

Vliv nepříznivého rodinného prostředí na výchovu dětí v kapitalistické společnosti

Doc. dr. BOŽENA ROTTEROVÁ, CSc.,

katedra pedagogiky filosofické fakulty UK v Praze

Elitářské teorie — ať už byly rozvíjeny v kterékoli době společenského vývoje — jsou vždy charakterizovány snahou kodifikovat danou společenskou nerovnost lidí jako »přirozený« systém, který odpovídá »přirozené« struktuře veškerého bytí. Proto rozdělení společnosti na malou vládnoucí skupinu, elitu, charakterizovanou »nadprůměrnou inteligencí, nadáním, mnohostrannými schopnostmi, vůlí k moci, majetkem, bohatstvím všech druhů«, a na masu, tj. ty ostatní, kteří postrádají potřebnou míru »jak inteligence, tak majetku«, bylo a je ve vykořisťovatelských společnostech považováno nejen za správné, spravedlivé, ale také za jediné »možné«.

Jestliže např. Machiavelli odkázal svým politickým dědicům dvě teze, které nesmí vladař nikdy zapomenout a které lze stručně shrnout takto: »Vycházej z předpokladu, že ti, jimž vládneš, jsou špatní a mají nižší úroveň«, »Pracuj na vlastních vladařských vlastnostech, získávej potřebné ctnosti a hlavně umění vládnout«, nemůžeme v tom dost dobře spatřovat snad filosofický pesimismus, protože Machiavelli samozřejmě rovněž ví, že lidé nejsou nejen »špatní a hloupi«, ale také »dobří a chytří«. Uvedené teze jeho odkazu vyjadřují spíše politický pesimismus, jenž vyplývá z politické zkušenosti, z hlediska výkonu mocenské funkce a s nímž musí vždycky počítat každý, kdo chce ostatní podrobit své vůli, svým zájmům, své moci, kdo chce s lidmi manipulovat.¹⁾

Vlastnictví výrobních prostředků a majetek vůbec se stávaly v průběhu vývoje společnosti předpokladem k získání občanských a společenských práv. Kritériem určování společenské pozice jednotlivce a celých sociálních skupin v dané společnosti byla určitá míra majetku; hodnota člověka byla určována hodnotou jeho vlastnictví. Tento hodnotový systém byl v různých náboženstvích mj. také zdůvodňován svědectvím boží milosti nebo nemilosti, boží přízně nebo nepřízně, boží vyvolenosti apod. Majetek jako podmínku lidských práv přímo postuloval v 17. stol. např. Cromwell: »Ve společnosti nemá mít právo nikdo, kdo nemá majetek.«

¹⁾ Machiavelli, N.: *Vladař*, Praha 1969.

Majetek však rozhodoval i o jiných znacích, obsažených v pojmu »osobnost«, »individualita« aj.; některými buržoazními ideology byly tyto pojmy spojovány výhradně s příslušností k vládnoucí třídě, zatímco příslušníci dělnické třídy byli jednoduše označováni za »masu«. ²⁾ Tak v 19. stol. např. Pareto stejně jako Nietzsche považují za nezbytné rozdělení společnosti na vládnoucí »elitu« a ovládané »masy«. Ve 20. stol. se stávají elitářské teorie součástí fašistického a nacistického hnutí, politiky rasismu a imperialismu. Několik roků po skončení II. světové války říká Ehrenstein, že pro masy, hlavně pak pro masy německého lidu, platí stále to, co hlásal Nietzsche, že totiž »člověk musí mít něco, co by poslouchal«, neboť právě poslušnost, podřizování se, je »německý objev, německá důslednost«. Z tohoto »objevu« Ehrenstein přímo vyvozuje: »Masy zůstaly i ve 20. stol. ve svém duševním životě infantilní a řídí se ve svém postoji vůči vládci silným dětským instinktem, jenž jim dává pocit důvěry a potřebu odevzdat se (silnějšímu) a nutí je hledat autoritu, vedení, péči.« ³⁾ Nadřazenost, výjimečnost, schopnost vládnoucí menšiny, elity, vede k rozvíjení různých hodnotových koncepcí elity, hlavně elity moci. Akceptování poznatku o tzv. cirkulaci elit vede často k takovým metodám mocenského nátlaku, který je s to »zajistit« co možná nejdéle privilegované postavení vládnoucí menšiny. Metody, které utřídil a zdůvodnil už Pareto, jsou mocenskými elitami stále používány: omezování, zastrasování, zbídačování, uvěznění, fyzická likvidace, podplácení, korupce, povyšování »možných a nebezpečných vůdců« nižších tříd, ideologické dezorientování lidových mas, jejich otupování a udržování v pasivitě.

V důsledku změn společenského vývoje i s ohledem na rozvoj vědy a techniky a složitější mechanismy sociální manipulace jsou rozpracovávány a užívány »jemnější«, »psychologicky účinnější« teorie a techniky jednání. Parsons žádá, aby základ společnosti spočíval v »sociální rovnováze«, a rozvíjí především dva způsoby, jak této rovnováhy dosáhnout. Jeden způsob nazývá »socializací« a označuje jím veškeré působení, jímž je dítě od narození formováno ve společenskou bytost; zde zdůrazňuje především osvojování si takových motivů sociálního jednání, které vnější svět od jedince očekává a vyžaduje. Druhým způsobem je »sociální kontrola«, která spočívá v tom, aby byly vynalezeny a uplatněny všechny účinné prostředky, jimiž je možné lidi jednak »udržet pěkně v řadě« a jednak je přimět k tomu, aby »se sami v jedné řadě drželi«, aby je ani nenapadlo z řady odbočit a z toho či onoho důvodu uplatnit svůj zájem, svou vůli. ⁴⁾ Mocenská elita, jak kriticky podotýká Mills, ⁵⁾ zaujímá natolik klíčová postavení, že si vybírá určité typy lidí, které potřebuje, formuje je podle specifických rolí, do kterých je dosazuje, utváří je, zatímco jiné lidi odmítá, zbavuje je příležitostí vzdělání, informování, práce, výdělků, společenské prestiže atd. Tradiční prostředky násilí v určitých etapách vývoje nebo situacích jsou různým způsobem pozměňovány, zastírány a nahrazovány účinnějšími.

²⁾ Stirner, M.: *Der Einzige und sein Eigentum*. Leipzig 1845.

³⁾ Ehrenstein, W.: *Dämon Masse*. Frankfurt a. M. 1952.

⁴⁾ Parsons, U.: *The Social System*. Glencoe 1951.

⁵⁾ Mills, C. W.: *The Power Elite*. Oxford University Press, New York 1951, *Sociologická imaginace*, Praha 1968.

Do složitých sociálně politických mechanismů, jimiž elita zabezpečuje své postavení, patří i oblast výchovy, kde v poslední době dochází k psychologicky »jemnějším a účinnějším« technikám. Mnohé z těchto koncepcí a technik získávají popularitu a uznání, a to často převážně proto, že jsou posuzovány bez ohledu na širší společenské souvislosti, na třídní zájmy vládnoucí elity, že se — někdy až příliš naivně — důvěřuje jejich záměru »pomoci lidem z bídy«, »vyrovnat sociální nerovnosti«, dát každému »stejnou šanci«.

Historie podává mnoho důkazů o entuziasmu a subjektivně poctivém úsilí četných pedagogů, kteří chtěli »nově« koncipovanou výchovou »pomoci« člověku a žádali ochranu dítěte před nežádoucími sociálními vlivy, rozvoj jeho předpokladů a schopností, svobodný prostor pro všechny jeho aktivity i odstranění zděděných a získaných společenských výsad, které tak některým dětem usnadňují »životní start«. V oblasti výchovy a vzdělání bylo často voláno po zrovnoprávnění všech dětí a nechyběly ani pokusy této rovnoprávnosti dosáhnout. Avšak úspěch realizace nebyl závislý jen na míře pedagogické oprávněnosti jednotlivých postulátů nebo na psychických a morálních kvalitách učitelů a žáků, ale především na společensko-ekonomické struktuře a jejích mechanismech, rozhodujících o postavení člověka ve společnosti a možnostech jeho existence v rámci daných sociálních vztahů. Tak docházelo k tomu, že navzdory principům »humanity«, »demokracie« apod. byly nové výchovné koncepce i v různé míře zneužívány třídními zájmy.

Z hlediska této zkušenosti se zabývá řada pokrokově smýšlejících pedagogů západních zemí vymezením pojmu *kompenzační výchova*, která je určena tzv. *znevýhodněným dětem*, a sociálními důsledky této výchovy.

1. ROZDÍLY V CHOVÁNÍ, PRACOVNÍM VÝKONU A ŠKOLNÍ KLASIFIKACI DĚTÍ A MLÁDEŽE

A. V hodnocení žáků (kterékoli třídy, kteréhokoli stupně školy) se objevuje obecné konstatování, že děti pracujících jsou méně nadané, chybí jim žádoucí úroveň pracovních návyků a společenského chování, jejich adaptabilita a adjustovanost na danou normu je velmi nízká, zatímco jejich neukázněnost a agresivita s postupujícím věkem vzrůstá. Naproti tomu děti z rodin »středních a vyšších« tříd jsou považovány za nadanější, schopnější, výkonnější, společensky obratnější, přízpůsobivější a školské statistiky dokazují, že mají také lepší prospěch.

Ve zprávě o jedné berlínské národní škole píše S c h n e i d e r, že »národní škola je třídní škola, odkud stoupají děti vyšších společenských vrstev vzhůru, zatímco děti nižší společenské vrstvy jsou ještě více tlačeny dolů«. Autor říká, že ho ve vlastní zkušenosti s touto školou nepřekvapilo potvrzení této — už dříve získané — informace, ale způsob, jakým tato třídní škola předváděla své rozpory. Ředitel této školy, kterou sám považuje za vzorovou, ukázal autorovi některé nedostatky, jež školu »hyzdí«, jako např.: rodiny s mnoha dětmi bydlí v novém sídlišti a neudrží tam náležitý pořádek, domy jsou už bez omítky, v oknech visí prádlo, zdi jsou počmárány, rodiny žijí většinou z podpor v nezaměstnanosti, děti se doma neučí a nemají žádné potřebné školní pomůcky a často přicházejí do školy s modřinami, jsou špatně oblečené a mezi »lepšími« dětmi nemají ve škole žádné kamarády. Za nejhorší však považuje ředitel

to, že jsou tyto děti ve své opozici proti škole podporovány rodiči. Avšak nejen ředitel, ale i jiní učitelé zaujímají odmítavý postoj k dětem z dělnických rodin. Schneider mj. referuje o tom, že v jedné třídě našel zajímavý zasedací pořádek: na jedné straně byly dělnické děti ze sídliště, na druhé straně děti úředníků bydlících mimo sídliště; učitel, který byl dotázán, proč učinil tato opatření, odpověděl, že »nevycházel z třídního původu, ale z výkonu« dětí.⁶⁾

Obecně se často hovoří o tom, že děti pracujících mas nemají potřebné studijní »předpoklady«, že tedy nemají na vyšších školách »co dělat«, že svou přítomností jenom narušují pracovní morálku těch »lepších« apod. Někdy je nedostatek studijních schopností připisován výlučně biologickým faktorům, jindy zase sociálním, někdy skupinám podmínek. Učitelé, kteří takto hodnotí své žáky, často vyjadřují — v rozporu jak s teoretickou úrovní společenských věd, tak s praxí — pouze svůj »stavovský« názor. Tento názor se opírá o zkušenost, že je to vždy jen velmi malá část žáků, která je schopna úplně dosáhnout vyučovacího cíle, zatímco většina žáků dosáhne tohoto cíle jen uspokojivě až dostatečně a určitá část žáků nutně musí propadnout. Výsledky školní práce jsou už tedy »předem« dány, jsou determinovány sociální příslušností žáků k určitým společenským vrstvám. Děti z rodin sociálně nejslabších nemají potřebnou »způsobilost«. Kritické připomínky k tomuto stavu mají pochopitelně různou úroveň: někteří pedagogové říkají, že je chyba, že škola chápe způsobilost žáka jako určitou »hotovou danost«, neboť úloha školy spočívá také v tom, aby v žákovi potřebnou způsobilost utvářela, pokud »chybí z důvodů sociální nerovnosti a usiluje se o ni«,⁷⁾ jiní zase připomínají, že škola nemá možnost každé potřebné dítě natolik individuálně podporovat, kolik vyžaduje jeho zaostávání, dokud nebudou vytvořeny zvláštní výchovné podmínky, a jiní, např. P r e u s s, dokazují, že velká část učitelů diskriminuje děti z dělnických rodin, a to navzdory jejich inteligenci a dobrému charakteru, neboť se tito učitelé řídí zásadou, že »dělník zůstane dělníkem«.⁸⁾ Některé pedagogové kritizují atmosféru školy a způsob práce, která je zaměřena jenom na »výkon«, jako kdyby byl žák ve škole jenom proto, aby ukázal, jaký výkon může a dovede podat, jak »rychle« splní normu, a ukazují na to, že »výkon« je odměňován, zatímco odlišné tempo práce a přemýšlivost jsou odsuzovány, neboť pomalejší žáci zůstávají stranou a ti přemýšlivější jsou znechuceni povrchností a spěchem školní práce.⁹⁾ I když Rumpf vychází z analýzy práce gymnasia, je požadavek »výkonu« daleko obecnější a platí pro žáky národních i základních škol. Kdo se chce dostat »někam výš«, musí podat předepsaný výkon. Jsou však toho dělnické děti schopny?

Autoři »Projektů kritiky kompenzační jazykové výchovy«, E h l i c h, H o n n h ä u s e r, M ü l l e r a W i e h l e¹⁰⁾ uvádějí, že ačkoli představují dělníci Západního Berlína 50,1 % výtělečně činných obyvatel, z počtu

⁶⁾ Schneider, P.: *Bericht über etne Berliner Volksschule*. Kursbuch 24. Berlin, Kursbuch Verlag 1971.

⁷⁾ Scheuerl, H.: *Begabung und gleiche Chancen*. Heidelberg 1958.

⁸⁾ Preuss, O.: *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen*. Weinheim, Berlin, Basel 1970.

⁹⁾ Rumpf, H.: *Schule gesucht*, Braunschweig 1968.

¹⁰⁾ *Spätkapitalismus — Soziolinguistik — Kompensatorische Spracherziehung*. Kursbuch 24, Berlin, Kursbuch Verlag 1971.

2787 maturantů r. 1970 bylo jen 8 % z dělnických rodin. I buržoazní tisk se podivuje této nízké kvótě, která neodpovídá oficiálně vyhlášenému požadavku »odkrývání studijních rezerv z řad dělnictva«, jak to vyžaduje současná společenská potřeba.

Z mnoha důvodů, ke kterým se ještě vrátíme, vzrůstá zájem o využití daleko větší intelektuální potence mládeže, než jakou produkuje dosavadní praxe třídního školského systému. Děti dělníků náhle představují v projektech kapitalistických manažerů »rezervní armádu v politicko-vzdělávacím boji«. ¹¹⁾ Zvýšený zájem o dělnické rodiny většinou neplatí jejich ekonomické situaci a vůbec sociálnímu statutu, ale často jsou sledovány jenom »předpoklady« dobré výchovy dětí, v jejichž schopnostech chce mít společnost potřebnou »rezervu«.

B. R o d i n a je dítěti základním sociálním prostředím, které zabezpečuje jeho potřeby a zprostředkuje také jeho vztahy k vnějšímu světu. V rodině se dítě učí citovým reakcím stejně jako mateřské řeči, získává první vědomosti, poznatky a zkušenosti, vytváří si návyky a přejímá modely sociálního jednání a sociálních vztahů, hodnotový systém aj. Z tohoto hlediska představuje rodina pro dítě výchozí společenskou pozici. Proces socializace tu vlastně probíhá jako proces »ztřídnění« lidského jedince. Podle P a r s o n s e, který vyjadřuje názory mnoha sociologů, pozice dítěte v této základní skupině (rodině) »tvorí základní způsob určování sociální pozice novorozeňat ve všech známých společnostech«. ¹²⁾ Tato výchozí pozice určuje míru a způsob zabezpečování potřeb dítěte a je zprostředkujícím činitelem vlivů a stimulů ostatních sociálně kulturních faktorů, které do značné míry determinují rozvoj osobnosti dítěte. Tak rodina »třídním dědictvím« dává dítěti rovněž životní cíle a vzory, perspektivu do budoucna a všestranně je vybavuje — podle kultury své třídy a sociálního statutu — k »životnímu startu«. Podmínky startu dětí z dělnických rodin jsou tak pochopitelně odlišné od podmínek startu dětí středních a vyšších vrstev, a proto vedou i k získání vlastní odlišné sociální pozice i v budoucnu.

Význam rodinného prostředí pro formování osobnosti dítěte není však dán jenom tím, že jde o »třídní dědictví« a jeho sociální důsledky pro život jedince, ale také vzájemnými citovými vztahy členů rodiny, osvojováním si základních návyků a postojů, prožíváním shody i rozporů, množstvím času, který dítě stráví doma, společnou činností atd. Mnoho autorů se podrobně zabývá analýzou vlivů rodinného působení, hlavně vztahem matky k dítěti v raném dětství, způsoby krmení, podmínkami utváření hygienických návyků, výchovnými styly, různými technikami výchovy ke kázni, rodinnou konstelací a dalšími vlivy, ¹³⁾ o kterých se domnívají nebo i prokazují, že jsou rozhodující pro vytvoření pocitu stability a životní jistoty, sebedůvěry, vyrovnanosti a pro kvalitu aktivity jedince. Vliv a funkce rodiny představuje velmi široké spektrum vnějšího působení na dítě, a to jak pro jeho formování jakožto individua, tak také v širších společenských souvislostech. Právě proto usluje každá společnost, aby

¹¹⁾ Evers, C. H.: *Modelle moderner Bildungspolitik*. Frankfurt a. M. 1969.

¹²⁾ Parsons, T.: *A Revised Analytical Approach to the Theory of Social Stratification*. In: Bendix, R.—Lipset, S. M. (Eds.): *Class, Status and Power*. New York 1966.

¹³⁾ Argyle, M.: *The Effects of Child-rearing Techniques*. In: *Psychology and Social Problems*. London 1964.

jí prosazované směry a normy sociálního vývoje nacházely pozitivní odezvu ve výchovné atmosféře rodiny a v jejich individuálních aspiracích.¹⁴⁾

Socializující funkcí rodiny se zabývá mnoho disciplín, od sociální antropologie přes sociologii až k psychiatrii atd. V některých kapitalistických státech, hlavně v USA, se rozvíjí tzv. socializace člověka jako samostatná disciplína, zahrnující velkou část biologických a společenskovedních oborů. Přívrženci této nové disciplíny si vzali za úkol »shromáždit velké množství konkrétních faktů«, jimiž je realizován proces socializace dítěte v rodině. Tak dochází k mnoha dílčím výzkumům, z nichž však mnohé — jak připomíná Božovičová — mají jenom deskriptivní charakter nebo neoprávněně zobecňují dílčí poznatky. Často se také stává, že pod údajně »čistými empirickými daty« se skrývají ne právě progresivní teorie (např. psychoanalýza, hlubinná psychologie), ať už jsou si toho autoři vědomi či nikoli. Navzdory těmto kritickým připomínkám Božovičová právem uvádí, že některé z těchto výzkumů znamenají skutečný přínos, neboť pomáhají objasňovat složité kauzální vztahy, vyplývající např. z postoje k dítěti, výchovného stylu, obsahu a úrovně sociálně kulturních stimulací atd.¹⁵⁾

C. Sociální původ, nadání a způsobilost ke studiu. Teorie jednostranně zdůrazňující nadání jako danou genetickou vlastnost jedince (a s tím pak spojenou příslušnost k vyšší společenské třídě a vyšší sociální pozici) nebo naopak jako vlastnost utvářenou výhradně působením prostředí (což se nepříznivě projevuje u příslušníků nižších společenských vrstev a znemožňuje změnu jejich životních podmínek a společenský vzestup) patří vlastně už minulosti. I když se ještě výjimečně můžeme setkat s názory, že »žádná z nich se nedá s konečnou platností experimentálně a statisticky prokázat, protože jak pojem nadání, tak pojem sociální vrstva jsou hodnotícími pojmy«,¹⁶⁾ společenská praxe, výzkumy společenskovedních oborů, ale i z oblastí biologie, fyziologie aj. nutně vedly k odstranění této alternativní formulace. Fakta dokazují, že nadání je jev dynamický, ve velké míře závislý na životních podmínkách a také na příležitostech k prosazení a uplatnění. Ve vědecky podložených koncepcích utváření a výchovy osobnosti člověka se dnes daná problematika chápe a formuluje jinak, např.: »Jak dalece působí ve výchově osobnosti sociální podmínky?«, »Jaké jsou vzájemné vztahy mezi oběma skupinami podmínek?«, »Za jakých okolností převažuje jedna skupina nad druhou?«, »Jakými prostředky lze pozitivně ovlivňovat (rozvíjet, urychlovat, posilovat) psychické procesy?«, »V které vývojové fázi je toto ovlivňování zvláště významné (rozhodující)?« atd.¹⁷⁾

Většina současných psychologů se shoduje v tom, že lze nadání vymezit jako funkci genetického potenciálu a sociálně kulturního prostředí.¹⁸⁾ K těmto dvěma faktorům řadí moderní sovětská psychologie ještě třetí, který spočívá v aktivitě a samostatnosti individua. Objevuje se tu pojem

¹⁴⁾ Winch, R. F.: *The Modern Family*. Holt 1965; Wurzbacher, G. (hrsg.): *Die Familie als Sozialisationsfaktor*, Stuttgart 1968.

¹⁵⁾ Božovič, I. I.: *Ličnost i jeje formirovanije v detskom vozraste*, Moskva 1968.

¹⁶⁾ Scheuerl, H.: *Begabung und gleiche Chancen*. Heidelberg 1958.

¹⁷⁾ Anastasi, A.: *Heredity, Environment and the Question »How?«*. Psychological Review 1958, sv. 65.

¹⁸⁾ Bloom, B. S.: *Stability and change in human characteristics*, New York 1964.

aktivita jakožto specifické vlastnosti člověka, který není vnějšími podmínkami jenom utvářen, ale který je také — podle vlastní volby, záměrů, cílů — sám mění a vytváří si nové předpoklady k vlastnímu rozvoji i životnímu prostředí.¹⁹⁾ I když je známo, že sama aktivita jedince je částečně podmíněna výše uvedenými činiteli, má v rozvoji nadání člověka velký význam, neboť mu nabízí možnost volby a vede ho k odpovědnosti za vlastní jednání.

Není naším úkolem podrobně rozpracovávat toto pojetí nadání. Pro pedagogiku je mimořádně důležité zjištění, že nadání je v určitém smyslu procesem, v kterém se jedinec nadaným teprve stává,²⁰⁾ kdy si utváří za určitých podmínek potřebnou schopnost k té či oné činnosti. Nadání jako plastická, měnitelná schopnost výkonu může být vnějšími podmínkami, především vlastní činností provokováno, rozvíjeno, posilováno, ale také tlumeno, brzděno a deformováno. Z tohoto faktu vyplývá význam rodiny a jejího sociálně kulturního prostředí na rozvoj dítěte.

V odborné literatuře jsou dnes už podrobně rozpracovány a analyzovány jednotlivé skupiny činitelů sociálně kulturního prostředí. Na prvním místě jsou uváděny podmínky vitálního významu, jako výživa, kvalita spánku, vhodná míra sensorických podnětů, a to hlavně v optické a akustické oblasti, dále data výchovného postoje rodičů k dítěti, citový vztah a podpora emancipace dítěte a vlastní aspirace rodičů. Do skupiny činitelů ovlivňujících motivaci dítěte k učení a výkonu patří pomoc rodičů při učení dítěte (v nejširším slova smyslu, až od frekvence a kvality odpovědí rodičů na otázky dítěte), konstelace sourozenců, vytváření modelů a vzorů chování a jednání, podpora plánů a aspirací dítěte. Skupina činitelů jazykové kultury zahrnuje úroveň používané řeči v rodině, aktivitu verbálního projevu, podněcování a vedení dítěte k používání vhodných výrazových prostředků, obohacování slovní zásoby atd. Příležitost ke hře a učení může být označena za poslední skupinu činitelů sociálně kulturního prostředí (i když uváděné pořadí neoznačuje stupeň důležitosti), rozhodujících o návyku soustředěné činnosti, schopnosti koncentrace, utváření manipulačních dovedností, ale také o podněcování zájmu o sport, o přírodu, o cestování a rozšiřování teritoriálního vědomí a dále o účasti na životě dospělých, jejich společenské aktivitě, jejich společenského kontaktu s kruhem přátel aj.

Výsledky jednotlivých výzkumů, prováděných v různých zemích kapitalistického světa stejně jako v socialistických státech, potvrzují obecnou správnost výše uvedené koncepce nadání: podle zaměření jednotlivých výzkumů dochází k postupnému doplňování a zpřesňování poznatků nebo zdůrazňování určitých aspektů. Tak např. švýcarští autoři Biäsch a Vontobel²¹⁾ dokládají, že o nadání spolurozhodují: 1. sociální původ dítěte, 2. pohlaví, 3. pořadí mezi sourozenci a 4. rozdíly v místě bydliště. Statistika ukazuje, že v r. 1964 vstoupilo z národní školy na gymnasium 100 % dětí z horní vrstvy, 85 % dětí ze střední vrstvy, 41 % dětí z nižší vrstvy.

Vstup na gymnasium určoval společenský status rodiny, finanční si-

19) Leončev, A. N.: *Problémy psychického vývoje*, Praha 1966.

20) Roth, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen*, Stuttgart 1968.

21) Biäsch H., Vontobel J.: *Beiträge zur Talentforschung*, Bern, Hans Huber 1966.

tuace, intelektuální klima, nedostatek společenského »sebevědomí«, názor, že »vyšší školy jsou pro vyšší vrstvy« a obava ze »ztráty vlastní třídy«. Pohlaví dítěte spolurozhoduje o rozvoji jeho nadání potud, pokud jsou chlapci preferováni v míře podnětů, činností a interakce, zatímco dívky jsou »drženy« doma, omezovány tradicí, předsudky, domácími povinnostmi apod. Prvorozené děti, hlavně chlapci, mají přednost před ostatními dětmi v rodině, věnuje se jim větší pozornost, jsou na ně kladeny větší nároky (starat se o mladší děti, být »moudřími«, vzorem, »reprezentovat aspirace« rodiny aj.). Pokud jde o místo bydliště, výzkum ukázal, že IQ nad 115 byl zjištěn u:

27,0 % dětí velkoměst a větších měst,

10,0 % dětí ve městech s průmyslem a dopravou,

7,3 % dětí ve městech chudých na průmysl a dopravu,

15,1 % dětí v horských krajinách s průmyslem a turistickým ruchem,

2,4 % dětí v horských krajinách chudých na průmysl a turistický ruch.

O tom, že rozdíly v nadání lidí jsou dány historicky třídními činiteli, které především umožňují přístup k podnětům, informacím a vzdělání, přináší řadu důkazů i kulturní antropologie; M. Meadová objasňuje a prokazuje jimi např. i nejběžnější odlišnosti ve výchově a chování mužů a žen.²²⁾

Různí autoři zjistili korelace mezi IQ a společenským postavením rodičů od +0,2 do +0,4. Tyto výsledky jsou uváděny jako doklad společenské determinace IQ.²³⁾

»Čím člověk je, co dělá, jaké má postavení?« — to je jedna z neopominutelných otázek, kterou si lidé buď otevřeně kladou při seznámení, nebo na kterou hledají odpověď poněkud »taktičtějším« způsobem. »Pracovní profesionální pozice,« říká v souhlasu s ostatními sociology Barber, »je nejlepší jednoduchý indikátor pozice v sociálním rozvrstvení.«²⁴⁾ Podle této pozice je člověk druhým hodnocen, přijímán, odmítán, podporován, diskriminován atd.

Podle pracovních profesionálních pozic rodičů, na základě sociálního statusu rodiny jsou také (v drtivé většině) v buržoazní škole hodnoceni i žáci a v důsledku tohoto hodnocení jsou už předem diskriminováni. Preuss např. uvádí, že nikoli nedostatečný školní výkon, ale požadavek učitele na zvláštní kvality (které by děti nižších společenských vrstev měly prokázat, aby se ukázaly hodny stejného zacházení) vytváří dětem velmi náročné situace, na které pochopitelně reagují způsobem, jenž neodpovídá normám »středních vrstev«. Nikoli tedy nadání dětí, jejich pracovní ochota a výkon rozhoduje o jejich postavení ve škole, ale sociální status jejich rodičů a dále skutečnost, v jaké míře se děti dělnických rodin ztožnily s kodexem požadavků a mravů buržoazní společnosti.²⁵⁾

O schopnosti učitele objektivně posuzovat žáky z různých sociálních vrstev bylo v mnoha výzkumech zjištěno, že je nedostatečná. V hodnotícím úsudku mnoha učitelů (a v důsledku toho i v jejich jednání) se pro-

²²⁾ Mead, M.: *Male and Female*. Penguin Books 1971.

²³⁾ Wolf, R.: *The Measurement of Environments*. Mac Ginitie, W. H., Ball, S.: *Readings in Psychological Foundations of Education*, New York 1968.

²⁴⁾ Barber, B.: *Social Stratification*, New York 1957.

²⁵⁾ Preuss, O.: *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen*. Weinheim — Berlin — Basel 1970.

jevují — někdy i bez záměru — interiorizované normy a měřítko střední a vyšší vrstvy a vlastního socializačního procesu.²⁶⁾ P r e u s s (v posledním citovaném výzkumu) také uvádí, že v sociálně statistickém šetření, prováděném r. 1964 v Osnabrücku, bylo mj. prokázáno, že někteří učitelé považovali až téměř 75 % dětí z dělnických rodin za schopné ke studiu (šlo o posouzení dětí 4. třídy národní školy a jejich možné výběrové řízení do vyšších škol), zatímco jiní učitelé viděli studijní schopnosti jen u 10 % dělnických dětí.

S tím souvisí i výsledky dalších výzkumů, daných otázkou, do jaké míry jsou učitelé vůbec schopni validně posoudit důležité znaky žáků. B a r n a r d, Z i m b a r d o a S a r a s o n zjistili, že učitelé posuzovali u žáků znaky sociálně žádoucí jediné v souvislosti s vyšším IQ.²⁷⁾ Autoři výzkumu pochybují o validitě posuzování osobnosti žáků učitelem a připomínají, že se tu objevují u učitelů dvě strategie posuzování: 1. kritériem posuzování je inteligence a nikoli jiné znaky, např. úzkost, sociabilita, nezávislost, motivace, 2. inteligentnějším dětem se připisují sociálně žádoucí vlastnosti, zatímco méně inteligentním jsou pozitivní vlastnosti upírány.

V nejrůznějších souvislostech bylo prokázáno, že »inteligence« je velmi často a p r i o r i — bez výkonnostních testů, zkoušek a komplexního hodnocení — přisuzována dětem ze středních a vyšších vrstev, že její »přiznání« této kategorii je často projevem znalosti »dobrých mravů«, »stavovskou« slušností.

Přisuzování inteligence, nadání a sociálně žádoucích vlastností dětem z rodin středních a vyšších vrstev je jedním ze znaků buržoazní školy. Dosah tohoto důsledku spočívá v diskriminaci dětí z dělnických rodin.

P o s t o j v ě t š í n y u č i t e l ů k d ě l n í c k ý m d ě t e m — v průběhu výchovně vzdělávacího procesu stejně jako v období výběrového řízení žáků na vyšší školy — tuto diskriminaci jenom potvrzuje. Četné výzkumy dokazují, že učitelé považují dělnické děti za málo ukázněné, málo zdvořilé, s nižším stupněm čistoty, vkusu, málo motivované ke školní práci a ochotě podat dobrý výkon, zdůrazňují u těchto dětí chatrnou fantazii, nekritické myšlení, nesamostatnost v práci, těžkopádné vyjadřování a vůbec obtížnost k těmto dětem »nějak přistoupit a k něčemu přimět«.²⁸⁾ Tyto znaky a projevy chápou jako nezměnitelné, ať už proto, že je považují za »vrozené«, či sociálně kulturním prostředím dítěte za pevně zafixované. Podle těchto názorů nedává rodina dítěti dostatek potřebných »zušlechťujících podnětů« a vede dítě »k únikovým mechanismům« od obecně uznávaných norem.

I když tyto postoje a názory jsou formulovány dnes, v období rozvinuté průmyslové společnosti, která vykazuje mnohé znaky masového konzumu, a v etapě, kterou buržoazní ideologové nazývají často »lidovým kapitalismem«, není bez zajímavosti porovnat tyto údaje s připomínkami, které na začátku tohoto století adresovala Clara Z e t k i n o v á buržoazii. Upozorňovala, že životní podmínky, které vytváří kapitalistická společ-

²⁶⁾ Latscha, F., Schneider, W.: *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Olten u. Freiburg 1988.

²⁷⁾ Barnard, J. W., Zimbardo, P. G., Sarason, S. B.: *Teachers ratings of student personality traits as they relate to IQ and social desirability*. Journal educ. psychol. 1968/2.

²⁸⁾ Preuss, tamtéž; Latscha-Schneider, tamtéž.

nost svým námezdním otrokům, jsou nepřátelské kultuře. Užívání kultury a ještě víc její vytváření předpokládá jak materiální zabezpečení, tak fyzické, duševní a mravní síly. Buržoazie — jako všichni vykořisťovatelé — udržuje však proletariát v bídě a kulturní omezenosti.²⁹⁾

Rozbor neobjektivního posuzování dělnických dětí jejich učiteli ukazuje na různé skupiny příčin. Do první patří charakter společnosti, určující postavení dělnické třídy, a také charakter školy jakožto ideologického nástroje buržoazních zájmů, zaměření a úroveň přípravy učitelů, dále různá míra korumpovanosti a různé formy nátlaku na učitele jakožto na závislé »reprezentanty, úředníky, administrátory« státu³⁰⁾ a také společenská atmosféra třídní společnosti. Do druhé skupiny pak patří především činitelé osobnosti učitele, jeho mravní profil, světový názor a odborná pedagogická schopnost. Pokud se týká této schopnosti, potvrzují mnohé výzkumy stejně jako praxe, že učitelé jsou většinou připraveni a orientováni na výchovu »hodných«, způsobilých, ukázněných, poslušných, ochotně se učících a jejich autoritu uznávajících žáků a že se odvracejí právě od těch, kteří tyto vlastnosti nemají, ač právě tyto děti potřebují jejich pomoc nejvíce. Tak dochází k tomu, že dělnické děti, znevýhodněné už před vstupem do školy malou podporou sociálně kulturní úrovně rodiny, jsou ve školní docházce rok od roku více přehlíženy, odmítány, znechucovány, diskriminovány, takže se tím nutně mění i jejich vztah ke škole a k normám, které jim škola ukládá, a tím také klesá jejich školní výkon.

Nikoli tedy jenom vrozené dispozice nebo jenom negativní vlivy sociálně kulturního prostředí rodiny, ale především diskriminace dělnických dětí ve škole se stává velkým nebezpečím pro rozvoj jejich osobnosti. Nejen dítě předškolního věku, ale i školák potřebuje vedle vhodné a podnětné pomoci i potvrzení vlastního sebevědomí, neboť jeho vztah k prostředí i k práci je závislý na možnostech požadovaného výkonu a pozitivní hodnocení tohoto výkonu.

Nejsou ojedinělé výzkumy, které zjistily (nonverbálními testy), že děti z dělnických rodin, které před vstupem do školy vykazovaly vysoké pozitivní hodnoty, od vstupu do školy je rok od roku ztrácely, takže ve třetí a čtvrté třídě patřily k »nenadaným, neschopným, nezpůsobilým k vyššímu vzdělání«. I když se vezme v úvahu, že s každým vyšším ročníkem, které dítě navštěvovalo, se snižovala možnost dělnických rodičů být dětem stále stejnou oporou jako v předškolním věku, je třeba uvést, že na druhé straně ony děti ze středních a vyšších vrstev, které prokázaly v předškolním nonverbálním testu podstatně nižší hodnoty, v mnohém svůj výkon zvýšily a v každém případě získaly lepší hodnocení.³¹⁾ Jejich pozice byla určována sociálním statutem.

Feldhoff např. dokládá, že škola v současné etapě vývoje NSR plní funkci sociální selekce. Už rodinné prostředí sice vyvolává v dítěti vztah ke škole (jde o celou škálu tohoto vztahu, od radosti něco poznat, učit se, sdělovat se někomu se získanými poznatky, být za to pochválen,

²⁹⁾ Walther, H.: *Clara Zetkin zur proletarischen Familienerziehung*. Berlin 1959.

³⁰⁾ Combe, A.: *Kritik der Lehrerrolle*. München 1971.

³¹⁾ Ferdinand, W., Uhr, R.: *Zum Problem des Sprachniveaus IQ-äquivalenter Schulanfänger aus unterschiedlichen sozio-kulturellen Gruppen*. Schule und Psychologie, 1970/3.

odměněn, vyniknout mezi ostatními, rozhodnout se pro další vzdělání, studium atd.), ale škola si vybírá děti podle třídních hledisek, je orientována na výkon, úspěch a kariéru a její stejné požadavky na všechny děti a její třídně diferencovaný vztah k dětem různých společenských vrstev reprezentuje společenskou nerovnost a fakticky tak zabraňuje dělnickým dětem »využít« stejných »práv a možností« v »demokratické škole«.32) Na základě tohoto rozboru se autor domnívá, že je skutečně licoměrné, když kapitalistická společnost hlásá, že její »demokratický« řád zabezpečuje »všem dětem — nezávisle na jejich třídní příslušnosti — naprostou stejné podmínky pro výchovu a vzdělání«; to totiž znamená, že záměrně ignoruje daná fakta o postavení pracujících mas v kapitalistické společnosti, o odlišné úrovni připravenosti mnohých dětí těchto vrstev ke vstupu do školy a jejich diskriminaci v průběhu školní docházky.

Tato diskriminace se pak projevuje ve výběrovém řízení žáků a jejich studiu na vyšších a vysokých školách. Zatímco rodiče střední a vyšší vrstvy posílají své děti na studie s naprostou samozřejmostí, rodiče z nižších sociálních vrstev tuto iniciativu neprojevují. Někteří pedagogové se k tomuto faktu vyjadřují takto: a) rodiče jsou vůči vzdělání dětí lhostejní, b) nejsou dostatečně informováni o právech, které jim dává zákon, c) nemají potřebný přehled o studijních možnostech, pro které se dítě může rozhodnout ve 4. třídě národní školy, d) jejich zkušenosti se školou a s učiteli jsou takové, že je zbavují všech iluzí o možném vyšším vzdělání jejich dětí, e) mají malou míru společenské jistoty (ať už se v ní projevuje více ekonomický nebo společenský aspekt) a v podstatě rezignují na možný sociální vzestup svých dětí i na účelnost tohoto vzestupu. Také se prý zde objevuje strach, že »vyšší vzdělání dětí vede k jejich odcizení rodině«.

Zkušenosti dělnických rodičů se školou a s učiteli je možné ilustrovat tímto výrokem jednoho učitele: »Dbám na to, aby pokud možno žádný žák mé třídy nešel do gymnasia, jde většinou o děti dělníků a vzestup by byl pro ně příliš křiklavý.«33) K o b také uvádí, že mnozí učitelé často přímo přemlouvají ty z dělnických rodičů, kteří se nedají odradit celkovou atmosférou třídní školy, aby přihlášky svých dětí na gymnasium odvolali. Některé rodiče prý lze přemluvit snadno, jiné je nu*no »varovat«. Někdy je obsahem tohoto varování argumentace, že »do učebního plánu gymnasia je už zakalkulována pomoc rodičů«.34) Výsledky některých výzkumů ukázaly, že mnozí učitelé nepochybují ani tak o »studijní způsobilosti dělnických dětí jako o jejich oprávněnosti k možnému sociálnímu vzestupu«.35) Vyskytují se ovšem také názory, že mnozí učitelé zabraňují dělnickým dětem v přístupu na vyšší školy proto, aby »chránili děti před potencionálními těžkostmi a stressovými situacemi«, které jsou v důsledku jejich sociálního původu a nízké společenské připravenosti (zdvořilost, taktika, sociální kontakty aj.) nevyhnutelné.

Abý nebyl obraz učitele kapitalistické společnosti jednostranně zkres-

32) Feldhoff, J.: *Schule und soziale Selektion*. Deutsche Schule, 1969/11.

33) Kob, J.: *Erziehung in Elternhaus und Schule*, Stuttgart 1963.

34) Latcha, F.: Schneider, W.: *Die Ungleichheit der Bildungschancen*, Olten u. Freiburg 1966.

35) Preuss, O.: *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen*, Weinheim — Berlin — Basel 1970.

lený, je třeba uvést, že mnozí učitelé se zajímají o možnosti dalšího vzdělání dělnických dětí a také je ke studiu doporučují, zatímco třeba neschvalují některé záměry rodičů středních vrstev, kteří bez ohledu na nedostatečné výkony nutí své děti ke studiu. Podobné případy jsou však spíše výjimečné a nemohou měnit celkovou situaci třídní ideologie kapitalistické školy.

2. KOMPENZAČNÍ VÝCHOVA — POMOC TZV. ZNEVÝHODNĚNÝM DĚTEM?

Mohlo by se zdát rozporným, že navzdory právě vylíčené situaci v postavení dětí dělnických rodin v buržoazní škole — v níž jsou z mnoha stránek diskriminovány — vznikla v kapitalistické společnosti koncepce tzv. kompenzační výchovy. Pokusíme se tento rozpor objasnit.

Z dějin pedagogiky je známo mnoho pokrokových pedagogů, kteří v teorii i v praxi vycházeli z principů humanismu a chtěli zajistit všem dětem bez ohledu na pohlaví a společenskou situaci jejich rodičů stejná práva a možnosti ve vzdělání. V konkrétních historických podmínkách vykořisťovatelských vztahů však nemohlo mít jejich úsilí žádoucí úspěch.

V období současného vývoje kapitalistické společnosti jsou znovu proklamovány principy humanismu a demokracie, jejichž dodržováním mají být zabezpečena práva každého člověka, tedy i právo na vzdělání, neboť to má velký vliv na životní start každého jedince. Je koncepce kompenzační výchovy vedena skutečně jen úsilím zabezpečit »rovnou šanci« všem?

A. Příčiny zájmů kapitalistické společnosti o kompenzační výchovu a hledání talentů

Těchto příčin je řada a mohou být různě interpretovány. K našemu účelu postačí však poukázat na tyto:

— Vědeckotechnická revoluce podstatně mění způsob výroby a skladbu národního hospodářství, tyto strukturální změny přinášejí často i negativní sociální důsledky. Požadavky na přípravu pracovní síly jsou náročnější, patří k nim mj. větší všeobecné vzdělání, určitá »předběžná kvalifikace« a snadná adaptace jiným pracovním a životním podmínkám. Na racionální přípravě pracovní síly a jejího optimálního využití ve výrobě závisí i výnos kapitálu, vzdělávací plán se stává současně ekonomickým faktorem.³⁶⁾

— »Sputnikový šok« je obecné označení reakce, kterou v r. 1957 vyvolal start první sovětské družice a prvenství SSSR v kosmu. Úspěchy sovětské vědy byly mj. chápány také jako úspěchy sovětského školství, což bylo i podnětem k zamyšlení nad úrovní školství v mnoha kapitalistických státech a k počátku mnoha školských reforem; hlasy volající po »výchově talentů« a »objevování talentů třeba i v dětech z dělnických rodin« byly často hlasy těch, kteří se s kosmickým prvenstvím SSSR nemohli smířit.

— Školské reformy jsou obvykle organizovány v důsledku hospodářských změn a méně už k jejich budoucímu vyvolání; proto je jejich časovým úkolem rovněž řešení stávajících nedostatků. Autoři C o m b e a

³⁶⁾ Edding, F.: *Ökonomie des Bildungswesens*, Freiburg i. B. 1963; Picht, G.: *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Freiburg i. B. 1964.

Riess dokládají, že s poklesem tzv. hospodářského zázraku v Německé spolkové republice je třeba tuto situaci řešit i v přípravě pracovních sil a na trhu pracovních sil, zvláště když mezinárodní konkurence nutí NSR vyrovnávat hospodářskou strukturu i kvalifikaci pracovních sil podle vzoru USA;³⁷⁾ užívání školské reformy jakožto »léčebného« prostředku pro nedostatky společenskoekonomické struktury platí ovšem nejen pro NSR.

— Daná koncepce kompenzace — pomoci znevýhodněným dětem — nabízí vládnoucí buržoazii nejen významné prostředky propagace »demokracie«, ale především zabezpečuje daleko lepší ideologické působení na tu část dělnické mládeže, která má být ve svém startu a životním postavení »zvýhodněna« a umožňuje mnohem působivější (protože nenápadnější a taktičtější) sociální regulaci nižších vrstev, hlavně jejich uvědomělost a revolučnost.

B. K vymezení pojmu kompenzační výchova

Usilovat o jednotně vymezené pojetí kompenzační výchovy by bylo marné, neboť jak v různých kapitalistických zemích, kde je rozvíjena (nejvíce v USA a v NSR), tak u různých autorů, pověřených vypracováním potřebných projektů, se můžeme setkat s řadou odlišností závislých na specifických sociálně ekonomických podmínkách i na odborném teoretickém východisku a dílčích aspektech. Důvody zavádění kompenzační výchovy je možné shrnout takto:

a) Kulturní zanedbanost dětí z rodin sociálně nižších vrstev se projevuje jako deficit v nadání těchto dětí a už od samého vstupu do školy jsou tyto děti v důsledku svých kognitivních a ostatních psychických vlastností znevýhodněny proti ostatním dětem.

b) Sociálně kulturní deprivace těchto dětí zabraňuje jim jak v úspěchu ve školní práci, tak v žádoucích společenských kontaktech, což u některých dětí vyvolává ještě větší malomyslnost a u jiných zvyšuje agresivitu.

c) Výše uvedená situace se stává u určité části mládeže jednou z příčin delikvence, neúspěch ve škole vyvolává neúspěch v životě.

d) Školní neúspěchy a delikvence ohrožují nejen daného jednotlivce, ale jsou s ohledem na ekonomický rozvoj a bezpečnost společnosti vážnou hrozbou celé společnosti.

e) Moderní demokratická společnost musí zajistit všem dětem »spravedlivý« start a realizovat i ve výchově princip rovnosti všech občanů.

f) Stupeň zanedbanosti dětí z nižších sociálních vrstev a z toho vyplývající zvláštní potřeba výchovných opatření vyžaduje netradiční postupy v nápravě tohoto stavu.

O b s a h k o m p e n z a č n í v ý c h o v y dětí z »neprivilegovaného« prostředí se tak stává zvláštním úkolem nejen pedagogiky samé, ale i sociální pedagogiky, sociální péče, sociální politiky a ekonomických manažerů.

Do jaké míry se kompenzační projekty stávají politicky aktuální, může ukázat např. i projev presidenta N i x o n a, který na jaře 1970 slíbil, že už brzy přijde doba, kdy bude mít každé dítě v USA »právo na čtení«.³⁸⁾

³⁷⁾ Combe, A., Riess, F.: *Schulreform als Moment gesellschaftlicher Veränderung*. Die Deutsche Schule, 1971/10.

³⁸⁾ Illich, I.: *Plädoyer für die Abschaffung der Schule*. Kursbuch 24, Kursbuch Verlag Berlin 1971.

Presidentův slib se vztahoval na takové podmínky školní výchovy, kdy se každé dítě ještě před opuštěním školy naučí docela spolehlivě číst.

Jako další příklad ke zdůvodnění i zaměření kompenzační výchovy můžeme uvést návrh jednoho z poradců presidenta Nixona, psychiatra H u t s c h n e c k r a. Ten presidentu doporučil, aby »byly vyšetřeny všechny děti od 6 do 8 let za účelem zjištění destruktivních charakterových rysů; tyto děti by pak měly být zařazeny do „vhodných“ škol nebo v případě nutnosti do speciálních ústavů, určených k převýchově.«³⁹⁾ Autor této informace, I. I l l i c h, ředitel známé mexické školy »Cuernavaca«, dodává, že »důsledným rozšířením školského systému by byly preventivní koncentrační tábory pro potenciální delikventy«.

Oficiální statistiky USA udávají, že počet Američanů, kteří jsou v sociálním a hospodářském ohledu nepriviligovaní, je 30—35 miliónů. Jako nepriviligovaní jsou označováni ti, kteří danou hranicí chudoby nedosahují existenčního minima. Jestliže se však místo kritéria dolaru vezme měřítko chudoby, dané rozdílem mezi strukturou chudoby a společenským bohatstvím, zvyšuje se počet společensky znevýhodněných občanů téměř na dvě pětiny Američanů.⁴⁰⁾ Patří sem obyvatelstvo zchudlých venkovských oblastí, zemědělská dělníci, etnické menšiny, zvláště Portorikánci a černoši, velká armáda nekvalifikovaných pracovníků, mezi nimiž je velké procento mládeže. V této situaci hraje nezaměstnanost spolu s rasovým problémem velkou roli.

Podle předběžného hodnocení potřebuje v USA více než 25 miliónů dětí a mládeže pomoc kompenzační výchovy, bez které se jejich školní vzdělání nemůže obejít. Např. žák 7. nebo 8. třídy, žijící v ghettu, je za stejně starým dítětem střední vrstvy např. jen ve čtení nejméně o dva až tři roky pozadu. Ve skupině stejně starých »znevýhodněných« dětí je však možno najít velký počet těch, které jsou sotva na úrovni 1. třídy. Tato situace právem vyvolává nejen v rodičovské, ale v celé veřejnosti, včetně politických kruhů, velké znepokojení, i když příčiny tohoto znepokojení jsou u každé skupiny jistě odlišné. Tak se proklamace principů práva na »stejnou šanci« a »spravedlivý start« všech dětí objevují v různých projektech kompenzační výchovy.

C. Programy a projekty kompenzační výchovy

Je na místě připomenout, že řada teoretiků společenskovědních oblastí se zabývá problematikou psychosociálních procesů a struktury utváření osobnosti dítěte se zřetelem k objektivnímu vědeckému poznání a má snahu pozitivně přispět k řešení této složité situace. Některé výsledky jejich práce jsou ve výchovných projektech této »kompenzace« využívány a jiné zneužívány.

Programy a projekty kompenzační výchovy vycházejí z teorie, že nadání a inteligence nemají žádnou vysloveně determinující vrozenou kvalitu, nýbrž že jsou utvářeny z vnějšího prostředí variabilními vlivy a jejich kvalitou.

Předškolní věk jako mimořádně důležité období ve vývoji dítěte musí být v daleko větší míře než dosud využíván k plánovité podpoře roz-

³⁹⁾ Tamtéž.

⁴⁰⁾ Manuela du Bois-Reymond: *Zur Strategie kompensatorischer Erziehung*. Kursbuch 24, Kursbuch Verlag Berlin 1971.

víjení všech psychických procesů a utváření žádoucích vlastností dítěte. Mollenhauer, Heckhausen a Aebli vypracovali pro zvláštní komisi pro vzdělání návrh programu kompenzační výchovy,⁴¹⁾ kde mj. navrhuje, aby sociálně kulturní deprivace znevýhodněných dětí byla odstraňována mnohostrannými programy už v předškolním věku, a to v mateřských školách, jejichž charakter a úroveň by se musely podstatně změnit. Byla by zde nová náplň práce, intenzivní rozvoj řeči, děti by se učily číst, psát a počítat a rozvíjela by se kulturní funkce řeči a četby. Učitelé národní školy by pak v tomto programu pokračovali.

Předškolní věk hraje v kompenzační výchově mimořádně velkou roli. Ačkoli výzkumy tohoto období byly realizovány na různých místech a odlišnými metodami, většina jejich autorů se shoduje v tom, že vědomosti, dovednosti a návyky, získané v tomto věku, stejně jako sociální vlastnosti usnadňují každému dítěti další rozvoj všech jeho schopností. V evropských poměrech stejně jako v USA počítají některé projekty s povinnou předškolní výchovou, se zaváděním nových typů pedagogických poraden pro rodiny s malými dětmi, kde např. kvalifikované pracovnice docházejí také pravidelně do rodin a dávají rodičům odborné konzultace, vedou přímo i rodiče k zabezpečování vhodnějších výchovných stimulů. V jiných případech byly navrženy a realizovány pokusy, kdy matky svým desetiměsíčním dětem předčítaly z pohádkových knížek každý den nejméně 15—20 minut (byly za tuto činnost experimentátory honorovány a také kontrolovány), jinde zase docházely do rodiny kvalifikované pracovnice, aby si s dětmi hrály a vhodnou hrou je podněcovaly ke správným reakcím a rozvoji mateřské řeči apod. Rozvoji řeči, kultuře vyjadřování a dovednosti i návyku čtení, které si dítě osvojí ještě v předškolním věku, je připisován velký význam. Kirst např. uvádí, že děti, které toto zvládnou, jsou proti ostatním dětem v základní škole ve výhodě, neboť a) dovedou plyně číst, b) jsou připravené a ochotné k učení, c) mají potřebné sociální sebevědomí.⁴²⁾ Lückert zdůrazňuje význam tvořivé hry, práce a znalosti čtení, v čemž (na základě zhodnocení výsledků mnoha výzkumů) spatřuje nezbytné předpoklady k rozvoji psychických funkcí dětí předškolního věku. Řeč učí děti poznávat, vyjadřovat se, třídít dojmy, znaky a především zobecňovat.⁴³⁾ S ohledem na tyto nové a náročné úkoly žádá Lückert odstranit dosavadní nevyhovující strukturu mateřských škol a zavést úplně nový typ s »novými« vychovateli, kteří by měli odpovídající přípravu; domnívá se, že feminizace je v mateřských školách nežádoucí, a žádá i vychovatele-muže.

Amerických výzkumů v oblasti kompenzační výchovy je velmi mnoho a dílčí výsledky jsou velmi známy, takže postačí na některé projekty jenom odkázat: *Headstart Project* je realizován ve třinácti výzkumných ústavech, kde jsou řešeny různé vyučovací strategie, které by pomáhaly odstraňovat nerovnost šancí znevýhodněných dětí; na *university in Illinois* získávají děti zvláštní programy kulturní techniky, zaměřené na odstraňování nevhodných výrazů, osvojování »správ-

41) Mollenhauer, K., Heckhausen, A., Aebli, H.: *Forderungen von Vertretern des Deutschen Bildungsrates*, Schule und Psychologie, 1969/2.

42) Kirst, W.: *Kleine Kinder lesen*. Schule und Psychologie, 1967/10.

43) Lückert, H. R.: *Lesenlernen im Vorschulalter als Aktion der basalen Bildungsförderung*. Schule und Psychologie, 1967/10.

né« řeči, na nové výrazové možnosti; universita v Kansasu se zabývá výzkumy analýzy chování dítěte s cílem posilovat v každém dítěti takové dovednosti, které jsou nezbytné, aby dítě dokázalo pomoci samo sobě; New Child Project zkoumá senzomotorické aktivity v souvislosti s funkčním a expresivním používáním řeči aj. Avšak nejen na jazykové, nýbrž i na matematické vzdělání je kladen mimořádný důraz; tak např. na universitě v Illinois je už delší dobu praktikován »kurs pro děti předškolního věku«; tento kurs navštěvují děti od tříapůl roku se svými »zainteresovanými« rodiči a jak autoři dokládají, úspěšně zvládnou velmi náročné matematické úkoly. V Ipsilanti je prováděn v institutu předškolní výchovy tzv. kurs »How teaching«, založený na pravidelné a dlouhodobé docházce učitelů do rodin, kde pomáhají matce při všech jejích výchovných funkcích, hlavně při rozvoji řeči, motoriky a kognitivních schopností. Rovněž v Ipsilanti organizovaný Perry Preschool Project je zaměřen na sledování tří skupin předškolních dětí, z nichž každá má výchovné těžiště v jiné oblasti, jedna v podněcování kognitivních funkcí, druhá spočívá v rozvoji řeči a třetí je zaměřena na vytváření určitých sociálně emotivních postojů.⁴⁴⁾

Všechny tyto výzkumy a na jejich základě vypracované projekty počítají s několikanásobným zvýšením dosavadního počtu mateřských škol a také počtu zaměstnanců, se sníženým počtem dětí v jednotlivých třídách a skupinách a současně s novou, vyšší úrovní vychovatelek těchto předškolních zařízení. Další nezbytnou podmínkou dosažení úspěchů je však spolupráce vychovatelů s rodiči, motivování rodičů k novému výchovnému programu.

Kompenzační programy — i když jsou v největší míře zaměřeny na děti předškolního věku jakožto skupinu, kterou lze nejsnadněji formovat — jsou také rozpracovávány pro školní mládež, někde jsou realizovány jako doplňkové formy k dosavadnímu školskému systému, jinde spočívají už v organizaci nových forem jakožto součást školského systému. V USA je obecně známý program »Title One«, který měl kompenzovat úroveň a výsledky školní práce asi 6 miliónů zanedbaných, sociálně a kulturně deprivovaných školáků. Odborníci uvádějí, že tento program byl ze všech ostatních kompenzačních projektů finančně nejnákladnější. Probíhal od r. 1965 a podle hodnocení Illich⁴⁵⁾ »nevedl k žádnému viditelnému zlepšení školní práce a výsledků „zanedbaných“ dětí«. Děti nižších sociálních vrstev zůstaly opět daleko pozadu za svými spolužáky ze středních vrstev. Kromě toho bylo v průběhu realizování programu zjištěno, že by měl být rozšířen na dalších 10 miliónů »znevýhodněných« dětí, a projektanti žádali o další finanční prostředky. Illich, který se podrobně zabývá analýzou tohoto kompenzačního programu, si klade několik otázek, kterými by mohlo být objasněno »úplné selhání« tohoto neobvyklého projektu: Příčiny by mohly být: a) v tom, že tři miliardy dolarů

⁴⁴⁾ Bereiter, C., Engelmann, S.: *Teaching disadvantaged children in the preschool*, Englewood Cliffs 1966; Karnes, M. B., Teska, J. A., Hodgins, A. S.: *A longitudinal study of disadvantaged children who participated in three different preschool programs, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Los Angeles 1969; Durkin, D.: *Children who read early*. New York 1966; Engelmann, S. and T.: *Give Your Child a Superior Mind*, New York 1966.

⁴⁵⁾ Illich, I.: *Plädoyer für die Abschaffung der Schule*, Kursbuch 24, Kursbuch Verlag Berlin 1971.

nestačí k tomu, aby se od základů zlepšilo 6 miliónů zanedbaných dětí, b) peníze nebyly účelně vynaloženy; jiné učební plány, lepší organizace a systém vynakládání financí by mohl třeba vést k větší pomoci zbídačelým a deprivovaným dětem a přinést tedy lepší vyučovací a výchovné výsledky, c) nedostatky v celkové kulturní úrovni vzdělání není možno kompenzovat školním vzděláním. K první hypotéze autor připomíná, že šest miliónů dostaly sice školy, které měly největší počet nepriviligovaných kulturně znevýhodněných dětí, ale že v nejlepší případě dostaly tyto děti z dané částky sotva polovinu, zatímco druhá připadla dětem ze středních vrstev, kterým se tak dostalo ještě lepších možností než dříve, takže rozdíl mezi výkonem obou skupin se ještě zvyšovaly; »elita« byla podporována na úkor znevýhodněných. K druhé hypotéze Illich dokládá, že už z první je zřejmé, že neúčelnost vynaložení peněz je prokázána. Současně však říká, že toto neúčelné použití peněz je zde méně závažné ve srovnání s celou strukturou třídního školského systému, neboť na jeho základě musí vždycky docházet k poškozování nepriviligovaných vrstev, k utváření specifických postojů dětí těchto vrstev ke škole a ke vzdělání a k elitě, která je jim dávana za »vzor«. Podle názorů učitelů a vychovatelů — říká Illich — bylo by v USA zapotřebí každoročně nejméně 80 miliard dolarů, aby mohly být zabezpečeny všem žákům středních a vyšších škol stejné možnosti vzdělání. Tato částka představuje víc než dvojnásobek nyní vydávaných 36 miliard dolarů. Illich k tomu podotýká: »USA, které v r. 1969 vydaly téměř 80 miliard dolarů na „obranu“, včetně války ve Vietnamu, jsou zřejmě příliš chudé, aby poskytly všem svým dětem stejné vzdělávací možnosti.« Z dalšího Illichova rozboru vyplývá, že situace »znevýhodněných« dětí sotva může být řešena pedagogickými, sebelépe pedagogicky připravenými projekty, že je třeba společenských změn. Na adresu některých pedagogů, zdůrazňujících význam zvládnutí čtení v předškolním věku, říká Illich, že brazilský pedagog Paolo Freire zjistil, že dospělý člověk se může naučit číst přibližně ve čtyřiceti hodinách, jestliže první slova, která rozluštit, mají pro něho důležitý politický význam.

Jako příklad kompenzačního výchovného působení na mládež, která rovněž patří do okruhu kulturně deprivovaných žáků, ale vykazuje poměrně dobrou odolnost při vypořádávání se s rozpory a stressujícími vlivy školského prostředí, je možné uvést příklad projektu »vzestupu«, který je realizován ve spolupráci středních a vysokých škol.

Středoškoláci z chudých okrajových čtvrtí velkoměst a z venkovských oblastí — v počtu asi 20 000 mladých lidí — byli např. v létě 1966 hosty 216 nejrůznějších objektů vysokých škol USA. Polovinu tohoto počtu tvořili černoši, jeden z patnácti byl vždy španělsko-amerického původu a Indiáni byli zastoupeni 4 %. Všichni pocházeli z takového sociálního prostředí, kde roční příjem rodiny nedosahoval nezbytného existenčního minima. »Úřad pro ekonomickou příležitost« vypracoval pro tyto mladé lidi federální program »vzestupu«, jehož cílem bylo motivování chlapců i dívek k dalšímu vzdělávání, rozvoji schopností a získání »lepších« příležitostí, které by jim umožnily »vymanit se z chudoby«. Během 6—8týdenního pobytu byl realizován plán přednášek universitních i středoškolských profesorů, ale také vysokoškolských studentů, dále různé diskusní, sportovní a společenské akce, mládež se měla učit normám vyššího společenského prostředí právě tak, jako se měla přesvědčit o demokracii a mož-

nostech, které demokracie dává všem svým občanům bez rozdílu sociálního statutu a také rasy. Autoři projektu hodnotili po skončeném programu celou akci velmi kladně, chlapci a dívky byli lepší, než vysoké školy očekávaly, a jedině Indiáni selhali, pro ně byl program přímo »šokem«.46) Také veřejnost prý přijala tento program vzestupu s velkým zájmem, hlavně rodiče oceňovali, že se jejich dětem »dává příležitost«. Velká část účastníků prohlásila, že je odhodlána sledovat »další cestu vzdělání a sociálního vzestupu«.

3. KRITICKÉ HLASY NĚKTERÝCH AUTORŮ KAPITALISTICKÉ SPOLEČNOSTI KE KONCEPCI KOMPENZAČNÍ VÝCHOVY

Uznání požadavku nutnosti optimální podpory jedince a jeho sociální integrace je východiskem všech kritických připomínek.

Jestliže se dítě z proletářského prostředí chce zařadit do kontextu středostavovsky orientované školy, je konfrontováno s alternativou: buď se přizpůsobit žádanému výkonnostnímu standardu a právě tak i kulturním normám, anebo být označeno za neschopné. Kompenzační programy mají vést dítě k tomu, aby nabízenou pomoc přijalo a reagovalo ve škole i ve společnosti odpovídajícími výkony. Skutečnost, že většina kompenzačních programů ztroskotává na motivaci k dlouhodobému učení, mj. ukazuje, že je obsah těchto programů pro dítě něčím nepřijatelným, v jeho životním prostředí cizím a rozporným.

Dále není zanedbatelná otázka, kterou si mnozí kladou: Jestliže je znevýhodněná mládež vedena k tomu, aby se vyrovnávala se situací, která ji deformuje, a překonávala obtíže vnějšího světa a snažila se v něm co nejúspěšněji uplatnit, má tak činit s ostatními znevýhodněnými, nebo proti nim? Která společenská třída má zájem na tom, aby byla akceptována druhá varianta této otázky?

Z rozboru konkrétního materiálu kompenzačních programů např. vyplývá, že hlediska kvalifikačních požadavků buržoazie na budoucí pracovní síly jsou už obsažena v projektech předškolní výchovy, která má rozvíjet právě ty vlastnosti a schopnosti, které se v období vědeckotechnické revoluce stávají jako »duševní kapitál« třetím faktorem výroby. Buržoazní sociolingvisté žádají, aby děti zvládly »flexibilní hru rolí a odpovídající komunikační obratnost«, aby přijaly normy středních vrstev, aby se ztotožnily se sociálně profesionální rolí, kterou jim buržoazie ve svých projektech — teoretických i společenských — určila.47)

Kompenzační programy výchovy znevýhodněných dětí jsou zaměřeny na individuální emancipaci těchto deprivovaných jedinců, a to v takovém rámci, který nejlépe vyhovuje mocenskému postavení buržoazie. Využití »rezervy schopností a talentů« dělnických dětí je prokazatelně spojováno s prosazováním zájmů kapitalistické ekonomiky. Kompenzační výchova nesleduje jen otázky možností vyššího vzdělání a získání vyšší kvalifikace neprivilegovaných dětí, ale i vypracování takových metod a mechanismů, které by umožnily náležitou adaptaci dělnické mládeže na kapitalistický

46) Dranov, P.: *A Taste of College*. American Education, 1967/4.

47) Schlömerkemper, J.: *Gesamtschule im Wettbewerb*. Die Deutsche Schule, 1971/10; Ehlich, K., Hohnhäuser J., Müller, F., Wiehle, D.: *Spätkapitalismus — Soziolinguistik — Kompensatorische Sprachziehung*. Kursbuch 24, Kursbuch Verlag Berlin 1971.

společenský systém. Kompenzační výchova v tomto smyslu je buržoazním nástrojem vyhledávání »rezervní armády talentů« a formování vybraných, zvláště vhodných jedinců pro specifická postavení v kapitalistické ekonomice.

Z tohoto hlediska je kompenzační výchova znevýhodněných dětí dokladem, že dosavadní školský systém kapitalistické společnosti nemůže za daného stavu plnit potřebné výchovné vzdělávací funkce, a dále, že současná fáze kapitalismu se neobejde bez zvláštních dlouhodobých výchovných opatření,⁴⁸⁾ která jí umožňují nutnou »selekcí« vhodných kádrů.

Kritika dalších autorů kapitalistického světa pokračuje v tom, že »rovnost šancí ve škole, která nepřipravuje současně na rovnost šancí v životě« je fikcí, která i když v některých případech může být subjektivně dobře míněna, má společensky škodlivé důsledky; takováto »rovnost« nepodporuje totiž autonomii jedince, ale vytváří naopak jeho větší disponibilitu ekonomickými manažery, vede k retušování třídních rozdílů, k narušování solidarity pracujících, k teoriím o »zbytečnosti« třídního boje atd. Zabezpečení stejného startu na základě stejného práva na vzdělání předpokládá společnost, která svou ekonomickou a společenskou strukturou odstraňuje všechny sociální nerovnosti. Spravedlivost ve startu a rovnost životních šancí je dosažitelná nejen potřebným vzděláním všech dětí a vysokou kvalifikací dělníků, nýbrž také jejich zájmem a účastí na odstranění antagonistických rozporů ve výrobě a distribuci, což vede k zabezpečování celospolečenských zájmů.⁴⁹⁾

I když by bylo možné uvádět řadu dalších kritických připomínek k programům kompenzační výchovy, domníváme se, že nejdůležitější námitky už byly vysloveny. Jak tvrdili mnozí teoretikové kapitalistického světa, heslo »rovnost šancí«, »spravedlivost startu« je stále ještě více heslem ideově politickým nežli pedagogickým, vyjadřuje existenci třídních rozporů.

Zároveň jsou projekty kompenzační výchovy dokladem toho, že i v kapitalistických zemích je překonávána nedialektická, biologizující koncepce schopností jako neměnně daných veličin a že se hledají metody, jak schopnosti novými výchovnými metodami vyvíjet. Detailní rozbor těchto jednotlivých metod by si však vyžádal samostatnou studii.

Kritické připomínky pokrokových západních autorů doplníme však konstatováním, že v našich — kvalitativně odlišných — společenských podmínkách je situace značně odlišná. Kritické zkoumání speciálních metod pro rozvoj schopností může být pro nás dobrým podnětem i cenným poučením.

⁴⁸⁾ Tamtéž.

⁴⁹⁾ Zimmer, J., Rademacker, H.: *Modellschule Solingen*. Kursbuch 24, Kursbuch Verlag Berlin 1971.

ВЛИЯНИЕ НЕБЛАГОПРИЯТНОЙ СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В КАПИТАЛИСТИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Свой очерк автор посвятила детальному анализу важной области современной проблематики воспитания, которую в капиталистических странах принято называть «компенсационным воспитанием». Весьма широкое восприятие этой концепции воспитания вызвано многими причинами, однако большую роль играет в этом все более последовательное отрицание биологизирующих гипотез о неизменности способностей человека и доказательство решающей роли, которую в процессе развития индивида играет его социально-культурная среда, и затем специфические проблемы капиталистического общества, преимущественно в США и ФРГ.

Проблемы одаренности детей из самых низких слоев общества, дискриминируемых национальностей и рас, анализы школьной успеваемости и школьной работы этих детей и сопоставление полученных результатов с установленной нормой, в определенных зависимостях выходят за пределы психологическо-педагогической плоскости. Даже само капиталистическое общество воспринимает эти проблемы, как ответственные общественные проблемы, требующие неотложного ре-

шения. Компенсационное воспитание представляет собой способ такого решения.

Разрабатываются различные проекты воспитательных мероприятий, которые дадут возможность устранить нежелательную разность социально-культурной среды у отдельных детей и обеспечат для каждого ребенка «справедливый старт» в жизнь. Проекты положительного стимулирования развития личности «обиженных судьбой» детей тоже нередко реализуются на разном уровне и с различными результатами.

Автор настоящего очерка использует критическое отношение и анализы многих западных педагогов для доказательства того, что вопреки нередко действительно искренним взглядам сторонников компенсационного воспитания — последнее служит интересам господствующего класса капиталистического общества. Исследуемая проблематика нередко нацеливается на второстепенные моменты в процессе формирования человека.

Однако, в социалистическом обществе анализ проектов и результатов компенсационного воспитания — при условии обязательного критического подхода к нему — может оказаться весьма побудительным.

BOŽENA ROTTEROVÁ

THE INFLUENCE OF UNFAVOURABLE ENVIRONMENT ON THE EDUCATION OF CHILDREN IN THE CAPITALIST SOCIETY

In this study the author has chosen to give a rather detailed analysis of an important field of a complex of contemporary educational problems which is generally called »compensating education« in the capitalist countries. A very broad conception of this kind of education is arrived at for many reasons; on the one hand, an important role is played by the ever more consistent rejection of the biological hypotheses of unchangeable capabilities of

man and the demonstration of the decisive role played in the development of the individual by his socio-cultural environment, and on the other hand, specific problems of the capitalist society, especially in the U.S.A. and the Federal Republic of Germany, also play their part.

Questions of the talent of children coming from the lowest social groups or from nations and races discriminated

against, analyses of school attainment and performance by these children and a confrontation of these results with the norm required — all these questions in certain contexts no longer belong to the psychological and pedagogical level, but are seen by the capitalist society itself as important social problems calling for immediate solution. Compensating education represents such a solution.

Educationists are working out diverse projects of educational measures which make it possible to eliminate undesirable differences in the socio-cultural environment of individual children and ensure a »fair start« in life for each child. Projects of positive stimulation of personality development of »handicapped« children are

also often realized on different levels and with different results.

The author of this study has made use of the critical attitudes and analyses of numerous Western educationists and shows how compensating education in the capitalist society serves the class interests of the ruling class in spite of the subjective honesty in the views expressed by the advocates of this kind of education. The study of the problems in question is often focussed on secondary moments in the process of the formation of man.

In the socialist society, however, an analysis of compensating education projects and experiences, with the necessary critical approach, might be very stimulating.

.

Pro zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu na školách je zapotřebí dále podporovat rozvoj mimoškolní činnosti ve školních družinách a klubech. Tyto družiny a kluby mají jak výchovné, tak i sociální poslání. Jejich dosavadní rozvoj však neodpovídá jejich významu. Ve školních družinách je začleněno v ČSR 27 % a v SSR 16 % dětí prvního až pátého ročníku, ve školních klubech jen 2 % žáků šestého až devátého ročníku.

V souladu s vývojem v jiných socialistických zemích bude třeba podporovat i postupný rozvoj celodenního výchovného systému na základních školách.

Ze zprávy předsednictva ÚV KSČ z 3. 7. 1973