

K problematice hodnocení výsledků výchovné práce

Doc. dr. ZDENĚK KOLÁŘ, CSc.,
katedra pedagogiky FF UK, Praha

Považujeme-li výchovnou práci za systémovou činnost — a tato její povaha vyplývá z podstaty výchovy jako záměrného, cílevědomého formativního působení a působení komplexu faktorů —, musí být jednou ze základních myšlenek systému úvaha o způsobu hodnocení účinnosti výchovného působení. »V projektu systému výchovy a vzdělání by měl systém kontroly a hodnocení průběhu a výsledků výchovy a vzdělání tvořit důležitou součást výchovného a vzdělávacího procesu. Úkolem marxistické pedagogické vědy je vypracovat tento ucelený systém kontroly a hodnocení, a tím přispět ke zkvalitnění výchovného a vzdělávacího procesu.«¹⁾ Musí to být úvaha, jejíž podstatou je analýza teoretických východisek hodnocení účinnosti výchovy, ale která bude také obsahovat rozpracování závěrů této úvahy v co nejkonkrétnější kritéria hodnocení, v metody a postupy hodnocení, v celou organizaci procesu hodnocení.

Řešení otázky hodnocení souvisí s konkretizací cíle výchovy. Konkretizovaný cíl představuje v podstatě kritéria hodnocení. Otázka hodnocení souvisí s rozpracováním metod a prostředků zjišťování úrovně vlastností a kvalit vychovávaného člověka. Hodnocení výsledků výchovy je těsně spojeno s otázkou kvality člověka, s vymezením kvalit člověka a jejich neustálých změn, jejich vývoje. Je to i otázka vnějších projevů těchto kvalit a vlastností. Kvality vychovávaného člověka poznáváme především podle komplexu jednání člověka, podle výsledků činností, ve kterých se projevuje jeho vztah ke skutečnosti společenské a přírodní.

Otázkou hodnocení výsledků výchovné práce se naše pedagogická teorie i ostatní vědní disciplíny související s výchovou zatím zabývaly neúměrně málo vzhledem k významu této problematiky (např. sociologie nespojuje vždy průzkumy informovanosti a názorů mládeže s výchovnou prací, s východisky a výsledky výchovné práce). Minimální rozpracování hodnocení souvisí nejen se složitostí této otázky, ale i s tím, že se pedagogická teorie dosud málo zabývala výchovou jako systémem, kde

¹⁾ Kujal, B.: *Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu* Praha, PÚ JAK ČSAV 1972, s. 97.

hodnocení je logickou součástí.²⁾ Slabší zaměření pozornosti na problematiku hodnocení bylo zřejmě způsobeno i tím, že výchova nebyla vždy analyzována jako pedagogický jev, že se spíše hledaly paralely v jiných činnostech a ty se empiricky popisovaly, takže měly stejné vnější znaky jako výchova.

Nedostatečné rozpracování otázky hodnocení výsledků výchovy pak znamená, že pro praktické hodnocení, bez kterého se výchovná práce nemůže obejít, jsou přijímána kritéria a způsoby z jiných oblastí lidské činnosti, než je výchova. Výchovná praxe se většinou spojuje s kritérii školského hodnocení, což vůbec souvisí s výrazným zaměřením pedagogické teorie na školskou problematiku, a přenášela hodnocení intelektuální výkonnosti do všech oblastí činnosti člověka a do všech oblastí výchovné práce. Ke kritériím školského hodnocení existuje řada výhrad, jsou o nich stále diskutovány, ale v praxi je hodnocení v podstatě stále stejné, opírá se většinou o zkušenostní názorovou strukturu učitele a o rozpracované klasifikační předpisy. Pro komplexní proces hodnocení výsledků výchovy by nebylo nebezpečné přejímat systém školského hodnocení, kdyby právě toto školní hodnocení nebylo deformováno přeceňováním intelektuálního výkonu, mnohdy dokonce přeceňováním jen formálně dokonalého výkonu v této oblasti.

V oblasti intelektuální výkonnosti, příspěvku organizované výchovy k této výkonnosti, prostředků zjišťování této výkonnosti existuje řada prací a také řada diskusí.³⁾ Ovlivnění intelektuálního vývoje člověka je však jen jednou stránkou výchovné práce. Tyto práce a diskuse tedy postihují jen část výchovné problematiky. I když je třeba vzít v úvahu, že chápeme-li výchovu a vzdělání jako jednotný proces, jsou i výsledky obou těchto procesů v jednotných projevech. Je tedy třeba také výsledky vzdělání chápat jako výsledky komplexně chápáné výchovy (v této souvislosti ovšem je třeba si uvědomit i metodologickou nedopracovanost, která se v pedagogice projevuje v nepřesném vymezení vzájemných souvislostí výchovy a vzdělání).

Nás zajímá výchova jako ucelený obsahový a metodický systém, a tedy i možnosti hodnocení výsledků celého tohoto systému. Bez rozpracování kvalitní hodnotící soustavy si stále můžeme vymýšlet nové výchovné postupy, nové systémy, systémy zdokonalené, teoreticky propracované, ale nemůžeme odpovědně posoudit, zda ten či onen systém je účinný, co je v tomto systému výchovně pozitivní a co je formální. Jsme tak stále odkázáni na subjektivní dojem, na odhad, na příznivý nebo nepříznivý soud autoritativní osobnosti. Odhad však bývá často ovlivněn jednotlivostmi, vlastní individuální zkušeností hodnotitele nebo člověka, který sám je aktivní součástí výchovného systému. Nebo jsme odkázáni na závěry vyplývající z teoretické analýzy samotného systému. V deduktivních závěrech vycházejících z teoretického rozboru systému výchovy a jeho principů může však snadno být chyba, nevezmeme v úvahu všechny výchovné faktory, které působí na formování osobnosti, konkrétní hodnotu každého

²⁾ Např. Grulich, Vl.: *K systémovému pojetí komunistické výchovy na vysokých školách*. Pedagogika, 1973, č. 1, s. 27—39; Kujal, B.: *Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu*, Praha, PÚ JAK ČSAV 1972.

³⁾ Práce věnované diagnostice (např. Mužič: *Testy vědomostí*. Praha 1971), práce věnované metodám vyučování (např. Mojžíšek: *Vyučovací metody*. Praha 1975).

z faktorů v systému (přitom těchto faktorů je příliš mnoho, než abychom je v dedukci všechny postihli, tím spíše v jejich konkrétní všestrannosti), a snadno se dopustíme zkreslení.

Teoretické postuláty, na kterých je výchovný systém vybudován, vytvářejí záruky kvality výchovného systému a určité záruky kvalit výsledků v hodnotách vychovávaných. Pak ovšem je třeba logicky položit otázku hodnoty teoretických postulátů, do jaké míry vycházejí z marxisticko-leninské metodologie a do jaké míry jsou výsledkem rozboru konkrétních společenských podmínek, rozvoje společnosti. Dále však vzniká otázka kvality uplatnění teoretických postulátů v systému výchovy, v organizačních a metodických polohách systému. V přetváření teoretických východisek výchovy v praktický systém jsou ještě nepropracovaná místa. Formulace teoretických tezí systému výchovy vycházejí z fundované analýzy společenských vztahů a z analýzy funkce a možností výchovy ve společenských podmínkách. Proto skýtají základní záruku úspěchu výchovného systému. Nelze však celou kvalitu výchovného systému hodnotit jenom podle teoretických východisek (jak se často stává), protože jejich realizace prochází řadou zprostředkovatelských činitelů a stupňů. Teoretické postuláty jsou funkční nejen jako obecná metodologická východiska, ale především (a v tom je jejich metodologická hodnota), jsou-li uplatněny jako metoda analýzy konkrétních výchovných situací a jsou-li rozpracovány i v organizační a metodické struktuře výchovného systému. Tím je systém živý a již v jeho podstatě je uložen předpoklad kladných výsledků. Formálně použitá teoretická východiska znehodnocují výchovnou práci a diskreditují koneckonců i vlastní teoretická východiska. Výsledky jsou pak buď nepříznivé, nebo jsou důsledkem náhodné shody okolností. K této otázce přistupuje ještě problém realizace systému vybudovaného učitelem, vychovatelem v živé výchovné práci, a tedy jeho konkrétní úroveň jako realizátora a nositele vlivu základních postulátů i systému, dále problém úrovně řízení celého výchovného systému.

Hledáme-li kritéria hodnocení jakékoliv činnosti, vždy jako východisko nalezení kritérií vystupuje cíl této činnosti. Z cíle činnosti mohou být odvozena kritéria hodnocení úspěšnosti této činnosti. Základní otázkou je, bylo-li činností dosaženo zamýšleného cíle, či nebylo. V jaké úrovni bylo cíle dosaženo? Které stránky nebo polohy cíle byly dosaženy a které ne? To znamená, že pro vypracování a formulaci kritérií hodnocení (i pro rozpracování metod a postupů) je významné, do jaké míry je rozpracována kategorie cíle. Tyto všeobecné úvahy platí tím spíše o výchovné práci. Vymezení cíle výchovy je významné pro určování povahy celé výchovné činnosti. Základní otázkou úvah o problematice hodnocení výsledků výchovy je tedy kvalita vypracování cíle.⁴⁾

⁴⁾ Je třeba poznamenat, že vedle otázky rozpracování cíle vznikají další teoretické problémy. Formulovat kritéria hodnocení účinnosti výchovné práce, a tedy kvality výchovného systému, je obtížné, protože výsledky, které jsou obsaženy v kvalitách vychovávaných, se neprojevují vždy přímo a také ne bezprostředně po výchovném aktu. Kvality vychovávaných nemusí být vždy důsledkem konkrétního výchovného působení, ale důsledkem i jiných, někdy nám v konkrétní podobě neznámých faktorů. Tím se proces hodnocení komplikuje. Provádět hodnocení znamená také vymežit, co v kvalitách vychovávaných je výsledkem výchovného působení a co je způsobeno jinými faktory. Lze to vyjádřit i konkrétněji — ve vzniku a vývoji jakých kvalit, hodnot byla výchova rozhodujícím faktorem, a ve vzniku a rozvoji kterých kvalit byla jen podporujícím činitelem jiných, v konkrétní situaci intenzivnějších faktorů.

Výchozím bodem tedy je konkretizace cíle výchovy v socialistické společnosti, rozpracování obecného cíle pro dílčí situace a kvality. Pro pedagogickou práci se zatím používá převážně vymezení cíle v obecné rovině, i když existují dokumenty a studie, které cíl komunistické výchovy rozpracovávají.⁵⁾ Důsledkem i takto použitého cíle je i obecné vymezení prostředků, které jsou v praxi nepoužitelné, nebo používání takových prostředků, které nevyplývají z povahy cíle, dokonce jsou v protikladu s cílem, ale které jsou ve výchovné praxi (i v teoretických úvahách) upevněny tradicí. Příkladem nesouladu cílů a prostředků je práce školy, která připravuje převážně pasívním osvojováním předložených obsahů žáky a studenty pro aktivní účast ve společnosti. Z této charakteristiky vztahu obecných cílů a obecných prostředků jsou pak vymezena kritéria hodnocení výsledků také jen v obecné rovině. Tím se celý výchovný systém může stát formálním. Že tento systém není ve všech polohách formální, je způsobeno bohatými životními a pracovními zkušenostmi vychovatelů a jejich hlubokým zaujetím výchovnou prací. To je osud například některých plánů komunistické výchovy na vysokých školách i na nižších stupních škol, kde se dosud nepodařilo konkretizovat cíl výchovy ve formě kvalitně propracovaného profilu absolventa a kde se nepodařilo spojit s realizací tohoto profilu celý systém adekvátních prostředků.

Koncretizace cíle výchovy znamená mimo jiné i rozpracování cíle v tzv. operativní poloze, v poloze kvalit jednání člověka. Obecně vymezený cíl se velmi obtížně spojuje s konkrétním jednáním, obtížně se přes mezistupně dochází k určení takového jednání, které svou povahou odpovídá cíli, které vyjadřuje kvalitu zvládnutí cíle.⁶⁾

V konkrétní podobě lze formulovat cíl výchovy ve formě profilu absolventa určitého typu (nebo stupně) školy, ve formě požadavků na člena kolektivu, ve formě norem jednání v tomto kolektivu i jednání mimo kolektiv, požadavků na pracovníka určité profese a postavení, požadavků na člena určité organizace. Na základě vymezení kvalit absolventa (v nejrozličnějších oblastech jeho budoucí aktivity) lze vymezit i kritéria hodnocení účinnosti konkrétního výchovného systému. Tyto kvality absolventa jsou vlastně kritérii (konkrétními) úspěšnosti výchovného systému (společně s tím, že systém využívá i jiných vlivů, než které obsahuje sám). Z toho vyplývá další otázka — otázka způsobů zjišťování dosažených kvalit. Domnívám se, že tento problém je řešitelnější na základě řešení předchozích problémů, protože pro postupy a metody hodnocení již máme bohatší zkušenosti z jiných výchovných systémů, z jiných oblastí lidské činnosti, které lze pro náš výchovný systém zpracovat a využít. Pedagogická diagnostika, která se těmito otázkami zabývá, má přes svou teprve počáteční fázi vývoje určité výsledky, kterých lze využít.

⁵⁾ Dokumentem, který rozpracoval cíle komunistické výchovy pro podmínky současného rozvoje naší socialistické společnosti, jsou závěry plenárního zasedání ÚV KSČ v červenci 1973 a vystoupení s. Fojtíka na tomto plenárním zasedání; z odborných studií pak jsou to práce o výchově k vědeckému světovému názoru, např. Grulich, Loukotka, Mužík: *Komunistický světový názor a mladá generace*. Praha, Horizont, 1974; Pravdík, R.: *Svetonázorová výchova mládeže — jej stav, problémy a aktuálne úlohy*. Bratislava 1972; řada cyklických plánů komunistické výchovy vysokých škol; Lichačev, B. T.: *Teorija kommunističeskogo vospitanija*. Moskva 1974; Boldyrev, N. I.: *Metodika vospitatelnoj raboty v škole*. Moskva 1974.

⁶⁾ Touto problematikou se velmi intenzívně zabývá Problémová laboratoř komunistické výchovy mládeže při Moskevské státní univerzitě, vedená prof. O. V. Larminem.

Podstatou výchovné práce je přetvořit kvality, které obecný vychovatel považuje za hodnotné, které odpovídají potřebám a požadavkům objektivní společenské situace a jejího rozvoje, v subjektivní hodnoty vychovávaného jednotlivce či vychovávaného kolektivu. Tyto kvality jsou formulovány v normách. Tyto normy se realizují v jednání člověka. V. I. Lenin napsal: »Podle kterých znaků můžeme usuzovat na skutečné záměry a city skutečných osobností? Takový znak může být pochopitelně jen jeden, jednání těchto osobností.«⁷⁾ V jednání člověka poznáme, které normy si osvojil, do jaké míry se vychovatelem chtěné kvality staly součástí kvalit vychovávané osobnosti. V této souvislosti je také nezbytné rozpracovat obecně formulované cíle výchovy do polohy jednání člověka, do polohy ideálního jednání člověka. Nelze jen vyslovit, zformulovat cílovou kategorii, např. kolektivismus, ale je třeba analyzovat tuto cílovou kategorii tak, jak by se měla v jednání člověka projevovat, jaké jednání můžeme tedy nazvat kolektivním, za jakých konkrétních podmínek a situací. Rozpracování norem do polohy jednání znamená tedy i vytvoření modelů jednání v modelových situacích. Tyto modely pak mohou sloužit i jako kritérium dosažené normy, i jako obohacení vlastního procesu výchovné práce. Soubor modelových jednání lze získat zpracováním zkušeností praktických vychovatelů a učitelů. V současné pedagogické teorii existuje řada studií, které se pokoušejí o podobnou analýzu tím, že analyzují základní cílové kategorie ve spojení s výzkumem jednání. Dostávají se tak do polohy rozboru jednání jako projevu kvality dosažení určitého cíle.

Základním kritériem hodnocení výsledků výchovné práce je jednání vychovávaného (nebo vychovaného), jednání jako celý komplex, jednání, které vyjadřuje kvalitu osvojených norem a hodnot. Jde při tom především o jednání v těch podmínkách, pro které člověka výchovný systém připravuje (ale i o jednání v jiných podmínkách).⁸⁾ To znamená, že jde o jednání v té praxi, pro kterou byl člověk připravován — kritérium praxe je tedy jedním ze základních principů hodnocení výsledků výchovné práce. Formulací této teze vzniká další problém. Považujeme-li jednání člověka jako komplex za výsledek výchovné práce, mohou i tak jednotlivé prvky tohoto jednání (nebo dílčí motivy tohoto jednání) vycházet ze zcela jiných pramenů, než je a bylo výchovné působení. I když si tuto skutečnost uvědomujeme, budeme považovat jednání za výsledek výchovy (protože v této fázi analýzy zatím nemůžeme komplikovat problém, dále proto, že kvalitně prováděná výchovná práce vtahuje do sebe, integruje i vlivy jiné, využívá jich ve svém působení nebo je alespoň neutralizuje) a je tedy analýza jednání podmínkou možností zhodnotit výsledky výchovné práce. Znamená to ovšem, aby cílové kvality byly rozpracovány i v kvalitách jednání, a to do takové podoby jednání a jeho hodnot, podle kterých můžeme poznat míru účasti komplexu osobnosti, tedy vnitřních hodnot osobnosti.

Touto polohou otázky musíme uznat i to, že analýza jednání by měla být nejen východiskem analýzy výsledků výchovné práce, ale měla by být východiskem výchovné práce jako celku. Jako analýza aktuálního

⁷⁾ Podle diskusního vystoupení S. A. Gureviče ve sborníku: *Za další rozvoj socialistické školy*. Praha, KPÚ 1974, s. 49.

⁸⁾ Tato situace také umožňuje formulovat modelové situace a modelová jednání, protože tyto situace a jednání mohou být součástí, konkretizací profilu absolventa např. určitého typu školy.

jednání člověka, kterého chceme vychovávat — jde o pochopení základny, na které budeme ve výchovné práci stavět (to předpokládá konkrétní výzkumy) —, a jako etapy kvalit jednání, jichž v průběhu výchovy chceme dosahovat a podle jejichž dosažení konkrétně upravujeme další proces výchovy (to předpokládá realizaci zpětné vazby v celém průběhu výchovné práce).

Obě tyto analýzy jsou složité. Jedna pro přílišnou konkrétnost a pro dynamičnost objektu analýzy (tedy objektu, který chceme vychovávat). Druhá analýza je obtížná pro stále nebezpečí záměny vlastní kvality jednání obecnou normou, nebo naopak pro nebezpečí pragmatického zaměření při analýze na pouhou jevovou stránku jednání bez účasti vnitřních příčin a interiorizovaných norem a bez účasti perspektivy společnosti v povaze jednání (v motivech jednání). Bez těchto analýz provedených v určité jednotě (úplná jednota je těžko dosažitelná, protože každou analýzu provádí v podstatě jiná funkce v systému výchovy — první typ analýzy většinou praktický vychovatel, druhý typ většinou teoretik⁹⁾), není možné ani vytvořit systém, ani zformulovat konkrétní kritéria hodnocení výsledků systému výchovy.

Kvalita jednání jako kritérium hodnocení výsledků výchovy skrývá v sobě nebezpečí jak pro jednání samo, tak pro realizaci výchovné práce. Zaměření hodnocení z velké části určuje kvalitu aktivity žáka, studenta, protože ten svou aktivitu organizuje podle těch kritérií, která jsou v hodnocení nejvýznamnější. Chápeme-li jednání jako výsledek výchovného úsilí, můžeme snadno podlehnout tlaku tohoto jednání. Jednání jako kritérium hodnocení může vyvolat spěch v hledání výsledků, může vést ke zkratu, kdy úvahy jsou vedeny od vytčeného cíle (zformulovaného v poloze kvality jednání) přes použitý prostředek přímo k výsledku v podobě určité kvality jednání nebo dokonce v podobě určité kvality výsledku jednání. Tento spěch vede k utilitárnímu hledání výsledků v jiných polohách, než výchovný proces vyžaduje a umožňuje. Pak nehodnotíme výsledky výchovné práce, ale výsledky administrativního, organizačního opatření, které tvoří nezbytný rámec výchovného působení. Vytkli jsme si za cíl určitou kvalitu jednání, použili jsme prostředku, o kterém se domníváme nebo jsme na základě teoretického rozboru přesvědčení, že je adekvátní cíli a tedy jednání, nebo jeho produkt, chápeme jako výsledný produkt dialektiky cíle a zvoleného prostředku. Takové pojetí snadno vede k netrpělivosti ve výchově. Chtěli bychom mít výsledek v jednání vychovávaného okamžitě po použití prostředku. Tato tendence vede k přehlížení mezičlánků mezi vytčeným cílem a prostředkem použitým k jeho dosažení (jako je kvalita vychovatele, který prostředku používá, jeho schopnost ztvárnit obecný prostředek v konkrétní situaci, jako jsou objektivní podmínky, ve kterých se výchovný proces děje). Vede i k přehlížení mezičlánků mezi použitým prostředkem (kterého již v konkrétní podobě používá vychovatel) a mezi jednáním žáka (jako je vnitřní přijetí obsahu normy žákem, jako je reakce žáka na prostředek zpracování této normy, jako je vnitřní zpracování této normy ve vlastní soustavě znalostí a soustavě přesvědčení, jeho ztvárnění normy ve struktuře myšlení, jeho

⁹⁾ Problém sjednocení těchto dvou typů analýz je i v jejich kvalitě, když praktický vychovatel pro analýzu minimálně využívá poznatků teorie a teoretik provádí analýzu buď na úrovni obecně filozofických kategorií, nebo je jeho analýza také pouze empirická.

ztvárnění normy v názorové kritérium jednání a ztvárnění v samotném jednání, vytvoření dovednosti realizovat tyto přijaté normy ve vlastním jednání).

Orientací hodnocení na jednání vychovávaného se vystavujeme dále nebezpečí, že nepostihneme jeden ze základních faktorů výchovy — vychovávaného jako subjekt; že nebudeme brát v úvahu celý komplex osobnosti vychovávaného, ale jen některé jeho stránky, jen stránky vnějšího projevu. Vystavujeme se nebezpečí, že za vnějším projevem nebudeme brát v úvahu vnitřní faktory zpracovávání cíle a prostředků, že opomeneme proces vnitřního zpracovávání včetně sebevýchovného úsilí a že budeme hledat jen vnější spojení výchovných vlivů a projevů osobnosti v jednání.¹⁰⁾ To pak může vést k znehodnocení jakékoliv výchovné práce. Například kázeň z přesvědčení podepřenou vlastním volným úsilím vychovávaného takto můžeme nahradit kázní ze strachu a tato podoba kázně může být dokonce navenek efektnější.

Nebezpečí tendence k okamžitému účinku výchovné práce souvisí s nedostatečným rozpracováním problematiky hodnocení ve výchově, ale i s přenášením do výchovné oblasti kritérií z jiných oblastí lidské činnosti, kde většinou po akci bezprostředně následuje výsledek. Toto nebezpečí je vnášeno do pedagogiky i do praktické výchovné práce např. analýzou otázek efektivnosti vzdělání, výchovy, kdy se přenášejí do pedagogiky jednostranně ekonomická hlediska. Tato tendence snadno vede k formalismu ve výchově, protože výchovný účinek činnosti nahrazujeme efektem v jiné oblasti (efekt ekonomický, efekt administrativní, efekt kázeňský). Tato tendence pak vede k nahrazování trpělivé výchovné práce příkazováním, jehož podstatou je administrativní nebo ekonomický tlak. Tím nechcí říci, že není možné používat i nátlaku, příkazu, ale nelze na těchto principech vybudovat výchovný systém, nelze výsledky (ve formě jednání) pod nátlakem vydávat za výsledky celého výchovného systému.

Existuje tak nebezpečí, že zaměníme vnější jednání za výsledek výchovy, tedy procesu, který dosahuje výsledku prostřednictvím vnitřních hodnot osobnosti. Ovšem jiné základní kritérium hodnocení výsledků výchovy nemáme. Proto i s vědomím nebezpečí, které v této oblasti je, musíme pracovat především s jednáním. Chápeme-li ale jednání jako kritérium výsledků výchovné práce, jde vždy o jednání ve spojení s vnitřními postoji, s názory, s celkovou myšlenkovou orientací, se soustavou vědomostí, které vystupují jako součást motivace konkrétního jednání. Musíme tedy v procesu hodnocení hledat spojení vnějšího jednání s vnitřními hodnotami osobnosti, abychom snížili nebezpečí záměny vnějšího jednání za výsledky výchovy. První podmínkou použití kritéria jednání je chápat jednání jako celý komplex, jako jednání nejen v určitých životních situacích (i když je jistě třeba rozlišovat váhu životních situací, a tedy i jednání v kvalitativně rozdílných situacích), ale ve všech situacích a ve všech vztazích člověka. Především však musíme brát v úvahu jednání člověka v jeho základním společenském postavení, tedy i v jeho základní společenské aktivitě. Nemůžeme tedy dělat komplexní závěry o postojích člověka, o jeho názorech a o jeho zaměření na základě jediného nebo několika projevů, a to v jednostranně formované situaci.

¹⁰⁾ Je však třeba si uvědomit, že hodnocení na základě např. verbálního projevu žáka, jaké převažuje ve škole, ještě více opomíjí vnitřní kvality zpracování vnějších vlivů.

Konkrétní způsob jednání je často vynucen objektivními požadavky, objektivní situací, nebo je výsledkem jen racionálního zhodnocení situace, takže povaha konečného vnějšího jednání nemusí vyjadřovat (ve své konkrétní podobě, ve své jedinečnosti) postoje a názory člověka, nemusí vycházet z jeho vnitřního přesvědčení, dokonce může být i v protikladu k jeho přesvědčení. Shoda způsobu jednání s požadavky objektivní situace na jednání člověka je znakem intelektuálního zvládnutí situace (analýza situace, analýza okolí situace, volba prostředků reakce) nebo je znakem dobře fungující návykové struktury. Nemusí to být vždy výsledek shody přesvědčení člověka s požadavky objektivní situace. Jistě je třeba vzít v úvahu i to, že na základě racionálního zhodnocení a zvládnutí situace a adekvátního jednání se postupně může zformovat i přesvědčení shodné s požadavky situace a jejího vývoje (cesta např. mnoha studentů).

Z tohoto hlediska je tedy třeba v každém jednání hodnotit výchozí motivaci jednání člověka. Je nezbytné hodnotit, je-li jeho jednání objektivně vynuceno a jedná-li správně v této situaci — to znamená, že situaci intelektuálně zvládl, nebo je-li naopak jeho jednání i výsledkem vlastní potřeby zasáhnout do situace. Pak zřejmě zvládl situaci i vlastním přesvědčením. Z tohoto hlediska je nezbytné hodnotit i stav, kdy člověk zvládl situaci svým přesvědčením a přitom reaguje neadekvátně, kdy zřejmě nezvládl situaci rozumově, ale kdy jeho emocionální reakce je v zásadě v souladu s tendencí dané situace, s její společenskou kvalitou.

V souvislosti s tím je třeba vyjasnit, jaké jednání je cennější z hlediska výsledků výchovné práce, z hlediska cíle výchovy. Nemůžeme vždy vzít v úvahu hodnocení jednání jenom z hlediska společensky prospěšného výsledku, i když toto hledisko platí jako jedno ze základních. V hodnocení výsledků výchovy vždy existuje problém — bezprostřední společenská hodnota výsledného jednání a hodnota tohoto jednání pro další rozvoj konkrétní jednající osobnosti nemusí být v souladu. Ideálem je, jestliže žák zvládne situaci intelektuálně i svým přesvědčením. Přitom ztotožnění přesvědčení se společenskou potřebou považujeme za základ.¹¹⁾ Metodika výchovné práce je zatím rozpracována spíše v oblasti intelektuálního zvládnutí situace. Proto je u nás věnována tak velká péče otázkám formování vědeckého světového názoru jako jednomu z cílů komunistické výchovy.¹²⁾

Toto hledisko znamená, že se od vnějšího jednání dostáváme opět k východiskům jednání, které ovšem musíme poznat především skrze povahu, komplexní zaměření, kvalitu jednání; skrze perspektivu, kterou osobnosti v socialistické společnosti toto jednání poskytuje. Opět se tedy vracíme k problematice vztahu vnějšího jednání a vnitřních hodnot člověka, jeho osobních norem, jeho potřeb. Jestliže vnitřní hodnoty lze poznat prostřednictvím analýzy komplexního jednání, jde v podstatě o nalezení takových druhů a forem jednání, které by v konkrétnosti projevu vyjadřovaly kom-

¹¹⁾ »Přesvědčení je složkou společensko-individuálního vědomí, kterou nelze sdělit a které se nelze naučit, nýbrž kterou si člověk musí vytvořit sám v procesu své prakticko-politické a výrobní činnosti, v boji proti nepřátelským ideologiím a cizím ideovým vlivům. Přesvědčení se stává základem charakterového jádra osobnosti, základních hodnotových orientací, aspirací a přístupů.« VI. Grulich v práci *Komunistický světový názor a mladá generace*. Praha, Horizont 1974, s. 61.

¹²⁾ Vztah racionálního rozvoje a přesvědčení je rozpracován ve studii J. Mužíka: *Výchova k vědeckému světovému názoru na školách*. Nová mysl, 1973, č. 8—9.

plexnost východisek jednání, které by v konkrétním projevu vyjadřovaly perspektivnost ve vztahu k potřebám společnosti i k potřebám vývoje jedince. Jde tedy o rozbor jednání, ve kterém se tato kritéria projevují v konkrétní podobě. Nestačí jen vnitřní pocit vychovatele, že splnil normu, že existuje motiv. Nikdy ovšem nemůžeme vyloučit subjektivní dojem z výchovné práce a z hodnocení a ani by to nebylo v pořádku, protože prostřednictvím subjektivního vkladu vychovatele vstupují do procesu hodnocení i vychovatelovy dlouhodobé zkušenosti nejen poznatkové povahy, ale i povahy emocionálních vazeb, sociální zkušenosti.

Pokud tedy budeme dále hovořit o konkrétních situacích, o konkrétních kritériích hodnocení výsledků výchovné práce, jde o kritéria analýzy jednání, o kritéria, která by měla vystihnout některé stránky jednání při zachování komplexního přístupu a při zachování hlediska projevu v jednání vnitřních hodnot člověka. Analyzované konkrétní projevy jednání jsou tedy chápány jako dílčí projevy, které nelze přijímat samy o sobě, protože jen komplex jednání je uceleným kritériem hodnocení kvality vychovávaného, a tedy výsledků výchovné práce. Odtud požadavek permanentního hodnocení např. studentů.

Jedním z kritérií výsledků výchovné práce je kvalita a celková povaha informovanosti vychovávaného (kvalitou rozumíme především akceschopnost informací v soustavě myšlení). Úroveň a kvalita informovanosti je projevem nejen úrovně procesu vzdělání a vzdělání samotného, ale i zájmu žáka o určité oblasti skutečnosti a vlivu výchovně vzdělávacího procesu na vznik a rozvoj zájmu. Informace (zvl. o společenských otázkách), jejich struktura je spojena s interpretací, s vlastním osobitým vkladem těchto informací (tím spíše informací ve struktuře, struktura východiskem interpretace). Můžeme tedy podle množství, kvality a struktury informací soudit o zájmu i o názorovém vyhranění člověka. Informace jsou různého stupně obecnosti a jejich struktura vyjadřuje názorové náboje. Struktura informací také názory ovlivňuje a je zároveň výsledkem výběrové aktivity ovlivněné názory člověka. Tedy kvality ležící v základech kvality informovanosti jsou některé cílové kategorie výchovné práce a zpětně tedy kvalita informovanosti je projevem úrovně dosažení těchto cílových kategorií. Tohoto faktu využívají výzkumní pracovníci, kteří např. informovanost studentů o politických otázkách chápou jako jedno z kritérií výzkumu orientace studentů. Tedy úroveň informovanosti jednotlivých studentů i celých kolektivů můžeme chápat jako jedno z kritérií (konkrétních) výsledků výchovné práce.

Určité (opět ne samo o sobě úplné) kritérium hodnocení výsledků výchovy je ve vlastní iniciativě člověka, a tedy v povaze jeho aktivity ve vztahu k prostředí, v povaze jeho spojení s prostředím (spojení s aktivitou druhých, cílové zaměření aktivity, řešení rozporů atd.). Především k prostředí, ve kterém se běžně pohybuje, jehož je sám přirozenou součástí. Při hodnocení těchto projevů se můžeme přiblížit ke zdrojům jednání člověka. Člověk, který očekává, až jej situace jmenovitě vyzve k jednání, k jednání určitého smyslu a významu, nebo až bude zatlačen do aktivity, se zřejmě vnitřně neztotožnil s objektivní potřebou určitého zaměření jednání v situaci, neztotožnil se zřejmě především s cílovou polohou jednání v situaci. U člověka, který sám iniciativně zasahuje svým jednáním do situace, můžeme předpokládat určitou kvalitu vnitřních zdrojů tohoto jednání, vnitřních motivů shodných s potřebou situace, s cí-

lem řešení situace. Můžeme u něho předpokládat nejen určitou úroveň rozumového zvládnutí situace, ale i existenci potřeby zasahovat pozitivně (z hlediska společensky hodnotného cíle) do situace, ve které jsou rozpory, ve které je třeba cíl prosadit, můžeme předpokládat i určitou úroveň mravních hodnot, které jsou předpokladem aktivního zásahu. Nutno ovšem při tom hodnotit společenskou kvalitu jeho zasahování do situace. Objektivní kvalita aktivity souvisí s hodnotou iniciativy, a tedy i s hodnotou vnitřních zdrojů člověka. Kritérium iniciativy však nemusí být jednoznačné, pokud je negativní. Pokud člověk neprojevuje náležitou iniciativu v konkrétní situaci (jednorázově, pokud ji neprojevuje systematicky, již tato námitka neplatí), nemusí to být vždy tím, že by se neztotožňoval s potřebou aktivity v situaci, ale může to být i projev jiných podmínek vnitřních i vnějších (ne dost rychlé pochopení konkrétní situace, stud se projevit, nepochopení významu vlastního zásahu, podcenění významu vlastního zásahu).

K tomuto problému je třeba si uvědomit, že jednání je vyvoláno a ovlivňováno emocionální reakcí člověka na situaci. To platí zvláště u mladého člověka (i když se snaží budit dojem racionálně vyspělého). Racionální analýza přichází často až později, a tedy teprve později vnáší i do jednání určité korektury. Tato skutečnost má jak pro výchovu, tak pro hodnocení výsledků výchovy dvojí význam. V emocionální reakci se výrazněji projevuje přesvědčení člověka, jeho podstata. V emocionální reakci se mohou ovšem projevit i dosud živé, dosud neuvedené v soulad s přesvědčením egocentrické a egoistické prvky, které však již v podstatě dlouhodobého jednání nejsou příliš funkční. Proto je významné chápat jednání především jako komplexní a jako jednání dlouhodobé, ve kterém má své místo též emocionální projev bezprostřední, jak emocionální zaměření osobnosti, tak syntéza racionální a emocionální stránky osobnosti.

S momentem iniciativy a s problémem účasti emocionálních prvků a racionálního zpracování situace souvisí i další významné kritérium hodnocení výsledků výchovné práce. Je to **p o v a h a r o z h o d o v á n í** člověka a jeho hodnocení situace, jevů skutečnosti, které tomuto rozhodování předcházejí a provázejí je. Konkrétní rozhodnutí (a v důsledku toho i následující jednání — je nutné chápat v hodnocení i vztah rozhodnutí a kvalitu následného jednání, zda je skutečně rozhodnutí jednáním naplněno, či zda šlo jen o vnější gesto), je výsledkem určité vnitřní individuální syntézy kvalit člověka, vztahů člověka k objektivním situacím. Do rozhodnutí vkládá člověk i své přesvědčení, své mravní kvality i své kvality rozumové. Jde při tom především o rozhodování zásadnější povahy, i když nelze vylučovat z hodnocení ani denní život s jeho četnými rozhodnutími.

Dalším kritériem, podle kterého můžeme zjistit určitou úroveň shody jednání a vnitřních zdrojů tohoto jednání, je **k v a l i t a p o d r á ž d ě n í** z nedostatků a problémů objektivní situace. Tato kvalita může být různá a je tak určitým měřítkem vnitřních postojů člověka — od osobní urážky po strach z neúspěchu kolektivu, společnosti. V kvalitě a zaměření podráždění můžeme rozeznat projev egoismu, škodolibé radosti, uspokojení nad neúspěchem druhých či celé společnosti, záměrnost vyhledávání nedostatků pro uspokojení z vlastní dokonalosti, malichernost člověka, zveličování nedostatků, ale na druhé straně skutečný zájem na tom, aby takové nedostatky nebyly, aby byly odstraněny společně s ochotou nezištně

ně pomoci je odstranit. Kvalita podráždění a konkrétní podnět k tomuto podráždění (týká-li se podnět osoby samotné, představuje ohrožení jejího pohodlí, nebo se týká problémů společnosti, kolektivu, jiného člověka), je projevem mravně politické hodnoty člověka. I když se v této souvislosti opíráme o »dojem«, je tento dojem formulovatelný a je to do jisté míry objektivní kritérium kvality vnitřní účasti člověka na objektivní situaci. Tím spíše, že kvalita podráždění je vždy spojena s určitou aktivitou, a to buď s aktivitou jen kriticky verbální, nebo se skutečnou aktivitou zaměřenou k odstranění nedostatků v objektivní situaci. Spojení kvality podráždění s kvalitou aktivity vyjadřuje velmi dobře vnitřní hodnoty člověka a můžeme tedy toto kritérium hodnocení výsledků výchovné práce považovat za jedno ze základních.

Dalším z kritérií je potřeba hovořit o věcech a problémech společných, o věcech a problémech společnosti. Není to opět kvalita, která by vyjadřovala vše (absolutizována může vést k výraznému přecenění formálních, verbálních projevů), ale je to jeden ze symptomů pozitivního vnitřního postoje ke společenským podmínkám. Chápáno samo o sobě, může toto kritérium značně zkreslovat. Společně s potřebou hovořit o věcech společných jsou to i vlastní názory na věci, názory, které člověk ve slovním projevu vyslovuje, ale i třeští. Tato kvalita je spojena s potřebou hovořit především s lidmi, o nichž se člověk domnívá, že jsou podobných názorů a postojů, a zároveň nechut hovořit s lidmi, kteří mají např. na společnost jiné názory než on. Tento moment bývá i podnětem k uzavírání přátelství i vytváření větších kolektivů názorově spojených.

Určitým kritériem hodnocení výsledků výchovy je schopnost člověka (vychovávaného) obstát v kolektivu v náročnějších situacích, v náročnějších podmínkách, kdy není vše jasné, kdy je třeba překonávat potíže ve vztazích v kolektivu, v práci tohoto kolektivu, v ujasňování perspektiv kolektivu a jednotlivců. V tomto směru lze jít ještě dále — kritériem je i schopnost záměrně vyhledávat náročnější podmínky, které vyžadují větší vypětí sil, než vyžaduje jeho běžné postavení (odchod po ukončení školy na náročná místa, práce v PO SSM), záměrně brát na sebe větší odpovědnost za práci kolektivu.

Další kvalitou, podle které můžeme hodnotit, je schopnost vnést svou aktivitu do úspěchů druhých (kolektivů, jednotlivců). Někdy tato kvalita vyplývá ze samotné funkce člověka ve společenské dělbě práce, a pak je to jedno z kritérií hodnocení jeho úspěšnosti v této funkci. Ale je to především mravně politická kvalita tvořivé zainteresovanosti na společenských problémech, kterou člověk vkládá do svých kontaktů se světem. S tím pak souvisí i schopnost člověka mít určitý pozitivní prožitek z projevu síly a sebevědomí kolektivu, z úspěchů kolektivu nebo i z úspěchů ostatních lidí.

Významným kritériem hodnocení výsledků výchovné práce, její úspěšnosti nebo neúspěšnosti, jsou kvality kolektivů, s kterými pracujeme. Tedy zprostředkovaně kvalita dětské a mládežnické organizace i aktivity kolektivu ve vztahu ke společnosti i ve vztahu k jednotlivcům. Je-li naším cílem formování socialistického člověka, předpokládáme, že své hodnoty vloží i do kvality kolektivu, jehož je členem. Není to tedy vždy jen hodnota individua nebo souhrn hodnot jednotlivců (jak je můžeme statisticky zpracovat na základě průzkumu), ale i hodnota aktivity kolektivů, podle které lze zjistit výsledky výchovné práce. Proto hodno-

cení účinnosti aktivity kolektivů (tříd, studijních skupin, oddílů, organizací) je součástí hodnocení výsledků výchovné práce. Zhodnocení aktivity kolektivů vychází z toho, jak kolektiv plní svůj program, úkoly, které si sám zformoval, úkoly, které přijal z širšího prostředí, úkoly, které vyplynuly z objektivního postavení kolektivu v širším prostředí. Z této teze vyplývá pak povinnost vypracovat na každém stupni kritéria hodnocení aktivity základních kolektivů. Např. na vysokých školách existuje soutěž studijních skupin, kde kritéria soutěže postihují nejrůznější oblasti aktivity studijních skupin. Jistě může soutěž někdy zkreslovat, ale je to východisko pro zpracování hodnocení kvality a aktivity skupiny, a tedy pro hodnocení významné stránky výsledků výchovné práce.

Kritérií hodnocení je řada a je nezbytné všechny tyto v podstatě dílčí projevy chápat v komplexu, ve spojení s povahou a objektivní společenskou hodnotou základní aktivity člověka a s jeho předpoklady pro plnění této aktivity v současnosti i v budoucnosti. V této souvislosti je třeba připomenout i takové kritérium, jako je kvalita snahy připravit se dobře pro budoucí základní činnost ve společnosti. Toto kritérium úspěšnosti výchovné práce platí zvláště u žáků, studentů a učňů, kteří se pro základní aktivitu ve společnosti připravují. Hodnotu výchovného působení, zvláště na školách, můžeme tedy posoudit i podle kvality snahy dále se vzdělávat, podle úrovně ztotožnění své činnosti s ideálem zformulovaným v profilu absolventa daného stupně (či typu) školy, podle studijních výsledků, vůbec podle existence v činnosti žáků a studentů společenských motivů. Samozřejmě musíme počítat s tím, že tato snaha má různé motivy, ale je společensky hodnotná, protože naplňuje jednu ze základních tendencí výchovné práce ve školách — připravit intelektuálně i motivačně pro permanentní sebezvzdělávání a jeho prostřednictvím pro stále kvalitnější činnost. Počítáme s tím, že v průběhu dalšího hlubokého poznání a v průběhu používání poznání v praxi mohou se i motivy podstatně změnit.

Vztah ke vzdělání je ukazatelem nejen společenské uvědomělosti, ale i kvalit mravně charakterových. A to opět nejen u jednotlivců, ale i u celých kolektivů.

Jedno z významných kritérií hodnocení kvalit člověka, a tedy i výsledků výchovy, je hodnocení člověkem jiných lidí. Je to kvalita, kterou lze obtížně verbálně formulovat, obtížně ji lze také podkládat argumenty. Člověk sleduje u druhého v podstatě vnější stránku jeho jednání a přirozeně hledá motivaci tohoto jednání. Motivaci však většinou podsouvá podle motivace vlastní, protože skutečnou motivaci druhého nemůže dobře poznat. Kvalita přidávaných motivů jiným může být kritériem hodnocení kvalit samotného člověka (je to určitý ukazatel vnitřních hodnot hodnotícího člověka). Je-li egoista, podsouvá jednání druhého motivaci egoismu, je-li kariérista, motivaci prospěcháře. Na základě podsouvání motivů do cizího jednání si pak vytváří svůj vztah k těmto lidem. Je-li poctivý socialista, hledá v jednání jiných lidí stejné motivy a považuje lidi v zásadě za dobré. Pro nedobrého člověka jsou ostatní nedobří, a tedy předmět konkurence, nebo jsou to v jeho očích hlupáci (mají-li jemu nepohoditelné motivy). Dovedeno do metodických důsledků to znamená zapojit do procesu hodnocení žáků, studentů, do procesu analýzy jednání jednotlivců i skupin všechny žáky, studenty tak, jak je to připraveno například v permanentním hodnocení studentů na vysokých školách.

Tuto tendenci, určující z velké míry vztahy mezi lidmi, projevují přede-

vším dospělí, u kterých se motivy jednání již náležitě zformovaly. U mladších lidí toto kritérium hodnocení jiných lidí, a tedy vztahů k nim se neprojevuje v tak výrazné míře, protože jejich vlastní motivy jednání ještě nejsou plně zformovány. Ovšem opět jejich nedokonalost racionální, nepropracovanost životních zkušeností je vede k nahrazování schopnosti zjistit skutečné motivy jiného člověka k podkládání vlastních motivů. Ty jsou však u mládeže většinou společensky hodnotné, proto také přistupují k většině lidí s důvěrou.

Zaměření hodnocení výsledků výchovné práce směřuje k zdůraznění spojení výchovně vzdělávacího systému s praxí jako s permanentním ověřováním (ale i zkvalitňováním) hodnot, které výchovně vzdělávací systém záměrně formuje.

Jestliže považujeme jednání za základní kritérium hodnocení výchovy, jde především o jednání v těch podmínkách, pro které žáky, studenty, učně vychováváme, pro které je konkrétní výchovný systém připravuje. Jde tedy o to, hodnotit kvalitu jejich jednání v podmínkách, pro které je připravujeme (nebo v podmínkách, které jsou těmto podmínkám velmi blízké — svou komplexností — a které jsme schopni eventuálně vytvořit jako modelové situace). To je otázka spojení teoretické výuky s praxí, spojení systematické výchovné práce s vlastní aktivitou žáků, studentů ve společenském prostředí. Zde nemám na mysli výchovnou hodnotu praktického výkonu funkce (která je jistě významná), ale možnost sledování vychovávaného v praxi (sledovat jej i očima jiných lidí, než je jeho vychovatel) a na základě kvality jeho jednání hodnotit výsledek výchovného působení jako celého komplexu. Do praktické realizace vkládá student, žák výsledky nejen intelektuálního ztvárnění poznatků o skutečnosti, ale vkládá do ní i své postoje ke skutečnosti, kvalitu svých názorů na skutečnost, mravní hodnoty. Konkrétnějším kritériem jeho jednání je komplexnost jeho aktivity v praktických situacích (sledování v praxi to umožňuje, praxe komplexní přístup vyžaduje). Mám na mysli kvalitu aktivity studentů např. na výrobních, provozních praxích, kde se zaměřují na celou situaci v konkrétním prostředí nebo jen na výkon ryze odborné dovednosti (příčemž společenská kvalita prostředí se objevuje jen v jejich kritických připomínkách). Žádná praktická činnost není jen vztahem k materiálu, s kterým se pracuje, není jen použitím zákonitostí přírodních věd v technické aplikaci v činnosti, ale má významnou polohu sociálních vztahů. Je-li student svou aktivitou schopen postihnout i tuto stránku pracovního prostředí, je-li schopen zasahovat i do sociálních vazeb prostředí, do kterého je zapojen svým praktickým jednáním, znamená to, že jeho jednání je komplexnější, a tedy výsledky výchovné práce kvalitnější. S pozadím společenské aktivity je i odborná aktivita plnější, hodnotnější.

K tomu je třeba dodat, že jestliže chápeme jako základní kritérium hodnocení výsledků výchovy kvalitu jednání člověka a skupiny lidí, kládeme tím požadavky i na kvalitu samotného výchovného procesu. Výchovný systém musí být zaměřen na formování kvalit jednání, tedy nejen na verbální zvládnutí norem, na jejich zvládnutí rozumové, na jejich zvládnutí i přesvědčením, ale i na jejich zvládnutí postupy činností, metodami činností, dovednostmi. Tedy opět požadavek principu spojení výchovně vzdělávacího systému s praxí (protože jen v praxi se mohou formovat operativní hodnoty přesvědčení, názorů) i požadavek rozpracování

norem do polohy dovedností v samotném výchovném systému, do polohy metodických postupů formování těchto dovedností.

Jedním z konkrétních kritérií hodnocení jednání jako výsledků výchovy je schopnost studenta (to platí především o vysokoškolácích) prosazovat ve svém jednání výsledky vědeckého poznání. Někteří lidé podléhají tlaku praktických situací natolik, že ponechávají stranou poznatky a dovednosti získané všeobecnou, odbornou i vědeckou přípravou a přijímají ty normy praktické činnosti i normy vztahů, které se zvykem v konkrétní praxi ustálily. Jistě nelze požadovat na studentovi, aby boursal to, co bylo v praxi vytvořeno (a ani by to nebylo účelné), ale jeho základní postoj je vyjádřen v taktním hledání možností uplatnit v podmínkách konkrétní praxe teoretické poznatky. Tato kvalita jednání prokazuje nejen vysokou úroveň teoretických poznatků (a tedy kvalitu vzdělávacího procesu), ale prokazuje i vysokou úroveň politické vyspělosti i kvalitu mravních norem studenta. Zde nemám na mysli plané kritizování, co vše je v praxi nedostatečné, ani bezhlavé popírání všeho, co v praxi existuje, ale taktní hledání cesty k prosazení vědeckých poznatků do praxe, a to hledání cesty ne proti tomu prostředí, které v praxi existuje, ale společně s ním, s lidmi, kteří zde jsou již zapojeni. A tuto kvalitu může prokázat jen student, který své zapojení do praxe chápe v širších souvislostech než jen v odborné činnosti.

Proto považujeme praxe (nejrůznější povahy a zaměření) za podstatnou součást jakéhokoli výchovného systému, a proto je také třeba, aby každý výchovný systém měl možnost konfrontace svého předpokládaného vlivu s výsledky realizovanými v praxi. Máme-li určité kvality člověka hodnotit jako výsledky působení výchovně vzdělávacího systému, musíme dobře znát výchozí kvality člověka, který do tohoto výchovně vzdělávacího systému vstupuje. Musíme znát, jaké pokroky udělal za určitou etapu účasti ve výchovně vzdělávacím systému. A to nejen u jednotlivého člověka, ale všech vstupujících do tohoto systému. Kritériem úspěšnosti výchovně vzdělávacího systému je dosažení cílových kvalit u všech nebo u většiny těch, kteří jsou systémem formováni. Součástí procesu hodnocení je tedy analýza výchozích kvalit (na základě průzkumů, rozboru aktivity, rozboru výkonnosti), zároveň však je součástí systému hodnocení (nebo předpokladem procesu hodnocení) etapizace procesu výchovy a vytvoření určitých etap hodnocení (zpracování kvalit v takové podobě, abychom v určité etapě věděli, jakou podobu již tato kvalita má mít). Nutno si ovšem uvědomit skutečnost, která je ve výchově vždy funkční. Kvality vychovávaného, které na určité etapě výchovné práce hodnotíme jako výsledky výchovné činnosti, vstupují do celého procesu výchovy jako jeho součást. A to nejen v situaci, kdy je v procesu hodnocení zjistíme, ale již ve svém zrodu, v procesu svého vzniku a formování se stávají součástí složité interakce objektivních požadavků a subjektivních reakcí. Tím se komplikuje nejen proces výchovy (především proces řízení výchovné práce), ale i proces hodnocení, zvláště hodnocení průběžného (v určité etapě), protože do něho stále musíme zahrnovat nové a nové faktory, které jsou nově funkční.

Součástí procesu hodnocení je tedy i permanentní analýza kvalit vychovávaných v průběhu činnosti (i kvalit vychovávaných jako činitelů sebevýchovy) i analýzy »absolventů«¹ výchovně vzdělávacího systému. Záměrně říkám absolventů, protože jde i o rozbor další jejich aktivity po

ukončení bezprostředního vlivu výchovně vzdělávacího systému, o rozboru jejich komplexního uplatnění v praxi, pro kterou je výchovně vzdělávací systém připravoval. Každý výchovný systém potřebuje pro své rozvíjení kontakty s praxí, ve které se realizují jeho »absolventi«. Tento moment souvisí i s tím, že prostřednictvím praxe se hodnotí výchovný systém i jinými lidmi než těmi, kteří v jeho rámci sami výchovnou práci provádějí. Zatím hodnocení výsledků výchovné práce provádějí většinou ti, kdo sami vychovávají. To je v pořádku jen do jisté míry (vidí problémy, znají obtíže procesu, ocení podle toho výsledky). Ale jejich hodnocení výsledků je v podstatě i sebehodnocením a v této souvislosti snadno dochází k přeceňování výsledků k vydávání i přání za výsledky.

V souvislosti s problematikou hodnocení výsledků výchovné práce je třeba uvážit i skutečnost, že dosahujeme-li určitých výsledků v kvalitách dětí a mládeže, nejsou to většinou kvality trvalé a stálé. Jsou to kvality, které jsou ještě ve vývoji, které se svým vývojem a vlivem dílčích (a nových) faktorů mohou měnit dokonce i ve svůj protiklad, nebo se mohou změnit v jiné kvality, nebo se stát součástí jiných kvalit. Čím je vychovávaný mladší, tím je tento pohled naléhavější. Tím ovšem opět vzniká otázka, v kterém stadiu vývoje osobnosti můžeme hodnotit výsledky výchovy v jakých kvalitách. V kterém stadiu vývoje osobnosti jsou výsledky (ve formě kvalit člověka) již natolik stabilní, aby se podstatně neměnily (které kvality ve kterém stadiu vývoje jsou již takové), aby ovlivňovaly podstatně zaměření osobnosti, aby již nepodléhaly zásadním změnám. Vzniká tím ovšem také obecnější otázka, v kterém stadiu záměrného výchovného působení můžeme již sledovat a vůbec chtít výsledky. Víme, že dokud člověk není zařazen do pevných společenských vztahů, ve kterých nalezne své místo a svou roli, nemůžeme hovořit o pevných normách jednání, o pevných přesvědčeních, protože teprve základní činnost a její sociální funkce společně s kolektivem, který společně tuto základní činnost vykonává, ovlivní povahu kvalit člověka. Ve výchovném systému vytváříme předpoklady pro povahu zařazení člověka do těchto konkrétních vztahů. Je pak otázka, zda jsou sami aktivní na základě ve výchovném systému získaných norem a názorů ve vztahu ke konkrétnímu prostředí nebo zda se dají jen pasívně vtáhnout do již existujících norem. To je jedno z významných měřítek úspěšnosti výchovného systému.

Zjištěním výsledků výchovné práce funkce hodnocení nekončí. Na základě zjištěných výsledků výchovy je nezbytná analýza systému výchovné práce, jeho jednotlivých prvků. Musíme najít, co ve výchovném systému nejvíce ovlivnilo dané výsledky (pozitivně i negativně), co je tedy třeba posílit, rozvinout nebo naopak, čeho je se třeba zříci jako formálního. Pak funguje hodnocení výsledků jako součást systému komunistické výchovy.

Tyto úvahy o hodnocení výsledků výchovného procesu chápou především jako určité východisko pro diskusi o této problematice. Při budování systému komunistické výchovy musíme nezbytně řešit otázky hodnocení výsledků, a to nejen v teoretické poloze, ale i v poloze praktických opatření a postupů. Předpokládám, že v diskusi o této problematice bychom měli společnou zkušenost a společným úsilím nalézt i konkrétní podobu hodnocení výsledků výchovné práce v jednotlivých systémech výchovně vzdělávací práce. Zatím v hodnocení výsledků zůstáváme na úrovni hodnocení vnějších stránek výchovné činnosti, na úrovni hodnocení spíše organizačních a metodických opatření.

1. Boldyrev, N. I.: *Metodika vospitatelnoj raboty v škole*. Moskva 1974.
2. Danilov, M. A.—Boldyrev, N. I.: *Problemy metodologii pedagogiki i metodiki isledovanij*. Moskva 1971.
3. Fojtík, J.: *Socialistická výchova mladého pokolení a její příprava pro život a práci v rozvinuté socialistické společnosti*. Rudé právo, 1973, 5. VII.
4. Grulich, V.: *K systémovému pojetí komunistické výchovy na vysokých školách*. Pedagogika, 1973, č. 1, s. 27—39.
5. Grulich, V.—Loukotka J.—Mužík, J.: *Komunistický světový názor a mladá generace*. Praha, Horizont 1974.
6. Grulich, V.—Lukš, J.: *Pedagogika a její metodologické problémy*. Praha 1975.
7. Kujal, B.: *Systém výchovy a vzdělání v ČSSR a některé teoretické a metodologické problémy jeho výzkumu*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1972.
8. Lichačev, B. T.: *Teorija kommunističeskogo vospitaniya*. Moskva 1974.
9. Mojžíšek, L.: *Vyučovací metody*. Praha 1975.
10. Mužič: *Testy vědomostí*. Praha 1971.
11. Mužík, J.: *Výchova k vědeckému světovému názoru na školách*. Nová mysl, 1973, č. 8—9.
12. Pravdík, R.: *Svetonázorová výchova mládeže — jej stav, problémy a aktuálne úlohy*. Bratislava 1972.
13. *Problemy formirovaniya nauchnogo mirovoztreniya studentov v processe izučeniya obščestvennyh nauk*. Sborník, Moskva, MGU 1974.
14. *Za další rozvoj socialistické školy*. Sborník. Praha, KPÚ 1974.

ЗДЕНЕК КОЛАРЖ

К ПРОБЛЕМАТИКЕ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена вопросам критериев оценки результатов воспитательной работы. Автор сосредоточил свое внимание на значении процесса оценки результатов для формирования системы коммунистического воспитания. Он анализирует вопрос конкретизации целей воспитания, как условия для оценки его результатов, анализирует вопросы разработки целей воспитания на оперативном уровне и вопросы модельных ситуаций в воспитании. В статье показан анализ поведения — поведения в целом — как основного критерия оценки результатов воспитания и отношение между поведением и личными достоинствами воспитанного. С этой точки зрения автор выделяет отдельные элементы поведения, как конкретные критерии

оценки результатов воспитательной работы. Автор анализирует информированность воспитаных и направленность этой информированности, анализирует личную инициативу человека, его решения, и из решений вытекающую активность, его стремление высказать свое отношение к коллективу, поведение человека в коллективе, обратное влияние, которое оказывает коллектив на каждого своего члена. Автор анализирует мотивацию самообразования, оценку других людей и взаимное отношение воспитания и практики. Все эти конкретные вопросы рассматривает автор с точки зрения обратного влияния, которое оказывает оценка результатов на систему воспитательной работы.

TO THE PROBLEMATICS OF EVALUATING THE RESULTS OF THE EDUCATIONAL WORK

The study reported here describes the questions of criteria for evaluating the results of the educational work. It directs the attention to the significance of evaluating process for shaping up the system of the communist education. It analyzes the question of exact stating of the objective of education as the condition for evaluation of results and also the question of working out the objective to the operational position, model situations in education.

It brings up the analysis of behavior, its complex, as the basical criteria for evaluating the results of education and the relationships of that behavior to the intrinsic values of a subject of education. From this point of view it analyzes the

single elements of the complex behavior as the concrete criteria for evaluating the results of the educational work.

From this point of view it analyzes the knowledge of the subjects being educated and the direction of that knowledge, initiative of a man, nature of making decisions and consequent activity, the need to make judgements about some problems, the relation of a man to collective, motives of self education, evaluation of a man by other people, connection of the education with praxis.

All those questions are also analyzed from the point of feedback that is provided by evaluating the results, on the whole system of the educational work.