O podmínkách a činitelích výchovy

Dr. MILAN ROSENZWEIG, CSc.,
Výzkumný ústav pedagogický, Praha

Pedagogický pracovník, který v každodenní praxi realizuje principy a požadavky výchovy, pociťuje neustále napětí mezi pedagogickým ideálem a skutečností, kterou representují děti, naplňující svým životem školu. Tyto děti jsou již ve škole určitými individualitami. Pocházejí z rodin s různou úrovní předchozí vzdělanosti, s různými tradicemi a zvyky. Působí na ně rozličné vlivy rozumové i citové, různým způsobem se vyrovnávají se skutečností, kterou kolem sebe vnímají (velkoměsto, venkov, maloměsto). Konečně nelze opomenout ani různý stupeň nadání, vztahu k učení i k povinnostem i různý stupeň budoucích aspirací.

Převod obecných zásad a požadavků výchovy, formulovaných pedagogickou teorií, do praxe je proto obtížný. Učitel málokdy se může zcela spolehnout na hotovou radu, předpis, který by platil na všechny děti stejně, na všechny třídy, ve kterých vyučuje a na všechny dětské kolektivy, s kterými přichází do styku. Proto je učitelské povolání tolik odkázáno na schopnost vyučujícího aplikovat obecné principy v konkrétních situacích, pružně reagovat na dané podmínky. Výchova se neobejde bez rizika, bez nejistoty o konečném efektu a někdy ani bez neúspěchů. Proto také můžeme často slyšet, že pedagogická praxe zaostává za teorií, že není schopna uvést do života vše, co se experimentálně prověřilo za příznivých podmínek. Je však stejně oprávněná i připomínka, že pedagogická teorie nepomáhá dostatečně praxi, že je málo instruktivní, že konec konců zaostává za potřebami školy. Je to onen subjektivní, osobnostní prvek, který odlišuje pedagogiku od jiných, podstatně exaktnějších věd a pedagogickou praxi od jiných profesí, které jsou méně náročné na osobnost člověka.

Pro vyučujícího jsou důležité dva aspekty přístupu k výchově: osvojení a prožití základních výchovných idejí, které určují jeho celkový pohled na děti a na život školy, a na druhé straně vytvoření takové soustavy výchovných činitelů, které by mu pomáhaly výchovné záměry uskutečnit. Systém výchovných činitelů si ovšem učitel nevytváří sám. To je věcí

organizace školství a organizace života na škole. Záleží mnoho na tom, aby řízení školství samo vytvářelo optimální možnosti pro výchovné působení na děti a tím dávalo vyučujícímu příležitost uplatňovat základní ideje v praxi.

O principech socialistické teorie výchovy se hovořilo a psalo hodně. Připomeneme jen ta východiska, která mají bezprostřední vztah k soustavě činitelů výchovy a které jim dávají smysl.

Velmi často se nyní hovoří o tom, že byly zanedbány ty rysy marxistické filosofie, které se vztahují k člověku. Není zde potřebí zaujímat stanovisko k tomu, zda marxistická antropologie je samostatnou vědní oblastí v rámci marxismu. Vyjděme jen ze skutečnosti, že smyslem socialismu je především rozvíjení všech možností člověka, uspokojení jeho životních potřeb a zájmů. Vzdělání a výchova se zabývají právě člověkem a proto tyto antropologické rysy zaslouží zvýšené pozornosti.

Marxistické pojetí člověka je výrazně dynamické. Marx spolu s jinými filosofickými směry 19. století uvedl v pochybnost osvícenskou představu člověka jako bytosti vybavené neměnnou přirozeností. Ukázal, že člověk v historickém vývoji tvořil sebe sama, rozvíjel a nově formoval své vlastnosti a schopnosti. Tím, že zasahoval do přírody a uzpůsoboval ji svým potřebám, měnil zároveň sebe sama. Člověk není proto pouze produktem svého prostředí. Vytváří a mění toto prostředí, je schopen dynamizovat skutečnost a vytvářet nové sociální vztahy. Proto také zakladatelé marxismu kladli hlavní důraz na společenskou praxi, na vytváření materiálních podmínek života. Tradiční výchova, charakterizovaná značným odtržením od skutečnosti a zveličováním významu verbálního působení, nepoutala jejich pozornost a objevovala se jim spíše jako retardační prvek, konzervující staré formy života. Dynamismus marxistické filosofie a antropologie přenesl do pedagogiky především Makarenko. Jádro jeho díla není ve formách organizace dětského kolektivu, které konec konců byly poplatné momentální skutečnosti porevolučního Ruska; je v pochopení, že pro výchovu dítěte je nejdůležitější získávání sociální zkušenosti a vytvoření podmínek pro samostatné formování vztahů ke společnosti, k druhým lidem. Především praxí a zkušeností si dítě osvojuje základní životní a mravní hodnoty. Výchovných cílů nelze dosahovat jen slovním působením, výchova není jen vštěpováním společenských požadavků, ale především vytvářením podmínek pro vlastní vývoj dítěte, přičemž si osvojuje hodnoty, které pedagog považuje za důležité. Pro ideové a mravní hodnoty se musí dítě rozhodnout samo. Úkolem pedagogiky je vytvořit všechny podmínky pro to, aby se dítě rozhodovalo správně; vlastní rozhodování je ovšem složitým subjektivním aktem rozumovým, citovým i volním.

K podmínkám efektivního výchovného procesu v oblasti politické, světonázorové i mravní výchovy počítáme jak uvědomovací působení školy prostřednictvím vzdělávání a vyučování, tak organizaci zkušeností dětí, aby si v praxi potvrzovaly významnost hodnot, s kterými je škola seznamuje. Na mladé lidi jistě nepůsobí jen pozitivní vlivy. Je však úkolem školy, aby negativní stránky života nezastírala, ale aby je vysvětlovala a ukazovala k nim správný přístup. Přehlížení konkrétních vztahů v životním prostředí dítěte, napětí mezi rodinou a školou, učiteli a žáky

i mezi žáky samými vytváří pro výchovu nevýhodné podmínky, kdy vlastní uvědomovací působení zůstává jen ve slovní rovině a ocitá se v rozporu s vlastní zkušeností dětí. Vzniká nebezpečí dvojího světa, jednoho oficiálního, který se zastává jen slovy, a pak toho druhého, skutečného, vzdáleného hlásaným hodnotám.

Z dynamického pojetí člověka i společnosti vyplývá další závěr: výchova má tehdy naději na úspěch, jestliže se soustřeďuje především na tvořivou stránku člověka, na jeho potřebu měnit skutečnost a přizpůsobovat ji sobě. Stejně tak jako marxistické pojetí společnosti odmítá konečné, definitivní stádium dějin a zdůrazňuje neustálý společenský vývoj a pokrok, tak i výchova by měla orientovat děti k dynamickým stránkám skutečnosti, ukazovat jim jejich roli při přeměně vlastního prostředí a při vytváření stále vhodnějších podmínek života. Nejobecnějším výchovným ideálem by měl být tedy tvořivý, produktivní člověk, schopný uchovávat a stále obohacovat lidské i společenské hodnoty. Orientace k budoucnosti je pro socialistické pojetí výchovy opravdu typická, i když nesouhlasíme s formulacemi těch pedagogů, kteří vzhledem k tomu zařazují socialistickou koncepci výchovy mezi systémy utopické (např. Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1965). Orientace na tvořivost, samostatnost a perspektivnost dává socialistické pedagogice velkou šanci již proto, že je ve shodě s mentalitou mladých lidí, s přirozeným dynamismem mládí, s jeho snahou vstoupit do světa s něčím novým, vytvářet si svůj život podle zkušeností, které prožívají. V tom se socialistická pedagogika odlišuje výrazně od těch pedagogických systémů, které kladou hlavní důraz na adaptaci mladého člověka daným podmínkám. Tuto koncepci nejvýrazněji formuloval ve filosofii Hegel, v pedagogice Herbart, který jinak vytvořil úctyhodný výchovný systém.

Hegelovo pojetí výchovy jako úplné socializace vyplývá z jeho představy státu jako projevu objektivního ducha i z představy měšťanské společnosti jako vrcholného stádia dějin. Úkolem společnosti je omezovat a paralyzovat »svévolné«, individuální ambice člověka a usmířit jej s požadavky obecné mravnosti, která může být i v rozporu s individuálními zájmy. Hegel tím ovšem rozuměl přizpůsobení subjektivního, lidského světa daným poměrům, které kodifikují zákony a výsady, samozřejmě dobově omezené a vyjadřující zájmy skupin, které určovaly státní moc.[1])

Důraz na tvořivou, produktivní stránku výchovného ideálu neznamená ovšem nikterak podceňování socializační, adaptivní funkce výchovy. Není pochyb o tom, že dítě musí být ve vlastním zájmu do značné míry přizpůsobivé daným podmínkám, že musí mít vytvořeny přiměřené sociální vztahy, které společnost potřebuje a uznává. Týká se to elementárních forem a požadavků kulturního společenského chování, schopnosti stýkat se zavedeným způsobem s lidmi, respektovat základní mravní zvyklosti, projevovat odpovědný vztah k zákonům, ke společenským institucím atd. V každém případě adaptivní, socializační funkce výchovy kvantitativně

[1]) W. F. Hegel, *Úvod k přednáškám o filosofii dějin*, v publ. Fr. Krejčího *Hegelova filosofie dějin*, 1933, str. 80—85.

převažuje, je základní povinností školy a určuje běžný život každého člověka. Mladý člověk si musí také osvojit základy kulturního pokladu lidstva, musí mít vztah k národním tradicím a k národní kultuře. Tím je zajištěna i kontinuita generací a ideových hodnot. Avšak již osvojení všech těchto hodnot nemůže být jen záležitostí cviku a návyku, ale projevem aktivního přiznání k těmto hodnotám, pochopením jejich významu pro život jednotlivce i pro další pokrok. To však není možné bez vnitřního ztotožnění, které je projevem výběrového vztahu a osobního prožití. Správný vztah socializace a tvořivosti ve výchově je důležitý zvláště dnes, kdy společnost 2. poloviny 20. století se vcelku dynamizuje, kdy technický, společenský a ideový vývoj se zrychluje. V této situaci má zvláštní význam vypěstovat u dětí schopnost správně reagovat na nové podmínky, vyznat se ve skutečnosti a orientovat se na nejdůležitější hodnoty a vztahy. Pocity »odcizení« vyplývají mimo jiné také z pocitu ztracenosti jedince ve spletitosti společenských vztahů, z neschopnosti postihnout v životě to nejdůležitější. Americký sociolog výchovy Edgar Friedenberg ve svém spise The Vanishing Adolescent (Boston, 1964) hovoří v této souvislosti o »budování sebeúcty« u mladého člověka.[2]) Jde o vytvoření dostatečné zásoby pozitivních motivací, hodnot, které dají mladému člověku jistotu, že stojí za to žít a že složité životní situace lze zvládnout. Tento program humanizace člověka (humanizace ve smyslu pochopení ceny života) je velmi blízký Marxovu ideálu rozvinutého jedince, stále více ovládajícího své společenské vztahy a omezujícího moc přírody nad svým životem.

Ve výchově se stýká subjekt dítěte s řadou objektivních faktorů společenských, ekonomických, politických. Objektivním faktorem je konečně pro dítě také sama škola, obsah vyučování a nakonec i učitel, který representuje požadavky společnosti a určitý závazný řád. Úspěch výchovy závisí do značné míry na tom, jak dalece se tyto dvě oblasti k sobě přiblíží, jak dalece jsou vychovatelé schopni přiblížit tuto objektivní realitu mladému člověku, stupni jeho individuálního rozvoje rozumového i citového, jeho dětskému světu. Socialistická pedagogika se během svého vývoje správně vyrovnala s přehnaným pedocentrismem, který přes veškeré proklamace úcty k mládí nakonec dítě podceňoval a redukoval jeho svět na elementární biologicko-fyziologické faktory. Výsledkem intenzívního boje proti pedocentrismu byl však i jednostranný důraz na objektivní stránku výchovy, na vzdělávací obsahy a na institucionalizované prostředí dítěte (např. přehnaná organizace volného času dětí). Tento objektivní aspekt vedl nakonec i k podceňování výchovy jako specifického jevu vedle vzdělávání v užším slova smyslu (přílišná racionalizace školy, podceňování citové, estetické a mravní výchovy). S tím souviselo i podceňování vývojové psychologie, psychologie a sociologie dítěte i sociální psychologie.

Vytváření politických, mravních a světonázorových hodnot je složitým psychickým procesem interiorizace objektivních faktorů výchovy, jejich »přesazením« do nitra dítěte. Toto však není možné bez motivační přípravy na osvojování objektivních hodnot, bez osvětlení jejich významu

[2]) E. L. Friedenberg, *Dospělost bez dospívání*, MF Praha, 1967, str. 66—67.

pro praktický život mladého člověka, bez zřetele k stupni poznávacích možností mladého člověka a jeho vztahů ke skutečnosti. Pro pedagogickou praxi to znamená především neustálý zřetel k zvláštnostem psychiky dítěte, k způsobu jeho poznání, myšlení, cítění. Naše experimenty ukázaly, že tajemstvím úspěchů vynikajících učitelů při mravní výchově byla ona schopnost převádět objektivní hodnoty na společného jmenovatele se světem dětí, demonstrovat společenské kategorie na živých, dětem blízkých příkladech, na schopnostech ukázat, jak mravní a politické hodnoty souvisejí s jejich potřebami a zájmy. Výchovné působení, které apeluje jen na povinnosti mladých lidí, které zdůrazňuje jen společenskou závaznost, které ukládá jen úkoly, aniž by respektovalo přirozenou potřebu dítěte po hravosti, uspokojení drobných individuálních radostí, je málo účinné. V některých případech, je-li přeexponováno, je dokonce i škodlivé, protože vzdaluje společenské hodnoty světu mladého člověka.[3]) Vztah individuálních a společenských zájmů je ovšem potřebí zkoumat a neustále uvádět do rovnováhy. Jednota individuálních a společenských zájmů ve výchově je ideálem, o který musí každodenní praxe neustále bojovat.

Pole, ve kterém se uskutečňují pedagogické záměry, můžeme označit jako soubor výchovných činitelů. Tento pojem není v teorii dostatečně upřesněn. Nejčastěji jako činitele výchovy označujeme tři velké oblasti — společnost, rodinu a školu. I toto vymezení je ovšem velmi široké a postihuje vlastně všechny faktory, s kterými dítě přichází do styku. Uvnitř těchto oblastí jsou ovšem ještě faktory další, které mají význam pro realizaci výchovných cílů.

V této studii si budeme všímat těch činitelů, které jsou spojeny bezprostředně se školou a s činností učitele:

a) výchovné působení vyučování,
b) působení učitelského kolektivu, jednotlivých vyučujících, výchovný vliv systému života na škole, řízení školy,
c) výchovné vlivy vyplývající z aktivity dětí ve školním prostředí.

V rámci vyučování se nám objeví pak specifická problematika předmětu bezprostředně určeného pro politickou, světonázorovou a mravní výchovu.

Zcela přesně nelze vymezit hranici mezi činiteli výchovy a obsahem vzdělání. Obsah vzdělání je jistě nejdůležitější pedagogickou kategorií, dává škole smysl a společenskou funkci. V určitých podmínkách je ovšem i obsah vzdělávání činitelem výchovy. To tehdy, když jím záměrně působíme na růst rozumových, charakterových a volních vlastností dětí. Tak je tomu i v případě naší úvahy. Zahájíme proto rozbor výchovných činitelů zamyšlením nad výchovným významem vyučování.

Vyučování jako činitel výchovy

O výchovném významu vyučování nebylo nikdy pochyb. Spíše šlo o proporci, která se vyučování při realizaci výchovných cílů vymezo-

[3]) M. Rosenzweig, *K některým teoretickým otázkám ideové a mravní výchovy*, Zprávy VÚP Praha, SPN 1967.

vala. Klasickou formou vyjádření rozhodujícího významu vyučování při výchově je herbartovská pedagogika, která ustálila pojem výchovného vyučování jako hlavního pole výchovy. Ve vzdělávacím obsahu je základ výchovy mravního profilu dítěte, zatímco ostatní činnosti učitele, jako např. ukázňování, cvik v chování atd. mají funkci pomocnou.

G. A. Lindner formuloval své představy o vyučování takto: »Vyučování směřuje přímo k vytváření obzoru myšlenkového, tedy ke vzdělávání. Zprostředkovaně působí též na vůli a charakter člověka, tj. vychovává. Vůle není totiž něco od představ odloučeného. Je výsledkem působení představ. Tím, že vytváříme myšlenkový obzor dětí, působíme zároveň na jejich vůli ... Tím, že podáváme žáku ve vyučování ušlechtilé mravní představy, posilujeme jeho mravní vědomí a působíme zároveň na jeho charakter. Tím trvale vychováváme. Charakter závisí na tom, jestliže soubor mravních myšlenek je silnější než okamžitý dojem, smyslnost, náruživost.«[4])

Proti tomuto racionalistickému pojetí výchovy velmi energicky vystoupila koncem minulého století reformistická pedagogika americká i evropská. Zdůrazňuje, že rozhodující pro výchovu dítěte jsou činnosti, kterým se věnuje. Hlavní důraz se klade na organizaci zkušeností dětí, družného života, na pracovní výchovu atd. Hnutí činných škol podcenilo význam vzdělání, omezilo se pouze na profesionální přípravu.

Na novou filosofickou základnu postavil kritiku herbartovství A. S. Makarenko. Jak jsme již uvedli, chopil se materialistické koncepce člověka v Marxově díle a pokusil se vytvořit jednotný systém vzdělávání a činností, který by formoval jeho chovance. V tom vidí i podstatu a specifiku socialistické výchovy. Připomeňme si jeho myšlenku, kde kritizuje likvidátory samostatného oboru teorie výchovy (Spisy V., české vydání, str. 286):

»Místo, aby vážně a poctivě pracovali na otázkách komunistické výchovy, udělali moudrý obličej a prohlásili: Výchova? A k čemu? Učitel přece vyučuje, a při tom také vychovává. Dějepis! Víte, jak vychovává dějepis? Ani představit si to nedovedete. Dějepis ovšem vychovává. Vychovává i literatura a matematika. Ale nikdo naprosto nebyl oprávněn omezovat výchovný proces na práci ve třídě ... Proč jednají organizátoři výchovy tak nenuceně prostě? Žádné cíle je obzvláště nezajímají, tedy ani cíle komunistické výchovy. A kromě toho uvažují i takto: Propustíme žáka, kdo pozná, jaký je to člověk ... A ve skutečnosti se stalo, že výchova, věc nesmírně státní důležitosti, byla odevzdána do rukou jednotlivých učitelů, mezi nimiž není ani jeden zkušený.«

Tradiční pojetí výchovného vyučování se v současné době podstatně modernizuje. To odpovídá i celosvětovému trendu současné pedagogiky, která se orientuje na modernizaci vzdělání a na zvýšení efektivity poznávacích procesů při vyučování. Připomeňme v této souvislosti pozoruhodné práce německého pedagoga J. Derbolawa (Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957), H. Scheuerla (Die Exemplarische Lehre, Thübingen 1958), W. Flitnera (Allgemeine Pädagogik, Stuttgart), práce amerického pedagoga Brunnera, který přispěl

[4]) G. A. Lindner, *Všeobecné vyučovatelství*, Vídeň 1878, str. 1—2.

k současným úvahám o moderním vzdělání pozoruhodným důrazem na logickou strukturu vyučování.

Je ovšem nutno položit otázku, v čem vidět zdroj výchovného významu vyučování, zvláště při tvorbě světového názoru mládeže a politických a mravních postojů. Po dlouhá léta spolu zápasila v didaktice materiální a formální teorie. Didaktičtí materialisté ukazovali, že zdrojem výchovného vlivu je především sám obsah vyučování, míra vzdělanosti, kterou žák dosahuje. Didaktičtí formalisté se snaží dokázat, že rozhodující je rozvoj potenciálních duševních sil dítěte (rozumových, citových, volních), kterého lze dosahovat především v matematickém a jazykovém vzdělávání. V poslední době vystoupil do popředí směr, který klade důraz na význam metodiky vyučování. Záleží na tom, jak učitel žákům látku podává, jak pěstuje jejich myšlení, jak uplatňuje názornost, jak je učí řešit problémy, jak rozvíjí samostatnou práci při získávání nových poznatků.

Každá z těchto teorií ovšem sama o sobě je úzká. Nemůžeme jistě praxí potvrdit, že pouze osvojováním poznatků se vytváří přesvědčení dětí, jejich světový názor. Bylo by to i proti zvláštnostem psychiky dítěte. V tomto případě by bylo možno okamžitě vyvrátit náboženské vlivy, překonat různé negativní mravní jevy. Teorie formálního vzdělání je opět relativizována zjištěním psychologů, že univerzální přenos schopností neexistuje, že nadání je značně specializované. Konečně i metodické úsilí může zabředat často do formalismu, je-li bezobsažné a vzdálené zájmům dětí.

Při výzkumech, které jsme v posledních letech prováděli v závěrečném ročníku základní školy, jsme zjistili malou schopnost mladých lidí orientovat se v některých základních hodnotách světonázorových, i když výsledky vyučování v jednotlivých předmětech, které pro světový názor mají význam (dějepis, zeměpis, literatura, občanská výchova) jsou poměrně na slušné úrovni. Analýza ukázala, že příčinou je především kvantum různorodých poznatků, které se žákům předává bez přiměřeného utřídění, bez určité struktury, která by dala vyniknout významným poznávacím dominantám, důležitým pro tvorbu mravních a světonázorových hodnot. V kvantu poznatků se ztrácí jejich smysl a životní význam, odraz v osobnosti mladého člověka je neuspokojivý. Přes veškeré modernizační pokusy je současná škola neustále tradiční, encyklopedická, pojem vzdělání se v představách učitelů zužuje na kvantum poznatků z dílčích disciplín. V zaměření školy na přípravu k povolání se ztrácí jejich humanitní poslání, jehož cílem je konečný výchovný ideál socialismu — harmonicky rozvinutý člověk, schopný produkovat nejenom hmotné statky, ale schopný i samostatně přistupovat ke svým povinnostem občanským.

Konečně jsme zjistili, že i úroveň poznávacích procesů, kterými se učivo žákům zprostředkuje, je na relativně nízké úrovni. I když v některých oblastech se na žáky kladou značné nároky pamětné (matematika, fyzika), vcelku je vzdělávání příliš empirické, popisné, setrvává na povrchu věcí. Žáci si sice pamětně osvojují různé zákonitosti, nejsou schopni je však zobecňovat a generalizovat a hlavně transponovat do nových situací.

Příčiny zjištěných nedostatků jsou ve vzdělání učitelů, v přípravě učebnic a potom i v metodické práci. Není dostatečně rozlišena rovina vzdělávacích obsahů a výchovných hodnot. Učivo je rozpracováno především jen v první rovině, poznatky nejsou dostatečně utříděny na základní a pomocné, rozšiřující. I když v době prudkého rozvoje věd je těžké vyčlenit na trvalo základní učivo, je nesporné, že některé poznatkové kategorie mají rozhodující význam pro vytváření postojů mladých lidí ke skutečnosti, pro vytváření vztahů k životu a k vzdělání. Ovšem ani toto základní vědění se nestává samo o sobě výchovnou hodnotou. Záleží na tom, jak je jeho prostřednictvím vysvětlován zápas člověka s přírodou a úsilí o vytvoření důstojných podmínek života. Nejdůležitější pro výchovu je ovšem osvětlování vztahu jedince a světa, jeho poslání ve světě a ve společnosti.

Výchovné hodnoty vyplývají z učiva samého. Výchovou není ploché a nahodilé aktualizování učiva, které tvoří jen libovolný přílepek k vyučování. Výchovné hodnoty odpovídají specifice toho či onoho předmětu, musí vyplývat z jeho obsahu.

Encyklopedická škola nebyla schopna doposud vypracovat systém mezipředmětových vztahů tak, aby se plněním specifických funkcí vyučovacích předmětů dospívalo k celostnímu vzdělávacímu a výchovnému ideálu. Předměty jsou uzavřeny do svých poznatkových systémů; minimální je snaha navazovat na poznatky z jiných předmětů a tím přispívat k syntéze vědění žáků. Nedostatky ve světonázorové výchově jsou způsobeny především tím, že žáci nebyli vedeni k ucelenému obrazu světa, k vědomí souvislosti přírodního a společenského dění. Kulturnost člověka je především v tom, jak dovede minulost spojovat se současností a budoucností a jak dovede aplikovat informace z jedné oblasti na oblast druhou.

To ovšem není vina učitele. Roztříštěnost učiva způsobuje především rezortnický výklad osnov a učebnic, podporovaný především odborníky z jednotlivých věd. Naprosto harmonický soulad mezi vyučovacími předměty vytvořit nelze, protože každá disciplina má svou vnitřní logiku. Bylo by však možno komplexním přístupem překonat atomizaci vědění žáků, odstraněním zbytečných překrývání vytvořit místo pro intenzívnější myšlenkovou a metodickou práci, která by vědění dětí ucelovala, zobecňovala a syntetizovala. Pedagogický encyklopedismus a atomismus zabraňuje totiž také tomu, aby se žáci učili myslet v širších souvislostech, aby od světa jednotlivin a dílčích poznatkových systémů přecházeli do obecnější roviny, ve které se právě tvoří světový názor člověka.

Důraz na obsahovou část vzdělání neznamená podcenění významu metodické konstrukce vyučovacího procesu. Pedagogická psychologie prodělala v poslední době v socialistických zemích prudký vývoj a překonala mechanistické a jednostranně fyziologické tendence, které ještě poutaly psychologii Těplovovu, Smirnovovu a dalších. Prof. Vlad. Tardy a prof. Josef Linhart, zabývající se teorií učení a formováním osobnosti prostřednictvím školy, zdůrazňují, že osobnost je strukturou vnitřních vlastností a zákonitostí, které regulují vztah člověka s prostředím a které se projevují v jednání. Osobnost vyjadřuje v relativní stálosti vztah člověka a světa, především sociálního prostředí. Tuto teorii zastává také Hans Hiebsch (Grundlagen der marxistischen Persönlichkeitstheorie,

Probleme u. Ergebnisse der Psychologie, 1964, H. 7). Je patrné, že tato formulace osobnosti ukazuje velmi blízký vztah osobnosti a světového názoru. Světový názor je tímto souborem ustálených vztahů člověka ke světu, budovaných na základních vzdělávacích obsazích a hodnotách. Světový názor člověka se vytváří jako interiorizace hodnot, s kterými se seznamuje. Tato interiorizace je komplexním prožitkem přijetí, ztotožnění, kdy vnější podněty se stávají subjektivním majetkem, hodnotou individua. Jedinec se rozhoduje pro tu či onu hodnotu. Toto rozhodování je subjektivním aktem, ve kterém se spojuje rozumové poznání a citové a volní prožití. Pedagog může tento proces navodit, když volí správné metody a myšlenkové postupy. Proto má mimořádný význam taková organizace vyučování, ve které žáci dospívají k poznatkům a závěrům pokud možno sami, kdy se induktivně navozují myšlenkové postupy, kdy se řeší problémy. Výchovných výsledků nelze dosáhnout tam, kde jsou žáci k učivu lhostejní, kdy očekávají hotové závěry, které si mají pouze osvojit. Tím vyniká i význam dialogických metod vyučování a především metody diskusní, kdy žáci řeší sami předkládané rozpory. Tomu by měla napomáhat i struktura učebnic. Přeplňování osnov, učebnic a samého vyučování může právě proto výchovnému procesu bránit.

Shrneme-li stručně, můžeme říci, že výchovná účinnost vyučování je podmíněna tím,

- jsou-li správně a jasně vymezeny výchovné cíle, kterých chceme dosáhnout (a to cíle pro celé vzdělání i dílčí cíle pro ročníky i jednotlivé předměty),
- je-li ve správné struktuře upraven obsah vyučování, aby jasně vynikaly výchovné hodnoty, kterých chceme dosáhnout,
- jsou-li správně upraveny mezipředmětové vztahy, aby učivo na sebe navazovalo a vzájemně se doplňovalo,
- je-li správně organizován výchovně vzdělávací proces (dostatečná míra abstraktnosti, samostatné myšlení žáků),
- je-li vyučování neustále spojováno s praxí, s aplikacemi na život společnosti i na individuální zkušenost žáků; bez poznání užitečnosti poznatků nelze dosáhnout jejich životní významnosti.

S našimi úvahami je spojena otázka, zda ve vzdělání mládeže je vhodný také speciální vyučovací předmět pro občanskou a mravní výchovu mládeže. V minulosti plnil tuto funkci vyučovací předmět »náboženství«, který kromě církevní dogmatiky se zabýval také výukou základů křesťanské morálky. V souvislosti s protináboženským bojem byly zaváděny předměty konkurující výuce náboženství, především laická morálka na všeobecně humanitních základech. Stále více se také objevovala potřeba seznamovat žáky s některými občanskými hodnotami, významnými pro chod moderního státu (občanská práva a povinnosti, struktura státu, jeho politické orgány, některé vědomosti ekonomické). Tyto předměty nesly povětšinou název občanská nauka, v socialistických státech přímo »ústava«.

Pozice těchto předmětů v učebních plánech je velmi variabilní. Vedle zdůraznění jejich významnosti se čas od času ozývají také hlasy, které upozorňují na formalismus výuky »občanských ctností« nebo i přímo mravních kvalit. Upozorňuje se na nebezpečí racionalismu, verbalismu,

rozporu učitelova slova a skutečností, ba dokonce i na to, že výuka může vyvolávat u žáků i opačné postoje. Zdůrazňuje se, že občanské a mravní názory získává člověk především přímo v životě společnosti. Moderní společnost je podle mínění skeptiků tak mnohotvárná, že vyučování naráží na protikladné vlivy, které výsledky anulují.

Ani praxe není tak úspěšná, aby se neobjevovalo kolísání v hodnocení předmětu. Např. v letech 1948—52 se vyučoval tento předmět v ČSR ve čtyřech ročnících základní školy po dvou hodinách týdně, v r. 1953—58 však jen 1 hodinu týdně v jednom ročníku.

Vycházíme z hypotézy, že systematické uvedení mladých lidí do elementárních občanských a mravních hodnot je nutné, že se nelze odvolávat jen na výchovné působení celé školy a všech vyučovacích předmětů, i když vlastní výchovný efekt je nesporně podmíněn celou souhrou pozitivních výchovných vlivů školních i mimoškolních. Některé specifické informace totiž žáci v jiných předmětech nezískávají (např. poučení o ústavě, o společenských organizacích a institucích, o občanských právech a povinnostech, o ekonomické struktuře a ekonomických problémech státu). V nynější občanské výchově je také učiněn pokus seznámit žáky v souboru se základními rysy socialistické morálky a mravního profilu mladého člověka a se základními hodnotami světonázorovými.

Výzkumy naznačují, že racionální osvětlení významu morálky pro život člověka spojené s živými, konkrétními příklady, je plodné. Růst vlastního mravního a charakterového obrazu mladého člověka je ovšem složitější otázkou. Přesto však vytvoření určité zásoby morálních hodnot, soudů, příkladů řešení typických morálních situací může na mladé lidi působit pozitivně. Občanská výchova tvoří i významnou protiváhu jinak značně historickému a objektivistickému zaměření ostatních předmětů. Vnáší do školy více antropologických prvků a orientuje mladé lidi k motivům jejich jednání.

Dosti odvážný pokus byl učiněn zavedením ucelené kapitoly o vědeckém světovém názoru na konci cyklu občanské výchovy (a tím i na konci školní docházky). Cílem není seznamovat děti soustavně s marxistickým světovým názorem (případně i filosofií), ale přispět k určité syntetizaci světonázorových prvků z jiných vyučovacích předmětů v ucelenější obraz o světě a životě. Mladým lidem se má ukázat, že světonázorové postoje jsou velmi důležité pro jejich praktický život a že život jedince je trvalou konfrontací s objektivní skutečností přírodní i společenskou.[5])

Škola jako činitel sociálního rozvoje žáků

Ve škole tráví mladý člověk většinu svého času. Není proto lhostejné, jak škola svým prostředím na dítě působí, zda je přitahuje či odpuzuje, zda je mu lhostejná. Škola organizací svého života, svým sociálním klimatem působí na utváření osobních a společenských vztahů dětí, na formování jejich charakteru a volních vlastností. Je významnou socializační institucí, která učí mladé lidi včleňovat se do společnosti, zaujímat správné postoje k lidem, osvojovat si správné formy sociálních vztahů (spolupráce, solidarita, vzájemná pomoc, porozumění, přátelství atd.).

[5]) Pojetí a osnovy občanské výchovy uveřejněny v časop. Občanská výchova, r. 3, č. 6.

Ve škole se děti v širších skupinách učí přiměřeně uplatňovat své zájmy a potřeby, respektovat zájmy a potřeby druhých, společně usilovat o prosazování správných cílů a bránit těm, které jsou v rozporu s pravidly soužití lidí.

Tato funkce školy je často opomíjena a přehlížena, a to jak rodiči, kteří se povětšinou zajímají jen o prospěch dětí, tak učiteli, kteří často taktéž sledují jen vzdělávací cíle a utváření sociálních vztahů ponechávají náhodě. Před pedagogickou teorií a praxí stojí trvale problém, jak školu přeměnit v živoucí sociální organismus, který by pozitivně na všechny složky osobnosti dítěte působil.

K tomu patří i tak elementární podmínka úspěchu vzdělání a výchovy, jako je pozitivní vztah mezi učiteli a žáky. Není bohužel skutečností, že by se všechny děti cítily ve škole dobře, že by do školy chodily rády. Vadí jim velmi často neosobní vztah školy k nim, autoritářství, přehlíživost a někdy i necitlivost učitelů, malý zřetel k zájmům a přirozeným potřebám mládeže.

Uznáváme, že dítě není jen objektem výchovného působení, ale i subjektem vybaveným přirozenými zvláštnostmi, v praxi však vztah učitel—žák je neustále problémem. Často chybí vlídnost a laskavost, pedagogický takt, který respektuje specifiku dětství a pochopitelnou citlivost dítěte na osobní čest a důstojnost.

Aktuálním problémem je také vztah individuálního a kolektivního aspektu ve výchově. Učitel samozřejmě působí na dítě především zprostředkovaně, tím, že vyučuje třídu, že klade požadavky na celý kolektiv, že pomáhá organizovat život školy a třídy. Tyto vztahy by však v daleko větší míře měly být doplněny bezprostředním kontaktem učitele s jednotlivými žáky. Každé dítě totiž prožívá i své osobní problémy, dostává se do specifických situací, má individualizované vlastnosti a postoje. Nemůže mu být proto poskytována pomoc jen prostřednictvím organizovaného působení a organizovaných styků. Děti velmi citlivě a pozitivně reagují na přímý zájem učitele o jejich starosti a přijímají s povděkem, jsou-li vyslechnuty a je-li jim poskytnuta přímá osobní rada. Tento zájem učitele se ovšem nemůže přeměňovat ve vtíravost, v další organizované zasahování do soukromí dětí. Individuální přístup zabraňuje růstu konfliktů nebo je alespoň minimalizuje, může překonávat vznikající pocity opuštěnosti a cizoty dítěte ve škole a zabraňovat vzniku nesprávných sociálních vztahů v pozdějším životě. Objevuje se otázka, zda socialistická škola by se neměla lépe vyrovnat s potřebou sociální a psychologické diagnostiky dítěte, která by umožňovala učitelům informovaně reagovat na potřeby dětí a tím jim pomáhala vrůstat do kolektivů a společnosti bez větších potíží a otřesů. V některých školských systémech mají propracovanou poradenskou službu, která je dospívající mládeži k dispozici přímo na školách.

Další podmínkou příznivého sociálního klimatu na škole jsou vztahy mezi žáky samými. Pozitivní vztahy přátelství a spolupráce mezi dětmi posilují efektivitu vyučování. Dobrá pohoda ve třídě zpříjemňuje práci učitele, vytváří atmosféru klidu a umožňuje zaměření na hlavní funkce školy. Naopak třídy s konfliktními vztahy mezi dětmi, s pocity rozladění, neporozumění jsou i didakticky obtížně zvladatelné. Zde může propukat

i atmosféra vzdoru k učitelům a nakonec i ke všem společenským zvyklostem. Vznikání pozitivních vztahů mezi dětmi jistě ovlivňuje škola sama zásadovostí přístupu k dětem, objektivitou a spravedlností při oceňování školního výkonu, organizováním intenzívní a zajímavé práce ve vyučování i podněcováním k takovým společným činnostem, které mohou posilovat přátelství mezi dětmi, vědomí vzájemné závislosti, odpovědnosti za plnění funkcí. Cílevědomé vzdělávací a výchovné úsilí školy pomáhá vytvářet ve třídách zdravé veřejné mínění, s kterým se děti ztotožňují a kterým se působí i na některé odstředivé síly.

Se zdravým kolektivem třídy není však v rozporu přirozené přátelství mezi skupinami dětí, které vzniká z různých motivů (např. společná cesta do školy, společný zájem sportovní, kulturní atd.). V každé třídě takové neformální dětské skupiny existují a bylo by zbytečné je oceňovat jako nebezpečí pro větší dětské kolektivy. I v těchto menších skupinách mohou se posilovat elementární mravní hodnoty, které se pak uplatňují při zařazování do větších kolektivů. Máme ovšem na mysli skupiny se zdravým zaměřením, ne tedy party, které jsou pod nadvládou silných jedinců společensky i individuálně nevyvážených.[6])

Příliš rigorózní pojetí kolektivní výchovy ve formálních celcích vedlo někdy i k určitému oslabování vztahů mladých lidí k těmto kolektivům. Příčinou byla i přehnaná snaha za každých okolností působit na děti výchovně. To vedlo k preferování činností u dětí dosti nepopulárních. Děti se sdružují především proto, aby vyžívaly ve skupinách své zájmy a potřeby, aby se bavily, trávily podle svého volný čas, který je i časem odpočinku a přirozeného vyčerpání energie. Proto není také pedagogicky příliš nadějná snaha mít naprosto v rukách činnost dětí v mimoškolní době, zmenšovat přespříliš volný čas, který chtějí děti prožít podle svého (případně i mimo skupinu pěstováním vyhraněných zálib).

V předcházející kapitolce o výchovném významu vyučování se hovořilo o úloze samostatného přístupu žáků k učivu pro vytváření ideových a morálních hodnot. Stejně tak významná je však i míra iniciativy a samostatnosti dětí v sociálním životě školy. I naše škola neustále připomíná tradiční představu, že jedinou funkcí žáka ve škole je naslouchat slovům učitele a bezvýhradně dbát jeho pokynů. Bylo by pošetilé podceňovat význam kázně pro život školy i pro další rozvoj dítěte. V procesu ukázňování se dítě učí ovládat sebe sama a tím vzniká i možnost osvojování základních vzdělávacích a životních hodnot. Cesta k rozvoji osobnosti jistě vede přes omezení nevhodných postojů a bezprostředních impulsů. To však nic nemění na skutečnosti, že i v naší škole je nezdravý poměr mezi iniciativou učitele a iniciativou žáka. Na průměrných školách je tomu většinou tak, že o celém životě třídy do posledního detailu rozhoduje učitel, že žáci nemají mnoho možností projevit iniciativu, která se potom od nich bude žádat v občanském životě. I občanské aktivitě a iniciativě se mladí lidé musí učit, a prvním místem, kde k tomu mají příležitost, je škola, která je důležitým sociálním společenstvím. Škola by měla mnohem intenzívněji promýšlet možnosti, jak dětem dát příležitost

[6]) Filosofické základy mezilidských vztahů zpracovává K. Mácha v publikaci *Medziľudské vzťahy v modernej spoločnosti*, VPL Bratislava 1967; pedagogické aspekty v publikaci Z. Zaborowského *Sociální psychologie a výchova*, SPN Praha 1965.

osvojovat si některé občanské vlastnosti (schopnost organizovat a řídit činnosti určitého celku, přinášet iniciativní podněty, vytvářet si samostatně názor i schopnost jej obhájit kulturním způsobem, schopnost uznat výhodnost opačného návrhu). Šlo by tedy o vytvoření určitých modelových situací, které by měly výchovný význam pro formování návyku aktivity, rozhodnosti, samostatnosti a iniciativy.

Zvýšení aktivity dětí by mělo i bezprostřední význam pro ovzduší školy. Prohlubovalo by se vědomí odpovědnosti za svěřené úkoly, za příjemný život v daném kolektivu. V této souvislosti se znovu objevuje otázka funkce a významu žákovské samosprávy. Samospráva u nás zanikla v souvislosti s širokým zaváděním pionýrské organizace. Argumentovalo se tím, že dva orgány mládeže na škole jsou zbytečné. Vývoj však ukázal, že argumentace nebyla přesná. Některé typické samosprávné prvky zanikly (např. pomoc dětí při udržování řádu a estetického vzhledu školy, třídy, organizovaná pomoc učitelům atd.). Přílišné spojení se školou Pionýru také neprospělo. Stával se málo populární u dětí a přejímal verbální formy práce (školení, schůze atd.). Orgány žákovské samosprávy pochopitelně nemohou zasahovat do řízení a odborného vedení školy a práce učitelů. Je však hodně příležitostí, kde by žáci mohli projevit mnohem více iniciativy a převzít odpovědnost za některé stránky života školy, které nyní řídí jen dospělí (zajišťování zájmové činnosti, řešení některých problémů, které vznikají ve vztahu mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem apod.).

Řízení výchovné práce na škole

K činitelům, které podstatně ovlivňují realizaci výchovných cílů, patří řízení výchovné práce na škole, které zajišťuje cílevědomost, návaznost a postupnost práce učitele. Hovoří se často o systému výchovné práce na škole. Spíše jde ovšem o systematičnost výchovného úsilí, protože dokonalé harmonie se dosahuje velmi těžko. Nelze opomenout ani přirozenou rozdílnost pedagogů v přístupu k dětem, v chápání náročnosti a konečně ani přirozené obtíže, před kterými se každá škola ocitá — střídání učitelů, nerovnoměrnost jejich zkušeností, materiální vybavenost školy atd.

Objektivní stránku výchovného systému zajišťuje školská politika státu, která vymezuje cíle, kterých má příslušný stupeň školy dosahovat, která určuje skladbu učebního plánu i obsah a zaměření jednotlivých předmětů. Na realizaci výchovného cíle se podílejí také mimoškolní zařízení (družiny, kluby mládeže) i dětské organizace.

Úplná souhra těchto faktorů zůstává spíše ideálem. Zatím co v oblasti vzdělávací vyučovací soustava předmětů dává vyhraněné úkoly, které navazují na sebe po ročnících, situace v oblasti výchovy, která směřuje k charakterovým a mravním vlastnostem dítěte, je mnohem obtížnější. Školská politika a pedagogická věda sice vytyčila hlavní soubory cílů v této oblasti, mnohem méně však bylo uděláno pro to, aby tyto obecné hodnoty byly rozpracovány do cílů dílčích, etapových, a to jak vzhledem k věku žáků, tak vzhledem k specifice jednotlivých činitelů. Pedagogové musí se velmi často spokojit jen s obecnými proklamacemi, o co mají u dětí usilovat (např. v dějepise o výchovu k socialistickému vlaste-

nectví, k pochopení společenských zákonitostí, významu dělnické třídy, k angažovanosti ve prospěch komunismu), málo se jim však ukazuje, jak těchto cílů dosahovat prostředky přiměřenými právě tomuto předmětu, jak práci slaďovat s výchovným zaměřením učitele literatury, zeměpisu, ale i biologie, fyziky atd.

Požadavek teoretiků výchovy, aby již při koncipování osnov jednotlivých předmětů a při přípravě učebnic byli vyslechnuti odborníci z oblasti ideové a mravní výchovy, nebyl doposud u nás realizován. Proto se postupuje spíše metodou dodatečných explikací. Dodatečně se vypracovávají metodické příručky a stati, které upozorňují na výchovné možnosti učiva, na význam mezipředmětových vztahů, které popularizují dobré zkušenosti. Tato pomoc je bohužel roztříštěná a povětšinou má ráz výchovných kampaní (zjistí-li se např. nedostatky ve vlastenecké výchově, vyvíjí se tlak na učitele, aby tento nedostatek co nejdříve odstranil).

Jiná cesta se hledala ve zpracování souborného elaborátu, který by pro celý učitelský kolektiv shrnul hlavní výchovné cíle, kterých má škola dosáhnout, naznačil jejich etapizaci na jednotlivé věkové stupně, nebo dokonce i ročníky, a zároveň poukázal na výchovné možnosti jednotlivých předmětů. Se zájmem byl přijat asi před deseti lety elaborát moskevské Akademie věd Vzorový program komunistické výchovy. Na jeho základě byla vypracována první verze domácího elaborátu, který se pak v dalších vydáních neustále prohluboval a specifikoval. Učiteli byly tyto Osnovy výchovné práce přijaty s velkými nadějemi. Po čase však toto nadšení vychladlo a dostavila se určitá krize důvěry v možnosti takového přístupu k řešení systému výchovného působení.

V čem byly příčiny? Dokument postrádá především dostatečně hluboké psychologické zdůvodnění etap rozumového, citového a volního vývoje dětí. Příliš normativně a mechanicky rozčleňuje konečné výchovné cíle na dílčí kroky. V třísti dílčích úkolů se nakonec ztrácí celkový výchovný ideál, který učitel musí sledovat průběžně a individuálně jej uplatňovat podle konkrétních podmínek. Necitlivý školní dozor vyvolával někdy roztrpčenost učitelů, kteří si stěžovali, že nyní musí plnit osnovy dvoje (vyučovací i výchovné).

Přesto nelze říci, že myšlenka plánování výchovných kroků po věkových stupních i výchovných činitelích je neplodná. Naopak současné pokusy s programováním učení naznačují, že něco obdobného je možné i ve výchově, která není ničím naprosto odlišným.

To je ovšem náročný dlouhodobý úkol. V současnosti je zvlášť aktuální správné postižení výchovných možností a specifiky školních i mimoškolních výchovných činitelů, propracování výchovných hodnot v jednotlivých předmětech. Dále by se měly rozpracovat mnohem hlouběji samy filosofické, etické i psychologické základy výchovných cílů a obsahů tak, aby odpovídaly požadavkům společnosti, mentalitě mládeže v jednotlivých etapách vývoje. (Např. v oblasti mravní výchovy správná proporce mezi elementárními mravními hodnotami a hodnotami vyššími, ideologickými a politickými. I tato proporce musí být silně ovlivněna věkovou zralostí dětí.) Jde i o vztah racionální a citově volní stránky výchovných hodnot v jednotlivých etapách vývoje, o správnou diagnosti-

ku výchovného objektu (děti dobře adaptabilní, děti s deformacemi v adaptabilitě atd.). Otázka, zda učitele vybavit zároveň speciálním materiálem — pomůckou pro sledování těchto úkolů, je již druhotná.

Tím se dostáváme k subjektivní stránce systému výchovného působení — k osobě učitele a k vyhraněnosti pedagogického kolektivu školy. Objektivní výchovný ideál realizuje učitel v určitých podmínkách sociálních i psychických. Proto také objektivní stránka musí zaznamenat v daných podmínkách určitou modifikaci tak, aby výchovné úsilí bylo konkrétní a adresné. Nalezneme mnoho škol, které si samy vypracovávají určité kodexy výchovných cílů, které mají vyhraněný školní řád, školní zvyklosti a tradice. Obráží se v nich pedagogická zkušenost i osobitost ředitele školy a pedagogického kolektivu. Vytváření této výchovné atmosféry, norem a pravidel, které se vyžadují, působí velmi pozitivně na děti. Specifické podmínky a možnosti výchovy musí také pronikat do systému učebních předmětů jako např. spjatost výuky s regionálními podmínkami i se zvláštními zálibami a zájmy učitelů. Záleží také na dovednosti učitelů, jak spojují slovní podněty s praktickým prověřením v praxi. Škola, která je lhostejná k mimoškolním projevům dětí, vystavuje se nebezpečí samoúčelnosti.

Zvlášť náročné je v takové systematice výchovného působení postavení ředitele školy. Ani autoritářství ani lhostejnost k výchovné činnosti učitelů není cestou k úspěchu. Ředitel na jedné straně by měl ovlivňovat výchovný charakter školy a získávat pro své představy učitele, na druhé straně by měl citlivě respektovat zvláštnosti učitelů a podle toho zaměřovat jejich síly, slabším pomáhat, vyzrálým umožnit realizovat vlastní představy. Na řediteli také mnoho záleží, aby se soustavně zvyšovala odborná připravenost učitelů pro výchovnou práci a orientace ve výchovné situaci na škole.

МИЛАН РОЗЕНЦВАЙГ

ОБ УСЛОВИЯХ И ФАКТОРАХ ВОСПИТАНИЯ

С растущим стремлением к модернизации содержания и методов чехословацкой школы возрастает интерес к проблемам нравственного и политического воспитания, формирования мировоззрения и функции школы в деле развития личности и характера молодого человека. Помимо того, заслуживает внимания также и вопрос специфичности воспитания в более узком смысле слова и факторов, обусловливающих осуществление воспитательных замыслов на практике.

Хотя все педагогические явления и приемы отличаются определенной степенью субъективности, вытекающей из характера их соотношений «субъект-объект», индивидуализированность воспитательных факторов еще более очевидна. Воспитание касается нравственных и характерных свойств, интериоризация которых носит иной характер, чем усвоение познаний. Значительную роль играет при этом подготовленность ребенка к восприятию воспитательного воздействия, различие темперамента, воля, эмоциональная восприимчивость и, наконец, среда, из которой дитя происходит. Широкий диапазон факторов, обусловливающих воспитательный эффект, заставляет подумать о пределах и возможностях школьного воспитания. Много разочарований в прошлом было вызвано, помимо иного, переоценкой возможности нравственно-воспитательного воздействия в школе.

Нравственное воспитание страдает также неудовлетворительной разработанностью тео-

ретических основ, в частности, антропологическо-философского аспекта. В его концепции мало используется динамический характер марксистской философии, ориентировка на творческую, продуктивную сущность личности. Хотя несомненно социализация является исходным пунктом для воспитательного воздействия, все же в области гражданского воспитания не дооценивается направленность к индивидуальной ответственности и гражданской активности. Здесь преобладает словесное объяснение в ущерб организации деятельности и индивидуального опыта ребенка.

Факторы воспитания являются соединительным звеном между телеологической и методической областью воспитательного процесса. Они способствуют внедрению в жизнь целевых исходных пунктов педагогической теории и школьной системы. Мы отделяем их от условий и организационных форм воспитания. Содержание воспитания составляет тоже самостоятельную педагогическую категорию, однако в более широкой взаимосвязи является также и фактором воспитания.

В своем очерке автор занимается рассмотрением трех избранных факторов воспитания: обучения, социального климата школы и системой руководства воспитательной работой.

О роли обучения в процессе формирования моральных и характерных свойств не было никогда никаких сомнений. Дело касалось скорее всего меры возможностей, приписываемых обучению. Иногда обучение считали решающим фактором воспитания (гербартовская школа и ее концепция косвенного воспитательного воздействия посредством образования), в других случаях проявлялся определенный скептицизм (у последователей идеи активной, трудовой, динамической школы). В наше время опять поднимается вопрос воспитательного воздействия обучения в связи с подчеркиванием формирующей стороной образования, с усилением логического и структурного аспекта учебной материи, с различием между содержанием образования и ценностями образования.

Воспитательная эффективность обучения обусловлена осознанием специфичности воспитательно-образовательных процессов, четкой формулировкой содержания воспитания и воспитательных ценностей в учебных программах и учебниках, усилением философских и антропологических элементов в содержании образования, выяснением взаимоотношений между предметами и прежде всего ясным осознанием цели воспитания со спецификацией по отдельным предметам.

Органической составной частью учебного плана является также предмет, посвященный систематическому гражданскому и нравственному воспитанию учеников, который предназначен для их ознакомления с гражданскими моральными ценностями и содействует рациональному обоснованию гражданских и человеческих взаимных отношений в социалистическом обществе.

Школа является также важным фактором социального развития учеников. Школа приучает детей к жизни в новом социальном климате, в котором они будут находиться всю свою жизнь (мезоклимат рабочих групп). Зависит от атмосферы и духа школы в какой степени удается детям сжиться с упомянутыми широкими коллективами, как формируются их отношения к взрослым, к общественному авторитету. Одностороннее толкование коллективного воспитания пренебрегло целым рядом важных вопросов, как например, интерперсональное отношение между учителем и учеником, соразмерность школьной жизни с интересами и запросами детей, свободная дружность в неорганизованных группах. Весьма полезно было бы подчеркнуть значение индивидуальной педагогики (педагогическая диагностика, консультации, самовоспитание). Неотложным представляется вопрос самоуправления учащихся, как важного средства для активизации и морального воспитания учеников. В заключение автор анализирует вопрос управления школой, как воспитательный фактор.

MILAN ROSENZWEIG

ABOUT THE CONDITIONS AND FACTORS OF EDUCATION

With the efforts aimed at modernizing the content and methods of the Czechoslovak school the problems that are in the forefront of interests are those of ethics, world outlook and political education as well as the function of the school in developing the personality and the character of the young person. A question worth considering is, among other things, that of the specificness of education in this restricted sense of the word and the factors which put educational aims into practice.

Even though all the pedagogical phenomena and processes are characterized by certain subjectivity resulting from their relative subject-object nature, the individualization of educational factors is even more obvious. Education is concerned with character and moral values whose acquisition is of another nature than the acquisition of knowledge. A considerable role is also played by the child's readiness for educational influences, differences of temperament, will, emotional receptiveness and finally also the environment the child comes from. The wide range of factors conditioning the effects of education raises the question of considering the limits and possibilities of the school in the field of moral education. Many disappointments in previous years were due, among other things, to our overestimating the possibilities of the influence of moral education at school.

Moral education also suffers from the inadequacy of the theoretical foundations, especially of the anthropologico-philosophical aspect. The dynamic nature of Marxist philosophy and the orientation on the creative, productive substance of personality are being made little use of in the concept of moral education. Even if socialization is a starting point for educational influences, what is being underestimated, especially in the field of civics, is the question of individual responsibility and readiness to take an active part in public life. Verbal explication predominates at the expense of organizing activities and individual experiences of the child.

Factors of education form a link between the teleological and methodological fields of the educational process. They bring to life the starting points for the targets of pedagogical theory and the educational system. We separate them from the conditions and organizational forms of education. The content of education is an independent pedagogical category, too, but in the broader context it is also a factor of education.

The study deals with three selected factors of education: teaching, the social climate of the school and the system of controlling educational work.

There has never been any doubt about the role of teaching in forming moral qualities and character. The controversial question has been rather that of the extent of possibilities attributed to teaching. Sometimes teaching has been regarded as the decisive factor in education (Herbart's school with its concept of indirect moral influence of intellectual education), sometimes a certain scepticism predominated (with the followers of the active, working, dynamic school). At present the question of the possibilities of moral education in the teaching process is being raised again in connection with the stress laid on the formative aspect of education, with enhancing the logical and structural aspect of the subject-matter, with distinguishing educational contents from educational values. The effectiveness of the moral education in the teaching process is conditioned by the awareness of the specificity of processes of moral and intellectual education, a clear description of educational contents and moral values in curricula and textbooks, enhancing the

philosophical and anthropological elements in the content of education, clarification of mutual relationships among subjects, and, above all, a clear idea of the educational aim specified according to the possibilities of particular subjects.

An organic component of the curriculum is also the subject giving pupils a systematic education in civics and ethics, which by introducing a citizen's moral values helps to give a rational substantiation of civic and human relationships in a socialist society.

The school is also an important factor in the social development of the pupils. It teaches the children to live in a new social climate, which is going to surround them throughout their lives (meso-climate of working groups). It depends on the atmosphere and the spirit of the school whether the children adjust themselves well in these broader groups, how they form their relationships to adults, to social authority. One-sided interpretation of collectivist education ignored a number of significant questions, such as personal interrelationships of teacher and pupil, the adequacy of school life as to the children's interests and needs, free sociability in unorganized groups. It would be good to lay greater stress on individual pedagogy (pedagogical diagnostics, guidance, self-education). An urgent question is that of pupils' self-government as an important medium in the activation and moral education of pupils.

In conclusion the study deals with the control of the school as an educational factor.