
K problematice mravního vědomí mládeže

(Výsledky výzkumu)

Dr. ELIŠKA NOVÁKOVÁ

Filosofická fakulta UK, Praha

O mravním vědomí a mravní úrovni dnešní mládeže hovoří nejen pedagogové, nýbrž i sociologové a psychologové.

Jak se společenské mravní ideály odrážejí v životě jednotlivce, jak ovlivňují formování charakteru, jakou roli mohou sehrát ve výchovné práci a později i v sebevýchově člověka, to jsou otázky, na něž se snaží odpovědět pedagogika i psychologie.

Odpovědi na tyto otázky si vynucují výzkumy, které by postihly dnešní stav mravního vědomí mládeže a byly podkladem pro vyvození závěrů k další výchovné práci.

Ve výzkumu, jehož výsledky v tomto příspěvku předkládáme, jsme usilovali zachytit důležitou složku mravního vědomí mládeže ve věku 11 až 15 let, tj. jejich mravní představy, vzory, ideály.

I. Vymezení problému a metody výzkumu

Z psychologického hlediska se díváme na ideál jako na jeden z faktorů vyjadřujících zaměřenost osobnosti, jejímž výsledkem je v konečné fázi zformování určitých rysů charakteru. Podstatou zaměřenosti jsou dynamické tendence, »které v podobě motivů určují lidskou činnost a samy se zase řídí jejími cíli a úkoly.

Zaměřenost obsahuje dva navzájem velmi úzce související momenty: a) předmětný obsah, pokud je zaměřenost vždy zaměřeností na něco, na nějaký určitý předmět a b) napětí, které přitom vzniká.«¹⁾

Touto psychologickou charakteristikou je v podstatě určena i pedagogická problematika. Jde o psychologicko-pedagogický proces, při němž dochází jak k formování mravního vědomí, tak i k jeho aktivizaci, tedy ke stavu, kdy obsah mravního vědomí přestává být poznatkovou záležitostí a stává se hybnou silou jednání a chování, v jehož procesu se vytváří charakter osobnosti, tedy »ty vlastnosti, které zanechávají na všech jejích projevech určitou stopu a vyjadřují její specifický vztah ke světu a především k druhým lidem.«²⁾

¹⁾ Rubinštejn S. L.: *Základy obecné psychologie*, SPN 1964, str. 660.

²⁾ Rubinštejn S. L.: l. c. 701.

Rozhodující otázkou pedagogického procesu je tedy pochopení ideálu nejen jako cíle, k němuž výchova směřuje, ale i jako motivu jednání. Svým obsahem však nekotví charakter jen v psychice jedince, ale i ve společenské skutečnosti. Z tohoto hlediska je současně i kategorií společenskou, a to etickou, neboť postihuje především jevy etické povahy. Specifickým procesem formování charakteru je z pedagogického hlediska tedy mravní výchova.

Vraťme se nyní zpět k ideálu. S. L. Rubinštejn v kapitole věnované ideálům konstatuje, že »ideál často bývá v kompenzačně antagonistickém vztahu ke skutečnému profilu člověka. V něm může být zdůrazněno to, čeho si člověk zvláště cení a čeho se mu nedostává. Ideál není tím, čím člověk ve skutečnosti je a jaký je, ale tím, čím a jakým by chtěl být (prol. E. N.). Avšak bylo by zřejmě nesprávné stavět čistě formálně do protikladu přání a skutečnost, tj. to, čím člověk je, a to, co si přeje; to, co si člověk přeje, je také charakteristické pro to, čím je, jeho ideál charakterizuje také jeho samého. Ideál člověka tedy je i není čím člověk je. Je to předem promyšlené ztělesnění toho, čím se člověk může stát. Jsou to nejlepší tendence jeho vývoje, které poté, kdy se ztělesnily v obraze — vzoru, stávají se stimulem a regulátorem tohoto vývoje.«³⁾

Těchto několik základních teoretických myšlenek naznačuje okruh otázek, na něž bylo žádoucí zaměřit výzkum. Jeho úkolem bylo odpovědět na následující otázky:

- které vzory a ideály jsou součástí vědomí dnešní mládeže ve věku 11—15 let;
- kde jsou zdroje těchto vzorů — ideálů;
- jaká je jejich struktura z hlediska úrovně dětského myšlení;
- které jsou klíčové etapy ve vývoji ideálu;
- jaká je funkčnost zvolených vzorů — ideálů;
- v čem vidí zkoumané osoby překážku ve sledování přijatých vzorů.

Dané otázky byly sledovány v 11 třídách ZŠ s celkovým počtem 344 žáků. Výzkum byl prováděn v 2. pololetí škol roku 1965/6 v městských, i venkovských školách.

Vzhledem k povaze dané problematiky byly východiskem výzkumu slohové práce žáků a jejich rozbor.⁴⁾ Tento základní materiál byl v průběhu roku doplněn ještě dalšími písemnými materiály žáků. Šlo o ankety, která otvírala pohled na zájmy žáků, a o slohovou práci, zaměřenou do oblasti jejich potřeb, tedy o práce, které spolu s původním materiálem ukazovaly jednak širší zaměřenost žáků zkoumaných tříd, jednak prohlubovaly pohled na základní problematiku (cennou oporu poskytovaly např. v některých případech při sledování otázky, do jaké míry zvolené vzory, popř. ideály, mobilizují žáka v jeho činnosti, zda jde o činnost systematickou nebo nárazovou apod.).

Získaný materiál byl doplněn rozhovory se žáky a s učiteli, kteří děti dobře znali.

³⁾ S. L. Rubinštejn: 1. c. str. 674.

⁴⁾ Práce byly anonymní, ale žáci na nich uváděli vždy několik údajů, které měly pomoci při pozdějším zpracování. Šlo o údaje týkající se rodinných poměrů (tento údaj měl pomocnou funkci při sledování zdrojů zvolených vzorů — ideálů) a prospěchu žáků (vztah k abstrakci).

V 6. třídách (s výjimkou jedné) byly provedeny kromě toho ještě společné besedy, jejichž úkolem bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci schopni najít spojení svých vzorů s denním životem a tedy rozbít izolovanost, která vyplývala z povahy některých vzorů a z určité úrovně dětského myšlení.

Dříve než věnujeme pozornost vlastnímu výzkumu a jeho rozboru, je třeba ještě vymezit vztah mezi dvěma základními pojmy, s nimiž v práci operujeme. Jsou to pojmy vzor a ideál.

V psychologické literatuře není tento vztah vyjasněn. Buď se o nich z tohoto hlediska vůbec neuvažuje nebo bývají ztotožňovány. Tak S. L. Rubinštejn uvádí: »Ideál může vystupovat jako souhrn norem chování; často je to obraz, který v sobě ztělesňuje nejcennější a v tom smyslu i pro člověka nejpřitažlivější rysy — obraz se stává vzorem.«⁵⁾

V tomto smyslu jsou ideál a vzor synonyma. Uvažujeme-li však o těchto dvou pojmech na základě toho, co ukazuje rozbor výzkumného materiálu, v části týkající se struktury pojmu a procesu jeho vytváření, tedy z hlediska logicko-psychologického, je vztah obou pojmů jiný. Vztah vzoru a ideálu je poměr konkrétního a abstraktního. Ve funkci vzoru vystupují konkrétní osoby (jedna či více), u nichž děti, v míře odpovídající úrovni jejich myšlení, vydělují nejpodstatnější vlastnosti. Jakmile se tento proces dostane do polohy, kdy abstraktní a zobecněné převažuje nad konkrétním, lze hovořit o ideálu. Oba dva pojmy se vztahují k procesu, v jehož průběhu jeden z nich vlastně teprve vzniká. V našem případě jde tedy převážně o vzory, které jsou však chápány jako potencionální ideál, jako jeho první konkrétní stupeň. Ovšem současně je třeba si připomenout, že vzor nemusí být jenom východiskem zobecnění, ale že může mít také druhou funkci, tj. vystupovat jako konkretizace zobecněného ideálu. Pokud bude v tomto příspěvku pojednáno o ideálech (v několika případech můžeme o nich hovořit v nejstarší věkové skupině), pak tak učiníme především z hlediska konečného cíle, který představují a k němuž dospívá většina žáků zřejmě až po 15. roku.

Domníváme se, že tento názor na vztah vzoru a ideálu v podstatě podporuje i závěr, k němuž dospěl S. G. Krantovskij, jenž prováděl výzkum ideálů v suvorovském učilišti. Zastává stanovisko: »... neschopnost mladších suvorovců (10—12 let) odhalit obsah pojmu ideál neznamená ještě, že by u nich ideál jako takový chyběl. Zpravidla mají všichni ten nebo onen konkrétní vzor, který fakticky sledují...«⁶⁾

Podle našeho názoru nejde jen o to, že »nejsou schopni obsah pojmu ideál odhalit«, ale jde o to, že tento pojem pro ně vlastně ještě neexistuje, neboť je ve stavu vývoje, jehož počátečním momentem je vzor. Ideál jako vyšší, abstraktní kvalita se vymyká možnostem myšlení dítěte toho věku, jak prokáže ostatně část této práce obírající se strukturou pojmu ideál.

⁵⁾ S. L. Rubinštejn: 1. c. 674.

⁶⁾ *Voprosy psichologii ličnosti školnika*, pod redakcí L. I. Božovičové, APN SSSR, Moskva 1961, str. 96.

II. Výsledky výzkumu a jejich rozbor

1. Zdroje vzorů a ideálů a jejich obsah z hlediska etických a jiných kvalit

V této části práce se pokusíme odpovědět na první tři otázky:

- které vzory — ideály jsou obsahem vědomí mládeže ve věku 11—15 let;
- kde, v které skutečnosti jsou zdroje těchto vzorů — ideálů;
- jaký je jejich obsah vůbec a z hlediska etiky zvlášť.

a) Volba vzorů a ideálů

Uváděné vzory bylo možno rozdělit do několika typických skupin, které — jak ukazuje již letmý pohled na tabulku 1 — mají u žáků různého věku někdy vývojově zcela protikladnou tendenci.

Tab. 1. Zdroje

Zdroj	6. třídy		8. třídy		9. třídy	
	Celkem 150 žáků		Celkem 81 žáků		Celkem 113 žáků	
	Z toho	%	Z toho	%	Z toho	%
I. Užší společenské prostředí.	6	4,—	13	16,05	18	15,93
II. Širší společenské prostředí.	31	20,70	17	21,—	9	7,95
III. Umění.	54	36,—	21	25,92	8	7,07
IV. Sport.	29	19,30	13	16,05	28	24,80
V. Více osob.	30	20,—	16	19,75	46	40,70
VI. Odmítá ideál.	—	—	1	1,23	4	3,54

Tak pro žáky 6. ročníků je typická volba hrdiny zobrazeného některým druhem umění. Nejčastěji jde o literární hrdiny, jejichž působení je umocněno nebo někdy spíš zpopularizováno prostřednictvím filmu nebo televize (Mayův Vinnetou, Dumasovi Tři mušketýři, Jánošík apod.). Vzory tohoto druhu volí více než třetina žáků 6. ročníků. Z toho (viz tabulku 2) téměř 30 % hrdiny dobrodružné literatury, zatímco na ostatní literaturu zbývá necelých 7 %, přičemž asi dvě třetiny představují historičtí hrdinové (Žižka, Jánošík) a pouze jednu třetinu hrdinové z poslední války, tedy vzory, které interpretuje žákům především škola a PO.

K dalším dvěma nejpočetnějším skupinám patří širší společenské prostředí a sport.

V prvním případě představují těžiště volby džezoví zpěváci, v druhém jednak špičkoví sportovci (Zátopek, Čáslavská, Mašková), jednak fotbalisté předních klubů jako jsou Sparta a Slavia.

Zato nejméně přitažlivé je pro tyto žáky jejich nejbližší prostředí, ať již rodinné nebo školní (pouze 4 %).

Překvapivě vysoké procento žáků jmenuje jako vzor více osob, avšak jejich volba nemá stejnou vnitřní hodnotu jako u starších žáků. Zhruba

Tab. 2. Zdroje

Zdroje	6. třídy			8. třídy			9. třídy		
	Celkem 150 žáků (74 H a 76 D)			Celkem 81 žáků (39 H a 42 D)			Celkem 113 žáků (44 H a 69 D)		
	H	D	%	H	D	%	H	D	%
I. Užší společenské prostředí:									
Rodiče, příbuzní . . .	2	2	2,66	3	7	12,34	3	8	9,73
Přátelé, známi . . .	1	—	0,66	—	3	3,70	2	1	2,65
Učitelé, vychovatelé, cvičitelé	—	1	0,66	—	—	—, —	—	4	3,54
II. Širší společenské prostředí:									
Vědci	3	1	2,66	2	1	3,70	2	4	5,30
Spisovatelé, novináři .	—	—	—	—	—	—	—	1	0,88
Dirigenti	—	—	—	1	—	1,23	—	—	—
Jazzoví zpěváci . . .	—	18	12, —	—	7	8,64	—	—	—
Hudební a zpěvácké skupiny	2	—	1,33	—	3	3,70	—	—	—
Herci (divadelní, filmoví) hlasatelé . .	1	4	3,33	—	1	1,23	—	1	0,88
Různá povolání . . .	1	1	1,33	2	—	2,47	1	—	0,88
III. Umění:									
Dobrodružná liter. .	31	12	28,66	9	7	19,75	1	4	4,42
Ostatní literatura . .	8	2	6,66	2	2	4,93	3	—	2,65
Filmoví a televizní hrdinové	—	1	0,66	1	—	1,23	—	—	—
IV. Sport	16	13	19,33	10	3	16,05	15	13	24,78
V. Více osob	9	21	20, —	8	8	19,75	16	30	40,70
VI. Odmítá nebo neuvádí	—	—	—	1	—	1,23	1	3	3,54

Poznámka: Uvedené procento je vypočítáno z celkového počtu žáků.

asi u čtvrtiny dětí jde spíš o proklamativní výběr, který nepřekračuje prostý výčet osob, neboť v dalším hodnocení se omezují již pouze na jednu osobu. Stejně procento žáků jmenuje při tomto výčtu osoby z jedné a téže knihy, takže uvedení druhé osoby je pravděpodobně dílem asociace. Volba dalšího vzoru je tedy téměř vždy především výrazem silného citového zaujetí a nikoliv projevem kritického vztahu, který pozorujeme u starších žáků. Starším žákům jediná osoba již nepostačuje, a proto uvádějí další, které mají kladnými rysy doplnit a rozšířit rejstřík hodnot, jež jsou středem jejich zájmu. Tento postoj vyjadřují starší žáci i přímo, když odůvodňují uvedení několika vzorů tím, že si u každého vzoru vybírají to, co je na nich cenného. Většinou tu již nejde o nahodilý výběr podložený silným citovým zaujetím, ale o volbu, která je současně výsledkem analýzy, diferencovaného přístupu ke skutečnosti a kritického pohledu na ni, což nenalzáme u mladších dětí. Ve výběru starších žáků je také mnohem větší rozmanitost a zřetelný příklon k méně romantickým hrdinům, ke vzorům stojícím na půdě reálného světa. Vzrůst smyslu pro realitu se odráží zřetelně i v ostatních skupinách vzorů. Tak např. čtyřnásobně větší počet žáků si vybírá svůj vzor v nejbližším společenském prostředí, zatímco volba hrdinů zpro-

středkovaných uměním klesá na pětinu volby mladších dětí, což je nejvýraznější pokles vůbec. Avšak i zde mají primát hrdinové dobrodružné četby (asi polovinu tvoří představitelé Mayových románů).

Dochází ovšem i ke změnám uvnitř skupin. Tak uvnitř skupiny vzorů ze širšího společenského prostředí je dvojnásobek vzorů z prostředí vědy, zatímco výrazně klesá procento vzorů z řad džezových zpěváků, kteří se již u nejstarších žáků nevyskytují jako jediná volba, ale jako jeden z více vzorů.

Ve vyšších třídách nacházíme také novou rubriku. Zachycuje žáky, kteří z nějakých důvodů buď vzor odmítají nebo jej neuvádějí.

Celkem je tedy možno shrnout tuto část konstatováním, že žáci 6. ročníků se orientují ve své volbě na takové vzory, které jsou co nejvzdálenější všedního života a jejichž kvality jsou — měřeno jejich hodnotícími soudy, jejichž výrazem je subjektivnost, vyplývající ze silného citového zaujetí — mimo veškerou diskusi. Lákají je výjimečné, zvláštní situace a události (viz např. životní příběhy Vinneta a Old Shatterhanda), mezní a jedinečné výkony (Zátopek, Čáslavská, Mašková), pozice ve společnosti (viz popularita zpěváků) a nejméně přitažlivé je pro ně nejbližší prostředí, v němž hodnoty nejsou tak jasné a obnažené, tak bezprostřední a výrazné, aby je bylo možno rozeznat, aniž by bylo třeba hlubší analýzy této, pro ně tak málo přitažlivé a tak příliš složitě skutečnosti. Pokud si však přece jen volí své vzory z tohoto prostředí, pak na nich oceňují především pěkný vztah ke své osobě nebo ostatním členům rodiny nebo pozici rodičů ve společnosti, tedy kvality, které jsou rovněž dostatečně výrazné, aby byly snadno rozpoznatelné.

S ústupem konkrétního způsobu myšlení ve prospěch abstraktního, a s větší schopností provádět hlubší analýzu a syntézu; objektivněji hodnotit skutečnost a zaujímat k ní stanovisko méně závislé na citech a více na logické úvaze, dochází u starších žáků k řadě změn ve volbě vzoru.

Tyto změny se projevují:

- jinými relacemi mezi jednotlivými skupinami, kdy některé, v nižších ročnících se vysoko podílející na výběru, klesají, zatímco jiné se zase naopak dostávají do centra pozornosti starších žáků, ačkoliv mladší žáci jim nevěnovali pozornost (např. umění — nejbližší prostředí);
- změnami uvnitř skupin, v nichž se těžiště pozornosti posouvá ve prospěch jiných činitelů (např. jazz a věda);
- postupným růstem významu téže skupiny (např. skupina zahrnující více osob);
- změnami důvodů, pro něž k volbě dochází (nahodilost a citové zaujetí jsou nahrazovány nebo lépe doplňovány logickou úvahou; citové zaujetí je v pozadí každé volby, bez něho by k volbě u žáků středního školního věku a pravděpodobně i u starších žáků ani nemohlo dojít; jde tedy v podstatě pouze o podíl citového přístupu a logické úvahy).

Tuto část práce můžeme tedy zakončit konstatováním, že rozhodujícím faktorem volby — pokud se týče typu vzoru — je celková úroveň dětského myšlení a cítění. Na volbě se ovšem podílejí i různé vnější okolnosti jako je např. současná filmová produkce, různé společenské události apod.

b) Obsah vzorů a ideálů z hlediska vnitřních kvalit

S posuzováním vzorů a ideálů pouze z hlediska skutečnosti odkud byly čerpány, přirozeně nevystačíme. Nejde jen o to, z jakého prostředí byl vzor (ideál) odvozen, ale především o to, jaký je jeho obsah, pro které kvality byla volba provedena.

Půjde nám především o hodnoty, které mají zásadní význam pro vytváření charakteru, avšak nemůžeme se omezit pouze na ně, protože ani žáci se pouze na ně neomezuji, a někdy dokonce o jejich volbě rozhodují důvody zcela jiné než etické, jak bude ještě patrné z dalšího rozboru. Proto tedy byla provedena tabulace všech hodnot, které žáci přímo oceňovali, a to ve všech pracích. Byly zachyceny i takové kvality, které se vyskytovaly zcela výjimečně. Na základě tohoto prvního souhrnu byla pak zpracována tabulka 3, kde jsou řazeny kvality v každé věkové skupině podle frekvence od nejvyšších hodnot až po výskyt ve výši 4 % z celkového počtu žáků oné skupiny. Hodnoty, které se vyskytují v menší míře než 4 %, uvádíme pouze ve výčtu.

Povšimněme si nejprve výsledků podchycených ve skupině žáků 6. ročníků. Můžeme je v podstatě rozdělit do dvou skupin. (Podobně je tomu i ve vyšších ročnících). První obsahuje cenné hodnoty z oblasti vztahů mezi lidmi (vztah ke společnosti, k sobě samému, k práci a hodnotám jí vytvořeným) a dále cenné kvality, které shrnujeme pod pojem volní rysy charakteru. Jsou zde ale zařazeny i některé kvality intelektuálního rázu (např. moudrost, širší rozhledu apod.), neboť stávají-li se předmětem ocenění se strany žáků, mají tím přirozeně vliv na jejich zaměřenost, takže se tyto intelektuální vlastnosti stávají současně i záležitostí charakterovou. Toto stanovisko zastává např. S. L. Rubinštejn. Píše: »K charakteru patří — i když mnozí mají na to opačný názor — nejen volní a emocionální zvláštnosti, ale i zvláštnosti intelektuální, pokud se ovšem stávají vlastnostmi osobnosti, které se projevují v kvalitativní svéráznosti jejího vztahu k okolí. Tak např. stávají-li se lehkomyslnost, rozvážnost, moudrost intelektuálními vlastnostmi, tvoří nebo mohou tvořit charakterové rysy. Přitom mění-li se intelektuální vlastnosti charakteru, nestávají se již charakteristickými pouze pro sám intelekt, ale pro osobnost vcelku.«⁷⁾

Druhá skupina zahrnuje hodnoty méně důležité z našeho hlediska, avšak důležité z hlediska zvoleného vzoru (toho druhu jsou např. výkony a dovednosti hudební, sportovní apod.) a samozřejmě i z hlediska žáka. Někteří žáci volí dokonce své vzory pouze pro tyto kvality, aniž by byli schopni rozeznat za nimi jiné mravní nebo volní hodnoty, bez nichž by nebylo možno dosáhnout toho, co jsou schopni postřehnout a ocenit, ale v čem pro nedostatečnost osobních zkušeností a hodnotících soudů nevidí již nic jiného.

Povšimněme si především první skupiny.

Na prvních patnácti místech nacházíme: statečnost; odvahu; kvality vyjadřující humánní vztah k jiným (neubližuje, chrání, pomáhá); vytrvalost, houževnatost a pevnou vůli; ocenění vědomostí, rozumových schopností, případně životních zkušeností (žáci obvykle uvádějí »je

⁷⁾ Rubinštejn, S. L.: *Základy obecné psychologie*, SPN 1964, str. 711.

Tab. 3. Pořadí kvalit uváděných žáky

Oceněné kvality	6. třídy		8. třídy		9. třídy	
	%	Po- řadí	%	Po- řadí	%	Po- řadí
Statečnost, (smélost, chrabrost, zmužilost, udatnost)	25,33	1	27,16	2	11,50	9
Odvaha (nebojácnost)	25,33	2	14,81	8	17,70	6
Sportovní dovednosti a výkony	22,66	3	14,81	11	24,78	4
Humánní vztahy k jiným (neubližuje, chrání, pomáhá)	20,66	4	25,92	3	18,57	5
Vytrvalost, houževnatost, pevná vůle	20,66	5	43,19	1	53,10	1
Ocenění vědomostí a rozumových schopností, moudrostí, názorů, životních zkušeností	20,—	6	19,74	4	24,78	3
Dovednosti spojené s dobrodružnou četbou (Vinnetoua)	17,33	7	—	—	—	—
Ocenění fyzické síly	16,—	8	4,93	—	—	—
Hudební výkony a schopnosti	14,66	9	14,81	10	7,07	16
Smysl pro spravedlnost	12,—	10	13,58	12	5,30	—
Bojovnost, schopnost probíjet se na první místo, prosadit	11,33	11	11,11	14	12,38	8
Ocenění fyzického vzhledu	11,33	12	6,17	—	6,19	20
Ušlechtilost (dobrota, šlechtnost)	10,—	13	16,05	6	5,30	—
Pravdomluvnost	9,33	14	18,51	5	9,73	12
Ocenění úpravy zevnějšku	8,66	15	×	—	—	—
Čestnost	5,33	16	14,58	7	7,07	15
Boj za mír	4,66	17	×	—	4,42	—
Píle v práci	4,66	18	6,17	—	13,27	7
Smysl pro přátelství, kolektiv	4,66	19	8,64	18	4,42	—
Upřímnost	4,66	20	13,58	13	10,62	11
Způsob chování (milý, přívětivý, vlídný)	4,66	—	14,81	9	11,50	10
Ocenění úspěchů v práci a učení	4,—	—	11,11	15	26,55	2
Pozice ve společnosti	4,—	—	7,40	20	5,30	—
Věrnost slovu a vůbec	×	—	9,87	16	6,19	—
Obětavost, nesobeckost	×	—	8,64	17	5,30	—
Citlivost	—	—	7,40	19	—	—
Dál se vzdělává	—	—	6,17	—	6,19	19
Skromnost	×	—	6,17	—	9,73	13
Chráni zákony, trestá zlo	×	—	4,93	—	×	—
Láska k dětem a lidem vůbec	×	—	4,93	—	4,42	—
Sebejisté (nenucené) vystupování	—	—	×	—	7,95	14
Sebeovládání	×	—	×	—	7,07	17
Cílevědomost	×	—	×	—	6,19	18
Přímlost	—	—	×	—	5,30	—
Sportovní chování	—	—	×	—	5,30	—
Láska k vlasti	×	—	×	—	4,40	—
Pochopení pro druhé lidi	×	—	—	—	4,40	—
Ochota	—	—	×	—	4,40	—
Láska k práci (chuť k práci)	×	—	×	—	4,40	—
Mnohostrannost zájmů	—	—	—	—	4,40	—
Zdatnost, neúnavnost, duševní síla	×	—	×	—	4,40	—

Poznámka: Při stejných hodnotách jsou kvality seřazeny abecedně:

× = procento výskytu je nižší než 4 %,

— = kvalita se nevyskytla.

chytrý«, je »intelligentní« apod.); smysl pro spravedlnost; bojovnost (schopnost probíjet se na 1. místo, schopnost »prosadit se« ve formulaci starších žáků); ušlechtilost (dobrota, šlechtnost, dobrá povaha);

pravdomluvnost; (zde jde nejen o to, že někdo mluví pravdu, ale i o druhou stránku vyjadřovanou slovy »brání pravdu«, »má odpor ke lži« apod.).

Nejvyššího ocenění se dostává statečnosti a odvaze. Pod pojmem statečnost jsou zahrnuty kvality vyjádřené slovy »smělost«, »chrabrost«, »zmužilost«, »udatnost«. Pojem odvaha byl též vyjadřován slovy »nebojí se«, »nebojácný« apod.

Z druhé skupiny se dostávají do prvních patnácti hodnot: sportovní dovednosti a výkony, dovednosti a výkony charakteristické pro dobrodružnou četbu (jízda na koni, házení oštěpem, tomahawkem, střelení lukem a z pušky, rozdělování ohně a plížení apod.).⁸⁾ Dále žáci oceňují fyzickou sílu, hudební schopnosti a výkony (nejčastěji slovy »hezky zpívá«, »má hezký hlas«), vzhled hrdiny (fyzický) a úpravu zevnějšku (u zpěváků oceňují, že jsou pěkně oblečení, u Vinnetoua a podobných hrdinů spíše zvláštností jejich oděvu).

Srovnáme-li prvních patnáct kvalit vybraných mladšími žáky se staršími skupinami, vidíme na první pohled rozdíly. První místo v obou starších skupinách zaujímají volní rysy charakteru (u mladších dětí jsou až na 5. místě). Na přední místo se dostávají též kvality, vyplývající ze vztahu k práci. Tak např. ocenění úspěchů v práci a učení, které je v 8. ročníku ještě na 15. místě, objevuje se v 9. třídách na 2. místě. V 8. ročnících zůstává na 2. místě sice ještě statečnost, avšak v mnoha případech nabývá tento pojem již nový, možno říci civilnější obsah. Tak např. žákyně 8. ročníku oceňuje u své matky statečnost a sebezapření, neboť »dokázala překousnout i v rodině věci, které byly velmi trpké...« V této práci a v řadě dalších nejde tedy již o statečnost Vinnetoua a jeho bílého bratra, kterou prokazovali v bojích s nepřáteli, ale statečnost, kterou vyžaduje na lidech obyčejný život, a která právě pro tuto všednost zůstává dětem často skryta. Podobný vývoj v chápání pojmů bychom našli i u jiných hodnot (např. čestnost, která má opět svůj vývoj od čestnosti, provázející boj a později i sportovní zápolení až po čestnost potřebnou ve všedním životě).

V hodnocení starších žáků se objevuje také řada nových kvalit jako jsou např. taktnost, zdvořilost, jemnost, pracovitost, pečlivost, přesnost, smysl pro krásu, gentlemenské jednání, šíře rozhledu a další vzdělávání, mnohostrannost zájmů, trpělivost, optimismus, sebekázeň aj.

Z porovnání všech tří věkových skupin je patrné, že starší žáci jsou schopni jednak hlubší analýzy skutečnosti, jednak se jejich hodnotící soudy prohlubují, takže jsou schopni postřehnout a ocenit i takové skutečnosti, které ještě většině jejich mladších spolužáků unikají.

Tuto část práce je tedy možno uzavřít konstatováním, že rozdíly mezi žáky 6. tříd a 8. a 9. tříd charakterizují v oblasti kvalit tyto změny:

- rozšiřuje se rejstřík kvalit;
- chápání dosavadních kvalit se vyvíjí směrem k civilnějšímu, všednějšímu pojetí;
- rovněž těžiště hodnocení se posouvá tímto směrem.

⁸⁾ Mnohé z těchto dovedností mají sportovní charakter, ale jejich ocenění bylo úzce spjato se životem hrdinů dobrodružné literatury (hlavně Vinnetoua a jeho druhů), takže nebyly chápány jako sportovní disciplíny, a proto byly také vyčleněny do zvláštní skupiny.

2. Struktura a funkčnost tvořícího se pojmu

Struktura ideálu v různých etapách je dána úrovní abstrakční schopnosti a mírou zevšeobecnění, k níž jednotliví žáci a jednotlivé skupiny žáků dospívají. Rozbor těchto otázek může proto přispět k objasnění toho, jak postupuje proces zobecnění u etických pojmů vůbec.

Tato část práce by měla tedy v první řadě odpovědět na následující otázky:

- jaká je úroveň daného pojmu v různých věkových skupinách;
- kterými klíčovými etapami jeho vývoj prochází.

Navíc nás v našem případě zajímá otázka, do jaké míry je možno hovořit o jevech, jež jsou obsahem mravního vědomí žáků 11–15letých, jako o ideálech. K odpovědi dospějeme právě rozбором struktury pojmu.

Nejde ovšem pouze o úroveň pojmu z logického hlediska, ale i o druhou stránku problému, kterou vidíme v tom, do jaké míry jsou tyto pojmy mobilní a mobilizující částí žákova vědomí. Jinými slovy, do jaké míry mají na jedné straně předpoklady pro to, aby byly realizovány a na straně druhé do jaké míry si tuto realizaci ve společenských vztazích žáka, v jeho jednání a chování vynucují, neboť tato skutečnost by měla být u etických pojmů jedním z nejpodstatnějších znaků.

Z tohoto hlediska plyne potřeba zodpovědět další dvě otázky:

- jaká je funkčnost zvolených vzorů a ideálů;
- v čem vidí žáci překážky v jejich sledování.

Zobecnování etických pojmů — na rozdíl od vytváření pojmů jiných kategorií — má specifické podmínky, jež jsou dány především skutečností, že rozvíjení pojmů tohoto druhu je odkázáno z menší části na nesystematickou péči v rámci některých vyučovacích předmětů (nejsystematičtější pozornost jim věnuje občanská výchova), z větší části pak na stejně nesystematickou péči činitelů mimotřídní a mimoškolní výchovy, takže vedle nesystematičnosti tu přistupuje navíc okolnost, že tuto nanejvýš zodpovědnou práci provádějí většinou lidé bez patřičné a hlavně potřebné kvalifikace.⁹⁾

Na druhé straně má pro tento druh pojmů, mají-li být mobilizující složkou žákova vědomí, nesmírný význam *p r o ž í t e k, e m o c i o n á l n í a t m o s f é r a*, která je obklopuje a které mohou nabýt spíše v prostředí mimotřídní a mimoškolní výchovy než ve škole. Vychovatelé, kteří nejsou vázáni ani osnovami ani časem, mohou totiž v daleko větší míře uplatnit různé umělecké a jiné prostředky než učitel. Větší možnosti jsou i pokud se týče seznamování se společenskou, a tím i mravní skutečností, a tedy i s organizováním jejich zkušeností. Tyto okolnosti mají velký význam nejen ve vztahu k funkčnosti pojmu, ale i pro vytváření reálného základu budoucích pojmů, tedy i z hlediska struktury.

Nicméně přes všechny tyto klady, které jsou vlastní právě prostředí mimotřídní a mimoškolní výchovy, nelze opomíjet ani v této oblasti logickou stránku věci, neboť jenom ve vzájemném sepětí a správných proporcích logických prostředků, emocionálního působení a soustavy

⁹⁾ Stálo by za pokus učinit předmětem výzkumu rozdíl v úrovni pojmů, jimž je věnována soustavná pozornost ve vyučování, a pojmů, jimž tato pozornost věnována není.

odpovídajících činností lze dosáhnout takových výsledků, jež jsou žádoucí.

Výsledky vlastního výzkumu jsou shrnuty v tabulce 4.

Tab. 4. Struktura vyvíjejícího se ideálu

	6. třídy		8. třídy		9. třídy	
	Celkem 150 žáků		Celkem 81 žáků		Celkem 113 žáků	
	Ztoho	%	Ztoho	%	Ztoho	%
Struktura:						
A. Konkrétní osoba						
1. bez vydělení vlastností s popisem události	2	1,33	1	1,23	1	0,88
2. bez vydělení vlastností a bez popisu události, ale s vytčením vnějších znaků	36	24,—	14	17,27	7	6,19
B. Konkrétní osoba						
1. s vydělením vlastností a popisem události	15	10,—	4	4,93	5	4,42
2. s vydělením vlastností a bez popisu události	64	42,67	43	53,08	50	44,24
C. Více osob						
1. slabé vydělení vlastností obvykle u jedné osoby a popis události	2	1,33	3	3,70	3	2,65
2. vlastnosti jsou uvedeny u jedné osoby	4	2,67	2	2,47	5	4,42
3. vlastnosti jsou vytčeny u všech osob	13	8,67	5	6,17	17	15,04
4. jsou uvedeny vlastnosti společné všem osobám	11	7,33	3	3,70	5	4,42
5. jako vzor je uvedeno určité povolání s výčtem podstatných znaků	2	1,33	2	2,47	—	—,—
D. Zevšeobecněné vlastnosti						
1. doložené příklady	—	—,—	1	1,23	7	6,19
2. obecný ideál	—	—,—	1	1,23	8	7,07
E. Odmítá nebo neuvádí	—	—,—	1	1,23	4	3,54
F. Uvádí jen jméno (nebo nemá jasnou představu)	1	0,67	1	1,23	1	0,88

Největší počet žáků ve všech věkových skupinách uvádí jako vzor jednu konkrétní osobu. Druhá početná skupina se nespokojuje již s jedním vzorem, ale uvádí více osob, které jsou východiskem pokusů o syntetickou formu ideálu, a konečně třetí, nejméně početná část, rekrutující se pouze ze žáků nejvyšších tříd, se pokouší formulovat svou představu ideálu již v obecné rovině. V podstatě jde tedy o tři velké skupiny žáků, uvnitř nichž dochází ovšem k další diferenciaci, odpovídající úrovni abstraktního myšlení, k níž jednotliví žáci nebo jejich skupiny dospěli. A těchto skupin a jednotlivých znaků, jimiž se odlišují, si povšimneme.

Pro většinu žáků ve všech věkových skupinách, kteří uvádějí jako vzor jednu osobu, je charakteristické, že jsou schopni vydělit řadu abstraktních vlastností typických pro daný vzor, aniž by je spojovali prostřednictvím popisu s konkrétními událostmi, na jejichž podkladě k jejich vydělení dospěli. Většina žáků středního školního věku je tedy schopna chápat vlastnosti nezávisle na nějaké konkrétní události, ovšem do určité míry. Doplníme-li pohled na strukturu pojmu, tedy s t a t i c k é

hledisko, hlediskem dynamickým, tj. zjišťujeme-li do jaké míry je dosažená struktura funkční, pak se jeví věc v jiném světle. Zde najednou jako by byli nuceni vrátit se do určité konkrétní situace pro poučení jakým způsobem usilovat o dosažení vlastností, které byli předtím schopni vydělit a označit zdánlivě zobecněnými pojmy. Tak např. žák, který si cení Zátopka pro pevnou vůli, končí nečekaně konstatováním, že se mu nemůže podobat, protože u nich se lehká atletika nepěstuje. Pěstování pevné vůle je zde spjata s pěstováním lehké atletiky a mimo ni jako by již neexistovalo. Podobně u Vinnetoua oceňují žáci odvahu a statečnost a jako překážky, které jim znemožňují takovými být, uvádějí, že nemají koně, tomahawk, že nežijí mezi Indiány, na préríi, že žijí v jiné době apod. Odvaha a statečnost jsou zde chápány v úzké závislosti nejen na konkrétní osobě, ale i na konkrétních životních situacích a činech. Na těchto příkladech je patrné, že pojmy, které se nám při uplatnění statického hlediska jeví jako zevšeobecněné (odvaha, statečnost, vytrvalost apod.) nemají ve skutečnosti úroveň plně zevšeobecněných pojmů a tedy ani ne možnost širokého a pohotového uplatnění v různých situacích, nýbrž že představují pouze pojmy zevšeobecnující jen určité, přesně vymezené, jedinečné situace, což má ovšem nutně praktické důsledky v oblasti aktivity žáka. Tito žáci nejsou totiž schopni nalézt adekvátní situace ve všedním životě, jejichž prostřednictvím by si mohli žádomci vlastnost vypěstovat. Překážky, které v těchto případech uvádějí, nejsou tedy skutečné, ale fiktivní, vyplývající ze zvláštností jejich myšlení, které jim v dané etapě nedovoluje »vyjít« z určité konkrétní situace. Někteří žáci si pak volí jako formu sledování (nebo napodobování) hru nebo její prvky (napodobují zvláštnosti chování, oblek, účes, sbírají fotografie apod.). U jiných žáků se pak již s tímto způsobem sledování vzoru mísí i jeho nesystematické sledování v reálných životních situacích, které obsahuje někdy i mylné prvky.

Tak např. žák 6. ročníku volí Old Shatterhanda, neboť »...bojoval za pravdu, byl statečný a chránil slabší ... proto když se na mě bude někdo vytahovat, dám mu pěstí*) a bude pokoj. Sám si nic nezáčínám. Když jeden pán v tramvaji (v předním voze, kde je samoobsluha) vhodil jen 20 haléřů (bylo mu asi 35 let a velmi dobře vypadal) a já jsem jej na to upozornil, řekl mi, že jsem hajzl a málem mě z prázdné tramvaje vyhodil. Myslím si, že takové jednání dospělých není moc příkladné...«

Toto sledování v reálných situacích nabývá rozvojem žákovy osobnosti postupně převahy a určité systematickosti. Tak např. starší žáci nejednou uvádějí, jak se pokoušejí cílevědomě pěstovat svou vůli.

Úloha učitele v této etapě je jasná. Musí pomáhat dětem vyjít z konkrétní situace, v níž je zablokovaná jejich aktivita, a pomoci jim nalézt sledování vzoru v situacích, které prožívají. Současně je ovšem třeba neustále posilovat jejich snahu a usměrňovat ji, neboť méně výjimečné a méně jiskřivé situace děti méně vábí k následování. Nelze také pominout okolnost, že někteří žáci se snaží dosáhnout cíle nesprávnými prostředky. Tak např. děvče, které chtělo být statečné, uvádělo, že se shazuje s kamarádkami s loďky do vody.

*) Všechny texty proložené v žákovských pracích proložila E. N.

Pro žáky s nižší úrovní abstraktního myšlení (stejně jako pro žáky mladšího školního věku) je typické, že nedospívají k vydělení vlastností vůbec (v našem případě jde pouze o 4 žáky, viz A₁ v tabulce 4) a toto vydělení nahrazují popisem událostí, které reprezentují jim imponující kvality, nebo vlastnosti vydělují (ve větší nebo menší míře), avšak v jejich vědomí jsou tak pevně spjaty s konkrétními činy, že jejich výčet doplňují popisem událostí.

Pro první případ je typický úryvek z práce žáka 6. ročníku: »Chtěl bych se podobat Jánošíkovi. Na Jánošíkovi se mi líbilo, že když jeli bohatí kupci se zbožím, že je se svými druhy přepadával a bral jim zboží a rozdával je mezi chudé lidi. Třeba když šel nějaký student, horní chlapci ho přivedli k Jánošíkovi a bylo tam veselo, když student odcházel, dali mu peníze, aby si koupil šaty a nebo mu naměřili látku na šaty...«

V tomto duchu se nese celá práce. (Její autor uvádí jako nejhorší známky dvě pětky.)

Příkladem velmi slabého vydělení vlastností spojeného s popisem je následující úryvek: »Chtěl bych se podobat hrdinovi z knihy Bronzová cesta, protože byl statečný a silný a statečně šel i na smrt, ale v poslední chvíli se zachránil. Zabil také mnoho lvů, ale vždycky sám. Vyrostl v horách, kde zabil také loupežníky, kterých se bál kdekdo. Chtěl také zachránit Zubříka z otroctví, ale ten byl...«

Zvláštní skupinu tvoří žáci, jejichž práce ukazovaly současně i na velmi nízkou úroveň hodnotících soudů. Tito žáci byli schopni postřehnout pouze takové kvality, které jsou velice nápadné a současně — a to je podstatné — většinou z našeho hlediska kvality druhého řádu jako je např. fyzický vzhled a úprava zevnějšku, určité dovednosti a úspěchy, aniž by ovšem za nimi viděli kvality, které je vždy nebo téměř vždy podmiňovaly. Do této skupiny se zařadili téměř všichni žáci, kteří volili jako svůj vzor džezové zpěváky, určitá část žáků volící sportovce (hlavně fotbalisty) a malé procento žáků ostatních.

Pro tuto skupinu je typické, že překážky, které vidí, mají reálnou povahu, přičemž část jich má kořeny v objektivním světě (není u nás hudební škola, kroužek, stadión, hřiště apod.) a část je subjektivní povahy (neumím zpívat, nemám sluch, hlas, nevydržím s dechem apod., ale i nejsem dost vytrvalý apod.). Největší procento žáků této úrovně myšlení nacházíme v 6. třídách (plná čtvrtina) a nejmenší v 9. třídách (7 %).

Za zmínku stojí, že někteří z těchto žáků vidí sice kvality obou kategorií, ale jakoby v zrcadlovém odrazu. Tak děvče, které obdivuje u svého vzoru vedle úpravy zevnějšku i jiné kvality jako svědomitost, upřímnost, milé chování, dochází k závěru: »... když se nebudu podobat této osobě podobou, ať se jí podobám a s p o ě ň povahou.« Podobně hoch považuje za lehké dosáhnout výkonů ve hře na kytaru jako jeho světový vzor, ale překážky sledování vidí v tom, že nemůže nosit dlouhé vlasy.

I tento způsob pojmání skutečnosti je odrazem specificky dětského myšlení, které není vždy schopno chápat hodnoty v takových proporcích, jaké ve skutečnosti mají, když je posuzujeme z logického a nikoliv citového hlediska.

Další skupina žáků se nespokojuje již s jedním vzorem, ale uvádí

více osob. Je to důsledek vzrůstající kritičnosti a diferencovaného přístupu ke skutečnosti, takže již nejsou schopni přijímat vzor globálně jako celek, v němž horší stránky vzoru jsou pod vlivem citového zaujetí zatlačovány do pozadí. Pojem ideálu chápou tito žáci jako něco vyššího, ačkoliv jinak má v jejich pojetí stále ještě konkrétní charakter, jak to prokazuje výčet konkrétních osob i následující poznámka žáka 9. ročníku: »Ideál by měl být č l o v ě k skvělých vlastností bez jediné chyby.¹⁰⁾ Ale takový člověk snad vůbec neexistuje. A proto obdivuji mnoho lidí, každého pro jinou vlastnost. Dr. Sorge, R. Koch, Pasteur, Kennedy, Churchill a samozřejmě Šlittr se Suchým — to vše jsou lidé, i když každý úplně jiný, kterým bych se chtěl, alespoň v tom nejmenším podobat, dokázat zlomek toho, co oni...«

Ještě dál jde ve svých vývodech jedno děvče: »Nemám žádný vyhraněný typ. Některé postavy, ať vymyšlené (má na mysli literární hrdiny — E. N.) nebo skutečné, se mi v některých věcech líbí i nelíbí. Kdybychom spojili vlastnosti některých hrdinů, pak by snad z toho byl můj ideál.«

Tito žáci abstrahují tedy vlastnosti více osob, aby se na jejich podkladě pokusili o novou vyšší kvalitu — o syntetickou formu ideálu, která je předpokladem pro vytvoření zobecněného ideálu. Tato skutečnost se odráží pak i ve sledování vzorů, kde pozorujeme schopnost sledovat vytčené vlastnosti ve všedním životě a nalézat pro ně odpovídající situace, které mnozí ze žáků vidí v učení. Současně můžeme pozorovat větší systematičnost.

Ovšem i v této skupině se žáci diferencují, jak je patrné z tabulky. V prvních dvou skupinách jsou ti, kteří sice uvádějí ve výčtu více osob, avšak vlastností vydělují pouze u jedné z nich, a to v různé míře a kvalitě a někdy dokonce spojují toto vydělení s popisem událostí. Tito žáci se tedy neliší příliš od těch, kdo uváděli jako vzor jednu osobu.

Nejpočetnější a také kvalitativně odlišné jsou práce žáků, kteří uvádějí u zvolených vzorů současně určité vlastnosti (k jiným zaujímají někdy naopak kritické stanovisko) a kladou je jednu vedle druhé. Tyto vlastnosti jsou v jejich vědomí spjaty ještě s osobami, u nichž je byli schopni postřehnout. Typické pro tento druh volby je, že žáci uvádějí vzory z nejrůznějších oborů a někdy v nejjantastičtějším spojení. Tak se ocitá např. M. Sklodovská-Curiiová v těsném sousedství s Vinnetouem a fotbalistou Slavie.

V další skupině pokračuje syntetizace. Žáci neuvádějí již vlastnosti u jednotlivých vzorů, ale typické vlastnosti společné celé skupině jejich vzorů.

Poslední skupina žáků formuluje svou představu ideálu nezávisle na čínech, ale i na konkrétních osobách. Jde o první stupeň zobecněného ideálu, k němuž nedospěl žádný žák ze 6. ročníku, dva žáci z 8. tříd a 15 žáků z 9. tříd, přičemž část těchto žáků opírá svou formulaci ideálu o nějaký příklad, zatímco druhá ji příkladem nedokládá. Uplatníme-li současně funkční hledisko, zjišťujeme, že ti žáci, kteří rozvádějí

¹⁰⁾ Zde zaměňuje tento žák dvě různé věci, totiž kvalitu plně zevšeobecněného pojmu, která mu v jeho chápání skutečnosti ještě uniká, a kterou pak supluje názorem, že ideál musí být bez jediné chyby.

podrobněji svou představu ideálu, jsou také schopni vytyčit si určité speciální úkoly při sledování těch vlastností, které jsou pro ně žádoucí. Takový přístup není však u žáků, kteří vyjadřují svou představu ideálu velmi stručně jako např. mým ideálem je každý čestný a poctivý člověk apod. Tato vnitřně nediferencovaná představa dělá sice na první pohled dojem vyšší úrovně zevšeobecnění, ale posuzujeme-li, do jaké míry může být pro žáka vodítkem v jeho jednání a při formování jeho vztahů, pak se ukazuje jako velmi mlhavá a neurčitá direktiva. Je tedy třeba — a to je především úkol školy — řídit tento proces nejen k vyšší úrovni zevšeobecnění, ale současně s tím i k hlubší vnitřní diferenciaci.

Tuto část práce můžeme tedy uzavřít konstatováním, že mezi úrovní pojmu, k níž žáci v různých etapách dospívají, a mezi jejich funkčností je přímá závislost.

Vývoj struktury pojmu prochází následujícími klíčovými etapami.

1. etapa: Vlastnosti nejsou vyděleny, vyplývají však z popisu událostí; část žáků se orientuje na vnější znaky. V přístupu ke světu převažuje globální pohled na osoby a činy a silný emotivní přístup ke skutečnostem.

2. etapa: Vlastnosti jsou již vyděleny, ale stále ještě jsou v sepětí jak s konkrétní osobou, tak i s určitými událostmi, takže jejich vydělení je provázáno popisem situací, které žáka citově zaujaly, a které v jeho vědomí reprezentují onu vlastnost. Tyto popisy událostí nesuplují abstrahování vlastností, jako je tomu v předcházejícím případě, ale jsou spíše důkazem, že tento proces je teprve v počátcích. Současně svědčí o převaze citového přístupu nad logickým.

3. etapa: Sepětí vlastností s konkrétními událostmi není již zdánlivě patrné (žáci jejich vydělení nedoprovázejí popisem událostí), ale objevuje se, jakmile uplatníme funkční hledisko. To má důsledky pro aktivitu žáka, která se omezuje na vyhledávání totožných situací (např. ve hře apod.). I nadále převládá emotivní a nediferencovaný přístup ke skutečnosti;

4. etapa: S rozvojem abstraktního myšlení a hodnotících soudů se žáci nespokojují již s jediným vzorem, ale snaží se u více osob vydělit ty vlastnosti, které jim imponují a na jejich podkladě dospívají pak k syntetické formě ideálu. Postupně nabývá převahy logický přístup ke skutečnosti nad emotivním;

5. etapa: Žáci opouštějí syntetickou formu ideálu a pokoušejí se na základě zobecnění vytvořit novou vyšší kvalitu, již je zobecněný ideál. Současně se zobecněním probíhá vnitřní diferenciacie pojmu, na jejíž úrovni je závislá funkčnost vytvořeného ideálu. Čím méně je ideál diferencován, tím obtížněji jej žáci následují.

Na závěr můžeme tedy konstatovat, že výzkum poskytuje dostatek materiálu k závěrům na otázku, do jaké míry lze hovořit o přítomnosti ideálů ve vědomí žáků 11–15letých. V naprosté většině supluje ideál ještě vzor se všemi důsledky jeho konkrétnosti a jedinečnosti. Jen v málo případech má vzor úkol jiný — totiž být prostředkem zpětné konkretizace obecně formulovaného ideálu.

III. Shrnutí a některé pedagogické závěry

Předcházející rozbor ukazuje, z které společenské skutečnosti čerpají žáci své představy o vzorech, na které vzory se zaměřují, co je důvodem volby, jak probíhá utváření zobecněné formy ideálu, do jaké míry jsou vzory a ideály funkční a které překážky stojí v cestě jejich realizace.

Provedený výzkum vytváří určité předpoklady pro poznání mravního vědomí dnešní mládeže, podhaluje jeho zaměřenost a přispívá k osvětlení některých otázek spojených s procesem vytváření pojmů v oblasti etiky.

Nejde ovšem jenom o to postihnout daný stav, ale je třeba jej chápat jako v ý c h o d í s k o vlastní pedagogické práce. O to jsme se pokoušeli již během rozboru. Na závěr tyto poznámky shrneme a prohloubíme.

1. Volba vzorů a vytváření ideálů

Jedna ze základních otázek je, jaký má být vzor, o jehož přijetí usilujeme.

Z hlediska mravní výchovy představují vzory konkretizaci obecných cílů mravní výchovy, jež zaměřují žáky na vytvoření určitých vztahů a forem jednání žádoucích z hlediska společenského života. Tato otázka nemá ovšem jen aspekt společenský, ale i individuální, jenž by se měl odrazit v celém stylu výchovné práce. V praxi to znamená sladovat společenské požadavky s potřebami těch, jimž jsou adresovány. Nelze tedy předkládat dětem vzory, které jsou sice ze společenského hlediska žádoucí, ale neodpovídají úrovni těchto dětí (jak citové, tak volní a intelektuální).

Špatně pochopená snaha předkládat dětem vzory na vysoké ideové a mravní úrovni vede často k vytvoření zdeformovaného typu vzoru v podobě vzorného pionýra, vzorného pracovníka, vzorného bojovníka apod. Takové zidealizované typy vzorů mohou uspokojit jen mladší děti, ale starší dráždí o to víc, oč větší je rozpor mezi jejich zidealizovanou podobou a skutečností, a o co víc jsou jim tyto vzorné vzory vnucovány. Někdy vede tento odpor až k deformaci opačným směrem, tj. k vytvoření vzoru, jenž je popřením oné vzornosti. Vulgarizace směrem dolů je tedy rovněž záležitostí pedagogickou, i když v tomto případě tím, kdo deformuje, není bezprostředně pedagog (spisovatel nebo jiný činitel), ale žák, který tak reaguje na nesprávnou pedagogickou práci.

Na druhé straně ovšem tíž žáci určitou idealizaci ochotně přijímají. Dokladem toho je úspěch hrdinů Mayových románů. Podobná idealizace jim nevádí poměrně dlouho především proto, že nemají možnost postihnout rozpor mezi vzorem a skutečností, jako je tomu u vzorů z prostředí, v němž žijí a které důvěrně znají. Svou roli tu hrají ovšem i jiné okolnosti jako např. emocionální působivost, potřeba hrdiny určitého typu apod. Prostě idealizace v podobném případě koresponduje s určitou citovou, intelektuální a volní úrovní žáka a s jeho potřebami v této oblasti v dané etapě jeho vývoje.

Předně je tedy třeba najít správné proporce mezi tím, co je důležité z hlediska společnosti (nebo se zdá být důležité) a tím, co je možné z hlediska žáka.

Žáci se ovšem ve výběru neomezují jen na to, co jim doporučují výchovní činitelé. Musíme tedy počítat s tím, že vedle »oficiálních«
vzorů je tu celá řada vzorů, které děti volí a sledují spontánně. Ten, kdo nechce tuto skutečnost vidět, vzdává se možnosti ji ovlivňovat. Stejně nesprávné je ovšem přistupovat k těmto vzorům z pozice síly a nadřazenosti a jako »metodu«
práce volit zákaz, zesměšňování nebo odsouzení.

Přijímat skutečnost takovou, jaká je, neznamená ovšem ještě přistupovat na vkus a výběr žáků, ale respektovat to, co je specifické ve vztahu vzor — žák a zřejmě i v dané etapě vývoje potřebné (např. ve skupině džezových zpěváků jde zřejmě o silné emocionální působení), vycházet z jejich výběru a vkusu a vychovávat jej, tj. prohlubovat jej i rozšiřovat, dbát na to, aby si osvojili kritéria, která by jim byla vodítkem i tehdy, když za nimi již žádný anděl strážce v podobě pedagoga nestojí.

To je nesporně úkol mnohem náročnější. V jeho základu leží dlouhodobý proces, jehož jedním výsledkem je zformování ideálu, který je na jedné straně výsledkem toho nejlepšího a nejprogresivnějšího, co je ve společnosti (a nemusí to být vždycky právě to, co je nejvíc proklamováno) a na straně druhé výrazem toho nejlepšího, co je v člověku, i po čem se teprve vzpíná.

V ideálu je tedy ztělesněna minulost i budoucnost jednotlivce společně s minulostí, současností i budoucností společnosti.

Z logicko-psychologického hlediska představuje proces vytváření ideálu generalizaci.

Vraťme se ještě ke vzoru jako k východisku této generalizace. Základem jeho působivosti je konkrétnost, názornost, citová atmosféra, která jej obklopuje a osobní vztah, na jehož podkladě žák daný vzor volí. Tento osobní vztah nelze ničím nahradit. Proto volba vzoru je současně kritériem schopnosti vychovatele nadchnout děti pro určité myšlenky a představy tak, aby je samy spontánně přijaly za vlastní, třebaže je ve skutečnosti dětem předloží on.

Vlastní postup zobecňování je analogický jako v jiných oborech poznání, ale vyžaduje od pedagoga kromě znalostí o zákonitostech dětského myšlení něco navíc, co není třeba, jestliže budeme např. sledovat vytváření pojmů z oblasti matematiky apod. Tím »něco navíc«
je takt, citlivost pro účinnost slova a schopnost odhadnout hranice jeho působení, za níž není možno jít, aniž bychom nezničili onu zvláštní atmosféru, bez níž by byla nemyslitelná působivost toho kterého vzoru a ne-sklouzli do planého řečnění a moralizování. Dost často totiž dochází k tomu, že ve fázi řízeného pozorování, jehož smyslem je obracet pozornost dětí na podstatné jevy a znaky, vést je k jejich vydělování, obje-vování základních vztahů a souvislostí, hodnocení, srovnávání a hledání cest a situací, které by umožňovaly následování vzoru, tedy v přípravě půdy pro vytvoření ideálu po stránce myšlenkové, citové i volní, dochází ve skutečnosti k mentorování, moralizování nebo rozbředlým rozhov-
rům, které dovedou zničit kouzlo a sílu činu, za nímž by děti spon-tánně šly. Zde je největší úskalí mravní výchovy, na němž mnohdy také ztroskotává. V našem případě vede pak — bývá tomu tak především

u starších žáků — k odvrácení od doporučených vzorů, jinak přijatelných, ale nesprávným postupem zdeformovaných.

Vedle úkolu rozšiřovat a prohlubovat zorný úhel pohledu o skutečnosti, které stály zpočátku mimo něj, a které znamenají jeho obohacení, je ještě druhý úkol, totiž rozšiřovat tento pohled vůbec, aby žáci nezůstávali pouze u jednoho typu vzoru, ale aby byli schopni volit další, s jiným rejstříkem kvalit, které by jejich původní volbu doplňovaly, případně opět prohlubovaly; a tak vytvářet předpoklady pro přechod od jednotlivých vzorů k vytváření ideálu.

2. Funkčnost vzorů a ideálů

Pro vlastní výchovnou práci je podstatné pochopit vzory a ideály nejen jako cíl, ale i jako prostředek. Vzory a ideály mají v procesu výchovy funkci *m o t i v ů*.

Především jde o postavení vzoru-ideálu ve funkci tzv. širšího motivu, který orientuje žáka perspektivně (v Makarenkově terminologii jde o perspektivní motivy). Současně má — a to se týká především vzorů, jež jsou pro svou plastičnost a konkrétnost velmi názorné — i řadu prvků, které se projevují jako motivy bezprostředně podněcující k činnosti, jíž se má dané perspektivy dosáhnout. Tyto motivy mají různou hodnotu — od motivů podněcujících k napodobování leckdy nepodstatných skutečností, až po motivy orientující již k podstatě věci — a také jejich působivost je různá v závislosti na úrovni žáka (citové, intelektuální, mravní i volní). Ten komplex motivů, který je působivý u jednoho žáka nebo skupiny žáků, nemusí být jinými buď vnímán vůbec nebo jen omezeně.

Nebylo by ovšem správné spolehnout se na jakési automatické působení motivů. Je známo, že tam, kde se setkává provádění některých činností a tedy i sledování vzoru s překážkami nebo přestává být zajímavé či atraktivní, oslabuje se působivost motivu, dítě ztrácí zájem a spokojuje se buď s úlohou pasivního obdivovatele nebo se od vzoru odvrací. Úkolem pedagoga je, aby byl schopen navozovat nové motivy, které jsou buď přímo spojeny se vzorem nebo mají co dělat s povahou věci. Úspěšnost výchovné práce je do značné míry podmíněna právě schopností výchovného činitele objevovat emotivně působivé motivy a schopností kombinovat bezprostředně podněcující motivy s motivy smyslotvornými. V úloze motivů působí ovšem i řada různých pedagogických prostředků jako jsou vyslovení požadavku, průběžná kontrola, souhlas, pochvala aj. Působivost těchto motivů, které nejsou již bezprostředně spjaty se vzorem, je posilována dalším vztahem, tj. vztahem žáka k tomu, kdo je vyslovuje.

Realizace vzoru-ideálu je potencionálně dána dvěma faktory.

Prvním je skutečnost, že žáci volí svůj vzor z hlediska vlastností, které sami buď nemají a touží je mít, nebo je mají v míře, která je nemůže uspokojit.

Druhý rozhodující moment spočívá v tom, že volba — i když je pedagogicky ovlivněna — je v podstatě *s v o b o d n o u* volbou založenou na kladném citovém vztahu. Pokud tato podmínka dodržena není (bývá tomu v případech nízké úrovně pedagogické práce, kdy vychovatel nahrazuje

schopnost získat děti pro žádoucí vzor negativními formami práce) nemůžeme přirozeně počítat, že by vzor z hlediska žáka potencionálně tento dynamický prvek obsahoval, i když pro jiného žáka může obsahovat žádoucí napětí, vynucující si realizaci.

Obě tyto skutečnosti vytvářejí neobyčejně příznivé okolnosti pro uplatnění vzoru jako pedagogického prostředku, avšak o jeho plném využití rozhoduje teprve úroveň pedagogického procesu, jehož výsledkem by mělo být osvojování určitých, se vzorem korespondujících vztahů a jejich postupné zafixování v odpovídajících formách jednání, tedy formování charakterových vlastností.

Je-li tedy druhou nezbytnou komponentou realizace vztahů vytvoření žádoucích forem jednání, pak se musí nezbytně stát středem pozornosti toho, kdo vychovává.

Vytvoření žádoucích forem jednání postupuje po více liniích, které se ovšem navzájem prostupují. V jejich základu leží vytvoření návyků a zvyků korespondujících s danými vlastnostmi a vztahy. Jejich vytváření je usnadněno, jakmile si jejich osvojení klade jako speciální úkol sám žák (s tímto postojem jsme se setkávali u starších žáků).

Formy jednání vznikají živelně jako odezva na některé motivy bezprostředně podněcující k činnostem, nemívají zpravidla charakter forem jednání podstatných pro vypěstování žádoucích vlastností nebo jen částečně. Většinou jde o elementární nápodobu různých vnějších projevů chování, jak jsme doložili na konkrétním materiálu při rozboru. Později, s rozvojem psychických procesů, zejména poznávacích, a s pronikáním dítěte do podstaty jevu, přistupuje postupně snaha nahrazovat napodobování vzoru jejich sledováním, jež má různé formy od vyhledávání analogických situací (ve hře) až po pokusy najít obdobné možnosti ve vlastním životě. V tomto období můžeme hovořit o *s i t u a č n í m j e d n á n í*. Je pro ně charakteristická jedinečnost a vázanost jednání na situaci. Žák jedná určitým způsobem ne proto, že by byl princip správný (i když je jinak už schopen jej ocenit), ale proto, že je buď citově vázán na daný příklad nebo z jiných, z objektivního hlediska nepodstatných důvodů. Hlavním úkolem pedagoga je pak dovést žáky k tomu, aby *a b s t r a h o v a l i* pohnutky jednání nejen od zvláštní situace, ale i od konkrétní osoby a zobecnili je, a tak vytvořili podmínky pro jednání, které je již určováno vyvíjející se vnitřní *v l a s t n o s t í*.

Vidíme tedy, že vzor pomáhá žákům orientovat se ve společnosti a odhalovat mu přitažlivým způsobem cíle, jichž chce dosáhnout a které představují současně svéráznou jednotu různých motivů nestejně hodnoty a síly, jež působí jako impuls. Současně je si třeba uvědomovat, že bez silné vůle zůstává vše jen v oblasti zbožných přání. Tuto skutečnost si uvědomují poměrně často i sami žáci, když uvádějí, že nejsou schopni dosáhnout cíle pro malou vytrvalost, slabou vůli apod. Základ realizace vzoru je tedy třeba vidět v pěstování silné vůle a ve vypěstování správných návyků a zvyků, v jejichž základu leží motiv přeměněný v určitou formu jednání. Tyto základy musí nutně položit pedagog, aby na nich později mohl stavět — sám žák. Výzkumný materiál totiž ukazuje, že vzory a ideály mají pro svou emoční přitažlivost a pro osobitý vztah žáků k nim velmi mnoho předpokladů pro to, aby nebyly chápány pouze

jako prostředek výchovy, jak tomu většinou bývá, ale jako prostředek sebevýchovy.

Shrnutí

Z pedagogického hlediska je třeba:

- zajistit pokud možno široký výběh vzorů žádoucích nejen z hlediska společnosti, ale i z hlediska žáka, neboť jedině takový vzor může být funkční;
- neodmítat vzory, které volí žáci spontánně, ale snažit se pochopit specifiku, a tím současně i bílá místa ve výchovné práci, neboť svým způsobem supluje to, co se žákovi v dané situaci nedostává z hlediska podnětů a vlivů organizované výchovy;
- vést žáky k zobecňování mravních jevů, neboť jedině zobecněná zkušenost může žáka orientovat ve složité společenské skutečnosti a být mu direktivou jednání;
- chápat vzory jako souhrn motivů různé hodnoty a síly, z nichž některé ztrácejí působivost a je potřeba je nahrazovat novými, které nemusí být již v bezprostřední (vnější) závislosti na vzoru, ale jsou zaměřeny k podstatě toho, co vzor reprezentuje (k vnitřním hodnotám);
- soustavně vytvářet formy jednání korespondující s vlastností a vztahy, jejichž vytvoření sledujeme; takovou elementární formou, kterou si musí žák bezpodmínečně osvojit, je příslušný návyk;
- soustavně a cílevědomě přestavovat vůli žáka jako základ realizace hodnot, které vzor představuje.

ЭЛИШКА НОВАКОВА

К ПРОБЛЕМАТИКЕ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ВОЗРАСТЕ ОТ 11 ДО 15 ЛЕТ

Одним из факторов, обуславливающих формирование нравственного сознания учащихся, являются примеры и идеалы.

Автор статьи приводит результаты первого этапа исследований, проведенных у 344 учеников от 6 до 9 класса начальной десятилетней школы. Исследования автора были направлены на получение ответа на следующие вопросы: кто служит примером для учеников упомянутого возраста; где следует искать источники таких примеров; чем обусловлен выбор именно этих примеров; как протекает формирование обобщенной формы идеала; в какой степени примеры и идеалы являются действенными и какие препятствия встречаются на пути к их реализации?

В результате исследования было установлено, что решающим фактором выбора, в отношении типа примера, является общий уро-

вень детского мышления и чувств. Ученики 6-х классов (12 лет) усматривают для себя пример преимущественно в литературных героях (36 %), у старших учеников наблюдается повышенное стремление выискивать примеры для себя в ближайшем окружении, однако наиболее примечательной является группа учеников, которая не довольствуется в своем выборе только одним примером (40 %).

С типом примера связана также и оценка свойств. Младшие ученики чаще всего оценивают стойкость и отвагу, а старшие — волевые свойства и свойства, характеризующие отношение к труду.

Интересные результаты дало исследование вопроса развития понятия «идеал». На основании научно-исследовательского материала автор устанавливает ключевые этапы разви-

тия идеала и приходит к выводу, что у учеников этого возраста преобладающее место занимает пример, и только небольшая доля старших учеников доходит до понимания обобщенной формы идеала. В связи с развитием идеала автор обсуждает также и вопрос, в какой степени достигается функциональная структура.

Препятствия, указываемые учениками, носят отчасти фиктивный характер, но отчасти являются реальными, и их корни следует искать в объективном или субъективном свете.

Статья завершается выводами автора для педагогической работы.

ELIŠKA NOVÁKOVÁ

THE PROBLEM OF THE MORAL CONSCIOUSNESS OF SCHOOL CHILDREN

One of the factors influencing the formation of moral consciousness of school-children are models and ideals.

The study brings the results of the first stage of a research carried out in the last four forms of the Basic Nine-Year, involving 344 pupils (11—15 years old). The author was trying to find what models these pupils chose, where their sources were, what the reason for their choice was, in what way the formation of a generalized form of ideal was being accomplished, to what extent the models and ideals were functional and what obstacles stood in the way of their realization.

The research has shown that the decisive factor of the choice, as far as the type of the model is concerned, is the general level of the child's thinking and feeling. Among the 12-year-olds it was literary heroes that predominated in their choice of models (36 per cent), among the oldest pupils the share of models chosen from their nearest environment increases fourfold, the strongest group (40 per cent) being represented by those pupils who are no longer satisfied with only one single model.

The type of model is connected with the appraisal of qualities. The younger pupils appreciate bravery and courage most often, while the oldest ones appreciate qualities of volition and those related to work.

The research has brought interesting results as regards the development of the concept of »ideal«. The key stages of the development of the ideal are deduced from the research material and the author comes to the conclusion that among the pupils of this age it is the model that predominates and only a small percentage of the oldest pupils arrive at a generalized form of an ideal. In connection with the development of the ideal the author has also been trying to find out to what extent the structure arrived at is functional.

The obstacles mentioned by the pupils are partly of a fictitious nature, partly real ones with roots either in the objective or in the subjective world.

The article ends with conclusions drawn from the research for educational work.