

## K modernímu pojetí povinného vzdělání

MIROSLAV CIPRO

Výzkumný ústav pedagogický, Praha

### *Profil absolventa povinné školy z hlediska cílů formálních a materiálních*

Otázka profilu absolventa jakékoli školy spadá do oblasti pedagogické teleologie, která patří k nejstarším oddílům teorie výchovy. Spory o vzdělání formální či materiální, tvořící zčásti náplň této problematiky, mají dávnou historii a bylo by zbytečné nosit dříví do lesa jejich ožívováním. Kdo má aspoň elementární pedagogickou přípravu, dobře ví, že materiální a formální vzdělání jsou dvě stránky téže mince. Můžeme se přít o to, která z nich je lícem a která rubem, ale nemůžeme popřít jejich vzájemnou podmíněnost, která z nich činí nerozlučné a neoddělitelné aspekty jediného procesu. Proto každá úvaha týkající se cílů výchovy — a tedy i zkoumání otázky profilu absolventa základní školy — musí přihlížet k oběma aspektům, neboť jednostranný důraz na tu či onu stránku vždy vede k nereálnému zkreslování skutečnosti, k násilnému jejímu vtlačování do schématu, které jí není adekvátní. Ten, kdo by se snažil formulovat cíl školy pouze výčtem duševních a tělesných schopností, jež mají být výchovou rozvinuty, by jistě konal záslužnou práci, protože — mimochodem řečeno — provést takovou taxonomii není snadná věc, ale i v nejlepším případě by se zhostil svého úkolu jen z poloviny. Neexistují totiž schopnosti vůbec, například paměť vůbec, fantazie vůbec, vnímání vůbec, soudnost vůbec atd. Existuje paměť pro čísla, pro jména, paměť prostorová, verbální atd. Existuje fantazie hudební, básnická, technická, existuje soudnost matematická či estetická, vnímání barev, tónů, vůní atd. Formální psychologickou stránku rozvoje osobnosti prostě nelze prakticky izolovat od obsahu činností, skrze něž se tento rozvoj uskutečňuje. Proto neméně důležitá polovina práce tkví ve stanovení obsahu výchovně vzdělávacích činností vedoucích k optimální stimulaci, k optimálnímu rozvoji, v němž by jedinec našel jak plné společenské uplatnění, tak zároveň plné individuální uspokojení. Jde o starý problém subjektu a objektu. Výchova — a nejen výchova, ale i každý třeba neregulovaný vývoj — je v jistém smyslu splýváním subjektu a objektu. Subjekt roste tím, že se zmocňuje skutečnosti, že se objektivizuje, objekt je (v pedagogickém slova smyslu) realizován tím, že se subjektivizuje, že je osvojován a zvládán subjektem. Smyslem výchovy je regulovat tento přirozený proces tak, aby se nebral zbytečnými oklikami a nevázl v zátočinách, ale aby postupoval žádoucím směrem a žádoucím tempem. Dichotomie pedagogického subjektu a objektu si vynucuje i dichotomii pedagogické teleologie, uznávající dvě řady cílů, cíle objektivní a subjektivní, jež splývají v procesu výchovy v jediný komplex.

Probíráme-li se různými pokusy o systematizaci výchovných cílů, nalézáme

různé typy řešení. Stará tradice v této oblasti existuje v USA, kde již v r. 1918 navrhla zvláštní komise Národního pedagogického sdružení těchto sedm základních cílů: 1. zdraví, 2. ovládnání základních procesů, 3. úcta k domovu, 4. povolání, 5. občanství, 6. vhodné využití volného času a 7. mravní charakter. Od té doby byla proklamována neméně autoritativními komisemi řada nových formulací, z nichž k posledním patří návrh Výboru z poloviny století (tzv. Mid-century Committee). Podle něho má základní školní vzdělání tyto obecné cíle: 1. fyzický rozvoj, zdraví a tělesná péče, 2. individuální sociální a emocionální rozvoj, 3. mravní chování, 4. sociální vztahy, 5. svět společnosti, 6. svět přírody, 7. estetický rozvoj, 8. dorozumění a 9. kvantitativní vztahy. Jak je zřejmé, mají oba návrhy na zřeteli spíše obsahovou stránku věci. V americké literatuře však nechybějí ani pokusy o taxonomii formálních cílů. Nejznámější z nich je pokus Bloomův, který rozlišuje tři hlavní skupiny cílů: 1. kognitivní, 2. psychomotorické a 3. afektivní. Kognitivní cíl se člení dále na dílčí cíle — postupně od nejsnazších k nejnáročnějším: poznání, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení. Škoda, že druhé dvě skupiny cílů, které jsou stále nedoceňovány, nebyly dosud rozpracovány tak podrobně jako skupina první.

Z oblasti moderní socialistické pedagogiky můžeme uvést jako příklad zajímavý pokus M. N. Skatkina, který v závěru diskuse o »vědě a učebním předmětu« na stránkách Sovětské pedagogiky (roč. 1965, č. 7) formuloval sedm bodů vztahujících se převážně k formálnímu vymezení výchovně vzdělávacího cíle. Jsou to: 1. nejdůležitější fakta, pojmy, zákony, teorie vědy včetně nejnovějších, dostupné uvědomělému osvojení žáky dané třídy; 2. světonázorové ideje, etické a estetické normy, ideály formované na materiálu daného předmětu; 3. metody zkoumání a vědeckého myšlení, které mají žáci ovládnout a bez nichž je nemožné samo osvojení znalosti; 4. některé otázky dějin vědy, informace o jejich vynikajících představitelích...; 5. dovednosti a návyky včetně dovednosti uplatňovat znalosti v praxi; 6. přehled způsobů poznávání činnosti, logických operací, myšlenkových obrátů, jež mají žáci ovládnout; 7. určité ukazatele rozvoje schopností, citů potřebných k účasti v širokém rejstříku druhů činnosti.

Tato taxonomie, vyplývající jaksi improvizovaně z diskuse, by jistě mohla být zpřesněna. Cenné je však to, že si všímá právě oně »formálně« vzdělávací stránky výchovy. Pokud jde o stránku obsahovou, je v sovětské i naší pedagogice dlouho ustáleno schéma tzv. výchovných složek, mezi nimiž své víceméně nesporné místo mají (např. v naší současné učebnici pedagogiky O. Chlupa, J. Kopeckého a kol.) výchova rozumová, polytechnická, pracovní, mravní, estetická a tělesná. Jistý průlom do této tradice, založené spíše na empirii, učinil J. Váňa, když se pokusil klasifikovat výchovné cíle v souladu s různými formami společenského vědomí. Tak dospěl k následujícímu výčtu cílů: 1. výchova tělesná, 2. jazyková, 3. pracovní a technická, 4. vědecká, 5. politická, 6. výchova vědeckého světového názoru, 7. výchova mravní, 8. výchova umělecká. (Viz *Pedagogika* 1962, č. 3, str. 295—6.)

Váňovo schéma přejímá V. Pařízek (viz *Pedagogika* 1963, č. 6), který je přirovnává ke kategorizaci vlastností osobnosti podle sovětské učebnice psychologie. Přihlíží k dialektice subjektu a objektu, uvědomuje si, že každá složka výchovy působí na všechny vlastnosti žáka, i když v různé míře.

Fakt, že vlastnosti žáka se rozvíjejí v jednotlivých složkách různou měrou, je ovšem z hlediska pedagogické teleologie velmi významný. Vybízí k tomu, abychom jednak blíže určili šíři působnosti jednotlivých složek výchovy a

v souvislosti s tím osvětlili lépe otázku vzájemných vztahů a proporcí mezi nimi, jednak abychom přezkoumali, zda jejich soustava dostatečně harmonicky přispívá k rozvoji struktury žákovy osobnosti, především zda v ní nejsou nežádoucí mezery. I když obě skupiny výchovných cílů mají svá vlastní, odlišná diferenciativní kritéria, přece v některých případech nacházíme mezi nimi přímý paralelismus: tělesnému vývoji jakožto vlastnosti odpovídá tělesná výchova jakožto složka a obdobně; rozvoji řeči odpovídá výchova jazyková. Jistý paralelismus, i když už ne tak zcela zřetelný, je i mezi rozvojem emocí a čtů a výchovou uměleckou a mezi rozvojem charakteru a výchovou mravní. O tyto čtyři stránky osobnosti člověka je tedy postaráno přímo příslušnými složkami. V ostatních případech jsou vztahy mezi složkami výchovy a vlastnostmi psychiky poněkud složitější v tom smyslu, že některé výchovné složky adekvátně působí na více praktických vlastností nebo naopak některé vlastnosti jsou adekvátně rozvíjeny více složkami. Pro prvý z těchto dvou případů je typický např. vztah mezi výchovou vědeckou na jedné straně a rozvojem vnímání, pozornosti, paměti, myšlení atd. na straně druhé. Pro druhý typ vztahů je charakteristický rozvoj dovedností, schopností a nadání, který je adekvátní působení všech výchovných složek. Kdybychom ovšem z obou skupin výchovných cílů sestavili matici a zkoumali vztahy každého pojmu jedné řady ke každému pojmu řady druhé, zjistili bychom, že stupeň adekvátnosti je u různých vztahů různý. Zatímco např. mezi tělesnou výchovou a tělesným rozvojem je vysoký stupeň adekvátnosti, pak např. mezi výchovou politickou a rozvojem vnímání je vztah daleko nezávislejší.

Zamýšlíme-li se hlouběji nad problémem »profilu absolventa« z uvedených hledisek, dospíváme k poznání, že stanovit tento profil neznamena určit prostě soubor vlastností, jimiž se má vyznačovat, pouhou řadu cílů, jichž má být dosaženo. Nejde totiž ani tak o soubor jako spíše o »strukturu« cílů. Když už užíváme obrazného termínu, měli bychom vlastně říkat spíše »relief« než »profil«. To není hra se slovy. Chceme tím vyjádřit, že cíl, k němuž směřujeme, není záležitost »jednorozměrná«, ale že je resultantou vzájemně se křížících prvků a kritérií, resultantou příliš složitou, než abychom ji mohli přirovnat k pouhému plošnému profilu. Je přinejmenším výslednicí oněch dvou kategorií cílů, vyjadřujících subjektivní a objektivní, formální a materiální hledisko.

Pokud jde o stránku subjektivní, formální, domníváme se, že v souladu s poznatky pedagogiky a psychologie lze stanovit zejména tyto cíle, jež by měla sledovat základní škola:

1. fyzické zdraví,
2. rozvinuté smysly, schopné jasněho vnímání,
3. dobrá paměť,
4. schopnost přesných logických operací,
5. pevná vůle,
6. tvůrčí fantazie,
7. potřebné praktické dovednosti a návyky,
8. správně usměrněné motivy, potřeby a zvyky,
9. žádoucí citové vztahy a postoje,
10. vlastní názory, přesvědčení a hodnotící kritéria.

Počet uvedených cílů by bylo možno zmenšit i zvětšit, protože hranice mezi nimi nejsou ostré. Některé by bylo možno rozdělit do většího počtu cílů specifických, nebo naopak spojit v menší počet obecnějších. Podstatný však není jejich počet, ale jejich smysl, orientující pedagoga na to, co nelze zanedbat,

chceme-li dát mládeži vzdělání všeobecné a všestranné úrovně. Všeobecné vzdělání by totiž mohlo být přes svou všeobecnost velmi pokřivené, kdyby neusilovalo o h a r m o n i c k ý rozvoj všech »formálních« cílů, které mají na zřeteli rozvoj c e l é osobnosti mladého člověka. Lze říci, že pedagogická hodnota kteréhokoli učebního předmětu, kterékoli učební látky je vyjádřena především tím, do jaké míry a do jaké hloubky pomáhá daný předmět (daná látka) plnit tyto obecné cíle. Čím více jich sleduje a čím hlouběji je naplňuje, tím vyšší je její pedagogická »signifikantnost«. Abychom vyjádřili názorněji, oč jde a jak velkou váhu přiřkládáme harmonickému plnění formálních cílů, uvedeme schematický příklad. Předpokládejme o d b o r n o u školu obsahově úzce zaměřenou dejme tomu na stavebnictví nebo jakoukoli jinou profesi. Kdyby měla tato škola vskutku dobré osnovy a učebnice a ovšem i dobré učitele, usilující o harmonický rozvoj všech stránek žákovy osobnosti, byla by výchova žáků této školy všestrannější než výchova žáků školy v š e o b e c n ě v z d ě l á v á c í h o zaměření, jestliže by osnovy, učebnice i učitelé této druhé školy kladli jednostranný důraz jen na pamětné učení nebo na některou jinou stránku duševní činnosti, zapomínajíce na všechny ostatní. Tím nechceme říci, že není podstatného rozdílu mezi odborným a všeobecným zaměřením školy. Všeobecně vzdělávací škola má jistě více předpokladů k realizaci všestranného rozvoje osobnosti. Nestačí však je jen mít, musí se jich také vyžívat.

\* Úvodní poznámky k učebním osnovám nových předmětů zdůrazňují zpravidla ne-li všechny, tedy aspoň některé formálně vzdělávací cíle. Bylo by však nesporným pokrokem, kdyby tato deklarace byla provázena i reálnými doklady, jak jsou tyto cíle osnovami plněny.

Protože formální cíle jsou neoddělitelné od cílů materiálních, můžeme o nich říci něco více až teprve v souvislosti s rozбором těchto materiálních cílů. Jejich nejobecnější vyjádření je dáno oněmi tradičními složkami výchovy. Zmíněný Váňův pokus upřesnit systém těchto složek byl jistě pokrokem; může však být prospěšné, budeme-li jej konfrontovat s obecně dnes přijímaným praktickým tříděním věd.<sup>1)</sup> V tab. 1 uvádíme jednotlivé skupiny věd, v nichž se vychovávají vědeckí aspiranti. Počty aspirantů nejsou ovšem rozhodující, udávají spíše charakteristiku daného stavu ve výchově vědeckých kádrů.

Váňovým schématem, přiložíme-li je k tomuto přehledu, je pokryta jen malá jeho část. Většina je skryta pod jediným heslem »vědecká výchova«, což se zdá poněkud neproporcionální vzhledem k ostatním složkám výchovy. Kdybychom přijali schéma, v němž by vědecká výchova byla jen jednou z osmi různých složek výchovy, mohlo by to vést k podcenění vědy anebo k nejasnosti pojmoslovné, neboť ve skutečnosti všechny složky výchovy jsou tak či onak založeny na vědě. Potiže bychom měli patrně i s objasňováním, proč je nutné rozlišovat jako samostatné složky výchovu vědeckou a výchovu vědeckého světového názoru. Naproti tomu naopak zahrnout do jednoho pojmu výchovu pracovní a technickou znamená příliš rozšiřovat rozsah dané složky spojováním oblastí, které mají kvalitativně různý charakter. Vycházíme z toho, že v systému obecných cílů výchovných si zasluhují své specifické místo:

1. tělesná výchova,
2. morálně politická výchova,
3. výchova k práci,
4. estetická výchova,

<sup>1)</sup> Viz např. Statistická ročenka 1966, str. 495.

Tab. 1. Přehled hlavních skupin věd

Skupiny věd	Počet školených aspirantů v r. 1965
Technické vědy . . . . .	3 110
Ekonomické vědy . . . . .	946
Zemědělsko-lesnické vědy . . . . .	880
Chemické vědy . . . . .	768
Lékařské vědy . . . . .	738
Fyzikálně matematické vědy . . . . .	640
Biologické vědy . . . . .	486
Pedagogické vědy . . . . .	308
Geologické vědy . . . . .	299
Historické vědy . . . . .	292
Vědy o umění . . . . .	229
Filologické vědy . . . . .	222
Veterinární vědy . . . . .	174
Právní vědy . . . . .	165
Filosofické vědy . . . . .	105
Geografické vědy . . . . .	87
Psychologické vědy . . . . .	60
Farmaceutické vědy . . . . .	48
Sociologické vědy . . . . .	37

5. jazykové vzdělání,
6. matematicko-logické vzdělání,
7. přírodovědné vzdělání,
8. společenskovedné vzdělání,
9. technické vzdělání,
10. hospodářské vzdělání.

O oprávněnosti tělesné výchovy jistě není třeba ztrácet mnoho slov. Pokud jde o výchovu morálně politickou, spojujeme tyto dvě stránky v jediný pojem, abychom vyjádřili ideovou souvislost morálky socialistické společnosti a politiky socialistického státu. O důvodu, proč oddělujeme výchovu k práci od technického vzdělání, jsme se již zmínili. Pokud jde o estetickou výchovu, přidržíme se tohoto tradičního termínu, neboť pojem »umělecká výchova« je užší, nezahrnuje například takové oblasti, jako je estetika životního stylu, prostředí atd. Jazykový cíl spojujeme raději s pojmem vzdělání než výchova, abychom vyjádřili, že jde převážně o rozvoj intelektuální. Toto rozlišení však není podstatné. Nevylučujeme ani termín »jazyková výchova«. Kromě tradičního přírodovědného a společenskovedného vzdělání rozlišujeme jako další relativně samostatné cíle, přihlížeje k jejich vzrůstajícímu významu: vzdělání matematicko-logické, technické a hospodářské. Spojením matematiky a logiky zdůrazňujeme význam výchovy k exaktnímu a abstraktnímu myšlení, vycházejíce z toho, že obě vědy mají právě z hlediska vzdělání mnoho společného. Pro zařazení základů vzdělání technického a hospodářského mluví dosti přesvědčivě úloha příslušných věd a jejich aplikovaných oborů v rozvoji naší soudobé společnosti i v životě každého jednotlivce.

Vychází-li nám opět deset »materiálních« cílů, je toto zaokrouhlené číslo jednak dílem náhody, jednak dílem konvence. Samo o sobě není podstatné. Kdybychom usilovali o ještě vyšší míru obecnosti, bylo by cílů méně, kdybychom chtěli být konkrétnější, museli bychom jich vyjmenovat více. Proč bychom se

Tab. 2. Relevance formálních cílů vzhledem k cílům materiálním

Formální cíle	Materiální cíle										
	Tělesná výchova	Morální politická výchova	Výchova k práci	Estetická výchova	Jazykové vzdělání	Matematicko-logické vzdělání	Přírodovědné vzdělání	Společenskovědné vzdělání	Technické vzdělání	Hospodářské vzdělání	Průměrné hodnoty
Fyzické zdraví	3,80	1,39	2,89	1,05	0,80	1,67	1,28	1,19	1,08	1,05	1,62
Rozvinuté smysly schopné jasného vnímání	3,08	2,03	3,17	3,75	2,80	2,83	3,28	2,28	3,19	2,11	2,85
Dobrá paměť	1,39	1,87	2,00	2,25	3,75	3,63	3,30	3,36	3,03	2,89	2,74
Schopnost přesných logických operací	0,94	2,39	2,25	1,33	3,47	4,00	3,14	3,14	3,25	2,61	2,65
Pevná vůle	3,55	3,39	3,44	1,78	3,05	3,08	2,36	2,36	2,47	2,13	2,76
Tvůrčí fantazie	1,55	1,28	2,44	3,94	2,17	2,25	1,92	1,83	2,47	1,25	2,11
Potřebné praktické dovednosti a návyky	3,28	1,64	3,64	2,55	2,47	2,78	2,58	1,75	3,08	2,92	2,67
Správně usměrněné motivy, potřeby a zvyky	2,50	3,11	3,19	2,89	1,97	2,11	1,97	2,28	2,00	1,92	2,39
Žádoucí citové vztahy a postoje	2,03	3,67	2,83	3,75	2,03	1,50	1,94	2,92	1,44	1,36	2,35
Vlastní názory, přesvědčení a hodnotící kritéria	1,11	3,80	2,83	3,44	1,69	2,00	2,67	3,69	1,91	1,83	2,50

Poznámka: Hodnoty v jednotlivých políčkách jsou průměrem z 36 odhadů, které provedli 2 psychologové (každý 5krát po sobě) a 26 pedagogů (minimum = 0, maximum = 4).

Tab. 3. Relevance materiálních cílů vzhledem k cílům formálním

Materiální cíle	Formální cíle										
	Fyzické zdraví	Rozvinuté smysly schopné jasného vnímání	Dobrá paměť	Schopnost přesných logických operací	Pevná vůle	Tvůrčí fantazie	Potřebné praktické dovednosti a návyky	Správně usměrněné motivy, potřeby a zvyky	Žádoucí citové vztahy a postoje	Vlastní názory, přesvědčení a hodnotící kritéria	Průměrné hodnoty
Tělesná výchova	4,00	2,64	1,38	0,95	3,61	1,49	2,92	2,49	2,02	1,10	2,26
Morální politická výchova	0,87	1,41	1,95	2,74	3,43	1,18	1,51	3,36	3,67	3,90	2,40
Výchova k práci	3,02	3,05	1,82	2,23	3,43	2,90	3,23	2,95	2,49	2,41	2,75
Estetická výchova	1,08	3,67	2,18	1,13	1,74	3,97	2,64	2,87	3,79	3,41	2,65
Jazykové vzdělání	0,49	2,59	3,80	3,56	2,87	2,23	2,65	1,97	1,69	1,87	2,37
Matematicko-logické vzdělání	0,49	2,46	3,56	3,97	3,05	2,43	2,92	2,18	1,05	1,96	2,41
Přírodovědné vzdělání	1,64	3,20	3,20	3,10	2,08	2,13	2,87	2,00	2,00	2,97	2,52
Společenskovědné vzdělání	0,71	1,92	3,33	3,02	2,15	1,85	1,82	2,56	3,05	3,51	2,39
Technické vzdělání	1,35	3,08	2,90	3,31	2,23	2,82	3,27	2,13	1,10	1,90	2,41
Hospodářské vzdělání	0,61	1,85	2,70	2,72	1,98	1,33	2,87	2,13	1,31	2,05	1,95

Poznámka: Hodnoty v jednotlivých políčkách jsou průměrem z 39 odhadů, které provedli 2 psychologové (každý 5krát po sobě) a 29 pedagogů (minimum = 0, maximum = 4).

však měli bát metody konvence, když jí užívá i matematika. Což třeba desítková soustava sama není matematická konvence, vědomý výběr jedné z mnoha jiných možných soustav? Tato otázka nás tedy nemusí příliš zaměstnávat. Důležitější je zkoumat souvislosti mezi materiálními a formálními cíli. Obecně lze vyjádřit tyto souvislosti formulí »každý s každým«, tj. každý materiální cíl napomáhá více či méně naplněvat i cíle formální a naopak každý cíl formální má určitý stupeň relevance vzhledem ke každému cíli materiálnímu. Přijmeme-li schéma deseti cílů formálních a deseti cílů materiálních, můžeme předpokládat  $2 \times 10 \times 10 = 200$  souvislostí, do nichž tyto cíle vzájemně vstupují. Názorně to ukazují tabulky 2 a 3. V tabulce 2 lze v každém políčku určitým stupněm smluvené škály aproximativně vyjádřit, jakou měrou může plnění jednotlivých cílů formálních přispět k plnění jednotlivých cílů materiálních. V tabulce 3 lze naopak příslušným stupněm vyjádřit, jaký význam má ten který cíl materiální pro plnění příslušného cíle formálního. Požádali jsme odborníky z různých oblastí pedagogické vědy, aby vyjádřili některou hodnotou ze škály 0 — 1 — 2 — 3 — 4 svůj odhad pedagogické relevantnosti každého jednotlivého formálního cíle se zřetelem ke každému jednotlivému materiálnímu cíli a naopak. V tabulkách 2 a 3 jsme pak zaznamenali průměry všech individuálních hodnocení. Takto vyplněné tabulky lze nazvat v jistém smyslu hypotézou »hrubého reliefu absolventa základní školy«. Přívlastek »hrubý« připojujeme proto, že jde o obecnou rovinu komplexních cílů. Termínů »relief« užíváme proto, abychom vyjádřili plasticitu, strukturový charakter daných cílů. Součty hodnot ve vodorovných liniích (a příslušné průměry v posledním sloupci) vyjadřují ovšem velmi aproximativně jen jistou stránku pedagogické relevantnosti příslušných cílů, totiž onu stránku, která plyne ze vzájemných vztahů mezi cíli materiálními a formálními. Jiná stránka je dána např. obecným hlediskem důležitosti a potřebnosti jednotlivých cílů, jak bylo uplatněno v dalších šetřeních. Teprve syntézou různých hledisek se můžeme přiblížit k hledanému »profilu«, »portrétu« či »reliefu« absolventa základní školy, jinými slovy k hledanému vymezení nejdůležitějších cílů základního všeobecného vzdělání.

Přihlížíme-li k relevanci formálních cílů vzhledem k cílům materiálním, můžeme na základě odhadů pedagogických odborníků určit toto přibližné pořadí (se všemi výhradami plynoucími z omezenosti našeho pouze modelového šetření):

1. Rozvinuté smysly schopné jasného vnímání	2,85
2. Pevná vůle	2,76
3. Dobrá paměť	2,74
4. Potřebné praktické dovednosti a návyky	2,66
5. Schopnost přesných logických operací	2,65
6. Vlastní názory, přesvědčení a hodnotící kritéria	2,49
7. Správně usměrněné motivy, potřeby a zvyky	2,39
8. Žádoucí citové vztahy a postoje	2,34
9. Tvůrčí fantazie	2,11
10. Fyzické zdraví	1,62

Podotýkám, že uvedené pořadí nevyjadřuje absolutní relevanci zmíněných cílů, nýbrž jen pokus o vyjádření relevance relativní, ve vztahu k cílům materiálním, tj. jejich (přibližné) signifikance jakožto prostředků, respektive podmínek umožňujících plnění materiálních cílů. I tak je ovšem zajímavé povšimnout si tohoto pořadí, neboť může dost přesvědčivě odhalit dosavadní

podceňování některých důležitých formálních cílů, které se často považují víceméně za samozřejmost nebo za jakýsi vedlejší produkt, jehož kultivaci není třeba věnovat soustavnou pozornost. Kolik učitelů se soustavně stará o to, jaká je úroveň smyslového vnímání jejich žáků, jak jemně dovedou diferencovat tvary, barvy, vzdálenosti, zvuky, tóny, rytmus atd.? Nežádka se dost pozdě ve vyšších ročnících přichází na to, že příčinou nezdarů bývají smyslové defekty, třeba nepřilíš nápadné, ale přesto brzdicí duševní vývoj žáka. Podobně i vůle, paměť a další duševní funkce vyžadují nepochybně soustavnější a — řekli bychom — psychologicky kvalifikovanější péče, než jakou jim škola poskytuje dosud. Je např. paradoxní, že škola přetěžující paměť dítěte vlastně tuto paměť nerozvíjí, jak by bylo žádoucí, nepřihlíží k typům paměti, nerozlišuje věci podstatné, nepěstuje vhodná cvičení paměti, a co hlavného, neučí děti, jak mají své paměti užívat, jaká technika vede nejlépe k cíli. Osnovy zpravidla odbývají problém formálních cílů obecnými deklaracemi, učebnice pak obracejí pozornost téměř výhradně k obsahové stránce svého předmětu. Učitel nevyzbrojený potřebnými pomůckami ovšem sám také mnoho nenapraví. Jsou-li tedy někde rezervy, bílá místa volající po naplnění, je to nepochybně především v oblasti formálních cílů, které zasluhují daleko soustavnější pozornosti autorů osnov a učebnic, než jaká se jim věnovala v minulosti.

Pokud se týká relevance materiálních cílů v poměru k cílům formálním, lze na podkladě příslušné tabulky stanovit (ovšem opět zcela hypoteticky) asi toto přibližné pořadí:

1. Výchova k práci	2,75
2. Estetická výchova	2,64
3. Přírodovědné vzdělání	2,52
4. Matematicko-logické vzdělání	2,40
5. Technické vzdělání	2,40
6. Morálně politická výchova	2,40
7. Společenskovědné vzdělání	2,39
8. Jazykové vzdělání	2,37
9. Tělesná výchova	2,26
10. Hospodářské vzdělání	1,95

Podotýkám opět, že ani toto pořadí nemá vyjadřovat »absolutní« relevanci materiálních cílů, nýbrž spíše jen modelový pokus o vyjádření relativní významnosti těchto cílů jakožto podmínek pro plnění cílů formálních. Rozhodně je užitečné se zamyslet nad tím, které výchovné složky mohou zvláště dobře přispívat k všestrannému rozvoji osobnosti a zasluhují větší pozornosti, než jaká jim bývá obvykle věnována.

#### *Ke vztahu cílů obligatorních a fakultativních z hlediska obecného a individuálního profilu*

Rozlišením cílů formálních a materiálních a vymezením jejich vztahů vzájemné podmíněnosti jsme se pokusili ukázat složitost studované otázky, ale zdaleka jsme ještě nevyčerpali všechny možnosti jejího komplexního rozboru. Vedle kritéria »forma — obsah« je možno i nutno uplatnit v klasifikaci výchovných cílů i jiná kritéria. Jedním z nejdůležitějších je kritérium »všichni — někteří«, jinými slovy kritérium rozlišující cíle všeobecně závazné pro všechny žáky a cíle důležité jen pro některé, tj. pro ty, kteří mají o jejich dosažení



zájem a kteří mají k tomu i předpoklady. Hranice mezi těmito dvěma skupinami cílů (nazvěme je třeba cíle obligatorní a fakultativní) se nikterak nekryje s hranicí mezi cíli formálními a materiálními, nýbrž jde — obrazně řečeno — napříč. Vyznačuje se přitom neurčitostí, není ostrá, nýbrž plynulá a pohyblivá. Přesto ji musíme respektovat, vycházejíce z faktu variabilnosti schopností a zájmů i z toho, že budoucí povolání každého jednotlivce bude jistým směrem specializované a že už základní škola má za povinnost současně s všestranným, všeobecným vzděláním dát orientaci tím směrem, který je zvláště slibný z hlediska daného jedince a zároveň potřebný z hlediska společnosti...Úkolem základního vzdělání jistě není ještě specializace sama, jejím úkolem však by měla být orientace, založená na znalosti zájmů a schopností žáka a na prověrce těchto zájmů a schopností jejich zesílenou aktivizací.

Řada různých specifických zájmů je pestrá stejně jako řada různých schopností. Ale ani jedna ani druhá řada není nekonečná. Psychologové zkoumající tyto složky dospěli k určitým »kánónům«, vyjadřujícím zpravidla početně dosti omezenou sérii signifikantně odlišných typů činností, které jsou předmětem různých schopností a různých zájmů.<sup>2)</sup>

Tak jako lze rozlišit různé specifické schopnosti v oblasti myšlenkové činnosti, lze je rozlišit i ve sféře vnímání, paměti, obrazotvornosti atd. Z pedagogického hlediska je zvláště důležité respektovat existenci různých typů paměti. Je dobře známo i z praxe, že někteří jedinci si lépe pamatují fakta zraková, druzí sluchová, třetí pohybová atd. Rozdíly jsou i z hlediska obsahu: (paměť pro čísla, paměť verbální), z hlediska rychlosti, trvalosti, objemu a přesnosti, přičemž v každé z uvedených vlastností mohou existovat dosti výrazné individuální rozdíly.<sup>3)</sup>

Úkolem školy je pochopitelně rozvíjet všechny faktory, všechny schopnosti, ovšem proporcionálně, tak, aby nebyla potlačována přirozená dominanta, ale naopak, aby právě jí byl umožněn plný rozvoj. Jestliže se např. žák A vyznačuje zvláště dobrou schopností vizuální abstrakce a přitom má slabší verbální schopnost, zatímco u žáka B je tomu naopak, mělo by to vést zvýšené stimulaci vizuální abstrakce (např. v geometrii, ale i v kterémkoli jiném předmětu) u žáka A a verbální schopnosti (např. v cizím jazyce, ale k patřičným důsledkům i v stanovení individuálních výchovných cílů, ve i v kterémkoli jiném předmětu) u žáka B.

Problém specifických schopností je těsně spjat s problémem specifických zájmů. Není s ním ovšem totožný, tak jako pojem »zájem« není totožný s pojmem »schopnosti«. Lidé se mohou zajímat z různých důvodů i o činnosti, pro které nemají vynikající schopnosti, a naopak mohou mít vynikající schopnosti k činnosti, která nemusí být vždy předmětem jejich hlavního zájmu. Častěji ovšem je tomu tak, že úspěšně uplatňované schopnosti vyvolávají i zájem a na druhé straně zájem stimuluje rozvoj příslušných schopností. V každém případě je žádoucí sledovat vzájemnou korelaci obojího, a to opět podle principu »každý s každým«.

Také specifické zájmy — podobně jako schopnosti — jsou předmětem výzkumů, z nichž jako příklad zde uvádíme známý Kuderův test »General Interest

<sup>2)</sup> Blíže o tom viz v publikaci: M. Cipro, *Modernizace základního vzdělání*, Praha 1968, str. 117 n.

<sup>3)</sup> Podrobněji viz např. S. L. Rubínštein, *Základy obecné psychologie*, Praha 1964, str. 342 n.

Survey«. Poslední E varianta tohoto testu je výsledkem více než čtvrtstoletého vývoje. První jeho verze z r. 1939 rozlišovala těchto sedm zájmových okruhů: 1. jazykově literární (literary), 2. vědecký (scientific), 3. umělecký (artistic), 4. pedagogický (rozumí se »pedagogický« v nejširším slova smyslu, jak to asi odpovídá anglickému termínu »persuasive«), 5. okruh sociálních služeb (social service), 6. hudební (musical), 7. matematický (computational). V další verzi (B) byla tato řada rozšířena o další dva okruhy: mechanické činnosti (mechanical) a úřednické činnosti (clerical) a konečně ve variantě C se objevily ještě tzv. »venkovské« činnosti (outdoor), zahrnující např. zemědělství — práce vykonávané »venku«. Nyní se tedy rozlišuje celkem 10 zájmových okruhů, mezi nimiž byly zjištěny dostatečně nízké interkorelace, takže jim lze oprávněně připisovat vlastní specifickou a relativní nezávislost na ostatních zájmových okruzích. Bylo by jistě zajímavé — a nejen zajímavé, ale i poučné — povšimnout si vztahů mezi takto vymezenými zájmovými okruhy a specifickými schopnostmi, jak je vymezuje např. J. O'Connor. Protože i zde jde o vztahy typu »každý s každým«, znázorníme je opět nejlépe obdobnou maticí, jaké jsme použili k vyjádření vzájemných vztahů mezi cíli formálními a materiálními. Z různých koncepcí »duševních faktorů« volíme koncepci J. O'Connora<sup>4)</sup> ne tak proto, že obsahuje shodou okolností deset faktorů, ale proto, že jich obsahuje ze známých nám koncepcí nejvíc, zdá se dostatečně komplexní a poměrně jemně diferencována. Vlastně musíme udělat opět dvě matice (viz tab. 4 a 5), protože jde rovněž o vzájemnou podmíněnost a tedy vedle podmíněnosti jednotlivých zájmů jednotlivými schopnostmi musíme sledovat i vztah inverzní: podmíněnost jednotlivých schopností jednotlivými zájmy. Hodnoty v obou maticích, které vyjadřují průměry sedmkrát nezávisle opakovaných odhadů dvou odborných psychologů, vyjadřují zatím aspoň s hrubou aproximací relevantnost jednotlivých položek<sup>5)</sup>, což má opět svůj význam pro stanovení a realizaci základních výchovně vzdělávacích cílů a úkolů. Abychom totiž mohli rozvíjet zájmy a schopnosti žáků správným směrem, musíme mít pokud možno komplexní přehled různých možných zájmů a schopností i jejich vzájemných vazeb. Čím bohatší rejstřík těchto vazeb se nám odkryvá, tím větší je pravděpodobnost, že pro každého jedince se najde vhodná kombinace zájmů a schopností, v níž bude možno dosáhnout specifického úspěchu.

Porovnáme-li právě zmíněnou dvojici tabulek s onou, která znázorňuje vztah mezi cíli formálními a materiálními, vidíme některé podrobnosti, ale vcelku jde o jiný zorný úhel, stavějící problematiku cílů do jiné roviny. Tím spíše však nás syntéza obou pohledů může přiblížit k všestrannějšímu uchopení problému. Prvý pohled směřuje především k tomu, čeho má být dosaženo všemi, druhý pohled směřuje k tomu, v čem mohou být cíle diferencovány. Syntéza obligatorního prvku s prvkem fakultativním je princip, na jehož bázi můžeme nejbezpečněji stavět koncepci rezultujícího profilu žáka, který má procházet po devět (nebo v budoucnu možná i více) let základní všeobecně vzdělávací školou.

Znovu zdůrazňujeme, že hranice mezi »obligatorním« a »fakultativním« není ostrá. Soustavu vzájemně spjatých cílů formálních a materiálních považujeme v podstatě za záležitost obligatorní, ale i uvnitř této soustavy musíme vidět gradaci jednotlivých cílů z hlediska jejich relevance, gradaci, jež představuje

<sup>4)</sup> Viz L. Cole, *Psychology of Adolescence*, 5. vyd., New York 1959, str. 141.

<sup>5)</sup> Jde tu ovšem jen o »modelové« řešení. Snad by bylo užitečné rozvinout v budoucnu podobný pokus na širší základně.

Tab. 4. Relevance specifických zájmů vzhledem k rozvoji specifických schopností

Zájmy	Schopnosti										
	Schopnost počítat	Tonální pamět	Tvořivá představivost	Vizuální abstrakce	Induktivní úsudek	Pamět pro čísla	Manuální zručnost	Pamět pro tvary	Verbální schopnost	Schopnost číst	Průměrné hodnoty
„Venkovské činnosti“	0,50	—	0,85	1,35	2,00	0,35	4,00	1,92	0,57	0,50	1,20
Mechanické činnosti	2,14	—	1,92	2,07	2,28	2,14	4,00	2,35	0,42	0,92	1,82
Zacházení s čísly	4,00	—	2,14	0,71	2,50	3,92	—	0,57	0,64	1,71	1,61
Vědecká činnost	2,57	—	3,50	2,00	3,50	1,57	1,35	2,42	3,42	3,50	2,38
Pedagogika (přesvědčování)	—	—	2,00	0,14	3,00	—	—	0,35	4,00	3,57	1,30
Umění	0,07	—	4,00	4,00	0,92	0,21	4,00	4,00	0,42	0,64	1,82
Literárně jazyková činnost	—	—	4,00	2,21	3,21	0,14	0,07	2,00	4,00	4,00	1,96
Hudební činnost	0,21	4,00	4,00	0,35	0,35	0,35	2,50	0,07	0,50	0,50	1,28
Speciální služby	0,21	—	1,00	0,35	2,50	0,50	3,00	0,78	3,64	3,42	1,54
Úřednická činnost	2,50	—	0,14	0,35	2,50	3,28	2,85	1,07	3,50	3,50	1,96

Poznámka: Hodnoty v příslušných políčkách vyjadřují odhad stupně relevantnosti daného zájmu pro rozvoj dané schopnosti (minimum = 0, maximum = 4).

Tab. 5. Relevance specifických schopností vzhledem k rozvoji specifických zájmů

Schopnosti	Zájmy										
	„Venkovské“ činnosti	Mechanické činnosti	Zacházení s čísly	Vědecká činnost	Pedagogika (přesvědčování)	Umění	Literárně jazyková činnost	Hudební činnost	Speciální služby	Úřednická činnost	Průměrné hodnoty
Schopnost počítat	0,28	2,00	4,00	2,78	0,07	0,21	—	0,14	—	2,50	1,19
Tonální pamět	—	—	—	—	—	—	—	4,00	—	—	0,40
Tvořivá představivost	0,50	2,07	1,50	3,64	1,71	4,00	4,00	0,42	—	—	2,18
Vizuální abstrakce	0,78	1,64	0,28	2,07	0,42	4,00	2,71	0,07	0,21	—	1,21
Induktivní úsudek	1,78	1,92	2,28	3,57	2,78	1,07	3,35	0,28	1,78	2,50	2,13
Pamět pro čísla	0,14	1,85	3,78	2,35	0,35	0,14	0,14	0,07	0,21	3,07	1,21
Manuální zručnost	3,78	4,00	0,35	1,28	0,07	4,00	—	2,28	2,85	2,57	2,11
Pamět pro tvary	1,64	2,57	0,50	2,21	0,07	3,92	1,57	0,07	0,50	0,57	1,36
Verbální schopnost	0,71	0,35	0,42	3,64	4,00	0,50	4,00	0,35	3,71	3,57	2,12
Schopnost číst	0,85	1,14	1,92	3,57	3,57	1,00	4,00	0,64	3,57	3,50	2,37

Poznámka: Hodnoty v příslušných políčkách vyjadřují odhad postupné relevantnosti dané schopnosti pro rozvoj daného zájmu (minimum = 0, maximum = 4).

postupný přechod od prvků obligatorních k prvkům fakultativním. Naopak soustavu vzájemně spjatých cílových zájmů a schopností považujeme v podstatě za záležitost fakultativní, ale opět uvnitř této soustavy existuje gradace jednotlivých cílů z hlediska jejich relevance, gradace představující postupný přechod od prvků fakultativních k prvkům obligatorním. Přitom obě soustavy nepředstavují něco, co by bylo možno položit vedle sebe a prostě jen sečíst. Jde spíše o vzájemný průnik dvou struktur, průnik, který sám o sobě tvoří novou, ještě složitější strukturu.

### *Cíle a úkoly základního vzdělání ve světle ankety*

Protože stanovit profil absolventa základní školy je úkol velmi obtížný a a složitý, je nutné nasadit různé páky k jeho splnění. Jednou z nich je metoda ankety. Je to metoda choulostivá, lze říci i ošidná, a proto vyžaduje důkladného a opatrného promyšlení. Prof. V. Příhoda např. uvádí ve svém Úvodu do pedagogické psychologie 8 zásad, kterých je třeba při sestavování, organizování a zpracování ankety dodržet. Rád bych k nim přidal ještě těchto několik poznámek:

Jednoduchost ankety musí být nepřímo úměrná počtu respondentů, od kterých chceme údaje získat. Nemůžeme žádat od několika tisíc respondentů, aby nám všichni hluboce a zevrubně objasnili své názory na náš problém. To můžeme požadovat od několika lidí nebo několika desítek jednotlivců, kterým je pak ovšem lépe dát nikoli dotazník, ale požádat je o rozhovor nebo písemné vyjádření ve formě dopisu, příspěvku pro časopis apod. Anketa předpokládající kvantitativní statistické zpracování je zaměřena vždy na větší počet respondentů, a proto musí být maximálně jednoduchá. Jinak by respondenti většinou odmítli odpovídat, nehledě na složitost a obtížnost statistického zpracování výsledků ankety. I velmi důležité otázky je ovšem možno formulovat jednoduše.

└ Problém profilu absolventa základní školy nelze samozřejmě anketou vyřešit. Je možno však touto metodou řešení usnadnit. Nesmíme zapomínat, že hlavním respondentem, z něhož nikdo nesejme odpovědnost, je sama odborná instituce pověřená řešením problému. Mnohé věci jsou evidentní a bylo by zbytečné se na ně ptát veřejnosti. Proč se ptát např. respondentů, máme-li vychovávat mládež k čestnosti, pravdivosti atd.? Na druhé straně stejně nevhodné je dávat tisícům lidí příliš obtížné nebo detailní otázky, na které stěží může odpovědět sám kvalifikovaný odborník. Vyloučením těchto dvou druhů otázek se nám okruh oněch hledaných poněkud zužuje. Co vlastně potřebujeme vědět, chceme-li určit konkrétní výchovný cíl? Co nepotřebujeme vědět, je, zda máme učit jazyku, počtům, dějepisu atd. To víme, nejsme si však jisti, zda všem těmto a dalším předmětům dáváme takovou váhu, takovou proporcí, jaká jim přísluší, abychom se co nejvíce přiblížili k onomu cíli, jež můžeme nazvat poněkud reklamně znějícím termínem »model 1980«. Nejsme si také jisti, zda vedle toho, čemu učíme dnes, bychom neměli učit ještě něčemu jinému, a konečně si nejsme jisti, zda všechno, čemu dnes učíme, bude nezbytné i pro onen náš »model 1980«. Bylo by pohodlné dát respondentům učební plán s učebními osnovami všech předmětů a otázat se jich, co by vypustili a co by přidali. Myslím, že by nám zdvořile poděkovali. Pracovat na osnovách je úkolem autorů osnov, nikoli respondentů široké ankety. Což kdybychom jim tedy dali jen učební plán a požádali je, aby jej upravili podle svého? Podobnou myšlenku realizoval již před 20 lety F. Kahuda. Výsledkem byla zajímavá studie, v níž

autor sám naznačil nutnost v budoucnosti pokročit dál a posuzovat nejen to, co v učebním plánu je, ale i to, co by tam mohlo být, a to nejen na základě odpovědí pedagogů a učitelů, ale i nepedagogů, odborníků a zájemců z různých jiných oblastí.

Považovali jsme tedy za vhodné nevycházet z existujícího učebního plánu, který může být zatížen příliš tradicí minulosti, ale vyjít raději ze schématu vyplývajícího jednak z teoretického třídění výchovných cílů, jednak ze současného praktického třídění věd, jakého se běžně užívá např. ve statistických přehledech apod.

Použili jsme proto soustavy »materiálních« cílů, k níž jsme dospěli v první části této studie. Je to rozsahově a významově relativně homogenní řada velmi obecných širokých okruhů výchovně vzdělávacích činností, které ve svém souhrnu tvoří dosti ucelený komplex činitelů, jimiž může být profil mladého člověka formován. Malíř, který chce vytvořit dobrý obraz, musí mít k dispozici všechny základní barvy, z nichž by mohl namíchat žádoucí odstíny svého obrazu. Podobně škola musí mít k dispozici všechny základní zdroje vědění a umění, z nichž by mohla čerpat při formování žádoucích vlastností mladého člověka.

Jestliže už máme takovou paletu základních zdrojů vědění a umění sestavenou, nač se tedy ještě ptát druhých? Především si nemůžeme být jisti, zda naše paleta je dost adekvátní, zda něco důležitého nechybí nebo něco není nadbytečné. Zejména pak jsme v nejistotě o tom, v jakých proporcích by měly jednotlivé okruhy zasahovat do formování mladého člověka, aby nedošlo k jednostrannostem, aby jeho vzdělání a výchova byly dostatečně všestranné, ale zase aby ho nezatěžovaly zbytečným encyklopedismem, aby byla prostě žádoucí harmonie mezi jednotlivými aspekty, aby byly zdůrazněny především ty stránky, které jsou důležité z hlediska budoucích potřeb společnosti i individuálních potřeb jedince. Považovali jsme proto za užitečné požádat respondenty naší ankety po předložení uvedených deseti výchovných cílů, aby vyjádřili svůj názor na to, jakou váhu by bylo třeba klást na jednotlivé výchovně vzdělávací cíle a úkoly, popřípadě zda by dosavadní obsah vzdělání neměl být něčím podstatně doplněn nebo naopak v něčem podstatně redukován, a to se zřetelem k tomu, jaký by měl být profil absolventa naší všeobecně vzdělávací školy během příštích 10—20 let.

Každý z deseti obecných cílů je konkretizován řadou dalších dílčích úkolů. Úmyslně jsme se přitom nevázáli jen na tradiční systém učebních předmětů, neboť nám šlo právě o to, aby tento systém byl posouzen pod širším zorným úhlem.

Jednotlivé obecné cíle jsme rozvedli takto:<sup>6)</sup>

**Tělesná výchova:** lehká atletika, sportovní gymnastika (náradí, protná), umělecká gymnastika, lidové tance, košíková, házená, odbíjená, kopaná, lední hokej, plavání, lyžování, bruslení, turistika, branná příprava, hygiena, sexuální výchova.

**Morálně politická výchova:** kulturně společenské chování, výchova k rodinnému životu, vlastenectví a internacionalismus, socialistický humanismus, kolektivnost, vědecký světový názor, výchova vůle a charakteru, uvědomělá ukázněnost, občanská odpovědnost a aktivita, výchova citů, sebevýchova.

<sup>6)</sup> Na této konkretizaci se podíleli příslušní odborníci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze.

Výchova k práci: technika duševní práce (práce s učebnicí, s odbornou literaturou, samostatné učení), bezpečnost a hygiena práce, výchova k uvědomělé volbě povolání, práce s kovovými materiály, práce s nekovovými materiály, práce elektrotechnické, pěstitelské práce, chov drobných hospodářských zvířat, modelářství a montáže, obecně prospěšná práce (brigády aj.), péče o domácnost, základy šití, základy výživy (vaření), základy péče o dítě.

Výchova estetická: estetika životního prostředí, estetika životního stylu, literatura, hudba, balet, malířství, sochařství, užitá umění, architektura, divadlo, film, televize, rozhlas.

Vzdělání jazykové: obecné výklady o jazyce, mluvnice mateřského jazyka, nauka o slovní zásobě mateřského jazyka, pravopis mateřského jazyka, spisovná výslovnost mateřského jazyka, sloh mateřského jazyka, ruština, angličtina, francouzština, němčina, španělština, polština, maďarština, ukrajinština, latina, esperanto.

Vzdělání matematicko-logické: aritmetika, algebra, základy teorie množin, nauka o funkcích, planimetrie, stereometrie, rýsování, základy statistiky, základy počtu pravděpodobností, základy logiky, základy kombinatoriky, základy kybernetiky, logické hry (šachy, rekreační matematika apod.).

Přírodovědné vzdělání: zoologie, botanika, biologie člověka, obecná biologie, geologie, mineralogie, fyzikální zeměpis, mechanika (síla a pohyb, mechanická práce, energie, tíhová pole, zvuk), molekulová fyzika a termika (struktura atomu a molekuly), optika (optická zobrazení), elektřina a magnetismus (el. pole, stejnosměrný a střídavý proud, základy elektroniky), astronomie (sluneční soustava, základy kosmonautiky), chemie anorganická, chemie organická, chemie obecná a fyzikální, chemická technologie.

Společenskovědné vzdělání: dějiny ČSSR, světové dějiny, dějiny socialismu, politicko-ekonomický zeměpis, ekonomie, filosofie, sociologie, psychologie, pedagogika.

Technické vzdělání: technika, její vývoj a perspektivy, materiál v moderní technice a hlavní způsoby jeho zpracování a zkoušení, základní strojní součásti a mechanismy jako prvky moderní techniky, hlavní stroje a mechanismy v průmyslové a zemědělské výrobě, využití elektrické energie v moderní technice, základy mechanizace a automatizace v hlavních odvětvích, základy technického kreslení a jednoúhelného konstruování, úvod do ekonomiky, ekonomická, kulturní a estetická stránka moderní techniky.

Hospodářské vzdělání: hospodářské plánování, organizace podniku (úřadu), účetnictví, písemný styk s institucemi, kancelářská technika, psaní strojem, těsnopis.

Obecné cíle a dílčí úkoly konkretizující tyto cíle neztotožňujeme s vyučovacími předměty. V anketě nám šlo především o zásadní pohled na obsah povinného všeobecného vzdělání, otázka učebních předmětů je už otázkou druhotnou. Při jejím řešení bude nutno přihlížet k tomu, že některé obecné cíle je možno plnit prostřednictvím různých předmětů a naopak mnohé dílčí úkoly lze plnit v rámci téhož předmětu.

V anketě se nutně prolíná zřetel výchovný a vzdělávací. Vůbec hranice mezi jednotlivými cíli a úkoly nelze vést příliš ostře, mnohé z nich se překrývají. To však nepovažujeme za překážku, neboť jednotlivé položky ankety nechápe-me jako stavebnicové kostky, z kterých by se jen mechanicky složil výsledek, ale spíše jako aspekty, z jejichž zorných úhlů chceme problém základního vzdělání co nejvšestranněji osvětlit. Jsme si vědomi, že cílem naší školy není povrchní encyklopedické vzdělání, ale že jde o výběr nejpodstatnějších elementů. Proto jsme předložili k posouzení sice dosti širokou paletu vzdělávacích úkolů, avšak s předpokladem, že pouze úkoly, které budou zhodnoceny jako nejdůležitější, se stanou obsahem povinného všeobecného vzdělání. Ty, které

budou hodnoceny jako méně významné, mohou být zařazeny do okruhu fakultativních zájmových činností.

Účastníky ankety jsme požádali, aby u jednotlivých položek označili (prostým zakroužkováním příslušného čísla), jakou důležitost dané položce připisují. Označením nuly vyjádřili názor, že daný úkol je zbytečný, označením čtyřky vyjádřili naopak, že na něj kladou maximální důraz. K jemnějšímu odstupňování pak sloužily ještě mezistupně 1, 2, 3. Na jednotlivých listech dotazníku bylo ponecháno volné místo pro případ, že by účastník považoval za vhodné připsat a zhodnotit některé další položky. Na konec pak byl připojen ještě čistý list, kde mohl dotazovaný vyjádřit volněji svůj názor na pojetí cílů a obsahu všeobecného vzdělání.

Z celkového počtu 4 000 rozeslaných dotazníků se vrátilo 1954, tedy téměř polovina, jak jsme předpokládali a jak je to i ve shodě s běžnou zkušeností. Složení souboru respondentů, kteří dotazník vyplnili a vrátili, je patrné z tabulky 6. Lze mít za to, že jde o soubor dostatečně reprezentativní, neboť celkové

Tab. 6. Složení respondentů

Respondenti	Počet	%
Všichni respondenti . . . . .	1 954	100
Muži . . . . .	1 571	80,40
Ženy . . . . .	383	19,60
Učitelé ZDŠ . . . . .	512	26,20
Ostatní učitelé . . . . .	506	25,90
Pracovníci národního hospodářství . . . . .	476	24,36
Pracovníci vědy a kultury . . . . .	460	23,54
Vzdělání základní . . . . .	27	1,38
Vzdělání střední . . . . .	339	17,35
Vzdělání vysoké . . . . .	1 588	81,27
Narození po r. 1937 . . . . .	154	7,88
Narození v r. 1917—1937 . . . . .	1 303	66,68
Narození před rokem 1917 . . . . .	497	25,44
Rodiče dětí narozených 1947—1957 . . . . .	1 067	54,61
Osoby bez dětí v uvedeném věku . . . . .	887	45,39

Tab. 7. Pořadí obecných cílů podle celkového hodnocení všemi respondenty

Cíl	Průměr	Interval spolehlivosti
Vzdělání matematicko-logické . . . . .	3,657	3,631—3,683
Vzdělání jazykové . . . . .	3,411	3,379—3,443
Morálně politická výchova . . . . .	3,386	3,350—3,422
Tělesná výchova . . . . .	3,337	3,303—3,371
Výchova k práci . . . . .	3,322	3,284—3,360
Přírodovědné vzdělání . . . . .	3,155	3,121—3,189
Výchova estetická . . . . .	3,059	3,024—3,094
Společensko-vědné vzdělání . . . . .	2,942	2,905—2,979
Technické vzdělání . . . . .	2,758	2,717—2,799
Hospodářské vzdělání . . . . .	2,025	1,980—2,070

hodnocení se ukázalo v podstatě shodné, i když jsme vzali zvlášť jednotlivé skupiny respondentů rozlišené podle jejich pohlaví, zaměstnání, vzdělání, věku a podle toho, mají-li zkušenosti s vlastními dětmi.<sup>7)</sup>

Zcela jednoznačně je ve všech případech hodnoceno nejvýše matematicko-logické vzdělání (viz tab. 7), a to signifikantně s výjimkou malé skupiny respondentů se základním vzděláním, kde se tato složka vzdělání dělí o prvenství s tělesnou výchovou, a nevelké skupiny mladších respondentů, kteří mu stavějí přibližně na roveň ještě některé další složky. Absolutně vzato však i v těchto dvou případech matematicko-logické vzdělání stojí na prvním místě a zdá se, že při větším počtu případů by se i zde projevil statisticky významný rozdíl.

Na druhém místě je jazykové vzdělání. Jeho hodnocení se však signifikantně neodlišuje od morálně politické výchovy, jejíž průměrné hodnocení staví tuto složku v celkovém pořadí na třetí místo. Tělesná výchova je na čtvrtém místě, ale s hodnocením, které není signifikantně odlišné od výchovy morálně politické. Obdobný vztah je i mezi tělesnou výchovou a výchovou k práci, která je v pořadí pátá. Na dalších místech je pak již pořadí signifikantně odlišné: šesté místo zaujímá přírodovědné vzdělání, sedmé estetická výchova, osmé společenskovedné vzdělání, deváté technické a desáté vzdělání hospodářské.

Pokud jde o konkrétní dílčí cíle těchto komplexních složek, bylo jejich hodnocení v anketě provedeno obdobným způsobem. Každý z dílčích cílů byl opět hodnocen číslem udávajícím příslušný průměr s intervalem spolehlivosti, takže jsme mohli opět snadno určit, kde rozdíl v hodnocení je signifikantní a kde je spíše jen náhodný. Protože rozdílů statisticky významných je značný počet, můžeme říci, že výsledek ankety přispěl k upřesnění hierarchie výchovně vzdělávacích cílů, k určení stupně jejich závažnosti. Mít jasnější představu o této hierarchii (respektive o názoru veřejnosti na tuto hierarchii) je neobyčejně potřebné pro pedagoga, který se zabývá koncepční přestavbou základního vzdělání a musí řešit problém učebního plánu a učebních osnov. Stupeň »pedagogické významnosti« toho kterého elementu výchovně vzdělávacího obsahu totiž determinuje, respektive měl by determinovat řešení řady velmi naléhavých otázek. Lze rozlišit nejméně pět aspektů, které jsou, abychom tak řekli, »funkcí pedagogické signifikantnosti« výchovně vzdělávacího obsahu.

Za prvé s mírou této významnosti roste i míra všeobecné závažnosti. Je-li nějaký element hodnocen jako velmi důležitý, není sporu o tom, že by se měl stát i všeobecně závazným, tj., že by měl být povinně zvládnut bez výjimky všemi žáky. Nižšímu stupni pedagogické významnosti odpovídá například povinně elektivní systém až posléze systém nepovinného, zájmového vyučování. Výsledky ankety poskytují dost příkladů pro doložení této teze. Například »plavání« je hodnoceno jako jeden z nejvýznamnějších úkolů tělesné výchovy. Je-li tomu tak, mělo by se stát obecně závazným prvkem učebního programu. Skutečnost, že pro výcvik v plavání nejsou všude podmínky, sice pro přítomnost omezuje dosah tohoto požadavku, ale pro budoucno by naopak oprávněný požadavek naučit děti plavat měl determinovat podmínky směřující k splnění cíle. Některé druhy tělovýchovných činností jsou méně důležité v tom smyslu, že jsou víceméně nahraditelné jinými činnostmi. Například košíková je jako

---

<sup>7)</sup> Pro úsporu místa příslušné tabulky už neuvádíme, byly však uveřejněny v cyklostylovaném materiálu VÚP v Praze »Příspěvek k otázce absolventa základní školy« (vyd. 1967).



kolektivní sport nahraditelná nebo lépe řečeno kompenzovatelná třeba odbíjenou nebo házenou apod. V takovém případě je na místě povinně elektivní systém. Je sice žádoucí, aby žáci provozovali nějakou »kolektivní hru s pravidly«, ale lze přenechat jejich volbě, zda to bude odbíjená, košíková, házená či něco jiného. Konečně věci ryze individuálního zájmu už může být pěstování lidových tanců či umělecké gymnastiky. Tolik tedy k oné první funkci pedagogické významnosti, již je stupeň závaznosti.

Jako druhou funkci můžeme uvést míru plánovitosti, programovosti, s níž je realizován daný výchovně vzdělávací obsah. Nejvyšším stupněm této programovosti je existence daného obsahu v podobě samostatného učebního předmětu, nižším stupněm je existence daného obsahu ve formě pouhého oddílu příslušného předmětu nebo porůznu rozptýlených poznámek v učebnici nebo konečně pouhého pokynu, aby učitel plnil daný úkol příležitostně a spíše jen mimochodem jako doplněk úkolů hlavních. Například »vývoj techniky« by patrně na nějaké odborně technické škole byl důležitým samostatným předmětem. Na základní škole je pedagogická významnost tohoto elementu nižší a odpovídá spíše principu »příležitostného poučení«. Z hlediska výsledků naší ankety stojí však za pozornost, že některé výchovně vzdělávací elementy, považované dosud — pokud se jim vůbec věnuje pozornost — spíše za věc příležitosti, nabývají takové významnosti, že volají po systematickém »zprogramování«. Platí to například o »základech logiky«, »logických hrách«, »estetice životního prostředí a stylu«, o některých složkách »morálně politické výchovy«, o »sexuální výchově« atd.

Třetí důležitou funkcí pedagogické významnosti výchovně vzdělávacího obsahu je rozsah doby věnované jeho osvojení. Ukazuje-li se např. podle výsledků ankety, že »sloh v mateřském jazyce« je hodnocen velmi vysoko, dokonce výše než mluvnice, mluví to nepochybně ve prospěch změny časových proporcí věnovaných jednotlivým předmětům a jejich složkám. Z tohoto hlediska volají po zamýšlení i výsledky hodnocení morálně politické výchovy. Vysoká významnost této pedagogické složky není zatím v žádném poměru k času, který se jí věnuje. Tím nenarážíme jen na problém občanské výchovy. Nejde totiž pouze o morálně politickou výchovu jako předmět. Jde také o její aplikaci jako princip. To však také vyžaduje čas, a to čas školní i mimoškolní. Řešení není jednoduché, ale je nutné.

S předchozí funkcí souvisí další, čtvrtá funkce, totiž časnost nástupu. Čím důležitější je nějaký výchovně vzdělávací činitel, tím dříve má začít působit, aby tím déle mohly trvat jeho účinky. Jestliže například algebra patří — jak ukazuje anketa — k nejvýznamnějším složkám základního vzdělání, proč čekat s jejími počátky tak dlouho, když některé její elementy jsou přístupné už nejmenším školákům? Stejnou otázku můžeme položit, podepření anketou, i v řadě dalších případů (technika duševní práce, kulturně společenské chování, biologie člověka atd.).

Konečně za páté chceme zdůraznit souvislost pedagogické významnosti výchovně vzdělávacího obsahu s plánovitou modernizací tohoto obsahu včetně přípravy kvalifikovaných učitelů a kvalitních učebnic. Je-li nějaký prvek vzdělávacího obsahu zvláště důležitý, zasluhuje, aby byl dokonale zpracován v souladu s nejnovějšími poznatky, aby příslušné učebnice byly připravovány přednostně a aby se věnovala zvláštní pozornost i přípravě příslušných učitelů.

Uvedené souvislosti jsou nepochybně dostatečným argumentem pro to, aby-  
chom věnovali pedagogické významnosti jednotlivých výchovně vzdělávacích

cílů náležitou pozornost. V naší anketě je tato signifikantnost vyjádřena dvojitou řadou hodnot: obecnější a konkrétnější. Respondenti hodnotili nejprve větší komplexní celky a pak znovu jednotlivé složky těchto celků. V obou případech hodnotili podle téže škály: 0 — 1 — 2 — 3 — 4. Vzniká otázka, zda hodnocení dílčích cílů vzatých z různých komplexních celků je srovnatelné či nikoli. Například »písemný styk« jako první úkol posledního obecného cíle je hodnocen průměrnou známkou 2,568. Naproti tomu »kombinatorika« jako poslední úkol prvního obecného cíle je hodnocen známkou 1,754. Přitom poslední obecný cíl (hospodářské vzdělání) je hodnocen jako celek známkou 2,025, první obecný cíl (matematicko-logické vzdělání) je hodnocen jako celek průměrnou známkou 3,657. Domníváme se, že známky, jimiž jsou hodnoceny dílčí cíle, jsou srovnatelné nejen uvnitř jednotlivých komplexních celků, ale i mimo ně, neboť respondent nepochybně v každém jednotlivém případě hodnotil zvlášť. Nicméně přesnější bude, jak se zdá, takové srovnání, při němž se přihlédne jak k hodnocení komplexních celků, tak i k hodnocení jednotlivých dílčích cílů. Nejjednodušší formou syntézy obojího hodnocení je prostý součet obou známek. Takový postup považujeme za možný, protože v obou případech jde o hodnocení podle stejné škály. Každý dílčí cíl byl vlastně hodnocen dvakrát: poprvé komplexní známkou jako součást určitého celku, podruhé zvláštní známkou, určující jeho místo v tomto celku. Proto např. »písemný styk« budeme hodnotit součtem  $2,568 + 2,025 = 4,593$ , »kombinatoriku« budeme hodnotit součtem  $1,754 + 3,657 = 5,411$ . Obdobného způsobu výsledného hodnocení jsme použili u všech ostatních dílčích cílů, jak je patrné z příložených tabulek. Tento přístup nám spolehlivěji umožňuje srovnat všechny dílčí cíle do jedné řady bez ohledu na jejich příslušnost k té či oné komplexní skupině. Výsledné hodnotící známky se mohou pohybovat teoreticky od nuly do osmi, prakticky nejnižší známka je 3,562, nejvyšší 7,468. Rozdíl mezi tímto maximem a minimem je 3,906. Rozdělíme-li toto číslo dejme tomu na 5 stejných dílů (abychom zůstali u principu pětičlenné hodnotící škály, použité v naší anketě), získáme sice ještě poněkud hrubou, ale pro naše účely vcelku postačující pětidílnou kategorizaci s intervalem  $3,906 : 5 = 0,781$ . Pak budou do prvé kategorie (s nejvyšším stupněm pedagogické signifikantnosti) patřit položky hodnocené známkami 6,687 — 7,468, druhá kategorie bude mít interval 5,906 — 6,686, třetí 5,125 — 5,905, čtvrtá 4,344 — 5,124 a pátá 3,562 — 4,343. Nejvyšší pedagogickou signifikantnost tedy mají podle výsledků ankety

v oblasti matematicko-logického vzdělání: aritmetika (7,468), algebra (7,252) a rýsování (6,752);

v oblasti jazykového vzdělání: pravopis (7,162), sloh (7,083), mluvnice (7,037) a výslovnost (6,835);

v oblasti morálně politické výchovy: výchova vůle a charakteru (7,070), kulturně společenské chování (7,024), uvědomělá ukázněnost (6,516) a výchova citů (6,748);

v oblasti tělesné výchovy: plavání (7,053) a lehká atletika (6,808);

v oblasti výchovy k práci: technika duševní práce (7,011);

v oblasti přírodovědného vzdělání: biologie člověka (6,688) a konečně

v oblasti společenskovedního vzdělání: dějiny ČSSR (6,725).

Těchto 16 cílů představuje z hlediska ankety, možno říci, »základ základů«. Jde nepochybně o cíle přední důležitosti, a kdyby základní škola splnila v uspokojivé míře u všech svých žáků aspoň těchto několik primárních cílů, jistě

by tím už naplnila z valné části své poslání. Chceme-li konečně jednou přejít od extenzity k intenzitě, od kvantity ke kvalitě, pak to nejlepší, co můžeme učinit, je soustředit hlavní síly a nejvíce času na to, čemu se přikládá největší důležitost. Hranice mezi »nejdůležitějším« a tím »ostatním« ovšem není ostrá. Proto není rozhodující, zda oněch předních cílů je přesně šestnáct či více nebo méně. Kdyby časové a pracovní možnosti školy byly neomezené, nemělo by smyslu hovořit o pořadí naléhavosti, protože škola by mohla učit všemu. Nakolik je ovšem kapacita školy, žáka i učitele veličina omezená, natolik je nezbytné přihlížet k tomu, co v první řadě a co v další řadě. Proto kolem oně první skupiny nejdůležitějších cílů musíme podle možností a podle stupně naléhavosti jakoby v soustředných kruzích postupně kupit další vrstvy pedagogických cílů sekundárních, terciárních atd., přičemž realizace každé z těchto vrstev je natolik žádoucí, nakolik je možná bez narušení přiměřeného splnění cílů předchozích vrstev. Tato možnost je nepochybně dána při zachování oně diferenciací v míře plnění určených cílů, o jaké byla řeč vpředu. Proto musíme věnovat pozornost i dalším vrstvám pedagogických cílů, i když stupeň jejich signifikantnosti, soudíc podle výsledků ankety, je nižší. Cíle, které se řadí do druhé kategorie, mají ještě vysokou »signifikantnost«. Jsou to

v oblasti matematicko-logického vzdělání: planimetrie (6,655), stereometrie (6,524), základy logiky (6,456), nauka o funkcích (6,278), logické hry (6,269) a základy teorie množin (6,100);

v oblasti jazykového vzdělání: nauka o slovní zásobě mateřského jazyka (6,478), němčina (6,423), ruština (6,306), angličtina (6,184);

v oblasti morálně politické výchovy: vlastenectví a internacionalismus (6,642), občanská odpovědnost a aktivita (6,563), sebevýchova (6,560), výchova k rodinnému životu (6,550), vědecký světový názor (6,490), kolektivnost (6,428) a socialistický humanismus (6,363);

v oblasti tělesné výchovy: hygiena (6,667), turistika (6,516), sportovní gymnastika (náradí, prosná) (6,389), sexuální výchova (6,334), lyžování (6,204);

v oblasti výchovy k práci: výchova k uvědomělé volbě povolání (6,292), bezpečnost a hygiena práce (6,137), základy péče o dítě (6,029), péče o domácnost (5,942), základy výživy (vaření) (5,910);

v oblasti přírodovědného vzdělání: elektřina a magnetismus — el. pole, stejnosměrný a střídavý proud, základy elektroniky (6,596), chemie anorganická (6,299), chemie organická (6,270), mechanika — síla a pohyb, mechanická práce, energie, tíhové pole, zvuk (6,347), zoologie (6,187), botanika (6,185), molekulová fyzika a termika — struktura atomu a molekuly — (6,074);

v oblasti estetické výchovy: literatura (6,520), estetika životního prostředí (6,465), estetika životního stylu (6,287), hudba (6,133), divadlo (6,041);

v oblasti společenskovedného vzdělání: světové dějiny (6,126).

Těchto 39 cílů »sekundární vrstvy« patří ještě nepochybně k základům obecného vzdělání veškeré normální mládeže a jejich realizace je žádoucí v té míře a v takové podobě, v jaké je za daných podmínek možná.

Totéž lze patrně ještě říci, ne-li plně, tedy aspoň zčásti, a ne-li vždy kategoricky, tedy aspoň hypoteticky o cílech spadajících do třetí kategorie s intervalem 5,125—5,905. Jsou to

v oblasti matematicko-logického vzdělání: základy kybernetiky (5,601), základy statistiky (5,531), základy počtu pravděpodobnosti (5,436) a základy kombinatoriky (5,411);

v oblasti jazykového vzdělání: obecné výklady o jazyce (5,644) a francouzština (5,641);

v oblasti tělesné výchovy: branňá příprava (5,867), bruslení (5,806), odbíjená (5,791), košíková (5,578), házená (5,357), kopaná (5,212), lední hokej (5,204);

v oblasti výchovy k práci: práce s nekovovými materiály (5,480), práce s kovovými materiály (5,419), modelářství a montáže (5,371), pěstitelské práce (5,334), obecně prospěšná práce (brigády aj.) (5,170);

v oblasti přírodovědného vzdělání: chemie obecná a fyzikální (5,863), fyzikální zeměpis (5,832), optika (optická zobrazení) (5,716), astronomie (sluneční soustava, základy kosmonautiky) (5,591), chemická technologie (5,448), geologie (5,349) a mineralogie (5,140);

v oblasti estetické výchovy: film (5,808), televize (5,572), rozhlas (5,556), malířství (5,447), užitá umění (5,305);

v oblasti společenskovo-ekonomického vzdělání: politicko-ekonomický zeměpis (5,838), dějiny socialismu (5,659), ekonomie (5,198), psychologie (5,172);

v oblasti technického vzdělání: technika, její vývoj a perspektivy (5,661), využití elektrické energie v moderní technice (5,642), základy technického kreslení a jednoduchého konstruování (5,596).

Počínaje čtvrtou vrstvou přicházíme již převážně k oněm elementům, které mohou najít své místo v obsahu základního vzdělání nejspíše jako fakultativní, zájmové činnosti, popřípadě jako doplňující zřetel při vyučování jiným předmětům. Do čtvrté kategorie patří podle výsledků ankety

v oblasti jazykového vzdělání: latina (5,100) a španělština (4,618);

v oblasti tělesné výchovy: umělecká gymnastika (5,090) a lidové tance (4,585);

v oblasti výchovy k práci: chov drobných hospodářských zvířat (4,663);

v oblasti estetické výchovy: architektura (5,031), sochařství (4,901) a balet (4,345);

v oblasti společenskovo-ekonomického vzdělání: filosofie (4,977) a sociologie (4,869);

v oblasti technického vzdělání: úvod do ekonomiky, ekonomická, kulturní a estetická stránka moderní techniky (4,893);

v oblasti hospodářského vzdělání: písemný styk (4,593) a psaní strojem (4,460).

Konečně poslední, pátá kategorie, nabízející jistě vhodné obory diferencované zájmové činnosti, obsahuje

v oblasti jazykového vzdělání: esperanto (4,202), polštinu (4,077), maďarštinu (3,904) a ukrajinštinu (3,785);

v oblasti hospodářského vzdělání: hospodářské plánování (3,982), organizaci podniku (úřadu) (3,789), účetnictví (3,770), kancelářskou techniku (3,598), těsnopis (3,562).

K uvedeným výsledkům však musíme podotknout, že respondenti — na naši výzvu — v řadě případů doplnili předložený seznam výchovných a vzdělávacích cílů vlastními návrhy. Pokud jde o návrhy opedinělé, není třeba jim připsávat vysokou relevanci. V některých případech šlo spíše o nedorozumění, neboť připsaná položka byla námi uvedena v jiné souvislosti. V některých případech šlo spíše jen o jinou slovní formulaci či konkrétnější vyjádření cílů v anketě uvedených, ale i ve všech těchto případech jsme již návrhy respondentů pečlivě zaregistrovali a zpracovali. Mnohé doplňky respondentů však byly opravdu závažné a zasluhují plné pozornosti. Jde především o ty návrhy, které se vyskytovaly častěji a které skutečně vyplňují mezeru v anketě. Tak např. 17 respondentů shodně doporučuje zařadit do rámce tělesné výchovy cyk-

listiku, 12 respondentů doporučuje základní tělesnou výchovu (s níž ovšem anketa počítala, ovšem explicitní vyjádření chybělo), 11 respondentů navrhuje judo, 10 pořadová cvičení (zde jde podobně jako u základní tělesné výchovy o terminologické upřesnění), 10 vodní sporty (kanoistika), 8 tenis, 7 kulturistiku, 6 táboření (skauting) atd. K cílům morálně politické výchovy byly nejčastěji doporučovány: pracovitost (zájem a vztah k práci), sexuální výchova a poměr k společenskému vlastnictví. V oblasti technického vzdělání se sedmkrát vyskytl návrh na kurs řízení automobilu, čtyřikrát byla doporučena organizace výrobního procesu, třikrát běžná údržba »domácí techniky« atd. Cíle společenskovedného vzdělání navrhují vždy dva (různí) respondenti doplnit o regionální historii, dějiny umění, fyzikálně zeměpisný přehled světa, logiku a základy čs. práva. Okruh cílů estetické výchovy je nejčastěji doplňován o zpěv (sborový), amatérskou tvořivost, estetiku jazykového projevu (přednes), fotografování, estetiku odívání a další. Co se týká jazykového vzdělání, 17 respondentů navrhuje pěstovat řečnické umění, osmkrát je doporučována slovenština, sedmkrát řečtina atd. Matematicko-logické vzdělání je nejčastěji doplňováno základy deskriptivní geometrie (7X) a matematickými stroji (5X). V oblasti přírodovědného vzdělání se 5X doporučuje ochrana přírody a životního prostředí, 4X základy biochemie. Nejčastěji uváděné doplňky k pracovní výchově jsou organizace práce (9X) a provoz a technika základních domácích mechanismů (8X). Konečně v rámci hospodářského vzdělání doporučují 2 respondenti mechanizaci kancelářských prací.

Považujeme všechny tyto i ostatní doplňky za cenné a konečné zpracování učebních plánů, osnov, učebnic a dalších pomůcek pro školní i mimoškolní výchovu by s nimi mělo počítat.

Velmi cenný je i třetí přínos ankety, spočívající ve volném vyjádření názorů mnoha respondentů o problémech naší školy na přiložených listech. 486 účastníků využilo příležitosti a připojilo k požadovanému hodnocení i vlastní volně formulovaná doporučení. Tento druh odpovědi k anketě se ovšem vymyká jednoduchému kvantitativnímu zpracování. Volili jsme proto, chtějíce využít co nejlépe tohoto bohatství námětů, jinou cestu. V samostatné příloze jsme otiskli v abecedním pořadí podle jmen autorů většinou plné znění jejich návrhů a připomínek a k celému materiálu jsme připojili věcný index — rejstřík. Zájemci mohou najít tyto návrhy v citovaném již materiálu VÚP »Přspěvek k profilu absolventa základní školy« (Praha 1967).

## Z á v ě r

Z teoretických úvah i empirických výzkumů plyne především závěr, že by základní škola měla klást daleko větší váhu než dosud na formální (nikoli formalistické) vzdělání, tj. na soustavný rozvoj všech stránek osobnosti mladého člověka. Tak zvané formální cíle byly dosud buď zcela zanedbávány, nebo více méně pouze deklarovány, zatímco veškerá pozornost se soustřeďovala a soustřeďuje v podstatě pouze na osvojování konkrétních poznatků, popřípadě dovedností. I to je ovšem důležité, ale v oblasti těchto tzv. materiálních cílů — právě proto, že jejich rozsah se stává stále nepřehlednějším — je nutno kategoricky žádat a respektovat zhodnocení jejich pedagogické relevantnosti a zároveň se zřetelem k diferencovaným zájmům a schopnostem žáků rozlišit cíle obligatorní a fakultativní. Relevantnost jednotlivých materiálních cílů je dána, jak jsme se pokusili ukázat, jednak jejich přínosem pro rozvoj v oblasti cílů formálních, jednak jejich signifikancí, která byla dosti podrobně vymezena naší anketou.

Větší důraz na metodu samostatného myšlení, na rozvoj žákovy aktivity a jeho schopností ovšem neznamená menší, ale podstatně větší nároky na školu ve všech směrech včetně nároků časových. Zpaměti je možno se naučit poměrně velmi mnoho v poměrně krátké době a ovšem v poměrně krátké době je možno zase všechno zapomenout. Ale ovládnout metodu samostatné práce, osvojit si studijní dovednosti a návyky, naučit se řešit problémy, získat spolehlivou orientaci v různých oblastech vědění, to vše vyžaduje i od velmi schopných žáků nemálo času, tím více od žáků průměrných a podprůměrných. Nebude-li dostatek času na laboratorní práce, exkurse, samostatné studium atd., je nebezpečí, že deklarace o nutnosti rozvíjet samostatné tvůrčí myšlení zůstanou jen ozdobou učebních osnov. Proto čím více srovnáváme výsledky svých rozborů s reálnou praxí, tím neodbytněji se vtírá představa o nutnosti dalšího rozšíření báze všeobecného vzdělání. Každý uznává, že odborná příprava může být tím lepší, čím spolehlivější je báze všeobecného vzdělání, na niž navazuje. Ještě evidentnější je skutečnost, že z hlediska osobního rozvoje moderního člověka je všeobecné vzdělání důležitější než cokoli jiného, že jde o nejcennější kapitál, který nemůže být žádnou inflací znehodnocen. Solidní všeobecné vzdělání je nejlepší věno, které můžeme dát mladému člověku do života, a čím bohatší bude toto věno, tím lépe.

Kdybychom měli jistotu, že devět let základního všeobecného vzdělání je maximum, jehož časové překročení už by mohlo být spíše brzdou pro další — odborné vzdělání, museli bychom jen hledat rezervy uvnitř těchto daných devíti let. Jisté však je jen to, že devítileté vzdělání je víc než dostačující jako vzdělání zcela uniformované, nijak nediferencované. Z tohoto hlediska se naopak prosazuje správná tendence snížit hranici přechodu mezi etapou nediferencované a diferencované výuky a vytvořit »mezietapu«, v níž všeobecné vzdělání ještě nepřestává být všeobecným, ale je už ve svém cíli a obsahu ovlivněno požadavkem diferencované orientace žáků určitým směrem, odpovídajícím jednak jejich zájmům a schopnostem, jednak potřebám společnosti. Početné hlasy účastníků ankety potvrzují správnost myšlenky diferenciací. Jako jednotná — nebo snad přesnější řečeno společná škola pro všechnu mládež ovšem sotva dosahuje naše dosavadní základní škola hranice možností. Volání po zvýšení úrovně všeobecného vzdělání jako předpokladu právě pro úspěšnější uplatnění v složité struktuře pracovního procesu moderní společnosti mluví spíše ve prospěch prodloužení doby společného vnitřně náležitě diferencovaného všeobecného vzdělání. I když lze předpokládat, že existuje určitá optimální věková hranice, kdy společné základní vzdělání má přejít v systém oddělené specializace přípravy, je pravděpodobné, že jsme této hranice dosud nedosáhli a že v příštích desetiletích bude vyvíjen objektivní tlak na posunutí této hranice o jeden nebo i více ročníků výše. Příklady některých vyspělých zemí (SSSR, USA) tomu nasvědčují.

Ostatně ani princip specializace není konec konců neslučitelný s myšlenkou společné (uvnitř třeba výrazně diferencované) školy, jejíž přednosti z hlediska politických cílů naší společnosti by byly nesporné. Rozvoj tzv. »komprehenzivní« střední školy v některých zemích nás staví do paradoxní situace, že bychom začali zaostávat v demokratizačním procesu v oblasti školství, kdybychom nečinili včas další opatření, umožňující stále kvalitnější vzdělání stále většímu počtu mládeže. Společná vnitřně diferencovaná škola maximálně možné délky (bez ohledu na to, nazýváme-li ji základní nebo střední) je — jak naznačuje i světový vývoj — optimální řešení dilematu »kvantita — kvalita«.

Naše specifická situace je dána existencí střední všeobecně vzdělávací školy, která zakusila již na sobě zálužnost tohoto dilematu. V letech padesátých a ještě počátkem tohoto desetiletí byla považována za základ postupného rozšíření všeobecného vzdělání vysoké úrovně na všechnu mládež. Tato cesta se však ukázala neschůdná nejméně ze dvou důvodů: jednak z důvodů ekonomických (neboť poskytnout plně střední vzdělání všem byl úkol pro dohlednou dobu příliš náročný), jednak z důvodů pedagogických (neboť vysoké školy vyžadovaly, aby se střední škola zaměřila především na přípravu k vysokoškolskému studiu).

Ale ani pozdější koncepce střední školy jako školy přísně výběrové zatím dilema nevyřešila. Je-li tedy neschůdná cesta »horizontálního rozšíření« střední školy a bude-li ještě méně schůdná po prodloužení této školy na čtyři roky, jak se po tom jistě oprávněně volá, nabízí se jako schůdnější cesta, jak zkvalitnit vzdělání všech, cesta postupného »vertikálního prodloužení« povinné školy. Tato cesta byla ostatně nastoupena již v roce 1948 a po intermezzu padesátých let se v roce 1960 jen obnovil dřívější stav. Je nyní otázka, zda a kdy budeme v této cestě pokračovat; zda pouhý návrat ke stavu z r. 1948 odpovídá potřebám dnešní a budoucí naší »civilizace na rozcestí«.

· Připravujeme-li dnes koncepci povinné školy vlastně již pro poslední čtvrtinu tohoto století, bylo by prozíravé uvažovat přinejmenším o povinném vzdělání desetiletém. Z hlediska celospolečenského by to bylo řešení nepochybně progresivní. Z hlediska pedagogického je jeho užitečnost evidentní tím spíše, že přijetí principu diferenciaci již na povinné škole s ohledem na různé schopnosti žáků vylučuje nebezpečí rovnostářství a zdržování schopných v rychlém postupu vpřed. Poslední ročníky diferencované základní školy by tvořily již předstupeň vyšších školských typů a tím by byl usnadněn i úkol těchto škol. Návaznost škol 2. cyklu na povinné vzdělání by mohla být dostatečně pružná tak, aby schopní žáci mohli přejít na 2. cyklus popřípadě již před ukončením povinné doby své školní docházky, tj. z nižšího než 10. ročníku. Pro zvlášť nadanou mládež, pokud by její výběr byl zabezpečován spolehlivými metodami, vylučujícími nebezpečí sociální diskriminace, přichází v úvahu možnost ranějšího přechodu do vícetřídních gymnasií nebo ještě lépe gymnasijských větví, začleněných do kontextu komprehensivního vzdělávacího systému.

Sklobení obligatorní a fakultativní složky v systému základního všeobecného vzdělání se jeví jako optimální koncepce vzdělávacího obsahu. Její realizace však bude nepochybně narážet na problém času. Jak zařadit do učebního plánu v potřebném rozsahu fakultativní — zájmově orientační předměty, aniž bychom museli redukovat předměty »kmenové« — obligatorní? Získá-li škola další ročník, ztratí tento problém své ostří. Z hlediska ekonomického by znamenalo prodloužení základní školy investici, jejíž únosnost v dané chvíli by bylo třeba posoudit, ale o jejíž vysoké návratnosti v dlouhodobém výhledu sotva lze pochybovat. Ostatně někdejší chronický problém naší ekonomiky, nedostatek pracovních sil, se začíná měnit v problém spíše opačný, neboť přicházíme na to, že kvalita je v jistém smyslu důležitější než kvantita a že je lépe, když v národním hospodářství pracuje menší počet kvalifikovaných lidí, než když je zaplavíme přemírou lidí bez patřičné přípravy.

Pravděpodobné zavedení pětidenního učebního týdne bude nepochybně další moment mluvící pro prodloužení základního vzdělání. Přejde-li se na pětidenní učební týden,

bude učební doba redukována ve svém úhrnu de facto více než o dobu jednoho školního roku, takže prodloužení na deset let by vlastně bylo v tom případě sotva kompenzací za ztracené sobotní vyučování ( $9 \times 33$  sobot = 297 sobot, přičemž jeden školní rok = 33 týdnů, tj. 198 dní).

V neposlední řadě za úvahu stojí i otázka pracovního zařazení mladistvých, kteří dnes znovu ve značném počtu (mluví se až o 20 % populace) ve svých 15 letech nepokračují už v dalším studiu na některé škole 2. cyklu a jdou buď přímo do zaměstnání (kde se ovšem často porušují předpisy, pokud jde o jejich pracovní podmínky), nebo zůstávají nečinně u rodičů, aniž získávají jakoukoli kvalifikaci.

Zkoumáme-li tabulky populačního vývoje v naší zemi, zjišťujeme, že v letech 1970 až 1975 dojde k prudkému poklesu počtu žactva základní školy. Tento pokles se rovná téměř celému jednomu populačnímu ročníku. V r. 1965 jsme měli 2,221.160 žáků ZDŠ, v r. 1970 jich bude už jen 1,994.010, v roce 1975 stále jen 1,981.300 a teprve v r. 1980 je očekáván návrat zhruba ke stavu z r. 1960. Uvádíme tuto skutečnost v dané souvislosti proto, abychom upozornili, že v období 1970—75 by byla velmi příznivá situace pro prodloužení povinného vzdělání školy o rok, neboť v kritickém přechodném období by se celkový počet žáků na ZDŠ změnil vcelku jen nepatrně.

Domníváme se, že by bylo správné rozvíjet další práce na obsahové přestavbě základního vzdělání tak, aby bylo možno realizovat podle situace bez velkých obtíží jak alternativu modernizace devítiletky (zůstaneme-li při dosavadním systému), tak alternativu desetiletky (bude-li toto řešení přijato). Dosavadní teoretické přípravné práce se zaměřují především na modernizaci obsahu a prověrku různých forem diferencované výuky a výsledky těchto prací budou použitelné pro obě alternativy. Jakmile ovšem dojde na etapu konkrétní práce na osnovách a zejména pak na přípravu a výrobu učebnic, bude žádoucí, aby byl víceméně pevně určen aspoň rámcově organizační systém a jemu odpovídající učební plán. Vycházíme ze zkušeností, že příprava nových učebnic je velmi složitá, organizačně i pracovní náročná, několik let trvající intenzivní práce velkého kolektivu odborníků a že není únosné — ani se zřetelem k ohlasu na veřejnosti, která je ke změnám ve školství dosti citlivá — provádět rozsáhlejší změny příliš často. Pouštíme-li se nyní do další takové přeměny, měla by být koncipována tak, aby měla naději na dlouhodobější trvání. Proto z několika možných alternativ by bylo žádoucí volit nejperspektivnější. Ani pak by ovšem nebylo radno usilovat o rychlou frontální přeměnu, ale spíše jen podle předem určeného plánu provádět úpravy postupně, tj. zavádět např. nové učebnice zpočátku jen v těch předmětech a ročnících, kde to bude nejnaléhavější.

Jsme si také vědomi toho, že změna v systému povinného vzdělání by byla vlastně změnou v celém školském systému a že ji nelze uskutečnit bez posouzení celkových souvislostí mezi jednotlivými školskými stupni a typy. Předpokládáme však, že toto globální posouzení bude tím snazší a účinnější, čím jasněji budou formulovány problémy jednotlivých typů škol a čím konkrétněji budou naznačeny i alternativní možnosti řešení těchto problémů. Vyplynou-li z něho jiné, ještě vhodnější závěry pro koncepci základní školy, než jaké zatím předkládáme k úvaze, bude jistě v zájmu věci orientovat další práci v duchu těchto závěrů. Zatím vycházíme z toho, že by dobře koncipovaný systém desetiletého povinného vzdělání mohl být značným přínosem i pro zkvalitnění práce škol 2. cyklu. Dost dlouho už se u nás podceňoval význam investic do vzdělání. Je na čase toto stanovisko změnit.