

ZPRÁVY

II. KONFERENCIA PEDAGÓGOV SOCIALISTICKÝCH KRAJÍN

V dňoch 12.—16. augusta 1974 konala sa v Berlíne II. konferencia pedagógov socialistických krajín. Na konferencii sa zúčastnilo 10 socialistických štátov: ZSSR, Bulharsko, Československo, Kuba, Maďarsko, Mongolsko, NDR, Poľsko, Rumunsko, Vietnam a pozorovateľ Kórejskej ľudovodemokratickej republiky. 115 zahraničných účastníkov bolo zaradených do oficiálnych delegácií, okrem toho bolo na konferencii 235 pracovníkov z najdôležitejších pedagogických inštitúcií NDR a 40 zástupcov tlače, rozhlasu, televízie a filmu. Z Československej socialistickej republiky podielali sa na práci konferencie: prof. dr. Miroslav Cipro, DrSc., námestník ministra školstva ČSR (vedúci delegácie), prof. dr. Baláž, CSc., prof. dr. Jůva, CSc., prof. dr. B. Sýkora, CSc., doc. dr. Opatá, CSc., doc. dr. Pravdík, CSc., V. Fedorová, CSc., dr. Helus, CSc., ing. H. Nováková a dr. J. Soukup.

Konferencia rokovala v dňoch 12. a 13. augusta v pléne. Počas plenárneho zasadnutia odznelo 11 referátov zástupcov jednotlivých delegácií a pozdravný prejav Margot Honeckerovej, ministerky školstva NDR. Hlavnou témou bol rozvoj socialistickej osobnosti vo výchovno-vzdelávacom procese.

V dňoch 14. a 15. VIII. rozdelili sa účastníci do 6 sekcií, v ktorých sa ústredná tematika posudzovala z rozličných špecifických aspektov.

Išlo o nasledovné sekcie:

- I. Základné teoretické otázky rozvoja osobnosti.
- II. Otázky ideologickej a svetonázorovej výchovy.
- III. Problémy intelektuálneho rozvoja osobnosti.
- IV. Problémy pracovnej výchovy a polytechnického vzdelania.
- V. Problémy estetickej výchovy.
- VI. Problémy fyzického a psychického vývinu vo vzťahu k formovaniu osobnosti.

Posledný deň, 16. VIII. 1974, podali vedúci sekcií správy na plenárnom zasadnutí a schválili sa záverečné dokumenty. Záverečným prejavom prof. dr. Neunera, predsedu Akadémie pedagogických vied NDR, ukončila konferencia svoju prácu. Významným podujatím bola beseda predsedu štátnej rady NDR W. Stopha so zástupcami zahraničných delegácií, na ktorej sa hovorilo najmä o otázkach medzinárodnej spolupráce socialistických štátov v oblasti výchovy.

Z príležitosti II. konferencie pedagógov socialistických krajín konala sa aj porada zástupcov vedeckých pedagogických časopisov, na ktorej sa prerokovali možnosti užšej spolupráce a deľby práce na vyššej úrovni.

Niekoľko dní po takomto významnom a rozsiahlom podujatí je veľmi obtiažne hodnotiť obsah a výsledky, preto bude náš príspevok ešte poznačený subjektívnym prístupom účastníka. Bez nároku na úplnosť, neomylnosť a vyváženosť pokúsime sa zhrnúť poznatky a dojmy z konferencie, tak, aby poskytli aspoň prvú informáciu.

Nepochybne je potrebné vidieť berlínsku konferenciu v nadväznosti na I. konferenciu pedagógov socialistických krajín, ktorá sa konala v roku 1971 v Moskve. Vtedy sa utvorili podmienky pre ešte užšiu vedeckú spoluprácu, formulovali sa základné ciele medzinárodnej deľby práce socialistických pedagógov a navrhli sa aj príslušné vedecko-organizačné a inštitucionálne formy realizácie:

- každoročné porady vedúcich pracovníkov výskumných inštitúcií,
- porady expertov vo vymedzených problémových kruhoch,
- vedecké semináre venované najdôležitejším otázkam pedagogickej teórie a praxe a
- semináre pre mladých vedeckých pracovníkov.

V Moskve sa rámcovo načrtlo už aj zameranie II. konferencie pedagógov socialistických krajín a určilo sa miesto konania: Berlín. Preto znova podčiarkujeme, že podmienky pre dobrú prípravu a vysokú úroveň berlínskej konferencie utvorili sa v roku 1971 na I. konferencii v Moskve.

Referáty vedúcich jednotlivých delegácií podčiarkli na berlínskej konferencii spoločné črty výchovy socialistickej osobnosti vo všetkých socialistických štátoch. Spoločné základy aplikujú sa v dialektickej spätosti s konkrétnymi podmienkami, v mnohostrannej závislosti od spoločenského rozvoja a prejavujú na najmä v dynamickej diferencovanosti vzťahov vývinu a výchovy.

Aspoň stručne sa zmienime o referátoch na plenárnych zasadnutiach. Ministerka školstva NDR Margot Honeckerová pripomenula vo svojom úvodnom prejave, že konferencia pedagógov, ktorá sa koná bezprostredne pred 25. výročím vzniku NDR, je historickou udalosťou. Úloha ideológie vzrastá — v tejto súvislosti nadobúda osobitný význam problematika formovania socialistickej osobnosti, ktorá bola určená za hlavnú tému konferencie. Strana a vláda NDR považujú konferenciu za rozhodujúci prínos k ďalšiemu rozvoju socialistickej školskej sústavy, k užšej spolupráci vedcov-pedagógov a k spoločnej realizácii cieľov komunistickej výchovy. Pedagógovia majú veľkú zodpovednosť za prípravu a zapájanie dorastajúcej generácie do budovania novej spoločnosti. Pedagogická veda by mala ešte dôkladnejšie skúmať otázky výchovnovzdelávacej práce v škole, v rodine, v organizáciách detí a mládeže, ale aj na ostatných úsekoch spoločenského pôsobenia. Princíp straníckosti a vedeckosti výchovnej koncepcie zostáva jej základom a opiera sa o jednotu vedy a ideológie. Na konferencii bude sa hovoriť aj o pracovnej výchove mladej generácie. Naša koncepcia pracovnej výchovy nemá nič spoločného s buržoáznymi teóriami o tzv. »prispôbovaní sa k svetu práce«, ktoré vychádzajú z potrieb monopolného kapitálu. V socialistickej výchove využívajú sa všetky zložky na formovanie osobnosti tak, aby sa vysoká úroveň všeobecnej a odbornej vzdelanosti spájala s vedeckým svetonázorom, spoločenskou aktivitou a vysokou pracovnou morálkou. Kolektívna výchova zohráva v tomto ohľade veľkú úlohu.

V závere svojho úvodného referátu povedala M. Honeckerová: »Pedagógovia socialistických štátov, ktorí sú spojení spoločnými cieľmi a záujmami, stoja pri ďalšom rozvoji systému ľudového vzdelávania a pedagogiky pred rovnakými základnými otázkami a problémami, ako je zrejmé z uznesení XXIV. zjazdu KSSZ a zo straníckych zjazdov našich bratských krajín. Táto konferencia umožňuje vyjadriť sta-

noviská, sprostredkovať poznatky, vymieňať skúsenosti a takto utvárať ešte lepšie predpoklady pre spoločnú vedeckopedagogickú prácu. Sme presvedčení, že konferencia rozhodujúcou mierou prispeje k ďalšej spolupráci vedcov-pedagógov z našich krajín a že poskytne nové podnety.»

Slová M. Honeckerovej vyjadrili základné zámery konferencie, čo sa odzrkadlilo aj v ostatných referátoch na plenárnom zasadnutí. Významný referát predniesol vedúci sovietskej delegácie, prezident Akadémie pedagogických vied ZSSR akademik Stoletov. Ukázal bezprostrednú spoločenskú podmienenosť vedeckej práce v pedagogike, ktorá má priamy spoločenský dosah, ale súčasne je podrobovaná každodennej spoločenskej kontrole. Väčšie potreby a nároky môžu spôsobovať väčšiu aktivitu človeka a tým bezprostredne ovplyvňovať formovanie osobnosti. Sovietska pedagogika a škola považujú všestranný rozvoj osobnosti každého človeka za základný cieľ. Dôležitými komponentami formovania osobnosti je svetonázorová, morálne politická a pracovná výchova. Akademik Stoletov osobitne vyzdvihol spojenie školských kolektívov s kolektívmi pracujúcich, spoluprácu s rodinou a úlohy mládežníckych a detských organizácií. Výsledkom zvýšeného úsilia pri budovaní jednotnej, demokratickej školskej sústavy a ostatných spoločenských inštitúcií socialistickej spoločnosti má byť formovanie vzdelanej mladej generácie, oddanej ideálom komunizmu.

Prof. dr. G. Neuner, predseda Akadémie pedagogických vied NDR, vychádzal vo svojom referáte z princípov vzdelávacej politiky Jednotnej socialistickej strany Nemecka (SED). Zdôraznil, že veľká pozornosť problémom formovania všestranne rozvinutej osobnosti umožňuje nielen ďalej upevňovať spojenie pedagogickej teórie s výchovnou praxou. Je tu možné rozvíjať všetky pedagogické disciplíny a prikróčiť k tvorivej interdisciplinárnej vedeckej spolupráci pedagogiky s inými vednými odbormi.

Prof. Neuner vyzdvihol význam cieľavedomého vyučovacieho a učebného pro-

cesu pre utváranie vedeckého svetového názoru, pre upevňovanie socialistického presvedčenia a postojev. Je to jeden z dôležitých predpokladov pre morálne politickú a ideologickú výchovu človeka. V závere svojho prejavu prof. Neuner povedal: »Úlohy výskumu osobnosti sú také rozmanité a zložité, že žiaden socialistický štát ich nezvládne sám. Všetci máme k dispozícii bohaté skúsenosti sovietskej vedy, najmä sovietskej pedagogiky, k problémom formovania komunistickej osobnosti. S veľkou pozornosťou sledujeme vedecký rozvoj pedagogiky a ďalších vied v ostatných bratských socialistických štátoch. Na základe rovnakých, v marxizme-leninizme zakotvených teoretických a metodologických pozícií, ako aj rovnakého alebo podobného vývinu a úloh školskej sústavy máme rovnaké alebo podobné vedecké východiská, poznatky a skúsenosti. Považujeme výchovu socialistickej osobnosti za predmet, na ktorý môžeme zamerať úsilie o bilaterálnu a multilaterálnu vedeckú spoluprácu.«

Slová prof. Neunera vyjadrili objektívnu potrebu koncentrovanej a mnohostrannej, tematicky vyhranenej vedeckej spolupráce medzi pedagógmi socialistických krajín. Objektívne podmienky pre širšiu spoluprácu už dozreli a subjektívne snaženia, osobné kontakty a počiatkové výsledky týchto kontaktov len podopierajú správnosť návrhu prezidenta Akadémie pedagogických vied NDR.

Veľkú pozornosť a spontánny súhlas vzbudil referát vedúceho československej delegácie prof. dr. Miroslava Cipru, DrSc. Prof. Cipro nadviazal na júlové uznesenie ÚV KSČ z roku 1973 a hovoril o rozpracúvaní systému komunistickej výchovy. Prekonávanie rozdelenia »vyučovania« od »výchovy« opiera sa o výchovný ideál komunizmu, ktorý harmonicky vyjadruje triedne a všeľudské aspekty.

Komunistická výchova využíva systematicky na formovanie osobnosti všetky prostriedky a vplyvy spoločnosti, najmä školu, rodinu, Socialistický zväz mládeže a Pioniersku organizáciu, iné spoločenské organizácie, závody, masové komunikačné

prostriedky, vedu, techniku a kultúru, aby takto podnietila a rozvíjala schopnosti a záujmy človeka.

Prof. Cipro osobitne podčiarkol význam logického myslenia, vedeckého svetonázoru, pracovnej, mravnej a estetickéj výchovy a rozvoja fyzickej zdatnosti. Vyzdvihol dôležitosť živého príkladu ako výchovného činiteľa. Komplexnosť výchovného procesu si vyžaduje, aby sa rozvíjal nielen rozum, ale aj city, vôľa a v rozmanitej tvorivej činnosti formovala sa celá osobnosť, celý človek. Marxisticko-leninská pedagogika má jednak rozvíjať vlastnú koncepciu, ktorá každodenne dokazuje svoju prevahu, jednak vyvracať buržoázne teórie, ktoré skryte alebo otvorene obhajujú kapitalistický spoločenský systém.

V závere povedal prof. Cipro: »Československá delegácia podporuje na tejto významnej konferencii v plnej miere všetky konkrétne, pozitívne opatrenia, zamerané na ešte užšiu spoluprácu našich socialistických krajín v oblasti výchovy a pedagogickej vedy.«

Aj predstavitelia ostatných bratských socialistických krajín hovorili o výsledkoch pedagogickej vedy a výchovnej praxi vo vlastnej krajine v rovnakom duchu. Na delegátov robilo veľký dojem, že najvzdialenejšie socialistické krajiny, Kuba, Mongolsko a Vietnam, dosiahli veľký pokrok v teórii a praxi. Uvedieme v tejto súvislosti len jeden citát. Dr. Raul Gutiérrez medzi iným uviedol, že Kuba úspešne zvládla boj proti analfabetizmu a vybudovala modernú školskú sústavu. Od roku 1962 ukončilo robotnícko-roľnícke fakulty 365 720 absolventov. Na Kube spája sa vo výchovno-vzdelávacej praxi učebná a produktívna práca. Hovoril: »Nie je možné učiť sa, intelektuálne sa rozvíjať, teoreticky sa vzdelávať bez toho, aby sa človek nenaučil pracovať. Tento princíp je univerzálny, zahrňuje činnosť žiakov i pracujúcich, je hnacou silou tak rozvoja školskej sústavy, ako aj revolučného rozvoja spoločnosti.«

Záverečný protokol zo stretnutia zástup-

cov hlavných pedagogicko-teoretických časopisov socialistických štátov vyjadruje rovnaké tendencie ako celý priebeh konferencie. Stretnutie znamená ďalší krok k úzkej koordinácii práce redakcií. Časopisy si budú vzájomne pravidelne zasielať ročné plány a poskytovať informácie o vlastnej činnosti. Výmena príspevkov bude sa týkať najmä nasledovných oblastí:

- teoretické a praktické otázky formovania všestranne rozvinutej socialistickej osobnosti v podmienkach príslušnej socialistickej krajiny,
- aktuálne otázky rozvoja školskej sústavy a pedagogickej vedy,
- správy o dôležitých pedagogických konferenciách a medzinárodných pedagogických a školských podujatiach,
- recenzie významných publikácií v odbore pedagogiky.

Intenzifikácia kontaktov uskutoční sa nielen písomnými stykmi, ale aj rozšírením osobných stykov a pozývaním zástupcov vedeckých pedagogických časopisov na dôležité podujatia vedeckých inštitúcií a školskej správy. V súvislosti s konferenciami pedagógov socialistických krajín budú sa konať pravidelné porady zástupcov časopisov.

Bilancia II. konferencie pedagógov zo socialistických krajín je veľmi bohatá. Odznelo 11 referátov na plenárnych zasadnutiach a 114 v 6 sekciách. Do plánovaného zborníka bolo zahrnutých 134 vedeckých príspevkov. Ako sme už uviedli, bolo by predčasné zhodnotiť celý obsah, dosah a význam konferencie. Ale už dnes možno konštatovať, že mala nielen pedagogický, ale aj nesmierny ideologický a politický význam.

Vo všetkých bratských socialistických krajinách spája sa vedecký a technický pokrok s veľkou starostlivosťou o výchovu nového človeka. Socialistická spoločnosť dokazuje svoju prevahu nad kapitalistickým spoločenským poriadkom vo všetkých spoločenských oblastiach, ale snáď najvýraznejšie v oblasti formovania osobnosti a pri uspokojovaní potrieb človeka.

Konferencia prejavovala jednotu opierajúcu sa o marxisticko-leninské východiská vedeckej práce účastníkov. Konfrontácia teoretických postulátov s výchovno-vzdelávacou praxou v jednotlivých bratských socialistických štátoch ukázala životnosť, tvorivosť a progresivitu marxisticko-leninskej pedagogiky. Rokovanie bolo nielen bázou pre ešte pevnejšie zomknutie socialistických pedagógov, ale utvorilo aj podmienky pre stupňovanie aktivity a ofenzívy proti reakčným, antikomunistickým, antihumanistickým a oportunistickým teóriám o človeku a odvodeným pedagogickým koncepciami.

Bohatstvo vedeckých poznatkov o rozvoji a formovaní socialistickej osobnosti umožňujú tvorivo podnecovať ďalší rozvoj školských sústav. Vedecké príspevky presvedčili o nutnosti interdisciplinárnej spolupráce. Konferenčné materiály priniesli aj v tomto ohľade originálne a objavné poznatky. Po prvýkrát ozvali sa na takomto fóre a v takomto rozsahu filozófi, sociológovia, ekonómi, psychológovia, lekári, zástupcovia teórie telesnej výchovy, estetiky, ale aj prírodovedci a technici a stretli sa so zástupcami jednotlivých pedagogických disciplín, aby spoločne posudzovali základné otázky formovania socialistickej osobnosti. V rámci interdisciplinárnej spolupráce sústavne rastie význam pedagogiky, ktorá môže plniť funkciu katalyzátora a integrovať vedeckú prácu na štúdiu a rozpracúvaní otázok všestranne rozvinutej socialistickej osobnosti v podmienkach rýchleho vedeckého a technického pokroku.

Dôležité prvky k takejto spolupráci priniesli už aj vedecké podujatia, ktoré predchádzali II. konferencii pedagógov socialistických krajín — napríklad IV. polytechnický seminár v Moskve, porada expertov teórie komunistickej výchovy v Bratislave, konferencia o učebných pomôckach v Moskve, porady expertov o prognostike vo Varšave, o hodnotení a klasi-

fikácii žiakov v Budapešti, o boji proti buržoáznym teóriám v odbore pedagogiky v Berlíne, ako aj medzinárodný seminár mladých vedeckých pracovníkov v Bulharsku.

Veľkou prednosťou prípravy a organizačného zabezpečenia konferencie bola pohotovosť a presnosť. Materiály z rokovania budú v najkratšom čase vydané tlačou. Už počas konferencie boli publikované v skratenej forme najdôležitejšie príspevky v dennej tlači, v televízii a v rozhlas. Konkrétne záväzné závery k realizácii podnetov II. konferencie pedagógov socialistických krajín prijala porada riaditeľov výskumných ústavov pedagogických zo socialistických krajín, ktorá sa zišla v nadväznosti na konferenciu v dňoch 19.—21. augusta 1974 v Oberhofe (NDR).

Ako priamy dôsledok počítá sa s užšou spoluprácou bratských socialistických štátov pri príprave päťročných plánov vedeckovýskumnej práce v odbore pedagogiky na roky 1976—1980. Odznali podnetné návrhy aj na postupné utváranie stálych medzinárodných orgánov v rámci RVHP na koordináciu vedeckovýskumnej práce v odbore pedagogiky.

II. konferencia pedagógov socialistických krajín otvorila nepochybne nové perspektívy v rozvoji socialistickej pedagogiky. Tieto perspektívy sú v súlade s potrebami a možnosťami socialistickej spoločnosti. Podmienenosť pedagogickej vedy životom spoločnosti najlepšie vyjadrujú slová z referátu doktora pedagogických vied J. Koževnikova, člena sovietskej delegácie:

»Len socialistický spoločenský poriadok zaručuje takú kvantitatívnu a kvalitatívnu charakteristiku životného spôsobu človeka, takú kontinuitnú nadväznosť generácií, ktorá nielen zachováva všetko pozitívne prevzaté od otcov, ale tieto hodnoty aj ďalej rozvíja.«

Ondrej Baláž

PROTOKOL O SETKÁNÍ HLAVNÍCH REDAKTORŮ ÚSTŘEDNÍCH PEDAGOGICKOTEORETICKÝCH ČASOPISŮ SOCIALISTICKÝCH ZEMÍ

Dne 15. srpna 1974 se v souvislosti s druhou konferencí pedagogů socialistických zemí sešli hlavní redaktoři těchto časopisů. Účastníci poukazovali na to, že v zájmu rozvoje spolupráce pedagogů socialistických zemí je nezbytné spolupráci pedagogických časopisů zintenzivnit. V souvislosti s tím byly vyměněny názory o možnostech spolupráce. Dále účastníci podávali zprávu o tom, jak se v nejbližší době budou v jejich časopisech objasňovat problémy všestranného vytváření socialistické osobnosti a jak se v souvislosti s tím budou publikovat a zevšeobecňovat materiály druhé konference pedagogů socialistických zemí.

V závěru besedy se přítomní hlavní redaktoři pedagogických časopisů socialistických zemí dohodli na tom, aby se na základě plánů mnohostranné spolupráce vědeckovýzkumných pedagogických ústavů socialistických zemí rozvíjela spolupráce tímto způsobem:

1. Redakce časopisů se budou navzájem informovat o obsahu ročních plánů.

2. Redakce časopisů si budou poskytovat vzájemnou pomoc při publikování statí především v těchto oblastech:

— teoretické a praktické otázky vytvá-

ření všestranně rozvinuté socialistické osobnosti v té které zemi,

— aktuální problémy rozvoje lidového vzdělání a pedagogiky té které socialistické země,

— zprávy o závažných centrálních pedagogických poradách v jednotlivých socialistických zemích a o závažných mnohostranných poradách,

— recenze o nejdůležitějších pedagogických publikacích.

Bude se usilovat o další rozvíjení přímých styků, o výměnu zkušeností a informací o tematických plánech ústředních pedagogickoteoretických časopisů socialistických zemí:

— korespondencí,

— vzájemnými návštěvami hlavních redaktorů, co možná v souvislosti s účastí na vědeckých konferencích, a informováním o aktuálních problémech školské politiky a pedagogiky v té které socialistické zemi,

— pravidelnými setkáními hlavních redaktorů ústředních pedagogickoteoretických časopisů socialistických zemí.

Navrhuje se uskutečňovat taková setkání v souvislosti s konferencemi pedagogů socialistických zemí.

Přeloženo z originálu v ruském jazyce.

DISKUSE O SOUČASNÝCH PROBLÉMECH VZDĚLÁNÍ A VÝCHOVY V SSSR

Ve dnech 16. a 17. května 1973 se v redakci sovětského filozofického časopisu »Voprosy filosofii« konala další zajímavá beseda, tzv. »zasedání za kulatým stolem«, věnovaná tentokrát aktuálním problémům výchovy a vzdělávání. Setkání a diskusi předních sovětských filozofů, sociologů, pedagogů, psychologů, představitelů lékařských věd a dalších vědních oborů, jakož i umělců, učitelů středních a vysokých škol a zástupců stranických, komsomolských a dalších společenských orgánů a

organizací připravoval tentokrát spolu s redakcí časopisu i filozofický ústav Akademie věd SSSR. Stenografický záznam této besedy byl postupně zveřejňován v časopise Voprosy filosofii (1973 — č. 11—12, 1974 — č. 1—4).

Mimořádnou pozornost, kterou sovětští filozofové věnují v současné době problematice výchovy a vzdělávání, lze vysvětlit růstem společenského významu těchto faktorů v současné etapě výstavby komunismu v SSSR. »Veliké dílo — výstavbu

komunismu,« jak uvedl na XXIV. sjezdu KSSS L. I. Brežněv, »není možno úspěšně uskutečnit bez všestranného rozvoje člověka. Komunismus je nemyslitelný bez vysoké úrovně kultury, vzdělání, společenského uvědomění a vnitřní zralosti lidí, podobně jako je nemyslitelný bez odpovídající materiálně technické základny (Materiály XXIV. sjezdu KSSS, Moskva 1971, s. 83). V četných dokumentech stranických a státních orgánů SSSR, vydaných v poslední době, se řeší mnoho zásadních otázek, které mají vést k podstatnému zvýšení úrovně přípravy odborníků pro sovětské národní hospodářství a současně i k zvýšení účinnosti intelektuální, tělesné, mravní a estetické výchovy všestranně rozvinuté socialistické osobnosti.

Vzhledem k tomu, že otázky všestranného rozvoje osobnosti jsou velmi široké a mnohostranné, pokusili se organizátoři besedy o bližší vymezení diskutované tematiky a zároveň i o komplexní přístup (z hlediska různých vědních oborů) k stanoveným problémovým okruhům. Jako otázky prvořadě důležitosti byla k diskusi navržena tato témata:

Potřeby rozvoje socialistické společnosti a vzdělání.

Sociální důsledky růstu vzdělanostní úrovně obyvatelstva za socialismu a za komunismu.

Je možný nadbytek vzdělání?

Osvojování základních vědomostí a problém jejich zjišťování, rozvoj a kultivování tvůrčích schopností.

Problémy psychofyzilogického přetěžování žáků.

Problémy duševní hygieny v dnešní škole. Perspektiva vytváření jednotného systému vzdělávání za účelem formování všestranně rozvinuté osobnosti.

Problém akcelerace a vzájemný vztah intelektuálního a morálního aspektu v rozvoji mladé generace.

Jak se chápe škola budoucnosti?

Jak se spojují úkoly vzdělávání a výchovy?

V úvodním vystoupení objasnil akademik B. M. Kedrov¹), ředitel Filozofic-

kého ústavu AV SSSR, proč se filozofie zajímá o otázky výchovy, a podtrhl přitom zejména sociálně ekonomické a ideologické funkce vzdělávací soustavy. Stručně komentoval navržená diskusní témata a zdůraznil, že předmětem besedy by měly být především širší filozofické aspekty stanovených problémových okruhů. V této souvislosti poukázal na význam dialektiky jako metodologického nástroje k řešení rozporů, kterých je v oblasti výchovy a vzdělávání mnoho.

Z obsahových otázek upozornil B. M. Kedrov na úkol vytyčený XXIV. sjezdem KSSS, jímž je ovládnout nejen výsledky vědeckotechnické revoluce, ale zvládnout i průběh jejího vývoje, tj. umět tento proces řídit. S tím spojil problém všestranného rozvoje socialistické osobnosti, jejího harmonického fyzického, duchovního i morálního rozvoje. Za jeden z ústředních problémů považuje řešení otázek sebevzdělání a seberozvoje, které získávají v současné době prvořadou důležitost. Doporučuje organizovat proces učení tak, aby žáci měli dostatek času (i volného času) k rozvoji svých vlastních zájmů. Jako druhou otázku, která má i z filozofického hlediska značný význam, uvedl problém přeměny společenskovedních znalostí žáků v jejich hluboké přesvědčení, problém vytváření materialistického světového názoru mládeže.

Své vystoupení uzavřel akademik Kedrov konstatováním, že posouzení všech problémů by mělo směřovat k jedinému cíli: jak dosáhnout optimálních podmínek k úspěšnému řešení úkolů v oblasti vyučování, výchovy i při rozvíjení schopností žáků.

Akademik A. N. Leontjev²), děkan psychologické fakulty MGU, uvedl své vystoupení myšlenkou, že vyučování a výchova se musí orientovat na budoucnost a že diskutované otázky je nutno posuzovat z hlediska perspektiv. Hlavní pozornost věnoval nejdůležitějšímu článku celého systému vzdělávání — školnímu vzdělávání, a to z hlediska motivace žáka, jeho vztahu k učení, ke škole, což považuje autor za jeden z neaktuálnějších

problémů. Dítě přichází do školy v sedmi letech a končí ji v sedmnácti. Za těchto deset let se v jeho osobnosti stanou velké změny; změní se systém jeho vztahů k okolí, charakter jeho interakce, mění se sociální pozice dítěte ve společnosti. Krátce, mění se celý způsob jeho života a v souladu s tím i jeho motivace.

»A co se za tu dobu od 7 do 17 let mění ve škole?« táže se A. N. Leontjev a odpovídá, že ve srovnání s velkými kvalitativními změnami v psychice žáků, v jejich osobnosti, jsou změny ve škole nepatrné. Žák v sedmnácti letech opouští tu-též lavici (snad o něco vyšší), do které se v sedmi letech posadil. Z tohoto aspektu se pak poukazuje na některé jevy v organizaci učebního procesu (neměnnost, monotónnost struktury vyučovacích hodin, systém náhodného vyvolávání k tabuli a zkoušené aj.) i ve vztazích učitelů k žákům (např. tykáni starším žákům), s nimiž nesouhlasí.

Propast mezi prudkými změnami celého profilu žáků od sedmi do sedmnácti let a mezi relativní jednotvárností a neměnností školního života vede ve svých důsledcích ke ztrátě zájmu žáků o učení, o školu a k dalším negativním výchovným jevům. Za aktuální úkol pedagogické vědy považuje A. N. Leontjev periodizovat formy učení žáků a styku ve škole, stupňovat samostatnost a aktivitu žáků při řešení vzdělávacích úkolů a uvádět je v soulad s vývojem sociálních vztahů žáků, které s rostoucím věkem žáků stále více přesahují úzký rámec života školy.

Na trvalý růst rozsahu učiva, který se projevuje ve stále větší přeplněnosti školních osnov, doporučuje akademik Leontjev reagovat v duchu současného života, současné praxe (včetně praxe vědecké). Navrhuje přenést část dosavadního učiva (tu, které se musí žák prostě naučit a uchovat v paměti alespoň do zkoušky, čímž se ztrácí obrovské množství času) do informačních příruček, jichž by žáci běžně používali, a to veřejně a dokonce i při zkouškách. Svůj návrh zdůvodňuje tím, že v životě se také neučíme zpaměti všem faktům, které by se nám mohly ho-

dit, ale čerpáme ze známých a dostupných pramenů, přičemž si děláme poznámky k přednáškám, vystoupením apod. Ve škole se takové poznámky nazývají tahákem a hodnotí se jako trestný čin. I po skončení školní docházky se nepřestáváme podle akademika Leontjeva učit, osvojovat si nové poznatky; nepřestáváme obohacovat i svou paměť — přestáváme se pouze učit zpaměti, biflovat.

V závěru svého vystoupení doporučil A. N. Leontjev věnovat pozornost otázce, jakému člověku, jakému jeho lidskému poslání mají sloužit vědomosti a dovednosti, které dává naše vzdělání. Upozornil, že je rozdíl mezi utvářením člověka jako personifikované funkce a mezi formováním člověka-tvůrce, aktivního budovatele života společnosti, vyzbrojeného znalostmi a připraveného ke komunistické práci.

S. A. Gurevič³⁾, zasloužilý učitel RSFSR, hovořil o svých zkušenostech z výchovné práce s mládeží a vyzdvihl zejména důležitost důkladného poznání a pochopení žáka učitelem. V této souvislosti doporučil zamyslet se nad splnitelností školních osnov a doporučil zajistit pro žáky hodiny úplného volna, kdy se každý může zabývat tím, čím sám chce, »neboť jinak vyrůstají lidé bez vlastní iniciativy«. Oheň, jak uvedl diskutující, uhasná nejen pro nedostatek hořlavých látek; někdy může udusit plamen i přebytek paliva. Z mnoha dalších zajímavých postřehů si zaslouží pozornosti zvláště myšlenka S. A. Gureviče o výchovném významu vzájemného styku dětí a varování, aby se boj proti neprospěchu nezaměňoval za boj s neprospěvájícími, neboť v prvním případě může být opoždující se žák spojením učitele, kdežto v druhém případě se z něho stává protivník. Zajímavě odpovídá S. A. Gurevič i na otázku, jak postupovat, aby prospívali všichni žáci. Uvádí, že je nutno vzbudit zájem o učení, vytvořit pevný most, který spojí duchovní svět jednotlivých dětí s tím, čemu je učíme. Necht' kráčí různými cestami k jednomu cíli. Nedosáhneme-li toho, budou vyznávat jiné hodnoty pro nás a jiné pro sebe. A to, co je »pro sebe«, říká S. A. Gure-

vič, je přirozeně bohatší a obsažnější než to, co uslyšíme v odpovědích či co si přečteme v pracích žáků.

V závěru cituje myšlenku V. O. Klučevského, že »cena jakýchkoliv znalostí se určuje jejich spojením s našimi potřebami, snahami a činy; jinak se vědomosti stávají balastem paměti«. Ztotožňuje se s touto myšlenkou a uvádí, že ho vždy vzrušuje nejen to, kolik žák zná, ale i jaké jsou motivy jeho učení. Jestliže žáka nezajímá nic kromě zkoušek a známek, nemá za mák cenu ani on, ani znalosti, které získal.

A. P. Kostin⁴) z oddělení vědy a školství oblastního výboru KSSS ve Voroněži se vyslovil k některým obtížím v praktické výchovné práci s mládeží. Konstatoval, že dosud málo známe dnešní mládež, hovořil o nedostacích ve výchovné práci rodiny, která se řídí tzv. »pedagogikou štěstí dítěte«, a velkou pozornost věnoval výběru a přípravě mládeže k učitelskému povolání.

Otázkám rozvoje tvůrčích schopností a utváření komunistického světového názoru žáků věnoval své vystoupení profesor I. J. Lerner⁵), vedoucí Laboratoře světónázorové výchovy Vědeckovýzkumného ústavu obecné pedagogiky APV SSSR. V úvodu upozornil, že otázka intelektuálního rozvoje mladé generace, výchovy jejích tvůrčích schopností je otázkou nejen pedagogickou, ale i sociálně politickou; k jejímu vyřešení byly v SSSR vytvořeny potřebné sociální podmínky. K řešení tohoto v podstatě pedagogického problému je nutno vytvořit takový systém vyučování, který by zajistil nejen osvojení znalostí, bez nichž není možný žádný vývoj, ale i zkušeností z tvůrčí činnosti, které lidstvo nashromáždilo v průběhu sociální praxe. Zkušenosti z tvůrčí činnosti tvoří podle profesora Lernerova stejně plnoprávnou část sociální kultury jako znalosti, dovednosti a návyky. Bez postupného osvojení této zkušenosti (jako specifického obsahu sociální kultury) v průběhu přímé, bezprostřední tvůrčí činnosti není možné stát se tvořivě činným subjektem.

Zkušenosti z tvůrčí činnosti, jak uvedl profesor Lerner, jsou autonomní ve vztahu k rozsahu vědomostí, dovedností a návyků. Rozsah vědomostí pochopitelně určuje šíři, rozměry tvořivě řešených problémů, obsahovou zaměřenost problémů, nikoliv však míru jejich složitosti, stupeň tvůrčích sil subjektu. Je nemálo erudovaných lidí, kteří jsou z hlediska tvořivosti neplodní. Sčetlost je ukazatelem vzdělanosti, ne však tvůrčího potenciálu subjektu. Ten se projevuje na základě dřívějších znalostí pouze při vytváření kvalitativně nového produktu, skrytého v samém objektu poznání. Čím hlouběji je skryt, tím většího tvůrčího potenciálu je zapotřebí k tomu, aby se vyjevilo a poznalo, co je skryto. A tento potenciál již nezávisí na daných znalostech. Je možno jej utvářet cílevědomě, formuje se však i živelně na základě určitého rozsahu znalostí.

K utváření tvůrčích potenciálů mládeže nepovažuje profesor Lerner za nutné rozšiřovat do nekonečna rozsah osvojovaných vědomostí a zvyšovat délku školní docházky. Má za to, že je nutné (s ohledem na zvláštní senzitivnost k intelektuální kultuře, zvláště v raném dětství — podle některých údajů ve věku 5—7 let) vytvořit takový systém učení, který počítá nejen s osvojením hotových sebesložitějších informací, ale i se samostatným řešením problémů a problémových úkolů. Soubor takovýchto problémů — poznávacích, praktických, konstrukčních — musí podle jeho názoru získat ve vzdělávacím procesu určitý specifický podíl. Je nutno vytvořit systém, který by odpovídal určitým ukazatelům, a to jak obsahovým, tak formálním.

Pokud jde o světový názor, zmínil se I. J. Lerner nejprve o tom, co je jeho základem a co víme o procesu jeho vytváření. Představil světový názor jako fenomén vědomí s vysokým stupněm emocionálního zabarvení, který je tím stálejší, čím hlouběji je motivován, tím je racionálnější, čím více se proces jeho utváření opírá o důkazy, o přesvědčení, o pravdivost jeho obsahu. Současně však varoval

před redukcí problému utváření světového názoru pouze na intelektuálně emocionální sféru a upozornil, že mnohé stránky tohoto problému zůstávají dosud neprobádány a nevyjasněny.

V. P. Zinčenk^o], vedoucí katedry psychologie MGU, věnoval svůj příspěvek výchově vizuální kultury mládeže.

Akademik A. J. Berg⁷], předseda vědecké rady pro studium komplexního problému »Kybernetika« v AV SSSR, v úvodu svého příspěvku poukázal na nedostatky v koordinaci činnosti různých vědních oborů při řešení stěžejních otázek výchovy a školství, ale i na nedostatečnou koordinovanost přímo v rámci školské soustavy, např. mezi středními školami a systémem odborného a vysokoškolského vzdělávání. Dále se zabýval otázkou, jak zvýšit úroveň vyučování, zvláště pak metod vyučování s pomocí programovaného učení či v širším měřítku s pomocí výpočetních strojů, kybernetické pedagogiky.

Za mimořádně důležitý úkol, a to již od nejranějšího dětského věku, považuje akademik A. I. Berg výchovu potřeb a zájmů. Všechno živé se liší od mrtvého, neživého právě existencí potřeb. Avšak potřeby, jak uvádí, je nutno vychovávat; samy od sebe se vždy neobjevují, zvláště máme-li na mysli sociálně hodnotné potřeby. Jestliže se nedaří utvářet žádané potřeby, zájmy, tužby, nemusí být vina pouze v učitelích, ale i v nedokonalých učebních plánech, osnovách, metodách vyučování. V této souvislosti vyslovuje akademik A. I. Berg názor, že bude nutno věnovat větší pozornost individuálním zvláštnostem žáků, praktikovat odlišný přístup k chlapcům a děvčatům, a nevyklučuje ani potřebu vytvořit variabilní osnovy v souladu se zájmy různých skupin žáků.

V závěru vystoupení se akademik A. I. Berg dotkl úlohy učitelů. S odvoláním na V. I. Lenina zdůraznil, že lidé, na jejichž úspěšné práci v mnohém závisí optimální intelektuální a mravní rozvoj nových generací, musí mít co nejlepší podmínky k životu, k práci i odpočinku, k zdoko-

nalení svých dovedností a schopností. Dále považuje za nutné zvýšit společenskou prestiž povolání učitele, což může podle jeho názoru odstranit neúměrnou feminizaci učitelstva.

G. A. Medynski⁸], člen Svazu spisovatelů SSSR, vyjádřil mínění, že se v diskusí věnuje málo pozornosti otázkám výchovy, zejména výchovy mravní. Základním problémem v této oblasti se mu jeví spotřebitelský vztah části mládeže k životu.

I. I. Karpec⁹], zástupce právních věd, i se v diskusí dotkl trestné činnosti mládeže a její souvislosti s konkrétními podmínkami a procesy výchovy. Poukázal na to, že se výchova často nesprávně zužuje na výchovu školní a navíc se jednostranně chápe jako pouhé osvojování poznatků, »nudné mravní poučování« místo sociální výchovy, výchovy žádoucích sociálních vztahů žáků.

Diskutující dále doporučil zamyslet se nad otázkou, zda v této době můžeme od školy požadovat to, co od ní požadujeme. Popsal pracovní zatížení učitele a ukázal, že se kromě řádného plnění svých vyučovacích úkolů nemůže v potřebném rozsahu a intenzitě věnovat výchovné práci s žáky. Doporučil proto ustanovit (zvláště ve vyšších třídách) pedagogické síly, které by byly zbaveny vyučovací povinnosti a mohly se cele věnovat individuální výchovné činnosti s žáky.

V závěru poukázal I. I. Karpec na sociální důsledky neprospěchu žáků. Uvedl mj., že trestní činnost žáků, kteří opakovali třídu, je 11—14krát vyšší než u ostatních žáků.

N. A. Menčinská¹⁰], členka-korespondentka APV SSSR, vedoucí Laboratoře učení a rozumového vývoje žáků Vědecko-výzkumného ústavu obecné a pedagogické psychologie APV SSSR, hovořila o některých závažných otázkách školní praxe i pedagogické teorie. Zdůraznila, že princip výchovného vyučování musí zaujmout v hierarchii didaktických principů vedoucí místo a prolínat všemi ostatními principy. Dále upozornila, že požadavek účinného řízení učebního procesu není

v rozporu s principem rozvoje poznávací aktivity žáka, přičemž podtrhla, že za optimální lze považovat pouze takové vyučování, které vede k efektivnímu vlastnímu učení. To znamená, že se těžiště požadavků na žáka přesunuje od dřívějšího získávání vědomostí a dovedností k ovládnutí postupů, způsobů, jak získávat znalosti a využívat jich k řešení nových úkolů. To si podle N. A. Menčinské vyžádá prověřit některé dosavadní didaktické formy, např. způsob zkoušení žáků. Bude nutno věnovat méně místa reprodukci znalostí a větší důraz položit ve všech předmětech na jejich aplikaci. Při tom bude žádoucí zaměřit se přednostně nikoliv na ty úkoly, které se řešily ve škole (s učitelem), ale na ty, jejichž podmínky byly změněny, kde se uplatňují procesy nazývané psychologicky »transfer« (přenos).

V blízké budoucnosti bude podle N. A. Menčinské nutno vyřešit úlohu vyučovat tak, aby znalosti (i dovednosti) vstupovaly v systém světónázorové orientace žáka, aby se staly jeho přesvědčením, které určuje jeho chování a jednání. K tomu je nezbytné hlouběji rozpracovat otázky utváření vědeckého světového názoru, a to z různých aspektů, z hlediska různých vědních oborů. Jak ukazují výzkumy, existují podstatné rozdíly mezi úrovní těch společenskovědních znalostí žáků, které jsou významné pro jejich světový názor. S ještě většími rozdíly se podle autorky setkáváme, sledujeme-li, jaké místo zaujímají světónázorové otázky ve struktuře osobnosti žáka, jak jsou spjaty s jeho morální orientací, zda se projevují v jeho chování. Tyto rozdíly vyplývají ze specifčnosti cest, jimiž dospívají různí žáci k utváření svých světónázorových kvalit. Dosažení určitých cílů v oblasti světónázorové výchovy je tedy podmíněno nejen správným zaměřením vyučování na utváření komunistického světového názoru, ale i poznáním individuálních psychických zvláštností žáků (které se vytvářejí pod vlivem jejich života) a diferencovaným přístupem k nim. Autorka dodává, že tyto problémy jsou, podobně jako mnohé jiné (např. neprospěch žáků), otázkami, které

mají své místo na pomezí řady vědních oborů a které jsou v rámci jednoho odvětví (např. didaktiky) neřešitelné.

A. I. Lipkinová¹¹), vědecká pracovnice Vědeckovýzkumného ústavu obecné a pedagogické psychologie APV SSSR, pojednala v besedě o sebehodnocení a utváření osobnosti žáka. Po objasnění pojmu uvedla, že se v dnešní škole tento aspekt — vztah dítěte k vlastní činnosti a k míře její efektivnosti — nebere v úvahu. Učitelé vítají aktivitu žáka při osvojování vědomostí a dovedností; pokud jde o sebehodnocení žáka, podle diskutující se s aktivitou žáka nejen nepočítá, ale naopak se všemožně potlačuje.

A. I. Lipkinová dále ukázala, jak negativně působí, nevytváří-li hodnocení učitelů u žáků adekvátní představu o jejich výsledcích. U žáka, který má soustavné neúspěchy v učení, zesílené navíc negativním hodnocením učitele a spolužáků, dochází k neustálému poklesu jeho sebehodnocení a utváří se záporný vztah k učení (a v důsledku toho dochází k ještě většímu zaostávání).

Výzkumy podle autorky ukazují, že se značná část zaostávajících žáků dostává do této kategorie nikoliv pro omezené duševní potence, ale v důsledku negativních změn v osobnostním vývoji. A. I. Lipkinová v závěru podrobně informovala o experimentu se skupinou neprospívajících žáků z vyšších tříd, kterým byla dána příležitost, aby pomáhali opoždujícím se žákům z nižších tříd. Změna role (z neprospívajících se stali »učitelé«), změna sociální osobnosti pozice dítěte i charakteru jeho činnosti měla překvapující pozitivní vliv na jeho vztah k sobě samému, na sebehodnocení žáka i na veškerou jeho další činnost. Ukazuje se, že vazba mezi intelektuálními a osobnostními aspekty je velmi těsná, a je škoda, že se těchto vztahů v pedagogické teorii i ve školní praxi málo využívá.

M. A. Lifšic¹²), člen-korespondent Akademie umění SSSR, promluvil na téma »Výchova vychovatele«. Zdůraznil nejprve prioritu výchovných cílů před úkoly vyučování, vysvětlil, jak si představuje vy-

chovaného člověka (ten, v němž se získané znalosti a návyky staly druhou přirozeností či kulturou), a odpověděl na otázku, co je třeba dělat, aby se jím člověk mohl stát. Mladší generace si musí osvojit ty znalosti, které umožňují orientovat se v jakémkoliv novém materiálu. Není možné znát vše, ale musíme znát, co kde leží, kde hledat, kterým směrem postupovat, abychom získali potřebné poznatky. Při obrovském růstu nejrůznějších informací je třeba především znát, co je nutno znát.

Kriticky se M. A. Lifšic vyjádřil k rozboru uměleckých děl (jak se provádějí ve škole) a ukázal, k jakým výchovným škodám může taková praxe vést. Zároveň doporučil, aby učitelům byla dána v práci s literárními díly větší volnost.

Podle M. A. Lifšice se často citují Leninova slova »Učit se, učit, učit«, a přitom se někdy zapomíná na pokračování tohoto citátu, totiž »a potom prověřovat, aby věda nezůstala mrtvým písmenem či módní frází, ale aby se stávala naším tělem a krví, přeměňovala se plně a opravdově v nedílnou součást našeho každodenního života«.

V závěru M. A. Lifšic reagoval na vystoupení G. A. Medynského a zdůraznil, že nedostatky v mravní výchově dětí bezpochyby odrážejí nedostatky staršího pokolení. Objasnil, v čem vidí kořeny nedostatků mravní výchovy — v rodině a v jejím sociálním okolí i ve škole — a zdůraznil, že ve škole považuje v tomto směru za nejdůležitějšího spravedlivého učitele s humánním vztahem k žákům.

G. L. Nikonorov¹³), učitel z Moskvy, se v úvodu svého příspěvku ztotožnil s názorem P. L. Kapici (Voprosy filosofii, 1971, č. 7), že dnešní střední škola neplní uspokojivě úkol rozvíjet tvůrčí schopnosti mládeže. Učební proces skutečně probíhá tak, že se v něm provádí »násilí na přirozených vlohách žáků«. S důsledky toho se můžeme setkat v některých kvalitativních ukazatelích prospěchu studentů. Například až 80 % abiturientů s výborným prospěchem dostává při přijímacích zkouškách na vysoké školy čtyřky a trojky.

G. L. Nikonorov souhlasí s P. L. Kapicou i v tom, že »prakticky se ukazuje nemožné zajistit pro střední školy dostatečný počet talentovaných učitelů, kteří dokáží individuálně přistupovat k žákům a vychovávat u mládeže samostatné myšlení. Většina učitelů si dává za úkol předat žákům určité množství poznatků a hodnotí úspěšnost žáka podle toho, jak pevně si je osvojil. K hodnocení samostatnosti myšlení nemá škola ani kritéria«.

Diskutujícímu se však zdá, že P. L. Kapica přistupuje k tomuto jevu jako k něčemu fatálnímu, a nesdílí jeho názor na řešení problému — získat pro učitelskou práci mladé vědecké pracovníky z výzkumných ústavů. Poukazuje jednak na to, že těchto lidí bude nepatrné množství ve srovnání s jejich potřebou, jednak, že se tyto nadšenci setkají se stejnými problémy jako dosavadní učitelé: s čistě kvantitativními kritérii hodnocení pedagogické práce, se systémem kontroly, plným formalismem. Budou si muset lámat hlavu nad tím, jak »zabezpečit« procento prospívajících žáků, neúměrně mnoho času věnovat vyplňování různých listin apod.

Hlavní příčiny nedostatků v tomto směru vidí G. L. Nikonorov v orientaci práce učitele především na slabé, v lepším případě na průměrné žáky. To se projevuje jak v úrovni vyučovacího procesu, tak v kvalitě učitelských kádrů, v úpadku jejich prestiže, což vylučuje příchod dostatečného počtu vysoce kvalifikovaných specialistů do škol. V tom vidí autor i příčiny feminizace učitelských sborů na školách, která již překročila všechny únosné meze. Pokud se na moskevských školách ještě vyskytují muži, nevyučují matematice či fyzice, historii či literaturě, ale tělesné a pracovní výchově.

Autor vyslovil pochybnost, zda tyto problémy může vyřešit dosavadní pojetí diferenciace středního vzdělání, která podle diskutujícího již nyní zašla příliš daleko. Další drobení jednotné všeobecně vzdělávací školy na různé kategorie škol poskytujících střední vzdělání považuje za nákladné a bezperspektivní. Reálné východisko vidí G. L. Nikonorov v koncepci

skutečně diferencovaného vyučování, které může zajistit možnost opravdu úspěšné práce s žáky jakékoliv úrovně v souladu s jejich vlohami. Přirozené nadání v některé oblasti mají zřejmě všichni, my je však dosud nedovedeme včas zjistit a vytvářet podmínky k co nejefektivnějšímu rozvoji všech členů společnosti bez výjimky. Zmenšit tyto ztráty vzniklé tím, že nepostihujeme talenty, na minimum, je podle diskutujícího úkol, na němž závisí velmi mnoho.

P. J. Galperin¹⁴⁾, vedoucí katedry MGU, přispěl do diskuse vystoupením na téma: Změna metodiky vyučování — jedna z podmínek k zvyšování efektivnosti procesu učení. Profesor Galperin vychází z poznání, že efektivnost učení žáků závisí na organizaci jejich intelektuální činnosti. Tou se sice ve škole nikdo nezabývá, ale fakticky ji určují učitelé metodikou vyučování a zvláště organizací osvojování nových poznatků žáky. Žák má vnímat a pochopit výklad učitele, doma si znovu ozřejmit nové učivo podle učebnice a »naučit se mu«; dále má tyto znalosti upevnit řešením typových úloh a využívat jich i k netypovým úkolům »v praxi«. Od samého počátku se duševní činnost žáka v procesu učení uskutečňuje zcela »pro sebe« a kontroluje se pouze podle výsledků. To podle autora ztěžuje proces učení a vytváří podstatné překážky při zvyšování nároků na rozsah a úroveň požadovaných vědomostí.

Když mluvil profesor Galperin o nových způsobech utváření vědomostí a dovedností, zmínil se o algoritmizaci učení, o programovaném učení a podrobně se zabýval třetí formou, tzv. etapovitým utvářením duševních operací a pojmů (při kterém se využívá předností obou předchozích forem). Při tomto učení se na nové poznatky, které mají být osvojeny, pohlíží z operačního hlediska, z hlediska jejich aplikace při řešení úkolů. P. J. Galperin pak podrobně popsal metody uvedeného postupu a ukázal jejich souvislost s výchovou tvořivého myšlení žáků.

Předmětem vystoupení J. M. Pratusoviče¹⁵⁾, vedoucího Laboratoře fyziologie

duševní činnosti IGDP ministerstva zdravotnictví SSSR, byly problémy psychofyziologického přetěžování žáků. Uvedl mj., že při zjišťování zdravotního stavu dětí a dospívajících, provedeném zdravotnickými orgány SSSR, byl konstatován velký počet případů zhoršení zdravotního stavu v souvislosti s přetěžováním žáků učením (zvýšení arteriálního tlaku, nedokrevnost mozku, neurotické reakce a poruchy nervové soustavy, projevující se klinicky v celkové únavnosti, nejistotě, podrážděnosti, ve snížené pracovní schopnosti, v oslabení paměti, pozornosti atd.). Tyto následky duševního přetížení se projevují zvláště v podmínkách celkově nižší pohyblivosti a aktivity dítěte a jsou spjaty s různými formami negativního emocionálního napětí, což nakonec vede k různým klinickým poruchám.

V současné době se zkoumají možnosti zvýšení efektivnosti duševní činnosti žáků za účelem prevence negativních důsledků duševního přetížení, a to z různých hledisek. Velká pozornost se věnuje zvláště klinickému i laboratornímu zjišťování důsledků duševního a nervově emocionálního přetížení a optimalizaci režimu učební činnosti za účelem zvýšení její produktivity a profylaxe chronické duševní únavy (na základě organického spojení psychofyziologických a učebně technických faktorů a činitelů prostředí).

K optimalizaci režimu duševní činnosti, jak uvádí J. M. Pratusovič, se rozpracovávají dva problémy:

1. Problém fyziologických a psychologických kritérií duševní práce schopnosti a únavy;
2. problém objektivizace emocionálního vztahu žáka k procesu učení se studiem vlivů, jež působí na změny tohoto emocionálního faktoru, a to
 - a) na fyziologické a psychologické ukazatele únavy,
 - b) na produktivnost duševní činnosti.

Dále diskutující v obecnější poloze informoval o dosavadním postupu zmíněných výzkumů. Zajímavé v této části bylo sdělení o pozitivních výsledcích někte-

rých experimentů (pravidelné dávky tělesných cvičení, stravování), zaměřených k snížení únavnosti a k zvýšení práce schopnosti žáků.

E. V. Il'jenkov¹⁶⁾ z Filozofického ústavu AV SSSR hovořil na téma »Didaktika a dialektika«. Zmínil se nejprve, jak složitým problémem je často opakovaná teze, že škola má učit žáky myslet, a zdůraznil, že se materialistická dialektika ještě ani zdaleka nestala skutečným základem didaktiky. To se týká dokonce i didaktické aplikace hlavního logického principu dialektiky — rozvoje myšlení odhalováním, vyjevováním a řešením rozporů.

Diskutující kladně ocenil skutečnost, že se již nesměšuje osvojování učiva (tj. zatěžování paměti informacemi) s »výchovou rozumem«, s rozvojem tvůrčích schopností. Za řešení problému však považuje teprve vytvoření takových učebních osnov, v nichž by se osvojování vědomostí současně projevilo v rozvoji schopnosti žáků tvořivě myslet. Podrobně se diskutující zamýšlel nad otázkou, zda a jak je možno koncipovat proces osvojování hotových, dávno již osvojených lidových poznatků tak, aby automaticky rozvíjely »rozum«, tj. schopnost samostatně získávat nové poznatky lidstva.

Pozornost si v příspěvku E. V. Il'jenkova zaslouží formulace tří závěrů, které se vztahují k didaktice, k tvorbě učebních plánů a osnov.

1. V prvním doporučuje autor uvádět žáky (i dospělé) do vědy nikoliv sdělováním hotových pojmů, axiomů, postulátů, pravidel či algoritmů, jak se to většinou dělá, ale tím, že budou vedeni k pochopení otázek, k jejichž řešení lidstvo příslušnou vědu vynalezlo.
2. V druhém závěru se navrhuje logicky formulovat jakýkoliv reálný problém (vyžadující využití rozumu) vždy a všude v podobě nevyřešeného rozporu a předkládat jej lidem formou situace — »jedni říkají to — druzí ono, a není známo, kdo z nich má pravdu«. Bez takových situací se podle E. V. Il'jenkova v člověku nemůže probudit potřeb-

ba samostatně přemýšlet a jeho intelekt se zcela orientuje na operace »po vyšlapaných cestičkách« podle nacvičených schémat, k nimž není zapotřebí »rozumu«.

3. Třetí závěr se vztahuje k učiteli a k metodám jeho práce. Učitel-pedant, říká E. V. Il'jenkov, se omezuje na to, aby vnucoval žákům »hotové odpovědi«, hotová schémata řešení úkolů, přičemž jim neukazuje úkoly, problémy samé, tj. rozpory, které v těchto odpovědích kdysi našly svůj výraz. Takový učitel nejen nerozvíjí u svých žáků rozum, ale přispívá k tomu, aby rozum usnul, atrofoval i tam, kde dosud — nezávisle na něm — existoval. »Pedant neprovádí výchovu myslících lidí, ale zabývá se rozšířenou reprodukcí nové generace pedantů, tj. lidí, kteří znají vše, co jim vštíplli, ale neschopných naučit se samostatně čemukoliv novému.« »Učit specificky lidskému myšlení,« uzavírá E. V. Il'jenkov, »znamená učit dialektice.«

A. V. Petrovskij¹⁷⁾, tajemník oddělení psychologie a věkové fyziologie APV SSSR, se zabýval širšími sociálními souvislostmi a funkcemi systému vzdělání. Z tohoto hlediska polemizoval s názory některých západních pedagogů, sociologů a filozofů, kteří zevšeobecňují některé problémy, s nimiž se střetává školství v kapitalistických zemích (např. »světová« krize vzdělání — I. Illich, P. Freud, P. Goodman aj.).*)

Ukázal, že soustavu poznatků nemůže žák získat náhodným sbíráním informací někde v kavárně, na ulici, mezi přáteli apod., ale pouze plánovitým učením, které může zajistit jen škola. Kritizoval způsob argumentace těchto novodobých »revolucionářů« a zdůraznil, že neexistuje konzervativnost a reakčnost určitého konkrétního systému vzdělávání »sama o sobě«, ale že je vždy dána sociálně ekono-

*) Přítom fakticky rezignují na jejich skutečné řešení a zastírají to radikálními pseudorevolučními návrhy na likvidaci školy jako vzdělávací instituce — pozn. F. B.

mickým zřízením společnosti, která určuje charakter své vzdělávací soustavy.

K. M. Gurevič¹⁸), vedoucí laboratoře Vědeckovýzkumného ústavu obecné a pedagogické psychologie APV SSSR, v diskusi uvedl, že se zatím nedaří vytvořit u mládeže odpovědný a vážný vztah k její pracovní perspektivě. Mládež ví málo o profesní struktuře současné společnosti a o perspektivách jednotlivých povolání. Absolventi (zvláště městských škol) se podle prof. Gureviče snaží pouze změnit lavice — přesednout ze školních do vysokýchškolských. Umějí se učit a snaží se této dovednosti co nejvíce využít.

Mnohé profese se zajímavou pracovní náplní a dobře odměňované zůstávají často neobsazeny. V této souvislosti diskutující zdůraznil, že příprava žáků k pracovní a společenské činnosti i k uvědomělé volbě povolání je jedním z hlavních úkolů školy, který je přímo souvztažný s její společenskou funkcí — přípravou nové směny. Čím větší počet absolventů najde své uplatnění v těch profesích, které uspokojují potřeby socialistické společnosti, podtrhl prof. Gurevič, tím lépe pracuje škola, tím lépe plní svou základní funkci.

Dále se diskutující zmínil o některých změnách, k nimž dochází pod vlivem vědeckotechnického pokroku v oblasti povolání (zvyšování intelektuálních nároků na dosud jednoduché pracovní funkce, nestabilita povolání), a kriticky se vyjádřil o dosavadním systému výchovy k volbě povolání. Uvedl, že se zatím nestala organickým prvkem života školy, že se v ní dosud nevidí hlavní článek pedagogické práce, ukazující, k čemu vlastně škola je. Stěžoval si i na skutečnost, že pověst školy závisí na počtu jednotlivců, kteří dokončují školu s výtečným prospěchem, a nikoliv na počtu žáků, kteří ihned po skončení školy nastupují do výroby nebo do profesní přípravy.

V závěru prof. Gurevič uvedl, co podle jeho názoru brání škole, aby úspěšněji plnila svou hlavní funkci: akademismus v přípravě učitelů a orientace školy pouze na prospěch místo na použitelnost absolventů.

T. A. Iljinová¹⁹), vedoucí laboratoře programovaného učení MGU V. I. Lenina, zdůraznila, že při studiu problémů zahraniční školy a pedagogiky je nutno věnovat pozornost především ideologickým aspektům, »neboť pedagogika byla, je a bude arénou ostrého ideologického boje«. Pokud jde o možnosti a užitečnost využití zahraničních zkušeností, uvádí dva směry: problematiku technických prostředků vyučování a rozpracovávání některých didaktických otázek, zvl. pedagogicko-psychologických koncepcí učení, metody strukturální analýzy cílů vyučování a obsahu učiva, rozpracovávání »strategií« vyučování na základě aplikace systematického přístupu k využití prostředků a metod vyučování (se zřetelem k celému komplexu faktorů, které ovlivňují organizaci vyučování). Jde tedy o tzv. oblast pedagogické technologie, a to jak ve smyslu technických prostředků vyučování, učení, tak i vlastních postupů.

Druhou otázkou, o které hovořila prof. T. A. Iljinová, byl problém přípravy učitelských kádřů. Nadhodila několik nejdůležitějších otázek, jejichž řešení má zvláštní význam: Kdo má být učitelem? Jak připravovat učitele? Je možné v době jeho přípravy na vysoké škole zformovat jeho světový názor? Kde má učitel pracovat po ukončení vysoké školy? Jak ho připravovat, aby mohl pracovat na různých typech škol poskytujících střední vzdělání?

Při naznačování přístupů k řešení uvedených otázek se zmínila např. o nedostatečné koordinovanosti programů studia jednotlivých oborů, o tom, že posluchači jsou připravováni pouze pro práci se studenty v denním studiu a nikoliv také v ostatních formách vzdělávání, poukázala na slabou přípravu studentů pro práci s »obtížnými žáky« aj.

V závěrečné části hovořila prof. T. A. Iljinová o perspektivách rozvoje technických prostředků vyučování. Dotkla se i úlohy a místa pedagogiky v systému společenských věd a zdůraznila, že spolupráce s filozofy může být pro pedagogy velkým přínosem.

V. P. Smirnov²⁰) z Laboratoře vysokoškolského lékařského vzdělání II MOLGIMI věnoval svůj příspěvek tématu »Příprava lékaře — výchova humanisty«. Soustředil se především na otázku spojování učební a výchovné práce, resp. na výchovnou stránku profesionální přípravy budoucích lékařů.

J. K. Rebane²¹), vedoucí katedry filozofie na univerzitě v Tartu, se zabýval problematikou spojení vyučovací a vědeckovýzkumné práce. Poukázal na příčiny nežádoucích roztržky mezi oběma uvedenými (a zcela nezbytnými) stránkami činnosti vysokoškolských učitelů a navrhl řešení tohoto problému.

V. L. Basanec²²) z Vědeckovýzkumného ústavu radiotechniky, elektrotechniky a automatizace v Moskvě se zaměřil na otázku, jak na vysokých školách technického směru vytvářet systém zjišťování, rozvoje a kultivování tvůrčích schopností. Vyjádřil názor, že ústřední problém vysokoškolské přípravy technického směru se v období VTR vyjevuje v otázce, jak připravovat technické kádry v podmínkách vzrůstající dynamiky v oblasti aplikace činnosti inženýra. Vážnou problémovou situací vytváří jednak rychlé morální zastarávání znalostí, které podle odborníků činí u inženýra za 10 let přibližně 50 %, jednak potřeba velkého množství nových vědomostí, které bude muset inženýr mít za 5—8 let (a které dnes ještě nejsou známy a nemohou být součástí vysokoškolské přípravy).

Jedni navrhnou řešit naznačené rozpory přípravou specialistů širokého profilu, druhí zdůrazňují nutnost zavádění nových, efektivnějších forem spojení vysoké školy s výrobou, třetí vidí řešení v organizaci permanentního učení, sebevzdělávání technických odborníků. Všechny uvedené směry považuje V. L. Basanec za správné a použitelné, doplňuje však každý z nich i všechny dohromady návrhem další formy, invariantní ve vztahu ke všem ostatním, totiž výchovou tvořivosti odborníků schopných rychle se adaptovat měnícím se podmínkám a přijímat optimální řešení v nestandardních situacích.

V. L. Basanec poukázal na teoretickou nerozpracovanost těchto otázek a konstatoval, že za dané situace nezbyvá vysokým školám nic jiného než řešit uvedené problémy prakticky. Uvedl, že systém výchovy k tvořivosti na vysoké škole řeší úkoly zjišťování a rozvoje schopností těmito způsoby:

1. zajištěním svobodné volby uplatnění badatelského zájmu;
2. tím, že jsou dávány široké možnosti k projevení schopností;
3. stimulováním samostatné činnosti tvůrčí povahy;
4. provedením výběru za účelem dosažení optimálního souladu mezi schopnostmi studenta a sférou jeho budoucí činnosti.

Všechny prvky soustavy — volba, možnost projevení schopností, stimulování, výběr — jsou navzájem funkčně spjaty, což opravňuje mluvit o systému výchovy k tvořivosti.

Dále se V. L. Basanec podrobněji zabýval uvedenými prvky, a to z hlediska dvou základních komponent přípravy odborníka, tj. z hlediska tradičního učebního procesu a mimoučební vědeckovýzkumné činnosti, která skýtá zvlášť velké možnosti pro výchovu studentů k tvůrčí činnosti.

Z dílčích podnětů je zajímavé doporučení, aby k stimulaci mimoučební vědeckovýzkumné činnosti byl zaveden v nějaké formě podobný systém hodnocení, jako je tomu v učebním procesu. V této souvislosti se poukazuje na nedostatky v současném hodnocení studentů, kdy se přihlíží pouze k výsledkům studia, ačkoliv se většina odborníků shoduje v názoru, že mezi schopností osvojit si učivo a tvůrčími schopnostmi je značný rozdíl.

Závěrem V. L. Basanec konstatoval, že systém výchovy k tvořivosti na vysoké škole není orientován na několik schopných jednotlivců, ale na všechny studenty vysoké školy. Systém dává různé možnosti všem tak, aby se zjistily tvůrčí schopnosti každého posluchače, což je plně v souladu se skutečně demokratic-

kými principy vysoké školy v socialistické společnosti.

Mnoho zajímavých myšlenek k otázkám výchovy vyslovil filmový režisér G. N. Čuchrajev²³), národní umělec RSFSR, když mluvil o své tvůrčí umělecké činnosti a na příkladech vlastní tvorby ukazoval, jak se každé opravdové umělecké dílo stává předmětem ideových střetnutí a bojů.

L. A. Levšin²⁴), vedoucí pedagogického oddělení redakce časopisu »Semja i škola«, se zabývá některými teoretickými otázkami, zvláště vztahem mezi vzděláváním a vývojem. Uvedl, že ačkoliv se všeobecně uznává, že vzdělání je nejdůležitějším prostředkem rozvoje dítěte, praxe často dokazuje, že se tyto faktory nenacházejí ve vzájemné závislosti. Analýzou obecných příčin tohoto jevu dochází autor k myšlence o specifickém protikladu poznatků vědy na jedné straně a živé lidské přirozenosti na straně druhé. To jej vede k závěru, že máme co dělat s dvěma vzájemně spjatými formami, v nichž se projevuje jednotná lidská kultura: s objektivně předmětnou a subjektivně osobnostní formou.

L. A. Levšin se pak vyjádřil k poslední reformě vzdělání v SSSR a vyslovil názor, že tato reforma akcentovala pouze jednu stránku věci — logickou. Neméně podstatná je podle něho i stránka psychologická a pouze v jednotě obou těchto aspektů lze dosáhnout skutečné jednoty vzdělávání a vývoje, vyučování a výchovy v celostním procesu vzniku osobností. Diskutující se dále zmínil i o potřebě upřesnit základní pojmy — »vzdělání« a »všeobecné« — a stručně formuloval své návrhy. Pokud jde o učební plán a osnovy všeobecně vzdělávací školy, upozornil na skutečnost, že v nich nejsou zastoupeny důležité oblasti poznatků o člověku, nezbytné k sebepoznání a sebevýchově, k poznání ostatních lidí, k růstu ideovosti, mravních kvalit, k zvýšení obecné kultury a k utváření charakteru. Jde o základy etiky, estetiky, logiky, psychologie, práva a pedagogiky. Konstatoval rovněž, že se reforma dosud nedotkla učebního

plánu a že střední všeobecně vzdělávací škola je stále příliš zaměřena pouze na přípravu studentů k vysokoškolskému studiu, což neodpovídá dnešní změněné situaci a potřebám společnosti.

Dále se L. A. Levšin domnívá, že škola věnuje hlavní pozornost vnější stránce věci — předávání a osvojování poznatků, přičemž se orientuje na tu úroveň vývoje, které žák dosáhl díky přírodním okolnostem a rodinným podmínkám. Tak se již od prvních kroků objevují »prospívající« a »neprospívající« žáci a toto odstupňování, které se stává měřítkem vztahu k žákovi, je rok od roku výraznější. Za těchto okolností prospívá logické zkonkretování způsobů vyučování nezřídka pouze rozvinutějším žákům a pro méně rozvinuté se učení stává ještě obtížnějším. Takový stav podle L. A. Levšina podrývá mravní základy všeobecného vzdělání; jednostranně chápaná školní úspěšnost vyvolává konflikty mezi žáky na jedné straně a učiteli a rodiči na straně druhé.

K odstranění dosavadního jednostranného zaměření střední školy na vysokou školu navrhl L. A. Levšin zříditi pomaturitní studium jako přípravu k vysokoškolskému studiu. To by podle jeho názoru nejen zlepšilo přípravu na vysokou školu, ale zejména by to osvobodilo střední školu od tlaku speciálních požadavků vysokých škol a umožnilo by jí to soustředit se na její nejvlastnější pedagogický úkol — všestranně rozvíjet žáky.

P. M. Erdnijejev²⁵), vedoucí katedry matematiky na Kalmycké univerzitě, přednesl sdělení na téma »Faktor času ve vyučovacím procesu a problém „zvětšování jednotek osvojení vědomostí“«. Kriticky poukázal na nerozpracovanost zásadních otázek pedagogiky a zejména didaktiky i na okolnost, že rovněž obecněvědní pojmy, jako např. systémovost, strukturnost, zpětná vazba, informace aj., které se v posledních letech intenzivně rozpracovávají, nenašly dosud důstojné místo v teoretické výzbroji didaktiky. Upozornil, že bez přílivu nových pojmů a idejí z pomezí oborů hrozí didaktice nebezpečí, že se

přemění ve vnitřně uzavřený systém, s jehož pomocí nebude možno úspěšně řešit aktuální úkoly, zvláště odhalovat a řešit rozpory v procesu učení.

V souvislosti se zmíněným již příspěvkem P. L. Kapici klade diskutující otázku, jaký způsob studia materiálu je výhodnější, ekonomičtější a přístupnější: časově oddělený a logicky izolovaný, nebo souběžný s bohatstvím přechodů a vzájemně spjatých otázek, jako například rovnost a nerovnost, přímá a obrácená věta atd.?

Na příkladech svého experimentálního vyučování (kdy souběžně vyučuje např. sčítání a odčítání, násobení a dělení aj., kdy na týchž úlohách procvičuje souběžně analytické i syntetické myšlení žáků atd.*) a na jeho výsledcích (přináší podle autora dvacetiprocentní čistou úsporu času ve srovnání s platnými učebními normami) dokazoval správnost své koncepcce.

Návrh na zvětšení vyučovacích jednotek zdůvodnil P. M. Erdnjev i teoreticky. Nejde mu o prosté nakupení většího množství učiva, ale o vytváření takových jednotek, s jejichž pomocí by bylo možno aplikovat v didaktice řadu filosofických pojmů a kategorií a pochopit např. dialektiku celku a částí apod. K tomu využívá teorií L. S. Vygotského a jako jednotku chápe (na rozdíl od prvku) tu buňku učební činnosti, která uchovává pokud možno všechny základní vlastnosti a rozpory zkoumaného celku. Vyslovuje názor, že v didaktice je nezbytné přejít od elementárních jednotek poznání k integrativním jednotkám, skládajícím se ze vzájemně spjatých, ale i ze vzájemně se vylučujících částí, což umožňuje rozvíjet myšlení žáka.

Za povšimnutí stojí i některé obecnější kritické připomínky P. M. Erdnjeva na adresu didaktiky. Poukázal např. na skutečnost, že se tradiční didaktika dosud rozvíjí mimo faktor času; např. při posuzování variantních metodických návrhů se podle P. M. Erdnjeva zpravidla nepoužívá univerzální míry — výpočtu vynaloženého času. Vzniká tak nebezpečí, že

se didaktika změní v neurčitou, nevymezenou disciplínu.

N. N. Kiselev²⁶⁾, aspirant ASV při ÚV KSSS, věnoval svůj příspěvek otázkám realizace leninského principu spojení školy se životem v podmínkách sociálního a vědeckotechnického pokroku. Uvedl, že 80 až 90 % absolventů středních škol chce studovat na vysokých, popřípadě středních odborných školách, nebo se věnovat zaměstnáním, jejichž náplní je duševní činnost. Reálnou perspektivou pro větší část mládeže, která bude vstupovat do života v sedmdesátých a osmdesátých letech, je však získání dělnické profese.

Na některých empiricky zjištěných skutečnostech diskutující ukázal, jak je volba životní dráhy v mnohém živelná a náhodná. Pouze 40 % posluchačů na vysokých školách je si jisto, že zvolili správně svůj obor, a asi jedna třetina studentů, kteří dokončují vysokoškolské studium, je se svou volbou nespokojena. Po svém příchodu do výroby je mladý člověk po deseti letech učení ve škole nucen nejen se ihned doučovat a přeučovat, ale »přeladovat se« i psychicky. Pro mnohé začíná teprve od této chvíle pro mluvitivé »hledání sebe samého« a současně často i přechod od jedné práce na druhou.

Všechny tyto negativní jevy mají podle N. N. Kiseleva společné příčiny — dosud nepřekonané odtržení školy od života, které má přes všechno naše úsilí tendenci dále se zvětšovat. Škola, která se opoždí za rozvojem vědy a výroby, nemůže prostě podle jeho názoru připravovat své žáky podle požadavků, které tento vývoj předbíhají. V době, kdy se píší a schvalují učební plány, osnovy, učebnice atd., obnovuje se základní aparát vědy i výroby. Zásadně změnit tuto situaci znamená podle autora zvýšit úlohu školy jako důležitého faktoru urychlování sociálního a vědeckotechnického pokroku, tj. včlenit školu organicky, strukturně i funkcio-

*) Blíže viz *Pedagogika* 1971, č. 4, M. A. Danilov, V. J. Malinin: *Strukturálně systémové zkoumání pedagogických jevů a procesů* (s. 568).

nálně do soudobého systému výroby a vědy.

Praktickou možnost realizace těchto nových typů vztahů mezi školou a výrobou, školou a vysokou školou a vysokou školou a výrobou vidí N. N. Kiselev především v některých již existujících organizačních formách. Jde např. o tzv. učebně výrobní střediska, spojující a zajišťující potřeby jak školy, tak podniku. Známé jsou zkušenosti učebně výrobního cechu Charkovského závodu na výrobu traktorů, který již deset let úspěšně plní zmíněné funkce, tj. jednak jako výrobní část závodu, jednak jako učebně výrobní, vědeckotechnologické, profesionálně orientační a metodické středisko pro polytechnickou a pracovní výchovu žáků 9. a 10. tříd patnácti charkovských středních škol.

Dále se N. N. Kiselev zabýval spoluprací mezi středními a vysokými školami a k prohloubení spolupráce škol, vědy a výroby navrhl organizovat speciální učebně výrobní a metodická střediska, jež by postupně umožnila přistoupit v celé zemi k uskutečnění jednotného systému všeobecného odborného a vysokoškolského vzdělávání. Současně by tato střediska měla umožnit, a to v celospolečenském měřítku, vědecké řízení přípravy kádrů, profesionální orientace, pracovních zdrojů a jiných faktorů aktivního působení na rozvoj osobnosti.

Spojení vědy s výrobou a příprava inženýrů širokého profilu byly námětem vystoupení M. M. Gurenka²⁷⁾ z Vědeckovýzkumného ústavu radiotechniky, elektrotechniky a automatizace v Moskvě. Poukázal mj. na stálé rozšiřování sféry inženýrské činnosti a na její vnitřní diferenciaci. Spolu s tím vzniká problém, jak zajistit efektivní praktické spojení mezi výzkumnými pracovníky, projektanty, konstruktéry, technology, organizátory a inženýry ve výrobě, spojení, které by zajišťovalo normální fungování celého rozvětveného řetězu »výzkum—výroba«, zejména tok informací potřebnými směry, což mj. znamená najít společný dorozumivací jazyk.

Základem spojení mezi různými druhy

inženýrské činnosti a společným univerzálním jazykem může být podle M. M. Gurenka pouze současná vědecká teorie. Dobrá teoretická příprava, zajišťující důkladné pochopení soudobých vědeckých problémů, vstěpující dovednost volně používat matematického aparátu a vyzbrojující odborníka dokonalými metodologickými prostředky je podle jeho názoru jediným spolehlivým základem pro rozvoj profesionálních kontaktů mezi představiteli všech článků uvedeného řetězu.

Vzhledem k tomu, že konkrétní náplň pojmu inženýr širokého profilu není dosud dostatečně vyjasněna, pokusil se M. M. Gurenko formulovat vlastní přístup. Vychází ze známé skutečnosti o morálním zastarávání vědomostí a soudí, že je nutno vzdát se představy, že v současné době, v podmínkách vzrůstající dynamiky technického rozvoje, je možno najít jednu jedinou formuli pro přípravu technických kádrů. Doporučuje přistoupit k problému z opačné strany a nejobecnější princip přípravy technika formulovat takto: vysokoškolské technické vzdělání musí dát budoucímu inženýru znalosti a návyky, které jsou invariantní ve vztahu ke stále se měnícím podmínkám jeho činnosti. Tato interpretace pojmu »široký profil«, jak uzavírá autor, předpokládá v dnešní době konkrétně především fundamentální, obecně teoretickou přípravu, zvl. ve fyzice, matematice a chemii, důkladné a pevné vědomosti z všeobecných inženýrských disciplín a dobré znalosti z odvětvových obecně technických věd. K předpokladům dále patří vysoká metodologická kultura jako podmínka úspěšné aplikace teoretických znalostí na konkrétní měnící se situace a rovněž osvojení disciplín sociálně ekonomického cyklu, utvářejících světový názor a občanský profil technika-specialisty.

S. P. K a p i c a²⁸⁾, profesor moskevského Fyzikálně technického ústavu, hovořil o problémech vysokoškolského vzdělání. Poukázal na to, že dnešní systém sovětského vysokého školství se v podstatě konstituoval v jiných historických podmínkách a že si plnění současných úkolů

vyžádá kritické analýzy dosavadní struktury vysokoškolského vzdělání, která již dostatečně nevyhovuje. V této souvislosti připomněl programové dokumenty přijaté na XXIV. sjezdu KSSS a zdůraznil, že povedou k modernizaci koncepce vysokoškolského vzdělání, jakož i k tomu, aby se v celém vzdělávacím procesu a ve všech oblastech společenského života plně využívalo poznatků a úspěchů sovětské vědy.

S. P. Kapica považuje vědu a vysoké školství v zásadě za neoddělitelné (resp. za oddělitelné pouze dočasně, v určitých etapách vývoje příslušného oboru); z tohoto hlediska formuluje návrhy na přebudování vědecké práce na vysokých ško-

lách, na zlepšení její organizace a materiálního zabezpečení.

Ve 4. čísle časopisu (Voprosy filosofii, 1974) redakce uzavřela diskusi uveřejněným ohlasů čtenářů na publikovaná vystoupení. V závěru konstatovala, že práce u »kulatého stolu« byla plodná; ohlasy na ni ukázaly, že teoretické a praktické otázky zdokonalování systému vzdělání a výchovy velmi zajímají nejen pedagogickou veřejnost, ale i vědce, stranické pracovníky, dělníky, inženýry atd. Počítá se s tím, že i nadále budou v časopise zveřejňovány stati osvětlující některé z diskutovaných problémů. *František Bacík*

L I T E R A T U R A

		Voprosy filosofii	
		č./r.	str.
1)	Kedrov, B. M. <i>Úvod k diskusi</i>	11/1973	28—30
2)	Leontjev, A. N. <i>Vyučování a výchova musejí být zaměřeny do budoucnosti</i>	11/1973	30—33
3)	Gurevič, S. A. <i>Vyučování a výchova jsou jednotné a mají společný cíl — utváření člověka</i>	11/1973	33—38
4)	Kostin, A. P. <i>Je nutno spojit všechny síly</i>	11/1973	38—40
5)	Lerner, I. J. <i>Vychovávat tvůrčí schopnosti a utvářet komunistický světový názor mládeže</i>	11/1973	40—42
6)	Zinčenko, V. P. <i>Problém výchovy vizuální kultury mladé generace</i>	11/1973	42—47
7)	Berg, A. I. <i>Řešit soudobé problémy vzdělání a výchovy, přípravy kádrů na úrovni soudobých požadavků.</i>	12/1973	54—58
8)	Medynskij, G. A. <i>Mravní výchova — hlavní věc při utváření člověka</i>	12/1973	58—63
9)	Karpec, I. I. <i>»Výchovné ztráty« způsobené nedostatečnou a nekonkrétní znalostí</i>	12/1973	63—65
10)	Menčinskaja, N. A. <i>Problémy školy a pedagogické vědy</i>	12/1973	65—68
11)	Lípkina, A. I. <i>Sebehodnocení a utváření osobnosti žáka</i>	12/1973	68—70
12)	Lifšic, M. A. <i>Výchova vychovatele</i>	1/1974	82—88
13)	Nikonorov, G. L. <i>Některé problémy střední školy</i>	1/1974	88—91
14)	Galperin, P. J. <i>Změna metodiky vyučování — jedna z podmínek zvýšení efektivnosti procesu učení</i>	1/1974	91—94
15)	Pratusevič, J. M. <i>Problémy psychofyziologického přetížení žáků</i>	1/1974	94—97
16)	Il'jenkov, E. V. <i>Didaktika a dialektika</i>	2/1974	75—79
17)	Petrovskij, A. V. <i>Pouze škola umožňuje dát systém vědomostí</i>	2/1974	79—82

18) Gurevič, K. M.	<i>K čemu je škola?</i>	2/1974	82—85
19) Iljinová, T. A.	<i>Nezbytné spojení a těsná spolupráce pedagogů a filosofoů</i>	2/1974	85—88
20) Smirnov, V. P.	<i>Příprava lékaře — výchova humanisty</i>	2/1974	88—90
21) Rebane, J. K.	<i>Spojování pedagogické a vědeckovýzkumné činnosti</i>	2/1974	90—92
22) Basanec, V. L.	<i>Vytvořit na vysokých školách technického směru systém zjišťování, rozvoje a kultivování tvůrčích schopností</i>	2/1974	92—95
23) Čuchraj, G. N.	<i>Umění — výchova, či vzdělání?</i>	4/1974	43—49
24) Levšin, L. A.	<i>Vzdělání a vývoj</i>	4/1974	49—51
25) Erdnijev, P. M.	<i>Faktor času ve vyučovacím procesu a problém »zvětšování jednotek osvojování vědomostí«</i>	4/1974	51—55
26) Kiselev, N. N.	<i>Leninský princip spojení školy se životem v podmínkách sociálního a vědeckotechnického pokroku</i>	4/1974	55—57
27) Gurenko, M. M.	<i>Spojení vědy s výrobou a příprava inženýra širokého profilu</i>	4/1974	57—59
28) Kapica, S. P.	<i>Vysokoškolské vzdělání: Spojení vědy a jejích aplikací</i>	4/1974	59—60