

K OTÁZCE SOUSTAVY KOMUNISTICKÉ VÝCHOVY VE TŘÍDĚ

BOHUMÍR BLÍŽKOVSKÝ, CSc.
Katedra pedagogiky, PI Liberec

I. Úkoly třídního učitele v socialistické škole

Chce-li se třídní učitel se ctí vyrovnat s rostoucími nároky na svou práci a s množstvím úkolů, v kterém často tone, musí si především ujasnit, které jsou jeho hlavní pracovní úkoly. Vzdůst významu funkce třídního učitele pochopíme nejlépe, uvědomíme-li si, že se v současném školství — podobně jako ve vědě — začínají výrazněji projevovat dvě vzájemně se doplňující a jen zdánlivě protichůdné tendence: jedna směřující k další diferenciaci a specializaci, druhá směřující k hlubší jednotě, k integraci. V podmínkách kapitalismu je harmonické uplatnění obou zmíněných tendencí plně neuskutečnitelné. V socialistickém školství můžeme, a proto i musíme usilovat o jejich harmonické uplatnění. Podceníme-li např. zřetel k integraci veškerého vzdělávání a vychovávání žáků, hrozí i naší jednotné škole vnitřní roztržitost a nejednotnost. Nový školní zákon proto právem ustanovuje, že každá škola má být koordinujícím činitelem komunistické výchovy žáků svého obvodu.¹⁾ Z této vedoucí integrační pedagogické úlohy školy vyplývá i vedoucí úloha třídního učitele při výchově žáků. Posláním třídního učitele v socialistické škole je tedy řídit proces komunistické výchovy ve svěřené třídě v souhlase s potřebami socialistické společnosti a v souhlase s potřebami plynoucími z konkrétní výchovné situace školy a třídy.²⁾

Z naznačené funkce třídního učitele vyplývají i jeho základní pracovní úkoly:

1. Třídní učitel usiluje o co nejvšestrannější poznání života jednotlivých žáků i třídy jako celku.

2. Na základě tohoto poznání a podle společenských potřeb i celoškolních úkolů vede třídní učitel cílevědomě, soustavně a co možná i komplexně výchovu své třídy, aby si všichni žáci osvojili co nejpevněji a nejúplněji zvláště morálně politické rysy socialistického člověka a co nejhlubší teoretické i praktické vzdělání.

K tomu účelu:

a) navozováním a usměrňováním rozmanitých činností vytváří a vede kolektiv třídy, využívaje co nejvíce samostatnosti, uvědomělé aktivity a iniciativy aktivu a současně pečuje o individuální rozvoj každého žáka v kolektivu;

b) sjednocuje a koordinuje výchovně vzdělávací práci všech vyučujících ve třídě, rodičů, vychovatelů, PO nebo ČSM a všech dalších významnějších výchovných činitelů tak, aby i jejich specifické výchovné působení bylo skloubeno a optimálně rozvíjelo uvědomělou aktivitu žáků.

1) Školský zákon o soustavě výchovy a vzdělání z 15. XII. 1980.

2) O pojetí práce třídního učitele viz též B. Blížkovský a kolektiv: *Příručka třídního učitele*, SPN Praha 1963.

3. Třídní učitel konečně vede příslušnou pedagogickou dokumentaci tak, aby sloužila výchově.³⁾

Vzrůst významu činnosti třídního učitele v poslední době vyplývá tedy z jeho funkce koordinační integrační a syntetizující. K tomuto náročnému poslání třídních učitelů je však třeba vytvářet i vhodnější podmínky (např. i úpravou jejich úvazku, jak se o tom zmiňuje usnesení ÚV KSČ »Ke zvýšení úrovně komunistické výchovy na školách«). Není třeba připomínat, jak tu záleží i na účinné podpoře třídních učitelů a na úrovni jejich řízení vedením školy.

Podstata koordinace výchovného působení ovšem nespočívá jen ve sjednocování jednotlivých vychovatelů, ale především ve sjednocování jejich výchovného působení s objektivními tendencemi a potřebami žádoucího vývoje žáků, v navozování žádoucí dialektické jednoty výchovy a vývoje žáků.

II. Průběh výchovného procesu

Vedoucí úlohu třídního učitele při řízení procesu komunistické výchovy ve třídě nelze ovšem pojímat subjektivisticky. Možnosti plánovitě a opravdově řídicí činnosti třídních učitelů jsou mimo jiné závislé na stupni poznání hlavních zákonitostí výchovného procesu v současných podmínkách. A tu narážíme na neblahé důsledky zaostávání pedagogické teorie za potřebami pedagogické praxe a na zaostávání pedagogické praxe ve využívání dosažených výsledků pedagogické i jiné teorie.

I když je pravda, že hlubší poznání mnohých zákonitostí komunistické výchovy je teprve před námi, přece jen lze na základě dosaženého stupně vědeckého poznání výchovy řídit její průběh podstatně efektivněji, než když se spoléháme na pouhou subjektivistickou empirii.

Dosahování výchovných cílů ve třídě se musí např. dít v souladu s tělesným a duševním vývojem žáků. Výchovu lze z tohoto hlediska pojímat jako cílevědomé řízení vývoje osobnosti.⁴⁾ Pro řízení procesu komunistické výchovy má proto zásadní význam poznání hybné síly vývoje osobnosti. Současná věda popírá, že by touto silou bylo pouhé vnitřní zrání nervové soustavy nebo pouhé působení na ni z vnějšku. Hlavní hybnou silou vývoje člověka je dialektický vztah mezi vnějšími a vnitřními činiteli vývoje osobnosti. Je to rozpor mezi úrovní, které již člověk ve svém vývoji dosáhl, a požadavky, které na něho klade hlavně společnost, v níž žije. Přesněji řečeno jde o rozpor v nitru osobnosti samé mezi její dosaženou úrovní vývoje a cíli, které si sama klade (ovšem v rozhodující závislosti na vnějších podnětech).⁵⁾ Řízení procesu komunistické výchovy ve třídě je tedy z tohoto hlediska neustálým navazováním vnitřních vývojových rozporů nezbytných k harmonickému rozvoji všech žáků třídy. Navozování těchto rozporů má

³⁾ Tyto základní pracovní úkoly třídního učitele je pochopitelně třeba dále konkrétnizovat podle typu, stupně a třídy školy.

⁴⁾ A. F. Protopopov: *Některé otázky pedagogiky*, Sovětskaja pedagogika, 1953, 5.

⁵⁾ S. L. Rubinštejn: *Bytí a vědomí*, Praha 1961, str. 14.

J. Linhart: *Vliv prostředí a výchovy na duševní vývoj dítěte*, DK Praha 1950, str. 80—85.

ovšem smysl jen tehdy, podněcuje-li žáky k jejich žádoucím překonáním. Výchova a vývoj třídy se prostě neustále vzájemně podmiňují. Např. vznik aktivu ve třídě umožňuje jiný způsob další výchovy, na níž zase závisí další vývoj aktivu (jeho posilování či oslabování apod.).

Výchovu lze chápat též jako cílevědomě řízené učení. Formování člověka je totiž podmíněno jeho schopností měnit sám sebe, tj. učit se.⁶⁾ Proto je též třeba hlouběji a všestranněji studovat mnohostranný proces učení (v jeho celistvosti i v jeho podstatných jednotlivostech). Je zřejmé, že tu nevystačíme jen s univerzálním modelem učení.⁷⁾ Studují-li se např. již v samé kognitivní a motorické oblasti zcela oprávněně specifické zvláštnosti učení senzorického, motorického a intelektuálního, tím naléhavěji je třeba zkoumat specifické zvláštnosti procesu učení v oblasti afektivní,⁸⁾ zvláště v oblasti utváření morálního profilu osobnosti.

Poznávání těchto podstatných zvláštností procesu učení pokročilo zatím mnohem dále a hlouběji v oblasti kognitivní než v oblasti afektivní. Tato skutečnost je též jednou ze základních příčin toho, že pedagogická pojednání o průběhu vzdělávacího procesu mají již relativně konkrétnější, přesnější a ustálenější ráz⁹⁾ než podobná jednání o výchovném procesu (v užším slova smyslu).¹⁰⁾ Proto i následující nástin průběhu výchovného procesu (v užším slova smyslu) má spíše hypotetický charakter.

Cílem komunistické výchovy je, jak známo, harmonický rozvoj osobnosti. To však nelze chápat jen jako rozvíjení izolovaných jedinců. Uvedený cíl v sobě zahrnuje i rozvoj nových vztahů mezi lidmi. Vzhledem k tomu, že cesta osobnosti k osobnosti komunistické nemůže jít mimo kolektiv, je užitečné sledovat průběh výchovného procesu jak z hlediska vývoje a výchovy kolektivu, tak i z hlediska vývoje a výchovy jednotlivce. Těžiště prvního pohledu je ve sledování strukturálních změn uvnitř skupiny (kolektivu) ve výchovném procesu. Těžiště druhého pohledu je ve sledování strukturálních změn uvnitř osobnosti ve výchovném procesu. Oba aspekty ovšem nerůzlučně souvisí, mají jen přispět k všestrannějšímu poznání daného jevu. Jde vlastně jen o dva pohledy na tentýž proces.

⁶⁾ J. Váňa: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, Pedagogika 1962, 3, str. 286.

⁷⁾ J. Linhart: *Současné problémy teorie učení*, Pedagogika, 1960, 2, str. 202.

⁸⁾ Termíny »kognitivní a afektivní« zde označujeme dvojstránkovitostí duševních jevů v souladu s článkem J. Váni (6) str. 295. Převládající složkou »afektivní« oblasti jsou procesy citové a volní. S. L. Rubínštejn užívá v této souvislosti termínů »výkonová a podněcující« složka osobnosti (5), str. 232.

⁹⁾ J. Skalková-Procházková: *K základům vyučovacího procesu*, SPN, Praha 1962, str. 106—206.

¹⁰⁾ Rozlišení výchovného a vzdělávacího procesu, opírající se o existenci zvláštností vývoje a učení v oblasti kognitivní a afektivní, nelze ovšem absolutizovat. Upozornění na tyto zvláštnosti nesmí potlačit základní fakt, že osobnost se vždy vyvíjí jako integrovaný celek (i když se její jednotlivé stránky mohou rozvíjet nerovnoměrně). Rozlišení zvláštností výchovného a vzdělávacího procesu je možné jen v rámci celistvého výchovně vzdělávacího procesu. Stejnou chybou, jako je mechanické oddělování výchovného a vzdělávacího procesu, je ovšem i jejich mechanické ztotožňování, které zvláště v současné praxi vede k redukování výchovy (v širším slova smyslu) na pouhé poskytování a osvojování vědomostí a dovedností s případným rozvíjením poznávacích a motorických schopností.

Rozlišení etap výchovného procesu z hlediska vývoje a výchovy kolektivu se dosud opírá hlavně o zkušenosti A. S. Makarenka.¹¹⁾ V celém výchovném procesu můžeme rozlišit čtyři prolínající se etapy, které se liší podle toho, kdo je prostředníkem při kladení společenských požadavků na vychovávané osobnosti.

Prvá etapa výchovného procesu se vyznačuje tím, že požadavky na žáky klade organizátor budoucího kolektivu (v našem případě hlavně třídní učitel). V této etapě se žáci chovají správně zatím hlavně v důsledku vnějších opatření. Kdyby vnější tlak ustal, přestaly by se požadavky respektovat. Soustavný výklad mravních norem se ještě nemůže stát hlavní metodou výchovy. Těžiště výchovného působení je v usměrňování praxe žáků.

Jde-li o třídu rozháranou, neukázněnou, v které tón veřejného mínění udávají nejhorší žáci, mívají v této fázi požadavky vychovatelů někdy i strohou, až kategorickou formu. Vždy to však mají být požadavky očividně spravedlivé, objektivně nutné a splnitelné, a i ty mají být ukládány takovou formou, aby žáky získávaly, nikoli odpuzovaly.

Druhou etapu charakterizuje vznik aktivu, jádra budoucího kolektivu. Aktivisté začínají chápat objektivní nutnost a užitečnost kladených požadavků a podporují jejich prosazování. Zdroj požadavků na chování žáků se začíná utvářet i uvnitř budoucího kolektivu. Tlak zevnějšku ustupuje tlaku zevnitř. S rozvojem zkušeností aktivu vzrůstá i úloha soustavnějšího výkladu teorie morálky.

Do třetí etapy se výchovný proces dostane tehdy, podaří-li se aktivu získat na svoji stranu většinu žáků, tj. vznikne-li kolektiv, který se stává autoritou a subjektem výchovy.

V poslední, nejvyšší etapě, klade požadavky každý člen kolektivu na sebe sama. Členové kolektivu se stávají uvědoměle aktivními kolektivisty, schopnými spoluvytvářet i nové kolektivy.

Z hlediska vývoje a výchovy jednotlivce se nám tytéž etapy výchovného procesu jeví mnohem celistvěji. K jejich rozlišení proto uijeme raději termínu »momenty výchovného procesu«.

Výchozí moment charakterizuje ze strany vychovatelů požadování a motivace žádoucího chování. Z hlediska žáka jde o to, aby jasně věděl, co je třeba dělat, aby to chtěl dělat a aby to dokázal.

Druhý moment tvoří hlavně cvičení žádoucího chování v různých situacích. Vznikají dovednosti, návyky a zvyky správného chování a zároveň se pochopitelně rozvíjí i mravní cítění a uvědomění. Vlivem rozmanitého cvičení žádoucího chování v různých situacích se vytvářejí stále obecnější mravní zkušenosti (např. zkušenost, že jednotlivec dosáhne svých cílů snadněji jako člen kolektivu). Vytvářejí se tak i předpoklady pro hlubší vnitřní přijetí mravních norem.

Ve třetím momentu se na základě vytvořených mravních zkušeností prohlubuje morální přesvědčení osobnosti a výrazněji se formují její morální vlastnosti. Návyky a zvyky správného chování nejsou a nemohou být v komunistické výchově konečným cílem. Každý zvyk je totiž vázán k určité situaci. Nám však jde např. o to, aby žák jednal ukázněně nejen v určitých nacvičených situacích, ale ve všech situacích

¹¹⁾ V nástinu etap výchovného procesu z hlediska vývoje a výchovy kolektivu vycházím z výkladu Makarenkových zkušeností od F. Kozla.

přiměřených jeho možnostem. Jde nám tedy o vytváření žádoucích morálních vlastností osobnosti (tj. obecných dispozic — tendencí k určitému chování). To předpokládá jisté »zobecnění« dynamických struktur, jež jsou fyziologickým základem návyků. Toho lze dosáhnout hlavně prostřednictvím druhé signální soustavy při žádoucím začlenění emocionální složky osobnosti cestou uvědomování a přesvědčování. Charakteristickým znakem tohoto momentu výchovného procesu je i patrnější rozvoj přiměřeného mravního sebeuvědomění a svědomí osobnosti.

Poslední moment výchovného procesu se vyznačuje výraznějším rozvojem schopnosti jednotlivce (přiměřené jeho věku) uvědoměle a samostatně usměrňovat své jednání a přispívat k žádoucímu rozvoji uvědomělé aktivity ostatních. Jde o rozvoj schopnosti morální sebevýchovy a o rozvoj společensky žádoucí aktivity a iniciativy.

Průběh výchovného procesu je tedy charakterizován především vzrůstem a rozvojem regulativní funkce utvářených fyziologických mechanismů i odpovídajících psychických stavů a procesů (tzv. dynamických reaktivních soustav) v celkovém chování a prožívání jednotlivce (obdobně vzrůstá autoregulační schopnost i v celé skupině). Uvedený nástin průběhu výchovného procesu je výrazem morálního vývoje osobnosti i skupiny od mravní heteronomie k mravní autonomii.

Rozlišení etap (momentů) výchovného procesu je však do značné míry výsledkem abstrakce, v praxi se vzájemně prolínají a nedají se přesně ohraničit. Je však užitečné k nim přihlížet, usnadňují vychovateli aspoň hrubou orientaci v tom, čeho již dosáhl, čeho dosahuje a k čemu má dále směřovat. Pomáhají tak bojovat proti výchovnému formalismu. Tyto etapy (momenty) nelze ovšem chápat schematicky např. v tom smyslu, že každý třídní učitel musí vždy nejprve delší dobu navozovat mravní zkušenosti žáků a teprve pak může žáky hlouběji přesvědčovat. Osvojení jistých osobních zkušeností je sice předpokladem vzniku osobního přesvědčení, v praxi však často získávají žáci mnohem více mravních zkušeností sami ve styku s vrstevníky i s ostatními lidmi ve volném čase »mimo« organizovanější výchovné působení třídního učitele. I tyto živelně vznikající životní zkušenosti žáků je třeba poznávat, »počítat s nimi«, korigovat je navozovanými zkušenostmi a plně se o ně opírat v další výchově. Nástin průběhu výchovného procesu může pochopitelně pomoci jen tvůrčím pracovníkům.

Naznačené etapy (momenty) výchovného procesu jsou též hrubým podkladem pro velmi potřebný nárys typologie nejzákladnějších výchovných situací, pro jejichž »řešení« je třeba vypracovat konkrétnější metodické varianty (příkladem takové typické výchovné situace je např. podněcování a usměrňování činnosti vznikajícího aktivu ve třídě apod.).

III. K teoretickým základům současného úsilí třídních učitelů o soustavu komunistické výchovy mládeže

Poslední usnesení ÚV KSČ »Ke zvýšení úrovně komunistické výchovy na školách« právem orientuje naši pedagogickou praxi i teorii ke stěžejnímu úkolu »vytvořit... ucelený harmonický systém komunistické

výchovy mládeže na všech stupních a typech škol«. Přestože některé školy již dosahují v tomto úsilí pozoruhodných úspěchů,¹²⁾ v průměru převládá v praxi stav, v němž výchovně vzdělávací výsledky často zdaleka neodpovídají vynakládanému úsilí ani objektivním potřebám.

Svůj podíl na tomto nepřilíh uspokojivém stavu má nerozpracovanost teorie a metodiky výchovy. Sám pojem »soustava komunistické výchovy mládeže« (či soustava výchovné práce ve škole a ve třídě), třebaže náleží k nejčastěji užívaným, je velmi málo objasňován. Například úvod k Návrhu osnov výchovné práce¹³⁾ pouze konstatuje, že výchovné osnovy jsou předpokladem a podmínkou účinné realizace systému komunistické výchovy mládeže, bez dalšího vysvětlení. V naší i zahraniční pedagogické literatuře socialistických zemí se většinou setkáváme se zdůrazněním těch či oněch stránek nebo té či oné stránky soustavy výchovné práce.¹⁴⁾ Uvedená pojednání nedávají dosud jasnou odpověď na otázku, co je podstatou soustavy výchovné práce. Například poslední polská učebnice »Zarys pedagogiki« uvádí, že soustavu výchovné práce tvoří »soubor cílevědomých vlivů na vychovávané« (II. díl. str. 355). Není obtížné dokázat, že jde o jednostranný závěr. Pouhý soubor cílevědomých vlivů výchovnou soustavu netvoří. Vždyť cílevědomé působení různých činitelů (učitelů, rodičů...) může probíhat jen paralelně vedle sebe, ba často bývá i protichůdné (dokonce i vlastní výchovná opatření třídního učitele mohou být protichůdná).

Chceme-li nalézt odpověď na otázku, v čem spočívá podstata výchovné soustavy, musíme vyjít z rozboru třeba jednoduchých pedagogických faktů:

Velmi často se např. ve třídě setkáváme s porušováním kázně. Učitelé na porušování kázně reagují velmi rozmanitě. Snaží se porušování kázně zabránit dobrou organizací a zajímavostí školní práce, často se však uchylují i k trestům. Jedním z nich je např. postavení žáka mimo lavici. Tento výchovný prostředek je někdy účinný, často se jím však nedosahuje očekávaných výsledků. Jestliže dítě narušuje kázeň a vyjadřuje tím protest proti nesprávným nebo nespravedlivým vztahům učitele či spolužáků, nemůže být postavení žáka účinné. Výchovný prostředek neodstraňuje v tomto případě konflikt, ale naopak jej prohlubuje. Jestliže žák narušuje kázeň v hodině proto, že se ještě nedovede chovat ukázněně, nedosáhne se pouhým postavením žáka mimo lavici rovněž skutečného výchovného účinku. Neukázali jsme dítěti cestu, jak se chovat, výchovný prostředek se proto i zde míjí s účinkem. Jindy má žák ve třídě úlohu toho, kdo baví ostatní svými neukázněnými činy a obvykle se nebojí trestu. Postavení takového žáka obvykle nijak nezmění jeho vztahy v kolektivu, a tak nemá rovněž očekávaný výsledek, ba často

¹²⁾ H. Sachsová *Hlavní problémy při vytváření systému komunistické výchovy na škole*, Socialistická škola, 1962—63, 4.

¹³⁾ Návrh osnov výchovné práce, SPN 1960, str. 3.

¹⁴⁾ B. Kujal: *Několik poznámek k systému výchovné práce*, Učitelské noviny z 17. VII. 1958, str. 3. Toto pojednání je jedním z prvních našich pokusů o analýzu komunistické výchovy z hlediska vztahu: cíle — podmínky — prostředky.

M. Novotný a kol.: *Metodické poznámky k návrhu osnov výchovné práce pro 1.—5. ročník*, SPN, Praha 1961, str. 7—17.

N. Boldyrev: *O systému výchovné práce na škole*, příloha časopisu »Narodnoje obrazovanije« č. 2. B. Suchodolski: *Zarys pedagogiki*, Varšava 1959, díl II.

může mít přímo opačný účinek. Postavení žáka mimo lavici může však mít i kladný účinek. Např. žák některého nižšího postupného ročníku se tak rozdováděl a dostal se do takového stavu vzrušení, že na něho nepůsobí učitelovy poznámky a příkazy, aby se uklidnil. Tím, že musí vstát a odejít na kratší dobu ze svého místa, změnění prostředí a uklidní se. Výchovný prostředek za takových okolností splní svůj účel. (Ovšem za předpokladu, že to není stereotypní trest a že žák si jím ve skutečnosti »neodpočine« od vyučování.)¹⁵⁾

Ve všech čtyřech uvedených situacích si učitel kladl stejný výchovný cíl (ukáznit žáka), bylo použito i stejného výchovného prostředku (postavení žáka mimo lavici). Přesto byly výchovné výsledky rozdílné. Je zřejmé, že to bylo způsobeno rozdílnými konkrétními podmínkami, za nichž bylo uvedeného opatření užito.

Rozbor uvedených příkladů ukazuje, že je účelné rozlišit (abstrahovat) tři základní stránky výchovy:

1. souhrn vnějších i vnitřních podmínek, za nichž se výchova děje;
2. soustavu výchovných cílů;
3. soustavu výchovných prostředků.

Pro soustavu komunistické výchovy mládeže je charakteristická vzájemná organická jednotata těchto tří jejích stránek. Podstata výchovné soustavy ve škole či ve třídě spočívá ve vzájemném souladu vnitřně skloubených výchovných cílů a prostředků, odpovídajících obecnému cíli komunistické výchovy a konkrétním podmínkám výchovy ve škole či ve třídě.

Uvedenou definici (mající předběžný pracovní ráz) je třeba doplnit podrobnější charakteristikou zkoumaného jevu.¹⁶⁾ Úsilí o cílevědomější a soustavnější výchovu je třeba více spojovat s respektováním tzv. horizontální a vertikální členitosti obsahu komunistické výchovy (jde hlavně o to, abychom pro některé úkoly komunistické výchovy nezapomínali na jiné, a o to, abychom dodržovali gradaci výchovného působení) i s dodržováním jednotné linie výchovného působení. Především je však nutno dodat, že úsilí o výchovnou soustavu není samoúčelným procesem, jde vlastně o neustálé zkvalitňování komunistické výchovy, o její pozvedání na optimální úroveň v zájmu harmonického rozvoje všech vychovávaných v určitých podmínkách. Úsilí o výchovnou soustavu si nelze rovněž představovat jako cestu od nedokonalé výchozí situace k jakémusi neměnnému »ideálu«, po jehož dosažení jde již vše automaticky. Úsilí o výchovnou soustavu je vlastně neustálým řešením rozporu mezi dosaženou úrovní žáků na jedné straně a výchovnými úkoly a možnostmi na straně druhé. Soustava výchovné práce ve třídě není něčím statickým, nýbrž má dynamický charakter. Život a výchova třídy se rozvíjejí v složité vzájemné závislosti a nepřetržitě se vzájemně

¹⁵⁾ Podle příkladu J. Kotáska (z rukopisu).

¹⁶⁾ Uvědomujeme si, že i v pedagogice — ba právě v ní — platí obecně míněná slova V. Filkorna: »Dnes neznáme a z ohraničenosti našeho poznání vyplývá, že ani nemůžeme podat vyčerpávající a všeobecnou definici systému« (viz *Úvod do metodologie věd*, SAV, Bratislava 1960, str. 47). V souladu s uvedenou prací V. Filkorna je možné uvést např. toto obecnější vymezení výchovné soustavy: Výchovný systém je část pedagogické reality, skládající se z určité množiny prvků, jež jsou navzájem v takových vztazích, že vytvářejí přirozenou jednotu.

podmiňují. Uskutečněním některých možností vzniká nová situace s jinými možnostmi a potřebami atd. Výchovnou soustavu si nelze rovněž představovat jako něco neosobního, naopak její podstatou jsou právě určité konkrétní společenské vztahy. Zvláště škodlivá by byla jednostranná snaha vytvářet jakási ideální skleníková výchovná prostředí, izolovaná od života. Vždyť konečným cílem školní výchovné soustavy je právě základní příprava žáků na socialistický způsob života. Úsilí o výchovnou soustavu ve třídě má naději na trvalejší úspěch jen tehdy, je-li článkem v úsilí o výchovnou soustavu celé školy, které zase musí být článkem širšího společenského úsilí o komunistickou společnost. Řečeno termínem kybernetiky je výchovná soustava ve třídě či ve škole jen relativně izolovanou soustavou.¹⁷⁾

Zbývá ještě přesněji určit jednotlivé stránky výchovy, uvést jejich vzájemný vztah a prokázat i funkčnost uvedeného pojetí výchovné soustavy rozbořením některých nedostatků současné pedagogické praxe.

Podmínky výchovy ve třídě je nespočetně. Od vnějších obecných podmínek společných všem školám a třídám (myslíme např. dosaženou úroveň našeho společenského vývoje, potřeby naší společnosti, odraz zahraniční politické situace) můžeme sestupovat k podmínkám konkrétnějším a konkrétnějším, ať už časovým (např. roční období, aktuální události a úkoly) nebo místním (zvláštnosti kraje, situace v obci a ve škole, způsob vedení školy nadřízenými orgány, úloha, jakou má škola na vesnici či ve městě, materiální vybavení a kádrové obsazení školy, osobnost třídního učitele, pionýrského vedoucího atd.) nebo vnitřním (charakter třídy, úroveň kolektivního soužití, individuální zvláštnosti žáků a vztahy mezi nimi...) apod. Výchova je těmito podmínkami determinována, ale sama se zpětně podílí na jejich přetváření. Z vnitřních podmínek mají největší význam věkové, skupinové a individuální zvláštnosti žáků. Podmínky výchovy ve třídě nejsou tedy nic neměnného; neustále se více či méně rychle vyvíjejí, a to i v závislosti na našem soustavném výchovném působení.¹⁸⁾

Podmínky výchovy jsou tedy dány jednak dosaženou úrovní vývoje vychovávaných žáků (tzv. vnitřní podmínky), jednak dosaženou úrovní jejich sociálního (i přírodního) prostředí (tzv. vnější podmínky). Podmínky výchovy jsou tedy charakterizovány tím, co již existuje, co tvoří jedno z východisek výchovných snah; jsou i tím, co má výchova měnit.

Soustava výchovných cílů s větší nebo menší konkrétností označuje, jaké základní cílové vlastnosti¹⁹⁾ by měli žáci mít, jací by měli být na určitých stupních svého vývoje, aby z nich vyrostli harmonicky rozvinutí lidé, plně schopní socialisticky žít. Vědecky stanovená a utříděná soustava výchovných cílů tedy označuje ve výchově to, co být může a má; projektuje žádoucí ovlivnění vývoje žáků.²⁰⁾

17) H. Greniewski: *Základy kybernetiky*, SNTL Praha 1962, str. 17.

18) O analýze těchto podmínek viz dále.

19) Pojem vlastnost zde chápeme v nejširším slova smyslu: znamená to tedy např. i kolik a jakých vědomostí, dovedností a návyků by si žáci měli osvojit; které schopnosti, potřeby, vztahy, snahy, ideály, vlastnosti charakteru by se měly u nich rozvíjet apod. Náleží sem zkrátka veškeré výchovou programové vybavení osobnosti.

20) Viz též stat V. Pařízka: *Problémy konkretizace a členění cílů výchovy*, Pedagogika č. 6, 1963.

Soustavou výchovných prostředků²¹⁾ rozumíme jednak soustavu výchovně využívaných činností (a celých životních situací) žáků, v kterých se mohou komplexy programovaných vlastností co nejdokonaleji a nejúčinněji utvářet, jednak můžeme z hlediska třídního učitele mezi výchovné prostředky v nejširším slova smyslu zahrnout i soustavu výchovných činitelů (učitelů, rodičů, PO atd.), kteří se podílejí na výchově žáků třídy a kterých učitel tím, že jejich působení podněcuje nebo usměrňuje, využívá k realizování soustavy výchovných cílů.

Pro třídění výchovných činitelů se dosud běžně užívá pojmů »mimo-třídní a mimoškolní výchova«. Domníváme se, že dnes, když se škola stává vedoucím a koordinujícím činitelem veškeré výchovy dětí a mládeže, již s těmito pojmy nevystačíme; vždyť i tzv. »mimoškolní výchova« má být usměrňována školou.

Třídíme-li výchovné činitele, je nutné v současné době vidět především jednotu a specifičnost dvou velkých oblastí výchovy — výchovy veřejné a rodinné. Přihlédneme-li i k vlivu veřejného a rodinného prostředí, získáme tento přehled hlavních výchovných činitelů i vlivů životního prostředí žáků:

1. Výchova veřejná a vliv veřejného prostředí

Ve sféře výchovy veřejné můžeme dále zhruba podle stupňů její organizovanosti rozlišit:

1. vyučování, které je hlavním výchovným prostředkem školy a nejorganizovanější formou výchovy (což neznamená vždy nejúčinnější);
2. výchovu mimo vyučování, která užívá velmi rozmanitých forem s různou mírou organizovanosti. Náleží sem zejména:

a) výchovné působení ČSM a PO ČSM, které by měly zaujmout opravdu čelné místo v životě dětí a mládeže;

²¹⁾ Pojem »výchovný prostředek« zde opět chápeme v nejširším slova smyslu, takže sem z hlediska třídního učitele zahrnujeme metody i organizační formy výchovy, tedy i působení jednotlivých výchovných činitelů, kterých třídní učitel využívá k žádoucímu cvlivnění výchovné situace ve třídě. V tomto smyslu hovoříme např. o tom, že »vyučování je základní výchovný prostředek školy« nebo že »činnost PO a ČSM se má stát prostředkem rozvíjení komunistické aktivity a iniciativy mládeže« apod.

Výchovným prostředkem se vlastně může stát vše to z existujících vnějších i vnitřních podmínek výchovy, čeho lze v dané situaci využít k dosažení vytčených cílů. Výchovným prostředkem se stává vše to, a jen to, z výchovných podmínek, co vychovatelé více či méně uvědoměle a cílevědomě začleňují do výchovně vzdělávacího procesu (to, čeho aktivně využívají) ke změně vývojového stavu žáků, který je, ve stav, který má být.

Podíváme-li se na dialektický vztah cílů, podmínek a prostředků výchovy z hlediska osobnosti vychovatele a žáka, je zřejmé, že osobnost vychovatele tu vystupuje jednak v roli jednoho z rozhodujících výchovných prostředků žáků, jednak v roli významné podmínky jejich výchovy. Vedoucí úlohu vychovatelů nejlépe charakterizuje skutečnost, že na jejich úrovni záleží jak konečná podoba vytčených výchovných cílů, tak i volba dalších adekvátních výchovných prostředků, a tím konec konců i změna existujících podmínek výchovy. Osobnost žáka je zahrnuta ve všech třech uvedených kategoriích: jednak jako jeho dosažená úroveň vývoje (tzv. vnitřní podmínky výchovy), jednak jako jeho »cílové vlastnosti«, jednak jako ty jeho vlastnosti (např. motivy, aspirace, perspektivy aj.), jichž se momentálně využívá k navození či posílení cílových vlastností (tzv. výchovné prostředky).

b) výchovné působení školní družiny a školního klubu (popřípadě i internátu u škol druhého cyklu);

c) výchovné působení ostatní veřejné výchovy organizované různými zařízeními pro děti a mládež, i společenskými institucemi a organizacemi politickými, hospodářskými, kulturními a tělovýchovnými (včetně televize, filmu, rozhlasu, tisku apod.);

d) vliv veřejného životního prostředí na děti a mládež, jehož formulací význam nelze nikdy podceňovat.

II. *Výchova rodinná a vliv rodinného prostředí*

Je pochopitelné, že toto základní třídění na výchovu veřejnou a rodinnou, zdůvodněné především posilováním vlivu veřejné výchovy na život dětí a mládeže za socialismu, nelze nikdy vykládat tak, že mezi výchovou veřejnou a rodinou je nepřekročitelná propast, nebo tak, že výchova rodinná pozbývá významu. Naopak právě socialistická společnost má všechny předpoklady k tomu, aby se rodinná výchova rozvíjela a zkvalitňovala jako významná součást soustavy komunistické výchovy.

Promítneme-li závěrem naznačené pojetí podstaty soustavy komunistické výchovy zpět do současné praxe, vysvitnou nám mnohem výrazněji jak její klady, tak i nedostatky. Zároveň se výrazněji objeví i vzájemný dialektický vztah podmínek, cílů a prostředků výchovy.

Snad nejrozšířenějším nedostatkem naší současné výchovné praxe je jednostranný zřetel k výchovným prostředkům (nebo dokonce pouze k izolovanému výchovnému prostředku).²²⁾ Úsilí o soustavu komunistické výchovy bývá mnohdy redukováno jen na hledání nových prostředků a forem výchovy. Před časem se např. často přeceňovaly výchovné možnosti samotných »třídnických hodin«, dnes se s tímž setkáváme u občanské výchovy, u různých soutěží apod. Organizování všestranného života mládeže bývá někdy zaměňováno za pouhé organizování dětí v různých organizacích. Setkáváme se i se ztotožňováním výchovné soustavy s výchovnými osnovami; pionýrským stupňům se např. nepřilíší šťastně říká »Výchovný systém — co má znát a umět pionýr«. Jednostranný zřetel k výchovným prostředkům je někdy v praxi tak silný, že vede dokonce k zaměňování výchovných úkolů (tj. konkrétních výchovných cílů) za výchovné prostředky. Jeden z třídních učitelů např. ve svém výchovném plánu pod hlavičkou »hlavní výchovné úkoly« uvádí: »1. Spolupráce s ředitelem školy. 2. Spolupráce s rodiči. 3. Spolupráce s PO. 4. Upravit nástěnku.« Je zřejmé, že jde o výchovné prostředky; k čemu — k výchově kterých vlastností žáků — bude těchto prostředků využito, plán neuvádí.

Jistým projevem této nezdravé tendence je i sklon přeceňovat bezprostředněji dosažitelné cíle na úkor výchovných cílů dosažitelných zprostředkovaněji. Poskytování vědomostí a dovedností nebývá např. vždy náležitě spojováno s rozvíjením poznávacích a motorických schopností, stejně jako vštěpování morálních norem a návyků nebývá patřič-

²²⁾ Což ovšem neznamená, že by byl v současné praxi pocíťován »přebytek« opravdu účinných výchovných prostředků. Spíše opak je pravdou.

ně spojováno s rozvíjením morálních vlastností a komunistického přesvědčení.

Jakákoliv efektivní výchova je nemyslitelná bez jasného stanovení konkrétních výchovných cílů a bez správné volby adekvátních výchovných prostředků. Jasně rozlišování výchovných cílů a prostředků je v praxi důležité hlavně proto, že se stále setkáváme s podceňováním základního zřetele k výchovnému cíli a s »povyšováním« výchovných prostředků »nad« výchovné cíle, čímž se ovšem mnohé prostředky mění v samoúčelný fetiš.²³⁾

To se může stát, jak upozorňoval již Makarenko, i u tak progresivního výchovného prostředku, jakým je práce, pokud usilujeme jen o to nějak mládež zaměstnat, a nesnažíme se o co nejúplnější výchovné využití vhodně vybraných prací k formování vlastností komunistického člověka.

Jednostranná orientace na výchovné prostředky, »akce«, může vést k tomu, že i mnohé obecně užívané a uznávané výchovné prostředky ztrácejí svou pozitivní výchovnou hodnotu. Tak tomu např. je, když za žáka sbírá odpadové suroviny jeho otec, který někdy obstarává i jejich odvoz z pracoviště do sběrny a žákovi dá jen potvrzení. Tak tomu je i tehdy, jestliže ve školním spoření spoří za žáka jen jeho rodiče a příbuzní a žák neukládá ani sebemenší část peněz získanou vlastním přičiněním. V takových případech se sice může žák, třída i škola pochlubit vysokým sběrem surovin a mnoha tisíci »žáky uspořené« korun, ale výchovný účinek bývá pramalý, žádný nebo i záporný. Ke všem podobným situacím, které nejsou ničím jiným než semeníštěm formalismu, lze jen připomenout radu vyslovenou již Komenským: »Cíle si všímej bedlivěji než prostředků.«²⁴⁾

Výchovným cílem v pravém slova smyslu tedy není a nemůže být např. pouhé dosažení vysokého procenta organizovanosti žáků v PO, ČSM nebo v zájmových kroužcích, ani pouhé dosažení toho, že všichni žáci odebírají nějaký časopis, že si koupili předplatné do divadla nebo na koncerty; stejně není výchovným cílem izolovaná snaha dosáhnout vysokého procenta v účasti rodičů na schůzkách SRPŠ nebo pouhé zajištění účasti žáků na brigádách a jiných akcích nebo pouhé vyhlášení sebevětších závazků. To všechno jsou sice časté a někdy i důležité pracovní úkoly třídního učitele, ale z hlediska výchovné soustavy ve třídě to jsou výchovné prostředky, které mohou, ale nemusí přispět k realizaci cílů komunistické výchovy.

V každé konkrétní výchovné situaci nám tedy má být jasné, co jsou výchovné cíle a co jsou výchovné prostředky. Zdůrazňujeme-li to v zájmu boje proti formalismu znovu, neznamená to, že mezi soustavou výchovných cílů a soustavou výchovných prostředků je neměnná přesná hranice. Dialektičnost výchovy se projevuje i zde. To, co je jednou jed-

²³⁾ Na tom nemůže nic měnit to, že se někdy jednotlivá výchovná opatření, mající v dané situaci de facto charakter výchovných prostředků, nazývají »úkoly«. Zhotovuje-li např. třídní učitel nějaký výkaz nebo přehled, jde o pracovní úkol, jehož může být výchovně využito jako výchovného prostředku, ale který může od vlastní výchovy i odvádět. Musíme tedy rozlišovat mezi pracovními úkoly učitele a výchovnými úkoly (tj. konkrétními výchovnými cíli). Ne každý pracovní úkol třídního učitele je i výchovným úkolem.

²⁴⁾ J. A. Komenský: *Didaktické splsy*, KD, Praha 1951, str. 282.

ním z výchovných cílů, může být a bývá v jiné situaci jedním z výchovných prostředků, kterého lze využít ke splnění vyšších, náročnějších cílů. Např. v nižších třídách ZDŠ vzniká často situace charakterizovaná mimo jiné výchovným cílem »prohloubit a rozvíjet žádoucí vztahy k rodnému místu a kraji«. Jedním z účinných výchovných prostředků se může v této situaci stát aktivní přiměřená účast žáků při zvelebování okolí školy a obce. Vznikne-li však později potřeba přejít k náročnějšímu výchovnému cíli »prohloubit a rozvinout uvědomělý a činný vztah k socialistické vlasti«, stává se výchovné využití vztahu k rodnému kraji jedním z nejdůležitějších prostředků této výchovy. Na dialektickou vzájemnost mezi cíli a prostředky výchovy poukazuje ve své poslední práci i akademik O. Chlup: »Každý učební proces má svůj speciální cíl, ale každý cíl a proces učební je zároveň prostředkem k cílům dalšího řádu a k cíli vrcholnému.«²⁵⁾

Rozlišení soustavy výchovných cílů a výchovných prostředků neplatí absolutně, nýbrž má jen relativní platnost. Odpověď na otázku, co je vůči čemu výchovným cílem nebo prostředkem, závisí tedy na konkrétní výchovné situaci.²⁶⁾ Přesto tvůrčí práci třídního učitele prospěje, seznámí-li se (např. ve výchovných osnovách) s celkovou soustavou třídě přiměřených základních výchovných cílů i s výběrem nejobvyklejších adekvátních výchovných prostředků.

Vinu na jednostranné orientaci praxe jen k výchovným prostředkům má (kromě přežitků »metodikaření«) i to, že mnohé naše výchovné vzdělávací cíle jsou zatím formulovány příliš obecně a neurčitě, takže mohou těžko plnit svou hlavní funkci, tj. programovat a regulovat konkrétní výchovně vzdělávací proces. Vědecké taxonomie všech základních cílů komunistické výchovy je proto nezbytně zapotřebí.

S jednostranným přeceňováním výchovných prostředků souvisí i další velmi rozšířený nedostatek naší současné praxe, kterým je *nerespektování konkrétních podmínek výchovy*. Zvláště neblaze se na účinnost výchovného působení projevuje nerespektování skutečně dosažené úrovně vývoje žáků, tj. věkových, skupinových a individuálních zvláštností žáků. Neúměrně často se nám např. v praxi stává, že někteří žáci jsou přetíženi, zatímco jiní zdaleka nepracují podle svých schopností (obdobně často dochází k přetěžování či zanedbávání těch či oněch stránek vyvíjející se osobnosti či skupiny).

Vzhledem k tomu, že se naše dosavadní pedagogika i psychologie věnovaly více poznávání individuálních zvláštností žáků, zaměřím se dále zvláště na otázku analýzy těch podmínek výchovy ve třídě, které souhrnně označujeme jako dosaženou úroveň vývoje třídy jako celku. Srovnávání úrovně jednotlivých tříd se dosud děje většinou jen na základě »obecného mínění« učitelů nebo na základě jednostranných a izolovaných ukazatelů (průměrný prospěch, počet snížených známek z chování apod.).

Neznáme-li konkrétní podmínky výchovy, probíhá řízení výchovného procesu do značné míry »naslepo«. Bez správné pedagogické diagnózy např. není a nemůže být správné pedagogické prognózy (mnohé nedo-

²⁵⁾ O. Chlup: *Z teorie výchovy a vyučování*, ČSAV Praha 1962, str. 5.

²⁶⁾ Výchovná situace je charakterizována určitou konstelací výchovných cílů, podmínek a prostředků.

statky současného plánování výchovy mají právě zde své kořeny). Ale nejen to. Bez správné pedagogické diagnózy není myslitelné ani vlastní správné řízení procesu komunistické výchovy.

Hlavním kritériem úspěšnosti výchovy jsou skutečné výchovně vzdělávací výsledky, tj. žádoucí usměrnění vývoje osobnosti i kolektivu. Chceme-li opravdu účinně řídit proces komunistické výchovy ve třídě, musíme se proto neustále dovídat o výchovně vzdělávacích výsledcích našeho úsilí, musíme sledovat »odraz« našeho působení ve vývoji kolektivu i každé jednotlivé osobnosti a podle výsledků tohoto poznávání korigovat a zaměřovat další ovlivňování. Je prostě třeba podstatně zdokonalit metody pedagogické diagnostiky (a to nejen se zřetelem k laboratorním výzkumům). Je třeba nalézt takové metody pedagogické diagnózy, které by byly použitelné i v běžné praxi, které by nám dovoľovaly přesněji »měřit«, zjišťovat změny v kvalitě i kvantitě dosažené úrovně věkových, skupinových i individuálních zvláštností vychovávaných (a to jak ve sféře kognitivní, tak ve sféře afektivní). Jde sice o úkol mimořádně obtížný, ale zároveň tak významný, že si zaslouží soustředěného náporu pedagogů a psychologů.

Pro pedagogickou diagnózu třídy jako celku (dosažené úrovně třídního kolektivu) se mi zatím osvědčuje: pomocná osnova k všestrannějšímu a hlubšímu rozboru výchovné situace ve třídě.²⁷⁾ Při jejím sestavování jsem usiloval hlavně o to, aby se rozbor neomezoval jen na vnější popis, ale aby umožňoval i zjištění příčin daného stavu. Dále jsem měl na mysli její použitelnost v běžné praxi.

Pomocná osnova k všestrannějšímu a hlubšímu rozboru výchovné situace ve třídě

I. *Úroveň prospěchu a chování* vzhledem k požadavkům učebních i výchovných osnov, školního řádu, příslušného pionýrského stupně a předchozímu výchovnému plánu.

1. Celkový průměr prospěchu ve třídě a jeho srovnání s prospěchem v předchozím klasifikačním období a s průměrným prospěchem paralelních tříd. Průměr prospěchu v jednotlivých předmětech. Jak hodnotí třídu ostatní vyučující?

2. Žáci s nejlepším a nejslabším prospěchem. Žáci, u kterých dosažené výsledky očividně neodpovídají jejich schopnostem.

3. Charakteristika a klasifikace chování žáků. [Jak hodnotí chování ostatní vychovatelé. Za co jsou žáci nejčastěji hodnoceni kladně, zač negativně. Poměr žáků k práci, zvláště společensky důležité. Vztah žáků k účelnému využití volného času. Jak nejčastěji tráví volné chvíle a volné dny? Jaký je nejobvyklejší režim jejich života? Žáci vynikající

²⁷⁾ Otázky je třeba přizpůsobit podmínkám práce ve třídě. První část je zaměřena hlavně na popis stavu, druhá a třetí má sloužit převážně k zjištění vnitřních a vnějších příčin daného stavu. Ve všech částech je třeba dbát na jednotu obecného a konkrétního a obecnější soudy vyvozovat z typických konkrétních pedagogických faktů. Rozbor výchovné situace ve třídě není ovšem samoučelný, má především přispět k odhalení hlavních výchovných úkolů (v dané situaci), ke kvalitnější a účinnější výchově třídy.

Při volbě pomocných otázek bylo použito i námětů z článku H. Stanelle: *Die Aufgaben des Klassenleiters und der Klassenleitersplan*, Pädagogik, 1960, 3, str. 202–204.

v určitých činnostech. Žáci vyžadující mimořádné individuální výchovné péče).

II. *Složení (struktura) a úroveň třídního kolektivu* vzhledem k etapám vytváření kolektivu a vzhledem k věkovým zvláštnostem.

1. Zůstává třídní učitel se svými požadavky (s jakými) osamocen? Nebo je již ve třídě aktiv, o který se může opřít?

2. Složení a autorita aktivu. Žáci, kteří mají na třídu vliv nežádoucí a žáci pasivní, kteří stojí stranou. (Jakí žáci udávají »tón třídy«? Vztah aktivnějších a pasivnějších žáků. Převládají tendence dostředivé či odstředivé?)

3. Úroveň tzv. osobně výběrových a funkčních vztahů ve třídě.²⁸⁾ (Stav a dynamika emocionálních vztahů mezi žáky — vztahy sympatie, antipatie, přátelství...; počet a složení podskupin a vztahy mezi nimi; autorita funkcionářů ve třídě apod.)

4. Úroveň veřejného mínění a kolektivního jednání ve třídě. (Jaká je pracovní morálka žáků? Na co se žáci společně těší? Mají nějaké společné cíle, perspektivy? Jak usilují o jejich dosažení? Co již dokázali zorganizovat sami nebo téměř sami? Jaké prožitky a zkušenosti má třída z kolektivních činností? Na jaké společné zážitky rádi vzpomínají? Jak hodnotí žáci sami sebe? Jaký postoj zaujímají ke svým úspěchům a chybám? Dbají na společné záležitosti a čest třídy?)

5. Jaká je úroveň práce pionýrského oddílu (posuzovat hlavně podle požadavků příslušného pionýrského stupně).

6. Jakou úlohu má třída v plnění celoškolních úkolů? Její vztah k ostatním třídám a záležitostem celé školy.

III. *Hlavní vnější vlivy na žáky třídy.* Jde hlavně o postižení účinnosti a správnosti současných vlivů, často se však může významněji uplatňovat i doznívání vlivů minulých.

1. Vliv vyučujících ve třídě.

Seznam vyučujících možno uspořádat podle počtu hodin a předmětů, v kterých ve třídě vyučují; uvést hlavně, kteří vyučující mají na třídu největší vliv. Úroveň spolupráce mezi nimi a třídním učitelem (např. koordinace v zadávání domácích úkolů a prospěchových zkoušek, mezipředmětová spolupráce, pomoc ostatních vyučujících při výchově mimo vyučování...).

2. Hlavní vlivy veřejné výchovy a veřejného prostředí v době mimo vyučování. Vliv školní družiny a školního klubu, vliv pionýrského ve-doucího. Účast žáků v nepovinném vyučování a v mimoškolním studiu, např. v hudebním, jazykovém a ve veřejně organizovaných zájmových kroužcích a činnostech tělovýchovných, pracovních a estetickovýchovných. Žáci stravující se ve školní jídelně a žáci dojíždějící. Vliv kin, hřišť, divadel a individuální četby časopisů a knih na žáky. Pozitivní a negativní vlivy veřejného prostředí, s kterými se žáci častěji setkávají.

3. Vlivy rodinné výchovy a rodinného prostředí.

Zaměření a podmínky rodinné výchovy žáků třídy (politická, pedagogická, kulturní a materiální úroveň života rodin žáků); složení rodičů podle zaměstnání, dosažené vzdělání rodičů, rodiny s oběma zaměstnanými rodiči s uvedením obvyklého návratu rodičů ze zaměstnání;

²⁸⁾ K. Kasl: *K otázce kolektivních vztahů*, Pedagogika 1980/2.

vliv sourozenců a starších rodinných příslušníků na žáky; jaké prostředí mají žáci pro domácí přípravu na vyučování; jaké domácí práce vykonávají; jaká je jejich životospráva, doba spánku, vliv televize. apod. Úroveň spolupráce rodičů se školou. Rodiče aktivisté, zvláště kdo z rodičů pomáhá (přichází v úvahu pro případnou pomoc) při veřejné výchově mládeže (např. tím, že může sjednat exkurzi, provést besedu, vede kroužek apod.). Žáci vyžadující mimořádnou pozornost vzhledem k nedostatkům v rodinné výchově.

IV. *Pedagogická prognóza.* Jaké výchovné cíle z celé soustavy cílů komunistické výchovy jsou na základě výsledků pedagogické diagnózy hlavní pro třídu jako celek, pro skupinky či jednotlivce?



Shrňme závěrem uvedené zkušenosti a myšlenky. Řízení procesu komunistické výchovy ve třídě nemůže být věcí libovůle, nemůže být závislé jen na čistě subjektivních přáních nebo sklonech samého třídního učitele. Řízení výchovy ve třídě je tím správnější, čím lépe vystihuje potřeby v socialistické společnosti a čím citlivěji reaguje na konkrétní potřeby a tendence žádoucího vývoje kolektivu i jednotlivých žáků třídy. Čím dokonaleji třídní učitel pozná a koná tuto objektivní nutnost, tím úspěšnější (i svobodnější) je jeho činnost. Vedoucí úloha a iniciativa třídního učitele má vycházet z toho, že zná výchovnou situaci ve třídě hlouběji než ostatní, že ve výchově svěřené třídy vidí dál a chce silněji působit než ostatní.

V souhlase s třemi stránkami výchovy nutno i v řízení procesu komunistické výchovy ve třídě rozlišit jeho hlavní nerozlučně spjaté stránky:

- *analýzu vývoje a stavu výchovné situace ve třídě,*
- *plánování (programování) výchovy ve třídě,*
- *vlastní praktické vedení procesu komunistické výchovy ve třídě.*

Rozlišení těchto stránek je sice možné hlavně v teorii, má však velký význam i pro praxi. Soustavné jednostranné přeceňování některé z nich má totiž vždy vážné následky. Například jednostranná orientace na pedagogickou diagnózu by mohla vést k podceňování a přehlížení výchovných cílů — tedy k projevům pedocentrismu (pedologie).

Jednostranná orientace na plánování výchovy zase obvykle vede k odtržení plánů od skutečnosti, k formalismu, subjektivismu a dogmatismu, popřípadě i k »bezdětnému« pojetí výchovy, k pedagogickému voluntarismu. Neméně škodlivá je redukce výchovy na samoúčelný prakticismus, projevující se zanedbáváním předchozích dvou stránek. V dosavadní praxi je tato tendence dosti rozšířena. Často se např. setkáváme s názorem, že na hlubší rozbor výchovné situace a na promyšlenější plánování výchovy není čas, poněvadž je mnoho praktických úkolů. Na to lze odpovědět, že tomu tak bývá i právě proto. Vychází-li vlastní vedení výchovy jen z mlhavých představ výchovných cílů a z povrchní znalosti třídy, nelze se divit, že je třeba neustále něco měnit, vyšetřovat, řešit, připomínat a zajišťovat, že je zkrátka »mnoho praktických úkolů«. V takové situaci neodpovídají výchovné výsledky vynakládanému úsilí zcela zákonitě.

Úspěšné a efektivní řízení procesu komunistické výchovy ve třídě vyžaduje organické sepětí všech uvedených stránek. Bez pedagogické

diagnózy není pedagogické prognózy. A obojí je stejně předpokladem vlastního vedení výchovy žáků třídy, jako je praktické vedení této výchovy. korunou i kritériem úspěšné diagnózy a prognózy.

Богумир Ближковский

К вопросу системы коммунистического воспитания в классе

В первом разделе под названием «Задачи классного учителя в социалистической школе» автор объясняет значение функции классного учителя-наставника прежде всего необходимостью более глубокой интеграции всего воспитания* и образования учащихся в социалистическую школу единого типа. Объединяющая и координирующая функция классного наставника заключается, конечно, не только в согласовании воспитательной работы отдельных воспитателей, но и в обеспечении требуемого диалектического единства воспитания и развития учащихся. Таким образом, роль классного наставника в социалистической школе заключается в управлении процессом коммунистического воспитания в доверенном ему классе в соответствии с потребностями социалистического общества и потребностями, вытекающими из конкретного положения школы и класса.

Во втором разделе автор строит гипотезу протекания воспитательного процесса (в более узком смысле слова). Протекание воспитательного процесса объясняется с точки зрения воспитания и развития коллектива (путем наблюдения за изменениями состава группы в течение воспитательного процесса), а также и с точки зрения развития и воспитания личности (путем наблюдения за структуральными изменениями внутри индивидуума в течение воспитательного процесса).

В третьем разделе под названием «К теоретическим основам современного стремления классных наставников создать систему коммунистического воспитания молодежи» автор рассматривает три основные стороны воспитания: 1. Общий объем условий для воспитания, 2. система воспитательных целей, 3. система средств воспитания. Суть воспитательной системы в школе и в классе заключается во взаимной слаженности внутренне согласованных воспитательных целей и средств, соответствующих общей цели коммунистического воспитания и конкретным условиям воспитания в школе и в классе. Взаимное отношение между целями, условиями и средствами воспитания носит диалектический характер. В дальнейшем автор подвергает критике два недостатка практической воспитательной работы: односторонняя зависимость от воспитательных средств и отсутствие учета конкретных условий воспитания. Дается подсобная основа для более разностороннего и глубокого анализа положения воспитания в классе и в заключение автор называет три главные взаимосвязанные стороны управления процессом коммунистического воспитания в классе: 1. педагогический диагноз развития и состояния воспитания в классе, 2. педагогический прогноз, т. е. составление плана и программы воспитания класса, 3. собственно управление процессом коммунистического воспитания в классе.

Bohumír Blížkovský

The Question of the System of Communist Education at School

The first part called »The tasks of the form-master in a socialist school« explains the significance of the form-master's function especially by the need for a deeper integration of all education and character training of pupils in the socialist uniform school. The integrating and co-ordinating function of the form-master does not consist, however, only in unifying the educational influence of individual teachers, but, above all, in bringing about the required unity of education and development of pupils. Thus the function of the form-master in a socialist school is to direct and control the process of communist education in the class he or she is in charge of, and to do so in keeping with the needs of a socialist society and the needs resulting from the concrete educational situation of the school and the class.

The second part puts forward a hypothesis of the course of the educational process (in the narrow sense of the word). The course of the educational process is explained on the one hand from the point of view of the development and the education of the collective (by tracing the structural changes within a group during the educational process), and, on the other hand, from the point of view of the development and education of the individual (by tracing the structural changes within each individual during the educational process). The hypothesis distinguishes four basic inter-related stages (moments) of the course of the educational process.

The third part called »The theoretical basis of the present-day efforts of form-masters to create a system of the communist education of the youth« distinguishes three basic aspects of education: 1) a summary of educational conditions, 2) a system of educational aims, 3) a system of educational means. The substance of the educational system at school or in the class consists in the mutual harmony of intrinsically inter-connected educational aims and means, corresponding to the general aim of communist education and the concrete educational conditions at school or in the class. The relationship between the aims, the conditions and the means of education is dialectical. Two shortcomings of the educational practice are criticised: attention is paid unilaterally to educational means while concrete conditions of education are disregarded. Some hints are given which may help in making a deeper and all-round analysis of the educational situation in the class. In conclusion, three main inter-connected aspects are distinguished with regard to directing the process of communist education in the class: 1) a pedagogical diagnosis of the development and state of the educational situation in the class, 2) a pedagogical prognosis or planning or programming education in the class, 3) the actual guidance of the process of communist education in the class.