
K otázce hodnocení pojetí vzdělání

Dr. MOJMÍR DÝMA,

Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV

Rychlý vývoj společnosti na prahu vědeckotechnické revoluce způsobuje, že se poměrně rychle přezívají mnohé koncepty z vědecké a ideologické sféry a je nutno je nahrazovat novými. To platí také o konceptech výchovy člověka. Až donedávna nebylo neobvyklé, že koncepty celkem vyhovovala potřebám společnosti padesát let i déle, dnes však se i koncepty poměrně nedávné brzy dostávají do rozporu se společenskými potřebami. Kromě rychlejšího tempa vývoje společnosti, což je příčina objektivní, je příčinou této skutečnosti, také to, že tyto koncepty mohou být zastaralé už v době svého vzniku. Na vznik pedagogických koncepcí nepůsobí potřeby společnosti bezprostředně, ale zprostředkovaně prostřednictvím názorů lidí, kteří ke vzniku těchto koncepcí dávají podnět, i těch, kteří tyto podněty realizují. Názory těchto činitelů mohou však být nejen pokrokové, ale i zaostalé, mohou odpovídat současné době a jejím potřebám nebo nikoli, mohou být reálné nebo utopické a je vždy potřebí určité doby, než život provede opatření učiněná na základě těchto názorů.

Je známo, že si úprava výchovy a vzdělání provedená školským zákonem z r. 1960 velmi brzy vyžádala četné korektury a že se dnes stále více hovoří o modernizaci vzdělání. Nevedlo by k ničemu diskutovat o tom, zda příčinou toho je to, že jsme v r. 1960 nedokázali vystihnout společenskou potřebu a jen jsme vylepšili to, co tu bylo z minulosti, nebo spíše to, že vývoj společnosti pokročil kupředu příliš rychle. Ač se už tehdy rýsovaly dosti zřetelně některé trendy společenského vývoje, neměli jsme dosti odvahy a neuměli jsme odvrhnout staré koncepty a založit řešení na důkladných vědeckých podkladech, ale jen jsme opravovali a doplňovali staré koncepty a tam, kde jsme tvořili nové (zvláště v oboru polytechnického vzdělání, občanské výchovy aj.), jsme se dopouštěli utopismu, protože jsme neměli teoreticky jasno. Kromě jiných příčin zde sehrál roli spěch, s nímž se úprava vzdělání připravovala a který znemožnil připravit solidní vědecké podklady pro navrhovaná opatření, ale také slabost pedagogické vědy, která neměla propracovány teoretické koncepty vzdělání.

Lze proto jen vítat, že v současné kampani za modernizaci vzdělání, kterou vede MŠK, je počítáno s poměrně delší dobou a je více přihlíženo k hlasům pedagogů, i když nelze nevidět, že tu není ještě všechno v po-

řádku. Není např. zajištěna veřejná kritika návrhů, ale návrhy jsou posuzovány jen vybranými lidmi, čímž je nepochybně otevřena cesta kamarádské podpoře jedné skupiny druhou...

Jen možnost veřejné vědecké diskuse zajišťuje relativně objektivní nalezení optimálního řešení.

V rámci kampaně za modernizaci vzdělání vzniká kromě jiného také potřeba zhodnotit pojetí vzdělání z r. 1960, které má být modernizováno. Je nutno si ujasnit některé otázky, které se obvykle označují jako metodologické. Mezi ně patří i zhodnocení nedostatků, které provázely vznik konceptu vzdělání v r. 1960.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze vypracoval »Pojetí základní devítileté školy a učební plán této školy« (SPN 1960) na základě usnesení ÚV KSČ »O těsném spojení školy se životem a dalším rozvoji výchovy a vzdělání v ČSSR« z r. 1959. Metoda práce na tomto pojetí, které bylo tehdy označováno za »nové«, spočívala v tom, že si autoři vzali za základ určitou, ač nikoli zcela vyjasněnou koncepci vzdělání danou uvedeným usnesením a vyjádřenou hesly, jako je spojení školy se životem, s výrobou a s výstavbou socialismu a komunismu, všestranné a hluboké vzdělání, vědecký světový názor, pracovní výchova, posílení výchovné funkce školy aj. (1,3—4). Na základě této koncepce, která nebyla a nemohla být teoreticky propracována, bylo vytvořeno »nové« pojetí, které se pochopitelně od starého lišilo jen v detailech. Byla přidána občanská výchova, pracovní vyučování a psaní a pozměněna skladba některých vyučovacích předmětů, např. biologie změněna na přírodopis a přičleněna k němu mineralogie a geologie. Kromě toho byl poněkud změněn počet hodin připadajících na jednotlivé vyučovací předměty atd.

Práce podle »nového« pojetí se měla zavádět postupně do r. 1963. Lze tedy říci, že do dnešní doby toto nové pojetí prošlo zkušební dobou od čtyř do šesti let, což není ani doba jedné celé školské generace, tj. žáků od prvního do devátého ročníku. Je otázka, zda je to dosti dlouhá doba k tomu, aby mohlo být objektivně zjištěno, zda se pojetí osvědčilo či nikoli. Uvážíme-li, že během této doby došlo k některým modifikacím a že pojetí je ověřováno převážně jen jeho autory, což pochopitelně může vést k záměně přání za skutečnost, dospějeme k závěru, že vlastně víme velmi málo o tom, jak se toto pojetí osvědčuje, nebereme-li v úvahu různé subjektivní soudy objevující se dosti často v laických i odborných kruzích a založené převážně na prosté zkušenosti s vlastními dětmi, na málo ověřeném názoru, postoji apod. Je však nesporné, že při řešení problému vzdělání odpovídajícího potřebám dnešní etapy rozvoje společnosti se nemůžeme vyhnout objektivnímu zhodnocení posledního stupně vývoje, jímž je právě pojetí vzdělávání z r. 1960.

Při řešení tohoto úkolu je nutno si uvědomit, že je rozdíl, hodnotíme-li samotné pojetí vzdělání jako svého druhu teoretický výtvar nebo uvádění tohoto teoretického výtvaru do výchovné praxe a jeho výsledky. Teoretické hodnocení vzdělání lze provést bez ohledu na praxi, na to zda se osvědčilo či nikoli. Metodou zde je historická a logická analýza, hodnocení koncepce z hlediska jistých obecných zásad a kritérií, její srovnávání s koncepcemi jinými z minulosti nebo přítomnosti, které se v praxi už osvědčily, nebo jsou založeny na zásadách námi přijímaných atd. Ujasníme si podmínky vzniku koncepce, analyzujeme její logickou

stavbu, její cíl a jak tomuto cíli odpovídá její obsah. Přitom je však nutno dbát odlišnosti historických podmínek vzniku jednotlivých dokumentů. Při hodnocení současného stavu vzdělávání je situace složitější. Současný stav školní praxe totiž nezávisí jen na úrovni koncepce vzdělání, ale ovlivňuje ho ještě celá řada dalších faktorů. Je nutno si proto uvědomit např., jak dlouho je nové pojetí zavedeno, jakým způsobem bylo zavedeno, jak se nové způsoby práce liší nebo shodují se způsoby starými, musí se vzít zřetel k předběžnému vzdělání a kvalifikaci učitelů, k jejich věkovému rozvrstvení, k vybavenosti škol, k připravenosti žáků z nižších ročníků atd. Zde se nelze obejít bez vědecky promyšleného a vedeného empirického výzkumu a jeho odborného zpracování. Jedním ze základních předpokladů hodnocení výchovné praxe je teoretické zhodnocení koncepce vzdělání, neboť charakter, popř. vada koncepce vzdělání bývá hlavním zdrojem chyb a nedostatků vyskytujících se v praxi. Vada koncepce může být násobena a zesilována nedokonalostí metod, jejím nedokonalým pochopením, nedostatečnou úrovní učitelů apod. Z nedostatků praxe nelze proto prostě usuzovat na chyby koncepce, ale je nutno obojí problematiku velmi pečlivě rozlišovat. Nedostatkem mnohých pedagogických prací je, že nedbají tohoto rozdílu a obě hlediska směšují.

Otázku pojetí nebo modernizace obsahu vzdělání lze řešit v podstatě dvěma způsoby. V důsledku toho, že věda pokročila, lze vypustit část dosavadního učiva a včlenit na vhodném místě do obsahu poslední výsledky vědeckého pokroku. To je v podstatě konzervativní cesta. Při ní se nezasahuje vůbec nebo jen nepatrně do vžitého systému vyučovacích předmětů, nepřihlízí se k novým vědním oborům, nehledají se nové obsahy. Tato cesta se vědomě nebo nevědomě opírá o názor, že dítě, člověk a společnost se příliš nezměnili a není tedy třeba nějak příliš radikálně měnit ani výchovu.

Druhá cesta vychází z radikálního prověření současného systému a obsahu vzdělávání, které se konfrontují se skutečností. Především se co možná spolehlivě a úplně zjistí obsah společenského života, činnosti, které dospívající a dospělý člověk bude konat, obsah vědy a metody vědecké práce, charakter výdělečné práce lidí, činností ve volném čase, prostě prozkoumá se celý způsob života v současné společnosti ze všech možných hledisek a odhadne se, popř. empirickým výzkumem zjistí, do jaké míry škola a výchova připravuje člověka na požadavky života ve společnosti. Nutnou součástí tohoto postupu je zjištění, do jaké míry se změnila fyzická a hlavně psychická úroveň dnešního školního dítěte pod vlivem nových životních podmínek, které se liší od podmínek v minulosti. Zde by se měla uplatnit sociologie dítěte a rodiny, což je obor, který po obnovení práva sociologie na existenci nebyl dosud v socialistických zemích v dostatečné míře rozvinut, ale i jiné vědní obory, např. ty, které zkoumají fyzickou a psychickou akceleraci růstu a vývoje dnešní mládeže. Dnes při pedagogických úvahách nelze stavět na zjištěních starých třicet i více let, neboť život dnešních dětí se značně liší od života dětí minulých generací. Ještě po válce vyrůstaly děti většinou v rodině kde se jim matka plně věnovala, dnes už v předškolním věku vyrůstají mimo rodinu, v jeslích, mateřských školách nebo pod péčí prarodičů a cizích lidí, ve školním věku v družinách, klubech mládeže, na ulici atd. Dříve k dítěti doléhaly informace z valné části pečlivě pro-

filtrované v podobě knih a časopisů pro mládež, divadel a filmů pro mládež, dnes jsou děti přímo zaplaveny přemírou informací určených především pro dospělé, což pochopitelně má vliv na jejich duševní vývoj.

Oba přístupy k řešení předpokládají spolupráci pedagogů s odbornými vědci, praktiky, politiky aj., ale nároky na tuto spolupráci jsou rozdílné. Zatímco v prvním případě nemusí odborníci vůbec překročit meze své odbornosti, v druhém jsou k tomu přímo nuceni. V prvním případě se pedagogická stránka ponechává v podstatě bez změny a řeší se jen stránka odborná. Každý vyučovací předmět se zde posuzuje sám o sobě a o celku vzdělání a výchovy se celkem málo uvažuje. Druhý způsob je náročnější v tom, že předpokládá přehlédnutí a kritiku celého učebního plánu a vyučovacích osnov, jejich konfrontaci s potřebami člověka v dnešní společnosti, s rozvojem výroby, vědy, umění a způsobu života. Tento postup předpokládá pedagogické řešení základních problémů výchovy, jako jsou cíle a obsah vzdělání, prostředky a metody a vzájemný vztah všech těchto faktorů a tudíž i účast daleko širšího kolektivu odborníků než způsob první. Při prvním způsobu posuzují přírodovědci jen přírodopis, jazykovědci jen jazykové vyučování, matematikové jen matematiku apod., zde však je třeba vedle nich především filosofů, sociologů, etiků, psychologů aj., jejichž úsilí by bylo konzolidováno pedagogy. Druhé řešení je tedy po výtce pedagogické, kdežto první spíše metodicko-odborné.

Až dosud se u nás při stanovení obsahu vzdělání postupovalo převážně prvním způsobem. Vzaly se dosavadní vyučovací předměty a přidalo, ubralo, rozdělilo nebo sloučilo se něco podle uvážení a zkušeností těch, kteří byli úpravou pověřeni. Je pochopitelné, že při tom nerozhodovala ani tak hlediska vědecká jako spíše subjektivní názory a stanoviska zúčastněných osob ovlivněné někdy kusou individuální zkušeností a někdy specifickým výkladem politického zájmu.

Pojetí ZDŠ z r. 1960 dělí předměty na jazykové, společenskovědní, matematicko-přírodovědní, na hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu a pracovní vyučování. Toto dělení postrádá přesného kritéria. Podle čeho se např. zařazují vedle sebe do jedné skupiny hudební, výtvarná a tělesná výchova? Proč bylo od nich odděleno pracovní vyučování? Je také otázka, zda se má literární výchova počítat spíše do jazykového vyučování než do umělecké výchovy. Ještě problematičtější je to se společenskými vědami. Podle učebního plánu sem patří občanská výchova, vlastivěda, dějepis a zeměpis. Už zařazení zeměpisu do společenskovědního učiva je však sporné a může být odůvodněno jen pro část tohoto předmětu.

Problematicčnost třídění vyučovacích předmětů vede k zamyšlení nad velmi důležitou otázkou poměru společenskovědních obsahů vzdělání k obsahům přírodovědným a jiným. Srovnáme-li dnešní systém vyučovacích předmětů se systémem věd, dospějeme k závěru, že žáci se většinu společenskovědních poznatků nedovídají ve speciálních vyučovacích předmětech, nejsou jim podávány v rámci vědeckého nebo didaktického systému, ale nahodile v předmětech jazykových a uměleckovýchovných. Ani v občanské výchově nedostávají žáci ZDŠ uspokojující systém společenskovědního poučení, protože tento předmět je v teorii a ještě více

v praxi snůškou nesystemizovaných znalostí a výchovných podnětů. To se nezměnilo ani v jeho dalším »novém« pojetí z r. 1966.

Skutečnost, že společenskovědní obsah vzdělání nemá v základní devítileté škole ani systém, ani zvláštní vyučovací předměty kromě dějepisu a politického zeměpisu, je výsledkem historického vývoje. Kdežto přírodovědný obsah se konstituoval během 19. století do zvláštních vyučovacích předmětů pro každý vědní obor (biologie, přírodopis, chemie, fyzika, popř. geologie a mineralogie) nebo do vyučovacích předmětů slučujících blízké přírodovědné obory (živá, neživá příroda, přírodopis), nediferencoval se s rozvojem společenských věd společenskovědní obsah vzdělání, ale s výjimkou dějepisu a zeměpisu zůstal včleněn do jazykového vyučování a umělecké výchovy. Jen odstranění náboženství ze škol vedlo ke konci 19. století v některých zemích k zavedení občanské výchovy («civics»), v níž se slučovala výchova politická s výchovou mravní. Důsledkem toho je, že v dnešním obsahu vzdělání je sice systematické vyučování fyzice, chemii a jiným přírodovědným obsahům, ale kromě historie zcela nesystematické a tudíž náhodné a po stránce odborné i didaktické často zcela diletantské vyučování základům společenských věd. Společenskovědní obsah vzdělání nejen že nemá vlastní vyučovací předměty, ale ani v předmětech jazykových a uměleckových není výslovně osnován a záleží tudíž zcela na učiteli a na náhodných souvislostech jazykové a uměleckovýchvýchovné látky, zda něco ze společenskovědního poznání bude zařazeno do učiva nebo nikoli a a v jakém rozsahu a pojetí.

Ponechme stranou 1.—5. ročník, kde celé vyučování má komplexní charakter a podívejme se na to, jak jsou v 6.—9. ročníku určovány úkoly vyučovacích předmětů, v nichž by měly být zahrnuty společenskovědní poznatkové obsahy. J. Šlajer rozeznává na tomto stupni dvě základní složky vyučování literatury, a to uměleckou a naukovou. Do umělecké složky zahrnuje četbu, čtení nebo poslech literárních děl a soubor základních estetických dovedností (2, 146). Naukovou složkou literárního vyučování tvoří »elementární pojmy a poznatky z teorie literatury a jednoduchá soustava, dále základní poznatky literárně-historického charakteru, např. o některých nejvýznamnějších dílech, autorech a hlavních obdobích vývoje české a slovenské literatury 19. a 20. století (2, 147). Není tu tedy ani slova o tom, že by vyučování o literatuře mělo také obsahovat některé společenskovědní poznatky, což je pochopitelné a správné.

Občanská výchova, která by měla především obsahovat společenskovědní tematiku, se omezuje na tři nepřiliš jasně vymezené cíle: »1. seznámit žáky se základy společenského a státního zřízení ČSSR, objasnit jim nejdůležitější úkoly výstavby socialismu a komunismu v naší vlasti, vést je k aktivní účasti na politickém a hospodářském životě našeho lidu; 2. společně s ostatními předměty utvářet základy vědeckého světového názoru žáků a upevnit jejich ateistické přesvědčení; 3. seznámit žáky se základy komunistické morálky a vést je k uvědomělému jednání podle zásad socialistického soužití« (3, 170). Jde zde tedy spíše o aplikaci společenskovědního poznání než o vlastní poznání, tedy o oblast politické vědy, řízení společnosti, o světový názor a morálku, spíše o utváření postojů ke společenské skutečnosti než o její poznání.

Ani »nové pojetí dějepisu« z r. 1960 nás příliš neuspokojí. Jeho cíle jsou formulovány spíše politicky a ideologicky než jako uvádění do vědeckého poznání a systému historické vědy (4, 180). Tím nemá být řečeno, že tyto cíle dějepisu nemá, ale má být jen zdůrazněno to, oč nám zde jde, totiž zda lze v učebních osnovách najít společenskovědní obsahy a kde. U dějepisu nalézáme formulace, že »na základě poznání minulosti usnadňuje dějepisu mládeži pochopit současný stav a vývoj společnosti a připravit se pro aktivní činnost v této společnosti« (4, 181). Jinak tu jde o znalost dějin národních a světových a četné ideově politické cíle.

Nejvíc společenskovědního poznání nalezneme v zeměpise. Pomineme-li politicko-ideologické cíle a zaměříme-li se zde jen na cíle poznatkové, nalezneme tu poučení o přírodním a geografickém prostředí a jeho vlivu na obyvatelstvo a hospodářství, o rozmístění obyvatelstva, třídních poměrech, o politickém rozdělení světa, o výrobě, spotřebě i rozdělování (5, 196).

Společenskovědní poznatkové obsahy a jim odpovídající metody myšlení a práce v našem obsahu vzdělání a jeho osnování prostě neexistují a je zcela ponecháno náhodě, zda a kde se s nimi žáci setkají. Žáci se např. dovědí málo a nesystematicky o ekonomických otázkách v ekonomickém zeměpise, dějepise, občanské výchově a jinde. Není to však poučení rozvíjené od základu, od nejjednodušších pojmů ke složitějším, ale poučení náhodné, které je podáváno jen proto, že bez něho žák nemůže dosti dobře operovat s novými poznatky z jiných oborů, a které vlastně v předmětech jiného zaměření zdržuje. V přírodních vědách považujeme za samozřejmé, aby se žáci dovídali aspoň základy nejsložitějších teorií a objevů, a je to správné, kdežto ve společenskovědním vzdělání nikoli. Osnování společenskovědních a humanitních vzdělávacích obsahů neodpovídá rostoucí důležitosti společenských a humanitních věd v našem životě, není systematické, ale náhodné.

Nejde o to, aby na ZDŠ byly zavedeny pro společenskovědní obsah nové předměty, ačkoli i o tom lze uvažovat, ale spíše o to, aby byl odstraněn stav, že se s tím obsahem nepočítá, že se v osnovách a učebnicích nevytváří systém společenskovědních znalostí. To ostatně vyplývá z celkového podcenění společenských věd v naší společnosti a vede k jeho dalšímu prohloubení. Žák, který prošel naší ZDŠ, si uvědomuje, že fyzika, chemie, biologie a jiné přírodní vědy jsou věda, jsou systém poznatků a metod myšlení a práce, ale nenabude tohoto vědomí o sociologii, ekonomii aj.

Kromě této otázky, která patří do teorie učebního plánu a učebních osnov, je nutno při hodnocení dosavadního pojetí vzdělání řešit ještě celou řadu dalších otázek základního charakteru. Je známo, že dnešní naše základní vzdělání má encyklopedicko-pamětný charakter, což je někdy vyjadřováno také jeho charakteristikou jako »uzavřeného« systému a z hlediska metod jako pasivní vyučování. Volíme-li na základě nedostatků tohoto pojetí vzdělání v teorii jiný model vzdělání, např. vzdělání v metodách myšlení a práce, vzdělání jako otevřený systém, aktivizaci školní práce aj., musíme především analyzovat přednosti a nedostatky obou základních modelů vzdělání ze všech možných hledisek, z hlediska potřeb života, praxe, vědy i z hlediska jejich vlivu na výchovu a vývoj člověka. Neměli bychom se znovu dopouštět jednostrannosti tím,

že úplně odvrhneme dosavadní pojetí a nedočkavě zavedeme pojetí nové. Výchovná praxe, která je pro úspěch výchovy rozhodující a v níž především se prověřuje správnost a nosnost jak starého, tak nového pojetí vzdělání, nestačí totiž sledovat příliš prudké obraty direktiv shora. Příčinou toho je jednak skutečnost, že lidé v praxi byli celým svým vzděláním připraveni na dosavadní způsoby práce a je třeba poskytnout jim čas, nejen aby se přesvědčili o správnosti a výhodnosti nového způsobu, ale i k tomu, aby se podle nového způsobu naučili pracovat. Druhou závažnou příčinou opoždování praxe za teorií je to, že školy nejsou včas vybaveny věcnými potřebami pro nový způsob. Výroba nestačí vyrobit učebnice, obrazy a jiné pomůcky v dostatečném předstihu, ale opožďuje se nejen o měsíce, ale o celé roky. Tato skutečnost se projevila i při zavádění pojetí vzdělání z r. 1960 a měla pochopitelně negativní vliv na jeho úspěšnost v praxi. Zvláště markantní byl vliv nevybavenosti škol při zavedení polytechnického vzdělávání.

Ve společenských vědách, mezi něž řadíme i pedagogiku, je dosud rozšířeno používání toho, co bychom obrazně nazvali »mocné zaklinadlo«. Spočívá to v utopické záměně přání za skutečnost, cílové normy, ideálu za charakteristiku současného stavu. Někdy se dospívá k tomu, že se vyhlášení hesla považuje za všelék, který odstraní všechny vady dosavadního stavu. Celá komplexní skutečnost se podle tohoto zjednodušujícího pojetí napraví tím, že se zajistí provádění činnosti, která se často bez hlubšího rozboru označí za hlavní článek. Dnes je takovým heslem modernizace výchovy, vyučování, školy, metod atd. Je až obdivuhodné, jak se pod toto heslo dají zahrnout nejrůznější recepty na překonání nedostatků školy a výchovy. Přitom tyto recepty nejčastěji nejsou podloženy skutečně objektivní analýzou příčin nedostatků, ale často málo vědeckým zjednodušujícím subjektivním názorem a zkušeností.

Heslo modernizace školy vzniklo nepochybně jako cílový protiklad k zaostávání výchovy a školy za vývojem a požadavky společnosti a má své oprávnění. Chceme-li s ním však operovat, je nutno především přesně vymezit jeho obsah, ujasnit si, co je hlavní a co vedlejší. Především je nutné analyzovat příčiny zaostávání školy a výchovy, které nepochybně mají hlubší společenské kořeny, především ekonomické. Jestliže se až dosud v naší společnosti preferuje hmotná výroba proti vědecké a duševní práci jak tím, že se do ní investuje několikrát více, tak tím, že odměny pracovníků se stejnou úrovní předběžného vzdělání jsou ve výrobě vyšší než např. odměny ve školství, vědě a kultuře, pak to nutně má zcela určité společenské důsledky. Jejich vědecká analýza dosud nebyla provedena, ale prostá zkušenost nám říká, že ve školství k těmto důsledkům patří feminizace se svými kladnými, ale převážně zápornými rysy, že k nim patří i zaostalost vybavenosti škol, zaostalost metod práce atd. Rozdíl v nákladech na jednotlivé obory společenské práce je zřejmý každému, kdo se jen zběžně seznámí s velikostí a vybaveností ústavů ČSAV. Fyzikální, chemické a biologické ústavy jsou kolosy o stovkách a tisících zaměstnanců s vybavením za desítky a stovky miliónů Kčs, psychologický ústav má však jen kolem dvaceti zaměstnanců, pedagogický kolem čtyřiceti a počet zaměstnanců filosofického, sociologického a jiných společenskovědních ústavů nepřekračuje sto. Jejich technické vybavení se s vybavením přírodovědných ústavů vůbec nedá srovnávat.

Kromě ekonomických příčin zaostávání školy a výchovy je zde však ještě celá řada příčin jiných. Vedle příčin pramenících z nedostatků školské politiky v minulých dvou desetiletích je nejpodstatnější příčinou slabost marxistické pedagogické vědy, která není s to řešit v předstihu naléhavé otázky, které staví na pořad dne vývoj společnosti. Tato slabost se mimo jiné jeví v nedostatku skutečně smělých a originálních řešení, v pokulhávajícím dohánění Západu i Východu přenášením různých módních tendencí, ve více méně pasívním přejímání koncepcí z ciziny bez jejich kritické adaptace na naše poměry atd. To všecko má základní příčinu v nízké úrovni teoretického řešení základních problémů, v předstihu praxe před teorií, v tom, že teorie není schopna usměrňovat novátorskou iniciativu učitelstva aj. S nízkou úrovní pedagogické teorie souvisí také to, že si pedagogické vědy veřejnost neváží, že nedbá jejího hlasu a činí opatření bez zřetele na její mínění.

Je nutno si uvědomit, že odstranit nedostatky naší školy modernizací neznamená jen zavedení techniky do škol, ač to je velmi důležitý článek modernizace, ale především modernizací obsahu a metod vzdělávání, modernizací cílů a způsobů výchovné práce. Technika je koneckonců jen nástrojem, který slouží každému pánu. O modernosti nebo lépe řečeno o sladění výchovy s potřebami a úrovní naší společnosti rozhoduje teoretická úroveň koncepce výchovy. Bude-li, jako dosud, koncepce naší výchovy na úrovni 19. století, nedopracujeme se koncepce výchovy odpovídající století dvacátému a jedenadvacátému, době ovládnutí vesmíru, automatizace a komunismu, dnešnímu i budoucímu způsobu života, nic nám nepomůže technika. Je však možné, že si společenské potřeby a technika po jisté době vynutí skutečně novou koncepci výchovy. Bylo by dalším důkazem slabosti pedagogiky jako vědy, kdyby tomuto živelnému vývoji nepředěšla tím, že si to uvědomí a zaměří svou práci tímto směrem.

Základní podmínkou modernizace při vypracovávání nového obsahu vzdělání je smělé novátorství. Nikoliv utopismus, který by nedbal dosavadního vývoje a tradic, ale novátorství vycházející z tohoto vývoje a tradic naplňující tendence vývoje novými činy. V teorii učebního plánu nestačí omezit se na dosavadní předměty, které vznikly před padesáti i více léty na základě jiné situace ve společnosti, jiného způsobu života a jiného stadia rozvoje vědy, ale je nutno promyslet zavedení celé řady obsahů nových vědních oborů už na základní devítiletou školu. Jmenuji jen namátkou kybernetiku, teorii informace, moderní logiku, praxeologii, teorii organizace a řízení, teorii systémů a struktur, ale nelze zapomenout ani na sociologii, sociální psychologii, politickou ekonomii, pedagogiku a jiné společenské vědy, které vznikly během posledních sto let, ale dosud nebyly uplatněny v obsahu vzdělání. Novátorství se nesmí vyhnout ani přezkoumání myšlenek většinou odborníků zamítaných, jako je např. sloučení literární, hudební a výtvarné výchovy v nedílný, ale diferencovaný celek jakési umělecké výchovy. V ní by šlo o to, naučit žáky vnímat a chápat umělecké dílo jako lidskou hodnotu pro člověka nepostradatelnou, seznámit je s teorií a zákony uměleckého tvoření. Teprve v druhé řadě by zde šlo o výcvik v technikách umělecké tvorby. Do takto pojaté umělecké výchovy by se daly začlenit i obory až dosud v osnovách opomíjené, neboť vznikly a rozvinuly se až ve 20. století, jako je fotografie, film, rozhlas, televize, reportáž aj. i moderní komplexní umělecké útvary

typu Laterny magiky. Ač toto pojetí není bez problémů, znamená zásadně jinou cestu výchovy, která by se měla ověřit.

Nové obsahy by nepochybně ovlivnily i pojetí dosavadních vyučovacích předmětů, zvláště jazykových a jejich osnování. Jestliže na elementárním stupni (1.—3. roč.) je vhodné spojit vyučování elementárním věcným znalostem s jazykovým vyučováním, jako bylo např. vyučování prvouce, jako zvláštnímu komplexnímu věcnému a uměleckému předmětu, je možno a patrně nutno od 4.—5. ročníku odloučit vyučování základům věd od vyučování jazykového. Toto vědomí našlo svůj výraz v konstituování komplexního předmětu vlastivěda v 3.—5. ročníku, jehož náplní však by bylo třeba se zvlášť zabývat. Otázka, do jaké míry jazykové vyučování, které na prvním stupni má jako významný úkol výcvik ve čtení a psaní, což nelze provádět bez poznatkových obsahů čteného a psaného, může současně plnit jiné výchovné úkoly, by vyžadovala zvláštní studie. Jisté je, že dobře napsaný článek v čítance může neobyčejně pomoci ve vytváření názorů, postojů a životních norem u dětí, je však nutno zkoumat, do jaké míry může být prostředkem k předávání poznatkových obsahů.

K vědeckému posouzení otázky by bylo např. třeba zjistit, zda a jaký vliv má na elementárním stupni integrace a desintegrace učebních obsahů (např. rozdělení do speciálních vyučovacích předmětů, zdůrazňování specifičnosti látky apod.), zda je nutno dát přednost spíše formálním než obsahovým prvkům ve vyučování či naopak a jakým způsobem, do jaké míry lze zvýšit náročnost obsahu vzdělání na tomto stupni vzhledem ke změně vzdělanostní úrovni prostředí, v němž dítě dnes vyrůstá atd.

Podobného přístupu by vyžadovala i otázka systematickosti a nerozčleněnosti obsahu vzdělání na druhém stupni (6.—9. roč.). Jistě si lze v teorii položit otázku, jaký vliv by mělo začlenění učiva fyziky, chemie, biologie a jiných přírodovědných oborů do jazykového vyučování. Proti provedení podobného pokusu v praxi by se postavili jako jeden muž všichni přírodovědci. Právem by namítali, že by to znamenalo snížení úrovně přírodovědného vzdělání. Tíž lidé však považují za samozřejmé, že něco podobného existuje a udržuje se s obsahy společenskovědními. Nestálo by za pokus vyčlenit aspoň některé společenskovědní obsahy z dosavadních souvislostí a područí v jazykovém vyučování a vytvořit z nich systém? Kontrolní skupinou by byly v tomto případě všechny normální školy, kde je společenskovědní obsah spojen s učivem jazykovým, zeměpisným, dějepisným aj. V pedagogice je u nás dokumentace tak málo rozvinutá, že lze velmi těžko říci, zda se tyto problémy v současné době řeší, na jaké úrovni a s jakými výsledky. Bylo by však užitečné zjednat si o tom přehled, chceme-li pracovat na koncepci vzdělání.

Důležitým problémem, kterému se dostalo v posledním desetiletí politického aspektu, je pracovní výchova a technické vyučování. Pracovní výchova byla jedním z hesel dělnického hnutí v době kapitalismu a budování socialismu. Avšak heslo o výchovné hodnotě práce fyzické, které vzniklo zjednodušením a zvlgarizováním známého Engelsova fragmentu o »Podílu práce na polidštění opice« a vedlo během doby k přeceňování výchovného významu fyzické práce, bude patrně nutno podrobit kritickému přezkoumání. Zdá se, že brzy nebude odpovídat současnému stavu společnosti, v níž stále více roste podíl volného času.

Moderní studie o volném čase poukazují na to, že naše dosavadní pojetí výchovy prací a pro práci je příliš úzké a že je nutno je doplnit koncepcí výchovy pro volný čas.

Dnešní naše koncepce předmětu »pracovní vyučování« je neujasněná. Není v ní snadné např. zjistit, jak se liší pracovní výchova od technického vzdělávání. To přece jsou dvě věci, které by neměly být směřovány. Technické vzdělání navazuje na chemii, fyziku, biologii, a je tudíž teoretické, kdežto pracovní výchova rozvíjí některé pracovní dovednosti převážně manuální. Analyzujeme-li pojem technika, dospějeme k závěru, že je zúžením všeobecného vzdělání žáků, jestliže se technickou výchovou rozumí jen základy výroby. Technika přece v dnešním životě není jen ve výrobě, ale proniká všekeren náš život. A tato technika v celé šíři dnes nesporně patří do všeobecného vzdělání. Je otázka, zda by nebylo lépe spojit technické vzdělávání s příslušnými předměty a pracovní výchově dát úkoly odpovídající jejímu názvu. Ostatně slabá vybavenost škol pro skutečné pracovní vyučování způsobuje, že je to nezhledná zbytečné plýtvání časem, který by bylo možno lépe využít. Zvláště to platí o práci na pozemcích v zimě.

Ujasnění rozdílnosti techniky a práce vede k zamyšlení nad skutečným významem práce ve výchově. Vědecká analýza se nemůže spokojit s různými proklamacemi, které vynášejí fyzickou práci jako všelék na všechny nedostatky výchovy, jak to je ještě zvykem v různých statích o polytechnické výchově, ale musí nestranně a nezaujatě vyšetřit, jaký je význam práce ve vývoji a výchově člověka dnešní doby jako jednotlivce, musí odlišit význam zaostalých forem fyzické práce, která dnes plní naši pracovní výchovu na školách, od skutečné práce na přeměně světa, která je komplexem kvalifikované práce duševní i tělesné. Taková vědecká analýza musí nejprve vyslovit některé hypotézy, a to i takové, které nejsou v souladu s oficiálně zastávaným stanoviskem. Tyto hypotézy by bylo nutno v druhé etapě prověřit solidním výzkumem, který by snesl vědecká kritéria. Teprve potom by bylo možno vyslovit vědecký závěr o významu fyzické práce pro vývoj a výchovu člověka v dnešních podmínkách.

Otázku významu fyzické i duševní práce pro výchovu a vývoj člověka je nutno řešit ze dvou hledisek. Především je nutno uvážit potřebu fyzické i duševní práce ve společnosti naší doby a její podíl na uspokojování potřeb člověka, především materiálních, ale i kulturních a jiných. Za druhé je nutno uvážit, jaký význam má práce chovance jakožto činnost ve výchově pro jeho tělesný rozvoj, pro rozvoj jeho pracovních i jiných dovedností a návyků, pro rozvoj jeho charakterových rysů a jiných vlastností.

Z povrchního názoru na rozvoj automatizace a změny charakteru práce pod jejím vlivem by mohlo vyplynout, že dnes není třeba zdůrazňovat nutnost fyzické práce ve výchově. Avšak pozornější zkoumání rozvoje výroby ukazuje, že fyzická práce ani v nejpokročilejší automatizaci neztratí pro společnost význam. Proto neztrácí fyzická práce v naší společnosti význam ani ve výchově.

Z hlediska zřetele k vývoji člověka je význam fyzické práce ve výchově poněkud jiný. Nelze přijmout závěr, vzniklý »krátkým spojením« z Engelsova postřehu, že práce z opice udělala člověka tím, že rozvinula jeho ruku a mozek, a domnívat se, že i každému dnešnímu dítěti je pro rozvoj

nutná práce rukou. Engelsův postřeh platí v historickém průběhu mnoha tisíciletí, kdy práce aspoň zpočátku byla jedinou činností, která rozvíjela schopnosti člověka. Od té doby však člověk vymyslel celou řadu jiných činností, zvláště hry, které mají jak na tělesný, tak na intelektuální vývoj patrně ještě intenzivnější vliv než fyzická práce. Lze předpokládat, že moderní tělesná výchova má všestrannější vliv na tělesný vývoj dítěte než práce, v níž je vždy něco jednostranného. Studie J. Meisnera dospívá k závěru, že tělesná výchova je zdrojem vydatnější zdravotně potřebné fyziologické zátěže pro mládež než výchova pracovní (6, 159).

Kromě významu pro tělesný rozvoj je nutno uvážít význam práce pro morální výchovu člověka, pro utváření jeho postojů k světu. Značnou hodnotu má ve výchově poznání skutečnosti, že vytvořit nějaké hmotné společenské hodnoty vyžaduje námahu, případně sdružení lidí v pracovní skupinu, že se v práci opakují monotónně některé úkony, že člověk musí tuto nezajímavost umět překonat zájmem o výsledek atd. Kladný význam má fyzická práce i tím, že je vidět její výsledek, předměty vyrobené ruční prací se dají používat, jsou-li dobře udělány. To vede ke správnému hodnocení vlastních sil, znalostí, dovedností a schopností a k sebekritičnosti člověka.

S postupujícím technickým a vědeckým rozvojem bude se měnit i společenský význam různých forem práce. Už dnes práce vědce vytváří pro společnost daleko více hodnot než nejnamáhavější fyzická dřina dělníka a rolníka. Musíme proto očekávat, že v budoucnu se těžiště společenského hodnocení významu práce přesune ve prospěch práce duševní. V důsledku toho se stane i výchovné využívání tělesné práce dosti problematickým. Zdá se, že výchova pro fyzickou práci bude v budoucnu zachována jen k uspokojení elementární lidské potřeby zájmové činnosti ve volném čase.

Je nutno přezkoumat také otázku školních dílen jako prostředku technické a pracovní výchovy. Pro technickou výchovu mají školní dílny základní nedostatek v tom, že nikdy nemohou být vybaveny dostatečně dokonalou a moderní technikou. Práce v nich neplní tedy cíl polytechnické výchovy, jímž je seznamování žáků s pokrokovými formami výroby, ale nejvýše je cvičí v práci ruční a řemeslné. Význam takové pracovní výchovy je jen v tom, že učí žáky řemeslným dovednostem pro práci ve volném čase.

Jiná otázka je, zda bude možné a účelné, aby žáci všeobecně vzdělávacích škol pracovali na automatických výrobních linkách. Operátoři z automatizované strojní výroby postupně zmizí a zůstanou jen opraváři a seřizovači, kteří však musí mít poměrně vysokou kvalifikaci. Nebudou tu žáci spíše nadbytečnými diváky než pracovníky?

Považujeme za správné, že součástí všeobecného vzdělání je poznání výroby, práce v továrnách a v zemědělství a seznámení s technickými, ekonomickými, sociálními a jinými jevy provázejícími výrobu. Je však otázka, zda je dostatečně efektivní, poznávají-li žáci všechny tyto stránky výroby tím, že pracují v závodě, který často nemá nic společného s jejich zájmem a budoucím zaměřením a je jen jedním z mnoha možných řešení výrobní skutečnosti. Snad by bylo racionálnější, kdyby se žáci s potřebnými faktory o výrobě seznámili teoreticky a jen si je kratší praxí v závodě ověřovali. Je-li celá naše škola založena na teoretickém pocho-

pení celé řady velmi složitých jevů z vědy i ze života a na dodatečné aplikaci této teorie v praxi, není důvodu, proč by se tento postup nemohl uplatnit i v polytechnickém vzdělávání.

K složitosti problematiky výchovy prací a k práci přispívá i změněná situace v tom, že dnešní dítě nemá téměř nikde příležitost bezprostředně vidět práci a ještě méně má příležitost účastnit se práce dospělých, kromě podřadných prací na tzv. brigádách. Ani obstarávání domácích potřeb nevyžaduje dnes už příliš mnoho práce. Nošení uhlí a štípání dříví zůstává stále více už jen na venkově, se zařizováním vodovodů mizí i nošení vody. Úklid se usnadňuje novými podlahovými a stěnovými materiály. Zbývá prání, vaření, nákupy, mytí nádobí atd. To však nelze zařadit do pojmu práce, ale spíše do pojmu obstarávání. Na školu se dnes přesouvá i v pracovní výchově všechna tíha toho, co kdysi mládež získávala v životě jako samozřejmost v určitém prostředí. Škola musí tuto výchovu zracionalizovat, systematizovat, aby vystačila s časem, který má k dispozici. Je otázka, zda dnešní pojetí pracovní výchovy je s to tento delikátní úkol plnit aspoň z poloviny tak zdařile, jako ho kdysi plnilo přirozené životní prostředí.

Pracovní a polytechnická výchova se měla podle koncepce socialistického vzdělání z let 1958—1960 stát základním a hlavním článkem výchovy nového člověka socialistické společnosti. Dosud není dostatečný odstup pro celkové hodnocení toho, zda tyto výchovné prostředky splnily tento náročný úkol. Zdá se, že je víc důvodů pro domněnku, že nikoli. Jsou lidé, kteří se domnívají, že bývalá střední škola svým humanitním vzděláním dávala po stránce intelektuální a morální člověku lepší základ než dnešní škola. Volání po humanitním vzdělání, které se v poslední době ozývá stále naléhavěji a které vedlo k zavedení latiny a filosofie do SVVŠ, svědčí o tom, že se v našem vzdělání pociťuje nedostatek něčeho, co tu podle názoru mnohých dříve bylo a s reformami školství se ztratilo. Lze však mít oprávněně pochybnosti, že zavedení staronových předmětů vyřeší celou otázku, jejíž kořeny jsou hlubší. S latinou a řečtinou a se zrušením gymnasií jakožto škol pro elitu se z našeho vzdělání ztratilo to, co bychom mohli nazvat ne zcela přesně kulturní tradicí a co se na těchto školách intenzivně udržovalo a pěstovalo. Už skutečnost, že žák chodil do bývalé střední školy 7—8 let, znamenala velmi mnoho pro stmelení třídních kolektivů, pro »prosáknutí« celé žákovy osobnosti nedefinovatelnými kulturními atomy ovzduší příslušné školy i celé koncepce humanitního vzdělání. Nebyla to jen latina a filologická a logická erudice s jejím studiem spojená, neboť i na reálkách se žákům dostávalo něčeho podobného, co lze jen přibližně vyjádřit slovy povědomí hodnoty kultury a poslání vzdělaného člověka. Mělo by se prozkoumat, v čem spočívalo ono hlubší výchovné působení bývalých středních škol, není-li to ovšem jen dojem starších generací v kontrastu proti generaci mladé, který se s odstupem doby zvětšuje, neboť je dosti autentických svědectví o špatných školách a učitelích z dob minulých. Lze se domnívat, že ani v osnovách, předpisech a organizaci těchto škol tuto příčinu nenajdeme. Nejspíše to bylo tím, že na bývalých středních školách učili vysoce vzdělaní lidé, z nichž mnozí byli skutečnými osobnostmi, které jsouce samy začleněny do kulturního úsilí své třídy, národa a lidstva začleňovaly do něho každým svým slovem i gestem i své

žáky. Mnozí z nich viděli ve svém učitelství zvláštní poslání vysoké hodnoty pro společenský celek a vykonávali je jako nadšenou službu tomuto celku. Srovnáme-li s kulturní úrovní a prací těchto misionářů kultury úroveň a pracovní výkony na dnešních školách, máme částečně vysvětleno hlubší výchovné působení bývalých středních škol.

Kromě vyšší úrovně učitelů však bylo patrně něco i v samé koncepci vzdělání na těchto školách, co přinášelo lepší výchovné výsledky. Snad to bylo to, že celé humanitní vzdělání nebylo zaměřeno k poznatkům a k »formování« člověka podle dočasných potřeb společnosti, ale k jeho kultivaci podle nadčasového modelu vzdělance. Víme sice, že tento nadčasový model byl časově, místně i společensky (třídně) podmíněn, že to byl model vzdělance, jakého potřebovala buržoazie, ale dosud jsme nedokázali vytvořit podobný model vzdělance, jakého potřebuje společnost socialistická.

Lze se proto právem domnívat, že nepomůže polovičatý návrat k humanitnímu vzdělání, ale nová koncepce vzdělání, která by musela překonat poznatkový encyklopedismus i názor, že vzdělání je jen »formování« pracovní síly a člena společnosti poslušně budujícího společnost podle představ a utopií vyšších společenských orgánů, a zaměřit se na výchovu člověka jako kulturního činitele, jako spolutvůrce světového dění, jako kritického a svobodného občana, jemuž se dostane dosti vzdělání a poučení, dosti předpokladů k tomu, aby se mohl postavit nad všední den a zaujímat samostatně postoj k životu a dění kolem sebe. Takovou koncepci vzdělání vytvořit v převratné době nástupu vědeckotechnické revoluce, masových komunikačních prostředků a masové kultury je velmi obtížné. Cestou k tomu však není vylepšování obsahu vzdělání hned tím, hned oním učebním obsahem, ale celkové promyšlení obsahu a forem vzdělání z hlediska nových společenských skutečností, které na celém světě přinesl vývoj po druhé světové válce, a pro nás zvláště z hlediska potřeby uskutečňování socialistického humanismu.

LITERATURA

1. Pojetí základní devítileté školy, SPN Praha 1960.
2. Šlajer Josef, *Problémy literární výchovy v období dovršování socialistické kulturní revoluce*, in: *Základní devítiletá škola*, Zprávy VÚP Praha 2/1961.
3. Výborný Frant., Rozenzweig Milan, *Občanská výchova na základní devítileté škole*, tamtéž.
4. Jersák Jan, *O nové pojetí dějepisu na všeobecně vzdělávací škole*, tamtéž.
5. Doubrava Josef, *O pojetí zeměpisu na základní devítileté škole*, tamtéž.
6. Meisner Josef, *Přispívá pracovní výchova k fyzickému rozvoji mládeže? Výroba a škola 10/1965—66*.

МОЙ МИР ДЫМА

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Автор стремится в своей статье постичь некоторые критерии оценки концепции образования, причем делает различие между

оценкой концепции образования и оценкой состояния воспитательно-образовательной работы в наше время. Рекомендуются два воз-

можных способа модернизации содержания образования: дополнить существующее содержание за счет новейших достижений науки и радикально проверить существующую систему и содержание образования с точки зрения потребностей общества и изменившегося психического уровня ребенка. Выявилось, что у нас до сих пор принят первый способ. Концепция образования в начальных девятилетних школах с 1960 г. свидетельствует об отсутствии пропорциональности между программами наук гуманитарного и социального направления и наук природо-ведческого направления. В результате этого отсутствуют самостоятельные предметы, отражающие социально-научное содержание образования, не будучи даже включены в программу обучения комплексным предметам.

Автор признает обоснованность лозунга

«модернизация школы», но требует точного разграничения его содержания, указывая при этом, что причины отставания школы сокрыты в экономике, в школьной политике, а также и в слабости педагогической науки. Устранить при помощи модернизации недостатки современной школы нельзя только путем внедрения техники в школу, а необходимо прежде всего для этой цели изменить методы и содержание образования. В связи с модернизацией следует решить еще целый ряд проблем. Помимо других предметов, остается еще невыясненной концепция технического и трудового воспитания. Общее повышение уровня образования в наших школах можно ожидать только от смелой новаторской общей концепции образования, а не от совершенствования старых форм и содержания.

MOJMIŘ DÝMA

ON THE QUESTION OF EVALUATING THE CONCEPTION OF EDUCATION

The aim of this article is to point out some criteria for evaluating the conception of education. The author makes a distinction between evaluating the conception of education and evaluating the state of contemporary educational practice. He outlines two possible ways of modernising the content of education: 1) supplementing the existing content with new achievements of sciences and 2) a radical reassessment of the existing system and content of education in the light of the needs of society as well as the changing level of the child's psychic development. Up to the present only the first method has been used in this country. The conception of the educational process at the Basic Nine-Year School of 1960 demonstrates the disproportion between educational contents as regards arts, social sciences and natural sciences. As a result, not only are there no special subjects in the school curriculum dealing with social sciences, but they are even

left out of the syllabi of complex subjects.

The author recognizes the justification of the call for school modernization, but demands a precise definition of its meaning. He points out that the causes of the school lagging behind are in the economy and educational policy on the one hand, but also in the weakness of the pedagogical science. Removing the present-day shortcomings of the school by modernization does not mean just introducing technology into the school, but it means, above all, a change in the content and methods of education. It is pointed out that in connection with modernization it is necessary to solve a great number of problems. Among other subjects the conception of technical and labour education in particular remains uncertain. A general improvement in the level of education at our schools can only result from a new, boldly innovating overall conception of education, and not from merely improving old forms and contents.