

dílo Komenského vznikalo z jeho každodenní píle, houževnatosti a vysokého životního cíle. Bez toho posledního by k nám nemohlo dnes promlúvat.

Je naša škola dielnou ľudskosti?

Erich Petlák

Obdobie po novembri 1989 v plnom rozsahu zasiahlo aj naše školstvo. Prehodnucujú sa doterajšie prístupy, na najmä sa hľadajú možnosti výraznejšieho a tvorivejšieho skvalitňovania a zefektívňovania výchovy a vzdelávania mládeže. Obdobie, ktoré uplynulo od novembrového prelomu je veľmi krátke na to, aby sme mohli hovoriť o dosiahnutých prevratných zmenách, výstižnejšie je hovoriť skôr o zmene prístupov k jednotlivým oblastiam, ktoré len postupne prinesú výraznejšie zmeny vo výchove a vzdelávaní mládeže. Kým počiatočné pohľady na západné školstvo mali skôr mali skôr spontánny charakter (otvorila sa dovtedy nepoznaná možnosť výmeny literatúry, návštev škôl, návštev výstav didaktickej techniky, pomoc učiteľov zo západu pri výučbe jazykov a pod.), dnes začína prevládať racionálnejší, hlbavejší a aj systematickejší prístup k poznávaniu tamojšieho školstva v celej jeho komplexnosti. V súčasnosti sa viac orientujeme na didaktiku — na alternatívne pedagogické systémy výučby, na komparatívnu pedagogiku — porovnávanie a rozbor školských systémov a pod. a viaceré stránky — týkajúce sa najmä výchovy spomíname iba okrajovo, hoci nie všetci učitelia a výchovní pracovníci sa vedia vysporiadať s novými zmenenými podmienkami. Kým v minulosti učitelia dostávali pokyny a smernice, a to aj so zameraním na výchovnú stránku vyučovania, napr. pokyny zamerané na svetonázorovú výchovu, na mravnú výchovu — dnes nikto nenariaduje, na čo a ako sa máme zameriavať vo výchovnom pôsobení. Voľnosť a samostatnosť, ktorá je učiteľom ponúknutá, ich, takpovediac, zaskočila. Zrazu im chýbajú pokyny, chýba možno odvaha a možno aj samostatná tvorivosť pri výchovnej práci. Pri spomínaných rozhovoroch s učiteľmi som však vyzozoroval aj istú dávku opatrnosti. V čom spočíva? Ako vieme po novembri 1989 sa vzniesol celý rad dosť kritických poznámok adresovaných *pedagogike*. Najviac kritiky z pedagogických predmetov bolo zameraných predovšetkým na *teoriu výchovy*, na jej obsah. Prečo práve na tento pedagogický predmet, nie je azda potrebné vysvetlovať. Bolo to spôsobené a zapríčinené jeho obsahom, nemalou mierou sa však o to pričínili aj mnohí pedagógovia, ktorí tento predmet vyučovali a preferovali v ňom predovšetkým tzv. ideové hodnoty — marxisticko-leninský svetonázor, revolučné tradície, štúdium podstat-

ných cieľov a výchovného pôsobenia od rôznych dokumentov a pod. To všetko namiesto toho, aby dôraz kládli na skutočnú mravnú výchovu v celej jej komplexnosti. Žiaľ, aj v radoch samotných pedagógov sa našli takí, ktorí teóriu výchovy postavili prakticky na úroveň predmetov marxizmu-leninizmu, namiesto toho, aby argumentovali, že teória výchovy je neoddeliteľnou súčasťou pedagogiky, že nie samotná veda, ale jej obsah a niekedy horlivosť vyučujúcich tento predmet posunula do tej roviny, v ktorej sa ocitla. Zdá sa, a to je naozaj dobre, že „krízový stav“ postupne prekonávame, teória výchovy postupne dostáva a modeluje si obsah, ktorý jej patrí, a ani vyučujúci nemajú odmietavý postoj k nej — toto uvádzam najmä preto, lebo prvé mesiace po novembri si na niektorých vysokých školách teóriu výchovy vyučujúci jeden druhému ponúkali. Je len prirodzené, že tento postoj k teórii výchovy — jej obsahu, metódam a formám — sa čiastočne premietol aj do konkrétnej pedagogickej praxe základných a stredných škôl. Bez akéhokoľvek zveličovania či nadsadzovania možno uviesť, že značná časť učiteľov výchovné pôsobenie v minulých mesiacoch takmer vypustila z vyučovania. Nevedia sa vysporiadať s tým, čo som uviedol vyššie — samostatnosťou, ale aj s tým, že výchovné pôsobenie, to nie sú iba bývalé zložky komunistickej výchovy, nevedia sa vysporiadať s možnými pluralitnými prístupmi a pod. Na tomto mieste by som rád podčiarkol, že vyššie uvedené konštatovanie sa netýka celej našej školy, nejde mi ani o zovšeobecňovanie náhodne získaných a pozorovaných poznatkov. Avšak ide o isté symptómy, voči ktorým nemôžeme ostávať ľahostajnými. Pedagogická teória musí čo najskôr pedagogickej praxi — učiteľom základných a stredných škôl — poskytnúť nie konkrétne návody a námety, ale orientáciu o možnostiach výchovného pôsobenia v súčasných zmenených podmienkach, ale aj orientovať ich pozornosť na tzv. klasické aspekty výchovy, ktoré boli ešte nedávno opomínané, napr. výchova v *duchu skutočného ničím neopradeného humanizmu*, *výchova k sebevýchove, sebadisciplíne a pod.* Jednoducho povedané, škola by sa mala stať tým, po čom volali a o čo sa usilovali pedagógovia už v minulých storočiach, t.j. *dielňou ľudskosti*. Naša škola musí väčšiu pozornosť venovať aj výchovnosti vyučovania. Na rozdiel od nedávnych predchádzajúcich rokov nejde a nepôjde iba o púhe a formálne plnenie vytýčených výchovných cieľov, ale o skutočný a plnohodnotný rozvoj osobnosti z hľadiska jeho celospoločenského uplatnenia, jedinca vyznačujúceho sa skutočnými všeludskými hodnotami, a to nielen ako nositeľa týchto hodnôt, ale aj ich tvorcu a šíriteľa.

Úvahy a polemiky o tom či naša škola bola, je a či bude dielnou ľudskosti vonkoncom nie sú jednoduché. Zložitost' problému tkvie v tom, že akokoľvek ho skúmame a budeme skúmať, resp. uvažovať o ňom, vždy nara-

zíme na problém osobnosti pedagóga — učiteľa, ktorý realizuje konkrétny výchovnovzdelávací proces. Isté je, že ak by sme ktorémukoľvek pedagógovi — učiteľovi položili otázku a spýtali sa ho, či pôsobí na svojich žiakov tak, aby z nich vyrástli ozajstné osobnosti so všetkými atribútami ľudských hodnôt, bezosporu by nám každý odpovedal, že to je viac-menej samozrejmé. História pedagogiky nás presvedča o tom, že škola svojim obsahom vzdelávania, metódami a formami práce a vôbec cieľovým zameraním sa vždy usiluje byť dielňou ľudskosti, pravdaže, v závislosti na celospoločenských úlohách a cieľoch. V každej dejinnej etape si kladie nové úlohy a nové ciele, súc presvedčená o tom, že v danom období je jej výchovné zameranie a úsilie, najlepšie, najprogresívnejšie, najlepšie zopovedajúce momentálnym, ale aj perspektívnym potrebám spoločnosti. Isté vytriezvenie, zhodnotenie, prehodnotenie a nové nasmerovanie je spojené so spoločenskými zmenami. Je nielen zaujímavé, ale aj poučné, aspoň by malo byť, že pri týchto zmenách sa aspoň v začiatkovej etape vždy siaha do dávnejšieho obdobia, pripomínajú a oživujú sa historické pravdy a skúsenosti, robia sa predsavzatia a pod. Lenže s pribúdaním nových úloh, nových problémov, nových ideí sa postupne, ale isto upúšťa od pôvodných predsavzatí, formulujú sa nové úlohy, ciele, ktorých reálnosť vždy zhodnotí až budúcnosť. Aj naše školstvo je toho svedectvom, naša viac ako sedemdesiatročná história poskytuje dosť príkladov zásadných zmien, a to nielen obsahovo-organizačných, ale aj výchovných. Práve v týchto mesiacoch a rokoch prežívame jedno z týchto prelomových období, keď všetko prehodnocujeme, pričom sa zbavujeme mnohého doterajšieho, poznačeného predchádzajúcim obdobím. Pri týchto zmenách, ktotých sme svedkami a ktoré uskutočňujeme, je vedúcou a ústrednou myšlienkou to, aby naša škola bola miestom radosti, tvorivosti, optimizmu, humanizmu a ďalších atribútov, ktoré by mali byť typické pre školskú prácu a prax a ktoré sa v posledných desaťročiach z našich škôl, vplyvom viacerých činiteľov, vytratil. Nazdávam sa, že príčiny, pre ktoré naša škola nebola ozajstnou školou ľudskosti, nie je potrebné osobitne analyzovať. Stačí azda spomenúť náročný obsah vzdelania a z neho plynúce vzdelávacie, ale aj výchovné problémy, predimenzovanosť tried množstvom žiakov, podriadenie učenia fetišizmu známk, (až prílišné) zideologizovanie výchovnovzdelávacieho procesu, rozmiestňovanie žiakov po skončení školy podľa rôznych smerných čísiel a pod. Svoj podiel na viacerých negatívach, ktoré dnes kritizujeme a ktorých sa chceme zbaviť, však majú i samotní pedagógovia — učitelia. Je pravda, že ich práca v mnohých smeroch bola priam naprogramovaná tak, aby bola v súlade s vtedajšími celospoločenskými úlohami a cieľmi. Lenže mieru angažovanosti za plnenie týchto úloh a cieľov si v mnohom určoval aj každý sám, a každý aj zo svojho okolia poznáme učiteľov, ktorí doslovne boli za-

pálení za plnenie direktívnych úloh, ale aj učiteľov, ktorí pestovali a v práci s mládežou presadzovali predovšetkým dôsledné pedagogicko-psychologické a metodické prístupy zamerané na skutočný plnohodnotný rozvoj žiakov alebo študentov. Hovoriť o ľudskosti školy v istom pohľade znamená vidieť za týmto konkrétnu prácu konkrétneho učiteľa. Avšak so zreteľom na skôr uvedené a komplexné ponímanie zamerania školstva neostáva iné len konštatovať, že škola svojmu prívlastku — dielňa ľudskosti — ostala dosť dlžná. Teraz ide najmä o to, aby sme sa dôsledne z minulosti poučili a škole dali také nasmerovanie, aby sa o niekoľko rokov alebo aj desaťročí nemusela robiť zásadná reforma, predovšetkým však musí ísť o to, aby škola obsahom učiva, metódami a formami práce už dnes produkovala ľudí skutočne rozvinutých v duchu myšlienok Komenského, Diesterwerga, Pestalozziho a mnohých ďalších mysliteľov, ktorých síce často citujeme, zdá sa však, že menej často ich myšlienky realizujeme. Myslím si však aj to, že pre konkrétnu prax škôl bude prospešnejšie dávať námety, odporúčenia, spostredkúvať zahraničné skúsenosti, propagovať prácu popredných učiteľov a pod., ako sa zameriavať a len kritizovať minulosť. Zdôrazňujem to preto, lebo viacerí dnes priam s istou dávkou nadšenia prehodnocujú minulosť, menej však obracajú pozornosť na súčasnosť a budúcnosť. V duchu tejto myšlienky sa pokúsím aspoň v stručnosti načrtnúť východiská, ktorých dôsledná a postupná realizácia môže priniesť humanizáciu do školy.

Predovšetkým je potrebné pedagogiku a všetky jej disciplíny v istom zmysle „rehabilitovať“, alebo povedané inak, postaviť na nové základy, zbaviť ju všetkých ideologických nánosov posledných desaťročí. Skutočnosťou je, že pedagogika sa zásiuhou mnohých pedagógov až príliš spolitizovala. To dnes vedie k tomu, že aj mnohí študenti študujúci učiteľstvo ju priam odmietajú ako nepotrebnú vedu, k jej štúdiu pristupujú viac-menej iba z povinnosti, bez osobného záujmu. Nie ojedinelé sú hlasy, že pedagogiku môže nahradiť metodika predmetov, štúdium filozofie a pod. Aký dopad by to mohlo mať na budúcu výchovnovzdelávaciu prácu, to vie domyslieť iba ten, kto skutočne rozumie výchovnovzdelávaciemu procesu a výchove vôbec. Namiesto redukovania hodín pedagogiky a odvolávanie sa na jej samoštúdium sa treba zamýšľať i keď nie nad zvyšovaním počtu hodín, potom aspoň na tom, ako skutočne zefektívniť jej štúdium, nad tým, ako zo študenta vychovať učiteľa so skutočným vzťahom k mládeži. Lebo iba ten, kto takýmto vzťahom ovplyvva, môže zabezpečiť výchovu a vzdelávanie zodpovedajúce dnes rastúcej požiadavke — humanizmu. Z toho hľadiska sa mi javí, že študent by počas štúdia mal počuť mnoho príhod z výchovnovzdelávacieho procesu, mal by analyzovať mnohé situácie a vyvodzovať z nich možné závery. Škoda, že sme nemali jednak priestor (pedagogika patrila vždy ako prvá

k tým predmetom, ktoré strácali hodiny pri úprave učebných plánov) pre takúto výučbu a že k jej výučbe sa takto neprístupovalo. Dnes by sme azda nemuseli a pedagogiku a jej postavenie zväzdať zápasy a najmä o značný krok by sme boli bližšie ku škole ľudskosti. Tú totiž môže do školy vnášať naozaj iba ten, kto rozumie výchovným a vzdelávacím javom. Som presvedčený, že práve v tejto oblasti v príprave budúcich učiteľov veľa dlhujeme.

Obsah vzdelania základnej i strednej školy je ďalšou kategóriou, ktorá svojim podielom pôsobí na to, či je alebo nie je v škole ľudskosť. Predimenzovaný obsah (k tomu prípadne aj preplnenosť tried žiakmi) nedovoľuje vytvoriť medzi učiteľmi a žiakmi správne harmonické vzťahy, jednoducho niet priestoru pre ich formovanie. Javí sa, že tento aspekt sme si uvedomili aj z tohto a nielen z didaktického hľadiska, a preto prichádza k postupnej úprave obsahu v jednotlivých predmetoch. Nemám na mysli znižovanie náročnosti obsahu, ale skôr a predovšetkým jeho správny výber, osnovanie, nadväznosť v ročníkoch a k tomu zodpovedajúce učebnice, ktoré sa právom už viac rokov kritizujú. K humanizácii vzdelávania a školy by prispeli aj alternatívne učebnice, ktoré v mnohom vytvárajú priestor pre tvorivejšie vyučovanie.

Vonkoncom nie okrajovou záležitosťou z hľadiska toho, aby škola bola dielňou ľudskosti, je aj oblasť hodnotenia a klasifikácie žiakov. Iste netreba vysvetlovať a zdôvodňovať, koľko chýb a prečo sme sa v minulosti dopustili voči ľudskosti práve aj v tejto oblasti. Známkou sa stala nielen merítkom vedomostí žiaka, ktorá mu otvárala alebo zatvárala dverka ďalšieho školenia (priemery, štatistiky), ale predovšetkým strašiacim a hrozbou, bola tiež merítkom úspešnosti učiteľa a školy (často bez zreteľa na podmienky, v ktorých sa pracuje). Nečudo, že nielen učiteľom sa „strácali“ žiaci, ale i rodičom deti a nad tým všetkým dominovala známka. Pod váhou honby za priemerom, teda výborným alebo aspoň dobrým priemerom, sa strácal rozvoj záujmov v iných predmetoch alebo v iných činnostiach. Práve pre tieto, hoci veľmi stručne načrtnuté problémy, je potrebné urýchlene odstrániť už spomenutý fetišizmus známky a namiesto neho dbať na skutočný rozvoj žiaka. Myslím si, že zbytočne sa otáľa s vydaním komplexného klasifikačného poriadku v duchu nových požiadaviek, ktoré by odstránili mnohé a závažné deformácie.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že ak má byť škola dielňou ľudskosti — to nie je iba výchovná stránka vyučovania. Je to skutočne rokmi zdôrazňovaná jednota výchovy a vzdelávania, pravdaže so svojimi špecifikami v jednej i druhej oblasti.

Záverom by som sa rád zmienil o otázke, ktorá je často frekventovaná v rozhovoroch s učiteľmi, t. j. či v budúcnosti bude výchova mládeže ľahšia

alebo ťažšia. Odpovedať by sa dalo jednoducho — výchova je vždy náročným procesom, ktorý v sebe zjednocuje viacero stránok a viacero činiteľov. Úspešne ju môže realizovať len dobrý pedagóg. Ak by som však predsa len mal dať konkrétnu odpoveď, potom by som povedal, že bude asi náročnejšia. Náročnejšia najmä z toho hľadiska, že kým v minulosti boli mnohé, ba temer všetky sféry výchovy priam určené, stanovené, pričom sa však na viaceré oblasti aj akosi pozabudlo, dnes je situácia značne odlišná. Nielen učiteľ, ale i žiak sa v istom ponímaní stáva slobodným jedincom s vlastnými názormi na svet, na život, na politiku, skrátka na všetko, čo ho obklopuje. Toto všetko výchovu nezjednoduší, skôr naopak urobí ju náročnejšou, a tú úspešne dokáže realizovať iba učiteľ vysokokvalifikovaný a rozhľadný v pedagogike, psychológii, filozofii, predmetoch svojho odboru a v ďalších príbuzných vedách. Mnohé oblasti výchovy dnes dostávajú iný obsah a iné ponímanie než na aké sme boli doposiaľ zvyknutí. Avšak bolo by chybou pod vplyvom už spomenutého prehodnocovania zabudnúť resp. zanevrieť napr. na mravnú výchovu, vlasteneckú výchovu, vzťah k práci a pod. Ide predovšetkým o to, dať týmto otázkam nový obsah a nové ponímanie vo vzťahu k dnešnej zásadne zmenenej realite.

Dosiahnúť to, aby škola bola dielňou ľudskosti sa nedá žiadnymi administratívnymi nariadeniami či opatreniami, to musí vyvierať zo samotnej podstaty školy, ale i z celospoločenských podmienok, ktorými je škola determinovaná. Zdá sa, že prvé a zásadné kroky boli urobené, teraz bude záležať na učiteľoch ako dokážu využiť ponuknutú šancu, a to nielen v záujme svojom a školy, ale v záujme tých, ktorých vychovávajú a vzdelávajú. Jedným z predpokladov ľudskosti a výchovy k nej sú aj medziľudské vzťahy. Rozhodne je im v našich učiteľských kolektívoch potrebné venovať pozornosť a povýšiť ich na úroveň hodnú učiteľstva, totiž platiť a bude platiť — nielen slovom, ale príkladmi sa vychováva.

Pedagogická etika v systéme vzájomných vzťahov učiteľa a žiaka

Mária Gondová

Proces formovania osobnosti učiteľa nie je len jednoduché „nazhromaždenie“ vedomostí, ale proces neprestajného zdokonaľovania samotnej osobnosti učiteľa, súhrn jeho morálno-etických a profesionálno-pedagogických vlastností.

Tento proces je zložitý a protirečivý, pretože formovanie osobnosti učiteľa závisí od rôznorodosti vplyvu všetkých, ktorí sa na pedagogickom procese