

skupině, mnoho negativních důsledků takovýchto vlivů buď paralyzovat nebo minimalizovat. Musí ovšem na takové úkoly být připraven, sám je vidět a ne je mít zakryty zúženou definicí výchovy, ze které jsme vymýtili právě to podstatné, její spojení se životem. Uvědomění si možností výchovné činnosti, jejích hranic je velmi důležité. Léta byla u nás pěstována představa i ve veřejnosti, že za výchovu je odpovědná škola a další výchovná zařízení. Na jedné straně často vychovatelé přeceňovali své možnosti a na druhé straně rodiče a veřejnost je činili zodpovědnými za to, co měli dělat sami.

Takové pojetí výchovy jako *výchovného procesu*, do kterého vychovatel někdy moudřejší a obratnější a někdy hůře zasahuje podle toho, jak správně nebo i chybně odhadne situaci, nutí ho k provedení pedagogické diagnózy (právo na ni nám chtěli před 20 lety někteří psychologové upřít), pomáhá správně chápat úlohu cíle a prostředků v něm. Protože to jsou pak zcela konkrétní otázky, co dělat s tím nebo oním chovancem, jak ho přivést k rozumu, odnaučit chybám, jak mu pomoci na cestě k člověčenství. Někdy ovšem osobnost zvláště v některých obdobích vývoje klade odpor. Jak učí a připravuje dnes naše pedagogika učitele a vychovatele, že mají postupovat v takových případech? Tyto věci zatím si musí každý vychovatel podle současné praxe získat jako svou vlastní zkušenost. Musí se s výchovnou skutečností střetnout bez pomoci pedagogiky. Ta mu zatím nedává dost materiálu k tomu, aby o těchto otázkách mohl kvalifikovaně přemýšlet a kompetentně rozhodovat. Otázky cíle a prostředků jsou podle mého názoru součástí pedagogické terapie nebo výchovného rozhodnutí. Pedagogika zatím velmi málo pomáhá vychovateli nést jeho velkou odpovědnost.

Návrat k otevřenému pojetí výchovy pomůže důstojně rehabilitovat sociální pedagogiku, která je povolána k tomu, aby popisovala a analyzovala výchovné vlivy plynoucí ze společenské skutečnosti, upozorňovala na ně vychovatelskou veřejnost, učila vychovatele poznávat prostředí, ve kterém vyrůstají a pohybují se jejich chovanci, pomáhala jim spojovat jejich výchovné úsilí se životem jejich chovanců. Učila je poznávat a respektovat jejich právně zajištěné zájmy a potřeby případně je pomáhala i obhajovat a prosazovat na společenské úrovni. Výrazem toho je i Charta dětských práv.

## Občanská výchova nebo nauka?

Ladislav Hintnaus

Při semináři s posluchači studujícími aprobaci pro občanskou nauku jsem uvedl téma, jak si Rada Evropy představuje obsah výchovy a vzdělání stře-

doškolské mládeže, aby byla připravena na život ve sjednocené Evropě. Domníval jsem se, že posluchače zaujme tento promyšlený program směřující k evropskému národnímu porozumění, liberalismu a toleranci. K mému překvapení několik posluchačů, a to těch aktivnějších, udávajících tón ve skupině, se k doporučení Rady Evropy vyjádřilo velmi kriticky. Vyjádřili se v tom smyslu, že stanovování takovýchto programů považují za zbytečné. Při tom byli ochotni akceptovat humanitní principy, na nichž je program založen, za zbytečné se jim zdálo cílevědomě tímto směrem zaměřovat výchovné úsilí. Vyslovovali názor, že k evropanství musí nová generace dojít sama ze svého názoru a potřeby, že jakékoliv ovlivňování názorů a postojů v tomto směru je útokem na svobodu mladého člověka, deformováním jeho nezávislé volby. Svou kritiku pak obrátili proti výchově a pedagogice vůbec, jako služebným nástrojům politickým. Komunistická výchova se snažila formovat vědomí mládeže k proletářskému internacionalismu, přátelství se SSSR a nyní je to totéž, jen s obráceným znaménkem. Mládež nechce být nikým a nijak manipulována. Studenti odsoudili i ono často proklamované úsilí o vstup našeho národa do Evropy. Prohlašovali, že se Evropany cítí, a to regionálně, historicky i kulturně a že se odmítají ostatním evropským státům podbízet. Na dotaz, jak si pak představují svou práci učitelů občanské nauky, zastávali stanovisko, že to má být objektivní sdělování informací z oblasti filosofie, etiky, ekonomie, politologie. Názor a postoj v otázkách vztahujících se k těmto disciplinám má právo každý, aby si vytvořil sám, bez ovlivňování, na základě své úvahy a svých zkušeností. Každý jiný postup považují za neliberální. Trochu v rozpacích byli, když byli dotázáni, zda učitel má právo na to, aby své názory a postoje sdělil a zda toto by už bylo třeba kvalifikovat jako manipulaci.

Domnívám se, že vyslovené názory posluchačů odrážejí současný stav myšlení značné části studentů po prožitém údobí totality a polistopadovém vývoji. V postojích studentů lze spatřovat dvě protichůdné tendence. Na jedné straně je ocenění svobody člověka jako nejvyšší hodnoty a na druhé straně skepse k veškerým ideálům, jako nástrojům možné manipulace člověka, ztráta důvěry v trvalost a nepochybnou pravdivost mravních hodnot. Tento stav myšlení silně připomíná charakteristiku poválečné německé generace, tak jak ji popsal Schelski ve své studii „Skeptische Generation“ nebo E. Fischer v knize „Problémy mladé generace“. Skepse naší mládeže k mravním hodnotám je ještě pochopitelnější než u poválečné mládeže německé. Morálka vštěpovaná nacismem byla zjevně nehumanistická, netajila se pohrdáním základním humanitním principem, jímž je respektování práv druhého člověka na život, natož pak křesťanským principem lásky k němu. Marxistická etika je naproti tomu pokrytecká. Marxismus ideově z humanistické výcho-

vy vychází, zvedá prapor ve jménu člověka, nastoluje program k dosažení rovnosti lidí, již povyšuje nad ostatní postuláty mravní. Tyto ostatní postuláty mravní relativizuje, nepopírá však zcela jejich platnost (některé z nich montuje i do svého morálního kodexu). Odmítá trvalost mravních principů, jejich nadřazenost ideologii, jejich závaznost ve společenské praxi. Výstižně to říká Lenin ve svém výroku, že „Mravné je to, co slouží vítězství komunismu“. Mladá generace vychovávaná v tomto rozštěpení morálních pouček, slov a činů vstoupila do listopadové revoluce s nadějemi na potvrzení mravních hodnot v nové demokratické společnosti. Společenský a politický vývoj polistopadový však nesplňuje očekávání těchto mladých lidí. Studenti záhy začali hovořit o „ukradené revoluci“. Mládež se opět setkává s rozpory mezi slovy a činy, studenti slyší a čtou o korupci, nepoctivosti, setkávají se s úpadkem mravních hodnot i v denním životě. Mládež ztrácí i identifikační vzory. Jsou jí zpochybňovány osobnosti, kterých si vážila a tím i názory a hodnoty, kterých tyto osobnosti byly nositeli. Vystřízlivění z revoluční euforie, pocity Pyrhova vítězství navozují pocity rezignace a skepse.

V hledání pevného záchytného bodu morálně nezpochybnitelného chápe se mládež mravního postulátu odrážejícího jejich potřebu frustrovanou v době totality nejmasivněji — potřebu svobody, kterou chápou jako svobodu jedince. Proti depersonalizovanému cíli marxistickému, kde vše se činilo ve jménu společnosti, jejího systému, dostává se do popředí jedinec, vše má sloužit svobodnému rozvoji a životu jedince.

Mládež tíhne k individualismu, jenž je protikladem ke kolektivismu, k němuž byla indoktrinována v minulosti. Nelze si zastírat, že krajní individualismus (viz např. Stirner) myšlenkově vyústuje v anarchismus případně ve fašismus, vládu silných; i s těmito tendencemi se u části mládeže setkáváme.

Uvedené názory posluchačů nejdou do těchto krajností, jsou spíše v rovině liberální. Nechuť liberálně orientovaných kandidátů učitelství vštěpovat žákům cílevědomě občanské a morální postoje, vysvětluje postřeh Masarykův, když říká, že „Liberalismus měl a má také nechuť k morálce. Všichni ti liberální theoretikové, zejména národní hospodáři, kteří zřejmě a výslovně morálku odmítají, jsou a byli také učiteli marxismu.“ (Ideály humanitní, str. 19, Čin Praha 1946). Spoléhání na všemocnost tržních vztahů i v oblasti utváření morality a odmítání morálních kritérií ve společenské praxi není vzdáleno ani některým našim politikům. Nelze se proto divit studentům, kteří — ať již vědomě, nebo nevědomě — tyto názory přejímají.

Problém, který jsem zde uvedl, je jedním ze základních problémů pedagogické teorie vůbec.

Jestliže odmítneme marxistickou teorii „nadstavby“, do níž byla řazena výchova, chápaná jako služebná složka společenskoekonomické formace,

a uznáme trvalost a kontinuitu výchovných ideálů humanitních a tím i poslání výchovy v udržování kontinuity kulturního a humanitního společenského vývoje, nemůžeme přijmout teorii výchovné a morální neutrality. Demokratické výchovné systémy zdůrazňují rozvoj individuality, nezbavují se však úkolu vychovat občana. Není to totéž jako v systémech totalitních, kdy se požaduje podrobení jedince společenskému amorálnímu stavu. Občanství je spojeno s aktivním prosazováním humanitních ideálů, na nichž je demokratická společnost založena. Podstatou výchovy k občanství je výchova vědomí, že na mně jako občanova záleží, jaké jsou společenské poměry, že je to v mých silách a možnostech na vývoj a změny ve společnosti působit a že je to mou povinností k sobě i ke generaci budoucí se takto občansky angažovat. To však předpokládá pochopení a přijetí ideálů, mravních principů, na nichž je demokratická společnost založena.

Občanská výchova je ve své podstatě výchovou mravní. Ideou občanské výchovy je integrace jedinců ve společnou symbiozu založenou na hájím práv svých a respektování práv druhých. To je principem demokratického uspořádání společnosti. Proto také s formulací programu občanské výchovy se v historii pedagogiky setkáváme poprvé v období francouzské buržoazní revoluce. Výchovný program z r. 1888 je nazván „Výchova morální a občanská.“ Občanská výchova proto není omezena teritoriem jednoho vyučovacího předmětu, ale měla by prostupovat školu v jejím životě, v demokratických vztazích mezi žáky, učiteli a všech vzájemně. Ne nadarmo nabádal TGM učitele „Buďte demokraty“. S demokratizací naší školy souvisí výchovná opatření, jako vypracování nového systému žákovské samosprávy a v neposlední řadě i zavádění vyučovacích metod učících samostatnosti, odpovědnosti za sebe, ale i ochoty ke spolupráci a pomoci druhým.

Tyto metody by měly nalézt uplatnění zejména v předmětu občanská nauka na základní a střední škole.

I když je nepochybně užitečné, aby žáci ve výuce občanské výchově získali informace nutné pro jejich orientaci v občanském životě, obsažené ve vědních disciplínách jako filosofie, etika, politologie, ekonomie, neměla by být občanská nauka naukovým předmětem, kde se zkouší a známkuje. Měl by to být předmět reagující na život, který mládež vidí kolem sebe, objasňující fungování demokratické společnosti a dávající žákům inspiraci do jejich občanského života. Cenné podněty pro takovéto pojetí vyučování ON nalezneme v reformní pedagogice světové i naší. (Přínosná se mi jeví zejména projektová metoda. Studentům by mohl být např. zadán úkol, s nímž se mohou setkat jako občané, např. chtějí si otevřít živnost, stavět dům, projevit občanskou nespokojenost, pohovořit se skupinou Romů apod.). Na zkušenosti, které žáci takto získávají, nelze pak nereagovat a nezaujmout k nim sta-

novisko z hlediska principů mravních a občanských. Vstupuje tu zákonitě do hry učitel občanské výchovy a nebo nauky jako předmětu. Je kádrováním, jestliže prohlásím, že učitelé, kteří učili tomuto předmětu za totality, nemohou mít u dětí a mládeže kredit? Je těžiště nového pojetí občanské nauky v novém naukovém obsahu tohoto předmětu? Jsou cílem tohoto předmětu vědomosti nebo postoje žáků? Má škola právo, aby v zápase s jinými vlivy přetahovala mládež na stranu humanity a demokracie? Abych byl liberální, tak nechávám odpověď na vás.

## Současná mládež a výchova

**Blahoslav Kraus**

Polovinu populace naší planety tvoří děti a mládež. Tato část společnosti vždy představovala a představuje progresivní, obrozující element, ekonomický i kulturní potenciál, „novou krev“. Současná mládež ve všech vyspělých zemích žije v podmínkách prudkého sociálního tempa a vědeckotechnického pokroku, v atmosféře mnohotvárných a často protichůdných tendencí. Snad nejvýrazněji zasahuje do celého socializačního procesu informační exploze. Vodopád informací nejrůznějšího druhu i takových, že lidstvo stojí na pokraji katastrof ekologických, či nukleárních, o šíření nevyлéčitelných chorob se snaží mladí lidé přehlušit jinými vjemy a prožitky. Dochází k rychlým proměnám ve sféře výrobní, hospodářské, mění se profesionální struktura, objevuje se nutnost poměrně časté rekvalifikace. Stoupají nároky na profesionální přípravu. Čím dál větší procento mladých lidí prochází vyššími stupni škol, oddaluje se jejich vstup do života dospělých, dochází k sociální retardaci. Na druhé straně dobře víme, že po stránce fyzické, částečně i psychické vývoj akceleruje. Tím dochází ke značné disharmonii, která nemůže zůstat bez následků.

V našich podmínkách se navíc sociální mobilita týkala i přesunu obyvatel do měst, střediskových obcí, měnil se způsob bydlení, dochází k výraznému zhoršování životního prostředí a v důsledku toho i ke zhoršování zdravotního stavu dětí a mládeže. *Výraznými změnami procházel celý hodnotový systém.* Společenských proměn a zásahů nezůstala ušetřena ani škola, která prošla řadou reforem. Její základní problém spočívá v tom, že se soustřeďuje na zvládnutí oné záplavy informací, tedy obsahovou stránku a málo si všímá celkového psychického i fyzického rozvoje osobnosti, utváření pozitivního vztahu ke vzdělání a k žádoucím životním hodnotám. To vše ještě doprovázeno výraznou ideologizací a ve svých důsledcích atmosférou prů-