

K otázkám řídicích vztahů v socialistické škole

PhDr. FRANTIŠEK BACÍK, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského
ČSAV Praha

*„Život školy je nejsložitějším druhem
pedagogického procesu.“
M. A. Danišov*

ÚVOD

Určitá úroveň, kvalita řídicích vztahů, které se vytvářejí ve všech sociálních systémech a rozhodujícím způsobem ovlivňují veškeré mezilidské vztahy, mají v socialistické škole — jak ukazují empirické výzkumy i praktické zkušenosti — mimořádný význam. Proto nemůže tato problematika zůstat stranou pozornosti řídicích školských orgánů a pedagogické teorie zvláště v období rozpracovávání a realizace projektu dalšího rozvoje naší výchovně vzdělávací soustavy. Studie je však nejen příspěvkem k některým aspektům realizace zmíněného projektu, ale zároveň i nástinem teoretické koncepce plánovaných empirických výzkumů problematiky vztahů v socialistické škole, „ovzduší“ školy.

1. OBECNÉ OTÁZKY ŘÍDICÍCH VZTAHŮ A MOŽNOSTI JEJICH PEDAGOGICKÉ APLIKACE

Svět lidských vztahů jako nezbytná doprovodná komponenta světa materiálních produktů a světa duchovních hodnot je zvláště důležitý pro socialistickou školu, která programově usiluje o komunistickou výchovu. Nikoliv tedy jen o dílčí reformu vědomí žáka, ani jen o jeho mechanickou sociální adaptaci, jak je tomu ve škole buržoazní, ale o podstatné změny celé jeho osobnosti, především jeho postojů a sociálních vztahů, jeho chování a jednání. Jde o vytvoření takových vnitřních dispozic a kvalit žáka, které by stále více omezovaly potřebu jeho vnějšího řízení a vedly k jeho autoregulaci, k psychické regulaci veškerého jeho chování a jednání. Základem (východiskem), prostředkem i cílem výchovně vzdělávacího působení tohoto typu je tedy právě určitá úro-

veň sociálních vztahů, které motivují činnosti a postoje žáků (ale i učitelů) a tvoří jemnou síť podnětů a inhibicí utvářejících jejich osobnost.

CHARAKTERISTIKA ŘÍDÍCÍCH VZTAHŮ

Řídící vztahy se v marxistické odborné literatuře charakterizují různě — ve všech definicích lze však najít společné jádro. Nejstručněji vyjádřeno jde o vztahy jednotlivců i sociálních kolektivů v procesu sociálního řízení. Vztahy mezi těmi, kdo vedou, usměrňují, řídí, a těmi, kdo jsou vedeni, usměrňováni, řízeni, mají svou objektivní i subjektivní stránku. Jsou jednak zákonitým důsledkem objektivní potřeby organizace a koordinace stále složitější společenské činnosti lidí. Současně však jde o vztahy mezi lidmi, o lidské vztahy, které, jak připomíná V. G. Afanasjev, mají své třídní, sociálně politické zaměření, jsou tak či onak spjaty s mocí a vystupují jako specifická konkretizace politických vztahů. Přitom není podstatné, jde-li o řízení čistě politické, či o řídicí činnost v jednotlivých oblastech společenského života, například ekonomiky, duchovního života apod.¹⁾

Z této skutečnosti vyplývá i zásadní odlišnost řídicích vztahů v různých společenskopolitických systémech. V podmínkách třídně antagonistické společnosti zpravidla převažující vztahy tuhé subordinace, nadřízenosti a podřízenosti, které jsou výrazem protikladu mezi vládoucí „elitou“ a masami pracujících, se v socialistické společnosti kvalitativně mění. Odstranění soukromého vlastnictví a vytvoření nových výrobních vztahů — vztahů soudružské spolupráce a vzájemné pomoci — umožňuje v socialistické společnosti uskutečňovat „zákonitý proces sbližování řídicích a řízených skupin obyvatelstva, stírání sociálních rozdílů mezi nimi. Zákonitostí socialismu je zapojování nových a nových sociálních vrstev do řízení společnosti.“²⁾ Přitom strategickým záměrem směřujícím ke komunistické společnosti je postupný přechod od působení jedněch na druhé — k sebeřízení všech.

Soudíme, že zmíněné obecné charakteristiky řídicích vztahů jsou v zásadě platné i pokud jde o řídicí vztahy na různých stupních řízení školství. Při respektování specifiky řízené předmětné oblasti se i na řídicí vztahy ve školství vztahuje požadavek třídnosti jejich obsahu a žádoucího sociálně politického zaměření v souladu s celým systémem společenskopolitických vztahů. Nutno však zdůraznit, že specifika forem řídicích vztahů vystupuje mnohem výrazněji do popředí přímo ve škole, kde se řízení jako profesionální činnost (vykonávaná především ředitelem školy a jeho zástupci)³⁾ prolíná s řízením učení a výchovy žáků, které je převážně jedním, i když mimořádně významným aspektem jiné profesionální činnosti — výchovně vzdělávací práce učitelů a vy-

chovatelů. Rozlišit v tomto druhém případě vztahy specificky řídicí od vztahů mezilidských je obtížné.

OBSAHOVÁ STRÁNKA ŘÍDICÍCH VZTAHŮ VE ŠKOLE (ŠKOLSTVÍ)

V marxistické odborné literatuře se pojednává o řídicích vztazích z hlediska jejich obsahu, náplně i z hlediska jejich formy. Z hlediska obsahu řídicích vztahů se uvádějí dvě jejich základní komponenty — kázeň a iniciativa v jejich vzájemném dialektickém spojení. Bez vztahů kázně, bez pořádku, organizovanosti a vzájemné odpovědnosti lze sotva hovořit o řízení. V socialistické společnosti nejde ovšem o jakoukoliv kázeň, ale o kázeň nové kvality, kterou většina občanů nejen mechanicky přijímá a podrobuje se jí, ale kterou též aktivně a uvědoměle vytváří. Tento požadavek je o to významnější, že vztahy kázně nelze chápat pouze vertikálně jako vztahy subordinace, ale ve značně členitých systémech a v systémech s velmi složitými pracovními činnostmi (jako např. ve školství) i horizontálně jako vztahy koordinace spolupracovníků v rámci daného pracovního kolektivu. Určitá kvalita vztahů kázně, která umožňuje sladit, koordinovat činnost příslušníků malých sociálních skupin i členů sociálních makrosystémů má přirozeně značný vliv na stabilitu a fungování všech sociálních organismů. Tuto pravdu chápali již velcí pedagogičtí myslitelé minulosti, jak o tom svědčí výrok J. A. Komenského: Škola bez kázně — mlýn bez vody.

Nebude však jistě pochyb o tom, že v nových společenských podmínkách musí být kázeň, a to i uvědomělá kázeň a odpovědnost, spojována s požadavkem tvůrčího přístupu k práci, s hledáním a realizací nových možností, nových prostředků a postupů k splnění daných úkolů, má-li být zajištěn další postup společnosti vpřed i osobnostní rozvoj všech občanů. Všestranné osvobození člověka, harmonický rozvoj je podle klasiků marxismu-leninismu podmíněn právě jeho aktivní tvůrčivou účastí při přetváření přírodně lidské skutečnosti, při překonávání omezujících materiálních a duchovních podmínek jeho života, při dalším rozvíjení společenských vztahů, a tím i člověka samého.

Není jistě nutno zdůrazňovat, že zmíněné obsahové komponenty řídicích vztahů — vztahy kázně a vztahy iniciativy — tvoří dialektickou, tj. rozpornou jednotu, která se vyvíjí v závislosti na stylu a kvalitě řídicí činnosti a na dalších podmínkách. Empirické výzkumy provedené u nás i v jiných socialistických zemích ukazují, že právě adekvátní průběžné řešení tohoto trvalého rozporu (mezi vztahy kázně a vztahy iniciativy) v souladu s měnící se situací, podmínkami a výsledky práce školy je aktuálně jedním z nejobtížnějších úkolů řízení.

Řídící vztahy je však nutno chápat nejen z hlediska jejich obsahu, náplně, ale i z hlediska jejich uspořádání, jejich vnitřní struktury. Proč to považujeme za potřebné?

Lze doložit (mj. i nahlédnutím do učebnic pedagogiky), že obecná pedagogika a didaktika, orientující se převážně na cíle a obsahy vzdělávání, jakož i na činnosti a procesy, dlouhou dobu nevěnovala větší pozornost „vedlejšímu“ či „výslednému“ produktu veškeré činnosti na škole, jímž jsou vytvářející se a rozvíjející se vztahy. A pokud se přece jen obracela k této problematice, všímala si převážně jen jedné její stránky — souboru norem, směrnic, pravidel a předpisů upravujících činnost lidí v rámci školy (školství) a jejich vztahy koordinace i subordinační — nadřízenosti a podřízenosti, tj. formální stránky, formální organizace těchto vztahů.

Druhou jejich stránku — neformální vztahy založené na osobním pojitku, vzájemných sympatiích či antipatiích lidí a aktivitách (kladných či záporných) vyplývajících z těchto neformálních vztahů (nepředepsaná pomoc, spolupráce, ale rovněž ignorování, překážení v práci apod.) — přenechávala donedávna jiným oborům a neprojevovala velký zájem ani o pedagogickou interpretaci jejich poznatků.

A přece právě tyto neformální vztahy do značné míry spoluurčují, zdali za jinak stejných podmínek pracuje určitá škola lépe či hůře než ostatní. Ovlivňují stabilitu práce školy, její celkovou organizovanost, působí na psychické rozpoložení učitelů i žáků, na jejich pocit uspokojení a seberealizace. Zkušenosti školských funkcionářů ukazují, jak významný je vliv neformálních vztahů mimo jiné i při výkladu a dodržování, popřípadě porušování formálních pravidel, směrnic, pokynů atd. Neformální faktory v tomto případě působí buď v souladu s normami (předpisy, pokyny atd.) a přispívají tak k jejich dodržování (úspěšné realizaci), nebo je modifikují či dokonce opomíjejí. V sociologii se všeobecně uznává, že teprve doplněním neformálními prvky se sociální systém stává organizací v pravém smyslu tohoto slova a může plně projevit své základní rysy, přednosti a zápory.⁴⁾

ŘÍDÍCÍ VZTAHY V BURŽOAZNÍ A V SOCIALISTICKÉ ŠKOLE

Vzhledem k dané třídně podmíněné úrovni a typu společenských vztahů nelze v buržoazní škole překonat propast mezi formální a neformální stránkou organizace, mezi formálními a neformálními řídicími vztahy. Z analýz západní odborné literatury vyplývá, že mnozí vedoucí pracovníci škol se snaží tuto propast „překlenout“ tím, že ji „neberou na

vědomí“ (uzavírají se ve slonové věži formální subordinace vytvořené z pedagogicko-správních předpisů a neformální struktury na škole prostě ignorují). Mnozí vedoucí pracovníci škol naproti tomu „řeší“ zmíněné rozpory tím, že svou roli i platné normy chápou „rozumně“, v podstatě se solidarizují se svými podřízenými a začleňují se do neformálních kolegiálních vztahů, které se mezi nimi vytvářejí.

Nabízí se otázka, zda se rozdíl mezi formálními a neformálními strukturami objevují i u nás, a jestliže ano, zda v socialistické škole existují mechanismy, které mohou zajistit zmíněnou jednotu formální a neformální stránky organizace školy, vztahů na škole. Naše i zahraniční výzkumy i praktické zkušenosti řídicích školských orgánů ukazují, že tyto rozdíl existují i v našich podmínkách, i když se zpravidla neprojeví v tak vyhraněné podobě a nemají tak významnou úlohu jako v buržoazní škole. Proč tomu tak je, co působí v naší škole k sjednocování obou zmíněných struktur, a tím i k posilování jejího řídicího systému?

V jiných pracích jsme ukázali,⁵⁾ jak spolu se socialistickou přestavbou celého školského systému došlo u nás k zásadním kvalitativním změnám i v povaze, obsahu a náplni řízení školství a vnitřního řízení škol. Byl odstraněn administrativně byrokratický systém řízení školství, založený na vztazích přísné subordinace a mechanické disciplíny, a byly zavedeny demokratické struktury řízení, opírající se o iniciativu výchovných pracovníků a jejich spoluúčast na řízení. Důležitou úlohu v tomto směru plní v socialistické škole zvláště metodická sdružení a předmětové komise.

Potenciální síla socialistického systému řízení školy spočívá však — podle našeho názoru — zejména v tom, že se do systému řízení včlenily jako jeho významné komponenty politické organizace učitelů a žáků. Tyto společenské organizace sociologicky vzato nejsou jen formálními organizacemi s určitými funkcemi a vymezenou organizační strukturou, ale zároveň i dobrovolnými sdruženími s určitou mírou osobních pojítek. Právě jejich program, hlavní výchovné funkce a aktivní účast při výstavbě vyspělé socialistické společnosti nutně vyžadují zejména v rámci základních organizací využívat i osobních pojítek mezi lidmi — neformálních prvků a vztahů. Jde tedy či mělo by jít o organizace, které v zájmu realizace svých funkcí mají podporovat formální struktury organizace a využívat k tomu i neformálních prvků, zejména zmíněných osobně výběrových vztahů.

Je-li úloha společenských organizací správně pochopena a vytvářejí-li se pro jejich činnost potřebné podmínky, mohou tyto organizace významně přispívat např. k utváření veřejného mínění na škole v žádoucím směru, mohou zabezpečovat tolik potřebnou zpětnou vazbu

a být popřípadě i korektivem neuvážených rozhodnutí vedoucích pracovníků školy. Významné jsou i jejich možnosti při plnění integračních funkcí, tj. při ideově politickém a pedagogickém sjednocování kolektivu, jakož i při sladování zájmů jednotlivců se zájmy skupinovými a skupinových zájmů se zájmy celospolečenskými. Zkušenosti ukazují, že dobře pracující společenské organizace učitelů na škole jsou i důležitým zdrojem kádrů pro vedoucí funkce a mohou plnit i jiné úlohy.

Naznačený systém řídicích vztahů ve škole jako dialektické jednoty vztahů nadřazenosti a podřazenosti na jedné straně a koordinace a soudružské pomoci na straně druhé, vztahů kázně a současně vztahů neformálních zahrnuje ovšem především sociologické a sociálně psychologické aspekty zmíněných vztahů, včetně pokusů o jejich pedagogickou aplikaci. I když soudíme, že našťáhné možnosti pedagogické aplikace systému řídicích vztahů poskytují některé praktické podněty i pro zdokonalování řízení činnosti škol, jsme si vědomi, že hlavní pozornost je nutno věnovat pedagogické problematice řídicích vztahů.

2. K PEDAGOGICKÉ PROBLEMATICE ŘÍDÍCÍCH VZTAHŮ

2. 1 OTÁZKY VZTAHU INTENCIONÁLNÍHO A MIMOINTENCIONÁLNÍHO⁶⁾ VÝCHOVNÉHO PŮSOBNÍ ŠKOLY

Předpokládáme, že nebude pochyb o tom, že zmíněné obecně sociologické a sociálně psychologické poznatky o řídicích vztazích lze aplikovat (a je žádoucí aplikovat) v oblasti školství i přímo na škole, a to na úrovni vztahů mezi dospělými (ředitel — učitelé — ostatní zaměstnanci školy) i na úrovni vztahů mezi učiteli a žáky. Může však vzniknout pochybnost, zda tato problematika má v socialistické škole tak významnou úlohu, aby bylo nutné se jí speciálně zabývat. V této souvislosti se mohou ozvat poukazy na změněnou sociální skutečnost, na novou, neantagonistickou povahu společenských vztahů, cílevědomost a plánovitost jako základní atributy socialistické společnosti a intencionalitu jako výrazný rys komunistické výchovy.

Hlavní charakteristikou komunistické výchovy je opravdu její výrazně intencionální povaha. Nemůže jít a nejde o jakoukoli výchovu, ale o cílevědomou komunistickou výchovu člověka určitých kvalit, s určitou sociální orientací a určitými vztahy k okolní skutečnosti, k sobě i druhým. Úsilí o důsledné uplatňování principu intencionality se projevuje především v mimořádné pozornosti, která se věnuje otázkám cílů a obsahu vzdělávání a výchovy, plánování a organizaci výchovně vzdělávacího procesu, komplexnímu působení na žáka ve vyučování i v mimovyučovací době atd. Výrazným dokladem intencionality komunistické výchovy je rovněž velká péče, kterou věnují řídicí školskopolitické

orgány přípravě základních pedagogických dokumentů a norem, jejich ověřování v praxi, jejich implementaci včetně důkladné přípravy učitelů atd. atd.

Je však známo, že některé z těchto dokumentů trpí i určitými nedostatky, a to nejen pokud jde o celkový rozsah výchovně vzdělávacích obsahů, vzájemnou návaznost a kontinuitu jednotlivých komponent učiva apod., ale i ve vztahu k volnému a často dosti neurčitému stanovení závazných výsledků, očekávané úrovně a kvality osvojovaných vědomostí, dovedností, schopností a dalších kvalit, jakož i způsobů jejich ověřování aj. Tyto a další problémy,⁷⁾ jejichž řešení je obtížným a dlouhodobým úkolem, oslabují princip intencionality komunistické výchovy a značně — v některých směrech až neúměrně — rozšiřují prostor každé školy a učitele, pokud jde o interpretaci požadavků pedagogických dokumentů i o vlastní práci, výchovně vzdělávací činnost, její úroveň a výsledky.

Věnuje-li se velká pozornost projektování organizovaného výchovně vzdělávacího působení školy, zvláště ve vyučování, zůstává zatím prakticky zcela mimo pozornost školské praxe i pedagogické teorie „okolí“ zmíněného záměrného působení — četné mimointencionální vlivy v reálném každodenním životě školy. Tato situace je důsledkem představ, které dosud převládají v pedagogické teorii i školské praxi, že totiž škola připravuje žáky pro život tím, že je vzdělává v průběhu cílevědomého systematického vyučování; zjednodušeně vyjádřeno tím, čemu je učí. I když je tato představa obecně správná, soudíme, že postihuje skutečnost pouze částečně. Zkušenosti ukazují, že škola utváří žáky i tím (a v některých směrech dokonce především tím), čemu je neučí, či dokonce ani učit nechce.⁸⁾

Soudíme, že jsou oprávněné názory poukazující na to, že se v naší škole dosud přeceňuje intencionální působení, což vede na jedné straně k různým manipulacím se žáky, na druhé straně k jednostrannému subjektivismu při posuzování formotvorných účinků cílevědomého organizovaného působení školy.⁹⁾ Zároveň se nedoceňují ostatní objektivně působící vlivy činnosti školy a školního prostředí na žáky. Jinými slovy — mnoho podstatného z toho, co se ve škole děje (např. jak se ve vyučování a v celém životě školy rozvíjejí interakční a komunikační dovednosti a schopnosti žáků, jak se utvářejí vztahy mezi žáky a učiteli i mezi žáky navzájem, k jakým výsledkům vede střetávání vzdělávacích obsahů a v nich obsažených systémů informací, hodnot a norem s ostatní neformální informací žáka, s jeho hodnotovým systémem a životní zkušeností, jak a s jakými důsledky se střetává organizované působení učitele s živelnými vlivy neformálních žákovských skupin a ostatních mimointencionálně působících faktorů školního prostředí, ale

i sociálního okolí školy atd. atd.), zůstává zatím převážně stranou pozornosti nejen školy, ale bohužel i pedagogické teorie.

Domníváme se, že socialistická škola usilující o komunistickou výchovu má a může v uvedených směrech překročit třídní omezenost buržoazní školy, spojit učení dětí (chápané v nejširším smyslu) se životem, s výstavbou nové společnosti, s dělnickým a komunistickým hnutím a vytvořit kvalitativně zcela novou „výchovnou situaci“. Cestou k tomu nemohou být pouze změny cílů, obsahu a prostředků, forem a metod učení, ani jen vnější styky s tímto hnutím, ale cílevědomá snaha učitelů i žáků o uplatňování cílů, principů a úkolů komunistického hnutí v každodenním životě školy, a to ve vyučování i v neformálních stycích mimo vyučování, v zájmové činnosti i v práci politických organizací.¹⁰⁾

Právě tímto směrem obrací v posledních letech svou pozornost i sovětská pedagogika. Například M. A. Danilov inspirován dílem V. A. Suchomlinského vychází z potřeby těsného sepětí různých úrovní pedagogického¹¹⁾ procesu a sociálního utváření člověka. Obrací pozornost na ty prvky a stránky reálného pedagogického procesu ve škole, které dosud stály buď zcela mimo zorné pole pedagogické teorie, nebo které se chápaly jako izolované jevy, jimž se dostávalo jen okrajové pozornosti. „Vztah žáků k učení, jejich zájmy, úsilí a úspěchy ve třídě,“ uvádí autor, „závisí na duchovní atmosféře, která na škole vládne, na celkovém ladění kolektivu učitelů a žáků, na celém systému, řádu a tradicích školy. Život školy je nejsložitějším druhem pedagogického procesu, který má veliký význam ve výchově i vzdělávání... V tomto pedagogickém procesu se uskutečňuje jednota výchovy, vzdělávání a rozvoje žáků.“¹²⁾

V. A. Suchomlinskij na příkladu pavlyšské střední školy¹³⁾ prakticky dokázal, že obsahově bohatý, ideově plný, systematický a harmonický život školy, v němž každý kolektiv i jednotlivý žák nachází po celou dobu školního vzdělávání své místo a mnohostrannou činnost, je příznivou atmosférou i pro všestranný rozvoj žáků. „Dnešní škola,“ říká F. T. Michajlov, „je školou společenského života dítěte, jehož bohatství je zcela závislé na bohatství jeho skutečných vztahů. A skutečné vztahy dítěte jsou jeho reálné vztahy k ostatním při společensky užitečné činnosti.“¹⁴⁾

Celoškolní pedagogický proces zahrnuje podle M. A. Danilova činnost kolektivu učitelů, vychovatelů i technických pracovníků, kolektivu žáků školy se všemi jeho orgány a organizacemi, činnost školní knihovny a čítárny, práci v dílnách, na pokusném poli a veřejně prospěšnou činnost v okolí školy. Vedoucí úlohu v tomto procesu má učitelský kolektiv vedený ředitelem školy. Zdůrazňování úlohy celoškolního kolek-

tivu a vůbec širšího sociálního „okolí“ vzdělávacího procesu, tj. celého systému práce školy, nijak neznamená, že se oslabuje pozornost věnovaná individuálnímu rozvoji jednotlivých žáků. Naopak, spolu s vytvářením širších podmínek tvoří podstatnou komponentu celoškolního pedagogického procesu péče o to, aby se každý žák dobře učil a všestranně rozvíjel.

Danilovovo pojetí celoškolního pedagogického procesu obsahuje i požadavek neustálého zdokonalování práce školy. Celoškolní pedagogický proces je podle něho „v podstatě nepřetržitým teoreticky i prakticky zdůvodněným vzestupem školy jako sociálního pedagogického organismu k nové, vyšší ideově pedagogické úrovni“. Vyvolává potřebu tvořivé práce učitelů a spolu s ní permanentní úsilí o zvyšování jejich politické i odborné úrovně.

Na základě rozsáhlého výzkumu výchovné práce nejúspěšnějších škol dochází M. A. Danilov k závěru, že vyučování ani výchova ve škole nemohou splnit své poslání, nebudou-li vytvořeny určité podmínky, nebude-li pedagogický proces chápán ve své výše naznačené komplexnosti. Doporučuje proto, aby se pozorně studoval pedagogický proces ve škole, odhalovaly jeho slabé stránky a objasňovaly jejich příčiny a aby se pak zvláště zkoumaly zákonitosti celoškolního pedagogického procesu a dialektika jeho vývoje.¹⁵⁾

Shrneme-li tuto část, můžeme konstatovat, že pro další kvalitativní přeměny socialistické školy jsou nutným předpokladem především zmíněná opatření k zdokonalení jejího intencionálního výchovně vzdělávacího působení (od vědeckých metod tvorby základních pedagogických dokumentů a dalších norem až po systémově inženýrské metody jejich implementace). Současně je však nutné zaměřit pozornost na dosud převážně opomíjené sociálně vztahové dimenze výchovně vzdělávacího procesu, na vytvoření žádoucího sociálního a kulturního prostředí, ovzduší školy, které tvoří důležité rámcové podmínky pro úspěch či neúspěch školskopolitických záměrů a opatření. Jde zejména o vytváření takových neformálních vztahů na škole, které se stanou předpokladem pro úspěch všech projektovaných změn v naší škole.

Máme-li tedy na mysli výchovu skutečně komunistickou, nemůžeme nebrat zřetel na organizaci takových zkušeností, resp. zkušenostních příležitostí žáka, které povedou k žádoucímu rozvoji jeho osobnosti. Socialistická škola nemůže vystačit ani s pouhým zřetelem naukovým a nemůže se omezit ani na pouhé intencionální výchovné působení (sebebohatší, sebemnohostrannější a zasahující i do mimovyučovací oblasti). Právě socialistická škola si musí klást nejen otázku, co nového se žák dozvídá, které vědomosti, dovednosti a schopnosti a na jaké úrovni si osvojuje v celém výchovně

vzdělávacím procesu, ale současně i otázku, co a jak ve škole každodenně prožívá, jaké zkušenosti získává, jak i tyto mimointencionální vlivy spoluutvářejí jeho osobnost.¹⁶⁾

2.2 K OTÁZKÁM UTVÁŘENÍ ŽÁDOUCÍHO „OVZDUŠÍ“ ŠKOLY

O které podstatné reálné vlivy však jde, jak je teoreticky postihnout a vyjádřit řečí pojmů a kategorií? Které faktory způsobují, že se při stejných rámcových podmínkách (daných projektem a dalšími pedagogickými dokumenty a normami) vytvářejí na jednotlivých školách dosti odlišné poměry?

Jaký je vzájemný vztah mezi formálně institucionální stránkou realizace projektu vzdělávání a výchovy a neformálními vlivy působícími v rámci školního prostředí i v okolí školy?

Jaké výchovné důsledky mají výše uvedené vztahy na utváření osobnosti učitelů a žáků, na utváření školního kolektivu?

Není pochyb, že výchovně vzdělávací činnosti a procesy probíhají vždy v určitých časoprostorových souvislostech. Uskutečňují je určití lidé v určité škole či výchovném zařízení, podle určitých programů, v určitém sociálním prostředí (makro-, mikro-) a v určité době. Úspěšný průběh výchovně vzdělávacích činností a dosahování stanovených cílů je tedy podmíněno početným souborem lidských a věcných faktorů, jejich vlastnostmi a vzájemnými vztahy uvnitř systému vzdělávání a výchovy i jejich vztahy k okolí systému. Pokus o analýzu této složité a neustále se měnící objektivní reality, kterou lze považovat v širokém smyslu za okolí intencionálních výchovně vzdělávacích činností, jsme provedli v jiné práci.¹⁷⁾

Ve zmíněné práci jsme mj. upozorňovali na jednostrannost chápání školy pouze jako prostředku, nástroje k realizaci cílů, požadavků společnosti. Připomínali jsme, že škola je současně i soustavou podmínek, v nichž probíhají činnosti a procesy vedoucí k utváření osobnosti člověka, totiž vyučování (učení) a výchovné činnosti. Zdůrazňovali jsme, že dnešní školu vytvářejí společně učitelé a žáci, a to v rámci, v mezích určitých daností (budova, zařízení, organizační struktura atd.), určitých „pravidel hry“ (předpisy, směrnice, normy), tedy v rámci podmínek vytvářených školskou soustavou jako celkem i každou jednotlivou školou. V této souvislosti jsme kladli důraz spíše na některá objektivní omezení, která učitel prakticky nemůže ovlivnit.¹⁸⁾

Na tomto místě, kde musíme ponechat stranou řadu faktorů důležitých pro utváření žádoucího sociálního a kulturního prostředí školy, se zaměříme spíše na to, co škola a učitelé ovlivnit mohou, co také skutečně ovlivňují a na čem — podle našeho názoru — značnou měrou závisí

výsledky práce socialistické školy. Souhrnně se podstatné a reálné mimointencionální vlivy nazývají zpravidla „ovzduším školy“ či „školním klimatem“ a chápou se jím sociální vztahy na škole (v nejširším smyslu), které vznikají a vyvíjejí se v průběhu výchovně vzdělávacích činností a ostatního styku mezi učiteli, mezi žáky, mezi učiteli a žáky.¹⁹⁾

Jako hlavní znaky „ovzduší školy“ se primárně uvádějí v odborné literatuře²⁰⁾ ty, které vyplývají z rozdílných forem, metod a organizace akulturačních a socializačních procesů na škole.

Teoretická analýza otázky, čím vlastně učitelé v pravém slova smyslu vytvářejí socialistickou školu, ukazuje, že obecně pedagogického a didaktického hlediska lze jádro problematiky uchopit adekvátní pedagogicko-obsahovou aplikací sociálněpsychologických interakčních schémat. Jde v podstatě o odpovědi na otázky týkající se povahy, obsahu a způsobu řízení pedagogického procesu, na jejichž řešení záleží — podle našeho názoru rozhodujícím způsobem — nejen povaha a kvalitativní úroveň vztahů mezi učiteli a žáky, a tím i charakter veškeré výchovy, ale i povaha, úroveň a výsledky výchovně vzdělávacího úsilí ve vyučovacím procesu. Soudíme, že jde o tyto základní otázky: Co učitelé očekávají od žáků, podle čeho je především hodnotí? Jakým způsobem tato svá očekávání zajišťují, prosazují? Jaké formy vztahů mezi učiteli a žáky se přitom vytvářejí a rozvíjejí?

Ve všech formách sociální interakce se tedy projevují tři základní aspekty — obsahový, interakční a vztahový.

OBSAHOVÝ ASPEKT „OVZDUŠÍ ŠKOLY“

Pokud jde o obsahový aspekt, máme na mysli specifická očekávání, s nimiž se žáci (na jiné úrovni řízení i učitelé) setkávají a která jsou organizována kolem hodnotových struktur a interpretačních vzorů „světa“ a „sebe“. Jak ukazují výzkumy i praktické zkušenosti, lze je zjistit ve vztazích mezi žáky a učiteli, ale i uvnitř obou sociálních skupin. Projevují se přirozeně i v kontaktech mezi učiteli a vedoucími pracovníky školy.

Může se vyskytnout námitka, že tato očekávání jsou dána ústředními regulativy, systémem norem, pravidel, předpisů. Ty však jsou přece jen do určité míry všeobecné, zčásti i dílčí povahy a sotva lze i do budoucna počítat s tím, že by bylo možné (a žádoucí) plně zvenčít naprogramovat výchovně vzdělávací činnost učitele. To tedy znamená, jak jsme se již zmínili, že ve školní praxi existují určité volné prostory pro interpretaci jednotlivých obsahových požadavků, očekávání, pro jejich hierarchizaci a preferenci jedněch na úkor druhých.

Jak ukazují sami západní autoři, v buržoazní škole je stále ještě ve

vědomí učitelů silně zakotven hodnotový systém zaměřený na tradiční ctnosti, jako je např. píle, poslušnost, respekt, pořádnost, čistota atd., tedy hodnotový systém orientovaný primárně na výchovu konformního člověka.²¹⁾ Je to přirozené v podmínkách soukromovlastnických vztahů, kde škola tímto způsobem přispívá k zachování daného sociálního pořádku. Tato očekávání se však dostávají do rozporu s druhou základní a objektivně nutnou hodnotovou dominantou buržoazní společnosti i školy, kterou je výkon a vlastnosti, které se k němu bezprostředně váží, jak o tom píše např. T. Parsons v USA, K. Hurrelmann v NSR aj.²²⁾

I v socialistické společnosti a škole se orientují učitelé na kázeň a výkon, ovšem v kvalitativně odlišném hodnotově funkčním pojetí a v dialektické jednotě obou těchto hodnotových dominant. Obě zmíněné dominanty (kázeň a výkon) spojuje a na kvalitativně podstatně vyšší stupeň posunuje rozhodující obsahové hledisko — zřetel k všestrannému rozvoji osobnosti žáka (na jiné řídicí úrovni zřetel k rozvoji osobnosti učitele). To ovšem neznamená, že na některých školách a u některých učitelů nemůže dosud převažovat preference buď pouze kázeňských, nebo jen výkonových zřetelů. Zkušenosti řídicích školských orgánů rovněž ukazují, že si nemalá část učitelů dostatečně neuvědomuje zřetel k rozvoji osobnosti žáka a neuplatňuje jej ve své každodenní práci.

Určité problémy, pokud jde o očekávání učitelů v socialistické škole, mohou ovšem vznikat i z nedostatečného pochopení objektivní dialektické rozpornosti jednotlivých hodnotových prvků učiteli. Zůstaneme-li pouze v nejobecnější rovině rozporů, jde např. o jednotu zřetele k všestrannému rozvoji žáků a zřetele k hlubšímu rozvoji některých stránek jejich osobnosti (v souladu s rozvojem specifických potřeb, zájmů a schopností každého jednotlivce). V oblasti vzdělávacích obsahů lze poukázat na dialektickou rozpornost či jednotu zřetelů např. k tzv. intelektuálním hodnotám (vědomosti, zájmy, intelektuální schopnosti apod.), dále k morálně politickým hodnotám (postoje, přesvědčení, sociální zaměřenost) a konečně k dovednostem či schopnostem efektivního jednání (fyzická i duševní zdatnost, komunikační schopnosti, politiko-organizační zkušenosti a schopnosti, dovednost řídit druhé a schopnost autoregulace aj.). V oblasti výchovy připomeňme ještě alespoň jednotu orientace jednak na obecně lidské vlastnosti, jednak na kvality vypovídající o výrazné sociální zaměřenosti a politické angažovanosti, či jednotu zřetelů k individuálnímu úspěchu (rozvoji) žáka a současně i zřetelů k úspěchu celé třídy (školy) atd.

Není jistě nutno připomenout, že nepochopení dialektičnosti zmíněných hodnotových komponent podobně jako nesprávný odhad míry, proporcí jejich částí (samozřejmě ve vztahu k příslušné pedagogické

normě a ke konkrétním podmínkám) mohou vést k různým nedostatkům ve výchovném působení. Preferují-li např. učitelé odborných předmětů jednostranně a neúměrně zřetel k potřebám svých oborů (na úkor jiných předmětů a výchovně vzdělávacího obsahu jako celku, ale i na úkor volného času žáků nutného k rozvíjení jejich individuálních zájmů a schopností i k jejich odpočinku), či orientují-li se výhradně na učební úspěch jednotlivých žáků, zaměří-li se škola téměř výhradně na vyučování a podcení-li organizaci praktických zkušeností žáků v průběhu rozmanitých výchovných činností, může docházet i k deformacím komunistické výchovy.

INTERAKČNÍ ASPEKT „OVZDUŠÍ“ ŠKOLY

Pokud jde o interakční aspekt, o to, jak spolu žáci a učitelé (ale i učitelé, žáci mezi sebou) vycházejí, jak se navzájem ovlivňují, poznamenajme stručně, že klíčovou otázkou určující vztahy i styl vedení je otázka, zda je ve vzájemných vztazích uplatňován spíše tlak a donucení, či zda je preferováno respektování žáka jako svébytné osobnosti. Lze také říci, že povaha výchovného působení závisí na vztahu a proporcích tlaku, donucení na jedné straně a míry, prostoru pro samostatné rozhodování žáků na straně druhé.

Zmínili jsme se již o kvalitativních změnách, k nimž došlo v socialistické škole mezi učiteli a žáky. I v naší škole zůstává však pro část učitelů nevyjasněna otázka, zda je pro průběh a výsledky učení žáků „výhodnější“ spíše motivace strachu nebo zajištění pocitu bezpečí a jistoty, zda žáky „ovládat“, či je spíše vést k aktivní spoluúčasti na organizaci a řízení vlastního vzdělávání, zda žáky k učení spíše podněcovat, vyvolávat jejich zájem, vnitřní potřebu poznání, nebo — jak tomu bývalo v dřívější škole — uplatňovat vnější tlak, žáky k učení převážně či výhradně donucovat. Není jistě nutno připomínat, že nežádoucími posuny na škále zmíněných polárních hodnot může docházet v rámci jedné a téže školy (popřípadě i v rámci téhož školského systému) k uplatňování zcela odlišných typů výchovného působení se všemi důsledky, které z toho vyplývají. Zkušenosti ukazují, že interakční aspekt lze rovněž aplikovat na vztahy mezi učiteli, jakož i mezi učiteli a vedoucími pracovníky školy.

Hlavním kritériem úrovně interakce a její rozhodující kvalitativní charakteristikou je — podle našeho názoru — míra spoluúčasti vedených na organizaci a řízení činností uskutečňovaných v rámci školy (třídy).

Vztahový aspekt vychází z předpokladu, že každá forma učebně výchovného působení, každé zprostředkovávání výchovně vzdělávacích obsahů v sobě implicitně zahrnuje i určité vztahové charakteristiky. Odkazujeme na první část této studie a stručně připomínáme alespoň vztahy sympatie (antipatie, lhostejnosti) a neformální mocenské vztahy (vztahy přirozeného vlivu a autority v kolektivu).

Je přirozené, že oba zmíněné vztahové systémy je možno dále strukturovat. Značný výchovný význam může mít v této souvislosti např. povahu zájmu (popřípadě nezájmu) učitele o žáka. Zkušenosti ukazují, že je značný rozdíl, zajímá-li se učitel utilitaristicky pouze o ukázněnost žáka, či o jeho výkon, nebo má-li zájem o žáka nikoliv jen v jeho roli žáka, ale o celou jeho osobnost, jeho problémy, podmínky i možné perspektivy vývoje. Obdobně lze například doložit, že jinak ovlivňuje žáky optimistický, angažovaný postoj učitele a jinak jeho lhostejnost, popřípadě rezignace.

V závěru této části dodejme, že jednotlivé komponenty naznačeného vztahového mechanismu mimointencionálního působení, které je pro průběh a výsledky výchovného působení školy tak významné, se nevy-mykají možnostem operacionalizace a empirického zjišťování, jak o tom svědčí i u nás některé zajímavé a úspěšné pokusy zjišťovat zmíněné skutečnosti pomocí zejména psychologických, sociologických, sociometrických a dalších metod.²³⁾

ZÁVĚR

Závěrem považujeme za potřebné zdůraznit, že k úspěšné realizaci hlavních cílů komunistické výchovy považujeme v naší škole aktuálně za nezbytné zaměřit se v daleko větší míře než dosud na sociálněvztahové dimenze výchovně vzdělávací činnosti v rámci vyučování i organizovaného mimovyučovacího působení, jakož i na ostatní mimointencionální interakční a komunikační aktivity mezi žáky i mezi žáky a pedagogickými pracovníky školy.

V této souvislosti vystupuje stále více do popředí nutnost komplexního přístupu k celkovému pedagogickému působení školy na žáky. Socialistická škola zřejmě nemůže vystačit jen se zřetelem naukovým a nemůže se také omezit pouze na intencionální působení. Soudíme, že právě socialistická škola si musí neustále klást nejen otázku, co nového se žák dozvídá, které vědomosti, dovednosti a další kvality a na jaké úrovni si osvojuje, ale současně i otázku, co a jak žák ve škole každodenně prožívá, jaké zkušenosti získává, jak i tyto mimointencionální

vlivy spoluvytvářejí jeho osobnost.

Důležitým faktorem, který může kladně působit v uvedeném směru, je cílevědomé vytváření příznivého „ovzduší“ školy, žádoucích sociálních vztahů, které — jak soudíme — jsou výsledkem optimalizace systému řídicích vztahů ve škole, tj. jednoty vztahů nadřazenosti, podřízenosti a soudružské spolupráce, kázně a iniciativy, funkčních a zájmových (osobně výběrových) vztahů, jejichž dominantou je harmonické spojování aspektů výkonových a motivačních s přednostním zřetelem k všestrannému rozvoji osobnosti žáků i učitelů. Základním předpokladem a podmínkou utváření příznivého ovzduší školy, žádoucích sociálních vztahů se nám jeví pojetí řízení v jeho socialistickém, hluboce humanistickém a demokratickém obsahu jako jednoty řízení a sebeřízení s odpovídajícím podílem nejaktivnějších účastníků pedagogického procesu na řídicím rozhodování a řídicím jednání.

Nastíněná koncepce řídicích vztahů v socialistické škole je hypotézou, která se v současné době rozpracovává a operacionalizuje, aby mohla být ověřována i empiricky.

POZNÁMKY

¹⁾ Afanasjev, V. G.: *Člověk i upravljenje obščestvom*. Moskva 1977, s. 164.

²⁾ Markov, M.: *Teorija socialnogo upravljenja*. Moskva 1978, s. 18.

³⁾ Řízení jako profesionální činnosti se ovšem na škole nevěnují pouze ředitel a jeho zástupci, ale část své pracovní náplně i učitelé (z titulu funkce, kterou byli pověřeni ředitelem nebo učiteli sdruženými v politických organizacích), např. vedoucí metodických sdružení a předmětových komisí, předsedové společenských organizací, třídní učitelé a další, kteří se určitým způsobem podílejí zvláště na koordinaci činnosti učitelů, vychovatelů a dalších pracovníků školy (popřípadě i funkcionářů SRPŠ, zástupců patronátních závodů atd.).

⁴⁾ Pochopitelně jde o určitou abstrakci. V praxi dochází k neustálému těsnému prolínání formálních i neformálních stránek organizace, formálních i neformálních struktur a prvků.

⁵⁾ Viz např. Bacfk, F. — Císař, V. — Lukš, J.: *Řízení výchovně vzdělávací činnosti školy*. Praha, SPN 1978, s. 63—64.

6. Mimointencionálním působením chápeme všechny ty aktivity, vlivy a jejich výchovné důsledky, které nejsou přímo stanoveny příslušnými normami a předpisy (nebo jsou stanoveny pouze rámcově) a které vyplývají především z rozdílných forem, metod a organizace akulturačních a socializačních procesů v rámci jednotlivých škol.

7. Zde máme na mysli — kromě rozvoje teorie tvorby učebních plánů, osnov, které se věnuje stále větší pozornost i v socialistických zemích (zvláště v NDR, PLR a RLR) — také rozvoj vědeckých základů implementace v oblasti školství, která se již konstituovala v řadě zemí (s oporou o systémové inženýrství) jako samostatná vědecká teorie o zavádění nových projektů vzdělávání a výchovy do školské praxe.

8. Tuto tezi lze doložit především mnoha fakty např. o růstu zločinnosti na školách v kapitalistických zemích. Viz např. Adam, R.: *Die Kriminalität in den Schulen der USA*. Die deutsche Schule, 1970, č. 7—8, s. 509.

Na podporu zmíněné teze lze však uvést i bohatý empirický materiál například o tom, jak se nepřiměřené a neadekvátní nároky na pamětní schopnosti žáků mohou nepříznivě projevit v rozvoji jejich samostatného, logického myšlení (potlačují se kombináční schopnosti žáků, redukují se možnosti samostatně a originálně řešit neobvyklé situace a nestandardní úkoly aj.). Viz Kruteckij, V. A.: *Razvitije umstvennych sposobnostej školnika v processe obučenija*. Sovetskaja pedagogika, 1971, č. 8. Četné výzkumy ukazují, k jakým důsledkům vede u nemalé části žáků postupný pokles zájmu o učení či dokonce nechuť a odpor k učení. Následují zpravidla školní neúspěchy, které situaci dále komplikují a vedou k různým formám „nežádoucího učení“, k četným projevům a postupům, jimiž se žák snaží „uniknout“ vzniklým obtížím a problémům. Uvedené (a jistě i jiné) faktory tedy vedou k dalším formám „nežádoucího učení“ žáků.

Příkladem, který je potřebám našeho výkladu nejbližší, je poukaz na četné negativní jevy, které se na škole postupně vytvořily a upevnily v průběhu celého jejího historického vývoje. Máme na mysli např. opisování, napovídání, „ulejvání“ a další formy předstírání a podvádění. Je zřejmé, že si podobnou „výchovu“ žádná škola nikdy za cíl nekladla. Přesto však tyto jevy na škole zakotvily a není snadné je překonat ani v tak kvalitativně odlišném typu školy, jakým je škola socialistická.

9. Viz např. Lukš, J.: *Škola jako činitel formování osobnosti středoškolského studenta*. In: Lukš, J. a kol.: *Sborník prací pedagogické laboratoře VÚOŠ, I. část, Praha 1974, s. 74.*

10. F. Kozel, který již před léty postřehl tento problém, položil velmi vyhrcoanou otázku: Má se komunistická výchova přizpůsobovat škole, nebo se má škola přizpůsobovat potřebám komunistické výchovy? Dosavadní praxe socialistické školy i dokumenty (např. nejvyšších stranických a státních orgánů SSSR z 29. 12. 1977) orientující její další rozvoj ukazují, že se socialistická škola bude muset daleko výrazněji a pružněji podřizovat potřebám komunistické výchovy.

11. Existuje logicky podložený názor, že termínu „pedagogika“ a „pedagogický“ se má užívat pouze k označení teoretické reflexe předmětné činnosti označované jako výchova a vzdělávání, respektive vyučování. Proto se u nás používá převážně adjektiv výchovně vzdělávací či učebně výchovný, která ovšem ve svém dnešním obsahovém významu nepokrývají zcela rozsah pojmu „pedagogický“, jak je interpretován v sovětské odborné literatuře. Vzhledem k této situaci a specifickým potřebám studie používáme zde i na jiných místech zmíněného termínu volněji, v obou jeho významech, jak je to koneckonců běžné nejen u autorů sovětských, ale i autorů v NDR a v některých dalších socialistických zemích.

12. Danilov, M. A.: *Pedagogičeskij process kak objekt pedagogičeskoj teorii*. In: *Voprosy obučenija i vospitanija*. Moskva 1972, s. 58.

13. Suchomlinskij, V. A.: *Pavlyšskaja sredňaja škola*. Moskva 1969. Zkušenosti V. A. Suchomlinského rovněž ukazují, že život školy nesmí být komplikován skutečnostmi, které jsou ve vztahu k němu vnější a nemohou vyvolat aktivní vztah žáků. Vše v životě školy je nutno podříditi logice pedagogické účelnosti.

14. Michajlov, F. T.: *Socialnyje posledstviya naučno-techničeskoj revoljucii v sovetskoij srednej škole*. Referát na III. čs.-sovětském semináři, Liblice 1977.

15. Danilov, M. A., tamtéž, s. 75.

16. Částečně se tohoto problému v jeho didaktické dimenzi dotkl v souvislosti s metodami vyučování již O. Chlup, který svého času napsal: „Při trpném způsobu učení a vyučování se nevyužívá důležitého faktoru, kterým je vzájemný styk žactva. Rozmanitost duševních a fyzických stránek, schopností a zájmů, dovedností, pohotovosti, adaptace činností, myšlení a poznání, uměle utajená při katedrovém encyklopedicky izolovaném osvojování poznatků, nabývá v čínorodém socialistickém kolektivu třídy nového nebývalého významu.“ *Systém činnosti, myšlení a poznání*. Pedagogika, 1959, č. 1., s. 85.

17. Kujal, B. — Bacfk, F. — Helus, Z. — Stráňai, K. — Tuček, A.: *K perspektivnímu systému celoživotní komunistické výchovy v socialistické společnosti*. PÚ JAK ČSAV Praha 1977, s. 403—435.

18. „Jednotlivý učitel nemá vliv na funkční uspořádání a vybavení školy, na strukturu školství a organizaci školy, na platné pracovněprávní předpisy, na učební plán ani na učební osnovy a učebnice. Pracovní řád stanoví, co je jeho povinností a jak si má při plnění úkolů počínat, projekt, osnovy ho zavazují nejen plnit předepsaný program, ale stanoví i posloupnost, časové limity a další podrobnosti, jak se má s úkoly vyrovnat“, atd. Viz: c. d., s. 408—409.

19. Vztahy mezi vedením školy a učiteli zahrnujeme v tomto vymezení do širšího rámce vztahů mezi učiteli.

20. Viz např. Geréb, G.: *Psychické klima v škole*. Bratislava, SPN 1978; Backman, C. W. — Secord, P. F.: *Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim, Beltz 1972; Meier, A.: *Soziologie des Bildungswesens*. Berlin, Volk und Wissen 1974, aj.

21. Tato orientace je podporována i v pedagogické teorii např. v NSR, zejména představiteli tzv. kulturní pedagogiky. Viz především práce O. F. Bollnowa: *Wesen und Wandel der Tugenden*. Frankfurt 1958; *Einfache Sittlichkeit*. Göttingen 1962.

22. Parsons, T.: *Social structure and personality*. N. York, Frankfurt/M. 1964; Hurrelmann, K.: *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt 1975.

23. Viz např. Helus, Z.: *Pedagogická optimalizace a psychologie školní úspěšnosti žáků*. Československá psychologie, 1978, č. 5, či Lukš, J. a kol.: *Sborník prací Pedagogické laboratoře VÚOŠ I.—IV. část*. Praha 1978.

ФРАНТИШЕК БАЦИК

К ВОПРОСАМ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УПРАВЛЕНИЯ В СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Очерк посвящен обсуждению некоторых аспектов реализации нового проекта дальнейшего развития чехословацкой воспитательно-образовательной системы и является одновременно эскизом теоретической концепции подготовки эмпирических исследований проблематики взаимоотношений управления в школе, т.н. «атмосферы» школы.

В своем очерке автор занимается разграничением понятий взаимоотношений управления в школе и их расчленением в отношении их содержания и формы как на уровне руководящей работы учителей, так и директоров школ и других руководящих школьных работников. В отношении руководства воспитанием и развитием

учащихся подчеркивается прежде всего необходимость комплексного подхода к общему педагогическому воздействию, в рамках которого следует уделять несравнимо больше внимания социальной стороне воспитательно-образовательной работы в процессе обучения и организованного внеучебного воздействия, равно как и интенциональным видам взаимодействия и коммуникационной активности между учащимися и между учащимися и педагогическими работниками школы.

Желательные социальные взаимоотношения, благоприятная «атмосфера» школы воспринимающая как результат оптимизации системы управляющих взаимоотношений в школе, т.е. единства отношений между вышестоящи-

ми, подчиненными и товарищеским сотрудничеством, дисциплиной и инициативой, должностных и личных (по выбору), доминантной содержания, которых является гармоническое сочетание аспектов исполнительных и мотивирующих, с предпочтительным учетом всестороннего развития личности учащихся и учителей. Основной предпосылкой и условием создания благоприятной атмосферы в школе ав-

тор усматривает в понимании управления в его социалистическом, глубоко гуманистическом и демократическом содержании, как единства управления и управления самим собой с соответствующей долей участия наиболее активных участников педагогического процесса в принятии решений по вопросам управления и реализации управления.

FRANTIŠEK BACÍK QUESTIONS OF CONTROL RELATIONSHIPS IN A SOCIALIST SCHOOL

The study is, on the one hand, a contribution to some aspects of the implementation of the newly introduced project for the further development of the Czechoslovak educational system and, on the other hand, an outline of the theoretical conception of the preparation of empirical researches into the problem of the relationships of control at school, the so-called „atmosphere“ of a school.

The author deals with defining the concept of control relationships at school and with dividing them from the viewpoint of their content and form, on the level of control activities of both teachers and school heads and other senior educational officers. With regard to the control of education and pupils' development stress is laid primarily on the necessity of a comprehensive approach to pedagogical work in general, with incomparably greater attention than up to now being paid to social relationship dimensions of educational work within the framework of classroom instruction and organized out-of-school activities as well as to non-

intentional interaction and communication activities among pupils and between pupils and school educationists.

Desirable social relationships, a favourable „atmosphere“ of a school are understood to be the result of optimizing the system of control relationships at school, i. e. the unity of relationships of superiority, subordination and comradesly co-operation, discipline and initiative, functional and interest (personally selective) relationships, whose content dominant is a harmonious combination of performance and motivation aspects with priority being given to an all-round development of the personality of pupils and teachers alike. The basic pre-requisite and precondition for the formation of a favourable atmosphere of a school is, in the author's opinion, the conception of control in its socialist, deeply humanistic and democratic content as a unity of control and self-control with a corresponding share of the most active participants in the pedagogical process in controlling decision-making and controlling behaviour.