

Sociální prostředí jako výchovný činitel

Doc. PhDr. BLAHOSLAV KRAUS, CSc.,
Pedagogická fakulta, Hradec Králové

ÚVODEM

V naší stati se budeme zabývat významem a úlohou sociálního prostředí v rozvoji osobnosti a hlavně chceme poukázat na důležitost chápání sociálního prostředí jako výchovného činitele. N. A. Danilov a N. I. Boldyrev poukazují podle našeho názoru právem na to, že pedagogika se příliš soustředila na problémy života uvnitř školy a ponechala stranou ohromný masív sociálního prostředí, ve kterém člověk žije a které ho obklopuje od samého počátku vstupu do života. Takové pojmy jako „sociální faktory“, „objektivní podmínky“ se staly vzácnými v pedagogické terminologii.¹⁾ I pedagogická praxe se často jednostranně orientuje na výchovné působení a vlivy dalších faktorů nebere dostatečně v úvahu, třebaže sociální prostředí může leckdy ovlivnit vývoj osobnosti více než výchovné působení.

Úsilí o to, aby výchova tvořila skutečně systém, předpokládá komplexní přístup k celému životnímu poli vychovávaného. Předpokládá sledování a usměrňování všech základních formativních faktorů, cílevědomé využívání a organizování všech jejich pozitivních hodnot, např. využívání kultivace prostředí jako prostředku výchovy. Při dalších úvahách o úloze sociálního prostředí se budeme opírat mimo jiné i o závěry z dílčího úkolu státního plánu výzkumu VIII-6-6/5.²⁾

Na počátku našich úvah si všimněme základního pojmu v našem příspěvku – pojmu prostředí. Tento pojem je velmi rozšířen a běžně používán jak v hovorové řeči, tak v jazyce vědeckém, a to v různém smyslu. Pokusme se shrnout, co lze vyčíst z definic v nejrůznějších slovnících, encyklopediích a v další odborné literatuře. Ve všech vymezeních je patrná materiální podstata. Většinou se přímo konstatuje, že jsou to předměty a jevy existující mimo a nezávisle na našem vědomí. Prostor se z tohoto hlediska jeví jako objektivní realita. Vyjma oblasti technické (prostředí ve fyzice, chemii) všechny ostatní definice se shodují v tom, že prostředí je materiálním systémem vytvářejícím určité ži-

votní podmínky pro živé organismy. Hovoří se pak konkrétněji o životním prostředí. „Životní prostředí je prostor, v němž se realizuje působení všech vnějších či vnitřních činitelů v míře, která umožňuje organismu (jedinci, populaci téhož druhu) v tomto prostoru žít, rozvíjet se a rozmnožovat.“³⁾

Pro nás je však důležité ještě další zúžení pojmu prostředí na životní prostředí člověka. V tomto momentu vystupují do popředí vedle atmosféry, vodstva, půdy, fauny, flóry poměry společenské a kulturní. UNESCO přijalo v r. 1967 definici norského biologa prof. S. Wika, podle něhož je životní prostředí ta část světa, s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. používá jí, ovlivňuje ji a přizpůsobuje se jí.⁴⁾ Je zřejmé, že v prostředí člověka jsou od hmotných předmětů neodmyslitelné vztahy, tedy společenské bytí, ale i prvky duchovní povahy, jako je umění, věda, morálka atd., tedy společenské vědomí. Všechny tyto prvky tvoří jednotu, určitý systém, v němž člověk existuje a s kterým je v interakci. Společenské vědy akcentují právě onu sociální stránku. „Ekonomické, sociálně politické, kulturní podmínky, ideologický život a psychická atmosféra právě tvoří prostředí člověka v nejširším smyslu toho slova.“⁵⁾

Z hlediska utváření osobnosti je prostředím vše, co člověka obklopuje a co na něj působí. Např. A. I. Bláha rozumí pod pojmem prostředí soubor všech vnějších podnětů podmiňujících vývoj jedince.⁶⁾ R. Wroczyński definuje prostředí jako systém podnětů, který je složkami celé struktury obklopující jedince a vyvolávající určité psychické reakce.⁷⁾ G. Pavlovič ve své rozsáhlé monografii Akcelerácia vývinu a socialistická škola definuje prostředí jako dynamickou soustavu podnětů, které obklopují jedince a vyvolávají u něho psychické reakce. Jde o celou množinu podnětů z vnějšího světa, na kterou jedinec reaguje zase celou množinou reakcí.⁸⁾ Životním prostředím vychovávaného tedy rozumíme tu část objektivní reality, s kterou je v interakci, kterou poznává, hodnotí i přetváří, na kterou reaguje, které se přizpůsobuje.

Pokusme se shrnout všechna uvedená a další existující pojetí a vytypovat z marxistických pozic základní znaky pojmu životního prostředí člověka především z hlediska utváření jeho osobnosti:

a) je prostorem hmotné a duchovní, sociální povahy (materiální a sociální systém),

b) je zdrojem podnětů (struktura podnětů působících na jedince, ovlivňujících vývoj osobnosti),

c) tyto podněty vyvolávají v osobnosti psychické reakce, které jsou výrazem aktivního vztahu člověka k objektivní realitě.

TYPOLOGIE PROSTŘEDÍ

Pro další úvahy bude užitečné zmínit se i o různých typech a druzích prostředí. Tradičně bývá rozlišováno prostředí přírodní (geografické uspořádání, charakter povrchu, podnebí, fauna, flóra, vodstvo, geologická struktura), prostředí společenské (dané především typem společenskoekonomické formace, dále všemi společenskými vazbami existujícími uvnitř společnosti) a prostředí kulturní (veškeré výtvořiny lidské činnosti materiální i duchovní povahy).

Přestože i přírodní prostředí má určitou roli v rozvoji osobnosti, zastavíme

se vzhledem k záměru našeho příspěvku podrobněji u sociálního prostředí. L. P. Bujeva charakterizuje sociální prostředí jako „druhou přírodu“, utvořenou rozumem a lidskou rukou, jako výsledek činnosti celé řady pokolení. Tvoří ji ekonomické, pracovní vztahy, sociální, třídní, národnostní struktura, politické organizace, materiální i duchovní kultura, právo, etické normy, vkus, hodnotový systém.⁹⁾ Je patrné, že toto pojetí je poněkud širší a zahrnuje i prostředí kulturní. R. Wroczyński vyděluje tyto konkrétní složky společenského prostředí:

- a) rozmístění obyvatelstva a hustota zalidnění, na které závisí frekvence a různorodost společenských styků,
- b) profesionální struktura obyvatelstva,
- c) poměr jednotlivých věkových skupin,
- d) stupeň a struktura vzdělání.¹⁰⁾

K tomu by bylo možno ještě doplnit stav organizovanosti života, který je vyjádřen množstvím a druhy sdružení, společenských organizací. Dále úroveň společenského vědomí a formy chování, zdravotní stav a úroveň hygieny obyvatelstva.

Dalším často používaným kritériem pro třídění životního prostředí člověka je velikost prostoru (sociálního útvaru). Podle toho lze rozlišit:

- a) mikroprostředí — prostředí jedince (např. rodina),
- b) semiprostředí — prostředí velké sociální skupiny,
- c) makroprostředí — prostředí organizované společnosti (území státu),
- d) globální — svět obydlený lidstvem.¹¹⁾

Jiným možným kritériem typologizace prostředí je charakter daného teritoria. Podle toho se hovoří o prostředí městském, venkovském, popřípadě velkoměstském (v současnosti speciálně také o prostředí sídlišť). I když lze konstatovat, že mezi městem a venkovem dochází k vyrovnávání rozdílů z minulosti a tato prostředí si jsou v mnohém stále podobnější, přece jen má tato kategorizace opodstatnění. Ke splývání výrazně přispívají hromadné sdělovací prostředky, rychle se rozvíjející hromadná doprava i stoupající počet soukromých dopravních prostředků. Na druhé straně jsou patrné rozdíly v řadě aspektů přírodního prostředí (složení ovzduší, prašnost, zeleň apod.), v dalších důsledcích rozvoje civilizace (hlučnost, celkové množství podnětů, síť služeb apod.) a hlavně v oblasti sociálně psychické, souhrnně řečeno ve způsobu života, v životním stylu. Upozorňuje na to i J. Musil, když říká, že ekologické zvláštnosti města a venkova nezávisle na povolání vedou přece jen k různým způsobům chování, a proto i k poněkud různým osobnostem městských a venkovských lidí.¹²⁾

J. Pieter zavádí pojem tzv. okruhů prostředí. Předpokladem pro jejich definování je skutečnost, že podněty v prostředí mají na dítě rozličný vliv, a to podle stupně přímocnosti, s jakou pronikají do nitra dítěte. Podle toho rozlišil prostředí:

- a) oblastní — jde o rozlehlejší teritorium, např. okres, velké město, které nutně působí zprostředkovaně na podmínky prostředí dalších,
- b) místní (lokální) — je tvořeno podmínkami v místě, v kterém dítě žije (v podstatě obec),

c) osobní (domácí) — souhrn podmínek, které přímo či nepřímo souvisí se strukturou rodiny a jejím životem, popřípadě s životem ve školní třídě či v jiné malé sociální skupině.¹³⁾

Z hlediska rozvoje osobnosti se jeví důležité také třídění prostředí podle množství, druhů a kvality podnětů. Podle množství existují jako protikladné typy prostředí podnětově chudé a podnětově přesycené. Prvé je takové, které poskytuje málo nových informací a zkušeností a nedostatečně umožňuje správný vývoj orgánů a funkcí. Děti z takových prostředí jsou ve všech směrech méně vyvinuté, mají chudší představy, méně vyvinuté abstraktní myšlení a málo plastické kvality jednotlivých citů.

Druhý typ prostředí s přemírou podnětů vede k přetěžování a také až k neurózám dětí. Dítě je množstvím podnětů a činností vyčerpáno, nemá čas obnovovat své síly a většinou je jeho energie stravována pouhým reagováním. Dítě je unavené, unuděné, bez obvyklé radostné dětské nálady.

Se zřetelem k různorodosti podnětů lze hovořit o prostředí podnětově mnohostranném a podnětově jednostranném. Prvé poskytuje podněty ze všech oblastí života a zajišťuje tak všestranný rozvoj osobnosti. Prostor podnětově jednostranné naopak neobsahuje rovnoměrně podněty všech druhů tak, aby harmonicky rozvíjely osobnost ve všech směrech v souladu se všemi složkami výchovy.

Z hlediska kvality můžeme rozlišit prostředí podnětově zdravé a podnětově vadné. Podnětově vadné je každé prostředí, které obsahuje podněty nekvalitní, výchovně nežádoucí. Takovým typicky podnětově vadným prostředím je např. rodina, kde je členem alkoholik nebo trestaný recidivista.

ÚLOHA PROSTŘEDÍ V UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI

Problém utváření osobnosti a faktorů, které se na tomto utváření podílejí, stejně jako vztah člověka a prostředí byl předmětem úvah od počátku existence vědy. Už Hippokrates v 5. století př. n. l. vyslovil tezi, že tělo nelze pochopit bez poznání všech věcí, které je obklopují. Problém vztahu člověka a prostředí zůstal aktuální i v současnosti, ba můžeme říci, že nabývá stále většího významu.

Není cílem našich úvah rozebírat všechny teorie a názory týkající se vztahu člověka a prostředí. Připomeňme jenom základní marxistická východiska. Při vzniku a vývoji člověka měly a mají podstatnou úlohu rozpory mezi člověkem a okolním prostředím. Ve stálém střetávání s prostředím, v kterém člověk žije, v procesu jednoty a boje protikladů získává člověk své zkušenosti, poznatky a dojmy. Rozhodující roli v úspěšném řešení těchto rozporů sehrál pracovní proces. Právě práce odlišuje člověka od jeho předků.

„Marxistická věda chápe člověka jako součást hmotného světa, jako produkt samopohybu hmoty, jako tvora, který se vyčlenil asi před miliónem let z hominidní linie lidoopů a který může rozvinout své lidské společenské vlastnosti pouze v kolektivu, ve společnosti lidí. V tomto smyslu je třeba člověka chápat jako produkt společenských vztahů, současně však také jako jejich spolutvůrce i tvůrce sebe sama“.¹⁴⁾

Z tohoto pohledu vystupuje do popředí úloha sociálního prostředí. Ono je zdrojem formování podstaty člověka. Člověk je však produktem prostředí pouze v takové míře, v jakém si osvojuje prvky a obsah tohoto prostředí v závislosti na své sociální aktivitě.¹⁵⁾ Marxismus zřetelně vyvrátil všechny nesprávné předpoklady mechanistických a biologizujících koncepcí historického vývoje a také pasivní závislosti člověka na prostředí. Ukázal jasně, že materiální podmínky společenského vývoje nejsou statické, ale jsou místem neustálých přeměn. Podstatu dialektického sepětí člověka a prostředí vyjádřil nejlépe Marx v Německé ideologii: „Podmínky tvoří lidi stejně jako lidé tvoří podmínky“.

Budeme-li dále hovořit o osobnosti, je třeba ještě zdůraznit, že člověk se osobností stává teprve v procesu socializace. „Jako individuum vystupuje člověk v kvalitě pasivního nositele sociálních funkcí, vztahů a vlastností psychiky. Jako osobnost vystupuje v kvalitě aktivně činného sociálního subjektu, měnícího svoje sociální prostředí. Jako subjekt historie patřící k určitému období, třídě, sociální skupině.“¹⁶⁾ Pohled na osobnost jako aktivního nositele změn a dalšího utváření sociálního prostředí je také základním východiskem pro naše úvahy.

V současnosti dostává tato otázka pod vlivem vědeckotechnického rozvoje novou podobu. Objevuje se tendence omezování společenských kontaktů, jistě pasivity, izolovanosti. Odtud pak pramení úvahy existencionalistů. V socialistické společnosti vytváříme všechny předpoklady a snažíme se všemožně o utváření osobnosti ne jako pouhého konzumenta, ale jako subjektu vybaveného značnými fyzickými i psychickými předpoklady a tvůrčími schopnostmi.

V posuzování významu a úlohy jednotlivých faktorů v utváření osobnosti to byli právě především zakladatelé marxismu, kteří správně vyzvedli ohromný význam prostředí a výchovy pro celkový rozvoj osobnosti. Přitom však dialektičtí materialisté nepopírají roli dědičnosti. Jako základní přístup zdůrazňují jednotu organismu s životními podmínkami. Ve vrozených kvalitách nevidí jednoznačně předurčení budoucích schopností, které člověk získává ve svém životě.

Marxistické chápání vzájemného vztahu individua a prostředí a procesu rozvoje osobnosti odkrývá nedohlednou perspektivu v oblasti výchovy dorůstajícího pokolení. Celkový charakter člověka, jeho intelektová vyspělost, schopnosti vycházejí z vrozeného základu, ale rozvíjejí se a formují pod vlivem prostředí, životních podmínek a činností, mezi nimiž zaujímá prvé místo výchova.

Vzhledem k cíli, který jsme si v této stati vytkli, soustředíme se na úlohu prostředí v procesu utváření osobnosti. Tento proces i úzeji chápáný výchovný proces se odehrává vždy v nějakém konkrétním prostředí různého typu v různé rovině. O. Baláž o tom říká: „Komunistická výchova není jen intencionalní působení na člověka, ale složitým multifaktorovým dynamickým procesem, který podněcuje všestrannou aktivitu v procesu sebevýchovy. Výchova a sebevýchova člověka je celoživotním procesem, uskutečňujícím se v sociálním prostředí, které rozhodující měrou ovlivňuje výsledky výchovného působení.“¹⁷⁾ O těchto vlivech prostředí se přesvědčujeme především tam, kde má odlišné specifické rysy od průměrného stabilizovaného prostředí. Takoveto

specifické prostředí vzniká např. v průmyslových oblastech, sídlišťích, v neúplných rodinách apod.

Vzhledem k tomu, že člověk se jednak podílí svou činností na tvoření statků materiální a duchovní kultury, jednak se podílí na formování vztahů mezi lidmi, na utváření určitého typu soužití, je proto možné ve společenském prostředí odlišit složku „věcnou“ od složky „vztahové“. Po stránce věcného vybavení společenského prostředí je možno hovořit o „bohatství“ prostředí, které je buď vyhovující, nebo nevyhovující vzhledem k žádoucímu vývoji člověka. Pokud jde o zaměření soužití ve společenském prostředí, záleží to především na charakteru výrobních vztahů a všech ostatních vztahů mezi třídami, mezi nejrozličnějšími sociálními skupinami i mezi jednotlivci.¹⁸⁾

Doplníme-li složku vztahů ve společnosti ještě o stránku „osobnostní“, zahrnující sociální znaky dané populace (věk, profese atd.), můžeme charakterizovat v zásadě sociální prostředí ze dvou hledisek: věcného a osobnostně vztahového.

Jak uvádí O. Baláž, význam hlubšího vlivu sociálního prostředí sice zdůrazňovali v minulosti mnozí socialističtí pedagogové i u nás, ale k systematickému výzkumu dlouho nedocházelo.¹⁹⁾ V. Uher rovněž upozorňuje na to, že stále dostatečně nesledujeme podmínky v prostředí, v němž děti a mládež vyrůstají, a hlavně neznáme dostatečně jejich účinky ve výchově, a dodává k tomu: „Samá deskripce však pedagogovi pravděpodobně ještě mnoho nepomůže. Je třeba tyto faktory prostředí hierarchicky uspořádávat a hodnotit.“²⁰⁾

Tyto skutečnosti jsme sledovali v našem průzkumu, uskutečněném ve Vyšehradě. Uvádíme jen některé významnější závěry, kterými chceme dokumentovat úlohu prostředí při utváření osobnosti. Pro náš výzkum jsme zvolili rozdělení na mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí. Makroprostředí chápeme jako komplex celospolečenských vlivů a podmínek, které se odrážejí v životě jedince a spolupůsobí při jeho formování. Vlivy tohoto prostředí se promítají do dalších dvou typů, „lomí se přes tato prostředí“ a spolupůsobí tak zprostředkovaně a s menší intenzitou.

Mezoprostředí vymezujeme jako prostor daný zhruba místem bydliště (obec) a okolí. Zahrnuje přírodu a hlavně kulturní a sociální podmínky a vazby všech druhů. Patří sem samozřejmě škola a další výchovné instituce.

Prostředí obklopující jedince bezprostředně, kde podněty mají největší intenzitu, frekvenci i délku trvání, označujeme jako mikroprostředí. Jde o prostředí, v němž osobní kontakty souvisí především s rodinou, pracovištěm, školní třídou, učitelem, pionýrskou skupinou, skupinou kamarádů.

Sledovali jsme prostředí žáků základní školy ve věku 11–15 let v rovině mezoprostředí (prostředí bydliště a širokého okolí) a v rovině mikroprostředí (prostředí školy a rodiny). Chtěli jsme žákovo prostředí postihnout v jisté globálnosti. Byly sledovány znaky, které se jeví na základě předvýzkumů a výsledků jiných našich i zahraničních výzkumů jako důležité a jež bylo také reálné zkoumat.

Hlavním cílem výzkumu bylo ověřit význam a vliv sociálního prostředí na rozvoj osobnosti žáka, odhalit důležitost jednotlivých faktorů v prostředí rodiny, školy a lokálního prostředí v souvislosti s chováním a povahovými znaky

žáků. Na základě těchto výsledků pak posoudit důležitost a váhu vlivu rodinného prostředí jako celku ve srovnání s prostředím školy a prostředím lokálním. Vytipovat ty faktory a podněty, které se budou jevit ve všech třech sledovaných typech prostředí jako rozhodující a na které by bylo správné se zaměřit při přetváření prostředí.

Jako základní metody byly použity induktivní analýza, srovnávací a vztahová analýza. Dále metody statistické (výpočet korelačních koeficientů a zjišťování signifikantnosti rozdílů χ^2 -testem).

Konkrétní výzkumné techniky k zjištění potřebných údajů tvořily speciální záznamový arch k charakteristice sociálního prostředí žáka a specifický dotazník k posouzení chování a povahových rysů žáka.

Respondenty tvořili učitelé, kteří shromažďovali potřebné údaje na základě znalostí žáků a jejich prostředí, a to prostřednictvím pozorování (jednání žáků, rodinného prostředí, prostředí obce, školy), studia osobních dokumentů, rozhovorů (se žáky, rodiči, ostatními učiteli) po dobu jednoho roku. Každý třídní učitel zjišťoval údaje o třech žácích, kteří byli náhodně vybráni (podle tabulky náhodných čísel).

Výsledky nám přiblížily současné sociální prostředí žáka základní školy. Už tato část výsledků přinesla zajímavé poznatky. Ukázalo se, že lokální prostředí žáků (v zásadě bylo městského a venkovského charakteru) je na jedné straně poznamenáno postupující unifikací (např. ani jeden žák nebyl z obce, kde by nebylo vůbec žádné vlakové či autobusové spojení, což se třeba objevuje v polských výzkumech). Na druhé straně stále vykazuje (v některých případech zcela zákonitě) řadu rozdílů (hustota obyvatelstva, hospodářsko-ekonomický charakter, možnosti kulturního vyžití, sportoviště apod.).

Obdobná situace se jeví v prostředí rodinném. Objevuje se jen malá diferencovanost v bytových podmínkách (převážná část žáků žije v bytech o třech až čtyřech místnostech s dokonalým sociálním zařízením, teplou vodou, přes 60 % i s centrálním vytápěním), ve vybavení bytu technickými prostředky (více než 90 % rodin sledovaných žáků vlastní televizi, ledničku, pračku, rozhlasový přijímač). To je jasným důkazem pokračujícího zlepšování životních podmínek a životní úrovně. Na druhé straně se objevují rozdíly ve vzdělání rodičů, v jejich veřejné angažovanosti, v době věnované dětem, ve velikosti a úplnosti rodin.

Relativně s nejvyšším stupněm unifikace se lze shledat v prostředí škol, i když i tady je možné zaznamenat jisté rozdíly ve vybavení a zařízení, v počtu dětí ve třídách a samozřejmě ve velikosti škol. Celkově jsme dospěli k závěru, že školní prostředí je tradiční, klasické (i včetně nových škol) a relativně nejmeně ze všech sledovaných typů prostředí ovlivněné a dotčené vědeckotechnickým pokrokem.

V globálním pohledu na všechny typy žákova prostředí jako na celek jsme dospěli k závěru, že největší roli v souvislosti s povahovými rysy a chováním žáků má prostředí rodiny. U 72,2 % zkoumaných znaků tohoto prostředí se projevila významná souvislost, zatímco u lokálního prostředí byly signifikantní vztahy v 58 % sledovaných znaků, v prostředí školy se ukázalo jako významných 38 % sledovaných faktorů.

Závěr je v souladu s výsledky některých jiných výzkumů sledujících proporcionalitu různých vlivů na utváření charakteru. Výsledky ankety mezi mládeží v SSSR „Co nejvíce ovlivnilo tvůj charakter?“ ukazují, že v 63 % je to právě rodina, ve 38 % literatura, ve 29,8 % pedagogické působení, v 29,6 % spolužáci, ve 27,8 % mládežnické organizace, 26,2 % dotazovaných uvádí filmy, 21,2 % pracovní kolektivy.²¹⁾ Opačně lze soudit z těchto výsledků na malou váhu školního prostředí. O relativně malém podílu školy v utváření žákovské osobnosti rovněž hovoří některé další výzkumy.²²⁾

V lokálním prostředí byla prokázána závislost chování a povahových znaků žáka na aktivitě společenských organizací, na počtu sportovišť a možnostech provozování tělovýchovné činnosti (především u chlapců), na ekonomickém charakteru obce (pozitivněji působí obce zemědělského a rekreačního charakteru), dále také na množství kulturních akcí a celkové kulturnosti obce.

Rodinné prostředí tvoří, jak výzkum potvrdil, velmi složitý komplex faktorů. Jako nejdůležitější se jeví ty faktory, které jsme zařadili do oblasti kulturně společenské. Je to především vzdělání rodičů, čtenářská aktivita, estetická úroveň bytu, cestování, množství knih, provozování sportů (především u chlapců). Poněkud překvapivě se svým významem k těmto faktorům řadí faktory technicko-hygienické. Jde o zařízení a technické vybavení domácnosti (opět hlavně u chlapců), bytovou kategorii, hygienické poměry. Významné se jeví ve většině případů i faktory ekonomicko-sociální. Patří k nim profesionální zařazení rodičů, majetkové poměry a hlavně pracovní doba a zapojení dítěte do domácích prací. Negativní důsledky pro rozvoj osobnosti přináší hlavně častá práce přes čas, nepravidelná pracovní doba rodičů. Velmi příznivě naopak působí přiměřené zaměstnávání dítěte povinnostmi v domácnosti. Zaměstnanost matek se jeví jako faktor, který působí v zásadě příznivě. Menší závislost se již projevila na činitelích charakterizujících strukturu a velikost rodiny. V neúplných rodinách se citelněji jeví ztráta otce než matky. Jistý rozdíl jsme zjistili i mezi vlastními a nevlastními otci, kterým se v průměru nedaří vyrovnávat se se svou novou rolí tak jako matkám. Počet sourozenců koreloval významně pouze u chlapců. Optimální se jeví rodina se dvěma až třemi dětmi.

Pokud jde o školní prostředí, korespondovalo chování a povahové znaky žáků s velikostí, stupněm organizovaností školy a také s počtem žáků ve třídě. Nejpríznivější prostředí představují školy se dvěma až třemi paralelními třídami. Lepší situace v chování byla v průměru ve třídách s počtem do třiceti žáků. Znaky učitelů (věk, délka praxe, pohlaví) se neukázaly signifikantní. Značné rozdíly existují v souvislosti s pohlavím žáků. U dívek je daleko méně problémů v chování a nedostatků v povahových rysech.

Současně jsme zjistili, že řada faktorů jak v rodinném, tak ve školním prostředí je závislá na podmínkách v lokálním prostředí (např. velikost a vybavení škol, počet zájmových kroužků, pracovní doba rodičů, provozování sportů). Potvrdila se také řada vzájemných souvislostí uvnitř jednotlivých prostředí. Např. se vzděláním rodičů souvisí čtenářská aktivita, doba věnovaná dětem, počet dětí, neúplnost rodiny. Doba věnovaná dětem rovněž souvisí s pracovní dobou a profesí rodičů. Vybavení škol a estetická úroveň vykazovala závislost na velikosti školy apod. Všechny tyto vzájemné závislosti faktorů uvnitř jed-

notlivých typů prostředí i mezi jednotlivými prostředními svědčí o nutnosti interpretovat vlivy velké části faktorů jako zprostředkované a působící v těsné jednotě s jinými a o nutnosti vidět celé prostředí žáka jako komplex faktorů multidimenzionálně podmíněný, tvořící skutečně dialektickou jednotu. Dále, jak upozorňuje O. Baláž, je třeba vidět sociální prostředí v širších souvislostech makroprostředí a jeho vlivů na mezoprostředí a mikroprostředí — na konkrétní podmínky a způsob života příslušné skupiny v příslušné lokalitě.²³⁾

Na základě předcházejících teoretických úvah i uvedených poznatků z výzkumů lze v zásadě vymezit dvojí úlohu prostředí. Jednak působí jako jeden z determinujících činitelů utváření osobnosti, obdobně jako vrozené dispozice, a to spontánně, ať chceme nebo nechceme. Je to však také jistý prostor, v němž probíhá výchovný proces, kulisa, na jejímž pozadí se odehrává výchovná situace. A zde se nabízí možnost zasahovat do prostředí, působit na ně tak, aby co nejvíce přispívalo k výchovným záměrům.

Toto pojetí dvojí úlohy prostředí odpovídá dvěma funkcím prostředí:

- a) rozmanité a mnohotvárné prostředí působící víceméně živelně, v němž se odehrává výchova a které ji může podporovat, neutralizovat i komplikovat,
- b) prostředí, jehož vlivu záměrně využíváme, do něhož zasahujeme a organizujeme je tak, aby napomáhalo plnění výchovných cílů. Této druhé úloze prostředí a možnostem záměrného přetváření prostředí v souladu s výchovnými cíli věnujeme následující část příspěvku.

MOŽNOSTI VÝCHOVNÉHO VYUŽITÍ PROSTŘEDÍ

Možnosti využívání prostředí jako prostředku k plnění výchovných záměrů nejsou zatím dostatečně teoreticky rozpracovány, a proto si tyto možnosti v praxi ani dostatečně neuvědomujeme. Je známa řada experimentů o vlivu prostředí na výkonnost, kdy v závislosti na zlepšování podmínek v prostředí (větší intenzita světla, odhlučnění, estetická úprava, uspořádání pracoviště a také změny v sociální atmosféře) se zvyšoval pracovní výkon. Konkrétní prostředí skutečně velmi mocně ovlivňuje jednání a může velmi silně výchovně zapůsobit na osobnost. Jednání dětí se mění často právě podle toho, jak střídají prostředí. Jinak jednají ve třídě, jinak na hřišti, doma apod. Jednání dětí vykazuje přes individuální rozdíly určitou shodu.²⁴⁾

Jen málo autorů zahrnuje do úvah a analýz výchovného procesu tento pohled. S takovým pojetím se setkáváme např. u F. Kozla, který hovoří o dvou typech záměrného působení na člověka. U prvního typu není záměrné působení svým cílem zaměřeno na nějaký žádoucí vývoj člověka, nýbrž na dosahování bezprostředních výsledků přetvářecích činností či spotřebních činností člověka. Druhý typ je takový, že záměrné působení je svým cílem zaměřeno na žádoucí vývoj člověka, popřípadě i na jeho prostředí.²⁵⁾ V zahraničí má určitou tradici tzv. pedagogika prostředí především v Polsku (H. Radlinská, R. Wroczyński, v současnosti A. Kamiński, W. Winiarski, Z. Kwieciński), ale také v SSSR (S. T. Šackij, N. I. Krupenina a další).

Problematikou pedagogizace prostředí se obsáhle zabývá ve své publikaci jugoslávský autor I. Furlan. I když v některých momentech pojem pedagogi-

zace příliš zužuje a naproti tomu připouští, že tyto tendence mohou vycházet i z neuvědomělých záměrů vychovatele (což je v rozporu s naším pojetím), lze s ním v zásadě souhlasit v tom, že úspěšnou výchovu lze realizovat jedine prostřednictvím a ve spojitosti s vyhovující organizací života a práce lidí, s utvářením podmínek odpovídajících výchovným cílům.²⁶⁾

Za podnětný z tohoto hlediska považujeme příspěvek M. Bartoše.²⁷⁾ Podstatu výchovného využívání prostředí lze skutečně spatřovat ve vnášení pedagogických intencí do procesů svou podstatou mimopedagogických, tedy v možnosti pedagogického „uchopení“ některých formativních procesů, posilování a využívání aspektů existujících v nejrůznějších typech funkcionálního formativního působení na člověka.

Jestliže totiž není prostředí vytvářeno či přetvářeno v souladu s výchovnými cíli, jestliže tyto formativní síly nejsou regulovány, pak působí pouze živelně funkcionálně. Takto promyšleně a cílevědomě tvořené prostředí bývá označováno také jako výchovné prostředí. Jeho působení, jež má charakter nepřímého výchovného působení, se může změnit v přímé. Např. obraz v klubovně nejen jako součást „kulturního klimatu“, ale jako předmět řízené diskuse.

Charakter výchovného působení je třeba vidět v dalších souvislostech. Bude záviset např. na celkovém stupni organizovanosti daného prostředí. Jiné možnosti zásahů skýtá a jinak bude působit prostředí školy, jinak např. prostředí sloužící k zábavě, odpočinku. Bude záviset na průměrné frekvenci vztahů mezi jednotlivci v daném prostředí. V souvislosti s výsledným efektem je třeba vzít v úvahu i individuální zvláštnosti, genotyp vychovávaného. Určité podmínky, skladba a frekvence podnětů mohou být pro určitého jedince natolik náročné, že jej budou uvádět do stresových situací, povedou např. k neurotizaci, u jiného naopak povedou k tomu, že vynikne.

Vlivy výchovného prostředí a jejich intenzita budou záviset také na věku vychovávaného. V různých fázích celoživotního výchovného ovlivňování budou mít různé typy prostředí různou důležitost. Např. v počáteční fázi po narození je prakticky jediné a rozhodující prostředí rodiny. Postupně přicházejí další typy prostředí. Jejich význam se s přibývajícím věkem mění někdy dost radikálně. Do popředí se dostává prostředí pracoviště, kulturních institucí apod.

Možnosti výchovného využívání prostředí, vytváření optimálních podmínek k utváření osobnosti má ve všech typech prostředí své meze a je dáno řadou okolností. V první řadě je ovlivňování prostředí určováno celkovými možnostmi celé společnosti, možnostmi učitelů a všech občanů v dané lokalitě. Nelze žádat, aby se součástí toho či onoho prostředí staly prvky, které neodpovídají současnému stavu vědeckotechnické úrovně, ekonomickým podmínkám apod. Naproti tomu se domníváme, že je řada možností, které zůstávají nevyužity a opomíjeny.

Podle našeho názoru přicházejí v úvahu tyto možnosti přetváření prostředí: V lokálním prostředí je zřejmě třeba věnovat pozornost kulturnímu a sportovnímu vybavení. Nedostatky v tomto směru jsou v některých případech způsobeny prostorovými podmínkami (někdy se ani v projektech nepočítá s objekty pro kulturu a tělovýchovu), ale také nezájmem a neschopností využít

těch prostor a objektů, které jsou k dispozici (řada kulturních domů na venkově, závodní kluby, knihovny). Chybějí volné prostory, které by městským dětem ve větší míře poskytovaly možnosti volného pohybu v přírodě (v zahraničí tzv. „robinsonská hřiště“, která se výjimečně začínají objevovat i u nás). V této souvislosti by měly sehrávat podstatně větší roli společenské organizace včetně občanských výborů, domovních správ a také průmyslové i zemědělské podniky. V SSSR, NDR i v Polsku existuje větší zájem těchto institucí o prostředí a výchovu mladé generace. Existuje také lepší spolupráce (skutečně v mnoha směrech realizovaná patronátní činnost závodů nad školami, rady pro výchovnou práci v rajónech apod.). V SSSR se vytvářejí speciální společenské organizace pro řízení vzájemného působení výchovných institucí na úrovni teritoriálního komplexu (město, čtvrť) i na primární úrovni (dům, ulice, část obce) s cílem ovlivňovat každou rodinu, každého člověka. Koordinační funkci mají ideologické komise stranických výborů podniků a institucí v čele s výborem v daném rajónu.²⁸⁾

Pokud jde o rodinu, je třeba zaměřit pozornost především ke stránce kulturně společenské. Rozhodujícím se jeví zvyšování vzdělání rodičů v souvislosti s růstem vzdělanosti celé společnosti. V tomto rámci je však třeba speciální pozornost věnovat připravenosti pro rodinný život a výchovu dětí. Nejen u nás, ale i v zahraničí se pociťuje, že v této oblasti nedošlo prakticky za celá minulá desetiletí k žádnému posunu. Je třeba učit pedagogickým základům, hygienickým zásadám, řešit ekonomické problémy rodiny, vytvářet správné sociální vztahy mezi členy rodiny, řešit konfliktní situace, vštěpovat správný hodnotový systém, efektivně využívat volného času atd.

V celém procesu zásahů a usměrňování prostředí a především v otázkách kompenzace negativních vlivů jak z prostředí lokálního, tak rodinného, má asi největší význam škola. Ani v budoucnosti se nedá předpokládat, že prostředí bude ve všech rodinách poskytovat stejné a žádoucí podněty. Je třeba učinit kroky, které by vedly k posílení vlivu školy. Je mnoho jedinců, kteří by v příznivějším sociálním prostředí projevili větší schopnosti než děti, jimž se dostalo to štěstí, že se narodily do příznivějšího prostředí. Totéž lze říci i o povahových vlastnostech a chování.

Z. Kwieciński dochází rovněž k závěru, že škola socialistické společnosti by měla daleko více plnit roli vyrovnávání sociálních šancí žáků, kompenzovat rozdíly, které existují. Lze s tím souhlasit, ovšem předpokládá to propracovaný systém mimoškolní výchovy, tedy nejen zajištění přípravy na vyučování, ale i dalšího výchovného působení mimo vyučování.²⁹⁾

ZÁVĚR

Pokusili jsme se v této stati zamyslet nad úlohou prostředí při utváření osobnosti v naší současné společnosti, nad možnostmi záměrného a promyšleného zasahování do prostředí tak, aby napomáhalo plnění výchovných cílů a stalo se tak platným prostředkem výchovy. Je třeba v současném životě, kladoucím čím dál větší požadavky na úroveň a vyspělost člověka, hledat další cesty vedoucí ke zkvalitňování a zefektivňování výchovně vzdělávacího pro-

cesu. Domníváme se, že utváření výchovného prostředí je jednou z nich. Bez souladu výchovného snažení s okolními podmínkami nelze očekávat výraznější úspěchy.

Význačný polský pedagog H. Muszyński říká, že málo platná je znalost výchovných metod a veškeré vynaložené úsilí učitelů a vychovatelů, jestliže pracují v podmínkách, které nejsou danému výchovnému cíli příznivé a nenapomáhají realizaci výchovných záměrů.³⁰⁾ Prvním předpokladem však je seriózní analýza všech faktorů v prostředí (jak lokálním, tak rodinném i školním). Už v padesátých letech O. Pavlík upozorňuje na tuto skutečnost a říká, že zanedbáváme výzkum tzv. blízkého prostředí školy a žáka. „Vycházíme při našich teoretických i praktických činnostech ještě dost obstojně z celkových politických, hospodářských a kulturních poměrů a potřeb celé země. Avšak už méně dbáme, méně zkoumáme blízké prostředí, v kterém je škola a žák v něm denně žije. A právě stav blízkého prostředí má často pronikavý význam pro výchovu, rozhoduje značně o jejím úspěchu či neúspěchu.“³¹⁾

To, že učitelé nesledují tyto otázky, nevěnují pozornost podmínkám v prostředí, v nichž žáci žijí, nepůsobí ve smyslu kompenzace negativních vlivů prostředí, není způsobeno jenom omezenými časovými možnostmi, ale většinou i neznalostí této problematiky. M. Přadka podle našeho mínění velmi správně upozorňuje na to, že učitelé by měli být vyzbrojeni ucelenou koncepcí vysvětlující působení prostředí na jejich žáky, která by obsahovala také metody poznávání vlivů prostředí na žáky a spolupráce učitelů s tímto prostředím k efektivnímu uvolňování sil, které jsou škole a učitelům schopny napomáhat při plnění výchovných cílů.³²⁾

Učitelé ani vychovatelé a další příslušníci pedagogické veřejnosti nemohou být v těchto tendencích osamoceni. Onoho pozměňujícího a přetvářejícího činitele je třeba vidět v daleko širší podobě. Mnohé zásahy by mohly a měly vycházet z iniciativy široké veřejnosti namísto v současnosti dost časté lhostejnosti, především pak z okruhu společenských organizací a jejich funkcionářů. I v tomto případě je žádoucí, aby utváření optimálního výchovného prostředí pro naši mladou generaci bylo výsledkem systematického, ale také systémového přístupu.

Náš průzkum ukázal, že je nezbytně nutné zabývat se touto problematikou teoreticky i prakticky. Naznačili jsme některé přístupy, které by mohly vést k optimalizaci prostředí v praxi, a to jak rodinného, tak lokálního. V oblasti teoretické respektuje tuto potřebu i plán integrovaných výzkumných úkolů pro osmou pětiletku. Čtvrtý integrovaný úkol je nazván „Jednota působení školy a ostatních faktorů formování osobnosti žáků a studentů“ a v jeho rámci bude věnována pozornost právě i otázkám sociálního prostředí, např. úloze významných prvků sociálního prostředí (rodina, dětské a mládežnické organizace, sféra umění, masové sdělovací prostředky) ve výchově, možnostem ovlivňování těchto prvků školou, analýze různých typů prostředí z hlediska vztahu ke vzdělání apod.

- ¹⁾ Danilov, M. A. — Boldyrev, N. I.: *Metodologické problémy pedagogiky a metodiky výzkumu*. Praha, SPN 1976, s. 127.
- ²⁾ Kraus, B.: *Vliv vnějších podmínek na rozvoj osobnosti žáka*. Závěrečná zpráva k výzkumnému úkolu VIII—6—6/5 (koordinátor Dr. Z. Helus, CSc.).
- ³⁾ Madar, Z. — Pfeffer, A.: *Životní prostředí*. Praha 1973, s. 555.
- ⁴⁾ Holý, M. — Říha, J.: *Společnost a životní prostředí*. Praha, Svoboda 1975, s. 8.
- ⁵⁾ Smirnov, G. L.: *Sovětský člověk*. Praha 1976, s. 34.
- ⁶⁾ Bláha, A. I.: *Sociologie dětství*. Brno 1927, s. 18.
- ⁷⁾ Wroczyński, R.: *Sociální pedagogika*. Bratislava, SPN 1968, s. 72.
- ⁸⁾ Pavlovič, G.: *Akcelerácia vývinu a socialistická škola*. Bratislava, SAV 1973, s. 137.
- ⁹⁾ Bujeva, L. P.: *Problema formirovanija garmoničeskoj ličnosti*. Sovetskaja pedagogika, 1971, č. 1, s. 36.
- ¹⁰⁾ Wroczyński, R.: cit. dílo, s. 74.
- ¹¹⁾ Černý, M. — Lakomý, Z.: *Životní prostředí pro člověka*. Praha, Academia 1973, s. 124.
- ¹²⁾ Musil, J.: *Sociologie soudobého města*. Praha, Svoboda 1967, s. 250.
- ¹³⁾ Pieter, J.: *Poznanie środowiska wychowawczego*. Wrocław, PAN 1960, s. 108.
- ¹⁴⁾ Novák, J.: *Osobnost a její začleňování do společenských vztahů*. Praha, SPN 1974, s. 21.
- ¹⁵⁾ Grulich, V.: *Filozofické pojetí člověka a výchovy*. Praha 1977, s. 167.
- ¹⁶⁾ Bujeva, L. P.: *Sociální srota i soznaniye ličnosti*. Moskva 1968, s. 35.
- ¹⁷⁾ Baláž, O.: *Sociální pedagogika v systému pedagogických věd*. Pedagogika 1978, č. 5, s. 560.
- ¹⁸⁾ Kozel, F.: *Teoretické problémy komunistické výchovy*. Praha, SPN 1978, s. 35.
- ¹⁹⁾ Baláž, O.: *Spoločenská determinovanosť výchovy a vzdelávania*. Pedagogika 1983, č. 3, s. 284.
- ²⁰⁾ Uher, V. a kol.: *Podmínky výchovy mládeže v průmyslových oblastech*. Sborník PF Ostrava 1967, s. 5.
- ²¹⁾ Syčev, J. V.: *Mikrosreda a ličnost*. Moskva, Mysl' 1974, s. 150.
- ²²⁾ Novák, Z. — Pstružinová, J.: *Intelektové schopnosti patnáctiletých žáků různého sociokulturního prostředí*. Pedagogika 1977, č. 4, s. 415; Hvozdk, J.: *Psychologický rozbor školských neúspěchů žáků*. Bratislava, SPN 1970, s. 184.
- ²³⁾ Baláž, O.: cit. dílo v pozn. 23, s. 280.
- ²⁴⁾ König, H. — Schmittmann, R.: *Zur Ökologie der Schule*. München 1976, s. 75.
- ²⁵⁾ Kozel, P.: cit. dílo, s. 52.
- ²⁶⁾ Furlan, I.: *Pedagogizace životního prostředí*. Praha, SPN 1978, s. 136.
- ²⁷⁾ Bartoš, M.: *Nepřímé výchovné působení ve sféře kulturněvýchovné činnosti*. Pedagogika 1981, č. 2, s. 183.
- ²⁸⁾ Bočarova, V. G.: *Vzaimodejstvie školy i social'noj sredy*. Sovetskaja pedagogika, 1982, č. 10, s. 20.
- ²⁹⁾ Kwiecziński, Z.: *Środowisko a wyniki pracy szkoły*. Warszawa 1975, s. 186.
- ³⁰⁾ Uher, V. a kol.: cit. dílo, s. 38.
- ³¹⁾ Pavlík, O.: *Referát na celostátní konferenci o pedagogice*. Jednotná škola, 1957, č. 1, s. 38.
- ³²⁾ Prádka, M.: *Učitel a prostředí vně školy*. Sborník PF UJEP Brno, řada pedagogika—psychologie č. 16, 1981, s. 22.

Статья посвящена проблематике роли и влиянию окружающей среды процесса воспитания. Основой и исходной идеей является активный подход человека к условиям его окружения, дающими ему возможность активно действовать в этой среде, изменять условия и преобразовывать эту среду в воспитательную среду.

Во вступительной части автор стремится приблизить понятие «среда» в толковании, принятом в области общественных наук и которое отвечает потребам педагогики. Затем автор анализирует различные типологии окружающей среды, применяя разные критерии. Некоторые из приводимых типологий имеют непосредственное значение для педагогической теории и практики. Обсуждая роль окружающей среды, автор подчеркивает значение марксистского подхода, который именно в диалектическом отношении индивида к окружающей среде открывает огромные перспективы в области воспитания достигающего поколения.

Теоретические рассуждения о роли окружающей среды в процессе развития личности автор подкрепляет результатами исследований окружающей среды 11–15-летних учащихся основной школы. Оказывается, что важнейшую роль в формировании ха-

рактера учащегося играет всё еще семейная среда, хотя определенное влияние оказывает также местная окружающая среда и школьная среда. В связи с научно-техническим развитием (прогрессом) возрастает в среднем уровень всех типов окружающей среды и проявляется в форме постепенной унификации.

Принципиальный раздел статьи посвящен обсуждению возможностей использования окружающей среды для целей воспитания. Автор подчеркивает значение той функции окружающей среды, когда она умышленно приспосабливается и преобразовывается так, чтобы ее воздействие могло проявляться согласно замыслам воспитания и могло быть использовано в качестве воспитательного средства. Дается анализ возможностей педагогической среды, создание наиболее оптимальных условий, способствующих осуществлению эффективного воспитательного процесса. Автор отмечает некоторые конкретные возможные подходы к формированию воспитательной среды в отдельных типах школ. В заключение автор снова призывает к необходимости обсуждения затронутых вопросов и повышения уровня подготовленности учителей в этой области.

BLAHOSLAV KRAUS

SOCIAL ENVIRONMENT AS AN ELEMENT OF EDUCATION

The essay deals with problems connected with the role and the influence of environment in the educational process. The basic idea which serves as a starting point is the active approach of man to conditions which are surrounding him, and this therefore opens up possibilities to intervene reflectively within the environment, to change its conditions and to

transform it into an educational milieu. In the introduction the author tries to bring to our attention the idea of the conception of an environment valid for the area of social sciences and satisfactory for pedagogical needs. In the following section of the essay he analyses various typologies of environment according to various criteria. Some of the typologies

mentioned are imminently important for the pedagogical theory and practice. In his examination of the role of environment the author emphasises the marxist approach which discloses enormous perspectives in the dialectic relations between the individual and nature in the process of the development of personality, for the field of education of the growing up generation.

The author illustrates theoretical reflections on the role of environment in the development of personality by conclusions reached at in a research of the environment of 11—15 year old pupils of the basic schools. They show that the greatest role in the character formation of the pupil is played by the family environment, although local environment and the school environment are also of importance. In connection with the progress made in science and technology the aver-

age level of all types of environments is growing and is reflected by an increasing process of unification.

The principal part of the article reflects on possible uses of environment in education. The author points to those functions of environment which are deliberately moulded and transformed to be in harmony with the educational schemes and which could be employed as an educational device. He analyses chances for the pedagogization of the environment, for the creation of the most optimal conditions which would be of help in an effective educational process. He suggests several likely concrete approaches to create an educational milieu in individual areas. At the end of his article the author speaks of the need to study the before-mentioned questions and to raise the level of qualification of the teachers in this field.