

NETRADIČNÍ KONFERENCE O VYUČOVACÍ HODINĚ

V květnu 1981 se v Moskvě konala konference na téma Zdokonalování výchovně vzdělávacího procesu ve vyučovací hodině. Hlavními organizátory vědecko-praktické konference (jak zněl podtitul) bylo ministerstvo osvěty SSSR a Akademie pedagogických věd SSSR. Šlo o celosvazovou konferenci, jejímž hlavním cílem bylo prodiskutovat otevřené problémy související s vyučovací hodinou v sovětské střední škole a aktivizovat učitelskou veřejnost ke zdokonalení vyučovací hodiny. Měl jsem možnost se konference zúčastnit jako jediný zahraniční účastník a vidět, jak sověští odborníci přistupují k řešení těchto otázek.

Poučné bylo už samo složení účastníků. Byl zde vedoucí oddělení školství a vědy ÚV KSSS, náměstek ministra osvěty SSSR, viceprezident Akademie pedagogických věd SSSR, vedoucí některých ústavů APN (např. ústavu obecné a pedagogické psychologie), vědečtí pracovníci v pedagogickém výzkumu z centrálních institucí i svazových republik, učitelé pedagogických institutů, učitelé z ústavů pro další vzdělávání učitelů, ředitelé středních škol a přední učitelé jednotlivých před-

mětů. Reprezentativní složení účastníků již předem zajišťovalo, že vybraná témata bude možné prodiskutovat na mnoha úrovních a z mnoha hledisek.

Druhým, neméně důležitým zjištěním bylo, že všichni účastníci jsou osobně angažováni na vyřešení problému. Projevovalo se to zaujetím pro věc, snahou dobrat se jádra problémů. Poučná byla snaha přesně identifikovat současné obtíže, s nimiž se potýká realizování povinné jednotné desetileté školní docházky v SSSR, i úsilí hledat a nacházet cesty k zlepšování vyučovací hodiny v sovětských středních školách.

Konference začala přehledovým referátem zástupce ÚV KSSS, člena koresp. E. M. Koževnikova. Rozebral hlavní úkoly sovětských středních škol po XXVI. sjezdu KSSS a konstatoval, že také školství má zvýšit kvalitu práce a odstranit formalismus. Vyčlenil několik aktuálních úkolů, které by střední školy měly především řešit: úroveň pracovní a mravní výchovy, úroveň žákovského prospěchu, náročnost učebních osnov a péči o učitele. Uvedl, že někteří školští pracovníci chápou pracovní výchovu jen jako profesionální přípravu žáků. Sovětská škola si

však neklade za cíl vychovat úzce zaměřené specialisty, nýbrž vychovat mladého člověka k práci. Projevují se též nedostatky i v mravní a estetické výchově žáků. K hlavním důvodům patří přetíženost učitelů národní školy, jimž potom nezbývá čas ani síly na účinnou výchovu žáků právě v období, kdy jsou žáci velmi citliví. Je také skutečností, že estetickovýchovným předmětům dosud nevyučují jen aprobovaní učitelé. Problémy se objevují rovněž v prospěchu žáků středních škol. Zavedení povinného desetiletého vzdělání nemůže úplně odstranit rozdíly mezi žáky. Tyto rozdíly by se měly projevit i v prospěchu. Běžná školní praxe usiluje o snížení rozdílů, ale ne vždy vhodnými opatřeními. Na řadě škol se dosahuje téměř 100 % úspěšnosti nikoli zkvalitněním práce, nýbrž snížením požadavků. Skutečnost, že vysoké školy při přijímacím řízení přihlížejí k průměrnému středoškolskému prospěchu uchazečů, vede některé školy k tomu, že uměle zvyšují studijní úspěšnost svých žáků (Arménie, Gruzie). Praktické zkušenosti s učebními osnovami ukazují, že pro běžné školy byly v řadě předmětů stanoveny příliš náročné požadavky; dochází k přetěžování žáků. Osnovy bude třeba modifikovat a už se připravují příslušná opatření. Sovětská společnost musí věnovat více pozornosti i samotným učitelům. Učitel je pověřován náročnými úkoly a ve své práci nemůže zůstat sám. Potřebuje větší pomoc rodičů i výrobních podniků. Musí se zlepšit podmínky pro jeho práci (včetně platových úprav), rozšířit možnosti dalšího vzdělávání; měl by dostat více odborné literatury, zvýší se péče o učitelské děti. Strana má zájem o to, aby se zvýšila produktivita práce celé střední školy.

Po tomto vstupu do problematiky odeznělo na konferenci celkem 24 referátů. Z obsahu referátů i bohaté diskuse jsem vybral hlavní myšlenky, zajímavá stanoviska i osvědčené zkušenosti, které by mohly být užitečné i pro naši pedagogickou veřejnost. Pro přehlednost jsem narušil sled jednotlivých vystoupení a pří-

spěvky jsem seskupil podle obsahové příbuznosti do několika tematických okruhů.

Vyučovací hodina obecně. Byla a zůstává hlavní organizační formou výuky na sovětských středních školách. V dnešní době však přebírá některé nové funkce, jako je rozvíjení žákova zájmu o učení a formování návyku samostatně pracovat (J. K. Babanskij, Moskva). Vyučovací hodina není jen základní organizační formou výuky, měla by se stát základní formou života žáků. Pedagogové jsou v zajetí představy, že se jejich žák ve škole pouze připravuje na život. Žák se však nepřipravuje jen na vzdálený život, on žije svůj život už teď (Š. A. Amonašvili, Tbilisi). Struktura vyučovací hodiny nesmí být šablonovitá. Učitel nemusí v každé hodině uplatnit všechny známé zásady a vyučovací metody. Vždyť každé doporučení by se mělo přijímat s ohledem na konkrétní podmínky, na obsah a složitost učiva, zvláštnosti žáků a zvláštnosti učitele. Ve vyučovací hodině se zatím zdá všechno hlavní. Nenaučili jsme se ještě vyčleňovat, co je podstatné, a neučíme tomu ani žáky. Co je tedy třeba dělat? Vyčlenit hlavní cíl hodiny, vybrat optimální skladbu vyučovacích metod, optimální počet učebních úkolů, diferencovat pomoc žákům, dát domácím úlohám individuální a tvořivý ráz, změnit kritéria hodnocení vyučovací hodiny (J. K. Babanskij, Moskva).

Práce s výchovně vzdělávacími cíli. Každá hodina začíná formulováním cíle. Rozlišujeme dnes cíle vzdělávací, výchovné a rozvojové. Uvědomme si, že klasifikace cílů je historická záležitost, často mezi nimi neexistuje ostrá hranice. Pro učitele je racionální vyčleňovat zvlášť rozvojové cíle, aby se mohl zamyslet nad rozvojem žáka. Přitom je třeba cíle chápat v jejich jednotě, tj. komplexně. To však neznamená, že v konkrétní hodině nemůžeme vyčlenit hlavní cíl. Běžným nedostatkem současné praxe je, že učitelé nedokáží cíle formulovat přesně. Cíle ne-

jsou konkrétní a kontrolovatelné, mnohdy se vypisují jen formálně. Nepřihlíží se ke zvláštnostem dané třídy, k individualitě žáků. Domníváme se, že není nezbytně nutné zachycovat cíl hodiny písemně, ale musí být přesně promyšlen (J. K. Babanskij, Moskva). Praktické zkušenosti ukázaly, že učitelům činí nejvíce potíží formulovat výchovné cíle hodiny. Zpočátku bylo třeba, aby si tyto cíle zapisovali, aby se zajistila komplexnost. Později, když si osvojili přesnější způsob formulování cílů, nebylo už třeba je zapisovat (M. Ch. Baljabinová, Aktjubinsk). Není vždy nutné, aby vyučovací hodina začínala definováním cíle. Naše zkušenosti s literární výchovou žáků, s rozvíjením estetických citů ukazují, že je někdy dobré uvedením cíle končit hodinu (E. N. Iljin, Leningrad).

Uplatňování didaktických zásad. Současná sovětská didaktika již ustupuje od direktivních tendencí. Didaktické kategorie už nejsou chápány jako neměnné, věčné pravdy; připouští se, že zásady, metody, formy se mění a vyvíjejí (J. V. Vasiljev, Krasnojarsk). V sovětské pedagogice bylo období, kdy se didaktické zásady dokonce považovaly za zastaralé. Pedagogika však potřebuje určité principy, určité zásady, aby mohla vybrat z množství pedagogických zákonitostí to nejdůležitější. Didaktické zásady ovšem musíme modernizovat a vytvořit z nich ucelený systém, ne směs různorodých, izolovaných doporučení. Setkáváme se s námitkami typu: Lze vůbec mluvit o principech, zásadách, když se mění? Uvažujeme-li dialekticky, je to nejen možné, ale i nutné. S vývojem vědeckého poznání dochází k určitým změnám i v didaktických zásadách; některé se modifikují, jiné pozbývají závažnosti, objevují se nové. Proto mluvíme např. o zásadě spojování individuálního, skupinového a kolektivního přístupu, o zásadě kladného vztahu žáků k učení atd. Myšlenka optimálního spojování didaktických zásad a z ní vyplývající optimalizace vyučovacích metod a organizačních forem osvo-

bozuje učitele od nutnosti provádět vše podle nařízení, otvírá prostor pro pedagogickou tvořivost. Také zde se setkáváme s výhradami: Každý odborník uvádí jiné zásady, říká se nám, že se zásady mění. Čím se tedy má učitel řídit? Odpovídáme, že orientujícím dokumentem je směrnice ministerstva a Akademie pedagogických věd, která platí 12–15 let (J. K. Babanskij, Moskva).

Uplatňování vyučovacích forem a metod. V sovětských středních školách vznikl určitý rozpor, který je třeba řešit. Bylo uzákoněno desetileté povinné vzdělání a většina učitelů do této situace vstoupila s tradiční výzbrojí, s tradičním repertoárem metod, který nebyl vyzkoušen v nových podmínkách (Š. A. Amonašvili, Tbilisi). Jedním z možných řešení je dělba práce uvnitř učitelského sboru. V rámci sboru se vytvářejí skupiny učitelů, které přitahuje určitá vyučovací metoda. Skupina si tuto metodu prostuduje a vyzkouší v praxi. S výsledky své práce seznámí ostatní učitele. Při neformální výměně zkušeností se poučí i ostatní učitelé a všem se postupně rozšiřuje repertoár použitelných metod (M. Ch. Baljabinová, Aktjubinsk).

Rozvíjení intelektových schopností žáků. Rozvoj intelektu je pouze jedním aspektem celkového rozvoje osobnosti, který nelze odtrhávat od ostatních. Rozvíjet intelektové schopnosti žáků přímo v hodině tedy vyžaduje: formovat takový systém operacionálních struktur, které jsou důležité z hlediska společnosti; učit žáky, aby každý objekt studovali ne z jednoho, ale z mnoha různých aspektů; rozbírat se žáky různé způsoby použití osvojovaných operací; pomocí problémových úloh rozvíjet tvořivé stránky žákovské osobnosti; rozvíjet také emocionálně hodnotové aspekty intelektuální činnosti a nezapomínat na světonázorovou orientaci celé intelektuální činnosti žáků (I. J. Lerner, Moskva).

Výchovná stránka vyučovací hodiny. Někdy se setkáváme s nesprávnými názory, že vzdělávání je proces individuální, výchova kolektivní. Z toho prý plyne, že výchova se má uskutečňovat spíše mimo rámec vyučovací hodiny. Je to chybný názor, který odděluje od sebe vzdělávání a výchovu. Výchova musí probíhat jak ve vyučovací hodině, tak mimo ni. Kde jsou ukryty výchovné možnosti vyučovací hodiny? Především v její obsahové stránce a v učební činnosti žáků. Vezměme např. mezipředmětové vztahy. Až donedávna se využití mezipředmětových vztahů pro světonázorovou výchovu ponechávalo na učiteli, který dostával jen velmi obecná doporučení. Nyní se partie o mezipředmětových vztazích stává součástí učebních osnov. Jsou vyčleněny určité pojmy a ukazuje se jejich postupné obohacování i možnosti v práci s doplňujícími pojmy jiných předmětů. Učiteli je jasně řečeno, čeho, kdy a kde může využít při výchovném působení. Pokud jde o činnost žáků, zavádějí se nyní do osnov oddíly, v nichž se specifikuje, které učební návyky a na jaké úrovni musí žák v daném předmětu a ročníku zvládnout. Na moskevských středních školách probíhá výzkum, jehož cílem je vytvořit jednotný systém formování učebních návyků v průběhu celé středoškolské docházky. Učební osnovy tedy dostávají novou funkci; stávají se pracovním materiálem, k němuž se učitel vrací po celý školní rok (V. M. Korotov, Moskva).

Rozvíjení zájmu žáků o učení. Učitelé středních škol vědí, jak žákům předat vědomosti, často však nevědí, jak žáky zainteresovat na učení. Co všechno může ve vyučovací hodině podporovat zájem žáků o učení? Především organizace obsahu učiva, vyučovací metody, způsoby hodnocení a charakter vzájemného vztahu mezi učiteli a žáky. Navrhujeme-li učební osnovy, navrhujeme tím do jisté míry i vyučovací metody. Soulad mezi obsahem a metodou zajišťuje úspěch vyučování. Učivo se však žákům předává i pro-

střednictvím učebnic. V učebnicích nemohou být jenom poznatky; měly by v nich být zabudovány určité způsoby žákova učení. Učebnice nemohou být neosobní, měly by se žákem rozmlouvat, což dosud nečiní.

Vztah žáka k učení je významně ovlivňován vztahem mezi učitelem a žákem. Žák ví, že to, co říká učiteli, učitel už dávno zná. Ve školách se dialog mezi učitelem a žákem někdy podobá spíše výsledku a končí rozsudkem — známkou. Dá se však postupovat i jinak. Učitel se může žáka zeptat, co ho v učivu zaujalo, co bylo těžké. Žák pak pocítí, že učitel chce znát jeho mínění, že se raduje z jeho úspěchů. Až dosud se učitelé málo zajímali o to, proč se žák vlastně učí. Stačilo, když žák uměl učivo odříkat, a dostal dobrou známku.

Nelze úplně ztotožňovat známkování a hodnocení. Znamky jsou leckdy protězy, jimiž si chromá pedagogika vypomáhá, aby neupadla. Navíc je hodnocení na školách převážně doménou učitele. Žák sám se neučí hodnotit, jen čeká na učitelův ortel. V Gruzii již řadu let probíhá experiment, v němž žáci vybraných středních škol nejsou vůbec známkováni. Pouze se hodnotí jejich práce (hodnocení provádí učitel, žák sám i spolužáci). Velmi dobré výsledky jsou na národní škole, zatímco přínos tohoto postupu na druhém stupni už je diskutabilní (Š. A. Amonašvili, Tbilisi).

Práce s učebními úkoly. Ve vyučovací hodině mohou žáci řešit uložené úkoly individuálně. Učitel uloží všem žákům tytéž úkoly stejného stupně obtížnosti. Odlišná je míra učitelovy pomoci. Slabším žákům učitel postupně poskytuje pomocné informace, které jsou napsány na lístečcích. Žáci jsou také cvičeni, aby se naučili sami kontrolovat správnost řešení tím, že jsou jim ukládány speciální úkoly typu „objevte v řešení chybu“ (R. D. Malyševová, Moskva). Učitel však může žákům uložit rozdílné úkoly s odlišnou mírou obtížnosti. Lze to provést několika

způsoby. Na začátku hodiny předloží učitel žákům větší počet úkolů (např. 20), které jsou rozděleny do čtyř stupňů obtížnosti. Žáci si mohou vybrat pořadí, v němž budou úkoly řešit, i stupeň obtížnosti každého úkolu. Teprve potom jsou jejich vědomosti a dovednosti kontrolovány. Výhodou je, že učitel může rozvíjet motivaci žáků i jejich aspirační úroveň (B. I. Degťjarev, Doněck). Žákům lze také zadat soubor 3–5 úkolů, který jako celek navozuje přirozenou problémovou situaci. Lepší žáci řeší hned obtížnější úkoly, slabší začínají snadnějšími. Rozbor učebnic matematiky zároveň ukázal, že úkoly tam zařazené neodpovídají vždy procvičovaným pojmům, není úplně promyšlen ani jejich počet, ani jejich typy (L. I. Lopovok, Vorošilovgrad). Učební úkoly mohou žáci řešit i skupinově. Skupinu tvoří tři až pět žáků. Každá skupina se záměrně sestavuje vzhledem k těmto kritériím: reálné učební možnosti žáků, vzájemné vztahy mezi žáky, učební motivace žáků. Skupina dostane kupř. 15 úkolů. Dva jsou povinné pro každého člena skupiny. Ostatní úkoly rozděluje vedoucí jednotlivým členům a po vyřešení se úkoly probírají společně. Usiluje se o to, aby všichni učili všechny. Žáci jsou vedeni nejen ke správnému řešení úkolů, ale rozvíjejí se i jejich komunikativní dovednosti při prezentování a obhajobě výsledků. Pro výcvik zmíněných dovedností se využívá videozáznamu (B. I. Degťjarev, Doněck). Skupinové řešení úkolů lze obohatit o herní prvky, např. o soutěž mezi žáky a učitelem. Učitel předloží skupině 4–5 úkolů. Potom je vyvolán nejslabší žák ze skupiny a ten odpovídá za celou skupinu. Platí pravidlo, že se bodují odpovědi žáků i učitele a není přípustné napovídání. Na konci hodiny se body sečtou a vyhlásí se vítěz (M. Ch. Baljabinová, Akťjubinsk).

Zjišťování efektivity vyučovací hodiny. Při hodnocení efektivity je třeba brát v úvahu cíle hodiny a použitou variantu řešení. Dosavadní kritéria hodnocení by se měla změnit. Neptat se, zdali

se v hodině projevila názornost, problémovost, příklad ze života, nýbrž se ptát, byl-li zvolený postup pro danou hodinu nejvýhodnější. Inspekční orgány by si v rozhovoru s učitelem měly vyjasnit, proč vyučoval právě tímto způsobem. Měly by učitelům radit, ne je pouze známkovat a třídit (J. K. Babanskij, Moskva). K ukazatelům efektivity vyučovací hodiny mj. patří: soulad mezi činností učitele a činností žáků (souladu nelze vždy dosáhnout, neboť se žáci musí adaptovat na různé styly učitelovy činnosti, dané jak učitelovou osobností, tak stupněm školy), dále kvalita žákovských vědomostí a návyků (J. A. Ots, Tallin). Často se argumentuje tím, že jsou žáci přetíženi. Rozbory ukazují, že jedním z důvodů přetížení je jejich nevytížení ve vyučovací hodině, nevyužívání vyučovací hodiny učitelem (V. M. Korotov, Moskva). Abychom mohli lépe posoudit účinnost výuky u konkrétního tematického celku, známkujeme u každého žáka zvlášť stupeň osvojení jednotlivých pojmů, principů, postupů činnosti (B. V. Polubojarov, Tacinsk). Důležité je i posouzení kvality učitelovy práce. Zatím učitelé nedokáží přesněji posoudit úroveň své práce v hodině (J. A. Ots, Tallin; I. J. Lerner, Moskva). Pedagogika by měla hlouběji rozpracovat metodické postupy pro analýzu vyučovacího procesu a učitelé by měli být s nimi seznámeni (D. J. Kazak, Minsk). Od 1. září 1981 vzniklo v SSSR dvacet středisek, která mají za úkol systematicky analyzovat kvalitu žákovských znalostí a kvalitu činnosti učitelů (J. K. Babanskij, Moskva).

Připravenost učitelů na efektivní práci ve vyučovací hodině. V přípravě budoucích učitelů přetrvávají některé nedostatky. Pedagogické instituty učí studenty spíš prolistovat učebnice a učit se na zkoušku, než připravit je na efektivní práci ve vyučování. Budoucí učitelé neznají práci vynikajících učitelů-novátorů, a tak se stává, že se buď přizpůsobí rutině, nebo se dají strhnout první módní novinkou, která se prohlašuje za

samospasitelnou (V. M. Korotov, Moskva). Budoucí učitelé by měli být trénováni ve výběru vhodných vyučovacích metod např. pomocí herních situací, řešením speciálních didaktických úkolů, pro volbu optimálního řešení (J. K. Babanskij, Moskva). Značné rezervy jsou v psychologické stránce přípravy učitelů. Učitele je třeba naučit, aby uměli pozorovat žáky, určovat emocionální stavy žáků, aspirační úroveň atd. To znamená, že by měli od psychodiagnostiků dostat jednoduché pomůcky pro pozorování, popis a hodnocení osobnosti žáků: např. zvláštností paměti, myšlení, motivace, emocionálních stavů atp. (V. V. Davydov, Moskva).

Nejde však pouze o pregraduální přípravu učitelů. Je nutno zdokonalit i postgraduální vzdělávání učitelů a jejich práci v činné službě. Prvním předpokladem je přebudovat přístup učitele k novým pedagogicko-psychologickým poznatkům, teprve potom lze přebudovat jeho praktické návyky (J. V. Vasiljev, Krasnojarsk). Zatím se objevuje řada rozporů, které musíme postupně řešit. Je to rozpor mezi verbálním uznáváním role vědy a rozsahem, v němž jsou učitelé s výsledky vědeckého výzkumu seznamováni. Druhý rozpor je mezi tím, co hlásají doškolovací kurzy, a tím, jak se v nich vyučuje (nelze jen hlásat nové ideje, ale kurzy samy musí být příkladem v jejich uvádění do praxe). Třetí rozpor je mezi tím, co učitelé znají o nových myšlenkách, a tím, co sami v hodině dělají. Musíme teoretické poznatky přeměnit v metodologické a prosadit je do praxe. Čtvrtý rozpor je mezi sebehodnocením učitelů a skutečnou úrovní jejich pedagogické práce. Často se stává, že pedagogové mistři mluví o svých nedostacích, zatímco špatní pedagogové vystupují zcela suverénně (D. J. Kazark, Minsk).

Podíl psychologie na zkvalitňování práce učitele. V SSSR pronikají psychologické poznatky do pedagogické praxe čtyřmi odlišnými cestami: a) prostřednictvím učebnic pro pedagogické instituty, b) prostřednictvím ústavů

pro další vzdělávání učitelů, kde psychologové referují o vyzkoušených novinkách použitelných v praxi, c) prostřednictvím série populárně vědeckých publikací, které pro učitele vydává nakladatelství Znanije, d) prostřednictvím zvláštní rubriky v časopisech Voprosy psichologii a Sovetskaja pedagogika. Vedení APN SSSR se snaží, aby převod psychologických poznatků do praxe byl rychlejší a plynulejší. Psycholog by měl být nejen dobrým vědcem, ale měl by umět přístupně vyložit výsledky své práce řadovému učiteli. Tato cesta bude v nejbližších letech posilována. Konečně zbývá ještě pátý směr: vtělit psychologické poznatky do nových psychodiagnostických nástrojů, s nimiž by mohl učitel střední školy rutinně pracovat.

Potřeba těchto nových nástrojů vyvstala zvláště naléhavě se zavedením desetiletého povinného vzdělání. Učitelé si totiž začali klást otázku, zda všechny děti vůbec mohou zvládnout požadavky osnov. Psychologové zastávají názor, že všechny děti v lékařském smyslu normální jsou v principu s to osvojit si všeobecné povinné střední vzdělání. Výzkumy ukazují, že většina neprospívajících žáků nemá vrozený podklad pro nižší mentální úroveň, kterou zdánlivě vykazují. Příčina neprospívání je jinde než ve vrozených vadách mozku nebo v nízkých intelektových schopnostech. Obvykle jsou to žáci „pedagogicky zaostalí“, žáci s nízkým poznávacím smyslem, špatnými učebními návyky, nízkou aspirací, špatným sebepojetím. Sovětská pedagogika a psychologie už vypracovaly typologie těchto žáků a rozpracovaly vhodné postupy, jak jejich zaostávání překonat. Před sovětskou psychologií ještě stojí úkol podrobněji prozkoumat osobnost i činnost učitele. Ukazuje se například, že nejlepší pedagogové se ve výuce rozhodují z hlediska dlouhodobé perspektivy, ne okamžité taktiky (V. V. Davydov, Moskva).

Jednání konference uzavřel akademik J. K. Babanskij. Konstatoval, že až dosud se vyučovací hodina zlepšovala jen v někte-

rých aspektech. Pedagogika naučila učitele používat problémového vyučování, programovaného vyučování atd. Nyní je na čase přejít od dílčích zlepšení ke komplexnímu zdokonalování vyučovací hodiny.

Předpokládá to změnit pedagogické myšlení výzkumných pracovníků i učitelů a vytvořit skutečně dialektickou pedagogiku. Dál to předpokládá, že budou v plné šíři propagovány nejlepší pedagogické zkušenosti, aby si řadový učitel mohl vybrat z mnoha možností. Nemůže však jít o nahodilý výběr nebo subjektivní postoj, ale o volbu optimálního řešení vzhledem ke konkrétním (a měnícím se) podmínkám.

Pedagogické výzkumy totiž naznačují, že učitelé (až na vzácné výjimky) se stá-

vají mistry svého oboru až v pozdním věku, tj. v období, kdy už nemohou získaných zkušeností použít naplno a dlouhodobě. Myšlenka optimalizovat výchovně vzdělávací činnost dává všem učitelům vědecký podklad pro zlepšování pedagogické práce. Dává jim ho rychleji a systematictěji než dosavadní cesta pokusů a omylů, kopírování apod. Jde ovšem jen o „povinné cviky“ pedagogického mistrovství, které může přetvořit ve „volnou jízdu“ jen učitelova osobnost. Pro zdokonalení výchovně vzdělávacího procesu ve vyučovací hodině tedy neplatí dilema „buď věda, nebo umění“. Nejprve by měla nastoupit věda a teprve po ní nastupuje umění, pedagogické mistrovství.

Jiří Mareš

MEZINÁRODNÍ KONFERENCE O DĚJINÁCH PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY

Společnost pro dějiny pedagogiky — International Standing Conference for the History of Education — uspořádala ve dnech 7.—10. září v Maďarsku vědeckou konferenci věnovanou dějinám předškolní výchovy. Bylo to po Londýně, Varšavě a Paříži v pořadí již čtvrté zasedání této organizace, jejíž členy tvoří specialisté v oboru dějin pedagogiky z celého světa. Jednání probíhalo na Universitě E. Lóránda v Budapešti za předsednictví prof. dr. O. Vága, předního maďarského historika předškolní výchovy. Na práci konference se podílelo na 170 odborníků z 26 zemí čtyř světadílů.

Více než sto odborných referátů, které dostali delegáti vytištěné již před zahájením, tvořilo východisko pro bohaté diskuse probíhající v šesti sekcích a zahrnující jednak dějiny předškolních institucí, jednak dějiny idejí i pedagogických problémů (hry, jazykové výchovy apod.).

Materiály konference¹⁾ obsahují mnoho nových poznatků o vývoji předškolní výchovy nejen v Evropě, ale i v zemích Asie (Japonsko, Indie), Ameriky (Kanada, USA) a Austrálie. Ukazují na stoupající

zájem o historické studium jak v socialistických státech, tak např. ve Španělsku, Portugalsku, Itálii, Švédsku a jinde.

Ústředním předmětem jednání byly dějiny předškolní výchovy ve vztahu k obecným dějinám pedagogiky; proto byl při jejich řešení zdůrazňován metodologický princip komplexního přístupu. Např. na vznik a počátky předškolních institucí v první polovině 19. století bylo názíráno jako na součást snah o povinnou školní docházku a likvidaci ngramotnosti širokých lidových mas. Jednání potvrdilo, že historickosrovnávací studium vyžaduje využití interdisciplinárního přístupu; jde přitom nejen o poznatky z pedagogických věd, historie, filozofie, psychologie a sociologie, ale též z historie ekonomiky a práva, historické demografie a etnografie, statistiky apod. K současným palčivým problémům dějin předškolní výchovy patří sjednocení terminologie, vypracování periodizace, řešení metodologických otázek a další.

Konference přesvědčivě dokázala, že zájem o dějiny předškolní výchovy stoupá v mnoha zemích světa v souvislosti

s tím, jak se předškolní instituce stávají součástí školských systémů: historické studium může pomoci při řešení řady aktuálních problémů, jako jsou změny společenské funkce předškolní výchovy, systém přípravy na školu, inovace výchovných metod atd.

Konkrétním výrazem tohoto zvyšujícího se zájmu bylo vytvoření specializované pracovní skupiny pro dějiny předškolní výchovy, která byla ustavena v rámci mezinárodní organizace a za jejíž členy se přihlásilo na 50 odborníků v čele s prof. dr. O. Vágem z Maďarska. Kromě

schválení této pracovní skupiny zvolilo plenární zasedání organizace nový výbor v čele s předsedou prof. M. de Vroedem z Belgie. Příští, pátá konference bude mít téma Věda, technika a vzdělání a uskuteční se ve dnech 5.—7. září 1983 v Oxfordu.

POZNÁMKY

¹⁾ Conference Papers for the 4th Session of the International Standing Conference for the History of Education, Budapest, E. Lórand University, 1982, I. díl 456 s., II. díl 224. s. *Věra Mišurová*

CELOŠTÁTNÁ KONFERENCIA K AKTUÁLNÝM OTÁZKAM KOMUNISTICKEJ VÝCHOVY

V dňoch 17. a 18. novembra 1982 usporiadala Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty v Nitre za účasti Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV a ďalších inštitúcií celoštátnu konferenciu na tému „K aktuálnym otázkam výchovy vo svetle záverov XVI. zjazdu KSČ“.

Konferencie sa zúčastnilo cez 160 pozvaných účastníkov — popredných odborníkov pedagogickej teórie, pracovníkov katedier pedagogiky učiteľských fakúlt, pracovníkov teoretických pedagogických inštitúcií a riaditeľov základných škôl a výchovných zariadení.

V prvý deň, v ktorom účastníci pracovali v pléne, vystúpil po otvorení konferencie s hlavným referátom na tému „Zefektívnenie výchovnej práce — nedeliteľná súčasť realizácie projektu ďalšieho rozvoja československej výchovno-vzdelávacej sústavy“ prof. Ing. R. Pravdík, CSc. I keď podstatné časti referátu boli publikované v Učiteľských novinách a v Jednotnej škole, treba poukázať na niektoré jeho základné myšlienky.

Hlavná strategická požiadavka XVI. zjazdu KSČ — dotýkajúca sa zintenzívnenia a skvalitnenia všetkej činnosti — sa týka v celom rozsahu aj oblasti výchovy

a vzdelávania. Dokument strany o ďalšom rozvoji československej výchovno-vzdelávacej sústavy je metodologicky podriadený celkovým výchovným cieľom, ktoré chceme v komunistickej výchove dosiahnuť. Je teda programom nielen organizačných zmien v školskom systéme a koncepcných i konkrétnych zmien v obsahu školy a v jednotlivých vyučovacích predmetoch, ale je súčasne programom zvýšenia úrovne — skvalitnenia, zintenzívnenia a zefektívnenia celej výchovnej práce školy a komunistickej výchovy mladšej generácie vôbec. V tejto súvislosti ide nielen o inováciu obsahu a hľadanie modernejších ciest riadenia vyučovacieho procesu, ale aj o maximálne rešpektovanie a uplatňovanie princípů jednoty výchovy a vyučovania — o využívanie princípů výchovnosti vyučovania.

Ďalej prof. Pravdík zdôraznil požiadavku rozpracúvať otázky systému komunistickej výchovy v celej šírke, teda nielen z aspektu školy a výchovno-vzdelávacieho procesu. Keďže ústrednou myšlienkou konferencie je realizácia komunistickej výchovy vo svetle záverov XVI. zjazdu, súčasne upozorňuje, že i keď sa projekt v podstate úspešne postupne uvádza do života, nemožno v návale úloh

súvisiacich s organizačnými zmenami otázky výchovy žiakov a mládeže ponechávať v pozadí.

Jednou z najaktuálnejších a najvýznamnejších úloh, pred ktorou v súčasnosti stojíme, je prehĺbiť a zefektívniť teoretické objasňovanie a praktické uplatňovanie spomínaného princípu jednoty vyučovania a výchovy (princípu výchovnosti vyučovania) tak pri koncipovaní, vypracovávaní, overovaní a upevňovaní nového obsahu, ako aj pri rozpracovaní otázok metodického riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu z hľadiska jeho výchovného využitia.

Osobitné miesto venoval prof. Pravdík výchove ku kolektivismu, ktorú považuje za kardinálnu otázku komunistickej výchovy. Poukázal na časté nesprávne interpretovanie tézy A. S. Makarenka „výchova kolektívu kolektívom pre kolektív...“. Takéto zúžené chápanie kolektivismu sa javí aj v dvoch vysokoškolských učebniciach pedagogiky, ktoré boli svojho času schválené MŠ SSR pre vysokoškolské učiteľské prípravky. Ide o učebnicu L. Bakoša: *Teória výchovy a učebnicu J. Velikaniča a kol.: Pedagogika*. V tejto súvislosti upozornil na pedagogické dielo géniov marxisticko-leninskej pedagogiky N. K. Krupskej a A. S. Makarenka, ktoré je možné charakterizovať ako pedagogiku kolektivismu a ku ktorému sa musíme stále vracieť a vedieť ho vždy správne v každodenných podmienkach interpretovať.

Rovnako venoval vo svojom referáte pozornosť aj výchove k socialistickému vlastenectvu a internacionalizmu. I v tejto oblasti sme dosiahli výrazné úspechy, pravda aj tu nám musí ísť o rešpektovanie prísne triedneho hľadiska. Aj tu treba pripomenúť, že marxizmus-leninizmus na rozdiel od iných ideologických sústav je triednou sústavou a bez princípu triednosti niet nijakého marxizmu.

V závere referátu venoval prof. Pravdík pozornosť výchove k základným mravným kvalitám a celému obsahu problémov mravnej výchovy. I keď osvojovanie

si základných mravných kvalít je veľmi dôležitou úlohou našich výchovných zariadení a tvorí nevyhnutnú súčasť komunistickej výchovy, súčasne nám musí byť jasné, že jej konkrétne ciele a obsah možno pochopiť a potom i formulovať len v tesnej súvislosti s ostatnými zložkami a súčasťami komunistickej výchovy, najmä v súvislosti s cieľmi a obsahom výchovy k marxisticko-leninskému svetonázoru, výchovy k socialistickému vlastenectvu a internacionalizmu, výchovy ku kolektivistickému vedomiu, citeniu a konaniu.

S koreferátmi popoludní v pléne vystúpilo sedem koreferujúcich. Prof. dr. Vl. Jůva, CSc., hovoril o všestrannosti komunistickej výchovy. K problému „Proces výchovy a otázky hodnotenia jeho účinnosti“ vystúpil prof. dr. J. Vida, CSc. PhDr. J. Semrád, CSc., referoval o problematike efektívnosti svetonázorovej výchovy a PhDr. M. Beňo, CSc., zameral svoj koreferát na tému „Ekonomická základňa rozvinutého socializmu a komunistickej výchova po XVI. zjazde KSČ“.

Účastníkov celoštátnej konferencie zaujali i ďalšie vystúpenia.

Bol to zvlášť príspevok doc. dr. J. Mátele, CSc., v ktorom sa dotkol niektorých problémov svetonázorovej funkcie marxisticko-leninskej filozofie. Doc. dr. E. Petlák, CSc., zase poukázal na niektoré aspekty významu výchovnosti vyučovania pri realizácii projektu československej výchovno-vzdelávacej sústavy. Pomerne obsiahlym koreferátom prof. dr. Fr. Frendlovského, CSc., na tému „Občianska výchova v socialistickej škole“ sa rokovanie v prvom dni skončilo.

Druhý deň pokračovalo rokovanie v dvoch sekciách.

Prvá sekcia sa zaoberala teoretickými otázkami komunistickej výchovy. Odznelo v nej celkove 12 koreferátov a diskusijských príspevkov. Prof. dr. M. Ričalka, CSc., hovoril o vytváraní ideovo-mravného vedomia žiakov SOU, pričom zvlášť zdôraznil komplexnosť výchovného pôsobenia, najmä so zreteľom na jednotu ideovo-politickej, mravnej a pracovnej

výchovy. Doc. dr. Ľ. Višňovský, CSc., zameral svoje vystúpenie na účinnosť komunistickej výchovy na vysokých školách. Doc. dr. Dezider Kulacs, CSc., hovoril k niektorým problémom pedagogicko-psychologických predpokladov vedeckého svetonázoru u žiakov ZŠ.

Ďalšie diskusné príspevky boli zamerané na formovanie zdravotne znevýhodnených detí (doc. dr. M. Harineková, CSc.), na metódy výchovnej práce vyučovania v 1.—4. ročníku ZŠ (Ivo Tichý), na význam svetonázorovej výchovy pri vytváraní spoločenského vedomia (PhDr. D. Kodýtková, CSc.), o hodnotových aspektoch komunistickej výchovy (PhDr. I. Spišiak), o niektorých otázkach vzájomného vzťahu výchovy vedeckého svetového názoru a komunistickej morálky (PhDr. Iva Švarcová), k problematike delenia zložiek komunistickej výchovy (doc. dr. J. Perhác, CSc.), o názoroch, postojoch a záujmoch stredoškolskej mládeže v Západoslovenskom kraji (PhDr. D. Chudá) a o úlohách výchovy robotníckej mládeže v čase mimo vyučovania (PhDr. I. Budinec).

Vzhľadom na neobyčajný záujem o diskusiu a pre nedostatok času nemohli záujemci predniesť ďalšie diskusné príspevky.

Druhú sekciu tvorili hlavne riaditelia ZŠ a výchovných zariadení z okresu Nitra a ďalší účastníci konferencie. Cieľom rokovania v tejto sekcii bolo pomôcť riaditeľom škôl a výchovných zariadení objasniť niektoré teoretické otázky mravnej výchovy a prijať jednotné postupy a opatrenia pre mimoriadne pedagogické rady, ktoré sa uskutočnili v prvej polovici decembra 1982.

Úvodní referát predniesla dr. Viera Žbirková, CSc. Koreferáty na tému „Analýza stavu mravnej výchovy na ZŠ v mestskom a dedinskom prostredí“ predniesli riaditelia škôl PhDr. K. Drienovský a J. Sandanus. PhDr. V. Darnády rozobral

niektoré príčiny školských neúspechov a porúch správania žiakov ZŠ. Diskusia v tejto sekcii sa niesla v znamení výmeny názorov a skúseností z realizácie mravnej výchovy v súčasnom období realizácie projektu ďalšieho rozvoja československej výchovno-vzdelávacej sústavy.

Záverečné rokovanie celoštátnej konferencie sa opäť konalo v pléne. Prof. Pravdík vo svojom záverečnom príspevku podčiarkol hlavný zmysel konferencie, t. j. ujasniť si hlbšie problémy komunistickej výchovy, pochopiť niektoré nejasnosti, ovplyvniť tak ďalší rozvoj pedagogickej teórie a tým aj pedagogickej praxe. „Stretnutie vedeckých pracovníkov s riaditeľmi škôl a výchovných zariadení bolo dobrou myšlienkou organizátorov konferencie. Malo by sa stať trvalou súčasťou a metódou spolupráce teórie a praxe aj v budúcnosti,“ povedal v záverečnom príhovore prof. Pravdík.

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty v Nitre za účasti ostatných inštitúcií, ktoré participovali na realizácii konferencie, prispela významnou mierou k realizácii komunistickej výchovy po XVI. zjazde KSČ. Účastníci konferencie mali možnosť mnohé otázky prediskutovať jednak na oficiálnych rokovaniach, ale aj vo voľnom čase. Organizátori k tomu vytvorili dobré pracovné podmienky.

Slúži ku cti prípravného výboru celoštátnej konferencie, že si mohli jej účastníci hlavný referát a niektoré koreferáty z konferencie odniesť v zborníku, ktorý vyšiel už pred otvorením konferencie. Druhá časť zborníka (ďalšie koreferáty a diskusné príspevky) výjde v najbližších mesiacoch. Je to záslužný čin, ktorý by mali v budúcnosti organizátori podobných podujatí aspoň čiastočne nasledovať.

Celoštátna konferencia splnila ideovo-politické a obsahovo-odborné poslanie.

Ján Horák