

---

Univ. prof. PhDr. KAREL GALLA, DrSc.,  
filosofická fakulta UK, Praha

Příspěvek na semináři pořádaném oddělením školství a vědy sekretariátu ÚV KSČ a vědeckým kolegiem pro pedagogiku a psychologii ČSAV 26. a 27. dubna 1973 v Praze.

Soudružky a soudruzi,

soudím, že musíme být povděční oddělení pro školství a vědu sekretariátu ÚV KSČ i kolegiu pro pedagogiku a psychologii, že byl svolán tento seminář, na kterém máme příležitost dopracovat se dalších poznatků, které se týkají krize, jež zasáhla před časem pedagogickou vědu, a že můžeme vyvodit poučení pro naši práci z takto získaných poznatků. Samotná analýza minulých destrukcí by jistě též byla přínosem, byť spíše do oblasti historie naší vědy, avšak má-li mít pro nás jako komunisty význam, musí sehrát svým výsledkem roli v naší další teoretické práci a pro další výchovu realizovanou v naší společnosti. Právě o tuto praxi výchovnou nám v konečné instanci musí jít hlavně. Úkoly, před které jsme byli postaveni XIV. sjezdem KSČ, i ty, které pro nás vyplývají z jednání a usnesení říjnového pléna ÚV KSČ, jsou vysoce závažné pro naši celou budovatelskou a výzkumnou frontu. Týkají se téměř všech oblastí, všech základních pedagogických věd a některých, které mají klíčové poslání, zvláště důrazně.

Destruktivní protimarxistické a protikomunistické záměry nepostihly, jak patrně z hlavního referátu, všechna pole po stránce tematické a všechna pracoviště stejnoměrně, avšak i kdyby tyto zásahy byly v některých směrech velmi malé, nelze je ponechat stranou naší pozornosti. Měli bychom pokračovat po vzoru klasiků marxismu-leninismu, kteří houževnatě s velkou důkladností a téměř s mikroskopickým zájmem analyzovali nejenom závažné události ve vývoji dělnického revolučního hnutí, jakým byla např. Pařížská komuna v r. 1871, avšak podrobovali kritickému rozboru i jiné události, které měly souvislost s dělnickým hnutím, a stejně podrobovali kritickému studiu i každou odchylku, kterou na cestě uplatňování vědeckého komunismu a revolučnímu nastolení diktatury proletariátu stavěli do cesty různí revizionisté a oportunisté. Leninovo dílo je nám zde velikým příkladem, že nelze připustit žádné odbočení z cesty marxismu, má-li být dosaženo revolučních cílů dělnické třídy a vybudován

socialismus. A z každé analýzy klasiků marxismu-leninismu vyplynula vždy poučení a další obohacení teorie marxismu-leninismu. Naši klasikové nesčíslněkrát zdůraznili, že marxismus-leninismus je živé učení, které se stále musí obohacovat o nové poznatky, a že současně nutno stále stát na strážní před jeho komolením a různým »zdokonalováním«, jehož účelem je vždy oslabovat jeho revolučnost a vědeckost.

Od doby, kdy byla provedena první větší analýza destrukcí, které postihly i naši pedagogickou vědu, uplynula již více než tři léta a za tu dobu přibýly k této analýze nové příspěvky. Ty se mohly opřít o syntetický rozbor, který byl předmětem jednání celostátních stranických orgánů, který pak došel významného výrazu ve známém Poučení o krizových letech. Mezi dobou, kdy jsme uzavřeli první rozbor krize pedagogických věd, který byl vypracován na podzim 1969 a který byl dovršen na začátku roku 1970, a mezi dnešním seminářem došlo k XIV. sjezdu strany. Základní celostátní stranické dokumenty nám daly hluboko nahlédnout do zdrojů krize z let 1968—1969, do jejich sociálních kořenů i ideologických pramenů, a poskytly nám cenné poznatky pro metodu dílčích rozborů, mezi které přísluší i ty, jež se týkají pedagogické vědy. I na tomto užším poli byla již vykonána další analytická práce, tak jako tomu bylo i v jiných vědních oborech. Dalším mezníkem v této činnosti jsou i výsledky, které byly podány v obou referátech na tomto semináři. A to jak v referátu o krizi v oblasti psychologie, tak samozřejmě i v referátu, který se týkal krize v oblasti pedagogiky.

Pro vypracování dalších kritických analýz od roku 1970 do dnešních dnů máme tedy v uvedených stranických dokumentech k dispozici nejen fundamentální pomůcku i po stránce metodické, ale též v některých analýzách, které v tomto třiletí byly provedeny, pokud jde o krizi v jiných společenských vědách. Ty mají význam pro nás, protože naše pedagogická věda je svým charakterem společenskou vědou, není od ostatních společenských věd izolována. Zdroje krizových destrukcí v ostatních společenských vědách byly tytéž jako v naší vědě. Kromě toho však docházelo i k působení krizí, které procházely jednou společenskou vědou, na ostatní; zvláště lze mluvit o vlivu některých proudů v naší filosofii v letech před krizí, které však již antcipovaly její vyvrcholení a svým obsahem i metodou vlastně k ní příslušely a z oblasti filosofie zašlehávaly i do pedagogické vědy. V řadě článků a vědeckých statí v pedagogických oborech již dávno před rokem 1968 jsou citovány některé filosofické spisy, např. Kosíkova »Dialektika konkrétního«. Toto souznačné splývání krizových struktur v různých společenských vědách mělo by být rovněž předmětem zvláštní studie, abychom si ozřejmili i na této základně různých filiačních vztahů a srovnávání, jak se vzájemně ovlivňovala a podporovala různá ohniska krizových destrukcí.

V průběhu minulých tří let jsem se několikrát sešel s názorem pracovníků našich pedagogických věd, že bychom už měli přestat s »hrabáním se« v minulosti, které se jim zdá přešlapováním na místě, rozmazáváním minulých chyb, a že bychom místo toho to vše měli shodit pod stůl a začít znovu a lépe.

Soudím, že právě tyto názory nejsou správné. Jsem sice též toho názoru, že pouhé hrabání se v minulosti, jak jsem už řekl, by bylo málo významné, avšak o to nejde. Jde nám o to, abychom kritickým rozбором krizové minulosti mohli přispět k tomu lepšímu vykročení vpřed. Pak je

ovšem nutno, aby tyto rozbory skutečně byly důkladné a nikoli jen povrchové. Původní přehledy krizových situací měly i ten úkol, abychom upozornili na jejich nositele, inspirátory a propagátory, krátce abychom si byli vědomi, kdo stál na frontě nám nepřátelské, s kterou bylo nutno zúčtovat. Snad je to i reziduum této očištné situace, jež vede ke snaze zavřít tuto minulost do archívu. Jenže právě tyto okolnosti by neměly vést k přimhuřování očí nad tím, co bylo, a tím méně snad k »vylepšování« analýz, k jejich zkrášlování. Jsme komunisty a nikoli členy okrašlovacích spolků a jako komunisté musíme mít odvahu provést chirurgické zákroky a uplatnit nejen kritiku, ale i sebekritiku, nebát se odhalovat chyby, kterým jsme podléhali, hledat příčiny, které k chybám vedly, neboť jenom tak budeme schopni jít skutečně kupředu a dál.

Soudruh G. Husák hovořil právem o pomýlenosti mnohých soudruhů. I v oblasti našich pedagogických věd nestáli přece všichni na stejné úrovni. Vedle inspirátorů po stránce organizační a koncepční, vedle těch, kteří promyšleně šli na protimarxistické pozice, byla tu i řada pracovníků, kteří byli vzdáleni úsilí stát se antikomunisty nebo protimarxisty. A právě zde se musíme ptát, proč došlo k této pomýlenosti, proč došlo k přitakávání ideologickým koncepcím, které se snažily vmluvit se do širšího vědomí i pod rouškou módního proudění a vědeckého snobismu, když nemohly proniknout ihned bezostyšně svou odhalenou tvář. Proto hovoříme o jednotě kritiky a sebekritiky, abychom všichni, kteří jsme se plně postavili za nové vedení naší strany na jaře 1969, kteří jsme chtěli přispět konsolidačnímu procesu, sami se kriticky tázali, v čem jsme opět i my — někteří snad z pasivity, jiní z jiných důvodů nedosti čelili tomu všemu, s čím jsme v krizových letech nesouhlasili. Musíme se všichni sejít, abychom se dopátrali pravdy a říkali si ji do očí. Jedině tak z kritiky a sebekritiky vzejde společně další poznání a poučení. A tu je také nutno mít odvahu k pomýlenosti se přiznat a vyznačit své místo v očištném procesu, kterým se v uplynulém třiletí snažila projít i pedagogická věda. A přiznejme si kriticky, že po léto stránce máme ještě co dohánět a dotvořovat. A odtud právě vyjadřuji svůj pocit vděčnosti za tento seminář, který nám umožňuje jako očištná lázeň shodit opět kus staré přítěže a přispět k marxistické čistotě, a tím i k vědeckosti naší pedagogické vědy.

Soudím tedy, že referát, který nám byl předložen, jakož i diskusní příspěvky pohnuly s poznáváním krizové situace v pedagogice kupředu. Mám však za to, že by bylo záhodno některé vývody zpřesnit. Týká se to např. i otázky, zda se destruktivní krize v pedagogické vědě opírá o hotovou koncepci, nebo dospěla-li k takové koncepci, či nikoli.

Mám za to, že pojem »koncepce« nelze jako vůbec žádný pojem chápat staticky, což by vedlo k metafyzickému zkreslování věci. Jsou různé koncepce co do systematickosti, dopracování myšlenek, vyvozování důsledků atd. Srovnáme-li různé výroky a počiny, které se odehrávaly v oblasti pedagogických věd, tedy podle mně nedosáhly po stránce koncepční například úrovně antikomunistických koncepcí třeba v oblasti věd ekonomických. Avšak netroufal bych si tvrdit, že tu vůbec žádné koncepce nebylo. Jestliže se např. víc než dvacet lidí demonstrativně podepíše pod protimarxistická prohlášení, týkající se marxistické pedagogické vědy a socialistické školy, a jestliže obdobné názory se projeví v řadě jiných příspěvků a diskusí již dříve a ještě výrazněji se pak projevují právě v kri-

zových letech, je těžko říci, že zde nebylo určitého pojetí, antisovětské a protimarxistické koncepce. Naopak určité prvky u těchto projevů (např. nespravedlivá kritika budování socialistického školského systému, odvrát od sovětské vědy, zdůrazňování tzv. světové vědy atd.) byly společně destrukcím ve všech společenských vědách, i pedagogické.

Rozbory krizové situace, které jsou součástí výše zmíněných stranických dokumentů, potvrzují, že základním zdrojem krizové situace byl nedostatek jasného třídního postoje na pozicích dělnické třídy a že to bylo právě maloměšťáctví, které zavádělo nositele krizových situací do tábora antikomunismu i do různých forem revizionismu a oportunistu. Ti lidé, i když někteří z nich obsáhli teorii marxismu-leninismu, neměli ji hluboce zakotvenou ve svém přesvědčení a stranické pevnosti. Znalost teorie sama o sobě není ještě zárukou pevného socialistického vědomí, a není-li právě opřena o pevnou třídní pozici ve vztahu k dělnické třídě a její historické roli, může se při prvním prudším závanu rozplynout jako mýdlová bublina. Těmto lidem nestala se marxisticko-leninská teorie metodou jednání a hodnocení nepřátelských ideologií, zůstávají jenom ve své rovině naukové a nezdravě intelektuálské. A právě odtud vyplývá pro nás pedagogy závažné poučení, pokud jde o ideově politickou výchovu, která je v současné době právě kladena do popředí našeho zájmu.

Racionálním základem ideově politické výchovy je marxismus-leninismus, jeho poznání a ovládnutí. Otázka podstatných vzdělávacích procesů, a tedy i těch, které se týkají poznání marxismu-leninismu, je předmětem úvah a řešení již dlouhou dobu. Jde v podstatě o gnoseologický problém kognitivní stránky vzdělání. Cestou, kterou zde procházejí naši žáci a studenti, je cesta od neznání k poznání. Ve výuce — ve zkratce a samozřejmě jinými metodami — prodělávají proces, který ve společenské rovině je analogický; i tam je tato cesta od neznání k poznání. A právě si musíme klást otázku, zdali jsme v pedagogickém procesu něco neopominuli, co je právě z hlediska marxisticko-leninské gnoseologie, tedy vědecké cesty poznání, podstatné.

Klasikové marxismu-leninismu a zvláště Lenin mnohokrát zdůrazňovali, že historicko-společenský proces poznání má tři gnoseologické komponenty, které nelze opomíjet. Byl to právě marxismus-leninismus, který prokázal, že veškeré poznání vychází z praxe a že teorie, která si touto cestou získává svá kritéria pravdivosti, se praxí prověřuje a zákonitě do praxe vrací. Z tohoto gnoseologického oblouku, který vychází z praxe, aby se z teorie do praxe vrátil, nelze vytrhávat teorii jako samostatný, neodvislý, nedeterminovaný systém. Byl to právě pozitivismus a jsou to filosofické teorie jemu dnes blízké a stejně to byl novokantismus, který povyšoval teorii, tak jako např. umění, náboženství, filosofii, do sféry naprosto neodvislé od společenského dění, a tedy i od toho, co definujeme jako společenskou praxi. Tyto směry se snažily zkonstruovat iluzi o nadstranické povaze poznání jakožto svébytného procesu, který s žádnou praxí nesouvisí. Samozřejmě šlo těmto koncepcím především o to, vymanit vědecké poznání a tvoření z politické praxe. Nemáme-li ve výchovném dění opakovat některé neúspěchy z minulých dob, musíme též v ideově politické výchově dbát toho, aby se proces od neznání k poznání i v rovině školské výchovy a kterékoli jiné dál tak, aby v něm teorie žákům a studentům předkládaná nebyla vytržena z gnoseologické podstaty a celistvého procesu poznání. I naši chovanci musí být náležitě vtaženi do

praxe odpovídající jejich úrovni a společenským podmínkám. A nesmí být podávána katecheticky a akademicky, bez zřetele k ověřování své pravdivosti praxí, do níž musí být naši studenti postaveni jako její činnostní součást. Způsoby, které se někdy uplatňovaly pod heslem spojení školy se životem, nebyly dosti uvážené z hlediska současných společenských podmínek. Tak docházelo pouze k formálnímu »spojení školy se životem«. Všechny těchto okolností si musíme být vědomi tím spíše, že musí hrát významnou roli i při výchově naší mládeže, která přejde do dělnických povolání, čili při výchově mladé dělnické třídy. Jak bylo už několikrát zdůrazněno předními mluvčími orgánů KSČ, naši mladí dělníci neprošli revoluční praxí dělnické třídy, kterou procházelo dělnictvo v dobách rakousko-uherských a první republiky až k Vítěznému únoru. Žijí v úplně jiných společenských podmínkách než jejich dědové a otcové. Tím více je proto nutno, aby prošli různými praktickými možnostmi, které skýtá budování socialismu, a aby se ukovávali ve svém přesvědčení neustálou difúzí získávaných poznatků s jejich praktickým ověřováním a ověšením i s jejich rozvojem v důsledku poznání a rozboru nových sociálních situací.

Ideově politická výchova, má-li být úspěšná, musí být vskutku výchovou. To znamená, že musí jako soustavný cílevědomý proces, jehož se stávají naši chovanci nejen objektem, nýbrž i subjektem, hluboce zasáhnout do jejich vědomí, do jejich poznání, ale i jednání. Ukázali jsme již, že ideově politická výchova, která by po cílové stránce setrvala pouze v úrovni pamětně ovládnutých poznatků, je povrchní. Má-li se stát poznání marxismu-leninismu u našich chovanců podkladem a východiskem jejich tvůrčího a celoživotního jednání a socialistického životního slohu, musí být jeho bohatství opřeno, jak jsme již ukázali, o životní praxi. Jenom takto se lze nadít, že na racionálním základě, na kognitivní stránce ovládnutí marxismu-leninismu se budou rozvíjet u našich chovanců motivace, postoje a přesvědčení, které se stanou i jádrem smyslu jejich života.

V souvislosti se zřetelem k praxi jde ruku v ruce i zřetel k naší současnosti sociální, hospodářské, politické a kulturní, zřetel ke všemu tomu, co tvoří gigantické dílo budování a rozvíjení socialismu v Sovětském svazu, u nás a v celém táboře socialismu. Naše mládež dobrou ideově politickou výchovou nejenom poznává revoluční boje, kterými prošla naše dělnická třída, kterými prochází v kapitalistických zemích, ale poznává též, že pokračováním těchto revolučních bojů, které otvírají novou dějinnou epochu, je právě budování socialismu. Naše mládež musí poznat již v úrovni školské výchovy, že se nejen připravuje, nýbrž pokud to odpovídá jejím věkovým možnostem, i zařazuje do tohoto revolučního procesu a že jí čekají úkoly neméně závažné, než byly ty, které splnily předchozí generace.

Součástí ideově politické výchovy je vedle výchovy světonázorové, výchovy, která připravuje mládež k pochopení toho všeho, co se pod vedením Komunistické strany Československa u nás rozvíjí po stránce hospodářské, politické, kulturní i ostatní, samozřejmě i výchova morální. V rámci tohoto procesu je nutno, aby si mládež osvojila vlastním životem hájit a prosazovat naše revoluční vymoženosti a hodnoty socialismu. A to nejen navenek, nýbrž i ve svém nitru. V třídně rozděleném světě a ve světě bohatých komunikativních prostředků se zostřuje třídní boj na ideo-

logické frontě. Tu pochopitelně na mládež přímo prší ze všech stran vlivy, které nejsou ve shodě s hodnotami naší socialistické společnosti. Jenom mládež dobře ukovaná životní praxí a s dobrým zvládnutím teorie bude schopna osvojit si kritéria pro posuzování společenských a vůbec životních hodnot a umět zaujmout kritické a odmítavé stanovisko ke všemu, co nám je nepřátelské a pro naše životní cíle nehodnotné.

Je pochopitelné, že dosažení uvedených výchovných cílů vyžaduje i příslušné pedagogické metody a taktiky. A tu přichází samozřejmě v úvahu především i pomoc našich pedagogických věd. Je nutno si kriticky přiznat, že pravděpodobně jsme v minulosti z teoretické fronty nepřispěli k výchovným procesům mládeže náležitou hřívnou. I po této stránce je nutno, aby pedagogická věda, všechny její instituce a její pracovníci, se kriticky postavili k tomu, co v tomto ohledu vykonali a co zůstali naší výchovné praxi dlužni.

V souvislosti s tím je nutno zaujmout stanovisko i k našim badatelským a výzkumným plánům. Vezmeme-li v úvahu, co všechno ve své výzkumné snaze zmapovávají plány jak státního badatelského výzkumu, tak i ostatní, zjišťujeme, že tu jde o velmi rozsáhlý terén, který pokrývá téměř problémy, jež se před pedagogickými vědami mohou vynořit v současné době. Od historické problematiky až po problémy současné didaktiky a po takzvanou modernizaci obsahu i metod výuky, po snahu najít cesty k zefektivnění výsledků výchovné práce, a to na všech stupních škol a na všech polích i mimoškolního výchovného působení. Do popředí se dostávají i problémy donedávna ležící ladem, např. výchova a vzdělávání dospělých.

Soudím, že je správné, když si pedagogické vědy jako všechny ostatní vědy sestaví co možno nejúplnější inventář své problematiky. Mám však za to, že není správné, když máme-li už k dispozici tyto bohaté rejstříky, seřazujeme je do stejné roviny, což nemůže vést jinam nežli k pozitivistickému a objektivistickému pojmání vědecké práce. Netvrdím, že to, co bylo předloženo k naší úvaze jak v referátu, tak i to, co známe z jiných dokumentů, že se plánuje na našich pracovištích po stránce vědecké, je již na této šikmé plošině. Naprosto ne. Státní plán badatelského výzkumu má zřetel především k problematice, která je v současné době závažná a vyplývá z výchovné a školské politiky naší strany. Naproti tomu však, když přehlízíme výsledky práce, jak se projevují po stránce teoretické v předkládaných disertacích pro dosažení kandidatury věd nebo v habilitačních pracích, nemůžeme se zbavit dojmu, že je tu ještě značná převaha toho, co přísluší do individuálního vědeckého zálibnictví a co se jen velmi okrajově dotýká nejpálčivějších otázek, které nám předkládá k řešení naše strana a jejichž řešení by vydatně přispělo k realizaci naší výchovné a školské politiky. Některé účelové práce — pro dosažení kandidatury věd se nám jich hromadí mnoho (jako by tu bylo heslo Co Čech, to kandidát věd), snad ve snaze, aby nemohla být popřena jejich »originalita« a individuální autorství, se spíše vyřazují nežli zařazují do řešení problematiky, kterou bychom měli zpracovávat komplexně a kolektivně. Nesmíme zapomínat, že naše teoretická pedagogická fronta představuje ohromný vědecký potenciál jak po stránce kvantitativní, tak kvalitativní, o kterém se našim pedagogům v minulosti nikdy ani nesnilo. A přece máme některé velice významné a pro řešení důležité problémy, např. právě v oblasti ideově politické výchovy, mimoškolní výchovy, výchovy

dělnického dorostu, kterým se z této ohromné fronty nevěnuje úměrný počet pracovníků. A není náhodou, že právě v předkrizových a krizových letech docházelo málem k pejorizování pracovníků a děl dotýkajících se těchto problémů. To samo o sobě již mluví o tom, že naši nepřátelé usilovali právě o to, aby ideově politická výchova a obdobné problémy nebyly v popředí vědeckých zájmů našich pedagogů.

A v této souvislosti mám ještě jednu připomínku. Týká se i diplomových prací našich studentů. Mám na zřeteli hlavně ty, kteří se chtějí věnovat učitelskému povolání. Měli bychom soustavně a plánovitě dbát toho, aby i témata těchto diplomových prací byla užitečná nejen po stránce výcviku vědeckého myšlení, ale aby především i ona byla součástí spojení školy se životem, a tak tedy užitečná svým podílem při řešení závažných úkolů, před kterými stojí naše pedagogická věda. I to bude jedna z cest, jak výchovu naší učitelské mládeže po stránce teoretické spojit s praxí, s úkoly jejího budoucího povolání. Naši studenti pak budou mít pocit, že jejich práce není samoúčelná, nýbrž že je součástí mozaiky plánovací práce naší pedagogické vědy.

Součástí tohoto procesu by ovšem měla být těsnější spolupráce našich výzkumných a badatelských pracovišť mimo vysoké školy s katedrami a fakultami, samozřejmě zvláště s těmi, které připravují budoucí učitele a vychovatele. Mám tu na mysli nejen práci ryze teoretickou, nýbrž i spolupráci po stránce praktické, výchovné. Pracovníkům v teoretické oblasti nikdy neuškodí, když budou na čas ve výchovné a vyučovací praxi na školách různých stupňů, i vysokých. A vědeckým pracovníkům na školách opět velmi přispěje, když své vědecké plánování propojí s plány mimoškolních pedagogických pracovišť.