

LEO HARTUNG

Univerzita E. M. Arndta, Greifswald

## **PŘEDMĚT, POSTAVENÍ A FUNKCE ZJIŠŤOVÁNÍ, HODNOCENÍ A POSUZOVÁNÍ VÝCHOVNÝCH VÝSLEDKŮ V PEDAGOGICKÉM PROCESU**

V referátu na VIII. pedagogickém kongresu poukázal ministr školství NDR na mimořádný význam pedagogicky promyšleného hodnocení a klasifikace učení a chování žáků. Není náhodné, že v posledních letech značně přibývá publikací k těmto otázkám. Také výzkum greifswaldské badatelské skupiny se řadí do této linie. Ve shodě s přístupy reprezentovanými v těchto publikacích chápeme zjišťování, hodnocení a posuzování výchovných výsledků jako imanentní součást odpovědného řízení pedagogického procesu učitelem nebo vychovatelem.

Marxisticko-leninská pedagogika a psychologie ukazují, že výchovný proces může být dlouhodobě a plánovitě rozvíjen jedině tehdy, jestliže se kontinuálně diagnostikují výkony, schopnosti, postoje a charakterové vlastnosti žáků i činitele, které je podmiňují. Jenom tak je možné cílevědomě a diferencovaně působit na další rozvoj žáků a tento rozvoj maximálně podporovat, jak to bylo znovu a jasně na VIII. pedagogickém kongresu zdůrazněno. Do centra našich výzkumů klademe přitom snahu najít cesty, jak lépe uschopnit učitele a vychovatele k tomu, aby chápali pedagogický proces v jeho komplexnosti a aby využívali jeho možností ke zjišťování, hodnocení a posuzování stavu rozvoje žákovy osobnosti, případně žákovského kolektivu.

Nejprve považujeme za nutné přiblížit *předmět*, na který se má podle našeho názoru diagnostika výchovných výsledků zaměřovat. Přitom se zároveň pokusíme stanovit obsah, který se v ní odráží a kterého nakonec použijeme k řízení nebo ke korektuře pedagogických procesů. Omezíme se přitom na několik vybraných teoretických a metodologických problémů, které se tohoto předmětu dotýkají.

Pedagogicko-psychologická literatura se shoduje v názoru na nutnost diagnostiky výchovných výsledků jako základního předpokladu vysoké pedagogické práce. Hlubší analýza však ukazuje, že právě termín „výchovné výsledky“ se různě interpretuje.

Základní otázka, která se nabízí, může být postavena takto: Co má být diagnostikováno? Výsledky výchovy v úzkém nebo širokém smyslu a nebo — jak říká Neuner — „okamžitý vývojový pokrok jako výsledek peda-

gogického působení“? Souhlasíme s Drefenstedtem, když v této souvislosti přikládá zásadní metodologický význam vztahům mezi vývojem osobnosti a její výchovou (jinými i sebou samým), tj. vztahu vývoje a výchovy. Zodpovězení této otázky je naléhavé zvláště proto, že to, co učitel denně diagnostikuje, skutečně není pouze výsledek výchovy, zvláště pak jeho výchovy. Spíše má co dělat s vývojovým stupněm osobnosti určitého žáka nebo žákovských kolektivů. V tom je samozřejmě zahrnut výsledek výchovy, neboť výchova — chápaná jako cílevědomé působení na vývoj osobnosti, na utváření takových podmínek, za kterých se osobnost mění ke stanovenému cíli — znamená vždy rozvoj osobnosti.

Řečeno jinými slovy, diagnostickou činností nezjišťujeme jen to, co se uskutečňuje při výchově ve škole. Výchova se realizuje v širokém smyslu slova ve všech oblastech společenského života: při hře, při učení, při práci, při společensko-politické, kulturně umělecké a sportovní činnosti, ale i ve volném čase atd. Na ní se podílejí učební, pracovní i jiné kolektivy, do kterých jsou žáci integrováni, rodina, společenské a politické organizace, přátelské skupiny, hromadné sdělovací prostředky atd. Na osobnost konečně „výchovně“ působí celá socialistická společnost. Předností socialistické společnosti je, že se v tomto smyslu stále více stává „výchovnou společností“ s jednotnou výchovnou koncepcí. Bez ohledu na to má však škola v tomto procesu exponované postavení, které je dáno specifickou úlohou školy jako státní instituce při komunistické výchově mladé generace.

Pro naši práci z toho vyplynula nutnost zúžit předmět výzkumu: Nejde nám o „totální“ diagnózu žákovy osobnosti, i když současně musíme tuto osobnost vidět vždy jako celek a takováto „totální“ diagnóza by byla pro nás za určitých okolností žádoucí. Jde nám spíše o *zvláštní stránku osobnosti*, a to o tu stránku, která je výchovou (v širokém smyslu) rozvíjena. S odkazem na Engela (1978) používáme pro tuto stránku osobnosti pojmu „úroveň vychovanosti“, aniž ho zde můžeme blíže objasnit.

Východiskem pro stanovení obsahu této stránky žákovy osobnosti, která má být diagnostikována, musí být výchovný cíl, jak je formulován v programu SED a v našich školských dokumentech a jak je pro naše současné společenské podmínky konkretizován v referátu ministra školství na VIII. pedagogickém kongresu pod pojmem morální výchovy. Podle těchto dokumentů je třeba vzít zvláště do úvahy tyto znaky rozvíjející se socialistické osobnosti:

- uvědomělé, samostatné a tvůrčí spoluutváření společenských podmínek a tím i vlastních životních podmínek;
- kolektivní aktivitu k uskutečňování společenských (ekonomických, politických, kulturních a d.) úkolů, k zajišťování individuálních a společenských existenčních základů, k uspokojování společenských zájmů a ke vzájemné výchově;
- vysokou společenskou angažovanost, stranickost a pevné třídní stanovisko z pozice dělnické třídy;
- plný rozvoj všech psychických a fyzických sil jedince.

Otázka, která vzniká z tohoto zúženého pohledu na předmět diagnostické činnosti, se dá vyjádřit takto: Jak daleko pokročil vlivem výchovné práce naší socialistické školy a ostatních společenských výchovných sil v podmínkách socialistické společnosti rozvoj osobnosti určitého žáka nebo žá-

kovského kolektivu ve směru výchovných cílů; tj. na jakém stupni a v jaké kvalitě se uskutečnily výchovné cíle stanovené ve státních a společenských dokumentech při rozvoji osobnosti nebo žákovského kolektivu, tj. — abychom zůstali u našeho termínu — jak hodnotit stupeň jejich vychovanosti.

Tím se dotýkáme přinejmenším dvou problémových okruhů, které s naším předmětem bezprostředně souvisí a jejichž další vědecké zpracování je z hlediska našich výzkumů stále naléhavější. Jde o problém, který jsme nastínili v roce 1972 na první pracovní poradě pod pojmem „úrovňové stupně“. Dále jde o plánování výchovné práce vůbec a o rozlišení cílů ve smyslu hlavních dominant výchovného procesu z hlediska výchovných záměrů stanovených v řídicích dokumentech.

Bezprostředně s tím souvisí otázka o podstatě žákovy osobnosti, o její determinaci a jejím vývoji v pedagogickém procesu, o její vnitřní strukturu a s tím spjatém pochopení s ohledem na její skutečné vlastnosti. Jsme toho názoru, že přístup k této vnitřní strukturu osobnosti a k jejím skutečným vlastnostem můžeme uzavřít chováním této osobnosti.

Uveďme několik dalších poznámek k našemu předmětu výzkumu, které ozřejmí stanovisko našich úvah i pohledů:

— Pedagogicko-psychologická diagnostická činnost předpokládá, že bude shromážděno a zpracováno nejen žádoucí množství údajů o zvláštěnostech osobnosti, ale i o podmínkách, faktorech a prostředí této osobnosti a jejího vývoje. Údaje budou získávány nejen učitelem, ale i ostatními společenskými výchovnými činiteli, přičemž je třeba u toho počítat se „subjektivním“ zkreslením. Předmět diagnostické činnosti se přitom rozšiřuje na celé sociální pole a na životní podmínky hodnocené osobnosti. Centrem našich výzkumů je z tohoto hlediska třídní učitel ve svých vztazích k ostatním společenským výchovným činitelům, speciálně k odborným učitelům, k dětské a mládežnické organizaci, zvláště k jejich zvolenému vedení, dále pak k mistru výrobního výcviku a k rodičům, zvláště ke zvoleným zástupcům SRPŠ.

— V hovorové řeči a částečně i v odborné literatuře se při typologizaci člověka běžně rozlišuje výkon a chování. Také naše výzkumy kladou důraz v tomto směru, i když se shodujeme, že výsledky výkonu a dispozice k výkonu nesmí být u žáků zcela opomenuty.

— Dosud nevyjasněný problém při určování našeho předmětu výzkumu vyplývá z dialektiky osobnosti a individuality: Výchovný cíl obsahuje ve své formulaci do jisté míry pouze obecné a typické požadavky, které se vztahují na každého člena společnosti a tím i na každého žáka. V dialektické praxi se však setkáváme s žákovou plnou individualitou, tj. všeobecné a typické v žákově osobnosti se projevuje — filozoficky řečeno — ve zvláštním a jednotlivém, tedy v individuálních znacích žákovy činnosti. Z toho vznikají v konkrétním diagnostickém procesu značné potíže v jejich vymezení a interpretaci, které mohou být překonány jedině tehdy, jestliže se také teoreticky přijme určité omezení při stanovení předmětu výzkumu. Zde jsme se však ještě nedostali za první popis daného problému.

Dříve než ukončíme své poznámky k předmětu výzkumu, uveďme ještě jeden problém, který souvisí s termínem „osobnost“. Je známo, že v různých společenských disciplínách existuje pro termín osobnost velmi roz-

dílné pojetí co do jeho obsahu i jeho základních modelových představ. Snaha výzkumného kolektivu směřuje k tomu, abychom se postupně dopracovali jednotného hlediska. Je to nutné především proto, že by jinak při dělbě práce do jednotlivých výzkumných skupin vznikaly potíže při srovnávání a zobecňování dílčích výsledků.

Které konsekvence vyplývají z předcházejících úvah pro diagnostikování výsledků výchovy? Jak se začleňují do celkového pedagogického procesu? Chtěli bychom úvodem znovu poukázat na dva poznatky. První spočívá v tom, že se diagnostikování výchovných výsledků sice uskutečňuje převážně v pedagogickém procesu — bezprostřední těžiště zde tvoří škola — avšak není na něj přísně vázáno. Druhý poznatek se dá vyjádřit takto: Diagnostická činnost neexistuje samostatně, tj. vedle nebo mimo pedagogického procesu, a je determinována jeho základními faktory, komponentami a vztahy.

Odtud vzniká otázka, jakou funkci mají jednotlivé faktory a momenty pedagogického procesu při diagnostice výchovných výsledků. To ovšem vyžaduje obecnou analýzu pedagogického procesu: znalost zákonitých vztahů, které v něm působí. V poslední době nacházíme k tomu v pedagogicko-psychologické literatuře četné příspěvky. Přesto soudíme, že je k této problematice zapotřebí ještě dalších výzkumů. S jistotou můžeme pro všechny případy říci, že pro diagnostickou činnost mají osobní faktory a komponenty zvláště velkou cenu.

Jestliže zjišťujeme, že diagnostika není svébytnou činností mimo pedagogický proces a že je determinována faktory a komponentami pedagogického procesu, musíme přesto zdůraznit, že má přirozeně také své vlastní kvality. Ke stanovení těchto svébytných kvalit považujeme za správné rozčlenit diagnostickou činnost na její složky a jednotlivé prvky podrobit zvláštnímu pozorování. Rozlišujeme především tři základní součásti diagnostiky: zjišťování, zhodnocení a posouzení. Těmto součástem přiřazujeme specifické kvality.

Pojem *zjišťování* chápeme velice široce. Rozumíme jím plánování a koncepční průnik k podstatě; shrnutí informací o žáku a žákovském kolektivu v nejširším smyslu; vyhledávání, sbírání a dokumentaci bezprostředních údajů a zprostředkovaných informací z různých oblastí činnosti a chování osobnosti včetně základních aktuálně působících i vývojových podmínek a konečně syntetizující uspořádání zjištěných údajů.

Pojmem *hodnocení* rozumíme srovnávání údajů podle společensky determinovaného měřítka a stanovení jejich hodnoty. Abychom mohli na žákovu osobnost nebo na žákovský kolektiv cílevědomě působit — a to je vlastní smysl diagnostické činnosti — musí k objektivnímu zjišťování a hodnocení přistoupit posouzení získaných údajů z hlediska jejich výchovného významu.

*Posuzováním* rozumíme zařazení zjištěných a zhodnocených údajů do celkového obrazu žáka nebo žákovského kolektivu se zřetelem na determinující faktory; synoptickou koncentraci úsudků v ústní nebo písemné formě; vyvození závěrů a opatření pro další řízení výchovného procesu se zřetelem k rozdílné informační hodnotě úrovně řízení a případně i obsahlou a modifikovanou konfrontaci osob podílejících se na výchově s danými úsudky a z nich vyvozenými závěry týkajícími se nároků na žákovu

osobnost. Tento postup nesmíme zaměňovat za pokus rozčlenit celkový proces do jednotlivých kroků a diagnostické stupně od sebe odtrhnout. Takový přístup by neodpovídal komplexnosti a vzájemné souvislosti zkoumaného předmětu. Jestliže přesto celý postup členíme, pak jen z hlediska vědecké analýzy daného procesu a v zájmu praxe, ve které není vždy snadné rozlišit mezi objektivním zhodnocením a výchovně účinným posouzením poplatným subjektivním předpokladům a podmínkám.

Další otázka zní: *Jaký je význam zjišťování, hodnocení a posouzení výchovných výsledků v pedagogickém procesu?* Zásadně by tato otázka mohla být již považována za zodpovězenou: Tím, že se přesně zjistí a zhodnotí informace o stupni žákovy vychovanosti a o její determinaci, vytvoří se skutečné základy ke zvýšení kvality pedagogické práce, protože učitel má tím dánu možnost plánovat výchovný proces a vést jej ve smyslu cílevědomého kladení rozporů. Tuto stránku diagnostické činnosti bychom mohli označit jako její *předmětnou funkci*. Skutečný výchovný efekt se však projeví až při přenosu zjištěných a zhodnocených výsledků do „pedagogické činnosti“, tedy na základě posouzení. Zpravidla teprve toto posouzení přináší bezprostřední stimulaci. Tuto stránku diagnostické činnosti bychom mohli označit jako její *výchovnou funkci*. Obě funkce — předmětná i výchovná — jsou spolu těsně spjaty. Přitom se předmětná funkce realizuje především (avšak nikoliv výlučně) pomocí co nejobjektivnějšího zjištění a zhodnocení, výchovná funkce převážně (avšak též nikoliv výlučně) pedagogicky účinným posouzením.

Dva ústřední pojmy, které zde jistě vyžadují bližšího objasnění, jsou „objektivnost“ a „výchovná účinnost“; obsah obou není ve vzájemném rozporu. Výchovná účinnost posouzení předpokládá objektivitu zjištění a zhodnocení. Při posouzení nejde přitom pouze o to, zda je výpověď pravdivá, ale o to, zda přispívá k *celkovému* pravdivému obrazu určitého žáka nebo žákovského kolektivu. Konfrontace žáka nebo žákovského kolektivu s určitým posouzením musí vést k prosazení poznané pravdy diagnostikem — v tomto případě učitelem nebo vychovatelem.

Realizace požadavku *objektivity* je složitý proces již při zjišťování výchovných výsledků. Tato složitost vyplývá z objektu poznání i z vnitřního srovnávání toho, co má být, a toho, co je, u diagnostikujícího učitele. Učitel má při svém zjišťování, hodnocení a posuzování co dělat s objektivní realitou, která je svého druhu subjektivním odrazem objektivní skutečnosti (prostřednictvím žáka). K tomu přistupuje ta okolnost, že učitel také diagnostikuje ze svého „subjektivního hlediska“. Zda zaznamená novou informaci či nikoliv a v jaké formě ji subjektivně zaregistruje a zhodnotí, to záleží v podstatě na jejím „ladění“ a na již vytvořeném osobnostním obrazu žáka vůbec a „konkrétního“ žáka zvláště. To opět znamená, že následné posuzování ovlivňuje již samo vnímání.

Stručně naznačené problémy při zjišťování výsledků se dotýkají již *objektivity hodnocení*. Přísně vzato je možno dosáhnout objektivního hodnocení jedině na základě exaktního měření, vycházíme-li z toho, že hodnocení je stanovení společenského významu zjištěných informací o žákovi nebo žákovském kolektivu na základě srovnání s platnými, společensky determinovanými hodnotovými hledisky. V tomto smyslu je „měřitelnost“ stavu rozvoje nějakého žáka nebo žákovského kolektivu

závislá na kvantifikovanosti měřených znaků a na existenci odpovídajícího měřítka.

O možnostech a hranicích měření psychických vlastností je v literatuře mnoho a často rozdílných pojetí. Také my vidíme tyto možnosti měření, i když vycházíme z toho, že měření není a nebude ve všech případech možné. Tam, kde není měření určitých znaků možné, je třeba se podle našeho názoru zaměřit na „hodnocení“. Hodnocení znamená, že určitou kvantitu a kvalitu pokud možno exaktně stanovíme na základě použitelných vědomostí a odpovídajících zkušeností zdůvodněným přiřazením k definovaným a vzájemně zřetelně odlišeným kritériím. Pak je možnost hodnocení vývojového stavu určitého žáka nebo žákovského kolektivu závislá na odpovídajícím měřítku, na znalosti tohoto měřítka a na znalosti určitých stránek hodnoceného jevu.

Objektivita hodnocení konečně vyžaduje od učitele, aby abstrahoval od subjektivních i objektivních faktorů a zaměřil se pouze na společensky platná hlediska. Tím však dochází k dalším problémům. Tak morální hodnocení vyvolává vždy otázku, zda bylo skutečně použito *platné* morální normy jako měřítka či zda se vědomě nebo nevědomě nepoužilo nějaké jiné. Jde tedy o prověření nároku hodnocení na platnost vzhledem k jeho skutečnému měřítku.

Souhrnně bychom mohli říci: Používáme-li pojmu objektivity ve vztahu k našemu předmětu výzkumu, pak tak činíme ve stálé snaze o adekvátnost zjišťovaným a hodnoceným výchovným výsledkům. Přitom jsme si vědomi toho, že také v diagnostickém procesu jde vždy o věcné a neokonečné přibližování našeho vědomí stále se vyvíjejícímu předmětu našeho poznání. Každý poznatek o určitém žaku nebo žákovském kolektivu je ve vztahu k poznání celé osobnosti nebo celého kolektivu vždy relativní. Přitom je třeba počítat s tím, že diagnostická činnost (možná více než ostatní činnosti) není bez rozporů. Nemůže tomu však ani být jinak. Při poznávání tak složitého objektu nelze vyloučit rozpory ani přímé omyly. Je zapotřebí znovu opakovat, že rozhodující otázka zní proto takto: Na kterých předpokladech závisí, zda a nakolik učitel může dosáhnout relativně adekvátního obrazu reality, tj. úrovně rozvoje určitého žáka nebo celých žákovských kolektivů.

Tím jsme již u otázky *výchovné účinnosti* diagnostické činnosti. Vyšli jsme z toho, že objektivní posouzení vyžaduje srovnání toho, co má být, a toho, co je, aniž zprvu bereme v úvahu podmiňující subjektivní a objektivní činitele. Pro vysokou výchovnou účinnost je však analýza podmínek nezanedbatelným předpokladem, protože jen touto cestou můžeme zařadit zjištěná a zhodnocená data do celkového žákova obrazu. To je však základem pro odvození měřítek pro další pedagogickou práci s daným žákem a žákovským kolektivem. O to, jak komplikovaná je realizace výchovně účinné diagnózy v pedagogickém procesu, svědčí i to, že dodnes je k této problematice v odborné literatuře řečeno velmi málo konkrétního.

Obtížnost výchovně účinného posouzení nevyplývá však jen z problému analýzy podmínek. Zvláště složitou stránkou diagnostické činnosti je například pedagogickou fantazií podložené myšlenkové předjímání možné reakce určitého žáka (nebo žákovského kolektivu) na posouzení diagnostikujícím učitelem. V důsledku tohoto předjímání může učitel své vnitřní

posouzení případně korigovat, formu předpokládané konfrontace žáka s posouzením modifikovat atd., aby dosáhl co nejvyššího stupně výchovné účinnosti. „Výchovná účinnost“ diagnostické činnosti, zvláště bezprostředně působícího posouzení, záleží tedy především na vlastnostech posuzujícího subjektu (učitele, vychovatele). Mnoho chyb v pozorovací a posuzovací praxi, se kterými se setkáváme v odborné literatuře, je jednoznačně subjektivního původu. Rozmanité chyby v tomto směru mohou být překonány již tím, že si je posuzující učitel hlouběji uvědomí. (Ze stejnojmenné studie uveřejněné v časopise Pädagogische Forschung 20/5, 1979, s. 50 ad. s autorovým souhlasem přeložil Vladimír Jůva.)

### **ПРЕДМЕТ, МЕСТО И ФУНКЦИЯ ОБНАРУЖЕНИЯ, ОЦЕНКИ И ОБСУЖДЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ**

Статья анализирует концепцию и функцию педагогического диагноза в процессе воспитания. Она специфицирует предмет этой диагностической деятельности учителя, её социальную функцию и её задачи при повышении эффективности педагогического процесса. Педагогический диагноз очень сложный процесс, в котором можно различить три фазы: обнаружение, оценку и обсуждение результатов.

### **GEGENSTAND, STELLUNG UND FUNKTION DER ERMITTLUNG, BEWERTUNG UND BEURTEILUNG VON ERZIEHUNGSERGEBNISSEN IM PÄDAGOGISCHEN PROZESS**

Der Artikel analysiert die Konzeption und Funktion der pädagogischen Diagnose im Erziehungsprozeß. Er spezifiziert den Gegenstand dieser diagnostischen Tätigkeit des Lehrers, ihre soziale Funktion und ihre Aufgabe bei der Erhöhung der Effektivität des pädagogischen Prozesses. Es handelt sich um einen komplizierten Prozeß, in dem man drei Phasen unterscheiden kann: Ermittlung, Bewertung und Beurteilung der Ergebnisse.

