

K PROBLEMATICE KOLEKTIVNÍ VÝCHOVY ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU PŘI JEJICH PŘECHODU NA VYŠŠÍ STUPEŇ ŠKOLY

Doc. dr. KAREL KASL, CSc.
Pedagogický institut, Praha

Pedagogická zkoumání přechodného období žáků postupujících z nižšího na vyšší stupeň základní devítileté školy mají obvykle na zřeteli především didaktické problémy tohoto období. Neprávem opomíjejí otázky výchovné, mezi nimiž náleží významné místo i otázkám kolektivní výchovy. Na jejich specifičnost upozorňuje mimo jiné i publikace B. Grulichy, B. Klementa, J. Mikla »K problémům přechodu žáků z 5. do 6. ročníku« (Praha 1963). Autoři připomínají, že utváření žákovských kolektivů se ukazuje jako nejslabší stránka výchovné práce v mladším školním věku. (Str. 22.)

Jak potvrzují zkušenosti ze škol, má v přechodném období z páté do šesté třídy důležitý úkol žákovský kolektiv, zvláště pak jeho dětský aktiv. V mladším školním věku se podílí na utváření dětského kolektivu jeden učitel, který má dostatek autority i v pionýrském oddílu. Svým vlivem zabezpečuje jednotné vedení ve třídě a dosahuje ve výchovné práci kladných výsledků. Při přechodu žáků na vyšší stupeň školy se tato jednota porušuje tím, že v systému odborného vyučování nastupuje vliv několika učitelů, a tato okolnost bývá spojena s výchovnými potížemi.

Proto je v šestém ročníku důležitá sjednocující úloha třídního učitele. Jeho výchovná práce je obtížná z několika důvodů. Snad nejzávažnější stránkou v jeho činnosti je, že začíná s výchovou v prostředí, které nezná. Pokud se navzájem neznají z předchozího období ani žáci, není jeho nevýhoda tak podstatná. Ve výchovné praxi se však dost často vyskytuje situace, že na vyšší stupeň školy přecházejí školní třídy jako celky, neboť jejich bezdůvodné rušení není žádoucí. V takovém případě postupuje adaptace žáků v novém prostředí mnohem rychleji, odpadají zábrany v jejich vzájemném styku. Není-li pak jejich jednání zavčas podchyceno a řízeno, dochází k nežádoucím výkyvům. Pedagogická praxe naznačuje zvláště dva činitele, kteří tu mohou pomoci. Jednak je to výchovná práce třídního učitele, jcdnak aktivní spoluúčast žáků. Co však bývá v praxi nejproblematictější, je právě iniciativa dětského aktivu. Nepracuje-li ve třídě aktiv nebo je-li jeho činnost nepostačující, dochází k oslabení rozvoje kolektivu.

Po zkušenostech z výchovné práce škol a podle zjištění z předběžného výzkumu jsme dospěli k názoru, že v plánovité práci třídního učitele ve výchovném systému základní všeobecně vzdělávací školy by měl být kladen důraz na výchovu žákovského kolektivu již v období mladšího školního věku, kdy jsou pro ni příznivé podmínky pod vedením jediného učitele. Při tom by se měla rozvíjet jeho výchovná práce s aktivem. Při přechodu žáků na vyšší stupeň této školy by mohl mít dětský aktiv regulující úlohu v jejich jednání zvláště v době, než bude nový třídní učitel s to začít s individuálním působením. (Pracovní hypotéza našeho výzkumu.)

Prověření hypotézy bylo provedeno výzkumem v pátých a šestých třídách na dvou pražských školách a na dvou venkovských školách. Při opakovaném výzkumu byl zejména sledován jeden z kolektivů pátých tříd

jako hlavní a byl srovnáván s paralelními i po přechodu do šestého ročníku. Tak zvanou průsečíkovou metodou byla stanovena úroveň kolektivního života ve třídě v několika charakteristických obdobích. K tomuto účelu jsme zvolili jako hlediska vzájemné vztahy mezi žáky (stav osobně výběrových a stav funkčních vztahů) a postavení pionýrského aktivu ve třídě. V soustavném sledování výchovné práce třídního učitele a činnosti žákovského aktivu bylo těžiště pozorování. Dále bylo použito metody rozhovoru s vedoucím učitelem, s žákovskými funkcionáři, s pionýrskými vedoucími, byly analyzovány školní dokumenty týkající se činnosti žáků. Názory žáků na vzájemné vztahy byly ověřovány dotazníkem. Kromě toho se experimentátor osobně účastnil mimořádní práce se žáky i jejich práce v pionýrské organizaci. Tak byl během tří let získán četný výzkumný materiál, z něhož uvádíme některé dílčí ukázky.

Stručné naznačení počáteční situace v pátém ročníku

Ve výzkumné třídě byla velmi typická práce třídního učitele s žákovským aktivem. Učitelka této třídy byla k tomu přivedena tím, že s ohledem na svůj neuspokojivý zdravotní stav byla nucena spoléhat na pomoc aktivních žáků, chtěla-li zvládnout jednaní třídy. Tak dosáhla úspěchu v práci s dětským aktivem, za jehož pomoci vytvářela ve třídě žádoucí výchovné prostředí. Během dvou let, kdy svěřené žáky vedla, se jí podařilo vychovat v aktivu potřebné pracovní návyky a přenést vliv těchto aktivistů mezi spolužáky. Tím si vytvořila i podmínky pro individuální výchovu ve své třídě. V pobočných třídách se nedospělo k tak výrazným úspěchům, protože jejich vedoucí učitelé nedovedli tak úspěšně pracovat s dětským aktivem.

Práce s aktivem žáků v mladším školním věku

Jednou z podmínek kolektivní výchovy je vnitřní organizace a vedení skupiny za pomoci těch jedinců, kteří mají důvěru ostatních a umějí prokazovat společné zájmy. Ve školním kolektivu přísluší tato úloha žákovskému aktivu. Postavení těchto aktivistů není lehké ani snadné. Jednak mají být představiteli mínění svých spolužáků, jednak mají pod vedením pedagogů plnit progresivní společenskou funkci ve své skupině. Snadno se může stát, že se dostanou do rozporu s jednou nebo druhou stranou a potom přestávají plnit svůj vedoucí úkol. Spojení obou stránek je vázáno na taktní usměrňování třídním učitelem.

V současných podmínkách naší školní výchovy je však nutno při práci s aktivem vzít v úvahu ještě dalšího činitele, tj. pionýrskou organizaci jakožto jedinou organizaci žáků.¹⁾ S tím pak souvisí otázka vztahu školy a třídního učitele k pionýrské organizaci dětí. V souvislosti s tím bývá škole vytýkáno, že nedoceňuje samostatnost pionýrské organizace, a že to vede k poškolštění této organizace. Není naším úkolem řešit zde tuto problematiku,²⁾ avšak je potřeba připomenout okolnosti, které s tím souvisejí. Pokud jde o žákovský aktiv ve třídě, vyplývá ze situace požadavek, aby byl současně i pionýrským aktivem, nebo přesněji řečeno mají

¹⁾ Viz výnos MŠK z roku 1957 (Věstník MŠK 1957 ze dne 20. 7., sešit 20).

²⁾ O specifčnosti PO ČSM a jejím postavení vzhledem ke škole pojednává např. stať Ch. Vorlíčka: *Pedagogická teorie a problémy PO ČSM* (Pedagogika 1964/1).

pionýrství funkcionáři tvořit zároveň žákovský aktiv ve třídě. Proto by měl třídní učitel převzít oddílovou radu pionýrského oddílu jako vedoucí aktiv při utváření žákovského kolektivu. V praxi je to však velice složitá výchovná otázka, v níž lze vydělit dva důležité momenty. Jednak je to vliv na ustavení aktivu, jednak jeho taktní vedení, které předpokládá jistou míru spolupráce vedoucího učitele se žáky. Obě okolnosti na sebe upozornily v průběhu výzkumu.

Soustavné a promyšlené vedení dětského aktivu tvoří pouze jednu stránku kolektivní výchovy. Nezbytným doplňkem a protějškem je promítnutí této činnosti do jednání celé třídy a vytvoření kladné odezvy celku na přijatá usnesení aktivistů.

Ve výzkumné třídě byla například tato usnesení sdělována spolužákům v příhodné době při vyučování. Speciální pionýrské otázky zůstávaly k projednání na schůzkách oddílu. Takto prodiskutovaná ujednání se pak stávala závaznými pro všechny a vžívala se jako normy, jimiž se žáci řídili při vyučování, o přestávkách i mimo školu.

Tímto způsobem spojovala třídní učitelka činnost aktivu s prací celého kolektivu ve vyučování. Takový postup nelze doporučovat jednoznačně. Jeví se jako možný v systému výchovné práce jednoho vyučujícího v mladším školním věku. Ve výchovném působení několika odborných učitelů na vyšším stupni školy to již nebývá možné. Tam jsou potřebné speciální výchovné hodiny třídního učitele se třídou (třídnické hodiny).

Důležitost práce s dětským aktivem v mimotřídní činnosti

Oprávněnost výchovné práce s aktivem při řízení žákovského kolektivu vyvstala v průběhu společného pobytu žáků mimo bydliště. Tuto okolnost jsme však mohli pozorovat toliko v pobočné třídě, a to ještě v negativním smyslu. Zatímco ve výzkumné třídě byla práce s aktivem charakteristickým rysem, v pobočné třídě jsme ji postrádali. Naproti tomu se tu v práci pedagoga uplatňoval systém tak zvaného »párového působení« při vedení žáků.³⁾ Třídní učitelka této třídy, ačkoliv byla velice zkušená a schopná, neuměla využívat paralelního výchovného působení. Žáky dobře ovládala ve vyučování, pokud seděli v lavicích. Jinak však tomu bylo při mimotřídní činnosti, tj. v jiné výchovné situaci. Tehdy se totiž učitel dostává do mnohem náročnějšího postavení, při němž nevystačí s těmi metodami, kterých užívá při vyučování. Protože třídní učitelka pobočné třídy nebyla zvyklá pracovat soustavně s aktivem, nemohla se opírat o jeho pomoc při mimotřídní výchově. Uchylovala se tedy k takovým prostředkům, na jaké byla zvyklá ve své práci ve škole. Spoléhalo se převážně jen na osobní dohlížení na žáky, které se naprosto neosvědčovalo při pobytu dětí mimo školu. Šlo tehdy o pobyt dětí na tak zvané škole v přírodě.⁴⁾

3) Termínu »párové působení« nebo »párová pedagogika« používal A. S. Makarenko pro označení výchovné interakce mezi učitelem a žákem bez účasti kolektivu. Soudí, že komunistická výchova se neobejde bez opory kolektivu, tj. bez paralelního působení.

4) Pražské školy vysílají každoročně celé třídy mladšího školního věku (nejčastěji čtvrté třídy) do horských objektů a přesunují tam výuku na období tří až čtyř týdnů. Ve škol. roce 1961/62 se zúčastnili žáci dvou pátých tříd námi zkoumané školy pobytu v Malé Úpě v Krkonoších. Pobyt se však netýkal výzkumné třídy. Experimentátor hospitoval v tomto zařízení několik dní a podílel se i na organizaci odpoledních vycházek.

Program byl upraven tak, že se dopoledne vyučovalo, po obědě bylo krátké volno a následovala rekreační činnost s dětmi v přírodě. Večer bývaly společné besedy nebo zájmová činnost dětí a příprava na vyučování. Většinu dozoru musela obstarat třídní učitelka.

Tu se právě ukázalo, jak je pro učitele nevýhodné, když se neopírá o kolektiv. Překvapovala nás malá zkušenost s organizováním kolektivní práce mimo vyučování u tak vynikající učitelky. Dokonce nevyužívala ani možností, které skýtají žákovské služby. Zatím co si mohli sami spravovat a řídit svůj společný pobyt, například při ubytování, při stolování v jídelně, při hodnocení veškeré činnosti při společných nástupech, ponechávala si učitelka veškeré řízení pro sebe. Nesvolala ani pionýrský aktiv, aby jej začlenila do práce. Podobně jako ve škole při vyučování stále na děti dozírala. Hlíдалa je na chatě a rušitele izolovala tak, aby je měla nablízku. Neměla oddech při stolování, kdy i obsluhu prováděly přítomné matky. Účastnila se odpoledních zaměstnání se žáky. Žila tedy v neustálém vypětí. Proto nepřekvapuje, že to vydržela sotva čtrnáct dnů, takže musela být povolána nová učitelská síla na výpomoc.

(Pozorování 12/4—15/4 1962)

Postavení aktivu v kolektivu z hlediska vnitřních vztahů mezi žáky

O autoritě aktivu rozhodují hlavně vzájemné vztahy mezi členy kolektivu. Jde jednak o vztahy osobně výběrové (vznikají na základě výběru partnerů a patří sem také vztahy přátelství) a vztahy funkční (týkající se vztahů mezi všemi členy skupiny, vznikají zejména z funkčního nadřazení a podřazení a počítáme sem také vztahy soudružství).⁵⁾

Vztahy osobně výběrové jsou nejvýraznější mezi dvěma nebo několika málo partnery a jsou patrné podle jejich prostorové blízkosti. Najdeme je v zasedacím pořádku žáků, pokud jej utvořili podle vlastní volby, upozorní na sebe v seskupení dětí a mládeže při mimotřídní činnosti (při ubytování na školním výletě, v rozmístění dětí při nejrůznějších příležitostech, kdy si mohou volit své přátele).

Funkční vztahy se dají sledovat při plnění žákovských služeb ve třídě, když má vedoucí funkcionář poručit svým spolužákům, při sledování vzájemné pomoci a vzájemném ohledu mezi spolužáky, podle toho, jak jsou k sobě kritičtí, jaké mají povědomí sounáležitosti apod. Mezi ně také patří vztahy spolužáků k voleným funkcionářům.

Vzájemné vztahy ve výzkumné třídě jsme zkoumali jednak pozorováním v jednání žáků, jednak zjištěním osobních názorů u jednotlivých členů skupiny. K tomuto účelu jsme sestavili dotazník.

Obsahoval 8 otázek. První tři se týkaly vztahů osobně výběrových a byly formulovány takto: 1. Kdo je tvůj nejlepší přítel ve třídě a proč ho máš nejraději? 2. Máš ještě další dobré přátele ve třídě? Kteří to jsou, a proč je máš rád? 3. S kým bys chtěl sedět v lavici v příštím školním roce?

Další dvě otázky zkoumaly názory na funkční vztahy a zněly: 4. V příštím školním roce postoupíte do VI. ročníku. Při této příležitosti by bylo možno přemístit některé spolužáky do jiné třídy. Jsi pro toto řešení, nebo chceš, aby celá třída zůstala pohromadě i v dalším roce? Vysvětlí proč. 5. Jsi mezi spolužáky spokojen nebo nespokojen a proč?

Poslední tři otázky sledovaly názory na postavení aktivu a týkaly se také funkčních vztahů. Byly sestaveny takto: 6. Plní členové oddílové rady dobře své povinnosti? Kdo je neplní? 7. Který ze spolužáků by měl být v příštím roce předsedou oddílové rady a proč? 8. Kteří spolužáci by měli být zvoleni jako členové oddílové rady a proč?

⁵⁾ Podrobné zdůvodnění tohoto třídění viz v časopise *Pedagogika* č. 2/1960 v pojednání Karla Kasla »K otázce výchovy kolektivních vztahů«.

Žakovský aktiv pracoval nejlépe v kolektivu výzkumné třídy. Získal si vedoucí místo ve třídě a podílel se na utváření vzájemných vztahů, zvláště vztahů funkčních. To se pozitivně odráželo i ve vývoji vztahů osobně výběrových. Proto byla ve výzkumné třídě velice nápadná soudržnost žáků a snaha po vzájemném sblížení. Zkoumaná třída se tím dost podstatně lišila od obou poboček.

Na dobré funkci aktivu se nejvíc podílela výchovná práce třídního učitele. Podařilo se mu ve spolupráci s pionýrským vedením dosáhnout úspěchů při řízení třídního kolektivu.

Kolektivní výchova v počátcích šestého ročníku

Kolektivní výchova žáků mladšího školního věku po jejich přechodu na vyšší stupeň školy vyžaduje vhodné podmínky. Jednou z nich je nejvhodnější způsob rozdělení do paralelních tříd. Tato okolnost je závažná pro organizaci nových kolektivů. Jednak při tom zůstávají dosavadní třídy jako celky, jednak vznikají šesté třídy buď částečně nebo zcela nově. Vzhledem k početným málotřídním školám převládají nově se tvořící kolektivy.⁶⁾

Kolektivní výchova v šestých třídách je dále závislá na podmínkách, které umožňují rychlou adaptaci žáků na nové prostředí. Do této doby byli zvyklí vesměs na jednoho učitele, nyní se setkávají s rozdílnými vlivy několika pedagogů. Aby bylo dosaženo jednotného působení, pověřuje škola jednoho z vyučujících funkcí třídního učitele. Tím plní druhou základní podmínku kolektivní výchovy.

Třebaže obě podmínky mají v kolektivní výchově přicházejících žáků zásadní význam, nebývají mnohdy plněny uspokojivě výchovnými institucemi. Například již při rozdělování dětí do šestých tříd se na školách postupuje často podle nahodilých hledisek a obvykle se nedbá na plynulou kolektivní výchovu tím, že se zbytečně porušují vzájemné vztahy mezi žáky.

Počáteční situace ve výzkumné třídě v šestém ročníku se vyznačovala třemi závažnými momenty. Především to byl poměrně sjednocený kolektiv, který byl v předchozích dvou letech dobře veden. Za druhé existoval ve třídě při nástupu do vyššího stupně školy pionýrský aktiv, který byl zvolen ještě v předchozím školním roce před prázdninami⁷⁾ a byl zvyklý soustavně pracovat pod pedagogickým vedením. Třetí okolnost souvisela s ustanovením nového třídního učitele. Touto funkcí byla pověřena učitelka s krátkou pedagogickou praxí, nedávno ustanovená na škole. Odborně byla připravena pro třetí stupeň školy. Vyučovala dějepisu, občanské výchově, ruskému jazyku a pracím v dílnách. Její pedagogická zkušenost zvláště v mimotřídní práci byla vzhledem ke krátké praxi malá. Všechny tyto okolnosti měly vliv na její postavení ve výzkumné třídě.

Z uvedených tří činitelů v počátcích kolektivní výchovy byla tedy ve výzkumné třídě nejnepříznivější ta okolnost, že postavení třídního učitele

⁶⁾ Grulich, Klement, Miklo *«K problémům přechodu žáků z 5. do 6. ročníku»* (Praha 1963, str. 174).

⁷⁾ Volba oddílové rady ke konci školního roku pro následující období je tč. zavedena na pražských školách všeobecně.

bylo nevýhodné. Tento moment se projevil jako nejzávažnější v průběhu kolektivní výchovy zkoumané třídy.

V této třídě bylo dále specifické postavení pionýrského aktivu, který se proti našemu předpokladu nestal vedoucím. Jeho očekávaná iniciativa se nedostavila z dvojího důvodu. Jednak se zahájení činnosti pionýrské skupiny na škole opozdilo, jednak nová třídní učitelka nedala podnět k pravidelným schůzkám aktivu z osobního názoru, že by tím zasahovala do samostatnosti pionýrských funkcionářů. Tak se stalo, že se ztratila iniciativa žákovského aktivu, která byla příznačná do té doby, pokud byl veden učitelem národní školy. Nejenže se neprojevoval přímo, ale nepostihli jsme ani jeho nepřímý vliv, například při ovlivnění žáků o přestávkách. Aktiv si také neuvědomoval svoji vedoucí úlohu a nebyl s to sám od sebe zahájit činnost.

V této souvislosti lze právem vyslovit pochybnost o tom, jsou-li pionýrští funkcionáři schopni samostatně pracovat bez počátečního podnětu dospělých. Proto je tím více žádoucí kladný vztah učitele k pionýrské organizaci při rozvíjení kolektivní výchovy. Tato okolnost je v naší škole o to závažnější, neboť Pionýrská organizace ČSM je tu jedinou představitelkou dětské samosprávy (podle platných školských norem). Tyto podmínky ovlivňují výchovnou práci třídního učitele se žáky. Protože při kolektivní výchově se nelze obejít bez iniciativní činnosti aktivu, je třídní učitel nucen spolupracovat s pionýrskou radou, která by měla být vedoucím aktivem ve třídě.

Právě proto, že se ve výzkumné třídě opozdila řídicí činnost pionýrské skupiny při vedení oddílové rady a také třídní učitel neuplatnil včas svou vedoucí úlohu, činnost aktivu ustrnula. Jeho pasivita se projevila negativně v rozvoji funkčních vztahů mezi žáky. Jejich oslabení vedlo k počátečnímu živelnému vývoji osobně výběrových vztahů a k posílení jejich individualistického charakteru. Tím byl ve výzkumné třídě nutně narušen kolektivní život.

Kolektivní výchova v průběhu šestého ročníku

Výchovná práce s žákovským kolektivem na tomto stupni školy předpokládá aktivní účast několika činitelů uskutečňovanou cílevědomě a jednotně. Vedoucí postavení má třídní učitel, který se opírá o pomoc pionýrského aktivu, je ve spojení s pionýrským vedoucím, sjednocuje výchovné působení ostatních pedagogů, o svých výchovných záměrech informuje i rodiče žáků a žádá je o pomoc. Není pochyb o tom, že tato složitá činnost vyžaduje promyšlený výchovný plán, který vychází z rozboru konkrétní situace. Specifickou potřebou kolektivní výchovy v šestém ročníku je zřetel k náročnosti nového prostředí a umožnění okolností, které vedou žáky k přizpůsobení novým podmínkám výchovy. Tato okolnost závisí velkou měrou na tom, jaký vzájemný vztah se vytvoří mezi vedoucím učitelem a žáky. Tento stav je důležitý svým citovým zaměřením, které může silně ovlivnit život ve třídě v přechodném období vstupu žáků na vyšší stupeň školy.

Hodnotíme-li z těchto hledisek práci v šesté třídě, můžeme konstatovat její určité specifické rysy, které měly základ hlavně v práci třídního učitele. Pokud jde o jeho výchovný plán, postrádali jsme zvláště v počá-

tečným období jeho konkrétnější zaměření a zdůvodnění hlubší analýzou prostředí. Jistým nedostatkem byla nepravdivost ve spolupráci s pionýrským aktivem. Výchovná práce s třídou měla svůj základ v denním styku třídního učitele se žáky ve vyučování i v době mimo ně a kromě toho ve výchovných hodinách, v nichž nebylo dosti poklidu, protože se konaly v nevýhodné době před ranním vyučováním.

Co však bylo ve srovnání s pedagogickým vedením v předchozím školním roce zejména nápadné, byl vzájemný vztah mezi třídním učitelem a žáky. Jeho stav nebyl uspokojivý, a proto nenapomáhal přizpůsobení žáků novému prostředí. Ve vztahu vedoucí učitelky ke třídě jsme postihli rušivé momenty, které se vystupňovaly v období vánoční besídky.

Na této okolnosti bychom chtěli podrobněji charakterizovat stav kolektivní výchovy ve výzkumné třídě v průběhu školního roku. Proto uvádíme popis přípravy i provedení pionýrské besídky.

Pionýři připravovali její program na schůzce spolu s vedoucími. Předsedkyně tehdy předložila plán přípravy. Podle něho byl celý oddíl rozdělen na čtyři družiny a každá měla zajistit část programu. Ukázalo se, že družina vedená chlapcem S. se zatím o nic nezajímala. Průběh jednání o pořadu besídky měl dost živelný ráz. Zatím co vedoucí jednal s několika aktivisty, ostatní se bavili po svém a rušili. Konečně byl pořad zhruba dohodnut a začalo se s jeho soupisem. Přitom požádali žáka K., aby si vzal na starost zasklení rozbitého okna ve třídě. Žák zprvu váhal a neprojevoval ochotu. Teprve tehdy, když se rozhodli, že to má být překvapením pro třídní učitelku, se úkolu ujal. S utajením přípravy všichni souhlasili. (Pozorování 19/12 1962.)

V případě besídky však nastalo neočekávané nedorozumění mezi třídní učitelkou a pionýrskou vedoucí. Žákům se vytýkalo, že nejsou ukáznění, že se nestarají o opravu poškozeného okna. Do poslední chvíle nebylo jasno, jaký postoj zaujme k besídce třídní učitelka. Ve třídě z toho bylo rozladění, které ovlivnilo průběh nedostatečně připraveného pořadu.

Proti původnímu návrhu se besídka uskutečnila ve třídě místo v pionýrském klubu. K tomu účelu upravili učebnu. Uvolnili střed a kolem rozestavili židle. V čele místnosti postavili ozdobený vánoční stromek. Program nebyl úplný, některá čísla byla vypuštěna. Nedošlo ani k připravovanému překvapení se zasklením rozbitého okna. Třídní učitelka se nedostavila a dala tím najevo svůj nesouhlas. Oddílová vedoucí byla rovněž rozladěna a v rozhovoru s experimentátorem poznamenala, že je jí velice trapné, že došlo k nedorozumění. Uvedla, že třídní učitelka vytýká žákům jejich neukázněnost. Doslovně líčila, v jakém duchu probíhal rozhovor: »Když jsem se pokusila s učitelkou domluvit, neshodly jsme se. Nechtěla besídku dovolit a já jsem se proti tomu ohradila. Bylo trapné, že jsme si dost hlasitě vyměňovaly názory před dětmi, které to slyšely.«

Program nevyzněl, jak by bylo žádoucí, tísnivá nálada převládla. (Pozorování 21/12 1962.)

Vztah dětí k třídní učitelce se touto událostí ještě zhoršil. Mezi sebou se vyjadřovaly o počínání své vedoucí učitelky dost nepěkně a dodaly, že se obávají špatných známek z ruštiny, kde so s ní měly příštího dne setkat. Nesoulad se od této doby vlekl a jen ztěží jej mohla třídní učitelka překonat.

Když jsme si s ní ověřovali podrobnosti vzešlého nedorozumění, zjistili jsme důvody jejího počínání. Odvolávala se na usnesení pedagogické rady, podle něhož měly být všechny besídky pionýrských oddílů konány ve stanovenou dobu. Její oddíl toto ujednání nedodržel, protože o tom rozhodla oddílová vedoucí sama. Kromě toho považovala třídu za neukázněnou a připomněla rozbité okno. Měla také výhrady k připravenému programu a podotkla: »Když mi vedoucí ukazovala gramofonové desky, které si vybrali, řekla jsem, že nejsou docela vhodné. Byla to jen taneční hudba, také twist. Na to mají ještě čas.«

Z rozhovoru jsme nabyli dojmu, že si uvědomuje rozladění, a že došlo k narušení vzájemného vztahu. Považovala však svůj postoj za správný a domnívala se, že musí být důsledná. Předpokládala, že se vše brzy urovná. (Rozhovor 5/1 1963.)

Za tohoto stavu neprobíhala kolektivní výchova, jak bylo třeba. Ani pionýrský aktiv neplnil své vedoucí postavení. Tento stav setrval i v dalším průběhu a poněkud se zlepšil teprve ke konci školního roku, kdy vyvstala před třídou radostná perspektiva v podobě školního výletu spojeného se stanováním. Tímto opatřením chtěla třídní učitelka poněkud napravit předchozí nedopatření, a proto věnovala přípravě výletu veškerou pozornost.

Omezený rozsah této krátké studie nedovoluje analyzovat další výzkumný materiál týkající se zmíněného školního výletu. Je možno toliko shrnout, že se během jeho průběhu ukázaly některé negativní stránky kolektivního života zkoumané třídy. Především potvrdil jistou živelnost ve vývoji vzájemných vztahů mezi žáky, odhalil malou iniciativu pionýrského aktivu, ukázal nepěkné rysy jednotlivých žáků. Ve srovnání s předchozím školním rokem jsme nezjistili v utváření kolektivu pokrok, spíše nastala jeho stagnace. Jistě se na tom podílelo několik okolností, z nichž příznačná byla málo úspěšná práce třídního učitele. Byla ovlivněna vzájemným vztahem mezi ním a žáky a byl i vycházel z dobře míněné snahy pedagoga, nenašel patřičnou odezvu. Tato negativní stránka nebyla v práci třídního učitele jediným nedostatkem. Byly tu i nedostatky v metodické oblasti kolektivní výchovy, zejména pak v práci s pionýrským aktivem.

Závěr

Z výzkumu lze souhrnně uvést tyto podstatné znaky kolektivní výchovy v přechodném období postupu žáků z pátého do šestého ročníku.

1. Kolektivní výchova v mladším školním věku má pod vedením jednoho vyučujícího příznivé podmínky ke svému vývoji. Daří se zejména práce s žákovským aktivem. Prostřednictvím jeho taktního vedení lze usměrňovat společné kolektivní soužití celku.

2. V systému výchovy několika odborných učitelů (od šesté třídy ZDŠ) se kolektivní výchova setkává s překážkami, které vyplývají zvláště z různosti výchovných vlivů zúčastněných pedagogů. Vedoucí úlohu tu přejímá třídní učitel, který se při vedení kolektivu opírá o pomoc dětského aktivu a napomáhá tím adaptaci v novém prostředí. V práci s aktivem je podstatné, že se neobejde po přechodu na vyšší stupeň školy bez pedagogického vedení.

3. S vytvářením žákovského aktivu je nutno započít od nejnižších tříd základní školy. Vhodným pedagogickým vedením je možno dosáhnout toho, že se aktivisté naučí plnit řídicí úlohu mezi svými spolužáky a osvojí si potřebné návyky. Takto připravený aktiv může potom daleko snáze plnit vedoucí postavení v obtížném přechodném období postupu ze soustavy výchovného působení jednoho učitele do systému výchovných vlivů několika učitelů (z 5. do 6. ročníku ZDŠ).

К проблематике коллективного воспитания учеников младшего школьного возраста при их переходе на высшую ступень школы

Автор рассматривает вопрос коллективного воспитания учеников при их переходе из системы воспитания, осуществляемой одним учителем (в 1—5 классах), в систему воспитательно-образовательной работы, осуществляемой несколькими учителями (в 6—9 классах) начальной школы. Автор исходит из гипотезы, что в этот период времени важную роль мог бы сыграть ученический актив прежде чем новый классный воспитатель приступит к индивидуальному воздействию.

Свои исследования автор проводил в пражских и провинциальных школах. На протяжении нескольких лет он следил за коллективным воспитанием в пятых и шестых классах в частности в определенные характеристические периоды (во второй половине пятого учебного года, в начале и в течение шестого года). Особое внимание посвятил автор вопросу формирования взаимных отношений между учениками и положению актива в классе под воспитательным руководством пионервожатого и классного наставника.

Это положение автор обосновывает путем анализа научно-исследовательского материала и приходит к выводу, что коллективное воспитание в младшем школьном возрасте дает хорошие результаты при наличии систематической работы с активом. В условиях воспитания, осуществляемого несколькими учителями в среднем школьном возрасте учеников, коллективное воспитание встречается с препятствиями, вытекающими главным образом из различия воспитательного воздействия педагогов. Работа с активом обеспечивается классным наставником. Без его тактичного руководства актив не выполняет своей функции в коллективе. Автор указывает на рациональные возможности воспитательной работы с активом начиная уже с первых классов.

Karel Kasl

The Problems of Collective Education of Junior Schoolchildren When they Pass to a Higher Type of School

The author has focused his research on the collective education of pupils during their passage from the system of education carried out by one teacher (from the 1st to the 5th grade) to the system of educational work being carried out by several teachers (from the 6th to the 9th grade of the Basic School). He has laid down a working hypothesis that in this period an important part ought to be played by the pupils' committee, before the new formmaster is able to start with individual educational influence.

He has carried out his research at schools in Prague as well as in the country. For several years he has followed the collective education in the 5th as well as 6th grades, especially in certain characteristic periods (in the second half of the 5th grade, at the beginning of and throughout the 6th grade). He has concerned himself especially with the shaping of relationships among pupils and the position of the pupils' committee in the class under the educational guidance of the pioneer leader and the formmaster.

These situations are supplemented by an analysis of the research material. He comes to the conclusion that collective education of junior schoolchildren is successful if there is systematic work with the pupils' committee. Under the conditions of education of 11 to 15 year old pupils by several teachers collective education meets with difficulties, resulting mainly from the variety of educational influences of the teachers concerned. The work with the pupils' committee is the formmaster's concern. Without his tactful guidance the committee does not fulfil its function in the collective. The author points out suitable opportunities for educational work with the pupils' committee as early as the lowest grades of the Primary School.