

přetvářet jejich vědomí, formovat jejich socialistické přesvědčení především tím, že z každé naší věty poznají, že pro socialismus sami žijeme a pracujeme, že ho máme v krvi, že za ním jdeme celou svou bytostí. To je rozhodující předpoklad pro to, abychom ze své školy udělali školu opravdu radostnou, vlasteneckou a bojovnou, školu socialistickou.

THEORIE A PRAXE SOCIALISTICKÉ VÝCHOVY

K diskusi v časopise „Sovetskaja pedagogika“ o výchově jako společenském jevu.

Dr J. POPELOVÁ, rektorka Palackého university v Olomouci.

V časopise „Sovetskaja pedagogika“ probíhala od 2. čísla ročníku 1951 diskuse, jejímž úkolem bylo vyřešit některé stěžejní otázky pedagogické vědy ve světle slavných Stalinových statí o jazyce a jazykovědě. Diskuse byla zahájena článkem F. F. Koroleva „O některých specifických vlastnostech výchovy jako společenského jevu“, ve čtvrtém čísle téhož ročníku byla odpověď na úvodní článek z pera N. F. Poznanského, diskuse se pak rozvíjela v celém ročníku a přešla i do ročníku 1952, v němž byla ve čtvrtém čísle ukončena. Jaký byl průběh a jaké jsou výsledky této diskuse? V popředí zájmu byly především tyto problémy:

1. Přesná definice pedagogiky a výchovy.

2. Otázka, zda patří pedagogika, po případě pak její předmět, výchova, k nadstavbě nebo k jevům, které jako jazyk nepatří ani k základně, ani k nadstavbě.

3. Nelze-li na tuto otázku odpovědět všeobecně, které součásti pedagogiky, po případě její prvky, mají povahu nadstavbovou a které nenadstavbovou.

4. Je-li faktem, že nezavrhujeme všechno z pedagogického dědictví minulosti, jak si tento fakt vysvětlíme, je-li pedagogika nadstavbou, a jak vůbec rozhodneme, co máme přijímat z pedagogického dědictví?

První bod byl v diskusi projednán po prvé ve statí Korolevové, který se drží

již běžné definice, že předmětem pedagogiky je výchova dorůstajících pokolení. Diskutující, pokud se této otázky dotýkají, s ním souhlasí, nepochybuji však zároveň o tom, že předmět výchovy samé je širší než výchova dorůstajících pokolení, že se týká i lidí dospělých, ale pedagogika se týká oné části výchovy, jejímž předmětem je výchova dorůstajících pokolení, kdežto výchovou dospělých se zabývají jiné společenské vědy. Ukázalo se ovšem, že i definici samu je ještě třeba doplnit definici další, co je to výchova, a tu se diskutující přidržují známé definice Kalininovy, který říká, že výchova je určité cílevědomé a systematické působení vychovatele na psychiku chovance, aby mu byly vštípeny vlastnosti, jež si vychovatel přeje.

Mnohem prudší diskuse vznikla kolem toho, je-li pedagogika a výchova nadstavbou. Ale dříve než přistoupím k této části diskuse, myslím, že není zbytečné zopakovati čtenářům, co nového přinesly Stalinovy statí o jazykovědě ke zpřesnění marxistického učení o základně a nadstavbě. Toto učení je důležitou složkou historického materialismu. Již Marx ve známém úvodu ke Kritice politické ekonomie ukazuje, že „bytí lidí není určováno jejich vědomím, nýbrž naopak jejich vědomí je určováno jejich společenským bytím“. Stalin ve své statí „O dialektickém a historickém materialismu“ formuluje tuto myšlenku takto: „Jaký výrobní

způsob má společnost, takovou je v podstatě i sama společnost, takové jsou její ideje i teorie, politické názory a instituce. Nebo prostěji řečeno: jaký je způsob života lidí, takový je způsob jejich myšlení."

Ve své práci O marxismu v jazykovědě J. V. Stalin dále rozvinul poučky vyslovené ve stati „O dialektickém a historickém materialismu" a v souvislosti s vysvětlením specifické podstaty a funkce jazyka ukázal, že základnou společností je ekonomický řád společnosti, který musíme odlišovat od výroby. Zdůraznil dále její přechodný, historický ráz a služebnost nadstavby vůči základně: „Základna je hospodářský řád společnosti v dané etapě jejího vývoje." „Nadstavba, to jsou politické, právní, náboženské, umělecké, filosofické názory společnosti a jim odpovídající politické právní a jiné instituce." Služebnost nadstavby základně pak ukazuje Stalin v téže práci slovy: „Nadstavba slouží společnosti politickými, právními, estetickými a jinými idejemi a vytváří pro společnost příslušné politické, právní a jiné instituce." Mění-li se hospodářský řád, je dříve či později likvidována i jeho nadstavba. Když proletariát revoluční cestou likviduje kapitalistický hospodářský řád, likviduje dříve či později i kapitalistickou nadstavbu, t. j. ideje, názory, instituce, ale neničí materiální výrobní síly, jež byly vytvořeny za kapitalismu. Jen vulgarisátoři, „troglodyté", jak říká Stalin, chtěli ničit i buržoasní železnice.

Jak jsou tyto these aplikovány v pedagogické diskusi? První z diskutujících, Korolev, klade tři stěžejní otázky: 1. Je výchova součástí, nezbytným elementem nadstavby, nebo se výchova jako společenský jev nevztahuje ani ke kategorii základen, ani ke kategorii nadstaveb? 2. Patří-li výchova do kategorie nadstaveb, jejichž historicky přechodný ráz byl hluboce odhalen v pracích soudruha Stalina, v jakém smyslu je tu možno mluvit o historicky přechodném rázu výchovy? 3. Do jaké

míry se komunistická výchova, představující vyšší, kvalitativně odlišný typ výchovy, jeví současně pokračováním a rozvitím předchozí společnosti prakticky v oblasti výchovy a jaké jsou základní funkce komunistické výchovy?

Na první otázku odpovídá Korolev důrazně, že výchova patří k nadstavbě, a ukazuje v historickém přehledu, že každý ekonomický řád měl svou výchovu, která mu sloužila a hynula s ním. Ličí s tohoto hlediska výchovu prvobytně pospolnou, otrokářskou, feudální, buržoasní i komunistickou. Množství shromážděného materiálu, i když mnoho z něho již je známo tomu, kdo studoval marxisticky pojaté dějiny pedagogiky, činí jeho these velmi přesvědčivou. Méně šťastné, jak se mi zdá, jsou Korolevovy odpovědi na další otázky. Snaží se ukázat ony rysy pedagogiky, které ji liší od ostatních nadstaveb. Za prvé instituce nadstavby (stát, soud, vojsko) vznikají až s třídní společností a s ní také mizí, kdežto výchova tu byla již před třídní společností a ani za komunismu nezmizí, nýbrž naopak se bude stále více rozvíjet. Tato vlastnost ovšem nepřináleží jediné pedagogice, neboť i jiné druhy nadstaveb, na př. politické, umělecké, filosofické názory za komunismu nezmizí, nýbrž jen změní svůj obsah, což platí i o některých institucích. Dále vidí Korolev specifčnost výchovy v tom, že prý tvoří jakési druhé patro nadstavby, neboť výchovné názory a činnost výchovných institucí jsou ovlivněny a řídí se jinými jevy nadstavbové povahy, jako je politika a filosofické a morální názory. Pokládám tento názor o etážovité struktuře pedagogické nadstavby za mylný a domnívám se, že omyl byl zaviněn statickým a nikoli dialektickým pohledem na nadstavbu. Nadstavbu nesmíme chápat jako něco ztrnulého, jako hotovou, nehybnou budovu, na níž by bylo přistavováno další patro, nýbrž jako ustavičný proces vzájemného působení základny a nadstavby i jednotlivých složek nadstavby, jako neustálé

pronikání i zpětné působení, a pak se pojem patrového vršení stane zhola zbytečným. Jiný rys odlišný od nadstavbových jevů vidí Korolev v tom, že některé elementy výuky (obsah vyučování) se s likvidací základny nemění. Také jistá výuková technika je přejímána, i některá základní didaktická pravidla, jako požadování postupu od blízkého k vzdálenějšímu, od jednoduchého k složitějšímu atd. Ani s těmito Korolevovými názory nelze v této formulaci plně souhlasit, ale sejdem se s nimi ještě v dalších diskusních příspěvcích. V závěru Korolev správně ukazuje na kvalitativně odlišný ráz komunistické výchovy, upozorňuje, jak přejímá do sebe pokrokové prvky dědictví, a stanoví hlavní funkce komunistické výchovy.

Proti názorům Korolevovým vystupuje v 7. čísle N. F. Poznanský ve stati „Výchova, výchovné instituce, pedagogické názory a jejich vztah k nadstavbě“. Poznanský sice souhlasí s Korolevem v tom, že pedagogika jako věda, pedagogické názory a pedagogické instituce patří k nadstavbě, ale výchova sama, podle jeho soudu, k nadstavbě nepatří. Nade všemi výchovami jednotlivých společenských řádů je u Poznanského jakási „výchova vůbec“. Její existenci chce dokázat Kalininovou definicí výchovy, kterou jsem zde již citovala. Dále svůj názor opírá tím, že sféra a působení výchovy je širší než sféra nadstavby a v procesu výchovy se odrážejí jak základna, tak i nadstavba, i jevy, které nepatří ani k základně, ani k nadstavbě, jako jazyky, přírodní jevy, národní charakter lidí a pod. Právě na přírodovědeckých poznatcích a na jazyku Poznanský dokazuje, že jsou nenadstavbovou součástí výchovy a že tvoří ještě s jinými poznatky nepomíjející hodnotu a základní poznatkový fond, přecházející z jednoho ekonomického řádu do druhého. I souvislost výchovy s národním charakterem uvádí Poznanský ve prospěch svého tvrzení, že sféra výchovy je širší

než nadstavba. Poznanský ovšem nepopírá, že má výchova v třídní společnosti třídní charakter a že nadstavba má značný vliv na výchovu, ale přece konstatování tohoto vlivu uzavírá větou: „Ovšem, ať je vliv nadstavby na výchovu sebevětší, nestává se výchova proto nadstavbou.“ Dále pak vyslovuje obavu, že prohlášení celé všestranné oblasti výchovy za nadstavbu by vedlo k nebezpečí, že se zúží hranice samého předmětu pedagogiky nebo že se dokonce její předmět ztratí.

Názory Poznanského vyvrací v 9. čísle téhož ročníku Sovětské pedagogiky prof. Gončarov. Ukazuje, že výchova „vůbec“ je abstraktní pojem, odvozený z určitých konkrétních forem výchovy v konkrétních hospodářských epochách, že citát z Kalinina, kterého Poznanský užívá pro potvrzení své these, je vytržen ze souvislosti a že dále Kalinin mluví o konkrétní výchově konkrétní společnosti, že hlavní chyba Poznanského spočívá v tom, že ztotožnil výchovu s řečí, zapomínaje přitom na ten fakt, že výchova neslouží stejně všem společenským třídám a že se změnou základny se podstatně mění i výchova. Přebírání jistých progresivních elementů výchovy z jednoho společenského řádu do druhého je zjev, který není vlastní jen výchově ale i takovému vysloveně třídnímu společenskému jevu, jako je kultura. I ony „stálé“ elementy výchovy a výuky, o něž se opírá Poznanský, se při podrobné analýze nejeví nijak stálými a mění se a zdokonalují v závislosti na změnách základny. Gončarov na příklad ukazuje, že učení ve třídě a učení rozdělené na lekce není stálým elementem, jak tvrdí Poznanský, nýbrž že veliký slovanský pedagog, Čech J. A. Komenský, přišel s revolučním převratem didakticko-pedagogických metod, které přešly v trvalý fond pedagogické praxe, ale zároveň se dále rozvíjely a zdokonalovaly, a že důkazem tohoto tvrzení je i pedagogika sovětská, která si vytváří nové dokonalé metody,

jež nebyly možné v pedagogice buržoasní.

V 11. čísle Sovětské pedagogiky přišel na pomoc s. Poznanskému a ještě více vyhrotil vývody proti nadstavbovosti pedagogiky S. M. Šabalov v stati „Výchova jako společenský jev“. Vychází rovněž ze Stalinových statí o jazykovědě a znovu reviduje názory Korolevovy, Poznanského i Gončarovovy. Navazuje na Koroleva, zabývá se nejprve otázkou, co je předmětem pedagogiky. Odpovídá, že je jím výchova dorůstajících pokolení, ale snaží se tento pojem zpřesnit. Nelze všechno, čím je dorůstající pokolení formováno, pokládat za předmět pedagogiky. Dorůstající pokolení se sama přizpůsobují současným výrobním silám a výrobním poměrům a jsou staršími generacemi vedena k přizpůsobování současným životním podmínkám. Výroba, hospodářský i společenský život, politické dění, kultura i společenské bytí, jedním slovem celý národní život, který jde svými vlastními a ne pedagogickými zákony, ukazuje svůj dostatečně mocný vliv na dorůstající pokolení. Šabalov konstatuje, že dosavadní pedagogika ani dějiny pedagogiky se nezabývaly těmito paralelními pedagogickými procesy, jak zní Makarenkův termín pro tyto výchovné vlivy. Šabalov vidí, že tento pojem pedagogiky je příliš úzký. Zvláště v dějinách pedagogiky je patrné, že zachytíme-li jen uvědomělý výchovný systém, nevyčerpali jsme tím nijak všechny výchovné vlivy, ale naopak tomu se oprávněně obává pojem pedagogiky příliš rozšířit, aby neupadl do mylné teorie „odumírání školy“ a aby se mu neztratila specifická vědního předmětu pedagogiky. Tento rozpor řeší Šabalov závěrem, že pedagogika nemůže být neutrální k paralelním či nepřímým výchovným vlivům. Nemůže ovšem ani dokonale poznávat, ani usměrňovat procesy společenského života, z nichž se rodí paralelní vlivy, to je v kompetenci jiných věd. „Ale studuje nepřímé výchovné vlivy v je-

jích souvislosti s přímými výchovnými procesy v průřezu jejich působení na vývoj dorůstajících pokolení. Přímé výchovné procesy pedagogika nejen studuje, ale i usměrňuje a vypracovává jejich teorii po všech stránkách.“

Další vývody Šabalovovy jsou především polemikou s prof. Gončarovem. Šabalov hájí výchovu vůbec, tvrdí, že není jen pojmem, nýbrž že tomuto pojmu odpovídá příslušný společenský jev. Výchova, říká Šabalov, je „všeobecně lidským jevem, protože existovala již v beztrždní společnosti a protože je společná všem společenským třídám i všem společenským formacím bez ohledu na to, která třída je panující, a bude existovat i tehdy, až již budou třídy odstraněny“. Šabalov ukazuje dále všem pisatelům předchozích statí, že přihlížejí jen k uvědomělým prvkům výchovy, zatím co ve výchově je mnoho živelného. Hlavně však nesouhlasí s tvrzením prof. Gončarova, že výchova patří k nadstavbě. Šabalov si rozděluje problematiku do dvou kapitol. Nejprve se zabývá vztahem výchovy k nadstavbě, potom vztahem pedagogické nauky a školských institucí k nadstavbě. V obojím případě odmítá zcela rozhodně, že by jak výchova, tak i pedagogika a výchovné instituce patřily k nadstavbě. U výchovy je mu hlavním argumentem pro jeho tvrzení ta okolnost, že přejímáme z minulé výchovy jisté prvky i do výchovy naší, což prý by nebylo možné, kdyby výchova za kapitalismu byla nadstavbou kapitalismu. Rovněž popírá, že by výchovné instituce patřily k nadstavbě, a jako důkaz tohoto svého tvrzení uvádí ojedinělé pokrokové školy, které vznikly za kapitalismu, ale svým výchovným úsilím šly proti němu. Na základě těchto a ještě jiných důvodů Šabalov uzavírá, že výchova, pedagogika a škola jsou sice silně proniknuty nadstavbovými vlivy, ale že samy k nadstavbě nepatří.

I diskusní příspěvky v 12. čísle Sovětské pedagogiky, obsáhlý Vidanovův

a jen ve výtahu uvedený Nečajevův a Lopatnikovův, shodují se v tom, že odmítají zařazení výchovy jako celku do kategorie nadstavby, i když zároveň tvrdí, že v třídní společnosti výchova i pedagogika i výchovné instituce jsou silně třídní. Při tvrzení, že výchova nepatří k nadstavbě, se opírají především o citáty z Leninova díla „Kdo jsou přátelé lidu“, v němž Lenin kritizuje Michajlovského, spojujícího instituci dědictví nikoli s výrobními poměry, ale přímo s plozením dětí a stavějícího ji na roveň výchově, ironizuje jej za to, že pokládá instituci dědictví za „právě tak věčnou, nutnou a posvátnou jako výchovu dětí“. V téže souvislosti pak jej dále kárá za to, že „pokládá kategorie a nadstavby jedné historicky omezené společenské formace za kategorie stejně všeobecné a věčné jako výchova dětí a bezprostřední pohlavní svazky“.

Jako druhý důvod se uvádí úzká souvislost výchovy s výrobou, daná tím, že přímo pracující člověk sám, jeho pracovní zkušenost je výrobní silou. Změny výchovy a výučby v různých společenských formacích nejsou dány změnami v základně, ale změnami ve výrobě.

Dále se uvádějí argumenty známé již od předešlých diskutujících, jednak, že výchova existuje v průběhu celého trvání lidstva, za druhé, že obsah učiva není jen nadstavbový, že jsou v něm i trvale platné poznatky o přírodě a člověku a že výchova a vzdělání se skládají nejen z poznatků, zkušeností a návyků připravujících k činnosti v oblasti hospodářských vztahů a jim odpovídajících politických, právních a jiných zřízení, ale i z výrobní zkušenosti a z návyků fyzické a rozumové práce.

Dále proces výchovy v jakémkoli společenském zřízení zůstává procesem působení na psychiku, na smyslové orgány, na nervový systém, na mozek, na kostní a svalovou soustavu chovanců a tyto orgány, tento materiální základ psychiky, fungují podle zákonů pří-

rody, nikoli podle nějakých třídních zákonů nebo zákonů nadstavby.

Konečně ještě Vidanov připojuje, že organizační forma samého učebně výchovného procesu stejně jako organizační forma procesu práce (technika, technologie a methodika) nezávisí ani na základně, ani na nadstavbě, nýbrž učebně výchovný proces probíhá podle svých vnitřních zákonitostí.

Diskuse o výchově jako společenském jevu se přenesla i do letošního ročníku Sovětské pedagogiky. Pokračuje v druhém čísle statí P. V. Titkova „K otázce výchovy jako společenském jevu“ a v 3. čísle statí N. A. Petrova „Specifické vlastnosti výchovy jako jevu společenského života“ a M. A. Santrosjana „K otázce specifických vlastností výchovy jako společenského jevu“. V témže čísle je podán i stručný výtah z ostatních prací o tomto tematiku, které redakci došly a které nebylo možno celé otisknout. I tyto nové diskusní příspěvky se především zabývají otázkou, do níž se diskuse vyhrtila v předchozím ročníku, o nadstavbové či nenadstavbové povaze pedagogiky a výchovy. Kritizují uveřejněné názory a přinášejí nové argumenty pro i contra nebo opakují a rozvádějí argumenty uvedené již dříve. Autoři všech tří uvedených statí právě tak jako všichni autoři článků uveřejněných jen ve výtahu (Pomagajba, Oplakanskij, Livšic, Demidenko a Stěpanov) se stavějí proti názorům Poznanského, Šabalova a Vidanova o nenadstavbovém charakteru výchovy. Jejich důvody jsou často jen obměnami nebo rozvedením důvodů již uvedených. Zmínky zaslouží argument Titkova, proti Šabalovovu názoru o bezprostředním vztahu výchovy k výrobě. Ukazuje totiž, jak v dnešní době země s velmi pokročilou výrobou, ale se z ostatními výrobními poměry jako USA mají pedagogiku úpadkovou, odpovídající výrobním poměrům, kdežto země lidových demokracií, třeba s výrobou méně dokonalou, mají již pedagogiku pokrokovou, odpovídající jejich novým

výrobním vztahům. Rovněž po mém soudu správně vykládá Titkov Leninův citát ze stati „Kdo jsou přátelé lidu“, jehož Vidanov užívá jako důkazu, že výchova je věčnou kategorií nenadstavbového rázu. Titkov ukazuje, že Leninovo ostré rozlišení instituce výchovy od instituce dědictví chce říci jen tolik, že instituce dědictví je spjata se soukromokapitalistickým vlastnictvím a zároveň s ním zanikne, kdežto výchova byla i před ním a bude i po něm. To však neznamená, že by se výchova v jednotlivých společenských formacích v závislosti na nich neménila.

Nový cenný příspěvek do diskuse přináší N. A. Petrov. Ukazuje, že diskuse se příliš sešinula jen na řešení sporu o nadstavbový či nenadstavbový charakter výchovy, že však tento spor nelze řešit bez důkladného objasnění podstaty výchovy a jejích specifických rysů. Sám pak se ve své stati věnuje především určení těchto specifických rysů. Výchova slouží společnosti, ale je třeba určit, čím slouží společnosti. Výchova slouží společnosti tím, že vytváří u mladého pokolení společenské vědomí i chování, t. j. tím, že vychovává u mladého pokolení takové politické, filosofické, právní, mravní, estetické a jiné názory, záliby i zvyky, které jsou vlastní té které společnosti.

Výchova slouží společnosti tím, že zabezpečuje spojení mezi generacemi ve všech sférách lidské činnosti a včlenění dorůstajících pokolení do výrobní i společenské činnosti dospělých v dané etapě historického vývoje společnosti. Výchova se nepodobá řeči v jejím poměru k třídám. V třídní společnosti se výchova mladého pokolení stává jedním z předmětů zápasu společenských tříd. Vládnoucí vykořisťovatelská třída využívající síly nadstavby, t. j. politických, právních, náboženských, uměleckých, filosofických názorů společnosti a odpovídajících jim institucí, vede zápas za to, aby dala výchově mladého pokolení takový charakter, směr a obsah, který by obrátil výchovu v jeden

z prostředků posílení hospodářského řádu a odpovídající mu nadstavby v dané etapě historického vývoje. Petrov pak důkladnou a pronikavou analýsou ukazuje, jak se výchova projevuje jako zbraň v třídním boji a nejen výchova, nýbrž i vzdělání. Je-li vzdělání lhostejné k třídám, pak třídy nejsou lhostejné k němu, neboť, jak řekl Stalin, vzdělání je zbraň, jejíž účinek závisí od toho, kdo ji má v rukou a koho chtějí touto zbraní udeřit. Tento charakter výchovy a vzdělání jako zbraně v třídním boji ukazuje Petrov velmi pěkně nejen v společnosti kapitalistické, ale i v společnosti socialistické, jež je si vědoma, jakou zbraní je výchova, a věnuje výchově největší péči. Petrov ovšem při tom nechce popřít, že se kromě obecných zákonů té které epochy společnosti ve výchově projevují i její vnitřní zákony, podmíněné specifickými vlastnostmi tělesného a duševního vývoje dítěte, a přiznává, že sovětská pedagogika dosud k této stránce dostatečně nepřihlížela a starajíc se hlavně o obsah výchovy, nestarala se stejně důkladně o její metody. Petrovova stať je velmi významným diskusním příspěvkem, odhalujícím pronikavě podstatu pedagogiky, rysy, které má společné s ostatní nadstavbou, i její rysy specifické. Neulpívá jen na úzce vymezeném sporu o nadstavbovost či nenadstavbovost, nýbrž snaží se konkrétně a hlubokým rozбором objasnit, co je to pedagogika, čím byla v společnosti třídní a čím je v Sovětském svazu, jaké jsou její úkoly a kde tkví nedostatky.

Diskuse, která se tak bohatě rozvinula, ale která zároveň přinesla tolik protichůdných a velmi často nehotových názorů, musila být zakončena redakční statí, která ji zhodnotila a vyzvedla její závěry. Tato stať je podepsána předními sovětskými pedagogy, Boldyrevem, Jesipovem, Korolevem, Titkovem, Šimbirevem a Konstantinovem. Stať ukazuje na veliký význam diskuse a tím i na to, jak mocným pod-

nětem byly Stalinovy jazykovědné stati pro pedagogiku. Ukazuje ale i na tu okolnost, že některé otázky, mající veliký methodologický význam, na př. poměr sociálních a biologických prvků v dětském vývoji nebo podíl uvědomělých a živelných prvků ve výchově, byly propracovány jen slabě. Proto bylo v redakční stati především ukázáno na to kladné, čím diskuse přispěla k určení specifických vlastností výchovy jako společenského jevu, dále byly odhaleny hlavní chyby, které se v diskusi vyskytly, a konečně byl naznačen okruh problémů, které potřebují dalšího hlubokého prostudování.

Pokud jde o první bod, bylo stanoveno, že výchova zahrnuje pouze organizované vlivy, ne všechny vlivy, které působí (třeba živelně) na mládež. Výchova se zásadně liší od instinktivního působení zvířat na jejich mláďata.

Výchova všeobecně, odtržena od historických podmínek, je pouhou abstrakcí. Je to ovšem nezbytná vědecká abstrakce, právě tak jako na př. pojem „výroba“ vůbec nebo „výrobní síly“. Tato vědecká abstrakce obsahuje to všeobecné, co je společné různým společenským typům výchovy. Ale tato abstrakce je právě jen abstrakcí, neexistuje ve skutečnosti, skutečná výchova je vždy spjata s určitými společenskými podmínkami.

Na výchovu nelze aplikovat to, co řekl s. Stalin o jazyku. Výchova má na rozdíl od jazyka třídní charakter, mění se v závislosti na společenském řádu, není lhostejná k třídám. Není bezobsažné výchovy a každý obsah výchovy je třídně ovlivněn, i vyučování čtení, psaní, počítání, pracovním úkonům a pod. Jestliže Lenin ve své práci „Kdo jsou přátelé lidu“ v polemice s Michajlovským mluví o výchově jako o věčné kategorii, má to jen ten smysl, že výchova stejně jako pohlavní vztahy na rozdíl od instituce dědictví, s níž ji srovnává Michajlovský, je jednou z nutných životních podmínek, kdežto instituce dědictví přináleží jen určité

společenské epoše. Jinak výroku Leninu rozumět nelze, neboť víme, jak často právě Lenin mluvil o třídnosti výchovy.

Výchova je spjata s výrobou, ale neodráží změny ve výrobě přímo, nýbrž prostřednictvím společenských vztahů.

Je naprosto chybné stavět proti sobě výchovu a názory na výchovu a výchovné instituce. Říkat, že výchova nemá nadstavbový charakter, ale škola ano, znamená metafysické řešení problému. Rovněž jsou chybné pokusy rozčlenit výchovu, výchovné instituce a pedagogické názory na odlišné části, z nichž jedny mají nadstavbový charakter a jiné nikoli. Ale také není pravda, že by všechna výchova sloužila současnému společenskému řádu. Všechny pedagogické instituce i názory na určitém stupni společenského vývoje patří buď do soustavy příslušné nadstavby, nebo jsou přežitky nadstavby minulé, nebo jsou již zárodky, prvky, předpoklady nadstavby budoucí. V Sovětském svazu jsou ještě zbytky staré nadstavby na př. v náboženských názorech a institucích, v kapitalistických zemích politické, filosofické, pedagogické i jiné názory komunistických stran a odpovídající jim instituce jsou zárodky budoucí socialistické nadstavby. Bylo by vulgarisací tvrzení, že všechny výchovné názory a instituce bez ohledu na to, čemu slouží, jsou nadstavbou dané společenské base, vždyť na př. je zcela jisté, že pedagogické názory, právě tak jako ostatní názory revolučních demokratů, nesloužily upevnění feudálně nevolnického řádu, nýbrž jeho zničení.

Rovněž je nesprávný Korolevův názor, že výchova tvoří jakési druhé patro nadstavby.

Autoři závěrečné stati přistupují dále k vytčení podstatných chyb, jichž se účastníci diskuse dopustili, a ukazují, jak Šabalov i Vidanov hrubě biologisují, zanedbávající společenské vlivy ve výchově. Je pravda, že Pavlovovo učení o vyšší nerové činnosti nám od-

haluje fyziologické mechanismy, uplatňující se ve výchovném procesu, ale I. P. Pavlov nikdy netvrdil, že by jimi byla určována podstata výchovy a její specifické vlastnosti jako společenského jevu.

Chybný postoj zaujali diskutující rovněž k poměru uvědomělosti a živelnosti ve výchově, zaujímající tu krajní stanoviska. Někteří pokládali uvědomělost, organisovanost a plánovitost za základní a specifický znak výchovy, jiní zdůraznili živelný charakter výchovy. V poměru uvědomělosti a živelnosti je nutno i ve výchově řídit se tím, co bylo klasiky marxismu-leninismu řečeno o dělnickém hnutí, že tu totiž je nutno počítat s obojím, i se živelnými procesy, i s uvědomělým organisovaným vedením. Ovšem s vývojem socialistické společnosti a sovětské výchovy jdeme stále více k odstraňování živelnosti a k plnému vítězství uvědomělosti ve výchově na základě stále hlubšího poznání a využití objektivních zákonů vývoje i výchovy dorůstajících pokolení.

Po opravení některých nepřesných vývodů ve stati Titkovově autoři závěrečné stati ukazují na nejvýznamnější úkoly, které z diskuse pro sovětskou pedagogiku vyplynuly:

1. Podrobit vážnému a hlubokému studiu otázku o podstatě a specifických vlastnostech komunistické výchovy, odlišujících ji od ostatních společenských jevů. Zároveň je třeba zkoumat i vzájemné vztahy mezi komunistickou výchovou a druhými společenskými jevy na základě konkrétní zkušenosti komunistické výchovy.

2. Prozkoumat otázku o mezích pedagogiky jako vědy, o jejích vzájemných vztazích s druhými vědeckými disciplinami, především s pavlovovskou fyziologií.

3. Prozkoumat vzájemné vztahy mezi výchovou a dětským vývojem v různých výchovných stádiích, počínajíc předškolním věkem. Sovětská pedagogika sice odhalila v tomto ohledu anti-

marxistické, lživědecké koncepce pedologické, ale nepřinesla nic pozitivního k řešení tohoto problému, který má velikou theoretickou i praktickou důležitost.

4. Velmi vážným problémem pro všechna odvětví pedagogiky je průzkum vývoje dětské řeči ve vztahu k vývoji dětského myšlení.

5. Stalinovy jazykovědné stati ukázaly na význam metody vědeckého bádání a pedagogika musí usilovat o vytvoření plně vědecké metodiky.

6. I před dějinami pedagogiky stojí mnoho úkolů. Dějiny pedagogiky nejsou jen dějinami úsilí panujících tříd za monopol na vzdělání a převrácení výchovy v nástroj svého panování, ale jsou i dějinami zápasu pracujících mas proti protilidové politice vykořisťovatelských tříd v oblasti vzdělání. Dějiny pedagogiky musí odkrýt nejen všeobecné zákony historického vývoje výchovy, ale i její konkrétně historické formy, a přitom objasnit zápas dvou směrů ve vývoji výchovy i pedagogických teorií, odhalit i v dějinách výchovy elementy demokratické a socialistické kultury, o nichž řekl Lenin, že jsou v každé národní kultuře, protože v každém národě jest pracující vykořisťovaná masa, jejíž životní podmínky nutně rodí demokratickou a socialistickou ideologii.

Čtenáři jednotlivých diskusních příspěvků uvítali jistě radostně závěrečnou stať, která odstranila mnohá nedorozumění a uspokojivě vyřešila sporné body. Vedle této závěrečné stati byla diskuse komentována a podrobena kritice i v 3. čísle časopisu *Voprosy filosofii* v stati M. I. Sidorova, nazvané „Na falešných posicích“. Již název stati, která kritizuje nejen pedagogickou diskusi, ale i některé stati a názory Skatkinovy, je zřejmo, že recensent není s diskusí spokojen. Vytýká jí mnoho hrubě nesprávných, protimarxistických názorů, jež nalézá zvláště v článku Vidanovově. Kdyby Vidanov a někteří jiní účastníci diskuse byli lépe promys-

lili výroky s. Lenina i Stalina o výchově, nebyli by se mohli dopustit tak hrubých omylů. Sidorov podrobuje kritice i redakci, která prý se řídila známým příslovím, že čím dále se jde do lesa, tím je více dříví, a domnívala se, že v diskusi je možno tisknout všechno, co komu napadne, i když je to v zásadním rozporu se základními thesami historického materialismu. Sidorov sice v zásadě souhlasí se závěrečným redakčním článkem, ale má záporný vztah k samému tematů diskuse a soudí, že Sovětská pedagogika by se měla především obírat praktickými pedagogickými problémy a nezavlékat pedagogické pracovníky k neplodné diskusi o scholastických problémech.

Myslím, že Sidorov má pravdu v tom, že diskuse někdy upadla až do scholastických vývodů, ale nemyslím, že by z toho plynulo, že byla zbytečná. Právě ta okolnost, že se mohly vyskytnout u vážných vědeckých pracovníků naprosto antimarxistická tvrzení, ukazuje na nutnost vyjasnit si zásadní theoretická hlediska a pojmy.

Nejdůležitějším závěrem ze sovětské

pedagogické diskuse je, abychom si uvědomili, že úkoly, které z ní vyplynuly, platí i pro nás. Ani u nás nesmíme zapomínat na řešení základních theoretických otázek, i když se nám někdy při naléhavosti úkolů, jež před nás staví praxe, zdá, že je možno odsunouti je na druhou kolej. Je třeba si být vědom toho, že rozkolísaná, neurčitá theorie má vždy za následek i rozkolísanou, neurčitou praxi. I naše rozvíjející se diskuse o pedagogickém reformismu nám ukazuje, že základní pedagogické pojmy a marxistické hledisko v konkrétních pedagogických problémech není všem diskutujícím zcela jasné. Hlubší propracování základních pedagogických pojmů i bedlivé prozkoumání toho, co v pedagogice je pozůstatkem buržoasní nadstavby a naopak, co již je v pedagogické minulosti předzvěstí pedagogiky socialistické, pomůže nám revidovat i náš vztah k pedagogickému odkazu, jednak energicky vyřadit všechno, co bylo zamořeno úpadkovými vlivy imperialismu, jednak využít pokrokových prvků naší slavné pedagogické minulosti.

Uvědomělost a tvořivá aktivnost žáků ve vyučování.

(Některé zkušenosti sovětských pedagogů při řešení tohoto problému.)

Dr. TOMÁŠ HENEK, Výzkumný ústav pedagogický, Brno.

I.

Problém žakovy aktivity ve vyučování se v buržoasní škole objevil jako reakce proti přemrštěnému herbartismu, i když svými kořeny sahá až ke Komenskému. I v socialistické škole zůstává tento problém stále živý. Změnila se ovšem podstatně náplň pojmu aktivity, protože dnes neznamená žaková aktivnost jen způsob, jak se žák účastní vyučování, jak se zmocňuje nových poznatků, nýbrž tento problém se týká celé žakovy osobnosti. Z problému převážně didaktického se stává aktivita problémem výchovným.

O principu aktivity ve vyučování psala v nedávné minulosti řada měšťáckých pedagogů od Laye, Kerschensteinera, Ferriera, Claparéda až po Deweye. Mnohá jejich hesla, vytržená z jejich výchovné soustavy, se zdají pokroková, ale za těmito zdánlivě pokrokovými a vědeckými hesly se skrývají zpátečnické tendence vládnoucí třídy. Někteří z těchto pedagogů si problém zúžili jen na zavedení manuální práce do vyučovacího procesu a domnívali se, že se v takové pracovní škole může lépe projevit dětská individualita. Jiní zase požadovali činnou školu, která by zahrnovala celou dět-