

ZA PEDAGOGICKÝM DÍLEM JOSEFA MEISNERA

Dne 16. února 1982 se naplňují již čtyři léta, kdy naši pedagogickou frontu opustil navždy docent RNDr. Josef Meisner, CSc.

Bylo by na škodu, kdyby nebylo vzpomenu jeho přínosu do naší pedagogiky jak teoretické, tak aplikované, praktické. Škoda by byla tím větší pro dobu, v které školská a vůbec výchovně vzdělávací politika KSČ klade zvláštní důraz na rozvoj naší výchovně vzdělávací soustavy co do její efektivity, kvality, prohlubování ideově politické složky a těch kulturních výsledků, které jsou v souladu s dalším vývojem rozvinuté socialistické společnosti v období nástupu vědeckotechnické revoluce.

Meisnerova pedagogická tvorba směřovala k nastolení moderních výchovně vzdělávacích procesů co do obsahu i metod v práci školní i mimoškolní, k uplatnění pokrokových výchovně vzdělávacích záměrů, které jsou uskutečnitelné v plném rozsahu a komplexnosti pouze ve společnosti socialistické. V posledním období svého tvůrčího rozmachu pak zvláštní pozornost věnoval některým prvkům, kterými se zdůrazňuje socialistické školství zvláště po stránce humanitní. Máme zde na zřeteli jeho práce, které vyústily

v roce 1976 v jeho znamenité knižní publikaci, kterou nazval *Škola duševního zdraví* (Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1976, 253 str.) a které dal podnázev *Kapitoly z mentální hygieny výchovně vzdělávacího procesu*.

Josef Meisner se v posledním období svého života intenzivně věnoval rozvoji duševního zdraví dětí a mládeže, ale kořeny jeho zájmu o uplatnění mentální hygieny v práci školy v souvislosti s jejími úkoly v mravní výchově sahají již do předválečných let, jak o tom svědčí jeho starší „Mravně vadné děti z hlediska eugenického“ (v čas. *Úchylná mládež*, 1939, čís. 9 a 10). Po válce vychází jeho práce *Věda a morálka* (Praha 1948). Pak následuje řada statí, které se již přímo dotýkají mentálněhygienických snah v rámci školské výchovy. Např. statě „Problematika a metody výzkumu ve školní hygieně z hlediska pedagogického“ (*Pedagogika*, 1956, č. 4), „K přetěžování a zkoušení žáků z hlediska hygieny výchovně vzdělávacího procesu“ (*Pedagogika*, 1958, č. 2), „Vliv závěrečné zkoušky na nervovou činnost žáků 14—15letých“ (*Československá hygiena*, 1959, č. 2 a 3), „K otázce tělovýchovného procesu se zřetelem k jeho hygieně“ (*Teorie a praxe tělesné výchovy*,

1963, č. 3), „Modernizace školy a mentální hygiena“ (Socialistická škola, 1966/1967, č. 7), „Příspěvek k hygieně modernizace výchovně vzdělávacího procesu a učebního plánu, k problematice volného času mládeže“ (Sborník Výzkumného ústavu pedagogického, Praha 1968) aj.

K napsání své Školy duševního zdraví byl tedy Meisner připraven nejen bohatým rozhledem po literatuře, ale i vlastními výzkumnými a teoretickými pracemi v období téměř třiceti let.

Škola duševního zdraví je dílo v našich poměrech a v rozměru, který mu dal náš autor, jedinečné, které obohacuje pedagogickou teorii, ale které tematikou, zpracováním i slohem je poučením nejen pro učitele, ale i pro mimoškolské vychovatele a též pro rodiče. Meisnerovi jde o to, aby naše socialistická škola byla školou pro děti a mládež radostnou, prostou jakýchkoli záležitostí, které by mohly vést ke stresům, strachu ze zkoušení, ke konfliktním situacím, k stavům k úniku ze školního výchovného procesu, k depresím, nýbrž k touze po vzdělání, k sebevýchově, k zdravé životní perspektivě, k ochotnému přijímání socialistických společenských hodnot.

Uplatnění mentálněhygienického zřetele ve výchově chápe Meisner i ve smyslu sanačním. Žák si má výchovou osvojit mentální prostředky, kterými by se zpočátku pomoci učitele a vychovatele, ale později sám naučil předcházet poruchám duševního zdraví, stavům skleslosti, ohrožení, nudy, odcizení se pedagogickému procesu. Má si osvojit fungování své mentální hygieny, která je „v režii každého z nás“. Autor praví: „Mentálně hygienické „léky“ ... musíme si vytvářet sami v sobě vlastním mentálně hygienickým chováním“ (str. 11). A rozbořem výchovného dění, které má vést k tomuto chování, je právě Škola duševního zdraví, která je ve službách socialistického výchovného principu vychovat harmonicky všestranně (a tedy i tělesně a duševně) vzdělaného člověka.

Téma vstupní kapitoly své práce volí

Meisner velmi případně. Zabývá se v ní Komenského výchovnými idejemi, které anticipují mentálněhygienické snahy v dnešní výchově. Opírá se tu zejména o Komenského výroky v jeho Didaktice české, Vševýchově, Informatoriu školy mateřské, Nejnovější metodě jazyků, ale i o jiné spisy, což svědčí o tom, jak dokládá náš autor, že mentálněhygienické zřetele ve výchově prostupovaly Komenského výchovné směřování velmi podstatně.

Meisner poukazuje na Komenského rozložení chorob mysli (animi) a chorob duše (animae), na částečnou odvozenost Komenského mentálněhygienického úsilí z historických zdrojů stoické humanistické etiky, ale zároveň zdůrazňuje Komenského originalitu v pedagogickém pojetí těchto snah; originalitu, která se uplatňuje i v jejich moderní modifikaci. Komenský poukazuje na souvislosti mezi učitelovým uměním zachovat si v své činnosti uměřenost, duševní zdraví a mezi výchovou jeho žáků jako „ozdravovnou duše“. Komenský spatřuje všelék pro dětskou duši „vytvořit kolem dítěte životní prostředí úsměvů, laskavosti, prostředí citlivé ke všem potřebám dítěte, prostředí prosvícené láskou“ (str. 33). I Komenského odstupňování nároků na výchovně vzdělávací cíle a úkoly podle stupňů žákova vývoje je ve službách mentální hygieny výchovného procesu. Meisner pak poukazuje na další Komenského rysy a ideje pedagogického procesu, které jsou ve službách jeho mentálněhygienického zaměření a jsou dnes chápány jako jeho prostředky, jakými jsou např. sebepoznávání, sebevláda, pocit dobrovolnosti, svobody. V tomto smyslu se u Komenského uplatňuje i hra a emocionální zřetele vedle racionálních. Uplatnění principů mentální hygieny ve výchově se neobejde bez příslušného poznatkového fondu, avšak Meisner správně nehodlá jej prosazovat pomocí samotných předmětových vyučovacích prostředků, nýbrž jako praxi, která proniká veškerý výchovně vzdělávací proces školský, ale i výchovná úsilí mimoškolská. Jeho kniha nemohla proto tema-

ticky pokrýt celý terén těchto pedagogických snah co do obsahu i metod. Má proto, což není na újmu její syntetičnosti, povahu monografických výběrů. Meisner se zaměřil v tomto výběru dobře voleném z hlediska současných, klíčových problémů naší výchovy na mentálněhygienické hledisko v rámci hodnocení a zkoušek, aktivizace procesu výchovy, tělesné výchovy, volného času mládeže, práce v mládežnické organizaci. Zvláštní kapitolu věnuje problémům, které vznikají z hlediska hygieny pedagogického procesu v pětidenním vyučovacím týdnu. Každou kapitolu uvádí autor teoretickým rozбором tematiky a osvětlením pojmových kategorií, s kterými v nich pracuje samozřejmě se zřetelem k předchozí základní literatuře. Kapitolu o hodnocení a zkoušení doprovází dokumentace založená na experimentálním výzkumu, který byl konán na některých školách v Praze v padesátých letech, a kapitolu o pedagogických problémech pětidenního vyučovacího týdne na průzkumu z let 1970—1972, který se konal za Meisnerova vedení ve VÚP. Meisner odmítá školu skleniskového prostředí, žádá školu, která by svou náročností připravovala občany, kteří by si kladli a plnili náročné úkoly, ale usiluje o takové výchovné a vzdělávací cesty náročnosti, které by neměly vzápětí nebezpečí mentálních poruch žáků a posléze by vedly i k neurotickému, podrážděnému chování učitelů a vychovatelů. Neblaze působit zde může nejen přetěžování žáků učivem, ale i nedotěžování. Děti i mládež trpí někdy přílišnými aspiracemi, které na ně kladou např. rodiče a kterým nemohou vzhledem k úrovni svého tělesného i mentálního vývoje a talentovým předpokladům vyhovět a dostávají se do konfliktních situací. Meisner si byl vědom souvislosti mezi tělesným a duševním zdravím, ale též toho, že péče o tělesné zdraví, i když přispívá v mnohém k zdraví duševnímu, není s péčí o duševní zdraví totožná a že hlavně tato péče na rozdíl od první dosud hluboce nepronikla do pedagogické praxe. Naopak teorie i praxe mentální

hygieny za vědeckým a technickým pokrokem zaostává (str. 58).

Meisner věnoval velikou pozornost způsobům a formám hodnocení a zkoušení žáků, protože tyto složky pedagogického procesu silně zasahují do emocionální i volní oblasti chovanců. Výchova usiluje o to, aby si děti osvojily žádoucí stupnici hodnot a naučily se reagovat bezkonfliktně — což začasté nedovedou ani dospělí nebyvše k tomu vedeni — na hodnocení jich samých. Meisner praví, že „silný, nezřídka bouřlivý emocionální akcent nelibosti, strachu, úzkosti, zejména při ohrožení nebo ztrátě hodnot, vede k tomu, že někdy ztrácíme i kontrolu nad sebou samými. Reagujeme pak společensky nepřiměřenými reakcemi, zkratkovým jednáním, agresí nebo propadáme zoufalství, silným pocitem lítosti, studu. Bráníme se útekem do nemoci, pasivitou, ztrátou zájmu, neúčastí, lhostejností, změnou kladného postoje v záporný, hledáme únik v jiných, společensky méně hodnotných činnostech, chytáme se snadnějšího, hledáme útěchu v různých omamujících drogách apod. Zkrátka podléháme nepřiměřeným neurotickým reakcím, nedovedeme se dobře adaptovat do normálního životního prostředí, do kolektivu, a chtě nechtě vytváříme si takto své od ostatního světa oddělené nezdravé prostředí, prostředí v jádru patologické“ (str. 61).

Škola si má vytvářet nejen prostředky a zaměřením zkoušení a hodnocení, ale i pracovním prostředím, interakcí mezi učitelem a žáky situace, které by eliminovaly tato nebezpečí a navodily u žáků i pochopení pro společenskou funkci hodnocení a vycházely hodnotícím procesům vstříc. Ovšem i škola by měla najít cesty k tomuto procesu. Zkouškou by se mělo hodnotit spíš to, co děti znají nežli co neznají (str. 62), zkoušení by mělo nabídnout žákům stejnou příležitost k vlastní aktivitě, rozvíjet zájmovou dobrovolnost, dát příležitost i méně úspěšným k tomu, aby ukázali, co dovedou: „Mentálně nezdravý je takový způsob hodnocení a zkoušení, který v hodnoceném žákovi

vyvolává strach, úzkost, depresi, nezdravé duševní napětí, ztrátu sebedůvěry, pocity beznaděje, demobilizující neperspektivnosti a pak také i nezájmu, lhostejnosti nebo přímo i odporu ke všemu, co se školou souvisí“ (str. 70). I k způsobu hodnocení má náš autor podnětné připomínky. K otázce, jak hodnotit žáky nadprůměrné a podprůměrné, praví: „Domnívám se, že lze vystačit v tomto případě s dosavadní praxí, ale žák nadprůměrný měl by mít kromě dosavadního hodnocení ještě slovní, v čem se jeví výrazně nadprůměrným, a stejně tak by měl být slovně blíže hodnocen i žák podprůměrný. Toto hodnocení nemusilo by mít zpočátku oficiální výraz např. na vysvědčení, ale mělo by být sdělováno rodičům, ovšem bez takových hodnotících soudů jako nadaný, talentovaný, nenadaný, ale prostě jen přesnější, konkrétnější vyjádření, v čem zde (dočasně) vyniká nebo v čem (dočasně) zaostává. Mělo by se vyvarovat soudů definitivních“ (str. 91).

V době u nás narůstající rozvodovosti, která zanechala v neúplných rodinách roční přírůstek několika tisíc dětí, přimlouvá se Meisner o výchovu k rodičovství, pro utváření sociálního bezpečí pro dítě, které představuje zdravá rodina. Sexuální výchovu mládeže spatřuje v procesu, který prolidští cestu od sexu k erosu, a to v socialisticky orientované úpravě hodnotového mravního rejstříku dnešního mladého člověka. Tento proces má být ovšem chápán komplexně jako součást výchovy k socialisticky pojaté sociální zralosti, v níž nemůže mít místo měšťácký životní styl „laciné, někdy až bezpracné ziskuchtivosti, mamonařství, pohodlnictví, kariérismu, chytračení, naparování se a směšného nadnášení se a zase servilnosti mající krýt všeliké neschopnosti“ (str. 136).

Je tedy pochopitelné, že Meisnera, tedy pedagoga, který se zabýval mentální hygienou, zajímaly problémy nástupu pětidenního vyučovacího týdne a vůbec s tím související tematikou výchovy k využití volného času dětmi a mládeží. Stěžuje si,

že volný čas prodloužený pětidenním vyučovacím týdnem není dosud dostatečně využit pro nabídku zájmové aktivity, pro rozvíjení sebevýchovy a sebevzdělání, že mládež se v něm stává více konzumentem zábav, sportu, her a méně jejich producentem, že není dosud u nás náležitě uplatněna pedagogika volného času. Cenné jsou pak Meisnerovy postřehy a podněty pro uplatnění a úkoly mentální hygieny v práci mládežnické organizace a pro využití výchovně vzdělávacího prostředí kolektivu v péči o duševní zdraví. Meisner nedospěl a ani nemohl dospět k výsledkům, které by v pedagogické teorii socialistické představovaly „kopernikánské“ zvraty. Dovodil však, že mentálněhygienické snahy ve výchově po stránce prevenční i sanační se mohou zrealizovat, jestliže se bude dbát soustavně i důsledně zásad, z nichž některé jsou zafixovány i do cílů a úkolů komunistické výchovy. Zdůvodnil je však z hlediska mentálněhygienického poslání socialistické školy a výchovy, tedy z hlediska, které jim skýtá velmi závažnou dimenzi, pokud jde nejen o tělesné a duševní zdraví, ale i o mravní výchovu a socialistické uvědomění. Poukazuje na to, že žák má být vždy i subjektem výchovy, že mentální hygiena „jednotí pole racionální (poznatků) a emocionální (citů) do vyššího komplexu přisvojených lidských hodnot“ (str. 230 n.), že školní prostředí má být prostoupeno výchovnou láskou, že učitel má být „ochotným a trpělivým mentálním hygienikem“, že žáci mají postupně získané pochopení pro hodnocení ze strany učitele i cestou sebepochopení, sebekritiky, že do okruhu tohoto hodnocení přísluší i záporná sféra žáka i se svou proměnlivostí, že výchovně vzdělávací prostředí kolektivu vytváří silné náboje pro uplatnění mentální hygieny, která nalézá své možnosti ve výchově tělesné, morálně politické i estetické atd.

Význam Meisnerových studií tkví tedy v uplatnění mentálněhygienických hledisek ve všech útvech, druzích, typech i metodách výchovy, které zde vystupují

i ve smyslu socialistickej péče o človeka a v níz by toto hľadisko malo náležť svému trvalému miestu. Z tohoto zorného poľa Meis-

ner v skutku znamenitě prispěl k rozvoji naší socialistickej pedagogiky.

Karel Galla

Doc. PhDr. VLADIMÍR PREDMERSKÝ 80-ročný

Nestor československých speciálních a liečebných pedagógov doc. PhDr. Vladimír Predmerský, CSc., dožíva sa 19. 2. 1982 významného životného jubilea — osemdesiatich rokov. Už vyše polstoročia je s jeho menom spojený rozvoj speciálních škôl a starostlivosť o rozpracúvanie otázok výchovy, vzdelania a vyučovania mentálne retardovaných detí, ale aj inak postihnutej mládeže v našej vlasti. Zaslúhy Vladimíra Predmerského vystupujú do popredia najmä po oslobodení našej Československej republiky spod fašistického jarma roku 1945. Za posledných tridsaťšesť rokov nebolo u nás takého významného pedagogického podujatia, na ktorom by nemal aktívnu účasť. Viac ako tri desaťročia sa skutočne otcovsky staral nielen o dobro spomínanej mládeže, o jej všestranný rozvoj a socializáciu výchovu, ale aj o výchovu mladých učiteľov a vychovávateľov tejto mládeže a o rozpracúvanie otázok speciálnej a liečebnej pedagogiky. Popri Viliamovi Gaňovi mu patrí popredné miesto v histórii speciálnej a liečebnej pedagogiky na Slovensku.

Doc. dr. Vladimír Predmerský, CSc., sa narodil 19. februára 1902 v obci Lubina, okres Trenčín. Na učiteľské povolanie sa pripravoval v Štátnom učiteľskom ústave v Modre, kde r. 1921 maturoval s vyznamenaním. Potom pôsobil vo viacerých dedinských školách na slovensko-moravskom pohraničí, v ktorých bolo veľa detí-sirôt zo Štátneho detského domova v Rimavskej Sobote. Tieto deti boli umiestnené po chudobných kopaniciach v rovnako chudobných rodinách a žili v ťažkých sociálnych pomeroch. Táto skutočnosť zapôsobila na mladého, vnímavého učiteľa tak intenzívne, že si zaumienil venovať svoje vznešené povolanie výchove opustených detí — podľa vzoru veľkého švaj-

čiarskeho pedagóga Jána Henricha Pestalozziho. Ako dedinský učiteľ si uvedomil, že mu nestačia vedomosti z pedagogiky a psychológie, ktoré získal v učiteľskom ústave, ale že sa musí ďalej vzdelávať. Po získaní učiteľskej spôsobilosti pre bývalé ľudové školy roku 1924 nadobudol postupne kvalifikáciu pre všetky typy speciálních škôl (pom. r. 1929, mv. r. 1930, nev. r. 1932 a tv. r. 1932) a pre meštianske školy r. 1936 I. odbor (slov., dej., zem.). Po vzniku Školy vysokých štúdií pedagogických v Prahe a Brne dobrovoľne a za vlastné peniaze cestoval do týchto miest a počúval prednášky takých vedeckých kapacít, ako boli napr. O. Chlup, A. I. Bláha, J. Uher, K. Herfort, J. Zeman a i. Získané vedomosti dobre využil najmä v rokoch 1930—1954 ako riaditeľ speciálnej školy a Ústavu pre deti mentálne retardované v Trenčíne.

Vladimír Predmerský sa rozlúčil s týmto mestom po dvadsaťpäťročnom účinkovaní a na svojich pôsobiskách vykonal skutočne priekopnícku prácu. Aj preto dostal pozvanie za ústredného školského inšpektora na bývalom povereníctve školstva v Bratislave, kde mal na starosti školy pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť. Za pôsobenia v tejto funkcii (do r. 1961), ako aj vo Výskumnom ústave pedagogickom v Bratislave (r. 1961—1967) a v Inštitúte speciálnej a liečebnej pedagogiky a Katedry speciálnej pedagogiky Filozofickej fakulty UK v Bratislave (r. 1967—1972) dosiahol pozoruhodné výsledky pri rozvoji speciálneho školstva a speciálnej pedagogiky.

Pre docenta Vladimíra Predmerského je charakteristická jeho ustavičná túžba po nových vedomostiach, nespokojnosť s tým, čo dosiahol, snaha po objavovaní neznámeho. Neuspokojil sa so stredoškolským vzdelaním, preto po oslobodení

študoval na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave slovenčinu, dejepis a zemepis a získal vysokoškolské vzdelanie. Po vzniku Vysokej školy pedagogickej v Bratislave r. 1953 sa rozhodol doplniť svoje vzdelanie štúdiom pedagogiky a psychológie. Napriek sťaženým podmienkam pri plnom pracovnom zaťažení r. 1959 ukončil toto náročné štúdium popri zamestnaní s vyznamenaním. Vtedy mal päťdesiat-sedem rokov! Ozaj chvályhodný čin, hodný nasledovania, najmä mladšími učiteľmi!

Významná pedagogická, vedecká a politickovýchovná práca Vladimíra Predmerského bola ocenená aj tým, že r. 1968 získal vedeckú hodnosť kandidát pedagogických vied a r. 1971 akademický titul PhDr. a vedeckopedagogickú hodnosť docent.

Záslužná činnosť doc. dr. Vladimíra Predmerského v špeciálnej pedagogike sa začala v roku 1930 v Trenčíne, keď založil pomocnú triedu a začal si overovať teoretické a praktické vedomosti, ktoré získal najmä u českých odborníkov. V internátnej škole pre duševne chybnú mládež ako riaditeľ, vo funkcii inštruktora pomocných škôl pre Slovensko, ako i vo funkcii podpredsedu Zväzu učiteľstva pomocných škôl v Československej republike, ale najmä ústredného tajomníka Zemského spolku pre starostlivosť o slabomyseľných na Slovensku (neskôr ho premenovali na Spolok pre liečebnú nápravu) mal veľké možnosti pozitívne ovplyvňovať starostlivosť buržoáznej spoločnosti o špeciálne školstvo a jeho pedagogiku. Pravda, buržoázna ČSR napriek veľkému úsiliu jednotlivcov nevenovala žiaducu pozornosť výchove, vzdelávaniu a vyučovaniu postihnutých detí, preto bolo treba s nadriadenými buržoáznymi úradmi zviazať ne jeden ťažký zápas za práva týchto detí na dôstojný ľudský život.

Za svojho pôsobenia v Trenčíne organizoval a viedol kurzy pre učiteľov slabomyseľných detí (Trenčín r. 1932, Banská Bystrica r. 1933), v ktorých sa zoznamovali so selekciou mentálne retardovaných.

(Na kurze v B. Bystrici r. 1933 sa zúčastnil aj učiteľ Ján Nálepka, ktorý neskôr bojoval ako veliteľ partizánskeho oddielu v ZSSR proti nemeckým okupantom a in memoriam dostal r. 1945 vysoké sovietske vyznamenanie „Hrdina Sovietskeho zväzu“).

Keď sa konalo v r. 1930 sčítanie ľudu, Vladimír Predmerský vykonal súpis debilných detí na Slovensku, urobil sociologický výskum v trenčianskych „barakoch“, ďalej externe spolupracoval v poradni pre voľbu povolania pri Okresnej starostlivosti o mládež, sledoval chyby reči mentálne retardovaných a konzultoval so strediskom pre nápravu chýb reči v Kremnici (najmä s Viliamom Gaňom). Koncom 30. rokov vyvíjal veľké úsilie pre výstavbu moderného účelového zariadenia pre mentálne retardované deti v Trenčíne. Táto snaha bola korunovaná úspechom, keď nový ústav otvorili r. 1939.

V období fašistickej okupácie ústavy Spolku pre liečebnú nápravu pod vedením V. Predmerského plnili svoje humanne poslanie nielen tým, že sa starali o postihnuté deti, ale i tým, že poskytovali ochranu a pomoc ľuďom, ktorých prenasledoval klérofašistický režim. Medzi nimi boli aj českí a sovietski občania (napr. M. Hrabětová, L. Dibenková, M. Guľajevová a i.).

Veľkú aktivitu vyvíjal V. Predmerský najmä po oslobodení našej vlasti Sovietskou armádou. V júni r. 1948 zorganizoval prvý pracovný zjazd učiteľstva pomocných škôl v Trenčíne, na ktorom účastníci jednomyseľne pozdravili zákon o jednotnej škole z 21. 4. 1948, ktorý o. i. venoval pozornosť aj výchove a vzdelávaniu chýbnej mládeže. Rovnako významný bol aj seminár, ktorý zorganizoval spolu s Viliamom Gaňom v októbri 1948 v Banskej Bystrici.

Doc. dr. Vladimír Predmerský má zásluhy aj o propagovanie sovietskej pedagogiky medzi učiteľmi špeciálnych škôl a medzi špeciálnoliečebnými pedagógmi. Prednášal na viacerých školeniach o sovietskej defektológii. Učiteľský zbor

školy, ktorú viedol Predmerský v Trenčíne, vypracoval pod jeho vedením učebné osnovy pre typ jeho školy v r. 1928, 1943, 1949, 1951 a 1954. V jeho škole sa kladol vždy veľký dôraz na pracovné vyučovanie. (Pri nej bola veľká záhrada, malé hospodárstvo, vedenie školy spolupracovalo s miestnymi podnikmi.) Vladimír Predmerský položil základy dievčenskej učňovskej školy (odbor dámske krajčírstvo).

Počas svojho pôsobenia na býv. Povereníctve školstva a vo Výskumnom ústave pedagogickom v Bratislave doc. V. Predmerský úzko spolupracoval s českými partnerskými inštitúciami. Spolupracoval pri organizovaní celoštátnych seminárov, ktoré organizovalo Ministerstvo školstva a Povereníctvo školstva, striedavo: jeden rok v Čechách, druhý rok na Slovensku. Významná je účasť doc. Predmerského najmä na celoštátnej defektologickej konferencii v Prahe r. 1957, na ktorej sa zúčastnili aj zahraniční hostia. Táto konferencia položila teoretické základy česko-slovenskej marxistickej špeciálnej pedagogiky podľa vzoru sovietskej defektológie.

Doc. dr. Vladimír Predmerský má významný podiel aj na výchove pracovníkov v špeciálnej pedagogike. Bol členom skúšobnej komisie pre odborné skúšky učiteľov škôl chybnej mládeže, prednášal na Vyššej pedagogickej škole, na Vysokej škole pedagogickej v Bratislave, na Pedagogickom inštitúte a Pedagogickej fakulte UK v Trnave a na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Na Slovensku nieto hádam učiteľa či vychovávateľa v špeciálnych školách, ktorý by nebol žiakom nestora našich defektológov. A týchto pedagogických pracovníkov je naozaj veľa. Aj takto sa dostali jeho myšlienky do pedagogickej verejnosti a majú stále čo povedať všetkým učiteľom a vychovávateľom chybnej mládeže.

Popri pedagogickej činnosti je rozsiahla a významná aj vedecko-publikačná činnosť doc. dr. Vladimíra Predmerského, CSc. Ešte v roku 1934 vydal prácu „Právny základ pomocných škôl a súpis detí

debilných na Slovensku“. O osem rokov neskôr vyšlo jeho dielo „Využitie patologických zjavov psychologických pre posúdenie normálnych žiakov“ (1942). Táto jeho aktivita sa prejavila výrazne najmä v našej oslobodenej vlasti, predovšetkým od začiatku šesťdesiatych rokov. V roku 1961 vydal práce „Školy pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť“ a „Rastú nám noví ľudia“. V tejto druhej knihe sa zaoberá problémami výchovy detí cigánskeho pôvodu a hlavnú pozornosť venuje najmä: 1. zaradeniu občanov cigánskeho pôvodu do pracovného pomeru, 2. riešeniu ich bytovej otázky a 3. všestrannému zvýšeniu kultúrnej úrovne, včítane zdravotnej a sociálnej starostlivosti. Svoj dlhoročný úprimný vzťah k dejinám pedagogiky prejavil doc. Predmerský vydaním vysokoškolských skrípt „Kapitoly z dejín špeciálnej pedagogiky“ (1968). Je spoluautorom prác „Školy i školnyje učreždenija dľa vospitania anomálnych detej v ČSSR“ (1966) a „Defektologického slovníka“ (1978).

Okrem týchto prác doc. dr. V. Predmerský napísal ešte množstvo článkov. Jeho publikačnú činnosť môžeme roztriediť takto: špeciálna pedagogika (najmä psychopédia), dejiny špeciálnej pedagogiky, špeciálnodidaktické problémy, selekcia duševne chybnej mládeže, problémy výchovy cigánskych detí, otázky organizácie a riadenia v systéme špeciálneho školstva.

Pri týchto aktivitách Predmerského nemôžeme nespomenúť i to, že bol členom redakčných rád časopisov Abnormálna mládež, Nápravná pedagogika, Špeciálna škola, Otázky defektológie a zodpovedným redaktorem slepeckých časopisov pre žiakov Naše ráno a Za svetlom.

Popri uvedenom doc. Predmerský zastával, resp. zastáva významné funkcie v našom vedeckom a pedagogickom živote. Bol členom Vedeckej rady Filozofickej fakulty UK a Výskumného ústavu detskej psychológie v Bratislave, je predsedom Spoločnosti pre špeciálnu a liečebnú výchovu na Slovensku, predsedom sekcie špeciálnej pedagogiky pri Slovenskej pe-

dagogickej spoločnosti SAV, podpredsedom tejto sekcie pri Čs. pedagogickej spoločnosti ČSAV a členom Predsedníctva Hlavnej redakcie OPES a vedúcim komisie pre špeciálnu a liečebnú pedagogiku.

Za svoju zásluhnú pedagogickú a vedeckú prácu dostal doc. dr. Vladimír Predmerský, CSc., viacej vyznamenaní. Z nich spomenieme aspoň vyznamenania Zaslúžilý učiteľ (1957), Za zásluhy o výstavbu (1973), Striebornú medailu UK (1971) a prémie K. D.. Ušinského od Akadémie pedagogických vied ZSSR (1967).

Práca, ktorú vykonal počas svojho pedagogického pôsobenia doc. dr. V. Predmerský, je rozsiahla, zásluhná, priekopnícka. Vyše polstoročná činnosť práca priniesla svoje plody. Celý svoj život obetavo pracoval v prospech pracujúceho ľudu, pre dobro jeho detí, najmä pre deti, ktoré najviac potrebujú lásku a starostlivosť — chybné deti. Veľkú pozornosť venoval aj výchove špeciálnych pedagógov a organizovaniu defektologických podujatí. Má

veľké zásluhy na rozvoji česko-slovenských a československo-sovietskych špeciálnopedagogických stykov. Pracovný elán, nadšenie pre budovanie socialistickej školy a pedagogiky nestradil náš jubilant ani v súčasnosti. Stačí hádam spomenúť jeho veľkú vitalitu pri práci na Odborovej pedagogickej encyklopédii Slovenska (OPES), kde je predsedom komisie pre špeciálnu a liečebnú pedagogiku. Svojím veľkým pracovným zaujatím môže byť vzorom pre mladšie vedecké pracovníky v pedagogike.

Pri príležitosti osemdesiatin významného československého marxistického pedagóga, priekopníka v špeciálnej pedagogike — doc. dr. Vladimíra Predmerského, CSc., mu úprimne ďakujeme za zásluhnú prácu, ktorú vykonal počas svojho života pre rozvoj špeciálneho školstva a pedagogiky, najmä však po oslobodení našej vlasti. Do ďalších rokov mu želáme dobré zdravie a nové úspechy najmä vo vedeckovýskumnej práci.

Jozef Mátej

ČINNOST VĚDECKÉHO KOLEGIA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE ČSAV V I. POLOLETÍ 1981

Podle upřesněných zásad systému řízení činnosti funkcionářů a orgánů ČSAV¹⁾ se mají vědecká kolegia nadále řídit stanovami Akademie s tím, že těžiště jejich činnosti bude spočívat ve

a) vypracování prognóz rozvoje příslušných vědních oborů v ČSSR na základě soustavného sledování a vyhodnocování rozvoje světové vědy, možností mezinárodní vědecké spolupráce a vědeckého potenciálu ČSSR včetně využití nových vědních poznatků ve společenské praxi; tyto prognózy mají být podkladem pro tvorbu dlouhodobého výhledu rozvoje příslušných vědních oborů a pro přípravu státního plánu základního výzkumu;

b) sledování a usměrňování obsahu vědecké výchovy z hlediska současného stavu a vývojových trendů světové vědy;

c) sledování a zpracování návrhů na

usměrňování ediční činnosti v příslušných vědních oborech tak, aby vznikala díla zásadního významu pro rozvoj příslušného oboru a praktického využití poznatků.

Touto rámcovou směrnicí se kolegium řídilo při rozpracování plánu své činnosti v r. 1981. Základním dokumentem, který určuje ideové zaměření práce kolegia a který byl schválen na jeho zasedání 24. června 1981, je elaborát XVI. sjezd KSČ a úkoly pedagogických a psychologických věd (O. Baláž, M. Kodým).

V úvodu elaborát podtrhuje obecně platnou tezi, že základnímu výzkumu přísluší nezastupitelná funkce hledat progresivní cesty poznání nových oblastí objektivní reality, zejména těch, které mají perspektivní význam. Tato teze má svou specifickou platnost rovněž v oblasti pedago-

giky a psychologie a při řízení rozvoje čs. výchovně vzdělávací soustavy po XVI. sjezdu KSČ. Dále elaborát zdůrazňuje sepětí úkolů pedagogických věd s orientací společenskovědní základny na výzkum procesů formování osobnosti a socialistického vědomí pracujících v současné etapě vývoje naší společnosti. Je vytyčeno sedm hlavních problémových okruhů pedagogického výzkumu, a to

1) oblast přestavby obsahu všeobecného, odborného a polytechnického vzdělávání se zřetelem k jeho přiblížení potřebám společenské praxe při současném odstraňování přetěžování žáků. Aktuální je v této souvislosti i vytváření většího prostoru pro řešení problémů výchovy mladé generace dělnické třídy;

2) oblast zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu při zdůrazňování jednoty výchovy a vzdělávání, odhalování a využívání rezerv v osobnostním rozvoji dětí a mládeže a modernizace učebních pomůcek;

3) oblast komplexního přístupu ke komunistické výchově;

4) oblast spojení školy se společenskou praxí;

5) oblast výzkumu učitele i dalších výchovných a školských pracovníků;

6) oblast analýzy zkušeností a výsledků práce zahraniční školy a pedagogiky, včetně dějin pedagogiky a kritiky buržoazních pedagogických směrů a výchovně vzdělávacích soustav;

7) oblast teoretických a metodologických otázek dalšího rozvoje pedagogiky a jejích hraničních disciplín.

Činnost kolegia byla dále upřesněna analýzou závěrů XXXIX. a XL. valného shromáždění členů ČSAV. V té souvislosti bylo konstatováno, že široký záběr uplatňování vědy v praxi socialistické společnosti předpokládá zvýšení vzdělanostní úrovně všech pracujících; s tím souvisí závažné celospolečenské úkoly stojící před pedagogikou a psychologii.

V I. pololetí 1981 projednalo kolegium tato závažná ideově teoretická témata:

60 let KSČ a její školské poli-

tiky (J. Mátej). Bylo zde analyzováno, jak 60 let historie KSČ mělo úlohu klíčového významu i v rozvoji pokrokové čs. pedagogiky budováním naší školy a orientací práce učitelů. Zevrubněji byl objasňován pod tímto zorným úhlem význam jednotlivých sjezdů strany a příslušných stranických dokumentů. V širším dějinném kontextu byl pak analyzován význam projektu dalšího rozvoje čs. výchovně vzdělávací soustavy, který představuje ve stávajících podmínkách vyvrcholení dlouhodobého usilování KSČ o sepětí pedagogiky a školy s revolučními přeměnami naší společnosti.

Aktuální problémy přípravy dělnické mládeže na povolání a na život v rozvinuté socialistické společnosti (V. Rohlíček). Problematika dělnické mládeže zaujímá v naší pedagogické vědě a výchovně vzdělávací praxi přední místo. Je však třeba provést hlubší analýzu aktuálních otázek účinnosti přípravy mládeže na dělnická povolání pod zorným úhlem rozboru struktury společenských požadavků a se zřetelem k směrnicím vytyčeným dokumentem o dalším rozvoji čs. výchovně vzdělávací soustavy. Jednání kolegia věnovalo rovněž pozornost obecnější problematice rozdělování mládeže do různých typů škol a strategiím řešení specifických rozporů, které s tím souvisí. Bylo zdůrazněno, že podobně jako se ve výrobě díky vědeckotechnické revoluci prosazují stále náročnější intenzifikační faktory, musí se tyto faktory rovněž uplatňovat i při optimalizaci systému přípravy mládeže na dělnická povolání. Konečně bylo při jednání kolegia poukázáno na konkrétní otázky didaktiky, poradenských služeb, vztahů mezi růstem vzdělání a možnostmi jeho využití ve výrobním procesu atd. Kolegium rovněž doporučilo, aby i nadále byla do programu jeho jednání zařazována témata týkající se výchovy dělnické mládeže v internátech, didaktiky předmětů odborného výcviku aj.

Spolupráce ČSAV a vysokých škol (V. Císař). Efektivita spolupráce

mezi ČSAV a vysokými školami je již tradičně významným faktorem rozvoje věd i obou spolupracujících institucí. Dosud spočívala značnou měrou na iniciativě jednotlivých pracovníků, popřípadě ústavů a kateder, ale postrádala šíře založenou koncepčnost. Z podnětu vedení ČSAV a ministerstva školství ČSR byly v návaznosti na XXXIX. valné shromáždění členů ČSAV vypracovány a v zásadě schváleny zásady mající garantovat přechod ke kvalitativně vyšší úrovni spolupráce mezi ČSAV a vysokými školami, a to v oblasti 1) vědeckovýzkumné, 2) výchovně vzdělávací, 3) ediční, 4) zahraničních styků, 5) výměny informací, 6) tvorby celých komplexů podmínek vědecké práce. Kolegium zdůraznilo nutnost využívat možností vyplývajících z uvedených zásad k hledání nových variant konkrétní součinnosti, odpovídajících jak vývoji pracovišť ČSAV, tak změnám, kterými v poslední době prošly vysoké školy.

Pedagogické a psychologické aspekty péče o tělesně postižené dítě (F. Kábele). Tento rok vyhlásilo UNESCO za Mezinárodní rok invalidů. To je v plném souladu se skutečností, že péče o tělesně a duševně postižené se stává jedním z ukazatelů kulturní vyspělosti společnosti. Mezi postižené lze počítat 7—12 % z populace dětí a mládeže, v rozvojových zemích dokonce až 20 %. Každého desátého člověka na světě je v průběhu jeho života alespoň dočasně možno zařadit do kategorie tělesně či duševně postižených. Úspěchy, kterých bylo v péči o postižené dosaženo v ČSSR, stavějí náš stát na jedno z prvních míst ve světě. Je

však nezbytné analyzovat pedagogické a psychologické zřetele optimálního začleňování postižených do společenských procesů, jejich optimální socializaci. Rovněž je třeba analyzovat úkoly související se zdokonalováním péče preventivní, eugenické atd. Kolegium zdůrazňuje také obecně metodologickou stránku problematiky péče o postižené (komplexnost přístupu, celostní zřetele atd.). Pozornost je třeba soustředit i na zdokonalování přípravy učitelů základních škol, pokud jde o řešení vybraných otázek péče o tělesně postižené děti.

Kromě uvedených závažných tematických okruhů projednalo kolegium i řadu dalších otázek, jako je kupř. hodnocení a vytyčení perspektiv další práce časopisů „Pedagogika“ a „Čs. psychologie“; zhodnocení V. sjezdu čs. psychologů — jeho významu pro další rozvoj psychologické teorie a metodologie a pro uplatnění psychologie ve společenské praxi; zhodnocení mezinárodního symposia a jednání rady expertů ke kritické analýze buržoazní pedagogiky, včetně závěrů symposia pro úkoly státního plánu výzkumu; koncepce mezinárodní spolupráce v souvislosti s úkoly státního plánu výzkumu resortního v 7. 5LP aj.

Zdeněk Helus

POZNÁMKY

¹⁾ Viz: Kadlec, J.: *Zásady další činnosti funkcionářů a orgánů Akademie v souvislosti se změnami v systému řízení*. Zprávy ČSAV, 1981, č. 4., 13.

VII. ČESKOSLOVENSKO-SOVĚTSKÝ SEMINÁŘ PEDAGOGŮ A PEDAGOGICKÝCH PSYCHOLOGŮ

Ve dnech 16. a 17. června 1981 se v Praze konal VII. československo-sovětský seminář na téma „Problém vývoje v pedagogice a pedagogické psychologii“. Seminář pokračoval v tradici založené smlouvou o spolupráci mezi Akademii pedagogických

věd SSSR a československými pedagogickými a psychologickými ústavy z roku 1971.

Sovětská účastníci zastupovali Vědeckovýzkumný ústav obecné a pedagogické psychologie Akademie pedagogických věd SSSR v Moskvě. Československou vě-

du reprezentovali především pracovníci hlavní pořádací instituce — Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV — a dále zástupci dalších spolupracujících ústavů, konkrétně Psychologického ústavu ČSAV, Ústavu experimentální pedagogiky SAV, Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, Výzkumného ústavu pedagogického v Bratislavě a Výzkumného ústavu odborného školství v Praze. Závažná byla účast zástupců ministerstva školství ČSR, vysokých škol (zejména pedagogické fakulty UK v Praze), zástupců výchovně vzdělávací praxe aj.

Těžiště semináře bylo ve dvoudenním plenárním zasedání, které se konalo v zasedací síni Ústavu teorie informace a automatizace ČSAV. Jednání zahájili ředitel odboru vědy ministerstva školství ČSR prof. dr. Z. Souček, CSc., dr. J. Semrád, CSc., zástupce ředitele Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV, a prof. F. T. Michajlov, DrSc., vedoucí sovětské delegace.

Celkem bylo předneseno čtrnáct referátů, které se zaměřily na tři tematické okruhy:

1. Pojetí vývoje v pedagogice a pedagogické psychologii — jeho důsledky pro organizaci a řízení výchovně vzdělávacího procesu.

2. Diagnostika a řízení vývoje žáka.

3. Speciální problémy vývoje žáka se zřetelem k cílům, obsahu, metodám a prostředkům působení.

V úvodních referátech, které přednesli Z. Helus a F. T. Michajlov, byl akcentován význam kategorie výchovně vzdělávacího cíle pro řešení problematiky vývoje v jejím pedagogickém kontextu.

Z. Helus ve svém příspěvku „Dialektická jednota vnějších a vnitřních podmínek rozvoje osobnosti ve výchovně vzdělávacím procesu“ se soustředil na analýzu společensko-historické a kulturní zprostředkovanosti obsahu i dynamiky procesu vývoje. Precizoval zejména kategorie rozvoje osobnosti, který má psychickou a současně (v dialektické jednotě

s tím) i společensko-historickou povahu a je podstatně určován takovým výchovně vzdělávacím působením, které probouzí dítě k činnosti aktualizující jeho potence.

Pro samotný rozvoj osobnosti je pak charakteristická jeho zprostředkovanost několikaletými činiteli. Jde především o zprostředkovanost rozvoje kulturními obsahy, čímž je vyjádřena skutečnost, že jedince v jeho individuální historii netvoří jenom jeho osobní zkušenost, ale přebírá také zkušenost společensky-historickou. Rozvoj osobnosti je také zprostředkován kulturními nástroji, které umožňují, aby kultura byla jedinci efektivně komunikována a aby ji mohl také zpětně, obohacenou o jeho vlastní individuální angažovanost, komunikativně objektivizovat. Takovým nástrojem je jazyk jakožto kulturní znakový systém a řeč jakožto aktualizace jazyka v reálných procesech mezilidské komunikace. Rozvoj osobnosti je dále zprostředkováván aktivitou subjektu, která má sobě vlastní ontogenetický vývoj. Vyčlenění a podchycení tzv. vůdčích typů činnosti, charakteristických pro určitou věkovou kategorii, má velký význam pro rozvoj psychiky vůbec. Zprostředkující funkci v rozvoji osobnosti mají také mezilidské vztahy, do kterých je jedinec během svého života zapojen.

V závěru svého příspěvku podrhl autor skutečnost, že rozvoj osobnosti dítěte není možno interpretovat jako svého druhu „konzumaci“ rozvojetvorných příležitostí, ale že je také východiskem pro jeho tvorbu. Rozvoj není tedy jenom záležitostí reproduktivní, ale je také produktivním procesem tvorby podmínek dalšího rozvoje. Na základě těchto tezí nastínil Z. Helus některé závěry pro celkovou strategii a řízení výchovně vzdělávacího procesu, zejména pro tvorbu učiva, řízení interakcí mezi učitelem a žákem, řízení činností žáků.

Referát F. T. Michajlova byl nazván „Faktory rozvoje tvořivých produktivních schopností žáků“. Autor vyšel z Leninova výkladu dvou protikladných koncepcí rozvoje osobnosti. Na jedné straně je to

pojetí, v kterém jsou zdůrazněny vnější okolnosti, jejichž prostřednictvím se rozvoj osobnosti realizuje. Takovýto přístup vede k nepostizení podstaty rozvoje osobnosti. Podstata rozvoje tkví ve vnitřních rozporech samotného subjektu, v tom, že rozvíjející se subjekt tvořivě chápe a zvládá rozporuplnou determinaci svého života a tvořivým způsobem realizuje svůj vlastní rozvoj. F. T. Michajlov zdůraznil, že pro interpretaci rozvoje ve výchovně vzdělávacím procesu má zvláštní význam kategorie cíle.

Shodně se Z. Helusem akcentoval také mezilidsky vztahovou podmíněnost rozvoje. V mezilidských vztazích se jedinci otvírá prostor možností, úkolů, cílů, perspektiv, a to tak, že on sám nachází smysl svého života v sociálním uplatnění. V závěru svého příspěvku F. T. Michajlov podtrhl celostní charakter rozvoje osobnosti. Rozvoj podle něho nelze chápat jako řadu ontogenetických změn psychických vlastností a není ho možné také pochopit pouze na základě rozvoje určitých druhů činností, které stojí za těmito změnami. Rozvoj realizuje celistvý subjekt, který také svět kolem sebe chápe v jeho celistvosti.

Po úvodních referátech koncepčního charakteru následovalo několik příspěvků, v nichž se autoři zabývali některými specifitějšími otázkami souvisejícími s problematikou vývoje v pedagogice a v pedagogické psychologii.

J. Kotásková a M. Kodým ve svém referátu informovali o nových trendech v koncepci a výzkumu psychického vývoje a o vyplývajících z toho metodologických důsledcích. Zdůraznili, že v posledních letech došlo ke změně pojetí ontogeneze v tom smyslu, že vztah organismu a prostředí je chápán více dialekticky jako reciproký vztah. Sovětská autoři v poslední době i někteří západní teoretikové vývoje zdůrazňují aktivitu subjektu od nejranějšího dětství. Důsledkem ve výzkumu ontogeneze je přesun od schopností, vlastností, kognitivních výkonů k strategii zvládání situací a k subjektivní struktuře

jejich interpretace. Důležitou se stává otázka podílů determinant vývoje a význam jejich koincidence pro predikaci vývoje. Systémové pojetí překonává nedialektické izolování jednotlivých funkcí v osobnosti. I pro longitudinální výzkum je důležitým tématem učení jako základní mechanismus střetu subjektu s objektivním světem, otázka optimální stimulace učení s ohledem na měnící se význam stimulů v kontextu vývoje. Metodologicky je perspektivní týmovost a interdisciplinárnost výzkumů, jejich ekologizace a hloubková sondáž zaměřena na individuum. Repertoár metod se rozšiřuje o měření sebepojetí, morální usuzování a další.

Jádrem příspěvku J. Hlavsy byla teze, že rozvoj osobnosti lze chápat jako úkol pedagogického působení, protože převážná část rozvojových stimulů se realizuje ve výchovně vzdělávacích programech. Autor vychází z předpokladu, že rozvoj osobnosti je proces, který je možno nazvat, řídit, stimulovat ve směru zvyšování aktivity a samostatnosti rozvíjející se osobnosti.

Do prvního tematického bloku patřily také příspěvky sovětských účastníků semináře D. I. Feldštejna a A. G. Ruzské.

D. I. Feldštejn věnoval ve svém vystoupení pozornost zvláštnostem rozvoje činnosti dítěte v ontogenezi. Vyložil několik základních tezí uplatňovaných sovětskými autory při výkladu činnosti z hlediska vývojové psychologie a jejich důsledků pro výchovně vzdělávací práci. Ontogenetický vývoj je chápán jako rozvoj aktivity subjektu od nejjednodušších po nejsložitější formy. Úroveň rozvoje činnosti je ukazatelem rozvoje psychiky vůbec. Činnost má podle sovětských autorů dvě stránky — předmětně praktickou a mezilidsky vztahovou. Tomuto pojetí odpovídají dva druhy rozvíjející se v činnosti. Jsou to jednak vztahy subjekt-objektové, kdy cílem aktivity subjektu je osvojení si světa předmětů, jednak vztahy subjekt-subjektové, jejichž cílem je rozvoj vztahů. V ontogenezi dochází střídavě k výrazněj-

ší aktualizací jedné stránky činnosti na úkor druhé podle vůdčího typu činnosti té vývojové fáze, v které se dítě právě nachází. V současné době se v SSSR věnuje zvýšená pozornost mezilidsky vztahové komponentě činnosti, především její dynamice. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním sociální aktivity dítěte se ukážou specifické možnosti ovlivnění motivační sféry osobnosti.

A. G. Ruzskaja se ve svém referátu zabývala rolí afektivních komponent interakce dospělý—dítě v psychologickém rozvoji dítěte. Autorka podtrhla význam dospělého jakožto reprezentanta sociální kultury a nositele sociální zkušenosti ve vývoji dítěte. Afektivní komponenty vztahu dospělého a dítěte mají nezastupitelnou funkci zvláště v raných vývojových fázích, protože jsou pro dítě prvními a do určitého vývojového stupně jedinými zdroji informace o okolním světě.

Do tematického okruhu „Diagnostika a řízení vývoje žáka“ patřily příspěvky V. Kuliče, V. Hrabala st. a V. I. Slobodčikova.

V. Kulič se ve svém referátu zabýval významem učebních činností pro rozvoj žáka a jejich diagnostikou a řízením z hlediska teorie kognitivní socializace. Kognitivní socializace je neoddělitelnou stránkou vývoje osobnosti člověka. Její podstatou je skutečnost, že jedinec při uchopování a poznávání objektivní reality prostřednictvím svých učebních, pracovních a jiných činností je postupně vybavován příslušnými kognitivními potencialitami, které se neustále rozvíjejí a zdokonalují. Jak ukazují sovětské práce, pozornost věnovaná učebním činnostem se přesouvá ke studiu konkrétních mechanismů práce s informacemi i jim nadřazených metakognitivních strategií.¹⁾ Na příkladech autor ukazuje, že poznávací činnost je podmíněna schopností jedince efektivně využívat znalostí o sobě, úkolové situace i znalostí monitorních strategií²⁾ řídicích poznávání. Není zapomenuto ani na emoční, motivační a osobnostní vlivy. Využití mechanismu kognitivní socializace je

možné cestou řízeného nebo průvodního učení. Metakognitivní strategie si lze osvojit i nápodobou. Připravuje se experiment zaměřený na monitorní strategii vnitřního kódování informací.

V. Hrabal st. ve svém vystoupení poukázal na některé podmínky, za nichž se mohou výchovné poradenství a poradenská psychologie stát funkční součástí soustavy výchovně vzdělávacích institucí. Argumentace se soustředila především na konstituování specializované výchovně poradenské psychologie s intenzivní orientací po teoretické stránce na pedagogickou a sociální psychologii a v praxi na bezprostřední kontakt se školním prostředím dítěte. Zdůraznil, že pro to, aby poradenská psychologie plnila svoje funkce, je nutný vztah partnerské spolupráce mezi psychologem a učitelem, zvláště mezi psychologem a výchovným poradcem na škole. Jenom v této situaci je možné úspěšně realizovat náročné nápravné a optimalizační postupy navržené poradenským psychologem na základě diagnózy problémového dítěte.

Posledním referujícím této skupiny byl V. I. Slobodčikov. Jeho referát se zaměřil na řešení obecně metodologických problémů pedagogické a pedagogicko-psychologické služby škole, zejména služby poradenské. Poukázal na omezenost tradičních diagnostických procedur a nastínil koncepci diagnostického modelu odpovídajícího rozvojetvorné funkci socialistické školy.

Třetí tematický okruh obsahoval referáty zabývající se speciálními problémy vývoje žáka se zřetelem k cílům, obsahu, metodám a prostředkům výchovně vzdělávacího působení. Autoři zde věnovali pozornost problematice rozvoje v souvislosti s aktuálními úkoly jednotlivých typů škol, v souvislosti s přípravou dělnické mládeže a také v souvislosti s pojetím práce a přípravy učitele.

I. Švanda a L. Macák se zabývali specifickými otázkami rozvoje žáka v podmínkách středních odborných škol. Jejich sdělení se opíralo o aplikaci kategorie

rozporu ve výchovně vzdělávacím procesu a z toho vyplývajících důsledků. Rozsáhlým výzkumem žáků středních odborných škol autoři zjistili, že v podmínkách těchto škol existuje určité procento žáků, u nichž vývoj neprobíhá uspokojivě z hlediska cílů přípravy pro dělnická povolání. Optimálním směrem se vyvíjí 60 % žáků, asi 30 % žáků projevuje problematické vztahy k teoretické přípravě svého budoucího povolání. Kolem 10 % žáků má negativní vztahy k většině prvků přípravy k odborné specializaci. I když se většina žáků středních odborných škol vyvíjí přiměřeně cílům, které si tento typ škol klade, vyžaduje poměrně vysoké procento žáků jednostranně orientovaných buď na praktickou, nebo na teoretickou přípravu řešení tohoto rozporu hledáním dalších možností a prostředků úprav systému přípravy pro dělnická povolání.

Ľ. Klindová se soustředila ve svém referátu na některé problémy týkající se účinnosti nové koncepce vzdělání, jimiž se zabývají pracovníci pedagogické psychologie VÚP v Bratislavě. Snahou nové koncepce bylo optimálně uvést do souladu vývoj dítěte a výchovně vzdělávací proces tak, aby se co nejvíce realizovaly potenciály, schopnosti a vlastnosti jeho osobnosti s důrazem na rozvoj intelektových schopností. Vyžaduje to takovou organizaci výchovně vzdělávacího procesu, v které by se uplatňovala aktivita, tvořivé myšlení, samostatnost, schopnost řešit problémy. Na ověřování účinnosti nové koncepce by měl být zaměřen systematický pedagogicko-psychologický výzkum, který by ověřoval, jak se nové koncepci vzdělání daří realizovat její výše popsany záměr.

Významu zájmové činnosti pro všestranný rozvoj osobnosti žáka věnovala svůj příspěvek E. Kratochvílová. Zájmy, které aktivizují psychické procesy, činnost jedince určitým směrem, jsou důležité zvláště pro profesionální orientaci a výchovu k volbě povolání. Optimální se jeví snaha o sladění výchovně vzdělávací práce školy a mimoškolní zájmové činnosti a vliv obou na výchovu k volbě povolání

v souladu s možnostmi jedince a požadavky společnosti.

H. Chobotová ve svém referátu zevrubně informovala o výsledcích výzkumu morální orientace žáků gymnázia. Autorka zjistila, že na vznik a utváření charakterových vlastností mají značný vliv konkrétní vzory z nejbližšího sociálního okolí. To klade vysoké požadavky na osobnost rodičů a učitelů.

Seminář organicky vyústil ve zdůraznění úlohy učitele pro rozvoj osobnosti žáka. Jak ukázala řada referujících, význam interpersonálních momentů ve výchovně vzdělávacím procesu je velmi výrazný. V podmínkách školy pak jde především o vztah učitele a žáka na všech jeho úrovních. K tomuto problému se vyjádřil A. Tuček z pedagogické fakulty KU v Praze. Při řešení dilematu, zda je ve výchovně vzdělávacím procesu významnější genetický základ žáka nebo pedagogické mistrovství učitele, se autor opírá o analýzu podmínek socialistické výchovy. Za cíl výchovy považuje rozvoj plnohodnotné osobnosti žáka. Tím se zvyšují nejen nároky na diagnostickou schopnost učitele, ale také na schopnost podněcovat žáky k aktivitě a řídit ji. Snahy odstranit slabá místa ve vědomostech prospěchově neúspěšných žáků nevedou vždy k úspěchu. Autor doporučuje naopak soustředit se na rozvoj předností těchto žáků při jejich všestranné přípravě.

Závěrem je třeba konstatovat, že seminář měl vysokou odbornou úroveň, proběhl ve velmi plodné a přitom přátelské atmosféře. Podarilo se realizovat setkání špičkových odborníků, které poskytlo prostor pro podnětnou výměnu názorů a vyústilo v precizování ideových, teoreticko-metodologických pozic i kategorií, které mají zásadní význam pro řešení řady úkolů státního a resortního plánu výzkumu v sedmé pětiletce i pro další zdokonalování naší výchovně vzdělávací praxe. Ukázalo se, že problematice vývoje je třeba věnovat trvalou pozornost. Zejména bylo podtrženo, že otázku vývoje a rozvoje je nutné zkoumat v úzkém sepětí s ka-

tegoriemi osobnosti, subjektu a výchovně vzdělávacích cílů. Seminář prokázal, že kategorie vývoje (rozvoje) patří mezi klíčové pojmy marxisticko-leninské pedagogiky a pedagogické psychologie a že reali-

zace rozvoje osobnosti představuje hlavní cíl veškeré práce socialistické školy.

*Helena Auředníková
Anna Poblová*

POZNÁMKY

¹⁾ Jde o znalost takových postupů, jež jsou s to ovlivnit uložení a vybavení informace v paměti a jsou výhodné pro řešení různých specifických situací a úkolů.

²⁾ Monitorováním se rozumí navozování k cíli směřujících, často i alternativních učebních postupů spolu s kontrolou jejich průběhu i s kontrolou výsledků.

Mnoho úkolů v oblasti ideologické práce, v politické výchově máme také na školách, v učilištích, na vysokých školách, v rodině, na sídlištích, ve sdělovacích prostředcích a v oblasti kultury. Čeká nás naléhavý úkol dále rozvíjet a uplatňovat principy socialistického realismu, důsledněji prohlubovat ideově politický obsah činnosti kulturních uměleckých zařízení, dbát, aby socialistická angažovanost byla v jednotě s růstem umělecké úrovně. Vytvářet větší kulturní i umělecké kontakty, větší prostor pro neoficiální setkání pracujících s umělci a kulturními pracovníky, upevňovat přátelské svazky mezi závody, školami, pracovními kolektivy i jednotlivci a uměleckou frontou.

V ideologické práci nemůžeme připustit období klidu nebo stagnace. Chceme-li, aby přinášela konkrétní pozitivní výsledky a očividně změny ve vědomí a jednání lidí, musí být neustále živá, obsahově bohatá, na úrovni soudobých teoretických poznatků a požadavků a po stránce forem přitažlivá a působivá.

Při jejím dalším rozvoji budeme čerpat z usnesení ústředního výboru Komunistické strany Sovětského svazu o zkvalitnění ideologické a politickovýchovné práce a vycházet ze závěrů 15. zasedání ÚV KSČ.

Z celopražského stranického aktivu k ideologické a politickovýchovné práci,
září 1981
