

MRAVNÍ VÝCHOVA: VÝCHOVA K PROSOCIÁLNOSTI JAKO ZÁKLAD MRAVNÍ VÝCHOVY

HANA FILOVÁ

Mravní výchova je v tradiční pedagogické teorii považována za jednu z pěti základních obsahových složek výchovy – vedle výchovy rozumové, pracovní, tělesné a estetické – přičemž je typické, že se všechny navzájem prolínají a překrývají. Je to nesmírně složitý proces, do nějž vstupuje množství vlivů, situací a činitelů, prolíná veškerým výchovným působením, ať již v dobrém nebo špatném slova smyslu. V podstatě tedy nelze prezentovat předpis, „jak na to“, abychom skutečně spolehlivě zvládli výchovu svých dětí tak, aby se v morálním smyslu staly dobrými, morálně zralými lidmi. Mravní výchova je proces celoživotní, i když ve vyšších věkových kategoriích se uskutečňuje většinou jako sebevýchova, situační zkušenost, příp. převýchova (v krizových případech zásadního selhání člověka s následnou společenskou či trestní sankcí). Sluší se však připomenout zde Komenského myšlenku v Informatoriu školy mateřské o snadnějším ohýbání mladých stromků...

Mravní (morální) výchova bývá v pedagogice vymezována jako „výchova v užším smyslu“ (např. Jůva sen. & jun., 1997), jádro, „červená nit“ výchovy, jejímž výsledkem je „skutečná“ vychovanost člověka. Bez morálky je i sebelépe vzdělaný, mnohostranně vychovaný či zdatný člověk neúplnou existencí. Dodnes chápe lidská společnost antický ideál kalokagathie (ideál krásy a dobra) jako kýžený cíl i podmínku lidského bytí. Takže jakkoli nám dnes může připadalo slovo „mravní“ jaksi mimo reality až archaické, v pedagogickém kontextu je nenahraditelné, protože jasně a jednoznačně pojmenovává oblast, které se dotýká: je to výchova charakteru a vůle, hodnotová výchova (také etická výchova).

Základem mravní výchovy v praxi je prosociálnost osobnosti a tím i celého společenského prostředí, které člověka obklopuje. Mravní výchova v institucionalizované (školní, oficiální) podobě potvrzuje tento požadavek v nejnovějším kurikulárním dokumentu pro základní vzdělávání v ČR, kterým je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který sleduje příslušné etické cíle a úkoly v tématech Osobnostní a sociální výchova, ale také Výchova demokratického občana, Interkulturní výchova, Environmentální výchova, Výchova k lidským právům, atd. (viz RVP ZV 2004, kap. Průřezová témata).

Pro terminologickou orientaci v tématu:

Morálka

Morálka je definována jako jedna ze základních etických (filozofických) kategorií, případně jako souhrn etických norem a pravidel a jim odpovídajících způsobů jednání a chování.

Pojem mravnost je pak většinou chápán jako shoda jednání člověka s mravními normami (svědomím).

Etika

Etika je nauka (věda) o morálce, též praktická filozofie (Anzenbacher 1990, s. 234). Jejím předmětem je lidské jednání (praxe). Velmi úzkou návaznost na tuto disciplínu má pak axiologie, která se vymezuje jako teorie hodnot, nauka o hodnotách.

Morálka je ze svého principu společenský jev. V historii se proměňovala v závislosti na společensko-ekonomickém „pokroku“, který s sebou přinášel sociální a kulturní proměny lidí, ale i cílevědomý ideový rozvoj společnosti díky rozvoji filozofie jako vědy. Musíme tedy konstatovat, že také v současné době pod vlivem postmoderních proudů doznává společenská morálka značné míry relativismu (určité nejistoty toho, co je správné a nesprávné, dobré a špatné, co má být uznáváno nebo odsuzováno), zároveň ale potvrzuje svůj historický charakter podoby základní koncepce „dobra“ mezi lidmi s důrazem na všelidské hodnoty v životě každého člověka a celé společnosti: tento rys je explicitně vyjádřen jako tzv. mravní imperativ (vyšší princip mravní), jehož propagátorem je ve své filozofii I. Kant: „Jednej vždy podle nejlepšího vědomí (vědění) a svědomí“. Jednodušeji (pro děti): „Chovej se k druhým vždy tak, jak chceš, aby se oni chovali k tobě“.

Cíl mravní výchovy

Cílem mravní výchovy je autonomie, vnitřně integrovaná, svobodná a zodpovědná osobnost, která uvědoměle mravně jedná na základě svého vnitřního přesvědčení a v souladu se společensky přijatými mravními normami (za účasti svědomí jako vnitřního regulátora jednání a chování).

Tuto cílovou kvalitu si můžeme představit jako dosažení tzv. „morální kompetence osobnosti“, v níž se integrují znalosti mravních norem (dítě – člověk ví, co je správné a nesprávné, dobré a špatné, co se má a co se nemá), chování ve shodě s nimi (dítě – člověk se rozhoduje o určitém způsobu jednání a přejímá za jeho důsledky odpovědnost) – a to vše v souladu s vnitřními motivy osobnosti – postoji, potřebami, zájmy

a hodnotovou hierarchií, příp. svědomím (to, jak se chová, vyplývá z přirozenosti a autentičnosti člověka; chová se např. „správně“, i když ví, že tímto činem nic nezíská, ba naopak „tratí“; důležitý je „dobrý pocit“, osobní přesvědčení, klidné svědomí). Tuto osobnostní charakteristiku označujeme jako morální autonomie (jednání na základě vlastního svobodného rozhodnutí); jejím opakem je pak morální heteronomie (jednání na základě vnějších tlaků či rozhodnutí druhého).

Dosažení morální autonomie není automatické a podle výzkumů k ní větší část populace vůbec nedospěje a zůstává na konvenční úrovni (Kohlberg – viz Vacek 2000 aj.), tj. pouze se přizpůsobí chování ostatních lidí, aby se vyhovělo veřejnému mínění.

Podle Kotáskové (Vacek 2000, s. 73) mohou vychovatelé (především rodiče a učitelé) zajistit dosažení morální zralosti dětí těmito podmínkami výchovy:

- bohaté rodinné prostředí, kde se děti mohou ztotožnit s dospělými jako sociálními vzory (demokratické vedení, bezkonfliktnost, přátelství k dítěti, bezproblémové zvládnání role matky, otce)
- uplatňování takových výchovných strategií, které mobilizují u dítěte vnitřní síly k vyhovění požadavkům (z pozice lásky, ocenění, empatie)
- v konfliktních situacích je dítě vedeno k pochopení problému a jeho řešení se zdůvodňuje humánními potřebami a konsensem, nikoli nutností vyhovět autoritě; to rozvíjí u dítěte schopnost předvídání důsledků svých činů a umožňuje přijímat odpovědnost za vlastní rozhodnutí; přestupek má dítě vždy šanci napravit
- dětem jsou poskytovány příležitosti a zkušenosti s různorodými interakcemi v různých situacích a rolích
- děti mají možnost získávat zkušenosti s příslušností k různým skupinám s odlišnými pravidly chování.

Obsah mravní výchovy

Obsahem mravní výchovy rozumíme všechny struktury, které tvoří náplň mravní výchovy v procesu formování osobnosti. Pro porozumění mravnímu formování je třeba si uvědomit, že se tyto struktury utvářejí a fungují v několika rovinách:

1. v rovině osobnostně-sociální:
 - mravní normy (pravidla, způsoby hodnocení)
 - společenské návyky (společenské chování: pozdravit, poprosit, poděkovat, respektovat druhé, autoritu atd.)
 - mravní vztahy a postoje – k sobě samému, k lidem (zvl. slabším, potřebným ap.), partnerské vztahy, vztahy k materiálnímu prostředí (příroda, kulturní prostředí), k hodnotám...

- vlastnosti (vůle a charakter) – cílevědomost, zodpovědnost, sebeovládání, vytrvalost, samostatnost aj.
- hodnotový systém (hodnota = to, co má schopnost uspokojovat konkrétní lidské potřeby; rozlišujeme hodnoty emocionální, sociální, ekonomické, etické, estetické, atd.: pravda, láska, přátelství, peníze, svoboda, práce, kariéra, umění, rodina, život, zdraví, víra, Bůh, dobro, krása, poznání, vzdělání...);
- vzorce (způsoby) chování (respektující mravní normy).

2. v rovině psychologické struktury osobnosti:

- mravní vědomí (rozumově osvojené mravní normy a pravidla, poznávání mravních hodnot, morální usuzování, úhly pohledu, sebepoznání) – kognitivní doména mravní výchovy
- mravní citění (láska k dobru, skromnost, empatie, sebeúcta, sebekontrola, svědomí)
- mravní přesvědčení – afektivní doména (mravní normy se interiorizují za účasti citů a vůle, funguje svědomí; utváří a projevuje se motivačně jako hodnotový systém a charakter osobnosti); mravní citění a přesvědčení tvoří tzv. afektivní doménu
- mravní jednání a chování – senzomotorická doména.

Mravní jednání může a nemusí být konzistentní, tj. odpovídat úrovni mravního vědomí, a může a nemusí být v souladu s mravním přesvědčením; záleží to na:

- dosažené úrovni morálního vývoje,
- na kvalitě volných a charakterových vlastností osobnosti, jako je cílevědomost, zásadovost, vytrvalost, ale také na tzv.
- situačních proměnných (tj. okolnostech, které v určité situaci mravní jednání buď usnadňují, nebo ztěžují).

3. v rovině filozofické (věcný obsah MV):

- mravní normy, pravidla, zákony
- morální kodexy (např. desatero), též profesní etické kodexy (lékařská etika apod.)

Proces mravní výchovy

Mravní výchova je, jak bylo řečeno, celoživotní proces, jehož základy se pokládají v dětství a dospívání. Vzhledem k tomu, jak mnohotvárné mohou být životní situace jednotlivých dětí, nelze jednoznačně stanovit postup a zásady výchovy pro každého jedince, ani předurčit jejich výsledky. Možné je jen maximálně využít dosavadních poznatků o mravním vývoji člověka a výchovu „nastavit“ jako proces kroků, které respektují obecné zákonitosti mravního vývoje a využívají optimálních momentů k výchovnému působení.

Mravní a hodnotový vývoj osobnosti

Mezi pedagogy a psychology je obecně zastáván názor, že morální normy a hodnoty jsou ponejvíce naučené struktury, které si malé děti osvojují nejdříve od rodičů, později od učitelů, vrstevnických skupin, sdělovacích prostředků a společnosti obecně.

Mravní a hodnotový vývoj dítěte je podle Piageta (ale i jiných autorů) úzce provázán s vývojem intelektuálním (viz Piaget 1999, Piaget – Inhelderová 2003, Heidbrink 1997, Vacek 2000). Lze jej nejzřetelněji ukázat na vývoji mravního usuzování (i když zcela průkazně lze úroveň morálního vývoje dítěte zjistit pouze prostřednictvím pozorování jeho reálného jednání a chování).

Piagetova zjištění nasvědčují tomu, že děti přecházejí od sebestředného myšlení, kdy vše nahlížejí ze svého hlediska (asi do 8-9 let), k takovému usuzování, které jim umožní postavit se na místo druhých, zaujmout odstup od sebe sama, vidět své jednání očima druhého²). Teprve tehdy, když jsou schopny tohoto způsobu myšlení, jsou schopny i opravdového morálního usuzování.

J. Piaget rozlišuje 2 stadia mravního vývoje osobnosti:

- Stadium heteronomní morálky – zhruba do konce mladšího školního věku (podle zralosti dětí): dítě vnímá vnější vedení, předkládané normy a pravidla, odměnu a trest a autoritu dospělého jako zcela legitimní. V tomto období se zdůrazňuje význam „osvíceného autoritářství“; „náročná láska“ či „laskavá náročnost“ je často považována za ideální výchovný prostředek v tomto věku (vyžadujeme, kontrolujeme, vedeme k zodpovědnosti a sebekontrolě).
- Stadium autonomní morálky – zhruba starší školní věk a výše; dítě (člověk) vnímá mravní normy a vedení skrze vlastní zvnitřněný systém mravních norem a hodnot, při posuzování dobra a zla, správného a špatného zvažuje jejich priority a význam, samostatně se rozhoduje a v ideálním případě přijímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy (za účasti svědomí).

Nejznámějším rozpracováním teorie dětského morálního vývoje je práce amerického psychologa Lawrence Kohlberga.

1. Předoperační stadium (předškolní věk až asi do 7 let) – dítě poznává své okolí v bezprostřední činnosti motorické a sensorické (senzomotorická úroveň poznávání), později nastupuje období zkoumání pomocí představ (dítě je schopno vymanit se z materiální činnosti a

² Vývoj myšlení dítěte v ontogenezi (Piaget): Piaget na základě svých výzkumů vydělil v dětském myšlení několik stupňů, které souvisí s jeho schopností provádět myšlenkové operace.

uvádět ji do myšlených vztahů). Názorné myšlení tak napodobuje skutečné činnosti obraznou duševní zkušeností. Jde o předoperační myšlení a pro učitele je důležité vědět, že se týká téměř všech žáků 1. a 2. ročníku primární školy. Teprve na přelomu 2. a 3. ročníku se žáci dostávají do následujícího stádia.

2. Stadium konkrétně operačního myšlení (od 8-9 let) – operační myšlení představuje novou kvalitu – vratnost, kvalitu na předoperační úrovni neznámou. Přitom teprve operační činnosti umožňují dítěti pochopit relace (jako jsou nutné vztahy, např. že A musí být synem B, je-li B otcem A). Konkrétně operační úroveň pak napovídá, že dítě je schopno provádět operace jen na konkrétních předmětech, které může vnímat, konstruovat nebo si je představit.
3. Stadium formálních operací – nejvyšší stupeň operací a začíná se formovat asi od 12 let věku dítěte (v primární škole s ní tedy nelze téměř počítat a ve vyšších ročnících je třeba předpokládat, že vedle sebe existují skupiny s rozdílnou úrovní intelektu a hypoteticky deduktivní úsudek bez vizualizace dosahují jen jedinci s rozvinutým formálně operačním myšlením.

L. Kohlberg rozlišuje 3 období mravního vývoje (Fontana, s. 234), z nichž každé se dělí na 2 stadia, má tedy celkem 6 stadií:

I. období prekonvenční (předškolní věk; Piaget: předoperační stadium myšlení) – na počátku je tzv. amorální stadium: egocentrismus (dobré je to, co je dobré pro mne), posléze individualismus: hledání osobního prospěchu pod vlivem možné odměny a trestu (dítě uplatňuje ve svém jednání tzv. „tržní“ přístup, tj. dobrý čin se mu „musí vyplatit“). Obsahuje dvě vývojová stadia s těmito charakteristikami:

1. Stadium: zaměření na trest a poslušnost (chování se utváří zpevněním – posilováním a utlumováním).
2. Stadium: individualistická účelovost a výměna (správný čin se musí vyplatit) – dítě se chová k druhým dobře proto, že samo z toho něco má (pochvala, uznání, souhlas dospělého, příp. vyhnutí se trestu).

II. Období konvenční (mladší a střední školní věk, 7-11 let; Piaget: stadium konkrétních operací) – mravní jednání i hodnocení se podřizuje skupině („správný chlapec“, „hodná dívka“); autorita a sociální pořádek jsou přijímány jako přirozená povinnost (zhruba 1. a 2. ročník základní školy). Za správné je považováno takové jednání, které je schvalováno autoritou a je také přijímáno skupinou. Připouští se možnost rozdílného jednání dítěte (člověka) pod veřejnou kontrolou a bez ní, velký vliv má veřejné mínění. Konvenční období je tvořeno 2 stadii:

3. Stadium: plnění požadavků autority a konformita („hodné dítě“)
4. Stadium: řád a zákon (respekt k společenskému uspořádání a dodržování pravidel a zákonů, funguje svědomí).

III. Období postkonvenční (12 let a výše; Piaget: stadium formálních operací*) – jednání směřuje k nalezení „společné úmluvy“ ve vztahu k platným pravidlům (užitečnost a právo jednotlivce) a smysl pro povinnost a zákonnost (pravidla je často žádoucí měnit).

Nakonec v nejvyšším stadiu (tj. jen u malé části populace) dospívá k univerzálním etickým zásadám (kategorický imperativ – Kant) „vyšší princip mravní“, tedy: „čiň tak, jak chceš, aby tobě činili druzí“. Jedinec dokáže vidět za úroveň povrchní spravedlnosti a oprávněnosti a pod tímto zorným úhlem dokáže vyvíjet iniciativu pro změnu zákonů a pravidel, pokud v určité situaci nevyhovují změněným společenským podmínkám (není vyloučena tzv. „občanská neposlušnost“ v případě protestu např. jaderné elektrárny, potraty, týrání zvířat...). Kulminující období zahrnuje rovněž dvě stadia s těmito charakteristikami:

5. Stadium: společenská úmluva, smysl pro spravedlnost a zákonnost
6. Stadium: univerzální etické zásady.

Jak zjistit, ve kterém stadiu mravního vývoje se dítě nachází?

L. Kohlberg doporučuje použít metodu řešení mravních dilemat; tato metoda se však zaměřuje na mravní usuzování, nikoli na skutečné chování; jeho dilemata jsou spíše znepokojivá, tedy negativně formulovaná.

Např.: Matka uzavře se svou dcerou Janou dohodu, že když bude celý týden umývat nádobí, bude pak v sobotu za to moci jít na diskotéku. Jana poctivě každý den umývá nádobí, ale když přijde sobota, matka jí oznámí, že si vše rozmyslela a že Jana na diskotéku jít nesmí. Jana ale tajně odejde z domu a na diskotéku jde; před odchodem to ale řekne své sestře Magdě. Měla by to Magda říci matce?

Řešení: Děti v 1. stadiu projevují typicky především obavy z trestu: „Magda by to matce měla říci, protože kdyby na to matka přišla, potrestá ji za to, že nic neřekla.“

Děti ve 3. stadiu projevují většinou převahu vztahu k autoritě nad obavami z trestu: „Není správné, když děti mají před rodiči tajnosti“.

Děti v 5. stadiu hledají objektivní interpretace činu a porovnávají je s normami: „Pokud to Magda matce neřekne, podílí se na lži své sestry a lež je vždy mravně špatná, i když matka se také nezachovala správně, když porušila svůj slib Janě“.

Děti v 6. stadiu se už řídí svými vlastními mravními zásadami a jsou různé možnosti řešení:

- „Dvě zla nedávají jedno dobro.“
- „Magda by neměla zklamat matčinu důvěru, ať se děje cokoli“

- „Matka se nezachovala správně a Magdino mlčení je ze dvou zel to menší“.

Úroveň morálního usuzování není zcela stabilní a může být u jednoho dítěte v různých situacích různá, dítě se také nemusí podle správného úsudku zachovat v reálné situaci – např. skutečná Magda by na svou sestru nežalovala třeba ze strachu z Janiny pomsty, příp. ze solidarity se sestrou, nebo také proto, že se k ní matka nedávno zachovala stejně jako k Janě.

Také platí, že děti mohou měnit své hodnoty podle okolností, což znamená, že nedokážou své morální zásady zobecnit. Potom např. považují za přijatelné:

- zalhat učiteli, ne však svému nejlepšímu kamarádovi
- podvádět při písemce ve třídě, ne však při veřejné zkoušce
- ukrást něco v obchodě, ale ne rodičům (více o tom Vacek 2000).

P. Vacek (2000, s. 48) také popisuje výzkum mravního usuzování u českých dětí, který proběhl v 80. letech (heteronomně – autonomní morálka v mladším školním věku; Kotásková, Vajda). Nástrojem tohoto výzkumu byly příběhy s morálním obsahem ve 4 typech situací: agrese vůči osobě, agrese vůči věci, krádež a lež. Jednoduché příběhy s těmito tématy měly děti (zvláště děvčata a zvláště chlapci) komentovat:

- v roli poškozeného
- v roli pozorovatele.

Příklad verze pro chlapce: Jednou o přestávce vzal Miloš tajně Pavlovi jeho novou obrázkovou knížku; moc se mu totiž líbila. Pavel se to ale dověděl a chtěl, aby mu ji vrátil. To ale Miloš nechtěl udělat, že prý mu ji nedá. Když se tedy Miloš nedíval, šel Pavel tajně k jeho lavici a vzal si jednu knížku, co tam ležela. Bylo to spravedlivé? Co bys dělal ty, kdybys byl Pavel? Co bys dělal, kdybys byl u toho?

Verze pro děvčata: Představ si, že jste se školou na výletě a spolužačka ti vezme jídlo, které máš s sebou. Tys sice dobře viděla, že ti jídlo bere, ale než jsi stačila něco udělat, jídlo bylo snědené. Co bys dělala? Co bys dělala, kdyby jídlo snědla jiné spolužačka?

Ukázalo se, že úroveň mravního vývoje mj.:

- Nesouvisí s prospěchem dětí (potažmo s úrovní inteligence): děti ve 4. třídě nejčastěji řeší situaci „přes paní učitelku“, tím víc, čím jsou lepšími žáky (vysoce nesamostatné usuzování vázané na autoritu).
- Souvisí s pohlavím: děvčata vykazují více orientace na mezilidské vztahy a schopnost empatie. Bylo zjištěno, že dívky rychleji dosahují 3. stadia než chlapci, ale pak v něm mají tendenci setrvávat déle než chlapci; dívky se také rychleji dopracovávají k autonomii.

- Zlomovým obdobím v morálním vývoji pro obě pohlaví je věk mezi 12. a 13. rokem – ve shodě s Piagetem a Kohlbergem (PROČ?).

Kohlbergova teorie má i své kritiky, pro naše potřeby však je vyhovující, tím spíš, že vykazuje souběh s Piagetovou teorií kognitivního vývoje a také existence jednotlivých stadií je jednoznačně prokázána (žádné stadium nelze přeskočit, jak bylo zjištěno).

Negativní vyznění Kohlbergových mravních dilemat však svádí k tomu, že se v mravní výchově příliš jednostranně zabýváme „problematickým“ chováním, tj. lžemi, krádežemi, podvody, a méně soustředujeme pozornost na pozitivní chování. V praxi to také znamená, že někdy máme tendenci považovat „správné“ chování za automatické a zapomínáme na ocenění a pochvalu.

Pozitivně vyznívající příběhy by mohly nejen ve výzkumu, ale i v kontextu každodenního výchovného působení s větší pravděpodobností směřovat k prosociálnímu jednání – např.: Kája cestou na oslavu narozenin uvidí svého kamaráda Honzu, který spadl z kola a potřebuje pomoc. Kája ale ví, že když se zastaví a pomůže, nestihne autobus a přijde o dort a zmrzlinu. Má Honzovi pomoci?

Esenberg (1986; Vacek 2000) analyzoval dětské odpovědi a dospěl k 5 úrovním hodnotového vývoje:

1. Hédonická, sebestředná orientace (předškoláci a někteří mladší školáci): děti se řídí následky pro sebe, nikoli morálními ohledy.
2. Na potřeby zaměřená orientace (někteří předškoláci a většina mladších školáků): děti vyjadřují ohledy na druhé dítě, ale málo zvažují, co je třeba udělat ku pomoci; hodnoty ještě nejsou zvnitřněny.
3. Na schválení a mezilidské vztahy zaměřená orientace (některé děti na 1. st., ale i starší): děti pomohou druhému, protože se to od nich očekává, protože je to společenské pravidlo, nebo protože je tím možno získat společenskou oblibu.
4. Sebereflekující empatická orientace (někteří žáci 2. stupně základní školy, případně žáci středních škol): projeví soucit a přijmou roli toho, kdo se rozhodl pomoci – příp. přechod do vyššího stadia, kdy pomoc druhému je založena na zvnitřněných normách (tj. odráží, jak jedinec hodnotí sám sebe).
5. Silně zvnitřněné normy (zřídka žáci na 2. stupni, většinou SŠ a někteří dospělí): pomoc druhým je založena na jasně zvnitřněných normách a hodnotách (sebeúcta, odpovědnost, důstojnost jedince).

Prosociální chování je v Esenbergově pojetí oproti Kohlbergovi poněkud urychleno.

Etapy mravní výchovy

Pokud tedy chceme shrnout proces mravní výchovy v souvislosti s pedagogickými úkoly vychovatelů, dospějeme k těmto čtyřem etapám mravní výchovy:

1) předškolní věk

Dominantní výchovný úkol: rozvoj elementárního mravního jednání na návykovém základě (základy společenského chování – poprosit, poděkovat, chovat se slušně, mluvit pravdu, neskákat dospělým do řeči, přiměřeně respektovat autoritu...) a pěstování schopnosti empatie.

Hlavní výchovné prostředky: odměna, pochvala (posilování správného chování), trest (eliminace nežádoucího chování), správný vzor, pravidla a pozitivní vedení

2) mladší školní věk (6 – 10, 12 let)

Dominantní výchovný úkol: rozvoj mravního vědomí (v souvislosti se senzitivním obdobím v oblasti rozumového rozvoje po 6. roce věku), tj. osvojení základních mravních norem: co je dobré a zlé, správné a nesprávné a proč (pochopení).

Hlavní výchovné prostředky: srozumitelná a přirozená pravidla, mravní poučování a vysvětlování, komentovaná a sociálně sdílená zkušenost, stále ještě dobrý (ale i negativní) vzor (i literární hrdina), vedení, pochvala, trest, pozitivní uplatňování autority.

3) starší školní věk (10, 12 – 16, 18 let)

Dominantní výchovný úkol: rozvoj mravního přesvědčení na základě interiorizace osvojených mravních norem za účasti citů a vůle (rozvoj funkce svědomí jako vnitřního regulátora jednání a chování) – mravní seberegulace a sebekontrola. Připomeňme si skutečnost, že se jedná o období prepuberty a puberty.

Hlavní výchovné prostředky: pravidla – pevný řád a režim (s cílem vyloučit příležitosti k negativnímu jednání), nenásilné výchovné vedení (autorita, spravedlnost, důslednost), sociálně sdílená zkušenost, diskuse o etických problémech, pochvala (odměna) a adekvátní trest (nejlépe přirozené následky). Sociální vzory. Význam pozitivní stimulace.

4) raná dospělost (adolescence):

Dominantní výchovný úkol: rozvoj uvědomělého mravního jednání na základě přesvědčení – autonomní morálka – sebevýchova.

Hlavní výchovné prostředky: indirektivní výchovné metody – režim, pochopená a přijatá pravidla (uvědomělá kázeň), dobré vzory, sebereflexe, sebevýchova.

Metody mravní výchovy

Metodami mravní výchovy rozumíme specifické postupy (strategie), které se uplatňují v pedagogické komunikaci mezi dvěma subjekty (pedagogem a dítětem), aby bylo dosaženo výchovných cílů. Moderní pedagogika právě v oblasti mravní výchovy klade důraz na subjekt-subjektový vztah obou činitelů výchovy, který předznamenává skutečnost, že nejjobecnějším cílem výchovy je to, aby vychovávaný jedinec byl v určitém stadiu vývoje schopen pochopit svůj díl odpovědnosti za její výsledky a stal se jejím aktivním činitelem, tedy autonomní osobností, schopnou sebevýchovy.

Metody mravní výchovy tvoří velmi variabilní systém, kteří předkládají různí autoři s různou důkladností (srov. Kučerová 1990, Vacek 2000, aj.). Přehled metod mravní výchovy, který nabízíme, vychází pouze z jednoho kritéria jejich členění, totiž z jejich účinku na vychovávaného jedince; domníváme se však, že je to kritérium zásadní a vystihuje metodickou koncepci mravní výchovy v ontogenezi. Rozsáhlejší přehledy a charakteristiky jsou k dispozici hlavně v pracích S. Kučerové (In Střelec a kol. 1997, s. 79) a P. Vacka (2000, s. 85; 2008, s. 86).

V mravní výchově jsou tedy podstatné dvě skupiny metod:

- 1) Metody přímé (direktivní): na dítě působí přímo a otevřeně, více méně z pozice autority
 - mravní vysvětlování a poučování
 - kladení požadavků, vymezení pravidel (za větší či menší účasti dětí)
 - vedení – přinucování a donucování
 - cvičení (úkolové situace, řešení problémů, diskuse... s cílem procvičit a upevnit určité způsoby jednání a chování)
 - přesvědčování
 - příklad (srov. vzor: ...dávat někomu za příklad někoho, něco...)
 - kontrola (dozor)
 - hodnocení – odměna a trest.

Jsou typické a spolehlivě fungují především ve stádiu heteronomní morálky, později hlavně v náročných výchovných situacích. Je však perspektivní je kombinovat už i v ranějších vývojových stádiích s indirektivními postupy.

2) Metody nepřímé (indirektivní): na dítě působí zprostředkovaně a nenásilně; důležité je získat je pro spolupráci a zaangažovat je pro určitý způsob chování a jednání tak, aby tak konalo pokud možno z vlastní vůle, dobrovolně, ochotně a s porozuměním:

- vzor (působí spíše samovolně, spontánně)
- tvorba a dodržování pravidel a norem
- režim a řád
- pozitivní výchovné prostředí (klíma, veřejné mínění)
- diskuse (řešení etických dilemat)
- metody získávání (projev očekávání, slib, závazek, výstraha)
- metody vyvolávání a tlumení citů (empatie, agitace, degradace, eliminace a sublimace, řešení konfliktů...)
- metoda kontroly (sebekontroly), peer-spolupráce
- samospráva (pověřování úkolem, spolupráce se samosprávou)
- sebereflexe, sebevýchova (reflexivní deníky, předsevzetí, plány seberovoje apod.).

Jsou legitimní ve stadiu autonomní morálky, kdy direktivní metody přestávají u zdravě se vyvíjejících osobností fungovat, anebo mají negativní výchovnou perspektivu (mají za následek potlačování aktivity a zodpovědnosti). Je však velmi důležité jejich využívání i v ranějších vývojových stádiích, aby děti postupně získávaly zkušenost vlastního rozhodování, samostatného jednání s jeho důsledky (dobrymi i špatnými).

Rodina, škola a společnost v mravní výchově dětí a mládeže

Společnost na počátku 21. století představuje oproti historické minulosti pro „pěstování mravů“ zcela nové podmínky, které vyplývají mj. z těchto skutečností:

- mravní relativita postmoderní společnosti
- pokles vlivu náboženství
- pokles autority školy jako oficiální instituce
- nízká vnitřní i vnější stabilita rodiny
- velké množství „rozptylujících“ faktorů v každodenním životě: rychlý rozvoj vědy a techniky (hlavně komunikačních technologií) a jejich dosažitelnost, což vede k odpoutávání pozornosti od reálných záležitostí, vysoká míra stresu – potřeba úniku od reality (směřování ke quasi-realitě)
- náročnost a rychlost každodenního života a nedostatek času na osobní kontakty
- odcizení mezi lidmi ve společnosti aj.

Za těchto podmínek je skutečně složité zajistit optimální podmínky pro mravní výchovu, jak ze strany rodiny, tak školy.

Rodina prochází na přelomu 20. a 21. století nebyvalou krizí, jejíž zdroje a příčiny řeší sociologové, psychologové a politici. Z morálního hlediska je ve výchově dětí zřejmě nejvíce problematická nestabilita rodiny, eliminace rodičovské autority a často také emocionální chudota rodinného prostředí, zejména vůči dětem. Další problémy může navozovat také ekonomická nejistota mnoha rodin a jejich hodnotová nevyrovnanost ve vztahu k životnímu stylu. Varující statistiky se objevují, pokud jde o procento dětí, které jsou v české společnosti vychovávány v ústavní péči, kterážto zkušenost znamená až pro dvě třetiny z nich vážné nebezpečí kriminalizace a života na okraji společnosti

Česká škola prošla na počátku 90. let obdobím, kdy více méně rezignovala na výchovnou práci a proklamativně zdůrazňovala svou funkci vzdělávací. Toto období naštěstí všechny zúčastněné přesvědčilo, že společenské i pedagogické fungování školy a její vzdělávací výsledky jsou na výchovné práci přímo závislé, a tak se v posledních letech rozbíhá řada programů a projektů, v nichž se s mravním a hodnotovým rozvojem dětí a mládeže nejen počítá, ale dokonce jsou na něj primárně zaměřeny (z velkých projektů např. Etická výchova, Step by Step, Filozofie pro děti jako doprovodný projekt programu Národní škola, Škola podporující zdraví aj.).

Koneckonců mnoho inspirací se k nám dostává ze zahraničí. Např. Lic-kona publikoval v roce 1992 v USA komplexní projekt s názvem *Výchova charakteru aneb Jak naše školy mají učit respektu a odpovědnosti* (Vacek 2000, s. 83). Navrhuje 12 strategií, které vedou k naplnění tohoto záměru (9 se uplatňuje v rámci třídy, 3 v rámci školy):

- Učitel jako ochránce/pečovatel, model chování a rádce.
- Třída jako morální společenství (respekt, pomoc, sounáležitost, plnohodnotnost členů).
- Třídní normy a pravidla (jako základ uvědomělé kázně).
- Demokratické prostředí třídy (spolurozhodování, společná zodpovědnost, „dobře se nám zde žije“).
- Hodnoty vyučované v rámci kurikula (provázanost výchovy s obsahem vyučování).
- Kooperativní učení (spolupráce, práce v týmu).
- Potřeba „dobře vykonané práce“ (odpovědnost za vlastní výkon, vysoké nasazení, osobní maximum, posilování vztahu k hodnotě lidské práce).
- Morální reflexe (prostřednictvím diskusí, čtení, psaní, nácvik „správných rozhodnutí“ a argumentace).
- Řešení morálních konfliktů (nacházet spravedlivá a nenásilná východiska).
- Prospěšné a pomáhající činnosti mimo třídu (pro školní komunitu i mimo školu v rámci regionu).

- Pozitivní morální kultura školy (morálně korektní vztahy na všech úrovních školního společenství – vedení – učitelé – žáci – zaměstnanci; morální prestiž, dobrá pověst).
- Škola, rodiče a ostatní subjekty jako partneři (podporovat rodiče jako partnery v mravní výchově dětí, spolupráce na společném úkolu).

Velká pozornost se ve výchovné práci věnuje především roli učitele a klimatu školy a třídy. U učitele je zdůrazňována především jeho hluboká motivovanost, přesvědčení o nutnosti mravní výchovy svěřených dětí (Vacek 2000, s. 79) a jeho kompetence k výchově (schopnost empatie, partnerský přístup, porozumění dítěti, postihu jeho potřeb a schopnost citlivé korekce jeho jednání a chování, což předpokládá orientaci v psychologii, filozofii a etice, ale i vybavenost širokým arzenálem komunikativních dovedností). Klima školy a třídy se podílí na efektivnosti školní mravní a hodnotové výchovy zásadním způsobem hlavně tím, že vytváří (nebo hatí) podmínky pro osobnostní a sociální rozvoj všech zúčastněných (dětí i učitelů), pro jejich pocit bezpečí, komunikaci a kooperaci, a oni pak všechno pozitivní, co zde získají, opět vrací „do hry“ svým pracovním uspokojením, úsilím, zájmem, nasazením, angažovaností a studijními a pracovními výsledky.

Mravní a hodnotová výchova a vzdělávací obsahy v ZŠ

Dítě si přináší do školy zkušenost sociálního života v rodině. Ve snaze o pochopení vnitřních procesů je třeba vycházet ze zkušeností žáka a stejně tak i v učivu věnovaném hodnotám vycházíme od zkušeností dětí. Dokonce bychom mohli říci, že rozdílné individuální zkušenosti dětí z jejich rodinného prostředí (ale i ze školy) vytvářejí podněty pro učitele při tvorbě situací, v nichž se žáci budou skutečně učit poznávat hodnoty a vzájemné potřeby.

Kurikulum základního vzdělávání, jak už bylo řečeno, po určité nejistotě a relativismu na počátku 90. let minulého století, bylo velmi přehodnoceno, pokud jde o morálně výchovné obsahy školní edukace. Ty se vyskytují ve vzdělávacím kurikulu minimálně ve dvou rovinách:

- Jako témata výuky v jednotlivých vzdělávacích oblastech – v explicitní podobě (dokonce existuje i samostatný, byť zatím nepovinný nebo volitelný předmět Etická výchova, který se většinou realizuje jako specifický projekt v rámci výchovně-vzdělávací práce některých škol) i v implicitní podobě (např. jako tzv. průřezová témata „napříč kurikulem“ – osobnostně sociální výchova, výchova demokratického občana, interkulturní výchova, výchova ke zdraví, ekologická výchova, výchova k lidským právům apod.).
- Jako styl výchovné práce jednotlivých učitelů ve třídách, ale i celého školního pedagogického týmu, který cílevědomě buduje pozitivní výchovné klima ve smyslu rozvoje prosociálnosti – empatie, komunika-

ce, kooperace a vzájemná pomoc, ale i společné sdílení situací školního života všemi žáky, pěstování tradic školy a rituálů v komunitním smyslu, které rozvíjejí pocit sounáležitosti u všech členů společenství.

Velké možnosti v osobnostním a sociálním a potažmo mravním rozvoji žáků má zejména dramatická výchova, která děti prostřednictvím her s morálním obsahem a simulací uvádí do situací, se kterými se mohou skutečně v životě setkat. Tak si je mohou prozkoumat, připravit se na ně, ale také porozumět jim. Mají možnost vyzkoušet si roli někoho jiného, dívat se na problém z jiného úhlu pohledu, z hlediska jiného člověka. Žáci hry prožívají a začínají chápat množství lidských citů, myšlenek a názorů, odkrývají skutečné motivy jednání, učí se v nich orientovat a odpovědně rozhodovat. Dramatická výchova tak přirozeným způsobem uvádí děti do situací, v nichž se postupně vymaňují z dětského egocentrismu a jsou schopny chápat lidské potřeby a hodnoty.

Velmi podnětným zdrojem pro mravní rozvoj jsou také diskuse o morálně významných tématech (Vacek 2000, s. 33), v nichž se děti učí naslouchat a respektovat názory druhých, argumentovat pro své postoje, morálně hodnotit (např. řešení morálních dilemat).

Učitel ve školní osobnostní a mravní výchově je v optimálním případě především průvodcem, poradcem, konzultantem, tím, kdo pomáhá žákům klást si otázky a hledat na ně odpovědi (Valenta 2004, RVP ZV), je organizátorem jejich činností a facilitátorem při rozborech těchto činností. Zajišťuje pozitivní mravní zkušenosti mladého člověka s autoritou (učitel – dospělý), vrstevníky – kolegy (třída) i první „velkou“ komunitou (školou) a často se stává vzorem konkrétního jednání, což na něj klade velkou profesionální odpovědnost.

Jak uvádí E. Vyskočilová ve své *Příručce pro učitele* (1995): „Učitel nemůže dát dětem víc než to, že je vybaví, aby uměly myslet a žít poctivě... a aby v tom byly autonomní.“ Upozorňuje na rozdíl mezi autonomií morální (otázky dobra a zla) a intelektuální (otázky pravdy a lži). Uvádí, že podle Piageta je ve vývoji člověka zakotven prvek sebeutvářecí. Člověk nesměřuje k dobrému automaticky: pro dobré se musí rozhodnout, pro dobré musí také něco udělat.

Aplikační úlohy:

- Kdy (ve které etapě vývoje) je jedinec schopen pochopit potřebu vlastní účasti na výchovném formování a přecházet postupně k tzv. sebevýchově?
- Charakterizujte alespoň v pěti bodech nebezpečí, které představuje pro průběh a výsledky mravní výchovy dětí „špatné“ klima školní třídy (agresivita ve vztazích, nespolečnost, ambivalentní vztah ke školní práci, nízká empatie učitele, apod.).
- Stanovte 5 pravidel pro rodiče, kteří chtějí ze svých dětí vychovat morálně autentické, svobodné a odpovědné osobnosti. Diskutujte o svých názorech

ve skupinách a pokuste se o skupinový konsensus. Jaké závěry můžete z této diskuse vyvodit v rámci závěrečné reflexe coby budoucí rodiče?

- Zamyslete se po prostudování Piagetovy a Kohlbergovy teorie mravního vývoje nad svými osobními tendencemi na základě těchto otázek:
 - Co bych udělal(a), kdyby mě cizí stará paní požádala, abych jí donesl(a) těžký nákup k tramvaji?
 - Co bych udělal(a), kdybych pod lavičkou v parku u fakulty našel(a) peněženku s 1000,- Kč a ústřížkem zaplacené složenky na neznámé jméno?
 - Co bych udělal(a), kdybych na sportovní procházce do městského lesa narazil(a) na tři výrostky, kteří týrají psa?
 - Jak bych se zachoval(a), kdybych ve spěchu na autobus domů uviděl(a) spolužačku, která utrpěla úraz na přechodu pro chodce a potřebuje pomoc?
 - Jak bych se zachoval(a), kdyby mě na nádraží neznámý slušně vypadající mladík požádal o půjčku 100 Kč na jízdenku domů, protože mu byla odcizena peněženka?

Výchova k prosociálnosti jako základ mravní výchovy (projekt Etická výchova)

Ze zkušenosti víme, jak zvláštním způsobem lidi spojují mimořádné životní situace, především situace katastrofické (neštěstí, války, živelné pohromy...). Pokud takové okolnosti delší dobu nenastávají, dere se navrch v lidských vztazích spíše nezám a apatie, odcizení až konfliktnost a agresivita. Je zajímavé zamyslet se nad tím, co z toho je vlastně pro lidský druh přirozené.

Jsou společnosti, v nichž existuje vysoký standard sociální solidarity, a všechno, co je pod ním, je společensky nepřijatelné a nesmírně to snižuje společenskou prestiž člověka či lidí (skupiny, rodiny), kteří tyto vysoké nároky nedokážou nebo nechtějí splnit. Například v celém Řecku přes všechny moderní světové trendy v sociální péči údajně existuje jediný domov pro seniory; rodina, která se nedokáže postarat o svého starého či bezmocného příbuzného, je veřejným míněním zcela „odstavena“ mimo komunitu... Pokud je nucen kterýkoli člen rodiny pobývat v nemocnici, neustále se u něj střídají přátelé, příbuzní a známí, kteří se o něj starají, baví a povzbuzují ho.... Jsou společnosti, v nichž jsou naprosto přirozeným způsobem rozšířeny „dobrovolnické“ organizace, které zajišťují neúnavně, dlouhodobě a pravidelně v různých formách péči a pomoc lidem v tísní; jejich členy se stávají lidé ze všech vrstev, dětmi počínaje, přes studenty a odborníky v různých profesích, až po seniory; jejich činnost je společensky vysoce hodnocena, byt neuhonorována. Za zmínku stojí v různých zemích rovněž běžná účast velké části obyvatelstva na příspěvkových listinách různých charitativních organizací, které průběžně nebo v kampaních shromažďují finanční prostředky či materiální pomoc pro potřebné.

Jsou to jistě velmi bohubilé počiny; kde se však bere ochota těchto lidí nezištně pomáhat tam, kde je to třeba? Proč to dělají? Proč toho naopak někteří lidé dokážou zneužít? Co vlastně v sobě první skupina má a drhá evidentně nikoli?

Vlastnost, o které je řeč, se v psychologii nazývá altruismus (lat. alter = jiný, ten druhý; versus egoismus); je to rys, který vyjadřuje zaměření na druhé, příklon k druhým lidem, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodnění, nebo prostě potřebují pomoc; zájem o ně, otevřenost, ochota pomáhat, postarat se (oproti zaměřenosti na sebe sama).

O co vlastně jde v souvislosti s mravní výchovou?

Člověk odnepaměti žije mezi lidmi a to dává jeho existenci smysl. Aby tato koexistence nebyla konfliktní, musí existovat nějaká pravidla soužití, která určují podmínky zajišťující bezpečí a emocionální komfort jedince ve společnosti, a zároveň chrání společnost před zvlí jedince. Proces, kterým se jedinec začleňuje do společnosti, nazývají psychologové socializace. Tento proces je načasován tak, že se v jeho průběhu jedinec zároveň stává jedinečnou osobností, tzn. probíhá jeho individualizace. Aby byl potencialem přínosem pro společnost a zároveň sám prožíval pozitivní a plnohodnotný život, měly by být jeho sociální charakteristiky otevřeny vůči ostatním lidem, protože jen tak může rozvinout svou schopnost empatie (vcítění se do situace a prožívání druhých), porozumět potřebám druhých a najít ve svém životě optimální prostor pro sociální soužití s druhými lidmi.

Jestliže je tento předpoklad splněn, je vytvořena jistá rovnováha, která je ale velmi citlivá a může být narušena řadou situačních faktorů, které ani nelze předvídat (něčí špatná nálada, nehoda, problém). Proto je dobré, když má člověk ve svých dispozicích navíc připravenost reagovat pozitivně i v náročných či nepřehledných situacích, nepodlehnout tendenci chovat se stejně jako „protivník“, oplatit zlo zlem (lépe dobro dobrem), ale navíc rozšířit toto dobro i na další lidi. Takže: výchova člověka nejenže má sociální charakter a její psychologickou podstatou je jeho socializace, ale z hlediska morálky je jejím smyslem rozvoj tzv. prosociálnosti.

Historicky nás zřejmě přivede k problematice prosociálnosti už Bible („Ty po mně kamenem, já chlebem...“). Toto dilema existovalo po celá tisíciletí a leckterý filozof se svým způsobem pokusil ujmout řešení (Aristoteles, Rousseau a Kant za všechny). Posléze společenské poměry v 60. letech 20. století v USA (stejně jako v celém světě) přinesly nový fenomén, jehož drastičnost si lidé začali uvědomovat jednak díky postupující demokratizaci a liberalizaci společnosti (formálně existovala rov-

nost lidských práv, povinností a šancí), jednak díky fungování moderních masmédií (důležité události a informace z různých míst na zeměkouli byly najednou dostupné celému světu).

Zvláštní pozornost totiž vyvolala následující zpráva, která proběhla americkými médii v roce 1964 a otřásla veřejností (Vacek 2000, s. 44 – cit. Rosenthal, A. M. Thirty eight Witnesses. New York : Mc Graw-Hill 1964): Za bílého dne, krátce po poledni, napadla skupina mladíků mladou ženu na rušné ulici v centru New Yorku a brutálně ji zabila, aniž by někdo z 38 lidí, kteří se nacházeli v bezprostředním okolí a dokonce přihlíželi incidentu (včetně návštěvníků pouliční kavárny), přišel na pomoc, případně přivolal na pomoc policii. Při vyšetřování všichni zdůvodňovali své jednání tím, že si mysleli, že pomoc někdo (jiný) poskytne. Začalo se mluvit o morálním úpadku, apatii a vzájemné lhostejnosti... hledaly se příčiny. Začaly se zkoumat okolnosti, proč některý člověk poskytne a jiný neposkytne pomoc druhému v nouzi.

V této situaci se zvedl značný zájem odborníků – pedagogů, psychologů, sociologů a dalších, aby společně analyzovali příčiny tohoto jevu a našli cestu k jeho řešení.

Vymezení základních pojmů pro teorii a praxi výchovy k prosociálnímu chování:

- Prosociálnost je definována jako schopnost konat dobro pro druhého člověka bez očekávání odměny nebo protislužby (altruistické jednání).
- Prosociálním chováním rozumíme chování, které je zaměřeno na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupin nebo dosahování společenských cílů bez aktuálního očekávání odměny.

Má tyto charakteristické rysy:

- chování ve prospěch druhého, které nevyplývá ze služební povinnosti
- chování ve prospěch druhého bez očekávání protislužby nebo vnější odměny (pouze pro „dobrý pocit“)
- chování vedoucí k reciprocitě (čímž rozumíme podobné chování recipienta nikoli ve smyslu „oplatit službu“, ale zaměřené na druhé lidi, jehož výsledkem je jakýsi „lavinový efekt“ ve společnosti)
- chování, které nenaruší identitu prosociálně jednajícího subjektu (dělá to na základě vlastního rozhodnutí, protože chce; necítí se zneužit).

Prosociální chování dětí nevyklučuje společenský úspěch a pozitivní prosazení dětí, naopak posiluje osobní autonomii jedince, zdravé sebevědomí a sebepojetí, zvyšuje společenskou prestiž.

V širším smyslu znamená výchova k prosociálnosti také rozvinutí podmínek a okolností prosociálního chování lidí v celé společnosti, které za-

jišťují jejich perspektivní společenskou reprodukci a zakotvenost. Jde o takové dílčí cíle, jako:

- schopnost komunikace a kooperace
- rozvoj sociálních dovedností dětí
- rozvoj občanských ctností*)
- prevence dětské agresivity a delikvence

Prosociální a altruistické chování se rozvíjí v závislosti na těchto podmínkách (Pelikán, 2002, s. 126):

- Ve výchově dítěti od počátku poskytujeme přiměřenou dávku svobody, kterou podmiňujeme přebíráním odpovědnosti dítěte za vlastní rozhodnutí; litemem míry svobody se postupně stává tradiční vodítko „moje svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhého“.
- Ve výchově využíváme spíše indirektivní metody: diskuse nad životními problémy a situacemi, zprostředkovávání osobních zkušeností, které pro dítě mohou být jak příjemné, tak nepříjemné, a následné reflexe atd.
- Uvědomujeme si, jak významné jsou pro dítě dobré vzory a snažíme se je mu výchovou zprostředkovat.
- V rodině vytváříme takové prostředí, ze kterého dítě získává prožitky ze spoluúčasti na rozmanitých aktech prosociálnosti (tolerance, vzájemné pochopení, respektování a pomoc jako naprosto běžné projevy všech členů rodiny); dítě vedeme postupně:
 - nejdříve ho učíme spoléhat se v různých záležitostech přiměřeně samo na sebe (podporujeme jeho svébytnost)
 - postupně ho zapojujeme do všech rodinných činností (od samoobslužnosti přes spolupráci s dospělým po „vlastní povinnosti“ v rodinných aktivitách)
 - pak ho přivádíme k pomoci blízkým lidem nebo skupině (babičce, sousedovi...)
 - tuto pomoc pak rozšiřujeme i na ostatní, kteří to potřebují (slabí, nemocní, v problémech).

*) **Občanské ctnosti:** především schopnost rozhodovat se a přejímat za svoje rozhodnutí a činy zodpovědnost ve všech souvislostech; přímočaré, srozumitelné a následovatelné jednání a chování (naslouchat, akceptovat, srozumitelně sdělovat, kooperovat, argumentovat, obhajovat názory, dělat konsensy, hledat řešení; pracovat v týmu, řešit problémy, pracovat „v podnikatelském duchu“ = efektivně, ale hlavně: přátelskost, otevřenost, zájem o druhé, zaujatost pro práci a její výsledky, pro společnou věc). **Občanská gramotnost** = „cílová kompetence“, která reprezentuje připravenost člověka k tomu, aby mohl obstát v otevřené, demokratické, pluralitní společnosti. Občanská gramotnost zahrnuje tři aspekty: kognitivní (znalostní, poznatkový, obsahový), dovednostní (tzn. způsobilost nejen pro praktickou konkrétní aplikaci znalostí, ale i pro maximální využití dispozic a schopností k naplňování a zlepšování možností, které demokracie nabízí) a postojoyí (občanské postoje, hodnoty a přesvědčení). **Občan** = člen obce (občiny) – dobrý člověk (občan) = spolehlivý pracovník a partner, laskavý rodič, příjemný soused; člověk, který se zajímá o veřejné dění a podílí se na dobrém průběhu a výsledcích věcí veřejných (podle P. Piňhy). **Demokracie** = forma řízení sociální skupiny (společnosti), příp. společenské zřízení, v němž se rozhodnutí o významných věcech veřejných dělájí hlasem většiny. Typické znaky: rozhodování; vol-

ba; vyjednávání, argumentace; kompromis; konsensus; veřejné mínění, společný zájem a prospěch, svoboda a zodpovědnost. **Demokratické řízení třídy:** pravidla – kázeň + školní řád; normy chování; společná tvorba pravidel; autorita; režim; zvyklosti a tradice; (řízení „v podnikatelském duchu“ = co neefektivnějším a nejpříjemnějším způsobem dosahovat osobního maxima u všech žáků). **Vlastenectví** = soustava postojů, které tvoří součást demokratického občanství, ale i evropanství a multikulturalisty. Realizují se jako prožívané a projevované pozitivní vztah k domovu a rodině, obci, regionu, zemi, národu a jeho kultuře a historii (tradice, symboly, spoluzodpovědnost za prosperitu i neúspěch, pocit sounáležitosti, spojení s kořeny, hrdost...).

Velmi důležité je takové vedení, které dítěti poskytuje pozitivní stimulaci při všech těchto aktivitách, probouzí jeho „dobré já“, pozitivně jsou hodnoceny dobré činy, podporuje se rozvoj jeho svědomí. Nepodceňujeme ani vliv společného sdílení pocitu uspokojení s celou skupinou lidí, kteří konají altruistickou činnost; lze pak očekávat, že dítě bude stejným způsobem reagovat i mimo tuto skupinu a tuto zkušenost může velmi dobře dětem zprostředkovat i škola. Tak se dostáváme ke specifickému projektu Etická výchova.

Jak realizovat výchovu k prosociálnosti?

První specifické programy výchovy k prosociálnosti byly vytvořeny v USA, když se na základě výše uvedené tragické události z r. 1964 v New Yorku začali odborníci v 70. letech intenzivně zabývat tím, jak eliminovat ve společnosti „odcizení“ mezi lidmi, nezájem a agresivitu. Do výchovných programů škol se dostávají projekty usilující o systematický rozvoj sociálně žádoucího chování dětí, založené na výsledcích psychologických výzkumů aktuálního stavu populace (Wyne, Ryan aj.).

V Evropě prof. R. Roche Olivar z Nezávislé univerzity v Barceloně vytváří dnes již všeobecně známý a rozšířený projekt „Etická výchova“, jehož modifikace se realizuje asi od r. 1995 také na Slovensku (jako volitelný předmět na ZŠ) a od r. 1999 i u nás. Proto se pokusíme alespoň rámcově tento projekt popsat:

Psychologická východiska tohoto projektu tvoří:

- Kohlbergova periodizace mravního vývoje (Fontana 1997, s. 234).
- Eriksonova teorie stadií vývoje osobnosti (osobní zralost) (Fontana 1997, s. 262).

Cílem etické výchovy je prosociální chování dětí. Chovat se prosociálně znamená:

- poskytnout fyzickou pomoc
- poskytnout fyzickou službu
- darovat, půjčit, rozdělit se
- poradit, vysvětlit
- potěšit a povzbudit smutné lidi

- vyjádřit pozitivní hodnocení druhého s cílem podpořit jeho sebeúctu, sebedůvěru (pochvala, uznání, vyjádření sympatií)
- se zájmem naslouchat druhým
- snažit se je pochopit, vcítit se do nich (empatie)
- solidárnost – aktivní účast s druhými v jejich obtížích a bolesti
- vytvářet atmosféru pokoje a svornosti ve skupině; snažit se zmírňovat protiklady, dosáhnout porozumění a dohody, hledat, co nás spojuje s ostatními.

Obsah projektu tvoří tato témata:

- Komunikace
- Důstojnost lidské osoby, úcta k sobě
- Pozitivní hodnocení druhých
- Tvořivost a iniciativa
- Vyjádření a komunikace citů
- Empatie
- Asertivita
- Reálné a zobrazené vzory (prosociální výchova nápodobou, modely veřejné a anonymní prosociálnosti)
- Pomoc, přátelství, spolupráce
- Komplexní prosociálnost (vztahy typu jedinec – skupina a skupina – skupina).

Díličí témata: Škola jako společenský systém, ostatní společenské systémy. Solidarita s potřebnými (osobami, společenskými skupinami, národy). Jak se vyrovnat se sociálními problémy. Boj proti sociální nespravedlnosti (sociální kritika, občanská neposlušnost, nenásilí jako politický nástroj). Vztah mezi společenskými skupinami a národy. Jednota lidské rodiny.

Projekt se provádí na těchto „aplikačních tématech“:

- Rodina
- Etika a hodnotový systém
- Duchovní rozměr společnosti (náboženství)
- Ochrana přírody a životního prostředí
- Ekonomické hodnoty
- Výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu

Důležitou podmínkou účinnosti etické výchovy je výchovný styl vychovatele, který má tyto zásady:

- 1) vytvořit z třídy výchovné společenství (všichni společně a navzájem)
 - více než soutěživost zdůrazňovat spolupráci
 - dbát na dodržování pravidel
 - zapojit do vytváření pravidel děti
 - vytvořit podmínky, aby každý žák mohl zažít úspěch

- nedovolit, aby se žáci soustředili sami na sebe – pomoc ostatním, slabším
 - hovořit se žáky jako se sobě rovnými (partnerství)
 - být otevřený vůči názorům, potřebám a návrhům dětí
 - svěřovat jim odpovědnost přiměřenou věku
 - pracovat s jejich individualitou (osobní pozornost, v den jejich narozenin gratulovat, vzájemné obdarování...)
- 2) přijímat druhého takového, jaký je, vyjádřit mu sympatie
 - 3) atribuce prosociálnosti (apriorní předpoklad, že se člověk chová prosociálně)
 - 4) stanovit jasná pravidla
 - 5) induktivní disciplína (vycházet z empatie, konflikty řešit neagresivně, vést k sebekontrolě)
 - 6) vybízet k prosociálnosti
 - 7) odměny a tresty používat přiměřeně
 - 8) do výchovného procesu zapojit rodiče
 - 9) vytvářet radostnou atmosféru pro soužití, pozitivní klima ve třídě.

Realizace projektu, pokud škola nemá speciální vyučovací předmět Etická výchova, probíhá v rámci různých disciplín a doporučuje se využívat při ní těchto specifických metod a prostředků:

- senzibilizace (vedení do problému, zprostředkování prožitku, zážitkové učení)
- hodnotová reflexe (analýza pocitů a subjektivních zkušeností, dojmů a názorů)
- nácvik ve třídě
- reálná zkušenost.

Místo závěru

Koncem 90. let minulého století se v americké kinematografii objevil film „Pošli to dál“ podle literární předlohy C. Ryan Hydeové, který nesl vzrušující poselství o tom, jak napravit svět (v roce 2003 vyšla tato kniha v české verzi v nakladatelství Ikar, začátkem roku 2004 byl v ČT 1 odvysílán stejnojmenný film).

Dvanáctiletý hrdina se rozhodl ve škole od svého nového učitele přijmout „úkol navíc“ s tímto zadáním: VYMYSLETE SI ZPŮSOB, JAK ZMĚNIT SVĚT, A ZACNĚTE TU MYŠLENKU USKUTEČŇOVAT.

Chlapec dospěje k závěru, že by úkol bylo možno realizovat tak, že udělá něco velkého a vážného, co pomůže vyřešit nesnáze potřebného člověka; vybere si 3 konkrétní lidi, kteří podle jeho názoru potřebují pomoc a tak trochu vypadají, že splní jeho podmínku – že totiž každý z nich udělá stejně důležitou věc pro další 3 lidi. Vykoná pro ně skutky, do kterých musí angažovat nemalé úsilí, ale to je součástí jeho úkolu; oni na

to skutečně ve většině případů reagují adekvátně a učiní něco důležitého a dobrého pro další 3 lidi (i když ne vždy se to zcela podaří!) a dostaví se k výsledku. Dobro se světem začne šířit geometrickou řadou a brzy se k protagonistům na začátku vlny dostane z druhé strany. Kniha pak dále popisuje chlapcův příběh s konkrétními peripetemi až po tragický závěr, nevyznívá však pesimisticky.

Pro naše potřeby však velmi názorně představuje proces a smysl směřování člověka k prosociálnosti.

Aplikační úlohy:

- Co se asi muselo stát ve společnosti, která reaguje nezájmem na nouzi jedince? (pracujte ve skupinách, pokuste se použít vědomosti z historie, uplatněte vlastní zkušenost; uveďte příklady).
- Jaká opatření byste navrhli, kdybyste byli postaveni do situace, která by vás nutila tento celospolečenský problém řešit (např. jako starosta obce, ministr vnitra, policejní prezident, ministr školství, premiér apod.)?
- Je v moci výchovy změnit takový stav společnosti? Pokud ano, jak, pokud ne, proč.
- Pokuste se napsat seznam vlastností, které musí mít prosociálně orientovaný vychovatel.

Literatura

ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha : SPN, 1990.

Etická výchova – program a osnovy vyučovacího předmětu. Praha : MŠMT, 1999.

FONTANA, D. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 1997.

HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997.

JŮVA, V. sen. & jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1997.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov : ManaCon, 1996.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds). *Předškolská a elementární pedagogika*. Praha : Portál, 2001.

LENCZ, L. *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava : MC, 1992.

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998.

PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha : Karolinum, 2002.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : MŠMT, 2005.

ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992.

HYDEOVÁ, C. R. *Pošli to dál*. Praha : Ikar, 1999.

STŘELEČ, S. a kol. *Teorie a metodika výchovy*. Brno : Paido, 1998.

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha : Portál, 2008.

VYSKOČILOVÁ, E. *Příručka pro učitele*. Praha : Portál, 1995.

VYVOZILOVÁ, Z.; SMÉKALOVÁ, J.; VAŇKOVÁ, A. a kol. *Etická výchova – prostředek rozvoje prosociálnosti. Rukopis*. Olomouc, 1999.

ESTETICKÝ, PRACOVNÍ A TĚLESNÝ ASPEKT ROZVOJE OSOBNOSTI

HANA HORKÁ

Naplňování obecných cílů základního vzdělávání z RVP ZV zvýrazňuje výchovné působení školy. Učitel systematicky rozvíjí osobnost žáka po stránce fyzické a psychické, v oblasti estetické, pracovní, zdravotní apod. Na 1. stupni základní školy se utvářejí základy klíčových kompetencí.

Učitel zapojuje děti do estetického ztvárnění prostoru školní třídy. Důsledně rozvíjí u dětí pracovní dovednosti a příslušné osobnostní vlastnosti; podněcuje rozmanitými způsoby dětskou představivost. Podporuje u dětí povědomí profesionálního směřování a rozvíjí individuální potenciálnosti každého dítěte. Uplatňuje principy zdravého životního stylu ve třídě a výchovně (i vlastním příkladem) k němu systematicky směřuje.

V návaznosti na cíle a výstupní kompetence ze vzdělávacího kurikula pojednáme o estetických, pracovních a tělesných/zdravotních zřetelech rozvoje osobnosti.

Esteticko-výchovná kultivace osobnosti dítěte a její školní možnosti

V oblasti estetické směřuje vzdělávání k tomu, aby žák projevoval:

- vnímavost, emocionální vztah a citlivý přístup ke světu
- pozitivní city v chování, jednání a prožívání životních situací, zejména cit pro soulad, harmonii, vyváženost; smysl pro krásu, vkus, účelnost
- schopnost sebevyjádření
- vlastní estetické činnosti v projevu výtvarném, hudebním, slovesném.

Estetická výchova rozvíjí systematicky vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení uměleckých děl a mimoumělecké reality); seznamuje se základními uměleckými díly národní a světové kultury; obohacuje poznání, ovlivňuje myšlení, kultivuje a obohacuje emocionální život jedince a jeho projevy. Působí na citovou, volní, rozumovou a mravní stránku duševna s cílem ovlivnit vztahy k umělecké tvorbě a k estetickým podnětům, které přináší život.

Zejména v době, charakterizované stálým nárůstem kulturních a materiálních hodnot, jsou potřebná adekvátní hodnotová měřítka, zachování citu pro míru, uměřenost a vkus. Souvisí to s rozvojem hodnotných zájmů a potřeb, s rozvojem duchovních a kultivací hmotných potřeb, se stimulací kulturních zájmů a potřeb, s oceňováním krásy v umění, přírodě a v celém životním prostředí.

Cíle estetické výchovy

Podle RVP ZV (2004, s. 56–58) by se měl žák učit:

V oblasti kognitivní:

- chápat umění jako specifický způsob poznání a komunikace
- využívat jazyka umění jako prostředku vyjadřování jevů a vztahů v mnohotvárném vnějším i vnitřním světě.

V oblasti psychomotorické:

- rozvíjet schopnosti a dovednosti v oblasti umění slovesného (výrazně číst, recitovat, dramatizovat, vyprávět), výtvarného (kreslit, malovat, modelovat), hudebního (zpívat a hrát na nástroj) a tanečního.

V oblasti afektivní:

- utvářet si na základě porozumění, tolerance, ale i kritičnosti pozitivní vztah k různorodým kulturním hodnotám současnosti i minulosti a na základě tohoto vztahu si vytvářet hierarchii hodnot
- podílet se na vytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro poznávání a chápání kulturních hodnot, projevů a potřeb různých skupin, společenství, národů a národností
- kultivovat své potřeby a projevy
- nazírat a hodnotit vztahy a jevy v přírodě a společnosti z estetického hlediska
- chápat bohatství a složitost citového života, rozvíjet svou citovou otevřenost vůči podnětům z prostředí, které jej obklopuje
- orientovat se ve svém citovém životě a v citových vztazích, které navazuje, konfrontovat je s mravními hodnotami, které jsou součástí dějinami prověřeného evropského mravního kodexu
- s pomocí dospělých řešit své citové problémy a životní situace
- vnímat a posuzovat různé stránky a projevy lidského života a odlišnosti lidí v prožívání různých životních situací
- otevřeně a kultivovaně projevovat své city v chování a jednání a vyjadřovat svůj prožitek
- ohleduplnému, vnímavému a citlivému vztahu k lidem, k přírodě a ke kulturním a etickým hodnotám.

Prostředky estetické výchovy

Estetická výchova se realizuje prostřednictvím umění, které má tyto společenské funkce:

- poznávací – poznání ve formě obrazů umožňuje hlubší a komplexnější pohled na skutečnost
- etickou – umělecká díla skýtají obraz o mravních jevech, vztazích a postojích
- estetickou – činí člověka citlivějším ke kráse a vede k tvorbě v daném duchu
- terapeutickou – posiluje životní optimismus.

Značný vliv má kvalita prostředí přírodního a společenského, včetně mezilidských vztahů (odpovědného, ukázněného a zdvořilého jednání), vlivu medií (kultury pořadů, řeči, vystupování atd.). Pedagogické prostředí (prostředí výchovných institucí) by mělo splňovat estetická kritéria, jak při architektonickém řešení, vybavování školy, tak v kvalitě mezilidských vztahů a osobnosti učitele. Estetickou úroveň očekáváme u různých činností, pracovních, hrových, tělovýchovných aj.

Aplikační úlohy:

Jmenujte překážky soudobé výchovy (např. vliv přemíry podnětů (cenných a bezcenných) pro estetický rozvoj osobnosti. Zhodnoťte význam pohádek pro rozvoj dětské osobnosti. Vyberte si jednu, kterou dokážete analyzovat z pedagogického hlediska.

Pracovní výchova na 1. stupni základní školy a její úkoly, utváření pracovní kompetence

Pracovní výchova v komplexu školní výchovy zajišťuje připravenost dítěte pro svět práce. Práci přitom chápeme jako cílevědomou lidskou aktivitu, jejíž smysl je v jejím výsledku (produktu) a která má především ekonomickou hodnotu. Zvládnutí pracovní kompetence je předpokladem:

- profesionální orientace dětí (příprava na budoucí povolání)
- získání společenské pozice (prestiže)
- osobní seberealizace a
- zajištění ekonomických potřeb vlastních i své rodiny.

Cíle a úkoly pracovní výchovy

Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci byli schopni se orientovat v dynamicky se rozvíjejícím světě práce. Záměrem je výchova člověka zvidavého, sebezdokonalujícího se a rozumně reagujícího v konkrétních praktických životních situacích.

Cílem pracovní výchovy je pracovní kompetence. Její rozvoj probíhá v rovině kognitivní, kdy dítě/žák poznává:

- základní znaky lidské práce, tzn. pracovní činnosti, pracovní prostředky, produkty práce a pracovní prostředí
- hlavní oblasti světa práce a obory lidské činnosti na trhu práce; se vztahy mezi technikou a úrovní lidského poznání ve vazbě na vývoj materiálů, nástrojů či technologií.

V rovině psychomotorické žák učí/osvojuje

- základní pracovní dovednosti a návyky, včetně plánování, organizace a hodnocení pracovní činnosti

- plánovat, organizovat, řídit i hodnotit pracovní činnost a poznávat svou roli v ní
- organizovat vlastní práci i práci skupiny tak, aby vedla k předpokládanému výsledku
- posuzovat výsledek své pracovní činnosti a svého jednání nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví a zdraví druhých, ochrany přírody a přírodního prostředí i ochrany kulturních hodnot apod.
- návyky a zásady bezpečnosti a hygieny práce
- účelně využívat volný čas, ohleduplně a citlivě se chovat v přírodě, šetrně nakládat se zdroji energie apod.
- základní pracovní dovednosti a návyky, jednoduché pracovní postupy a technologie potřebné pro každodenní život a budoucí profesí
- chápat podíl práce na realizaci člověka a z toho plynoucí životní a profesní orientaci
- orientaci v různých oborech lidské činnosti a formách fyzické a duševní práce
- využívat informací o trhu práce k utváření svých představ o své další vzdělávací cestě a budoucím pracovním zaměření
- postupně aplikovat získané informace při řešení pracovních a praktických úkolů a problémů a uživatelským způsobem využívat komunikační techniku a další technické prostředky.

V rovině afektivní se žák učí:

- vyjádřit svůj názor, postoje a motivy jednání, city a prožitky
- dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky
- rozhodovat, zvažovat důsledky svého rozhodnutí a nést za ně odpovědnost
- spolupracovat a pracovat ve skupině i týmu podle svých schopností a pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce
- adaptovat se na změněné podmínky při práci
- projevit otevřený vztah k lidem, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých
- vyjednávat, hledat kompromisní řešení
- přijímat osobní odpovědnost za splnění dílčí části úkolu i za celkový výsledek
- vnímat krásu různých materiálů v souvislosti s designem průmyslových výrobků
- chápat dělbu práce jako prostředek pro dosahování cílů v oblasti výroby i služeb.

Žák si vytváří racionální a odpovědný postoj k vlastní pracovní činnosti a získává k ní pozitivní vztah. Osobní a pracovní odpovědnost je významným předpokladem pro výkon práce a pro rozhodování o dalším studijním i profesním zaměření.

Podle RVP ZV (2004, s. 73–77) by se měl žák učit:

- provádět některé základní pracovní operace z různých pracovních oblastí, např. při opracovávání materiálů, v péstitelských činnostech, v činnostech v domácnosti apod.
- vybírat pro práci vhodné pracovní nástroje, nářadí a pomůcky
- volit správné (technologické/pracovní) postupy
- pracovat s dostupnou technikou
- využívat při práci a při řešení problémů a situací z běžného života dovedností osvojených v rámci výuky
- pracovat v souladu s požadavky na bezpečnost a hygienu práce a s požadavky na dodržování základních ekologických parametrů pracovních činností
- analyzovat a řešit jednoduché technické problémy
- orientovat se v uživatelské dokumentaci (návody ap.)
- pracovat v týmu, rozvíjet pozitivní mezilidské vztahy v týmu spolupracovníků a kooperovat s nimi při plnění zadaného pracovního úkolu
- získávat a využívat informace důležité pro utváření představ o budoucí vzdělávací a profesní orientaci a na jejich základě hodnotit své osobnostní předpoklady
- orientovat v hlavních oborech lidské činnosti a v hlavních oblastech světa práce
- orientovat v základních oblastech techniky a chápat vliv jejího vývoje na celkový vývoj lidské společnosti.

Pracovní kultura jedince je výsledkem osvojování teoretického a praktického pracovního vzdělání a pracovní morálky.

Teoretické pracovní vzdělání je určitá soustava vědomostí, intelektuálních dovedností, návyků i schopností nezbytných pro práci duševní a fyzickou (včetně vědomostí o organizaci, technice, hygieně duševní i tělesné práce). Osvojení potřebných pracovních dovedností, návyků a schopností je zárukou vysoké kultury práce. Rozvíjení pozitivního vztahu k práci je spjato s podporou vzniku a rozvoje potřeb a zájmů o učení, o práci fyzickou a duševní.

Pracovní morálka je ovlivňována motivací a osobnostními předpoklady: morálními vlastnostmi, citovým vztahem k práci a jejím výsledkům, pracovní kázní, cílevědomostí, pílí, svědomitostí, iniciativou, rozvahou, rozhodností, vytrvalostí, sebeovládáním, schopností překonávat překážky, houževnatostí, odvahou.

Vzhledem k tomu, že se životní situace (nejen pracovní) se vyznačují náročností na výkon, obtížností, variabilitou a vyžadují úsilí, soustředění a adaptační schopnosti jedince, tzn. seberegulaci, vnitřní kázeň, taktní řešení mezilidských vztahů. Pracovní adaptabilita je spojena s pocitem pracovní odpovědnosti, nikoliv s bezzásadovým přizpůsobováním se za každou cenu, s tendencí vždy úspěšně přežít.

Při rozvoji pracovní kultury se považují úzce vymezené profesní dovednosti za překonané a do popředí se dostává souhrnná kompetence; pracovní síla nebude připravována k výkonu stabilizovaných průmyslových povolání, ale k tomu, aby byl jedinec schopen se rozvíjet, adaptovat na rychle se měnící svět a vstřebávat změny, projevovat novátorství.

Kultura práce souvisí s hospodárností (minimalizace čerpání neobnovitelných zdrojů, šetrné využívání přírodních zdrojů, odolávání svodům samoúčelné techniky, pohodlí a krátkodobého zisku), s racionalizací pracovní činnosti, s péčí o pracovní prostředí (čistota, pořádek, hygiena), s hledáním alternativ lidského rozvoje.

Obsah pracovní výchovy

Obsah pracovní výchovy je tradičně členěn do následujících oblastí (srov. Chlup, Kopecký, 1965):

- Běžná práce – sebeobsluha (umývání, oblékání, čištění obuvi a šatstva, udržování pořádku v osobních věcech ap.): domácí práce (úklid, nákupy, základy vaření, šití, pomoc při péči o sourozence apod.); pomoc druhým lidem.
- Školní učení jako první soustavná práce.
- Práce s modelovacím materiálem, papírem, textilem, dřevem a kovem.
- Pěstování rostlin, zeleniny, květin, léčivých bylin, chov užitkových zvířat, včel; ochrana přírody, pomoc při péči o ptactvo a zvěř v zimě, ochrana rostlin apod.
- Organizace práce – rozvržení režimu dne, „ekonomie času“, výchova k podnikavosti a správnému a odpovědnému hospodaření; rozlišování úkolů hlavních a vedlejších, kritika a sebekritika, schopnosti efektivně odpočívat, tj. záměrně střídát intenzivní práci s naprostým uvolněním.
- Výchova šetrného vztahu k vytvořeným hodnotám - šetrně zacházení s učebnicemi, školními pomůckami apod., udržování pořádku a čistoty školního prostředí a přiměřené zapojování do aktivit péče o prostředí.
- Výchova k profesionální orientaci – k usnadňování profesní adaptace a začlenění do povolání.

Aplikační úlohy:

Charakterizujte svůj názor na dětskou práci a zásady pracovní výchovy v mladším školním věku.

Tělesná výchova, rozvoj tělesné kultury a výchova ke zdraví na 1. stupni základní školy. Zdravá škola.

Ve sféře tělesné (zdravotní a pohybové) ukládají základní kurikulární dokumenty „učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný, rozhodovat v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti“ (RVP ZV, 2004, s. 5).

Tělesná výchova má funkci regenerační a kompenzační při jednostranné zátěži působené pobytem ve škole i při činnostech mimo školu (dlouhodobé sezení, dlouhodobé využívání počítačů atd.). Rozvíjí pohybové dovednosti a poznává možnosti rozvoje zdravotně orientované zdatnosti. Úroveň tělesného rozvoje má zásadní význam pro aktuální zdraví a významně ovlivňuje zdravotní předpoklady i v dospělosti.

Zdraví je v centru zájmu nejen z důvodu jeho ohrožení životními podmínkami a stupňujícími se sociálními problémy (kriminalitou, stresem, drogami, alkoholem, kouřením, přenosnými chorobami). S obavou sledujeme nepříznivé zdravotní parametry u dětí (obezitu, nesprávné držení těla, kontakt s návykovými látkami aj.) a hledáme cesty k rozvíjení kompetence pro podporu zdraví, která je přirozeně spojována se zdravým životním stylem.

V oblasti tělesné výchovy je důležitá péče o tělesnou zdatnost na základě znalostí a návyků ze zdravotně a hygieny formou tělesných cvičení a sportu. Žák by měl v rovině kognitivní:

- poznávat význam tělesné a duševní zdatnosti pro zdraví a pracovní výkonnost a osvojovat si způsoby jejího cíleného ovlivňování
- poznávat vlastní fyzické předpoklady i pohybové možnosti a osvojovat si základní způsoby jejich měření a aktivního ovlivňování (při rozvoji pohybových předpokladů i při korekci svalových oslabení).

V rovině psychomotorické:

- kultivovat svůj pohybový projev a rozvíjet základní pohybové dovednosti.

V rovině afektivní:

- poznávat sociální vztahy a role v pohybových činnostech a využívat fair play jednání a myšlenky olympismu i v běžném životě
- zvládat jednoduchou organizaci pohybových činností a soutěží a zásady bezpečnosti při těchto aktivitách
- vnímat radost z vlastní (intenzivní) pohybové činnosti a z pohybové činnosti ve skupině lidí a využívat ji pro svou tělesnou a duševní pohodu.

Výchova ke zdraví

Cílem výchovy ke zdraví je vytváření vztahů, postojů a následného pozitivního chování ke zdraví vlastnímu i zdraví ostatních jako hodnotě, která je podstatou plnohodnotného života.

Obsah výchovy ke zdraví je obvykle prezentován v následujících oblastech (Wiegerová, 2005; Liba, 2005):

- Zdraví upevňující životospráva.
- Péče o osobní zdraví.
- Cvičení pro zdraví.
- Výchova k bezpečnosti a ochraně zdraví při práci.
- Sociální aspekty zdraví.
- Sexualita a zdraví.
- Výchova k rodinnému životu.
- Primární prevence ve škole a v rodině.
- Hygiena školní práce a domácí přípravy a pohybový režim.
- Psychologické aspekty zdraví.
- Efektivní komunikace a vyjadřování.
- Environmentální aspekty zdraví.
- Užívání a zneužívání léků a drog.
- Volnočasové aktivity.

Témata o zdraví jsou rozptýlena do všech vyučovacích předmětů, nemají samostatný vyučovací předmět. V RVP ZV jsou koncipována jako samostatné vzdělávací oblasti, integrující zdravotní témata (Člověk a zdraví – Výchova ke zdraví a Tělesná výchova, na 1. stupni ZŠ je součástí oblasti Člověk a jeho svět). Vzdělávání směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že se žák učí v kognitivní rovině:

- poznávat člověka jako biologického jedince závislého v jednotlivých etapách života na způsobu vlastního jednání a rozhodování, na úrovni mezilidských vztahů i na kvalitě prostředí
- poznávat zdraví jako nejdůležitější životní hodnotu a jednat (uvažovat) v tomto smyslu
- chápat zdraví jako stav tělesné, duševní a sociální pohody a usilovat o vyrovnanost těchto složek; vnímat radostné prožitky z činností podpořených pohybem, příjemným prostředím a atmosférou příznivých vztahů
- poznávat hodnotu zdraví člověka i zdravého životního prostředí
- orientovat se v základních názorech na zdraví a v činnostech podporujících zdraví, postupně je aktivně uplatňovat v každodenním životě (výživa, hygiena, aktivní pohyb – co je zdravé a co může zdraví prospět, co zdraví ohrožuje a poškozuje)
- propojovat zdraví a zdravé mezilidské vztahy se základními etickými a morálními postoji, s volným úsilím

- poznávat zdroje informací o zdraví, učit se je získávat, hodnotit a využívat
- poznávat dostupná místa související s preventivní ochranou zdraví (sportoviště, zdravotní poradny, zdravotní zařízení atd.) a podle potřeby je využívat.

V rovině afektivní:

- vážit si svého i cizího života, oceňovat fyzický i duševní aspekt lidské existence na pozadí integrálního pohledu na člověka
- chápat význam jednotlivých složek zdravého životního stylu (zdravá výživa, dostatečné pohybové aktivity, hygiena práce a odpočinku, vhodné mezilidské vztahy, osobní bezpečí, včetně péče o duchovní stránku své osobnosti) a dovede je aktivně využívat
- poznávat význam vhodného životního a pracovního prostředí a své vlastní možnosti aktivně je utvářet
- zvládat aktuální životní problémy a krizové situace
- chránit své zdraví a jednat ve prospěch svého zdraví, zdraví jiných i zdravého životního prostředí
- chápat a respektovat rozdíly mezi lidmi dané pohlavními odlišnostmi, zdravotním stavem, handicapem atd.
- těšit se ze společné činnosti i úspěchu a snášet neúspěch (prohru)
- zvládat emoce a racionálně jednat v emotivně vypjatých situacích ochrany zdraví či sportovního soupeření a kultivovat tak vlastní city, jednání a chování.

V rovině psychomotorické

- neohrožovat svým jednáním zdraví své a zdraví jiných lidí
- rozpoznávat základní situace ohrožující tělesné a duševní zdraví (nemoc, úraz, osobní ohrožení, návykové látky atd.) a získávat dovednost jim předcházet nebo je řešit
- využívání osvojených preventivních postupů pro ovlivňování zdraví v denním režimu
- aktivně se zapojovat do činností podporujících zdraví a do propagace zdravotně prospěšných činností ve škole i v obci
- využívat různé činnosti podporující zdraví v každodenním životě, včetně pohybových aktivit.

Otázky zdraví jsou spjaty nejen s okamžitým zdravotním stavem a pohodou žáků, ale také úzce souvisí s otázkou jejich morálních a volních vlastností, s jejich odpovědností za své zdraví i zdraví jiných, za svou současnou i budoucí přáceschopnost, výkonnost, naplnění budoucích rodičovských funkcí atd.

Zdraví člověka je chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Je utvářeno a ovlivňováno stylem života, zdravotně preventivním chováním, kvalitou mezilidských vztahů, kvalitou životního prostředí, bezpečí člověka atd. Zdraví je předpokladem pro aktivní a spoko-

jený život a pro optimální pracovní výkonnost. Patří mezi priority základního vzdělávání a rozvíjí se nejen ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, ale promítá se do celého života školy.

V moderně pojatém vzdělávání mají důležité místo témata vedoucí k poznávání biologické podstaty člověka, jeho zdraví, bezpečnosti a ochrany před jakýmkoli zdravotním poškozením (např. pohybovou nečinností, jednostrannou zátěží, nevhodným pracovním a stravovacím režimem, „poznáváním“ drog a jiných škodlivin, zbytečnými úrazy, neodpovědným chováním ve styku s přenosnými chorobami, nevhodným prostředím atd.).

Zdravá škola

Projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu s názvem Zdravá škola se v České republice realizuje od roku 1991. Program podpory zdraví má tři pilíře: pohoda prostředí, zdravé učení, otevřené partnerství. Ve škole je obvykle spojován s vytvořením bezpečného, klidného a příjemného prostředí, s širokou nabídkou metod a forem výuky inspirovaných různými pedagogickými směry, se zajišťováním více přirozeného pohybu, s environmentální výchovou, s osobnostní a sociální výchovou, s prevencí sociálně patologických jevů.

Co charakterizuje Zdravou školu? (viz: <http://www.mostzs15.cz/zdrskola.htm>).

Obvykle je to:

- orientace na zdravý životní styl v celé školní komunitě
- kultivace vztahů uvnitř školy
- neformální spolupráce s rodiči a obcí
- citlivé a erudované zavádění moderních a alternativních výukových metod

Ve škole usilují o to:

- vytvářet klidné a příjemné prostředí pro práci i relaxaci
- zbavit školu stresu a strachu
- dávat přednost dovednostem a návykům před memorováním a drilem
- chybu vnímat jako jeden ze stupňů učení společně s ostatními metodami
- vytvářet zdravý názor na život a svět kolem sebe
- naučit se pracovat i odpočívat
- zaujímat zdravé postoje v konání

Aplikační úlohy:

- Vysvětlete pojmy zdravá strava, zdravé mezilidské vztahy, zdravý životní styl, zdravá krajina, zdravý les, zdravé město, zdravá škola v hlubších a

širších souvislostech s naším myšlením a celkovým způsobem života, s postoji a vztahy k druhým lidem; objasněte souvislosti mezi zdravím člověka a zdravím fyzického prostředí a přírody.

- Vysvětlete principy výchovně vzdělávacího projektu „Škola podporující zdraví“. Co víte o její organizaci?

Literatura:

HAVLÍNOVÁ, M.; VENCÁLKOVÁ, E. (eds.) *Kurikulum podpory zdraví ve škole*. Praha : Portál, 2000.

HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido, 2000.

<http://www.mostzs15.cz/zdrskola.htm>

CHLUP, O.; KOPECKÝ, J. a kol. *Pedagogika*. Praha : SPN 1965.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. a kol. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001.

KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov : ManaCon, 1996.

LIBA, J. *Výchova k zdraví a škola*. Prešov : PdF PU, 2005.

PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 2004.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2005.

ŘEHULKA, E. (ed.) *Škola a zdraví 21*. Brno : Paido, MU, 2006, 2007.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004.

SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. Brno : Masarykova Univerzita, 1997.

STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno : MSD, 2005.

SVOBODOVÁ, J. *Zdravá škola včera dnes*. Brno : Paido, 1998.

WIEGEROVÁ, A. *Učitel – škola – zdraví – pohľad na cieľový program zdravotnej výchovy cez názory a postoje učiteľov I. stupňa základných škôl*. Bratislava : REGENT, 2005.