

Súčasná pedagogická teória a výchovnovzdelávacia prax v konfrontácii s potrebami našej socialistickej spoločnosti

Prof. dr. GUSTÁV PAVLOVIČ, DrSc.,
člen korešpondent ČSAV a SAV, Bratislava

V období socialistickej výstavby pod vedením KSČ sa naša školská sústava grandiózne rozvinula po stránke kvantitatívnej i kvalitatívnej. Od oslobodenia našej vlasti Sovietskou armádou pod vedením strany prebudovali sme celú školskú sústavu z nástroja buržoázie na upevnenie jej politickej moci v kapitalistickej spoločnosti na mocný politický nástroj robotníckej triedy pri budovaní socialistickej spoločnosti.

Epochálny rozvoj socialistického školstva si vyžadoval i podnecoval aj rozvoj marxistickej pedagogiky. Preto sa u nás po príklade sovietskej pedagogiky nevídane rozvinulo aj marxistické pedagogické myslenie, marxistická pedagogická teória.

A predsa naša výchovnovzdelávacia teória i výchovnovzdelávacia prax zaostávajú za potrebami našej socialistickej spoločnosti. Vyplýva to aj z uznesenia XIV. zjazdu KSČ, z uznesenia zjazdu KSS i z ďalších významných straníckych dokumentov, v ktorých sa vyzdvihuje, že popri ďalšej demokratizácii našej školskej sústavy je osobitne dôležité zosúladiť prácu škôl s novými úlohami rozvinutej socialistickej spoločnosti v období vedeckotechnického pokroku v podmienkach triedne rozdeleného sveta; strana nám ukladá prehĺbiť metódy a formy komunistickej výchovy a vyučovania, dôsledné uplatnenie princípu jednoty komunistickej výchovy a vyučovania. Ukladá nám výchovu odborne i politicky vyspelých budovateľov socializmu a komunizmu.

To na jednej strane. Na druhej strane v rámci úloh vytýčených pre vedu nám strana ukladá hľadať cesty pre ďalší vývin pedagogiky v koncentracii síl na hlavné úlohy, v orientácii vedy k spoločenskej praxi a vytvárať tak lepšie podmienky, aby tvorivá inteligencia omnoho viac prispievala k ďalšiemu rozvoju socializmu. To na strane druhej.

Otázku, prečo nám strana ukladá prehĺbiť komunistickú výchovu a proces vyučovania; otázku, prečo strana vyzdvihuje princíp jednoty komunistickej výchovy a vyučovania; otázku, prečo sa skvalitnenie komunistickej výchovy a vyučovania na XIV. zjazde natoľko vyzdvihujú, si ani nemusíme klásť, pretože odpoveď na ňu všetci poznáme. Nachádzame ju najmä v krízových rokoch, kedy sa obnažila predovšetkým nízka úroveň

komunistickej výchovy i nízka úroveň ideologickej podstaty pedagogickej teórie.

Ale rozhodne sa musíme pýtať i hľadať odpoveď, ako budeme plniť úlohu, ktorú nám strana uložila. Vychádzajúc zo súčasnej úrovne komunistickej výchovy a vyučovania najmä my pedagógovia komunisti si musíme klást otázku, ako budeme rozpracúvať teoretické problémy súvisiace so zvýšením úrovne výchovno-vzdelávacej praxe. Konfrontácia súčasného stavu výchovno-vzdelávacej teórie a praxe s úlohami, ktoré kladie pred nás strana, je preto pre nás nevyhnutná.

My na Katedre pedagogiky na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave a neskôršie na Ústave experimentálnej pedagogiky Slovenskej akadémie vied v Bratislave sme sa o takúto konfrontáciu čiastočne pokúsili. Kládli sme si otázku, či a ako sa zmenila od nášho oslobodenia mentálna úroveň nášho školopovinného dieťaťa a či a ako tejto úrovni vyhovuje sústava nášho vzdelávania a komunistickej výchovy. Pokúsili sme sa o to cestou »experimentu ex post facto«.

Počas okupácie v r. 1941, v období hospodárskeho, sociálneho, kultúrneho a politického útlaku, sme zisťovali mentálnu úroveň školopovinnnej mládeže prostredníctvom detskej kresby. [Monografia vyšla v SPN v Bratislave v r. 1946 pod názvom: Detská kresba. Syntéza a tretia dimenzia v grafickom prejave dieťaťa.]

V r. 1964 po skoro dvadsaťročnom budovaní socialistickej spoločnosti, po vskutku epochálnom hospodárskom, sociálnom, kultúrnom i politickom rozvinutí Slovenska sme výskum tou istou metodikou, na tých istých školských lokalitách zopakovali, podľa tých istých kritérií vyhodnotili, výsledky oboch výskumov sme navzájom porovnali a aby sme zistili, či a ako sa prípadný akceleračný prírastok v praxi využíva, výsledky porovnania sme konfrontovali so školským prospechom žiakov.

Pri porovnávaní výsledkov oboch výskumov sa ukázalo, že grafická reč školopovinných detí sa od oslobodenia do r. 1964 štatisticky vysoko významovo zvýšila. Mentálna úroveň šesťročných vidieckych detí sa zvýšila až o dva roky, u mestských detí najmenej o rok.

Pri našom výskume sme súčasne zisťovali, ktoré faktory sú pre tento akceleračný prírastok rozhodujúce.

Ukázalo sa, že v psychologických faktoroch mentálnu úroveň detskej kresby — teda aj akceleračný prírastok — pozitívne významovo ovplyvňujú najmä vek dieťaťa, záujem o detskú kresbu a tematika detskej kresby, zo sociologických faktorov predovšetkým geografické a sociálne prostredie dieťaťa. Tu sa ukázali rozdiely štatisticky od hranice významovosti až po rozdiely štatisticky vysoko významové najmä podľa miesta školy a podľa povahy rodiny. Výskum nám ukázal, že mentálny vývin dieťaťa je tým rýchlejší, čím je rodina dieťaťa úplnejšia, zamestnanosť v rodine vyššia, čím je vyššia kvalifikovanosť a vyššie vzdelanie rodičov a čím je vyššia kultúrna vybavenosť v rodine; zisťovali sme napríklad, ako ovplyvňuje mentálny vývin dieťaťa to, či majú alebo nemajú v rodine televízor, či žiak má alebo nemá vlastnú knižnicu ap. Z pedagogických faktorov sme zistili, že štatisticky významovo až vysoko významovo ovplyvňuje mentálny vývin dieťaťa to, keď dieťa chodí do materskej školy, do krúžku výtvarnej výchovy, do ľudovej školy umenia, do družiny mládeže, keď má kvalifikovaného učiteľa.

Zistili sme teda, že mentálny vývin dieťaťa je na mnohostranné exogénne vplyvy veľmi citlivý, že sú to exogénne vplyvy, ktoré sú pre mentálny vývin dieťaťa rozhodujúce. Citlivosť detského mentálneho vývinu na vonkajšie vplyvy nás tiež presvedčovala, že rezervy pre detský mentálny vývin sú veľké a že na ich využitie môžeme pôsobiť veľmi rozmanitým mnohostranným spôsobom.

To sme zistili na jednej strane. Na druhej strane sme zisťovali, ako naša škola tento akceleračný prírastok využíva. Konfrontovali sme preto jednak mentálny vývin dieťaťa z r. 1964 s vývinom dieťaťa z r. 1941 a jednak vývin dieťaťa s prospechom z výtvarnej výchovy a s priemerným prospechom žiakov. Čo sa týka mentálneho akceleračného prírastku, zistili sme, že sa počas povinnej školskej dochádzky z roka na rok sústavne znižuje, a čo sa týka prospechu žiakov z výtvarnej výchovy a priemerného prospechu, že sa z roka na rok obdobne sústavne znižuje, ako sa znižuje akceleračný mentálny prírastok. Škola akoby mentálny vývin dieťaťa postupne pribrzdžovala.

Prišli sme k uzáveru, že sústredeno sa rozpracúva otázka, čo treba učiť, aké vlastnosti treba rozvíjať, ale veľmi málo vieme o tom, ako to realizovať v súvisе s vývinom dieťaťa. Prišli sme k uzáveru, že starostlivo rozpracúvame vzťah medzi potrebami spoločnosti a školou, ale nerozpracúvame starostlivo súčasne aj vzťah medzi vývinom dieťaťa a učením, medzi vývinom dieťaťa a komunistickou výchovou.

K obdobným výsledkom v posledných rokoch prichádzajú aj sovietski pedagógovia a psychológovia.

Odcitujem vám na prvom mieste L. V. Zankova: »Naše pozorovania a osobitné prieskumy, vykonané v školách v Moskve a na periferiách, svedčia o tom, že dosahovanie dobrej kvality vedomostí a návykov v počiatočných triedach nesledujú podstatné úspechy vo vývine žiakov.«¹⁾

Bude na prospech, keď vám odcitujem na druhej strane aj náhľady sovietskeho psychológa: D. B. Elkonin napr. píše: »... v porovnaní s ostatnými etapami počiatočného vyučovania najväčší posun vo vývine dieťaťa deje sa predovšetkým v prvom školskom roku. Ďalej sa tempo rozumového rastu o niečo spomalí pre nedostatočnú pozornosť k rozvíjajúcej stránke vyučovania. Vznikajú paradoxné javy: pri ďalšom narastaní množstva osvojovaných vedomostí, návykov a zručností deje sa relatívne spomaľovanie rastu rozumových síl, schopností detí najmä zovšeobecňovať a používať vedomosti v praxi. Pokrok vo vzdelávaní detí neprináša so sebou rast vzdelávateľnosti. Tento jav zasluhuje osobitné pozorné štúdium, lebo svedčí o tom, že v praxi počiatočného vyučovania ešte ani zďaleka nie sú využité mnohé možnosti výchovných vplyvov na úroveň detí, na formovanie osobnosti dieťaťa a jeho nadania, nie sú úplne prekonané protirečenia medzi vyučovaním a vývinom.«²⁾

Je nepochybné, že súčasnú našu pedagogickú teóriu i výchovnovzdelávaciu prax veľmi ovplyvňuje to, že na vzťahy medzi vývinom a výchovou u nás prevládajú ešte vždy zastaralé reakčné náhľady.

Jestvujúce teórie, ktoré rozpracúvajú vzťahy medzi vývinom a výchovou v tridsiatych rokoch, najhlbšie rozanalyzoval, kriticky zhodnotil a

¹⁾ Zankov, L. V.: *O načaľnom obučenii*, Moskva 1963, s. 20.

²⁾ Elkonin, D. B. — Davydov, V. V.: *Vozrastnyje vozmožnosti usvojenija znanij*. Moskva 1966, s. 24.

rozpracoval vlastnú teóriu tohto vzťahu L. S. Vygotskij (1896—1934).

Pred Vygotskym jestvovali vlastne až tri teórie vzťahu medzi vývinom a výchovou. Podľa jednej z nich sa vraj vývin dieťaťa uskutočňuje nezávisle na výchove, podľa druhej oba procesy vraj prebiehajú paralelne a podľa tretej oba procesy akoby postupovali zčasti nezávisle a zčasti identicky. Zastáncom prvej je J. Piaget a jeho škola, druhej W. James a tretiu obhajuje K. Koffka.

Veľmi výstižne ich charakterizuje L. S. Vygotskij, keď píše, že učenie sa podľa týchto teórií chápe ako čisto vonkajší proces, ktorý musí byť tak či onak v súlade s procesom detského vývinu, no ktorý sa sám o sebe na detskom vývine aktívne nezúčastňuje, preto na ňom ani nič nemení, ale skôr len výsledky vývinu využíva.³⁾

Najrozpracovanejšia z nich je a aj našu výchovnovzdelávaciu teóriu a výchovnovzdelávaciu prax dosiaľ ovplyvňuje teória J. Piageta a jeho školy.

J. Piaget rozpoznáva vo vývine týchto 5 štádií:

1. štádium predrečového — senzomotorického vývinu (0,1—1,6 r.);
2. štádium symbolického a predpojmového myslenia (1,6—2 až 4 roky);
3. štádium názorného myslenia (4—7 až 8 r.);
4. štádium konkrétneho operačného myslenia (7 až 8—11 až 12 r.);
5. štádium operačného myslenia.

Podľa J. Piageta procesy detského vývinu postupujú nezávisle od procesov učenia a uvedené vývinové cykly podľa neho vždy predchádzajú cyklom učenia. »Učenie podľa tejto teórie,« hovorí L. S. Vygotskij, »sa vlečie na chvoste vývinu, vývin ide vždy pred učením.«⁴⁾

Všetky tieto teórie — Piageta a jeho školu nevynímajúc — sú príliš závislé na genetických faktoroch. Podporujú triednu školskú politiku buržoázie. Predovšetkým na základe týchto geneticko-psychologických náhľadov sa rozpracúva buržoázna pedagogická teória a uskutočňuje aj výchovnovzdelávacia prax. Na týchto základoch rozpracúvajú sa úloha školy, didaktické zásady, obsah vzdelania a výchovy, metódy a formy vyučovania, konečne celá školská sústava. Celá školská sústava sa v podstate vlečie za vývinom.

Pretože sme ani u nás dosiaľ tieto reakčné náhľady neprekonali a pretože pod vplyvom akcelerácie vývinu našej socialistickej spoločnosti akceleruje aj vývin dieťaťa, u nás už nemôžeme hovoriť ani o tom, že sa výchova a vyučovanie vlečie za vývinom, ale aj náš výskum nám to ukazuje, že sa vývin doslova dostáva do rozporu s výchovou a vyučovaním.

Predovšetkým tu nám treba hľadať jedno z kľúčových miest, prečo naša výchovnovzdelávacia teória i výchovnovzdelávacia prax zaostávajú za potrebami našej socialistickej spoločnosti.

Sovietska pedagogická teória i výchovnovzdelávacia prax nám ukazujú smer ďalšieho progresívneho vývinu. Všetci sa dobre pamätáme, že v päťdesiatych rokoch sa v Sovietskom zväze rozvinula veľká diskusia, v ktorej niektorí sovietski pedagogickí teoretici charakterizovali sovietsku pedagogiku ako »pedagogiku bez detí«. Chceli tým povedať to, že aj v sovietskej pedagogickej teórii sa v tomto období rozpracúval najmä vzťah medzi potrebami spoločnosti a »bezdetnou« školou a nevenovala sa potrebná

³⁾ Vygotskij, L. S.: *Izbrannyje psichologičeskie issledovanija*, Moskva 1956, s. 438.

⁴⁾ Tamtiež, s. 439.

pozornosť rozpracovať aj vzťah medzi školou, medzi výchovou i vzdelávaním a vývinom, medzi učením a vývinom.

Sovietski pedagógovia a psychológovia sa vracajú k L. S. Vygotskému, ktorý poznajúc nedostatky jestvujúcich teórií rozpracoval, ako sme už spomenuli, teóriu vlastnú. Rozlišuje v nej dve úrovne vývinu dieťaťa: úroveň aktuálneho vývinu a zónu najbližšieho vývinu.

Pod úrovňou aktuálneho vývinu chápe L. S. Vygotskij tú úroveň, ktorá je už dovŕšená, a pod zónou najbližšieho vývinu zasa tú úroveň, ktorá ukazuje na nové možnosti vo vývine dieťaťa. Podľa neho procesy vývinu a učenia nie sú ani totožné ani paralelné, ale procesy učenia idú pred vývinom a len také vyučovanie a výchova majú cenu, ktoré cieľavedome idú pred vývinom.

Na základe tejto teórie rozpracúvajú súčasní pedagógovia i psychológovia teóriu tzv. »rozvíjajúceho vyučovania«.

Hneď po Veľkej vlasteneckej vojne v r. 1945 sa v Sovietskom zväze zjavujú teoretické články a štúdie, v ktorých sa poukazuje na nízku teoretickú rozpracovanosť vzťahu medzi vývinom a výchovou. Na prvom mieste túto otázku rozpracúvajú L. V. Zankov, G. S. Kostuk, D. N. Bogojavlenskij, N. A. Menčinskaja, I. T. Ogorodnikov, A. N. Leontjev, B. G. Ananjev, V. V. Davydov, P. J. Gaľperin, A. V. Zaporožec, P. S. Zinčenko, A. V. Zinčenko.

Otázke vzťahu medzi vývinom a výchovou pod vedením B. G. Ananjeva venuje veľkú pozornosť Leningradský inštitút pedagogiky, pod vedením D. B. El'konina, V. V. Davydova a N. A. Menčinskej Inštitút psychológie v Moskve a pod vedením Roždestvenského a M. Moro Inštitút všeobecného a polytechnického vzdelania v Moskve.

V r. 1966 sa na túto tému organizuje XVIII. medzinárodný psychologický kongres v Moskve.

Dnes sa už prejavujú aj výsledky tejto cieľavedomej práce. Najmä na základe rozsiahlej a premyslenej práce experimentálnej, na základe úzkej spolupráce popredných vedcov Akadémie vied ZSSR, Akadémie pedagogických vied ZSSR a metodikov zo škôl sa odhalili pri tradičnom vyučovaní a výchove veľké mentálne rezervy. Na základe týchto zistení sa dnes prebudúva v Sovietskom zväze celá sústava komunistickej výchovy a vzdelávania.

Celkom od základu a na nový spôsob sa rozpracúva teória princípov komunistickej výchovy a vyučovania, celkom na nový spôsob sa rozpracúva obsah školy, metódy a formy vyučovania i postavenie žiaka i učiteľa vo výchovnovzdelávacom procese.

Oproti tradičným didaktickým princípom ako princípom prístupnosti, názornosti, systematickosti atď. napr. L. V. Zankov teoreticky rozpracúva princíp vyučovania na vysokej úrovni obťažnosti, princíp postupu rýchlym tempom, princíp vedúcej úlohy teoretických poznatkov v počiatočnom vyučovaní, princíp uvedomelého osvojovania poznatkov žiakmi, princíp systematickej a cieľavedomej práce na rozvoji všetkých žiakov. Už dnes sa skúma, ako ktorý učebný predmet môže a má prospieť k vývinu dieťaťa podľa potrieb komunistickej spoločnosti v období vedeckotechnického pokroku v podmienkach triedne rozdeleného sveta. Nadväzujúc na L. S. Vygotského ďalej rozpracúvajú teóriu a výchovnovzdelávaciu prax »rozvíjajúceho vyučovania«.

Táto konfrontácia tradičnej výchovnovzdelávacej teórie i praxe s výchovnovzdelávacou teóriou i praxou budúcnosti nám otvorí cestu od reprodukčnej školy ku škole, v ktorej reprodukčná škola so školou produktívnou, so školou tvorivou tvorí dialektickú jednotu. Táto konfrontácia tradičnej výchovnovzdelávacej teórie i výchovnovzdelávacej praxe s úlohami, ktoré nám ukladá strana, je nevyhnutná, aby sme prešli k úspešnej dialektike exogenných a endogenných síl pri výchove dieťaťa. Táto konfrontácia nás vedie na cestu »rozvíjajúceho vyučovania«. Vedie nás aj na cestu komunistickej výchovy.

Aké úzke sú spojitosti medzi mentálnym vývinom a komunisticou výchovou, vyzdvihol aj V. I. Lenin, keď povedal, že marxistické komunisticke presvedčenie mladých ľudí je podmienené ich uvedeným poznáním. Jedine cesta cez uvedomené poznanie vedie aj ku komunistickému presvedčeniu, ku komunistickej výchove.

O vzťahu medzi poznáním a komunistickým presvedčením V. I. Lenin doslova napísal: »Keby komunistovi prišlo na um chvastať sa komunizmom na základe hotových záverov, ktorým sa naučil bez veľmi vážneho, namáhavého a veľkého úsilia, a pritom sa nevyznal vo faktoch, ku ktorým sa musí kriticky postaviť, taký komunista by bol veľmi ubohý. Taká povrchnosť by bola nesmierne zhubná. Ak viem, že viem málo, vynasnažím sa, aby som vedel viac, ale ak človek bude tvrdiť, že je komunista a že ani nemusí vedieť nič solídneho, nebude z neho nijaký komunista.«⁵⁾

Takto V. I. Lenin formuloval vzájomné vzťahy medzi uvedeným poznáním a komunistickým presvedčením. Je to smernica aj pre rozvinutie komunistickej výchovnovzdelávacej teórie i komunistickej výchovnovzdelávacej praxe našej mládeže v jednotnej polytechnickej pracovnej škole i pre rozvinutie teórie a praxe vzdelávania a komunistickej výchovy dospelých.

Konečne nemôže byť tomu ani inak, pretože každá informácia, ale doslova každá informácia má vždy okrem aspektu noetického aj aspekt ideologický.

Pri konfrontácii výchovnovzdelávacej teórie a výchovnovzdelávacej praxe s potrebami našej rozvinutej socialistickej spoločnosti v období vedeckotechnického pokroku v podmienkach triedne rozdeleného sveta sme zistili, že zaostávanie úrovne komunistickej výchovy a vyučovania za potrebami našej rozvinutej socialistickej spoločnosti zapríčiňuje najmä zaostávanie úrovne pedagogickej teórie. V nej najväčším nedostatkom je nízka rozpracovanosť vzťahu medzi vývinom dieťaťa na jednej strane a komunisticou výchovou a vzdelávaním na strane druhej. Sem nám treba preto našu pozornosť sústrediť predovšetkým.

⁵⁾ Lenin, V. I.: *Spisy*, sv. 31, Bratislava 1954, s. 253.