

TEORIE VÝCHOVY

K metodologickým problémům teorie mravní výchovy

(Příspěvek k teorii výchovy dospělých)

Doc. Dr. JAROLÍM SKÁLKA, CSc.

Vojenská politická akademie K. Gottwalda, Praha

Při zkoumání výchovných jevů a procesů vzniká celá řada metodologických problémů nejen v teorii výchovy mládeže, ale i dospělých. Soustavné ujasňování a řešení těchto problémů je bezesporu nezbytnou podmínkou dosažení pokroku v teorii i praxi komunistické výchovy.

V tomto článku se pokusím naznačit některé metodologické otázky teorie mravní výchovy se zvláštním zřetelem k problematice uvědomělé ukázněnosti a příspěpt k jejich objasnění. Soustředím se přitom nejdříve na ujasnění základního pedagogického přístupu ke zkoumání morálních, charakterových vlastností člověka, které se formují v procesu mravní výchovy a dále na metodologické aspekty zkoumání výsledků výchovného působení. V článku vycházím z analýzy současného stavu teorie mravní výchovy a opírám se zároveň i o některé metodologické poznatky z výzkumu uvědomělé ukázněnosti, který byl prováděn u dvou vojenských útvarů (v čs. lidové armádě). Řada těchto poznatků má, podle mého názoru, obecnější platnost zejména pro teorii mravní výchovy dospělých. Proto také svůj článek chápu především jako dílčí příspěvek k pedagogice dospělých.

Při rozboru a výkladu morálních, charakterových vlastností v teorii mravní výchovy se často zdůrazňuje pouze normativní stránka těchto vlastností. Objasňují a zkoumají se v ní především společenské požadavky (normy) kladené na jednotlivé vlastnosti osobnosti, jakož i znalosti a představy o těchto vlastnostech. Rozpracovává se a teoreticky zdůvodňuje, jaké morální hodnoty a vlastnosti má mít člověk socialistické společnosti, jaký je význam a etický obsah těchto vlastností atp. Takový metodologický přístup uplatňovaný v pedagogických pracích a výzkumech má jistě své zdůvodnění i určité oprávnění. Jako pedagogy nás bude v první řadě vždy zajímat otázka, jakou osobnost chceme projektovat, jaké cíle a úkoly si máme klást v oblasti mravní výchovy. Stanovení konkrétních společenských požadavků na morální, charakterové vlastnosti osobnosti, stejně jako znalosti a představy o těchto vlastnostech jsou bezesporu důležitým východiskem, které postihuje a vyjadřuje především sociálně etické aspekty jednotlivých morálních vlastností i zaměření mravní výchovy. Nepřekračují-li však některé práce a výzkumy

z teorie mravní výchovy toto východisko zejména v tom smyslu, že opomíjejí zkoumání a rozpracování výchovných metod a prostředků, určených k pedagogické realizaci společensko etických požadavků a norem, vede to k tomu, že nepostihují vlastně podstatu utváření morálních, charakterových vlastností osobnosti.

Pedagogickou podstatu utváření těchto vlastností neodhalují však ani ty výzkumy, práce a články, které zkoumají a objasňují význam i funkci jednotlivých výchovných metod a prostředků (přesvědčování, osobního příkladu, kolektivu, režimu, trestů, odměn aj.) staticky, tj. bez zřetele k procesu utváření charakteru i jiných vlastností osobnosti. Důsledkem tohoto jednostranného metodologického přístupu je, že v teorii i praxi mravní výchovy vzniká určité vakuum a krátké spojení mezi morálními cíli, úkoly a požadavky a mezi metodami a prostředky jejich pedagogické realizace. To se projevuje zejména v tom, že morální kategorie a normy jsou někdy vštěpovány mládeži i dospělým bez dostatečného respektování psychologických zákonitostí, procesů i podmínek utváření osobnosti, bez přihlížení k vnitřním psychologickým mechanismům osvojování morálních norem a principů.

Z uvedeného vyplývá, že teorie mravní výchovy by měla překonat jednostranně normativní a statický přístup ke zkoumání morálních, charakterových vlastností osobnosti především zkoumáním a odhalováním pedagogické podstaty utváření těchto vlastností. Zkoumání pedagogické podstaty utváření morálních, charakterových vlastností v teorii mravní výchovy je značně složité a obtížné, zejména proto, že není dosud náležitě ujasněn metodologický přístup, který by nám umožnil přiblížit se k této podstatě a poznat ji.

Podle našeho názoru vede základní metodologický přístup ke zkoumání a poznání pedagogické podstaty utváření morálních, charakterových vlastností osobností přes analýzu struktury jednotlivých těchto vlastností i procesu jejich utváření. To proto, že každý jev a tedy i morální vlastnost má svoji vnitřní strukturu, kterou tvoří především podstatné komponenty (elementy) jevu a jejich vzájemné vztahy. Analýza a odhalení jednotlivých morálních, charakterových vlastností i jejich procesuální stránky nám umožní právě zjišťovat a srovnávat podstatné složky (komponenty) těchto vlastností, jejich vzájemné vztahy i vnitřní mechanismy utváření a tím stále více pronikat k pedagogickému vidění, formulování i řešení problematiky morálních, charakterových vlastností člověka. Uvedený základní metodologický přístup nám také umožní volit, zkoumat i používat adekvátní výchovné metody a prostředky s přihlédnutím ke znalosti struktury i procesu utváření těchto vlastností.

Při analýze struktury jednotlivých morálních, charakterových vlastností i procesu jejich utváření je nezbytné, aby teorie mravní výchovy se mnohem více opírala především o poznatky a závěry psychologie osobnosti i sociální psychologie. Problém je však v tom, že v současné psychologii i marxistické existují různé koncepce i výklady osobnosti, týkající se zvláště struktury a vývoje osobnosti člověka. Podnětné psychologické myšlenky o osobnosti nacházíme u S. L. Rubinštejna. Rubinštejnovo pojetí charakteru (rozvíjené dále L. J. Božovičovou J. S.

Slavinovou, J. Čápem a jinými psychology) nám sloužilo jako určité teoretické i metodologické vodítko pro vypracování pedagogického pojetí uvědomělé ukázněnosti. Nejdříve jsme si ujasnili podstatné znaky, kterými se vyznačuje uvědomělá ukázněnost jako charakterová vlastnost a poté její psychologickou strukturu. Tuto strukturu tvoří především dvě komponenty, a to upevněné, relativně stálé motivy dodržování kázně a upevněné vnější způsoby a formy ukázněného jednání a chování, zvláště navyklé i zvyklé způsoby chování (návyky a zvyky kázně). Vzájemný vztah mezi oběma uvedenými komponentami bývá často značně rozporný (funkční i disfunkční), variabilní a individuálně modifikovaný. Hlubším ujasněním a podrobnější analýzou těchto otázek jsme učinili první významný krok v metodologickém přístupu zaměřeném k odhalení pedagogické podstaty uvědomělé ukázněnosti.

Druhý krok v tomto metodologickém přístupu spočíval v ujasnění a analýze procesu utváření uvědomělé ukázněnosti. Tato analýza umožňuje sledovat a poznávat dynamické osobnostní faktory a hybné síly, zvláště zájmy, potřeby, motivy člověka, které, jak se ukazuje, mají podstatný vliv na proces osvojování norem kázně. Vzhledem k tomu, že procesuální stránka výchovy jednotlivých morálních, charakterových vlastností patří k nejméně ujasněným a rozpracovaným problémům teorie mravní výchovy, uvedeme stručně náš názor na proces utváření uvědomělé ukázněnosti jako charakterové vlastnosti.

Vycházíme z předpokladu, že základem tohoto procesu je generalizace, tj. zobecňování situačních pohnutek dodržování norem kázně a spolu s tím přeměna norem kázně jakožto vnějších požadavků, ve vnitřní pohnutky a normy, ve vnitřní ukázněnost člověka. Rozvedeme-li poněkud tuto myšlenku, vyplývá z toho, že proces utváření uvědomělé ukázněnosti se v podstatě uskutečňuje jako přeměna vnějšího, více či méně nuceného plnění norem kázně ve vnitřní přijetí a dobrovolné plnění těchto norem. Dochází v něm postupně k tomu, že člověk dodržuje v jednotlivých situacích normy kázně nejen pod vlivem vnějšího tlaku (morálního i administrativně právního), nejen proto, že je to požadavek kladený na něho zvenčí (např. mistrem, učitelem, velitelem atp.), ale začíná dodržovat tyto normy z vnitřní potřeby, z vnitřních pohnutek. To se projevuje např. v tom, že nečeká vždy v každé situaci jen na směrnice a pokyny, na vnější příkaz, ale sám uvědoměle reguluje své jednání podle těch norem socialistické kázně, s nimiž se vnitřně ztotožnil. V takovém případě vnější regulace chování člověka, tj. jeho ukáňňování z vnějšku se stále více mění v autoregulaci vlastního chování podle vnitřně přijatých norem kázně. V tomto postupném vnitřním přepracování a přijetí vnějších norem kázně i jiných morálních norem, v tomto ztotožňování a vyrovnávání se s těmito normami (které ovšem nikdy nedosahuje absolutního ztotožňování se subjektu s objektivní normou), v tomto postupném přechodu od vnější morální regulace chování člověka k uvědomělé autoregulaci vlastního chování podle vnitřně přijatých morálních norem spočívá zřejmě podstata utváření ukázněnosti i jiných morálních, charakterových vlastností osobnosti. A protože normy kázně a komunistické morálky vůbec vyjadřují a kodifikují v té či oné míře zájmy, potřeby a požadavky socialistické společnosti (kolektivu), jde vlastně v tomto procesu o postupné vnitřní ztotožňování a vyrovnávání se s těmito spo-

lečenskými zájmy, potřebami i požadavky a o vytváření uvědomělého a aktivního vztahu k nim.

Metodologický přístup zaměřený k analýze a poznání procesuální stránky uvědomělé ukázněnosti i jiných morálních, charakterových vlastností člověka předpokládá a vyžaduje dále, abychom si ujasnili a prozkoumali, jakou funkci mají jednotlivé výchovné metody a prostředky v pedagogickém řízení procesu, v němž se tyto vlastnosti utvářejí. Ukazuje se, že významnou úlohu v řízení tohoto procesu má soustavné hodnocení ukázněného (morálního) i neukázněného (nemorálního) jednání a chování, které bývá nezřídka spojeno s udílením pedagogických trestů a odměn. Jde přitom o tzv. posilování. Význam posilování pro zvýšení výkonu v učení zdůrazňuje současná psychologie. Z tohoto hlediska jsou pozoruhodné některé poznatky psychologie učení, které byly experimentálně ověřeny. Zjistilo se, že studijní úsilí žáků viditelně klesá, není-li posilováno ani pochvalou, ani pokáráním. Přitom experimentální výsledky (E. G. Hurlocková) dokazují, že pochvala působí účinněji na výkon v učení než trest, hrozba a pokárání.¹⁾

Pedagogické hodnocení má zřejmě značný vliv nejen na studijní výkon, toho, kdo se učí, ale i na utváření morálních, charakterových vlastností a celé osobnosti člověka. Tato závažná otázka se však nestala dosud předmětem hlubšího a cílevědomého zkoumání teorie mravní výchovy a pedagogické vědy vůbec. Nedostatečná teoretická rozpracovanost funkce hodnocení ve výchově morálních, charakterových vlastností se pak v různých konkrétních projevech negativně odráží ve výchovné praxi. A jaká je tato funkce?

Při výchově uvědomělé ukázněnosti i jiných morálních, charakterových vlastností člověka plní hodnocení ukázněného (morálního) i neukázněného (nemorálního) chování především motivační funkci. To znamená, že posiluje (kladné nebo i záporně), stimuluje a tím i reguluje proces osvojování si norem kázně i jiných morálních norem.

Motivační funkce hodnocení — jak potvrdil i náš výzkum — se zvláště výrazně projevuje u trestů a odměn. To proto, že odměny a tresty se stávají významnými motivy, které za určitých podmínek vesměs podněcují (především odměny) jednání člověka podle norem kázně a komunistické morálky, nebo tlumí (především tresty) jeho jednání, které se dostává do konfliktu s těmito normami. Odměny i tresty se silně dotýkají některých individuálních potřeb, zvláště potřeby sociálního uznání a sebeuplatnění, která je rozvinuta u každého člověka a zejména pak u mladých lidí.

Odměny jako výraz kladného společenského hodnocení chování a činů člověka uspokojují a rozvíjejí u něho potřebu sociálního uznání a sebeuplatnění, zatím co tresty jako výraz záporného společenského hodnocení chování ohrožují a narušují uspokojování této potřeby. To vše má značný motivační a tím i regulační vliv na utváření i projevy ukázněnosti i jiných morálních, charakterových vlastností osobnosti. Tato tvrzení opíráme o výsledky výzkumu výchovné účinnosti kázeňských trestů i odměn, který jsme provedli u dvou vojenských útvarů (pluků). I když se domníváme, že řada pedagogických poznatků a závěrů z tohoto výzkumu přesahuje rámec armády, nebudeme je zde uvádět především vzhledem

¹⁾ M. J. Hillebrand: *Psychologie des Lernens und Lehrens*, Bern 1958, str. 96.

k omezenému rozsahu článku. Zmíníme se jen o metodologickém přístupu uplatněném v uvedeném výzkumu, který se může stát určitým podnětem pro provádění analogických výzkumů v teorii mravní výchovy mládeže i dospělých.

Při výzkumu výchovné účinnosti kázeňských trestů a odměn jsme se zaměřili především na zkoumání a poznání motivační funkce těchto trestů a odměn se zvláštním zřetelem k utváření uvědomělé ukázněnosti. V souvislosti s tím jsme byli nuceni ujasnit si a odpovědět na otázku: jaký metodologický přístup zvolit a uplatňovat při zkoumání a zjišťování motivační funkce trestů a odměn?

Při ujasňování a řešení této metodologické otázky jsme vycházeli z předpokladu, že tresty a odměny nemotivují chování vojáků automaticky, nepůsobí na utváření ukázněnosti přímo. Utváření ukázněnosti jako charakterové vlastnosti vojáků, regulace jejich chování pomocí odměn a trestů se děje zprostředkovaně, tj. prostřednictvím psychického odrazu trestů i odměn. Kázeňské tresty a odměny jako určité výchovné prostředky se odrážejí v psychice, ve vědomí potrestaných i odměněných vojáků: tito si je uvědomují a prožívají je, vytvářejí si různé představy a názory o trestech i odměnách atp. A právě tento odraz trestů i odměn ve vědomí jednotlivých vojáků, který má různé konkrétní obsahy i projevy, může pak působit a také působí za určitých pedagogicko-psychologických podmínek jako motiv, který podněcuje nebo i tlumí jednání vojáků v souladu s normami kázně, čímž se zároveň posiluje a reguluje u nich utváření ukázněnosti. Z toho tedy vyplývá, že chceme-li poznat motivační funkci, účinnost trestů a odměn, je třeba zjistit:

1. Jaké reakce, odezvy vyvolávají tresty a odměny ve vědomí vojáků, jaký je obsah těchto reakcí.

2. Zda reakce na tresty a odměny ve vědomí vojáků podněcují nebo tlumí, posilují či neposilují jejich jednání podle norem kázně.

Tyto dvě základní, úzce spjaté otázky jsme učinili předmětem uvedeného pedagogického výzkumu. Cílem výzkumu bylo tedy především odhalit reakce na kázeňské tresty a odměny ve vědomí potrestaných i odměněných vojáků, jakož i vliv těchto reakcí na jejich jednání, na osvojování a dodržování norem kázně. Jinými slovy, při výzkumu jsme se zaměřili na poznání i objasnění základních pedagogickopsychologických souvislostí, které existují:

- a) mezi tresty a odměnami a jejich odezvou (reakcí) ve vědomí potrestaných nebo odměněných vojáků na jedné straně a

- b) mezi reakcemi na tresty i odměny ve vědomí potrestaných nebo odměněných vojáků a ukázněným, případně neukázněným jednáním (chováním) těchto vojáků na straně druhé.

Uvedený metodologický přístup, který jsme použili při zkoumání výchovné účinnosti trestů a odměn má, podle našeho názoru, širší význam. To proto, že umožňuje zjišťovat skutečné výsledky (účinky) výchovného působení trestů i odměn ve vzájemném vztahu vědomí a jednání zkoumaných osob. Tento způsob přístupu ke zkoumání výchovné účinnosti trestů a odměn nás nutí k hlubšímu zamyšlení nad zjišťováním pedagogických výsledků (účinků) nejen trestů a odměn, ale i jiných výchovných metod a pro-

středků. Tyto výsledky a účinky se totiž nezřídka zjišťují jednostranně a neúplně buď jen ve vědomí nebo jen v jednání vychovávaného.

V prvním případě se zjišťuje, jaké změny vyvolávají výchovné metody a prostředky ve vědomí vychovávaného, aniž se zkoumá jejich možný vliv na jednání vychovávaného (žáka, uče, vojáka atp.). Výsledky, účinky pedagogického působení ve vědomí vychovávaného se pak zjišťují především prostřednictvím subjektivních výpovědí zkoumaných osob (slovních i písemných). Tak např. se pomocí individuálních rozhovorů i dotazníků zjišťuje, jaké znalosti a představy o morálních vlastnostech, zásadách a pojmech získali žáci, studenti nebo vojáci vlivem výchovného působení ve společensko vědních vyučovacích předmětech i v jiných formách výchovy; zkoumá se kvalita i rozsah jejich morálních názorů, pojmů, představ i prožitků získaných vlivem učitelova výchovného působení apod. Tento přístup ke zkoumání výsledků výchovného působení má značný pedagogický význam. Neumožňuje nám však poznat, zda a jak osvojené morální znalosti, pojmy, zásady i představy ovlivňují jednání vychovávaných. Víme přece, že tento vliv nebývá jednoznačný. Znalost a reprodukce morálních pojmů, zásad a norem je pouze důležitým předpokladem morálního jednání a chování, ovšem sama o sobě nezaručuje ještě, aby člověk morálně jednal v každé situaci.

Druhý, protikladný způsob zkoumání výsledků, účinků výchovného působení spočívá v tom, že se tyto výsledky (účinky) zjišťují přímo a bezprostředně jen v jednání vychovávaného zejména v smyslu, jaké dočasné nebo i trvalejší změny vyvolávají výchovné metody a prostředky v jeho jednání a chování. Zjišťování výsledků (efektu) výchovného působení tímto způsobem se provádí především pozorováním, měřením a analýzou objektivních, vnějších ukazatelů a projevů chování. Zkoumání a poznávání přímého, bezprostředního vlivu výchovného působení (výchovných metod a prostředků) jen na jednání a chování člověka nám rovněž nepodává pravdivý obraz a přesnou informaci o skutečných výsledcích tohoto působení, protože se při něm zpravidla eliminuje aktivní úloha vědomí, uvědomělý prvek v lidském chování. Tak např. můžeme dospět ke zkráceným pedagogickým závěrům, zjistíme-li pozitivní změny v chování vychovávaného a nezkoumáme-li dále příčiny, motivy těchto změn. Pozitivní změny v jednání a chování člověka nemusí být vždy projevem jeho morálního uvědomění, nemusí být vždy podmíněny jeho morálně hodnotnou motivací, ale jak známo, bývají podmíněny někdy u některých lidí i úzce osobními až sobeckými pohnutkami, tj. negativní motivací.

Na základě předchozího rozboru lze tedy říci, že oba uvedené metodologické přístupy uplatňované při zkoumání a poznávání výsledků výchovného působení, neumožňují přesně zjistit skutečný efekt tohoto působení (působení jednotlivých výchovných metod a prostředků) na osobnost vychovávaného. To proto, že při zjišťování výsledku (efektu) výchovného působení oba metodologické přístupy opomíjejí jednotu vnitřního psychického obsahu a jeho vnějšího projevu v jednání a chování člověka, která bývá ovšem často značně rozporná, rozpornou jednotu motivace a činnosti, vědomí a chování.

Obecně metodologickým východiskem pro zkoumání výsledků, efektu výchovného působení (působení

jednotlivých výchovných prostředků) na osobnost vychovávaného je, podle našeho názoru, marxistické pojetí vztahu vědomí a jednání. Vědomí a jednání tvoří organickou jednotu, ne však totožnost. Na rozdíl od instinktivního chování zvířat je lidské jednání ve své podstatě vědomým jednáním, vědomou činností. Každá psychická činnost je odrazem objektivní skutečnosti, bytí a zároveň regulací jednání, činnosti. Vědomí jako specifická forma odrazu bytí je zároveň i specifický způsob regulace jednání, činnosti lidí.²⁾

Jaký význam mají tyto filosoficko psychologické úvahy pro zkoumání a zjišťování výsledků, efektivnosti výchovného působení na osobnost vychovávaného? Přímo zásadní. Je-li vědomí vnitřně spjato s jednáním člověka a obě oblasti se vzájemně prolínají a je-li vědomí regulátorem jednání, lze předpokládat, že i reakce na jednotlivé výchovné metody a prostředky ve vědomí vychovávaných (žáků, učňů, vojáků atp.) v té či oné míře mohou ovlivňovat a regulovat jejich jednání. Z toho také vyplývá, že při zkoumání výchovné účinnosti trestů i odměn je nutné zjišťovat a poznávat nejen reakce na tresty a odměny ve vědomí zkoumaných osob, ale i regulační vliv těchto reakcí na jejich jednání, činnost.

Jednání člověka je značně široký, komplexní jev; zahrnuje celou řadu dílčích činností, úkonů a aktů chování. Proto je velmi obtížné zjistit bezprostřední a zejména trvalejší vliv reakcí na tresty a odměny (i na jiné výchovné metody a prostředky) ve vědomí zkoumaných osob na všechny dílčí činnosti, úkony a akty chování, tj. na celkové, veškeré chování. Je to obtížné zvláště proto, že jednání zkoumaných osob není ovlivňováno jen jejich psychickou reakcí na trest, odměnu, nebo na jiné výchovné metody a prostředky, ale i mnoha dalšími vnějšími i vnitřními faktory a podmínkami.

Jak se ukazuje lze spíše zjistit, jaký bezprostřední i trvalejší vliv mají — resp. mohou mít za určitých pedagogicko-psychologických podmínek — reakce na tresty i odměny (popř. i na jiné výchovné metody a prostředky) ve vědomí zkoumaných osob jen na určitou stránku, či oblast jejich jednání: např. na určitý pracovní výkon, na neopakování nebo opakování kázeňského přestupku, na opakování odměněného činu atp. K tomu však, abychom mohli zjistit intenzitu, míru a podmínky tohoto vlivu i jeho individuální modifikace, musíme srovnávat a analyzovat subjektivní výpovědi zkoumaných osob s objektivními ukazateli, kritérii a změnami jejich chování, uvádět je do vzájemných vztahů a korelací a tím usilovat o dosažení maximální míry hodnověrnosti a pravdivosti získaných poznatků a závěrů o výsledcích (účincích) výchovného působení. Tento metodologický přístup jsme se pokusili uplatnit v uvedeném výzkumu výchovné účinnosti kázeňských trestů a odměn.³⁾

²⁾ S. L. Rubinštejn: *Základy obecné psychologie*, Praha 1964, str. 244.

³⁾ Výsledky i další metodologické i metodické problémy a poznatky z výzkumu jsou publikovány v autorově monografické práci »Pedagogika odměn a trestů« (viz Jarolím Skalka, *Pedagogika odměn a trestů*, Naše vojsko, Praha 1966, str. 163).

К МЕТОДОЛОГИЧЕСКИМ ПРОБЛЕМАМ ТЕОРИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

В теории нравственного воспитания мы должны преодолевать односторонний, нормативный и статический подход к моральным качествам личности, в первую очередь изучением и раскрытием сути этих качеств. Педагогическую сущность нравственных качеств можно исследовать и изучать при помощи анализа их структуры и анализа процесса формирования сознательной дисциплинированности.

Важную роль при управлении процесса формирования сознательной дисциплины и других моральных качеств играет систематическая оценка дисциплинированного (морального) и недисциплинированного (неморального) поведения и поступков. Эту оцен-

ку мы часто соединяем с системой педагогических наград и наказаний. При исследованиях, которые автор производил между солдат Чехословацкой армии, он прежде всего рассматривал и исследовал мотивационную роль награждений и наказаний. В сознании и поведении исследованных лиц устанавливались результаты (воздействие) воспитательного влияния наказаний и награждений. Автор обобщает некоторые методологические опыты приведенного исследования, специально те, которые могут стать импульсом при аналогических исследованиях теории нравственного воспитания молодежи и взрослых.

JAROLIM SKALKA

ON METHODOLOGICAL PROBLEMS OF THE THEORY OF MORAL EDUCATION

In the theory of moral education a onesided norm and undevelopmental approach towards moral qualities of personality should be avoided, i. e. to start with a research into pedagogical substance of these qualities. It is possible to investigate the pedagogical substance of moral qualities and to analyse them in order to recognize their structure and process. The article presents an analyse of the structure and process of forming conscious discipline.

A systematic valuation of a disciplined (moral) conduct and of an undisciplined (licentious) behaviour plays a significant role in directing the process of forming conscious discipline and other moral qua-

lities. This valuation has been often connected with educational awarding and punishing.

A research performed at the Czechoslovak army was concerned, first of all, with the motivation function of punishments and awards. Results (effects) of an educational influence through punishment and award have been investigated with the mind and behaviour of the persons under examination. The author generalizes some methodological information on given research, namely that knowledge which bring about a performance of analogical research into the theory or moral education of the youth and the adults.