

PEDAGOGIKA

ČASOPIS PRO PEDAGOGICKÉ VĚDY

ROČNÍK XV ★ ČÍSLO 3 ★ 1965

NĚKTERÉ TEORETICKÉ PŘEDPOKLADY SYSTÉMU VÝCHOVNÉ PRÁCE VE ŠKOLE*)

N. K. GONČAROV,

člen Akademie pedagogických věd RSFSR

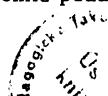
Systém výchovné práce ve všeobecně vzdělávací škole je jedním z nej-složitějších problémů v teorii i praxi výchovy. Jeho složitost se vysvětluje mnohostranností, citlivostí a neukončeností procesu výchovy. Propracovat systém výchovné práce je možné jen na základě hluboké znalosti zákonitostí společenského vývoje života a utváření vědomí dorůstajících pokolení. Zcela běžně se říká, že někdo má ukončené střední nebo vysokoškolské vzdělání. Podobný výrok nelze však učinit o výchově. Výchova ve své podstatě nemůže být nikdy ukončena. Člověk je vychováván a sám se vychovává po celý život a nikdy nenastane okamžik, kdy by bylo možno říci, že je výchova osobnosti dovršena. Jen člověk příliš sebevědomý a do určité míry omezený může říci, že plně vyřešil problém výchovy a sebevýchovy.

Výchova dětí začíná dlouho před jejich vstupem do školy a jak rostou, pokračuje život jak organizovaným vzděláváním, které uskutečňuje celý školský systém, tak také prací, účastí ve veřejném i každodenním životě. Člověk se tedy vychovává po celý svůj život, od kolébky až do posledních dnů života.

Pojem »výchova« se někdy ztotožňuje se vzděláváním. Avšak vzdělávání a výchova nejsou vůbec pojmy totožné, i když ve školské soustavě tvoří objektivně jediný proces utváření osobnosti. Jako systém působení zaměřený k určitému cíli je výchova samostatná, nejobtížnější, velmi citlivá a složitá oblast pedagogického procesu. Má svůj obsah, svoji logiku, systém i metody, které jsou nejen shodné s metodami vzdělávání, ale také odlišné od jeho systému a metod.

V letech dětství a dospívání se vytvářejí základy charakteru, morálky a světového názoru člověka, utvářejí se rysy jeho osobnosti. V tomto období se určují rysy a zvláštnosti pokolení, jemuž náleží budoucnost. V procesu výchovy mladého pokolení musíme řešit rozličné úkoly, výsledky výchovného působení jsou však daleko méně hmatatelné než výsledky práce vzdělávací. Něco jiného je učit, vyzbrojovat vědomostmi ze základů věd, vytvářet dovednosti a návyky rozumové činnosti a něco ji-

*) Referát přednesený na zasedání Akademie pedagogických věd RSFSR v březnu 1965.



ného je vychovávat, tj. uskutečňovat k cíli zaměřený systém vlivů k utváření vůle, charakteru, světového názoru, mínění, přesvědčení, citů, etických a estetických ideálů, komunistického vztahu k práci, vnitřní i vnější kultury. Vzdělání dává vědomosti, návyky, dovednosti, učí samostatné práci, chápání příčinných souvislostí, ukazuje, jak se zákonů vědy využívá pro technický pokrok a pro růst výrobních sil. Správně rozvržené vyučování předmětům ve škole vede žáky k zobecněním, k závěrům a pojmům metodologického, i když jen elementárního rázu.

Výchova se uskutečňuje především v procesu osvojování základů věd, má na zřeteli mravní přesvědčení a pojmy, jednání člověka, zvyky a návyky kulturního chování, jeho vztah k vnějšímu světu a k lidem, jeho občanské chování, pocit odpovědnosti za svěřenou práci, za osud vlasti a národa. V procesu výchovy mladého pokolení musíme řešit rozličné a velmi složité úkoly tělesného i duševního vývoje. Obsah, formy a metody výchovné práce jsou velmi pružné a rozmanité. Metodika výchovné práce se zdaleka neshoduje s metodikou vzdělávání. Metodika výchovné práce má svoji logiku, která se často značně liší od logiky metodiky práce vzdělávací. Ačkoli je metodika výchovné práce organicky spjata s metodikou práce vzdělávací, jsou to dva navzájem se podmiňující samostatné oddíly pedagogické vědy. Provádí-li se výchova a vzdělávání správně, tvoří jediný proces, jediný proud utváření osobnosti s určitými duševními i tělesnými vlastnostmi. Nelze ovšem redukovat výchovnou práci jen na vzdělávání. O tom je nutno mluvit proto, že se výchova a vzdělávání často směšují, ztotožňují. Výchovné nebo rozvíjející vzdělávání je velice důležité, nelze však redukovat veškerou výchovu dorůstajících pokolení na výchovné vzdělávání, a tím zužovat a omezovat cíl výchovy, její metody a prostředky. Není také možno klást jedno proti druhému a dokonce hledat různé základy výchovné a vzdělávací práce, jak to činí např. A. V. Veděnov ve své stati: Nejdůležitější otázky mravního vývoje a výchovy dětí, uveřejněné v 8. č. časopisu Sovětskaja pedagogika, ročník 1964.

Podle tvrzení A. V. Veděnova patří školní vyučování k vnějším vlivům, kdežto výchova — to je rozvíjení přirozených potřeb v člověku při styku s lidmi. S. Veděnov píše: »Vyučování zajišťuje možnost osvojení všeho bohatství duchovní i hmotné kultury, nashromážděného lidstvem. Tím se v procesu vyučování dítě obohacuje zevně: nevědělo, nedovedlo, ale nyní ví a dovede. Výchova znamená vytvářet příznivé podmínky, aby se rozvinulo v člověku to, co je vlastní jeho společenské přirozenosti. Je to rozvinutí přirozené potřeby každého člověka stýkat se s lidmi a později i spolupracovat s nimi, a na základě této potřeby rozvinutí jeho mravních vlastností. Je to rozvinutí přirozené schopnosti naučit se rozmanitým formám tvořivé činnosti a na tomto základě rozvinutí všech tvůrčích sil člověka« (str. 21—22).

Pro každého je zřejmé, že vzdělávání i výchova se uskutečňuje jako důsledek vnějších vlivů. Potřeba člověka stýkat se s druhými vznikla jako vlastnost jeho přirozenosti geneticky, právě tak jako potřeba nabývat vědomostí, osvojovat si bohatství duchovní i hmotné kultury. Kdyby si člověk neosvojoval zkušenosti minulosti, nedošlo by k vývoji, nevznikla by ani potřeba společenského styku s druhými lidmi. Potřeba společen-

ského styku vzniká jako nutnost tehdy, nemá-li člověk sám dost síly v boji o existenci, v boji s živelnými silami přírody. Jinak než z objektivních potřeb nemůže vzniknout ani potřeba společenského styku. Lidské společenství vzniklo jako objektivní nutnost pro podmanění přírody. Co je nad síly jednoho člověka, to zmůže kolektiv. Aby člověk mohl působit na přírodu, a to jak živou, tak mrtvou, za účelem uspokojení svých potřeb, rozvíjí vědu, vytváří techniku a výrobu.

Příznivé podmínky pro rozvinutí rozmanitých forem tvořivé činnosti potřebuje nejen výchova, ale potřebuje je i vzdělávání. Vždyť vzdělávání, je-li správně organizováno, je vždy rozvíjejícím vzděláváním, a rozvíjí nejen rozum a city, ale i morální vlastnosti. Z teze A. V. Veděnova vyplývá, že základem výchovy je vnitřní vrozená a přirozená potřeba, zatímco vzdělávání takovou potřebu nemá a je výsledkem jen vnějších vlivů. Pro nás se už stalo základní pravdou vzájemné působení vnitřních a vnějších podmínek ve vývoji organismů, tím spíše, jde-li o tak složitý organismus, jako je člověk. Kromě toho, vlivy zcela vně přirozené potřeby společenského styku — to je prázdná fráze, bezobsažné tvrzení. Tvůrčí síly člověka a rozmanité formy tvořivé činnosti vznikají zejména v důsledku vnějších vlivů. V našich podmínkách mluvíme jmenovitě o komunistické, nikoli o jakékoli jiné výchově. A ta je determinována svým obsahem, zaměřeností, metodami, organizačními formami, životními podmínkami, vlivy prostředí a organizovaným působením výchovně vzdělávacích zařízení.

Považovat za základ rozdíl mezi vzděláváním a výchovou vnější vlivy v prvním případě a rozvíjení přirozených (vrozených) vloh v případě druhém znamená nechápat vzájemné dialektické působení dědičnosti, prostředí a výchovy a klást je metafyzicky proti sobě.

V této stati není možno zabývat se veškerou argumentací A. V. Veděnova, kterou uvádí na obranu svého stanoviska. Uvedme jen jeden příklad. Ukazuje se, že »výchova vyžaduje stále pozornosti k vnitřnímu světu dětí, stále péče o každé dítě, a co je nejdůležitější, vyžaduje od vychovatelů zvláštních vzájemných vztahů mezi nimi a chovanci, tj. pravé vzájemné spolupráce a kontaktů« (str. 22). Ale jak je to se vzděláváním? To snad nevyžaduje pozornosti k vnitřnímu světu dítěte, péče o ně, vzájemné spolupráce atd? Stěží bude někdo, kdo má třeba jen vzdálený vztah k vzdělávání, odmítat tyto prosté pedagogické pravdy. Neodporujeme Veděnovovi proto, že odmítáme vrozenou potřebu společenského styku nebo napodobivosti, ale proto, že nepoužil těchto odlišností k objasnění podstaty pojmu vzdělávání a výchovy.

Výchovná práce se provádí nejen při vyučování, ale i v době mimo vyučování a při konání obecně prospěšné práce. Realizuje ji nejen učitel, ale i dětské a pionýrské organizace, rodina a kamarádi, prostředí v širším smyslu toho slova. Na utváření osobnosti žáků významně působí krásná i publicistická literatura, kino, divadlo, rozhlas a televize.

Ve výchovné práci má velký význam pedagogicky cílevědomá organizace života a činnosti kolektivu, vytvoření takových podmínek, které by účinně působily na vědomí a chování žáka.

Úspěch a kladné výsledky výchovné činnosti jsou značnou měrou určovány přesně promyšleným systémem výchovné práce, spočívajícím na

bázi vědeckých fakt, vycházejícím z výtěžků věd o dítěti a o člověku vůbec.

Než budeme mluvit o některých teoretických předpokladech systému výchovné práce ve škole, musíme se zastavit u toho, co rozumíme výchovou a co znamená pojem systém výchovné práce.

Výchova je cílevědomé a organizované působení dospělých na dospívající generace, zaměřené na uspokojování jejich probouzejících se potřeb duševních i tělesných, vytvářející podmínky pro život a činnost mládeže, stimulující její činnost ve směru potřebném pro společnost, přímo i nepřímo ji organizuje, a tím rozvíjí nové a složitější potřeby rostoucí a rozvíjející se lidské osobnosti.

Cílevědomé a organizované působení starší generace je vždy historicky podmíněno jak co do obsahu, tak co do prostředků a organizačních forem. Pro život a pro činnost dorůstajících pokolení se vytvářejí určité podmínky. Tyto vlivy se uskutečňují vytvářením okolního prostředí, hrami, učební a pracovní činností a účastí ve veřejném životě. V procesu činnosti se nejen uspokojují již existující potřeby, ale probouzejí a rozvíjejí se i potřeby nové; objevuje se nový obsah duševního života, který nemůže vzniknout automaticky. Získávání nových lidských kvalit je aktivní a tvůrčí proces a vyžaduje aktivní poznávací činnosti. Bez rozumové a tělesné aktivity není utváření osobnosti možné a jakékoli úsilí dospělých zde nepomůže. Vždyť výchova je svérázný a specifický proces, jímž dospělí odevzdávají dorůstajícím pokolením své zkušenosti, normy, pravidla, názory a přesvědčení; osvojování je pro vychovávané nikoli pasívní, ale aktivní proces, který vyžaduje osvojit si tyto zkušenosti nejen teoreticky, ale i prakticky je přetvořit v život.

Jak je vidět, vyžaduje organizovaná výchova od dospělých, aby vedli duševní život i tělesný vývoj dorůstajících pokolení. Takové vedení předpokládá, že vychovatelé sami mají jasný cíl výchovy, nejvyšší ideál s odpovídajícím obsahem, organizačními formami, principy, metodami a prostředky výchovy. Výchova usiluje o utváření takových vlastností, které potřebuje společnost, usiluje o změny v duševním profilu dítěte, nikoli však prostě o změny, ale o takové změny, které odpovídají cíli, ideálu a obsahu (programu) výchovy. V podmínkách vědecky organizované výchovy dorůstajícího pokolení se utváření osobnosti určuje uvědoměle vytyčenými cíli, které před sebe staví starší generace, vytvářejíc si novou směnu. Souhrn cíle, obsahu, principů, organizačních forem, metod a prostředků bude právě tvořit výchovný systém. Systém výchovné práce zahrnuje množství vzájemně spojených strukturních prvků, které splňují určité funkce.

Je tedy možno za systém výchovné práce považovat jednotu cíle, ideálů, obsahu, principů, organizačních forem, metod, prostředků a jasné důslednosti výchovy, které zajišťují utváření osobnosti s předem stanovenými vlastnostmi, názory a přesvědčením.

Rozumí se samo sebou, že dobře promyšleného výchovného systému se dá úspěšně použít se zřetelem ke konkrétním podmínkám a že se ne-

vylučuje, ale předpokládá, že v obecném systému existuje řada jiných systémů, specifických pro určitou činnost a pro řešení konkrétních úkolů. Je to například systém výchovné práce třídního učitele, systém výchovné práce dětských a mládežnických organizací, systém výchovy určitých vlastností ve vyučování tomu nebo onomu předmětu nebo skupině předmětů. Je třeba bohužel poznamenat, že v našich výchovně vzdělávacích zařízeních jsou velmi rozmanité a různé systémy, ale ani v jednom systému není systém.

Systém je spojitý celek podmíněný vzájemnou podřízeností a koordinací částí a prvků, z nichž se skládá. Je to vzájemné spojení představ, pojmů, idejí a norm podřízených cíli utváření aktivního budovatele komunismu. Systém výchovné práce zahrnuje i možnost řízení výchovného procesu samého.

Ne náhodou se při stanovení systému výchovy vyzdvihuje na prvním místě cíl výchovy. Cíl výchovy dorůstajících pokolení je spojen s cíli života společnosti a je společností určován. Život s veškerou složitostí sociálně ekonomických, národně politických a kulturně ideologických problémů určuje cíl, charakter a zaměření výchovy a naopak zase výchova aktivně působí na společenský život. Chceme-li pochopit pravou povahu výchovného systému dané společnosti, musíme pochopit společenský řád.

Základním cílem našeho sovětského socialistického společenského řádu je vybudovat komunistickou společnost. »Přechod ke komunismu předpokládá výchovu komunisticky uvědomělých a vysoce vzdělaných lidí, schopných jak tělesné, tak i duševní práce, aktivní činnosti v různých sférách veřejného a státního života, ve vědě a kultuře.«¹⁾

Úspěšně budovat komunistickou společnost mohou vysoce kvalifikovaní, ideově pevní a všestranně harmonicky rozvinutí lidé. Rozumí se samo sebou, že všestranný harmonický rozvoj je proces dlouhodobý a složitý. Rozvojem vědy a techniky dojde za rozvinutých forem komunismu k organickému sepětí duševní a tělesné práce ve výrobní činnosti. V komunistické společnosti se práce stane »experimentální vědou, předmětně tvořivou a předmětně zhmotněnou vědou.«²⁾

Všestranný harmonický rozvoj se v současných podmínkách stává stále více objektivní nutností. Rozvoj současné výroby a vědeckotechnický pokrok vyžadují v socialistických podmínkách nikoli úzkého specialistu, nikoli unifikovaného, ale všestranně rozvinutého člověka. Již starí Řekové zdůrazňovali svoji kalokagathii, tj. ideu spojení intelektuální a fyzické krásy. Tuto ideu harmonického rozvoje nejednou vyzvedli jak raní utopičtí socialisté, tak i socialisté pozdější. Avšak vědeckého zdůvodnění se jí dostalo v pracích klasiků marxismu-leninismu a prakticky se začla řešit za socialistické výstavby. Dnes je to cíl naší výchovy, který určuje její obsah, principy, organizační formy, řízení, metody a prostředky.

Bylo by nesprávné tvrdit, že všestranný rozvoj může plně uskutečnit

¹⁾ *Matěrialy XII. sjezda KPSS*. Moskva, Gospolitizdat, 1961, str. 413. (Česky: *XXII. sjezd Komunistické strany Sovětského svazu*. ÚV KSČ, Praha 1961, str. 289—290.)

²⁾ K. Marks i F. Engels: *Ob iskusstve*. Moskva 1957, str. 264. (Česky: K. Marx a B. Engels: *O umění*, Praha 1951.)

všeobecně vzdělávací škola. To ovšem nemůže. Škola dává základ — a to velmi solidní základ — všestranného rozvoje osobnosti. Ale ani vysoké školy, které pokračují ve všestranném rozvoji, nemohou tuto stránku života člověka dovést. Výchova a rozvinutí osobnosti je dílem celého života. Život ve vši složitosti sociálních, společenských a individuálních vztahů je nejmocnější činitel výchovy a rozvoje. Výchova je dílo celého života. Teorie a praxe výchovy, to je teorie a praxe života. Spojení se životem v procesu výchovy znamená nejen připravovat pro aktivní účast v životě, ale postupně připravovat k sebevýchově.

Při realizaci výchovy vycházíme z obecného cíle všestranného rozvoje osobnosti. Stanovujeme tedy správně cíl výchovy. To je velmi mnoho pro úspěšné řešení výchovných úkolů, ale zdaleka ne vše. Znalost cílů výchovy nutně předpokládá znalost materiálu, s kterým je třeba pracovat. Pedagog musí pracovat s neobyčejným materiálem — s rostoucím a vyvíjejícím se organismem, který má pro svůj rozvoj neobyčejně bohaté možnosti, jež jsou mu přírodou dány; pedagog-vychovatel pracuje s osobností dítěte a musí odpovídajícím způsobem tuto osobnost rozvíjet. Je však možno osobnost vychovávat, utvářet, zušlechťovat, aniž si položíme otázku, co to vlastně je osobnost, jaké jsou možnosti jejího utváření, vychovávání, co musí vědět vychovatel o osobnosti a o zákonitostech její výchovy, a také v čem se lidská osobnost projevuje?

V přítomné době dávají vědy o člověku obšírný materiál, který vysvětluje přírodní i společenskou podstatu lidské osobnosti, zákonitosti jejího vývoje, racionální i emoční stránku, sféru činnosti a nejjemnější psychické stránky projevu osobnosti. V poznání sama sebe pronikl člověk tak hluboko, že už může vytvářet modely psychických procesů — myslící stroje. Ale i tak platí teze K. D. Ušinského, vyslovená v předmluvě ke knize Člověk jako předmět výchovy — Zkušenosti pedagogické antropologie, vydané v roce 1868: »Zvláštností vychovatelského umění je, že téměř všem připadá známé, dostupné a některým dokonce lehké — a čím méně je člověk zná teoreticky nebo prakticky, tím se mu zdá dostupnější a lehčí. Skoro všichni uznávají, že výchova vyžaduje trpělivost; někteří se domnívají, že je k ní třeba vrozené schopnosti a dovednosti, tj. návyku; jen zcela málo lidí došlo k přesvědčení, že kromě trpělivosti, vrozené schopnosti a návyku jsou nutné také zvláštní vědomosti, ačkoli by je všechny o tom mohly přesvědčit naše četné pedagogické omyly.«³⁾

Je zcela zřejmé, že pro výchovu je nutno všestranně znát osobnost vychovávaného. Člověk je částí přírody a je nutno, aby vychovatel znal jeho přírodní podstatu. Což jen náhodou nazval K. D. Ušinskij svoji základní práci Zkušenosti pedagogické antropologie? Její první část je fyziologická, druhá psychologická. Vychovatelům autor důrazně doporučuje osvojit si vědomosti ze všech antropologických věd. Vše, co napomáhá tomu, aby pedagogové získali přesné znalosti všech antropologických věd, na nichž jsou založena pravidla pedagogické teorie a jež přispívají k jejímu propracování i vývoji, ukázal naprosto správně. Nedo-

³⁾ K. D. Ušinskij: *Sobrannyje sočtěníja*, t. 8. Moskva—Leningrad, Izd. APN RSFSR 1950, str. 11. (Česky: K. D. Ušinskij: *Vybrané pedagogické spisy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1955, str. 451.)

konalost antropologických věd Ušinského nezmátla: »Ale což se lidé měli zřítci užívání železnice proto, že se ještě nenaučili létat ve vzduchu?... Společně se zdokonalováním věd se bude zdokonalovat také teorie výchovy, jestliže jen přestane sestavovat ničím nepodložená pravidla a bude se stále vypořádávat s vědou neustále se rozvíjející a bude vyvozovat každé své pravidlo z některého faktu nebo dokonce z konfrontace mnoha fakt, vědou dosažených.«⁴⁾ Vše to bylo napsáno skoro před sto lety. Za tu dobu zaznamenaly vědy o člověku neobyčejně široký a hluboký vývoj, do studia člověka se zapojily nové oblasti vědění, kybernetiku v to počítajíc.

Člověk pronikl hluboko do tajů dědičnosti. Jako příklad uvedu materiály k této otázce z knihy G. Schenka,⁵⁾ která vyšla v roce 1963 v západním Berlíně.

V této knize uvádí autor 24 bodů, které převzal ze statí G. Schramma Biologické základy života (Jestěštvnoje naučnoje obozrenije, 1963, č. 3) a které jakoby v souladu s posledními fakty odrážely základy života a zároveň biochemickou funkci a strukturu organismů, člověka i jeho mozků.

G. Schramm buduje své vývody na základě mnoha prací, mezi nimi prací takových autorů, jako jsou laureáti Nobelovy ceny za rok 1962, H. C. Crick, H. Wilkins a J. D. Watson, kteří asi objevili »současný revoluční zákon« molekulární genetiky, jež je klíčem dědičnosti a konečností i kódem veškeré živé přírody. Je to nejdůležitější objev století a možná i největší vědecký objev všech věků. Podle Crickova názoru bude záhada dědičnosti odhalena v tomto nebo v příštím roce, protože v rovině teorie je řešení už nalezeno. To dá člověku možnost plánovat a utvářet jakékoli živé bytosti.

1. Geny jsou nositeli dědičnosti a jsou obsaženy v chromozómech jádra buňky. Jako takové určují fyzickou i duševní tvářnost organismů, biologický osud buňky a zároveň i vývojové možnosti.

2. Geny jsou veliké molekuly typu kyseliny desoxinukleové (KDN).

3. Shromažďují informaci pro výstavbu organismu.

4. Výrazem »informace« se označuje regulující a systematizující schopnost KDN, která sdružuje nespočetné množství atomů živé substance v důmyslné struktury.

5. Molekuly KDN dostávají vzájemně sdruženou dávku (skupinu) informace.

6. Informační obsah je nově objevená vlastnost molekulárních struktur.

7. Informaci nelze měřit fyzikálními nebo chemickými metodami. Tento nový chemický rozměr není možno začlenit do systému gram-cm-sekunda.

8. Protože jde o novou veličinu energie, měří se objem informace v bitech.*

⁴⁾ Tamtéž, str. 464.

⁵⁾ G. Schenk: *Die Grundlagen des XXI. Jahrhunderts. Über die Zukunft der technischen Welt. (Základy XXI. století. O budoucnosti technického světa.)* Berlin, 1963.

*) Bit — zkratka z anglického binary digit (dvojková číslice). Je to jednotka pro měření množství informace. (Pozn. překl.)

V bitech se měří dvojitá kladná nebo záporná řešení, která neříkají nic o kvalitě informace.

9. Informace obsažená v KDN disponuje organizující schopností, a proto z jednotlivých částí vzniká organismus jako funkční jednotka.

10. Shromážděné informace zabírají pranepatrný prostor. Tvůrčí (konstruktivní) plány skoro tří miliard nyní žijících lidí by mohly být umístěny v jednom jediném krychlovém centimetru.

11. Genetické instrukce mohou být rozmnoženy. Odevzdávají se v nej-různější formě potomstvu.

12. Předávání genetických instrukcí není určeno jednou pro vždy a neděje se strnulou formou. V určitém rozsahu jsou možné nevelké změny, jímž se říká mutace.

13. Mutace jsou molekulárním základem evoluce. Evolucí se rozumí vývoj života v historickém procesu Země a změny vnějších forem živých organismů. Evoluce jako historický proces současné rozmanitosti živých bytostí je mnohotvárný komplex a často proces, který není možno až do konce předurčit.

14. Informace obsažená v jednom genu může být přečtena jinými molekulami; jiné molekuly ji též mohou převést na jiný druh písma.

15. To probíhá přes »převodní substance«. Převodní látky jsou typem kyseliny ribonukleové (KRN).

16. Tyto převodní látky přijímají informaci shromážděnou v chromozómech jádra buňky a odevzdávají ji »ribozómům« buněčné plazmy.

17. Zde se realizuje genetická instrukce. KRN řídí formování katalyzátorů z aminokyselin. Tyto katalyzátory jsou enzymoproteiny.

18. Množství, druh a časová posloupnost enzymů vytvářejí (určují) v poslední instanci celý organismus.

19. Procesy v buněčné plazmě působí zpětně na gen; v důsledku těchto »procesů zpětné vazby« se vytváří živý, autoreglativní systém, který se nyní může přizpůsobovat vnějšímu prostředí.

20. Informace se může přenášet z jedné druhů molekul na druhé. Nezávisí na látkové podstatě přejímajícího ústrojí (příjemce). Příklad: duch a myšlenky knihy nezávisí na typu písma, kterým je kniha vytištěna.

21. Autor genetické informace nebyl dosud nalezen.

22. Ukáže-li se, že je autorem materie, budou muset zákony materie najít svůj odraz v obsahu informace.

23. V molekulární sféře se setkáváme s ideami, plány a procesy, které je možno definovat jen pomocí pojmů »čtení« a »překlad«, jež vznikly v duševní činnosti.

24. Makromolekuly vládou duševními vlastnostmi. Duše velkých molekul nabývá v důsledku podstatných okolností nevídaných perspektiv: v nukleinových kyselinách mozku se shromažďuje nejen dědičná informace; je velmi pravděpodobné, že se v makromolekulách shromažďují dovednosti, zkušenosti a vědomosti, získané během života. Výzum molekulárního základu procesu vzdělávání začal teprve nyní.

V přítomné době díky molekulární biologii a molekulární genetice byl fakticky objeven kód dědičnosti, který se uznává za jediný univerzální

pro všechny živé bytosti. Bylo zjištěno, že gen není nejmenší částice, materiální nositel dědičnosti; byl objeven ještě elementárnější nositel dědičnosti — muton.

V letech 1963 a 1964 vydalo nakladatelství cizojazyčné literatury dva sborníky statí (překlad z angličtiny a němčiny) pod názvem Molekulární genetiky. Z materiálu je jasné, že dešifrováním genetického kódu byla rozřešena jedna z hlavních záhad živé hmoty; informace obsažená v chromozómech je klíčem k dědičnosti.

Důsledky tohoto objevu jsou obrovské a v nejbližších letech musí sehrát rozhodující roli v prudkém rozvoji biologie a té její intimní a jemné podstaty, kterou je dědičnost.

Stěží je možno omluvit, že se při rozpracovávání teorie a praxe výchovy nevyužívá faktů antropologie. Antropologii je možno plným právem nazvat přírodními dějinami lidského rodu. Antropologie ukazuje rozšíření člověka na Zemi, jeho původ, rasové, věkové, pohlavní a jiné odlišnosti. B. Engels napsal, že antropologie tvoří »přechod od morfologie a fyziologie člověka a jeho ras k historii.«⁶⁾

V přítomné době se v buržoazní pedagogice široce využívá antropologických faktů, ba i sama antropologie se neprávem pojímá tak široce, že zahrnuje veškerý nebo skoro všechný vývoj duševního života člověka. Zvláště široce využívá antropologie existencialistického směru v pedagogice, přičemž zbavuje antropologii její materialistické podstaty. Bez znalosti antropologie není možno porozumět podstatě dědičnosti, kterou není možno ve výchovné práci ignorovat. Pedagog musí vědět, jak člověk došel od primáta k »homo sapiens«, k člověku myslícímu, uvažujícímu.

Antropologie studuje přírodní (biologickou) podstatu člověka, ale vysvětlit vývoj člověka, jeho polidštění, není možno bez znalosti zákonů vývoje společenského. Život je zvláštní forma pohybu materie, která má své specifické vlastnosti a řídí se svými zákonitostmi. Fyzikální a chemické zákonitosti zůstávají nezměněny, ale přistupují k nim jiné zákonitosti, a tyto jiné zákonitosti tvoří specifikum života, jeho hlavní podstatu, jeho jádro.

Není tedy možno antropogenezi — učení o původu a vývoji člověka — považovat za izolovanou od společenských podmínek a zvláště od výchovy jako věčné kategorie. Sociální podmínky života, i když nejpřimitivnější, vytvářejí možnost projevu vědomí jako vlastnosti vysoce organizované materie a jako produktu společenského života, rovněž velmi primitivního při svém vzniku. Čím složitější se stává společenský život, tím stále složitější se stává vědomí, složitější se stává výchova jako nezbytná podmínka stálého vznikání osobnosti člověka. Každý opravdový vývoj vede k novým teoretickým závěrům, které nutí podívat se na podstatu věci z nového hlediska. S rozvojem společnosti se neobyčejně rozšiřuje oblast výchovné činnosti, a proto se musí změnit i sama tradiční definice pedagogiky jako vědy o výchově dorůstajících pokolení. Působení pedagogických vlivů se formálně omezovalo věkem dospívání. Nyní se u nás i v jiných zemích světa klade otázka nutnosti zpřesnit hranice pedagogické vědy a jejího předmětu. V této souvislosti je velmi zajímavá

⁶⁾ F. Engels: *Dialektika přírody*, 1948, str. 148. (Česky: B. Engels: *Dialektika přírody*, Praha, 1951.)

kniha Alvína Dienera *Základy filosofie*, sv. 2. (Grundriss der Philosophie), vydaná v roce 1964 v Německé spolkové republice. Autor píše, že tradiční pojem »pedagogika« zastaral; tento výraz se stal úzkým a nejasným. Je to pedagogika minulosti a neodpovídá rychle se rozvíjejícím a komplikujícím se společenským vztahům. O tom svědčí sám výraz »pedagogika«, který vznikl z řeckého *παις* = dítě a *ἄγω* = vedu.

Už se objevil nový termín andragogika — pedagogika dospělých. Tento název je z řeckého *ἄνδρως* = muž a *ἄγω* = vedu. V žádném případě se pedagogika dospělých netýká jen mužů. Autor Základů navrhuje nový název »antropagogika«. Věc nevězí v termínech, ale v podstatě. Zřejmě je třeba zůstat u obvyklého názvu »pedagogika«, avšak jejím předmětem nemohou zůstat jen děti.

Osobnost člověka definoval Marx jako souhrn společenských vztahů. Osobnost je částí společnosti, nerozlučně s ní spjatá, je produktem životních podmínek, výchovy a sebevýchovy. Osobnost se ve společnosti nerozplývá, ačkoli tvoří její část, a také se proti ní nestaví. Rozplynutí osobnosti vede ke zničení osobnosti, individuality. Zároveň však vně společnosti není lidské osobnosti, není individuality, není rozmanitých schopností. »Když říkají, že zkušenost a rozum«, napsal V. I. Lenin, »svědčí o tom, že si lidé nejsou rovni, rozumějí rovností rovnost schopností nebo jednotnost tělesných a duševních schopností lidí. Rozumí se samo sebou, že v tom smyslu si lidé nejsou rovni. Ani jeden rozumný člověk a ani jeden odborník na to nezapomínají.«⁷⁾

Osobnost se neobjevuje v hotovém tvaru, ale vždy se utváří, vychovává. Úkol spočívá v tom, aby se přes vnější činnost zajistil vlastní vývoj a rozvoj osobnosti. Vychovávat znamená řídit vývoj, ze svých idejí činit ideje jiných, tj. řídit vývoj osobnosti.

Výchova osobnosti se uskutečňuje činností vychovatele a činností vychovávaného. Tyto činnosti, přesněji možno říci vzájemné činnosti, se uskutečňují neustále, soustavně a plynule. Sám pojem osobnosti není pojem statický, ale v jistém stupni proces, růst, činnost. »Činnost — to je sama osobnost«, napsal Gercen. Pro růst jsou nezbytné některé jevy, jako je zachování starého v novém, neboť vzniklé nové vychází z předchozího a pokračuje v následujícím. Vždyť výchova jako aktivní proces spočívá v tom, že starší pokolení odevzdává mladému všechno cenné, co vytvořila předchozí pokolení, a tak se spojuje nové se starým, současnost s budoucností. Měl naprosto pravdu L. N. Tolstoj, když tvrdil: »K tomu, aby byl vychován člověk, způsobilý pro budoucnost, která stojí před nynějším pokolením, je ho třeba vychovávat a mít přitom na zřeteli ideálně dokonalého člověka; jen tehdy bude chovanec důstojným členem pokolení, v němž mu bude žít.«⁸⁾

Úspěch výchovné činnosti je určován znalostí zákonitostí vývoje osobnosti. Proto je soustavné studium dítěte první podmínkou úspěšné výchovné činnosti. Problém vývoje v přírodovědě, jako jeden z problémů, staví otázku vývoje nejen ontogenetického, ale i fylogenetického. Je však nutno vážně studovat nejen zákonitosti fyzického vývoje, ale i psychického. Ačkoli jde lidstvo ve svém vývoji vpřed nikoli přímočaře, ale přece vpřed,

⁷⁾ V. I. Lenin: *Sočinenija*, t. 17, str. 241. (Česky: V. I. Lenin: *Splisy*, 17, Praha 1958.)

⁸⁾ L. N. Tolstoj: *Krug čtení*. Spb., 1910, str. 21.

dítě začíná vždy od samého počátku. Jeho individuální vývoj začíná z jednoduché buňky; objevuje se na světě s nerozvinutým tělem, city a rozumem, ale s ohromnými možnostmi vývoje. Okolní lidské prostředí podporuje vývoj druhé signální soustavy a zvláště přes druhou signální soustavu určuje vznik lidské osobnosti.

Jak už bylo řečeno, má ve výchově osobnosti velký význam cíl. Bude-li cíl jen vnější, nespojený s vnitřními potřebami, nebude přitažlivý ani pro vychovatele, ani pro vychovávaného. Bude-li cíl jen osobní, bude to cíl čistě egoistický, který bude brzdit projevení individuality. Individualita, originalita a neopakovatelnost osobnosti se projevuje jen v obecném. Vnitřní potřeby, které jsou určovány obecnými cíli a které se mají realizovat v procesu výchovy, činí z člověka individualitu. V našich socialistických podmínkách platí, že čím víc se člověk stará o obecné otázky, tím všestranněji se rozvíjí, tím jasněji se vytváří jeho osobnost. Uskutečňuje-li člověk jen osobní cíle, vychovává se jako individualista a snaha po originalitě zde nepomůže; člověk se stává člověkem »na ruby«. Nejprotivnějšími individualisty bývají lidé zcela postrádající individualitu. Individualita je neopakovatelná, unikátní. Ale té neopakovatelnosti a unikátnosti se dosahuje tím, že si osobnost určí své místo a svou úlohu v činnosti kolektivu při řešení obecných úkolů. Jen v kolektivu, na pozadí obecné činnosti vystupuje individualita. Osobnost se utváří a vychovává v činnosti a činnosti zaměřenou k uskutečňování společenských cílů. Brát správně v úvahu vnitřní činitele — to je podmínka výchovy osobnosti. Vnější podmínky — to je prostředí, vyjádřené materiální i duchovní kulturou, politickou nadstavbou a mravními normami. Prostedí předurčuje utváření osobnosti. Vnější prostředí vystupuje ve formě organizované výchovy, uskutečňované v odpovídajících organizacích a speciálně připravenými osobami. Avšak organizovaná výchova nebude mít patřičný účinek, nebude-li v naprostém souladu s vnitřní potřebou a schopností zpracovat a osvojit si tento materiál a učinit ho svým. Nespornou zůstane téze, kterou vyřkl N. A. Dobroljubov: »... ne toho možno nazvat člověkem opravdu mravním, kdo nad sebou jen trpí příkazy povinnosti jako nějaké těžké jho, jako mravní řetězy*), ale především toho, kdo se snaží spojit požadavky povinnosti s potřebami své vnitřní podstaty, kdo usiluje, aby se staly jeho tělem a krví, vnitřním procesem vlastního uvědomění a vývoje, aby se staly nejen instinktivně nezbytnými, ale aby přinášely i vnitřní potěšení.«⁹⁾ Vnější vliv uskutečňovaný formou přinucení, povinnosti, neinspiruje mysl, nerozvíjí smysly, nevytváří podmínky pro činnost, pro práci. Tuto stránku výchovné činnosti dobře zdůraznil K. D. Ušinskij ve své stati O mravním prvku ve výchově: »Mravnost a svoboda«, napsal Ušinskij, »jsou takové dva jevy, které se nutně navzájem podmiňují a které jeden bez druhého nemohou existovat, protože jen to konání je mravné, které vyplývá z mého svobodného rozhodnutí; co se dělá nesvobodně, ať už pod vlivem cizí vůle, pod vlivem strachu nebo pod vlivem živelné vášně, je, ne-li nemravné, tedy při nejmenším

*) V originále verigi — řetězy, popř. jiná zátěž, kterou dobrovolně nosili náboženští fanatici. (P. př.)

⁹⁾ N. A. Dobroljubov: *Izbrannyje filosofičeskije proizvedenija*, I, Moskva, 1948, str. 213.

amorální konání.«¹⁰⁾ Naopak probudivší se potřeby jsou povzbuzovány dobře organizovaným vlivem k sebevýchově, k uvědomělé, plánovitě a soustavné práci na sobě ke zdokonalování nebo utváření nových vlastností, nutných v životě pro svobodnou tvořivou práci.

Nyní je nutno zastavit se u otázky, co tvoří jádro obsahu výchovy. Obsahem výchovy a hlavní podstatou výchovné práce je obsah vědeckého vzdělávání. Bez hlubokých a trvalých vědních znalostí není ani možné socialistické uvědomění a vědecký světový názor. Vědecký názor je teoretickým základem výchovy osobnosti vůbec. Vědeckým vzděláváním nazýváme takové vzdělávání, které klade trvalé základy všestrannému rozvoji a výchově. Každá věda, které se ve škole učí v podobě základů, má svým obsahem, spojením s jinými vědními znalostmi, se životem a s praxí veliké výchovné možnosti. K. D. Ušinskij hluboce postřehl, »že každá věda rozvíjí člověka, neboť stačí její vlastní obsah, a rozvíjí zejména tím obsahem, ne něčím jiným. Je-li věda, kterou člověk studuje, spojena svým obsahem s jinou vědou, připravuje také ke studiu této druhé vědy, pokud stačí svým vlastním obsahem a pokud tento obsah souvisí s obsahem vědy, která se má studovat potom.«¹¹⁾

V našich podmínkách každé oslabení vyučování základům věd vyvolává nutně a automaticky oslabení výchovné práce, oslabení spojení školy se životem. V. I. Lenin vytyčil ve stati Raději méně, ale lépe, jako důležitý úkol »za prvé — učit se, za druhé — učit se a za třetí — učit se, a potom dbát na to, aby vědění u nás nezůstávalo mrtvou literou nebo módní frází (a to se u nás, upřímně řečeno, stává velmi často), aby vědění opravdu pronikalo lidem do krve, aby se plně a opravdu stávalo nedílnou součástí jejich života.«¹²⁾ Co však znamená, aby vědění pronikalo do krve, aby se stávalo nedílnou součástí jejich života? To znamená právě tak socialistické uvědomění člověka, jako jeho světový názor a komunistické normy chování a jednání. V našich podmínkách je celý systém vzdělávání a výchovy přísně vědecký a je zaměřen k všestrannému rozvinutí a k všestranné výchově člověka.

Všeobecné vzdělání je pevný základ kultury. Na tomto základě se buduje výchova a rozvíjení lidské osobnosti. Nová pokolení rostou a vyžadují jasné zaměření, jasné životní cíle, jasné názory a přesvědčení, mravní zásady a hluboké lidské city. Zcela prázdné by byly všechny naše řeči o výchově, kdyby vyjadřovaly nejasná mínění o obsahu. Rozvíjení formy bez obsahu — to by byly mýdlové bubliny, pusté tlachání naivních a bezzásadových lidí, pedagogické blouznění. .

Škola postupně utváří v žácích obecné vědomí, ale vývoj a utváření obecného nejsou možné bez soustavných a přísně vědeckých vědomostí. V chování člověka se s postupujícím věkem a vývojem stále více stává vedoucím jeho intelekt, což nijak nesnižuje emocionální život; naopak emocionální život se chápe hlouběji, a tím se dostává na vyšší úroveň.

Etické a estetické ideály mládeže vznikají a rozvíjejí se v době školní docházky a nemohou vzniknout mimo proces nabývání vědomostí. Pro-

¹⁰⁾ K. D. Ušinskij: *Sobrannyye sočiněnija*, t. 10, Moskva—Leningrad, Izdatel'stvo Akad. ped. nauk RSFSR, 1950, str. 331—442.

¹¹⁾ K. D. Ušinskij: *Sobrannyye sočiněnija* t. 10, Izd. AN RSFSR 1950, str. 441—442.

¹²⁾ V. I. Lenin: *Sočiněnija*, t. 33 str. 447 (Česky: V. I. Lenin: *Spisy*, sv. 33, Praha 1955, str. 488.).

to má přesně promyšlený obsah vzdělání vysoce aktuální význam pro řešení výchovných úkolů. I když se obsah vzdělání do určité míry zlepšil v souvislosti s realizací zákona z 24. prosince 1958, zůstal v zásadě tradiční, tj. příliš orientovaný na minulost. Pokusy o změnu obsahu vzdělání, i když se provádějí experimentálně, neubírají se podle mého hlubokého přesvědčení touto cestou. Učivo se stává nesmírně složitým. Např. už v první třídě se vyučuje algebře.

L. N. Tolstoj řekl svého času velmi dobře: »Pro lidský rozum je méně škodlivé neučit se vůbec, než učit se příliš brzo a příliš mnoho.«¹³⁾

Mám na mysli především předměty matematicko-přírodovědné. Při stanovení obsahu těchto vyučovacích předmětů se nové vědecké poznatky začleňovaly zpravidla tak, že se k tradičnímu učivu přidaly nové oddíly vědomostí. Např. bylo zařazeno takové nové učivo, jako jsou funkce a jejich analýza a derivace do matematiky, studium atomové fyziky, ultrazvuku, polovodičů a jiných témat do předmětu fyzika nebo studium vlastností vysokomolekulárních sloučenin a základních metod syntézy do vyučování chemie. Ať už to jakkoli odpovídalo novým požadavkům na obsah vzdělání, přece se tím nezměnila ani struktura ani charakter tradičních vyučovacích předmětů. Ale o předmětech biologických není co říci. Ústřední problém těchto předmětů, problém vývoje, nebyl vyjádřen přísně vědecky a nejnovější přírodovědné poznatky byly už předem odmítány. Výchovný a vzdělávací význam matematicko-přírodovědných předmětů spočívá i v tom, že jejich správné vyučování spojuje školu se životem a řeší problém polytechnického vzdělání. Nyní se však spojení vědomostí se životem a s prací nekryje se systémem těchto předmětů, ale vztahuje se k souboru příkladů. V učebních osnovách se stanoví soubor vědomostí, což je ovšem správné, ale zcela nedostačující. Osnovy musí stanovit také systém práce, která zabezpečuje postupně stále složitější objevitelský přístup k osvojování vědomostí a k rozvíjení tvořivosti, heuristický postoj k práci, a to jak tělesné, tak duševní. Přírodní vědy jsou pro život společnosti velmi významné, neboť nejenže tvoří základ materialistického světového názoru, ale jsou i zdrojem a základem mnoha nových oblastí techniky.

Velké pozornosti zasluhuje i obsah vzdělání humanitního jako významného činitele ideové a politické výchovy žáků. Obsah humanitního vzdělání nezabezpečuje nyní v potřebné míře harmonický rozvoj a výchovu nadšeného pracovníka-budovatele. Materiály ze škol ukazují, že by si bylo přát lepší kvalitu vědomostí, např. v oblasti literatury. Žáci vyšších ročníků mají velmi úzký a omezený okruh vědomostí ze zahraniční, a dokonce i ze sovětské literatury, nemluvě ani o hudbě a o výtvarném umění.

Další zlepšení obsahu vzdělání poslouží též zlepšení výchovné práce. Musíme pamatovat i na to, že v posledních letech došlo k tak významným změnám ve vědách, jejichž základům se vyučuje ve všeobecně vzdělávací škole, že je třeba uvést obsah školního vzdělání do souladu s výsledky vědeckého a technického pokroku. Škola musí učit děti hledět dopředu, do budoucnosti, která jim též patří. A tuto vlastnost je možno

¹³⁾ L. N. Tolstoj: *Krug čtení*. Spb., 1910, str. 20.

vychovávat na nejnovějších výsledcích vědeckého myšlení, samozřejmě didakticky zpracovaného.

Komunistická výchova se může uskutečňovat jen na základě vědeckého charakteru učiva. Tato podmínka je nutná, ale není dostačující. Vědomosti samy neurčují zaměření a charakter výchovy. Znovu se musíme obrátit ke K. D. Ušinskému: »Vzdělávání rozumu a jeho obohacování vědomostmi přináší ovšem mnoho užitku, avšak běda! Nikterak nemyslím, že botanické nebo zoologické vědomosti, nebo dokonce nejdůvěrnější seznámení s hlubokomyslnými spisy Vogtovými a Moleschottovými by mohly učinit Gogolova městského hejtmana poctivým úředníkem, a jsem naprosto přesvědčen, že kdyby byl Pavel Ivanovič Čičikov zasvěcen do všech tajů organické chemie nebo politické ekonomie, byl by zůstával týmž prohnaným chlapíkem, velmi škodlivým společnosti. Byl by se poněkud změnil jeho zevnějšek, byl by se přestal vtírat lidem s hbitostí téměř vojenskou, nabyl by jiného chování, jiného tónu a byl by se ještě lépe zamaskoval, takže by byl podvedl i někoho chytřejšího, než byl generál Betriščev; byl by však zůstal týmž škodlivým členem společnosti a bylo by ho ještě nesnadnější přistihnout.«¹⁴⁾

Vědecký obsah vzdělání jako základ komunistické výchovy vyžaduje, aby se užívalo dokonalejších metod vzdělávání, neboť vzdělávací metody jsou zároveň metodami výchovnými. V sovětské škole se musí stát pravidlem uplatňovat jednotu metod zaměřených k vědomí, k citům a k činnostem. Se vši zřetelností vyvstává úkol užívat prvků výzkumných metod, přesněji řečeno, výzkumného principu. Svého času se výzkumného přístupu užívalo v širokém měřítku ve vyučování přírodním vědám. Avšak díky nadměrnému nadšení pro tuto metodu a její univerzalizaci byl nepochybně významný princip učení přiveden skoro k úplnému zapomnění. Úkol spočívá také v tom, aby žáci byli postupně vedeni k ovládnutí vědecké metody a aby v nich bylo probouzeno a rozvíjeno samostatné myšlení. Žákovi je možno sdělovat poznatky zcela formálně a on se jim naučí. A je možno vyučovat tvořivým způsobem, poznatky sdělovat jako něco živého, co se vyvíjí a z čeho se mohou zrodit vědomosti nové. Ne nadarmo tvrdil svého času Pestalozzi, že úkolem učitele je dát do žákových rukou nit, dát jeho myšlení určitý směr. Výchovný význam takového přístupu bude spočívat i v tom, že se žáci opravdu stanou aktivními, že je učivo uchvátí a předmět si oblíbí, že se neobyčejně povznese ideový význam učiva. Zvláště tímto směrem zaměřoval svou pozornost již K. D. Ušinskij, když napsal: »Kdybychom ovšem viděli ve výchově jen vyučování čtení a psaní, mrtvým a živým jazykům, chronologii historických událostí, zeměpisu atd., aniž bychom přemýšleli o tom, jakého cíle dosahujeme při tomto učení a jak ho dosahujeme, nebylo by zapotřebí odborné přípravy vychovatelů pro jejich práci, ale věc by běžela sama tak, jako dosud, jako bychom nepředělávali a znovu nesestavovali naše učební osnovy. Škola by byla jako dříve očištěm, jehož různými stupni musí člověk projít, aby dosáhl toho neb onoho postavení ve světě, ale skutečným vychovatelem by byl jako dříve život se všemi ošklivými nahodilostmi. Praktic-

¹⁴⁾ K. D. Ušinskij: *Sobrannyye sočiněnija*, t. 2, Moskva, Izd. APN RSFSR, 1948, str. 429—430. [Česky: K. D. Ušinskij: *Vybrané pedagogické spisy*. SPN Praha 1955, str. 102.]

ký význam učení tkví právě v tom, abychom ovládli nahodilost života a podržili je rozumu a vůli člověka.«

Používání rozmanitých pokrokových vyučovacích metod, pořádání diskusí ve vyšších ročnících a změna charakteru mimotřídní a mimoškolní práce ve směru rozvíjení tvořivých schopností žáků umožní nejen výrazně zvýšit ideovou a teoretickou úroveň výchovné práce, ale nutně také uskutečnit všechno v určité soustavě a posloupnosti. Škola je složitý organismus. Nelze dosáhnout úspěchů v jednotlivých úsecích práce, nejsou-li zajištěny ostatní úseky. Všechny předměty spolu navzájem určitým způsobem souvisí a jsou sukcesivní; a taková souvislost a sukcesivnost je i mezi vzděláváním a výchovou. A proto o konečném cíli, o všestranném rozvoji osobnosti nerozhodují částečné úspěchy.

V současných podmínkách, kdy se uskutečňuje vědeckotechnická revoluce a kdy se věda stává bezprostřední výrobní silou, vědecké vzdělávání může být vědeckým jen tehdy, spojuje-li se vyučování s výrobní prací a výrobní práce s vyučováním. Tento marxisticko-leninský princip umožňuje řešit úspěšně i úkoly komunistické výchovy. Při realizaci tohoto principu dochází někdy k chybám a k vulgarizaci. Úloha práce a pracovní výchovy při utváření nového člověka je ohromná a nelze ji s ničím srovnat. Ne nadarmo nazvali Marx a Engels práci zocelující školou, která v člověku vytváří vytrvalost, vůli, charakter a houževnatost při překonávání překážek, jež stojí v cestě dosažení cíle. Pedagogicky správné spojování tělesné a duševní práce — to je základní směr při řešení otázek komunistické výchovy dorůstajícího pokolení. Ale v současných podmínkách nabývá fyzická práce nového obsahu. Vědecký a technický pokrok vytváří podmínky pro osvobození člověka od těžké tělesné práce; zároveň se jeho činnost stává složitější. Pro účast na výrobní práci je třeba polytechnického vzdělání a všestranného rozvinutí tak, jako nikdy jindy.

Ve škole musí být práce a pracovní výchova od prostých elementárních forem až po formy nejsložitější. Avšak tělesná práce nejenže nevyklučuje práci duševní, ale tělesná práce se stále více a více intelektualizuje. Člověk pronikl do kosmu nikoli silou svých svalů, ale silou svého rozumu. Rozum však nevznikl a nerozvíjí se bez tělesné práce. Organizace a dělba práce závisí na nástrojích, jimiž se práce provádí. V socialistických podmínkách mění technický a vědecký pokrok od základu charakter práce a její dělbu. V těchto podmínkách je výchovně vzdělávací práce ve školách při uskutečňování středního vzdělání mocným činitelem odstraňování rozdílu mezi duševní a tělesnou prací a vytváří základ k pozvednutí kulturně technické úrovně všeho lidu. Vědecký a technický pokrok nevyklučuje tělesnou práci, ale mění ji jak co do formy, tak co do obsahu. Dík využívání výsledků vědy a techniky v rozvinutých formách komunismu dojde k organickému sepětí duševní a tělesné práce a všichni se stanou lidmi všestranně rozvinutými, vzdělanými, lidmi, kteří umějí dělat všechno.

Předpokladem zvýšení ideové a vědecké úrovně výchovy je jistá změna vztahu mezi učitelem a žáky. Dobře organizovaná škola s tvořivě pracujícími učiteli nadchne celou žákovu osobnost, energicky se projeví aktivní faktory vnitřních motivů činnosti. Systém donucování a povinnosti neinspireje mysl, nerozvíjí city a nevytváří podněcující pohnutky

jednání, nerozvíjí city přátelství a družnosti, ačkoli se o přátelství a družnosti mluví neustále jako o povinnosti. Skutečné přátelství nelze kázat, to se projevuje jednáním.

Pedagogická činnost je činnost tvůrčí. Učitel-pedant a formalista nikdy nemůže uskutečnit opravdovou lidskou výchovu, ale bude hasit všechno, co je vlastní živé a činné přirozenosti dítěte. Na takového učitele plně platí slova L. N. Tolstého: »Nemáte-li dost sil hořet a šířit světlo, alespoň je nezhášejte.« ...¹⁵⁾

Nejde jen o to, co vyučovat a jaké vlastnosti vychovávat, ale také o to, jak vyučovat a jak vychovávat. Vpravdě veliký vliv na vývoj žákovy osobnosti má učitel svým příkladem a pedagogickým taktem. Žáci často vytvářejí své vztahy k okolnímu světu i k sobě navzájem napodobováním učitele. Ne neprávem věřili staří Řekové natolik ve schopnost umění dávat vznik dobrému napodobování, že dokonce zákonem zakázali sochařům zobrazovat věci nedokonalé. A napodobivá schopnost dítěte je velmi veliká.

Výchova nových forem komunistických vztahů není možná, svážeme-li zbytečnými pravidly a sešroubujeme-li činnost každého jednotlivého žáka a žákovských organizací. Důvěra k žákovi i jeho svoboda činnosti více zavazují a zvyšují jeho odpovědnost za vlastní činy a jednání.

V naší škole nebyly ještě zcela odstraněny některé kanonizované teze, které vznikaly po léta. Zdaleka ne všude zmizela nedůvěra pedagogů k přirozené snaze žáků samostatně organizovat školní život; platí to zejména o žácích vyšších ročníků. Je čas přejít rozhodněji k tomu, co dělají dobří učitelé a moudří vychovatelé, tj. přecházet od metod přímého ovlivňování a zakazování k metodám výchovy v kolektivu, v činnosti, v práci, ve veřejně prospěšné práci. Školní samospráva v pružných a tvořivých formách musí sehrát svou rozhodující úlohu. Život, který mládež obklopuje, je složitý, mnohostranný a vykonává nejen kladný vliv. Škola se nemůže oddělit od života zdí, ale správně založená výchovná práce se nejen staví proti negativním vlivům života, nejen je neutralizuje, ale dělá ze žáků aktivní bojovníky za odstranění negativních stránek života. Vždyť zákazy, namířené proti negativním vlivům, málo pomáhají. Kdopak neví, že zákaz číst nějakou literaturu, zákaz zhlédnout některé filmy, provozovat hudbu, tančit atd. vždy vyvolá opačný účinek. Za prvé proto, že zakázané ovoce nejlíp chutná, za druhé proto, že zákaz a motivy zákazu neproniknou k žákovi, poněvadž jsou vydávány ve strohé nařizovací formě. Taková omezovací opatření dávají naopak přímo opačné výsledky a zakázaná věc se stane předmětem zvláštního zájmu mládeže.

Mladému pokolení je vždy vlastní tužba po novém, avšak této přirozené tužby se zcela nedostatečně využívá k boji s přežitky minulosti. Ale ani nové věci nemohou být jednoduše administrativně vnucovány. Vnucování cizích názorů a mínění vyvolává ironický vztah mládeže a vnitřní odpor.

Nyní vypadá nově úloha pionýrské a komsomolské organizace při sjednocování a rozvíjení žákovského kolektivu; je čas a je potřeba odevzdat jim všechny funkce v organizování školní žákovské samosprávy.

Síla žákovského kolektivu se projevuje činností, vytvářením zdravého veřejného mínění, rozvíjením a zdokonalováním kolektivu a v důsledku

¹⁵⁾ L. N. Tolstoj: *Krug čteníj*. Spb., 1910, str. 8.

toho rozvíjením každého člena kolektivu. Žákovské organizace uskutečňují za dovedného vedení dospělých tytéž výchovné a vzdělávací úkoly jako učitelé.

Podíváme-li se na řadu škol města Rostova i Rostovské oblasti (Azov, Taganrog aj.), uvidíme, že v nich vládne příčinnivost učitelů a aktivita žáků. Tyto školy jsou opravdové dílny lidskosti, a to nejen proto, že v nich všichni prospívají a že není propadajících žáků, ale proto, že zápas o vědomosti a vysokou společenskou aktivitu sjednocuje úsilí učitele i žáka. Stačí, podíváme-li se na školu č. 1 města Rostova, iniciátorku práce bez propadajících žáků, a uvidíme, že výchovné vztahy mezi žáky a učiteli jsou budovány na základě humanismu, úcty, aktivity a vlastní iniciativy. Stará školní budova je dost těsná a je tu velké množství žáků, dílny jsou v trochu upraveném prostoru, ale ve škole je vzorný pořádek, který udržují žáci sami.

Žákovský kolektiv této školy organizuje život a činnost žáků. Kroužky, tvořivost a společenskopolitická práce prolínají celým systémem výchovné a vzdělávací práce; to v mnoha směrech určuje dobrý prospěch žáků, hloubku jejich vědomostí, jakož i jejich vysoké etické a estetické ideály. To je styl práce všech předních škol v Rostově a v Rostocké oblasti.

Jako jiný příklad vezmeme moskevskou školu č. 710. Tato škola má deváté až jedenácté ročníky; celkem 22 tříd. Je v ní 670 komsomolců. To je veliký kolektiv chlapců a děvčat, dobře organizovaný, ukázněný a cílevědomý. Pořádají se tu i diskuse na vědecká, literární, etická, estetická, sociálně politická a jiná aktuální témata; tematické večery; exkurze do závodů a do muzeí; pořádají se i rozmanité soutěže; navštěvují se divadla a biografy; posuzují se přečtené knihy; škola má též vlastní divadlo. Učitelé samozřejmě pomáhají organizovat tuto činnost žáků, činnost žákovského kolektivu. Žákům se dostává solidních a trvalých vědomostí, dovedností i návyků pracovní i společenské činnosti. Mnozí žáci této školy pracují v moskevských závodech a stali se úderníky práce, mnoho žáků dále studuje na vysokých školách. Jen na Vysokou školu technické fyziky v Moskvě bylo přijato 15 absolventů této školy. Vedoucí podniků, v nichž její bývalí žáci pracují, se velmi pochvalně vyslovují o jejich práci v zaměstnání i ve společenských organizacích.

Je možno uvést velké množství škol, které dovedně spojují systém práce vzdělávací s výchovnou, kde vládne duch důvěry a úcty k žákům, kde se výchova správně spojuje se sebevýchovou. V takových školách tkví problém kázně nikoli v krocení vzpurných žáků, ale kázeň má za cíl organizovat život a činnost školního kolektivu. Pojem kázně je spjat s pojmem činnosti, s pojmem práce. Studium, právě tak jako výrobní práce, vyžaduje velmi naléhavě ukázněnost a organizovanost. Aby bylo možno si osvojit vědomosti, budovat a vítězit, k tomu je nutná jak kázeň rozumu, tak také vnější disciplína, založená na uvědomění. To platí jak o jednotlivci, tak o kolektivu jako celku. Ukázněný člověk dovede sladit tělesné i duševní úsilí k tomu, aby dosáhl maximálních výsledků činnosti své i činnosti kolektivu.

Ve škole vychováváme uvědomělou kázeň, ale uvědomělou kázeň nelze vychovávat nařízeními, příkazy a tresty. Uvědomělá disciplína se obrací k vůli, k rozumu a k citům, potřebuje samostatnou činnost a vlastní sa-

mostatné rozhodování, svobodný výběr prostředků k řešení daných úkolů, odpovědnost. Mnohé pedagogické kolektivy to správně chápou a adekvátním způsobem napomáhají tomu, aby se žákovský kolektiv sám organizoval.

Tak tomu bohužel není ani zdaleka ve všech školách, a to ke škodě výchovné i vzdělávací práce. Místo výchovy je tu krocení a soustava příkazů; místo výchovného systému systém trestů. Za takové situace se mezi učitelským a žákovským kolektivem vytvářejí nežádoucí vztahy. Donucovací systém sám nevychovává uvědomělou kázeň. Vytváří-li se kázeň jen donucováním, spočívá podřizování a poslušnost jenom na strachu. Učitelova práce není cílevědomá a tvořivá, ale stává se ve své významné části formální; učitelský kolektiv nesjednocený tvůrčími záměry a tvořivou prací přestává být ve své podstatě kolektivem komunistické výchovy žáků. Metody trestů jsou v takových případech často prostě vyjádřením vlastních názorů. Jestliže učitelé ignorují žáky, staví je do situace pouhého objektu výchovy; pak se nerozvíjí vnitřní potřeba získávat vědomosti a osvojovat si určité pojmy a ideje. V takovém systému se rozvíjejí výrazně negativní emocionální pocity k učitelům, ba nejen k nim.

Za takové situace se vytvářejí dva tábory, které jsou, mírně řečeno, navzájem nepříznivě naladěné. V žákovském táboře se najednou objevuje solidarita, svornost, vlastní »hrdinové« i vlastní »veřejné mínění«. V takovém případě je podvod, přetvářka, hrubost a drzost ve vztahu k učitelům nevyhnutelným jevem.

Nové výchovné vztahy vylučují takovou úlohu učitele, která by spočívala jen v kontrole žáků, i úlohu žáků, kteří jsou kontrolováni, tj. jednání a druhí dělají vše, aby nebyli polapeni. »Boj« mezi žáky a učiteli je nevyhnutelný. Kdyby se ten boj a jeho důsledky projevovaly jen v období školního života žáků, bylo by to jen půl neštěstí. Neštěstí je v tom, že se ty důsledky mohou projevit i v dalším životě. Člověk, kterému se v období školního vzdělávání nedostalo jasné představy o jeho právech a povinnostech, pevných morálních zásad, etických pojmů a představ, základů světového názoru, návyků vážné práce, může mít spíše sklon ke zcela protispolečenskému jednání i v dospělém věku.

Správně promyšlený výchovný systém organizuje život a činnost žáků nejen ve zdech školy, ale značnou měrou i mimo ni. Žáci dělají domácí úkoly, čtou knihy, které jim učitel doporučil, s určitým zaměřením navštěvují kina, divadla, muzea, dívají se na televizi, poslouchají rozhlas atd. Čím bohatěji je organizován život ve škole, tím silnější je její vliv na chování a jednání žáků mimo školu. Jestliže škola záměrně vytváří podmínky pro rozvoj kladných potřeb žáků, může předvídat výsledky své činnosti; a to už jsou skutečné možnosti pro řízení výchovy jako cílevědomé a organizované činnosti. Z toho se nabízí závěr, že pro všestranný rozvoj osobnosti žáků je třeba vytvořit určité podmínky a najít takový obsah, formy a metody, které by určovaly jejich názory, přesvědčení, poměr k práci a rozvíjely skutečně komunistické vztahy. Jestliže obecně platí, že způsob myšlení lidí závisí na životních podmínkách, pak také utváření nových komunistických vztahů u školní mládeže je určováno podmínkami organizace života především ve škole. Ale s jednou

nezbytnou podmínkou, totiž že žáci sami budou aktivními účastníky veškerého dění ve škole. Pak na ně prostředí nebude působit živelně, ale, žijíce v tomto prostředí, budou je postupně měnit v souladu s úkoly budování komunismu.

Nové etapy ve vývoji společnosti byly vždy provázeny významnými změnami charakteru, obsahu, forem a metod výchovné a vzdělávací práce. Období rozvinuté výstavby komunismu s jeho ohromným rozmachem práce na vybudování materiálně technické základny komunismu, s intenzivním rozvojem vědy a kultury a s technickou revolucí klade nové požadavky na lidskou osobnost, na intelektuální, morální a volní vlastnosti člověka; a škola nemůže stát stranou tohoto mohutného pohybu, chce-li mít na život vliv, chce-li být se životem, se skutečností těsně spjata. Spojení se životem a se skutečností předpokládá znalost života i skutečnosti takových, jaké jsou. Nesmíme skutečnost přikrašlovat, nesmíme ji lakovat na růžovo, ale také ji nesmíme zkreslovat. »Nezkreslujte skutečnost«, napsal V. G. Bělinšskij, »ani pomluvami, ani přikrašlováním, ale ukazujte ji takovou, jaká opravdu je v celém svém kouzlu i v celé své neúprosné krutosti, aby se srdce dětí naučila ji milovat.«¹⁶⁾

V podmínkách rozvinuté výstavby komunismu přerůstají socialistické společenské vztahy postupně ve vztahy komunistické, tj. v nejdokonalější svobodné vztahy mezi svobodnými a všestranně rozvinutými lidmi. Tyto vztahy jsou založeny na úctě, přátelství, soudružství, aktivitě a iniciativě. Už ve škole je třeba postupně připravovat žáky ke komunistickým společenským vztahům. To znamená, že je nutno neustále zdokonalovat obsah vzdělání, vyzbrojovat žáky hlubokými a trvalými vědomostmi a zdokonalovat také veškerou organizaci školního života. Ve vědomostech a ve vysoké kultuře je záruka úspěšného budování komunismu.

Zvláštní pozornosti zasluhuje rozvoj a zdokonalování žákovských organizací, prohlubování forem žákovské samosprávy. V žákovských samosprávách získávají žáci první návyky společenské práce, správné pojetí vzájemných vztahů osobnosti a kolektivu i návyky kolektivního života; především zde se rozvíjejí zdravé potřeby a všestranné schopnosti. Intelektuální rozvoj školní mládeže zůstane jedním z úkolů žákovské samosprávy, jednou z nejdůležitějších složek všestranného rozvíjení osobnosti; jedním z úkolů, avšak nikoli jediným. Úkolem je též stmelení žákovského kolektivu jako důležitějšího činitele života školy. Čím vyšší a dokonalejší jsou formy organizace a projevy aktivity žákovského kolektivu, tím úspěšněji uskutečňuje škola své výchovné a vzdělávací úkoly.

Avšak jakkoli velká je úloha a význam žákovských organizací v životě a činnosti školy, přece žákovský kolektiv potřebuje rozumné, citlivé a pedagogicky promyšlené vedení ze strany dospělých. V procesu výchovy má rozhodující význam vychovatel. Na jeho ideovosti, mistrovství a umění závisí proces výchovy v celé své složitosti a mnohostrannosti. Výchova je práce dlouhodobá, složitá, nesnadná a uskutečňuje se pružnými a rozmanitými formami. Vyžaduje hledání nových cest, iniciativu a smělost myslí i skutků, neboť vždy jde o práci s rostoucím a rozvíjejícím se organismem, vystaveným množstvím kladných i záporných vlivů. Vychovatel musí nejen mnoho vědět, ale musí umět i vychovávat, ovládat umění vý-

¹⁶⁾ V. G. Bělinšskij, *Sočiněnija*, Spb., t. 1, str. 544.

chovy. Úspěch výchovy je určován osobností opravdového vychovatele ve vší šlechetnosti, intelektuálním lesku a mravní kráse. Marně nenapsal K. D. Ušinskij: »Není pochyby, že mnoho záleží na řádu ve výchovném zařízení, avšak nejvíc bude vždy záležet na osobnosti vychovatele stojícího tvář v tvář k chovancům. Vliv vychovatelovy osobnosti na mladou duši, to je výchovná síla, kterou nelze nahradit ani učebnicemi, ani mravními naučeními, ani soustavou pobídek a trestů.«

Za 47 let svého vývoje nashromáždila sovětská škola ohromné zkušenosti z komunistické výchovy dorůstajících pokolení. Výsledky výchovné činnosti jsou zřejmé z prací, z vědeckých objevů a ze společenských vztahů sovětských lidí. Sovětská škola uskutečňovala své výchovné úkoly za různých, často velmi složitých podmínek. Ale ať už byly podmínky příznivé nebo nepříznivé (za války), byli jsme v otázkách výchovy a vzdělávání mládeže vždy optimisty. Vědecká fakta a naše sovětské mnohaleté zkušenosti dokazují, že vývoj dětí není osudově předurčen, ale že v utváření osobnosti mají rozhodující úlohu podmínky života společnosti a organizovaná výchova. Každé normální dítě má za příznivých podmínek neomezené možnosti pro svůj rozvoj, pro duševní projev a pro praktickou činnost.

Naše země si klade za úkol uskutečnit všeobecné povinné střední vzdělání a tento úkol se postupně realizuje. Ukazují se stále větší možnosti organizovaného výchovného působení na mládež. Tuto možnost mění ve skutečnost ohromná armáda komunistického vzdělávání a výchovy — naše sovětské učitelstvo, které pracuje v těsném kontaktu s rodinou a které je podporováno veškerým sovětským lidem.

*Z rukopisu přeložil
inž. Antonín Boháč*