

POLITIKA A PEDAGOGIKA

K 60. výročí narozenin R. Opaty

Bezprostřední vztah pedagogiky a politiky byl předmětem pozornosti četných pedagogů v minulosti a je jím tím spíše v současné době. Jeho úspěšné řešení také ve značné míře rozhoduje o možnostech realizace jednotlivých koncepcí výchovy a vzdělání, jak je možno dokumentovat nejedním příkladem z dějin pedagogiky. Bylo tomu tak např. i u Jana Amose Komenského, jehož pedagogika je pokládána za politickou i nemarxistickými pedagogy.¹⁾ Je zcela zákonité, že dezinterpretace adekvátního vztahu mezi pedagogikou a politikou je obvykle výrazem nepochopení reálných vztahů ve společnosti. V naší socialistické společnosti je pak odmítání vedoucí úlohy strany a její politiky zákonitě spojeno s negativní kritikou školské politiky Komunistické strany Československa. Jedním z těch našich pedagogů, kteří se na základě studia marxismu-leninismu a pod vlivem osobních zkušeností snaží nalézt správný vztah mezi oběma oblastmi, je Rudolf Opat.²⁾ Toto úsilí se také odráží v celém dosavadním díle autora, který dovršil životní dráhu šedesátíka.

Celodenní výchovný systém a problémy mimotřídní výchovy
V počátcích své publikační činnosti, věnovaných problematice výchovy mimo

vyučování, sehrály významnou úlohu vlastní zkušenosti R. Opaty z činnosti vychovatele učňovské mládeže, třídního učitele, vedoucího kabinetu mimotřídní výchovy KÚDVU v Liberci a později i vedoucího oddělení výchovy mimo vyučování Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Opíral se současně o rozsáhlé studium marxisticko-leninské i odborné literatury, z níž jej zvláště výrazně ovlivnil A. S. Makarenko. Inspirován také četnými kontakty s obětavými a úspěšnými pracovníky z oblasti výchovy mimo vyučování vypracoval studii K některým otázkám celodenní péče,³⁾ v níž se snažil na základě přesvědčivých faktů dokázat, že potenciální možnosti mimotřídní výchovy vedou jednoznačně i v našich podmínkách k závěru o nutnosti budovat školy příslušného typu. Studie přitom zdůrazňovala aspekty společenskoekonomické, filozofické, hygienické, psychologické a samozřejmě i pedagogické, které mají rozhodující úlohu jak z hlediska zájmů a potřeb společnosti, tak se zřetelem k vytvoření optimálních podmínek pro všestranný a harmonický rozvoj osobnosti tvořivého člověka. Ve své snaze o řešení teoretických i praktických problémů mimotřídní výchovy naráželi pedagogičtí pracovníci v příslušné oblasti na problé-

my, které pramenily do značné míry z nejasností základních otázek samotné koncepce teorie této formy pedagogického procesu. Proto věnoval R. Opatou současně s řešením krátkodobých operativních úkolů intenzivní pozornost stěžejním otázkám koncepce teorie mimotřídní výchovy.⁴⁾

V řadě statí a studií zkoumal autor proces mimotřídní výchovy především z hlediska jeho specifiky ve vztahu k vyučování. Výsledek ukázal, že z gnozeologického hlediska je v procesu mimotřídní výchovy silně zdůrazněn moment komplexního pojetí předmětů i jevů i činností s nimi spojených, zatímco ve vyučování se žák setkává většinou s abstrahovanými jednotlivými stránkami a vztahy objektivní skutečnosti. Z toho ovšem také vyplývá relativně samostatné postavení mimotřídní výchovy, kterou v socialistické škole nelze v žádném případě chápat jako pouhý doplněk vyučování. Podle této koncepce tvoří mimotřídní výchova spolu s druhou formou pedagogického procesu — vyučováním — jednotný výchovně vzdělávací proces zajišťovaný školou, v němž si však obě formy zachovávají svou specifiku.

Bezprostřední vyústění do praxe měly ty části publikací, které řešily otázku obsahu mimotřídní výchovy. Většina tehdejších pedagogických a metodických publikací prosazovala takové pojetí obsahu mimotřídní výchovy, který by byl prakticky určován bezprostředními zájmy žáků, event. vychovatelky. Tyto názory však v podstatě opakovaly hlavní argumenty pedocentrismu, který byl již dávno vyvrácen, ale pod heslem „svobody“ žáka se prosazovaly zvláště v krizovém období 1968—1969.

S početným kolektivem obětavých spolupracovníků vypracoval R. Opatou návrh minimálního obsahu mimotřídní výchovy, jehož autoři připojili nezbytné metodické návody spolu s uvedením forem výchovně vzdělávací práce, čímž výsledek nabyl podoby komentovaného programu. Autorův kolektiv se snažil propracovat pro-

gram tak, aby témata jednotlivých činností byla seřazena s cílem zajistit účelnou gradaci činnosti.

Poznatky z oblasti teorie mimotřídní výchovy našly uplatnění také v koncepci středních pedagogických škol pro vychovatele a v koncepci vysokoškolského studia pro pracovníky dětských domovů, jež bylo původně navrženo jako vysokoškolské studium pro vychovatele žáků škol 1. a 2. cyklu.

Reálnost programu i oprávněnost teoretických závěrů prokázala v praxi činnost několika škol s celodenní péčí (termín školského zákona z r. 1960), z nichž je třeba jmenovat především základní devítiletou školu v Mostě, ZDŠ v Chomutově a ZDŠ v Praze 6 U dělnického cvičiště.⁶⁾ Tyto školy si získaly velmi brzy značnou popularitu a uznání u rodičů i orgánů již během krátké doby svého trvání. V některých případech bylo dokázáno, že lze v duchu Komenského odstranit domácí úkoly, protože příprava žáků na vyučování může být zajištěna přímo ve škole. Ve školách tohoto typu se také lépe rozvíjela pracovní výchova, jak dokázala ZDŠ v Chomutově (zahradnictví) a v Mostě (dílny). Nesporné byly přednosti těchto škol také pokud jde o rozvoj zájmových činností, včasnou diagnostiku nadání i psychických defektů žáků. Prohloubily se kontakty mezi pedagogy, žáky a jejich rodiči, dosáhlo se účelnějšího režimu dne a týdne, který odpovídal požadavkům moderní lékařské vědy. Zintenzívnila se tělesná výchova, v procesu výchovy se dosahovalo vyššího stupně samostatnosti žáků.

Princip žakovské samosprávy — projev socialistického demokratismu

Již J. A. Komenský poznamenává ve svém spise Škola vševědná, že život lidský se odehrává v jednání lidí s lidmi, a proto doporučuje organizovat ve škole divadlo a žakovskou samosprávu. Jeden z kritiků Rousseauova Emila píše, že snaží se vychovat dítě mimo společnost se rovná úsilí vypěstovat včelu mimo úl. Teprve

však K. Marx odhalil přirozenost člověka a vyjádřil ji tezí, že lidská podstata je souhrnem společenských vztahů. Marxisticko-leninská pedagogika — „pedagogika kolektivismu“ — v této tezi také nachází teoretické zdůvodnění existence žákovské samosprávy v socialistické škole, která zajišťuje kvalitativně nové postavení žáka ve výchovně vzdělávacím procesu.

Již v roce 1962 se R. Opatá pokoušel o experimentální ověření funkce zástupce ředitele pro mimotřídní a mimoškolní výchovu na ZDŠ. Tento experiment se mu však podařilo prosadit až v r. 1968, kdy byla do funkce prvního zástupce ustanovena s. M. Vrbíková na ZDŠ v Dašické ul. v Pardubicích. Protože se však o rok později podařilo vytvořit na okrese Svitavy podmínky pro jmenování několika zástupců ředitele pro mimotřídní a mimoškolní výchovu a navíc i okresního školního inspektora pro výchovu mimo vyučování (s. Jiří Lánský), bylo těžiště experimentu přeneseno na tento okres.

V rámci experimentu byla silně zdůrazněna úloha žákovské samosprávy, která se zcela jednoznačně osvědčila v sovětské škole i na některých našich školách, pokud byla správně organizována. Proto patřilo vytvoření žákovské samosprávy a zajištění její optimální funkce k hlavním úkolům, jež měli plnit zástupci ředitele pro výchovu mimo vyučování na experimentálních školách. Potvrdilo se, že je mimořádně výhodné budovat strukturu žákovské samosprávy současně s rozvojem zájmové činnosti žáků. Na závěr experimentu bylo možno shrnout zkušenosti týkající se činnosti žákovské samosprávy:

1. Potvrdilo se, že nejúčelnějším systémem řízení mimotřídní výchovy v našich podmínkách je ten, který se na ZDŠ opírá o žákovskou samosprávu ve 4.—9. ročníku za současného rozvoje zájmové činnosti.

2. Organizování žákovské samosprávy je složitý a dlouhodobý proces. Ne všichni žáci se hned zapojují do její činnosti a respektují její pokyny. Tato skutečnost byla patrná zpočátku právě v nejvyšších

ročnících (8.—9.), kde jsme zřejmě nevyužili nižšího věku pro rozvoj sociálních vztahů mezi žáky.

3. Stěžejní úlohu při organizování a rozvoji činnosti žákovské samosprávy mají pedagogičtí pracovníci školy, zvláště pak třídní učitelé, na jejichž kladném postoji je v rozhodující míře závislá úroveň kolektivní výchovy.

4. Správně organizovaná a ideově zaměřená žákovská samospráva není konkurentem pionýrské organizace (někteří pedagogové a pionýrští funkcionáři v rozporu se skutečností tyto obavy vyslovovali), ale naopak. Experimentální školy okresu Svitavy a na ZDŠ v Pardubicích zcela jednoznačně potvrdily, že právě v podmínkách dobře pracující žákovské samosprávy mohla lépe rozvíjet svou činnost pionýrská organizace než na srovnatelných školách bez žákovské samosprávy. Tak se i v praxi potvrdila možnost využívat sovětských zkušeností v naší škole.

Výsledkem dlouholeté studijní a experimentální práce s. R. Opaty byla publikace Celodenní výchovný systém, která nastínila historii a perspektivy vývoje této formy všeobecně vzdělávací základní školy.⁷⁾ Historický nástin začíná u Komenského, jehož spis Škola vševědná — to jest dílna všeobecné moudrosti, kupodivu zahrnuje strukturu výchovně vzdělávacího zařízení odpovídajícího dnešní škole s celodenním výchovným systémem. Publikace uvádí také historii počátků celodenního výchovného systému v anglosaských zemích, rovněž tak i v carském Rusku, kde tuto formu školy zavedl L. N. Tolstoj, který je některými historiky pedagogiky pokládán za zakladatele CVS. Těžiště práce je ovšem věnováno celodennímu výchovnému systému v socialistické společnosti, zvláště pak v Sovětském svazu a v ČSSR.

Široké uplatnění našel celodenní výchovný systém na vybraných ZDŠ okresu Sokolov, kde mohl být organizován počátkem sedmdesátých let díky pochopení vedoucích pracovníků oddělení školství a vědy ÚV KSČ a ideologického tajemní-

ka příslušného OV KSČ. Významnou pomoc při výzkumu poskytli pracovníci Pedagogické fakulty v Plzni a pracovník ideologického oddělení KV KSČ Západočeského kraje doc. PhDr. Miloslav Černý, CSc. Okres Sokolov byl vybrán záměrně pro ověření potenciálních možností celodenního výchovného systému vzhledem k tomu, že sociální i národnostní složení žactva se promítalo do neuspokojivých výsledků výchovy a vyučování. Např. pokud jde o propadání žáků, zaujímaly školy jedno z nejméně čestných míst v Československu. Zavádění CVS i zde prokázalo jeho životaschopnost již v počátečním stadiu experimentu.

Zde je na místě uvést, že výsledky a dopad teoretických závěrů s. R. Opaty měly pozitivní vyústění do značné míry také proto, že se mu vždy dařilo spojit své síly s pedagogy-teoretiky i učiteli, vychovateli a školskými pracovníky. Uvedme např. jeho plodnou spolupráci s prof. PhDr. Richardem Sedlářem, DrSc.,⁸⁾ prof. PhDr. Karlem Kaslem, CSc., aj. V praxi realizovali CVS četní obětaví učitelé, vychovatelé i školští pracovníci, a to nejen v českých zemích, ale i na Slovensku, jak potvrzuje stať Štefana Holčka a Jozefa Havrana Skúsenosti z celodenného výchovného systému na 1. stupni základných škôl vo Východoslovenskom kraji.⁹⁾ Ze závěru jejich cenného výzkumu vyplynuly užitečné podněty pro oblast teorie i praxe CVS, které potvrzovaly velký akční radius této formy základní školy.

Politika dělnického a komunistického hnutí v oblasti výchovy

Studium problematiky celodenního výchovného systému z marxisticko-leninských pozic přiváděla R. Opatu stále častěji a hlouběji k otázkám politiky dělnického a komunistického hnutí v oblasti výchovy a vzdělání, což se projevilo také v jeho výše citované práci. Prohloubené studium historie marxisticko-leninské pedagogiky vydalo plody v podobě učebnice pro střední pedagogické školy pro vychovatele, kterou vypracoval společně se

známým znalcem této oblasti Jiřím Kyráškem.¹⁰⁾ Spojení dlouholeté usilovné vědeckovýzkumné práce a zkušeností z intenzivního politického života umožnily s. R. Opatovi brzy se orientovat v historii školské politiky KSČ a Kominterny. V této souvislosti věnoval mimořádnou pozornost předním představitelům školské politiky strany, jako byl Josef Haken, Ladislav Hanus, Bohuslav Kádner aj. Proto se mu také podařilo najít kvalitativně nový přístup k hodnocení meziválečného období vývoje školství a pedagogiky. Ve svých studiích Učitel—komunista Josef Haken¹¹⁾ a Ladislav Hanus a boj o jednotnou socialistickou školu¹²⁾ ukazuje činnost těchto předních učitelů-komunistů pod zorným úhlem školské politiky Kominterny a KSČ.

V této souvislosti se zabýval dezinterpretací meziválečného období dějin školské politiky Kominterny, KSČ a marxisticko-leninského pedagogického myšlení ve snaze zdůraznit úlohu pokrokových učitelů bojujících za jednotnou školu.¹³⁾ Přesvědčení o správnosti jím zastávaného pojetí dějin meziválečného vývoje boje za demokratizaci československého školství bylo posíleno studiem sovětské objevné publikace „Voprosy školy i pedagogiki v dejatel'nosti kommunističeskich partij kapitalističeskich stran“ (1918—1939), jejíž recenzi neprodleně vypracoval a publikoval.¹⁴⁾ V dalších publikacích vztahujících se ke školské politice Kominterny a KSČ zrekonstruoval s. R. Opatu na základě málo známých pramenů a literatury od dezinterpretací očištěný obraz boje našich komunistů za jednotnou školu, za vysokoškolské vzdělání učitelstva, za Výzkumný ústav pedagogický a především pak za vybudování nové, socialistické společnosti. Dochází k závěru, že významnou úlohu sehrála v oblasti výchovy a vzdělání osvětová komise Kominterny, která byla ustavena v r. 1922 a na jejímž vedení se aktivně podílela N. K. Krupská. V tomto období dochází v důsledku porážky dělnického hnutí v řadě zemí k opadnutí revoluční vlny

a k růstu politické reakce v kapitalistických zemích. Proto vyvstala ostře otázka posílení výchovy proletářské mládeže na základě marxismu-leninismu.

Pozitivní výsledky školské politiky komunistického hnutí v oblasti výchovy a vzdělání významně ovlivnil Program Kominterny, vypracovaný na základě zkušeností získaných v mezinárodním měřítku (přijat v r. 1928). Jednotlivé komunistické strany měly vycházet při stanovení vlastní taktické linie z dané vnitřní a zahraničně politické situace, z poměru třídních sil, ze stupně pevnosti a síly buržoazie, stupně bojeschopnosti proletariátu, z postoje středních vrstev atd. V této souvislosti uvádí dále Program KI, že „je stejně nepřipustné zanedbávat denní požadavky a denní boje dělnické třídy jako omezovat činnost strany jedině na ně“. Určuje také, že strana vychází z nutnosti „mobilizovat a organizovat co nejširší masy na co nejvyšším stupni tohoto boje“.

Kominternu pokládala tedy za nezbytné vést již v podmínkách kapitalistického zřízení boj za demokratizaci vzdělání lidu, která by byla součástí progresivních sociálně ekonomických a politických reforem, zaměřených na zlepšení situace pracujících. V tomto směru ovlivňovala naše nejpokrokovější pedagogy školská politika VKS(b) a marxisticko-leninská pedagogika rozvíjená v první zemi reálného socialismu. Důkazem toho byla některá vystoupení na prvním sjezdu československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti (1.—3. července 1920) i založení Volné socialistické školy práce na Kladně (1919), která byla první školou ve střední Evropě opírající se o principy marxisticko-leninské pedagogiky.¹⁶⁾

R. Opat v svých studiích a statích upozorňuje na vysokou úroveň znalostí sovětské školy v té době. V této souvislosti vyzvedá práci Karla Žitného Výchova ke komunismu, nárys socialistické školy (1922), kde autor ve spolupráci s kolektivem soudruhů rozpracoval pod zřej-

mým vlivem sovětské školy a pedagogiky v podstatě školskou politiku Kominterny a KSČ, v jejímž duchu usilovali učitelé-komunisté o reformu československé školy. Podle Ladislava Koubka „reforma školství měla nám býti nástrojem k dalšímu ovlivňování pokrokového učitelstva, neboť reakční učitelstvo k ní projevovalo od začátku zásadní odpor“.

R. Opat vychází také z hodnocení analogických pedagogických hnutí v sousedních státech. Tak např. v podstatě kladně je hodnocen marxisticko-leninskou pedagogickou historiografií Paul Oestreich v Německu, jehož jméno je spojeno s bojem za jednotnou školu v meziválečném období. Otto Glöckel, nejčelnější představitel boje za jednotnou školu v Rakousku, dostal jednoznačné vysvědčení od fašistů, kteří jej za jeho zásluhy poslali již v r. 1934 do koncentračního tábora.

V těchto souvislostech věnoval R. Opat značný prostor ve svých publikacích činnostem spojené se školskou politikou Kominterny¹⁷⁾ a KSČ¹⁸⁾. Mimořádný význam pro realizaci školské politiky Kominterny a KSČ měla marxisticky orientovaná Internacionála školských pracovníků, jejímž členem byla také Československá obec učitelská a později Socialistické sdružení učitelské (Učitelská unie). Významným mezníkem její činnosti se stal V. sjezd v Lipsku, na který navazovaly Pedagogické dny (9.—15. dubna 1928), jejichž úkolem bylo „vymežit základní rysy proletářské pedagogiky z marxistického hlediska a možnosti jejich rozvíjení v teorii a praxi kapitalistických zemí a Sovětského svazu“.¹⁹⁾ Jedním ze základních požadavků, který vzešel z jednání Pedagogických dnů, bylo vybudování jednotné školy podle sovětského vzoru, která měla být rozhodným krokem k demokratizaci školství v jednotlivých zemích. Zde sehráli významnou úlohu J. Haken, L. Hanus, V. Jaroš, L. Koubek a další.

Na základě dlouholetého studia pramenů a literatury došel R. Opat k jednoznačnému závěru, že učitelé-komunisté

v Československu byli ve svých snahách o vytvoření předpokladů pro demokratickou školu nejúspěšnější ze všech sekcí Kominterny v kapitalistických zemích. Ve svých základních metodologických přístupech a závěrech se plně shoduje jak s O. Štelclainem (člen KSČ a zástupce Učitelů v Internacionále školských pracovníků) a jinými našimi pedagogy, tak s významnými zahraničními autory, jako je prof. W. Rocks (NDR), K. I. Salimova a G. Cogniot (předválečný člen FKS a čelný představitel Internacionály školských pracovníků).²⁰⁾

Práce R. Opaty z oblasti dějin marxisticko-leninské pedagogiky jsou natolik závažné, že Jozef Máteš, náš přední znalec oboru, jej zařadil mezi ty české autory, kteří se v uplynulých čtyřiceti letech zabývali „dejinami výchovy, školstva a osvěty“.²¹⁾

Kritika buržoazních teorií v pedagogice

Zkušenosti získané intenzivním politickým životem a hluboké studium marxismu-leninismu přivedlo R. Opatu zákonitě také k problematice kritiky buržoazních teorií v pedagogice a školské politiky kapitalistických států. Tento aspekt vědeckovýzkumné a politické práce si zvláště naléhavě uvědomil v krizovém období 1968–1969, kdy se obnažily třídní pozice jednotlivých účastníků historického střetu. Zásadní svůj postoj vyjádřil R. Opat, tehdy konzultant oddělení školství a vědy ÚV KSČ, na semináři Ideologické problémy rozvoje marxistické pedagogiky a psychologie ve svém vystoupení Několik poznámek k třídnímu charakteru školské politiky KSČ.²²⁾ Kritickou analýzu uplynulého období pak zpracoval ve studii Ke kritice revizionismu ve školství a pedagogice v krizovém období 1968–69.²³⁾ Příslušnou problematiku publikoval také v odborném tisku v Německé demokratické republice²⁴⁾ a jako jediný československý autor reprezentoval tuto oblast jako spoluautor Z. A. Malkové statí Antikomunismus ve školské politice současného kapitalismu v mezi-

národním sborníku.²⁵⁾

R. Opat vychází ze skutečnosti, že v současné vývojové etapě je důležitou součástí obecné strategie kapitalismu politika v oblasti výchovy a vzdělání. Na ní totiž závisí do značné míry ekonomický a vojenský potenciál každého státu a s tím i mezinárodní autorita. Proto také zesílilo bezprostřední ovlivňování školské politiky kapitalistických států monopoly. Problém „ekonomika a vzdělání“ nabývá klíčového významu ve státně monopolistickém řízení rozvoje výroby i sociálních procesů. Výsledek se projevuje ve struktuře školských soustav kapitalistických států a samozřejmě i v obsahu výchovně vzdělávací práce, v němž se posiluje výchova v duchu buržoazní ideologie s cílem otrávit vědomí žáků jedem antikomunismu.

Prohlubující se krize výchovy a vzdělání v kapitalistických státech vyvolává stále agresivnější postup reakčních buržoazních teoretiků vzdělání i činitelů školské politiky proti zemím reálného socialismu. Snaží se upřít nám úspěchy dosažené v oblasti výchovy a vzdělání, překrucují a stavějí do lživého světla základní principy marxisticko-leninské teorie formování osobnosti žáka. Sféra působení těchto idejí se však neomezuje pouze na kapitalistický svět, pronikají i do socialistických zemí a vykonávají vliv na ideově nepevné pedagogy. Jejich cílem je oživit maloburžoazní nálady a nakonec strhnout na „západní“ buržoazní cestu rozvoje pedagogiku jednotlivých zemí.²⁶⁾

Ke koncepci tvořivého člověka a jeho výchovy

S výše uvedenými problémy byl nerozlučně spjat problém podstaty člověka, jeho vztahu ke společnosti, obsahu a rozsahu jeho svobody i perspektiv rozvoje. R. Opat jej zprvu přijímal jako problém pouze současné pedagogiky, dokud si neuvědomil, že důsledný marxisticko-leninský přístup znamená sledovat linii historického vývoje. Právě v této souvislosti začal zkoumat vývoj pojetí člověka jako subjektu historického vývoje i mezilid-

ských vztahů, tvůrce a reformátora světa — nejvyšší formy rozvoje hmoty. Vznikající úloha osobnosti je zákonitou tendencí společnosti, která se dala cestou zásadních sociálních změn. Jejím nejvyšším zákonem je všestranný a harmonický rozvoj tvůrčí osobnosti, která je nezbytným předpokladem dosažení velkolepých celospolečenských úkolů. Lidská práce se stává v masovém měřítku tvořivou, intelektuální a vysoce efektivní, vyžaduje všeobecné středoškolské vzdělání, vysokou kulturu, náročnou profesionální přípravu, uvědomělost a odpovědnost před společností.²⁷⁾ V této souvislosti věnuje R. Opata stále intenzivnější pozornost dílu J. A. Komenského, který dvě staletí před vznikem marxismu vytvořil a rozpracoval koncepci člověka schopného tvořivé činnosti.²⁸⁾ Jedna ze základních tezí jeho koncepce — tvořením se tvoříme — postihuje zcela zřejmě vztah, který ve 40. letech 19. století formuloval, pochopitelně na daleko vyšší úrovni, sám Karel Marx ve svých známých tezích o Feuerbachovi. Toto filozofické východisko umožnilo Komenskému vypracovat koncepci školy vševědné, která — jak upozornil R. Opata — nese všechny základní charakteristické znaky školy s celodenním výchovným systémem, jejíž význam zdůrazňuje dokument předsednictva ÚV KSČ z června 1976 Další rozvoj československé výchovné soustavy i důležitý materiál ÚV KSSS a Nejvyššího sovětu SSSR Základní směry reformy všeobecně vzdělávací a profesionální školy, který pokládá CVS za „osvědčenou a perspektivní formu školy“.

Závěrem

Mezi naše přední pedagogy, kteří rozvíjejí naši marxisticko-leninskou pedagogiku jako pedagogiku „politickou“, patří nesporně i R. Opata. V těsné souvislosti s touto činností je také intenzivní zájem o sovětskou pedagogiku a školu, který se projevuje v jeho publikační aktivitě.²⁹⁾ Stručný nástin vývoje a výsledků vědeckovýzkumné práce R. Opaty neumožňuje její podrobnou kritickou analýzu, která

by ukázala na jisté rezervy, které autor při zachování dosavadní dynamiky činnosti nenechá určitě bez povšimnutí.

Vladimír Grulich

POZNÁMKY A LITERATURA

¹⁾ Michel, G. — Schaller, K.: *Pädagogik und Politik*. Comenius-Colloquium Bochum 1970. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf. A. Henn Verlag 1972.

²⁾ Doc. PhDr. Rudolf Opata, CSc., se narodil 13. října 1924.

³⁾ *Pedagogika*, XII, 1962, č. 5, s. 541 — 555.

⁴⁾ Opata, R.: *Teorie mimotřídní výchovy*. Koncepce publikace pro žáky a učitele středních pedagogických škol pro vychovatele. *Vychovávatel*, 1964, č. 9, s. 260 — 264; Opata, R.: *K aktuálním otázkám mimotřídní výchovy*. *Pedagogika*, XIV, 1964, č. 3, s. 269 — 284.

⁵⁾ Opata, R. a kol. *Rok v školské družině*. Bratislava, SPN 1969.

⁶⁾ Opata, R.: *Die Ganztagsschule in der ČSSR*. *International Review of Education*, 1962, č. 2, s. 216.

⁷⁾ Opata, R.: *Celodenní výchovný systém. Nástin historie a perspektiv vývoje*. Praha, SPN 1973.

⁸⁾ Opata, R. — Sedlář, R.: *Celodenní výchovný systém v ČSSR a v zahraničí*. Praha, SPN 1970 (skripta FUK).

⁹⁾ Zborník pedagogickej fakulty v Prešove univerzity P. J. Šafárika v Košiciach. XV, sv. 2, spoločenské vedy, Bratislava SPN 1982, s. 91 — 114.

¹⁰⁾ Opata, R. — Kyrášek, J.: *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*. Praha, SPN 1982, 3. vyd.

¹¹⁾ Opata, R.: *Učitel-komunista Josef Haken*. *Pedagogika*, XXX 1980, č. 3, s. 373 — 389.

¹²⁾ Opata, R.: *Ladislav Hanus a boj o jednotnou socialistickou školu. Práce a zkušenosti*. Praha, ČUV SAK 1980, s. 3 — 4, s. 8 — 12.

¹³⁾ Viz např. Opata, R.: *Die führende Rolle der PKTsch für die Demokratisierung des Schulwesens (1921 až 1948)*. Ver-

gleichende Pädagogik, 1985, č. 2.

¹⁴⁾ Opatá, R.: K. I. Salimova a kol.: *Vo-prosy školy i pedagogiki v dejatel'nosti kommunističeskich partij kapitalističeskich stran (1918—1939)*. Moskva, Pedagogika 1975. Recenze. Pedagogika, XXXI, 1981, č. 1, s. 105—109.

¹⁵⁾ Salimova, s. 346.

¹⁶⁾ Opatá, R.: *Nástin vývoje marxisticko-leninské pedagogiky v ČSSR*. Praha, SPN 1981, s. 41—43.

¹⁷⁾ Viz např.: Opatá, R.: *Školská politika Kominterny a KSČ mezi světovými válkami*. Pedagogika, XXXI, 1981, č. 6, s. 723—735; Opatá, R.: *Die Bildungspolitik der Komintern und der KPTsch in den zwanziger Jahren*. Vergleichende Pädagogik. 1983, č. 3, s. 263—273.

¹⁸⁾ Opatá, R.: *Boj KSČ o jednotnou socialistickou školu*. Nová mysl, XXV, 1981, č. 6, s. 113—126; Opatá, R.: *KSČ v boji za jednotnou školu v letech 1921—1948*. Vědecký bulletin ÚML KSČ, KSS, 1982, č. 3, s. 92—102, aj.

¹⁹⁾ Štelclain, O.: *K dějinám mezinárodního odborového učitelského hnutí*. Ústřední škola ROH AZ, Praha 1980, s. 11—12.

²⁰⁾ Opatá, R.: *Georges Cogniot: Zwiesprache mit meinem Leben. Weg und Ziel eines französischen Patrioten und Kommunisten*. Berlin, Dietz Verlag 1983. Recenze, Pedagogika, XXXIV, 1984, č. 5, s. 638—641.

²¹⁾ Mátej, J.: *Vývin dejín pedagogiky v Československu po roku 1945*. Pedagogika, XXXV, 1985, č. 1, s. 18.

²²⁾ In: *Ideologické problémy rozvoje marxistické pedagogiky a psychologie v ČSSR*. Praha, SPN 1974, s. 201—208.

²³⁾ In: Kolář, Z. a kol.: *Ke kritice buržoazních a revizionistických směrů v pedagogice*. Příspěvek k řešení úkolu st. plánu VIII-6-11. Praha, PÚ JAK ČSAV 1980, s. 77—104.

²⁴⁾ Opatá, R.: *Die bürgerliche und revisionistische Diversion gegen die tschechoslowakische sozialistische Pädagogik*. Sborník: *Kampf gegen Antikommunismus in Schulpolitik und Pädagogik kapitalistischer Länder*. Berlin, APW DDR 1978, s. 5—30.

²⁵⁾ Malkova, Z. A. — Hofman, G. G. — Vulfson, B. L. a kol.: *Politika kapitalističeskich gosudarstv v oblasti obrazovani-ja*. Moskva, Pedagogika 1983, s. 6—16.

²⁶⁾ Tamtéž, s. 4.

²⁷⁾ Opatá, R. a kol.: *Rozvoj tvořivosti socialistického člověka*. Praha, Horizont 1981, s. 5—29.

²⁸⁾ Opatá, R. a kol.: *K aktuálním otázkám teorie a praxe komunistické výchovy*. Praha, Horizont 1984, s. 23—26. Opatá, R.: *J. A. Komenský, velikán světových dějin*. Nová mysl XXXIX, 1985, č. 6, s. 109—120.

²⁹⁾ Viz např.: Opatá, R.: *Celodenní výchovný systém v SSSR*. Pedagogika, XX, 1970, č. 4, s. 567—580; Opatá, R.: *XXV. sjezd KSSS a úkoly sovětské pedagogické vědy*. Pedagogika, XXVI, 1976, č. 3, s. 251—256; Opatá, R.: *Nová etapa rozvoje sovětské pedagogiky a školy*. Pedagogika, XXVIII, 1978, č. 4, s. 387—392; aj.

Ve dnech 2.—4. dubna 1985 se konala na běloruské státní univerzitě V. I. Lenina v Minsku všesvazová vědecko-metodická konference na téma „Aktuální problémy mravní výchovy studentské mládeže“. Tato konference byla vyvrcholením dlouhodobého úsilí komplexně zhodnotit situaci ve výuce etiky a v realizaci mravní výchovy na sovětských vysokých školách a vypracovat plán dalšího zkvalitnění výchovné činnosti v dané oblasti. I když výchova vysokoškolských studentů stála v popředí konference, její obsah i její závěry mají obecný dosah a týkají se prohloubení mravní výchovy v socialistické společnosti vůbec. Konference se zúčastnilo kolem tří set odborníků z oblasti etiky a mravní výchovy ze všech svazových republik a osm zahraničních delegací.

Základní referát na téma „Aktuální problémy výuky marxisticko-leninské etiky a zdokonalení mravní výchovy studentů ve světle závěrů červnového pléna (1983) ÚV KSSS“ přednesl náčelník hlavní správy výuky společenských věd ministerstva vysokých a středních odborných škol SSSR G. G. Krasov. Na konferenci zaznělo na dvě stě referátů a diskusních příspěvků, které byly zařazeny do tří sekcí: 1. Metodologie, metodika a praxe mravní výchovy studentů. 2. Aktuální problémy vyučování a vědeckého výzkumu v oblasti marxisticko-leninské etiky. 3. Kritika buržoazních etických koncepcí; Morálně výchovný význam kontrapropagandistické činnosti. Obsah vystoupení v jednotlivých sekcích se často překrýval a je proto vhodnější shrnout závěry v přehledu hlavních problémů, které byly na konferenci nastíněny a řešeny.

Celá konference především vyzvedla význam mravní výchovy v dané etapě rozvoje socialistické společnosti. Poukázala na to, že mravní výchova nebyla vždy dostatečně docenována, že nebyla systematicky řešena ani realizována, že se nestávala vždy součástí formování socialistického odborníka v podmínkách

vysoké školy. Budování rozvinuté socialistické společnosti nutně vyžaduje vedle posílení aspektů světonázorových a odborných i daleko hlubší a trvalejší důraz na formování morálního profilu jedince, na utváření jeho profesní morálky i na jeho přípravu k plnění náročných úkolů na ideologické frontě.

Morální výchova studentů předpokládá prohloubit činnost na poli marxisticko-leninské etiky a vytvářet kvalitní teoretická východiska pro každodenní mravněvýchovnou praxi. Řada vystoupení zdůraznila význam Leninova odkazu v oblasti morálky a mravní výchovy, význam historických zkušeností KSSS v oblasti mravní a především význam teoreticky fundovaného rozpracování socialistické etické teorie. Přitom je třeba postupovat interdisciplinárně, vycházet z marxisticko-leninské filozofie, sociologie, psychologie, pedagogiky a dalších oborů.

Při řešení mravní výchovy na vysokých školách nelze podceňovat specifičnost sociální situace studentů, jejich ovlivnění městem, ve kterém studují, ovlivnění sociální praxí jejich okolí, jakož i celkovou atmosférou, specifické sociální skupiny studentstva. Mimořádnou úlohu zde sehraává také jasné formulování socialistických morálních hodnot a jejich dostatečné zdůvodnění. Morální výchova v socialistické společnosti se uskutečňuje za stálé konfrontace s negativními vlivy buržoazní ideologie. Z hlediska zdokonalení mravní výchovy je proto nutné kriticky se vyrovnat s takovými jevy, jako je konzumismus, technicismus, neokonzervatismus, liberalismus, západní „junologie“ i buržoazní a klerikální falzifikace komunistického ideálu nového člověka. Mravní výchova studentů musí být současně prostoupena účinnou kontrapropagandou, která demaskuje západní ideologie a hluboce zdůvodňuje socialistické morální hodnoty.

Konference významně přispěla k prohloubení obecného pojetí mravní

výchovy v socialistické společnosti. Zdůraznila nutnost jejího komplexního vidění v celém systému komunistické výchovy socialistické osobnosti. Mravní výchova úzce souvisí s ostatními složkami komunistické výchovy, těsně se s nimi prolíná a realizuje se s nimi ve vzájemné spolupráci. Nejtěsnější vazba je mezi mravní výchovou a výchovou světonázorovou. V mravní výchově je třeba neustále vidět její filozofická východiska i její ateistické aspekty; mravní výchova bezprostředně navazuje na filozofické pojetí cíle a smyslu života jedince v socialistické společnosti, jak na ně odpovídá marxisticko-leninská filozofie.

Podceňovat však nemůžeme ani další vazby, jako je těsné sepětí mravní výchovy s výchovou politickou, s výchovou právní nebo s výchovou ekonomickou. Konference se zvláště vracela v řadě příspěvků ke dvěma vazbám. Na jedné straně se vyzvedla spojitost mravní výchovy s výchovou ekologickou; mravní výchova v současné etapě má hlubokou odpovědnost za formování ekologické citlivosti a odpovědnosti studentů, za jejich výchovu k ochraně a tvorbě životního prostředí na každém kroku jak na pracovišti, tak i v osobním životě. Na druhé straně byla v mnoha příspěvcích potvrzena spojitost a těsná jednota mravní výchovy s výchovou estetickou. Diskutující názorně ukazovali, jak citlivě a uvědoměle vedená estetická výchova — v oblasti umění i v oblasti mimouměleckých estetických hodnot — formuje zároveň i mravní citlivost a odpovědnost sovětského občana.

Jedním z hlavních problémů, který postupoval celou konferencí, byl problém obsahu mravní výchovy studentů. Tento obsah byl analyzován jak z hlediska rozvíjení subjektivních kvalit, tak z hlediska hlavních morálních hodnot, které mají být mravní výchovou studentům interiorizovány. Z hlediska subjektivních kvalit, které se mají v procesu mravní výchovy rozvíjet, byla obecně zdůrazňována jednota racionální, emocionální a volní orientace této výchovy. V mravní

výchově nelze podceňovat vědomosti, nelze se však na ně omezit. Hlavním problémem je proměna vědomostí v morální přesvědčení, výchova k morálnímu hodnocení, k morální volbě a k morálnímu činu. Teprve čin se stává kritériem morálního rozvoje jedince. Proto je třeba dovést proces mravní výchovy až do konce: od morálních informací, od znalostí podstaty morálky a morálních hodnot přes jejich interiorizaci až k adekvátnímu chování, a to i v mezních situacích. Z morálních hodnot, které se musí soustavně u studentů rozvíjet, byly zvláště zdůrazněny: socialistický internacionismus a vlastenectví, občanská odpovědnost, aktivní životní postoj, zásadovost, sebekázeň a spravedlnost, odpovědnost ke kolektivu a k rodině i odpovědnost ekologická. Výslednicí mravní výchovy by měl být jedinec, který uplatňuje principy socialistické morálky v práci, v osobním životě i na veřejnosti a který hodnoty socialistické etiky aktivně propaguje.

Při rozvíjení mravní výchovy na vysoké škole nelze podcenit ani organizační stránku. Zkvalitnění mravní výchovy nutně vyžaduje prohloubit její systémový charakter, zapojit do ní všechny učitele, zvláště pak vedoucí studijních skupin, aktivizovat ve směru mravní výchovy studentské kolektivy, upravit z hlediska požadavků mravní výchovy celkové prostředí vysoké školy a hodnotit všechny dosažené výsledky také z hlediska morálního rozvoje studentů.

Široká pozornost konference byla konečně zaměřena k otázce forem a metod mravní výchovy na vysoké škole. Východiskem je učitel a jeho morální profil jako přímý etický model chování. Významné místo má výuka etiky jako jednoho z předmětů marxismu-leninismu. Tato výuka se na mnoha vysokých školách v SSSR zavádí a přináší významné výsledky. Nejde jen o přednášky z marxisticko-leninské etiky, které přibližují posluchačům morální problematiku jako vědní soustavu, ale i o semináře a morální rozhovory s posluchači. Etická

problematika by však měla být v daleko větší míře traktována i v přednáškách z filozofie, z vědeckého komunismu a de facto v každé vysokoškolské přednášce, která by měla organicky spojovat odborné problémy s problémy politickými a mravními. Podceňovat nemůžeme ani působení morálních norem a veřejného mínění společnosti, zvláště prostředí, ve kterém studenti žijí.

Konference v mnoha případech zvýšila úlohu mravního mikroklimatu ve studentských kolektivech, úlohu mládežnické organizace při formování mravních přesvědčení a stimulaci mravních činů, jakož i význam studentské samosprávy z hlediska rozvoje morálního profilu studentů. Také působení studentských časopisů, komsomolského tisku a vůbec vliv

hromadných sdělovacích prostředků z hlediska mravního rozvoje byl obecně zdůrazňován. Zvláštní role přísluší v mravní výchově studentů společensko-politické praxi jako významnému nástroji aktivizace studentů ve vztahu ke společnosti i k sobě samým. V mravním rozvoji příštích odborníků není zanedbatelný ani mezinárodní styk a formování odpovídajících vztahů k jiným národům a státům. To vše by měla současně doprovázet soustavná morální sebevýchova. Jedině v komplexním využití všech forem a metod je záruka, že záměry socialistické společnosti na poli mravní výchovy studentů budou dovedeny ke zdárnému cíli.

Vladimír Jůva

KONFERENCE K PROBLEMATICE PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

Ve dnech 22.—24. 1. 1985 se konala na Vysoké škole pedagogické K. F. W. Wandera v Drážďanech konference 3. drážďanské dny. Jednání konference bylo zaměřeno na problematiku plánování učitelovy práce a její podporu celostátně vydanými a vypracovanými učebními pomůckami. Akce byla organizována ve spolupráci zástupců nakladatelství Volk und Wissen, Akademie pedagogických věd a sekce výzkumu výuky.

Konference se aktivně zúčastnili také zástupci Univerzity J. E. Purkyně v Brně, PhDr. St. Julínek, CSc., a dr. Marta Horáková. Ze zahraničních účastníků konference dále vystoupil doc. dr. N. K. Kotilenkov, vedoucí katedry pedagogiky na Pedagogickém institutu ve Smolensku. Hovořil o významu učebních pomůcek pro tvůrčí činnost sovětských učitelů. Polská lidová republika byla zastoupena dr. Barbarou Sagnowskou, pedagogickou pracovnicí Pedagogického institutu v Krakově. Konference se zúčastnilo 60 školských pracovníků.

Jednání konference bylo zahájeno rektorem Vysoké školy pedagogické prof. DrSc. Phil. Rudolfem Dauem.

Hlavní referáty přednesli dr. H. Meisner, zástupce generálního sekretáře APV, a doc. DrSc. W. Vollstädt, vedoucí oddělení VŠP v Drážďanech. Dále vystoupili doc. DrSc. S. Schneider, prof. DrSc. W. Szalai, doc. Dr. Paed. H. Menschel, doc. DrSc. J. Schäffer a dr. R. Kapplero-vá.

V hlavních referátech byla zdůrazněna mimo jiné nutnost efektivnějšího zlepšení učebních pomůcek pro učitele na základě využití sovětských zkušeností. Zákonitost výchovně vzdělávacího procesu je dána mimo jiné vztahem mezi centrálním plánováním a prací každého učitele. Přednášející také zdůraznili pozitivní výsledky, kterých bylo dosaženo při používání již nově vydaných učebních příruček, jejichž vyšší kvalita je nesporná. Vystává však otázka, zda je zapotřebí přesných doporučení pro každou vyučovací hodinu. Lze předpokládat, že jsou dostačující krátká upozornění, z kterých učitel pozná nejdůležitější učivo. Využití centrálně plánovaných učebních příruček učitelem závisí na jeho vědomostech, dovednostech a návycích, na jeho schopnostech a především na postoji k uvedenému problému. Je nut-

no vést učitele k efektivnějšímu využívání učebních pomůcek.

V průběhu dvou dnů konference vystoupili zástupci výzkumných sekcí pro didaktiku jednotlivých učebních předmětů. Problematika, kterou se zabývali jednotliví přednášející, zaujímala nesmírně širokou oblast pedagogického působení. Poslední den jednání byl zaměřen na problematiku vydávání nových učebnic a metodických příruček. Hovořilo se o spolupráci autorů s redakčními kolektivy, bylo doporučeno převzetí starých vyhovujících pasáží do nových příruček, zaznělo několik poznámek k recenzní činnosti. Přítomní byli seznámeni s výsledky provedené analýzy metodických příruček, s diagnostickými metodami používanými při zjišťování školní úspěšnosti žáků a se zkušenostmi získanými při používání nových příruček v praxi.

Podle obsahového zaměření lze jednotlivá vystoupení rozdělit do dvou základních okruhů.

Do prvního okruhu je možno zařadit příspěvky, které řešily různé dílčí otázky sledované problematiky v rovině obecné didaktiky. Nejvíce autorů se věnovalo významu plánování a jeho vztahu k organizaci výchovně vzdělávacího procesu. Hlavní pozornost byla přitom zaměřena na zdůrazňování funkce učitele jako řídicího činitele výuky a organizátora aktivní, samostatné práce žáků, dále na zvýraznění jeho tvůrčího přístupu k plánování výuky i k využívání příslušných centrálně vydávaných učebních materiálů. Řada příspěvků se také zaměřila na didaktickou využitelnost jednotlivých vyučovacích pomůcek, na analýzu zkušeností s novými pomůckami, na otázky spolupráce autorů s kolektivy učitelů praxe při tvorbě vyučovacích pomůcek i na popularizaci výsledků dílčích výzkumů spojených s touto problematikou.

Druhý okruh tvoří příspěvky, které se zabývaly problematikou plánování z hlediska jednotlivých oborových didaktik. Nejpočetněji byl zastoupen obor historie, jehož analýza byla předmětem zájmu cel-

kem čtyř autorů, a dále obory matematiky a mateřský jazyk, ke kterým hovořilo po třech diskutujících. Na popularizaci zkušeností z výuky fyziky byly orientovány dva příspěvky. Zajímavé podněty vyslovili také didaktikové z oboru chemie, tělesné výchovy a dalších disciplín.

Důležité při zvyšování účinnosti učebních pomůcek je zvyšování a prohlubování vědomostí žáků, aktivizace poznávací činnosti, konkretizace nejdůležitějších cílů. Zvláštním problémem se stává dokonalé osvojení teoretických poznatků a následná dovednost jejich osvojení v praxi. Někteří z přednášejících i diskutujících se zabývali otázkou problémového vyučování, které bude nutno více propracovat v centrálním plánování učebních pomůcek.

V dalších příspěvcích byla vyzvednuta emocionální stránka vyučovacího procesu. Je zapotřebí soustavně vzbuzovat zájem žáků o jednotlivé předměty, působit na žáky emotivně, soustavně je motivovat. Do všech hodin je zapotřebí vnášet více aktualizace, žáci musejí znát perspektivy svého předmětu. Nedostatečná koncentrace žáků při výuce způsobuje těžkosti — to vyžaduje střídání metod práce, které provokují žáky k aktivitě. Tehdy můžeme hovořit o jejich samostatné tvořivé práci a postupném zkvalitňování vyučovacího procesu. Důležitý moment tvoří sociální prostředí žáků, školní kolektiv, vzájemná komunikace.

Někteří z diskutujících se zabývali problematikou vztahu učebního cíle a obsahu učebních osnov. Pracovníci Pedagogického institutu v Köthenu seznámili přítomné s experimentálním šetřením využívání učebních materiálů učiteli. Bylo zjištěno, že jsou málo využívány odborné časopisy, a jako pozitivní příklad činnosti v této oblasti byla uvedena ČSSR.

Poznatky, které byly získány, budou využity pedagogickými pracovníky jednak při řešení resortního výzkumného úkolu, jednak k aktualizaci didaktické přípravy našich studentů a k obohacení přednáškové činnosti.

Marta Horáková, Stanislav Jutlínek