslobodno zabúdať, do úzadia zatláčať ostatné zložky výchovy pri všestrannom formovaní mládeže. „Dôležité je bedliť o celistvosť vzdelávania, nepresadzovať jednotlivé predmety izolovane, prehľbovať medzipredmetové vzťahy, zjednocovať výchovu a vzdelávanie tak, aby sa v celom procese uplatňovala súbežne s rozumovou výchovou výchova ideovo-politická, svetonázorová, mravná, pracovná, estetická, telesná a branná.“²⁾ Často sa stáva vzdelávanie, rozumová výchova, a najmä teoretické vzdelávanie s nadmerným množstvom poznatkov, vedomostí, jednostranným a škodlivým pochopením zmyslu súčasnej prestavby obsahu vyučovania. Aj pri vytyčovaní potreby sovietskej školskej reformy sa vlni zdôraznilo, že „človek sa u nás vychováva nielen ako nositeľ určitej sumy vedomostí, ale predovšetkým ako občan socialistickej spoločnosti, aktívny budovateľ komunizmu s príslušnými, tomu zodpovedajúcimi ideovými postojmi, morálkou, záujmami, s vysokou kultúrou práce a správania.“³⁾ Zabezpečovať popri lepšom vzdelávaní, rozumovej výchove aj lepšiu, účinnejšiu svetonázorovú výchovu, výchovu ideovo-politickú a najmä oveľa, podstatne lepšiu pracovnú výchovu s bezprostredným a sústavným zapájaním mládeže do verejnoprospešnej a výrobnjej práce — to predstavuje štart, hlavné východisko pre súčasnú významnú reformu sovietskeho všeobecno-vzdelávacieho a odborného školstva. A vedno s tým sa vyzdvihuje aj potrebnosť lepšej mravnej, estetickej a telesnej výchovy.

Nemožno teda poprieť určitú jednostrannosť pri našej obsahovej prestavbe školského vyučovania. Aj počiatočné inštrukcie k novým obsahovým dokumentom mali doposiaľ chtiac-nechtiac prevažne iba predmetový, didakticko-metodický charakter. U mnohých učiteľov sa aj takto utvoril úzky, predmetnícky vzťah, jednostranný náukový prístup k vyučovaniu. Naučiť, sprostredkovať žiakom čo najviac poznatkov, vedomostí zo svojho predmetu, prípadne i k tomu patriacich dovedností a zručností — a dosť! — o iné sa vôbec nestarať. Takýto prístup k vyučovaniu, spočiatku pochopiteľný a akosi aj vysvetliteľný a nevyhnutný stáva sa dnes hlavnou prekážkou pri celkovej prestavbe, modernizácii obsahu školského vyučovania. Vo výchove, v nesmierne zložitom, dynamickom, dialekticky vzájomne poprepájanom systéme vedie každý jednostranný prístup, s kvantitatívnym nárastom iba istých častí či činností, snadno ku narúšaniu rovnováhy ako celku a ku vzniku opačnej, protikladnej celkovej kvality človeka, ako sa predpokladá, žiada. Rovnomernejšie uplatňovanie, rozvíjanie všetkých častí, čiže zložiek výchovy, aby sa tak zabezpečoval harmonický, všestranný rozvoj mladého človeka, to patrí dnes k najdôležitejším úlohám školy, výchovy. Aj tu však, aby sa rýchlejšie uvedomovali a riešili tieto problémy výchovnej praxe, treba predovšetkým pridať vo výchovnej teórii, v pedagogike. Vzájomné vzťahy, súhra, vyváženosť základných výchovných zložiek patrí v súčasnosti vôbec k najdôležitejším všeobecno-pedagogickým

problémom. Tiež teoretické zaostávania pri riešení týchto otázok spôsobilo, že i v našej pregraduálnej a postgraduálnej príprave učiteľov ustúpili tieto otázky príliš do úzadia, značne se zanedbávajú. Dnes treba veľmi zdôrazňovať, že každý učiteľ v každom učebnom predmete má popri kvalitnom všeobecnom a odbornom vzdelávaní oveľa viac ako doposiaľ starať sa aj o celkovú, všestrannú výchovu zverenej mládeže.

Poskytovanie systematických a pevných vedomostí na základe vedeckého poznania, kľúčových poznatkov z vied prírodných, spoločenských a technických predstavuje dnes nesporne hlavný výdobytok socialistickej školy. Sovietska škola a pedagogika, ako je dobre známe, prekonala vo svojom vývoji úspešne pedocentrické a progresivistické poňatia buržoáznej školy a pedagogiky, ktoré vedú ku praktikizmu, predčasnému profesionalizmu, nesústavnému osvojovaniu vedeckých poznatkov, ku znižovaniu celkovej úrovne školského vzdelávania. Aj školy v ostatných socialistických krajinách zbavili sa v tomto smere vplyvu buržoázneho pedagogického reformizmu. V najvyspelejších kapitalistických krajinách sa dnes napospol vysoko oceňuje — od liberálno-demokratických po konzervatívne kruhy — úroveň vzdelávania na sovietskych školách a školách iných socialistických krajín. Vcelku správne sa konštatuje, že táto vysoká úroveň teoretického vzdelávania na sovietskych školách prispela významne k neobyčajne rýchlemu rozvoju sovietskej vedy a techniky. Už v známej posputnikovskej kritike amerických škôl v rokoch päťdesiatych — keď začali v USA pristupovať k významnej prestavbe a modernizácii obsahu vyučovania na základných a stredných školách — sa po prvý raz ocenila vysoká vzdelávacia úroveň sovietskej školy. Aj pri súčasnej školskej reforme, v ktorej sa znovu pléduje za návrat k pevným základným vedomostiam a zručnostiam, k oveľa vyššej, excelentnej úrovni pri školskom vzdelávaní, sa znovu dosť otvorene poukazuje na vyššiu úroveň sovietskych škôl.⁴⁾ Tiež súčasná neokonzervativistická kritika školskej politiky teda znovu potvrdzuje, že oživený pedocentrizmus a neoprogresivizmus znížil poznovu úroveň vzdelávania (najmä na amerických verejných školách).

Socialistická škola bude aj naďalej rozvíjať všetku svoju vzdelávaciu činnosť na podklade systematického osvojovania základných vedeckých poznatkov, rýchlejšieho rozvíjania všetkých poznávacích schopností žiakov. Systematické vzdelávanie, rozumová výchova je predsa od začiatku základnou funkciou školy. To však neznamena, že pri vyučovaní netreba dbať na rozlišovanie vedeckých poznatkov základných, kľúčových, od poznatkov druhoradých, príliš podrobných, predčasných a zbytočných. A pritom aj obsah aj rozsah i spôsob podávania vedeckých poznatkov musí byť pre deti zrozumiteľný, prístupný a zaujímavý. A tiež popri sústavnom vzdelávaní treba nám rovnako dbať aj o lepšiu občiansku, politickú, pracovnú, mravnú, estetickú i telesnú výchovu mládeže.

V tomto zmysle — aby sa zabezpečovala všestranná výchova detí a mládeže — je nevyhnutné popri škole učiteľovi zabezpečovať lepšie aj spoluprácu všetkých ostatných výchovných činiteľov. Problémy súčasnej lepšej, účinnejšej svetonázorovej, politickej, mravnej, pracovnej, polytechnickej, estetickej a telesnej výchovy mládeže sa totiž nedajú zabezpečiť iba cez

školu a cez tradičné formy školského vyučovania. Prepotrebná je účinnejšia spolupráca rodiny, mládežníckej organizácie (s účinnejšou mimoškolskou výchovou), spoločenských organizácií, hromadných oznamovacích prostriedkov a najmä pracovných kolektívov z výrobných organizácií. Napr. podstatné zlepšenie pracovnej výchovy, profesionálnej orientácie, o ktorom sme už hovorili, je nemysliteľné bez účasti pracovných kolektívov z výrobných organizácií. A nedá sa uskutočniť v rámci vyučovania, len cez tradičné učebné predmety a tradičné vyučovacie hodiny. Potrebné je sústavné a bezprostredné zapájanie detí a mládeže do práce, do rozličných prác verejno-prospešných a najmä výrobných. Je treba organizovať prácu mládeže tiež mimo vyučovania a u staršej mládeže aj cez prázdniny. (To všetko je nevyhnutné nielen z hľadiska zabezpečenia lepšej pracovnej výchovy, ale i výchovy ideovo-politickej a mravnej!) Pracovná výchova s takýmto rozsahom a poňatím (i s príslušným praktickým odborným výcvikom) je nemysliteľná bez účasti pracovných kolektívov z blízkosti školy, a tak isto aj oveľa účinnejšej mimoškolskej, mimovyučovacej činnosti v rámci pionierskej a mládežníckej organizácie. A nevyhnutná je tu aj väčšia spoluúčasť najstaršieho výchovného činiteľa — rodiny. Škola sa dnes musí starať o lepšiu súhru, o spoluprácu starších i novších výchovných činiteľov, pohotovo nahrádzať absentujúce, zabezpečovať odborne, na vyššej úrovni ako dosiaľ ich celkovú súhru, koordináciu. To sa však dnes stáva aj predôležitou novou úlohou i socialistickej pedagogiky, výchovnej teórie. Ak si pri súčasnej prestavbe obsahu vyučovania lepšie nepovšimneme niektoré významné všeobecno-pedagogické skutočnosti, nemožno sa vyvarovať medzier a jednostranností vo výchove. Problematika výchovných zložiek a problematika výchovných činiteľov stávajú sa dnes zákonite ústrednými, kľúčovými úlohami súčasnej pedagogiky. (A vzťahuje sa to rovnako urgentne nielen na výchovu mládeže, ale aj na výchovu dospelých. Bez riešenia teoretických a praktických aspektov týchto problémov sa totiž nedá zabezpečovať tvorba nového, socialistického spôsobu života.)

Súčasný nový obsah vyučovania (s jeho nevyhnutným ďalším zdokonaľovaním) sa nedá zabezpečiť bez trvalej spolupráce všetkých učiteľov. A najmä praktické skúsenosti svedomitých, dobrých, pokrokových učiteľov nech sú a ostanú prvou a najdôležitejšou verifikáciou nových učebných plánov, osnov, učebníc. Ani účasť najpoprednejších vedcov, pedagógov, ani predbežné experimentálne overenie, ba ani krátkodobé masové užívanie nestačia na overenie nových a relatívne stabilizovaných základných obsahových dokumentov. Vo výchove sa uplatňuje toľko podmienok a meniacich sa faktorov, že ani sebalepší predbežná teória, hypotéza a experimentácia nestačia na overenie správnosti nových opatrení. Skúsenosti dobrých, pokrokových učiteľov sú prosto nepostrádateľné a nesplovateľné pri praktickom overovaní nových obsahových dokumentov. Preto sa treba naučiť počúvať pozorne hlasy skúsených učiteľov. Práve v tomto smere, t. j. pri overovaní nových obsahových dokumentov, sa dnes má a musí podnecovať celková vyššia pracovná a politická aktivita učiteľstva na všetkých druhoch a stupňoch škôl. Podľa názoru nás, pracujúcich v oblasti peda-

gogiky a psychológie, došlo aj pri prestavbe obsahu i organizácie štúdia na vysokých školách ku viacerým nepríjemným nedopatreniam a zrejým omylom (a nielen pri zostavovaní nových učebných plánov, osnov, učebníc, ale aj pri určovaní študijných odborov, záverečných, rigorózných skúšok atď.) hlavne preto, že sa málo — menej ako na nižších školách! — využívajú skúsenosti širšieho kruhu osvedčených vysokoškolských učiteľov.

Tak ako pri novej ekonomickej politike, smerujúcej k intenzifikácii, vyššej kvalite výrobnej a ostatnej práce v celom našom národnom hospodárstve, aj pri súčasnom prenikavom rozvoji našej výchovno-vzdelávacej sústavy vystupujú dnes veľmi do popredia problémy riadenia. Treba nevyhnutne zabezpečiť lepšiu prácu na úrovni tzv. mikroriadenia, čiže bezprostredného vedenia a riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, ale aj na úrovni makroriadenia, riadenia škôl v okresoch, krajoch, republikách, v celom štáte. Naozaj treba obmedziť prílišný formalizmus v riadení a v správe škôl, ako sa o tom znovu hovorilo na 2. celoštátnej konferencii učiteľov. Kolegovia, ktorí sa otázkami teórie riadenia dlhšie zapodievali, budú tu akiste o problémoch riadenia podrobnejšie hovoriť. Chcem z hľadiska všeobecno-pedagogického iba zdôrazniť, že bez účinnejšej aktivizácie učiteľstva, bez lepšej kontroly, autoritatívnej školskej inšpekcie, bez dôslednejšieho hodnotenia, odmeňovania učiteľov podľa kvantity a najmä kvality vykonávanej práce, bez starostlivejšieho poverovania funkciami v riadení a v správe škôl atď. sa nebude dať uskutočniť ďalšia, ešte náročnejšia etapa našej školskej reformy, do ktorej vstupujeme zavádzaním povinnej školskej dochádzky, skvalitňovaním všetkých zložiek výchovy, koordináciou všetkých výchovných činiteľov atď. A tak ako pri zavádzaní nového obsahu vyučovania treba tiež veľmi starostlivo ďalej skúmať, overovať aj praktické dôsledky, dopady nových opatrení pri riadení a inšpekcii škôl. Zdá sa napr., že prílišná centralizácia administratívnych prác na rektoráty vysokých škôl priniesla vcelku oveľa viac škody ako osohu. A ešte väčšie problémy ako pri riadení školstva vznikajú dnes pri riadení kultúrno-osvetových zariadení, cez ktoré sa zabezpečuje významná časť výchovy a vzdelávania dospelých. Mala by sa preto oveľa smelšie rozvíjať teoretická práca v oblasti riadenia a užšej koordinácie všetkých foriem i činiteľov súčasného školského a mimoškolského vzdelávania ľudí.

Jedným z najdôležitejších prínosov projektu z r. 1976 je, že sa celkove učiteľská problematika dostáva do centra školskej politiky strany a štátu. Po konferencii v r. 1979 sa tohto roku uskutočnila už druhá celoštátna konferencia učiteľov zo všetkých stupňov a druhov škôl. V. I. Lenin geniálne vystihol, že ani najlepšie mienené školské reformy, najlepšie zostavené učebné plány, osnovy, učebnice nemôžu nahradiť učiteľa. Učiteľ je a ostane hlavnou postavou práce v škole, rozhodujúcim činiteľom vo výchove detí a mládeže. Učiteľskému povolaniu, národnému, ľudovému učiteľovi, jeho spoločenskému postaveniu aj hmotnému odmeňovaniu treba v socialistickej spoločnosti zabezpečiť takú úroveň, aká nebola a ani nemohla byť v staršej triednej spoločnosti. Pamätáme si — a viacerí aj z nás tu prítomných — ešte dobre na to, ako sa práve vďaka vysokej politickej a pracovnej aktivite učiteľov počas našej národnej a demokratickej i v socialistickej revolúcii podarilo vyriešiť premno-

hé zložité problémy v škole i v spoločnosti (v boji proti reakcii, za štátnu a jednotnú školu, pri združstevňovaní poľnohospodárstva a pod.). Leninské zásady o učiteľovi majú plnú, ba ešte zvýšenú platnosť pri budovaní rozvinutej socialistickej spoločnosti, v podmienkach súčasného nebývalého vedecko-technického rozvoja. Od úrovne vzdelávacieho a politicko-výchovného pôsobenia učiteľov závisí v značnej miere aj rýchlosť celkového napredovania vyspelej socialistickej spoločnosti. Vieme dobre, že pre rad objektívnych i subjektívnych príčin a okolností existujú dosiaľ primnohé problémy s učiteľmi a okolo nich. Spoločenská prestíž a hmotná úroveň učiteľského povolania značne poklesla, existuje prílišná feminizácia učiteľského povolania na nižších stupňoch školského systému. U mnohých učiteľov poklesla veľmi aj účasť na politickej a kultúrno-osvetovej práci mimo školy. A v samotnej škole sa príliš rozšíril spomínaný už jednostranný, predmetnícky prístup vo vyučovaní. Pravda, analogické problémy s učiteľstvom existujú dnes takmer vo všetkých vyspelých krajinách sveta. (Súvisia akosi aj s anomálne rýchlym presunom pracovných síl v dôsledku náhleho nástupu vedecko-technickej revolúcie v národnom hospodárstve.) Nie je náhoda, že podstatné zvýšenie učiteľských plátov už od začiatku tohto školského roku predstavuje veľmi významnú súčasť začínajúcej sa sovietskej školskej reformy. Na 2. celoštátnej konferencii učiteľov sa z úst najpovolanejších sľúbilo, že aj u nás sa budú čo najskôr riešiť platové otázky učiteľov.

Nejde však len o platy. Aby sa rýchlejšie obracal záujem väčšieho prúdu schopného dorastu k učiteľskému, vychovávateľskému povolaniu, mnoho závisí aj na lepšej výchovnej práci škôl (najmä na zámernejšej a včasnejšej orientácii na učiteľské povolania) i na celkovom zlepšení riadenia školstva, vrátane kádrovej a personálnej politiky. Priam nezastupiteľnú úlohu pri prepotrebnom celkovom zvyšovaní pracovnej a politickej aktivity učiteľstva má Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy a takisto všetky učiteľské prípravky a ústavy pre ďalšie vzdelávanie učiteľov.

Vznik osobitnej pedagogickej disciplíny — pedeutológie — sám o sebe svedčí o dôležitosti teoretického rozpracovávaní problematiky pregraduálnej i postgraduálnej prípravy, kvalifikácie, uplatnenia učiteľov atď. Zdá sa, že aj — ba snáď predovšetkým z nedostatočného teoretického ujasnenia si učiteľskej problematiky — vznikli aj súčasné dubioznejšie zásahy do prípravy učiteľov základných a stredných škôl (ktoré vedú napr. k úplnému zániku dobre vybudovanej pedagogickej fakulty Univerzity Komenského!).

Podľa projektu sa v učiteľských študijných odboroch mala rozšíriť pedagogicko-psychologická príprava kandidátov učiteľstva. A to je priam nevyhnutné, aby sa zvýšil záujem o učiteľstvo, príslušná politická a profesionálna uvedomelosť, hrdosť k učiteľskému, vychovávateľskému povolaniu, lepšia spôsobilosť prispievať ku všestrannému formovaniu zverenej mládeže! Žiaľ, rozsah a najmä obsah novej pedagogicko-psychologickej prípravy (v rámci tzv. všeobecného základu) nie je lepší, skôr horší, nedostatočnejší (rozdrobenejší), ako bol predtým. A takouto, čiže úzkou, nedostatočnou pedagogicko-psychologickou prípravou sa už na učiteľských prípravkách utvrdzuje jednostranné, predmetnícke zameranie na vykonávanie učiteľskej profesie (i s nezdravou tenden-

ciou odchádzať do iných profesií). Mrzí ma veľmi, že musím akurát takýto nedostatok na dnešnej pedagogickej konferencii konštatovať! Aj z tohto však vidieť, ako je prepotrebné smelšie a zásadnejšie ďalej rozvíjať našu pedeutológiu.

Vzťah medzi vedeckou teóriou a príslušnou oblasťou spoločenskej praxe nie je vo všetkých oblastiach rovnaký. V prírodných vedách (matematike, fyzike, chémii, biológii) i v priamo nadväzných vedách technických, je dnes — pri nástupe vedecko-technickej revolúcie — najnaliehavejšou úlohou, aby sa epochálne nové vedecké teórie, objavy, poznatky, nové technologické postupy čím rýchlejšie, pohotovejšie uplatňovali v praxi, vo všetkých odvetviach, vo všetkej výrobnej i nevýrobnej ľudskej činnosti. V spoločenských vedách, a najmä v podmienkach socialistických spoločností — kde sa rýchlo pretvárajú spoločenské vzťahy a ľudské osobnosti — je však situácia často práve opačná. Spoločenská prax postupuje zväčša rýchlejšie ako rozvoj teoretického rozpracúvania problémov. Pričasto sa veru konštatuje, že spoločenské vedy zaostávajú za problémami praxe alebo že riešia iné problémy, ako si prax žiada. Pedagogika i ďalšie spoločenské a humanitné vedné disciplíny, ktoré prispievajú k riešeniu problémov výchovy, patria práve medzi tie spoločenské vedy, ktorým sa takýchto výčítiek dostáva obzvlášť často. A treba si nám všetkým sebakriticky priznať, že oprávnené. Mohli by sme sa síce utešovať, že dnes ani v iných krajinách nie je situácia inakšia. V USA sú napr. už od 50. rokov pedagogické vedy obľúbeným terčom útokov. Aj pri súčasnej sovietskej školskej reforme sa nástoží na podstatnom, radikálnom obrate v pedagogicko-vednom bádani, a najmä v Akadémii pedagogických vied ZSSR. Existujú teda asi aj nejaké všeobecné, dobové, objektívne príčiny pri dnešnom zaostávaní pedagogiky. (Súvisia bezpochyby s neobyčajne rýchlym rastom dôležitosti významu subjektívneho, ľudského faktora v rozvoji súčasnej civilizácie, založenej na mohutnom, bezprecedentnom vedecko-technickom rozvoji.) Ale to všetko nás nijako neospravedľňuje. V Československu, vo vlasti Komenského, v krajine s neobyčajne cennými, bohatými školskými, výchovnými tradíciami, máme pri budovaní rozvinutej socialistickej spoločnosti priam vynikajúce objektívne podmienky pre rýchlejší rozvoj pedagogických vied. Väčšina príčin zaostávania je teda subjektívnych. Spočíva v našom pracovnom i občianskom poňaní i v doterajšom nedostatočnom riadení a plánovaní vedecko-pedagogických výskumov.

Rastúci význam subjektívneho, ľudského faktora v súčasnej civilizácii predpokladá, že sa už koncom 20. storočia ťažisko vedecko-technickej revolúcie presunie nevyhnutne z oblasti prírodných a technických vied viac, podstatne viac aj do oblasti vied spoločenských, humanitných. V socialistickej spoločnosti, ktorá sa buduje na základe marxisticko-leninského učenia, vedeckého socializmu, dialektického a historického materializmu, máme neporovnateľne lepšie okolnosti a podmienky pre rýchlejší rozvoj spoločensko-vedného bádania ako v spoločnosti kapitalistickej. Využívajme preto aj v tomto ohľade prednosti nášho socialistického spoločenského zriadenia lepšie, všestrannejšie ako doposiaľ. A najmä v pedagogických vedách, ktoré značne podmieňujú

rozvoj kvalitnejšej výchovnej praxe, je to aj z hľadiska rýchlejšieho rozvoja vyspelej socialistickej spoločnosti veľmi dôležité a sùrne.

Na záver pasáže o vzťahu medzi teóriou a praxou v oblasti výchovy chcem ešte poznamenať, že na konte našej pedagogiky nie sú len nedostatky, neúspechy a zaostávania. Československí pedagógovia významne prispeli pri zostavovaní projektu z r. 1976 a podieľajú sa tiež mnohostranne a neustále na jeho realizácii. Ústredný výbor KSČ a KSS, ako aj štátna školská správa v ČSR a SSR obracajú sa — a najmä od 70. rokov — na nás, pedagógov, sústavne a často o pomoc, rady, expertízne vyjadrenia, posudky pri riešení rozmanitých aktuálnych výchovných a školsko-politických problémov. Treba konštatovať, že k úzkemu spojeniu teoretickej a pedagogickej práce s oblasťou výchovnej praxe, školskej politiky napomáha dobre aj to, že združujúca väčšina československých pedagógov, t. j. tých, ktorí sa odborne, vedecko-výskumne zaoberajú pedagogickými otázkami, sú súčasne aj bezprostredne zapojení do výchovnej praxe ako učitelia, profesori či školskí a osvetoví pracovníci. A je to správne, že sa základný, bádateľský výskum v oblasti pedagogických vied uskutočňuje u nás tradične tak ako predtým, t. j. prevažne na vysokoškolských katedrách pedagogiky a psychológie. Ani potreba výchovnej praxe, ale ani celková teoreticko-metodologická úroveň pedagogických vied sa predbežne neprihovárajú za utvorenie osobitnej akadémie pedagogických vied.

Treba tiež oceniť, že pri zvyšovaní úrovne pedagogického bádania a rýchlosťou prenose teoretických pedagogických poznatkov do školskej výchovnej praxe v posledných rokoch sa čoraz úspešnejšie podieľa aj Československá pedagogická spoločnosť pri ČSAV a Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Tieto spoločnosti rozvinuli v posledných rokoch veľmi podnecujúcu iniciatívnu činnosť pre rýchlejší rozvoj pedagogických vied.

A treba tiež nakoniec kriticky podotknúť, že naša školská, výchovná prax v niektorých prípadoch nedbá náležite na výsledky pedagogických vied. Napr. utváranie sa tried s rozšíreným vyučovaním na základných školách pre tzv. talentovanú mládež sa uskutočňuje v priamom rozpore s názormi prevažnej časti českých a slovenských pedagógov. Aj v diskusii k súčasnej sovietskej školskej reforme sa vyskytli podobné návrhy na riešenie výchovy nadaných a talentovaných. Boli však rezolútne a oprávnené odmietnuté.⁵⁾ Pre prehĺbenie štúdia predmetov fyzikálno-matematického, chemicko-biologického a spoločensko-humanitného cyklu, ako aj pre rozvíjanie rozmanitých schopností a záujmov žiakov dáva sa podľa uznesenia rady ministrov z 12. apríla 1984 oveľa väčší časový priestor pre fakultatívne predmety.⁶⁾

V pedagogike, celkovej to teórii výchovy, je a ostane dôležitou skúsenosť, empiria. Ustavičné sledovanie a zovšeobecňovanie praktických výsledkov, skúseností popredných, dobrých učiteľov, vychovávateľov je vôbec prvoradou povinnosťou socialistickej pedagogiky, jej veľmi dôležitým metodologickým princípom. A výrazný historický aspekt všetkých výchovných javov si nevyhnutne žiada, aby sa tiež dobre skúmali, študovali a poznali i staršie a novšie skúsenosti z historického vývoja. Bez dejín pedagogiky, bez dobrej pedagogickej historiografie nie je možný rozvoj ani v jednej pedagogickej disciplíne. Dnes si pritom čoraz viac uvedomujeme najmä po-

trebu rýchlejšieho historiografického skúmania a zovšeobecňovania výsledkov rozvoja novšieho, socialistického obdobia vývoja nášho školstva, výchovy, pedagogiky. Bez toho sa napr. vo vývoji teórie a praxe svetonázorovej, ideovo-politickej a ani pracovnej výchovy nedá vôbec pokročiť. Treba nám dobre poznať, čo sa nielen úspešne, ale i neúspešne robilo a urobilo od oslobodenia, aby sme sa nedopúšťali tých istých chýb, omylov ako len nedávno, pred 20—30 rokmi. Preto tiež by bolo treba dať marxistickej pedagogickej historiografii väčšie a dôstojnejšie miesto aj pri príprave učiteľov (nehovoriac už o pedagogických študijných odboroch!).

Empirický prístup, starostlivé pozorovanie výchovných problémov, pohotová a pozorná analýza a zovšeobecňovanie dobrých, osvedčených výchovných skúseností zo súčasnosti i z minulosti je a ostane charakteristickou črtou pedagogického bádania. Po tejto stránke sú pedagogické a ostatné s nimi spolupracujúce vedné disciplíny podobné všetkým vedám medicínskym a technickým. Ako tieto potrebujú si aj pedagogické vedy tento svoj častý a nevyhnutný empirický gnozeologický prístup neustále prehľbovať a zdokonaľovať aj na základe organizovania početných experimentov, širšieho využívania kvantitatívnych matematicko-štatistických metód, rozmanitých novších moderných výskumných postupov, techník a prostriedkov.

Musíme však, už aj pri dnešnom, ešte nie dostatočnom rozvíjaní a používaní empiricko-experimentálnych a matematicko-štatistických metód, vyhýbať sa renesancii a úskaliam povrchného, javového pozivistického empirizmu. V USA sa aj pri súčasnej kritike pedagogických vied často konštatuje, že takto uskutočňované výskumy pragmatistickej pedagogiky a behavioristickej psychológie, uskutočňované už od začiatku tohto storočia, obsiahnuté v nespočetných výskumných správach, dizertáciách, expertízach, monografiách, zborníkoch a pod., prispeli vcelku len veľmi málo ku hlbšiemu poznaniu ľudského správania, psychiky a ich zámerného formovania. A každodenná školská výchovná prax má z nich celkom málo úžitku. Ku podobným skúsenostiam sa došlo aj u nás, už počas krátkeho trvania prvej Československej republiky, ako o tom svedčí ostrá polemika z 30. rokov medzi empirickým a filozofickým krídlom československej buržoáznej pedagogiky (reprezentovanej na jednej strane najmä V. Příhodou, na druhej strane J. Hendrichom).

Empirické prístupy a výskumy bez hlbšieho teoretického prieniku do zložitých výchovných otázok — pri ktorých sa determinujúce, určujúce a neustále sa meniace skutočnosti spoločenskej základne a nadstavby veľmi rozmanito stýkajú s prírodnými skutočnosťami fyzického a psychického vývoja človeka — nemôžu priniesť veľa úžitku. Ani vtedy nie, keď používajú veľmi zložitý matematický aparát — a čo býva ešte častejšie — veľmi zložitý a nezrozumiteľný jazyk, spôsob vyjadrovania. Bežia vždy len po povrchu výchovných javov.

Socialistická pedagogika musí preto neustále prehľbovať svoju teoreticko-metodologickú základňu, budovanú na báze marxisticko-leninskej filozofie, dialektického a historic-

kého materializmu, vedeckého komunizmu. Principiálne a tvorivé dialekticko-materialistické myslenie, opierajúce sa o základné diela klasikov marxizmu-leninizmu, o starosllivé štúdium starších a súčasných straníckych dokumentov, poskytuje so svojím hlbokým, kritickým analyticko-syntetickým a abstrahujúco-zovšeobecňujúcim prístupom priam neoceniteľnú oporu a pomoc pri vedeckých chápaní a skúmaní všetkých výchovných skutočností, problémov. Len pri takejto teoretickej analýze môže pedagóg objaviť hlbšie, podpovrchové príčinnno-následné súvislosti, lepšie poznávať podmienky, pri ktorých sa ten či onen výchovný jav vyskytuje, a rozvíja sa tiež jeho schopnosť odlišovať náhodné od nevyhnutného, schopnosť objavovať hlbšie súvislosti a zákonitosti výchovno-vzdelávacích procesov. Bez sústavného opierania sa na marxistickú materialistickú filozofiu, zásadného a tvorivého využívania dialektického a historického materializmu nie je možné ani získať, ani interpretovať jednotlivé skúsenosti, fakty, poznatky z výchovnej oblasti, ba ani zvoliť si náležitú, adekvátnu vedecko-výskumnú metódu, techniku a prostriedok.

A treba tiež vždy pamätať, že pedagogika ako viac-menej hraničná, medzná vedná disciplína musí v súčasnosti, v podmienkach vedecko-technickej revolúcie, ešte viac ako kedykoľvek predtým a oveľa pohotovejšie využívať tiež výsledky, výdobytky mnohých iných spoločenských, prírodných a technických vied. A takisto tiež starostlivé porovnávanie celkových myšlenkových, poznávacích vedecko-výskumných postupov s inými vedami, ako aj neustále marxistické porovnávanie riešenia výchovných problémov v rozličných historických, spoločenských a geografických podmienkach, stáva sa v súčasnosti čoraz dôležitejšou súčasťou celkovej metodológie socialistickej pedagogiky. Je predsa dobre známe, evidentné, že napr. reformy školských systémov sa uskutočňujú už od začiatku novoveku, od čias J. A. Komenského, najmä na základe čulého medzinárodného porovnavania, prenosu, výmeny názorov a skúseností. V súčasnosti — pri rozsiahlosti školských sústav a veľkosti nákladov, ktoré si tieto reformy vyžadujú — je porovnávací prístup ešte nevyhnutnejší a dôležitejší, ako bol kedykoľvek predtým. Je veľmi aktuálne a potrebné, aby sme aj pri našej súčasnej základnej prestavbe obsahu vyučovania využívali ešte viac a lepšie ako dosiaľ skúsenosti s podobnou prestavbou v iných socialistických krajinách, najmä v ZSSR, ale tiež mnohé užitočné skúsenosti z krajín kapitalistických.

V závere svojich poznámok k problematike všeobecnej pedagogiky na našej konferencii chcem zdôrazniť význam všeobecnej pedagogiky pre rozvoj všetkých pedagogických vied a pre výchovnú prax. Hlbšie poznanie teoretických a metodologických základov socialistickej pedagogiky, súhry výchovných zložiek a výchovných činiteľov, ktorá sa podieľa na výchove všestranných ľudských osobností, základné poznanie staršieho a súčasného stavu výchovno-vzdelávacích sústav, školských a mimoškolských systémov, celkovej školskej, osvetovej a kultúrnej politiky komunistickej strany v socialistickej spoločnosti — to všetko má predstavovať základnicu, spoločného menovateľa pre všetky čoraz početnejšie pedagogické vedy.

V jednotlivých pedagogických disciplínach, najmä didaktikách, osobitných, špeciálnych teóriách výchovy podľa jednotlivých výchovných zložiek či činiteľov, sa často dopúšťame práve tej chyby, že sa nám strácajú z očí celkové potreby všestranného formovania ľudí a celkového rozvoja socialistickej spoločnosti. Pracujeme, ideme akosi popri sebe izolovane, navzájom jeden o druhom nevediac, čo je na škodu socialistickej pedagogiky a výchovy ako celku.

Všeobecný, integrovaný pohľad na otázky výchovy rozvinutej socialistickej spoločnosti je potrebný pre každého učiteľa, vychovávateľa, školského či osvetového pracovníka. Bez tohto pohľadu, ktorý práve pomáha sprostredkovať všeobecná pedagogika, nemožno náležite chápať a uskutočňovať školskú a osvetovú politiku komunistickej strany, socialistického štátu. Preto štúdiu všeobecnej pedagogiky (spolu s pedagogickou historiografiou a najmä historiografiou novšieho, socialistického obdobia) by sa mala venovať väčšia pozornosť aj v rámci celkovej pedagogicko-psychologickej prípravy všetkých kandidátov na učiteľstvo. A podobne tiež v rozsiahlej práci, školeniach, inštruktážach, ktoré vykonávajú naše ústavy a zariadenia pre ďalšie vzdelávanie učiteľov. Hlbšie poznanie všeobecnej pedagogiky, celkovej výchovy a školskej politiky v podmienkach socialistickej spoločnosti prispieva aj k utváraniu sa potrebného uvedomovania, lásky a hrdosti na svoje učiteľské, vychovávateľské povolanie i ku prekonávaniu predtým spomínaných úzkych jednostranných predmetníckych prístupov vo vyučovaní. Učiteľské povolanie, ktoré rozhodujúcim spôsobom prispieva pri formovaní ľudí — pri práci to zo všetkých prác najťažšej, najzložitejšej, ale i najkrajšej — stane sa aj takto obľúbenejším a príťažlivejším povolaním, ako je v súčasnosti. Pozornosť ku všeobecnej pedagogike (česky nazývanej obecná pedagogika, obecná teorie výchovy), pozornosť ku fundovaným propedeutickým úvodom do pedagogiky, ako ju prejavovali O. Kádner, O. Chlup a J. Hendrich, najvýznamnejší to predstavitelia našej pedagogiky v medzivojnovom období, patrí vôbec k veľmi dobrým a užitočným československým tradíciám v oblasti pedagogických vied a výskumov.

Lepšie oboznámenie sa so všeobecnou pedagogikou prispieva významne aj ku svetonázorovej, ideovo-politickej orientácii všetkých, čo sa prakticky či teoreticky výchovou zapodievať. Výchova mládeže i dospelých uskutočňuje sa v podmienkach čoraz ostrejšieho ideového zápasu stupňujúcej sa ideologickej a psychologickej vojny imperializmu proti socializmu. Pri 40. výročí SNP, vyvrcholenia protifašistického zápasu, oslobodenia našich národov hrdinskou Sovietskou armádou, stávame sa znovu svedkami toho, ako kapitalizmus, imperializmus cez svoj neslýchaný militarizmus, cez zostrovanie medzinárodnej situácie, hrozbu novou svetovou vojnou mieri čoraz otvorenejšie ku fašizmu, revanšizmu, ku „križiackej výprave“ proti socializmu a všetkým národno-oslobodzovacím hnutiam. Vo vystupňovanom antisovietizme a antikomunizme nezaostáva súčasný svetový imperializmus, vedený Reaganovou administratívou v USA, veľa už nijako za hitlerovským fašizmom. Bezočivé lži, ohovárania Sovietskeho zväzu, socializmu a pokroku produkujúci sa vo veľkom, obrovskom meradle cez bohato dotované ideologické kvázi vedecké ústavy i cez rozsiahlu sieť

moderných masmédií v kapitalistických krajinách. Vo všeobecnom zvyšovaní napätia, ohrozovaní mieru sa neobyčajne stupňujú najrozmanitejšie ideologické diverzie proti všetkým socialistickým krajinám. Predovšetkým tadeto, t.j. cez ideovú, ideologickú oblasť, rozbiehajú sa pokusy k postupnej erózii, destabilizácii socialistických spoločenských poriadkov, k rozbiťaniu jednoty socialistických krajín. Poučenie z krízového vývoja v strane a v spoločnosti, ktoré prijala naša strana na XIV. zjazde, zostáva preto stále v platnosti, ba novým a najnovším vývojom sa jeho správnosť a platnosť ešte viac potvrdzuje. Svetonázorovej a ideovo-politickej problematike treba preto vo všetkej výchove, pri vyučovaní každého predmetu venovať neustálu pozornosť. V súčasnej každodennej výchove mládeže a dospelých platí doslova: Kto nejde s nami, ide proti nám! Lepšia, každej laxnosti a formalizmu zbavená svetonázorová ideovo-politická výchova je dnes v rukách nás, pedagógov, všetkých učiteľov, hlavným prostriedkom boja proti vojne, za mier medzi národmi, za upevnenie a rozvoj nášho socialistického spoločenského usporiadania. K takejto výchove nám práve popri pokračujúcom štúdiu marxizmu-leninizmu môže dobre pomáhať aj hlbšie štúdium všeobecnej pedagogiky.

POZNÁMKY

¹⁾ Vědeckotechnická revoluce, škola a výchova, Praha. 1979; Pracovní výchova v socialistické společnosti, Bratislava 1979; Mravná výchova v socialistické společnosti, Bratislava 1983; Za nový školský systém, Bratislava 1984.

²⁾ J. Havlín na 2. celoštátnej konferencii učiteľov 11. 6. 1984.

³⁾ J. Andropov na plenárnom zasadnutí ÚV KSSS v júni 1983.

⁴⁾ American Education, June 1983.

⁵⁾ Článok tajomníka ÚV KSSZ M. Zimianina v časopise Kommunist, 1984, č. 7.

⁶⁾ M. A. Prokofjev, minister školstva ZSSR, v Sovietskej pedagogike, 1984, č. 7.