

Dva varianty výchovy mládeže a dospelých v súčasnej etape vedeckotechnickej revolúcie*

Akademik ONDREJ PAVLÍK, DrSc.,
Filozofická fakulta, Bratislava

V prednáške na I. sympóziu v r. 1972 som sa usiloval zachytiť niektoré dôsledky súčasnej vedeckotechnickej revolúcie v oblasti výchovy. Podľa svojho hlavného profesionálneho zamerania venoval som viac pozornosti problémom školskej výchovy, výchovy mládeže, ale poukázal som tiež, ako pod vplyvom vedeckotechnickej revolúcie vznikajú nemenej významné zmeny a problémy aj pri výchove dospelých, v mimoškolskom vzdelávaní. Zdôraznil som, že od 50. rokov nášho storočia, čiže od čias, keď sa pod vplyvom nastupujúcej VTR začala meniť celková skladba a dynamika výrobných síl, že odvtedy dvíha sa výrazná vlna zmien aj v oblasti výchovy školskej i mimoškolskej; a nielen v zložke rozumovej, čiže vo vzdelávaní, ale aj vo výchove ideovopolitickej a mravnej, vo výchove, príprave pracovnej (všeobecnej i odbornej) i vo výchove estetickej i telesnej — skrátka vo všetkých častiach, zložkách výchovy človeka, ako aj vo všetkých fázach, aspektoch, podmienkach výchovnovzdelávacieho procesu (v jeho cieľoch, obsahu, formách, metódach, prostriedkoch i činiteľoch). Uvedomovali sme si tiež vtedy, že vlna zmien v oblasti výchovy nekončí, neprestáva, ale bude pokračovať aj naďalej, a to tým rýchlejšie, čím rýchlejšie sa bude uskutočňovať nová výrobná revolúcia, charakterizovaná rozširujúcou sa automatizáciou a kybernetizáciou výrobných i nevýrobných pracovných procesov. Konštatovali sme tiež, že sa výchovné, pedagogické dôsledky VTR líšia podľa existujúcich výrobných vzťahov, podľa dvoch hlavných súčasných spoločenskoekonomických formácií, že sa zreteľne črtajú dva varianty, socialistický a kapitalistický variant školskej politiky, vývoja výchovy už aj pri prvopočiatočnej fáze, pri nástupe VTR, a že oba tieto varianty implikácií VTR v oblasti výchovy budú sa v ďalšom vývoji čoraz viac líšiť, od seba vzdalovať, čiže — budú divergovať a nie konvergovať, ako sa domnievali a dosiaľ domnievajú poniektorí buržoázni teoretici.

V dnešnej prednáške na II. sympóziu chcem pokračovať v rozoberaní

* Prednáška na II. sympóziu o problémoch mimoškolského vzdelávania v Bratislave 18. nov. 1975.

okruhu už predtým nadhodených problémov. Vo svojom výklade budem opäť vychádzať zo skutočností, poznatkov školskej výchovy, ale nadhľadím problémy, ktoré sú podľa môjho názoru aktuálne, naliehavé aj v oblasti výchovy mimoškolskej; a pri konfrontácii problematiky školskej a mimoškolskej pedagogiky chcem opäť ukázať, ako popri pokračujúcich procesoch oddeľovania, odlišovania, diferenciacie oboch oblastí výchovy mládeže a výchovy dospelých narastajú aj procesy zblížovania, spájania, nielen dezintegrácie, ale aj integrácie oboch sledovaných oblastí, a to aj v rovine praktickej, aj v rovine teoretickej. Vôbec sa totiž domnievam, že organizátori týchto užitočných sympózií o mimoškolskom vzdelávaní mňa, predstavitelia tzv. školskej pedagogiky, sem prizývajú aj zato, aby pre našu krajinu tradičný most medzi školskou a mimoškolskou výchovou nespadol, nepolámal sa, ale naopak aby sa na základe potrieb najnovšieho vývinu upevňoval a rozširoval, aby tak skúsenosti, výsledky, výdobytky dosiahnuté v oboch oblastiach mohli sa pohotovo navzájom vymieňať a využívať.

Tri roky nie je dlhá doba, najmä nie pre okruh problémov, s ktorými sa tu zapodievame. Väčšina problémov, ako sme o nich hovorili na prvom sympóziu, existuje aj dnes, pokračuje sa v ich praktickom i teoretickom riešení. Sme vcelku ešte len na začiatku procesov, ktoré prináša so sebou VTR, znova a znova si uvedomujeme, čo vlastne z nich vyplýva pre oblasť výchovy, rozvoj človeka. No na druhej strane práve aj v dôsledku VTR čas naozaj letí, veľmi sa ponáhľa, dnes sa aj za tri roky veci značne zmenia, vyvinú, do popredia vystúpia nové skutočnosti, súvislosti, ľudia si oveľa lepšie uvedomia otázky, ktoré síce aj pred tromi rokmi existovali, ale neboli zreteľné, jasné, unikali akosi pozornosti. Dnes veru jeden rok vývoja vydá často za desať i viac rokov z minulosti.

Za ostatné tri roky vedeckotechnický rozvoj pokračoval. Došlo k ďalším významným vedeckým objavom, uskutočnili sa viaceré priam fantastické vedeckotechnické podujatia, medzi ktoré patrí napríklad aj stretnutie sa kozmických lodí Sojuz a Apollo z júna. Vedeckotechnický pokrok sa naširoko uplatňuje v sfére ekonomickej. Po vlašajšom májovom zasadnutí ÚV KSČ sa otázky využívania vedeckotechnického rozvoja v československej ekonomike stali predmetom všeobecného, každodenného záujmu. Dnes sú aj v našej dennej tlači, v novinách, pertraktujú otázky vedeckotechnického rozvoja častejšie a zasvätenejšie ako pred desiatimi rokmi v tlači odbornej, v technických časopisoch. Vedeckotechnický pokrok sa prejavuje čoraz širšie, mnohostrannejšie v práci i v každodennom živí ľudí, aj v ich mimopracovnom, voľnom čase.

V poslednom čase sa značne pokročilo aj v osvetľovaní základných teoretických otázok VTR a jej dôsledkov v spoločenskom a ľudskom živote. A nie je iste náhodou, že pri rozpracúvaní teórie VTR dostali sa do popredia práve socialistické krajiny. Otázky VTR boli hlavným predmetom rokovania aj posledného celosvetového kongresu filozofov vo Varne v jeseni 1973. A základom, východiskom pre diskusiu na tomto zjazde bola spoločná práca sovietskych a československých filozofov a iných vedcov, známa pod menom »Človek, veda, technika«. Táto práca, vydaná po rusky, anglicky a v roku 1973 v pražskom nakladateľstve Svoboda aj česky, ktorá predstavuje akýsi súhrn súčasného filozofického videnia otázok dnešného veľkého vedeckotechnického rozvoja, bola prijatá za základ, východisko diskusií aj zo strany západných, buržoázných filozofov. I tým

sa uznalo, že v teoretickom rozpracovaní problémov VTR došlo sa v socialistických krajinách k pozoruhodným zovšeobecneniam, výsledkom, úspechom i k výsledkom preukaznejším a fundovanejším ako v krajinách kapitalistických. Za posledné tri roky sa neobyčajne rozrástla spoločenskovedná literatúra o VTR a jej dôsledkoch pre život spoločnosti, človeka. Rozhodne najväčšie množstvo pôvodnej i preloženej literatúry o VTR vychádza však dnes v Sovietskom zväze, kde sa po XXIV. zjazde KSSZ všestranné rozvíjanie a využívanie výdobytkov vedeckotechnickej revolúcie stalo vôbec základnou politickou strategickou líniou rýchlejšieho rozvoja socialistickej spoločnosti. Doslova každý mesiac vychádza v ZSSR aspoň jedna nová obsažná monografia o VTR a jej rozmanitých dôsledkoch, nehovoriac už o množstve článkov tohto druhu v periodickej tlači. Pomoc prvej socialistickej krajiny iným krajinám, a tiež nám v Československu, je aj v tomto smere veľká, neoceniteľná. A nie som presvedčený, že túto pomoc dostatočne využívame, najmä ak mám na mysli pedagogiku.

Za tri roky sa natoľko zmenila situácia v problematike, ktorú sledujeme, že musím zmeniť aj postup, poradie svojho výkladu. Pred tromi rokmi, v prvej prednáške, som končil tým, ako rozdielne sa prejavujú výchovné, pedagogické dôsledky VTR v podmienkach kapitalistickej a socialistickej spoločnosti. Dnes však, či chcem alebo nechcem, musím práve s týmito otázkami začínať! V dôsledku narastania hospodárskej krízy v kapitalistických krajinách sa za tento čas veľmi zmenila celková situácia v školstve, v praktickej výchove, a aj v buržoáznej výchovnej teórii, v pedagogike. Dnes sa v dôsledku krízy inakšie, a často aj protikladne inak ako v nedávnej minulosti hovorí, súdi aj o jednotlivých pedagogických dôsledkoch VTR, aj o celej VTR.

Narastajúca vlna hospodárskej krízy v kapitalistických krajinách, ohlašujúca sa najprv krízou menovou, vzápätí krízou energetickou a surovinovou, narastaním inflácie, drahoty, znižovaním životnej úrovne pracujúcich, stupňujúcou sa nezamestnanosťou atď., premietla sa do oblasti výchovy rapídny m znižovaním, škrtaním školských rozpočtov, čoraz menšími prídelmí na výstavbu, zariadenie škôl, na učiteľské platy, žiacke štipendia a podobne. V dôsledku toho narastajú počty žiakov v triedach, obmedzujú sa vzdelávacie programy škôl, rastú povinné úväzky učiteľov, pri stagnujúcich platoch a reálne sa znižujúcich príjmoch. V šesťdesiatych rokoch pociťoval sa nedostatok učiteľov, v sedemdesiatych rokoch v dôsledku krátenia školských rozpočtov vzniká často naopak umelý prebytok učiteľov. Štrajky učiteľov za podvýšky plátov, za zníženie prílišných učebných povinností, stávajú sa čoraz častejším zjavom. A študenti s rodičmi musia zas — napríklad na západonemeckých gymnáziách — demonštrovať, aby mali vôbec pravidelné vyučovanie a učiteľov aspoň pre základné predmety. Rast počtov študentov, ako sme ho pozorovali v prvej polovici šesťdesiatych rokov, začína už v druhej polovici ustávať, a v tomto desaťročí počty stredoškolských a vysokoškolských učiteľov stagnujú, alebo už aj klesajú. Vzrastajúce výdavky na štúdium stávajú sa neúnosnými pre veľkú časť rodín pracujúcich. Záporne pôsobiacim činiteľom pri rozvoji školstva sú aj malé, zhoršujúce sa vyhliadky na zamestnanie po absolvovaní školy. Jednou zo špecifických črt súčasej hosp. krízy je totiž stúpanie počtov nezamestnaných nielen z nekvalifikovaných a robotníckych profesií, ale aj spomedzi kvalifikovaných, ba aj tých

najkvalifikovanejších; z radov absolventov vysokých škôl, spomedzi odborníkov, technikov, vedcov, ako aj vedcov z odborov, ako je matematika, fyzika, chémia, atómová fyzika, kozmický výskum, kde pred desiatimi rokmi bola vysoká konjunktúra. Absolventi vysokých škôl a najmä univerzít — napríklad vo Francúzku — majú všeobecne zlé vyhliadky, nemôžu počítať nadiľho s kvalifikovanou prácou ve svojom odbore.

Veľmi zle postihuje dnes kríza aj najrozvinutejší kapitalistický vzdelávací systém, systém americký. Takmer neuveriteľným snom sa zdajú 10 až 15percentné ročné prírastky študentov na vysokých školách z prvej polovice šesťdesiatych rokov. Už v r. 1972 bol prírastok zapísaných na amerických vysokých školách len 2 %¹⁾, a týkal sa vlastne len menej hodnotných dvojročných kolégií (Community Junior College), na štvorročných kolégiách a univerzitách počty študentov stagnujú a zväčša už aj klesajú. A v nasledujúcom desaťročí, v osemdesiatych rokoch, sa očakáva všeobecný pokles zápisu na vysokých školách.²⁾ Zastavilo sa bublinovité, rýchle narastanie vysokoškolských ústavov, katedier, študijných smerov aj na najpoprednejších amerických vysokých školách, univerzitách. Federálna vláda nemilosrdne škrtá svoje dotácie na výskumné úlohy a rýchlo vyschýňajú zdroje aj z iných prameňov. Finančná kríza, ktorá postihla vôbec najprv vysoké školy, núti mnohé z nich rušiť študijné i výskumné odbory, prepúšťať mnohých učiteľov, zvyšovať školné atď. Mnohé súkromné vysoké školy, a často aj dobrej povesti, museli už pre insolventnosť zaniknúť. »Katastrofálny stav súkromných ustanovizní charakterizuje skutočnosť, ktorá sa uvádza v správe U. S. Office of Education (ústredného školského úradu), že v rokoch 1970—1973 zaniklo 61 súkromných škôl,« píše W. W. Brickman v časopise Intellect.³⁾

Finančná kríza vkročila s podobnými účinkami aj na nižšie školy. Počty žiakov na jedného učiteľa v základných i stredných školách neklesajú, ale narastajú (pri rastúcom počte nezamestnaných učiteľov!), školské budovy a ich zariadenia chátrajú. Zvlášť ťažko sú postihnuté školy vo veľkých mestách, kde býva zväčša chudoba a farebné obyvateľstvo. Pome-ry na »inner city schools«, čiže na getových školách, prekračujú svojou biedou, ošarpanosťou, nízkou úrovňou, zločinnosťou žiakov predstavy o normálnej škole. Napriek jednotnej organizačnej štruktúre zvyšuje sa nejednotnosť a nerovnocennosť štúdia na amerických školách základných, stredných i vysokých. V praxi sa čoraz viac prejavuje technokratický, elitársky prístup v školskej politike, ktorý zabezpečuje vybratým, majetným skupinám mládeže najkvalitnejšie vzdelanie, kým o ostatnú väčšinu je malá starosť. V chudobných krajo- ch a štvrtiach sú školy tak biedne, s takými chudobnými vzdelávacími programami (zväčša prakticko-odbornými), že sa podstatne znižuje úroveň poskytovaného vzdelania a znemožňuje postup na vyššiu školu. Problém elementárneho čítania, čiže schopnosti vedieť čítať a rozumieť písanému textu, tzv. »reading problem«, je veľký problém a nielen základných, ale aj stredných škôl.

¹⁾ American Education, March 1973, s. 291.

²⁾ The Education Digest, Sept. 1970, s. 17 n.

³⁾ January 1975, s. 265. Tiež asi v dôsledku finančných ťažkostí zanikol School and Society, vynikajúci časopis pre vysokoškolskú pedagogiku, ktorý vychádzal po dlhé roky pod vedením menovaného W. W. Brickmana. Intellect, ktorý vychádza od roku 1973 namiesto neho, má všeobecný spoločenskovedný a ideologický program, o otázkach vysokých škôl píše už len veľmi málo.

Ba aj na dvojročných kolégiách nájdeme často »reading« katedry. »Reading problem« spôsobuje vzrast negramotnosti medzi dospelým obyvateľstvom, a zápasia s ním nielen deti farebné, ale i biele. Všetky plány na desegregáciu, čiže na integráciu škôl so spoločným vyučovaním bielych a farebných detí zlyhavajú; napriek všetkým rozhodnutiam najvyššieho súdu segregácia pokračuje a nezadržateľne sa zvyšuje. Aj novšie projekty, prostriedky na jej prekonanie, ako je napríklad »busing«, čiže privádzanie černošských detí na belošské školy verejnými autobusmi, stali sa každodennou zámienkou pre ostré rasové nepokoje, bitky so streľbou, inzultácie (napríklad známe sú už po tri roky trvajúce nepokoje v Bostone, Detroitu atď.). Triedne a rasové rozdiely, rozpory neustupujú teda ani v oblasti vzdelávania, školstva; naopak, aj tu sa stávajú čoraz horšími, hrozivejšími a neriešiteľnými.

V dôsledku nedostatku financií, nízkej úrovne, častých nepokojov, zločinnosti na školách sa dnes znovu veľa diskutuje o celkovej základnej reforme nižších a najmä stredných škôl. Avšak úplne inak, ako sa diskutovalo pred 10—15 rokmi, keď vystupoval so svojimi návrhmi J. B. Conant. Dnešné reformné projekty smerujú⁴⁾ nie ku rozšíreniu, ale k obmedzeniu stredoškolského vzdelávania mládeže, a najmä k obmedzeniu sústavného všeobecného a teoretického vzdelania v prospech rýchlejšej praktickopracovnej a odbornej prípravy. Americkí pedagógovia posudzovali koncom minulého roku celkovú situáciu v americkom školstve veľmi chmúrne, a nielen v časopisoch pokrokových a radikálnych, ale aj oficiálnych.

Ak kríza postihuje zle systém výchovy školskej, dopadá ešte ťažšie na systém výchovy mimoškolskej. Programy pre »adult education«, ako sa vyrojili v čase hospodárskeho »boomu«, konjunktúry, boli totiž financované zväčša z náhodných, príležitostných dotácií, neboli zaistené štátnymi zákonmi a rozpočtami. Ak ustali dnes dary a dotácie pre školy, vyschli ešte rýchlejšie pre »adult education«. A v posledných rokoch sa veľmi obmedzili aj federálne príspevky do tejto oblasti. Pod heslami úspornosti, efektívnosti, hodnotiacej kontroly sa prestalo s mnohými užitočnými projektami z oblasti výchovy dospelých.

Aj v oblasti výchovnej teórie, pedagogiky sa veľmi zmenila situácia. Pri nástupe VTR, na prelome rokov päťdesiatych a šesťdesiatych, sa v buržoáznej pedagogike objavili viaceré reálne, rozumné a užitočné návrhy. Vcelku sa vyzdvihoval význam vyššieho, dôkladnejšieho vzdelávania a navrhovali sa rozličné cesty, ako zabezpečiť, aby sa kvalitnejšieho vzdelávania a výchovy dostávalo čím väčšiemu počtu detí, mládeže a dospelých. Vtedy sa obnovil aj značný záujem o realizáciu princípu jednotnej školy, o hlbšie teoretické a všeobecné vzdelávanie ako predpokladu pre vyššiu adaptabilitu a kvalifikáciu človeka. Zvlášť veľká a užitočná práca sa vykonala pri prestavbe obsahu a zamerania školského vzdelávania v takom zmysle, aby sa kurzy vyučovaných predmetov dostali na vyššiu teoretickú úroveň, do väčšieho súladu so súčasným stavom príslušných vedných disciplín. Známa Physics, učebnica fyziky vypracovaná na začiatku šesťdesiatych rokov na Massachusetts Institute of Techno-

⁴⁾ A týchto projektov je veľa. Len v r. 1974 bolo uverejnených v USA päť veľkých štúdií, v ktorých sa žiadajú »reformy a základné zmeny stredného školstva«. (Časopis Phi Delta Kappan, May 1975, s. 587.)

logy, bola preložená do 17 jazykov, medzi nimi zavčasu aj do ruštiny. Úsilie o prestavbu obsahu, opierajúce sa aj o nové teórie učenia (napr. J. Piageta, J. Brunera), priniesli viaceré užitočné podnety aj pre socialistickú pedagogiku a mnohé z nich sa bezpochyby priaznivo odrazili aj v praxi buržoáznych škôl. V päťdesiatych rokoch, v rámci tzv. posputníkovskej kritiky v Amerike, boli veľmi odsudzované teoretické princípy i praktické dôsledky tzv. »progressive education«, čiže progresivistickej pedagogiky, ktorá vyrástla z amerického pragmatizmu a behaviorizmu. Najmä sa kritizoval primitívny prakticismus a pedocentrizmus v americkej výchove.

V posledných rokoch sa situácia v oblasti teórie výchovy veľmi obrátila. V Amerike sa znova navracia progresivistická pedagogika. Už v roku 1970 vyšla obsiahla kniha prof. losangelskej univerzity Ch. E. Silbermana: *Kríza v školskej triede* (Crisis in Classroom, New York 1970), v ktorej sa rad za radom spochybňujú myšlienky a počiny z rokov šesťdesiatych, aj čo sa týka obsahu, aj čo sa týka vyučovacích metód a prostriedkov modernej didaktickej techniky. Do popredia sa pretláča tzv. neformálne vyučovanie a »open schools« (otvorené školy), čiže také systémy organizácie školského vyučovania, pri ktorých sa rušia triedy, vyučovacie hodiny, oddelené vyučovacie predmety, ustupuje systematické vzdelávanie, záväznosť učebných usnov a znovu oživa pedocentrizmus a individualizmus, ekvilibristické manipulovanie s pojmami slobody, detskej osobnosti, mimovoľného záujmu ako hlavných kritérií výberu učiva apod. V posledných rokoch problematika »open schools«, »škôl bez stien« (schools without walls), rozličných systémov vysoko individualizovaného vyučovania neschodí zo stránok amerických pedagogických žurnálov. Do prúdu týchto neoprogresivistických, relatívne ešte umiernených liberálnych teórií zaraďuje sa aj hnutie za »career education« (výchova k povolaniu), ktoré za Nixonovej éry rozvinul S. P. Marland, čelný predstaviteľ U. S. Office of Education. Podľa neho zavádza sa na všeobecnovzdelávacích školách už od elementárneho stupňa najširšie pracovná výchova smerujúca k praktickým povolaniam, najmä robotníckym. A zvlášť usilovne sa »career education« zavádza v prostredí chudobnejšieho a farebného obyvateľstva.

S oveľa radikálnejšími pedagogickými názormi prichádzajú v USA a v iných kapitalistických krajinách rozličné anarchistické, pseudoľavičarske a maoistické skupiny, ktoré obnovujú teóriu odumierania školy, navrhujú pozbaviť ľudskú spoločnosť škôl (napr. I. D. Illich vo svojej knihe *Deschooling Society* »Spoločnosť zbavená škôl« vydanej 1970) a rozložiť akúkoľvek pevnejšiu sústavu vyučovania. Niektorí predstavitelia, týchto skupín, napr. B. Kaufman, J. Kohl atď., postihujú aj niektoré krivdy páchané na chudobnom a farebnom obyvateľstve, používajú dokonca pri svojej kritike aj marxistickú terminológiu, ale ich recepty poskytované z malomeštiackych, anarchistických a individualistických pozícií vedú nie ku zlepšeniu, ale skôr ku zhoršeniu beztak úbohého vzdelávania proletárskej mládeže.

Pri všetkej pestrosti progresivistických, malomeštiackych a radikalistických teórií, ktorou akoby sa prezentovala sloboda, pokrok, demokracia v buržoáznej spoločnosti, nemožno však nez badať, že je tu nápadná podobnosť s teóriami, ktoré prekvitali v buržoáznej pedagogike v rokoch tridsiatych, keď tiež bola hospodárska kríza. Tieto teórie obracajú znova

pozornosť nie ku podstatným, ale práve ku nepodstatným pedagogickým otázkam, miera najmä do oblasti metodiky a organizácie vyučovania. A ich vplyv sa znovu uplatňuje zväčša na základných školách určených pre chudobnejšie obyvateľstvo. A tak ako vtedy, aj teraz sa cez tieto teórie zabíjajú odrazu dve muchy: 1. navonok vzniká v čase krízy, úpadku falošný dojem pokroku, modernosti, demagogického záujmu o najbiednejších; 2. pedocentrizmom a individualizmom sa ešte viac znižuje, rozkladá úroveň vzdelávania proletárskeho dorastu. Na vyšších školách, a najmä tam, kde študuje dorast buržoázny, tieto pseudonové teórie a —izmy nikto vážne neberie, nevšímajú si ich, na týchto školách vyučuje sa ďalej riadne, sústavne, tradičným spôsobom a s náročnými požiadavkami na úroveň. Progresivistické a pseudoľavičarske teórie vytvárajú iba dymovú clonu okolo hlavného technokratického elitárskeho prúdu súčasnej buržoáznej pedagogiky, odvádzajú pozornosť preč od tej skutočnosti, ako si buržoázia v dobe krízy aj cez dobré, dôkladné vzdelanie svojho dorastu a cez obmedzovanie znižovanie dorastu proletárskeho — upevňuje svoje triedne pozície.

Obnovené progresivistické hnutie veľmi ostro kritizuje a znevažuje práce na prestavbe obsahu školského vyučovania, vykonané pred pätnástimi rokmi. Aj preto sa nové kvalitné učebnice z tohto obdobia používajú zväčša len na vybratých, tzv. akademických školách a smeroch, kde sa pripravuje dorast zo zámožných vrstiev. Aj spomínaná massachussettská Physics, ktorú Američania vychvaľujú a propagujú za hranicami, používa sa doma, v Spojených štátoch, len asi na jednej pätine stredných škôl. A podobne je aj s ostatnými učebnicami.

Spolu so zmenou situácie vo výchovnej praxi a vo výchovnej teórii zmenil sa v posledných rokoch v buržoáznych krajinách aj vzťah ku samotnej VTR. Počiatkové optimistické teórie, v zmysle ktorých chápala sa VTR ako zázračný liek pre vyriešenie všetkých bied, sociálnych a triednych problémov, pre vytvorenie postindustriálnej spoločnosti hojnosti a blahobytu, pre konvergenciu kapitalistického a socialistického systému, ustúpili značne do úzadia. Miesto nich sa šíri skepsa, pesimizmus okolo vedy a techniky. Výroba ničivých zbraní, vojna, anarchia vo výrobe, korupcia, znečisťovanie prostredia, plytký konzumný spôsob života — všetko sa v rozpore so skutočnosťou nepripisuje kapitalistickému spoločenskému poriadku, ale celkovému rozvoju vedy a techniky. Horror z vedy a techniky preniká do buržoáznej filozofie, kultúry, stáva sa najobľúbenejším námetom pre science fictions. Zámerne sa miesto a do protikladu s rozumom, vedou, technikou kladie cit, viera, kultúra, abstraktný humanizmus. Scientistický prúd buržoáznej filozofie ustupuje prúdu antropologickému, existencializmu, novotomizmu, personalizmu apod. A podobný posun od optimizmu ku pesimizmu vo vzťahu ku VTR sa odohráva aj v pedagogike. Už koncom šesťdesiatych rokov, keď sa začali objavovať ťažkosti s financovaním škôl, uverejňuje P. H. Coombs knihu Svetová kríza v školstve (The World Educational Crisis. A Systems Analysis, New York 1968; ruský preklad v Moskve 1972). Odvtedy sa aj v pedagogike zdôrazňujú rady tienisté stránky a problémy, ktoré prináša so sebou VTR, bez poukázania na to, že nejde o problémy vedy a techniky, ale kapitalistického zriadenia. Z antivedeckých a antitechnických pozícií sa zdôrazňuje dnes výchova mravnonáboženská, občianska, estetická, praktickopracovná atď. Aj tým sa znova oslabuje záujem o dôkladnú výchovu rozumovú,

o sústavné vzdelávanie, najmä vo vzťahu k chudobnejším vrstvám. Tým, že ostrie pesimisticky ladenej buržoáznej kritiky mieri nesprávnym smerom, nie ku prežitému spoločenskému poriadku, ale proti vede a technike, slúži táto literatúra skôr reakcii ako pokroku.

Celkom inakší vývoj, a nielen v oblasti výchovy, ale vo všetkých oblastiach života, zaznačujú pri uplatňovaní súčasného veľkého vedeckotechnického pokroku naše, socialistické krajiny. Socialistické výrobné a spoločenské vzťahy napomáhajú čoraz rýchlejšie využívanie výdobytkov vedeckotechnickej revolúcie. Nový rozvoj výrobných síl, založený na tejto revolúcii, je totiž v zásadnom súlade s novými výrobnými vzťahmi, so základňou i nadstavbou socialistickej spoločnosti. Preto v socialistických krajinách pokračuje hospodársky vývoj bez kríz, neustále sa zrýchľuje rozvoj výrobných síl, rastie priemyslová a poľnohospodárska výroba, existuje plná zamestnanosť, zabezpečené sú všetky sociálne istoty — potreby ľudí — a neustále rastie životná úroveň obyvateľstva. A to aj za tej situácie, keď socialistické krajiny musia veľmi doháňať, čo sa v kapitalistickej minulosti bolo zanedbalo, a keď pri skutočnosti triedne rozdeľného sveta musia odvádzať značnú časť národného dôchodku na svoju obranu.

Nepretržitý a rýchly rozvoj zaznačuje aj celá oblasť školstva, vzdelávania a výchovy. Práve aj preto, že sa v tejto oblasti môžu naširoko, bez prekážok a aj v značnom predstihu uplatňovať pedagogické, výchovné dôsledky súčasnej VTR. Vlna kvalitatívnych a kvantitatívnych premien v školskej výchove, ktorá sa započala aj v socialistických krajinách v päťdesiatych—šesťdesiatych rokoch, vôbec neustáva, neobmedzuje sa, nezastavuje ako v krajinách kapitalistických, ale naopak nezadržateľne pokračuje, rozširuje a prehĺbuje sa vo všetkých článkoch výchovnej a vzdelávacej sústavy, nielen školskej, ale i mimoškolskej, nielen pri výchove detí, mládeže, ale i dospelých.

Vo všetkých socialistických krajinách sa uskutočňuje bezplatná dochádzka do škôl, a to cez jednotný školský systém, demokraticky, u všetkých detí s nehateným prístupom a prestupom na vyššie a najvyššie stupne. V socialistických krajinách sa povinné školovanie rozširuje na celú, úplnú strednú školu. Je pravda, že princíp všeobecnej dochádzky do strednej školy sa vďaka VTR stal dnes všade populárnym, známym. Avšak kým vo väčšine kapitalistických krajín je to dnes iba požiadavka pokrokových pedagogických teórií, a v niektorých z nich (v USA a Japonsku) sa začína dokonca ustupovať od toho, čo sa dosiahlo pri prvom nástupe VTR v rokoch šesťdesiatych, za ten čas sa požiadavka povinnej úplnej stredoškolskej dochádzky stáva v socialistických krajinách súčasťou každodennej školskej politiky, postupne sa realizuje. A je viac ako symptomatické, že je to prvý socialistický štát na svete, Sovietsky zväz, ktorý túto požiadavku už nielen uzákonil — v základnom školskom zákone odhlasovanou v r. 1973 —, ale ju v súčasnej, tj. v deviatej päťročnici už aj realizuje a završuje. V roku 1975 pokračuje v ZSSR okolo 96 % žiakov, ktorí skončili základnú školu (ôsmu triedu), do úplného stredoškolského štúdia.⁵⁾ A ukončuje na všetkých typoch stredných škôl (čiže na stredných školách všeobecno vzdelávacích, odborných, na stredných školách učňovských, a večerných, smenových) dovedna 4,4 mil. žiakov, čiže 85,8

⁵⁾ Sovetskaja pedagogika, 1975,8, s. 6.

percenta z tých, čo prišli do školy pred 10—11 rokmi. V predošlom (1974) roku absolvovalo strednú školu 79,9 % dorastu.⁶⁾

Za tri roky po XXIV. zjazde KSSZ, v rokoch 1972—1974, bol popri spomínanom už základnom školskom zákone vydaný celý rad uznesení ÚV KSSZ a Rady ministrov ZSSR, v ktorých sa podľa potrieb VTR a požiadaviek rozvinutej socialistickej spoločnosti prebudúvajú všetky články sovietskej vzdelávacej sústavy.⁷⁾ Sovietsky zväz je krajina, kde sa pedagogické dôsledky VTR uskutočňujú najprenikavejšou, najveľkorysejšou školskou politikou. Áno, tu sa realizuje výchovná, školská revolúcia, o ktorej hovorili buržoázni pedagógovia na začiatku 60. rokov! Sovietske školstvo predstihuje v rade základných parametrov školstvo USA, čiže školstvo najvyspelejšej kapitalistickej krajiny. Základná prestavba obsahu vyučovania na základnej a strednej škole podľa požiadaviek VTR, ktorá sa započala v 60. rokoch (zhruba vtedy, keď aj USA), sa už od r. 1969 realizuje na všetkých školách Sovietskeho zväzu, a v tomto roku (1975) sa završuje prechod na nový obsah, osnovy a učebnice. A podobná prestavba obsahu vzdelávania prebieha dnes už aj v iných článkoch školskej sústavy. V tomto roku prešlo už 38 % vidieckych a 77 % mestských sovietskych všeobecnovzdelávacích škôl na výkonnejší systém vyučovania v odborných učebniciach.⁸⁾

A podobne ako rastie sústava školská, rastie v Sovietskom zväze a v ostatných socialistických krajinách aj sústava predškolská a poškolská, čiže výchova dospelých, uskutočňovaná cez rozvinutý systém školského štúdia popri zamestnaní, postgraduálneho štúdia, cez systém výchovy podnikovej, mimoškolskej, kultúrnoosvetovej a cez sieť znárodnených hromadných oznamovacích prostriedkov (tlač, rozhlas, televíziu, kinematografiu).

Pokračuje nezadržateľne aj rozvoj socialistickej výchovnej teórie, pedagogiky vďaka tomu, že sa pedagogické a s nimi i psychologické vedy môžu opierať 1. o pevný teoretický a metodologický základ marxistickoleninského učenia, o dialektický materializmus a 2. že im súčasne mladé socialisticke spoločnosti poskytujú priaznivé podmienky všestranného rozvoja. V USA až v posledných rokoch pristúpili ku vytváraniu siete štátnych vedeckovýskumných pedagogických ústavov, a len v r. 1972 začal pracovať prvý celoštátny Národný ústav pedagogický vo Washingtone (National Institute of Education, skratka NIE, pri U. S. Office of Education). V socialistických krajinách už takáto sieť existuje dávno a v niektorých — v ZSSR a NDR — dokonca aj osobitné akadémie pedagogických vied. Na začiatku tohto desaťročia sa tiež pristúpilo k užšej vzájomnej spolupráci, koordinácii výskumných plánov v najdôležitejších oblastiach socialistickej výchovy.⁹⁾

⁶⁾ Učiteľskaja gazeta, 18. januára 1975.

⁷⁾ Vyšli tieto uznesenia: 1. o strednej všeobecnovzdelávacej škole a o zavŕšení prechodu na stredoškolskú dochádzku, 2. o vysokých školách, 3. o učňovskom školstve — v zmysle rýchleho prebudovania na stredné školy, 4. o vidieckych dedinských školách — aby rýchlejšie dohánali mestské, 5. o stredných odborných školách a 6. o stredných poľnohospodárskych učňovských školách.

⁸⁾ Učiteľskaja gazeta, 18. januára 1975.

⁹⁾ Spolupráca socialistických pedagógov sa dosiaľ týkala výskumu otázok ideovo-politickej a svetonázorovej výchovy, pracovnej a polytechnickej výchovy a formovania všestranného rozvoja osobnosti. Doposiaľ sa konali dve spoločné vedecké konferencie a celý rad špecializovaných seminárov pedagógov socialistických krajín. Aj tieto naše

Vďaka pevnému teoreticko-metodologickému základu je socialistická pedagogika schopná chápať a odhaľovať zákonitosti výchovného procesu vo všetkých jeho zložkách, fázach, stránkach i v jeho sfére inštitucionálnej. A práve dnes, keď sa celá oblasť ľudskej výchovy v dôsledku sociálnej a vedeckotechnickej revolúcie dostáva do veľkého pohybu, keď vzniká aj v oblasti výchovy viac zmien ako kedykoľvek v minulosti, je to len marxistická pedagogika, ktorá dokáže pohotovo postihovať, vysvetľovať rozličné nové súvislosti, odhaľovať zákonitosti nielen starších, ale aj tých najnovších vývinových tendencií v oblasti školstva, výchovy mládeže i dospelých. Nikdy predtým sa nepreukazovala neschopnosť buržoáznej idealistickej pedagogiky s jej metafyzickým spôsobom myslenia tak očividne ako dnes, keď treba postihnúť, vysvetliť a do praxe zavádzať celkom nové výchovné požiadavky sociálneho a mohutného vedeckotechnického rozvoja.

Nie je náhoda, že buržoázni pedagógovia venujú dnes nevidanú pozornosť socialistickej pedagogike (a socialistickému školstvu), že pozorne študujú základné diela, prekladajú si ich, radi navštevujú socialisticke krajiny. A nielen preto, aby ich mohli lepšie ohovárať (čo sa robí, žiaľ, ešte dosť často), ale aj aby sa mohli poučiť, vybrať si, čo by sa im mohlo hodiť aj doma. A pritom nejde už len o oblasť všeobecnej pedagogiky, filozofie výchovy, teórie školského systému a otázok didakticko-metodických, kde sa už aj predtým veci sledovali. V poslednom čase sa obracia záujem buržoázných pedagógov tiež do oblasti mravnej výchovy a najmä k výchove kolektivistickej a občianskej. V minulých rokoch sa doslova bestsellerom stala kniha významného amerického psychológa, profesora Cornell University Urie Bronfenbrennera: Dva svety detstva: USA a ZSSR (*Two Worlds of Childhood: U. S. and U. S. S. R.*, N. Y. 1970, 1973), v ktorej sa porovnáva sovietsky výchovný systém s americkým. A i keď autor ostáva na ideologickom stanovisku svojej krajiny, buržoáznej spoločnosti, nemôže nepriznať, že sovietsky výchovný systém, najmä čo sa týka veľkého rozvoja predškolskej verejnej výchovy, rodinnej výchovy, kolektivistickej výchovy dieťaťa v škole, pionierskej organizácii, Komsomole a iných spoločenských organizáciách, vysoko predstihuje výkon súčasnej americkej výchovnej sústavy, založenej na nejednotnosti, individualizme a inštitucionálnej bezmocnosti. V tejto súvislosti treba tiež spomenúť znovuoživený veľký záujem buržoázných pedagógov o dielo A. S. Makarenku. V niektorých západných štátoch, napr. v Nemeckej spolkovej republike, sa štúdium Makarenkovho života a diela stalo osobitnou pedagogickou disciplínou. A aj keď táto buržoázna »makarenkológia« prejavuje dosť často aj svoj antikomunizmus a antisovietizmus, faktom ostáva, že prínos socialistickej, a najmä sovietskej pedagogiky je dnes už taký, že si ho nemôžu dovoliť ignorovať ani v kapitalistických krajinách. A nie je tiež náhodné, že práce pokrokových pedagógov v kapitalistických krajinách, ktorí vychádzajú z pozícií marxizmu-leninizmu, tešia sa obľube, ich prístupy, vysvetlenia pedagogických skutočností sa prijímajú od mnohých čitateľov. Napr. práce anglického profesora B. Simona o nespravedlivej selekcii žiactva pri skúškach v jedenástom roku (*eleven—plus examination*), o jednotnej strednej škole (*comprehensive secondary school*) vo

sympózia o problematike mimoškolskej výchovy sú výrazom snahy o užšiu spoluprácu socialistických krajín na poli pedagogiky dospelých.

Veľkej Británii. A takisto veľkému záujmu a často aj otvoreným sympatiám tešia sa školské programy komunistických strán v kapitalistických krajinách, napr. vo Francúzsku, Taliansku, Veľkej Británii; ich marxistický prístup k ožehavým aktuálnym školským a výchovným otázkam zabezpečuje oveľa hlbšie, všestrannejšie, pravdivejšie poznanie vecí ako mnohé učené spisy buržoáznych pedagógov.

Úspešnosť socialistickej marxistickej výchovnej teórie sa prejavuje aj v jej čoraz väčšej aktívnej účasti na rozličných medzinárodných pedagogických podujatiach. Niet takmer medzinárodného kongresu, kde by sa aktívne nezúčastňovali pedagógovia zo socialistických krajín, a čoraz viac medzinárodných pedagogických podujatí sa odohráva v socialistických krajinách (napr. nedávny kongres o vysokoškolskej pedagogike v Moskve, alebo svetový kongres učiteľský vo Varšave, ktorá sa považuje za centrum aktuálnej vedy o učiteľovi, čiže o pedeutológii). Aj organizácia UNESCO pri OSN pracuje na čoraz vyššej úrovni odvtedy, ako na všetkých jej podujatiach sa aktívne zúčastňujú socialistické krajiny. Účasť týchto krajín podstatne prispela aj k tomu, aby sa venovala väčšia pozornosť a účinná pomoc rozvojovým krajinám, čiže krajinám tretieho sveta, aby tak vznikla na poli výchovy, školstva, kultúry a vedy užitočná mierová spolupráca vyspelých krajín aj s tými nejzaostalejšími krajinami sveta. A sú to práve socialistické krajiny, ktoré ustavične prichádzajú s novou a novou iniciatívou, aby sa pri súčasnom uvoľňovaní medzinárodného napätia, pri rozširovaní mierovej spolupráce krajín, aj krajín s rozdielnym spoločenským zriadením, riešili tie pedagogické problémy, ktoré nastoľuje súčasná vedeckotechnická revolúcia.

V roku 1972 vyšla Správa medzinárodnej komisie UNESCO o »svete výchovy a vzdelania dnes a zajtra« pod názvom »Učiť sa, byť, jestvovať« (Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow, Paríž 1972). I keď je kniha, čo túto správu obsahuje, poznačená osobnosťou predsedu komisie a hlavného redaktora E. F a u r e a, pokrokového liberálneho francúzskeho intelektuála, ktorý pristupuje k riešeniu celosvetových pedagogických problémov z pozícií maloburžoázneho rousseauovsky ladeného humanizmu, demokratizmu a individualizmu, predsa len táto kniha, a práve aj vďaka účasti socialistických krajín, zhrňuje v podstate správne všetky problémy výchovy, ako vznikajú v dobe nastupujúcej sociálnej a vedeckotechnickej revolúcie. A už keby nič iné v nej nebolo, iba to sústredenie nesmierneho štatistického materiálu o školstve, výchove v celosvetovom meradle, už aj preto by si kniha zaslúžila našu pozornosť. Ale sú v nej aj mnohé námety na zamyslenie a na užitočné porovnanie. Kniha je cenná aj tým, že sa v nej sleduje dovedne problematika výchovy mládeže, ale aj dospelých, výchova školská i mimoškolská, a že kniha v celosvetovom meradle nastoľuje a propaguje aktuálnu problematiku permanentného vzdelávania, výchovy so zmenou vzťahov medzi výchovou školskou a ostatnou (vysoké školy sa stávajú čoraz viac aj ustanovizniami pre výchovu dospelých). Aj tento, aj ďalšie v knihe nastolené problémy, napr. problém plánovania a prognózovania vzdelávacích sústav, edukatívnej spoločnosti (learning society), pertraktujú sa dnes aj v socialistických, aj v kapitalistických krajinách. Ale badať čím ďalej zreteľnejšie, že kľúčové problémy výchovy dnešných čias, vyplývajúce z vedeckotechnickej revolúcie, nachádzajú akosi mimovoľne svoje domovské právo v našich socialistických krajinách. A nie preto, že by sa o to socialistickí pe-

dagógovia obzvlášť bili, ale proste preto, lebo buržoázni pedagógovia prestali akosi venovať takýmto problémom pozornosť. Majú skrátku, ako sa ľudovo hovorí, iné starosti, hospodárska kríza zmenila značne smery aj ich teoretických aj praktických záujmov. VTR u nich vôbec stratila priťažlivosť, sympatie.

Aj na poli teórie výchovy dospelých, čiže v pedagogike dospelých preberajú dnes socialistickí pedagógovia iniciatívu. O tom svedčí aj posledný, v celkovom poradí už tretí medzinárodný kongres o výchove dospelých v Tokiu v r. 1972. Idea permanentného, celoživotného vzdelávania ako vedúca idea tohto kongresu podchycuje, rozpracúva sa dnes teoreticky a — čo je hlavné! — realizuje sa prakticky viac v socialistických ako kapitalistických krajinách. Socializmus znovu aj v tomto prípade dokazuje, že je sucejší, spôsobilejší rýchlejšie recipovať a realizovať pedagogické dôsledky súčasnej vedeckotechnickej revolúcie.

Sme ďaleko od takej simplifikácie, aby sme si mysleli, že kapitalizmus a s ním aj buržoázna výchova, školstvo, pedagogika je už na konci svojho vývoja. Kapitalizmus ešte nevyčerpal svoje možnosti, a aj z minulosti vieme, že sa vie — a to aj vo svojej školskej politike — prispôbovať novým podmienkam, aj takej novej podmienke, akou je VTR. Pri nástupe súčasnej hospodárskej krízy akosi stratil záujem o riešenie niektorých výchovných otázok. To však neznamená, že sa tento záujem stratil na dobro, že sa nemôže vrátiť.

V prednáške som chcel zachytiť, ako odlišne sa vyvíjal socialistický variant pedagogických dôsledkov vedeckotechnickej revolúcie v oči variantu kapitalistickému v prvej polovici 70. rokov tohto storočia. Potvrdilo sa, že socialistické spoločnosti samotnou svojou podstatou, svojou základňou i nadstavbou, vytvárajú oveľa priaznivejšie predpoklady pre praktické, teoretické riešenie výchovných otázok. O tom svedčí oveľa rýchlejší rozvoj socialistických výchovných sústav i vývoj výchovných teórií. Socialistické krajiny, donedávna zaostalé, až veľmi zaostalé oblasti sveta, dostali sa nesporne v rozvoji školstva, výchovy medzi krajiny najvyspelejšie, ba v mnohých smeroch predstihujú už aj najvyspelejšiu krajinu sveta, USA.

To všetko však neznamená, že sa môžeme len chváliť a spočívať na vavrínoch, spoliehať na dáku automatiku, ktorá nám bez práce, bez angažovania natrvalo zabezpečí víťazstvo a každodenný úspech. My, čo pracujeme na úseku výchovnej teórie — a bez rozdielu, či v pedagogike dospelých, alebo v pedagogike mládeže —, chápeme svoju situáciu a povinnosť v takom zmysle, že povzbudení doterajšími výsledkami chceme tým usilovnejšie, rozhodnejšie rozvíjať naše vedné odbory a pomáhať nimi oveľa viac praxi. Treba nám všeobecne lepšie využívať tie priaznivé podmienky, čo máme. Práve rýchlosť celkového rozvoja socialistickej spoločnosti, a v ňom aj praktickej výchovy, žiada si, aby sme rýchlejšie, pohotovejšie a lepšie osvetľovali cestu, aby bolo na ceste vývoja nášho školstva, výchovy čím menej omylov, nedostatkov, zbytočného zdržiavania, aby sme mohli ísť napred ešte rýchlejšie a bezpečnejšie ako dosiaľ. Bez teórie nemôže byť praxe, táto pravdivá zásada platí veľmi aj pre oblasť výchovy. A my vieme, že v našej socialistickej výchovnej teórii je veru ešte dosť bielych, nezmapovaných miest, neužitočných produktov, nevyjasnených metodologických otázok.

Každý z nás sa zapodieva svojou problematikou, inklinuje ku tej alebo

onej pedagogickej disciplíny, jeden viac k didaktike, druhý k metodike, iný ku teórii výchovy mravnej, či k estetikej výchove, niektorý ku školskej, iný zas ku mimoškolskej pedagogike. To je v podstate správne, deľba práce a špecializácia sú potrebné, aby sa mohli pohotovo zabezpečovať všetky úseky výchovnej praxe. Domnievam sa však, že by sme mali spoločnými silami teoreticky viac riešiť základné, kľúčové pedagogické problémy, ako ony vyplývajú z potrieb rozvinutej socialistickej spoločnosti a z požiadaviek súčasnej vedeckotechnickej revolúcie, také problémy, ktorých vyriešenie pomôže osvetliť úlohy ve viacerých odboroch, na viacerých úsekoch a pomôže tiež zabezpečiť potrebnú koordináciu, väzbu, jednotu medzi všetkými oblasťami pedagogického bádania. Za kľúčový, východiskový problém tohto druhu považujem problém rozvoja a výchovy všestranne, harmonicky rozvinutého človeka. Áno, tento výchovný problém, odrážajúci základný ideál a zmysel budovania beztriednej komunistickej spoločnosti, dostáva v podmienkach rozvinutej socialistickej spoločnosti a postupujúcej vedeckotechnickej revolúcie osobitý význam, zasluhuje si ústredné miesto v našej teoretickej práci. Nie náhodou práve tento problém bol predmetom rokovania druhej konferencie pedagógov socialistických krajín v r. 1974 v Berlíne. Je to vskutku tá problematika, ktorú síce pociťujú už aj v buržoáznej pedagogike, ale ktorú môžu náležite, úspešne riešiť len pedagógovia v socialistických krajinách. A ku teoretickému riešeniu tejto problematiky vyzýva každým dňom nástojivejšie aj naša prax. Bez ujasnenia základných problémov všestranného rozvoja a výchovy človeka nemožno dobre riešiť ani také vážne otázky, ako je účinnejšia ideovo-politická a mravná výchova, výchova pracovná a polytechnická, vzťah vzdelávania všeobecného a odborného, teoretickej a praktickej prípravy človeka, bez riešenia tohto problému nemôžeme pristúpiť k otázkam formovania socialistického spôsobu života a ani k predtým už spomínanej potrebe permanentnej výchovy a vzdelávania. Všetky dôležité, aktuálne výchovné otázky súvisia zväčša bezprostredne s problémom všestranného rozvíjania človeka. A je to tiež tá problematika, ktorá dnes rovnako tlačí aj na pedagogiku mládeže, aj na pedagogiku dospelých. Pri jej riešení sa dá najlepšie nadväzovať a udržiavať spolupráca oboch týchto vedných odborov, pri nej sa dajú vyjasniť spoločné teoreticko-metodologické, ba aj terminologické otázky, ktoré oba naše odbory už dávnejšie zaujímajú i znepokojujú. Táto problematika, ktorá je, pravda, nielen problematikou pedagogiky, ale aj celého radu ďalších spoločenskovedných disciplín (filozofie, vedeckého komunizmu, psychológie, sociológie atď.), je síce už po niekoľko rokov aj jednou z úloh štátneho plánu bádateľských prác v Československu, ale nehýbe sa akosi z miesta, alebo nie tak, aby z toho mohol byť väčší teoretický a praktický úžitok, a veľmi málo sa dosiaľ z okruhu tejto problematiky publikovalo.

A je to tiež problematika veľmi súca aj ako téma pre niektoré z našich sympózií o výchove dospelých s medzinárodnou účasťou. Týka sa totiž vážne všetkých socialistických krajín. Stáva sa podľa potrieb spoločenskej praxe veľmi nástojčivou práve na úseku výchovy dospelých. Problém skladby tvorby, formovania socialistického spôsobu života klepe dnes aj v dôsledku stúpajúcej životnej úrovne na všetky dvere i na okná. Je to skrátka veľmi súrny teoretický i praktický problém, ktorého riešenie by mohlo veľmi prispieť ku ďalšiemu pokroku, napredovaniu socialistickej

pedagogiky, a to aj pedagogiky mládeže, aj dospelých, školskej i mimoškolskej. Cez tento problém dajú sa najlepšie vidieť aj ďalšie pedagogické dôsledky VTR v podmienkach života socialistickej spoločnosti.

ОНДРЕЙ ПАВЛИК

ДВА ВАРИАНТА ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ И ВЗРОСЛЫХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

В статье приведено сжатое содержание доклада на 2-ом симпозиуме о внешкольном образовании, состоявшемся в ноябре 1975 г. в Братиславе. На конкретных фактах развития теории и практики воспитания в первой половине 70-х лет нашего столетия автор демонстрирует различие между социалистическим вариантом общих последствий воздействия развернувшейся научно-технической революции на педагогику и вариантом капиталистическим. Автор дает детальный анализ проявления последствий экономического кризиса на трендах развития школьного и внешкольного воспитания в капиталистических странах и, в частности, в США.

У большинства качественных и количественных показателей — после сравнительно благоприятного развития к концу 50-х и в первой половине 60-х лет — уже с конца 60-х лет и особенно скоро в 70-х годах начинают проявляться признаки застоя и понижения. Кризисные явления в области школы, в практике воспитания отражаются выразительно также и в области теории воспитания: на смену педагогической теории и концепции преимущественно оптимисти-

чески настроенных (говорящих о революции в деле воспитания), приходят теории скептицизма, пессимизма, возврата к прогрессивизму, — вместо революции теперь часто говорят о застое и кризисе воспитания, подчеркиваются больше отрицательные, чем положительные результаты воздействия научно-технической революции на человека. Притом автор указывает на благоприятные условия, которые социалистический общественный строй создает для реализации основных достижений научно-технической революции, о чем свидетельствуют непрерывно благоприятные тренды развития просвещения в социалистических странах и, в частности, в СССР. Развитие социалистического образования и педагогики привлекает поэтому возрастающий интерес, социалистические страны перенимают инициативу в сфере педагогики в мировых масштабах. Автор вносит предложение, чтобы очередной симпозиум о внешкольном воспитании был посвящен обсуждению актуальной и ключевой проблематики всестороннего развития и воспитания личности человека.

ONDREJ PAVLÍK

TWO VARIANTS OF EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS AT THE PRESENT STAGE OF THE SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL REVOLUTION

This article contains a lecture delivered at the 2nd symposium on out-of-school education held in Bratislava in November, 1975. By means of concrete facts concerning the development of educational practice and educational theory in the early 1970's the author shows how the socialist variant of general pedagogical consequen-

ces of the current scientific and technological revolution differs from the capitalist variant. He describes in detail how the consequences of the economic crisis make themselves felt in school and out-of-school education trends in the capitalist countries, particularly in the U. S. A. In most quantitative and qualitative indices — after a

relatively favourable development in the late fifties and early sixties — elements of stagnation and decline began to appear in the late sixties and have developed especially rapidly in the seventies. Crisis phenomena in the field of school and educational practice are reflected in the field of educational theory as well: pedagogical theories and conceptions with predominantly optimistic undertones (there being talk about a revolution in education) are replaced by theories marked by scepticism, pessimism, return to progressivism, talk about revolution is often replaced today by talk about stagnation and crisis in education, with greater emphasis being laid on the negative than on the positive consequences of scientific and technological revolution for man. At the same time the

author demonstrates how the socialist social system creates more favourable conditions for realizing the consequences of the scientific and technological revolution, which makes itself felt in the continuously favourable trends in the development of education in socialist countries, and especially in the U. S. S. R. Therefore the development of the socialist pedagogical science and education enjoys an ever-increasing interest, and the socialist countries have taken over the initiative in world-wide educational activity. The author proposes that the next symposium on out-of-school education should deal with the topical and key problems of an all-round development and education of human personality.