

A. M. ARSENJEV, F. F. KOROLEV,
APN Moskva

A. ÚVOD

1. Přednosti socialistické pedagogiky

Jako jiné vědy získala i pedagogika spolehlivý filosofický, ideový a metodologický základ až se vznikem marxismu. V nových podmínkách, kdy kapitalismus přešel do posledního stadia svého vývoje — do stadia imperialismu — a socialistická revoluce se stala historicky nevyhnutelnou, začaly mnohé otázky výchovy, osvěty a vzdělání vyžadovat nová řešení. Tato řešení přinesl V. I. Lenin. Stala se základem sovětské pedagogiky.

Po Velké říjnové socialistické revoluci bojovali sovětské vědci vytrvale za ideje marxisticko-leninské pedagogiky, otvírali nové cesty v teorii vzdělání, výchovy a v praxi. V usnesení ÚV KSSS »O základních směrech činnosti Akademie pedagogických věd« (1969) se správně říká, že sovětská pedagogika vytvořila na základě marxisticko-leninského učení svými cíli, obsahem a metodami úplně nový systém výchovy a vzdělávání mladé generace, přípravy žáků k pracovní a společenské činnosti a napomáhala při jeho zavádění do praxe všeobecně vzdělávací školy. »Práce vědeckých pedagogických pracovníků má pro vzdělání a komunistickou výchovu sovětských lidí zásadní význam,« praví se v uvedeném usnesení.

Nyní se marxisticko-leninská pedagogika rozvíjí za tvůrčího úsilí vědců všech socialistických zemí. Marxisticko-leninské myšlenky přijímají mnozí pokrokoví vědci v kapitalistických zemích. Socialistická pedagogika se však nejintenzivněji a nejlodněji rozvíjí zvláště v zemích, které budují socialismus a komunismus.

S pocitem skutečné hrdosti můžeme konstatovat, že socialistická pedagogika má takové přednosti, jaké nemělo pedagogické myšlení v celém svém historickém vývoji.

V socialistických zemích jsou nashromážděny ohromné zkušenosti

*) Referát z vědecké konference pedagogů ze socialistických zemí v Moskvě v srpnu 1971.

z výchovy nového člověka — člověka osvobozeného od vykořisťování, oddaného zářným ideálům komunismu a uskutečňujícího tyto ideály svým životem a prací. Socialistická pedagogika zobecňuje tyto vynikající zkušenosti komunistické výchovy ve škole a v rodině.

Socialistická společnost je první společensko-ekonomickou formací v dějinách, která uvědoměle utváří nové vztahy mezi lidmi, předvídá perspektivy společenského vývoje, cílevědomě vytváří budoucnost a urychluje cestu k ní. Za těchto podmínek má socialistická pedagogika možnost už dnes se zaměřovat na budoucnost, provádět vědecké prognózy rozvoje výchovy a vzdělání.

Socialistická společnost má zájem na tom, aby se všem pracujícím dostávalo skutečně vědeckých poznatků. To tvoří základ organické jednoty výchovy a vzdělání.

Charakteristickým rysem pedagogiky v socialistických zemích je, že je budována za účasti učitelstva. Rozvoj teorie probíhá v nejtěsnějším spojení se zobecňováním pokrokových zkušeností socialistické školy a je do značné míry na nich založen.

Díky novým podmínkám jsou zajištěny veškeré možnosti pro rozvoj pedagogických věd. O uskutečňování těchto možností se neustále starají komunistické strany a socialistické vlády.

2. Aktuálnost metodologických problémů

Při řešení otázek rozvoje vědy zdůrazňuje ústřední výbor KSSS naléhavý úkol zkoumat metodologické problémy. V usnesení »O opatřeních k dalšímu rozvoji společenských věd a zvýšení jejich úlohy v budování komunismu« je jako jeden z vůdčích směrů výzkumné práce v oblasti filosofických věd vytyčen úkol »dalšího rozpracování materialistické dialektiky, teorie poznání a logiky, metodologických problémů společenských, přírodních a technických věd«.1)

Analogické pokyny jsou obsaženy v usnesení ÚV KSSS »O základních směrech činnosti Akademie pedagogických věd SSSR«, ve kterém je mezi úkoly Akademie na prvním místě zařazen úkol zkoumat z pozic marxismu-leninismu základní problémy pedagogiky a metodologie pedagogických věd.

Usnesení zaměřená na výzkum metodologických problémů byla přijata i v ostatních socialistických zemích.

Je třeba říci, že v posledních letech je k problémům metodologie obrácena pozornost odborníků všech odvětví vědeckého poznání. Ještě nikdy nebylo možno pozorovat tak široký rozvoj metodologických výzkumů jako za poslední desetiletí. Filosofové plodně rozpracovávají otázky teorie poznání a logiky a metodologie. Objevily se zásadní práce z metodologie biologie, fyziky, dějin, ekonomie a jiných věd.

Podstatou takové nebývalé pozornosti k metodologii jsou potřeby sociálního a vědeckotechnického pokroku, změny charakteru a metod současné vědy, nebývalé zvýšení jejího významu v životě společnosti, větší složitost vědeckých problémů, nevyhnutelná potřeba nových prostředků a metod adekvátních změněné situaci. Hluboký zájem o metodologii pedagogiky je diktován i tím, že rozvoj všeobecného a odborného vzdělání

1) Pravda, 1967, 22. srpna.

se v socialistických zemích přiblížil k uskutečnění leninského ideálu (všeobecné vzdělání pro všechny děti obou pohlaví do 17 let) a úplného uspokojování požadavků národního hospodářství, pokud jde o specialisty se středním odborným a vysokoškolským vzděláním. Hlavním úkolem ve výchově, vzdělávání a vyučování mládeže se stává zvyšování kvalitativních ukazatelů, zvyšování efektivity práce všech článků systému lidového vzdělání od počáteční školy až po universitu. Jde o to, uvést vzdělání, výchovu a vyučování v soulad se socialistickými a komunistickými zásadami našeho života a se současnými úspěchy vědy, techniky a kultury.

V tom spočívá úkol vychovat nového člověka. Vědecká problematika vyplývající z tohoto vskutku historického úkolu nemůže být vyřešena starými prostředky, její zkoumání vyžaduje výrazné zvýšení metodologické úrovně pedagogických výzkumů.

Aktuálnost metodologických problémů nepochybně souvisí s procesem mnohostranného vzájemného prolínání vědy s rozvojem komplexního zkoumání pedagogických jevů a procesů s pomocí a s prostředky jiných věd (filosofie, psychologie, biologie, sociologie, antropologie atp.), s posílením úlohy matematiky a kybernetiky ve vědeckém výzkumu.

Existuje ještě jedna významná okolnost, která důrazně vyžaduje neustálé zdokonalování a rozvoj marxistické metodologie, totiž ideologický boj mezi kapitalismem a socialismem.

Ve filosofii sice rozlišujeme světový názor a metodu, tj. obecný pohled na svět a přístup k jeho zkoumání, a rozlišujeme shodně s tím světónázorovou a metodologickou funkci filosofie, ale nemůžeme nepřehlížet k vzájemné souvislosti mezi oběma uvedenými funkcemi. Tato souvislost se projevuje především tím, že světový názor je podobný kompasu, určuje bádání a tím také vystupuje v roli metodologie.

Jakékoliv řešení tak širokých problémů (jako je například vzájemný vztah pedagogiky a ideologie, sociálního a biologického aspektu ve výchově a rozvoji člověka, vztah kolektivu a osobnosti v komunistické výchově), problémy soudobé teorie vzdělání mají při zkoumání dílčích témat nejen obecně teoretický, ale i metodologický význam. Jinými slovy teorie, která odhaluje podstatu jevů a zákonitosti jejich změn, vystupuje při dalším zkoumání těchto jevů také jako metoda jejich poznání.

Ve filosofické literatuře se pojem »metodologie« vykládá různě. Nežádka se setkáváme se dvěma krajními koncepcemi. První z nich omezuje pojem metodologie pouze na aplikaci filosofických principů na konkrétní výzkumy. Druhá redukuje metodologii konkrétní vědy jen na její specifické metody. Stěží je možno souhlasit s kteroukoli z obou krajností. Aplikace principů marxistické filosofie na zkoumání pedagogických jevů a procesů znamená jak určitý světónázorový přístup, tak teoretické zdůvodnění konkrétních metod výzkumu, nerozlučně spjatých s obecně filosofickými metodami poznání.

My proto chápeme metodologii jako zkoumání obecných a zvláštních metod vědeckého výzkumu a rovněž principů přístupu k různým objektům skutečnosti a k různým třídám vědeckých úkolů. Obecně metodologické principy vědeckého výzkumu jsou formulovány dialektickým a historickým materialismem. Na jejich základě se buduje i marxistická metodologie pedagogiky.

Její hlavním východiskem je učení o historickém a třídním charakteru

výchovy. V dílech Marxových, Engelsových a Leninových je možno vidět, jak se měnila výchova v různých historických obdobích ve shodě se změnami ekonomické a politické struktury společnosti, jak se v pedagogice odrážely a odrážejí zájmy různých tříd.

Marxisticko-leninská metodologie řeší nejen úkoly správně vysvětlit existující jevy a události, ale i předpovědět perspektivy jejich vývoje a stanovit praktické činnosti v zájmu revoluční třídy.

O tom říká K. Marx zcela jasně v jedenácté tezi o Feuerbachovi: »Filosofové svět jen různě vykládali, jde však o to jej změnit.«²⁾

V. I. Lenin považoval tuto stránku za hlavní charakteristiku marxistické metody poznání společenských jevů. Ve stati »Karel Marx« (krátká biografická črta s výkladem marxismu) z r. 1914 napsal, že K. Marx kladl otázky společenského vývoje na historický základ nejen proto, aby vysvětlil minulost, ale proto, aby směle předvídal budoucnost a praktickou činnost směřující k uskutečnění této budoucnosti.³⁾

V dílech zakladatelů vědeckého komunismu se řeší z hlediska historického materialismu řada základních otázek pedagogiky, jako je vzájemná souvislost podmínek a výchovy, politiky a pedagogiky, úkoly výchovy a školy v třídním boji, faktory rozumového a tělesného rozvoje dětí, vědecké a politické vzdělání v socialistické společnosti, podmínky všestranného rozvoje člověka, úkoly praktické činnosti ve výchově a převýchově lidí a jiné.

V sovětské pedagogice jsou otázky marxisticko-leninské metodologie vyloženy v četných člancích profesora P. N. Gruzděva (»Marx a Engels o výchově a vzdělání«, vyd. APV RSFSR, 1957, »V. I. Lenin o výchově a vzdělání«, 1. vyd. 1963 aj.). Otázky vztahu mezi politikou, filosofií a pedagogikou v historickém vývoji pedagogického myšlení i v sovětské pedagogice jsou detailně analyzovány v doktorské disertaci N. K. Gončarova (viz jako »Základy pedagogiky«, nakladatelství Učpedgiz, 1947, česky v Dědictví Komenského, 3. sv., 1950).

Základní metodologické problémy pedagogiky a pedagogického výzkumu jsou vyloženy v kolektivních monografiích »Obecné základy pedagogiky« v redakci F. F. Koroleva a V. J. Gmurmana (nakl. Prosveščeniye, 1967) a »Metodologické problémy pedagogického výzkumu« v redakci M. A. Danilova a N. I. Boldyreva (nakl. Pedagogika 1971).

Pro zkoumání otázek metodologie pedagogiky mají velký význam poslední publikace prof. M. A. Danilova.

Zvláštní pozornost věnuje autor zdůvodnění metod pedagogických výzkumů, které chápe jako nejvýznamnější způsob získávání poznatků o podmínkách a zákonitostech procesu výchovy a vyučování mladé generace v podmínkách socialistické společnosti. Vyšel z toho, že pedagogickému procesu je vnitřně vlastní dialektika jeho pohybu, která je charakterizována svými specifickými zvláštnostmi, a stanovil úkol zdůvodnit specifičnost procesu pedagogického výzkumu, jeho logiku a metody realizace. Tyto myšlenky konkretizoval v člancích »Marxisticko-leninská dialektika jako metodologický základ pedagogického výzkumu« (Sovetskaja pedagogika, 1970, 3), »Struktura, logika a typy pedagogických vý-

²⁾ Marx—Engels: *Spisy*, Praha, SNPL, 1958, sv. 3, s. 19.

³⁾ V. I. Lenin: *Spisy*, Praha, SNPL, 1958, sv. 21, s. 67.

zkumů« (Sovetskaja pedagogika, 1969, 4), »Pedagogický proces a dialektika jeho pohybu« (Sovetskaja pedagogika, 1970, 7).

Cenné bylo i to, že marxistická dialektika byla zde ukázána jako obecná metodologie poznání a současně bylo uvedeno, jak se specificky projevuje v pedagogických jevech. Pozornost autora byla zaměřena také na to, aby byly zjištěny příklady aplikace materialistické dialektiky u Marxe, Engelse a Lenina při řešení pedagogických problémů. A třebaže tyto otázky zkoumal F. F. Korolev, N. K. Gončarov aj., poukázal M. A. Danilov na její některé nové aspekty.

V téže době pracoval M. A. Danilov na problému metodologického zdůvodňování teorie pedagogiky jako systému poznatků. Odhalil základní metodologické problémy pedagogiky a naznačil cesty k jejich řešení.

Problému vzájemného vztahu mezi obecnou metodologií vědeckého poznání a speciální metodologií pedagogiky je věnován příspěvek M. A. Danilova, nebudeme tedy o něm podrobněji hovořit a přejdeme k těm obecným teoretickým problémům pedagogiky, které mají metodologický význam.

B. OBECNÉ TEORETICKÉ PROBLÉMY PEDAGOGIKY, KTERÉ MAJÍ METODOLOGICKÝ VÝZNAM

1. Pedagogika a ideologie

V současné době se objevují ideologické aspekty dokonce ve zdánlivě nejabstraktnějších vědách. Arénou zvláště intenzivního ideologického boje jsou však vědy společenské. Nyní se jejich úloha nejen nezmenšuje, ale naopak roste. Význam vědeckotechnické revoluce tkví konec konců také v jejich sociálních důsledcích, které vyžaduje hluboké ideologické zdůvodnění.

Mezi sociálními vědami zaujímá významné místo pedagogika. Její nejzávažnější problémy v socialistických zemích, jako např. cíle výchovy, charakter a obsah vzdělání, základní principy výchovně vzdělávacího procesu atp., jsou neoddelitelné od socialistické ideologie.

Pro sovětskou pedagogiku mělo ohromný metodologický význam zkoumání souvislostí osvojování základů věd a různých druhů umění, kterým se vyučuje ve škole, s myšlenkami komunismu a s účastí dětí a mládeže při jejich praktickém uskutečňování, což podrobně osvětlil V. I. Lenin v projevu na III. sjezdu Komsomolu 2. 10. 1920.

Tuto myšlenku rozvinul V. I. Lenin půldruhého roku před sjezdem Komsomolu, když v březnu 1919 redigoval rezoluci sjezdu VKS(b) (březen 1919) O politické propagandě a kulturně osvětové práci na vesnici, vypracovanou A. V. Lunačarským. V této rezoluci se říkalo: »Všeobecné vzdělání — školní i mimoškolní (včetně vzdělání uměleckého, divadel, koncertů, kin, výstav, obrazů atd.) — se musí snažit vrhnout světlo různých poznatků do temné vesnice a hlavně napomáhat vytvořit sebeuvědomění a jasný světový názor — musí se tedy těsně přimknout ke komunistické propagandě. Neexistuje takové forma vědy a umění, která by nesouvisela s velkými myšlenkami komunismu a s konečně rozmanitou prací spojenou s budováním komunistického hospodářství.«⁴⁾ A. V.

⁴⁾ VKS(b) v rezolucijach i rešenijach... Izd. 6, část 1, s. 310.

Lunačarskij ve vzpomínkách na Lenina píše, že tuto rezoluci sjezdu strany, kterou Lunačarskij připravil, přepracoval Lenin do té míry, že on, Lunačarskij, se musí nakonec zcela zřítí autorského práva a pokládá ji veskrze nejen za vyjádření vůle RKS, jak se projevila na VIII. sjezdu, ale i za vyjádření myšlenek jejího vůdce.⁵⁾ Základní linií rozvoje sovětské školy po celou její půlstoletou historii, hlavním problémem sovětské pedagogiky a hlavním tématem sovětské pedagogické literatury byl a zůstává problém spojení vzdělávání a výchovy s velikými myšlenkami komunismu a s organizováním praktické činnosti žáků, směřující k uskutečnění těchto myšlenek v životě.

V různých obdobích našich dějin měl tento problém různý obsah a byl různě řešen. A je přirozené, že v jeho řešení neexistují formule, pravidla nebo předpisy jednou provždy dané. Správné řešení problému nalézáme v hluboké analýze konkrétní skutečnosti, založené na učení marxismu-leninismu jako celku, nejen na jeho jednotlivých myšlenkách o otázkách výchovy a vzdělání, které vyslovili zakladatelé vědeckého komunismu. V dubnu 1932 napsala správně N. K. Krupská v článku »Učení Marxe a Lenina do učitelských mas«, že je důležité znát nejen to, co říkal Lenin o kultuře (ačkoli i to je třeba znát), ale že je třeba znát základy marxismu-leninismu v celku, chápat, jak jsou Leninovy myšlenky o kultuře nerozlučně spjaty s veškerým učením komunismu.⁶⁾

Zvláště charakter ideologické orientace je velmi významným mezníkem mezi socialistickou a buržoazní pedagogikou. Proti socialistické pedagogice, založené na ideových a metodologických základech marxistickoleninského učení o společnosti a člověku, stojí její buržoazní protějšek, využívající ke zdůvodnění svých výchozích postulátů veškerého ideologického arzenálu buržoazního myšlení.

Většina buržoazních pedagogů neskrývá, že chápe sociální objednávku, která jim byla dána, a ty ideologické funkce, které od nich požadují vládnoucí třídy. Snaží se ospravedlnit a pseudovědecky zdůvodnit hierarchickou strukturu školy v kapitalistických zemích, hájí různé teorie, které vedou k tomu, aby převážné většině dětí pracujících nebylo poskytnuto plnohodnotné vzdělání, snaží se zajistit výchovu mládeže v buržoazním duchu. Všemožně se snaží očernit socialistickou soustavu lidového vzdělání a zkrslit principy marxistickoleninské pedagogiky v naději, že nahradí tímto způsobem svou neschopnost řešit aktuální problémy rozvoje vzdělání a zakryjí ubohost svých pedagogických názorů. Taková antikomunistická zaměřenost buržoazní pedagogiky je charakteristická i pro takové jakoby nezájaté monografie o sovětské škole, vydané v USA, jako je Sovětská škola v procesu přeměny v redakci Baradayově, Bruckmanově a Reedově [1966], Vzdělání a vědeckotechnické kádry v SSSR a Sovětská vzdělávací soustava D. Whitea (1961 a 1965), Nejvýznamnější rysy sovětského vzdělání od S. Rozena, Škola a stát v SSSR od Rudmana [1967] aj.

Pod vnější slupkou »vědeckosti«, »objektivnosti« a někdy »náklonnosti« se autoři uvedených monografií snaží snížit úspěchy sovětské školy, diskreditovat myšlenky komunismu v očích prostých Američanů a polekat neznalé čtenáře strašidlem komunismu.

⁵⁾ A. V. Lunačarskij: *O narodnom obrazovanii*. Izd. APN RSFSR, 1958, s. 28.

⁶⁾ N. K. Krupskaja: *Soč.*, t. 3, s. 551.

Velice zřídka se setkáváme se skutečně nezaujatým popisem sovětské školy a výkladem sovětské pedagogiky i v dílčích otázkách. Například v USA byly v r. 1970 vydány dva svazky na téma Sovětská předškolní výchova v redakci známého psychologa Henry Chonsy s obsáhlým úvodem Brownfenbrenera s předmluvou D. Rosenhama.

V předním psychologickém časopise USA »Phi Delta Kappan« byla uveřejněna recenze tohoto dvousvazkového díla, ve které se říká: »Kniha je cenným přínosem k literatuře o předškolní výchově a vzdělání. Především proto, že jsou v ní uvedeny tak obsáhlé soubory příruček, jaké nikdy neexistovaly v západních zemích. Tyto příručky jsou určeny učitelům a rodičům a jsou systematickým kursem výchovy dětí předškolního věku. Tyto materiály, vytvořené Rusy, jsou zhuštěným shrnutím výsledků světového pedagogického myšlení o principech organizované výchovy dětí.« V Anglii vyšla v r. 1963 kniha profesora Armytaidgea »Ruský vliv na anglickou pedagogiku«. V této knize píše profesor Armytaidge o tom, že teoretické práce sovětských pedagogů, jakož i odmítnutí testů a pedagogie v SSSR v r. 1936 vyzbrojily anglické pedagogy do boje proti testové praxi v anglických školách a proti bezvýhradné vládě teorie vrozeného a neměnného rozumového nadání.

Výsledky tohoto boje jsou takové, že asi v 50 % anglických škol byly testové zkoušky, které měří všeobecné rozumové nadání, zrušeny.

Tentýž Armytaidge se domnívá, že praxe sovětských škol, založená »na hluboké víře ve vzdělatelnost dětí na všech úrovních«, měla v Anglii vliv na popularizaci myšlenky jednotné střední školy.

V USA byla v r. 1970 vydána rozsáhlá práce profesora U. Brownfenbrenera »Dva světy dětství«, kterou profesor Harvardské university J. Bruner charakterizoval jako »jednu z nejvýznamnějších knih o otázkách výchovy za poslední čtvrtstoletí«. Vedle dojmů a faktů o sovětské výchově využívá profesor Brownfenbrenner vědeckých děl a prací sovětských pedagogů a psychologů pro seriózní srovnávací analýzu celkového obrazu teorie a praxe výchovy nového pokolení sovětských občanů.

Sovětská výchova v rodině, v kolektivu a mimo školu je zaměřena na utváření »nového sovětského člověka«, občana, který má starost nejen o vlastní výhody a blahobyt, ale i o potřeby a zájmy společnosti jako celku. K takovému závěru dochází profesor Brownfenbrenner.

V tom správně vidí příčiny tohoto do očí bijícího kontrastu menšího sklonu sovětské mládeže k antisociálnímu chování ve srovnání s mládeží americkou.

Avšak častěji se představitelé buržoazní pedagogiky, jak se říká, snaží přidat do sudu medu o sovětské pedagogice trochu pelyňku. Jako příklad může být uvedeno vystoupení Josepha Lawryse, autora četných prací ze srovnávací pedagogiky, jednoho z organizátorů a redaktorů pedagogických ročenek, které vydávají společně Londýnská a Kolumbijská universita.

V jedné ze svých posledních knih, »Ideály a ideologie«, píše, že celý svět je v oblasti ideologie rozdělen na marxisty a nemarkisty. »Avšak nelze tvrdit,« pokračuje Lawrys, »že marxistická filosofie má na výchovu takový vliv, jak by si to přáli vůdcové sovětského státu. To se projevuje například v tom, že vzdělávání a výchova ve školách v Sovětském svazu jsou stejné jako v Americe. Ať je to sebestarodnější, vytvořily tyto země

zcela analogické vzdělávací soustavy.« Lawrys se domnívá, že prokazuje sovětské vzdělávací soustavě velkou čest, když ji přirovnává k americké. My však toto společenství rozhodně odmítáme. Lawrys ovšem potřeboval takovou analogii pro závěrečnou otázku, zdali to »není důkaz o bezmocnosti marxismu« (s. 59).

Pod zdánlivým uznáním úspěchů sovětské pedagogiky přichází s anti-sovětskými a antikomunistickými myšlenkami jiný anglický pedagog, G. Haydge. V knize »Umění vyučovat« (Londýn 1963) píše autor, že Makarenkova teorie o výchově získala ve světě velkou popularitu. Ale ty, kteří v této otázce sympatizují s Rusy, vyzývá, aby se zamysleli nad touto otázkou: »Nesvědčí to o tom, že v socialistické společnosti samé nejsou podmínky pro všestrannou a mravní výchovu dětí a že proto jsou děti izolovány ve školách a koloniích jako na Sibiři, kam nesmí proniknout nic zvenčí?«

Tato otázka pana Haydge je zcela nemístná, neboť pouze socialismus vytváří jednotu a shodnost cílů organizovaného výchovného působení na děti a vlivu okolních podmínek života, který se mění podle socialistických principů. Sovětská škola a pedagogika se opírá zvláště o tento objektivní fakt a všemožně pěstuje spolupráci školy, rodiny a veřejnosti při komunistické výchově dětí.

Pro marxistické pedagogy je socialistická ideologie a boj s buržoazní ideologií nejdůležitějším ukazatelem metodologie jejich výzkumu. Sovětští pedagogové se opírají o základní principy socialistické ideologie a v jejich duchu řeší teoretické a praktické výchovně vzdělávací problémy, těsně je spojují s aktuálními úkoly současné etapy budování komunismu a s odhalováním buržoazní ideologie.

L. I. Brežněv ve Zprávě o činnosti ÚV KSSS na XXIV. sjezdu KSSS řekl: »Žijeme v podmínkách neutuchajícího ideologického boje, který je veden proti naší zemi a proti socialistickému světu imperialistickou propagandou, která používá nejdokonalejších způsobů a mohutných technických prostředků...«

Všechny nástroje působení na rozum, které má buržoazie v rukou — tisk, film, rozhlas —, jsou mobilizovány k tomu, aby zmátly lidi, aby jim vštěpovaly představy o div ne rajském životě v kapitalismu, aby pomlouvaly socialismus...«

Povinností našich pracovníků... je moderně, rozhodně a efektivně odporovat těmto ideologickým útokům, přinášet stovkám miliónů lidí pravdu o socialistické společnosti, o sovětském způsobu života, o budování komunismu v naší zemi. A je třeba činit to přesvědčivě, vynalézavě a chytře.«

Sovětští vědci a vědci ostatních socialistických zemí konkrétně přispívají k řešení tohoto úkolu. Dříve vydané učebnice pedagogiky a pedagogické příručky I. A. Kairova a P. N. Gruzděva, N. K. Gončarova a B. P. Jesipova, dějin pedagogiky J. N. Medynského, A. A. Konstantinova a M. F. Šabajevové, Š. P. Ganělina a J. J. Golanta, v posledních letech vydané učebnice N. I. Boldyreva, F. F. Koroleva aj., F. F. Koroleva a V. J. Gmurmana, I. T. Ogorodnikova a T. A. Iljinové jsou založeny na analýze historické a třídní povahy výchovy a vzdělání jakožto základní metodologické linie analýzy pedagogických jevů.

V posledních letech byly významně zintenzívněny výzkumy odhalující

třídně omezené základy výchovy a vzdělávání v kapitalistických zemích. V r. 1970—1971 byly v SSSR vydány monografie od B. L. Vulfsona »Škola v současné Francii« (nakl. Pedagogika, 1970), Z. M. Maľkovové »Současná škola v USA« (nakl. Pedagogika, 1971), M. N. Kuz'mina »O škole před-socialistického Československa« (nakl. Pedagogika, 1971).

V NDR nejaktivněji pracují v této oblasti Hans-Georg Hoffmann, Werner Kienitz a jimi vedené vědecké kolektivy. Vydali sborníky a monografie »Současná školská politika monopolů« (1966), »Krise vzdělání v západním Německu« (1967), »Jednota systému vzdělání a diferenciacie« (1971) aj.

V PLR napsal Tadeusz Wiloch »Úvod do srovnávací pedagogiky« (1970), Bohdan Suchodolski »Za pedagogiku naší doby« (1964), »Výchova pro budoucnost« (1968), Zykmund Myslakowski »Výchova člověka v měnící se společnosti« (1964).

V BLR uveřejnil Najden Čekyrev »Otázky srovnávací pedagogiky« (Sofia, 1969), »Současná buržoazní ideologie a výchova« (Sofia, 1968).

Významnou roli i v kritice ideologických východisek buržoazní teorie výchovy mají marxističtí pedagogové v kapitalistických zemích. Ve Francii a v Itálii mají komunistické strany vědecká střediska, která se zabývají problémy vzdělání a vydávají odborné pedagogické časopisy.

Aktivně kritizují buržoazní pedagogiku a školskou politiku státně monopolního kapitálu komunističtí pedagogové v Anglii (Brayman Saymon »Evoluce všeobecné školy 1926—1966«, 1969); ve Francii (Conio Seckle Rue), v Itálii (Mario Alicatta). Stále silněji zaznívá hlas pokrokových pedagogů USA: Erwinga Adlera »Co chceme od našich škol«, Patricie Sextonové »Vzdělání a zisk« (1964), »Americká škola — Sociologický pohled« (1967), Martina Deutsche a Canneta Clarka, autorů mnoha článků, které odhalují nerovnost vzdělávacích možností v USA.

2. Kritika teorií »odideologizování« pedagogiky a konvergence

Ačkoli má buržoazní pedagogika jednotnou třídní a obecně metodologickou základnu, je reprezentována řadou směrů a proudů jak v mezinárodním měřítku, tak uvnitř jednotlivých kapitalistických zemí. V tom se projevuje známý rozdíl mezi sociálně politickými zájmy různých skupin vládnoucích tříd, což podmiňuje různý přístup k některým závažným problémům vzdělání. Zároveň je tento pluralismus pro buržoazní pedagogiku jedním ze způsobů, jak uchovat svůj vliv: pedagogické veřejnosti se předkládá široký výběr koncepcí, i když ani jedna z nich nepřesahuje rámec buržoazního světového názoru. Mnozí buržoazní pedagogové, zvláště v těch kapitalistických zemích, kde pokrokové síly mají velký vliv, se vyhýbají tomu, aby přesně vymezili své politické pozice, a hlásají teorii »odideologizování« vědy. Podle nich je věda objektivní a neustranná, zatímco ideologie je spojena se zájmy tříd a sociálních skupin, a proto odráží reálný svět zkresleně. Aby teorie vzdělání a výchovy byly skutečně vědecké, musí být zbaveny veškeré ideologické a politické orientace. Výzkumy prováděné z těchto pozic často svědčí o profesionálním mistrovství a mají jistý praktický význam.

Patří k nim výzkumy Jeana Piageta ve Švýcarsku, zesnulého Célestina

Freineta ve Francii (+ 1966), profesora Harvardské university J. Brunera v USA, profesorů E. Srowna, Armytaidgea a K. Charletona v Anglii aj. Například Célestin Freinet kritizoval už ve dvacátých letech ostře a zdůvodněně tradiční pedagogiku a knižní vzdělání a organizoval rozsáhlý výzkum způsobů aktivizace žáků ve vyučovacím procesu. V jednotlivých obdobích své činnosti se C. Freinet dostal až na třídní pozice pracujících.

Když odpovídal na výtky, kterých se mu dostalo za upřílišněné »zaujetí pro politickou činnost«, řekl: »Ano, jsme antifašisté, jsme přívrženci Lidové fronty, podporujeme španělské republikány, kteří bojují proti frankismu a mezinárodnímu fašismu, jsme proti totalitnímu režimu, hájíme SSSR a pranýřujeme hitlerovské Německo a Mussoliniho Itálii.«

Ve svých pedagogických experimentech kráčel však Freinet cestou empirie, neopíral se o teorii a metodologii. V chápání filosofického základu výchovy se podle svého vlastního doznání spokojoval s pedagogickými koncepcemi Rabelaisovými, Montaignovými a Rousseauovými. V jedné ze svých posledních publikací napsal, že »svou koncepci neodvozujeme z nějaké filosofie. Jednáme jako dělníci, kteří se prostě snaží reorganizovat výrobní proces a učinit svou práci produktivnější« (1963).

V USA má v posledních letech největší vliv na řešení pedagogických problémů profesor Harvardské university J. Bruner. Zahájil argumentovanou a přesvědčivou kritikou deweyismu v období tzv. »veliké všenárodní diskuse« o škole po vypuštění první sovětské družice Země.

V r. 1959 vedl Bruner práci semináře ve Wood Hallu, který vypracoval základní principy moderního vyučování, podstatně se lišící od principů behaviorismu a pragmatismu, které vládly do té doby v psychologii a pedagogice USA.

V těchto principech je akceptováno utváření motivů učení, rozvíjení úlohy a vnímavosti rozumu, rozvíjení řeči žáků a pojetí učení jako aktu objevování.

Bruner propracoval myšlenku struktury vědomostí. Napsal, že »struktura poznatku, jeho vazba a důsledky, vyplývání jedné myšlenky z druhé tvoří hlavní obsah vzdělání«.

Bruner vyslovil a zdůvodnil mnoho zajímavých metodických doporučení.

Současně se však všemožně vyhýbá analýze sociálních aspektů vzdělání a výchovy, čímž projevuje svou omezenost buržoazního vědce.

Sám o tom píše, že »se nezabývá tím, co má vztah k politice«.

Jeho věcí jako psychologa je jenom ukázat možnosti a alternativy a společnost už si vybere to, co potřebuje.

Uvedli jsme tyto příklady, abychom dokázali, že mezi buržoazními pedagogy je nemálo subjektivně čestných vědců, i když objektivně jsou jejich teorie zaměřeny na zachování vykořisťovatelského řádu. Naším úkolem je kriticky využít výsledků jejich výzkumů, nezřikat se přitom boje proti jejich buržoazní ideologii a chybám při řešení základních otázek závislosti výchovy a vzdělání na třídní struktuře společnosti.

Ale v pedagogických koncepcích mnohých buržoazních pedagogů přerůstá tato ideologická »nezaujatost« v přímou a otevřenou obhajobu vykořisťovatelského řádu.

V tomto ohledu je charakteristická pozice významného anglického pedagoga Mosgrowa, děkana pedagogické fakulty v Colledge Bade, který

v knize »Sociologie výchovy«, vydané v Londýně v r. 1965, psal o zburžoaznění dělnické třídy a o odstranění třídních protikladů pomocí vzdělání. »Vzdělání je tím širokým programem, který otevírá cestu k zaměstnání a má bezprostřední vztah k sociální stratifikaci... Za těchto podmínek je znárodnění průmyslu zbytečné, rovnost vzdělávacích možností se uskutečňuje spolu s demokratizací celého společenského řádu. Robert Hatshine (president Chicagské university, viz jeho knihu »Vzdělávající se společnost«) a současní progresivisté, následovníci J. Deweye (Bramell, Kelly, K. Rodgers, A. Coombs a jiní), spatřují ve vzdělání antitezi revoluční přeměny světa a prostředek k vytvoření jednotné »světové« civilizace.

Proti spojení pedagogiky s ideologií vystupuje řada francouzských pedagogů a filosofů. Když R. Aron, vedoucí katedry sociologie na Sorbonně, analyzuje změny ve složení pracujících (tzv. zburžoazňování dělnické třídy), píše, že ideologie ztrácí pro většinu obyvatel v kapitalistických zemích reálný význam a mění se na »opium inteligence« (tak nazval i jednu ze svých knih).

Mnozí buržoazní pedagogové prohlašují spojení pedagogiky s ideologií za příčinu její slabosti jako vědy. Jeden z vedoucích pracovníků francouzského národního pedagogického ústavu Louis Legrand má za to, že »doktrinární orientace pedagogických výzkumů je zbavuje vědecké hodnoty. Aby se z pedagogiky stala věda, je podle jeho názoru třeba likvidovat jakékoliv její spojení s ideologií.

Stejnou myšlenku zastávají autoři známé knihy »Přebudovat školu« M. Bataigne, A. Berge a F. Walter, kteří při zkoumání perspektiv rozvoje francouzské školy píší: »Ve svém bádání se chceme zdržet politických a ideologických diskusí, abychom zajistili jasnost a nestrannost. Dáváme přednost lékařskému přístupu před politickým. Lékařské rozhodnutí nesouvisí s politickým bojem: lékař pomáhá nemocnému, aniž očekává změnu sociálních institucí« (Paříž, 1967, s. 273). Zdánlivě z pozic »politické nezaujatosti« vystupují A. J. Huhse a A. I. Huhse, autoři příručky »Některé základní problémy pedagogiky«, Diskusní problémy pro studenty (Londýn, 1965), kde jakoby posměšně tvrdí, že pouze »v britské vzdělávací soustavě je možné být svobodný a nezávislý, prost podvodů a krutostí«.

S problémem odideologizování pedagogiky bezprostředně souvisí teorie »konvergence«.

Ideologové »konvergence« tvrdí, že se kapitalismus rozvíjí směrem k socialismu a socialismus směrem ke kapitalismu, že v určitém okamžiku vznikne jednotná industriální společnost. Předpokládá se i taková varianta konvergence, kdy v důsledku »nevyhnutelných procesů liberalizace« (na Východě) a »socializace« (na Západě) bude skutečně přechod k jednotnému řádu — »demokratickému socialismu«. Tak popisuje průběh konvergence významný francouzský vědec a publicista M. Duverge, který srovnává vzdělání s výtahem do vyšších vrstev společnosti. A. Rappaport v práci »Strategie a svědomí« (1968) říká, že jak komunistická, tak kapitalistická ideologie mají mnoho společného a mohou se docela dobře vzájemně doplňovat. Nejen koexistovat, ale i vzájemně se doplňovat. V tomto duchu mluví o pedagogické konvergenci buržoazní pedagogové.

Podle názoru západoněmeckého pedagoga Anweilera osvobozuje vědeckotechnická revoluce vědecké myšlení od ideologických a politických dogmat. Pod praporem boje proti tradicionalismu se pedagogika obohacuje technologickými a technokratickými koncepcemi a kybernetická pedagogika je chápána jako vědecký základ pedagogické konvergence. R. 1968 vydal Anweiler knihu »Sovětská pedagogika dnes«, v níž bohatě užil srovnávací metody v duchu teorie konvergence v pedagogice. Tvrdí, že odhodíme-li »ideologické klišé«, které zkresluje skutečnost, dostaneme obraz překvapující podobnosti pedagogických úkolů a problémů podmíněných vědeckotechnickou revolucí. Anweiler říká, že boj mezi Západem a Východem v otázkách vzdělání bude brzy nahrazen »mírumilovným soutěžením v duchovní sféře«.

Tendence západních pedagogů k »odideologizování« má různou motivaci. Pro jedny to je pouze způsob maskování reakčních antimarxistických názorů. Druzí vidí v heslu »odideologizování« protest proti vládnoucí buržoazní ideologii, která nedává racionální odpověď na ožehavé otázky, vyvolávané životem společnosti, výchovou a vzdělávací praxí. Ale ať mluví buržoazní pedagogové o své snaze »abstrahovat« od ideologie jakkoli a ať jsou vedeni jakýmikoliv motivy (třebaže charakter této motivace zasluhuje pozornost), je jejich postoj k této otázce silně reakční.

Někteří přívrženci teorie »odideologizování« se snaží podepřít své argumenty odkazem na některé citáty z děl zakladatelů marxismu. Termín »ideologie« byl v různých historických obdobích skutečně chápán různě. Marx a Engels ho obyčejně užívali v záporném smyslu. Ideologií nazývali historicky determinovaný typ myšlení založeného na idealistických předpokladech; není proto divu, že kladli proti sobě názory skutečně vědecké a názory ideologické (viz K. Marx a B. Engels, Spisy, sv. 13, s. 8; K. Marx a B. Engels, Vybrané spisy, 1955, d. 2, s. 477). Ale když se dialekticko-materialistický světový názor upevnil, začali marxisté přikládat »ideologii« jiný význam a nyní se rozumí ideologií systém idejí, které tvoří ve svém souhrnu světový názor a vystupují ve formě politických, filosofických, etických a právních názorů. Nejobecnější a sociálně nejvýznamnější pedagogické myšlenky jsou rovněž součástí ideologie v této oblasti, s nezvratitelnou silou dál platí zákon, který Lenin objevil již v roce 1902, že »otázka zní pouze takto: buržoazní, nebo socialistická ideologie. Střední cesty není (neboť žádnou »třetí« ideologii lidstvo nevytvořilo, ba ve společnosti rozdírané třídními rozpory vůbec nikdy ani nemůže být mimo-třídní nebo nadtřídní ideologie). Proto jakékoli oslabování socialistické ideologie, jakékoli zanedbávání této ideologie znamená zároveň posílení ideologie buržoazní.«⁷⁾

3. Problém člověka a humanistického charakteru výchovy v marxisticko-leninské pedagogice

Problém člověka a humanistického charakteru výchovy je velice důležitým teoretickým problémem socialistické pedagogiky a má obecně metodologický význam.

Socialismus a komunismus vytyčují jako hlavní cíl blaho člověka, vše-

⁷⁾ V. I. Lenin: *Spisy*, Praha, SNPL, 1953, sv. 5, s. 396—397.

stranný rozvoj všech jeho vloh a schopností, plné uspokojování materiálních a duchovních potřeb, osvobození pracujících od vykořisťování a všech forem útlaku.

Tomuto cíli je podřízeno celé marxisticko-leninské učení a politický boj komunistických stran.

Veliká zásluha marxismu-leninismu při rozpracování tohoto problému spočívá v tom, že místo abstraktních kázání o lidskosti, místo abstraktního humanismu ukázali Marx, Engels a Lenin cestu reálného osvobození a povznesení člověka, cestu k takové změně životních podmínek lidí, za kterých je možný skutečně všestranný rozvoj lidských schopností. Touto cestou je třídní boj, socialistická revoluce a budování komunistické společnosti.

Přesvědčivým důkazem skutečného humanismu socialistického řádu je rezoluce XXIV. sjezdu KSSS ke zprávě o činnosti ÚV KSSS a směrnice XXIV. sjezdu KSSS k pětiletému plánu rozvoje národního hospodářství SSSR na léta 1971—1975.

Hlavním úkolem nové, deváté pětiletky je zajistit výrazný vzestup materiální a kulturní úrovně života lidu na základě vysokého tempa rozvoje socialistické výroby, zvyšování její efektivity, vědeckotechnického pokroku a zrychlení růstu produktivity práce.

Jak zdůraznil v referátu o směrnících XXIV. sjezdu k pětiletému plánu A. N. Kosygin, vyznačuje se současná pětiletka ve srovnání se všemi předcházejícími pětiletými plány neobyčejným rozmachem, rozsahem plánovaných úkolů, širší záběru všech nejdůležitějších stránek života sovětských lidí.

Ve směrnících se zvláště zdůrazňuje, že růst blahobytu lidu, co nejúplnější uspokojování materiálních a kulturních potřeb lidí je nejvyšším cílem společenské výroby za socialismu. Pouze nesvědomití falzifikátoři nám mohou vytýkat, že podřizujeme veškerou výchovu a vzdělání zájmům výroby. Ne člověk pro výrobu, ale výroba pro člověka, tak to stojí psáno v programu naší strany a tak se to nekompromisně uskutečňuje v životě.

Hluboce humanistický smysl má zaměření socialistického systému vzdělání a výchovy na organické spojení výsledků vědeckotechnické revoluce s přednostmi socialistického hospodářského systému, postupné překonávání rozdílů mezi městem a venkovem, mezi duševní a fyzickou prací, upevňování nerozborného přátelství všech národů SSSR, získání všech občanů bez výjimky pro aktivní účast při budování nového života atd. atd.

Při řešení těchto historicky významných sociálních úkolů je důležitá funkce přisouzena škole a především realizaci myšlenky všeobecného vzdělání.

V programu naší strany, přijatém na VIII. sjezdu RKS(b) v březnu 1919, bylo jako nejbližší úkol stanoveno zavedení bezplatného a povinného všeobecného a polytechnického vzdělání pro všechny děti obojího pohlaví do 17 let, všestranná pomoc státu při sebezvzdělávání a sebevýchově dělníků a rolníků a široký rozvoj odborného vzdělání včetně obecných polytechnických znalostí pro osoby od 17 let. Sovětská pedagogika, opírající se o marxisticko-leninské učení, tvrdí, že neposkytnout třeba jen části dětí všeobecné vzdělání nebo nahradit všeobecné vzdělání odborným dřívě, než budou zjištěny a rozvinuty jejich přirozené sklony, vloh a schopností, znamená ustoupit od principů socialismu.

První lidový komisař osvěty RSFSR A. V. Lunačarskij napsal už r. 1919, že »musíme poskytnout dětem a mládeži do 17 let takové široké vzdělání, které mu později otevře všechny cesty.«⁸⁾

Na počátku výstavby nové společnosti, když jsme měli málo mateřských škol a ostatních školních zařízení a milióny dětí a mládeže zůstávaly bez patřičné výchovy a vzdělání, řekl V. I. Lenin s hořkostí při besedě s Klárou Zetkinovou: »Kolik talentů kvůli tomu hyne, kolik tužeb po světle je zadušen! Tento strašný zločin na štěstí mladé generace je roven vyplenění přírodního bohatství sovětského státu.«⁹⁾

V současné době přechází sovětská škola k všeobecnému úplnému středoškolskému vzdělání a úporně hledá cesty, jak obrazit ve školním vzdělání současné úspěchy vědy, techniky a kultury, začíná uskutečňovat tento ušlechtilý humanistický ideál.

Socialistický humanismus marxismu-leninismu je zuřivě napadán a falšován antikomunisty a jejich nohsledy, pravými i »levými« revizionisty.

Buržoazní sociologové využívají Ekonomicko-filosofických rukopisů mladého Marxe (1844) a snaží se ztotožnit humanismus s Feuerbachovým antropologismem a současným »humanistickým existencialismem« J. P. Sartra. Na tomto základě tvrdí, že skutečným marxistou je mladý Marx, »filosof odcizení«, že vše, co napsal později, je prý ústup od humanistického obsahu jeho raných děl, že leninismus popírá humanistické myšlenky marxismu, že v socialistických zemích zakotvila »totalitní výchova«, při níž osobnost je prý znásilňována systémem autoritativních organizací a její svoboda je redukována na minimum.

Charakteristická je po této stránce práce H. Wittiga »K. Marx, vzdělání a výchova« (texty pro studium Marxovy pedagogické koncepce), vydaná v západním Německu r. 1968 ke 150. výročí Marxova narození.

Tato publikace bývá uváděna jako protiklad sborníku »Marx a Engels o výchově a vzdělání«, vydaného v SSSR r. 1957 (sestavil P. N. Gruzděv), a je prý prosta falzifikací, ke kterým došlo v sovětském vydání.

Wittich se opírá o rané Marxovy práce, vykládá je v duchu abstraktního humanismu a tvrdí, že »sovětský socialistický kolektivismus« je jev ne marxistického, ale čistě ruského původu (s. 296).

Odkazují-li buržoazní sociologové na Marxovy Ekonomicko-filosofické rukopisy z r. 1844, dopouštějí se nejméně dvojí falzifikace:

Svévolně připisují těmto rukopisům rysy podobné koncepci odcizení v humanistickém existencialismu. V těchto rukopisech jsou ještě zbytky feuerbachovského antropologismu, ale zároveň už je zřejmá tendence k dialektickému a historickému materialismu, ke kritice buržoazní společnosti.

Druhá falzifikace se týká pozdějších prací Marxových a Leninových, charakterizovaných jako jejich ústup od humanistické koncepce mladého Marxe ke zkoumání ekonomických problémů a třídního boje, které prý znamenají pro zralý marxismus »zájem sám o sebe« (H. Popitz »Odcizený člověk«). Tuto Popitzovu koncepci podporují mnozí buržoazní pedagogové v NSR (O. Anweiler, H. Wittich, T. Litt, L. Fröse aj.).

Známý západoněmecký pedagog Wittich tvrdí, že marxismus je spojen

⁸⁾ A. V. Lunačarskij: *O narodnom obrazovanii*. Izd. APN RSFSR, 1959, s. 541.

⁹⁾ *Vospominanija o V. I. Lenině*. Gospolitizdat, č. 2, 1957, s. 458.

s ideou »totální pedagogiky«, realizace jejíchž zásad nevede výchovně vzdělávací praxi socialistických zemí nikam jinam než k »násilnému zespoledenštění člověka«, k vyloučení možnosti jeho svobodného rozvoje. To zdůrazňuje i jiný západoněmecký pedagog, L. Fröse, když mluví o »vádách« sovětské výchovy, založené na principech kolektivismu. Revizionisté, kteří přizvukují antikomunistům, propagují vytvoření nového »modelu socialismu« a nové koncepce »otevřeného marxismu«. Podstata této »nové« koncepce, kterou vyložil E. Fromm a J. P. Sartre, tkví v tom, že marxismus musí být otevřen, aby do něho mohlo vplynout nejnovejší filosofické učení, zejména existencialismus, který prý marxismus doplní, obohatí, rozvíjí a zmodernizuje.

Těchto myšlenek se zmocnili filosofičtí revizionisté, seskupení kolem jugoslávského časopisu »Praxis«. Tvrdí, že hlavní věcí v otevřeném humanistickém marxismu je učení o člověku, »filosofická antropologie«, a nikoli obecné zákony vývoje přírody, společnosti a poznání. Pokoušejí se vytvořit nový model marxismu, orientovaný na levé radikální vrstvy buržoazní a maloburžoazní inteligence. E. Fromm spojuje marxistické chápání podstaty člověka s psychoanalýzou S. Freuda a J. P. Sartre spatřuje spásu marxismu v jeho splynutí s existencialismem. Píše: Pro revoluci je nezbytné vytvořit úplně novou filosofii, která není ani idealismem, ani materialismem . . . Věc revoluce vyžaduje překonání protikladnosti materialismu a idealismu a jejich splynutí v jednotnou syntézu . . .«

Je třeba říci, že na tyto výpady našich ideologických protivníků reagujeme nevhodně a zatím ještě ne dost energicky. Boj proti nim musí být zesílen. Spekuluji s velkým zájmem světové veřejnosti o problém osobnosti, o její postavení ve světě, o problém člověka, o jeho »podstatu«, smysl života, osud člověka v současném »nebezpečném« světě.

V buržoazní sociologii, sociální psychologii a pedagogice se z jedné knihy do druhé stěhuje buď falešně interpretovaný »odcizený člověk« R. Popitze, nebo »jednorozměrný« člověk G. Marcuse, nebo prostě »dnešní lidé«, jejichž způsob myšlení nemá nic společného s vědou, jejichž city, mravní zásady a estetický vkus jsou samovolné, uzavřené do vlastního »já«.

Takový pochmurný, bezvýhodně pesimistický obraz »současného člověka«, vyjadřující krizi buržoazní ideologie a veškerého sociálního povědomí buržoazního světa, je zakrýváán tím, že je pomlouvána socialistická ideologie a zejména řešení problému člověka v marxismu-leninismu.

Socialismus překonává rozpor mezi zájmy jednotlivce a zájmy společnosti, v níž žije. Tento rozpor byl vyvolán soukromým vlastnictvím výrobních prostředků a vykořisťováním člověka člověkem. Pro socialistickou společnost je charakteristická stále větší a větší shoda zájmů společnosti a zájmů jejích jednotlivých členů, každý člověk spojuje uspokojování svých materiálních i duchovních potřeb s rozvojem společnosti a ve službě společnosti vidí smysl a cíl svého života.

Na tomto základě řeší sovětská pedagogika problém kolektivu a osobnosti. Osobnost se nestaví do protikladu ke kolektivu, nýbrž žije a rozvíjí se v něm. Právě tak jako kolektiv osobnost neochuzuje, nýbrž vytváří podmínky pro její všestranný rozvoj. To je charakteristické pro skutečný, reálný socialistický humanismus, který tvoří základ sovětské pedagogiky.

4. Problém sociálního a biologického faktoru v rozvoji člověka

Všestranný rozvoj všech lidí nemůže ignorovat fakt, že lidé jsou různí ve svých možnostech fyzického a duševního rozvoje a společnost nemá zájem na vyrovnávání těchto procesů.

V. I. Lenin v březnu 1914 uveřejnil v časopise »Cesta pravdy« pod názvem »Liberální profesor o rovnosti« článek, který má pro řešení daného problému nesmírný metodologický význam.

Liberální profesor Tugan-Baranovskij dokazoval neuskutečnitelnost socialismu tím, že ideál socialismu je založen na rovnosti, kdežto lidé si podle přírody rovni nejsou. Podle jeho slov socialismus odporuje přírodě a je proto neuskutečnitelný.

V. I. Lenin napsal, že profesor opakuje starou manýru reakcionářů: nejdříve zkomolí socialismus tím, že mu připíše nesmyslnost, a potom vítězoslavně tyto nesmysly vyvrací. Tvrzení, že prý socialisté mluví o rovnosti schopností či stejnosti tělesných sil a duševních schopností lidí anebo prý usilují o vyrovnání těchto schopností, hodnotí V. I. Lenin jako hloupost, jako hanebný výmysl. Sociální demokraté rozumějí rovností ve smyslu politickém rovnoprávnost a ve smyslu ekonomickém, jak již bylo řečeno, likvidaci tříd. Na nastolení lidské rovnosti ve smyslu rovnosti sil a schopností (tělesných a duševních) socialisté vůbec nepomýšlejí.¹⁰⁾

Mimoto vynakládá sovětská škola a pedagogika právě v zájmu všestranného rozvoje všech vloh a schopností každého člověka maximální úsilí, aby byly co nejdříve odhaleny, podporovány a rozvíjeny.

Řešení těchto otázek souvisí s jedním z nejdůležitějších problémů socialistické pedagogiky — s problémem sociálního a biologického faktoru v rozvoji dítěte.

Význam tohoto problému pro stanovení způsobu chování pedagoga velmi přesvědčivě ilustruje známý americký pedagog J. Butler, který správně přisuzuje nesmírný metodologický význam pochopení podstaty dítěte.

Píše, že chápeme-li dítě jako biologickou bytost, je jeho rozvoj určen vrozenými vlastnostmi a vychovateli nezbývá nic jiného než se starat o seberozvoj dítěte. Je-li podstata dítěte sociální, musí s ním pedagog zacházet jako s malým »úlomkem« společnosti. Je-li však podstata dítěte duševní, pak musí pedagog brát zřetel na rozvíjení těch jeho vlastností, které jsou nad biologickými a sociálními faktory a působí jako duchovní. J. Butler sám svůj názor na dítě nevyslovuje.

Sovětská pedagogika s takovým protikladem vývojových faktorů rozvoje nesohlasí, ale hájí jednotu biologického a sociálního faktoru v individuálním rozvoji při vedoucí úloze faktoru sociálního.

V našem programu počítáme se zvláštním referátem členky naší Akademie a její místopředsedkyně, profesorky A. G. Chripkovové, která je v této oblasti odbornicí; proto mi dovoluje dotknout se tohoto problému jen stručně, abych pouze ukázal jeho souvislost s aktuálními problémy obecné teorie sovětské pedagogiky.

Analýza struktury vzájemného působení sociálního a biologického faktoru je jedním ze složitých a málo prozkoumaných problémů.

¹⁰⁾ V. I. Lenin: *Spisy*, Praha, SNPL, 1957, sv. 20, s. 146.

Biologický a sociální faktor ve vývoji člověka tvoří vzájemně spjatou jednotu, která se v různých obdobích a na různých úrovních individuálního rozvoje projevuje různě.

V diskusích k tomuto problému se setkáváme se dvěma chybnými tendencemi: první z nich, ve své podstatě biologizující, je založena na tvrzení, že genotyp určuje celý další rozvoj člověka. Tato tendence souvisí svými kořeny s reakční myšlenkou fatální podmíněnosti osudu člověka, jeho dědičného plánu. Na jejím základě jsou zpravidla vybudovány elitářské střední školy v buržoazních státech.

Sovětská pedagogika odmítá teorii a praxi elitářské střední školy, spočívající v tom, že do školy nebo tříd poskytujících plnohodnotné střední všeobecné vzdělání jsou zařazovány děti podle zvláštního výběru. To se týká jak zjevně elitářských škol (gymnasia a lycea v řadě západoevropských států), tak skrytých forem elitářských škol, jako je rozdělení veřejných středních škol na různá oddělení (akademická, odborná a jiná oddělení na středních školách USA, Japonska a řady jiných států) s různou úrovní a různým charakterem vzdělání. Taková teorie a praxe odporují demokratickým principům rovných možností vzdělávání, i když jsou realizovány pod pláštěm vzdělání všeobecně dostupného; existující rozdíly v úrovni vzdělání se vysvětlují jako domnělé rozdíly ve schopnostech a vlohách mládeže.

Pedagogicky je to teorie a praxe velice chybná, protože je založena na diagnostice budoucích úspěchů dětí při vzdělávání a dokonce v životě na základě testových měření rozumového nadání, z vědeckého hlediska naprosto nepřijatelných.

Významný je i fakt, že tato teorie a praxe nadále udržuje báhorku vymyšlenou jistými kruhy staré společnosti, že prý je na jedné straně nutná věčná existence hrstky lidí, kteří prý jsou samou přírodou vyvoleni k tomu, aby přemýšleli, řídili a rozvíjeli vědu, a na druhé straně pak existence šedé masy lidí, jejichž údělem je podřízenost a tělesná práce. Tato báhorka je dávno vyvrácena praxí socialistických zemí, které směřují k perspektivě spojení duševní a tělesné práce v produktivní činnosti lidí.

Jako protiváhu k těmto teoriím a praxi dodržuje sovětská škola přísně principy jednotné školy, kdy celý systém normálních škol, od mateřské školy až po universitu, představuje na sebe navazující stupně.

Druhá chybná tendence se projevuje v naprostém popírání vlivu biologického faktoru na rozvoj osobnosti dítěte.

Tato tendence sahá svými kořeny ke známému tvrzení Helvetia, který napsal: »Quintilianus, Locke a já tvrdíme: nerovnost rozumu je výsledkem známé příčiny a touto příčinou je rozdílnost ve výchově.«

Tato tendence je metodologicky rovněž škodlivá. Ruší vědecky zjištěnou jednotu biologického a sociálního faktoru a vychází z hluboce mylných představ, že prý každý člověk je stejnou měrou schopen jakékoli činnosti. To odporuje očividným faktům. Uskutečňování těchto teorií vede k obrovským ztrátám sil chovanců i vychovatelů.

Nejnovější výzkumy v genetice značně obohacují naše představy o úloze dědičnosti v rozvoji člověka.

V současných podmínkách, kdy stojíme před nutností rozhodně zvýšit efektivitu celého výchovně vzdělávacího systému, má zásadní význam

odhalení dispozic člověka (což nijak neznamená jeho předurčenost) za tím účelem, aby výchova byla vedena ve směru, který v nejvýše možné míře odpovídá jeho fyzickým a duševním možnostem.

Výzkumy sovětských psychologů, zvláště velice známé výzkumy laboratoře prof. B. M. Těplova, přesvědčivě ukazují, že mezi zdravými dětmi nejsou ani absolutně slabé ani absolutně silné typy vyšší nervové činnosti. Jsou slabé nebo silné v určitém smyslu, takže je nelze chápat jako fatalisticky předurčené a neměnné; vrozené vlohy dětí jsou mnohoznačné. Životní podmínky, podmínky výchovy a vyučování, zvláště pak charakter osobní činnosti dětí a mládeže podle vrozených vloh, mohou vytvořit různé druhy a úrovně schopností. Vycházíme z toho, že až dosud bylo využíváno pouze nepatrně možností rozvoje každého dítěte; svůj úkol vidíme v hledání cest, jak zvýšit úroveň tohoto rozvoje v souvislosti s novými požadavky na výchovu a vzdělání mladé generace.

Přestože existuje vzájemná souvislost biologické, psychologické a sociální struktury osobnosti člověka, jsou tyto struktury prozkoumány více-méně izolovaně. Jednota se v naší pedagogické literatuře totiž víc proklamuje než odhaluje.

Pedagogika se na rozdíl od sociologie, genetiky a psychologie, které zkoumají osobnost ze svých aspektů, zajímá o utváření osobnosti konkrétního člověka, daného individua. To staví pedagogiku před úkol integrace biologických, sociologických a psychologických poznatků, úkol využít všestranných znalostí o člověku a jejich jednotě při jejich aplikaci na problém výchovy, vzdělání a vyučování.

Marxisticko-leninská koncepce jednoty biologického a sociálního faktoru v rozvoji dítěte umožňuje řešit tento úkol a překonávat tak jak pasivní fatalismus biologizujícího přístupu, tak dobrodružný voluntarismus zjednodušeného sociologizujícího přístupu k tomuto problému.

Rozborem uvedených problémů jsme nevyčerpali základní teoretické problémy marxisticko-leninské pedagogiky, které mají metodologický význam. Vycházeli jsme přitom z toho, že metodologickými problémy obsahu, organizace a vyučovacích metod se zabývá jiný referát naší konference.

Část problémů bude osvětlena ve speciálních příspěvcích účastníků konference. Mám na mysli zmíněné již referáty M. A. Danilova a A. G. Chripkovové. Příspěvky dalších soudruhů k otázce vztahu pedagogiky a ostatních věd: N. F. Talyzinové na téma »Pedagogika a kybernetika«, L. P. Bujevové na téma »Pedagogika a sociologie«, referát G. N. Filonova na téma »Kolektiv a osobnost« odhalí další metodologická hlediska marxisticko-leninské pedagogiky, která ukazují, jak vzrostly naše síly a možnosti při řešení otázek výchovy nového člověka jako nezbytné podmínky vítězství nového společenského řádu.

C. LOGICKÉ A METODOLOGICKÉ PROBLÉMY PEDAGOGIKY

Metodologické výzkumy v pedagogice se nemohou omezit na zkoumání filosofických základů pedagogiky. Za svůj úkol si musí vzít také zkoumání způsobů a prostředků aplikace všeobecné metody poznání v konkrétní sféře pedagogických výzkumů. Z toho vyplývá nutnost studovat logické a metodologické problémy.

Objektem logického a metodologického výzkumu je proces vědeckého poznání v pedagogice a jeho výsledek, totiž komplex pedagogických poznatků.

Mezi logické a metodologické problémy patří především takové problémy jako vztah mezi obecnou metodologií veškerého vědeckého poznání a zvláštní metodologií vědy. Jak jsem již řekl, je tomuto tématu věnován referát prof. M. A. Danilova. K logickým a metodologickým problémům patří také problémy vzájemného vztahu logické a historické metody v pedagogickém bádání, vztahu experimentálních a abstraktně teoretických výzkumů, systémového přístupu k výzkumu pedagogických jevů, významu formalizace pro rozvoj naší vědy, pojmovému a terminologickému aparátu.

Uvedené problémy můžeme nazvat logicko-metodologickými. Ale »pedagogická logika« je pojem širší. Rozumíme jí logiku pedagogického myšlení a činnosti. A mluvíme-li o metodologii, rozumíme tím nikoli veškerý souhrn pedagogických úkolů, ale proces vědeckého bádání.

1. Teoretická a aplikovaná funkce pedagogiky

V minulosti se filosofie, psychologie, etika a estetika chápaly jako vědy základní a pedagogika jako jejich aplikace. Zprvu vystupovala pedagogika jako odnož filosofie a později, po Herbartovi, jako aplikovaná psychologie. Podobná pojetí byla charakteristická a možná nutná v určité etapě rozvoje pedagogiky. Nyní však máme tuto etapu za sebou, i když tradičně vytvořené názory na pedagogiku mají své přívržence i mezi současnými pracovníky, včetně sovětských pedagogů a psychologů. Bylo by chybné řadit pedagogiku zcela k aplikovaným vědám. Pedagogická věda jako souhrn různých oborů pedagogického vědění plní jak základní, tak aplikované funkce.

V zahraničních publikacích o problémech vědeckovýzkumné činnosti se vyčleňuje: 1. základní výzkum (výzkum procesů, které probíhají nezávisle na činnosti člověka); 2. aplikovaný výzkum, spojený s využitím výsledků základního výzkumu v praktické činnosti lidí; 3. experimentálně konstruktérské práce; 4. vývoj. Při rozdělení vědeckovýzkumné činnosti podle takovýchto kritérií se ze základního výzkumu vylučují všechny společenské vědy. Jsou uznávány pouze v oblasti přírodních věd. Takový pozitivistický názor se částečně odrazil i v naší vědecké literatuře, a to zejména s odkazem na to, že v pedagogice je jiný vztah subjektu-objektu než například ve fyzice nebo biologii.

V očích vědců minulosti byla ideálem vědeckého popisu skutečnosti úplná eliminace subjektu při zkoumání kteréhokoli objektu. »Přesvědčení o principiální možnosti přísně oddělit objektivní obsah výsledků vědeckého výzkumu a momenty, které vnáší poznávající subjekt, tvořilo jednu z metodologických opor přírodovědy a materialistické filosofie.«¹¹⁾

Názorným příkladem realizace takové možnosti byla klasická mechanika. Dlouhou dobu se předpokládalo, že eliminace subjektu musí být měřítkem skutečně vědeckých bádání a jestliže ho společenské vědy nedosahují, vyplývá z toho, že nemohou být považovány za vědy.

¹¹⁾ *Voprosy teorii poznaniya i metodiki naučnogo issledovanija*. Izd. Leningradskogo universiteta, 1969, s. 7.

Marx a Engels svým učením tuto koncepci vyvrátili tím, že ukázali, že skutečně vědecké poznání společenských jevů s sebou přináší uznání přirozené historické zákonitosti jejich vývoje a rozhodné přiznání úlohy lidí, tříd a stran opírajících se ve své činnosti o znalost těchto zákonitostí. V tom tkívá zvláštnost všech společenských jevů, včetně pedagogických.

V pedagogickém výzkumu jako ve všech ostatních stojí objekt proti subjektu jako předmět zkoumání. Pedagogický proces, výchova jako společenský jev existují a vyvíjejí se nezávisle na zkoumajícím subjektu a determinují zaměření a charakter jeho činnosti.

Subjekt sice tak či onak vychází z objektivních podmínek kteréhokoli pedagogického procesu, avšak ve své praktické činnosti tyto podmínky mění, proniká do zkoumaného objektu a tvoří jeden z jeho komponentů. Tak se pedagog při přetvářejícím experimentu sám stává komponentem zkoumaného objektu. To je nutně třeba brát v úvahu při koncipování vědeckého výzkumu, ale nijak to neopravňuje k tomu, aby pedagogika byla řazena výlučně mezi aplikované vědy a aby se teoretická základna a základní poznatky hledaly někde mimo ni.

2. O vztahu empirické a teoretické úrovně pedagogického výzkumu

Mezi nejaktuálnější logické a metodologické problémy, které mají velký význam pro pedagogiku, je třeba uvést především problém empirické a teoretické úrovně pedagogického výzkumu. Před námi vždy vyvstávala otázka empirického a teoretického poznání ve výzkumu, otázka vztahu teoretických pouček a vědeckých pojmů k empirii, pedagogické zkušenosti. Ale problém vztahu empirické a teoretické úrovně poznání se stal aktuálním ve světě poměrně nedávno a v pedagogice teprve v posledních letech. Podle našeho názoru je třeba poznamenat, že tento problém nebyl výsledkem spontánního vývoje pedagogické vědy. Podnět přišel zvenčí a souvisí v řadě věd s vytvářením teoretických modelů, které nemají bezprostřední empirický korelát, s procesem matematizace a formalizace výzkumů a poznatků. Bouřlivý rozvoj přírodních a matematických věd a kybernetiky měl velký vliv na pedagogický výzkum. Metody pedagogických výzkumů se začaly přizpůsobovat standardům vědeckých výzkumů v přírodních vědách a matematice. Na této cestě pedagogové narazili na překážky, což bylo spojeno s nemožností popsat a vysvětlit pedagogické jevy a procesy pomocí matematického aparátu a formalizačních postupů. Ale zároveň to výzkumné pedagogické pracovníky přivedlo k tomu, aby hlouběji pochopili specifickou svou vědu a metodologicky správněji přistoupili ke zkoumání otázky vztahu empirické a teoretické úrovně v pedagogických výzkumech.

Vývoj pedagogiky se v minulosti opíral a i nyní se opírá o zobecnění zkušeností z praktické práce, o pozorování a experimentální výzkumy. Na tomto základě byly objeveny a formulovány empirické závislosti, výchovné a vyučovací zásady, normativní požadavky na obsah a metody výchovy a vzdělání a byla odhalena jednota a vzájemný vztah různých stránek výchovně vzdělávacího procesu atp.

To je empirická úroveň poznání v pedagogice. Sem patří i pozorování jednotlivých pedagogických jevů a procesů, různých spojitostí a vztahů,

kteří tvoří obsah výchovy. Empirická úroveň poznání pedagogických jevů a procesů znamená výběr, srovnávání, myšlenkovou analýzu a syntézu faktických údajů získaných v průběhu výzkumů, vytváření vědeckých pedagogických pojmů, vyslovení hypotéz a jejich ověřování. Tato úroveň znamená plnohodnotný vědecký výzkum a nikterak nelze snižovat a podceňovat práci vědce, který provádí empirické výzkumy. Podle slov filosofa A. A. Zinovjeva vyžaduje realizace dobře organizovaného a provedeného experimentu někdy »mnohem víc rozumu, větší znalosti a úsilí než vytvoření některé (třeba složité a prakticky cenné) teorie«. Proto je nutno skoncovat s přezíravým vztahem k empirické úrovni poznání, k empirickému výzkumu, současně však je nutno si jasně uvědomit, že pedagogické výzkumy nelze omezit pouze na tuto úroveň.

Základem a pramenem všech vědeckých poznatků jsou fakta. Proto nashromáždění vědeckých pedagogických faktů pomocí přesného pozorování a experimentu bez zaujatého přístupu, kvantitativní a kvalitativní zpracování těchto faktů a jejich analýza, formulace kvantitativních empirických zákonů jsou nejdůležitějším úkolem pedagogických výzkumníků. »Churavost« současné pedagogiky se vysvětluje nedostatkem nutné zásoby kvalitních vědeckých faktů, získaných při výzkumu a typických svou podstatou. Říká se, že v pedagogice je nakupena »hora« faktů, ale ty se špatně zpracovávají a teoreticky se neinterpretují. To je a zároveň i není pravda. Disponujeme množstvím náhodných, rozrůzněných, neutříděných faktů o zkušenostech s výchovně vzdělávací činností. Nesmírné množství takových faktů je obsaženo v mnohých disertacích. Jsou to tisíce tun rudy, v nichž jsou pouze gramy vzácných kovů. Toto gigantické množství faktů se nedá logicky zpracovat a utřídit, není skutečným zdrojem k hlubokým teoretickým zobecněním a leží zatím ladem. Skutečným základem pro teoretická, vědecká zobecnění mohou být jen vědecká fakta, která byla získána z masové zkušenosti přesným pozorováním a experimentem. Pouze na základě těchto faktů mohou být vysloveny ideje, vytvořeny hypotézy a teorie.

Struktura jakéhokoli procesu poznání, včetně poznání pedagogických jevů a faktů, obsahuje tyto komponenty:

1. praktická smyslová činnost jako první stupeň v procesu poznání a jeho východisko,
2. teoretické poznání jako druhý stupeň, realizovaný na různých úrovních,
3. znovu praktická činnost, v níž je ověřena teorie a v níž se realizují, materializují poznatky.

Už na prvním stupni, v praktické smyslové činnosti samé, jsou získávány určité empirické poznatky. Na druhém stupni se dospívá k nezbytným obecným poznatkům, k znalosti zákonů a podstaty.

Nyní přistoupila pedagogika k rozhodnému posílení vlastního teoretického výzkumu. To neznamená, že by došlo k odtržení od praktické smyslové činnosti, od poznatků získaných na základě pedagogické zkušenosti a od experimentálního materiálu. Z toho především vyplývá, že je třeba skoncovat s tradičními představami, že pedagogika je svou povahou empirická a svým posláním aplikovaná věda, že vytvoření teoretické peda-

gogiky, která by odhalovala podstatu a zákony pedagogických procesů a jevů, je utopickým snem.

Provádí-li se nyní v pedagogice základní výzkum v nedostatečné míře, je-li málo významných teoretických prací a prognostických teoretických koncepcí, je to do jisté míry způsobeno podceňováním teoretického výzkumu.

Svěráznou reakcí na úzce utilitární přístup v pedagogickém výzkumu je výzva »přejít v pedagogice od etapy empirické k teoretické«.

Uvedenou formulaci považujeme za nepřesnou, a tudíž nesprávnou. Pedagogika i v současné etapě svého vývoje obsahuje podstatné závěry teoretického charakteru, a proto je bezdůvodné považovat současnou etapu rozvoje pedagogiky za empirickou.

Abychom byli přesnější, musíme vzít v úvahu, že se pedagogická zkušenost a pedagogická teorie mohou a musí spojovat různými formami.

Ve stati napsané pro německé vydání knihy »Obecné základy pedagogiky« (autoři F. F. Korolev a V. J. Gmurman) se rozlišují tři typy pedagogických výzkumů: zkušenostně teoretický, experimentálně teoretický a abstraktně teoretický.

Je známo, že už Herbart učinil ve své době pokus (sice nesprávný co do svých metodologických východisek) řešit problém pedagogiky a zvláště psychologie abstraktně teoreticky. Wilhelm Lay a po něm řada dalších badatelů vytvářeli experimentálně teoretické koncepce. Nejvýznamnější pedagogické systémy však vznikaly na zkušebně teoretickém základě. V této souvislosti stačí uvést jména Pestalozziho, Diesterwega, Ušinského a z našich současníků A. S. Makarenka, P. P. Blonského, B. P. Jesipova, M. N. Skatkina, L. V. Zankova a řadu dalších.

Pro přesnost je rovněž třeba zdůraznit, že námi naznačené rozčlenění je relativní. Zkušenostně teoretický výzkum tak či onak operuje s abstrakcemi a nejabstraktnější a nejformalizovanější konstrukce jsou ověřeny rozhodujícím způsobem teprve tehdy, jsou-li jejich důsledky potvrzeny zkušeností.

Co se týče boje s empirismem, má i nadále ten smysl a význam, který mu vždy přisuzovali a přisuzují marxisté. Je to boj s různými formami přezíravého vztahu k teorii, počínaje domýšlivými pokusy »osvobodit« pedagogiku od filosofie a konče dávným zvykem nezatěžovat se teoretickou analýzou.

Úkolem je především rozvíjet výzkum všemi směry, plánovitě spojovat výzkum zkušenostně teoretický s abstraktně teoretickým a zvyšovat tak teoretickou úroveň veškeré vědecké práce.

Heslo osvobodit pedagogiku od tlaku empirie je chybné. A. A. Zinovjev má zcela pravdu, když píše, že věda, která se pozvedla na druhý stupeň, získává mocný nástroj předvídání, teorie může předstihovat pozorování a experimenty a zároveň zůstává »druhá úroveň« jen nadstavbou nad první a má pro ni pomocný význam. Bez empirické základny totiž ztrácí cíl a praktickou hodnotu.

Vzájemný vztah empirické a teoretické úrovně ve vědeckém poznání je dynamický, dialektický. Neustále rostoucí empirický materiál, který na počátku potvrzuje teorii, posléze přesahuje její rámec a nutí ji ke změnám. Další hromadění tohoto materiálu vede nakonec k odhalení rozpornosti daných teorií a k nutnosti vyřešit tento rozpor.

Je třeba poznamenat, že využívání matematických a kybernetických metod a formalizace v buržoazní pedagogice vede ke stírání věcných poznatků a světonázorových elementů. I mezi pedagogy socialistických zemí vede veškerá snaha omezit pedagogický výzkum na hledání pravd vztahujících se ke kvantitativně měřitelným »zkušenostním datům« vždy k tomu, že obsahová, zvláště světonázorová a mravní stránka pedagogického procesu zůstává v pozadí. To často otvírá prostor pro neopozitivistický scientismus, který odmítá filosofický a sociální přístup k jevu.

Aby dostala pedagogika »vzhled« současné vědy, je často bez zvláštní nutnosti oblékána do hávu matematických a logických formulí, křivek, vektorů atp. Matematizace a formalizace nemohou pedagogiku zbavit jejího teoretického »churavění«. Akademik AV USSR B. V. Gněděnko, známý matematik, správně upozorňuje, že matematizace vědy a praktické činnosti není v tom, že se z procesu poznání podaří vyloučit experiment a pozorování, ale v tom, že »na základě předcházející zkušenosti, poznatků a známých zákonů se podaří zjistit vhodná východiska a na jejich základě pak dělat přísné závěry a vytvářet metody, které umožní dosáhnout takových důsledků, které nelze získat bezprostředně«. Pokusy přeměnit pedagogiku v exaktní experimentální vědu, která obsahuje pouze verifikovatelné, tj. empiricky ověřitelné poznatky, vůbec neberou v úvahu specifičnost pedagogiky jako sociální vědy, která těsně souvisí s ideologií a je prověřována konec konců společensko-historickou zkušeností, nikoli zkušeností příslušné školy a příslušného okresu.

3. Logické a metodologické problémy systémového přístupu v pedagogickém výzkumu

Strukturně systémový přístup je jedním z nových metodologických směrů současného vědeckého poznání. Na Západě se vydává za »nejnovější metodu«, která má zaměnit »zastaralou dialektiku«. Zatím však systémový přístup těsně souvisí s jejími principy.

Je známo, že marxismus jako první začal chápat a zkoumat složité objekty jako systémy složené z navzájem na sebe působících složek. Klasickým příkladem je Marxův »Kapitál«, ve kterém byly odhaleny zákonitosti tak složitého systému, jakým je kapitalismus, zákony jeho fungování a vývoje jako systému složeného z podsystémů a složek.

Pojem systém se stal klíčovým ve vědeckém bádání teprve v posledních dvou až třech desetiletích a zvláště v této době je systémový přístup jednou z hlavních specifičností soudobého vědeckého poznání.

Pojem »systém« se rozšířil do všech sfér vědy a pronikl do běžného myšlení. Podle názoru sovětských odborníků v oblasti metodologie systémového výzkumu I. V. Blauberga, V. I. Sadovského a E. T. Judina přispěly ke značnému rozšíření systémového bádání tři příčiny. Za prvé většina vědních oborů — biologie, psychologie, lingvistika, sociologie, logika atd. — podstatně změnila předmět svého zkoumání, nyní je jím množina vzájemně souvisejících prvků, které tvoří celek. Za druhé technický pokrok v polovině 20. století a široké zavádění automatizace způsobily, že se hlavním objektem současného technického projektování a konstruování staly systémy řízení, které jak svou strukturou, tak procesem svého vzniku vystupují jako typické vzory systémových objektů. A konečně uvě-

domění si širokého zavádění systémových výzkumů do současné vědy a techniky zvýšilo pozornost k problematice obecné teorie systémů.¹²⁾

Strukturálně systémové bádání proniklo nedávno i do pedagogiky. V říjnu minulého roku na metodologickém semináři (3. sekce), který pořádala Akademie pedagogických věd SSSR, byly posuzovány zásadní logicko-metodologické problémy aplikace systémového přístupu v pedagogickém výzkumu a některé konkrétní pedagogické výzkumy, prováděné na základě systémového přístupu. Z vážného posouzení těchto problémů na semináři vyplynul závěr, že skeptický a někdy prostě negativní názor některých pedagogů a metodiků na strukturálně systémový přístup je zcela neopodstatněný. Takový názor se neopírá o závažnou argumentaci, ale o takovýto důvod, jako je »Žili jsme bez něho dosud, budeme nějak žít i dál«. Průběh metodologického semináře, velké množství obsažných referátů, sdělení a příspěvků umožnily objevit teoretický a metodologický smysl strukturálně systémového přístupu v pedagogickém výzkumu.

Jak ukazují systémové výzkumy v pedagogice, které jsou prováděny v SSSR a v dalších socialistických zemích, je jejich rozsah v současné době už dosti velký. Na základě systémově strukturálního přístupu se zkoumá systém lidového vzdělání, širokého okruhu didaktických problémů (struktura učebního procesu, model moderní hodiny, systém a struktura učiva atp.), problém osobnosti a kolektivu.

Už dnes je možno uvést některé pedagogické problémy, při jejichž zkoumání je možno aplikovat strukturálně systémový přístup. Především je to »koncepce a zdůvodnění předmětu současné pedagogiky«. Výše jsme poukázali na to, že pedagogika se může stát aktivně vědou na základě integrace poznatků o člověku a výchově, které zkoumá řada věd. Při zkoumání tohoto problému je především nutno zkoumat strukturu pedagogických poznatků a vyjasnit hlediska sjednocení metod a přístupů pedagogiky, sociologie, psychologie, antropologie a logiky.

Druhým problémem, při jehož zkoumání lze aplikovat systémový přístup, je »koncepce dokonalých modelů vývoje systému vzdělání v závislosti na obecném společenském vývoji«.

Školství je složitý systém, složený ze struktur různých úrovní. V tomto případě ho můžeme nazvat superstrukturou a struktury, které ji tvoří (systém všeobecného vzdělání, vysokoškolského vzdělání, přípravy vědeckých kádrů, zvyšování kvalifikace atd.), jejími elementy. Chápání struktury běžné v současné vědě jako funkcionální jednoty prvků, které jsou vzájemně na sobě závislé a vzájemně na sebe působí, umožňuje hlouběji pochopit fungování prvků školské soustavy.

Systémový přístup musí vždy být jedním z vůdčích metodologických principů, když se klade otázka perspektiv rozvoje systému lidového vzdělání jako celku nebo jeho jednotlivých složek.

Systémový přístup v prognostice všeobecného vzdělání vyžaduje, aby se respektovala specifičnost jeho vzájemných vztahů s ekonomikou a sociálním rozvojem společnosti. Bohužel se v praxi vyskytují pokusy hledět do budoucna odtrženě od reálných potřeb a možností různých stránek společenského rozvoje, odtrženě od ekonomiky, rozvoje výrobních sil a výrobních vztahů, úrovně materiální a duchovní kultury. Prognostika

¹²⁾ *Sistēmnyje issledovanija*, Ježegodnik, 1969, *Sistēmnyje issledovanija*, Obščaja teorija sistēm, Moskva, Nauka 1969.

lidového vzdělání, postavená na takovémto základě, ztrácí rysy vědeckého předvídání.

Dále je možno uvést problém »koncepce soudobé teorie osobnosti a jejího utváření«. Aktuálnost tohoto problému je vyvolána podstatnými změnami v postavení osobnosti na celém světě. Tento problém nemůže být všestranně prozkoumán a vyřešen bez strukturně systémového přístupu.

Čtvrtý problém je možno označit »problém organického sepětí vzdělávacího a výchovného procesu, formy a metody jeho realizace«. Tento problém je neustále ve středu pozornosti pedagogiky, a přece je třeba konstatovat, že dosud nebylo dosaženo při jeho řešení hmatatelných výsledků. Od dob Herbartových se pedagogika nedostala za obecné, abstraktní poučky, protože nikdy nepronikla hluboko do struktury vzájemných vztahů a vlivů výchovného a vzdělávacího procesu, dokonce ani tyto složky samy nebyly zkoumány z hlediska strukturně systémového přístupu.

Zřejmě není třeba vyjmenovávat další problémy, aby byla v pedagogice v širokém rozsahu potvrzena možnost a nutnost systémových výzkumů.

Jestliže upozorňujeme na nutnost rozšíření konkrétních pedagogických výzkumů, založených na strukturně systémovém přístupu, které jediné mu mohou dát konkrétní náplň, současně zdůrazňujeme nezbytnost pokračovat ve zkoumání obecných metodologických principů tohoto přístupu.

Systémový přístup ke zkoumání pedagogických jevů přinese prospěch pouze tehdy, budeme-li s to se oprostit od mechanického přenášení pojmů a metod, které byly vypracovány v jiných vědních oborech, do pedagogických výzkumů. Máme před sebou úkol vytvořit takový pojmový aparát a takovou metodiku, která odpovídá specifickým zvláštnostem strukturně systémového výzkumu v pedagogice.

Podstata strukturně systémového přístupu je, jak známo, v tom, že zkoumaný jev není vytrháván ze souboru ostatních jevů, které s ním souvisí, nýbrž je zkoumán jako určitá část celku, která je závislá na jeho ostatních komponentech a svým způsobem je ovlivňuje.

Zřetel k takovému vzájemnému působení vyžaduje vyčlenit kvalitativní i kvantitativní vlastnosti zkoumaného komplexu jevů, které umožní hlouběji proniknout do mechanismu vzájemných vztahů jednotlivých jevů. Je jasné, že pro získání takových vlastností pedagogických jevů, které jsou svou podstatou statistické, musí se v pedagogice široce využít takových běžných metod, jako je pozorování a experiment, jejichž výsledky jsou zpracovávány a analyzovány pomocí prostředků a metod matematické statistiky.

Mimoto jsou samy experimenty v strukturně systémovém výzkumu většinou mnohofaktorové. To způsobuje řadu dalších těžkostí při jejich přípravě i provádění. Překonání těchto těžkostí do značné míry souvisí s využitím současných metod matematického plánování experimentů. Tyto metody dovolují nejen určovat optimální množství experimentálních skupin a jejich počet, ale také získávat maximální množství užitečné informace v jednom experimentálním cyklu (jinými slovy: výrazně zvyšují koeficient experimentální činnosti).

Aby bylo možno co nejúplněji zkoumat vzájemné vlivy různých faktorů v uceleném komplexu jevů, využívá se ve strukturně systémových výzkumu

mech bohatě metod matematického modelování. Přitom největší význam mají nikoli »statické«, ale »dynamické« modely, které dovolují zkoumat a brát v úvahu nejen změny parametrů systému v čase, ale i charakter jejich vzájemného ovlivňování. Koncepce a realizace takového modelu nejsou možné bez využití moderních programovacích jazyků a samočinných počítačů.

Matematické modelování při strukturně systémovém výzkumu je tedy jedním z postupů, které ulehčují proniknout do podstaty zkoumaných jevů a zjistit jejich zákonitosti.

V systémovém bádání děláme zatím první kroky. V našem hledání není dosud potřebná jasnost a přesnost. Někdy školometsky přejímáme zkušenosti jiných věd a dopouštíme se proto chyb.

Při hodnocení výsledků činnosti metodologického semináře v říjnu minulého roku byly vyjádřeny tyto správné myšlenky.

Úkoly, které dnes stojí před pedagogikou, nemohou být úspěšně splněny pouze jejími vlastními prostředky, ale k jejich řešení je nutný interdisciplinární přístup. Obohacení metodologické výzbroje pedagogických věd myšlenkami a idejemi druhých věd je ovšem spojeno s jistými těžkostmi a skrývá možnost chyb a omylů. Ale uvědomíme-li si zásadně neproduktivnost mechanického přenášení myšlenek, termínů a metod jiných věd do pedagogiky a ověří-li praxe pravdivost jakékoliv teorie, není možnost chyb tak veliká. Strukturně systémový přístup je dnes významný jako prostředek přestavby vědeckého myšlení výzkumných pedagogických pracovníků, prostředek obohacení forem a metod výzkumu i prohloubeného poznání pedagogických jevů; jeho úkolem je konec konců zvýšit efektivitu vyučování a výchovy.

4. Logická a historická metoda poznání v pedagogickém výzkumu

Bereme-li v úvahu mnohovýznamovost termínů »logické« a »historické« a v souvislosti s tím možnost směšování různých pojmů, je vhodné zdůraznit, že máme před sebou otázku logického a historického odrazu objektivně předmětné skutečnosti v myšlení, tedy otázku různých metod poznání této skutečnosti. Tyto metody tvoří organickou jednotu a zároveň mají své specifické zvláštnosti. Jejich správná aplikace v pedagogice má prvořadý metodologický význam.

Úkolem teorie i dějin pedagogiky je poznávat zákonitosti takového složitého sociálního jevu, jakým je výchova, odhalovat její podstatu a strukturu a její různé složky, souvislosti a vztahy. Teorie výchovy, která odhaluje její podstatu, funkci a interakci jejích prvků, věnuje hlavní pozornost strukturním vztahům a závislostem. Ke genetickým vztahům se uchyluje jen proto, aby hlouběji pronikla do těchto vztahů a závislostí, neklade si však za úkol charakterizovat různé historické etapy jejího vývoje. Stručně řečeno, úkolem logické nebo teoretické metody výzkumu je převážně zobrazení struktury vyvíjejícího se objektu a vzájemných vztahů jeho částí a funkcí. Úkolem historické metody je převážně zobrazení genetických vztahů vyvíjejícího se objektu. Z toho, co bylo řečeno, nijak nevyplývá absolutní rozdělení a protikladnost strukturních a genetických vztahů objektu.

Fakt, že teoretické poznání vystupuje v abstraktní podobě a historické poznání v podobě konkrétně historické, svádí k domněnce, že pedagogická teorie podává abstraktní, dějiny pedagogiky pak konkrétní poznatky o daných pedagogických objektech. Ve skutečnosti však je taková představa nesprávná. Jakýkoli vědecký poznatek, je-li opravdu vědecký, je konkrétní. Teorie i dějiny vycházejí z faktů. Abstraktní forma teorie je její specifickou (ve srovnání s historickou metodou poznání), nikoli však jedinou zvláštností.

Když je pochopena podstata objektu v jeho zralé podobě, může a musí být teoretická metoda použita k analýze minulých etap. Historická metoda sama může přinést mnoho pro zkoumání současných jevů a procesů. Marx a Lenin nám zanechali nepřekonané vzory jednak teoretických prací, ve kterých je hluboce odhalena minulost, dějiny (Kapitál, Vývoj kapitalismu v Rusku), jednak historických prací, v nichž je hluboce osvětlena přítomnost.

Je třeba velmi zdůraznit, že se v pedagogickém bádání — teoretickém i historickém, obecně pedagogickém i metodickém — zcela nedostatečně a ne vždy správně používá logické a historické metody v jejich jednotě. Nevěnuje se jim nutná pozornost ani v metodologických pracích (viz »Obščije osnovy pedagogiki« za redakce F. Koroleva a V. Gmurmana) a ani v nejlepších teoretických pracích a učebnicích pedagogiky a dějin pedagogiky netvoří tyto metody jednotu. Uvedme jako příklad Základy didaktiky, napsané kvalifikovaným autorským kolektivem za redakce B. P. Jesipova. V této práci se jako v kapce vody odráží povrchní chápání toho, že teoretická práce musí zahrnovat historickou metodu, genetické souvislosti a vztahy a že teoretická (logická) metoda pak nemůže zůstat na úrovni empirických poznatků. Podle vzoru mnoha jiných prací, včetně učebnic a příruček pedagogiky, realizovali autoři Základů didaktiky historický přístup pouze v první kapitole (»Význam pokrokového odkazu minulosti v didaktice«), která je pouhým »příspěvkem« k základní práci a činí pouze zdání historického přístupu. Formální vztah k principu historismu v teoretických pracích přivedl autory k tomu, že didaktické teorie minulosti jsou autory prostě popisovány, stojí jakoby mimo a jsou zpravidla idealizovány, zatímco nové teorie vznikají nezávisle na nich, bez jakékoli souvislosti s nimi. To je všeobecný nedostatek pedagogických prací. Z něho vyplývají neustálá »znovuobjevování« (např. myšlenka rozvíjení vyučování, problémové vyučování atp.).

Ve výzkumu problémů výchovy — mravní, estetické, pracovní, tělesné — a v pracích, které přinášejí jejich výsledky, bývá vůbec těžké najít spojení teoretické a historické metody. V Marxových, Engelsových a Leninových pracích vidíme zřetelně jednotu logické a historické analýzy výchovy jako společenského jevu. Její sociální podstata, struktura, charakteristika jejích jednotlivých složek jsou odhalovány logicky i historicky. Třídní podstata výchovy, její společenská podmíněnost a její metody jsou zdůvodňovány rovněž logicky a historicky. V dnešních pedagogických výzkumech problémů výchovy je současnost zpravidla zkoumána zcela odtrženě od minulé zkušenosti, od starých teorií a je chápána převážně empiricky a nikoli teoreticky, což se už po léta pedagogice oprávněně vyčítá. To je jeden ze základních nedostatků teoretického výzkumu. Takové práce neuspokojují ani pedagogy samé.

Aplikace logické a historické metody poznání v jejich jednotě umožní provést radikální obrat v přechodu od popisně sdělovacího zobecňování zkušeností k jejich teoretickému, vědeckému zdůvodnění a vytvoří podmínky k provádění výzkumu na náležité teoretické úrovni.

5. Metodologické problémy historickopedagogického bádání

Zvláštního rozboru si zaslouží otázka předmětu dějin pedagogiky a metody historickopedagogického bádání. V současné době spojují dějiny pedagogiky dvojí problematiku, a to:

1. dějiny školství, výchovy a vzdělání,
2. dějiny pedagogických teorií o výchově.

Tyto problémy se nerozlišují vždy dost přesně. Zejména se nebere náležitě v úvahu, že věda se vyvíjí nejen spolu s vývojem předmětu bádání, ale i ve shodě s vnitřní logikou vývoje vědy vůbec.

Jednou z příčin směřování, »srůstání«, ztotožňování dějin školství, výchovy a vzdělání a dějin pedagogických směrů nebo teorií výchovy a vzdělání (což není z vědeckého, metodologického hlediska ničím opodstatněno), je jejich mechanické spojování ve výuce na vysokých školách. Mnozí historikové pedagogiky ospravedlňují takové směřování a prolínání odkazem na reálně existující sepětí teorie s praxí. Ale to je zjevné nedorozumění. Dějiny výchovy a vzdělání mají za úkol ukázat vývoj objektu samého, tj. dějiny těch institucí a organizací, které je uskutečňovaly v různých etapách historického vývoje, má odhalit historické zákonitosti vývoje samého objektu, tj. výchovy a vzdělání. Dějiny pedagogických teorií mají zcela jiný předmět — zkoumají vývoj pedagogického myšlení o problémech výchovy a vzdělání.

Obojí dějiny zkoumají svůj předmět spolu s řadou jiných faktorů. Dějiny výchovy a vzdělání zkoumají jejich souvislost se společenským zřízením, s ekonomickými potřebami, s morálními a jinými požadavky společnosti atp. Dějiny teorií výchovy především zjišťují, jak tyto teorie souvisí s vývojem filosofických názorů, společenského myšlení, vědy a metodologie i výchovy. Tyto výzkumy vzhledem k obsahu svého materiálu vyžadují odlišný stupeň spojení historické a teoretické metody. Je čas vyčlenit jako samostatné vědní obory dějiny objektu a dějiny teorií o objektu. Přitom je třeba rozhodně skoncovat s přezíravým postojem některých pedagogů k dějinám pedagogických teorií, založeným na tom, že se prý mění na »filiaci myšlenek« odtržených od praxe, nebudou-li spojeny (jak ukazuje zkušenost, chaoticky) s dějinami výchovy. Takový metodologicky chybný přístup vede k tomu, že dosud nebyly napsány dějiny vývoje socialistické pedagogiky jako vědy.

Tyto dějiny se rozměňují ve faktografických bádáních o dějinách školy a nedávají představu o tom, že socialistická pedagogika jako věda je kvalitativně nová, vyšší etapa ve světovém vývoji pedagogiky.

Je samozřejmé, že nemají-li se dějiny pedagogických teorií stát pouhou »filiací myšlenek«, musí být v těsném spojení s praxí, musí ji odrážet, ukazovat, jak byly pedagogické ideje nebo pedagogické systémy uváděny do života, jak dostávaly konkrétní materiální podobu. Přitom se musí

živá společenská pedagogická praxe odrazit v pracích z dějin pedagogických teorií nikoli v podobě úvodních kapitol ani jako jakési »praktické pozadí«, ale jako reálný, objektivní základ vývoje pedagogické teorie samé. Pouhé střídání kapitol o praxi (o škole, o výchově) a o pedagogických teoriích je nejhörším způsobem spojení.

Má-li být překonáno směšování dějin pedagogiky jako dějin teorií a dějin lidového vzdělání, je nutno nejen intenzivně zkoumat problémy dějin pedagogiky, ale i posunout kupředu dějiny lidového vzdělání. Veškerá lidská činnost jak ve sféře výroby, tak v kulturní sféře má svou minulost, určité zákonitosti vývoje, svoje dějiny. Poučné jsou dějiny hospodářství a techniky, architektury a výtvarného umění. Neobyčejně bohaté jsou dějiny tak mnohostranné lidské činnosti, jako jsou výchova a vzdělání, tyto mocné kanály přenosu sociální zkušenosti z jedné generace k druhé.

Druhý metodologický problém spočívá v tom, jak chápat vztah dějin pedagogiky a dějin lidového vzdělání k současnosti.

Dějiny pedagogiky musí jako každé jiné dějiny napomáhat k vyřešení těch problémů, které vyvolává současnost, musí učit užívat principu historismu při řešení současných problémů, odhalovat genezi toho kterého vědeckého problému, ukazovat to, co vešlo do zlatého fondu pedagogiky. Ale tyto funkce budou dějiny pedagogiky plnit pouze tehdy, zbaví-li se jakéhokoliv subjektivismu, překonají-li konjunkturální přístup k minulosti a poskytnou-li objektivní a všestranný obraz vývoje pedagogického myšlení, rozvoje pedagogických teorií.

Nelze se uchýlovat k zjednodušené představě o sepětí dějin pedagogiky se současností, jestliže jsou dějiny pedagogiky chápány jako zásobárna výroků a myšlenek, z které je možno načerpat ilustrace, citáty a fakta na podporu nějakého názoru, jenž je dnes aktuální. Ale není nic horšího než »přizpůsobovat« minulost současnosti a minulost modernizovat, což vede k překrucování dějin pedagogiky a svádí k vulgárním analogiím. S tím se někdy setkáváme v naší historickopedagogické literatuře. Jsou historikové pedagogiky, kteří tvrdí, že přestavba školy, která byla u nás provedena v třicátých letech, byla založena na principech Komenského, že Komenského učení o mravní výchově »se stalo majetkem nynější teorie mravní výchovy«. Do současných metod mravní výchovy v SSSR byly pojaty některé názory a myšlenky Lockovy. V myšlenkách o vzájemných vztazích mezi rodiči a dětmi je mnoho takového, co se kryje s Makarenkovými názory na tento problém. Sovětská pedagogika uskutečňuje Rousseauův odkaz o lásce a úctě k osobnosti dítěte atd. Takový přímý přenos »dějin« do současnosti může vyvolat nedorozumění a zmatek. Podle metody povrchních analogií je možné do současnosti vepsat z dějin pedagogiky cokoliv.

S tímto problémem těsně souvisí problém aktuálnosti bádání o dějinách pedagogiky. Mezi pedagogy se začíná upevňovat mylný názor, že kritériem aktuálnosti může být chronologická blízkost historického období nebo pedagoga k současnosti. Proto bylo u nás přerušeno zkoumání antické a středověké pedagogiky a pedagogiky raně buržoazního období.

Nesporné je tvrzení, že historikové pedagogiky musí věnovat zvláštní pozornost dějinám socialistické pedagogiky, dějinám vývoje marxistické pedagogiky. Ale marxistická pedagogika během svého vývoje vstřebala, kriticky přepracovala a přejala všechno cenné, co nashromáždilo světové

pedagogické myšlení. Není proto možné doopravdy pochopit její vývoj, budeme-li ji izolovat od minulosti, od ostrého ideového boje s různými pedagogickými proudy, nebudeme-li studovat a znát boj dvou linií v pedagogice — linie materialistické a idealistické. Skutečná aktuálnost bádání o dějinách pedagogiky není v chronologické blízkosti ani ve formálním spojení s vývojem socialistických a marxistických myšlenek v pedagogice, nýbrž v tom, aby napomáhala konečnému úspěšnému vyřešení pedagogických problémů, které předkládá současnost.

6. Metodologické základy organizace a metod pedagogického výzkumu

Navzdýcky zmizely časy, kdy v pedagogice bádali jednotliví nadšenci, kdy experimentátory v této sféře bylo možno spočítat na prstech: Lay, Meumann, Něčajev, Dewey, Šackij... Bádání samo bylo individuálním hledáním, tvůrčím zanicením svého druhu. Nikdo tato bádání neplánoval a neorganizoval a nikdo samozřejmě nepřemýšlel o jejich koordinaci. To byla soukromá záležitost badatele.

Dnes se situace v celém světě od základů změnila. Pedagogické výzkumy nabyly značného rozsahu. Desetitisíce vědeckých pracovníků bádají v různých oblastech pedagogické problematiky.

Rozmach pedagogických výzkumů v SSSR a ostatních socialistických zemích dnes naléhavě předkládá složité a obtížné problémy organizace a metod těchto výzkumů.

Aktuálnost těchto problémů se zřetelně projevila v posledních letech v souvislosti s tím, že ve výzkumech, včetně komplexních výzkumů, bylo dosaženo značného pokroku zařazením lidí, kteří nemají v této oblasti ještě zkušenosti, mezi vědecké pracovníky, že byli zapojeni do vědeckého výzkumu pracovníci z praxe, a konečně s tím, že uzrála potřeba koordinovat výzkumy v příbuzných vědách.

Na rozdíl od výzkumů vědeckotechnických, ekonomických a jiných zachoval se v pedagogických výzkumech ještě řemeslně cechovní přístup, tj. snaha pracovat sám, bez pomoci ostatních, hájí se volný výběr problémů, úplná volnost ve vědeckém výzkumu, jejich jistá autonomnost vzhledem k praktickým úkolům.

Rozvoj všech vědních oborů, včetně pedagogiky, staví tyto nesmírně zaostalé názory na hlavu. Zkušenost názorně ukazuje, že tam, kde organizace vědeckého výzkumu odpovídá současným úkolům, kde kolektivní a zvláště komplexní výzkumy nahradily »osamělého vědce« a kde vědecké kolektivy jsou dobře organizovanou a sladěnou skupinou, jsou patrné úspěchy v pedagogické vědě. Jako příklad je možno uvést laboratoř L. V. Zankova.

Organizací vědeckého pedagogického výzkumu rozumíme především to, že je začleněn do systému prováděných výzkumů, jsou určeny jejich vzájemné vztahy při zkoumání příbuzných problémů, posílen princip plánovitosti a maximálního rozvíjení kolektivní a individuální iniciativy.

Zároveň musí organizace směřovat k tomu, aby byly překonány »individualistické« přežitky ve vědě, aby byla odstraněna z problematiky ta témata, která jsou diktována omezenými důvody badatele, bez ohledu na společenské zájmy, aby byly likvidovány nedostatečně zdůvodněné paralelní výzkumy.

Moderní a hluboký výzkum možných i nutných, současných i perspektivních, praktických i teoretických pedagogických problémů je možný pouze při rozhodném zlepšení organizace pedagogických výzkumů, tj. její koncepce na marxistickém metodologickém základě.

Nezbytný je přesný a zároveň pružný systém koordinace základních vědeckovýzkumných prací a včasné přemístění vědeckých sil a prostředků na výzkum klíčových problémů a na přípravu vědeckých kádrů pro nové vědecké postupy v pedagogice.

Rozhodujícím momentem při organizování vědeckých pedagogických výzkumů je vymezení problematiky. To je úkol v metodologickém smyslu nejsložitější a nejtěžší.

Každý vědecký problém má nepochybně své kořeny v životě, pramení z potřeb praxe. Z toho je třeba vycházet. Ale znát potřeby praxe ještě neznamená, že bude správně stanovena vědecká problematika. K tomu je třeba dobře znát stav pedagogické teorie v této otázce, mít jasnou představu o tom, proč »teorie« nefunguje, které otázky neosvětluje, na které otázky nedává odpověď. Formulovat vědecký problém znamená opustit rámec dané teorie a známých poznatků. Je to cesta k novému poznání, cesta od poznaného k nepoznanému.

Tato závažná pravidla se často neberou v úvahu při vymezování pedagogických problémů, které se podrobují výzkumu. Neustále narážíme na to, že v stanoveném problému není předem zjištěno a analyzováno všechno to, co už pedagogická teorie obsahuje. (Nemáme na mysli jen stav pedagogické teorie v naší zemi.) To často způsobuje, že výsledky dlouhodobých výzkumů »neprodukují nové poznatky«, ale opakují to, co už je dávno známo.

Metodologie vymezování vědecké problematiky není dosud vypracována, problematika se stanoví empiricky a často je souborem témat, která jsou navržena a zformulována jednotlivými pracovníky, a proto je obtížné najít v celkové problematice jakýkoliv systém. Tato problematika je založena na intuici, nikoli na promyšleném vědeckém přístupu.

Východiskem pedagogických problémů mohou a musí být:

a) potřeby společnosti a z nich vyplývající aktuální a perspektivní úkoly v oblasti výchovy, vzdělání a vyučování, jejichž vyřešení vyžaduje řadu vědeckých výzkumů;

b) logika vývoje pedagogiky jako vědy v celku i jejích jednotlivých odvětví a disciplín;

c) bezprostřední potřeby výchovně vzdělávacích institucí;

d) »bílé místa« teorie a dějin pedagogiky a metodik učebních předmětů, která ještě nebyla probádána.

Vyčlenění vědeckých problémů je tvůrčí proces, jehož základem je široká informovanost o stavu a úkolech praxe a teorie. Problémy, jak správně upozorňuje M. A. Danilov, vyjadřují v teoretické podobě rozpory vzniklé ve vědě i v příslušné sféře praktické činnosti.

Výzkumní pedagogičtí pracovníci si jasně uvědomují nutnost zkoumání aktuálních pedagogických problémů, které mají praktický význam a odpovídají vzniklým potřebám společnosti. Bohužel však zdaleka ne všichni si uvědomují jejich souvislost s vývojem systému pedagogických poznatků,

pedagogické teorie. Proto se výsledky mnoha výzkumů, které uspokojují tu či onu potřebu praxe, »nezačleňují« do pedagogické teorie, neobohacují ji. Zároveň tu vzniká závažný metodologický problém, totiž hodnocení poslání vědeckých výzkumů z hlediska řešení aktuálních problémů praxe a dalšího rozvoje pedagogické vědy.

Organizace vědecké činnosti je mladá, ale zřejmě mimořádně perspektivní vědecká disciplína. V oblasti pedagogiky ještě neexistuje ani v zárodku. Ale i v rámci nashromážděných zkušeností je možno leccos udělat pro organizaci vědecké práce.

Vědecká činnost zahrnuje:

a) plánování a přípravu výzkumu, shromažďování informací, studium literatury a využití dalších pramenů;

b) hlavní tvůrčí proces, spojený se zkoumáním vytyčeného problému, tj. formulování hypotézy, výběr metod, prověření hypotézy ve výzkumu, zpřesnění původní teorie nebo vytvoření nové teorie;

c) ústní sdělení, publikace a posuzování výsledků výzkumu na seminářích, poradách, konferencích;

d) vypracování praktických vědeckých doporučení.

Správná koncepce a teoretické zdůvodnění daného problému ukazují směr výzkumu, což souvisí s vymezením jeho vůdčí myšlenky, která je hlavním ukazatelem průběhu celého výzkumu. Mezičlánkem mezi problémem a teorií je hypotéza ve svých různých podobách, tj. jako předpoklad, jako koncepce a jako prognóza. Všechny tyto prvky tvoří strukturu tvůrčího procesu a přispívají k jeho úspěšnosti.

V dnešní praxi se při provádění pedagogických výzkumů a vymezení jejich problematiky vyskytují závažné nedostatky. Nezřídka narážíme na jakési globální, velice široké problémy, kdy výsledky jejich zkoumání jsou natolik obecného, nezřídka amorfního charakteru, že ani praxe, ani věda jimi nic nezískává. Protikladem těchto širokých problémů jsou úzké, detailní problémy, týkající se jednotlivých stránek, detailů a funkcí pedagogického procesu.

Velkým nedostatkem v organizaci pedagogických výzkumů je to, že téměř ve všech pedagogických problémech se hledá jedno variantní řešení.

Posláním pedagogiky jako vědy je plnit prognostickou funkci, proto je velice důležitým organizačním úkolem vymezení a příprava průzkumných perspektivních prognostických výzkumů problémů komunistické výchovy a vzdělání, které lze zahrnout pod komplexní problém »Škola budoucnosti«. Pokusné činnosti a experimenty, které předvídají, vyžadují hluboký metodologický přístup a promyšlenou organizaci.

Závažným organizačním a metodologickým problémem je stanovit základní směry a typologii pedagogických jevů.

Hlavní směry činnosti APV SSSR jsou stanoveny v usnesení ÚV KSSS z února 1969. To však nevylučuje vznik nových směrů, které vyvolává život a vývoj vědy samé.

Spolu s řešením metodologických problémů organizace výzkumu má základní význam aplikace metod adekvátních cíli a obsahu předmětu pedagogiky.

Všichni marxističtí pedagogové souhlasí s tím, že metoda musí zajistit

věrný odraz objektivní skutečnosti v kategoriích poznání, v systému pojmů, zákonů a teorií. Cílem konkrétních metod pedagogického výzkumu je aplikace materialistické dialektiky jako všeobecné metodologie k poznávání předmětů a jevů výchovy, vzdělání, vyučování a rozvoje člověka. V tom spočívá metodologická podstata konkrétních, speciálních metod pedagogického výzkumu.

Metoda pedagogického výzkumu může být uznána za vědeckou a pravdivou, jestliže umožňuje správně odrážet objektivní podstatu pedagogických jevů, jestliže odpovídá zvláštnostem předmětu pedagogiky. Teď je důležité ani ne tak obohacovat metodickou výzbroj pedagogických výzkumů jako spíše ukázat její vědecké možnosti. Další úkol metodologických výzkumů je vyřešit správně řadu problémů spojených s širokým využitím metod jiných věd v pedagogice — metod sociologických, psychologických, kybernetických.

Pronikání metod jiných věd do pedagogiky (sociologie, psychologie, kybernetiky, lékařských věd atp.) může vlít pedagogice »novou krev« jen tehdy, budou-li transformovány a přizpůsobeny předmětu a vědeckému obsahu pedagogiky. Jejich mechanický přenos v »hotové podobě« vytváří pouze zdání obohacení pedagogiky.

Ke skutečnému rozvoji pedagogiky dochází tehdy, když se myšlenky a metody příbuzných a jiných věd stávají účinným prostředkem poznání pedagogických jevů v rámci předmětu pedagogiky samé. Jinými slovy je k tomu, aby se tyto myšlenky a metody mohly aplikovat, třeba vědět, proč a nač je aplikovat.

To, co bylo řečeno, se do značné míry vztahuje i na terminologii. Je možné přenášet terminologii příbuzných věd do pedagogiky? Podle našeho názoru je tento přenos možný, ale pouze tehdy, když jejich aplikace přispívá k hlubšímu chápání a úplnější fixaci pedagogických jevů a procesů. Terminologie má velký význam ve vědě vůbec a zvláště v pedagogice, která nemá k terminologii vždy náležitý poměr. Dost často autoři pedagogických prací zacházejí s terminologií kvůli stylu nebo z jiných důvodů poměrně volně. V Akademii pedagogických věd SSSR byla v roce 1971 vytvořena zvláštní komise pro pojmy a terminologii. Jejím úkolem je zpracovat a realizovat řadu opatření, která jsou nutná k tomu, aby byl uveden do pořádku pojmový a terminologický vědecký aparát.

Je nám známo, že analogické práce se konají i v jiných zemích. APV SSSR vyzývá své kolegy z ostatních socialistických zemí ke sjednocení úsilí v této oblasti.

Kvůli možnému sjednocení sil v širším okruhu metodologických problémů přikládáme k referátu plán práce programu Všesvazového semináře metodologie pedagogiky na léta 1971—1975, vypracovaný profesorem M. A. Danilovem. Domníváme se, že společná práce na vytčeném okruhu otázek bude užitečná.

D. Z Á V Ě R

Socialistická pedagogika dosáhla značných úspěchů. Nově řeší kardinální problémy teorie výchovy, vzdělání a vyučování.

Bereme-li v úvahu hlavní výsledky, kterých socialistická pedagogika dosáhla, můžeme říci toto:

1. Socialistická pedagogika rozpracovala marxisticko-leninské poučky o sociální podstatě člověka, o jeho rozvoji a výchově, obohatila je zkušenostmi komunistické výchovy, vytvořila tak skutečně vědeckou, materialistickou koncepci rozvoje a výchovy osobnosti, vyřešila na vědeckém základě problém vztahu biologického a sociálního faktoru, dědičnosti, prostředí a výchovy ve vývoji člověka, ukázala vedoucí úlohu vyučování a výchovy v rozvoji dospívajícího člověka. Vědecky zdůvodnila optimistický pohled na možnost úspěšného rozvíjení každého člověka a tím vepsala principiálně novou stránku do dějin pedagogického myšlení.

2. Na základě marxisticko-leninské teorie všestranného rozvoje osobnosti, na základě leninské teorie odrazu vytvořila socialistická pedagogika novou teorii vzdělání a vyučování. Učební plány a osnovy, struktura a metody výchovně vzdělávacího procesu, metodika vyučování učebním předmětům, založené na této teorii, umožnily sovětské škole utvářet člověka jako pracovníka — tvůrce materiálních a kulturních statků, jako občana a veřejného činitele, jako mravní a kulturní osobnost, která je nositelem vysokých etických a estetických hodnot. Myšlenka všestranného rozvoje osobnosti je i nyní v zorném poli socialistické pedagogiky, ta jí bohatě využívá při zkoumání kteréhokoli problému vzdělání a výchovy.

3. Socialistická pedagogika se opírá o marxisticko-leninský princip spojení vyučování s výrobní prací a princip polytechnického vzdělání a nemálo přispěla k teorii pracovního a polytechnického vyučování.

4. Leninské principy výchovy, které tvoří jádro teorie komunistické výchovy, pomohly sovětské pedagogice pochopit a zobecnit obrovské zkušenosti z výchovy miliónu lidí při budování socialismu a komunismu. Vycházíme z těchto principů a řešili jsme a řešíme problém spojení školy se životem, se společenským prostředím, s budováním nové společnosti. Sovětská pedagogika poprvé v dějinách vypracovala vědecké základy výchovy dospívající generace v duchu kolektivismu, proletářského internacionalismu a socialistického vlastenectví a postavila je do protikladu nacionalismu, šovinismu a individualismu.

5. Zvlášť velký je příspěvek socialistické pedagogiky k řešení tak závažného sociálněpedagogického problému, jakým je problém kolektivu a osobnosti v systému komunistické výchovy. Všichni dobře známe dílo N. K. Krupské a A. S. Makarenka v této oblasti. Na celém světě je znám vynikající experiment, který provedl A. S. Makarenko ve výchovných zařízeních.

6. Sovětská didaktika vychází z marxisticko-leninské gnoseologie a zaměřovala a zaměřuje své úsilí na to, aby objevila zákonitosti procesu osvojování vědomostí a dovedností a našla metody řízení tohoto procesu. Dosáhla na této cestě značných úspěchů, odhalila vyučovací zásady v souladu s cíli komunistické výchovy, zjistila strukturu vědomostí, vědecky zdůvodnila proces přeměny systematizované zkušenosti lidstva v individuální psychiku žáků. Naši vědci pokračují v hledání organizačních a metodických způsobů zvýšení efektivity vyučovacího procesu, objektivních metod měření úrovně vědomostí a dovedností žáků.

Socialistická pedagogika dosáhla ve svém vývoji vysoké úrovně, protože jejím ideovým a metodologickým základem byl a zůstává marxismus-leninismus. Její další rozvoj je nerozlučně spjat s hlubším a vše-

strannějším uplatňováním marxisticko-leninské metodologie při zkoumání pedagogických jevů a procesů a odhalování jejich zákonitostí.

Na XXIV. sjezdu KSSS vytyčil L. I. Brežněv úkol historického významu: »Organicky spojit výsledky vědeckotechnické revoluce s přednostmi socialistického ekonomického systému, dále rozvinout své vlastní, socialistické vědy s výrobou.« Je jasné, že tento úkol stojí před všemi socialistickými zeměmi, ačkoliv při jeho konkrétním plnění je nutno respektovat specifické zvláštnosti každé země.

Vše, co bylo dosud řečeno, směřuje k tomu, aby vědečtí pedagogičtí pracovníci, vyzbrojení marxisticko-leninskou metodologií, znásobili společným úsilím svůj přínos k řešení velkých historických úkolů socialismu a komunismu.

Přeložil František Malíř

Nejdůležitějšími bojovnicemi za progresivní pedagogickou vědu jsou komunisté. Komunistickým stranám některých kapitalistických zemí se podařilo vytvořit vlastní vědeckovýzkumné instituce, jež se zabývají studiem pedagogických problémů: v Itálii je to středisko pro pedagogiku na Gramsciho institutu, ve Francii sekce pro pedagogiku ve Středisku marxistického bádání. Pedagogické časopisy vydávané komunistickými stranami (ve Francii »Škola a národ«, v Itálii »Školská reforma«, v Anglii »Vzdělání dnes a zítra«) si získaly mezi učiteli velkou popularitu.

Marxističtí pedagogové v kapitalistických zemích přistupují k řešení aktuálních pedagogických problémů ze stranického stanoviska, široce propagují úspěchy pedagogické vědy Sovětského svazu a v jiných socialistických zemích.

V. M. Chvostov na konferenci »Boj proti antikomunismu
ve školské politice a pedagogice imperialismu«
Berlín, listopad 1971