

● socialistickou školu budoucnosti

{Základní teoretické a metodologické problémy výzkumu systému výchovy a vzdělání v ČSSR v období vědeckotechnické revoluce a v podmínkách třídně rozděleného světa}

Prof. Dr. BOHUMÍR KUJAL, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Praha

V roce 1970 navrhl Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV začlenit do stěžejního úkolu státního plánu badatelského výzkumu VIII-4 »Utváření člověka v socialistické společnosti« hlavní úkol VIII-4-3 »Systém výchovy a vzdělání v ČSSR v období vědeckotechnické revoluce a v podmínkách třídně rozděleného světa«. Pro tento hlavní úkol byl stanoven cíl vypracovat do roku 1975 syntetickou studii a v ní zformulovat základní teoretické poznatky o perspektivním systému výchovy a vzdělání v ČSSR (pro období 1990—2000) a základní metodologické otázky dalšího výzkumu tohoto systému a jeho postupného zavádění do praxe. Jde tu v podstatě o to, organicky navázat na poznávací a praktickou (přetvářecí) funkci marxistické pedagogiky, funkci prognostickou, pokusit se s oporou o vědecké podklady nastínit obraz budoucí československé socialistické školy. Předpokládá se, že součástí zmíněné syntetické studie bude vedle zformulovaného systému cílů, obsahu, prostředků a organizace výchovy a vzdělání a vzájemných vztahů, teorie výchovného a vzdělávacího procesu a metodologie dalších výzkumů také teorie zpracování učebních plánů, osnov, učebnic a vůbec nástin celé složité cesty od teoretického poznání k praxi.

Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV spolu s některými dalšími pracovišti se ujal vedení a řešení prvního a nejdůležitějšího dílčího úkolu VIII-4-3/1 »Základní teoretické a metodologické problémy výzkumu systému výchovy a vzdělání v ČSSR«. V tomto dílčím úkolu mají být rozpracovány teoretické a metodologické problémy, které by pomohly efektivně rozvíjet výzkum v celém hlavním úkolu, integrovat tento výzkum a vytvářet optimální podmínky pro zpracování závěrečné syntetické studie, která ovšem musí využít závěrů XIV. sjezdu KSČ a všech dosavadních výzkumů i výsledků z ostatních hlavních úkolů, zařazených do stěžejního úkolu VIII-4, i výsledků výzkumů z celého státního programu základního výzkumu VIII »Socialistická společnost v údobí vědeckotechnické revoluce a v podmínkách třídně rozděleného světa«.

V roce 1971 vypracoval Pedagogický ústav J. A. K. ČSAV úvodní studii a sborník dílčích studií, v nichž je naznačena teoretická a metodologická koncepce výzkumu v hlavním úkolu VIII-4-3¹). Tato koncepce byla v roce 1971 projednána na soustředění řešitelů hlavního úkolu a v podstatě kladně přijata. Obsahuje jak problematiku výzkumu systému výchovy a vzdělání, tak i podsystémů výchovy a vzdělání v mateřském jazyce, v literární výchově, v cizích jazycích, v dějepise a v matematice. Dodatečně se zpracovává studie k problematice systému výchovy a vzdělání ve vyučování chemii. Zvláštní studie byla vypracována k výzkumu výchovy (v užším slova smyslu)²).

Ačkoliv, jak je zřejmé z předchozího přehledu zkoumané problematiky, nejsou vyčerpány všechny podsystémy systému výchovy a vzdělání, ale uvádějí se jenom vybrané příklady, pro posouzení základních teoretických a metodologických problémů výzkumu stačily.

V roce 1972 (11.—13. května) se konal v Moskvě pátý seminář k problematice/zvyšování efektivnosti pedagogických výzkumů a realizace výsledků vědy ve vyučování a výchově. Na tomto semináři vystoupil s referátem M. N. Skatkin k otázkám rozpracování perspektiv rozvoje sovětské školy.³) Ačkoliv oba výzkumné kolektivy — československý a sovětský — pracovaly dosud zcela odděleně, bez vzájemných informací, první setkání v říjnu 1972, uskutečněné podle smlouvy o spolupráci ze dne 14. 4. 1972, ukázalo, že oba výzkumy budoucí socialistické školy postupují zásadně shodně. Rozdíl je ovšem v tom, že sovětský výzkumný kolektiv je početnější, má komplexnější charakter a opírá se o rozsáhlý materiál, zpracováváný ve vědeckovýzkumných ústavech APV SSSR.

Ve svém vystoupení na zmíněném semináři M. N. Skatkin uvedl, že vymezení perspektiv rozvoje sovětské školy je založeno na objektivních zákonech, vychází z analýzy předchozí etapy rozvoje a současného stavu předmětu prognózy. Určení perspektiv rozvoje školy má podle Skatkina vycházet z existujících výzkumů, ze všeho, co je ověřeno a zaslouží uchovat se a rozvíjet. Zároveň nelze minulé a současné přebírat nekriticky. Výzkum perspektivní koncepce školy pokládá Skatkin za komplexní, mají se ho účastnit nejen pedagogové, ale ve spolupráci s nimi i filosofové, sociologové, ekonomové, psychologové, fyziologové a specialisté ostat-

1) Kujal, Bohumír: *Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu*, PÚ JAK ČSAV, Praha, 1972, 119 str., a Kujal, B. a kol.: *Systém vzdělání a jeho výzkum*, PÚ JAK ČSAV, Praha 1972, 231 str. [Redakce: B. Kujal, Stati: Bacík, F.: *Některé filosofické a metodologické otázky přístupu ke vzdělání jako systému*, 32. str.; Průcha, J.: *Teoretické a metodologické problémy výzkumu systému vzdělání a výchovy v mateřském jazyce*, 32 str.; Chaloupka, O.: *Teoretické a metodologické problémy systému literární výchovy a vzdělání*, 48 str.; Malíř, F., Střížová, A.: *Teoretické a metodologické problémy výzkumu systému cizojazyčného vyučování a výchovy v ČSSR*, 58 str.; Mikulčák, J.: *Teoretické a metodologické problémy výzkumu systému matematického vzdělání v ČSSR*, 26 str.; Potměšil, Z.: *Systém školního dějepisného vzdělání v ČSSR a jeho výzkum*, 27 str.).

2) Dýma, M. a kol.: *K některým problémům teorie výchovy*, PÚ JAK ČSAV, Praha 1971.

3) Skatkin, M. N.: *Voprosy razrabotky perspektiv razvittija sovetsoj školy*, Programma pjatoj sessii seminaru »Problemy povyšeniija efektivnosti pedagogičeskich issledovanij i realizacij dostiženija nauk v processe obučeniija i vospitanija, Moskva, 11—13 maja 1972, str. 24—35.

ních věd.⁴⁾ Skatkin dále upozorňuje na význam analýzy tendencí společenského rozvoje, obsažené v programu KSSS, v materiálech XXIV. sjezdu KSSS a v ostatních směrnících. Řešení naznačených problémů vyžaduje především zdokonalit obsah vzdělání⁵⁾, formy a metody vyučování, rozvoj žákovy aktivity ve vyučování atd. Bude nutno k plnění nových úkolů také uvážit délku vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole, strukturu střední školy, materiální vybavení školy atd.⁶⁾

Shoda v zásadních přístupech k řešení problematice není samozřejmě náhodná. Oba výzkumné týmy stojí na pozicích marxistické pedagogiky, vycházejí z usnesení svých komunistických stran, ze stavu a perspektiv rozvoje socialistické společnosti, ze stavu a vývoje socialistické školy ve svých zemích. Stále více si uvědomují a chápou myšlenky, které jsou zformulovány ve Zprávě o činnosti ÚV KSSS XXIV. sjezdu KSSS, že totiž cesta k socialismu ve všech socialistických zemích, její hlavní rysy, jsou určovány obecnými zákonitostmi, že však působení obecných zákonitostí se projevuje různými formami, které odpovídají konkrétním historickým podmínkám, národním zvláštnostem.⁷⁾ A z toho vyplývá, že čím více se socialističtí vědci i z oboru pedagogiky snaží dobírat podstaty např. pedagogických jevů, tím více nacházejí nakonec společnou řeč s vědci ostatních socialistických zemí, kteří postupují podobně.

Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV vypracoval v r. 1971, jak jsme již uvedli, ucelenou teoretickou a metodologickou koncepci výzkumu celého hlavního úkolu »Systém vzdělání v ČSSR«, která je obsažena v uvedených publikacích a v nichž se usiluje o jednotu obecné metodologie vědy, jíž je marxismus-leninismus a speciální metodologie pedagogiky. Tato koncepce zahrnuje především vymezení některých základních pojmů a termínů, aby bylo možno se v kolektivu řešitelů státního úkolu snáze dorozumět. Autor úvodní metodologické studie (B. Kujal) uvádí, že nedostatečné vymezení základních pedagogických pojmů a nejednotná terminologie působí v současném pedagogickém výzkumu značné potíže. Všeobecně se usiluje o zjednotění nápravy (viz ustavení speciální pojmově terminologické komise v APV SSSR, zařazení této problematiky do dílčího úkolu státního plánu výzkumu v ČSSR č. VIII-4-1). Jelikož však nelze čekat, až tyto rozsáhlé výzkumy budou skončeny, pokouší se autor o předběžné vymezení pojmů všestranně a harmonicky rozvinutý člověk, utváření člověka v socialistické společnosti (komunistická výchova, formativní vliv prostředí), komunistická výchova (vzdělání a výchova), vyučování a výchovné činnosti.⁸⁾

V úvodní studii se dále vymezuje vztah výchovy a vzdělání na jedné straně a společnosti na straně druhé. Vychází se z toho, že ve světě existují dva antagonistické společenské systémy, dvě antagonistické ideologie i dva výchovně vzdělávací systémy, které se liší svou třídní podstatou. Z toho se vyvozuje, že součástí marxistické vědy je nesporně kritické studium buržoazní školy a pedagogiky, využívání všeho progresivního

4) Tamtéž, str. 24.

5) Tamtéž, str. 24—25.

6) Tamtéž, str. 31—34.

7) *Zpráva o činnosti ÚV KSSS XXIV. sjezdu KSSS*; projev generálního tajemníka ÚV KSSS L. I. Brežněva, XXIV. sjezd KSSS, Svoboda 1971, str. 7—8.

8) Kujal, B.: *Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu*, PÚ JAK ČSAV, Praha 1972, str. 7—17.

v buržoazní pedagogické teorii a praxi, zároveň však metodologie marxistické pedagogiky musí zahrnovat jako svou organickou součást kritiku všech buržoazních idejí a praxe, které jsou neslučitelné s marxistickou pedagogickou teorií a praxí utváření socialistického člověka.⁹⁾ V současné době má československá marxistická pedagogika zároveň úkol překonávat deformace marxistické pedagogiky z předkrizového a krizového období ve vývoji naší společnosti.¹⁰⁾

Zjištění existence obecných zákonitostí ve vývoji socialismu v různých socialistických zemích a jejich projevy různými formami, které odpovídají konkrétním historickým podmínkám, národním zvláštnostem, se nesporně vztahuje i na oblast školství a komunistické výchovy. Jestliže pedagogické výzkumy se budou v jednotlivých socialistických zemích stále více zaměřovat na objevení podstaty výchovy a vzdělání socialistického člověka, bude možno nejen rozvíjet společné výzkumy, ale využívat i výsledků výzkumů jedné země v druhých socialistických státech, samozřejmě vždy se zřetelem ke specifickým podmínkám té které socialistické země. To prakticky znamená dále rozvíjet všestrannou informovanost o stavu marxistické pedagogiky v jednotlivých socialistických zemích, ale zároveň přistoupit k organizování společných výzkumů a k využívání výsledků pedagogických výzkumů z jedné socialistické země v ostatních socialistických státech, ovšem vždy s pečlivým přihlédnutím ke specifickým podmínkám té které země.¹¹⁾ To ovšem neznamená, že např. československá pedagogická věda nebude zkoumat některé skutečně specifické problémy výchovy a vzdělání v ČSSR.

V úvodní metodologické studii se rozpracovává teze sovětské pedagogické vědy o jednotě sociální a biologické podmíněnosti individuálního vývoje člověka, přičemž se sociálnímu faktoru přikládá rozhodující význam. Konstatují se rozdílné sociální a biologické podmínky ve vývoji jednotlivých žáků i v naší socialistické společnosti, i když samozřejmě nikoli v té vyhrocené formě jako ve společnosti buržoazní, a zdůrazňuje se, že marxistická pedagogika a praxe komunistické výchovy musí usilovat o maximální využití všech daných pozitivních podmínek, o překonání brzdících a vytváření optimálnějších podmínek pro všestranný rozvoj každého jednotlivce. Všestranný a harmonický rozvoj člověka v socialistické společnosti se nepokládá za uniformní, vychází se z toho, že obecně lidské kvality všestranně rozvinutého člověka nesou na sobě vždy pečeť osobitých zvláštností jednotlivce, které je třeba rovněž rozvíjet. Konstatuje se, že složitá struktura obecného a zvláštního v jednotlivci, složité vztahy mezi nimi, zasluhují rozsáhlých výzkumů; s tímto konstatováním se však nelze spokojit a je nutno tuto složitou problematiku řešit už nyní. Autor metodologické studie vychází z hypotézy, že vlohy k talentované činnosti v různých sférách společenského poznání a praxe jsou rovnoměrně rozloženy v populaci všech společenských tříd a skupin a na všech teritoriích státu. Tyto vlohy jsou dány, nejsou však aktivovány a rozvíjeny právě v důsledku nedostatečného nebo nesprávného prostředí, výchovy a vzdělání. Proto základním úkolem teorie a praxe komunistické výchovy je hledat cesty a způsoby, jak tyto vlohy objevovat, jak je roz-

⁹⁾ Tamtéž, str. 18—22.

¹⁰⁾ Tamtéž, str. 7—17.

¹¹⁾ Tamtéž, str. 22.

víjet. Ani u zaostalého, avšak normálního jedince nelze předpokládat, že nemá vlohy k talentované práci ve vědě nebo v umění, v technice, manuální práci či v práci organizační. Proto teorie a praxe komunistické výchovy neustále řeší zásadní problém, jak překonávat zaostávání jednotlivců, jak všestranně rozvíjet všechny děti, jak vyhledávat a rozvíjet skutečné talenty. Péče o vzdělanostní vzestup všech a péče o rozvoj talentů tvoří v socialistické společnosti dialektickou jednotu. Jednotná škola je jedním z prostředků řešení této jednoty, jsou tu však i speciální prostředky.

Zvláštní pozornosti si zasluhuje otázka třídního výběru žáků na výběrové školy. Vycházíme-li z hypotézy, kterou jsme uvedli (že vlohy k talentované činnosti jsou rovnoměrně rozloženy ve všech společenských třídách a skupinách a na všech teritoriích státu), a uvažujeme-li fakt skutečné diskriminace dělnických a rolnických dětí v minulém kapitalistickém zřízení, pokládáme za vysoce demokratickou, humanistickou a optimistickou zásadu, že třídní a společenské složení výběrových škol má odpovídat třídnímu a společenskému složení socialistické společnosti. Realizace této zásady je vázána na cílevědomou výchovně vzdělávací péči o všechny děti od jejich narození, na skutečný boj o každé jednotlivé dítě.¹²⁾ Přitom samozřejmě nelze přehlédnout, že největší úsilí o to, aby se děti neopozdžovaly, aby nepropadaly, zasluhují děti z dělnických a rolnických rodin a z rodin politicky angažovaných, neboť v důsledku historického vývoje a často složitých současných podmínek nejsou v těchto rodinách někdy možnosti dítěti pomoci, a proto hlavní, rozhodující úloha zde připadá škole. Opakujeme, že socialistická škola musí pečovat o všechny děti, že socialistická společnost má zájem o to, aby všechny dobře prospívaly, ale u dětí z některých společenských skupin stačí někdy spíše podnět, aby rodina pomohla, avšak u dětí z některých dělnických a rolnických rodin a z rodin politicky angažovaných je třeba z důvodů, které jsme uvedli, pomoci hlavně ve škole. Platí tu všeobecně zásada: čím dříve, tím lépe. A základní cestou je tu individualizované vyučování v rámci hromadného vyučování, vzájemná pomoc spolužáků, členů PO SSM a samozřejmě podpora školy v její činnosti ze strany rodiny atd.

V metodologické studii se dále diskutují vědecké přístupy k výchově a vzdělání. Studie se přiklání k systémovému přístupu, opírajícímu se o obecné teorie systémů a spjatému s obecnou metodologií vědy — s marxismem-leninismem. Shodně s některými sovětskými autory, např. E. G. Judinem, který uvažuje o dvou typech teorií systémů (1. aplikace obecně systémových idejí a principů, tj. praktické využití té orientace vědeckého myšlení, kterou poskytuje systémový přístup; 2. využití formalizovaných koncepcí a konceptuálních prostředků, rozpracovaných v rámci systémového přístupu; přednost se tu dává 1. variantě),¹³⁾ přiklonili se pracovníci Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV, kteří vycházeli ze čtyř různých systémových koncepcí ve světě, ke koncepci, která se orientuje rovněž na obecné pojetí systémů a na nutnost konceptualizace

¹²⁾ B. Kujal: *Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu*, PÚ JAK ČSAV, Praha 1972 str. 24—26.

¹³⁾ Danilov, M., Malinin, V.: *Strukturálně systémová zkoumání pedagogických jevů a procesů*, Sovetskaja pedagogika 1971, 1, český překlad F. Bacík, PÚ JAK ČSAV 1971, str. 8.

systemových pojmů.¹⁴⁾ K analýze a syntéze v oblasti výchovy a vzdělání navrhli použít souboru následujících systémových pojmů: systém (účelově definovaný soubor prvků a vztahů mezi nimi a jejich vlastnostmi), prvek systému (elementární část systému s jistými vlastnostmi), vztah mezi prvky systému a jejich vlastnostmi (způsob spojení mezi nimi; sledují se takové vztahy, které drží systém pohromadě; jsou to fakticky ty vztahy, které »činí systém užitečným«), struktura systému (soubor podstatných vztahů mezi prvky systému), okolí systému (účelově definovaný souhrn prvků, které nejsou prvky tohoto systému, ale ovlivňují jej nebo jsou jím ovlivňovány), funkce systému (jeho pozice vůči systému vyššího řádu; pozice je vytvářena podstatným působením systému v rámci systému vyššího řádu; analogicky to platí o funkci prvku), podsystém nějakého systému (část tohoto systému, která je sama systémem), chování systému (způsob reakce systému na podněty), fungování systému (vzájemné působení prvků, jehož výsledkem je žádoucí cílové chování systému).¹⁵⁾

Ve studii se systémový přístup pokládá za jeden z možných přístupů k výchovným a vzdělávacím jevům, zvláště pak k některým (soustava výchovy a vzdělání, předmět pedagogiky, všestranný rozvoj osobnosti aj.), a zdůrazňuje se přitom, že se při systémovém přístupu musí využít všeho, co pedagogická věda nashromáždila a shromažďuje jinými metodami a postupy. Od samého začátku se chce v plánovaném výzkumu čelit tomu, aby se systémový přístup stal jakousi módní záležitostí. Úvahy o systémovém přístupu dále zdůrazňují sepětí speciální metodologie pedagogiky, a tedy také systémového přístupu, s obecnou metodologií vědy, již je marxismus-leninismus. Odmítají se pokusy o absolutizaci systémového přístupu jako nového teoretickosystémového světového názoru.¹⁶⁾ Marxismus-leninismus dává systémové analýze a syntéze základní ideový směr a smysl, jak jsme uvedli už v úvodu naší stati (výchova a vzdělání a společnost, marxistické pojetí všestrannosti člověka, jednota biologického a společenského v individuálním rozvoji jednotlivce, třídní ráz výchovy a vzdělání v třídní společnosti atd.). A vůbec zákonitosti výchovy a vzdělání, které má pedagogika odhalovat, jsou podřízeny obecnějším zákonitostem stavu a vývoje přírody, společnosti a lidského myšlení, které zkoumá marxistická filosofie, a nelze je proto sledovat odtrženě od poznáných obecných zákonitostí. Tak např. vztahy mezi prvky systému a jejich vlastnostmi, které se při systémové analýze sledují, jsou nesporně rozporné a nelze se bez poznávání těchto rozporů a návrhů na jejich řešení dobírat podstaty jevů výchovy a vzdělání. Samozřejmě je ideologická stránka systémového přístupu dána i společenskou funkcí marxistické pedagogiky, v níž se tohoto přístupu používá, spočívající v sepětí

¹⁴⁾ Kujal, B.: *Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu*, str. 37.

¹⁵⁾ Tamtéž; zpracováno podle různých pramenů, zvláště Bacík, F.: *Některé filosofické a metodologické otázky přístupu ke vzdělání jako systému*.

¹⁶⁾ Viz Bacík, F.: *Některé filosofické a metodologické otázky přístupu ke vzdělání jako systému*; autor tu má na mysli např. A. Rapaporta aj., cituje V. N. Sadovského, E. G. Judina, kteří rozlišují zkoumání složitých objektů na základě systémového přístupu, jež může být velmi plodné, a filosofické zobecňování některých teoretických východisek a principů systémové teorie, které může být přinejmenším sporné.

s politikou KSČ, s praxí komunistické výchovy. Konkrétní podoba a fungování spojení systémového přístupu s marxistickou filosofií je ovšem dosud předmětem zájmu marxistických filosofů a v našem výzkumu se pokoušíme v tomto směru o první kroky v řešení tohoto složitého problému.

Dalším problémem, který se v úvodní metodologické studii diskutuje, je skutečnost, že se v pedagogickém výzkumu plánuje využívat pojmů a postupů, které byly vypracovány a jsou používány v jiných vědách. Samozřejmě to přináší některé problémy, těžkosti i nebezpečí. Čelit jim lze jedině tehdy, bude-li se vycházet z představ obecné metodologie poznání, z chápání představ a úkolů pedagogiky i z obtíží a rozporů, které pedagogika pocituje a které nemůže řešit tradičními způsoby. Základní problém spočívá v tom, studovat předměty, jevy a procesy v soustavě těch vztahů a struktur, v nichž skutečně existují. Systémový přístup může být tedy nejučinnější v těsné součinnosti s metodami, které jsou charakteristické např. pro pedagogiku, jestliže se bude opírat o fakta a poznatky, které přinášejí pozorování, experimenty a jiné metody poznávání skutečnosti.¹⁷⁾

Samozřejmě se v úvahách o možnosti použít systémového přístupu zdůrazňují i další problémy, např. potřeba interdisciplinárního zkoumání, stále spojení výzkumu s realitou, experimentální ověřování různých funkčních modelů výchovy a vzdělání v praxi, používání systémové analýzy i syntézy, jakož i zpracování různých variant perspektivního systému výchovy a vzdělání atd.¹⁸⁾

Podstatnou část studie o systému výchovy a vzdělání v ČSSR a některých teoretických a metodologických problémech jeho výzkumu zaujímá kapitola »Systém utváření člověka v socialistické společnosti«. Především se konstatuje, že systém utváření člověka v socialistické společnosti není autonomní systém, nezávislý na třídní struktuře socialistické společnosti, ale že je podsystémem systému socialistické společnosti a člena této společnosti. Tradičními prvky systému utváření člověka v socialistické společnosti je výchova a vzdělání ve státních a společenských institucích, výchova a vzdělání v rodině, výchova a vzdělání individuální (mimo uvedené instituce a rodinu) a formativní vliv prostředí (socialistické společnosti). Novým velmi působivým prvkem se staly výchova a vzdělávání prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků (tisk, film, rozhlas, televize). V této souvislosti se naznačují některé cesty zkoumání uvedených prvků a jejich vlastností a vztahů mezi nimi a zdůrazňují se některé vlastnosti školy v tomto systému (aby škola neztratila svou vedoucí úlohu v tomto systému, musí vyhranit některé své vlastnosti: být v souladu s rozvojem vědy a techniky svými cíli, obsahem, podmínkami, prostředky, procesem a celým svým vybavením; poskytovat stále kvalitnější instrumenty dalšího poznávání a hodnocení světa a jeho vývoje, instrumenty přetváření tohoto světa a člověka samého v intencích idejí komunismu; utvářet člověka tak, aby byl aktivním aktérem výběru, hodnocení a sjednocování všech těch informací a podnětů, které současná společnost pro-

¹⁷⁾ Podle M. Danilova, V. Malinina: *Strukturně systémová zkoumání pedagogických jevů a procesů*, český překlad, PÚ JAK ČSAV, str. 40.

¹⁸⁾ Kujal, B.: *Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu*, str. 32–39.

dukuje, a to rovněž z hlediska vědeckého názoru na svět). Na základě popsaných prvků a jejich vlastností se usuzuje na některé vztahy mezi nimi.¹⁹⁾

Zvláštní pozornost se věnuje komunistické výchově jako jednotě výchovy a vzdělání. Vzděláním se zde rozumí systém osvojovaných a osvojených vědomostí a dovedností z různých oblastí společenského poznání a praxe, rozvinutých schopností k činnosti poznávací a praktické, zvláště tvůrčí povahy, a potřeb, motivů a zájmů jednotlivce v souladu s jeho zaměřením a v souladu se zaměřením socialistické společnosti. Výchova se chápe jako systém osvojovaných a osvojených vlastností, jako je vědecký světový názor jednotlivce, jeho komunistická morálka, rozvinuté estetické vnímání a socialistický vkus, socialistické pracovní kvality a tělesná kultura socialistického člověka. Vzdělání a výchova se projevují v jednání a chování jednotlivce. Ve studii se vychází z toho, že výchovné kvality, které jsou obzvláště složité a vytvářejí se v dlouhodobém procesu, vznikají na základě vzdělání, s oporou o ně jedině v procesu sociální aktivity jednotlivce, procesu učení, práce, veřejné činnosti atd.²⁰⁾ Toto pojetí vzdělání a výchovy a jejich vztahů je tradiční, avšak dosa-
vadnímu výzkumu zatím vyhovuje. Odlišuje se zásadně od pojetí výchovy u některých autorů buržoazní pedagogiky, kteří podceňují význam vzdělání ve výchově, v jednání a chování a jednostranně vyzdvihují výcvik jednání a chování.²¹⁾

O systému výchovy a vzdělání v socialistické společnosti se uvažuje jako o socialistickém celoživotním systému komunistické výchovy. Vychází se z myšlenek J. A. Komenského²²⁾ a uvažuje se o některých prvcích, vlastnostech a vztazích tohoto systému v podmínkách socialistické společnosti. Dochází se k závěru, že v celoživotním systému jsou nyní aktuální tři prvky, které budou vyžadovat soustředěný výzkum. Je to především předškolní výchova a výchova a vzdělání dětí mladšího školního věku, kde jsou veliké možnosti využít velké rozvojové dynamiky a tvár-
livosti psychiky a biologie dítěte tohoto věku a vytvořit optimálnější podmínky pro další vzdělání a překonání nevhodných výchovných a vzdělávacích podmínek prostředí dítěte a jeho opožďování. Druhým článkem je masové úplné středoškolské vzdělání, jeho pojetí, náplň, realizace. Třetím článkem je vedle vysoké školy postmaturitní a postgraduální vzdělání, k němuž musí vytvářet základní předpoklady všechny předchozí stupně a druhy škol.²³⁾

V další kapitole je pokus o analýzu výchovy a vzdělání, které poskytuje škola. Vychází se ze čtyř prvků výchovy a vzdělání, které tvoří učitel (učitelé, ředitel školy — jako subjekt a zároveň objekt komunistické výchovy), žák (žáci — jako objekt a zároveň subjekt komunistické výchovy), projekt komunistické výchovy (učební plán, učební osnovy, do jisté míry i učebnice a příručky pro učitele) a školní podmínky (stupeň a druh školy, organizace školy, povaha a struktura školního kolektivu, vybavení

¹⁹⁾ Tamtéž, str. 42—45.

²⁰⁾ Tamtéž, str. 46.

²¹⁾ Viz kritiku, kterou podal H. G. Hoffmann ve stati *Zu den Grundpositionen der staatsmonopolistischen Erziehungslehre in der westdeutschen Schule*, str. 1004.

²²⁾ Viz např. interpretaci Komenského ve stati J. Popelové: *J. A. Komenský, pedagog dospělých*, str. 10—11.

²³⁾ Kujal, B.: *Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu*, str. 49—52.

školy atd.). V dalším výkladu se předběžně provádí analýza těchto prvků, jejich vlastností a vztahů k okolí (prvky formativního působení, socialistická společnost, společenské poznání a praxe). Největší pozornost se v úvodní studii věnuje systémové analýze vývoje a stavu systému výchovy a vzdělání v ČSSR, jak se odráží v projektech a v teoretické literatuře. V projektu se sleduje soustava cílů, učiva, podmínek a prostředků a jejich vzájemné vztahy.²⁴⁾

V závěru studie je několik poznámek o metodách, organizaci a výsledcích výzkumu. Předpokládá se, že pro syntetickou studii, která pojedná o perspektivním systému výchovy a vzdělání v ČSSR asi pro období 1990 až 2000, bude plně využito všech dosavadních výzkumů a poznatků, které byly shromážděny. Zároveň se organizují nové výzkumy, které mají poskytovat další fakta pro plánovanou koncepci perspektivního systému. Předpokládá se provedení systémové analýzy vývoje a současného stavu systému výchovy a vzdělání v ČSSR, jak se odráží v projektech a v teoretické literatuře. Na tento výzkum má navázat výzkum fungování současného systému výchovy a vzdělání ve školách (jaký je průběh a výsledky výchovy a vzdělávání v závěrečných třídách jednotlivých škol) a vypracování srovnávacích studií o systému výchovy a vzdělání ve vybraných státech socialistických a kapitalistických. Od samého počátku výzkumu se mají shromažďovat výsledky výzkumů ostatních hlavních úkolů, zařazených do stěžejního úkolu »Utváření člověka v socialistické společnosti« i výzkumu socialistické společnosti z hlediska filosofického, sociologického, ekonomického, historického atd.²⁵⁾

Další dílčí metodologické studie se soustřeďují na některé filosofické a metodologické otázky přístupu ke vzdělání jako systému²⁶⁾ a na některé speciální teoretické a metodologické problémy.

Tak např. při posuzování některých zahraničních autorů z hlediska jejich aplikace systémového přístupu ve výzkumu výchovy a vzdělání ve vyučování mateřskému jazyku se zjišťuje, že tyto pokusy vycházejí z neúplné analýzy vzdělání a výchovy (S. S. Ericksen rozeznává jen tři prvky systému výchovy a vzdělání: učitel, žák, učivo, a naprosto ignoruje podmínky systému vzdělání; naproti D. J. Fox sice začleňuje podmínky školní a mimoškolní, ale nedovede rozlišovat podstatné, determinující faktory od málo podstatných: zjišťuje např. počet knih v domácí knihovně, avšak nezajímá ho sociální struktura žakovského kolektivu apod.).²⁷⁾

Ukazuje se, jaký význam mají pro výzkum systému výchovy a vzdělání ve vyučování jazykům nové psycholingvistické teorie sovětských badatelů, neboť postihují nejen jazyk a jeho strukturu, ale i fungování jazyka, řečovou činnost²⁸⁾.

Podnětné je v další dílčí studii rozlišení vzdělání a výchovy ve vyučování předmětu literární výchova (nebo složce vyučovacího předmětu mateřský jazyk a literatura) a sledování vztahů mezi nimi ve vývoji literární výchovy. Autor studie se také přiklání právě z hlediska systémového přístupu k vyučovacím postupům, které jako např. postup paralelně násled-

²⁴⁾ Tamtéž, str. 52—104.

²⁵⁾ Tamtéž, str. 105—106.

²⁶⁾ Bacík, F.: *Některé filosofické a metodologické otázky přístupu ke vzdělání jako systému, Systém vzdělání a jeho výzkum*, str. 1—31.

²⁷⁾ Průcha, J.: *Teoretické a metodologické problémy výzkumu systému vzdělání a výchovy v mateřském jazyce*, str. 39.

²⁸⁾ Tamtéž, str. 41.

ný v pojetí B. Kujala umožňuje vytvářet u dětí nikoli izolované a rozdrobené představy o literatuře, ale její ucelený obraz. Významný je také pokus rozpracovat jednotlivé prvky systému literární výchovy a vzdělání.²⁹⁾

Ve všech dílčích studiích se věnuje velká pozornost ideologickým otázkám výchovy a vzdělání v jednotlivých vyučovacích předmětech. Tak např. ve vyučování cizím jazykům se ukazuje, jak socialistická společnost pomáhá odstraňovat společenské a individuální překážky ve všestranném rozvíjení dětí a usiluje o výchovu a vzdělání všech v nejvyšší možné míře. V této studii o cizojazyčném vyučování se ukazuje možnost mnoha přístupů ke studiu tohoto vyučování (přístupy psychologické, lingvistické, psycholingvistické, didaktické) a charakterizuje se, v čem je jejich silná stránka. Podrobněji se pak analyzují jednotlivé prvky systému výchovy a vzdělání v cizojazyčném vyučování a vztahy mezi nimi, což přináší řadu podnětů pro další výzkum.³⁰⁾ Úkolem je postihnout nejen základní prvky, ale i ty základní vztahy, které drží systém pohromadě.

Ve studii o výchově a vzdělání ve vyučování dějepisu je pokus analyzovat podrobněji vzdělávací cíle v jednotě s cíli výchovnými (vědecký světový názor, komunistická morálka, estetické vnímání a socialistický vkus) a klade se veliký důraz právě na vědecký světový názor.³¹⁾

Studie o matematickém vzdělání věnuje značnou pozornost systémovému rozboru projektu matematického vzdělání a pokouší se najít integrační faktory s ostatními vyučovacími předměty (výchovné kvality, schopnosti k činnosti poznávací a praktické aj.).³²⁾

Hlavní přínos těchto studií spočívá v tom, že se na konkrétním materiálu jednotlivých vyučovacích předmětů v souladu s úvodní pedagogickou studií pokusily formulovat v konkrétnější podobě systémový přístup, že vymezily pro další výzkum řadu speciálních didaktických pojmů a termínů a že přinesly už některé předběžné výsledky hlavně systémové analýzy projektů výchovy a vzdělání. Samozřejmě podobně jako v obecně pedagogické studii zůstává i zde řada problémů otevřených.

Ve studii Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV o výchovných problémech se diskutuje hypotéza o mravní situaci soudobého lidstva jako teoretický předpoklad výchovy člověka.³³⁾ V dalších dílčích studiích uvedeného sborníku se pojednává o pedagogické teorii a praxi a problému osobnosti,³⁴⁾ o psychologických aspektech mravní výchovy,³⁵⁾ o problematice citové výchovy³⁶⁾ a o problematice systému cílů výchovy v afektivní oblasti,³⁷⁾ kde se autor pokouší o konkretizaci cílů výchovné činnosti.

²⁹⁾ Chaloupka, O.: *Teoretické a metodologické problémy výzkumu systému literární výchovy a vzdělání*, str. 87—88, 91—92 a další.

³⁰⁾ Malif, F., Strážová, A.: *Teoretické a metodologické problémy výzkumu systému cizojazyčného vzdělávání a výchovy v ČSSR*, str. 124—126, 127—131.

³¹⁾ Potměšil, Z.: *Systém školního dějepisného vzdělání v ČSSR a jeho výzkum*, str. 187.

³²⁾ Mikulčák, J.: *Teoretické a metodologické problémy výzkumu systému matematického vzdělání v ČSSR*, str. 211.

³³⁾ Babický, O.: *Hypotéza o mravní situaci soudobého lidstva jako teoretický předpoklad výchovy člověka, k některým problémům teorie výchovy*, str. 31.

³⁴⁾ Kodýtková, D.: *K některým problémům teorie výchovy*, str. 44—77.

³⁵⁾ Slabinová, I.: *tamtéž*, str. 78—112.

³⁶⁾ Hradečná, M.: *tamtéž*, str. 113—128.

³⁷⁾ Dýma, M.: *tamtéž*, str. 129—168.

Metodologický význam má studie o problematice sociální výchovy,³⁸⁾ v níž autor důsledně uplatňuje obecnou metodologii vědy — marxismus-leninismus — a řeší řadu závažných problémů. Zajímavé je např. rozlišení »individuální« a »sociální« složky komunistické výchovy, přičemž se vychází z podřízenosti individuální složky složce sociální. Autor připojí terminologické rozlišení individuální složky jako »vzdělávání« a sociální jako »výchovy«, avšak za zřetelnější pokládá označení sociální výchova, aby se zdůraznil třídní a ideový charakter této složky, protože termín »výchova« svádí podle něho k obecně lidskému pohledu na výchovu. Obecně lidská vrstva ve výchově podle autora reálně existuje, ale je podřízena vrstvě třídní, která třídně orientuje celý komplex výchovy³⁹⁾. Domnívám se, že recenze a oponentura potvrdí, že naznačená koncepce sociální výchovy je v souladu s koncepcí Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV, který v komunistické výchově rozlišuje prvek vzdělání a prvek výchovy (v užším slova smyslu) a sleduje složité vztahy mezi těmito prvky a jejich vlastnostmi.

Uvedené studie se pokusily obdobným způsobem jako v úvodní obecně pedagogické studii rozpracovat základní teoretické a metodologické problémy výzkumu podsystemů výchovy a vzdělání, jak je představují jednotlivé vyučovací předměty a výchovné činnosti. Přinášejí řadu nových metodologických poznatků právě z hlediska specifiky těchto vyučovacích předmětů a výchovných činností a jen nedostatek místa brání tomu, aby tyto poznatky byly zveřejněny už v této studii. Stane se tak v jednotlivých dílčích studiích, určených pro odborné časopisy.

Uvedenými teoretickými a metodologickými studii byla ukončena první etapa výzkumu, plánovaná v dílčím úkolu VIII-4-3/1.

II.

Druhou etapu představuje pokus analyzovat vývoj a současný stav systému výchovy a vzdělání v ČSSR v jeho odrazu v projektech a v teoretické literatuře. Jde tedy už o použití systémové analýzy na určité pedagogické jevy. V Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV byly provedeny systémové analýzy výchovy a vzdělání v celku ZDŠ a výchovy a vzdělání v mateřském jazyce, v literární výchově, v cizích jazycích, v dějepise, matematice a chemii. Uveďme si nejprve jako příklad analýzu pojetí cílů ve všeobecně vzdělávací škole v jejím vývoji.

Sledujeme-li vývoj zvláštních cílů vzdělání a výchovy od r. 1805,⁴⁰⁾ můžeme v buržoazní české a slovenské škole vysledovat tyto obecné tendence:

1. Postupně se klade větší důraz na vědomosti a dovednosti z tzv. věcných nauk (společenských věd a věd přírodních).
2. Postupně se zrychluje zavádění vědomostí a dovedností z přírodních věd, a to hlavně v novější době.

³⁸⁾ Kozel, F.: *K problematice sociální výchovy*, 110 stran.

³⁹⁾ Tamtéž, str. 89.

⁴⁰⁾ Zákoník obecného školství z 11. 8. 1805; říšský zákon ze 14. 5. 1869, učební osnovy pro školy měšťanské z r. 1907 a pro osmitřídní gymnasia a reformní reálná gymnasia z r. 1908, osnovy pro obecné (řadové) školy z r. 1933; normální učební osnovy pro školy měšťanské z r. 1932 a návrh učebních osnov pro střední školy z r. 1933.

3. V masové škole se projevuje převážně orientace na materiální vzdělání, a to na empirické vědomosti a na dovednosti z oblasti praxe (řemeslné, zemědělské aj.).

4. Ve výběrové škole se klade důraz převážně na vzdělání formální a na vědomosti teoretičtější povahy.

Zajímavý je pokus řešit vztah mezi vědomostmi a dovednostmi. V osnovách pro měšťanské školy se upozorňuje na aktivní činnost žáka ve vyučování, aby se dosáhlo té kvality vědomostí a žák aby si osvojoval ty vědomosti a dovednosti, které mají význam pro rozvoj žákových schopností k činnosti poznávací a praktické. Z uvedeného můžeme vyčíst, že autoři normy měli nepochybně na zřeteli, že ne každá vědomost a dovednost a ne každý postup a způsob jejich osvojování vedou k rozvoji žáka (k rozvoji jeho schopností). To je nesporně podnětná a pokroková myšlenka, která se dnes teoreticky i prakticky řeší v sovětské škole a pedagogice (viz např. L. V. Zankov: *Didaktika a život*).

5. Cíle vzdělání jsou v buržoazní škole těsně spjaty s výchovnými cíli, které jednoznačně zdůrazňují buržoazní ideologii ve výchově a vzdělávání mládeže. Přitom je pozoruhodný posun od té formy buržoazní ideologie, kterou představuje náboženství, k ideologii mající těžiště v pojetí buržoazního státu, přičemž ovšem náboženská ideologie má stále významné postavení v buržoazní škole. Také vyjádření těchto výchovných cílů se postupně vyvíjí. Tak např. v roce 1805 se zcela konkrétně vyjadřují ideové záměry školy (např. jádro žactva má na obecné škole nabývat jenom těch pojmů, kterých potřebuje, aby se při životní práci nemátlo, bylo spokojeno se svým osudem a aby všechen jeho život přestával na zachování mravouky a na opatrném a příčinlivém konání povinností v rodině a v obci). V roce 1933 jsou cíle formulovány mnohem abstraktněji, hovoří se o výchově k národní solidaritě, k lidství, k demokracii. Přitom tu zcela jednoznačně vystupuje buržoazní morálka, určená pro vládnoucí třídy a skupiny buržoazní společnosti (výchova pracovníků, kteří prací svého ducha mají sloužit společnosti a být oporou státu — návrh osnov z r. 1933) a pro vykořisťované vrstvy.

Socialistická všeobecně vzdělávací škola navázala na některé pokrokové cíle, zvláště v oblasti vzdělání, které se ve vývoji této školy objevily (např. orientace na přírodní vědy), avšak především musila překonat cíle spjaté s buržoazní ideologií a formulovat cíle nové v souladu s ideologií marxismu-leninismu. Vezměme si jako příklad všeobecně vzdělávací školu I. cyklu z r. 1960, jejíž pojetí v podstatě zůstává v platnosti i v současné době.

Byla provedena systémová analýza pojetí základní devítileté školy z r. 1960.⁴¹⁾ Uvedeme zde příklad analýzy cílů této školy.⁴²⁾ V oblasti vzdělání se uvádějí tyto zvláštní cíle: 1. Vědomosti o základech společenských a přírodních věd, moderní techniky a výroby. 2. Praktické dovednosti z výstavby socialismu a komunismu; návyk vzdělávat se po celý život. 3. Zájem o vzdělání; vědomí jeho společenského významu; rozvinuté zájmy a sklony. 4. Aktivita a tvořivost žáků; rozvinutý talent. Ve výchově se uvádějí tyto zvláštní cíle:

⁴¹⁾ *Pojetí ZDŠ a učebního plánu této školy*, SPN, Praha 1960.

⁴²⁾ Viz Kujal, B.: *Zpráva o postupu prací na dlíčím úkolu státního plánu výzkumu VIII-4-3/1*, 1972.

1. Marxisticko-leninský světový názor žáků. 2. Komunistická morálka jednotlivce. 3. Rozvinuté estetické vnímání. 4. Pracovní kvality jednotlivce. 5. Tělesná kultura jednotlivce. Tyto zvláštní cíle nejsou samozřejmě formulovány tak, jak jsme je uvedli. Někde se zdůrazňují principy, či úkoly školy (např. věnovat zvýšenou pozornost tělesné výchově).

Jestliže byl dán úkol posoudit tyto cíle ze systémového hlediska, bylo třeba si nejprve vytvořit hypotézu systému těchto cílů. V ní se vychází z marxistické koncepce všestranně a harmonicky rozvinutého člověka, která se vztahuje na všechny členy socialistické společnosti bez rozdílu. Přitom všestranně a harmonicky rozvinutého člověka tu posuzujeme v nejširším slova smyslu (někdy se rozlišuje systém vědomostí a dovedností na jedné straně a rozvoj na straně druhé, který v tomto pojetí charakterizují především rozvinuté schopnosti, zájmy a někdy i výchovné kvality — viz L. V. Zankov).

Předběžný návrh systému zvláštních cílů výchovy a vzdělání všestranně a harmonicky rozvinutého člověka zní:

I. Cíle vzdělání a výchovy všem žákům společné, odstupňované se zřetelem ke stupni vývoje žáků určitého věku a se zřetelem k optimálním možnostem jednotlivce.

A. 1. *Systém vědomostí* (osvojených poznatků) a *dovedností* (osvojených činností) z různých oblastí společenského poznání a praxe (z oblasti vědy, marxistické filosofie, umění, jazyka, práce, zvláště práce výrobní, techniky, morálky, politiky, tělesné kultury a hygieny aj.).

2. *Systém schopností* k činnosti poznávací a praktické, zvláště tvůrčí povahy (systém psychických vlastností osobnosti, které jsou podmínkou k úspěšnému vykonávání nějaké činnosti; k vytváření schopností je třeba si osvojovat vědomosti a tvořivě jich využívat; schopnosti vznikají ze zobecněných dovedností)⁴⁵:

a) obecnější povahy: např. rozvinuté vnímání, pozorování, pozornost, logická paměť, obrazotvornost, kritické a tvůrčí myšlení, schopnost tvořivě pracovat, společenská aktivita, schopnost samostatně a po celý život se učit, schopnost pohotově, správně a krásně se vyjadřovat, schopnost optimálních fyzických výkonů, všestranná pohyblivost, správné držení těla aj.,

b) zvláštní povahy: odpovídající uvedeným oblastem vědy, umění, práce atd., z nichž si jednotlivec osvojuje poznatky a činnosti (matematické myšlení, jazykové schopnosti atd.).

3. *Systém rozvinutých potřeb* jednotlivce (požadavků na podmínky potřebné k životu), *motivů* (odraz objektů v hlavě člověka, podnětující jej k činnosti a usměrňujících činnost k uspokojení určité potřeby) a *zájmů* (specifická poznávací zaměřenost na předměty a jevy skutečnosti, jedna z nejdůležitějších podmínek tvůrčího vztahu k činnosti).

Potřeby biologické. Potřeby společenské (hmotné; kulturní: potřeba pracovat atd.).

⁴⁵) Pojetí schopností podle A. A. Smirnova, A. N. Leontjeva, Š. L. Rubinštejna, B. M. Těplova: *Psychologie*, str. 337 a 339—340.

Motivy biologické. Motivy společenské (hmotné; kulturní: motivy učení atd.).

Zájmy: o učení, práci, společenskou činnost, činnost uměleckou, sport atd.⁴⁴⁾

B. 4. *Charakter socialistického člověka* (individuální specifické spojení podstatných vlastností osobnosti, které jsou příznačné pro určitého člověka jako člena společnosti, vyjadřují jeho vztah ke skutečnosti a projevují se v jeho chování, v jeho činech.

a) Charakterové rysy, vyjadřující vztah jednotlivce ke skutečnosti v jejím celku na základě vědeckého světového názoru marxismu-leninismu: zaměřenost osobnosti z hlediska vědeckého světového názoru; socialistický vkus atd.

b) Charakterové rysy, vyjadřující vztah člověka ke společnosti a k jiným lidem na základech vztahů socialistické morálky: vlastenectví a proletářský internacionalismus, kolektivismus, společenská aktivity, humánnost, taktnost, upřímnost a pravdomluvnost. Charakterové rysy, vyjadřující vztah člověka k práci na základech komunistické morálky: pozitivní vztah ke společenskému vlastnictví, pracovitost, svědomitost, iniciativnost atd. Charakterové rysy, vyjadřující vztah člověka k vlastní osobnosti: sebekritičnost, náročnost k sobě, skromnost spojená s pocitem vlastní důstojnosti.

c) Volní rysy charakteru: cílevědomost, samostatnost, rozhodnost, vytrvalost, sebekázeň a sebeovládání, ukázněnost, statečnost a smělost atd.⁴⁵⁾

C. 5. *Tělesná kultura socialistického člověka.*

Marxistická pedagogika formuluje zvláštní cíle výchovy (B. 4; C. 5) takto:

- a) vědecký světový názor jednotlivce,
- b) komunistická morálka jednotlivce,
- c) rozvinuté estetické vnímání a socialistický vkus jednotlivce,
- d) pracovní kvality socialistického člověka,
- e) tělesná kultura socialistického člověka.

II. Cíle výběrové z hlediska osobitých sklonů a talentů jednotlivce, odstupňované se zřetelem ke stupni vývoje žáků určitého věku a vzhledem k optimálním možnostem jednotlivce.

A. 1. *Systém prohloubenějších vědomostí a dovedností* z některé nebo některých oblastí společenského poznání a praxe (např. z některého nebo některých vědních oborů, umění, filosofie, jazyka, práce, techniky, politiky, tělesné kultury a sportu).

2. *Systém zvláštních schopností*, jako je např. schopnost učit se více do hloubky jazyku, matematice, výrobní činnosti apod., rozvinutá představitost, myšlení atd. v dané oblasti, vyhraněná schopnost tvůrčí činnosti v určité oblasti atd.

⁴⁴⁾ Pojetí potřeb, motivů a zájmů podle A. A. Smirnova, A. N. Leonťeva, S. L. Rubinštejna, B. M. Těplova: *Psychologie*, str. 269–278.

⁴⁵⁾ Pojetí charakteru podle A. A. Smirnova, A. N. Leonťeva, S. L. Rubinštejna, B. M. Těplova: *Psychologie*, str. 357–360.

3. *Systém rozvinutých potřeb, motivů a zájmů* ve vztahu k určité oblasti nebo k některým oblastem společenského poznání a praxe, jako je např. výrazně rozvinutý zájem o práci intelektuální, uměleckou, manuální, technickou, organizační aj.
- B. 4. *Speciální charakterové rysy socialistického člověka*, ovlivněné zájmy a činností v některé oblasti nebo v některých oblastech společenského poznání a praxe (některé rysy vědeckého světového názoru, komunistické morálky, socialistického vkusu, pracovních kvalit socialistického člověka).
- C. 5. *Některé speciální rysy tělesné kultury člověka*, ovlivněné zájmy a činností v některé oblasti práce, tělesné výchovy a sportu.

Obecný cíl komunistické výchovy je složitým dynamickým systémem, jehož jednotlivé prvky (zvláštní cíle), jejich vlastnosti a vztahy k okolí musí pedagogická věda dále zkoumat. Předběžně lze upozornit zvláště na některé vztahy mezi jednotlivými zvláštními cíli či skupinami zvláštních cílů a těmito cíli a obecným cílem komunistické výchovy.

Předně závažným problémem je vztah obecného cíle a zvláštních cílů komunistické výchovy na jedné straně a vzdáleného cíle a blízkých cílů na straně druhé. V dosavadní pedagogické praxi dochází někdy k nedialektickému chápání tohoto vztahu. Obecný cíl a obecnější cíle se jednoznačně pokládají v procesu výchovy a vzdělání za cíle vzdálené a vzdálenější, zvláštní cíle za blízké- či bližší. Předpokládá se, že se postupným dosahováním zvláštních cílů dosáhne obecnějších. To nesporně představuje obecnou strategii ve výchově a vzdělávání. Zkušenosti z experimentálních výzkumů však ukazují, že výchovný a vzdělávací proces je mnohem složitější, že se v něm v některých případech jeví optimální takový postup, při němž se v jisté kvalitě nejprve dosáhne obecnějšího cíle a potom postupně zvláštních cílů v jejich vzájemných vztazích a souvislostech s obecnějším cílem, přičemž se nakonec dosáhne obecnějšího cíle na vyšší úrovni nežli při tradičním mechanicky skladebném postupu.⁴⁶⁾

Za druhé nesporně existují složité vztahy mezi cíli vzdělání a výchovy. Výchovné cíle jsou velmi složité a obecnější povahy než cíle vzdělání. Formování výchovných kvalit nesporně jednak předpokládá osvojování vzdělání, jednak a zároveň k osvojování vzdělání vede. V procesu morální výchovy se např. vytvářejí u dětí morální představy a morální pojmy, ale teprve aktivní činnost jednotlivce při vytváření, upevňování a rozvíjení socialistických společenských a mezilidských vztahů vede k utváření komunistické morálky, projevující se v jednání a chování jednotlivce. Vzdělání v socialistické společnosti nutně zahrnuje vědomosti, dovednosti, rozvinuté schopnosti, potřeby, motivy, zájmy také z oblasti marxistické filosofie, marxistické etiky a komunistické morálky, marxistické estetiky a pokrokového umění, socialistické práce a tělesné kultury, avšak výchovné kvality vznikají teprve v procesu učení, práce, sociální aktivity jednotlivce, která se opírá o vzdělání a vede ke vzdělání. Z tohoto hlediska je významný nejen obsah a ideové zaměření vzdělání, ale i proces jeho osvojování, povaha a organizace života kolektivu, v němž vzdělávání a výchova probíhají, postoj učitele atd.

⁴⁶⁾ Viz studii Kujal, B.: *Některé teoretické a praktické problémy zvyšování účinnosti vyučování*, str. 73, 89–91.

Za třetí marxistická pedagogická teorie má před sebou složitý úkol studovat v procesu výchovy a vzdělání vzájemné vztahy mezi vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, potřebami, motivy a zájmy jednotlivce. Dovednosti (osvojené činnosti) vznikají u jednotlivce cvikem na základě nápodoby a s oporou o poznatkové struktury. Stále těsnější vztahy mezi osvojovanými vědomostmi a dovednostmi jsou právě typické pro socialistickou školu, neboť podporují vznik kvalitnějších a trvalejších dovedností a napomáhají všestrannému rozvoji jednotlivce. Pokud se týká vzniku a rozvoje schopností, zdůrazňuje se, že ne každá osvojovaná vědomost a dovednost a ne každý způsob osvojování vědomostí a dovedností vedou ke vzniku a rozvoji schopností. V této souvislosti se zdůrazňuje význam vědeckých poznatků a metod poznání v učivu, význam problémového učení, samostatné práce žáků atd. atd. Velmi složité vztahy existují v procesu výchovy a vzdělání mezi vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi na jedné straně a potřebami, motivy a zájmy jednotlivce na straně druhé. V této souvislosti se hovoří o motivech a zájmech vnějších a vnitřních. Jestliže nesporně veliký význam má rozvíjení zájmu o obsah vzdělání, o jeho společenský význam a společenské hodnocení, sovětská pedagogika a psychologie (např. L. V. Zankov) zdůrazňuje mimoto rozvíjení zájmu jednotlivce o vlastní vzdělávací proces, o procesy učení.

Samozřejmě v socialistické škole nejde o osvojování jednotlivých izolovaných vědomostí, dovedností atd., ale zdůrazňují se vztahy mezi jednotlivými vědomostmi, mezi jednotlivými dovednostmi a rovněž vztahy mezi vědomostmi a těmi věcmi a jevy, jejichž podstatu tyto vědomosti obrazyjí.

Za čtvrté systém cílů výchovy a vzdělání zahrnuje cíle všem žákům společné a cíle výběrové. V různých koncepcích výchovně vzdělávacího systému se klade větší či menší důraz na některý prvek z této dvojice, přičemž tu dochází k nesprávným jednostrannostem. Jestliže buržoazní škola má tendence spíše jednostranně směřovat k výběrovým cílům a na tomto základě budovat elitářskou školu, socialistická škola přikládá rozhodující význam cílům společným pro všechny žáky (zájem o všestranný rozvoj všech žáků), chápaným ovšem v dialektické jednotě s cíli výběrovými. To znamená, že projekt výchovy a vzdělání v socialistické škole má své těžiště ve společném výchovném a vzdělávacím programu, avšak v jednotě s ním rozvíjí systém volitelných vyučovacích předmětů a zájmových kroužků povinných a nepovinných, v nichž se vyhledávají talentovaní jednotlivci a rozvíjejí osobité zájmy a schopnosti jednotlivců. Zřetel k cílům společným pro všechny žáky a k cílům výběrovým není ovšem tímto dvojitým programem (povinným pro všechny a volitelným) přesně ohraničen. Předpokládá se, že ve všech společných vyučovacích předmětech lze podněcovat a rozvíjet speciální zájmy jednotlivce a že naopak ve volitelných vyučovacích předmětech a zájmových kroužcích je možno vytvářet některé předpoklady pro vzdělávání jednotlivce v rámci programu společného pro všechny žáky (rozvíjení schopnosti se učit).

Za páté se v cílech společných všem žákům hovoří o jejich odstupňovanosti se zřetelem ke stupni vývoje žáků. Zde chceme upozornit zvláště na dva problémy. Především je důležité posoudit teoretické koncepce genetických stadií duševního rozvoje žáka, abychom mohli vypracovat systém cílů, odstupňovaný se zřetelem ke stupni vývoje žáků. Sovětský psycholog D. B. Elkonin připomíná Piagetova genetická stadia duševního

rozvoje a konstatuje, že uváděné údaje správně charakterizují reálné zvláštnosti duševního rozvoje dětí, že však neodhalují podmínky a příčiny právě takového »schématu« utváření intelektu dítěte a navíc poskytují důvod k absolutizaci tohoto schématu. Elkonin se domnívá — a je to jeho teoretická hypotéza, která bude vyžadovat experimentální ověření —, že změnou obsahu vyučování a uplatněním typu učení, jak je chápe P. J. Galperin, se ovlivní »věkové schéma« utváření dětského intelektu.⁴⁷⁾ D. B. Elkonin také konfrontuje zásadně odlišný Piagetův přístup a přístup Vygotského k hodnocení možnosti dítěte osvojit si nový obsah. Zatímco Piagetovi stoupenci doporučují speciálními cvičeními zvednout nejprve myšlení dítěte na tu úroveň, na níž si lze osvojit základní vědecké pojmy, a teprve pak zavést nový obsah osnov, Vygotskij zavrhoval »přizpůsobování« učiva přítomným zvláštnostem dětského myšlení, ale žádal naopak takový obsah, který by nutil děti k novým, vyšším formám myšlení.⁴⁸⁾ Podle Vygotského je mladší školní věk obdobím intenzivního rozvíjení vnímání a paměti, ale zároveň i obdobím aktivního rozvoje myšlení. Vnímání a paměť v tomto období nabývají své relativně ukončené formy. A. Vygotskij se táže, je-li pro orientaci pedagogické praxe v počáteční škole správnější charakteristika věkových etap na základě procesů dokončujících, nebo právě začínajících svůj rozvoj.⁴⁹⁾ A odtud vyvozuje Vygotskij základní myšlenku, že pedagogika se má orientovat nikoli na včerejší, ale na zítřejší den dětského rozvoje, že má probouzet v procesu učení ty procesy rozvoje, které leží v zóně budoucího rozvoje.⁵⁰⁾ Tato základní myšlenka se vztahuje na počáteční vyučování, ale má podle našeho názoru nesporně obecnější platnost.

Závažným problémem je posouzení cílů výchovy a vzdělání vzhledem k optimálním možnostem jednotlivce. V rámci cílů vzdělání a výchovy všem žákům společných se přihlíží k individuálním zvláštnostem jednotlivce, cíle se orientují k progresivní normě jeho možností, vždy však tak, aby byl jednotlivci zajištěn plynulý postup ve vzdělávání a vytvořeny podmínky i pro dosažení nejvyššího vzdělání.

Cíle výchovy a vzdělání posuzujeme ve dvou liniích. Prvá je horizontální a existuje ve dvou rovinách. Vyšší rovinou jsou vztahy mezi cíli výchovy a vzdělání a socialistickou společností a jejím vývojem včetně stavu a vývojových tendencí společenského poznání a praxe. K tomu už bylo mnoho řečeno. Jde o marxistickou koncepci všestranně rozvinutého člověka, o zdůraznění, že se obecný cíl komunistické výchovy vztahuje na všechny jednotlivce bez rozdílu atd. Zvláštní pozornost vyžaduje jedna kvalita v těchto cílech právě se zřetelem k socialistické společnosti v údobí vědeckotechnické revoluce. Je to problém tvořivosti, tvůrčí činnosti. Tvořivostí se obvykle rozumí schopnost »nacházet originální ideje a vidět nové a nezvyklé vztahy mezi zdánlivě nesouvisejícími skutečnostmi«. Přitom originalita a novost myšlení má zároveň sloužit plnění nějakého úkolu, dosažení nějakého cíle, zlepšení nějaké činnosti. Významný je názor, že tvořivost není vyhrazena jen pro určité typy činnosti nebo pro lidi s určitou úrovní vzdělání. Mimořádně vysoká inteligence není zárukou

⁴⁷⁾ Elkonin, D. B.: *Intelektual'nyje vozmožnosti mladšich škol'nikov i soderžanije obučeniija*, str. 49—50.

⁴⁸⁾ Tamtéž, str. 52.

⁴⁹⁾ Tamtéž, str. 30.

⁵⁰⁾ Tamtéž, str. 31.

vysoké tvořivosti a naopak; ovšem určitá úroveň inteligence je pro tvořivost nezbytná.⁵¹⁾

Jiná kvalita cílů výchovy a vzdělání vyplývá ze skutečnosti, že socialistická společnost existuje v podmínkách třídně rozděleného světa. To mimo jiné vyžaduje položit veliký důraz na utváření vědeckého světového názoru jednotlivce, jeho komunistické morálky, pracovních a jiných kvalit.

Nižší rovinu horizontálních vztahů tvoří vzájemné vztahy cílů výchovy a vzdělání a učitele, žáka a školních podmínek. Vytyčování cílů výchovy a vzdělání je vázáno na způsobnost a připravenost učitele tyto cíle realizovat. V cílech výchovy a vzdělání se nutně obráží také skutečnost, že jsou určeny žákům různého věku, různé předchozí připravenosti a rozdílných zájmů. V navržené struktuře cílů se tyto skutečnosti respektují. Zásadní povahy je však požadavek, aby cíle všem žákům společné, odstupňované podle optimálních možností jednotlivce a stupně jejich vývoje, měly vždy na zřeteli plynulý postup ve výchově a vzdělání a dosažení popřípadě i nejvyššího vzdělání. Cíle výchovy a vzdělání jsou dále modifikovány vnějšími školními podmínkami, jsou adekvátní určitému druhu, stupni organizace školy, nemohou nepřihlížet k povaze a struktuře žákovského kolektivu atd. Jestliže např. absolvování střední odborné školy dává absolventům oprávnění k přestupu na vysokou školu, nelze pokládat za správné, jestliže cíle vzdělání na této škole s touto funkcí školy nepočítají a vytvářejí pro své žáky obtížnější podmínky pro studium na vysokých školách.

Druhá, vertikální linie v posuzování cílů výchovy a vzdělání sleduje vztahy mezi plánovanými cíli, učivem, plánovanými podmínkami a organizačními formami a metodami výchovy a vzdělávání. Sovětský pedagog L. V. Zankov pokládá za jednu z cest, jichž lze využít pro odhalení zákonitostí povahy vyučovacího procesu, zjišťování a zkoumání závislosti mezi různými stránkami vyučovacího procesu. Podstatné místo mezi nimi podle něho zaujímá závislost metody na obsahu vzdělání v sovětské škole, který je určován cíli a úkoly komunistické výchovy dorůstajícího pokolení.⁵²⁾ Zankov má samozřejmě na zřeteli vztahy, které existují ve vyučovacím procesu, avšak teoretické práce spjaté s analýzou systému výchovy a vzdělání a s vytvářením optimálnějších systémů musí k těmto vztahům přihlížet nebo nové vztahy hypoteticky předvídat.

Dosažené cíle výchovy a vzdělání zahrnují jednání a chování socialistického člověka, projevují se v nich.

Nejzávažnější otázku při posuzování systému cíle komunistické výchovy (vzdělání a výchovy) je vyhledání dominantního prvku (nebo prvků) a dominantních vztahů v tomto systému.

Ve Zprávě o činnosti ÚV KSSS se za jádro celé ideově výchovné práce pokládá světový názor marxismu-leninismu a v této souvislosti se hovoří o výchově komunistického poměru k práci, o výchově proletářského internacionalismu a socialistického vlastenectví.⁵³⁾ To samozřejmě není náhodné. V Sovětském svazu se morálka a chování lidí nepokládá jen za věc cviku, ale základní význam se přikládá vědeckému poznání a na tomto základě vytvořenému vědeckému světovému názoru, komunistickému přesvědčení, o němž se má morálka a chování lidí opírat, z nich vy-

⁵¹⁾ Machač, M.: *Tvořící talent a školská výchova*, str. 5.

⁵²⁾ Zankov, L. V.: *Didaktika a život*, str. 133—134.

⁵³⁾ *Zpráva o činnosti ÚV KSSS XXIV. sjezdu KSSS*, Rudé právo, 1. 4. 1971, str. 4.

cházet a upevňovat a rozvíjet se v životě a práci organizované podle zásad socialistického soužití.

Jestliže tyto myšlenky dále rozvíjíme a máme-li na zřeteli všechny základní funkce člena socialistické společnosti, tj. jeho funkci ekonomickou, politickou, kulturní, morální, estetickou aj., docházíme k závěru, že dominantními prvky v systému cíle komunistické výchovy jsou především cíle všem žákům společné, systém vědomostí a dovedností z různých oblastí společenského poznání a praxe, především pak z vědy a výroby, a vědecký světový názor marxismu-leninismu, který se u jednotlivce utváří především na základě a v procesu osvojovaných podstatných poznatků a činností z oblasti vědy a výroby a na druhé straně dává osvojeným vědomostem a dovednostem pokrokovou ideologickou kvalitu a je v těsném vztahu i s ostatními zvláštními cíli obecného cíle komunistické výchovy. Z toho je zřejmé, že obecný cíl komunistické výchovy má svou dominantu v racionální stránce všestranně rozvinuté osobnosti socialistického člověka, v jeho tvůrčí výrobní činnosti, což ovšem nikterak neznamená, že se podceňuje jeho citová a volní stránka, oblast umění atd. Dává se jim však jejich významné místo právě v souvislosti s touto dominantou.

Jestliže porovnáme hypotetický systém obecného cíle komunistické výchovy (vzdělání a výchovy) se zvláštními cíli výchovy a vzdělání v povinné všeobecně vzdělávací škole z r. 1960, můžeme kladně hodnotit výčet základních zvláštních cílů obecného cíle komunistické výchovy, a to jak v oblasti vzdělání, tak výchovy. Uvádějí se zvláštní výchovné cíle z hlediska všech složek komunistické výchovy. Pozitivně lze hodnotit vědomosti o základech společenských a přírodních věd, moderní techniky a výroby, praktické dovednosti z výstavby socialismu a komunismu. Nové kvality v cílech vzdělání obsahují i rozvinuté zájmy a sklony, návyk vzdělávat se po celý život, aktivitu a tvořivost žáků, rozvinutý talent.

V cílech vzdělání nejsou uvedeny schopnosti vůbec (např. rozvinuté abstraktní myšlení) a dovednosti v obecnější rovině (uvádějí se jen praktické dovednosti z výstavby socialismu a komunismu). V obsahu vzdělání chybí oblast umění (nepochybně se zahrnuje do estetické výchovy), jazyka, politiky, morálky (autoři normy zahrnují tyto oblasti buď do příslušných složek výchovy, nebo do základů společenských věd). Jinak je tomu v dílčích projektech jednotlivých vyučovacích předmětů, v nichž se klade např. na rozvoj myšlení veliký důraz a které zahrnují i obsah výše uvedených oblastí, společenské praxe. Systém obecného cíle komunistické výchovy také nedostatečně zdůrazňuje výběrové cíle z hlediska osobitých zájmů a schopností jednotlivce, i když rozvinutý talent je součástí tohoto systému.

Konfrontujeme-li systém cílů výchovy a vzdělání základní školy z roku 1960 se studiem o této problematice,⁵⁴⁾ zjišťujeme, že se v této studii správně věnuje pozornost marxistické koncepci všestranně a harmonicky rozvinuté osobnosti v socialistické společnosti, podrobně se sleduje vztah obecného výchovného a vzdělávacího cíle v socialistické společnosti, méně se však sleduje vztah obecného cíle k žákovi, k učiteli, ke školním podmínkám. Také se nebere zřetel na systém cílů a učiva v jednotlivých vyučovacích předmětech (tento vztah obecné pedagogiky a didaktiky ke

⁵⁴⁾ Např. Kujal, B.: *Čsl. základní devítiletá škola v etapě dovršení socialismu a přechodu ke komunismu, Základní devítiletá škola*, Zprávy VÚP, Praha, 2, 1961.

speciálním teoriím výchovy a ke speciálním didaktikám je do značné míry tradiční a samozřejmě nesprávný). To vše vede k tomu, že není naznačen systém zvláštních cílů výchovy a vzdělání, že není patrná struktura obecného cíle komunistické výchovy, což se pak odráží i ve vyučovacích předmětech a neumožňuje optimální řízení výchovného a vzdělávacího procesu. Řešení tohoto problému je velmi závažným úkolem právě popisovaného výzkumu a samozřejmě i řady studií, které budou nepochybně k této problematice zpracovány.

Cíle výchovy, o kterých jsme hovořili, jsou ideální představou toho, čeho má být ve výchovné a vzdělávací činnosti dosaženo. Tyto cíle organicky souvisejí s druhou pedagogickou kategorií, kterou je učivo. Učivo představuje plánované cíle v oblasti vědomostí a dovedností, zároveň pak i plánované prostředky a podmínky k dosažení jiných zvláštních cílů, jako jsou schopnosti a vlastnosti žáka. Učivem v našem pojetí rozumíme určitý systém poznatků a činností, které v souladu s cíli výchovy a vzdělání odrážejí základní obsah vybraných oblastí společenského poznání a praxe (nikoli jen vědy, i když věda má zásadní význam a postavení při výběru učiva, ale i umění, výroby, politiky atd.), které si má žák vlastním úsilím osvojit. Jestliže si žák tyto poznatky a činnosti vlastním úsilím a správným způsobem osvojuje, získává vědomosti (osvojené poznatky) a dovednosti (osvojené činnosti) a přitom rozvíjí v souladu s obecným cílem komunistické výchovy své schopnosti a zájmy, utváří charakter socialistického člověka, osvojuje si tělesnou kulturu, což se projevuje v jeho jednání a chování. Učivo tedy vymezuje cílové kvality po stránce obsahové ve sféře vědomostí a dovedností se zřetelem k ostatním zvláštním cílům obecného cíle komunistické výchovy, k předchozí přípravě a připravenosti žáka, k jeho zájmům a k nejbližší zóně jeho budoucího všestranného rozvoje.

Systémová analýza projektu výchovy a vzdělání sleduje dále vývoj a současný stav systému učiva. Zde můžeme uvést už jen některá detailní sdělení. Rozlišujeme makrosystém učiva (systém vyučovacích předmětů) a mikrosystém učiva (systém učiva v jednotlivých vyučovacích předmětech). Byly zpracovány podrobné tabulky, ukazující vývoj učebních plánů v ČSSR, v dalších socialistických zemích a v některých státech kapitalistických.

Vývoj makrosystému učiva je patrný z učebních plánů všeobecně vzdělávací školy.⁵⁵⁾

Učební plán základní devítileté školy z r. 1960 obsahuje následující skupiny vyučovacích předmětů, které mají tento rozsah:

I. Předměty jazykové	32,8 %
II. Předměty společenskovední	10,5 %
III. Předměty přírodovědné (včetně matematiky a rýsování)	30,8 %
IV. Tělesná, výtvarná, hudební výchova a psaní	18,2 %
V. Technické předměty (ruční práce)	7,7 %
Celkem	100,0 %

⁵⁵⁾ Viz např. učební plán ZDŠ z roku 1960.

Porovnáme-li tyto skupiny vyučovacích předmětů a rozsah těchto skupin se skupinami vyučovacích předmětů a jejich rozsahem v buržoazní všeobecně vzdělávací škole 1. a 2. stupně (pětiletá národní škola + čtyřletá nižší střední škola) z r. 1933, dostaneme následující tabulku:

Vyučovací předměty	1960	1933
I. Předměty jazykové	32,8 %	37,2 %
II. Předměty společenskovědní	10,5 %	11,3 %
III. Předměty přírodovědné (včetně matematiky a rýsování)	30,8 %	24,2 %
IV. Tělesná, výtvarná a hudební výchova a psaní	18,2 %	18,6 %
V. Technické předměty (ruční práce)	7,7 %	1,3 %
VI. Náboženství	—	7,4 %
Celkem	100,0 %	100,0 %

Makrosystém učiva odpovídá ve svém vývoji tendencím, které jsme charakterizovali při cílech výchovy a vzdělání. V socialistické škole nabývá zvláštního významu vedle vyučování přírodním vědám i vyučování polytechnické. Dosavadní systémové analýzy ukazují, že se v socialistické škole budoucnosti nutně stávají součástí makrosystému učiva základy takových věd, jako je např. kybernetika, a bude posíleno učení o člověku, o jeho utváření, funkcích a postavení v socialistické společnosti (marxistická filosofie, sociologie, ekonomie, psychologie, pedagogika, etika, politika, biologie a fyziologie člověka, hygiena, tělesná kultura, umění atd.).

Základními prvky mikro-systému učiva jsou poznatky a činnosti které si ve vzájemných souvislostech osvojují žáci ve formě vědomostí a dovedností a rozvíjejí své schopnosti, zájmy, utvářejí své výchovné kvality.

Aby bylo možno posoudit vývoj a stav učiva v naší škole, byl i zde vypracován hypotetický systém učiva, v němž je provedena charakteristika některých vlastností jednotlivých prvků a základních vztahů mezi nimi. Přitom se tento hypotetický systém posuzuje ve vztahu k cíli i k ostatním prvkům projektu výchovy a vzdělání.

1. V systému poznatků a činností v učivu se především odrážejí perspektivní potřeby socialistické společnosti v daném období a v daných podmínkách v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, zájmů, vědeckého světového názoru, komunistické morálky, kvalit estetického vnímání a socialistického vkusu, pracovních a tělesných kvalit socialistického člověka. Přitom se vychází z toho, že učivo a jeho ideové zaměření je pro získání uvedených kvalit rozhodující, že však samo o sobě nestačí (způsoby osvojování poznatků a činností, organizace žákovského kolektivu, života, učení a práce žáků, postoj učitele atd.). V učivu se tedy odráží základní vztah vzdělání — výchovy, učivo má výchovný ráz v duchu ideologie marxismu-leninismu.

2. Systém učiva v socialistické škole je charakterizován systémy po-

znatků a činností z oblasti všeobecného a polytechnického vzdělání a vzdělání odborného, přičemž vzrůstá význam všeobecného a polytechnického vzdělání (ovšem v jejich nové kvalitě) a vzdělání odborné má v podstatě ve své první fázi širší profil a teoretičtější ráz a teprve v druhé fázi se v některých oborech úzce specializuje.

3. V systému poznatků a činností v učivu se obráží současný stav a vývoj společenského poznání a praxe (věda, umění, technika, výroba, politika atd.), přičemž se uplatňuje jak současné věda a současné umění, tak i věda klasická⁵⁶⁾ a klasické umění v jejich dialektické jednotě (nejde o mechanické připojování poznatků a činností z nejnovější vědy k poznatkům a činnostem z klasické vědy, ale zásadně o novou strukturu učiva).

4. V učivu jsou zastoupeny různé oblasti společenského poznání a praxe. Je důležité posuzovat rozsah poznatků a činností z těchto jednotlivých oblastí, jejich vzájemné vztahy a proporce, jejich následnost, integraci atd.

5. Základní tendencí ve vývoji učiva je posun k učivu teoretičtější povahy. To ovšem neznamená, že toto učivo teoretické povahy není dialekticky spjato s učivem empirického charakteru. Také činnosti (poznávací a praktické) mají v učivu zásadní význam, jsou však těsně spjaty s poznatky teoretické i empirické povahy, opírají se o poznatkové struktury. Jednotlivé vyučovací předměty (skupiny vyučovacích předmětů) jsou charakteristické právě rozsahem poznatků (teoreticko-empirické povahy) a činností, jejich vzájemným poměrem a vztahy. Ovšem posun k teoretičtějšímu učivu je zákonitý ve všech vyučovacích předmětech, a to jak z hlediska obecného cíle komunistické výchovy, tak z hlediska vývoje společenského poznání a praxe. Vzrůstá význam činnosti tvůrčí povahy, intelektuálního charakteru.

6. V oblasti poznatků vzrůstá vedle věcných poznatků význam poznatků metodologické a metodické povahy, které vyzbrojují žáka ve spojitosti s příslušnými činnostmi instrumenty samostatného poznání, učení, práce, hodnocení. Člověk sám se stává předmětem poznání, což umožňuje v podmínkách socialistické společnosti jeho stále důslednější seberealizaci.

7. Základní strukturu učiva tvoří obecnější pojmy a principy, které umožňují žákovi ovládat řadu speciálních či dílčích poznatků. Jsou také jednou z cest, jak překonávat přetěžování žáků velikým množstvím poznatků zvláště druhořadého významu⁵⁷⁾ a mají veliký význam pro další poznávání žáka.

8. Integrující funkci mají v učivu poznatky a činnosti z oblasti marxisticko-leninské filosofie, psychologie, logiky, umění, společenské praxe, zvláště praxe výrobní, politiky, obecné pojmy a principy v jednotlivých vědách. Tím se ovšem integrace v procesu výchovy a vzdělání nevyčerpává. Význam má i vlastní proces vyučování a učení, které jsou vedeny tak, aby se opíraly o vědomosti a dovednosti získané v různých vyučovacích předmětech, aby se rozvíjely schopnosti žáků atd. Také

⁵⁶⁾ Markuševič, A. I.: *Soveršenstvovanije obrazovanija v uslovijach naučno techničeskoj revolucii*, str. 20.

⁵⁷⁾ Tamtéž.

správně organizovaná pracovní a společenská činnost žáků, využívající vědomostí a dovedností získaných v různých vyučovacích předmětech, má významnou integrující funkci. V socialistické škole se také uvádějí vyučovací předměty, které shrnují, utřídí a zobecňují vědomosti získané v předchozím vyučování (základy marxistické filosofie, politiky socialistického státu, etiky, logiky, psychologie).

9. Systém učiva jako uzavřený (ucelený) a zároveň otevřený systém, charakterizuje: a) systém poznatků a činností nesporných, ověřených (v nich je základ, těžiště systému učiva) spolu s vybranými vědeckými hypotézami; b) systém věcných poznatků (v nich je základ, těžiště systému učiva) spolu s poznatky metodologického a metodického charakteru, které spolu s příslušnými činnostmi umožňují rozvíjet samostatné poznávání a praktickou činnost žáků a tvoří předpoklad celoživotní výchovy a vzdělávání jednotlivce; c) učivo základní (základ, těžiště systému učiva) a učivo prohlubující a orientační.

10. Systém učiva charakterizuje a) učivo základní (určené všem žákům a umožňující postupovat ve vzdělávání až k nejvyššímu vzdělání), b) učivo prohlubující (nepovinné v hromadném vyučování, určené žákům, kteří o ně projeví zájem, a spočívající v mnohostrannějším a hlubším poznání a ovládnutí učiva základního, v mnohostrannějším a hlubším osvojení metod samostatného poznání a praxe — zvláště se zřetelem k jejich tvůrčímu charakteru atd.), c) učivo orientační ve výběrových a nepovinných vyučovacích předmětech a zájmových kroužcích (určené k rozvíjení osobitých zájmů a schopností jednotlivce, k vyhledávání a rozvíjení talentů — tuto funkci ovšem plní i učivo základní a prohlubující).⁵⁸⁾

Posuzujeme-li vývoj a stav mikrosystému učiva, musíme konstatovat celkovou shodu s vývojem výchovných a vzdělávacích cílů (jejich ideologické zaměření, třídní aspekt učiva z hlediska buržoazní školy masové a výběrové atd.). V současných osnovách socialistické školy postrádáme jasné vymezení poznatků a činností a jejich strukturu. Tak např. osnovy obsahují téma »Věta«. Toto téma je rozvedeno takto: »Členění jazykového projevu na věty. Poznání věty oznamovací, rozkazovací a tázací. Začátek a konec věty v řeči a písmu. Péče o přirozenou intonaci.«⁵⁹⁾ Toto učivo se skládá ze dvou prvků, z poznatků a činností, avšak činnosti nejsou zde dostatečně vyjádřeny (tvoření, vyslovování, psaní vět apod.). Z osnov také nejsou patrné vztahy mezi jednotlivými poznatky a činnostmi, např. mezi jazykovým celkem, větou, druhy vět, částí věty, slovem, hláskami, mezi poznatky a činnostmi v procesu jejich osvojování atd.

I zde se posuzuje učivo jak z hlediska vertikálních vztahů (cíl, učivo, podmínky, prostředky), tak z hlediska vztahů horizontálních (učivo, žák, učitel, podmínky — a učivo, socialistická společnost, společenské poznání a praxe), a to nejen v projektu, ale i v pedagogické literatuře. Podobně se analyzují podmínky a prostředky, a to zase ve vzájemných vztazích.

⁵⁸⁾ O. Chlup předpokládá podle základního učiva učivo informativní, hodnotit je jako v širším slova smyslu všeobecně vzdělávací a přisuzuje mu informativní funkci (O. Chlup: *Několik statí k základnímu učivu*, str. 64—66). Po pravdě řečeno má informativní funkci každé učivo; zde však název informativní zdůrazňuje spíše způsob, kterým se podává; jde o poznatky a činnosti jakoby příležitostné, na okraj, navíc pro osvěžení, k navození zájmu, k prohloubení učiva atd.

⁵⁹⁾ *Český jazyk, Jazykové vyučování*, 2. roč., *Učební osnovy ZDŠ*, str. 36.

V Pedagogickém ústavu J. A. Komenského ČSAV byla dále provedena analýza systému výchovy a vzdělání v projektu vybraných vyučovacích předmětů a v příslušné pedagogické literatuře. Vývoj systému výchovy a vzdělání ve vyučování českému jazyku dospěl ke komplexnímu pojetí cílů, především v oblasti výchovné, avšak některé progresivní cílové požadavky z let 1948—1953 v současném systému chybějí.⁶⁰⁾ Velmi kladně se např. hodnotí učební osnovy literární výchovy, vypracované Z. Nejedlým, v nichž byla provedena literárněhistorická struktura učiva, ovšem s významným zdůrazněním aktivní četby žáků a jejich vlastního vztahu k literatuře; uvádějí se i potřebné činnosti a rozvinuté schopnosti. Cíle byly vymezeny poprvé tak, že jsou jasně rozlišeny a jsou vymezeny i jejich vztahy; učivo pak odpovídá vymezeným cílům.⁶¹⁾ V současných osnovách ruského jazyka je obsahová stránka cíle vyučování postižena vcelku dobře (zahrnuje nejen složku jazykově komunikační, ale i reální, schopnostní a výchovnou), avšak struktura cíle je v textu nepřehledná a spolu s nepřesnými jazykovými formulacemi znesnadňuje porozumění, celkovou orientaci, zapamatování. Uvedená formulace cíle nemůže být účinným vodítkem pro práci učitele. Z analýzy didaktické literatury naší i zahraniční vyplývá celková nejasnost obsahových složek cíle a jeho struktury (jakož i terminologie), což se nepříznivě obráží v praxi, např. na tvorbě učebních osnov.⁶²⁾

Při analýze výchovy a vzdělání v projektu vyučování chemie a v příslušné teoretické literatuře se zjišťuje, že modernizace učiva se prosazuje nerovnoměrně, což způsobuje nehomogenost projektu. Rovněž je porušena návaznost mezi školou I. a II. cyklu. V projektu nejsou dosti konkrétně formulovány cílové struktury. Výchovná složka cílových struktur se velmi málo promítá v textech učebních osnov a v učebnicích. Jen částečně je také doceněn vzájemný vztah mezi prvky systému výchovy a vzdělání. Současný systém všeobecného chemického vzdělání málo motivuje zájem o chemii a nenašla se dosud cesta, jak přesvědčit o nezbytnosti všeobecného chemického vzdělání pro každého člověka, žijícího v socialistické společnosti v období vědeckotechnické revoluce.⁶³⁾

V projektech vyučování matematice se zjišťuje, že výchovné a vzdělávací cíle jsou vyslovovány jen proklamativně a nejsou konkretizovány a rozvedeny do jednotlivých ročníků, témat, poznatků, činností. Učivo je tradiční, ale v pojetí na úrovni vědy. V osnovách z r. 1948 byl vyvážen poměr teoretického učiva a aplikací. Osnovy vždy upozorňovaly na nutnost rozdílných metod práce se žáky různých věkových stupňů, nebraly však vůbec zřetel k rozdílné úrovni a k potřebám jednotlivých žáků. Za velmi slabé se pokládají výsledky v řešení úloh a problémů, pokud se mají řešit úvahou a nikoli mechanicky jako typové.⁶⁴⁾

Analýza projektu vlastivědy a dějepisu ukazuje, že struktury cílů jednotlivých stupňů všeobecně vzdělávací školy jsou nejednotné. V projektu

⁶⁰⁾ Průcha, J.: *Analýza systému vzdělání v českém jazyce*, str. 1.

⁶¹⁾ Chaloupka, O.: *Analýza vývoje a současného stavu systému literární výchovy a vzdělání v ČSSR*, str. 2.

⁶²⁾ Malíř, F.—Střížová, A.: *Analýza vývoje a současného stavu vzdělání v cizích jazycích*, str. 2.

⁶³⁾ Škramovská, S.: *Některé závěry z analýzy vývoje a současného stavu systému výchovy a vzdělání ve vyučování chemii*, str. 1—2.

⁶⁴⁾ Mikulčák, J.—Ruthová, A.: *Analýza vývoje a současného stavu matematického vzdělání*.

dějepisného vyučování se největší pozornost věnovala vědomostem a kvalitám výchovným, menší dovednostem a schopnostem. Také v návaznosti těchto prvků byly nedostatky. Učivo nepřispívalo k rozvoji dovedností a schopností, nebyly vytyčeny problémové okruhy. Základní světonázorové hledisko je v současných osnovách respektováno. Systém učiva je v praxi rozdrobován do nespojitých částí, ačkoliv by vyhovoval postup, který má na zřeteli vztahy celek—část, obecné—zvláštní atd. (postup paralelně následný např. v pojetí B. Kujala).⁶⁵⁾

Systémová analýza zbývajících vyučovacích předmětů všeobecně vzdělávací školy i vyučovacích předmětů na ostatních typech škol se opožděje, ačkoliv příslušní koordinátoři mají k analýze všechny potřebná podklady, avšak jejich pracoviště jim nevytvářejí potřebné podmínky.

Druhá etapa bude zakončena redakcí sborníku, který soustředí analýzy systému výchovy a vzdělání a některých podsystémů výchovy a vzdělání ve vybraných vyučovacích předmětech v jejich odrazu v projektech a v příslušné pedagogické literatuře. Velikým problémem bude získat systémové analýzy některých vyučovacích předmětů, které zpracovávají pracoviště mimo Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV.

Do státního plánu byly ovšem zařazeny i některé výzkumy, v nichž se používá odlišné metodiky nežli v těch, o nichž jsme referovali. Tak např. pracovníci ve speciální didaktice vyučování matematice již po několik let experimentálně ověřují novou koncepci tohoto vyučování. Veřejnou oponenturou právě procházejí výsledky výzkumu experimentálního vyučování v 1.—3. roč. ZDŠ. I ve speciálních didaktikách některých dalších vyučovacích předmětů se pokračuje ve výzkumných pracích, které byly zahájeny již dříve, a přitom někteří členové výzkumných kolektivů začínají uplatňovat systémový přístup. Tak např. byla připravena studie o praktických znalostech biologických objektů u žáků ZDŠ a gymnasia⁶⁶⁾ a další. Velmi rozsáhlý výzkum se organizuje v didaktice vyučování chemii⁶⁷⁾, který přinesl již řadu studií. Na základě dosavadních výzkumů a četných nových studií se už nyní pracuje na perspektivní koncepci systému výchovy a vzdělání ve vyučování fyzice⁶⁸⁾. K řešení sledované problematiky v dílčím úkolu VIII-4-3/1 přispívá také výzkum vývoje a současného stavu školství v ČSSR.⁶⁹⁾ Všech těchto prací bude plně využito ve studii o perspektivním systému výchovy a vzdělání v ČSSR.

III.

Třetí plánovanou etapu výzkumu tvoří výzkum fungování současného systému výchovy a vzdělání na školách, to jest, jak probíhá výchova a vzdělávání podle platných učebních plánů, osnov, učebnic a dalších směrnic a norem, které jsou v současné době platné a byly analyzovány,

⁶⁵⁾ Potměšil, Z.: *Analýza systému výchovy a vzdělání v dějepisném vyučování*, str. 1—2.

⁶⁶⁾ Lang, J.—Pravda, O. a kol.: *Problematika praktických znalostí biologických objektů u žáků ZDŠ a SVVŠ*. Práce pedagogické fakulty v Českých Budějovicích, 1971, Přírodní vědy, didaktika biologie, 3—48.

⁶⁷⁾ E. Pachman a kol.

⁶⁸⁾ Valouch, M. a kol.: *Nové pojetí vyučování fyzice na všeobecně vzdělávacích školách*.

⁶⁹⁾ J. Velikanič a kol.

jakož i se zřetelem k pedagogické literatuře, která je u nás vydána. Výzkum se soustřeďuje zatím na všeobecně vzdělávací školu, která tvoří základní prvek ve školském systému v ČSSR. Systém výchovy a vzdělání na této škole plní určité funkce vzhledem k ostatním podsystémům výchovy a vzdělání v ČSSR. Např. vytváří podmínky pro fungování odborných učilišť, odborných škol, škol vysokých atd., i vzhledem k socialistické společnosti a jednotlivci, a to nejen ve sféře přípravy k vykonávání pracovních funkcí člověka, nýbrž i v oblasti kultury, společenské a politické činnosti, v individuálním životě jednotlivce v socialistické společnosti, a navazuje na výchovu v rodině a na předškolní výchovu.

Začnou-li se realizovat s určitým funkčním zaměřením plánované a předpokládané vztahy mezi jednotlivými prvky systému a jejich vlastnostmi, o kterých jsme se zmínili, a vztahy k okolí, funguje systém výchovy a vzdělání, probíhá proces komunistické výchovy, zahrnující proces výchovy a vzdělání. Učitel obráží na jisté úrovni projekt výchovy a vzdělání, systém jeho cílů, učiva, podmínek a prostředků, a na tomto základě s oporou o znalost žáků, pedagogickou vědu a vlastní osobní zkušenost v daných a nově vytvářených školních podmínkách realizuje základní pedagogický vztah učitel—žák. Na průběh procesu výchovy a vzdělání působí samozřejmě i další faktory. Určitý stav v procesu výchovy a vzdělávání, probíhající v žákovi a zachycený v určitém okamžiku tohoto procesu, chápeme jako výsledky výchovy a vzdělávání nebo jako dosažené a vzdělávací kvality.

Jestliže proces výchovy a vzdělání probíhá a plní své funkce jak ve vztahu k dalším podsystémům výchovy a vzdělání v ČSSR (k jejich stavu a vývoji), k okolí (socialistická společnost a její vývoj, stav a vývoj společenského poznání a praxe), hovoříme o fungování systému. Fungování systému se zde pojímá dosti široce: zahrnuje jak výchovný a vzdělávací proces a jeho výsledky (funkčně zaměřená realizace vztahů mezi prvky systému a jejich vlastnostmi), tak i plnění funkcí tohoto procesu a výsledků k ostatním podsystémům výchovy a vzdělání a k socialistické společnosti.

Výzkum fungování současného systému výchovy a vzdělání vychází ze systémové analýzy, hlavně současného projektu výchovy a vzdělání, a z příslušné teoretické literatury a používá se v něm těchto metod:

1. a) Písemné zkoušky žáků v posledních ročnících jednotlivých stupňů všeobecně vzdělávací školy, které se orientují na strukturální (podstatné) vědomosti a dovednosti za celý příslušný stupeň školy (např. ZDŠ), na řešení základních pro žáka zcela nových úkolů s oporou o plánované vědomosti a dovednosti a na některé kvality výchovné (vědecký světový názor, komunistická morálka). Písemné zkoušky zahrnují ovšem i vědomosti a dovednosti a úkoly k řešení, které přesahují platnou normu. Zkoušky jsou koncipovány tak, aby je bylo možno zpracovat po provedené kvalitativní analýze statistickými metodami, avšak dbá se toho, aby se informace neochudila, a proto je tu i řada otázek, které budou zpracovány jen za pomoci kvalitativní analýzy.
- b) Dotazník, kterým se zjišťuje prospěch žáků ve zkoumaných třídách.
- c) Písemné zkoušky zjišťující některé problémy výchovy (v užším slova smyslu) na školách.

- d) Ústní zkoušky vzorku žáků, které ověřují jednak kvalitu a průkaznost písemných zkoušek, jednak se zaměřují na některé speciální problémy osvojování vědomostí a dovedností, rozvíjení schopností a utváření světonázorových a morálních kvalit.
2. a) Rozhovor s učitelem, který má zjistit, jak učitel pochopil projekt svého vyučovacího předmětu a výchovné činnosti, jaký má na něj názor, jak jej plní, jaké má ke své práci podmínky, jak je na práci připraven a jak by si představoval projekt v budoucnosti.
- b) Pedagogická pozorování ve 4—5 vyučovacích hodinách ve třídě, v níž se výzkum provádí.
- c) Rozhovor s ředitelem, v němž se sleduje problém řízení školy ve vztahu k platným normám a podmínkám.
3. Dotazník, kterým se zjišťují školní podmínky.
4. Psychologické zkoušky, kterými se zjišťuje celkový habitus žáka, jeho zájmy, schopnosti a pracovní zatížení ve škole.

Soubor plánovaných metod zahrnuje tedy všechny prvky výchovy a vzdělávání ve škole (žák, učitel, projekt, podmínky). V předvýzkumu se zjišťuje kvalita i únosnost těchto dílčích metod na jedné škole, přičemž se sleduje vždy jeden a týž soubor žáků. Teprve po tomto předvýzkumu budou jednotlivé metody dopracovány a použity na vybraném vzorku škol. Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV prostudoval různé soubory testových zkoušek a nakonec vypracoval metodiku, která je nepochybně dosti složitá a obtížná, ale může přece jen poněkud hlouběji proniknout do problematiky fungování současného systému komunistické výchovy (výchovy a vzdělání) na našich školách. Na jejím zdokonalování a zjednodušení se dále pracuje.⁷⁰⁾

Problémem je i tu provedení výzkumu na těch pracovištích, která sledují zbývající vyučovací předměty a typy škol mimo školu všeobecně vzdělávací.

I třetí etapa výzkumu probíhá tedy podle plánu a přináší některé předběžné výsledky. Je zpracována řada dílčích studií. Zároveň se přistouplilo k přípravě syntetické studie, která má být dokončena v roce 1975 a v níž bude využito i dalších studií, např. srovnávacích a jiných.

Závěrem lze uvést, že zvolený systémový přístup a další metody v podstatě přinášejí cenné nové poznatky. Systémového přístupu se zatím používá v určité zjednodušené podobě, vyskytují se i určité aspekty živelnosti v jeho používání. Teprve ve třetí etapě se výzkum zaměřuje na samotný proces výchovy a vzdělávání v naší škole. Největší problém spočívá v tom, aby i ostatní pracoviště, která se přihlásila do státního plánu badatelského výzkumu, pracovala v intencích přijaté teoretické a metodologické koncepce, aby výsledky výzkumů byly srovnatelné a použitelné k vypracování syntetické studie o perspektivním systému komunistické výchovy v ČSSR.

(Ze zprávy předložené k posouzení oponentní komisí koordinační rady hlavního úkolu VIII-4-3.)

⁷⁰⁾ Kujal, B.: *Nástin koncepce výzkumu, fungování současného systému komunistické výchovy v ČSSR na všeobecně vzdělávací škole I. a II. cyklu*, str. 1—12.