

# METODY MRAVNÍ VÝCHOVY

Stanislava Kučerová

## Stěžejní pojmy:

pojem *metody mravní výchovy*, *třídění metod mravní výchovy*, *charakteristika metod mravní výchovy*, *podstata a funkce jednotlivých metod ve výchovně-vzdělávacím procesu*, *podmínky a způsoby aplikace jednotlivých metod*, *účinnost a úskalí jednotlivých metod*, *kulturně historické zvláštnosti jednotlivých metod*.

Je přemnoho způsobů verbální i nonverbální komunikace, kterými učitelé a vychovatelé na své svěřence působí, aby je získali pro všeobecně platné hodnoty a ideály, humanismus, demokracii, respekt k lidské důstojnosti, nezadatelné právo na svobodu, pro dobro a právo proti zlu a bezpráví. Nejobvyklejší postupy, relativně ustálené a promyšlené, vedoucí za určitých podmínek v určitém sledu k projektovaným cílům výchovy, jsou v pedagogické literatuře popisovány a tříděny jako **metody mravní výchovy**.

U různých autorů najdeme různé soustavy metod mravní výchovy, utříděných podle různých hledisek.

### • Podle postavení vychovávaného:

× **metody přímého působení** - např. vysvětlování a přesvědčování, cvičení a navykání, hodnocení a přikazování aj.

× **metody nepřímého působení** - působení prostřednictvím vhodně navozených zkušeností vychovávaných, např. hrou, dramatizací, prací, sportem, žákovskou samočinností, samosprávou, sebevýchovou, uměním atd.

### • Podle stránek osobnosti, na které jsou metody převážně zaměřeny:

× **metody kognitivní** (rozum); **emotivní** (cit); **aktivní** (vůle, chování)

### • Podle hlavního prostředku působení:

× **metody slovní** (slovo); **názorné** (příklad); **činné** (zkušenost z vlastní aktivity žáka)

### • Podle stupně aktivity vychovávaných:

× **metody pasivní** - vychovávaní přijímají vychovatelovo působení - např. působení instruktivní, názorné, emotivní

× **metody aktivní** - vychovávaní a vychovatelé jsou v interakci - např. rozhovor, cvičení, praktické uplatnění pravidel

× **metody samostatné** - vychovávaní mají iniciativní podněty, samostatně navrhuji i provádějí činnost, dovolávají se zájmu, pozornosti, uznání, případně rady a pomoci vychovávaného

11

Vydeme-li z rozboru výchovného procesu, tak jak obvykle ve školních podmínkách probíhá, můžeme metody mravní výchovy utřídít podle jeho jednotlivých článků takto:

## A) METODY MRAVNÍHO UVĚDOMOVÁNÍ

### a) Metody rozumové instrukce

1. Metoda požadavků
2. Metoda vysvětlování

### b) Metody citového a názorného působení

3. Metody vyvolávání a tlumení citu  
Sugesce            Agitace            Eliminace  
Substituce        Degravace        Sublimace
4. Metoda přesvědčování
5. Metoda příkladu

### c) Metody rozvoje morálního úsudku

6. Metoda řešení mravních dilemat

## B) METODY VÝCHOVY MRAVNÍ AKTIVITY

### d) Metody usměrňování činnosti dětí a mládeže

7. Metoda režimu
8. Metoda cvičení
9. Metody získávání  
Projev očekávání        Slib a výstraha  
Soutěž                      Závazek
10. Metoda kontroly (Dozor)
11. Metoda hodnocení (Odměny a tresty)

### e) Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže

12. Metoda pověřování úkolem nebo funkcí
13. Metoda utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou

Každá metoda má ve výchovném procesu svou specifickou funkci vzhledem k výchovné situaci. Žádnou z metod nelze proto preferovat a mechanicky uplatňovat na úkor metod ostatních. Volba metody pro ten který případ je průběžným kamenem pedagogického mistrovství. Není žádného zaručeného receptu, není univerzálního nástroje. Táž metoda, týž prostředek, který se v ruku jednoho učitele ukáže jako velmi účinný, může zcela selhat v ruku jiného učitele. Záleží na okamžité situaci, která je mnohostranně podmíněná, na věku a osobnosti žáka, na osobnosti, názorech a postojích učitele, na charakteru vzájemných vztahů učitele a žáka a na charakteru mnoha dalších interpersonálních vztahů, do nichž jsou oba ve třídě a ve škole tak či onak zaklíněni.

Každá metoda má své zdůvodnění, svou techniku, svou historii. Připomeňme je u každé jednotlivé metody alespoň několika poznámkami.

Prádo,

**A) METODY MRAVNÍHO UVĚDOMOVÁNÍ**

**a) Metody rozumové instrukce**

**1. Metoda požadavků**

Metoda požadavků vychází z konkretizace obecného cíle výchovy do jednotlivých dílčích úkolů, které stavi před děti jako povinnosti. Metoda kladení požadavků souvisí se zásadou cílevědomosti výchovného působení. Pedagog nemůže čekat na výsledek zivelného vývoje dítěte. Plánuje jej, projektuje. Obecný cíl morálního rozvoje osobnosti dítěte a mladého člověka konkretizuje do každodenních pravidel žádoucího chování. Prikazuje, aby žáci zachovávali tato pravidla, žádá, aby se vystríhali přestupků.

Své požadavky opírá učitel o obecně platnou mravní a právní normu chování, přizpůsobenou věku dětí a výchovné instituci a konkretizovanou např. v pravidlech chování, v řadu školy, družiny, dětského domova, dětské organizace, klubu, spolku apod.

Metoda požadavků je sice metoda slovní, ale nedovolává se hlubšího pochopení dítěte. Prostřednictvím sugestivního vlivu autority působí přímo na chování dítěte. Úkolem této metody je dosáhnout u dětí, aby zachovávaly pravidla chování zatím bez hlubšího porozumění, dosáhnout tzv. „vnější kázně“. V genezi morální osobnosti však nelze jinak. Kladení požadavků předchází pozdějšímu vypracování morální teorie. Dítě se dovídá, jaké jsou jeho povinnosti dříve, než chápe plně jejich původ a význam. Od útlého věku dítě poznává, co smí a co nesmí, ačkoliv ještě není schopno pochopit rozmanité složité morální souvislosti. Se vzrůstajícím vlivem abstraktního myšlení na chování dětí vzrůstá přirozeně význam hlubšího morálního poučování.

Požadavek bývá později rozebírán a zdůvodňován. Metoda požadavků se spojuje s metodou vysvětlování, zároveň s požadavky je rozvíjena i teorie mravnosti. Avšak ani při výchově mládeže staršího školního věku neztrácí samostatná metoda požadavků svůj význam, je-li třeba mládeži připomenout pravidlo již známé, ale opomenuté, zanedbané, překročené. I na tomto stupni pomáhá metoda požadavků fixovat vědomí povinnosti.

Vychovatel má k dispozici množství variant metody požadavků. Může užít požadavku kladného (příkazu) nebo záporného (zákazu). Může požadavek gradovat od mírného pokynu až k ostrému rozkazu. Je jedním ze znaků metodické vynalézavosti učitele, jak dovede využít rozmanitosti a mnohotvárnosti této metody vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnotem dětí a vzhledem k určité situaci. Může formulovat požadavek jako prosbu, radu, doporučení, upozornění, připomenutí, návod, vybidnutí, pokyn, výzvu, povel, nařízení, rozkaz. Aktuální a důležité pravidla bývají zveřejňována na vývěskách, nástěnkách apod. Podaří-li se je účinně formulovat jako hesla, děti si je lépe a s větší chutí pamatují.

Požadavek je nutno klást tónem nepřipouštějícím námitek. Učitel nesmí porušit sugestivnost svého požadavku váhavostí, polovičatostí, kolísavosou, nerozhodností. Není-li si svou věcí jist, nepožaduje. Nabude-li jistoty o její správnosti,

zpráva z 19. 11. 94

požaduje určitě, přesně, bez oprav a zmírnění. Je si vědom toho, že nepožaduje za sebe, ale za společnost, že neprosazuje své osobní cíle a zájmy, ale cíle společnosti, která ho pověřila výchovou. Požadovat vhodné chování je jeho povinnost.

Požadavek má být jednoduchý, stručný, srozumitelný, určitý, konkrétní. Metody požadavku užívá pedagog ve spojení s ostatními metodami, izolovaná metoda požadavků by vedla k výchově slepé poslušnosti, nikoli k výchově uvědomělé kázně. Ustavičně „nekomanduje“, protože by budil zbytečný odpor dětí. Neupoužívá šablonovitě téže varianty, protože jednotvárnost výchovného působení otupuje dětskou vnímavost a citlivost. Dává přednost kladným variantám, protože zákazy budi obvykle zbytečný zájem o věci nedovolené. Na počátku výchovného působení se vyhne nejsilnějším variantám, aby si zachoval možnost účinn požadavku štupňovat. V zájmu své autority nevydá nikdy požadavek nepřiměřený, nesplnitelný, malicherný, nevhodný a nekontrolovatelný. S optimem přiměřených požadavků spojuje ohleduplnost k osobnosti vychovávaného.

Novodobá pravidla kázně a disciplinární řády se ustalovaly již ve středověku. Obsahovaly přirozeně požadavky, odpovídající způsobu života a společenským podmínkám své doby. Rovněž tak prostředky, jimiž byli žáci donucováni, aby pravidla zachovávali, odpovídali feudálním násilnickým způsobům (bití, vězení, půst, potupné tresty). V duchu svých pokrokových zásad zpracoval J. A. Komenský své „Zákony školy dobře sporádané“. Obsahují povinnosti žáků, žakovských pomocníků, učitelů, vychovatelů, ředitelů, školních dozorců aj. Všechna pravidla jsou podřízena ideji, aby škola byla „dílou lidskosti“.

V nové době navázali někteří pedagogové na příklad J. J. Rousseau, který v souhlase se svou teorií přirozeného a svobodného rozvoje osobnosti, hlášeného na protest proti absolutismu a nevolnictví, chtěl vůbec slova „nařizovat a „poslouchat“ odstranit ze svého slovníku. Podobně jako Rousseau odmítali tito pedagogové „omezovat“ svobodu dítěte požadováním. Pod heslem svobodného rozvoje trpěli u svých svěřenců zivčnost, impulzivnost, nedisciplinovanost. Zásady individualistického liberalismu ve výchově dovedli až k anarchii. Jiní teoretikové se v zájmu pevné státní moci vyslovovali pro opačnou krajnost, pro kategorické autoritativní požadování bez všech zdůvodnění a výkladů. Ideálem jim byla slepá poslušnost, návyk podřizovat se autoritě bez rozmyšlení a úvah. Metoda požadavků je ve výchově k uvědomělé kázni naprosto nutná, její účinn však musí být doplňován metodami dalšími, uvědomováním a samostatnou činností mládeže především.

**2. Metoda vysvětlování**

navazuje přímo na metodu požadavků. Umožňuje objasňovat podstatu mravního jednání. Stejně jako požadování je to metoda slovní. Avšak zatímco požadavek využívá sugestivního vlivu autority vychovatele a obecně platné normy, vysvětlování se dovolává rozumu a soudnosti vychovávaného, opírá se o logickou argumentaci, dokazování a vyvracení. Zatímco cílem aplikace metody požadavků je znalost pravidel žádoucího chování, cílem metody vysvětlování je hlubší pochopení jejich smyslu, vytvoření morálních pojmů, zásad, morální teorie. Vysvětlování vede k uvědomělému vztahu žáků k morálním otázkám.

Již důsledným opakováním konkrétních požadavků, které vyplývají z určitých principů, dospívá dítě k postupnému zobecnění požadavků v mravní pravidla. Procesu zobecnění napomáhá učitel tím, že sám vede děti k vytvoření obecnějších morálních pojmů. Děti jsou pak schopny vlivem generalizovaných osobnostních pohnutek jednání, které je svým etickým smyslem stejné, i když má jinou konkrétní formu, probíhá v jiných podmínkách, v jiné situaci.

Metody vysvětlování se užívá formou **rozhovoru s jedincem**, jde-li o poučení zcela individuální, které vyžaduje maximum ohleduplnosti a taktu, mnohem častěji však formou **skupinové besedy** nebo **diskuse**, která umožňuje tříbit názory všech shromážděných. Jde-li o seznámení mládeže s pojmy zcela novými, předchází diskusi kratší nebo delší **souvislý výklad, referát, přednáška**, četba vhodné **literární ukázky, poslech rozhlasu** apod. Rozsáhlé možnosti pro využití metody vysvětlování poskytují **třídnické hodiny, besedy v různých předmětech** apod. Vyučovací látka zvláště dějepisu, občanské výchovy, literatury poskytuje hojnost příležitostí pro výchovné využití metodou vysvětlování.

Metoda vysvětlování se nesmí proměnit v stálé a plané moralizování, v ustavičné **kázání a mentorování**. Je velmi účinná, má-li učitel autoritu, umí-li vyložit otázky **přístupně, zajímavě, bez patosu a školomeství, bez fráží, v pravou chvíli a s pravou mírou**. Je účinnější stavět problémy a řešit je za spoluúčasti mládeže než předkládat hotové poučky k pamětnímu osvojení.

Přecenění izolované metody vysvětlování v dějinách výchovy je charakteristické pro **intelektualismus** nebo **racionalismus**. Z myšlenek starověkého filozofa Sokrata o tom, že ctnost je naučitelná a že spočívá ve vědění o dobru i z jeho příkladu, jak vést posluchače k definování mravních pojmů (obojí zachytil Platón ve svých dialozích), vyvodili někteří filozofové a pedagogové závěr, že se mravnost pěstuje výhradně poučováním, rozumovými důvody. V novověku např. J. Locke doporučoval rozumovat s dětmi o mravním životě. Uznával však také význam příkladu a návyku. Im. Kant pokládal sokratickou metodu za hlavní cestu k mravnímu zdokonalení. Výsledkem izolovaného poučování v mravní výchově však je v nejlepším případě „teoretická mravnost“, znalost pravidel, která se skutečným jednáním mohou být v rozporu. Proti intelektualismu horlili právem, ale jednostranně, **emocionalisté**, zdůrazňující význam citových pohnutek pro jednání, a **voluntaristé**, spatřující těžiště mravní výchovy ve správných návycích a ušlechtilé vůli. Ze známých pedagogů vystupoval proti intelektualismu např. J. J. Rousseau. Uznáváme oprávněnost a velkou účinnost metody vysvětlování za předpokladu, že není aplikována izolovaně a bez ohledu na výchovnou situaci.

## b) Metody citového a názorného působení

### B. Metody podněcování a tlumení citů

**Sugesce** vyvoláváme nebo přenášíme citové vzruchy, citové a hodnotící postoje. **City jsou nakažlivé**. Sugestivně působí citové zaujetí osobnosti, která má autoritu, její výraz, mluva gesto. Schopnost podléhat sugestivnímu vlivu (sugestibilita) je větší tam, kde rozum a kritičnost nemá funkci dominantní, jako u dětí, u osobnosti převážně citových, ale též u oligofrenních.

**Agitaci** získáváme posluchače pro nějakou myšlenku, především na základě citových pohnutek sympatií a antipatií.

**Eliminaci** odstraňujeme z okolí vychovávaných výchovně nežádoucí podněty. **Substituci** nahrazujeme nevhodné podněty vhodnějšími (odvedení pozornosti). **Degravaci** oslabujeme nežádoucí emoce, např. žerstem, lehkou ironií, která se však nedotýká svěřených dětí a nezraňuje jejich sebecit. **Sublimaci** převádíme nižší pohnutky do sféry kulturního uspokojování: elementární bojovnost převádíme na sportovní zápolení, soutěživost, touhu po moci na zdravou tížadost, erotické tendence na uměleckou tvořivost apod.

### 4. Metoda přesvědčování

je asi nejužívanější metodou. Jako vysvětlování navazuje na metodu požadavků, tak metoda přesvědčování souvisí těsně s metodou vysvětlování. Jestliže se však metoda vysvětlování zaměřuje na sféru intelektuální, metoda přesvědčování se obrací především na sféru emocionální. Usiluje vzbudit cit jistoty, že požadované jednání je správné a pro vychovávaného jediné možné, přípustné, hodnotné a ušlechtilé. Zatímco **cílem metody vysvětlování je pochopení smyslu požadavků a norem, cílem metody přesvědčování je vzbudit city závaznosti, povinnosti a odpovědnosti vůči poznávaným mravním principům**.

K mravnímu jednání nestačí chápat morální normy, jejich důvod a smysl. Mravní osobnost nejen chápe morální normy, ale je také hluboce přesvědčena o jejich závaznosti, stojí za nimi za všech okolností, usiluje zachovat je a dodržet i za cenu nepřijemnosti a těžkosti. Proto také nemůže stačit vysvětlit správnost, potřebnost a nutnost morálních pravidel. Učitel se nesmí spokojit jen logickou argumentací, byť byla sebestřednější. Snaží se působit i na city svých svěřenců, vytvářet jejich přesvědčení.

Přesvědčení osobnosti je citovou základnou, z níž vyrůstá stálost zaměření při posuzování a hodnocení skutečnosti, jednotná linie jednání. **Přesvědčení motivuje činnost osobnosti**.

Přesvědčování je metoda složitá. Přesvědčovat je nesnadnější než vysvětlovat. Přesvědčit někoho znamená citově jej získat, zaujmout pro to, co má být a proti tomu, co být nemá. Vychovávanému umožňuje prožít morální krásu nebo ošklivost nějakého jednání - ovšem v představách, ve fantazii. Při představách žádoucího chování se snažíme vyvolávat kladné city, při představách nežádoucích činů city záporné. Pociťuje-li osobnost hrůzu, odpor, ošklivost ze špatných

čtů, získala cílovou barteru, která jí chrání před zlom, barteru tím devnýšl, čím prociťnýšl - svědoml. Pevná hra z zabran před nemorálním jednáním je pro osobnost nepřekročitelná, nemá-li "ztratit svou tvář".

Zaměřenl metody převědčování na cíly a lamazl zpisobuje, že používá pisobivých výrokl uznávaných a oblibených autorl, prislovl, podobenslvl, umělecké literatury. Vychovatel se opírá l o prvky sugescce a agitacce, emoiivní volbu slov, lónu a zabarvení hlasu, a ovšem o divěru, kterou sl získal a o své vlastnl přsvědčeni, které dáva lůstl, že slouí za lům, co říká. Přsvědčeni člověkl srůstuje svým zaujetím.

### 5. Metoda přidání

Předvádí dětem a mládeži způsoby chování v podobě smyslově yminatelně nebo alespoň konkrětelně představitelně. Může se obejít bez slovněho pisobeni, ale l při slovních formách se pisobeni přidává opřta o navedení věcmi nebo představ. Vnímání nebo předslavování vzoru chování je provázáno zpravidla cíly lřbosl nebo nřbosl, sympatič nebo antiipatič, yctřiváním. lřto cílove prozřlky posilují a zpevnřl eovkovaně představy. lřm mětody přidání se opřta o instinkt napodobování, který je u dětí velmi silně vyvinutý, čím je dítě mládešl, tím zřetelněšl se projevuje. lřkolem mětody přidání je mpevnřl žádoucí chování děl vytvořením ná-zorných a přitřlivých vzorů chování. Metoda přidání může konkrětřizovat mětody požadavkl, spojuje se s mětodou vysvětlaváním a podporuje lřm mětody převědčování.

### Příklad jako stálý činitel

Instinktl napodobování je nepřetržitá síla, která pucl dítě k napodobování lřho, co je obklopuje, co je mu blizkl, přístupně, a ovšem sřepě, bez vyběru. Přitom ne všechny skřtky posloje, zvyky a názory sl zasloží napodobeni. Člřevědomá vy-chova se snaží yctřivovat pisobeni mětody yctřivých přidání, zvláste v předškolním a mládešním školním věku. Ve yctřivých vyvojeových stádiích, kdy má dítě již dostatek předpokladů pro utváření yctřivomětl, kritickětlho posloje k jevům, které je obklo-pují, učíme je brání se škodlivým vlivům, bojovat s nimi, překonávat je. Nedostatek zkusebnosl s přemáháním špatných vřivů by vedl k sklenikove vychově choulosl-věho, neoluzitelého "sklenikového" charakteru. Všichm, kdo dítě obklopují, yvolá-vají u dítětl imitativní reakce a prisřivají tak k formování jeho charakteru, ať již chlějí nebo nechějí, ať vědomě nebo nevědomky. Pisobnl dokonce mnohem sil-něšl lřm, co děláš, než lřm, co říkáš. lřvědomětl vychovatel vědl, že všechna slova jsou slabá, jsou-li v rozporu s lřm, co dítě vidí. Snaží se proto zdokonalovat svůj charakter, zbaovael se nedostatk. Avsak lřak zůstava tu v jěich pisobeni mnoho bezděčného.

### Příklad jako metoda

Ukazuje názorně na konkrětím jednání lidl: 1. co se má konat, 2. jak se to má konat, 3. že je to možné konat (jak říká G. A. Lindner), 4. proč je třeba to konat (jak uvádí J. A. Komenský), 5. jak je hodnotně to konat (dodřmce my). Příklad obahuje moment instrukce. Síla jeho pisobeni není ve sřetě intelektuální, jeho význam tkví v názorném a cílovém zpevnování morálních představ.

Čím je dítě mládešl, tím je přitřlivosl a učinnost přidání dalekosáhlešl. Avsak l u staršl mládeže zůstava vřiv přidání významny. Mládež napodobuje staršl kamarády, hrđiny oblibených knih, divadelních a filmových představenl, chce se podobat lidem vynikajícím, populárním, oblibeným. Vychovně učlný přl-klad musí být proto zajímavý, nesmí to být nežive schéma, ale živý člověk.

Přímý optický názor srozumitelně zřetlesňuje některě žádoucí vlastnosti. Živým vzorem může být l některě z dětí, pokud je tím nevědomě k domyšlivosl a nřostatnětl děti nebudíme zavřstl nebo naopak pohřdat. Může předvádětl formy zvorl ovtřaji besedy s absolutní školý, kteří se v živote dobře upřatřují, s yctřivá-ním vřejným pracovníkem, yctřem, umělcem, sportovcem, apod.

Vzor lřitvím podává divadlo, (l loutkově a marškově), film, televizce, vy-tvarně umění (ilustrace, obrázky, plakáty, fotografie). lř vřpně křesby na nástěnce jako příklady charakteru a chování mohou mlí úspěch a vychovny učm.

Zprostředkování názor podává živě yctřivěnl nebo čedba, jak se zaso-ba děských předslav rozšřtřuje a obřhává, stáva se dostřpným l optický názor nepřímý. Vlastní zářlky, životní zkusebnosl, yctřivěnl o lřdech, s kterými se učitel seřkal o kterých sřvěsl, čel, jsou učinnou mětody přidání. Tato forma ovšem vyžaduje, aby měl pedagog jistou zásobu živých a zajímavých vzpominek a dovedl je učinně podat. Využitl čelby je snadněšl. Nejedn autor učl na kon-křetních příkladech spravněho a nespravněho jednání rozlišovat a hodnotit za-doucí a nežadoucí vlastnosti a charaktery.

Příklad klady ukazuje žáducí chování, přidá záporný, jak se jednat nemá. Daváme přednost variantě klady, ale l negatiivní příklad, bucl sl strach a odpor, ma své místo tam, kde by neopatrnost, neřbáosl nebo lřkomyšlnosl mohly způsobil neapřavřitelně následky (hrý se zapalkami, s nožem, přecházení ulice, kouření, alkohol, pohlavní yctřitědnosl atd.). Ve stráším školním věku je možno použít l sřřty, pranyřtřující nežadoucí chování, pisoběchem (neosobní kari-kování nedostatků ve společenském chování, hygencě, životospřavě apod.).

Používání mětody přidání ma sva úskalí. Je jim předně nebezpečl opatř-něho učlnku: Klady přidá se nelibi, záporný pouč. Nebezpečl čelime opatřou-volbou neschematičkých hrđm. Vyhýbáme se přiděním, které svou nepřavěd-podobnostl a nepřsvědčivosl bucll neřřivřm. Opatřněho psychologického přl-stupu vyžaduje l posuzování hrđm a jejich čm. Stálě a nadřtřně vysvětlaváním může l klady hrđm zprovlivl, přehnaně haněnl záporněho hrđm může jej učlnl sympatičkým. Vychovatel musí priznat nedostatky kladyho hrđm, ma-li je, l přednostl hrđm záporněho.

...ný problém metody příkladu je přímo morálního rázu. Děti musí vidět jasnou souvislost mezi jednáním a jeho důsledky. Dobré jednání má dobré důsledky, špatné jednání vede ke špatným koncům. Vyhlídkou na dobré důsledky se zvyšuje přitažlivost dobrého jednání, které samo o sobě třeba není nijak povtavé, vyhlídkou na špatné konce se tlumí přitažlivost nesprávného jednání, které je samo o sobě lákavé. Tuto souvislost však nelze učit děti naivně utilitaristicky. **Dobro ve skutečnosti není vždy bezprostředně odměněno** a zlo potrestáno. Je třeba vést děti k tomu, aby uměly ocenit morální krásu a velikost hrdiny, který za své nádherné vlastnosti nezíská moc, bohatství, slávu, který naopak ztrácí vše, třeba i vlastní život, a přece **morálně vítězí**.

Další obtíž je spjata s tím, že je sice nutno podat příklad hrdiny v patřičné morální kráse, velikosti a síle ideálu, ale přitom se tento **ideál nesmí jevit příliš výjimečný** a nedostupný, aby nedemobilizoval vůli následovat ho. Vyřešit všechny tyto nesnáze vyžaduje jistou zkušenost a obratnost.

Příklad je jednou z nejstarších metod mravní výchovy. Starou zkušenost o tom, že „verba movent, exempla trahunt“ (slova pohnou, příklady táhnou) vyjádřil Seneca jinými slovy, často citovanými: „Cesta předpisů je dlouhá, cesta příkladů krátká a účinná.“ Církev používala hojně příkladů ze života Kristova a svatých pro účely náboženské. Příkladem si cenil Tomáš ze Štítného, J. A. Komenský prohlásil jak ve své Didaktice, tak v Informatoriu školy mateřské, že „děti opičátka jsou“. V praxi naší školy se užívá příkladů z historie národa, z klasické literatury, ze současného života.

### c) Metody rozvoje morálního úsudku

#### 6. Metoda řešení morálních dilemat

Psychologové, kteří se zabývali studiem vývoje dětské psychiky (J. Piaget, L. Kohlberg aj.) rozeznali i zákonité etapy (stadia) morálního vývoje. Tato stadia je zapotřebí při výchově respektovat (zásada přiměřenosti, zřetel k věkovým a individuálním zvláštěnostem). Dítě útlého věku je „amorální“, nerozumí pravidlům chování. Až do 9 let (existují ovšem individuální rozdíly v rychlosti postupu) trvá stadium orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu, případně na usilování o odměnu (pochvalu, uznání od dospělé autority). Poté následuje orientace na „sociální uznání“, na „status správného hochy“ či „správného děvčete“. Cení se nejen výsledkem chování (jako u mladších dětí), ale i záměr, „dobrý úmysl“. U mládeže 13 - 15leté zákon, řád, předpis mají respekt a mají platit bez výjimky, 15 - 17letí připouštějí legální změnu norem. Toto stadium je charakteristické pro většinu adolescentů i dospělých v naší společnosti. Jen necelých 20 % populace dosahuje po 20. roce života stadia nejvyššího, orientace na univerzální etické principy, svědomí, systém abstraktních všelidských zásad (podobně jako např. Kantův „kategorický imperativ“). Pro učitele a vychovatele je důležité vědět, že morální vývoj lze stimulovat a že řešení morálních konfliktů, problémů, situací spolu se svěřenými

MORÁLNÍ AUTONOMIE A HETERONOMIE  
děti podporuje jejich morální zrání. Cílem mravní výchovy je vést od morální heteronomie (závislosti na autoritách) k morální autonomii (rozhodující je vlastní kultivované svědomí).

Metoda řešení morálních dilemat předpokládá, že si učitel (vychovatel) shromáždí soubor mikropříběhů, které obsahují morální problémy. V diskusi se žáky předložené problémy pak řeší. Lze užít i skutečných událostí ze života žáků nebo událostí širšího společenského dosahu (projevy rasismu, fašismu, brutality, konzumentství, ekologické neodpovědnosti atd.). Žáci se vžívají do situace a „přebírají“ její problematiku, rozhodují svá pro a proti. Objevují složitost mezilidských vztahů, objevují sami sebe. Učitel či vychovatel má možnost lépe porozumět jejich vnitřnímu světu a pozitivně ovlivnit jejich morální hodnocení. Morální problémy, vztahy a situace si děti mohou ozřejmit hrou, dramatizací, interpretací nebo improvizací, předváděním rolí, postojů a jednání.

#### B. METODY VÝCHOVY MRVNÍ AKTIVITY

##### d) Metody usměrňování činnosti dětí a mládeže

#### 7. Metoda režimu

je způsob uspořádání času a prostředí, které tvoří vnější rámec pro život a činnost dětí. Umožňuje vypěstovat žádoucí návyky tím, že dětskou činnost podřizuje určité pravidelnosti, určitému řádu. Pravidelný sled činností, které se opakují den za dnem nebo vždy v určité situaci, vytváří zpevněný systém podmíněných reflexů - dynamický stereotyp - fyziologický základ návyků. Všechna činnost pak probíhá bez námahy, hladce, je provázena radostnou náladou a uspokojením.

Požadavek zavést pravidelnou životosprávu již pro novorozence není diktován důvody pouze hygienicko-zdravotními, nýbrž také pedagogickými. Vnější organizovanost dítěte od prvních dnů je jednou z důležitých podmínek výchovy vnitřní disciplinovanosti.

Režimu se užívá v modalitě časové (režim dne, režim týdne) a v modalitě funkční (režim čistoty, šatny, jídelny atd.). Časový režim stanoví rozvrh činností dětí od doby vstávání, jídla, učení, práce, hry, rozmanitých zaměstnání, odpočinku, pobytu na vzduchu až k ukládání k spánku. Konkrétní náplň režimu, rozvržení rozmanitých činností a jejich délka záleží na věku dítěte a na výchovné situaci. Na každém vývojovém stupni však má režim odpovídat požadavkům zdravotně hygienickým (dostatečný spánek, střídání práce a odpočinku, pobyt na vzduchu) a pedagogickým (zaměstnání výchovně hodnotná, rozmanitá, přiměřená).

Obsah režimu je proměnlivý. Časový režim se mění s věkem dítěte a s výchovnou situací (jiný je ve škole, jiný např. v letním táboře), funkční platí pokud, pokud nejsou příslušné návyky upevněny. Pak bývá nahrazován režimem novým, obecnějším, složitějším.

Avšak některé stránky režimu musí být trvalé - účelnost, přesnost, všeobecnost a určitost. To znamená: děti musí chápat smysl uspořádání svého času, prostředí a činností, režim se nesmí porušovat, režim je závazný pro všechny, pravidla jsou stanovena určitě a funkce rozděleny zřetelně.

Jsou námitky, že přílišnou pravidelností ztrácí dítě schopnost přizpůsobovat se náhlým změnám a naopak, že veškerá pravidelnost je jen iluzorní, protože vývoj dítěte i vnější okolnosti si žádají stále nových změn v uspořádání času, prostředí i funkcí.

Námitku první vyvrací zkušenost, že pravidelnost, zajištěná režimem je relativní a týká se pouze automatizace jednoduchých činností. Uspori se tak zbytečně vydání energie, které může být použito k činnostem složitějším a náročnějším. Přesný režim nejenže člověka nezchoulostivuje, ale naopak zvyšuje jeho výkonnost. Dítě, které pracuje pravidelně v určitou dobu na svých úkolech, pracuje soustředěněji a úspěšněji než dítě, které nemá ve svých činnostech pravidelný režim a řád.

Druhá námitka vychází z mylné představy nahrazování starých stereotypů novými. V procesu výchovy dítěte jde o stupňování stejnorodých požadavků, nikoli o nahrazování starých požadavků novými, protichůdnými. Proto také staré stereotypy nemízi beze stopy a nové se nevypracovávají vždy znovu od základu. Nové, vyšší a obecnější soustavy návyků si ponechávají jednodušší návyky jako své součásti, takže se tvoří rychleji a snáze než tam, kde předtím žádné návyky nebyly. Žák, který přepracovává režim, je ve výhodě před žákem, který žádný režim neměl. Zvyk pravidelnosti mu zůstává jako obecná vnitřní struktura, která je mu oporou, i když se její konkrétní náplň mění a časové rozvržení činností posunuje. Vypracovat dětem pevný režim a dbát o jeho dodržování je nutnou podmínkou svěžesti, výkonnosti a ukázněnosti dětí.

## 8. Metoda cvičení

je podobně jako metoda režimu zaměřena na výchovu žádoucí činnosti dětí. Zátlmco však metoda režimu zabezpečuje této činnosti určitou pravidelnost a řád, a je tak podmínkou organizovanosti a kázně, metoda cvičení se zaměřuje na vlastní průběh činnosti, která je prostředkem výchovy morálních vlastností. Cvičením rozumíme mnohonásobné opakování požadovaného jednání. Tím se žádoucí způsoby chování upevňují a po čase se stávají automatickými. Metodou cvičení vytváříme návyky mravního jednání. Výsledkem cvičení, které je posilováno i citovými pohnutkami, je zvyk, totiž potřeba jednat navykým způsobem.

Mravní jednání se nepěstuje jenom slovy a teorií, jak se domnívali racionalisté, ale spolu s poučováním praktickou činností, která geneticky často poučování předchází. Automatizovat žádoucí chování do určité míry je nutné. Člověku nestačí jen vědět, co je dobro, aby správně jednal. Ani city přesvědčení a závaznosti za některých okolností nestačí, aby se rozhodl jednat ve shodě s vlastním svědomím, nemá-li příslušné návyky. Bez cvičení nelze se stát např. zdvořilým, vytrvalým, důkladným, přesným, rozhodným, pohotovým, statečným, otužilým. Pro člověka, který svou vůli necvičil, je nesmírně těžké osvědčit podobné vlastnosti. Člověk, který získal podobné návyky, osvědčuje je snadno, bez námahy a úporných vnitřních bojů se sebou samým.

Izolovaná metoda cvičení by vedla k bezduché dreziře. Při ní se nácvik potřebných reakcí děje opakováním a posilováním jednoduchými odměnami, bez rozumového pochopení. (Běžné při výcviku zvířat. U dětí útlého věku první „výkony“ - gesta na určitá slova, např. „udělej pápá, paci - paci, malá“ apod. a zvláště signalizace potřeby vyměšování.)

Dril je nácvik řízený vědomím, směřuje k dokonalé automatizaci (např. při psaní, čtení, násobilce, osvojování cizí řeči, memorování básně apod.). Metoda cvičení ve spojení s metodami mravního uvědomování vytváří jednotu vědomí a jednání, teorie a praxe, slov a skutků.

Metoda cvičení vede přímo k vytváření žádoucích návyků činnosti, nepřímo „oklikou“ předcházi vytvoření nežádoucích návyků, popřípadě směřuje k odvykání, když se již nevhodný návyk vytvořil. Preventivně pomáhá cvičení vytvářet potřebné zábrany proti nežádoucím podnětům, svodům a lákadlům. Je to tím důležitější, že odvykání je mnohem obtížnější než navykání. Zkušenosti učitelé zlozvyky nepřipomínají, ale vytvářejí na podkladě stejných nebo obdobných pohnutek návyky jiné, hodnotné. Aktivita žáků se převádí nepřímo ze záporné činnosti na kladnou. Podstatou těchto forem cvičení je odvést pozornost od činnosti nevhodné, připoutat je k činnosti vhodné, která uspokojí jejich potřeby a stane se zábranou činnosti nevhodné. Daří se např. odvádět pozornost dětí od hazardních her k sportovnímu zápolení (substituce), předcházet předčasnému probuzení pohlavního pudu sportem, tělesným cvičením, prací, erotické vzruchy převádět na rozmanitou tvořivou činnost např. uměleckou (sublimace), estetickou výchovou a sebevýchovou předcházet chudobě a prázdnotě duševního života nebo ji odstraňovat apod.

Metoda cvičení se uplatňuje prostřednictvím rozmanitých činností dětí. Vychovatel, který chce cvičit děti v mravním jednání, musí je umět zaměstnávat. Dovede-li to, nemusí si stěžovat na nekázeň. Záleží jen na tom, aby žádnou z činností neprováděl s dětmi formálně, ale aby každé z nich dovedl využít pro jejich všestranný růst.

Mravní vlastnosti dětí se utvářejí a upevňují v předškolním věku při hře a plnění drobných úkolů v rodině a v mateřské škole, ve školním věku při vyučování, při práci na domácích úkolech, při obecně prospěšné činnosti (péče o čistotu a vyzdobu třídy, školy, obce, při práci na pozemcích a v dílnách, při ochraně přírody, při hře, sportu, umělecké tvořivosti, rozmanité zájmové činnosti apod.).

Vedle přirozených cvičení, která jsou motivována rozmanitými činnostmi, při nichž probíhají, provádějí učitelé s dětmi i cvičení umělá. Jde při nich o osvojení dovedností žádoucího chování, např. disciplinovanost při nástupu, různé formy zdvořilosti, uhlazené vystupování aj. Umělá cvičení bývají motivována podle věku dětí a podle okolností hrou, nápravou toho, co udělaly špatně, nácvikem žádoucí činnosti. Při motivaci nápravou dbáme toho, aby se příslušná činnost dětem nezošklivila, aby cvičení chápaly jako možnost, že jsou schopny lepšího výkonu, nikoli jako trest.

Kde je to možné, předcházejí umělá cvičení cvičením přirozeným, aby kvalitě návyků mohla být věnována náležitá pozornost a předešlo se nutnosti vytvořené návyky později zdokonalovat, zpřesňovat, přetvářet, což je obtížnější než

je správně hned od začátku. Přirozené cvičení je pak praktickou zkouškou, čemu se děti naučily. Umělá cvičení nemají být samoučelná. Vůli cvičíme v úkolech potřebných, nikoli vymyšlených jen pro účely cvičení. Cvičíme-li odvahu, statečnost, nebojácnost, stavíme děti do situací, které musí být objektivně bezpečné, v kterých jim žádné reálné nebezpečí nehrozi.

Z historie metody cvičení stojí za zmínku, že J. H. Pestalozzi zdůrazňoval nutnost mravních úkolů jakožto příležitosti prakticky uplatnit morální naučení. Naproti tomu J. J. Rousseau a Im. Kant v duchu osvícenských názorů požadovali, aby člověk stále rozumově uvažoval a svobodně se rozhodoval. Domnívali se, že čím má osobnost více zvyků, tím je méně svobodná a nezávislá. Správně řešil otázky návyků a uvědomělé vůle K. D. Ušinskij: „Kapitál zvyku používáním roste a dává člověku možnost... stále plodněji a plodněji využívat své nejdrahocennější síly - síly uvědomělé vůle a zdvíhat stavbu svého života stále výše a výše, aniž začíná pokaždé novou stavbu od základů a aniž utráci své vědomí a svou vůli v boji s obtížemi, které už byly jednou překonány.“

Jsou-li některé metody, jichž se užívá jen velmi opatrně, zřídka nebo výjimečně, pak metoda cvičení je metodou každodenní.

Již prostý požadavek, příkaz nebo zákaz má svou sugestivní sílu (vliv autority osobnosti). Povzbudivě i tlumivě působí též vysvětlování spolu s přesvědčováním a příklad. Jistý moment ovlivňování vůle je již v nich, alespoň do té míry, pokud poskytují dětem motivy jednání. Kromě nich však existují specifické metody motivační, metody brzdění a povzbuzování činnosti. Organizují podněty tak, aby posilovaly žádoucí činnosti a tlumily činnosti nežádoucí. Působí na dětskou vůli prostřednictvím citových zážitků. Mají obdobné zaměření jako přesvědčování a ostatní metody podněcování a tlumení citů. Avšak zatímco zmíněné emotivní metody citově posilují a zpevňují morální představy, pojmy, zásady, působí tedy převážně ve sféře vědomí, metody motivační se orientují na skutečné chování dětí. Metody podněcování a tlumení činnosti můžeme třídít podle časového momentu uplatnění ve výchovném procesu. Metody získávání usilují posílit žádoucí chování předem, metoda kontroly působí souběžně s činností, metoda hodnocení následuje zpravidla po činnosti.

## 9. Metody získávání

### Projev očekávání

je znám ve dvou variantách: jako projev důvěry a jako projev pochybností. Humanistická výchova dává přednost kladné variantě. Pedagog dává nejvo naději nebo přesvědčení, že dítě bude jednat správně. Nepřipouští možnost, že by mohlo selhat. Metoda působí kladně na sebecit dítěte, které je potěšeno dobrým míněním o sobě, a nechce toto očekávání zklamat. Autorita vychovatele upevňuje jeho sebedůvěru.

### Slib a výstraha

nespoléhají jen na sebecit dítěte, jako metoda předchozí. K motivacím budoucího chování dítěte, které již v jeho vědomí existují, připojuje navíc ještě představu kladných nebo záporných následků chování. Tím posiluje účinnost výchovných požadavků a podporuje správný směr budoucího jednání dítěte.

Motivace slibem nebo výstrahou smí pouze občas provázet motivace jiné, hlubší, nesmí je nahrazovat. Nadměrné a nevhodné slibování vychovává sobecký utilitarismus, prospěchářství. Za plnění běžných povinností odměnu neslibujeme. Odměnu je možno slíbit jen tehdy, ukládáme-li úkol velký, těžký, výjimečný, vyžaduje-li zvláštní práce navíc nebo nějakého odříkání. Čím je dítě starší, tím více záleží na tom, aby slibovaná odměna byla spíše morálního než materiálního rázu. Nadměrné používání výstrah vyvolává pasivitu a ustrašenost dítěte. Varujeme jen tehdy, je-li to opravdu nutné a varujeme pravdivě. Sliby a výstrahy je nutno plnit. Plané sliby a plané hrozby podkopávají autoritu vychovatele. Děti k němu ztrácejí důvěru, jeho slova přestávají být účinná, jeho vliv na děti mizí. Metody slibu a výstrahy lze proto používat jen opatrně.

### Metoda soutěžení

poskytuje žádoucí aktivitu motivaci složitými city osobními i skupinovými. Dva jedinci nebo dva kolektivy měří navzájem své síly při zdolávání morálně hodnotných úkolů. Snaží se prokázat své přednosti. Zápolení mobilizuje maximum jejich soustředění, vůle a energie pro zdárný výsledek.

Metody soutěžení lze úspěšně použít jen za určitých podmínek. Nesmí vést k pěstování sobeckého individualismu a nezdravé ctižádosti, nesmí ohrožovat city solidarity a přátelství mezi soutěžícími. Proto je zpravidla vhodnější soutěž mezi skupinami dětí než mezi jednotlivci. Dalším předpokladem účinnosti metody soutěže jsou stejné podmínky pro všechny soutěžící, jednoduchá kritéria pro posuzování činnosti a objektivní hodnocení výsledků.

Osobní ctižádost byla pěstována antickými i renesančními vychovateli. Do krajnosti osobní rivality a řevnivosti ji dovedli jezuité. Udělovali dětem čestné hodnosti, tituly a odznaky, aby mezi nimi budili soupeření a ctižádost. J. Locke nazýval pěstování ctižádosti „velikým tajemstvím výchovy“. Metoda rozvíjení osobní ctižádosti je v souladu s individualistickou orientací. Altruistické city, které doporučovali pěstovat mnozí pedagogové jako protiváhu osobní ctižádosti, mají mít morální převahu.

### Závazek

podněcuje žádoucí aktivitu žáka, který vzal na sebe nějaký úkol, představou osobní cti, která se neslučuje s nedodržením slibu. Žák je vázán dostát slibu i pocitem odpovědnosti před učitelem a před spolužáky, před nimiž byl vysloven.

Metodou závazku není radno plývat. Účinná je jen za příznivých věkových a individuálních předpokladů. Nesmí zevšednět. Závazek musí být neformální, musí vyplývat přirozeně ze situace, musí být kontrolovatelný, splnitelný, musí se stát předmětem skutečného zájmu jak pedagoga, tak veřejného mínění skupiny, musí být skutečně dodržován nebo plněn.

## 10. Metoda kontroly - dozor

povzbuzuje žádoucí způsoby chování a tlumí nežádoucí. Vliv přítomnosti uznávané autority, která ztělesňuje v očích žáků morální požadavky, posiluje vůli dodržet pravidla kázně. Přítomnost pedagoga důrazně dětem připomíná, jak se mají chovat. To, že ho bezprostředně vidí, má větší sílu než pouhá vzpomínka na něho a na jeho slova.

Chybí-li přítomnost vychovatele, snáze se stane, že představa správného chování je utlumena jinými podněty, které jsou pro dítě naléhavější a lákavější než žádoucí chování. V přítomnosti vychovatele je dítě povzbuzováno k žádoucímu chování snahou nezklamat jeho důvěru, jeho dobré mínění, jeho kladné hodnocení, snahou vyhnout se trestu.

Ve prospěch metody dozoru mluví i nutnost předcházet nehodám, úrazům, potřeba pozorovat děti a poznávat jejich individuální zvláštnosti a vývojové tendence. Nesnáž metody spočívá v tom, že si dítě může dozor vykládat jako projev nedůvěry, podezřívání. Proto je vhodné, aby vychovatel motivoval svou přítomnost jako účast na činnostech dětí, jako nějaký specifický úkol při nich, pomoc, spolupráci, zájem o činnost samu, nikoli jako nutnost kontrolovat svéřence.

Druhá nevýhoda této metody spočívá v tom, že nadbytečný dozor činí děti nesamostatnými, nedopřává jim dostatek příležitosti k vlastnímu rozhodování a jednání. Je proto nutno, aby vychovatel čas od času ponechal dětem úplnou samostatnost za okolností, které dozor bezpodmínečně nevyžadují a aby vzhledem k věkovým zvláštnostem byl dozor postupně uvolňován a povinnost kontroly přenášena na samosprávu žáků, její orgány a zmocněnce.

Metoda dozoru je ve starší pedagogické literatuře stavěna na jedno z prvních míst. Krajiné příklady poskytuje jednak forma ideálního, nepřetržitého, ale nenápadného dozoru, jež prováděl Rousseauův vychovatel, který svého Emila na krok neopouštěl, jednak odstrašující forma promyšleného slídění za přestupky, špehování a udavačství, které uvedli v dokonalý systém jezuité. Používali ho jak proti žákům, tak proti učitelům.

## 11. Metoda hodnocení

působí na emocionální sféru psychiky dětí. Vychovatel povzbuzuje žádoucí chování žáků tím, že je hodnotí. Potřeba vypěstovat u nich systém kladných reakcí i inhibicí nežádoucích reakcí vede k tomu, že také metody hodnocení se užívá ve dvou variantách, jako schvalování (odměňování) a odsuzování (trestání). Schvalováním vychovatel působí, že žádoucí způsoby chování jsou provázeny city radosti, uspokojení a hrdosti, a tím posilovány a zpevnovány. Pochválený jedinec má snahu je opakovat. Odsuzování, které s nežádoucími způsoby chování spojuje nepříjemné emoce studu, zahanbení a lítosti, nežádoucí chování tlumí. Pokáraný jedinec má napříště snahu vyhnout se mu.

Zdrojem emocí, které děti prožívají při hodnocení, je jejich sebecita a touha být oceněn, uznán. K sebecitu vlivem výchovy a sebevýchovy přistupují city mravní. Jedinec, který je kladně hodnocen proto, že jednal v souladu se svým

přesvědčením, prožívá pocity radostného uspokojení, zadostiučinění a štěstí. Jedinec, který je záporně hodnocen pro skutky, o jejichž nesprávnosti je přesvědčen, je sám se sebou nespokojen, touží po nápravě, chce ukázat, že je schopen jednat lépe.

Schvalování je možno stupňovat od prostého projevu souhlasu pohledem, gestem nebo úsměvem k schvalování slovním, jako je příznivé vyjádření a pochvala, a od nich až k různým formám odměn názorných, věcných, čestných. Odsuzování má obdobnou stupnici gradace od projevu nesouhlasu pohledem nebo gestem k projevům slovním, jako je výtka, výtka, napomenutí, pokárání, domluva, vyslovení nespokojenosti, dítka a od nich k různým formám represivním, jako je snížení známky z chování, zbavení funkce, odeprání zábavy apod.

Účin schvalování a odsuzování se stupňuje nejen podle síly použité varianty, ale v závislosti na individuálních a věkových zvláštnostech také podle toho, kdo je uděluje a za přítomnosti koho je uděluje.

Působnost metody hodnocení zvyšují rovněž některé její názorné formy, použití rozhlasu k vyhlášení významných, tabule či písemný projev uznání apod. Pranyřovat provinilce názornou formou lze jen přísně individualizovaně podle povahy a typu dítěte a podle rázu provinění. U žáků staršího školního věku se může osvědčit vtipná satira, výtvarná nebo slovesná, karikující některé nedostatky, pokud ovšem není v rozporu se zásadou úcty k osobnosti vychovávaného.

Tam, kde je život dětí správně organizován, kde jsou děti vhodně zaměstnávány a kde je jim věnována dostatečná individuální péče, dochází zřídka k porušení kázně a zásad správného chování. Příčiny mohou být různé: dětská nevědomost, zapomnětlivost, zaujatost něčím, co překáží žádoucímu chování špatný příklad aj. Metoda odsuzování se za těchto okolností spojuje s metodami mravního uvědomování. Připomínáme dítěti jeho povinnosti, ukazujeme mu, že si nepočínalo správně, přesvědčujeme je, jak by mělo jednat. Pomáháme mu hlouběji pochopit význam požadavku, který na ně klademe, uvědomit si důležitost jeho dodržování, působíme na city závaznosti a odpovědnosti. Jindy se metoda hodnocení spojuje s metodou výstrahy. Teprve když dítě opětovně nebo vědomě porušuje pravidla chování, nabývá metoda podoby vyhraněného trestu.

Používat správně metody hodnocení není snadné. Nadměrná aplikace pochval a odměn podporuje dětskou samolibost, ješitnost, domýšlivost, zhyčkanost, vede i k snižování požadavků. Nadměrné trestání vede k pasivitě a ustrašenosti dětí nebo naopak provokuje jejich vzdorovitost a vzpurnost. Nevhodné používání pochval a trestů může vyvolávat nežádoucí emoce i u dětí, které nejsou přímo objekty metody. Pochvala či odměna může podněcovat jejich závist, trest jejich škodolibost a licoměrnost. Aplikace metody vyžaduje velkou opatrnost a uvážlivost. Neosvědčuje se používat jí příliš často. Chválit nebo trestat je třeba s rozvahou, jsou-li pro to skutečné důvody. Lépe je užívat slabších variant metody než jejich silnějších stupňů, jež mají být spíše výjimkami než pravidlem. J. A. Komenský žádal, aby se přísných trestů užívalo jen zřídka, „tak jako nebeské slunce jen zřídka sesílá hromy a blesky na to, co v přírodě roste“ (1954, s. 163).



...e k věku vychovávaných. Malé děti chválíme za chování, které je u star-  
šamozřejmé. Čím je dítě mladší, tím bezprostředněji musí trest následovat  
činu. Jako se mění důvody hodnocení, mění se i příslušné formy. S postupu-  
jícím věkem mládeže dáváme přednost odměnám i trestům morální povahy před  
odměnami i tresty povahy materiální.

**Hodnocení přizpůsobujeme též individuálním odlišnostem dětí.** Totéž  
chování může být pro někoho snadné, pro jiného obtížné. Nehodnotíme proto jen  
výsledek jednání, ale i dobrou vůli, úsilí, námahu. Děti plaché a zakřiknuté chvá-  
líme častěji než děti sebevědomé. Vyhledáváme příležitosti, abychom mohli po-  
chvalou povzbudit děti pasivní, abychom jim dali prožít radost z úspěchu a na zá-  
kladě toho pomohli odstranit nějaký nedostatek, který jim překáží dobře se uplatnit.

**Při přestupku zkoumáme bedlivě okolnost činu.** Nehodnotíme stroze  
jen skutek a jeho následky, ale přihlížíme i k jeho subjektivním pobídkám a ob-  
jektivním podmínkám. Schvalování a odsuzování není aktem odplaty, ale výchov-  
ným působením, které má dobré tendence upevnit, špatné utlumit. Trestem dítě  
nezatracujeme, ale pomáháme mu odstranit nežádoucí sklony nebo návyky. Vy-  
jadřujeme-li dítěti svou nespokojenost, dáváme najevo upřímné své city. Nenutíme  
se do nepřírozeně klidného tónu. Forma projevu musí být ovšem společenská,  
nesmí dětem ničit nervy ani nesmí být směšná. Odpykaný trest nepřipomínáme.  
Trestem je provinění smazáno a přízeň vychovatele obnovena.

Podmínkou účinnosti pochvaly nebo trestu je **autorita vychovatele, pře-  
svědčení hodnocené osobnosti, že je hodnocena po zásluze a souhlas ve-  
řejného mínění.** Chybí-li autorita, vychovatel stupňuje odměny, zpravidla však  
více tresty, ale bezvýsledně. Není-li hodnocené dítě přesvědčeno, že si zaslouží  
odměnu nebo trest, je buď demoralizováno nebo má pocit křivdy. Nepodari-li se  
vychovateli přesvědčit děti o správnosti svého hodnocení, setká se se škodlivými  
následky. Jde-li o pochvalu, bude se nespokojená a rozladěná skupina od pochvá-  
leného jedince izolovat, pochvala sama bude mít pochybnou cenu jak pro dítě sa-  
mo, tak pro ostatní. Půjde-li o trest, bude potrestaný pokládán za ukřivděného  
hrdinu, kterého budou ostatní povzbuzovat a podporovat. Trest v tomto případě  
rovněž ztrácí svou účinnost. Metoda hodnocení působí nejen na ty, kteří jsou  
hodnoceni, ale i na ostatní, kteří jen přihlížejí. Vzhledem k paralelnímu působení  
a příkladu, který se tu uplatňuje, je nutno zabezpečit veřejné mínění skupiny  
vhodným usměrněním.

**Názory na metodu hodnocení v dějinách pedagogiky** jsou různé. Podle  
některých (L. N. Tolstoj, M. Montessoriová) jsou to prostředky umělé, dráždiva  
k nepřirozenému a vynucenému výkonu, analogie zvířecí drezúry. Chvála vede  
k nezdravé ctižádosti, marnivosti, k honbě za vnějším uznáním, zhyčkává, falšuje  
dobrou vůli. Hana a trest otupují a zatvrzují.

J. J. Rousseau doporučil trestat dítě přirozeným následky špatných činů.  
Rozbije-li nábytek, ať je bez něho. Rozbije-li okno, ať mu fičí do pokoje, ať třeba  
dostane rýmu. Nechť pocítí nevhodnost svých činů prostřednictvím jejich nepří-  
jemných následků.

Rousseauovu teorii přirozených následků přijal H. Spencer. Mnozí jiní,  
např. Herbart, správně namítali, že přirozené tresty nepřispívají k morálnímu  
zlepšení, nýbrž jen zlepšují důvtip. Jejich výsledkem není mravnost, nýbrž obrat-  
nost. Kromě toho jsou provinění, která příroda netrestá, přestože jsou závažná.  
Jiná, třeba lehká, trestá velmi přísně, jiná zase až v pozdějším věku. Teorie přiro-  
zených následků, jako ostatně celá Rousseauova pedagogická koncepce, vychází  
z přehnané idealizace přírody a přirozenosti. Nerespektuje společenskou podmí-  
něnost lidského života a výchovy. Nemůže být proto přijata v celém rozsahu, za  
všech okolností.

Velká diskuse je již od dob antiky věnována otázce **tělesných trestů.**  
Zastánci tvrdí, že bití krotí dětskou vzpurnost a neposlušnost. Odpůrci uvádějí  
správně, že láme dětskou vůli, snižuje lidskou důstojnost, vede k bojácnosti, pod-  
lamuje sebedůvěru, vyvolává plachost, ustrašenost, pokrytectví, ano i neurotické  
poruchy u slabších typů, u silnějších pak vzdorovitost, zatvrzelost, agresivitu,  
surovost, hrubost, otupělost, bezcitnost.

Výzkum dokázal, že neúčinnější jsou hodnocení morální povahy (pochva-  
la, domluva, pokárání). Materiální tresty, jako odepření návštěvy kina, zábavy,  
hry apod. nemají valné pedagogické ceny. A zcela škodlivé je trestat domácím  
vězením, tělesným trestem a tělesnou prací. Je to samozřejmě, uvážíme-li, že tyto  
způsoby trestu netlumí nežádoucí chování tak, aby zároveň povzbuzovaly cho-  
vání správné, nýbrž pouze deptají osobnost dítěte, otupují ji a ničí. Trestat prací  
znamená zošklivit ji, znechutit. Je to v rozporu s cíli výchovy, s potřebami rozvoje  
dítěte i s posláním trestu jako nápravného prostředku. Ukládat práci je možno  
jen tehdy, splnilo-li dítě nějaký úkol ledabyly a vedeme-li je k tomu, aby dokázalo,  
že to dovede udělat lépe. Trestat prací je však nepřipustno.

Humanistická pedagogika odsuzuje všechny tresty, které potupují a ponižují  
lidskou důstojnost, které dítě děsí, urážejí nebo zesměšňují. Lámat dětskou vůli  
není cílem výchovy a usměrnit ji se lépe daří jinými metodami podněcování a tlu-  
mení. Metody hodnocení jsou nutnou a integrální součástí výchovného procesu.  
Užívat se jich musí ovšem spravedlivě a s taktem, s náročností i s porozuměním.

#### e) **Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže**

navazují bezprostředně na metodu cvičení. Zatímco metodou cvičení vede vychov-  
vatel děti k opakované činnosti v určitých podmínkách tak, aby se vytvořily  
a upevnily jejich morální návyky a vlastnosti, **organizováním vhodných situací  
pro činnost je vede k samostatnému rozhodování a jednání.** Rozdíl mezi me-  
todou cvičení a metodami utváření situací pro samostatnou činnost je rozdílem  
stupně. Zatímco při cvičení se chovají děti podle návodu, při vedení k samostatné  
činnosti dostávají pouze podněty, které pak samy více méně osobitě a iniciativně  
realizují.

Je-li podmínkou účinné morální výchovy skutečná praktická společensky  
hodnotná činnost, je neméně nutnou podmínkou jejich morálního růstu i jejich  
činnost samostatná. Bez ní nemůže být pravé uvědomělosti, rozhodnosti a odpo-  
vědnosti jednání.

Vychovatel je povinen vytvořit si a udržovat demokratickou autoritu, zřetrou, zakládající se na duševní i občanské převaze, na společenské činnosti, na péči o dítě a odpovědnosti za jeho výchovu. Autorita vychovatele je nutnou podmínkou úspěchu výchovného působení. Avšak tato autorita nesmí potlačovat dětskou samostatnost, musí ji naopak rozvíjet. Vzájemný poměr vychovatelova vedení a dětské samostatnosti není veličina stálá. Mění se podle situace, podle věku dítěte, podle výchovného zařízení. Obecně lze říci, že od převahy výchovného vedení na počátku výchovného procesu spěje vývoj k převaze samostatnosti dítěte v jeho závěru, kdy se vedení stává zbytečným, protože začíná samostatný život a sebevýchova. Přístup k dětem se mění s jejich věkem. Nikoli základní pedagogický vztah k nim a odpovědnost za ně, avšak projevy tohoto vztahu. Děti musí ve svém vývoji postupovat od poslušnosti k usměrněné samostatnosti a odtud k samostatnosti úplné.

Pedagogická zkušenost zná dvě nezdravé krajnosti vedení dětí. První ponechává dětem příliš mnoho volnosti, druhá je příliš omezující. Obě krajnosti jsou škodlivé. Ponechat děti bez výchovného vedení neznamená ještě učit je samostatnosti. Jsou-li děti ponechány samy sobě, maří často bezúčelně čas, podléhají škodlivým vlivům, stávají se neukázněnými. Výchovné vedení má být vždy zajištěno. Avšak toto vedení nemá být za všech okolností autoritativní, prvky nátlaku, které obsahuje, neposkytují podmínky pro rozvoj jednání z vlastních popudů a rozhodnutí dítěte. Je-li dítě za všech okolností činné jen z vůle vychovatele, stává se pasivním, nerozhodným, nesamostatným. Jindy se u dítěte naopak projevuje vzpoura proti násilnému omezování a potlačování touhy po svobodné činnosti. Ať již je otevřená nebo se vybíjí za zády vychovatele, jde o nebezpečný protest, který se může obrátit nejen proti vychovateli, ale i proti všemu, co požaduje i reprezentuje. Může nabýt formy negace všeho pozitivního. Vést děti vyžaduje psychologickou obratnost a takt. Nebýt vždy jen autoritativním strážcem pořádku, ale umět ustoupit do pozadí. Být podle okolností rádcem či spoluúčastníkem rozmanitých zaměstnání. Obratný vychovatel spojuje své vedení s určitou přiměřeně odstupňovanou pravomocí a odpovědností dětské samosprávy a jejích orgánů. Povzbuzuje děti k účasti na plánování společné činnosti, na jejím iniciativním provádění, na její kontrole a hodnocení. Samospráva se tak stává významným prostředkem výchovy k samostatnosti.

Děti podle svých sil fungují jako různé služby, organizují ekologické akce, hru, výlet, exkurzi, vystoupení, zábavu, oslavu apod. Taková činnost je pro ně mnohem přitažlivější a poutavější, podporuje jejich chuť k práci, odpovědnost, samostatnost, je výchovně účinnější než když ji celou uspořádá vychovatel. Rozvoj samostatnosti podněcuje pozitivní zkušenost ze samostatně prováděné činnosti. Samostatnosti lze učit jen organizováním příležitostí, v nichž by se uplatnila.

## 12. Metoda pověřování jednotlivce úkolem nebo funkcí

Je použitelná již ve věku předškolním a v mladším věku školním. Děti ochotně zastávají tzv. „služby“, mají radost z vlastní důležitosti a odpovědnosti. Potřebují ještě často pomoc dospělého, ale učí se plnit pravidelně úkol, rozhodovat, organizovat, volat druhé k odpovědnosti, řídit. Jde o to, aby všechny děti byly pravidelnými úkoly a funkcemi podčlenovány.

## 13. Metody utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou

nastupují v plném rozsahu u dětí vyspělejších, které již mají předpoklady organizovat se. Čím jsou děti starší, tím jim poskytuje vychovatel více náročnějších možností k samostatné činnosti. Při společných činnostech samospráva vzniká, udržuje se, rozvíjí i roste.

Vychovatel spolu se samosprávou a jejími orgány plánuje, provádí, kontroluje a hodnotí společnou činnost. Tato metoda vyžaduje respektovat věkové zvláštnosti starší mládeže, schopnost rozumět jejím zájmům a sklonům, stále zaměřením pozornosti na veškerou činnost a dovednost citlivě, pohotově a taktně reagovat na všechny události. Pověří-li pedagog děti nebo mládež určitými úkoly, pravomocí a odpovědností, neznamená to, že se tím odpovědnosti sám zbavuje, že si „ulehčuje“ práci. Znamená to jen, že ustupuje do pozadí a působí výchovně způsobem méně nápadným, zato však velmi účinným.

Doklady o určité samosprávě se dochovaly ve zprávách o starověkých školách filozofů a ve zprávách o životě na středověkých univerzitách. J. A. Komenský zavedl ve své potocké škole funkci „desátníků“ volených žáků, v prepisecích pro gymnázium v Lešně počítal s dětskou funkcí voleného ředitele školních her.

Pokusy se samosprávou žáků se množily v řadě evropských zemí i v Americe od 18. století s postupující liberalizací. Tuhá, autoritativní, absolutistická a represivní kázeň školská, která byla v rozporu s buržoazními revolučními ideály, měla se zmírnit s ohledem na přirozená práva dětí na svobodný rozvoj a růst. Tyto pokusy byly většinou potlačovány centralismem a byrokratismem vládních úřadů. V Rusku byl dokonce r. 1861 zbaven svého inspektorského úřadu známý lékař a pedagog Pirogov, protože zaváděl pokusně žakovskou samosprávu. Tak nepohodlná, revoluční a nebezpečná se jevila školská samospráva carskému samodržaví. V jiných zemích, pokud v nich samospráva existovala, byla proměněna v pouhý pomocný výkonný orgán při udržování pořádku. Žakovští dozorei, důvěrníci či starostové nebyli zmocněnci kolektivu, byli pouze pověřenci a pomocníci učitele, který si ponechával všechnu pravomoc ve svých rukou.

Opačnou krajnost propagovali počátkem tohoto století někteří představitelé hnutí za svobodný rozvoj dítěte, např. E. Keyová, M. Montessoriová aj. L. N. Tolstoj již od poloviny minulého století pokusně učil vesnické děti na svém panství v Jasné Poljaně - v několika kratších obdobích svého života se k nim vracel a zaváděl tu „naprostou svobodu“. Děti měly svobodu rozhodnout se, půjdou-li do školy a kdy, čemu se budou učit, jak se budou chovat, kdy půjdou domů, nedostávaly úkoly apod. Podobný ústav zřídili přívrženci Tolstého v Moskvě. Nazvali jej „Dům svobodného dítěte“. Také u nás někteří pedagogové ve 20. a 30. letech experi-