

Keď sa začalo so štátnym plánom výskumu, zdalo sa, že sa začne s riešením základných metodologických problémov pedagogickej teórie a postupne následne s riešením základných parciálnych problémov výchovy a vzdelávania. Ak si však lepšie všimneme plán riešených úloh v štátnom pláne výskumu, zdá sa, že pri jeho programovaní nie vždy ide o zachovanie systému riešených princípálnych úloh, ale skôr o rešpektovanie vedecko-bádateľských záujmov autorov. Pedagogická spoločnosť, ako česká tak slovenská, spolu s ostatnými vedeckými inštitúciami by mali pozorne sledovať plnenie štátneho plánu výskumu, a to ako po stránke kvalitatívnej tak tématickej. Autori a pracovné teamy by mali byť viazané prísne plánovaným obsahom úloh. Malé odchýlky od obsahovej tématiky môžu postupne narastať a vzdialiť sa od plánu tak, že sa bude riešiť nepodstatná úloha, resp. z hľadiska zásadného obsahového systému neželateľná tématika. Pre hodnotenie plnenia výskumných úloh by sa mali vytvoriť kontrolné teamy, ktorých úlohou by bolo kritické hodnotenie stavu rozpracovanosti tématiky, jej kvality, vedeckej úrovne a možnosti využívania už parciálnych výsledkov výskumu v pedagogickej praxi.

Z á v e r

Pokúsil som sa o náčrt pedagogického myslenia vo vzťahu k základným problémom, ktoré musí naša pedagogická veda riešiť. Poukázal som na stav odtrhnutosti pedagogickej teórie od praxe a pokúsil som sa naznačiť spôsob, akým by bolo možné zabezpečiť ich úzke spojenie pri prenechaní voľného priestoru pre teoretické bádanie. Pedagogickú spoločnosť, ako českú tak slovenskú, čakajú v tejto a jednak pri plnení štátneho plánu výskumu významné úlohy.

Pokus o monistické vymezení předmětu teorie výchovy

Doc. dr. FRANTIŠEK KOZEL, CSc.,
Vysoká škola strojná a textilní, Liberec

Pro každou vědu je důležité, aby svůj předmět zkoumala jako vnitřně strukturovaný celek, který svým specifickým způsobem zapadá do totality světa. Také skutečnost, jež je předmětem pedagogiky, je bohatě rozčleněna, a proto je zde úkol, jak rozlišovat přesně jednotlivé složky této skutečnosti, aniž by se opomenul její celek. Jen takové chápání předmětu vědy je možno pokládat za monistické. Domníváme se, že monistické pojetí předmětu nějaké vědy lépe respektuje syntetický charakter praxe, než jak to může dělat pojetí dualistické nebo jiné.

Zdá se, že existence teorie výchovy jako jedné z hlavních pedagogických

disciplín je něčím samozřejmým. Takové zdání bylo samozřejmostí z hlediska uzavřeného celku oficiální dogmatické pedagogiky většiny socialistických zemí. Ale již v polských učebnicích pedagogiky posledního desetiletí teorie výchovy jako zvláštní pedagogická disciplína chybí a uváděny jsou jen teorie hlavních složek výchovy.¹⁾ Rovněž v pedagogických systémech Západu se teorie výchovy neobjevuje a příslušná tematika se pěstuje v rámci filosofie výchovy, teorie mravní výchovy, sociologie výchovy, sociální pedagogiky atd. Není tedy existence teorie výchovy nepochybná, a proto musí oprávněnost své existence hájit.

U nás se teorie výchovy pevně usídlila vlivem oficiálních učebnic sovětské pedagogiky. Jako první z nich byla do češtiny přeložena učebnice I. A. Kairova.²⁾ Kairov zahrnuje do teorie výchovy teorii výchovy mravní, estetické, tělesné, mimotřídní, mimoškolní a rodinné. Vychází tedy z dělení složek výchovy vzhledem k cíli komunistické výchovy, ale také z dělení výchovy podle institucí. Tato slabina v logickém třídění způsobila, že se u jednotlivých autorů teorie výchovy začala chápat buď jen jako teorie výchovy mravní, estetické a tělesné, anebo jako teorie výchovy žáků mimo vyučování. Ovšem jen velmi zřídka byla příslušná koncepce teorie výchovy hlouběji zdůvodněna. V naší vysokoškolské učebnici pedagogiky se teorie výchovy chápe jako teorie výchovy v užším slova smyslu, která je vlastně teorií výchovy mravní.³⁾

Mezi koncepcemi teorie výchovy, které předmět tohoto oboru pedagogiky zdůvodňují, patří hlavně koncepce K. Tomaschewského.⁴⁾ Tomaschewského koncepce je dualistická, protože rozlišuje výchovu a vzdělávání, ale staví je vždy zásadně souřadně vedle sebe. Teorie výchovy se podle něho zabývá výchovou v hlubším slova smyslu. Je to koncepce důkladně propracovaná.⁵⁾ U nás nejhlouběji předmět teorie výchovy zdůvodnila S. Kučerová. Také její koncepce je dualistická. K rozlišení výchovy a vzdělávání, které staví souřadně vedle sebe, došla S. Kučerová tříděním výchovné oblasti podle obsahu. Složky výchovy (v širším slova smyslu) dělí podle základních vztahů člověka ke skutečnosti. Těchto vztahů je pět: prakticko-technický, teoreticko-poznávací, politicko-mravní, estetický a gymnasticko-branný. Výchova v oblasti prvních dvou vztahů směřuje k objektivním zákonitostem přírodním a společenským. Autorka je subsumuje pod pojem vzdělávání. Výchova v oblasti dalších tří vztahů patří spíše k subjektivním vztahům člověka ke skutečnosti, jež je poznávána. Tyto tři složky patří do výchovy v užším smyslu.⁶⁾

Kromě dualistického pojetí předmětu teorie výchovy, který se vyznačuje tím, že oblast výchovy v užším smyslu přisuzuje teorii výchovy, kdežto oblast vzdělávání didaktice,⁷⁾ existuje ještě jiný dualismus, který za předmět teorie výchovy považuje výchovu mimo vyučování, kdežto za předmět didaktiky vy-

¹⁾ Viz např. *Zarys pedagogiki*, Tom II, Warszawa 1959.

²⁾ I. A. Kairov: *Pedagogika*. Praha 1960.

³⁾ Viz *Pedagogika, Příručka pro vysoké školy*, 3. vydání, Praha 1967, str. 12.

⁴⁾ K. Tomaschewsky: *Über die Einheit und die eigene Logik von Bildung und Erziehung im Unterricht* (Pädagogik 2, 1962).

⁵⁾ Rozbor této koncepce byl např. proveden v knize F. Kozla: *K materialistickému pojetí výchovy*. Praha 1966.

⁶⁾ S. Kučerová: *K otázkám základních pedagogických pojmů*, Sborník prací pedagogických V, Praha 1964.

⁷⁾ Existuje mnoho variant řešení této otázky. Tomaschewsky rozlišuje teorii výchovy a teorii vzdělávání. Didaktiku považuje za teorii vyučování, v jehož rámci se uskutečňují vzdělávací i výchovné cíle. Kairov staví proti výchově v užším smyslu vyučování.

učování. Domníváme se, že důsledně monistické řešení otázky předmětu teorie výchovy nemá stavět teorii výchovy souřadně vedle didaktiky. Není přesně vymezovat předmět teorie výchovy ani jako výchovu mravní, estetickou a tělesnou, ani jako výchovu mimo vyučování. Proti takovému vymezení předmětu teorie výchovy v prvním i ve druhém případě uvádíme následující důvody.

1. Teorie výchovy jako teorie výchovy mravní, estetické a tělesné — souhrnně jako teorie výchovy v užším smyslu — předpokládá souřadnost všech složek výchovy. Ze souhrnu těchto složek se pak vyčleňuje výchova mravní, estetická a tělesná. Je otázka, proč právě tyto složky je třeba vyčlenit a ustavit je jako jakýsi zvláštní celek výchovy v užším slova smyslu. Důvody pro takové počínání se nikde neuvádějí (až na zmíněnou stať S. Kučerové). Výchova v užším slova smyslu jako výchova mravní, estetická a tělesná narušuje monistické pojetí výchovy, což má své ne právě blahodárné důsledky pro výchovnou praxi.

Souřadnost obvykle uváděných složek výchovy, které jsou opět vyvozeny z cíle komunistické výchovy (všestranný rozvoj člověka), nejvíc narušuje výchova mravní. Když se mravní výchova chápe jen ve vztahu k cíli (žádoucí mravní profil člověka), potíže s logikou třídění složek výchovy nejsou příliš patrné. Tyto potíže se objeví v plné síle, jestliže výchovné cíle chápeme v jednotě s prostředky, jejichž pomocí se těchto cílů má dosáhnout.

Podle vztahu mezi cíli a prostředky výchovy, která se označuje jako »mravní«, existuje několik typů mravní výchovy. My zde upozorníme na čtyři, jejichž analýzu pokládáme za důležitou pro objasnění předmětu teorie výchovy.

I. Pod pojmem »mravní výchova« se může chápat takové počínání, jehož cílem je klid jako předpoklad nějaké prováděné činnosti, vnější pořádek a bezodmluvná poslušnost — zkrátka vnější ukázněnost nebo »kázeň pořádku« (Makarenko). Nejčastějšími prostředky dosahování takových cílů je »ovládání«, jestliže použijeme Herbartova termínu »Regierung«. Je-li zajištění klidu a poslušnosti pro přítomnou chvíli chápáno jako předpoklad pro úspěšné konání užitečných činností, je všechno v pořádku. Takové vnější ukázněvání je rovněž předpokladem úspěšné realizace každé výchovy. Je-li však takové ukázněvání samo sobě účelem, stává se cepováním, drezúrou a drilem. To však ještě není výchova, protože cílem tohoto typu »mravní výchovy« není rozvíjení člověka v nějakém směru, tedy jeho budoucnosti, ale jen zajištění klidu pro přítomnou chvíli.

II. Ve druhém případě se mravní výchovou může rozumět především vštěpování mravních norem a forem chování, tj. vytváření mravního vědomí a mravních návyků. Jako taková je mravní »výchova« souřadná s ostatními složkami »výchovy«: s výchovou tělesnou, jazykovou, technickou a pracovní, estetickou, politickou, vědeckou atd.⁸⁾ Tyto »výchovy« jsou vlastně regulací učebních činností člověka, který si jejich prostřednictvím osvojuje jednotlivé oblasti kultury. Mravní normy a formy chování jsou jednou z oblastí osvojované kultury. Bezprostředním cílem regulace činností, jejichž prostřednictvím si lidé osvojují kulturu, je vytvoření žádoucích vědomostí a dovedností či návyků. Předpokladem pro jejich úspěšné osvojování je vnější ukázněnost. Cílem mravní výchovy tohoto typu je tedy nejen vytváření potřebných vědomostí, dovedností

⁸ Složky výchovy uvedené ve studii J. Váni »O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie« (Pedagogika č. 3, 1962) jsou vlastně složkami výchovy tohoto typu.

a návyků z oblasti mravní kultury, ale také vnější ukázněnost. Prostředkem je nejen vštěpování příslušných vědomostí a dovedností, ale také, vnější ukázkování. Taková mravní výchova je spíše mravním vzděláváním, které se liší od vzdělávání tělesného, jazykového, technického atd. Mravní výchova tohoto typu se liší od ostatních »výchove« bezprostředními cíli, které je možno označit jako dílčí.

III. Třetím typem »mravní výchovy« je výchova, jejímž cílem je vytvoření žádoucích mravních vlastností člověka jako jedince. Jsou to takové vlastnosti jako pracovitost, poctivost, pilnost, houževnatost, vytrvalost aj., které se také nazývají vlastnostmi vůle. »Mravní výchova« v tomto významu není souřadná s ostatními »výchovy«. Tyto mravní vlastnosti jsou totiž zprostředkovaným výsledkem nejen osvojování všech oblastí kultury a všech »výchove«, jak byly uvedeny v bodě II, ale zprostředkovaným výsledkem veškeré činnosti člověka a všech působících vlivů i jejich výchovné regulace. Taková mravní výchova je nadřazena všem ostatním složkám výchovy.

V čem spočívá tato »nadřazenost?« Nespočívá jen v tom, že si klade zprostředkovanější cíle nežli mravní výchova ad I a II. Rozdíl je hlavně v používaných prostředcích. Cíle mravní výchovy v tomto smyslu jsou zprostředkované nejen v tom, že se k nim dospívá realizací vnější ukázněnosti a vštěpováním mravních norem a forem chování — tedy působením intencionálním. Na dosahování těchto zprostředkovaných cílů se účastní i funkcionální působení. Při pěstování mravních vlastností je sice důležité přímé působení na člověka, ale také se má využívat určitých dispozic, zvláštností konkrétního příslušného prostředí, spolupráce s ostatními vědomě působícími činiteli a spolupráce s vychovávaným člověkem samým. Taková mravní výchova je složkou celkové kultivace člověka, celkového jeho »vybavování« potřebnými vlastnostmi, ale bez ohledu na jejich konkrétní využívání v podmínkách budoucího života vychovávaného jedince.

IV. Mravní výchova jako vytváření žádoucích vlastností člověka jako jedince, jako jeho vybavování vlastnostmi bez ohledu na jejich konkrétní sociální dosah, nemůže uspokojit naše ideály, které vycházejí z požadavků humanistického a demokratického socialismu. Ve všech třech shora uvedených typech mravní výchovy byla cílem vždy jen jednotlivá osoba, jen člověk jako »abstraktní izolované individuum«.⁹⁾ Avšak člověk je především tvůrcem společenských vztahů a jako takový musí být i vychováván. Ve III. typu mravní výchovy se takového stupně ještě nedosahuje, protože se člověk vybavuje pro »všechny příležitosti«, nikoli pro určitou společenskou příležitost, nikoli k tomu, aby ji řešil, jak je zapotřebí ve smyslu společenského historického pokroku.¹⁰⁾ Makarenko velmi správně zdůraznil, že dobré vlastnosti jsou vlastně dvojího typu podle toho, zda charakterizují individualistu či kolektivistu.¹¹⁾ Pracovitost individualisty je jiná vlastnost než pracovitost kolektivisty, ačkoliv obě tyto vlastnosti mají stejné pojmenování. Je v nich hodně společného (houževnatost, vytrvalost, pilnost, důslednost atd.), co se týká výkonu, vůle. Ale rozdíl je v motivaci a v konkrétním použití určité vlast-

⁹⁾ Viz 6. tezi o Feuerbachovi Karla Marxe.

¹⁰⁾ Již u Kanta čteme tato výstižná slova: »Nestačí jen zručnost pro jakýkoliv účel, nýbrž člověk má smýšlet tak, že by volil jen dobré účely.« (O. Chlup: *Výchova u zrcadle pramenů*, Praha 1948, str. 247.)

¹¹⁾ Viz jeho článek »O komunistické etice«, Spisy 5, Praha 1954, str. 303.

nosti z hlediska pokroku ve vztazích mezi lidmi. U III. typu mravní výchovy se klade důraz na výkonovou složku mravních vlastností, u IV. typu na složku motivační. IV. typ mravní výchovy je výchovou žádoucí sociální aktivity člověka, jeho žádoucího sociálního zaměření. Ve IV. případě není cílem výchovy jen jednotlivec, ale také příslušná malá sociální skupina, v níž člověk žije a v níž je vychováván.

Cíle mravní výchovy v tomto případě jsou ještě zprostředkovanější nežli v případě III. Tato větší zprostředkovanost je dána právě tím, že je v nich zaměřenost na jedince i na příslušnou malou sociální skupinu (třidu, školu, rodinu, zájmový kroužek atd.). Dosahování zprostředkovanějších cílů předpokládá používání a využívání nejširší škály prostředků. Jde o jednotu intencionalního (přímého) i funkcionálního (nepřímého) výchovného působení v nejširším smyslu. V tomto případě je třeba znát a využívat role i pozice jedince v příslušné malé skupině; je třeba počítat se vztahy a organizovat je v této skupině, aby byly funkční, ale i výchovné zároveň; různí činitelé působící na vychovávané jedince se mají spojovat nejen za účelem výchovy jedinců, ale i za účelem výchovy skupiny jako celku. Hlavně pak je třeba spojovat se s činitelem, který je vychováván — tedy s jedincem i se skupinou jako s celkem — a který proto musí být postupně veden k sebevýchově. Tato sebevýchova však nemá být jen sebezdokonalováním, jak tomu bylo u typu mravní výchovy v bodě III. Má to být sebevýchova, při níž člověk klade požadavky nejen sám na sebe, ale i na druhé ve smyslu jejich plného rozvoje. Mravní výchova v tomto smyslu se musí opírat o široké důsledky činnosti vychovávaných jedinců i celé vychovávané skupiny, jakož i o široké důsledky vlivů působících na individuální i skupinový půl vychovávaného útvaru, který se aktivně účastní na výchovném procesu. Přitom vnější ukázkování, dosahování bezprostředních cílů v činnosti jedinců i skupiny, ale také celková kultivace jedinců se stávají prostředky dosahování cílů mravní výchovy IV. typu. Tato »mravní výchova« není jen vnějším ukázkováním ani jen dílčím mravním vzděláváním, ale také ne jenom celkovou kultivací mravních vlastností. Je to zaměřování celkové sociální aktivity jedince i jeho malé sociální skupiny. Dosahování výchovných cílů ad IV předpokládá úspěšné dosahování cílů ad I, II a III. Takové řešení problematiky »mravní výchovy«, a tím i problematiky vůbec, je monistické.

Máme-li k dispozici termín »výchova v užším smyslu«, mohlo by se ho používat pro IV. typ »mravní výchovy«. Tato výchova není souřadná se vzděláváním, ale je to nejvyšší kvalita regulace činnosti jedince i příslušné malé sociální skupiny a vlivů, které na jejich formování působí. Vzdělávání není souřadné s výchovou v užším smyslu, protože vzdělávání se týká pouze jednotlivých lidí, kdežto výchova v užším smyslu se týká také sociální aktivity jednotlivců, tj. jejich aktivity ve vztahu k ostatním lidem a ke společenským útvarům. Člověk může být vzděláván, tj. vybavován vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, vlastnostmi a zkušenostmi, aniž je zároveň připravován pro společensky žádoucí řešení všech sociálních situací s nimiž se v budoucnu setká. Jestliže se však pro takové řešení plánovitě připravuje, nemůže zůstat neukázněný a nevzdělaný. Proto výchova v užším smyslu v sobě zahrnuje všechny nejrůznější typy výchovné regulace. Řešení problematiky vzdělávání jednotlivců, můžeme abstrahovat od příslušného sociálního pozadí; řešení problematiky výchovy (v užším smyslu) musíme mít na zřeteli všechny vlivy a veškerou činnost člověka.

Teorie výchovy — podle našeho názoru — má opodstatnění jen jako teorie »mravní výchovy« IV. typu, tj. jako teorie výchovy v užším smyslu, jak zde byla vyložena. Není tedy souřadná s didaktikou, která se zabývá jen dílčí pedagogickou skutečností. Teorie výchovy se zabývá pedagogickou skutečností vcelku.

2. Teorie výchovy se také někdy chápe jako teorie výchovy mimo vyučování (mimotřídní, mimoškolní, rodinné, v dětských organizacích atd.). Tento názor je také dualistický, protože celek pedagogické skutečnosti dělí na dvě části podle organizačních forem nebo institucí. Na jedné straně stojí vyučování ve škole, na druhé školní družina, školní klub, jednotky dětských a mládežnických organizací, domovy pro děti a mládež, kulturní zařízení pro mládež, rodina atd. Každý ví, že je zásadní rozdíl mezi činností lidí ve vyučování a jejich činností v životních formách mimovyučovacích. Ve vyučování se lidé záměrně učí a jsou učení; mimo vyučování v různých formách dominují různé činnosti (spotřební, organizátorské, pracovní, rekreační, zájmově kulturní aj.). Bylo by tedy možno rozlišovat různé oblasti pedagogické teorie podle toho, v jaké organizační formě a které činnosti lidí jsou výchovně regulovány. Takové teorie by mohly stát souřadně vedle sebe.¹²⁾

V rámci kterékoli organizační formy — vyučovací i mimovyučovací — se musí při regulování příslušné činnosti zabezpečit I. vnější ukázněnost účastníků, II. dosahování bezprostředních cílů konané činnosti (učební, pracovní, rekreační atd.), III. celková kultivace jednotlivých účastníků prostřednictvím konkrétní vykonávané činnosti, IV. celkové žádoucí sociální zaměření jednotlivých účastníků a vytváření socialistických vztahů (kolektivu) v příslušné malé sociální skupině. Souřadně vedle didaktiky jako teorie vyučování je možno stavět teorie dalších mimovyučovacích forem, nikoli však teorií výchovy, protože ta není teorií souhrnu mimovyučovacích forem. Teorie výchovy je teorií všech forem. Jejím úkolem je zajišťovat, aby se v rámci každé organizační formy realizovaly všechny čtyři hlavní druhy cílů, hlavně pak cíle ad IV. Dualistické stavění teorie výchovy souřadně vedle didaktiky právě tento hlavní zřetel oslabuje. Tím se však prakticky oslabuje zřetel k člověku jako k tvůrci humanistického socialismu.

Je sice pravda, že ve vyučování převažuje působení intencionální, kdežto ve většině forem mimovyučovacích působení funkcionální, ale to neznamená, že by vyučování nemohlo být prostředkem vytváření sociální aktivity žáků a žádoucích vztahů mezi nimi ve třídě a ve škole. Funkcionálnost, která převažuje v mimovyučovacích formách, sice více usnadňuje realizaci výchovy v užším smyslu, ale to by nemělo vést ke ztotožňování výchovy v užším smyslu s výchovou v mimovyučovacích formách. V denní výchovné praxi se zřídka realizuje výchova v užším smyslu a bývá redukována na dosahování bezprostřednějších cílů. Ovšem právě proto se musí zdůrazňovat sociální celistvost člověka a výchova v užším smyslu jako prostředek lidské realizace a seberealizace člověka. V každodenní praxi převažuje intencionální působení, kdežto vlivů, které formují člověka živelně, se při realizaci výchovných programů nevyužívá. Monistická koncepce výchovy chce upozornit na výchovné možnosti, které se skrývají v prostředí, jímž obklopuje člověka moderní průmyslová společnost.

¹²⁾ Např. podle R. Wroczyńskiego se výchovou v různých mimoškolních formách a výchovnými vlivy prostředí zabývá sociální pedagogika. Viz R. Wroczyński: *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. Warszawa 1966. Slovensky vyšla tato práce pod názvem »Sociálna pedagogika« v Bratislavě 1966.

Monistické pojetí výchovy nás vede k socialistickému humanismu, a právě proto rozlišujeme teorii výchovy na jedné straně od teorie výchovy mravní (popřípadě i estetické a tělesné), na druhé straně od teorie výchovy v mimo- vyučovacích formách. Tak jako v životě vůbec se lidštější vztahy prosazují spojováním a sjednocováním lidí v boji za osvobození člověka a v boji proti jakémukoli útlaču člověka i proti jakémukoli zneužívání moci, musejí se tyto tendence prosazovat i na poli výchovy, která v přítomnosti nejvíc představuje budoucnost člověka.¹³⁾

K orientaci naší pedagogické vědy

Doc. dr. JAROLÍM SKALKA, CSc.,
Katedra pedagogiky Vojenské politické akademie
Klementa Gottwalda, Praha

Ve vývoji naší pedagogické vědy je třeba nepochybně kladně hodnotit, že v posledních letech se začínají rozvíjet některá nová odvětví, především pedagogika dospělých, vysokoškolská pedagogika, vojenská pedagogika, srovnávací pedagogika aj. Otázkou však je, nakolik se zároveň naše pedagogika — všechna její odvětví — zabývá autentickými problémy pedagogické vědy i autentickými problémy socialistické výchovy. Paradoxem právě je, že autentické pedagogické problematice věnuje naše pedagogika trvale nedostatečnou pozornost. To vede k tomu, že se nám ztrácí ze zřetele vlastní specifické pole pedagogické teorie i praxe.

Při ujasňování a řešení autentické problematiky pedagogické vědy je podle mého názoru nutno se zaměřit především na vypracování teoretického systému marxistické pedagogiky, jeho pojmového a metodologického aparátu. To proto, že takový systém dosud neexistuje. Existují pouze některé zárodky a prvky teoretického systému pedagogiky, ucelený systém marxistické pedagogiky však dosud vypracován není. Tato skutečnost se negativně odráží jak ve výchovné praxi, tak v rozvoji naší pedagogické vědy. V jakém smyslu?

Výchovná praxe není analyzována a řízena adekvátním pojmovým a metodologickým aparátem pedagogiky. Jinými slovy to znamená, že náš výchovný systém není zkoumán a regulován adekvátním teoretickým systémem pedagogické vědy, což vyvolává poruchy ve fungování výchovného systému. Jestliže se nezaměříme na vypracování teoretického systému marxistické pedagogiky, dochází tím i k nerovnoměrnému vývoji naší pedagogické vědy. Naše pedagogika se konstituuje a rozvíjí ve značných disproporcích. Některé její oblasti a odvětví se rozvíjejí přiměřeně, zatímco jiné, například pedagogika dospělých nebo předškolní pedagogika a jiné oblasti, nemají potřebný prostor i nezbytné kádrové a organizační podmínky pro svůj rozvoj, přestože jejich společenská užitečnost i vědecká oprávněnost je zcela evidentní.

¹³⁾ O sjednocení a spojování lidí v boji proti útlaču viz Lenin: *Úkoly organizace mládeže*. Vybrané spisy 2. Praha 1955, str. 624.