

ným působením subjektů v daném interakčním poli. Sociálněpedagogické aspekty pedagogické interakce sledují J. Mareš a J. Křivohlavý v publikaci Sociální a pedagogická komunikace ve škole. (Viz literatura.)

4. Sousedství kreditní asociace má svůj filologický základ v latinských slovech *credo* (důvěřuji) a *associo* (sdružuji).

Literatura

- Gavora, P. a kol.: Pedagogická komunikácia v základnej škole. Veda, Bratislava 1988.
- Gavora, P.: Výskum interakce učitel–žiaci na hodine cudzieho jazyka. Cizí jazyky ve škole, 26, 1982/83, č. 10, s. 438–443.
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1990.
- Putkiewicz, E., Ruszczyńska-Schiller, M.: Interakcje nauczyciel–uczeń w procesie kształcenia. In: Kwartalnik pedagogiczny, 27, 1982, č. 1, s. 90–96.
- Skalková, J.: Postmoderní myšlení a pedagogika. Pedagogika, 45, 1995, č. 1, s. 19–29.
- Spousta, V.: Vědomí souvislostí a mnohorozměrnosti. In: Spousta, V.: Krása, umění a výchova. Masarykova univerzita, Brno 1995, s. 8–13.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation — Formen, Störungen und Paradoxien. Hans Huber, Bern 1969.

Vzdělání a hodnotová orientace

Josef Horák

Ať si to více nebo méně uvědomujeme, do tradičního pedagogického myšlení stále silněji proniká proud tzv. postmoderního myšlení. Fundamentální článek o tomto fenoménu publikovala naše přední odbornice prof. J. Skalková v časopise Pedagogika v roce 1995. Dovolte mi z něj uvést několik myšlenek. V moderní pedagogice, která vychází z idejí osvícenství, se výchovná činnost rozvíjí na *principu vzdělatelnosti* (viz např. Herbartův princip výchovného vyučování) a na *principu aktivity* (např. J. G. Fichte). Připomínám tuto skutečnost především proto, že takto chápáný pojem výchovné činnosti postmoderní myšlení zásadně odmítá. Dokonce bývá často zpochybňován sám pojem výchova, který je chápán jako znásilňování dětské přirozenosti, jako technické vyrábění dětské osobnosti, nebo jako představa, že dospělí výchovou musejí udělat z dětí něco určitého, za co sami nenesou odpovědnost. Do oběhu se tak dostává nový termín *antipedagogika*, která se v podstatě zříká úlohy dospělého a jeho výchovných zásahů a absolutizuje tzv. autentičnost bytí dítěte, což je často v protikladu s kategorií vzdělání a jeho postulovaných výsledků.¹

Vzdělání, stejně jako výchova, je věčným tématem pedagogiky a názory na něj prošly historickým vývojem. Dnes dospíváme k názoru, že jej nelze, byť vtipně, definovat jako to, co nám zbývá, když už jsme všechno zapoměli, nebo to, čeho se nám nedostává, když už jsme se všemu naučili. Nestací už ani chápat vzdělání jako soustavu systematických vědomostí, dovedností a návyků v rozmanitosti jeho různých druhů, forem a úrovní. Definice tohoto typu mají totiž jeden podstatný nedostatek — absolutizují kognitivní složku vzdělání a neuvažují složky jiné. Již klasik naší pedagogiky J. A. Komenský pronesl nadčasovou myšlenku, kterou si vždy připomínám, když vstoupím do hlavní budovy Technické univerzity v Liberci. Jedna nástěnka v této budově již mnoho let nemění svůj obsah. Je na ní napsáno: *Kdo získává na vědomostech, ale ztrácí na mravech, celkově ztrácí*. Jak vidno, již J. A. Komenský do pojmu vzdělání vnesl etickou a axiologickou složku.

V 60. letech našeho století prezident Spojených států amerických J. F. Kennedy pronesl myšlenku, která rovněž stojí za zaznamenání. Zní takto: 19. století bylo stoletím páry, 20. století je stoletím atomové energie a elektroniky a 21. století bude stoletím pedagogiky a psychologie, člověk bude muset poznat sám sebe, své možnosti a schopnosti, *musí být vychován*, aby se naučil zvládat to, co dosud vytvořil. V tomto pojetí se tedy nelze zříkat úlohy dospělých a jejich výchovného působení, neboť každá nová generace musí zobecnit své zkušenosti a takto je předat generaci nastupující. To je i předpoklad pro to, aby se žáci společenským a technickým požadavkům společnosti pouze nepřizpůsobovali, ale aby těmto požadavkům rozuměli, ovládali je a rozumně a moudře je řídili.

V dnešní době, kdy se lidstvo ocitlo nejen v globální ekologické, ale též mravní krizi, se objevují, a dodejme zcela po právu, širší koncepty vzdělání. Do vzdělání se zahrnují nejen vědomosti, ale také *hodnotová orientace* žáků, která je i podstatnou determinantou jejich chování a jednání. To potvrdila i analýza našeho průzkumu. Z toho důvodu by hodnotová orientace dětí a mládeže neměla být ponechána jejímu živelnému formování životem, ale měla by se zcela programově stát nedílnou součástí výchovně vzdělávací práce školy. V tomto smyslu je podnětná úvaha prof. V. Pařízka² o tom, že některá mládež je nevychovaná proto, že je nevzdělaná. Chybí-li hodnotová orientace ve vzdělání, chybí i *odpovědnost za činy*. Není pro toto tvrzení dostatečným důkazem, že někteří „odborníci“ zneužívají svého vzdělání ke kriminálním činům?

Zkoumat úroveň a kvalitu hodnotové orientace žáků není v současné době žádná móda ale objektivní společenská potřeba. Můžeme se pokusit o krátké schematické shrnutí výše uvedených myšlenek. Konečným výsledkem výchovy je vzdělání. Konečným výsledkem vzdělání (včetně vý-

chovy hodnot) je chování a jednání žáků. Tento cíl je nejsilněji ovlivněn hodnotovou orientací. Proto je třeba ji učinit součástí žákova vzdělávání. Prof. Pařízek³ uvádí, že hodnotová orientace je podstatným prvkem vyučování. „Toto učení o hodnotách,“ píše, „je nonverbálně přítomno i ve vztazích mezi žáky, mezi žáky a učiteli, mezi členy učitelského sboru, mezi učiteli a ředitelem, školou a rodiči, ve vztahu učitele k jeho předmětu, v organizaci učení, v kázni a pořádku, tedy obecněji v sociálních zkušenostech, které žák získává ve třídě.“ Dodejme tedy, že v organizaci nepřímého výchovného působení. Verbálně se týká především kurikula, vzdělávacích obsahů, a souvisí tak s přímým výchovným působením v rámci vyučování. V této souvislosti je vhodné si připomenout, že vyučování neobsahuje pouze fázi interiorizace (přeměna poznatků v přesvědčení), ale i fázi exteriorizace (zvnějšnění přesvědčení v postoje), kde nemohou chybět různé debaty, diskuse k problémům na určitá témata, pravidelné hodnocení apod.

Z výše uvedeného dále vyplývá, že na utváření hodnotové orientace působí jak *interiér školy* (upravenost, vnitřní řád školy, zda se na jeho tvorbě podílejí učitelé i žáci a zda jej uvědoměle dodržují, tzn. demokratické prostředí, přesvědčivost vybraného učiva i schopnost učitelů o jeho správnosti žáky přesvědčit), tak *exteriér školy* (upravenost okolí školy apod.).

V souvislosti se zařazením hodnotové orientace do obsahu vzdělání je důležité položit si následující otázky. Mohly by znít takto: Co je to, co nazýváme hodnotovou orientací? K. Čapek kdysi v jednom fejetonu napsal, že „dobrá nemoc“ je ta, která se nějak jmenuje. Zde jde o opačný problém. Máme název, tím je hodnotová orientace, ale již není tak zřejmé, co obsahuje. Z toho vyplývá druhá otázka: Z jakých duchovních fenoménů se hodnotová orientace skládá a jak její formování začlenit do celého systému výchovně vzdělávací práce školy a každého jednotlivého učitele. Pokusme se odpovědět na první otázku, druhou nechme otevřenou, např. pro jednání u kulatých stolů.

Pojem hodnotová orientace nejtěsněji souvisí s pojmem hodnoty, a proto je třeba chápat ji především jako *orientaci hodnotami a orientaci na hodnoty*. Problematika hodnot byla v naší literatuře dostatečně zpracována (nyní nejnověji S. Kučerová: *Člověk — hodnoty — výchova*). Proto chci zdůraznit jen dvě věci. 1. Hodnoty je třeba chápat jako duchovní fenomény (nikoli jako věci nebo objektivní vlastnosti věcí bez vztahu k člověku). 2. Co nejvíc hodnotám škodí, je jejich inflace, tzn. když vše je považováno za hodnotu. Skutečná hodnota nemusí být totožná s tím, co je pro člověka významné nebo užitečné. Navíc inflací hodnot se ve výchovně vzdělávacím procesu fakticky znemožňuje jejich formování. *Dobro, pravda, krása, moudrost*, co je víc? Všechny ostatní skutečné hodnoty jsou jejich součástí. Francouzský

pedagog, profesor Mialaret si klade otázku: Hlava moudrá, nebo hlava nabitá vědomostmi? Odpověď zní: Hlava moudrá. Moudrost je totiž nesporná hodnota a je nadřazena věděni, i když věděni pro ni tvoří nesporný základ. Moudrost požadovali již velikáni dob minulých. Například J. A. Komenský⁴ ve své Pampaedii vyjadřuje přání: „Toužíme, aby všichni lidé se stali vševědci, to jest:

- I. aby rozuměli učenění věcí, myšlenek a řečí,
- II. aby rozuměli cílům, prostředkům a prováděcím způsobům všeho konání (svého i cizího)
- III. a aby uměli rozlišovat podstatné od nahodilého, lhostejné od škodného ... neboť kdyby se naučili tomu všichni všestranně, všichni by se stali moudřími a svět by se stal plným řádu, světla a míru.“

Moudrost zůstává dominantní i v dnešní globální světové krizi. K jejímu řešení nestačí jen poznatky. Správně poukazuje profesor Cipro⁵, že moudrost implikuje poznání i mravnost. Vzdělaný člověk se vyznačuje nejen soustavou vědomostí, ale též soustavou *přesvědčení a postojů*. Nikoli přes vědomosti, ale přes přesvědčení a postoje můžeme totiž hodnotovou orientaci poznat a na tomto základě ji ovlivňovat. Jaká mínění, názory, přesvědčení a postoje lidé zaujímají, taková je i jejich hodnotová orientace. Často si však klademe otázku, jak je možné, že respondenti povětšinou vykazují krásné a ušlechtilé hodnoty, kterým však mnohdy jejich chování a jednání neodpovídá. Důvodů je více a jsou různého druhu. Z hlediska pedagogického výzkumu je významné zjišťovat, na jaké úrovni jsou vykazované hodnoty — zda na úrovni mínění či názorů, zda na úrovni přesvědčení nebo zda na úrovni postojů. Postoje jako relativně stálá stanoviska k věcem, jevům či vztahům již těsně souvisejí s chováním. Jenže postojové hodnoty se objevují v hodnotové orientaci dětí a mládeže jen výjimečně. Jejich hodnotová orientace je dominantně tvořena z hodnot, které jsou spíše na nižších úrovních.

Škola jako jeden z činitelů společenského vývoje zabezpečuje, aby žáci byli připravováni nejen pro přítomnost, ale také pro budoucnost. Hodnoty ve škole vznikají jako výsledek hodnocení. Proto pro vznik postojových hodnot je třeba více využívat druhou fázi vyučovacího procesu — fázi exteriorizace.

Poznámky a odkazy

- [1] Skalková, J.: Postmoderní myšlení a pedagogika. In: Pedagogika XLV 1995, s. 19–29.
- [2] Pařízek, V.: Základy obecné pedagogiky. Praha 1996.
- [3] Pařízek, V.: Obsah vyučování. In: Solfron, J. a kol.: Kapitoly ze školní pedagogiky. Praha 1993, s. 172.
- [4] Komenský, J. A.: Vševýchova — Pampaedia. Praha 1948, s. 25.
- [5] Cipro, M.: Společnost a výchova. Soubor statí. Praha 1996, s. 109.