

K současnému stavu teorie mravní výchovy

PhDr. IVA SLABINOVÁ, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Praha

V prvním čísle Pedagogiky r. 1969 zahájil doc. Sedlář diskusi o otázkách teorie výchovy, zejména mravní. Takovouto diskusi lze pokládat za velmi užitečnou, protože mravní výchova tvoří nejvíce opomíjenou a nejméně rozpracovanou součást naší (a nejen naší) pedagogiky.

Společenské podmínky mravní výchovy v současné době

Naše společnost se během více než dvacetiletí, které uplynulo od likvidace kapitalismu u nás, nevyvíjela zdaleka tak přímočaře, jak se na počátku předpokládalo. Morální vztahy ve společnosti, o nichž se soudilo, že se budou automaticky optimálně vyvíjet v bezprostřední závislosti na optimálním vývoji ekonomických vztahů, prošly — nepochybně v jisté závislosti na ekonomických vztazích — poněkud odlišným vývojem, jehož důsledky řada sociologů, politologů a filosofů v nedávné době označila jako morální krizi společnosti.

Nechceme-li propadnout pesimismu a pocitům bezmocnosti, měli bychom vycházet ze střízlivé a citlivé analýzy konkrétních společenských podmínek rozvoje člověka. V závislosti na těchto podmínkách bychom měli provést analýzu cílů mravní výchovy a prověřit její metody a jejich aplikovatelnost v dnešních společenských podmínkách.

Necháme-li stranou problémy ryze politického charakteru, nemůžeme ve výchovné teorii ani v praxi dále pomíjet všechny závažné společenské nedostatky více či méně postihující každého občana tohoto státu, jako je např. rozbujelý administrativně byrokratický aparát, špatná organizace práce na řadě pracovišť, nedostatečně racionalizovaná dělba práce, neproduktivní a nekvalitní výroba, nevyhovující systém rozdělování hmotných statků, jednostranné časové přetížení velkého množství občanů a zejména zaměstnaných žen a matek malých dětí, nedostatečné množství a nedostatečné možnosti využití volného času, katastrofální bytový problém, nízká kvalita a vysoké ceny služeb, nedostatečná úroveň veřejného

stravování, nedostatek předškolních zařízení a řada nedořešených problémů v předškolních zařízeních dnešního typu, poměrně časté a nedomyšlené reformy a reorganizace školství a řada dalších problémů.

Tyto skutečnosti, v poslední době označované jako deformace společnosti, je nutno mít v průběhu výchovného působení na zřeteli. Je nezbytné nejen z nich vycházet, ale zároveň i připravovat žáky na život v těchto konkrétních společenských podmínkách. Bude zřejmě vhodné nepodléhat neefektivnímu optimismu, že žáci, kteří nyní procházejí základní devítiletou školou, prožijí převážnou část svého života ve společnosti, která bude organizována podstatně racionálněji. Je všeobecně známo, že výchova ve své teorii musí vycházet z pokrokové společenské praxe a z pozitivních vývojových perspektiv socialistické společnosti. Kterou část společenské praxe však nyní lze považovat za pokrokovou a které vývojové perspektivy za reálné, je otázka, jejíž řešení přesahuje nejen rámec tohoto článku, ale i rámec zkoumání pedagogiky. Morální úroveň společnosti je tedy závislá jednak na kvalitě společensky determinované záměrné a cílevědomé výchovy, jednak bezprostředně na mnoha dalších složkách společenské praxe. Z neuvědomění si této zkušenosti často plyne, že pedagogika na sebe bere úkoly, jejichž zvládnutí přesahuje její možnosti, a přejímá tím neadekvátní část odpovědnosti za morální stav společnosti.

Obsah a cíle mravní výchovy

Cíle mravní výchovy jsou v učebnicích pedagogiky uváděny velmi nejednotně. Na tuto skutečnost poukázal již J. Váňa ve svém článku v *Pedagogice* z r. 1961.¹⁾

V učebnici *Pedagogiky* J. T. Ogorodnikova a D. NI. Šimbirjova²⁾ jsou cíle mravní výchovy formulovány takto: »Nejdůležitější částí mravní výchovy jsou vlastenecká výchova, výchova socialistického poměru k práci, výchova uvědomělé kázně, pravdivosti, čestnosti, citlivého, pozorného a soudružského poměru k lidem. Ústřední částí mravní výchovy je výchova sovětského vlastenectví.«

Utřídníme-li tyto požadavky, zjistíme, že jde o výchovu vlastností (kázeň, pravdivost, čestnost) a postojů (poměr k práci, vlastenectví a výchova citlivého, pozorného a soudružského poměru k lidem).

V *Pedagogice* I. A. Kairova,³⁾ která u nás donedávna byla nejužívanější učebnicí pedagogiky, se o mravní výchově kromě v samostatné kapitole věnované tomuto tématu projednává ještě v kapitolách »Kolektiv žáků ve škole«, »Mimotřídní a mimoškolní práce s žáky« a »Spolupráce školy a rodiny při výchově dětí«. Mravní výchova je zde definována jako »plánovité působení na děti při řízení jejich rozmanité činnosti. Cílem tohoto působení je vytvářet u dětí mravní chování, mravní pojmy, přesvědčení a charakterové rysy«.

Dále se už mluví pouze o mravních vlastnostech, z nichž za nejdůležitější jsou pokládány »sovětské vlastnosti, proletářský internacionalismus, komunistický poměr k práci a k společenskému vlastnictví, uvědomělá

¹⁾ J. Váňa: *K problému teoretických základů humanistické mravní výchovy*. *Pedagogika* 1961/4, s. 432—434.

²⁾ J. T. Ogorodnikov, D. NI. Šimbirjov: *Pedagogika*, SPN 1952, s. 66.

³⁾ I. A. Kairov: *Pedagogika*, SPN 1958, s. 201.

kázeň a dokonalá spořádanost, kolektivismus, přátelství, soudružství, socialistický humanismus a optimismus, zásadovost, pravdomluvnost a poctivost, dovednost kriticky hodnotit své chování i chování jiných«. ⁴⁾

Stejně jako v předchozí učebnici se zde směřují vlastnosti (uvědomělá kázeň, dokonalá spořádanost, zásadovost, pravdomluvnost a poctivost), postoje (sovětské vlastenectví, proletářský internacionalismus, komunistický poměr k práci a společenskému vlastnictví, kolektivismus), vztahy (přátelství, soudružství) a navíc dovednosti (dovednost kriticky hodnotit své chování i chování jiných).

V Pedagogice Jesipova a Gončarova ⁵⁾ je jednotlivým složkám mravní výchovy věnováno 5 kapitol z 23, které učebnice obsahuje. Jsou to: Základy obsahu a metodiky mravní výchovy, Výchova sovětského vlastenectví a citu, národní hrdosti, Výchova kolektivismu, Výchova uvědomělé kázně, Výchova osobních vlastností charakteru. Za hlavní úkoly mravní výchovy považují autoři této učebnice výchovu sovětského vlastenectví a citu národní hrdosti, výchovu kolektivismu, výchovu uvědomělé kázně a výchovu osobních vlastností charakteru.

Naši nejnovější vysokoškolskou učebnici pedagogiky je učebnice kolektivu autorů vedených O. Chlupem a J. Kopeckým. ⁶⁾ V této učebnici je mravní výchově věnován poměrně rozsáhlý oddíl, který se vedle témat Výchova v duchu kolektivismu, Výchova k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu, Výchova k uvědomělé kázni, Vytváření volných vlastností charakteru zabývá také otázkou výchovy k socialistickému poměru k lidem.

Autoři vycházejí z morálního kodexu budovatele komunismu a zdůrazňují úkol výchovy vytvářet nový socialistický poměr ve všech základních vztazích mezi lidmi. Za základní mezilidské vztahy se považuje vztah rodičů a dětí, vzájemný vztah sourozenců, pracovní vztahy mezi lidmi, vztahy muže a ženy, vztahy spolužáků, vztahy mládeže v PO a ČSM a širší vztahy mezi pracujícími různých zemí a států. Obsahem humánních vztahů je autorům »úcta k člověku, k jeho lidské důstojnosti, čestnost a pravdomluvnost ve vztahu mezi lidmi, ochota pomoci slabším, trpícím a úcta k ženě«. ⁷⁾

K způsobu, jakým autoři vymezují základní lidské vztahy, je možno mít jisté výhrady. Chybí zde jednotné kritérium, směšují se např. široké společenské vztahy se vztahy mezilidskými a interpersonálními. ⁸⁾

Ze všech těchto vztahů autoři podrobně rozebírají pouze vztahy dětí k rodičům a sourozencům. Po krátkém pojednání o těchto vztazích se bez přechodu dostávají k problematice výchovy mravních vlastností (čestnost, pravdomluvnost, statečnost, sebevědomí, skromnost) a k výchově společenského chování. Kapitola končí pojednáním o »pěstování vzájemné

⁴⁾ Tamtéž, s. 205.

⁵⁾ Jesipov, Gončarov: *Pedagogika*, SPN 1954.

⁶⁾ Chlup, Kopecký: *Pedagogika*, SPN 1963.

⁷⁾ Tamtéž, s. 184.

⁸⁾ Zde přejímám terminologii M. Nakonečného, který vycházejí ze Sullivanova třídění, považuje pojem interpersonální vztah za užší než pojem mezilidský nebo sociální vztah, a to proto, že se jím vyjadřuje sociálně významný vztah člověka k člověku, zatímco v pojmu mezilidský vztah se vyjadřuje jakýkoliv vztah mezi lidmi. V pojmu sociální vztah se vyjadřuje relace k sociálnímu prostředí vůbec. (Viz M. Nakonečný, *Základní problematika psychologie interpersonálních vztahů*, VPAKG 1969.)

pomoci a solidarity mezi lidmi« a o »ochotě pomoci slabším a úctě k ženě«. Tímto způsobem zpracování je zde naznačena těsná souvislost mezi lidskými vztahy a morálními vlastnostmi osobnosti. Nedostatkem je, že se zde tyto dva pojmy prolínají a nejsou terminologicky odlišeny.

Srovnáme-li vytyčení cílů mravní výchovy v uvedených učebnicích, zjistíme, že všechny tyto učebnice se shodují pouze ve dvou úkolech mravní výchovy: ve výchově uvědomělé kázně a socialistického vlastnictví.⁹⁾ Ve všech ostatních složkách mravní výchovy je naprostá nejednotnost. Chybějí zde jednotící principy, celková koncepce a obecný cíl mravní výchovy, který by byl osou jednotlivých složek této disciplíny.

Obecný cíl mravní výchovy lze formulovat jako výchovu humánního zaměření osobnosti, jako výchovu člověka k pozitivnímu vztahu k lidem. Vztahy k lidem zde nepojímáme pouze jako vztahy interpersonální a mezilidské, ale i jako vztahy společenské v nejširším měřítku.

Takto formulovaný cíl mravní výchovy nám umožňuje vytvořit syntézu jednotlivých morálních vlastností, jejichž více či méně soustavný výčet se v učebnicích pedagogiky uvádí jako cíl mravní výchovy. Tento obecný cíl lze potom konkretizovat jako výchovu dílčích morálních vlastností a postojů osobnosti, determinovaných tímto obecným cílem.

Ve své kandidátské práci jsem pořídila soupis několika set lidských vlastností, které se u jednotlivých lidí v nejrůznějších kombinacích běžně vyskytují. Snažila jsem se zde najít určité zákonitosti, podle nichž se tyto vlastnosti navzájem sdružují. Musím konstatovat, že všechny klasifikace, k nimž jsem dospěla, byly víceméně formální. Uspokojivé řešení se mi nepodařilo najít ani po prostudování materiálů, které vytvořili charakterologové v různých zemích v období kolem třicátých let na základě řady experimentů, zejména v oblasti psychopatologie.

Ke koncepci, která bude pro teorii naší mravní výchovy přijatelná, se nejvíce přibližují názory amerického psychologa Ericha Fromma. Erich Fromm neřeší bezprostředně otázky procesu výchovy člověka, zabývá se spíše důsledky nejrůznějšího výchovného působení. Frommova snaha po orientaci ve složité změní lidských charakterů má své praktické důvody, které autor nachází v nespokojenosti lidí s dnešní organizací života a s dnešním systémem mezilidských vztahů. »Odosobnění, prázdnota, nescitost života, automatizace jednotlivce, způsobující stále vzrůstající nespokojenost a také sílící potřebu životního stylu přiměřeného člověku.«¹⁰⁾

I když společenské podmínky, v nichž vytváříme své teorie výchovy my, jsou od podmínek, v nichž žije a tvoří E. Fromm, zřejmě dosti odlišné, je zde mnoho problémů, jak bude dále patrné, společných. Budeme-li respektovat specifiku našich poměrů, můžeme řadu poznatků tohoto autora v mravní výchově aplikovat.

E. Fromm se nezabývá jednotlivými charakterovými vlastnostmi osobnosti a jejich genezí, nýbrž formuluje tak zvané základní orientace charakteru. Charakterové orientace dělí na produktivní a neproduktivní. Za neproduktivní orientace považuje: receptivní orientaci, vykořisťovatel-

⁹⁾ Toto zjištění se kryje s konstatováním prof. Váni ve výše citovaném článku, i když některé z analyzovaných materiálů byly odlišné.

¹⁰⁾ E. Fromm: *Člověk a psychoanalýza*, Praha 1967, s. 69.

skou a křečkovskou orientaci a tržní orientaci. Každou z těchto orientací charakterizuje řadou vlastností, a to vlastností kladných i záporných. Všem neproduktivním orientacím je však společné, že jsou to různé formy konzumního zaměření člověka. Všechny lidské kvality jsou zde chápány jako směřitelné hodnoty, řídící se zákony nabídky a poptávky a uplatnitelné na »trhu osobností«.

Produktivní orientací charakteru rozumí E. Fromm aktivní tvořivou lásku k lidem i k sobě samému, neustálé aktivní sebezdokonalování, sebevýchovu a neustálou péči o harmonický rozvoj subjektu. Takovéto pojetí orientace charakteru je velmi blízké cílům výchovy osobnosti v socialistické společnosti, i když právě zde tato složka výchovy osobnosti zůstává dosud nedoceněna.

Chceme-li dospět k ucelené koncepci mravní výchovy, musíme dosaďadní cíle mravní výchovy podrobit revizi, která by měla vycházet z výsledků zkoumání ostatních společenských věd od ekonomie až po psychologii osobnosti. Například názory vyslovené v publikacích kolektivu pracovníků vedeného R. Richtou mohou přispět k revizi dnešního řešení otázky vztahu jednotlivce a společnosti, psychologické a neurologické poznatky o individuálních zvláštnostech osobnosti mohou být podkladem pro revizi dnešního pojmání kolektivu, zkušenosti kapitalistických sociologů, počínaje názory vyslovenými v »Problémech mladé generace« E. Fischera nás důrazně upozorňují, abychom ve svém systému výchovy přestali vztah k věcem, vztah k vlastnictví a idealizovaný vztah k práci nadřazovat vztahu k člověku.

Domnívám se, že mravní výchova by měla usilovat o výchovu člověka, který bude natolik integrovanou a uvědomělou osobností, že bude schopen navazovat s ostatními lidmi humánní vztahy prosté jakéhokoliv utilitarismu a nacházet v nich hluboké uspokojení.

Mělo by jít o výchovu lidí, kteří budou svůj neopakovatelný život prožívat v této konkrétní společnosti, kterou si sami nevybrali, ale do níž se narodili a v níž jsou nuceni žít. Vychováváme lidi, kteří mají plné lidské právo prožít tento život šťastně a bohatě a naplnit ho bohatými vztahy k ostatním lidem, stíženým stejným údělem žít právě v této době. V publikaci Richtova kolektivu »Civilizace na rozcestí«¹¹⁾ se říká: »Revoluce vysoce cení obětavost, pokud se společenský rozvoj bez ní neobejde; podřizuje individuální potřeby a zájmy společenským všude tam, kde není dostatek. Ale cílem není takové obětování a podřizování, nýbrž vytvoření společenské a výrobně technické základny života, na které individuální rozvoj každého není v rozporu s kolektivním zájmem, nýbrž je naopak jeho vlastním předmětem, kde všeobecný rozvoj nevyžaduje omezení individuálního rozvoje, ale naopak přímo se o něj opírá.«

Na jiném místě této práce se říká: »Snaha po úplném ztotožnění jednotlivce se společenskou skutečností a jejím věděním je pro podmínky vědeckotechnické revoluce neplodná. Jednotu je třeba hledat ve vnitřní ucelenosti každého jednotlivce, vychovat z každého člověka vychovatele sebe sama, učinit z objektu výchovy subjekt vlastní výchovy.«¹²⁾

¹¹⁾ R. Richta a kol.: *Civilizace na rozcestí*, Praha 1967, s. 153.

¹²⁾ Tamtéž, s. 85.

Hlavním cílem mravní výchovy by měla být výchova uvědomělého humanismu, založená na moderní marxistické koncepci filosofie člověka. Humánní zaměření osobnosti je integrujícím prvkem jednotlivých dílčích složek mravní výchovy. Považují-li za cíl mravní výchovy výchovu vztahů člověka k lidem a k sobě samému, naprosto tím nemíním bagatelizovat význam jednotlivých složek mravní výchovy, jak byly uvedeny na začátku kapitoly. Jde spíše o to, najít konečný smysl všech těchto dílčích úkolů mravní výchovy a syntézu všech jejích dílčích prvků.

V ý z n a m r o d i n y p r o m o r á l n í r o z v o j o s o b n o s t i

Při formování morálního profilu osobnosti působí kromě makrospolečenských vlivů, o nichž jsem se již zmínila, řada dalších činitelů, jejichž působení je obtížné předpovídat, zachytit a někdy i zpětně postihnout. Patří sem některé druhy působení mimoškolních institucí, v nichž se realizují individuální zájmy dítěte, jeho kamarádi a přátelé, příbuzní, přátelé a známí rodičů, četba knih, časopisů a novin, působení rozhlasu, televize, filmu a divadla a mnoho náhodných vlivů, jako jsou setkání dítěte s různými lidmi za různých okolností, zkušenosti získané pozorováním a různé neočekávané zážitky, které mohou být pozitivní i negativní a někdy dokonce traumatizující.

Ze všech prostředí, kterými člověk během svého vývoje prochází, má pro jeho morální výchovu a zejména pro výchovu jeho vztahu k lidem největší význam rodina. »Rodiče dávají svému dítěti lekci nejdůležitějšího lidského umění, umění vycházet s lidmi, a zdá se, že duševní rovnováha člověka záleží velmi mnoho právě na jeho schopnosti vycházet dobře s lidmi.«¹³⁾

Pojímáme-li mravní výchovu nejen jako nástroj přizpůsobování člověka potřebám společnosti, jak se to často dělo, ale jako jeden z prostředků kultivace osobnosti člověka a jeho vztahu k okolnímu světu, ale i vztahu k sobě samému, musíme svá zamýšlení o mravní výchově započít u prvního prostředí, kde vznikají první morální vlastnosti, vztahy a postoje, to jest u rodiny.

Důležitost rodiny pro vytváření morálních vlastností, vztahů a postojů lze vidět především v těchto faktorech:

1. Rodina je prvním prostředím, v němž dítě přichází do styku s druhými lidmi a v němž se vytvářejí jeho první sociální zkušenosti, vědomosti, dovednosti a návyky v jednání s druhými lidmi.
2. Rodina je prostředí, které má na dítě relativně nejdéletrvající vliv a kde dítě tráví největší část svého času.
3. Rodinné prostředí je v raném věku prakticky jediným místem, kde se získávají zkušenosti a poznatky téměř bez konkurence s jiným prostředím.
4. Při vytváření sociálních zkušeností se uplatňuje více či méně hluboká citová složka, která členy rodiny navzájem spojuje.
5. V rodině se člověk setkává s prvními konflikty a učí se různým způsobům jejich řešení.

¹³⁾ L. Kubička: *Rodina a duševní zdraví dítěte*, SPN 1966, s. 17.

6. V rodině dítě kromě toho, že navazuje vlastní vztahy s ostatními členy rodiny, pozoruje také jejich vzájemné vztahy. Získává řadu představ o základních lidských vztazích. Čím je rodina početnější, tím jsou tyto vztahy rozmanitější.

7. Rodina je místem, kde jsou nebo mají být uspokojovány základní emocionální potřeby člověka (potřeba pozornosti, zájmu, ohledu, lásky), kde se rozvíjejí psychické schopnosti a vlastnosti, kde jsou známy a mají být respektovány individuální zvláštnosti každého člověka.

Rodina jako společenská instituce prošla v souvislosti se změnou společenského řádu v naší zemi, především však v souvislosti s rozvojem výrobních sil, podstatnými změnami. Otázkou zůstává, zda tyto radikální změny v životě rodiny vyplynuly z potřeb rodiny samé, nebo pouze z potřeb rozvíjejícího se průmyslu, nebo z potřeb společnosti i z potřeb rodiny. Další otázkou zůstává, zda plnění hlavních funkcí rodiny jako základní společenské jednotky bylo usnadněno, ztíženo, nebo znemožněno.

Jaká je funkce dnešní rodiny? Proti rodině kapitalistické nebo dokonce feudální se počet funkcí rodiny snížil. V souvislosti s rozvojem společenské dělby práce byla z rodiny vydělena činnost výrobní, a tím zároveň činnost výuková a výchova k povolání. V další etapě společenské dělby práce ztrácí rodina v souvislosti se zaměstnáním žen mimo domov povolená i svůj charakter »domácnosti« v původním smyslu slova. Neustále se prohlubuje tendence zbavovat rodinu práce, kterou je možno lépe a rychleji vykonat pomocí odborných sil a strojů, i když praxe je zatím brzděna nedostatečným rozvojem a funkcí příslušných zařízení.

Společnost převzala plně úkol řízení výuky nejmladší generace a podílí se s rodinou na odpovědnosti za její výchovu. Hlavní funkce, kterou má plnit rodina v naší společnosti, je funkce biologická, psychologická a pedagogická. Jako hlavní faktory funkce rodiny uvádí K. Mácha:¹⁴⁾ psychické zakořenění, citovou stabilitu, jednoznačnost intelektuálního a emocionálního vývoje, prostředí (hmotné i sociální), které chrání dítě před nebezpečím, uspokojení základních životních potřeb, uspokojení kulturních potřeb a výchova k novým kulturním obzorům (přejato podle W. Metznera, *Der Auftrag des Elternhauses*). Máme-li se zabývat pedagogickou funkcí dnešní rodiny jako jednou z nejpodstatnějších složek jejího života, musíme si především povšimnout sociálního prostředí rodiny, v níž dnešní mladá generace vyrůstá, a některých specifických problémů charakteristických právě pro rodinu dneška. Specifikem dnešní rodiny je masové začlenění žen do zaměstnání s některými ne zcela vyřešenými aspekty.

Jedním z těchto aspektů, který je nutno při řešení problémů rodinné výchovy mít na zřeteli, je otázka předškolních a mimoškolních zařízení, v nichž děti tráví svůj čas po dobu matčina zaměstnání. Na adresu kvality těchto zařízení a jejich vhodnosti pro výchovu dětí už byla napsána řada kritických připomínek, druhým problémem je nedostatečná kapacita jeslí a mateřských škol.

Podle údajů z r. 1966 může být do jeslí přijato 15 240 dětí, to znamená, že asi každé sedmé dítě ze 460 313 dětí tohoto věku bylo v r. 1966 umístěno v jeslích 69 732 dětí.

¹⁴⁾ K. Mácha: *Mladá generace známá i neznámá*, SPN 1966, str. 27.

V r. 1966 navštěvovalo mateřské školy asi 361 733 dětí, to jest 55,2 % dětí příslušného věku. Je otázkou, kdo pečuje o 85 % dětí ve věku do tří let, které nemohou být umístěny v jeslích, a o 45 % dětí od tří do šesti let, které nemohou navštěvovat mateřské školy. Tato otázka nebyla zatím odborně prozkoumána, lze však důvodně předpokládat, že velkou část řešení péče o děti zaměstnaných matek tvoří dlouhodobá provizoria, která je nutno vydržet, dokud dítě nedoroste školního věku, což ovšem nepodporuje ani duševní rovnováhu zaměstnaných matek, ani harmonický rozvoj dětí. A tak opět dochází k paradoxní situaci, v níž rodina, jejíž hlavní povinností a smyslem je péče o dítě a jeho úspěšná výchova, při narození každého dítěte stojí před problémem »kam s ním?«.

I když si pedagogové tento problém velmi palčivě uvědomují, přesahuje jeho řešení jejich kompetenci. Tato otázka se na štěstí opět dostává do popředí společenského zájmu a lze tedy doufat, že bude v blízké budoucnosti uspokojivě vyřešena.

Zatím je nutno konstatovat, že pomoc společnosti při výchově dětí předškolního věku je poměrně malá a převážná část péče o předškolní děti dosud spočívá na rodinách.

Na rozdíl od výchovy ve škole, kde převažují verbální metody, je specifikem rodinné výchovy převaha prostředků neverbálních. Více než slova v rodině vychovává osobní příklad všech členů rodiny, vzájemné vztahy mezi rodiči, vztahy mezi rodiči a dětmi a mezi všemi ostatními členy rodiny navzájem.

Vztahy v rodině se navenek projevují ve vzájemném chování jejích členů. Chováním v pojetí socialistické morálky nerozumíme pouze zachovávaní zdvořilostních konvencí. Chování v rodině má vyplývat z pozorného vztahu členů rodiny navzájem a má napomáhat usnadňovat a zpříjemňovat druhým život. Mezi zásady slušného chování v rodině patří zejména respektovat potřebu soukromí každého člověka, respektovat osobní svobodu i u svých nejbližších, to znamená i u manžela, manželky a dětí. Nerespektování těchto potřeb nesvědčí o lásce, ale o panovačnosti, netaktnosti a zmonopolizování, zvěcnění vztahu. Je nutno umět se ovládat a neřešit případné rozpory hrubým způsobem, urážením a ponižováním druhého, nepřinášet do domova nervozitu zvenčí, umět pomoci manželovi nebo manželce tam, kde je toho třeba, i bez požádání, nevyžadovat úsluhy od druhého, není-li to naprosto nutné, snažit se sladit i odlišné potřeby členů rodiny, mít dobrou vůli vytvořit v rodině oázu klidu a pohody.

V rodině, stejně jako v každém kolektivu, kde se musí řešit určité problémy, může dojít ke vzniku konfliktů. Hloubka konfliktů závisí na závažnosti jejich příčin, na osobních vlastnostech členů rodinného kolektivu, na jejich vztazích, na jejich schopnosti vzájemně se informovat a na jejich návycích vzájemného jednání. V každé rodině se mohou vyskytovat situace, které vzniku konfliktů napomáhají, například bytové potíže u většiny mladých manželství, hmotné starosti, problémy spojené se zaměstnáním u ženy a s jejím pracovním přetížením po narození dětí, komplikace s opatrováním dětí, zdravotní potíže některého člena rodiny apod.

Konfliktní situace v rodině jsou pro děti první školou řešení problémů.

Dítě se zde může naučit řešit konflikty věcně, bez vytváření napětí a ubližování jiným lidem, může se ovšem i naučit opaku.¹⁵⁾

Bezprostřední příklad vztahu rodičů a dětí získávají děti v rodinách, kde žije pohromadě více generací. Pozitivní či negativní působení tohoto příkladu závisí na vlastnostech všech zúčastněných osob, na jejich vzájemných vztazích, ale i na určitých vnějších podmínkách, zejména hmotných a bytových.

K závažným obtížím při vytváření lidských vztahů dochází v rodinách narušených a neúplných. Zde tíha veškeré výchovy spočívá často na jednom člověku, pro něhož v určitých etapách vývoje dětí může být těžko únosným břemenem.

Společenská pomoc v těchto náročných situacích, nedojde-li k vyhraněným komplikacím, jakými jsou delikvence nebo duševní poruchy dětí, je prozatím minimální.

Druhým podstatným faktorem, který určuje kvalitu výchovného působení rodiny, je postoj rodičů k dětem. Kořeny postojů rodičů k dětem musíme hledat již v předcházející generaci nebo dokonce v několika předcházejících generacích. Můžeme pozorovat, že postoje k dětem a ovšem k lidem vůbec se v některých rodinách tradují z generace na generaci a s nimi se přenášejí i výchovné zásady, metody, zkušenosti a předsudky. Každý z rodičů si z vlastního dětství přináší jistý postoj k rodičovství a zároveň »recept na výchovu«, s kterým se ve své praxi musí jistým způsobem vyrovnat, ať už ho napodobí nebo neguje. Výchovné zásady, které se tradují v mnoha rodinách, nebyly dosud výsledky vědeckého zkoumání zdaleka ovlivněny tak jako například zásady zdravotnické nebo hygienické, které v posledních desetiletích zaznamenaly značnou popularizaci. V postoji rodičů k dětem se odrážejí vlastní dětské zkušenosti rodičů, dále jejich zkušenosti z manželství a rodinného života, jejich spokojenost či nespokojenost v dosavadním životě, jejich vztah k blízkým i vzdálenějším lidem, odrážejí se zde jejich splněná i nesplněná přání, jejich touhy a ambice.

V druhé řadě závisí postoj rodičů k dětem na podmínkách, do nichž se dítě rodí, na tom, zda byly splněny nezbytné ekonomické a sociální předpoklady pro jeho narození nebo zda kříží rodičům jejich osobní plány. Postoj rodičů k dítěti závisí i na tom, zda jde o dítě chtěné nebo nechtěné, na pořadí dítěte mezi ostatními sourozenci a na mnoha jiných faktorech, v neposlední řadě pak na dítěti samém, to znamená na jeho osobních vlastnostech, schopnostech, na jeho pohlaví, na jeho podobě a na mnoha jiných okolnostech, které dítě nemůže změnit. Tato nevyhnutelná odlišnost postojů k jednotlivým dětem má za následek i odlišnost výchovných postupů, které se spolu s odlišnými psychickými předpoklady podílejí na výchově různých vlastností u různých dětí v téže rodině. Postoj rodičů k dětem není však neměnný, v průběhu společného života se rozvíjí, obobacuje, přizpůsobuje novým podmínkám.

¹⁵⁾ O technikách řešení náročných situací a jejich vlivu na psychiku dítěte a jeho duševní zdraví pojednává práce Jana Čápa a Zdeňka Dytrycha: *Konflikt, frustrace, stres a utváření osobnosti*, SPN 1967. Společensky hodnotné i negativní techniky řešení konfliktních situací, které dítě získává v rodině, jsou rovněž popsány v knize autorů Langmela a Matějčka: *Člověk známý a neznámý*, Praha 1959.

Prvním úkolem rodičů při narození dítěte je vytvořit pro ně podmínky vhodné k optimálnímu duševnímu i tělesnému rozvoji. Kromě základních předpokladů materiálních zde jde o vytvoření příznivé výchovné atmosféry, ovzduší klidného, laskavého porozumění pro potřeby všech členů rodiny, tudíž i pro skutečné potřeby novorozeného dítěte. K nejranějším potřebám dítěte patří kromě potravy, tepla a čistoty také potřeba lásky, především mateřské.

Láska matky k dítěti má pravděpodobně prazáklad v pudovém vybavení člověka.

Mateřská láska však má dvě odlišné kvality: první je láska k malému, bezmocnému novorozeněti, které je na matku zcela odkázané, druhá je láska ke staršímu dítěti, které se počíná osamostatňovat a v němž je nutno respektovat vyvíjející se osobnost. E. Fromm zdůrazňuje zejména tuto druhou kvalitu mateřské lásky: »Mateřská láska k dorůstajícímu dítěti, láska, která nechce nic pro sebe, je snad nejobtížnější forma lásky vůbec, což je tím klamnější, že své malé novorozeně může matka milovat tak snadno. Ale právě pro tuto obtížnost může být žena skutečně milující matkou jen tehdy, když umí milovat, když je schopna milovat svého muže, jiné děti, cizí lidi, všechny lidi. Žena, která není schopna lásky v tomto smyslu, může být něžnou matkou jen pokud je dítě malé, nemůže být však milující matkou, jejíž prověřovací zkouškou je ochota snášet odloučení...« (E. Fromm, *Umění milovat*, str. 42).

S rozvojem intelektuálních schopností, a tím i potřeb dítěte, nabývá na významu jeho vztah k otci. Podle E. Fromma potřebuje každé dítě otcovu lásku, autoritu a vedení od šesti let.

Láska rodičů nebo jejich zástupců k dětem je bezpodmínečným předpokladem jejich zdravého duševního vývoje. Nedostatek citového připoutání k dospělým osobám způsobuje citovou prázdnotu, citovou plochost dítěte v přítomnosti i v jeho budoucím vývoji, poruchy vůle, ve zvláště drastických případech i poruchy rozvoje rozumových schopností. To je příčina, proč se neosvědčují celotýdenní předškolní zařízení ani dětské domovy. Ani v rodinném prostředí však nejsou emocionální potřeby dětí vždy plně uspokojeny. Stává se, že oba rodiče nebo některý z nich mají některé dítě raději a některé nemají příliš rádi. Příčinou může být nepřipravenost rodičů na povinnosti spojené s výchovou dítěte a jejich neschopnost přinášet oběti, změnit životní styl a přizpůsobit ho změněné situaci, finanční komplikace, někdy nastanou bytové problémy, nemoc v rodině, někdy matka těžko snáší nutnost přerušit zaměstnání, jindy nespokojenost vyplyne z některé vlastnosti dítěte, z jeho snížených schopností.

Etika rodinného života nepřipouští, aby rodiče své dítě nemilovali, a proto si rodiče svůj vztah k dítěti často nepřiznávají, mnohdy si jej ani neuvědomují. Nedostatek lásky k dítěti se pak projeví buď nadměrnou přísností, kritičností, nebo naopak lhostejností. Vyrovnat se s neláskou rodičů je zpravidla úkol nad síly dítěte. Takové dítě mívá pocit hluboké křivdy, nedůvěry k lidem, nerado se podřizuje vedení, bývá úzkostlivé, zakřiknuté nebo naopak neochotné a vzdorovité. Děti se brání proti nelásce dospělých všemi dostupnými prostředky, od neurotických projevů až po projevy zločinnosti.

Průkazné doklady pro toto tvrzení lze najít v práci Z. Švancara O výzkumu kriminality mládeže. Rovněž v publikaci »The psychology of character development« autoři R. F. Peck a R. S. Havighurst¹⁶⁾ uvádějí výsledky svého výzkumu, v němž zjistili, že odmítnuté, nemilované dítě, nemá předpoklady vyrůst v morální osobnost. Pro vývoj odmítnutého dítěte není podstatné, zda jsou k němu rodiče demokratičtí či autokratičtí, přísní či shovívaví. Nadměrná přísnost, která nevyplývá z rodičovské lásky, vyvolává v dítěti odpor a nenávist. Přílišná shovívavost, není-li vyváжена pevným citovým poutem, vyvolává chaos, nedostatek morálních principů, lhostejnost k mravním normám. »Nemilované dítě nemá úspěšnou zkušenost v sociálních vztazích doma a do světa přichází s všeobecnou neschopností vyrovnat se s různými situacemi a s relativně silnou tendencí hledat úspěchy kdekoliv. Bylo dlouhodobě příjemcem negativních citů obou rodičů. Jeho vztahy k nim byly přitom stále mařeny, protože nikdy nenašlo jejich skutečný souhlas. Má tedy negativní city k matce a otci a extrémně malé pozitivní city. Krátce řečeno, má málo rádo lidi, pocituje spíše nenávist ke své rodině a k většině jiných.«¹⁷⁾

Průzkumy, které by se soustavně zabývaly závislostí některých výchovných postupů a vývoje určitých vlastností osobnosti, u nás zatím neexistují. Jejich provedení i zhodnocení by bylo velmi obtížné, protože by muselo počítat se specifickými podmínkami v každé zkoumané rodině a s vrozenými individuálními zvláštnostmi každého ze zkoumaných dětí. Ještě obtížnější by byla aplikace těchto výsledků v ostatních rodinách.

Provádět experiment v oblasti výchovy osobnosti je příliš riskantní, protože jeho případný neúspěch, který by měl za následek určitý defekt ve výchově osobnosti, by bylo velmi obtížné napravit.

Výchova vlastností osobnosti v rodině je tedy odkázána na poměrně dosti obecné směrnice a návody, které se s malými obměnami tradují už od Komenského Informatoria školy mateřské.

Jednou z cest, která by mohla osvětlit proces vytváření vlastností osobnosti v rodině, ovšem pouze proces jistým způsobem defektní, by mohlo být využití poznatků psychopatologie a psychiatrie.

Psychiatři, kteří se zabývají prevencí a léčením neuróz, tvrdí, že základy duševního zdraví se vytvářejí mezi 6.—27. měsícem života dítěte, především na základě zkušeností s matkou nebo s tím, kdo tuto funkci vykonává. Neurotiky se prý zpravidla stávají lidé, kteří od dětství neměli možnost vytvářet úspěšné meziosobní vztahy.¹⁸⁾ V úvodu k této knížce upozorňuje M. Hausner, že existují speciální neurotizující výchovné techniky, kterých si není vědom ani vychovatel ani vychovávaný: »Je to například nadměrně ochranný postoj, hýčkáni, povolná matka a přísný otec nebo naopak, příliš ovládané chování rodičů, nadměrné požadavky na dítě, neúměrné jeho věku a možnostem, někdy je dítě soustavně vystavováno protichůdným podnětům vycházejícím z téže osoby, zahrnováno nadměrnou péčí k umlčení vlastních pocitů viny za nepříteli kladný vztah k dítěti atd.«¹⁹⁾

¹⁶⁾ *The psychology of character development*, New York 1962.

¹⁷⁾ Robert F. Peck, Robert S. Havighurst: *The psychology of character development*, str. 123.

¹⁸⁾ R. A. Začepickij, E. K. Jakovleva: *Výchova a neurózy*, SZN 1964.

¹⁹⁾ Tamtéž, str. 13—14.

Otevřené odmítání dítěte a chladný vztah k němu, který se projevuje ve lhostejnosti, v mechanické obsluze bez pozitivního citového projevu, v příliš »věcném« nebo »vědeckém« vztahu k dítěti, vyvolává u dětí agresivitu a rebelantství, jindy mělké a přeletavé postoje. Nepřiměřené omezování dítěte nadměrnou péčí vede k submisivitě, nesamostatnosti, introverzi. Příliš mírná a shovívavá výchova napomáhá rozvoji dětské agresivity a může vést k vytvoření pocitu beztrestnosti, neodpovědnosti.

Nedůslednost, náládovost, nevypočitatelnost rodičů vede k tomu, že i dítě se může chovat nevypočitatelně, rychle střídá postoje a sociální role, nemá dostatečně rozvinuté svědomí.

Nadměrná morální přísnost rodičů vzbuzuje i u dětí pocit morální nadřazenosti, jindy odklon od vrstevníků »morálně méněcenných«, popřípadě strach z nich, samotářství, izolaci a omezení možnosti sociální interakce.

Úloha školy při vytváření vztahů k lidem

Škola je po rodině dítěte druhým hlavním prostředím, v němž se formují lidské vztahy. Úloha školy při vytváření vztahů k lidem se od úlohy rodiny výrazně liší. Výchova vztahů v rodině se děje soužitím. Hlavní výchovnou metodou v rodině je osobní příklad, základem výchovného působení je systém osobních vztahů mezi všemi členy rodiny. Úkolem rodiny je poskytnout dítěti příležitost k pevnému citovému zakořenění a vytvořit předpoklady k rozvoji emocionální složky osobnosti. Verbální výchovné metody mají v rodině funkci teprve druhořadou.

Školní prostředí se od rodinného liší několika podstatnými znaky:

- I. Výchova ve škole probíhá jako cílevědomý, plánovitý proces, řízený kvalifikovanými odborníky, na rozdíl od výchovy v rodině, která je organizována individuálně a v níž míra záměrnosti a cílevědomosti závisí na různé míře uvědomělosti a pedagogických schopností vychovávajících osob.
- II. Výchovná činnost rodiny se zpravidla vyčerpává výchovou v »užším smyslu«, zatímco těžiště výchovného působení školy spočívá hlavně v činnosti vzdělávací.
- III. Škola je prvním pracovištěm dítěte, kde dítě plní svůj první společenský úkol. Z tohoto úkolu vyplývají pro dítě četné povinnosti a omezení, školní povinnosti mu zabírají i část času, který tráví v rodině.
- IV. Z poměrně úzkého rodinného kruhu přechází dítě do početného kolektivu, který na ně klade požadavky a kterému se musí přizpůsobovat (příležitost pobývat určitou část dne ve společnosti vrstevníků mělo asi 50 % dětí už v předškolních zařízeních. První kolektiv s určitou organizací a společným cílem poznává však dítě až v průběhu své školní docházky).
- V. Neformální a silně citově zabarvené vztahy v rodině jsou ve škole nahrazeny vztahy daleko formálnějšími a méně osobními. Vytvoření osobních vztahů dítěte ke spolužákům a učitelům má po celý školní život dítěte velký význam. Může přispět k tomu, že dítě chodí do školy s radostí, ale může také způsobit, že dítě školu nenávidí. Adekvátní začlenění dítěte do školního kolektivu přispívá k efektivnějšími osvojování učiva, ke snadnějšímu udržení kázně, k rychlejšímu získání návyků.

Výchovné ovlivňování mezilidských vztahů v dnešní škole lze rozdělit na dvě složky, na teoretickou, která zahrnuje teoretické základy socialistické morálky a některé psychologické poznatky o lidských vlastnostech a vztazích, a složku praktickou, prožitkovou, která spočívá v navazování konkrétních meziosobních vztahů a v získávání praktických zkušeností z těchto vztahů ve škole. Mezilidské vztahy ve škole se projevují ve dvou hlavních rovinách: horizontálně, tj. vztahy mezi spolužáky a ostatní mimořádní vztahy mezi dětmi, a vertikálně jako vztahy k učitelům, k vedení školy, k vychovatelům v družinách mládeže, k vedoucím PO.

Významnou úlohu při vytváření zkušeností ze vztahů žáků mají i vzájemné vztahy mezi učiteli, vztahy mezi vedením školy a učiteli a celková atmosféra vztahů ve škole.

Výchovné vyučování má kromě sdělování poznatků, vytváření a upevňování vědomostí, dovedností a návyků vychovávat také lásku k práci, správný poměr k socialistickému vlastnictví, proletářský internacionalismus, kolektivismus, socialistický humanismus, socialistický optimismus, pevnou vůli, schopnost překonávat překážky a vytrvale pracovat k dosažení cíle, skromnost, čestnost, pravdivost, pečlivost, přesnost, ukázněnost a jiné kladné vlastnosti, má vypěstovat u žáků návyky kulturního chování a zároveň má přispívat k rozvoji rozumových schopností mládeže.²⁰⁾

Syntézu výchovných fragmentů, získaných v jednotlivých vyučovacích předmětech, má vytvářet občanská výchova, která je poněkud méně přetížena faktickými poznatky a poskytuje jistou možnost (podle schopností, kvalifikace a zájmu učitele) působit mimo jiné i výchovně.

Podle učebních osnov z r. 1960 se občanská výchova zabývala morálně výchovnou problematikou v 6. a 9. ročníku. V 6. ročníku se probírala témata: 1. Učíme se pro život v socialistické vlasti, 2. náš žakovský a pionýrský kolektiv, 3. o vztahu žáků k druhým lidem, 4. o kulturním chování při různých příležitostech, 5. naši pracující zvelebují svou vlast.

Třetí téma, nazvané »O vztahu žáků k druhým lidem«, se mělo podle učebních osnov zabývat těmito otázkami: poměr žáků k dospělým lidem, úcta k pracujícím, správný vztah k rodičům, vděčnost za jejich péči, ochota a snaha jim pomáhat, naše pracovní úkoly v rodině, vztah k sousedům, příklady správných vztahů v rodině, poměr ke spolužákům, přátelství a soudružství, zvláště v našem třídním a pionýrském kolektivu, organizace vzájemné pomoci ve třídě, učíme se otevřeně hodnotit své klady a nedostatky, společně usilovat o nápravu; úcta ke starým lidem, ohled k nemocným, správný vztah k malým dětem, podnět k timurovské akci, k péči o nemocné spolužáky, k převzetí patronátu nad domovem důchodců, nad žáky z nejnižších tříd apod.; o chování k ženám a minkám.

Čtvrté téma, »O kulturním chování při různých příležitostech«, se má zabývat otázkou vytváření návyků správného společenského chování (zdvořilé, slušné chování, projev kulturní vyspělosti mladého občana naší republiky; jak zdravít, jak se představit, uvítat hosta, o něco požádat, omluvit se apod.; o zdvořilém vztahu k návštěvníkům obce, kraje; jak se chovat u stolu, na ulici, v dopravních prostředcích, ve veřejných míst-

²⁰⁾ Podrobněji o tom J. Skalková: *K otázkám výchovného vyučování v socialistické škole*, SPN 1956.

nostech, v divadle, na koncertě, jak telefonovat apod.; úcta k mateřskému jazyku; úcta k státním symbolům, k pamětním deskám, k pomníkům; čisté a vkusné oblékání).²¹⁾

I když k takto provedené konkretizaci výchovného tématu je možno mít řadu vážných výhrad, není vhodné, že byla občanská výchova v 6. ročníku zrušena. Témata, která se v 6. ročníku probírala, byla sice na značně vyšší úrovni přenesena do 9. ročníku, ale některé otázky, které se probírají v 9. ročníku, nejsou již v 9. ročníku zcela aktuální. Například »problematiku vztahů ve třídě« probírají žáci několik měsíců před opuštěním školy, čtvrté téma »O kulturním chování při různých příležitostech«, které bylo značně zredukováno, mělo být probráno již v mladším věku.

Jedinou příležitost získat určité souvislé poznatky o vztazích mezi lidmi a užití dovedností nebo aspoň jejich psychologické základy, nutné pro vytváření uspokojivých lidských vztahů, mají nyní žáci teprve v 9. ročníku v tématu »Mravní a charakterové vlastnosti, Vztahy mezi lidmi«, kterému je věnováno 17 hodin.

Na rozdíl od frázovitě a abstraktní formulace tohoto tématu v učebních osnovách z r. 1960 konkretizují nové osnovy uvedené téma obsažněji a systematičtěji:

1. Mravní a charakterové vlastnosti. Vztahy mezi lidmi.
(17 hodin)

Co je to morálka. Vývoj a společenská podmíněnost morálky.

Její význam pro život jedince, pro vztahy mezi lidmi.

Humanismus — hlavní znak socialistické morálky.

Základní mravní rysy osobnosti — pravdivost, čestnost, poctivost, humánní vztah k druhým lidem, ochota jim pomáhat.

Odpovědný vztah k práci, socialistické vlastenectví, internacionalismus.

Co je to charakter člověka. Základní charakterové rysy osobnosti: cílevědomost, iniciativnost, ukázněnost.

City a vůle. Soulad rozumové, citové a volní stránky osobnosti.

Škodlivost extrémních citových a volních projevů, sebeovládání.

Hlavní zásady sebevýchovy. Odpovědnost k sobě a druhým lidem.

Vztah chlapců a děvčat, přátelství, láska, manželství.

Funkce rodiny, rodinné soužití.

Styl života v socialistické společnosti, kulturnost chování a jednání, co je to pravá modernost.²²⁾

Přes zlepšení obsahu tohoto tématu v učebních osnovách je nutno konstatovat, že za devět let povinné školní docházky je otázkám morální výchovy a výchovy vztahů k lidem věnováno pouze 17 hodin. Poučení o lidských vztazích bývá navíc nestejně kvality, protože většina učitelů, kteří tomuto předmětu vyučují, není pro něj dostatečně kvalifikována. Mladí lidé se ve své každodenní praxi setkávají nejen s kladnými vztahy, ale i s velmi závažnými nedostatky v lidských vztazích a někteří mají z těchto vztahů doslova otrěsné zkušenosti.

S podobnými zkušenostmi škola ovšem nepočítá. Ve svém výchovném působení nerozlišuje (a vzhledem ke svým časovým možnostem pravděpodobně ani nemůže rozlišovat) mezi dětmi ty, které vyrůstají obklopeny

²¹⁾ Učební osnovy ZDŠ, SPN 1968.

²²⁾ Učební osnovy ZDŠ, SPN 1968.

pozorností a láskou, a děti z narušených a rozvrácených rodin a z rodin navenek »normálních«, které však přesto mohou citově trádat a mít velmi negativní zkušenosti. Jestliže škola všem dětem, nerespektujíc tyto a ještě mnohé další rozdíly, vykládá vztahy v socialistické společnosti jako bezkonfliktní idylu, není vinou dětí, že její výchovné působení nemohou akceptovat.

Své kladné a záporné zkušenosti nemají žáci kde projevit, tím méně si je utřídit, rozebrat a ujasnit jejich příčiny. Zkušenosti dětí jsou v rozporu s poučováním o povinné uctě k rodičům a k ostatním dospělým lidem a mohou, nejsou-li výchovně usměrněny, vyústit buď v otevřenou srážku dvou generací, nebo, což je horší, v pasivní přizpůsobení mládeže světu dospělých, o němž nemá valné iluze.

Koncepce ovlivňování lidských vztahů v průběhu školní docházky podceňuje lidské vztahy a jejich úlohu v životě člověka. Socialistická škola by měla být humánní institucí, která by byla schopna poskytnout žákům porozumění pro jejich lidské problémy, měla by být žákům morální oporou proti mnohdy demoralizujícímu a zároveň neurotizujícímu působení rodiny, poskytnout určitou morální jistotu alespoň těm žákům, kteří tuto jistotu nemohou nalézt v jiných sociálních skupinách a kteří ji v důsledku toho často hledají ve společensky negativních partách. Není-li škola při své dnešní organizaci a přetížení učivem schopna takovéto služby dětem poskytovat, měl by na školách pracovat alespoň psycholog nebo jiný kvalifikovaný poradce, který by usměrňoval vývoj vztahů uvnitř školy a pomáhal žákům i při řešení jejich lidských problémů mimo školu.

Z á v ě r

Tento článek je diskusní, proto i jeho závěry budou spíše diskusní než definitivní povahy.

Nemá smysl popírat, že teorie mravní výchovy je jedním z nejméně propracovaných oborů v naší pedagogice. K tomuto stavu přispěla i jistá stagnace etiky, dočasná stagnace sociologie, psychologie osobnosti a sociální psychologie, s nimiž teorie mravní výchovy těsně souvisí. Ke stagnaci teorie mravní výchovy přispěl i nepropracovaný pojmový aparát, zejména v oblastech, jimiž se tato disciplína má zabývat. Nejenže nebyla vytvořena uspokojivá definice vzdělání a výchovy a operuje se s tak vágními pojmy, jako je »výchova v širším a užším smyslu«, ale nerozlišují se ani odlišné pojmy, jako např. vlastnosti, vztahy, postoje apod.

Cílem mravní výchovy by mělo být prosazování produktivní humánní orientace charakteru proti orientaci konzumní, spotřebitelské, která převažuje ve vyspělých kapitalistických státech a jejíž zárodky, i když poněkud oslabené ekonomickými možnostmi naší společnosti, lze pozorovat i u nás.

Základy osobních vlastností, postojů a vztahů každého člověka vznikají v rodině. Kvalifikovaná rodinná výchova, postavená na solidních teoretických základech a organizačně a hmotně zajištěná, by za socialismu měla být základem zdravého duševního vývoje všech lidí. Společnost by rodičům při výchově měla pomáhat mimo jiné i sítí kvalifikovaných poraden, které by se neomezovaly na řešení závažných výchovných defektů.

Мěla by však pomáhat i dětem postiženým nekvalifikovanou, emocionálně chudou nebo morálně závadnou rodinnou péčí.

Pedagogické teorii chybí fundovaná analýza rodinné výchovy v současné době a zdá se, že pedagogická teorie tuto základní výchovnou složku podceňuje. Uvážíme-li, že nám dosud chybí i zevrubná analýza morálně výchovné praxe na základní devítileté škole, dojdeme k závěru, že veškeré naše morálně výchovné teorie postrádají vazbu na konkrétní výchovné prostředí. Přes tyto výhrady je možno konstatovat, že úloha školy při formování morálních vztahů, postojů a vlastností je odlišná, neboť cíle dnešní školy jsou spíše vzdělávací než výchovné. I zde je však nezbytně nutno respektovat tu část výchovného procesu, který se odehrává v průběhu osobního styku dospělých a dětí ve škole a který kladně i záporně ovlivňuje jejich vzájemné hodnocení a jejich vztahy, ale i vztahy k vlastní osobě a vědomí vlastní lidské hodnoty. Ve škole, jejímž úkolem je poskytovat dětem vzdělání ve všech jeho složkách, je ještě více než ve všech ostatních společenských institucích nezbytně nutné respektovat emocionální potřeby všech dětí, jako se už stalo zvykem respektovat jejich základní potřeby hmotné.

ИВА СЛАБИНОВА

О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ ТЕОРИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Теория нравственного воспитания является одной из наименее разработанных областей нашей педагогики. Этому способствовал определенный застой в области этики, временный застой в области социологии, психологии личности и социальной психологии, с которыми теория нравственного воспитания тесно связана. Застой в области теории нравственного воспитания способствовало также отсутствие разработанной системы понятий.

Важнейший недостаток нравственного воспитания следует усматривать в том, что при становлении своих целей оно не попыталось провести конкретный анализ общественных условий воспитания в наше время и удовлетворилось стремлением соответствовать временно актуальным экономическим и политическим запросам нашего общества. Вследствие этого центр тяжести нравственного воспитания усматривался в идеализированном отношении к идеализированному труду, в воспитании в духе социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма и в воспитании отношения к социалистической собственности. Решению проблематики человека и его отношения

к другим людям и к себе самому эта концепция отводила второстепенное место.

Цель нравственного воспитания в социалистическом обществе следовало бы усматривать в формировании продуктивной гуманной ориентировке характера и в подавлении потребительской ориентировки. В капиталистических странах потребительская ориентировка является преобладающей, и ее зародыши — хотя и несколько ослабленные и ограниченные экономическими возможностями нашего общества, — можно наблюдать и у нас.

Основы личных свойств, взглядов и отношений каждого человека зарождаются в семье. Квалифицированное семейное воспитание, заложенное на солидной теоретической базе, обеспеченное в организационном и материальном отношении, должно стать в эпоху социализма основой здорового духовного развития всех людей. Общество должно помогать родителям в деле воспитания, помимо иного, путем устройства сети пунктов квалифицированной консультации, которые не ограничивались бы только решением случаев важного нарушения процесса воспитания и различных дефектов. Помощь

и содействие общества должно быть нацелено также и на детей, страдающих отсутствием квалифицированной семейной заботы, живущих в эмоционально бедной или же нравственно небезукоризненной семейной среде.

Педагогическая теория страдает отсутствием обоснованного анализа семейного воспитания в наше время, и нам кажется, что и педагогическая теория тоже не совсем дооценивает этот основной элемент воспитания. Если учесть то обстоятельство, что у нас до настоящего времени не был еще проведен анализ нравственно-воспитательной работы в основной девятилетней школе, то можно сделать вывод, что все наши нравственно-воспитательные теории страдают отсутствием связи с конкретной воспитательной средой. Школа играет различную роль

при формировании нравственных взглядов, отношений и качеств, поскольку современная школа нацелена больше на образование, чем на воспитание. Однако и здесь необходимо учитывать ту долю воспитательного процесса, который осуществляется в результате личного контакта взрослых с детьми в школе и который положительно или отрицательно обуславливает их взаимную оценку и их отношения, а также и отношение к собственной личности и осознание собственной человеческой ценности. В школе, призванной предоставлять детям образование во всех его формах, еще больше чем в других общественных учреждениях, необходимо учитывать эмоциональные запросы и потребности детей так, как уже вошло в обычай учитывать их основные материальные потребности.

Iva Slabinová

The Present State of the Theory of Moral Education

The theory of moral education is one of the least studied fields of our pedagogy. This state has been brought about, among other things by a certain stagnation of ethics, temporary stagnation of sociology, psychology of personality and social psychology, with which the theory of moral education is closely connected. Another factor that has contributed to the stagnation of the theory of moral education was its inadequately elaborated concept scheme.

But the most serious shortcoming in moral education, as I see it, consists in the fact that in laying down its aims no attempt was made to make a concrete analysis of the social conditions of education in our times and that it was only made to correspond to the contemporary economic and political requirements of our society. Moral education was therefore focused on shaping an idealized attitude to idealized work, on bringing up people in the spirit of socialist patriotism and proletarian internationalism and in the right attitude to socialist ownership. In this concept of education the problems of man and his relationships to other people and to himself were not handled satisfactorily because they were regarded as secondary.

The aim of moral education in a socialist society ought to be the shaping of a productive, human orientation of character, and the suppression of the consumer

society orientation, which prevails in the highly developed capitalist countries and some elements of which can also be seen in our country, even though in a weakened form due to the economic possibilities of our society.

The foundations of personal qualities, attitudes and relationships of each man are laid by the family. Competent family education, based on solid theoretical principles and provided for materially and organizationally, should underlie a healthy mental development of all people under socialism. The society should help parents in bringing up their children by providing, among other things, a network of competent consulting centres whose work would not be confined to handling only serious educational defects. It should also help children handicapped by incompetent, emotionally poor morally defective family care.

Pedagogical theory still lacks a scientific analysis of family education at the present time; pedagogical theory seems to be underestimating this basic component of education. If we take into account that up to now no detailed analysis has been made of morally educational practice at the Basic Nine-Year School, either, we come to the conclusion that all our morally educational theories suffer from lack of connection with concrete educational environment. The role of the school in sha-

ping moral relationships, attitudes and qualities is different, for the educational aims of the present-day school are intellectual rather than moral. But here, too, it is absolutely essential to pay due regard to that part of the educational process which is taking place in the course of personal contact between adults and children at school, and which has a positive as well as a negative influence on their mutual

appraisal of one another and their mutual relationships, but also on their relationships to oneself and on the awareness of one's own human value. At school, whose task it is to provide education in all its forms, it is even more necessary than at all the other social institutions, to respect the emotional needs of all children in the same way as it has already become customary to respect their basic material needs.