# TEORETICKÉ PROBLÉMY SOUČASNÉHO STAVU VÝCHOVY V DĚTSKÝCH DOMOVECH

MILAN NAKONEČNÝ
Institut osvěty a novinářství UK, Praha

Dětským domovům jako výchovným zařízením pro děti předškolního a školního věku, ať už jsou v těchto zařízeních umístěny jako případy sociální, výchovně problematické (tj. dificilní) nebo depravantní a ať už jsou v těchto zařízeních hospitalizovány několik měsíců nebo několik let, připadá závažný společenský úkol výchovy a v mnoha případech zvláště převýchovy společenských vztahů těchto dětí.

Na základě zkušeností z přímého působení v těchto zařízeních, znalostí katamnestických údajů o chovancích těchto domovů a sdělení vychovatelů lze konstatovat, že tato výchovná zařízení, zvláště tzv. domovy se zvýšenou výchovnou péčí, kde jsou hospitalizovány dificilní výchovné případy a depravované děti, nemají dostatečné výchovné úspěchy, tj. neplní v žádoucí míře své společenské poslání, neboť neposílají do života psychosociálně adaptované jedince, kteří by dále ve svém soukromém i veřejném životě zaujímali vhodné společenské postavení, plnili žádoucím způsobem své společenské role a úspěšně se vyrovnávali s požadavky společnosti a se svými osobními problémy. Mnozí chovanci těchto zařízení, v minulosti hospitalizovaní zvláště pro různé depravantní, asociální až delikventní tendence a aktivity, upadají po vyřazení z dětských domovů, kde měli být vystaveni systematické převýchově, znovu do svých původních nežádoucích sklonů a zvyků a stávají se znovu, často ještě ve větší míře, společensky maladaptovaní a jsou tak často i předmětem různých nápravných opatření i trestního stíhání. Ke společenské maladaptaci recidivují zvláště bývalí chovanci dětských domovů se zvýšenou výchovnou péčí, tj. domovů, jejichž úkolem je řešit právě incipientní formy těchto maladaptací. Znamená to tedy v podstatě, že řada těchto případů není pedagogicky vyřešena a zvládnuta, ačkoliv právě jejich výchovné řešení je základním posláním dětských domovů se zvýšenou výchovnou péčí, tj. zařízení, která se zaměřují na převýchovu. Společenské důsledky těchto nedostatků jsou pak ještě horší. Maladaptovaní jedinci indukují v meziosobních vztazích další maladaptované, neboť selhávají v manželství, v rolích otců a matek, na svých pracovištích apod. Značné finanční částky, které stát poskytl na jejich výchovu, pak byly vynaloženy zcela zbytečně.

Podle sdělení s. J. Jenšího, inspektora KPÚ v Českých Budějovicích, který sledoval katamnézu pěti ročníků absolventů dětského domova se zvýšenou výchovnou péčí, bylo z celkového počtu 148 absolventů chlapců, kteří opustili ústav v letech 1956—1960, 30 bývalých chovanců tohoto výchovného zařízení trestáno za různé kriminální delikty, z toho 13 chovanců víc než dvakrát, celkem 307 měsíci vazby.

Přihlédneme-li k tomu, že delikvence je krajním případem projevu maladaptace a že celá jedna pětina absolventů dětského domova se zvýšenou výchovnou péčí byla krajně maladaptována, lze velmi střízlivě odhadnout, že dobrá polovina všech těchto absolventů výchovného zařízení se v dalším životě po propuštění z dětského domova adaptuje nedostatečným způsobem, že tedy u dobré poloviny chovanců výchovná péče, která jim byla věnována, byla zcela bezvýsledná a poslání výchovného zařízení se minulo účinkem.

Závěry z tohoto výzkumu mohou být vzhledem ke stejným sociálním podmínkám života chovanců v těchto výchovných zařízeních, vzhledem ke stejné pedagogicko-psychologické problematice těchto chovanců a vzhledem ke stejným pedagogickým

podmínkám těchto domovů zobecněny pro posouzení výchovné praxe těchto zařízení vůbec.

Uvedené výzkumy se týkaly jen chlapců (dětské domovy se zvýšenou výchovnou péčí nejsou koedukační zařízení), lze však na základě zkušeností říci, že míra maladaptace po absolvování výchovného zařízení je u dívčích chovanek těchto zařízení vzhledem k psychologickým zvláštnostem jejich případů a vzhledem ke specifičnosti jejich dalších životních společenských rolí, spojených s větší psychickou zranitelností, ještě větší. Maladaptace dívčích absolventek výchovných zařízení spadá na rozdíl od maladaptačních typů chlapců zvláště do oblasti sexuálního života a má proto často méně zjevných příznaků.

Tento neuspokojivý stav, pracovníkům výchovných zařízení dostatečně známý, má některé závažné příčiny, jichž teoretický aspekt a analýza budou předmětem tohoto příspěvku. Příspěvkem chceme podnítit zájem o řešení problémů, které patří v oblasti pedagogické teorie a praxe k nejzávažnějším a z hledisek společenských k nejožehavějším. Vytyčujeme-li dnes naší pedagogice závažné úkoly výchovné, jsme povinni, jak naznačuje situace, vytyčit jí úkoly v oblasti převýchovy, neboť i zde jde o budoucnost lidských osobností, často dokonce o její základní společenské bytí, neboť zatímco výchova pro život připravuje, převýchova do života také vrací. Kromě toho problémy výchovy a jejich řešení nepokrývají zcela, jak ukážeme dále, problematiku převýchovy, neboť jde o dva procesy, které vedle řady znaků společenských mají i své zvláštnosti.

V dalším se budeme zabývat zvláště problémy současného stavu výchovy, jak se jeví ve výchovných zařízeních se zvýšenou výchovnou péčí, tedy v zařízeních zaměřených specificky na převýchovu. Budeme se tedy zabývat zvláště současnými problémy reedukce v dětských domovech pro děti školního věku. Převýchovu na rozdíl od výchovy chápeme jako složitější proces cílevědomého a metodicky koncipovaného formování osobnosti, zvláště jejích společenských vztahů.

Je specifická zvláště metodologicky, neboť v procesu převýchovy nejde jen, schématicky ilustrováno, o vytváření nové zkušenosti, nýbrž i o korekci zkušenosti staré, tedy v podstatě nejen o vytváření nových dynamických systémů společenských návyků a zvyků, nýbrž i o rozbíjení nežádoucích starých návyků a zvyků. Proces výchovy i převýchovy je procesem vytváření nových psychických vlastností, procesem přeměny starého v nové, kvalitativně dokonalejší, avšak v obou případech se tento proces vytváří za odlišných podmínek odlišnými metodami, pročež oba procesy mají i odlišné kvalitativní zvláštnosti a mohou být srovnávány jen obecně, např. v obecných principech společenského posilování a utlumování sociálního chování.

Chceme podotknout, že výrazně kritická stránka tohoto příspěvku a jeho celkové pojetí nechce být úplným odsouzením celé dosavadní výchovné praxe dětských domovů, která je v mnoha případech záslužná a personálně náročná, nýbrž snaží se pro společenskou závažnost této problematiky a současné situace výchovy ukázat výrazné nedostatky, jejichž existence je zjevná a jejichž řešení dosud stále uniká pozornosti těch, kdož pracují v oblasti pedagogického výzkumnictví. Výchovná zařízení uvádějí do života jistě i řadu osob, jejichž další vývoj je společensky zcela uspokojivý a v některých případech i vynikající, a navazují tak na velkolepou tradici praxe a úspěchů Makarenkových, avšak počet těchto případů je neuspokojivý a výchovných případů s dobrou sociální prognózou je stále málo. Příčiny těchto rozporů úspěšnosti a neúspěšnosti výchovného působení je nutno hledat v povaze výchovných

případů samých a ve zvláštnostech dalších intervenujících činitelů, jež působí často i bez invence vychovatelů. Úspěchy jsou také často důsledkem vychovatelského mistrovství jedinců, kteří se cele a informovaně věnují svým pedagogickým úkolům, avšak vedle nich působí i jedinci, jejichž »výchovná činnost« je často v naprostém rozporu se základními požadavky výchovného přístupu. Výchova v tomto smyslu nemůže stavět na »umění« jedinců, ani na působení »záhadných« faktorů. Výchovný proces jako vědecky fundovaná činnost aprobovaných pedagogů musí vycházet z pečlivě vybudovaného systému poznatků vytvořených zobecněním metodicky získávaných fakt. Výchova musí být stavěna na vědeckých poznatcích a zákonitostech, nikoliv na subjektivních zkušenostech, namnoze zcela nedostatečně potvrzených. Teoretický základ současné výchovy je neúplný systém empirických poznatků, nesoustavně sebraných, namnoze subjektivních, inkoherentních a zcela abstrahujících zvláště od sociologického a sociálně psychologického výzkumu výchovných podmínek, prostředí a vztahů. Nedostatek objektivního výzkumu v oblasti výchovy a zvláště převýchovy, nedostatečný příspěvek pedagogické psychologie a celkový nezájem teoretických pracovníků o tuto oblast činí ze současné teorie výchovy v dětských domovech pouhý konglomerát poznatků a předpisů, zatížený často balastem deklarativnosti o tom, co je s mládeží třeba dělat, místo návodů, jak je to třeba dělat. Ignoruje se získávání fakt pečlivě připraveným výzkumem a čerpá se z beletrie, o čemž svědčí skutečnost, že v jedné naší publikaci zabývající se teoretickými a metodologickými otázkami výchovy, je využito skoro třiceti románů proti nepatrnému počtu pramenů vycházejících z přímého zkoumání výchovné problematiky. Místo vědeckého rozboru fakt a vědecky fundovaného instruování stává se metodologie výchovy jen vyprávěním příběhů, návodem k sestavování denních a týdenních programů činnosti chovanců a normativní expozicí pouček bez hlubšího vědeckého, zvláště psychologického zdůvodnění.

Jednou z hlavních příčin nedostatečné úspěšnosti současné výchovy v dětských domovech je fakt, že současná vychovatelská praxe nevychází ze systematicky koncipované a vědecky fundované metodologie, nýbrž — jak už bylo naznačeno — jen z neúplného a nesoustavného souboru pouček vytvořených na základě nesoustavně získávaných a nedostatečně zobecněných fakt. Výchovná činnost není tak ve vztahu k dynamice výchovné problematiky neustále se měnících výchovných situací operativní, tj. vychovatelé jsou v určitých situacích bezradní a užívají často neadekvátních pedagogických šablon místo tvůrčích výchovných zásahů a opatření, často uplatňují i jen víceméně subjektivní názory a záměry. Dalším důsledkem tohoto stavu je, že táž výchovná problematika je v různých výchovných zařízeních řešena nejednotně a často i nejednotně u různých vychovatelů téhož dětského domova. Druhy výchovných opatření, zásahů a činností vůbec nejsou dostatečným způsobem propracovány a včleněny do systému výchovných metod, o který by se praxe vychovatelů mohla dostatečně opřít a jenž by byl obecnou bází a zdrojem poučení pro tvůrčí pedagogickou činnost. Vychovatel tak často koná zásahy a opatření, aniž si uvědomuje celý dosah svého vlivu a aniž si je vědom pedagogicko-psychologického zdůvodnění těchto operací. Často dokonce jedná i v rozporu se základními požadavky pedagogicko-psychologického přístupu.

Tak se vychovatel často vystavuje nebezpečí deviace svého vlivu, když v afektu udílí nepřiměřené tresty za nepříliš závažné přestupky, znemožňuje navázání kontaktu

nevhodnými poznámkami, vyhrožováním a často i přímým frustrováním dítěte, když je netaktně staví do pozice směšného, neúspěšného nebo jinak inferiorního člena skupiny. Jindy vychovatel nevhodně ignoruje pokus dítěte o bližší kontakt, blokuje přirozenou tendenci odreagovat tenzi (situačně nevhodný smích dospívajících je téměř vždy pokládán s jistou vztahovačností za úmyslnou provokaci, ačkoliv může být pouhým výrazem komplexu beze vztahu, který mu přisuzuje vychovatel), preferuje jedno dítě před druhým nepřímými výroky nebo postoji aj. V mnoha případech dochází i k naprosto nevhodné traumatizaci dítěte nevhodným připomínáním jeho minulosti, bolestným pitvám jeho zkušeností apod. Naproti tomu zcela bezradní bývají vychovatelé vůči výrazně dificilním případům, jejichž problém je často řešen tak, že tyto případy jsou prostě navrženy k přeřazení do jiného dětského domova.

Pedagogicko-psychologická neinformovanost výchovatelů je důsledkem celkové orientace naší pedagogiky, která po léta jednostranně preferuje oblast didaktickou před oblastí výchovnou v užším smyslu a v oblasti výchovy pak problémy výchovy školní před problémy výchovy mimoškolní a zvláště ústavní. Výchova v užším smyslu je dnes téměř jedinou oblastí, kde je důsledně ignorován soustavnější a širší výzkum. Zkušenosti vychovatelů jsou často předčasně zobecňovány, nejsou dostatečně zkoumány a ověřovány. Fakta, na nichž může být vybudována teorie výchovy a užitečná metodologie, musí být shromažďována především objektivní cestou pečlivě projektovaného a rozsáhle založeného výzkumu, zvláště na základě přirozeného experimentu. Nová orientace psychologie, založená na Pavlovově koncepci fyziologie vyšší nervové činnosti, dávající pedagogické psychologii nevídané možnosti zvláště v oblasti psychologie učení, se teorie výchovy téměř nedotkla.

Pedagogická psychologie uvízla na úzkém pojetí učení jen jako učení se dovednostem a návykům na úrovni motorické a získávání vědomostí, ačkoliv učení v pedagogické psychologii znamená získávání zkušeností a organizaci zkušenosti v nejširším smyslu a je tedy i procesem formování charakterových rysů, tudíž také procesem učení se žádoucím společenským vztahům a postojům. Vynikající polský pedagogický psycholog S. Baley v tomto smyslu vhodně poznamenal, že se člověk vlastně učí i lásce a nenávisti (Wprowadzenie do psychologii spolecznej, 2. vyd. 1961). Proces zobecňování a diferencování podnětů, základní principy podmiňování a instrumentální aktivity byly zkoumány většinou jen na úrovni fyziologické, tj. jen jako jednoduchá reflexní činnost, ač se tyto principy projevují i v komplexnějším chování sociálním. Zákonitosti procesu učení jsou klíčem k pochopení utváření psychických vlastností i v oblasti charakteru, ač jsou jistě rozdíly v mechanismech utváření motorických dovedností a charakterových rysů. Prohlášení o využití psychologie v oblasti výchovy zůstala dosud většinou jen na úrovni deklarace. Ve skutečnosti byla dialektickomaterialistická koncepce psychologie v oblasti výchovy aplikována, jak ukážeme ještě dále, jen ve zcela malé míře. Důkazem toho je i prostý fakt, že dosud nemáme ani jediné obsáhlejší syntetické dílo, které by reprezentovalo současné možnosti pedagogické psychologie. Pedagogická psychologie nepřispěla podstatně k vyřešení základních výchovných problémů, protože byla dosud jednostranně zaměřena na výzkum dítěte na úrovni elementárně reflexní, takže nemohla získat žádná fakta, která by vedla k vysvětlení složitějšího sociálního chování. Systém lidských společenských vztahů, který tvoří podstatu člověka (K. Marx) a v jehož psychologii je jádro osobních problémů, které jsou i předmětem výchovy, zůstal pro pedagogické psychology neznámou pevninou. Protože pak přenášení poznatků zahraničních autorů na problematiku naší populace je nevhodné, chybějí naší pedagogické

psychologii i elementární informace z oblasti sociální motivace z oblasti psychologie potřeb, zájmů, dynamiky společenských postojů a interpersonálních vztahů a zvláště pak z oblasti spolehlivé diagnostiky intelektových dispozic, afektivních založení, mravní orientace apod. Složitá problematika společenských vztahů, jejíž poznávání je klíčem k přístupu a formování osobnosti, byla redukována na abstraktní, často i uměle imputovaný vztah dítěte k jednoduchému fyzikálnímu podnětu, jako by se svět dítěte a jeho vztah ke skutečnosti vyčerpával prezentovanými bonbónky a potravově uchopovacími reflexy. Etapa těchto výzkumů byla pro psychologii nezbytná a přispěla velmi k jejímu obohacení, zároveň však psychologie měla postupovat dále. Je paradoxní, že se psychologii a zvláště pedagogické psychologii skutečná psychologie člověka uzavírala. Pedagogická psychologie dnes proto téměř nezná pojem sociálně psychologického vztahu a nepřinesla u nás nejmenší poznatky k otázkám dětských konfliktů, dynamiky obranných a únikových reakcí, kompenzace společenských zátěží forem adaptace, vytváření vnitřního obrazu světa aj.

Nepodceňujeme nijak zkoumání jednoduché podmíněně reflexní činnosti, které — jak znovu zdůrazňujeme — bylo obohacením psychologie, avšak domníváme se, že v té formě, jak bylo prováděno, ztrácelo už v určité etapě vývoje psychologie heuristickou plodnost, protože vedlo k nežádoucí redukci pedagogické psychologie a k desorientaci jejích experimentálních úkolů. Ačkoliv je to právě dialektický materialismus, který správně zdůrazňuje společenskou podstatu člověka, sociální složka psychologie dítěte jako by se byla na léta z pedagogické psychologie ztratila. Zkoumání motorických reakcí není jediná cesta a salivační a jiné jednoduché reflexy nejsou relevantním ukazatelem sociálních vztahů, které mají být zkoumány především. Fyziologie žláz a svalů je jen složkou komplexnějšího sociálního chování. Člověk realizuje své dispozice především v přirozeném životním, tj. společenském prostředí, proto vedle experimentu psychofyziologického zná psychologie i sociálně psychologický výzkum. Pojem »sociálně psychologický« byl však naší psychologií objeven teprve nedávno. Čím ovšem mohla pedagogická psychologie přispět výchově a jejím praktickým potřebám, když uzavřela dítě v těsných laboratořích a ignorovala fakt, že psychologicky je dítě dítětem ve vztahu k rodičům, k jiným dětem, k hračkám..., že je především dítětem na hřišti, v kolektivu třídy v prostředí rodiny, ve skupině hrajících si dětí? Přirozeným podnětem je pro člověka především jiný člověk, pro dítě především jiné dítě a dospělý člověk, protože psychologie člověka je především psychologií jeho mezilidských vztahů, protože žije ve světě lidí a nikoliv věcí. Pedagogické psychologii nestačí dát si otázku, jak funguje mozek, pedagogická psychologie si musí především dát otázku, jak žije člověk ve svém sociálním prostředí, tj. jak se vyrovnává s jeho vlivy a jak je sám utváří. Sociální vztah je proces, který má především stránku obsahovou, neboť je zaměřen k něčemu, odráží něco a jeho zdrojem je skutečnost, tj. společenské dění, ideje, morálka, konkrétní lidé. Studium tohoto vztahu vedé k poznávání společenské jistoty jedince, míry jeho aspirací, schopnosti spolupráce, vlastností integrace, směru agresivity, míry společenské samostatnosti a tolerance, směru a vlastnosti zájmů, averzí, apetencí aj. Sociálně psychologický aspekt dynamiky osobnosti je nejdůležitějším úkolem a nejcennějším, byť jistě nejen jediným příspěvkem pedagogické psychologie výchově.

Současná vychovatelská praxe je především technologií příprav a organizace výchovného režimu dne, tj. např. formální přípravou kulturní nebo sportovní činnosti, vycházky nebo besedy o dopravních předpisech apod., místo toho, aby byla cílevědomě a kontinuitně navozovaným komplexním vztahem k dítěti. Postup tohoto druhu byl pro oblast psychoterapie naznačen v neobyčejně zajímavém příspěvku E. Wolfa (Čs. psychiatrie č. 3/1960 a č. 4/1961) a velmi obecně v syntetické práci T. Pardela (Pedagogická psychológia, 1961) Obsáhlejší monografické práce chybějí docela.

Analýza písemných příprav vychovatelů ukazuje dále jednu zcela převlá-

dající výchovnou tendenci: výchovné působení v užším smyslu se děje téměř výlučně jen na úrovni verbální. Tento pedagogický intelektualismus je důsledkem dosavadní velmi konzervativní tendence omezovat psychickou receptivitu a motivaci člověka jen na oblast racionální a jen na úroveň vědomí, ačkoliv vícedimensionálnost lidské osobnosti byla proklamována všemi význačnými autory, jichž se dnes pedagogika dovolává, jako I. M. Sečenovem, I. P. Pavlovem, S. L. Rubinštejnem aj. Jen toto pojetí je realistické. Výchova je v pravém slova smyslu záměrné vytváření takových komplexních sociálních situací, v nichž rezonuje osobnost jako celek, i když za určitých okolností některé složky, např. kognitivní nebo emotivní mohou převládat. Osobnost toho, kdo je předmětem výchovy, v každém okamžiku výchovného působení reaguje jako celek. Výchovné působení není jen slovní mentorování a poučování, slovo samo, jak ukázal Pavlov a jeho žáci, za určitých okolností reprezentuje značný rozsah skutečnosti a může mít i afektogenní charakter. Pedagogická působnost slova je však vázána na atmosféru celé situace, na kontext dosavadní zkušenosti, jinak je slovo pouhý flatus vocis. Mají-li verbální podněty zanechat hluboké a formativní stopy uvnitř osobnosti, musí jich být použito v ovzduší emotivní receptivity, tj. dítě jako předmět tohoto záměrného vlivu musí být pro jejich účinek vyladěno. Toto vyladění je dlouhodobým systematickým procesem vytváření kontaktu a receptivity a je podmíněno i strukturou aktuální situace. Informace, které dítě v procesu výchovy přejímá a zpracovává a na jejichž základě organizuje svou zkušenost, nejsou jen materiálem racionalizace skutečnosti a nevedou jen k myšlenkové orientaci v systému společenských hodnot, nýbrž i k vytváření citových vztahů k těmto hodnotám. Vztah vychovatele a chovance nesmí být omezován jen na verbální komunikaci, i když je právě tato komunikace podstatnou složkou výchovy. Vztah vychovatele a chovance musí být vztahem sociálním, uskutečňovaným i v dimenzi citů a společenské činnosti. Proto je stejně závažnou složkou výchovy práce a hra. Každá vyhraněná společenská situace má obsah, který je percipován a analyzován zúčastněnými jedinci, avšak ne vždy jen na úrovni myšlení. Vedle působení verbálního je tedy ve výchově nutné i působení sociální v nejširším slova smyslu. Slovo vychovatele má ve výchovném procesu jistě trvalý význam, avšak výchova není jen verbalizování nebo dokonce jen verbální mentorování. V pedagogickém procesu musí být slovo jako výchovný činitel především začleněno do kontextu osobní historie dítěte, které je předmětem výchovy, neboť jen tak může přispět k rozvázání složitých vztahů, jejichž utváření bylo zároveň etiologickým momentem vzniku dificilního chování dítěte. Namísto toho se však v současné pedagogice slova používá neosobně, obecně, beze vztahu ke konkrétnímu případu dítěte. Ve snaze o uvědomělou mravní orientaci je dítě zahrnováno abstraktními pojmy, které nevysvětlují jeho vlastní problém (nedotýkají se psychologicky jeho minulé zkušenosti), ale jen všeobecně moralizují. Slovo však může nabýt rozhodného pedagogického významu jen tehdy, dotýká-li se osobní problematiky a je-li exponováno ve vhodné situaci. Tím spíše platí tento požadavek pro proces převýchovy, v němž mají být korigovány často velmi zafixované struktury nežádoucích návyků, zvyků a komplexů. Slovo musí ve výchově nejen vysvětlovat, nýbrž i sugerovat a musí být podáváno vždy v kontextu sugescí situačních na jedné straně a v kontextu osobní problematiky dítěte na straně druhé. Vztah člověka k světu se nevyčerpává na úrovni racionální, ale má i složky iracionální, které jsou rovněž důležitými faktory orientace a receptivity. Elementem

výchovného působení nemá být tedy jen slovo nebo dokonce výlučně jen slovo, nýbrž sociální situace a společenský vztah jako komplexní výchovný podnět, jemuž jsou v přiměřeném a působivém poměru imanentní složky rozumové i emotivní. Z toho nutně plyne, že proces převýchovy je proces individuálního působení.

Dosavadní výchovně formativní situace, jako je beseda, společenské hry v klubovnách, hry na hřišti, společné činnosti, výlety aj., musí být nutně rozšířeny o situace speciálně projektované a zaměřené k jednotlivcům nebo skupinám s příbuznou osobní problematikou, podobně jako se to provádí ve skupinové psychoterapii. Tyto výchovné situace (jejichž formální náplní je zvláště hra, práce nebo jiná společná činnost) měly by být projektovány se zřetelem k psychickým zvláštnostem chovanců, pro něž jsou určeny. Jen tak může dostat požadavek individuálního přístupu ve výchově žádoucí smysl. Rozdělení chovanců do oddílů podle věku je formalistické a může být odůvodněno jedině technickými problémy. Ve skupině se dítě jeví jinak než v individuálních vztazích a je-li tato skupina dobře organizována a vedena vychovatelem, dítě má např. často možnost využít zde a odreagovat své osobní problémy. Kromě skupinové výchovy musí být ovšem uplatňován i individuální přístup.

Mravní výchova dítěte se nemůže omezit na vypravování příběhů, vysvětlování apod., nýbrž musí vycházet ze společenského vztahu konkrétně navozovaného, který má především charakter aktivní spolupráce dítěte s dítětem a dítěte s vychovatelem. Vztah vychovatele k svěřeným chovancům musí vycházet ze znalosti životní historie dítěte, zvláště z etiologie jeho případu a ze znalostí psychických zvláštností jeho osobnosti. Vychovatel musí rozumět aktuálním projevům i minulému osudu dítěte, musí rozumět kauzálním souvislostem vývoje dítěte a musí umět taktně a s neustálým zřetelem k výchovnému cíli utvářet své vztahy k dítěti právě na základě hlubokého porozumění osobní problematice dítěte. Tento požadavek, který by měl být samozřejmostí, naprosto neznamená, že se vychovatel dá dítětem ovládnout, nýbrž že vytvoří základní podmínky k pedagogickému řešení jeho případu. Vychovatelé nedochází dosud v patřičné míře k tomuto porozumění a své úsudky o dítěti vytvářejí na základě řady logických chyb (»haló-efekt« aj.), takže dětské projevy sníženého sebevědomí jsou jim často neochotou, projevy psychomotorického neklidu neukázněností apod. Často se setkáváme i s naprostým nepochopením, naivními názory a nezřídka i se zásadními přehmaty.

V jednom případě bylo do dětského domova sociálními pracovníky dopraveno děvče asi 14 roků staré spolu s malým štěnětem, které bylo jejím majetkem. Děvče přicházelo z velmi neutěšených poměrů a žilo dlouho v prostředí naprosté citové karence v disociované rodině bez jakékoliv opory, bez jakékoliv citové vazby, silně deprivováno naprostou nevšímavostí nevlastní matky. V jeho osobních dokladech byly nalezeny záznamy o tomto štěněti, podrobné zápisy o jeho vývoji, poznámky o cvičeních, které se psem konalo, a poznámky, které svědčily o tom, že se děvče k tomuto zvířeti velmi silně upjalo a že mu štěně substituuje nevyžitou potřebu citové odezvy. Když však děvče bylo přemísťováno do jiného domova, byl mu pes přes výrazné protesty neomaleným způsobem a i formálně neprávem odňat. Psychické důsledky tohoto »zákroku« byly pro toto děvče jistě značné.

Vztah vychovatel—dítě a plánovaný režim dne se společnými programy a individuálním přístupem jsou zásadní, formativní a psychosociálně korigující činitelé, upravující postupně a zvolna dosavadní zkušenost dítěte, vytvářející objektivně i subjektivně žádoucí životní perspektivy a motivující dítě k žádoucí adaptaci. Výchovně formativní situace se předem plánují a zachycují v písemných přípravách vychovatelů, avšak také se i operativně navozují. V operativním navozování výchovně formativních situací je jádro pedagogického mistrovství, neboť tato činnost je založena na okamžitém využití vhodné

příležitosti. Výchovné situace nemají mít, jak je tomu dosud, jen intelektově informativní ráz (poučování, vysvětlování), nýbrž komplexně formativní ráz, tj. mají zasahovat i složky emotivní. Dítě musí pochopit svůj vlastní problém a své vlastní perspektivy, ale zároveň je musí i hluboce prožít a cítit. Dítě, které se dopouštělo krádeží, musí pochopit, že krást je neslučitelné s jeho perspektivami, a musí současně prožívat odpor k této formě akvizice.

Převýchova dificilního nebo depravovaného dítěte je z pedagogického hlediska a zvláště pak psychologicky především problémem motivace a učení. Výchova znamená učit se žádoucím společenským návykům a vztahům na základě společenského podmiňování a posilování.

Pojmů dificilní a depravantní užíváme zde ve dvou různých, ale nikoliv zcela odlišných smyslech. Depravací rozumíme těžší případ dificility, vyznačující se zvláště větší mravní narušeností. Vymezení obou pojmů by ovšem vyžadovalo rozsáhlejší sdělení. Přehled dosavadních pokusů vymezit uvedené pojmy viz v podnětném příspěvku V. Smékala: Příspěvek k teorii poruch osobnosti a chování dětí ve Sborníku prací filosofické fakulty brněnské university, řada filosofická, roč. X/1961.

Žádoucí vlastnosti osobnosti, tj. dispozice k vhodným způsobům společenského chování a k žádoucím společenským vztahům, se získávají v rámci sociálních interakcí, v nichž ne vždy zcela nápadně, ale vždy rozhodně dominuje funkce vychovatele. Nežádoucí vlastnosti charakteru se v rámci společenských styků také korigují a eliminují. Charakterologická formativnost společenských situací a interakcí je dána především jejich signálním významem ve vztahu k individuálním potřebám jedinců v interakcích zúčastněných. Proto každá sociální situace má charakter výchovně indiferentní, formativní (event. deformativní). Ocitá-li se jakýkoliv jedinec ve společenských situacích, které frustrují intenzívně a dlouho jeho potřebu lásky, tj. blokují jeho snahu po navázání oboustranného citového kontaktu, vede to nutně k malformaci jeho charakteru. Naopak se malformování jedinci ve společenských interakcích učí novým diferenciacím a novým zobecňováním, které jsou základem jejich nové společenské orientace. Žádoucí společenská orientace, k níž výchova směřuje, je v podstatě vytváření takového subjektivního systému hodnot, který je sladěn s objektivně žádoucím systémem hodnot, tedy orientace v hierarchizaci, obsahu hodnot, způsobech jejich dosahování apod. Do sociální interakce vstupuje vždy celá osobnost s celou svou historií, proto je výchovná interakce vždy interakcí komplexní.

V současné výchově je věnována zvýšená pozornost jen výrazným jedincům, zvláště rušivým elementům. Individualita průměrně se projevujícího dítěte se ve výchovném procesu rozpouští. Zásadou výchovy by však mělo být věnovat pozornost každému případu. I to, že ve vyhraněné situaci dítě výrazně nereaguje, může být závažným příznakem výchovného případu. Ignorování požadavku interindividuálního výchovného přístupu a interindividuálního řešení problémů spolu s intelektualizováním výchovy jsou základní nedostatky současného stavu výchovy v dětských domovech. Omezování mravní výchovy na intelektuální učení je jednostrannost, která ignoruje základní poznatky o struktuře lidské osobnosti o dynamických vztazích jejích složek a dimenzí. K převýchově dítěte nestačí jen několik výchovně formativních situací příležitostně exponovaných, nýbrž je nutné systematické a plánovité začleňování dítěte do psychosociálně korektivních interakcí, které mají vztah k osobní problematice dítěte. Základní podmínkou

tohoto výchovného vztahu je časová kontinuita a sémantická koherence. Tak se předchází vyhasínání vypracovaných a přepracovaných stereotypů společenského chování. Znamená to především, že převýchova je interindividuální práce s dětmi a že v žádném případě nesmí být zaměňována za výchovu masovou. Každá dificilita a depravace je případem sui generis, neboť každá vznikala a utvářela se ve specifických podmínkách jedinečných existencí. Každá reedukace zaměřená na tyto případy musí být do značné míry interindividuální. Výchovné situace, ať už to jsou organizované hry na hřišti, besedy, společenské hry, vycházky apod. vytvářejí obecné předpoklady pro interindividuální situační kontakty (rozhovor s dítětem, společnou činnost apod.). Výchovný případ proto nelze nikdy řešit obecně, jen v rámci kolektivních činností a jen z hlediska kategorie, kam tento případ diagnostiky přísluší, tedy např. nikdy jen jako sexuální depravaci, nýbrž, a to především, jako případ konkrétní sexuální depravace, vzniklé v konkrétních existenčních podmínkách a mající specifické zvláštnosti. Ve výchově neexistují obecné, nýbrž vždy jen zvláštní případy, i když je každý zvláštní případ řešen i obecně už v rámci uvedených kolektivních činností chovanců, protože má i znaky obecné. V kolektivních činnostech se řešení individuálních případů nevyčerpává, proces převýchovy nutně musí jít nad obecné řešení a musí se stát procesem interindividuálních interakcí.

Individuální kontakty vychovatel—dítě se v praxi dětských domovů řeší, pokud se vůbec řeší, jen osobním přístupem ve formě pohovoru víceméně jednorázového nebo náhodného, v němž se vychovatel zaměřuje často jen na obecné rysy případu. Vedle kolektivních činností by proto měly být v přípravách vychovatelů plánovány i individuální interakce a interakce s vybranými skupinami s psychologicky příbuznou problematikou.

Výchova v dětských domovech se často nevhodně zaměňuje se zásadami výchovy školní, ačkoliv jde o dva různé procesy, uskutečňované v různých podmínkách a zaměřené na odlišné jedince. Dítě žijící ve spořádané rodině, docházející do školy a mající specifický okruh sociálních styků je jiné než dítě žijící v prostředí dětského domova. Chovanec dětského domova zůstává dítětem bez přímých rodinných vztahů a se značně omezenou osobní svobodou. Každé dítě však nutně potřebuje jistou míru osobní svobody, zvláště pohybové, v níž realizuje své aktuální, přirozeně vznikající záměry a v níž odreagovává část své energie. Kromě toho potřebuje každé dítě jistou míru osobní izolace, v níž realizuje svá snění a v níž imaginativně uspokojuje nevyžité potřeby. Obecným zjevem ve výchovných zařízeních je však malá tolerance vychovatelů k přirozeným, zvláště pohybovým a komunikačním potřebám dětí a s tím související vytváření přemíry zábran, které vytvářejí negativní podmínky komunikace mezi vychovateli a dítětem a které často vedou ke konverzím v kompenzační formy chování (neklid, afektivní krize, útěky z domova apod.). Existují potřeby, které musí být nutně uspokojovány a jejichž eventuální frustrace vyvolává závažné poruchy chování. Plánování režimu dne a náplň programů, kázeňské předpisy i postoje vychovatelů tyto potřeby často ignorují. Kladení zábran přirozené potřebě pohybu vede k vytváření nežádoucího vnitřního napětí a k fixaci dítěte na neuspokojenou potřebu s negativní citovou odezvou, která se často přenáší i na vztah k vychovateli.

Program na hřišti je často omezován na kolektivně prováděná prostná cvičení nebo jiný řízený program, ačkoliv je to často jediná příležitost chovanců, kdy se mohou

přirozeně pohybově uvolnit a zahrát si své oblíbené hry. Srovnejme jen míru pohybové svobody dítěte žijícího v rodině s tímto omezováním.

Jiný zcela nesmyslný je obecný požadavek, aby děti v jídelně před podáním jídla seděly naprosto tiše a vůbec nehovořily. Pokud se styk dětí omezuje na pouhé rozhovory a nemá širší rušivý dosah, měl by být tolerován, neboť je projevem přirozené potřeby komunikace a nemůže být jinak závadný.

Přemíra zábran, nevlídnost vychovatelů, často i nevlídnost prostředí samého (nedostatečně adaptované staré zámky a budovy) vytváří silně stresující prostředí s tendencí po úniku.

Opomíjení individuálního přístupu k dítěti a nesprávné chápání požadavku kolektivní výchovy je nedostatek, s nímž se ve výchovných zařízeních setkáváme nejčastěji. V procesu výchovy skutečně nestačí jednat s dítětem jen v rámci celého kolektivu a jaksi obecně, nýbrž i v individuálním kontaktu je třeba řešit jeho osobní problémy, v nichž tkví jádro jeho maladaptace. Makarenkův správný požadavek kolektivní výchovy kolektivem a pro kolektiv zde dostává nesprávný význam. Osobní problémy dítěte je nutno řešit ve vztahu ke kolektivu, vztah ke kolektivu je hlavní složkou žádoucí adaptace, avšak osobní problémy se neřeší vždy jen v rámci kolektivních činností. Intimní problémy dítěte nelze vůbec přenášet do kolektivu, naopak je často třeba přímo zabránit, aby se staly předmětem kolektivního hodnocení a zájmu. Zvláště kolektiv dětí nemůže řešit některé složité problémy jedinců, které vyžadují jemnou analýzu a jemný postup, avšak může a má se stát prostředkem k jejich řešení. Osobní problematiku dítěte není možno beze zbytku přenášet na dětský kolektiv, takový výchovný postup je pseudokolektivistický. Výchova ke kolektivnímu životnímu postoji a ke kolektivnímu cítění nesmí být zaměňována za »kolektivismus«, v němž se ztrácí osobní problematika dítěte i funkce vychovatele. Je třeba mít stále na mysli, že v procesu převýchovy je snaha vychovatele zaměřena na dítě společensky postižené, jehož problematika — ať již si ji dítě uvědomuje či nikoliv — nemůže být řešena v podstatě jinak než zaměřením výchovných snah na tento specifický osobní problém, vše ostatní je jen vytváření podmínek pro individuální řešení anebo jen řešení obecné. Osobní problém dítěte se do jisté míry stává i problémem kolektivu, protože dítě tento problém psychologicky neustále produkuje, avšak problémem kolektivu se stává vždy jen zčásti. Kolektivní výchova pak především neznamená výchovný konformismus, nýbrž to, že kolektiv je jedním z prostředků výchovy a že výchova směřuje k vytváření kolektivistického zaměření. Vůbec pak z tohoto požadavku neplyne, že se výchovný proces odehrává vždy a za všech okolností jen v rámci kolektivu, tj. kolektivně. Kolektivní práce a kolektivní činnosti musí být nutně doplňovány i individuálními vztahy vychovatel—dítě.

Hlavními úkoly převýchovy v podstatě jsou: a) narušení fixace dítěte k defektogenním podmínkám minulého života, například narušení nežádoucího vztahu k partě, v níž se dítě dopouštělo přestupků, b) soustavná korekce nežádoucích návyků, zvyků a vztahů a s tím související soustavná orientace v novém systému společenských hodnot, c) posilování a upevňování nově vypracovaných společensky žádoucích návyků a vztahů. Proces převýchovy je v tomto smyslu soustavný, cílevědomý, plánovitý a dynamicky tvůrčí proces rozložený do několika fází. Úspěšné absolvování jedné fáze je předpokladem pro expozici další fáze. Fáze procesu převýchovy na sebe logicky navazují.

Nezbavíme-li např. dospívajícího, který byl vytažen z tulácké party, nezdravého romantismu a nezdravé touhy po nežádoucích dobrodružstvích a nenarušíme-li jeho vztah k partě a jeho obdiv ke způsobu života této party, nemůžeme dost dobře usilovat o jeho žádoucí proměnu.

Učit se novým vztahům a postojům není proces vrstvení nového na staré, nýbrž proces dialektické přeměny starého v nové, proces, který má své specifické zákonitosti. Stará zkušenost se za všech okolností nezapomíná, naopak někdy se jí i využívá k vytvoření nové orientace.

Současná převýchova není takovým fázovitým stavem, současná převýchova je konformní v čase i vzhledem k individuálním případům. Jinými slovy: výchovný proces v dětských domovech je obsahově i formálně stereotypní, jednotvárný v používání prostředků i v organizaci celého denního života. Kromě toho je konformní, jak jsme už ukázali, ve vztahu k individuálním případům, tj. ignoruje interindividuální variace výchovné problematiky. Za těchto okolností nemůže vést k žádoucím výsledkům. Rigidní stereotypie dne v dětském domově vyvolává negativní vztah chovanců k celému výchovnému procesu a k prostředí domova, které se jim stává separací. Jen ve výjimečných případech zcela opuštěných dětí dochází k intenzívnější vazbě na dětský domov.

Z dosavadního rozboru plyne nejzávažnější nedostatek výchovy v dětských domovech: převýchova ve výchovných zařízeních je symptomatická a nikoliv kauzální. Znamená to v podstatě, že výsledkem dlouhodobé snahy vychovatelů je v mnoha případech jen odstranění symptomů dificilit a depravací, k němuž dochází po určité době pobytu. Dochází tedy jen k vytvoření jakési blokády nežádoucích projevů chování, například k útlumu sexuální aktivity, k útlumu agresívních, destruktivních, negativistických tendencí, hostilních manifestací apod. Za touto blokádou exprese se však skrývá převýchovou v podstatě nedotčená osobnost, tj. osobnost s původními nežádoucími sklony a vztahy, osobnost, která se navíc naučila nosit účelnou masku, která se přizpůsobila daným podmínkám existence, která s požadavky vychovatelů konverguje jen navenek, ale v podstatě zůstává stále stejná. Dítě se naučilo žádoucím způsobem chovat v situaci chovance dětského domova, avšak nenaučilo se proměně i pro svůj další život. Dochází tedy k dočasné adaptaci chovance podmínkám výchovného prostředí, nikoliv však k hlubokým změnám ve struktuře jeho osobnosti, dochází tedy k časově a situačně podmíněné změně chování, která se ztrácí, jakmile se změnily podmínky a chovanec se dostane zpět do normálního života. O faktu této povrchní proměny svědčí skutečnost dificilních a depravantních recidiv. Dítě se chová v dětském domově účelně adaptivně vzhledem k možným sankcím (trest, prodloužení hospitalizace, zákaz vycházek apod.). Vytvářejí se povrchní dispozice, posilované aktuálními výhodami a krátkodobými perspektivami (jít na vycházku, jet na prázdniny domů apod.), protože »nejhodnější děti« mají nejvíce výhod. Dítě si vytváří jednoduché anticipace: »Budu-li se slušně chovat, půjdu brzy domů a budu mít pokoj.« Nedochází k zásadním změnám společenských vztahů, nýbrž jen ke změnám postojů.

V naší psychologii nebyl dostatečně rozpracován problém adaptivního a expresívního chování (pojem G. W. Allporta: Personality, a psychological interpretation, 1939).

Operujeme-li zde pojmy vztah a postoj, máme na mysli dva rozdílné fenomeny, tvořící dialektickou jednotu. Pojmem vztah jako kategorií sociálního poměru k něčemu rozumíme základní aspekt lidské biopsychické existence, která má v tomto smyslu dvojí dimenzi. Manifestní dimenzí vztahu je postoj jako vztah projevující se navenek.

Ne každý vztah má však manifestní charakter. Řada lidských vztahů ke skutečnosti zůstává skryta, nebo je překrývána v důsledku složitého podmiňování (Pavlovův pojem maskování typu, Allportův pojem adaptivního chování). Sociální vztah je elementem osobnosti, která se však navenek jeví v postojích, jež v důsledku složitých podmínek nemusí být výrazem skutečného vztahu, tj. mohou být přetvářkou. Také postoj je ovšem vztah, ale vztah specifického charakteru. Postoj je vždy v důsledku socializace navenek stylizovaný vztah, který může být i v rozporu se spontánním zaměřením. Tyto rozpory jsou patrné na každém kroku (projev soustrasti, úcty apod.) a byly nesčetněkrát vyjadřovány v umění i vědě. Baudelaire: »chladná baletka, jež nudu cítíc, příjemně se usmívá.« Rozpory uvnitř osobnosti se vytvářejí zákonitě a nikdy zcela nevymizí (viz V. Tardy: Osobnost jako jednota protikladů, čas. Psychologie 1948). Postoje tedy nemusí vždy vyjadřovat skutečné tendence, člověk nemusí být vždy takový, jak se jeví navenek, respektive v jiných podobných situacích se může jevit jinak.

Výchova imputuje osobnosti jisté rozpory, zároveň však podstatnější rozpory překonává. Výchova však v podstatě sjednocuje osobnost navenek i uvnitř, nemá být proto jen vytvářením postojů, tj. většinou situačně účelných forem chování, nýbrž i vytvářením vztahů, tj. zásadní hlubokou proměnou, v níž jsou rozpory překonávány.

Praktický výsledek výchovy tedy spočívá v tom, že chovanec v domově nekrade, chová se slušně, zdrženlivě apod., protože je to účelné a protože v těchto způsobech chování anticipuje budoucí výhody, avšak ponechává si své sklony, které ho přivedly a v budoucnosti možná opět přivedou na scestí.

Některé metody výchovy vedou k této povrchní adaptaci zcela přímo. Tak v jednom dětském domově se zvýšenou výchovnou péčí byli neklidní, tj. neukáznění chovanci zklidňováni tím, že po večerce »cvičili« až do úplné únavy s vědomím, že se tak děje z trestu za nekázeň v ložnicích. Výsledek se pochopitelně dostavil. Chovanci se uklidňovali a byli ukáznění — v ložnicích. V některých případech dochází ke generalizaci na celou situaci domova. Lze se však právem zeptat: Byla zde naučena ukázněnost či obava z trestu?

Symptomatický ráz výchovy vysvětluje, proč po propuštění z výchovného zařízení selhává řada do té doby zdánlivě adaptovaných jedinců, jak jsme ukázali na několika číslech na počátku tohoto příspěvku. Adaptace, k níž převýchova směřuje, nesmí být jen dočasná a situační, nýbrž generalizovaná. Adaptací zde však nerozumíme pasívní přizpůsobení se, nýbrž žádoucí a aktivní podřízení se požadavkům společenského života, které se prakticky projevuje v plnění společenských rolí manželství, rodičovství, práce apod. Symptomatický ráz převýchovy je důsledkem konformního pojetí případu, který nebyl řešen, nýbrž jen překryt, a důsledkem nesprávných výchovných metod.

Výrazná recidivita, zvláště sexuálně depravovaných děvčat, projevující se jako pohlavní promiskuita a pohlavní cynismus, ilustruje zvláště výrazně negativní účinky konformismu ve výchově. Případy sexuálně depravovaných děvčat mají zvláště výraznou interindividuálně odlišnou etiologii a protože v důsledku konformního přístupu nedochází k jejich řešení, objevují se v různých formách za změněných podmínek existence znovu. U případů s nevýraznou etiologií lze dosáhnout konformními přístupy generalizovanější adaptace, avšak konformní přístup se vždy vymstí tam, kde jde o případy s hlubokou fixací nežádoucí zkušenosti.

Uvedené problémy naznačují závažné úkoly pedagogické psychologii a potvrzují nutnost sociálně psychologického aspektu v pedagogice. Pro pedagogickou psychologii pak z toho přímo plyne nutnost nestudovat jen chování, nýbrž i jevy prožívání, tj. intrapsychický život. Tento samozřejmý požadavek však není uplatňován v dostatečné míře.

Vnějším znakem výchovného konformismu je dozorčí charakter výchovatelské práce. Vychovatel pro nedostatek psychologické orientovanosti a často pro zcela nevyhovující aprobaci (jako vychovatelky v chlapec-

kém výchovném zařízení se zvýšenou výchovnou péčí byly zaměstnávány ženy z domácnosti bez jakékoliv pedagogické aprobace) omezuje své výchovné vlivy jen na postoj organizátora společné činnosti, například sběru hub, koupání apod. a na dozorčího, který chválí a hlavně kárá různé přestupky, za tento vztah »vychovatel« nebo »vychovatelka« často nejde. Výchovný vztah je však širší a především složitější činnost. Je to především cílevědomá, tvůrčí interakce. Vztah vychovatele vychází, jak už bylo podotčeno, z porozumění dítěti, tj. z pochopení kauzálních souvislostí jeho psychického vývoje a z neustálého pedagogicko-psychologického zřetele k diagnóze případu a pedagogického sledování výchovného cíle. Za těchto okolností musí činnost vychovatele jít nutně za pouhý dozor, vlastně ani dozorem být nemá. Nedostatečná aprobace značné části vychovatelů však tyto požadavky ani při dobré vůli splnit nemůže. Neporozumění dítěti je však často v úplném rozporu s pedagogickými snahami.

Pozorovali jsme případ osmiletého chlapce s orgánovým defektem a s výrazným komplexem osobní méněcennosti, který měl kompenzačně vytvořenou silnou potřebu společenské exhibice. Všechny projevy této intenzivní potřeby byly vychovatelem soustavně nevhodně utlumovány, ač neměly vcelku nesnesitelný charakter, takže to vedlo k výrazným afektivním krizím, doprovázeným silnou psychomotorickou instabilitou a agresivními sklony.

V jiném případě jsme pozorovali chlapce s výraznou potřebou společenského uplatnění, vyplývající z jeho minulé životní zkušenosti nedostatečně akceptovaného dítěte, navíc ještě velmi inteligentního. Také snaha tohoto dítěte uplatnit své schopnosti ve společenské hře, ač neměla vcelku rušivý charakter, byla vychovatelem soustavně přehlížena, protože byla navenek velmi naivní a nesplňovala kázeňské požadavky (chlapec se nehlásil). Blokování těchto snah vedlo rovněž k afektivní krizi, která se negativně uplatnila v jeho vztazích k vychovateli.

Neporozumění dítěti vede často k uzavření dítěte v bludném kruhu sociální nepřizpůsobivosti, neboť tato nepřizpůsobivost je nevědomostí vychovatele přímo provokována.

Neobyčejně výstižně formuloval základní princip výchovného vztahu E. Wolf: »... k dětem a postiženým dospělým osobám je nutno se chovat nikoliv podle toho, jaké ve skutečnosti jsou, nýbrž podle toho, jakými bychom je chtěli mít.« (Psychogeneze a duševní hygiena, Čs. psychiatrie č. 4/1961).

Nejvážnějším důsledkem výchovného konformismu, dozorčího charakteru vychovatelské práce a jiných nedostatků jsou zvláště případy tzv. hospitalismu jako zvláštního psychického stavu, projevujícího se navenek syndromem negativních znaků v oblasti intelektu a citových vztahů a často i symptomy somatickými.

Při vlastním průzkumu těchto dětí, vystavených od nejútlejšího věku výchovnému konformismu, jsme zjistili řadu význačných nedostatků zvláště v oblasti řeči (primitivní, zcela konformní vyjadřování při minimální slovní zásobě), nedostatky v oblasti citů a výrazné mentální opoždění v průměrném rozsahu 2—3 let při zcela normální disponovanosti, tedy pseudodebilitu jako důsledek soustavné konformní výchovné péče s minimální variabilitou společenské stimulace.

Uvedené poznatky ukazují, že výchovná situace v dětských domovech by měla být předmětem rozsáhlého výzkumu, pečlivě projektovaného a provedeného za spolupráce pedagogů a psychologů, a předmětem nevyhnutelných opatření v oblasti kádrové, organizační, pedagogické aj. Jednorázové ministerské kontroly zde rozhodně nestačí. Zlepšení kádrového vybavení dětských domovů je ovšem podmíněno především reformou výuky a osnov psychologie na pedagogických instutech, na nichž se vychovatelé vzdělávají, a dalšími opatřeními.

Procesu převýchovy v dětských domovech, zvláště dětských domovech se zvýšenou výchovnou péčí, je nezbytně nutno věnovat více pozornosti a soustavně přispívat k jeho zlepšování a k odstraňování nedostatků na základě objektivně získaných fakt.

Snažili jsme se v tomto příspěvku analyzovat současný stav výchovy v dětských domovech a pokládali bychom za úspěch, kdyby se nám tímto sdělením podařilo vyvolat k těmto problémům plodnou diskusi.

Милан Наконечний

**Теоретические проблемы современного состояния воспитания в детских домах**

Автор указывает в своей статье на некоторые важные недостатки педагогической работы в детских воспитательных учреждениях, в первую очередь — на неудовлетворительный уровень методики воспитательной работы, односторонне вербальное понимание воспитательного отношения, пренебрегание индивидуальным воспитательным подходом, общий конфирмный и симптоматический характер воспитания. В статье дается анализ упомянутых недостатков и некоторые рекомендации по их устранению.

Milan Nakonečný

**Theoretical Problems of the Present State of Education in Children's Homes**

This article points out some serious shortcomings in the educational practice of educational establishments for children, above all, the low standard of technique of educational practice, unilaterally verbal conception of educational relationship, disregard for individual approach, general conformity and a symptomatic character of education. The above-mentined shortcomings were analysed, and suggestions were made for their removal.