

# **Výchova k hodnotám a kázni na pokusných školách na Zlínsku v letech 1928 – 1939**

Bc. Monika Müllerová

---

Diplomová práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2009/2010**

# **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Bc. Monika MÜLLEROVÁ**

**Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice**

**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Téma práce: Výchova k hodnotám a kázni na pokusných školách  
na Zlínsku v letech 1928–1939**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti etiky a výchovy k hodnotám**

**Realizace výzkumu ve Státním okresním archivu Zlín–Klečůvka**

**Zpracování, vyhodnocení a interpretace dat**

**Prezentace výsledků výzkumu**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**HRADLOVÁ, N. Cesty k výchově charakteru na naší pokusné měšťanské škole. Zlín. 1938.**

**KONVIČKA, V. Pokusné školy v Otrokovicích-Baťově. Nákl. pokusných škol Dr. Ed. Beneše, Otrokovice-Baťov. 1938.**

**VÁŇOVÁ, R. Školská reforma v ČSR ve 30. letech. Praha: UIV, 1994. ISBN 80-211-0198-9.**

**WICHEREK, J. Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech XX. století. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy. 2005. ISSN 0862-8548.**

Vedoucí diplomové práce: **Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2010**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2010**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně P. 7. 2010

Milán

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odporá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výtěžku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce v teoretické části přibližuje základní axiologické pojmy, zabývá se historií etického myšlení, činiteli socializace, morálním vývojem jedince od narození do 15 let, hodnotami a kázní. V praktické části přináší poznatky z výzkumu archivních materiálů, které dokumentují činnost pokusných škol na Zlínsku v období mezi světovými válkami. Bádání bylo zaměřeno hlavně na metody výchovy ke kázní a formování charakteru žáků.

Klíčová slova:

Autorita, etika, hodnoty, hodnotová výchova, kázeň, pokusné školy ve Zlíně, pokusné školy v Otrokovicích – Baťově.

## **ABSTRACT**

Diploma thesis in theoretical part describes basic axiological concepts, dealing with agents of socialization, the history of ethical thinking, moral development of individuals from birth to 15 years of age, concepts of value and discipline. The practical part presents findings from research of archival materials documenting the work of experimental schools in Zlin in the period between the world wars. Research was focused mainly on the methods of education to discipline and character formation of pupils.

Keywords:

Authority, Values, Values Education, Discipline, Experimental Schools at Zlin, Experimental Schools at Otrokovice – Bata.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto:

*„Škola a společnost jsou spjité nádoby. Nekázeň ve společnosti se nutně musí promítat do chování žáků ve škole. Pokud dítě vyrůstá v určitém prostředí, v určité společnosti, utvářejí se u něho návyky, hodnoty a postoje, které si poté přináší s sebou do školy...*

*Nekázeň žáků představuje v současné době obrovský problém našeho školství.*

*Nerespektování zákonů, nevymahatelnost práva, křiklavé případy nepotrestaných zločinů či neúcta k autoritám jsou nepřímou výzvou ostatním, aby se chovali podobně, neboť podobné chování se, bohužel, většinou lidem vyplácí.*

*Z určitého pohledu jsme za chování našich i cizích dětí zodpovědní my všichni dospělí, neboť chování dětí je z velké části odrazem našeho vlastního chování.“(Bendl, 2004, s. 31)*

Děkuji paní Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, PhD za laskavé a trpělivé vedení mé diplomové práce.

# OBSAH

ÚVOD.....	11
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 HISTORIE ETICKÉHO MYŠLENÍ.....</b>	<b>13</b>
1.1 KONFUCIUS (550 – 480 PŘ. N. L.).....	13
1.2 SOKRATES (469 – 399 PŘ. N. L.).....	13
1.3 PLATÓN (428 – 347 PŘ. N. L.).....	14
1.4 ISOKRATES (436 – 338 PŘ. N. L.).....	14
1.5 XENOFON (430 – 353 PŘ. N. L.).....	14
1.6 ARISTOTELES (384 – 322 PŘ. N. L.) .....	14
1.7 EPIKUROUS (341 – 270 PŘ. N. L.).....	15
1.8 POSEIDONIOS ZE SÝRIE (135 – 51 PŘ. N. L.) .....	15
1.9 MARCUS TULLIUS CICERO (106 – 43 PŘ. N. L.) .....	15
1.10 LUCIUS ANNAEUS SENECA MLADŠÍ (4 PŘ. N. L. – 65).....	15
1.11 MARCUS FABIVS QVINTILIANVS (35 – 100).....	15
1.12 PLUTARCHOS (45 – 123).....	15
1.13 EPIKTETOS (50 – 120).....	16
1.14 MARCUS AURELIUS (121 – 180).....	16
1.15 QVINTVS SEPTIMVS TERTVLIANVS (160 – 220).....	16
1.16 JAN CHRÝSOSTOMOS (344 – 407).....	16
1.17 AVGVSTINVS AURELIUS (354 – 430) .....	16
1.18 TOMÁŠ AKVINSKÝ (1225 – 1274).....	17
1.19 JAN HVŠ (1373 – 1415).....	17
1.20 JAN ÁMOS KOMENSKÝ (1592 – 1670).....	17
1.21 JOHN LOCKE (1632 – 1704).....	18
1.22 JEAN JACQVES ROVSSEAV (1712 – 1778).....	18
1.23 IMMANVEL KANT (1724 – 1804) .....	18
1.24 JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746 – 1827).....	18
1.25 GUSTAV ADOLF LINDNER (1828 – 1887).....	18
1.26 ELLEN KEYOVÁ (1849 – 1926).....	18
1.27 TOMÁŠ GARRIGVE MASARYK (1850 – 1937) .....	19
1.28 INOCENC ARNOŠT BLÁHA (1879 – 1960) .....	19
<b>2 ZÁKLADNÍ AXIOLOGICKÉ POJMY .....</b>	<b>20</b>



2.1	VÝCHOVA .....	20
2.2	MRAVNOST .....	21
2.3	MORÁLKA .....	21
2.4	HODNOTY.....	21
2.5	ETIKA .....	21
<b>3</b>	<b>ČINITELÉ SOCIALIZACE A JEJICH ZMĚNY V SOUČASNOSTI.....</b>	<b>22</b>
3.1	RODINA .....	22
3.2	ŠKOLA .....	24
3.3	VRSTEVNICKÉ SKUPINY .....	24
3.4	MASMÉDIA .....	25
3.5	CÍRKEV.....	25
3.6	KOMUNITA .....	26
<b>4</b>	<b>MORÁLNÍ VÝVOJ JEDINCE.....</b>	<b>28</b>
4.1	STADIA MORÁLNÍHO VÝVOJE PODLE JEANA PIAGETA .....	28
4.2	ÚROVNĚ MORÁLNÍHO VÝVOJE PODLE LAWRENCE KOHLBERGA .....	28
4.2.1	Prekonvenční úroveň.....	28
4.2.2	Konvenční úroveň .....	29
4.2.3	Postkonvenční (princiální) úroveň.....	29
4.3	ONTOGENEZE LIDSKÉ PSYCHIKY PODLE VÁCLAVA PŘÍHODY.....	30
<b>5</b>	<b>HODNOTY .....</b>	<b>35</b>
5.1	KLASIFIKACE HODNOT PODLE KUČEROVÉ .....	36
5.1.1	Přírodní hodnoty.....	36
5.1.2	Civilizační hodnoty .....	36
5.1.3	Sféra duchovních hodnot.....	36
5.2	HODNOTY PODLE FRANKLA.....	37
5.3	HODNOTY PODLE EYROVÝCH.....	37
5.4	HODNOTY Z HLEDISKA PEDAGOGIKY .....	38
5.5	HODNOTOVÝ SYSTÉM .....	38
5.5.1	Žebříček hodnot.....	39
5.6	VÝCHOVA K HODNOTÁM .....	39
5.7	PRŮŘEZOVÁ TÉMATA V ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH.....	40
<b>6</b>	<b>KÁZENĚ.....</b>	<b>41</b>
6.1	FUNKCE TŘÍDNÍHO UČITELE .....	42
6.2	ŠKOLNÍ ŘÁD .....	43
6.2.1	Porušování školního řádu .....	44
6.2.2	Pravidla ve třídě .....	44

6.3	PROJEVY NEKÁZNĚ A POVAHA NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ .....	44
6.4	PŘÍČINY NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ .....	45
6.4.1	Determinace pohlavím žáka .....	46
6.5	PROSTŘEDKY UŽÍVANÉ UČITELEM K UDRŽENÍ ČI OBNOVENÍ KÁZNĚ.....	46
6.6	PŘEDCHÁZENÍ NEŽÁDOUCÍMU CHOVÁNÍ ŽÁKŮ .....	47
6.7	AUTORITA UČITELE .....	47
6.7.1	Budování autority učitele .....	48
6.7.2	Zásady, jak získat osobní autoritu a být dobrým učitelem .....	49
6.7.3	Hierarchicko-autoritativní pedagogický styl .....	49
6.8	OSOBNOST PEDAGOGA .....	50
6.9	PROVĚŘENÍ PŘÍPADU A PROJEDNÁNÍ CHOVÁNÍ.....	51
6.10	UŽÍVÁNÍ TRESTŮ.....	52
6.11	NEZVYKLÉ SITUACE.....	53
6.12	MOTIVACE ŽÁKŮ KE KÁZNI.....	53
6.13	SPOLUPRÁCE UČITELE S KOLEGY .....	55
<b>II</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>57</b>
<b>7</b>	<b>METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>58</b>
7.1	CÍL VÝZKUMU .....	58
<b>8</b>	<b>REFORMA ŠKOLSTVÍ PODLE DR. CYRILA STEJSKALA .....</b>	<b>59</b>
<b>9</b>	<b>POKUSNÉ ŠKOLY VE ZLÍNĚ.....</b>	<b>60</b>
9.1	KÁZEŇ.....	62
9.2	CESTY K VÝCHOVĚ CHARAKTERU ŽÁKŮ .....	63
9.2.1	Výchova mravní osobnosti .....	64
9.2.2	Výchova pro společnost .....	72
9.3	VÝCHOVNÁ PRÁCE V JEDNOTLIVÝCH ŠKOLNÍCH PŘEDMĚTECH.....	76
<b>10</b>	<b>NÁŠ ZÁKONÍČEK .....</b>	<b>79</b>
<b>11</b>	<b>POKUSNÉ ŠKOLY V OTROKOVICÍCH – BAŤOVĚ .....</b>	<b>86</b>
11.1	VÝCHOVA CHARAKTERU ŽÁKŮ.....	86
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>94</b>
	<b>PŘÍLOHA P I: ŠKOLNÍ ŘÁD .....</b>	<b>98</b>

## ÚVOD

Jako dospívající dívka jsem si náhodou někde přečetla citát a pod ním jedno slovo: Sokrates. Líbil se mi tento návod na život úsporně napsaný v několika slovech. Za pár dní jsem se setkala s něčím podobným, ovšem podepsán pod citátem byl nějaký člověk se jménem Seneca. Vůbec jsem tehdy netušila, kdo tito moudří lidé mohou být. Předpokládala jsem, že snad nějaký zahraniční spisovatelé. Jejich myšlenky mne však velmi zaujaly. Později jsem hledala podobné výroky v literatuře, neboť zde se podle mě skrývala cesta ke šťastnému životu. V této touze mladého člověka po životní pravdě dnes s odstupem času vidím analogii: stejně jako se on na prahu poznání ptá: „Kdo jsem? Jak mám žít? Co je správné?“ ptali se i filozofové na počátku dějin.

Právě díky těmto citátům jsem se seznámila s filozofií a s mnoha dalšími návody, jak spokojeně žít, být šťastným člověkem a najít smysl svého života v rodině, přátelství, práci, koníčcích, což mě později přivedlo i ke studiu společenských věd.

Touto diplomovou prací bych ráda své poznávání částečně završila.

Motivací pro napsání předkládané diplomové práce mi byla určitá hrdost spojená s nostalgií, neboť naše Československá republika patřila v období před druhou světovou válkou mezi deset nejvyspělejších států světa. To se týkalo také školství.

Cílem teoretické části diplomové práce je zpracování problematiky hodnot a kázně na základě vyhledané odborně orientované domácí i zahraniční literatury.

Cílem praktické části diplomové práce je předložit výsledky bádání ve Státním okresním archivu Zlín – Klečůvka. Výzkum prováděný během uplynulého roku se týkal existence a činnosti pokusných škol na Zlínsku v letech 1928 až 1939 a byl zaměřen na výchovu žáků k hodnotám a kázni. Součástí výzkumu byla i rešerše literatury k danému tématu včetně historických publikací pedagogů pokusných škol a dobového tisku.

Cenným pramenem poznání se pro mne stalo životní dílo Tomáše Bati, podnikatele a zakladatele Zlína, štědrého mecenáše těchto škol, které byly příkladem i zdrojem závisti.

Nesmím zapomenout ani na jeho pokračovatele Jana Antonína Baťu, který po tragické smrti svého bratra pokračoval v jeho díle a výrazně přispěl k rozvoji podniku i města Zlína.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 HISTORIE ETICKÉHO MYŠLENÍ

Otázkami mravnosti, hodnot a šťastného života se zabývaly významné osobnosti minulosti dávné i nedávné. Jejich zásluhy v rozvoji výchovy, školy a pedagogiky jsou nezapomenutelné pro svoji originalitu a mají v současné společnosti své místo i dnes, neboť stále lidi obohacují. Obraťme nyní pozornost k myšlenkám nejvýznamnějších z nich.

### 1.1 Konfucius (550 – 480 př. n. l.)

Nejstarší známý filozof Číny tvrdil, že sám nevymyslel nic nového, ale jen celý život studoval a shromažďoval moudrost filozofů ještě starších, jejichž jména už nenávratně zapadla do moře času. (Cipro, 2002, s. 9).

Pět století před Kristem formuloval učení prosté a snadné k pochopení: „Mějte dobrotu srdce a milujte svého bližního jako sebe sama.“

Dvaadvacet století před Komenským napsal: „Mějte vyučování pro všechny, bez rozdílu tříd a postavení.“

„Vládne-li kníže pomocí trestů, udržuje lid ve strachu, ale jestliže řídí lid svými dobrými příklady a udržuje jej v jednotě prostřednictvím souboru pravidel chování a jednání, lidé se budou stydět činit zlé skutky a stanou se ctnostnými.“

Vládnout tedy znamená, podle Konfucia, vychovávat lidi. Ale vychovávat druhé znamená vychovávat sebe. „Kdo neumí ovládat sám sebe, nemůže vládnout ani druhým.“ (Cipro, 2002, s. 12)

### 1.2 Sokrates (469 – 399 př. n. l.)

Starořecký filozof Sokrates byl čestným a mravně silným člověkem. Do centra pozornosti postavil namísto zkoumání přírody mravní problémy. Místo poznání vnějšího světa hlásal „poznej sám sebe“. Jako první z filozofů si kladl otázku, v čem spočívá lidské štěstí.

„Ctnost je poznání: vědět, co je správné znamená dělat, co je správné.“ (Cipro, 2002)

„Veškeré zlo je výsledkem neznalosti: nikdo záměrně nedělá to, o čem ví, že je nesprávné.“

Mravného člověka pokládal současně za moudrého. Jako tři základní ctnosti uváděl Sokrates střídmost, udatnost a spravedlnost. (Cipro, 2002, s. 24)

### 1.3 Platón (428 – 347 př. n. l.)

Sokratův žák Platón přemítá v *Ústavě* o různých pojetích spravedlnosti. Dochází k závěru, že spravedlnost může být v člověku nastolena stejně jako ve státě, drží-li rozum žádosti na uzdě prostřednictvím vůle. „Výchovu, morálku a umění řídí stát“.

Platón považuje ideu dobra za zdroj všech hodnot.

### 1.4 Isokrates (436 – 338 př. n. l.)

Isokrates nesdílel Sokratovu a Platónovu ideu, že ctnost je naučitelná, že její osvojení je věcí intelektuálního poznání. Proti tomu stavěl na jedné straně zkušenost potvrzující vliv vrozených vloh jedince na stupeň rozvoje dosažitelného vzděláním, na druhé straně mocnou výchovnou sílu příkladu (především vlastního příkladu učitelova) a praktického cvičení. (Cipro, 2002, s. 30)

### 1.5 Xenofon (430 – 353 př. n. l.)

Jeden z nejproslulejších žáků Sokrata chápal výchovu z dnešního hlediska velmi moderně.

Ve výchově preferoval skromnost, střídmost a zdrženlivost v chování. (Cipro, 2002, s.44)

### 1.6 Aristoteles (384 – 322 př. n. l.)

„Dobro můžeme označit za cíl veškerého snažení“ (*Etika Níkomachova*). V uvedeném díle Aristoteles usiluje o nejvyšší „dobro“ a nachází je v představě „eudaimonia“, tzn. „štěstí“, „blaženost“ či „blaho“. Jen ctnostný člověk může být šťastný. (Cipro, 2002, s. 69)

„Spravedlnost stojí mezi křivděním a trpěním křivdy, protože působit křivdu znamená mít příliš mnoho a utrpět křivdu znamená mít příliš málo. Spravedlnost je ctností, kterou spravedlivý člověk vyjadřuje spravedlivými činy, jimiž vyjadřuje své rozhodnutí a rozděljuje dobré a špatné věci mezi sebe a druhé i mezi ostatní“ (*Etika Níkomachova*)

V díle *Politika* zdůrazňuje zaměření výchovy k mírovým cílům. (Cipro, 2002, s. 66)

Podle Aristotela se ctnosti mravní, jakými jsou statečnost, střídmost, štedrost, velkomyslnost, čestnost, uměřenost, získávají zvykem. Ctnosti společenské, jako např. přátelství, přímost, žertovnost, stud, spravedlnost, slušnost a ctnosti rozumové, jako např. umění, věda, věhlas, moudrost, se nabývají vyučováním. (Cipro, 2002, s. 69)

### 1.7 Epikuros (341 – 270 př. n. l.)

„Nemůžeš žít šťastně, aniž bys byl moudrý, čestný a spravedlivý, ani moudře, čestně a spravedlivě, když nejsi šťastný.“

„Zdraví těla a klid duše je svrchovaný cíl blaženého života.“ (Hladík, 2004, s. 57)

### 1.8 Poseidonios ze Sýrie (135 – 51 př. n. l.)

„Jediným dobrem je ctnost, ale i bohatství a zdraví má svou cenu.“ (Hladík, 2004, s. 56)

### 1.9 Marcus Tullius Cicero (106 – 43 př. n. l.)

„Každé zlo lze v zárodku snadno potlačit.“

„Nechť platí zásada, že jednání hanebné není nikdy prospěšné, a to ani tehdy, kdybys jím dosáhl toho, v čem spatřuješ prospěch. (Cipro, 2002, s. 82)

### 1.10 Lucius Annaeus Seneca Mladší (4 př. n. l. – 65)

„Vládnout sám sobě je největším vladařským uměním.“ (Hladík, 2004, s. 56)

„Ctnost stačí k blahu, neřest se sama trestá neklidem, afekty, ztrátou vnitřní svobody.“

Podle Senecova názoru se člověk musí zříci bouřlivého životního shonu, postarat se o duševní klid a rovnováhu, která by ho učinila lhostejným ke všem vnějším otřesům. (Hladík)

„Nikdy není pozdě na cestu k dobrým mravům.“ (Kuťáková, s. 481)

### 1.11 Marcus Fabius Quintilianus (35 – 100)

„Dobré mravy se udržují vůlí.“ Mravní výchova je důležitější než naukové vzdělání, které má vést k osvojení morálky. Byl proti tělesným trestům. Všechny kázeňské prostředky mají probouzet, udržovat a stupňovat jedině smysl pro čest. (Cipro, 2002, s. 100)

### 1.12 Plutarchos (45 – 123)

Zanechal po sobě 250 spisů naučného zaměření, nejznámější jsou *Životopisy* a *Moralia*.

„Na začátku jsou vlohy, pokračováním je výuka, k použitelnosti pomáhá výcvik. Jestliže jedno z toho chybí, ctnost nutně kulhá.“ (Cipro, 2002, s. 111)

„Dobře vychovává ten, kdo dobře žije.“ (Cipro, 2002, s. 115)

### **1.13 Epiktetos (50 – 120)**

„Svoboda znamená mravní vlastnost, která je dostupná každému člověku bez ohledu na jeho sociální postavení. Člověk může ztratit všechno, úctu, rodinu, ale nikdo mu nemůže vzít nebo v něm potlačit lidskou vůli.“ (Hladík, 2004, s. 57)

### **1.14 Marcus Aurelius (121 – 180)**

Tento římský císař pohrdal nádherou a pohodlností. Jeho filozofie si klade za úkol nalézt cesty k sebezdokonalení a vést život podle zákonů přírody.

„Filozofie je učitelkou všech ctností, vede nás k trpělivosti a ušlechtilosti a poskytuje nám útěchu ve strastech a protivenstvích.“

„Ctnost není nic jiného, než že člověk krotí své vášně a žádosti.“ (Hladík, 2004, s. 57)

### **1.15 Quintus Septimus Tertulianus (160 – 220)**

„Špatné styky kazí dobré mravy.“ (Kuťáková, s. 81)

### **1.16 Jan Chrysostomos (344 – 407)**

Ve svém díle *O rozmařilosti a výchově dětí* kritizuje tuto „hříšnou neřest“ a formuluje hlavní zásady svého křesťanského pojetí rodinné výchovy. Cíl výchovy vidí v manželství. Princip kázně spojuje s požadavkem lásky.

„Ti, kteří zanedbávají slušnost a mravnost svých dětí, jsou takřka jejich vrahy, ba ještě něco horšího, pokud špatnost a smrt zasahuje jejich duše.“ (Cipro, 2002, s. 144)

### **1.17 Augustinus Aurelius (354 – 430)**

„Když učitelé vyložili svými slovy všechny vědy, kterým mají vyučovat, i vědy o ctnosti a moudrosti, pak žáci zkoumají v sobě samých, zda to, co jim bylo řečeno, je pravda, uvažují takto, podle svých sil, o vnitřní pravdě.“ (Cipro, 2002, s. 153)

Jako teolog a biskup patří věřícím křesťanům, jako filozof a pedagog patří všem, kteří se chtějí učit z historie myšlení, jeho omylů i pokroků. (Cipro, 2002, s. 156)



### 1.18 Tomáš Akvinský (1225 – 1274)

„Trojího je člověku třeba ke spáse: vědět, v co má věřit, vědět, co má žádat, a vědět, co má činit.“ Jako předpoklad mravního jednání zdůrazňuje svobodu vůle. Přejímá tradiční čtyři základní řecké ctnosti: rozumnost, statečnost, uměřenost a spravedlivost. K nim připojuje tři ctnosti křesťanské: víru, lásku a naději. Proti nim postavil sedm smrtelných hříchů. (Störiř, 1991, s. 190)

### 1.19 Jan Hus (1373 – 1415)

Osobnost Mistra Jana Husa ztělesňuje nejprogressivnější rysy kazatele té doby svým blízkým vztahem k lidovým masám, svou důslednou kritikou mravního úpadku církve, svou láskou k pravdě, svou schopností vykládat srozumitelně pozitivní jádro křesťanského učení, svou péčí o rodný jazyk, svým reformátorským zápalem a zvláště svým mravním charakterem, který volil raději smrt než zradu svého přesvědčení. (Cipro, 2002, s. 249)

Hlásal požadavek jednoty slov a činů a sám se jím bezvýhradně řídil.

### 1.20 Jan Ámos Komenský (1592 – 1670)

Komenský chápal výchovu nejen jako kultivaci jedince, ale také jako prostředek nápravy světa. Podle jeho názoru je třeba výchovu a vzdělání poskytnout všem bez rozdílu stavovské příslušnosti, bohatým i chudým, chlapcům i dívkám. (Kraus, 2008, s. 10) Mravnost byla Komenskému samostatným výchovným cílem. Je třeba začínat již v nejútlejším věku se vštěpováním správných návyků a ctností. Na první místo klade příklad, na druhé poučení, dále dozor a kázeň. Trest připouští jen výjimečně. (Cipro, 2002, s. 409)

Podle J. A. Komenského má každé dítě vysokou hodnotu a zaslouží si úctu, je to nejdraší dar a klenot. Somatické i psychické nedostatky dítěte jsou následkem nešetrného zacházení s dítětem. Člověk má příznivé vrozené předpoklady k poznání, učení i k morálnímu jednání, od přirozenosti směřuje k dobru. Pokud již došlo k nepříznivému vývoji některého dítěte, je možná náprava vhodnou výchovou, kde má zvláště velký význam osobní vztah. (Čáp, 1996, s. 161)

### 1.21 John Locke (1632 – 1704)

Ve spisu *O výchově radí*: „Dětem je třeba učinit život tak zábavný a příjemný, jak jen to jde“ a „veškeré učení má být pro děti hrou a sportem.“ Vůdčí autoritou má být otec. „Lidé se stávají, čím jsou, z devadesáti procent výchovou.“ (Helus)

### 1.22 Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)

Jeho dílo *Emil čili o vychování* je považováno za počátek nové éry chápání dítěte.

„Nikdy jsem si nemyslel, že by svoboda člověka záležela v tom, aby dělal, co chce, nýbrž spíše v tom, aby nikdo nedělal, co nechce.“ (Helus)

### 1.23 Immanuel Kant (1724 – 1804)

Kantova etika je založena na obecném formálním zákonu mravnosti, tzv. kategorickém imperativu: „Jednej tak, aby maxima tvé vůle mohla vždy zároveň platit jako princip všeobecného zákonodárství.“ (Störig)

### 1.24 Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)

Bral do své výchovné péče děti opuštěné, nemocné, sirotky a chtěl jim svou výchovou poskytnout mravní sílu vyrovnat se s omezeními, které na ně život naložil a probudit v nich síly vzájemné svépomoci. (Helus)

### 1.25 Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887)

Je označován za druhého nejvýznamnějšího českého pedagoga po Komenském. Již od dětství se formoval jeho cit pro pravdu a smysl pro toleranci ve věcech národnostních. Ve svém díle *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* se pokusil o systematizaci svých myšlenek, u kterých čtenář nachází hloubku, všestrannost, nadčasovost, respektování praktických požadavků života a práce. (Cipro, 2002b, s. 336)

### 1.26 Ellen Keyová (1849 – 1926)

Tato Švédka byla svéráznou myslitelkou kritizující odvážně nedostatky tehdejšího společenského systému a hlásající potřebu spravedlivější společnosti. Propagovala nové tenden-

ce vědeckého výzkumu osobnosti dítěte. Proslavila se knihou *Století dítěte*. Bojovala za mír a za výchovu k míru. (Cipro, 2002b, s. 461)

### 1.27 Tomáš Garrigue Masaryk (1850 – 1937)

Hlavními tématy jeho filozofie jsou otázky dějin, morálky a politiky. Zvláštní místo věnuje humanitě. Etika má být základem utváření demokratické společnosti. Jde o to, „zjednávat v celé naší společnosti cit pro spravedlnost.“ Jeho krédem bylo být objektivní, tolerantní, ale pevný a důsledný. Požadoval smír vědy a náboženství. V *Ideálech humanitních* se přihlásil k činorodému uskutečňování dávného přikázání lásky k bližnímu bez velké okázalosti formou drobné efektivní práce založené na vzdělání a mravnosti. (Cipro, 2002b, s. 469)

„Cti otce svého i matku svou a měj úctu k duši svého dítěte. Pamatuj na generace budoucí!“ (Cipro) V souboru přednášek *O škole a vzdělání* v úvaze o etických předmětech ve škole měl Masaryk na zřeteli „pěstování národnosti“, v kapitole o vyučování etice se zaměřil na otázky „pohlavní mravnosti“ a boje proti alkoholismu. Specifickou pozornost věnoval náboženství a jeho souvislosti s mravností. (Masaryk, 1990, s. 16)

### 1.28 Inocenc Arnošt Bláha (1879 – 1960)

Rozlišuje morálku požitku (hedonistickou), morálku duševního blaha, štěstí (eudaimonickou), morálku prospěchu (utilitářskou), morálku optimismu a pesimismu a morálku egoismu a altruismu. (Bláha, 1990, s. 43)

„Výchova musí obsáhnout celou osobnost dítěte a mladého člověka i prostředí, ve kterém žije. Dát vedle poučení mladému člověku okusit radosti sebekázně a sebezpřemáhání. Hlásat morálku prostoty.

Bláha dále kategorizuje a vysvětluje základy mravnosti. (Bláha, 1990, s. 79 – 96)

Mravnost jako poslušnost, jako přirozená potřeba života společenského, jako služba pravdě, lásce, spravedlnosti. Tři podstatné složky mravnosti: svědomí, čin, vyšší řád. Mravnost je cit. Mravnost jako láska. Přírodní základ mravnosti (zdraví tělesné). Duševní základ mravnosti (složka rozumová, citová, snahová). Společenský základ mravnosti (význam hospodářsko-společenského řádu, zákona, výchovy, veřejného mínění).

## 2 ZÁKLADNÍ AXIOLOGICKÉ POJMY

Definujme nyní základní pojmy, jakými jsou výchova, mravnost, morálka, hodnoty, etika.

### 2.1 Výchova

„Výchovou rozumíme soustavné a systematické působení na jedince (či skupinu), které je zaměřeno na kultivaci prožívání, seberegulací pak osvojení si příslušnou kulturou vyznávaných hodnot a žádoucích sociálních kompetencí.“ (Jedlička, 2007, s. 331)

V minulosti byly vyčleněny nejrozmanitější charakteristické rysy či stránky výchovy a v definicích byla zdůrazňována:

- výchova jako zdokonalování lidských bytostí či rozvíjení jejich skrytých vnitřních dispozic směrem k dokonalosti,
- výchova jako příprava k plnému žití,
- výchova jako příprava jedince k převzetí a plnění společenských požadavků a úkolů,
- výchova jako proces vštěpování a osvojování lidské kultury,
- výchova jako převod společensko-historické zkušenosti z generace na generaci (kulturní transmise),
- výchova jako příprava k osvojení společenských rolí,
- výchova jako formování osobnosti v intencích zájmů společnosti,
- výchova jako proměna vnitřních struktur osobnosti prostřednictvím změn ve vnějších podmínkách,
- výchova jako prostředek k harmonickému rozvoji osobnosti,
- výchova jako proces adaptace,
- výchova jako příprava pro specifické aktivity a pro práci,
- výchova jako příprava pro tvořivý vztah ke světu,
- výchova jako interpersonální interakce,
- výchova jako organizované institucionalizované působení,

- výchova jako průprava k sebevýchově,
- výchova jako specifická lidská aktivita atd. (Kot'a, 2007, s. 56)

## 2.2 Mravnost

Základem pojmu mravnost a morálka je latinské *mos*, znamenající mrav, zvyk, obyčej, ale i vůli, charakter a způsob života. (Čapek, 2006, s. 62)

Mravnost je obecným mravním normám, zvyklostem a standardům odpovídající jednání, spočívající na svobodném rozhodnutí v příslušném sociálně kulturním kontextu. Na rozdíl od morálky nemusí být ukotvena a reflektována svědomím. (Čapek, 2006, s. 62)

## 2.3 Morálka

Morálku pak chápeme jako proměnlivý, historicky a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, jimiž se lidé v určitém ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání. Podstata morálky spočívá ve vnitřní sankci (institut svědomí). Projevuje se pocity studu, viny, trapnosti, nevole, rozmrzelosti. V morálce se vytváří sociální identita každého jedince a je také v průběhu ontogeneze i v dospělosti společností učena a vyžadována. (Čapek, 2006, s. 62)

## 2.4 Hodnoty

Hodnoty vycházejí z morálky a lze je definovat jako vše, co považujeme za významné a důležité. Jsou to normativní standardy, které mají vliv na naše rozhodnutí pro jednu z možných alternativ jednání. (Kučerová, 1996)

## 2.5 Etika

Etika (z řeckého *éthos*: zvyk, obyčej, mrav) je filozofickou disciplínou, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišení dobrého a zlého. Jako součást tradiční filozofie se snaží poskytnout pravidla a normy lidského chování a jednání. Etika zkoumá morálku. Klade si otázky typu: co je dobré a co zlé? Jak mám jednat? Co je ctnost? Co je spravedlnost? Proč mám jednat určitým způsobem? Co je smyslem mého konání? (Čapek, 2006, s. 62)

### 3 ČINITELE SOCIALIZACE A JEJICH ZMĚNY V SOUČASNOSTI

Socializace jedince probíhá po celý život, ale zvláště důležitá je v dětství a mládí. Dítě se učí žít mezi lidmi, vycházet s nimi, spolupracovat, žít v sociální skupině, vnímat a respektovat potřeby druhých, přizpůsobit se požadavkům, normám a zvyklostem skupiny a společnosti. (Čáp, 1996, s. 13)

#### 3.1 Rodina

„Přes všechny problémy a peripetie, kterými rodina ve svém historickém vývoji prošla, zůstává i na počátku nového století nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí i pro dospělého člověka, natož pro dítě“ (Kraus, 2008, s. 79).

Jako nejdůležitější činitel primární socializace nepřestává plnit klíčové funkce včetně výchovných. Dětem jsou jako cenné předkládány určité hodnoty, výchovné styly ovlivňují všechny stránky života od individuálních životních plánů až po vztah k druhým a ke světu. (Kopecký, 2004, s. 40) Jak se měnily názory na rodinnou výchovu za posledních sto dvacet let, zkoumal Langmeier obsahovou analýzou dobové literatury. Ve druhé polovině devatenáctého století převažovalo moralizující zaměření literatury o výchově v rodině, požadovalo se předcházení nedostatkům přísnou kázní od nejútlejšího věku. Děti měly být naprosto poslušné. Od roku 1900 do roku 1920 se poněkud zmírnila patriarchální přísnost. Méně se již varovalo před morálním nebezpečím, které děti obklopuje a ovlivňuje. Zdůrazňovalo se zejména, že kázeň má být vědomá, a ne slepá poslušnost. Požadovalo se odstranění tělesných trestů a násilí na dětech. V období 1920 až 1950 vzrostl důraz na racionálnost a účelnost výchovných postupů. Místo moralizování se zdůrazňovala výchova dobrých návyků, čemuž sloužil pravidelný režim od raného dětství. Velké nebezpečí se spatřovalo v rozmazlování dítěte. Výchova měla být věcná, vědecky založená, střízlivá spíše než citová. Po roce 1950 se stále více zdůrazňoval význam emočních vztahů a projevů v rodině, láskyplné mateřské péče. Dětské lékaři, psychologové, sociální pracovníci, pedagogové se do značné míry řídili těmito koncepcemi ve svých radách matkám. (Langmeier in Čáp, 1996, s. 174)

Modernizace odebrala široké a později také nukleární rodině více funkcí, částečně ji vylastnila i jako výchovného a vzdělávacího činitele. Vývoj pozdně moderních společností

je charakteristický rovněž rostoucím vlivem sekularizace a individualizace jako činitelů oslabujících rodinné vazby a růstem významu vrstevnických skupin a médií. (Kopecký)

Pokračující proces individualizace pluralizuje podoby soužití: společný život v manželství, společný život mimo manželství, bezdětné rodiny, rodiny s jedním rodičem, partnerství lidí stejného pohlaví. Přitom vzrůstá potřeba intimity. Po éře rodiny zakládané z ekonomických důvodů, která byla charakteristická pro tradiční společnost, přišlo období, v němž dominoval ideál romantické lásky. Postmoderní rodiny již nejsou zakládány proto, aby reprodukovaly populaci nebo jinak prospívaly velkým společenstvím lidí. Jsou zakládány kvůli uspokojování citových potřeb partnerů (nikoli dětí). Stabilita těchto rodin proto stojí a padá s citovou bilancí partnerského vztahu (Matoušek, 2003, s. 182).

K výchově v neúplné rodině se vyjadřuje Kohoutek (2001, s. 110): „Když v rodině chybí otec, vede tato okolnost snáze k abnormálnímu vývoji osobnosti a nezřídka i k poruchám chování. Otec ztělesňuje pro dítě vzor síly, autority, disciplíny, dominantního chování. Suplování otcovského modelu chování matkou není z hlediska harmonického a adaptivního vývoje osobnosti dítěte optimální. U dívek v rodině bez otce se pohlavní identita. V úplné rodině prezentují rodiče dětem roli partnerství a model partnerského života. V neúplné rodině tomu tak není a dítě nezískává zpětnou vazbu k vlastnímu chování, které je nebo není vždy adekvátní ve vztahu k druhému pohlaví.“ (Kohoutek, 2001, s. 110)

V současnosti je typická touha po čistém vztahu. Ten již není založen na poutu romantické lásky, ale na vysokých očekáváních kombinovaných s potřebou seberealizace. Lidé chtějí sdílet intimitu a zároveň se individuálně realizovat. Emocionální vazby jsou velmi křehké a jsou řízeny hormonálně, intenzivní erotický zájem o partnera trvá 3 až 4 roky (Matoušek, 2003, s. 183).

Pokračující modernizace podkopává stabilitu nukleární rodiny. V rychle se měnícím světě, kde je silný tlak na produktivitu, zůstává rodina téměř poslední sférou bezpečného zakotvení. Současně vzrůstá i počet složitých a nepříjemných kroků, které je třeba činit v souvislosti s nemožností sloučit profesní kariéru a péči o rodinu. Rodina vyžaduje nezištnost, práci pro druhé. Všechny ostatní sféry vyzývají k opaku – výkonu, mobilitě, flexibilitě. Emocionální funkce rodiny je tedy stále důležitější, ale rovněž destabilizovanější. Také výchova je v řadě ohledů složitější než kdykoliv dříve. To dokládá i ohromný rozsah odborné i populární literatury. (Kopecký, 2004, s. 41)

### 3.2 Škola

Škola se ocitá pod tlakem z mnoha stran. Měla by pomáhat řešit celou škálu narůstajících problémů, kterými jsou např. nezaměstnanost, ekonomická konkurenceschopnost, prevence sociální exkluze atd., a to za situace, v níž jiné prostředky selhávají. Podle rozsáhlých a propracovaných dokumentů a návrhů zásad reforem se má škola přiblížit praktickému životu a být místem přípravy na úspěšný přechod do dospělosti, především s ohledem na zaměstnatelnost a sociální inkluzi. Měla by rozvíjet pozitivní vztah k učení, samostatnou práci s informacemi, schopnost týmové práce. Vysoká míra očekávání vůči vzdělání patří do samotných základů evropské civilizace. (Kopecký, 2004, s. 41)

Soudobá škola trpí přemírou náležitě nezpracovaného i nepropojeného, převážně verbálního i abstraktního učiva, výběr základního učiva vážne a orientace na hlavní výchovně vzdělávací cíle se nedaří z důvodů soudobé informační exploze a pedagogicky nezvládnutelné kumulace obsahů vzdělání i výchovy. Žáci často ani nechápu osobní smysl toho, co se učí, klesá jejich motivace učit se a zájem o školu s odlidštěným vzděláním vůbec. Tyto závažné nedostatky brzdí realizaci právě těch nejvyšších a nejhodnotnějších cílů výchovy, tvořivosti a dalších všelidských ideálů (Blížkovský, 1992, s. 126).

### 3.3 Vrstevnické skupiny

V moderní společnosti, v níž jsou děti stále více oddělovány od rodiny, tráví více času ve výchovných institucích, a kdy se prodlužuje část života mimo ekonomicky produktivní stadium, nutně narůstá význam vrstevnických skupin. (Kopecký, 2004, s. 43)

„Vrstevnické skupiny představují přirozenou formu života dětí a mládeže.“ (Kraus, 2008, s. 88) Mají již poměrně pevnou vnitřní vazbu, vlastní systém hodnot a norem a jistý systém sociální kontroly se specifickými sankcemi. (Kraus, 2008, s. 88)

„Vrstevnické skupiny mají značný vliv na rozvoj osobnosti, a to jak ve smyslu pozitivním, tak negativním.“ (Kraus, 2008, s. 90)

Podle Kopeckého (2004) pocítují příslušníci vrstevnických skupin vzhledem ke společné zkušenosti spřízněnost, která se projevuje tvorbou nebo konzumací sdílených subkulturních životních stylů. To je patrné od šedesátých let dvacátého století. Mladí lidé hledají významné druhé, vzory a referenční skupiny v rámci vlastní vrstevnické skupiny, na čemž se významně podílí i průmysl volného času v produkci různých „celebrit“. (Kopecký, s. 43)



### 3.4 Masmédia

Rozvoj masových médií patří k nejcharakterističtějším rysům moderní společnosti. Vliv médií na socializaci patří k otázkám, o nichž jsou vedeny nekončící diskuse. Týkají se především síly a povahy dopadu činnosti médií. Tištěná média jsou většinou hodnocena pozitivněji než elektronická. Elektronická média v určitém smyslu založila něco jako globální vesnici, jejich charakter je sporný. Růst informovanosti jde často ruku v ruce s růstem plytkosti, nespolehlivosti informací, kampaňovitostí. (Kopecký, 2004, s. 44)

„Nezodpovědnost některých tvůrců programů ohrožuje postoje a chování především nejmladší generace“ (Kraus, 2008, s. 128).

Nové informační technologie umožňují nové způsoby komunikace, snadný přístup k informacím, ale současně zakládají nové nerovnosti. Všechny typy médií se týká problematika vlivu jejich komercializace na veřejnou sféru, která je spíše manipulována než kultivována (Kopecký, 2004)

Podle Spousty (in Kraus, 2008, s. 129) jsou masová média „všudypřítomná“ v prostoru i čase, jejich technická dokonalost umožňuje velmi věrohodně simulovat skutečnost. Vnější atraktivnost a formální neobvyklost prezentovaných produktů diváka silně přitahuje. Média velmi účinně apelují na naše smyslové orgány.

Mediální výchova ve škole má žáky vybavit základní úrovní mediální gramotnosti (Kraus, 2008, s. 131).

### 3.5 Církev

Modernizace přinesla konec monopolu církve na výklad světa. V této oblasti se stala církev jen jedním z mnoha vzájemně soutěžících aktérů. V oblasti výchovy slábl vliv církve spolu s rozvojem moderního státu. Vliv náboženství zastínila politika a věda. Členství v církvi se stalo předmětem volby, i když výrazně určované rodinnými či místními tradicemi.

Církev zůstává významným socializačním činitelem, a to nejenom pro své členy. Církev zasahuje do veřejných diskusí v oblasti sociální politiky, kultury a komunitních aktivit. Vůči morálním a politickým tématům se různé církve nebo různí představitelé jedné církve staví odlišně. (Kopecký, 2004, s. 46)

Mladá generace je podle výzkumů P. Saka nositelem trendu masivní sekularizace společnosti a ustupuje od formálního přihlašování se k církvi. Avšak vyhraňují se minoritní duchovně orientované skupiny mládeže jak v rámci křesťanství, římskokatolické církve, tak v rámci nové spirituality inspirované buddhismem a dalšími východními duchovními směry. (Sak, 2004, s. 37)

### 3.6 Komunita

Komunita bývá označována jako skupina lidí žijících na určitém území, mezi nimiž existují vzájemné vazby a kteří jsou vázání k sobě navzájem i k místu společného života (Kraus, 2008, s. 193).

Podle Krause existují dva typy komunit:

- **morální** (duchovní), kde jsou hlavním poutem duchovní vazby, hodnotová orientace, víra, životní styl apod.
- **sídelní** (geografické), v nichž je rozhodujícím znakem společné obývání určitého vymezeného prostoru. Takové komunity charakterizuje úroveň bydlení, infrastruktura a dostupnost služeb, stav životního prostředí a sociální a etnická struktura, úroveň vzdělanosti, rysy subkultury, kvalita sousedských vztahů, míra nezaměstnanosti, kriminality apod. (Kraus, 2008, s. 193)

Osobnost dítěte ovlivňuje ve značné míře jeho lokální prostředí. Kraus (2008, s. 99) spatřuje rozdíly mezi městem a vesnicí v následujících dimenzích:

- a) sociální přizpůsobivost, městské děti a mládež bývají adaptabilnější, racionálnější, samostatnější, odbojnější, méně sebekritické a disciplinované;
- b) kontakty s lidmi – sociabilita, ve městech existuje více kontaktů ale méně osobních styků;
- c) míra radikalismu a konzervatismu, obyvatelé venkova bývají konzervativnější, i když s rostoucí celkovou informovaností rozdíly pomalu mizí;
- d) životní aspirace – náročnost na povolání, vzdělání bývá u městských dětí a mládeže vyšší, i když zde se rozdíly pomalu vyrovnávají.

Významnou determinantou rozvoje osobnosti dětí a mládeže je úroveň společenského a kulturního života. Důležitá je také nabídka sportovních a tělovýchovných aktivit (Kraus, 2008, s. 99).

Podle Kopeckého jsou novodobé komunity často považovány za estetizované a psychologizované, mají individualizované členy a volnější strukturu, z čehož pramení sklon k nestálosti. Tyto slabší vazby vznikají na základě zájmů a volby. Na významu ale neztrácejí ani komunity definované jako lokální sociální systémy. Dominantním lokálním společenstvím se během modernizace stalo namísto vesnice město. Novodobé komunity nemají pevné hranice. (Kopecký, 2004)

## 4 MORÁLNÍ VÝVOJ JEDINCE

### 4.1 Stadia morálního vývoje podle Jeana Piageta

Piaget ve svém zkoumání dospěl k závěru, že podstata veškeré morálky spočívá v respektu, který má jedinec k pravidlům. Jednostranný respekt vede k **heteronomní morálce**, zatímco vzájemný respekt rozvíjí **autonomní morálku**. (Čapek, 2005, s. 64)

Heteronomní morálka je postavena na vztazích nátlaku, vnějšího tlaku autorit. Pravidla jsou nazírána jako neměnné požadavky přicházející zvenčí od autority a mají být plněna doslovně. Nesprávné jednání je posuzováno podle vnějších znaků a následků chování. Tresty jsou obecně chápány jako správné a jsou záležitostí rozhodnutí autority. (Čapek)

Autonomní morálka je postavena na vztazích kooperace, vzájemného porozumění, rovného práva. Pravidla jsou nazírána jako produkty vzájemné dohody, jsou otevřena diskusi. Nesprávné jednání je posuzováno ve vztahu k původnímu záměru jednající osoby. Trest je definován přiměřeně s ohledem na přestupek a původní záměr je chápán jako prostředek k naplňování ideálů humanity. (Čapek, 2005)

### 4.2 Úrovně morálního vývoje podle Lawrence Kohlberga

Kohlberg rozlišuje prekonvenční, konvenční a postkonvenční morální úroveň, z nichž každou dělí na dvě stádia. „Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních žvlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je dosahována menšinou morálně nejvyspělejších dospělých a teprve po 20. roce života jedince.“ (Kohlberg in Čapek, 2005, s. 65)

#### 4.2.1 Prekonvenční úroveň

**Stadium 1: Heteronomní morálka – orientace na poslušnost a snahu vyhnout se trestu.** Správné je vyhýbat se takovému jednání, které je trestáno, poslušnost pro poslušnost, poslušnost vůči autoritám jako nositelům a vyžadovatelům dodržování norem.

**Stadium 2: Individualismus, účelovost, směna, reciprocita, usilování o odměnu a ocenění.** Pravidla jsou dodržována tehdy, když to vyhovuje okamžitému zájmu jedince, jedná-

ní směřuje k uspokojení vlastních zájmů a potřeb a nebránění druhým dětem dělat totéž. Správné je to, co je výhodné především pro mě. (Čapek, 2005, s. 66)

#### 4.2.2 Konvenční úroveň

Snaha naplňovat očekávání rodiny a přátel a podpora dodržování zákonů, které jsou považovány za hodnotné, bez ohledu na okamžité důsledky a širší souvislosti. Postoj loajality k sociálnímu (interpersonálnímu) očekávání a společenskému řádu.

**Stadium 3: Orientace na vzájemné vztahy, na sociální shodu a dohodu nebo také stadium dobrého hochy a hodné dívky.** Správné je žít tak, aby to odpovídalo očekávání blízkých osob a také očekávání druhých lidí v takových rolích, jako jsou syn, bratr, přítel atd. „Být dobrým“ je důležité a znamená to mít dobré motivy ukazující zájem o druhé. To také znamená udržování vzájemných vztahů postavených na důvěře, loajalitě, respektu a vděčnosti. (Čapek, 2005, s. 67)

**Stadium 4: Orientace na respekt vůči společenskému systému, řádu a zákonům.** Správné chování znamená plnit povinnosti, prokazovat respekt autoritě a podporovat fungující řád společnosti jako celku. Společenské autority (ředitelé, prezidenti, učitelé) musí být respektovány z důvodů podpory zachování společenského řádu. Dodržování zákonů, norem a pravidel má širší společenskou platnost, umožňuje odlišit dobré od špatného. Zásadně je třeba se vyvarovat narušování řádu společenství „zevnitř“ porušováním norem („Co kdyby to udělal každý?“). (Čapek, 2005, s. 67)

#### 4.2.3 Postkonvenční (princiální) úroveň

Na této úrovni je zřetelná snaha definovat morální hodnoty a principy, které se uplatňují nehledě na vliv autority skupiny nebo jednotlivce a také bez ohledu na osobní individuální identifikaci s těmito skupinami.

**Stadium 5: Orientace na legální společenskou smlouvu a respektování práv jednotlivce.** Správné je být si vědom toho, že lidé zastávají široké spektrum různých hodnot a postojů a že většina těchto hodnot a norem se vztahuje k většině lidských společenství. Existují normy relativní, jejichž existence je podmíněna sociální dohodou. Mimo ně existují hodnoty (právo na život, svoboda jednotlivce atd.), které jsou trvalým základem soužití mezi lidmi a musí být respektovány v jakékoli společnosti a bez ohledu na názor většiny. Je třeba

ba pečovat o to, aby zákony a normy byly postaveny na racionální úvaze všeobecného prospěchu: „co největší dobro pro co nejvíce lidí“. (Čapek, 2005, s. 68)

**Stadium 6: Orientace na obecné etické principy.** Správné je řídit se podle vlastních svobodně zvolených morálních principů. Obvyklé demokratické zákony a sociální dohody se převážně o tyto principy opírají či z nich vycházejí. Mezi základní univerzální zákony počítáme princip rovnosti lidí, respektování lidské důstojnosti a individuální svobody. Jde tedy o racionální i emocionální přijetí vědomí nejvyšší hodnoty univerzálních morálních principů a převzetí osobního závazku myslet a jednat v souladu s nimi. Kritériem morálního hodnocení je zde vlastní svědomí. (Čapek, 2005, s. 68)

### 4.3 Ontogeneze lidské psychiky podle Václava Příhody

Profesor Václav Příhoda zpracoval ve svém díle jedinečným způsobem vývoj člověka od embryonálního stadia až po stáří. Pro potřeby této diplomové práce jsem vybrala z uvedeného čtyřsvazkového díla pouze morální vývoj jedince od narození do patnácti let, neboť téma diplomové práce je zaměřeno především na školní věk dítěte.

#### **První dětství (od narození do 3 let)**

„Dítě je schopno kolem 2 let a 5 měsíců volit mezi podněty, jsouc vedeno silnějším motivem, ať je jím čekaný požitek, nebo obávaný trest. Zde je základ jeho vůle, morálky, jeho sebevlády. Až do třetího roku žije ovšem dítě ještě v přítomnosti a nedohlédá do budoucnosti, nicméně minulá zkušenost se již projevuje ve volbě podnětů, působíc buď facilitaci (usnadnění) chování, nebo jeho útlum. Poznává, že se některé věci nesmějí dělat.“ (Příhoda, 1977, s. 164)

Příhoda uvádí, že dítěti není zatím vštípen stud ani za přestupek, ani za nahotu. Batole jeví jen ostych k cizím osobám. Stud vyžaduje širší orientace v společenských a mravních vazbách. (Příhoda, 1977, s. 165)

„Tříleté dítě je již osobou, která si je vědoma svého místa v rodině a má svou vůli. Dynamický stereotyp jeho osobnosti je již značně rozvinut. Hrubé instinktivní projevy jsou utlumovány a přeměňovány ve vypěstované zvyky a v rozmyslné chování. Mravní pojetí je vyvinuto, neboť počiny jsou zařadovány do kategorií smíš a nesmíš. Dítě cítí již odpovědnost za některé hlavní rysy svého chování, je-li správně vedeno. Zvyky jsou vnitřně soudržné, takže tvoří individualitu dítěte.“ (Příhoda, 1977, s. 184)

Podle Příhody je hlavním kritériem uzlového bodu ve vývoji tříletého dítěte řeč, jež činí dítě „plně účastným skutečného lidství. Ta nenahrazuje již jen gesto, nýbrž je univerzálním prostředkem společenského i myšlenkového života. Pomáhá dítěti vyjadřovat vztahy, tvoří mu plurální pojmy, podporuje jeho myšlení, seznamuje je s předměty a osobami, zbavuje je osamění a utužuje styk s ostatními členy jeho malé společnosti.“ (Příhoda, 1977, s. 185).

Osvojením řeči končí první dětství. Z dítěte se tvoří počínající osobnost a je připraveno jít do širšího dětského kruhu jako subjekt.

### **Druhé dětství (od 3 do 6 let)**

Psychika dítěte umožňuje intimní kontakt s dospělými i s dětmi stejného věku. Chování je harmonicky upraveno strukturou všech složek individuality, že až do počátku pubescence „se jeví spíše jen přibývání na kvantu všech vlastností, tedy jejich růst a diferenciaci stále jemnější.“ (Příhoda, 1977, s. 186)

Jsou stále patrnější individuální odlišnosti dítěte. Podle Příhody (s. 187) vrozené odlišnosti prostředí nevyrovnává, spíše zvětšuje.

Dítě se stává společenskou bytostí, neboť je schopno navazovat kontakty v mateřské škole či na hřišti. Dochází k vývoji od experimentace ke hře. Od činnosti pro činnost samu k plánovanějšímu, obsahovějšímu, ideovějšímu zaměstnání. Dítě žije v této době téměř cele hrou, která je nejen jeho přítomným životem, nýbrž i jeho školou nervosvalové koordinace, obratnosti, rozumové bystrosti, společenského soužití i morálky.

Řeč jako nástroj výměny myšlenek zařazuje dítě do myšlení společnosti dospělých i jiných dětí. (Příhoda, 1977, s. 215)

Prohlubují se citové vztahy dítěte.

Po pátém roce se stává účinným motivem chování ctižádost místo dřívějších momentálních smyslových pobídek. Je vyvinut pocit křivdy a urážky. Ostych přechází v pocit studu. (Příhoda, 1977, s. 229)

Pětileté děti chtějí být chváleny a ptají se, „zda ten či onen počin udělaly správně, aby se matce zavděčily.“ (Příhoda, 1977, s. 230)

U šestiletého dítěte bývá znatelný přesun lásky k otci.

Dítě se formuje ve svých postojích a společenských citech rozšířením svého kontaktu.

Dítě začíná být velmi citlivé ke křivdě.

Pětileté a šestileté děti raději rozdávají, než přijímají. (Příhoda, 1977, s. 234)

Poskytují pomoc při oblékání nebo zranění jiného dítěte, opatrují mladšího sourozence. „Jde o formy soucítění velmi vyvinutého.“ (Příhoda, 1977, s. 234)

V tomto období dítě není ještě schopno vyvíjet vyšší společenské city, např. příslušenství ke skupině, ochotu přinést oběť za celek, oddanost k vůdci skupiny z řad dětí ( k učitelce ano), ani disciplínu. (Příhoda, 1977, s. 235)

„Také aletheistické (pravdivostní) city se v tomto období počínají rozvíjet. Dětská lež je toliko svědectvím o komplexnosti dětského myšlení, jež nerozeznává často mezi skutečností a vlastní fantazií. Děcko však již postřehne mezi výpověďmi, které je trápí. Chce vědět pravdu.“ (Příhoda, 1977, s. 236)

Za první tři roky se již rozvinul u dítěte základní mravní kodex, takže se chová náležitě ve všech hlavních situacích. Vytvíjí se nová vlastnost – vytrvalost a s ní svědomité vykonávání úkolu.

„Posuzování činů společenským prostředím, vlastní zkušenost, vytrvalost, svědomitost a smysl pro povinnost připravují půdu pro vznik dětského svědomí. Dítě ví i rozlišuje citově, jedná-li správně nebo prohřešuje-li se proti některé zásadě. Cítí vinu a s ní strach před trestem.“ (Příhoda, 1977, s. 239)

Dítě přejímá aktivně mravní kodex společnosti. „Probouzí se mravní cit. Dítě již ví, co smí a co nesmí. Při přestupku již cítí vinu a bere trest jako spravedlivou odplatu. Rodí se v něm první záblesky svědomí. Tříleté dítě bylo osobou, šestileté je již charakterem.“ (Příhoda, 1977, s. 244) „Dítě dovede již zachovat disciplínu.“ (Příhoda, 1977, s. 245)

### **Období prepubescence (od 6 do 11 let)**

V tomto věku chce být dítě chváleno. Ještě kolem sedmého roku je dítě lhostejné k tomu, co řeknou o jeho jednání spolužáci, nepovažuje za nic zlého, když žaluje na sourozence nebo na dobrého kamaráda. V dalším vývoji se tento postoj mění, čím dál víc mu záleží na úsudku nejen rodičů a učitelů. (Příhoda, 1977, s. 288)

„Ze sebecitu se rodí nové pocity křivdy a urážky. Dítě je již velmi citlivé k tomu, jak se s ním zachází. Prepubescent bývá ke konci období urážlivý. Chce být respektován, nechce



být společností pomíjen. V tomto období tělesný trest láme důstojnost člověka a narušuje sebevědomí.“ (Příhoda, 1977, s. 289)

Příchod do školní společnosti znamená novou etapu v mravním vývoji. V učiteli vidí autoritu. Cit svědomí je uvědoměním mravní vázanosti a roste v rozporu mezi vlastním chtěním a mezi objektivními, společenskými, mravními požadavky. Po osmém roce se rozvíjí pocit solidarity. (Příhoda, 1977, s. 295)

### **Období pubescence (od 11 do 15 let)**

U dítěte vzrůstá sebevědomí. Uvědomění toho, co konám já a co konají jiní členové společnosti, vede k pojetí sebe, k vědomí vlastní osobitosti a její hodnoty. Dítě málo rozlišuje. Lidé jsou buď jen dobří, nebo zlí, podle toho, jak s ním zacházejí. Posuzuje pouze činy, nikoli jejich motivaci, protože se nevmýšlí v subjektivní život jiných lidí. Prohlubuje se oddanost i nenávisť dítěte. (Příhoda, 1977, s. 363)

Pubescent cítí ve srovnání s dospělými svoji méněcennost a jeví snahu překompenzovat vlastní sebevědomí a jednat jako dospělý. Necítí se již dítětem a nechce být za ně považován. Uznává fyzickou převahu dospělých i jejich autoritu, ale požaduje rovnost v lidských věcech, v chování a ve svobodném rozhodování. Účastní se rozhovoru dospělých a říká samozřejmě úsudky, nechtě jsou i nezralé. Velmi nepříznivou bývá reakce na trest. Vede k dalším konfliktům. Pubescent začíná kritizovat věci, poměry, rodiče, učitele, spolužáky. Některé lidi idealizuje a je sentimentální. (Příhoda, 1977, s. 367)

„Tam, kde je v rodině nebo ve škole volnější kázeň, děti odmlouvají, vzpírají se vykonávat rozkazy a činí námitky proti mínění dospělých. V rodinách, v nichž mohou děti s rodiči volně diskutovat, odporují třináctiletí a čtrnáctiletí skoro každému zásadnímu úsudku otce nebo matčinu.“ (Příhoda, 1977, s. 368)

„Objevuje se nenávisť a zbožňování jako jednosměrné city. Předměty horování jsou idealizovány a povzneseny nad jakoukoli všednost a nedokonalost, stávají se mravními nebo akčními vzory. Ideálem je to, v čem je nezkrotná síla fyzická nebo mravní.“ (s. 370)

„Emoce nabývají jiné kvality. Řevnivost je uvědomělejší, závist více pobízí k činnosti, stud se diferencuje podle situačních podnětů, vyvíjí se pocit vlastní i kolektivní cti, prohlubuje se oddanost a věrnost k úzké společenské skupině. Pubescent má sklon k samotářství, k uzavřenosti, ke snění, k útěku od reálné skutečnosti.“ (Příhoda, s. 371)

„Růst vědomí a sebevědomí přeměňuje celý společenský život pubescenta. Ten vytváří jiné sociální vztahy a volí si autority. Od lidí, s nimiž se stýká, chce především individualizaci, osobní přístup. Odlišuje se tím zásadně od dítěte, které si žádalo, aby se jednalo se všemi žáky, kamarády a sourozenci stejně.“ (Příhoda, 1977, s. 382)

„U učitelů posuzují pubescenti kladně vyučovací schopnosti, ideologickou pevnost, spravedlivost, nestrannost, klidnost, vážnost, přímost a upřímnost, jakož i přátelské smýšlení a porozumění pro potřeby mládeže. Odsuzují ješitnost, nedostatek energie a sebevlády, pedantičnost, ironičnost a pánovitost spojenou s utlačovatelskými snahami.“ (s. 383)

„Třída je postupně celek, v němž se probouzí vědomí sounáležitosti a solidarity. V pubescentní skupině se vyvíjí kodex cti a silné veřejné mínění.“ (s. 384)

„Proces učení vztahům k jednotlivým členům společnosti, ke kolektivu a k objektivním mravním hodnotám na nových základech autonomní etiky proti dosavadní heteronomnosti je hlavní charakteristikou pubescentního období. Pubescent buduje vlastní niternou etiku založenou ne na autoritě, ale na přesvědčení. Hledá hodnoty, o které se může opřít, metodou nesčetných pokusů a chyb.“ (Příhoda, 1977, s. 385)

„Pubescent hledá vysoké humanitní cíle a ideály. Nepřijímá je v hotové formě, nýbrž se snaží k nim docházet vlastním bojem.“ (Příhoda, 1977, s. 386)

Pubescent rozeznává zřetelně mezi kamarádstvím a přátelstvím. „Toto období je nejsložitějším ze všech, protože se v něm přeměňuje za značných vnitřních rozporů člověk ve vlastní charakter. Pubescent chce sám jednat, sám rozhodovat. Dochází ke konfliktům. Pubescent přeceňuje vlastní síly, takže jeho experimentální chování vede k častým nezdarům. Poznává, že nemůže vzdorovat větší síle. Tato nepřiznaná slabost jej činí přístupným pocitu vlastní méněcennosti, který překonává vychloubáním a ztřeštěnou odvahou. Velikášství ústí v plánování velkých věcí, v touhu po proslavenosti a v dobrodružství.“ (Příhoda, s. 388)

Příhoda nazývá pubescenci obdobím vulkanismu pro rozkolnost, výbušnost, neustálenost, nehotovost charakteru. „Tento vulkanismus je ochranou bytosti, neboť odreagovává to, co se děje v jejích tůních.“ (Příhoda, 1977, s. 388)

## 5 HODNOTY

„Hodnota je to, o co se má člověk snažit, co stojí za to, aby se stalo předmětem chtění.“  
(František Krejčí in Kučerová, 1996, s. 42).

**Hodnoty** jsou jedním z ústředních pojmů ve společenských vědách.

Podle Kučerové (1996, s. 49) jsou hodnoty nejen to, co je k životu nutné, potřebné a užitečné, ale i to, čeho si vážíme, co obdivujeme, co ctíme, co milujeme, co je nám drahé, milé, co je blízké našemu srdci. A v tom se každý lišíme. Pro mnohé z nás jsou nejvyššími hodnotami vlast, domov, rodina. Mnozí vysoce cení svědomí, čest, pracovitost, poctivost. Někdo však dává přednost blahobytu, komfortu, kariéře, společenskému postavení, vlivu a moci, chce vzbuzovat pocit obdivu a závisti.

Ve sféře výchovy a vzdělávání jde především o to, co má být jako hodnota poznáno, uznáno a přijato. Osud kultury je přímo spjat s výchovou jako předáváním hodnot. V dnešní záplavě podnětů a civilizačních ohrožení je nejvyšší naléhavé učit se hodnotit a skutečné hodnoty tvořit a chránit.

Výchovou se tvoří systémy hodnot, podle kterých se pak ve svém jednání řídíme.

Výchova plní ve společnosti funkci přenosu objektivních hodnot v zájmu zachování a dalšího rozvoje kultury. Člověk jedná pod vlivem idejí, které ho motivují. To co se člověku nejvíce jeví jako hodnota, nemůže se mu stát podnětem k uvědomělé činnosti.

Podle Sokola (1998, s. 303) je hodnota novověký obecný pojem pro všechno, čeho si ceníme nebo vážíme jako takového, ne jako prostředku k něčemu jinému. To, co je vzácné, čemu se člověk věnuje, za čím je ochoten jít, něco obětovat.

Pojem hodnoty se snaží vyjádřit fakt, že svobodná volba není libovolná, nýbrž dává něčemu přednost. Člověk v životě zahlíží mnoho různých hodnot, které se často navzájem vylučují. Proto si člověk i lidská společnost různé hodnoty řadí vyš nebo niž a vytváří tak hierarchii hodnot: při konfliktu hodnot by člověk měl dát přednost té, která stojí vyš. Po rozpadu archaických společností, jež o hodnotách nemluvily, pokládá filozofie hodnoty za věčně dané a odvozuje často z jediné nejvyšší hodnoty (Platónova „idea dobra“). Podle Nietzscheho nemůže být hodnota něco, o co se člověk sám nepřičinil, co „nestvořil“.

Studiem hodnot se zabývá etika a axiologie. Další sekularizací vzniká hodnota užitná a nakonec směnná či tržní, jimiž se zabývá ekonomie (Sokol, 1998, s. 303).

## 5.1 Klasifikace hodnot podle Kučerové

Stanislava Kučerová klasifikuje hodnoty podle „dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe i svět.“ Autorka člení hodnoty níže uvedeným způsobem:

### 5.1.1 Přírodní hodnoty

**Hodnoty vitální, životní**, odpovídají potřebám přírodní podmíněnosti a existence. Jsou výrazem tendence udržet a prosadit, uchovat a rozvinout život organismu, jedince i druhu. Patří sem přírodní podmínky zdraví, zdatnosti, svěžesti, tělesného blaha a uspokojení smyslu. Člověk se sice vytrhl z původní neproblematické jednoty s přírodou, nepřestal však být zároveň její součástí. A tak hodnoty vitální jsou pocíťovány nejintenzivněji. Život má pro člověka nevyjádřitelnou cenu jako základní podmínka, možnost, šance, předpoklad realizace všech hodnot.

**Hodnoty sociální** vyplývají z přírodou daného vztahu člověka k druhým lidem a k sobě samému mezi nimi. Člověk má potřebu asociace, touží po družnosti, vzájemnosti, citové odezvě, chce milovat a být milován. Má zároveň potřeby egotické, tendenci uplatnit se, být uznáván, oceňován, mít úspěch. Hodnotami jsou tu žádoucí mezilidské vztahy a city.

Sociální hodnoty spolu s vitálními řadíme k lidské dimenzi přírodní. Asociační potřeby má člověk společné s ostatními živočichy, mají animální základ. Skupinový, pohlavní a rodinný život živočichů studuje etologie s výsledky i pro člověka velmi poučnými.

### 5.1.2 Civilizační hodnoty

Jsou podmínkou i výsledkem společenské organizace (od elementárních tlup, rodin, rodů a národů k státu a právnímu zřízení), komunikace (řeč, písmo, prostředky šíření informace), výroby a směny (různý stupeň a charakter techniky a ekonomie společnosti) a společenského akumulovaného poznání (kolektivní zkušenost, věda).

### 5.1.3 Sféra duchovních hodnot

Ta se ve společnosti objektivuje jako kultura v užším smyslu a subjektivuje jako lidská osobnost a její niterné bohatství. Utváří ji potřeba hledat podstatu a smysl, zdůvodněný řád autentického lidského života, pravdu, dobro, krásu, svobodnou a uvědomělou lidskost.

Duchovní hodnoty se tvoří v takových okruzích, jako je sebeřízení (morálka a mravnost), sebevýraz (formování podle zákonů krásy, umění) a sebereflexe (světový a životní názor, náboženství, filozofie). Patří sem tvůrčí sebeuvědomění a sebevyjádření, úsilí postihnout smysl věcí, plnost života, významy pravdivostní, etické a estetické, tvořivá práce, intelektuální rozvoj, citové bohatství, vzdělanost, tvorba. Odpovídají potřebě integrace, vnitřní jednoty sebe a druhých, sebe a přírody, sebe a světa, jednoty rozmanitých a různorodých tendencí lidského života, potřebě uvědomělého řádu života vůbec (Kučerová, 1996, s. 72).

## 5.2 Hodnoty podle Frankla

Smysl života člověk podle Frankla nalézá především uskutečňováním hodnot. Zatímco smysl je vždy vázán na jedinečnou a jednorázovou situaci, jsou hodnoty platné obecně.

Frankl dělí hodnoty na tvůrčí, zážitkové a postojevé.

**Tvůrčí hodnoty** se nejčastěji realizují prací. Lze je charakterizovat aktivitami, které přetvářejí vnější svět. Frankl zdůrazňuje, že není podstatné, co člověk dělá, ale jak to dělá. Není podstatný druh práce, ale způsob, jak je vykonávána (s nasazením – bez zájmu, poctivě – nepoctivě).

**Hodnoty zážitkové** se realizují spíše v přijímání vnějšího světa. Jedná se o prožitek spojený s vnímáním přírody, umění vztahu.

**Hodnoty postojevé** se realizují v osudových situacích, které nejsou ovlivnitelné. V takových situacích může člověk uskutečnit hodnotný výkon tím, že přijme své utrpení, podle Frankla „vezme na sebe svůj kříž“.

Určité životní okolnosti (úraz, nemoc) mohou způsobit, že člověk pozbude možnost realizovat tvůrčí a zážitkové hodnoty. Postojevé hodnoty však může uskutečňovat, dokud dýchá a je při vědomí. (Frankl in Matoušek, 2001, s. 213)

## 5.3 Hodnoty podle Eyrových

„Respektovaná a univerzálně přijatelná hodnota prospívá jak člověku, který ji uznává, tak lidem, s nimiž v duchu této hodnoty jedná.“ (Eyre, 2000, s. 12)

Manželé Eyrovi rozdělují základní hodnoty na **hodnoty bytí**, např. poctivost, odvaha, mírumilovnost, samostatnost a výkonnost, sebekázeň a střídmost, věrnost a zdrženlivost, a

**hodnoty dávání**, kterými jsou oddanost a spolehlivost, respekt a úcta, láska, nesobeckost a citlivost, vlídnost a srdečnost, spravedlnost a odpuštění. (Eyre, 2000)

#### 5.4 Hodnoty z hlediska pedagogiky

Z hlediska pedagogiky mají hodnoty důležitost v kontextu:

- 1) hodnotových systémů mládeže;
- 2) hodnotou je samo vzdělání, tj. jakou významnost společnost přisuzuje roli vzdělání pro život jedince a pro rozvoj společnosti;
- 3) hodnoty a postoje jsou součástí cílů a obsahu školní edukace vymezovaných ve vzdělávacích programech. (Vacek in Průcha, 2009, s. 834)

#### 5.5 Hodnotový systém

Každý člověk má svůj systém hodnot, kterým se ve svém jednání a uvažování řídí. Hodnotový systém by měl být vnitřně konzistentní s celou osobností a v souladu s dalšími osobnostními charakteristikami, realistický, dynamický a měl by přinášet jedinci, který se podle něj řídí, uspokojení. (Vacek in Průcha, 2009, s. 835)

Hodnotový systém je dlouhodobě utvářen vnějšími a vnitřními vlivy během ontogenetického vývoje. Do individuální struktury hodnot se promítají zvláštnosti každého jedince dané jeho pohlavím, věkem, rodinným zázemím, dosaženým vzděláním, profesí atd. (Vacek, 2008, s. 102)

Rozhodujícími činiteli při tvorbě hodnotového systému jsou materiální podmínky života, vlivy sociálních a výchovných institucí a vlivy politicko-ekonomické sféry dané společností. (Sak in Vacek, 2008, s. 103)

Hodnotový systém současného dospívajícího jedince se utváří ve složitých podmínkách. Společnost dává jedinci signály o možnosti jednat v rozporu s hodnotovým systémem společnosti. Hodnotový systém společnosti je průsečíkem hodnotového systému předchozí a současné kapitalistické společnosti, reflektuje hodnoty spojené se vznikající evropskou identitou a s globalizací. (Sak, 2004, s. 9)

### 5.5.1 Žebříček hodnot

Podle výzkumů mladých lidí od 15 do 30 let je na prvním místě zdraví, potom láska, mír, životní partner, svoboda, přátelství, rodina a děti, zdravé životní prostředí, demokracie, pravda, poznání, zajímavá práce, rozvoj vlastní osobnosti, plat, úspěšnost v zaměstnání, vzdělání, koníčky, být užitečný druhým lidem, majetek, soukromé podnikání, společenská prestiž, veřejně prospěšná činnost, Bůh, politická angažovanost. (Sak, 2004, s. 11)

## 5.6 Výchova k hodnotám

Předmět s tímto názvem nemá u nás tradici. O hodnotách a jejich rozvoji se nejčastěji hovoří v rámci etické (mravní), estetické, občanské, multikulturní výchovy atd. V zahraničí existuje samostatná výchova k hodnotám, morální vývoj a mravní výchova či výchova charakteru. Superka, Ahrens, Hedstrom (1976, In Průcha 2009, s. 837) popsali pět základních přístupů při výchově k hodnotám:

### Vštěpování hodnot

Je postaveno na vedení žáků k přijetí žádoucích standardů a norem a identifikování se s nimi. Vychovávaný prezentované hodnoty začleňuje do svého hodnotového systému.

### Podněcování morálního vývoje

Tento přístup je primárně postaven na stadiální koncepci morálního vývoje L. Kohlberga a opírá se o akcentaci takových hodnot, jako jsou slušnost, spravedlnost, rovnost a lidská důstojnost. Morální stadia jsou představena pomocí hypotetických nebo faktických morálních dilemat, o nichž se diskutuje ve skupinách, a tím se poměřují různé pohledy na daný problém, až je postupně nalezeno morálně hodnotnější řešení. (Vacek in Průcha, s. 837)

### Analýza hodnot

Žáci jsou vedeni pomocí faktů k věcné argumentaci při analýze sociálních hodnot. (Vacek)

### Vyjasňování hodnot

V metodice rozvíjení hodnot jsou rozpracovány mnohočetné strategie, jak na rozvoj hodnot u žáků působit. Žáci jsou vedeni k vytváření si vlastního hodnotového systému zapojením jak emocionální, tak racionální stránky osobnosti. Vybírají z různých možností a zvažují okolnosti a následky rozhodnutí. Metody: skupinové diskuse, individuální i skupinová prá-

ce, řešení hypotetických nebo reálných dilemat, hry a simulace, vypracovávání sebeanalyzujících a deníkových záznamů atd. (Vacek in Průcha, 2009, s. 837)

### **Aktivní učení**

Zastánci těchto postupů zdůrazňují potřebu poskytnout vychovávaným specifické příležitosti jednat podle jejich hodnot. Proces vytváření hodnot je chápán jako postup sebeaktualizace, ve kterém si jednotlivé osoby uvědomují alternativy, svobodně si z nich volí, oceňují je, potvrzují si správnost volby a v duchu této volby i jednají. Zdůrazňuje se zde aktivní zapojení žáků v dlouhodobějších projektech a programech. (Vacek in Průcha, 2009, s. 837)

## **5.7 Průřezová témata v Školních vzdělávacích programech**

Významnou a nedílnou součástí ŠVP základního vzdělávání tvoří průřezová témata. Vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka hlavně v oblasti postojů a hodnot. (Kašpárková, 2007, s. 285)

Všechna průřezová témata mají jednotné zpracování. Obsahují charakteristiku průřezového tématu a popisují jeho přínos k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Škola musí zařadit do ŠVP všechna průřezová témata, přestože všechna nemusí být zastoupena v každém ročníku. (Kašpárková, 2007, s. 285)

Podle Vacka (in Průcha, 2009, s. 838) **Osobnostní a sociální výchova** vede k uvědomění si hodnoty spolupráce a pomoci, hodnoty různosti lidí a názorů a přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování. **Výchova demokratického občana** přispívá k utváření hodnot, jako je např. spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost, motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat slabším. **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti, podporuje pozitivní postoje k tradičním evropským hodnotám. **Multikulturní výchova** učí vnímat žáky odlišnost jako příležitost k obohacení, vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie a rasismu. **Environmentální výchova** přispívá k vnímání hodnot přírody i kulturního dědictví. (Průcha, s. 838) Posledním z průřezových témat je **Mediální výchova**, která má vést k mediální gramotnosti.

Metodické náměty k realizaci průřezových témat přináší ve své knize Rozvoj morálního vědomí žáků (2008) Pavel Vacek.



## 6 KÁZEŇ

„Kázeň neznamená mnoho kázání. To jsou zastaralé názory, že by přímým stálým mluvením do duše člověk se polepšoval. Dítě ani nemusí a mnohdy ani nemá vědět, že je vychováno, že je v kázni. Pravidlem nám musí být: ne trest, ale vychování. Trestem se nevychová a nevychovalo. Vychovat dovede se jen dobrotou a láskou.“ (Masaryk, s. 76)

**Kázeň** lze definovat jako vědomé dodržování zadaných norem. Náležité fungování jakéhokoli sociálního systému vyžaduje regulaci chování jeho členů. Školní kázeň lze definovat jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popř. ostatními zaměstnanci školy. (Průcha, 2009, s. 211)

V současné době pod vlivem dynamického společenského vývoje dochází u dětí a mládeže k destrukci hodnot, s čímž bezprostředně souvisí i kázeň ve škole.

Kázeň ve škole je úzce spojena s kázní ve společnosti. Některé přestupky jsou nové a je třeba je objasňovat v nových podmínkách. Dříve se museli žáci přizpůsobovat škole, školnímu řádu, stylu výchovy, organizačním formám výuky a dnes se škola více přizpůsobuje žákům. Učitel by měl při svém výchovném působení na žáka vést žáky k zodpovědnosti za svoje chování. (Kročková, 2006, s. 131)

Kázeň ve škole je podmínkou, aby mohlo vyučování probíhat a je též zárukou bezpečnosti žáků a učitelů. Každá škola by si měla vytvořit vlastní strategii výchovy ke kázni, která se bude vyznačovat výchovnými postupy učitelského sboru za podpory rodičů a zainteresované veřejnosti. (Kročková, 2006, s. 133)

Některí učitelé mají obrovské problémy s kázní, zatímco jiní vytvoří ve třídě atmosféru příznivou bez nějakého většího úsilí.

Podle Pettyho (1996, s. 81) má „most, který vede od chaosu k pořádku, čtyři oblouky“:

efektivní hodiny založené na dobře koncipovaném učebním plánu, dobré organizační schopnosti, dobré vztahy učitel – žák, kázeň.

Studenti mají z pořádku ve třídě profitovat, ne být jeho obětí.

Vytváření a zajištění nezbytného pořádku ve vyučování souvisí s obecnějšími dovednostmi efektivně vyučovat než se samotným přístupem učitele k nežádoucímu chování žáků. Jestliže jsou učební činnosti dobře plánovány a připravovány, jestliže jejich realizace navodí a udrží žákovu pozornost, zájem a zaujetí, jestliže tyto činnosti jsou dostatečně pod-

nětné, představují vzrušující výzvu žakovým schopnostem a nabízejí mu reálnou příležitost pro úspěch, pak bude potřebný pořádek v hodinách zajištěn jako důsledek těchto kvalit učitelova vyučování.

Je chybou soustředit se na získání nadvlády a vyvolání strachu v žácích jako na vhodnou strategii pro odstranění nevhodného chování. To podkopává rozvíjení pozitivního klimatu třídy, které je nezbytné pro vytváření podmínek efektivního učení žáků. (Kyriacou, s. 95)

## 6.1 Funkce třídního učitele

Třídní učitel plní v provozu třídy a v očích žáka následující role. Dle Podlahové (2002, s. 54) může a chce být:

**ředitelem** činností třídy, kdy autoritativním způsobem plánuje, řídí a rozhoduje o činnostech třídy i jednotlivců,

**manažerem**, který nerozhoduje o všem sám podle řídicích schémat, ale na základě měnících se situací umí společně se třídou hledat a nacházet optimální řešení a umí navodit atmosféru typu „pracujeme společně“, „dokázali jsme to spolu“, „jak to uděláme ještě lépe“,

**úředníkem**, který sbírá omluvenky žáků, kontroluje docházku, vyplňuje a proškrtává třídní knihu a katalog, píše vysvědčení a doporučení, jedná s úřady a úředníky při organizování třídních akcí, výletů a exkurzí,

**soudcem**, který posuzuje a řeší závažnost přestupků proti školnímu řádu, pořádku a kázni, řeší konflikty, navrhuje tresty a jiná opatření, posuzuje správnost či nesprávnost žákova jednání vzhledem k etickým hodnotám a normám, vynáší „rozsudky“, ale také žáky dokáže bránit a obhajovat při likvidaci následků jejich pochopitelných a ke školnímu životu náležitých roštrů a klukovin,

**vzorem** v jednání a chování, v šíři všeobecných zájmů, v hloubce a obsáhlosti vědomostí, ve způsobu komunikace a kultuře jazykového projevu,

**vychovatelem**, kdy působí jako dobrý příklad a tvůrce etických hodnot, a to zároveň s činností didaktickou, kterou realizuje v rámci svých aprobačních předmětů a která nesmí být třídnickou prací odsunuta do pozadí,

**psychologem**, který umí nahlédnout do duše dítěte, rozumí jí, chápe zákonitosti psychického vývoje a umí rozpoznat a ovlivnit pohnutky a jednání žáka a tím ovlivnit jak jeho konání, tak i jeho úspěšnost a úroveň sebepojetí a sebehodnocení,

**sociologem**, jenž umí rozpoznat kvalitu a sílu sociálních vlivů, jimž je žák ve třídě vystaven, dokáže diagnostikovat sociální situaci ve třídě, korigovat špatné a vytvářet dobré a vstřícné sociální vztahy ve třídě,

**náhradním rodičem**, ochotným poskytovat rady při řešení individuálních žákovských problémů, schopným vystupovat jako opora a autorita, ke které se může žák obracet, adresovat na ni své nenaplněné citové potřeby, vázat na ni svou potřebu bezpečí a ochrany,

**přítelem**, který chápe žáka coby mladšího partnera při společné činnosti, je mu blízký akceptací jeho situace, komunikuje s ním bez mentorování, neodsuzuje ho, chápe ho, má ho rád, zná jeho svět a rozumí mu, dokáže mu pomoci,

**poradcem** při hledání a formování žákových životních perspektiv, který má kvalifikovanější přehled o žákových možnostech než jeho rodiče, ví více o pravděpodobných směrech vývoje společnosti a o možnostech budoucího životního uplatnění žáka i jeho uplatnění na trhu práce.

## 6.2 Školní řád

Školní řád je základním a tradičním prostředkem školní výchovy ke kázni. Je to souhrn pravidel a pokynů, které jsou závazné pro žáky příslušné školy. Kromě školního řádu jsou na chování žáků ve škole kladeny další požadavky a dohody se žáky, které si stanovuje každý učitel sám a které ovlivňují spolupráci s žáky v jeho vyučovacích hodinách.

V roce 2003 realizovala Kročková se svými kolegy výzkum na několika ZŠ, ZUŠ a SŠ. Cílem bylo zjistit, zda je školní řád dostatečnou autoritou pro žáky a zda tento dokument dostatečně reguluje chování žáků k přiměřené disciplinovanosti.

Podle výsledků výše zmíněného výzkumu tvoří školní řády souhrn pravidel týkajících se:

- přípravy na vyučování a průběhu vyučování,
- školní docházky,
- chování žáků vůči autoritám, spolužákům, druhému pohlaví,

- zevnějšku a hygieny žáků,
- vztahu žáků k majetku školy,
- bezpečnosti a ochrany,
- chování o přestávkách, v jídelně,
- chování žáků mimo školu a ve volném čase. (Kročková, 2006, s. 134)

Zajímavou ukázkou školního řádu jsem zařadila do přílohy této diplomové práce.

### **6.2.1 Porušování školního řádu**

Nejzávažnějšími přestupky vůči pravidlům školního řádu jsou podle učitelů falšování úředních dokumentů; nevhodné a nepřiměřené oblečení; záměrné vyhýbání se určitým vyučovacím předmětům; ignorace vyučování; nošení alkoholických nápojů a jiných zdraví škodlivých látek do školy; rušení vyučovacího procesu mobilními telefony. (Kročková)

Výchovná koncepce edukace ke kázni by neměla spočívat jen ve vytvoření vnitřního řádu školy, ale v celkovém utváření klimatu školy, kde budou podporovány slušnost, ohleduplnost, tolerantnost a spolupráce jako prvořadé hodnoty.

Proces interiorizace norem by podle Kročkové (s. 136) ulehčovala přítomnost žáků při tvorbě pravidel školního řádu. To by také zvyšovalo účinnost těchto pravidel.

### **6.2.2 Pravidla ve třídě**

Pravidla mají vycházet pouze z výchovných, morálních a bezpečnostních kritérií, ne z povahy či osobních sklonů učitele. Učitel by je měl aplikovat na všechny žáky stejně, jejich účel by měl být obecně srozumitelný a žáci by se na tvorbě pravidel i na udržování pořádku měli podílet. (Petty, 1996, s. 102) Podle Vacka (2008) pouhé nucené dodržování pravidel bez jejich pochopení dítětem brzdí jeho morální vývoj.

## **6.3 Projevy nekázně a povaha nevhodného chování žáků**

Učitelé nejčastěji uvádějí tyto typy nevhodného chování žáků: přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání; hlučnost verbálního charakteru, například pokřikování na jiného žáka; hlučnost neverbálního charakteru, např. lomození pomůckami, nábytkem; nevěnování po-

zornosti učitelů; neplnění zadaných úkolů; bezdůvodné opouštění svého místa; rušení ostatních žáků; pozdní příchody do hodiny (Kyriacou, 1996, s. 96).

Mimo hodinu dochází ke strkání a rvačkám na chodbách, šikaně spolužáků, poškozování zařízení a vybavení školy, drobným či větším krádežím, záškoláctví, potulkám, trápení zvířat (Podlahová, 2002, s. 67).

#### 6.4 Příčiny nevhodného chování žáků

Bendl (2004, s. 29) uvádí jako příčiny nekázně větší dávku vrozené agresivity u některých dětí, některé formy onemocnění či poruchy chování, nedostatky ve výživě dětí, nedostatečnou výchovu v rodině, životní prostředí, nekázeň ve společnosti, negativní vliv mediálního násilí, přetíženost dětí, delší dobu přivykání některých dětí školnímu režimu, nudu, předvádění se chlapců před děvčaty a naopak, boj žáků o moc, vzájemné antipatie mezi žáky a učiteli, nevábné školní prostředí, neuspokojivé hygienické podmínky včetně nedostatku příležitostí k pohybu o přestávkách, snahu některých žáků na sebe upozornit, málo učitelů – mužů na základních školách, „fyziologickou neposlušnost“, testování učitele, školní neúspěšnost, nevyhovující atmosféru ve školách, chování některých učitelů.

Kyriacou (1996, s. 97) uvádí jako nejčastější příčiny nevhodného chování žáků nudu, dlouhotrvající duševní námahu, neschopnost splnit zadaný úkol, projevy sociálního chování, nízkou sebedůvěru žáka vzhledem ke školní práci, problémy v emoční oblasti, kdy žáci usilují o pozornost učitele nebo spolužáků, špatné postoje či nepřítomnost negativních důsledků.

Dreikurs, žák A. Adlera, formuloval (in Bendl, 2005, s. 119) čtyři tzv. cíle, kterých chce dítě svým rušivým chováním dosáhnout:

- 1) upoutání pozornosti – dítě je chybně přesvědčeno, že někam patří pouze tehdy, když si ho někdo všímá nebo mu slouží;
- 2) moc – v pozadí stojí mylný názor dítěte, že někam patří pouze tehdy, když poroučí, je pánem, dokáže-li, že nikdo nebude rozkazovat a poroučet jemu;
- 3) msta – dítě je mylně přesvědčeno, že patří někam pouze v případě, když ubližuje jiným;

- 4) předvádění neschopnosti – dítě se domnívá, že někam patří pouze v tom případě, když přesvědčí ostatní, že od něho nemají nic očekávat.

Dítě si těchto „příčin“ nemusí být vědomo.

#### **6.4.1 Determinace pohlavím žáka**

Rogge (2004, s. 118) prováděl výzkumy způsobů chování chlapců a jejich rozdíly ve srovnání s dívkami. Tvrdí, že chlapci (a nejen oni) zkoušejí hranice, kam až mohou zajít. K testování nejasných vztahů někdy slouží silné výrazy.

„Jestliže se verbální agrese příliš dotýkájí výchovných vztahů, potom je třeba ihned jednat. Kdo snáší osobní urážky, zesiluje je. Jedním z úspěšných výchovných prostředků sice může být přehlížení nebo ignorování slovních útoků v rámci hry na překračování hranic, ale ve chvíli, kdy se urážky stanou ponižujícími, bude vaše lhostejnost pokládána za přímou výzvu k dalšímu pokračování.“ (Rogge, 2004, s. 118)

K rodičům i pedagogům se obrací s varováním: „Z výzkumů teorie učení je známo, že připravenost zraňovat druhé lidi, ničit a je a nakonec i zabíjet závisí na tom, zda byla oběť před činem ponižena. Pokud jako vychovávající neučiníte přítrž ponižení, způsobíte (nechtěně) stupňování agresivity vůči věcem a osobám. Usnadníte tak dětem nerušené rozvíjení ničivého vzteku (projevujícího se slovy nebo činy) a tím nepřímo přispějete k pohrdání vlastní osobou.“ (Rogge, 2004, s. 118)

#### **6.5 Prostředky užívané učitelem k udržení či obnovení kázně**

Učitelé nejčastěji užívají dobře pozorovatelné prostředky, jakými jsou např. napomenutí, domluva, vysvětlení požadavku, okřiknutí, pozvednutí hlasu, poukázání na možné důsledky přestupku. U zkušených učitelů je možno pozorovat mírnější postupy, neboť podle názoru Podlahové (2002, s. 22) „nelze všechen prach vystřílet najednou“. Je to např. ztišení hlasu při výkladu, odmlčení se, zadívání se na vyrušujícího žáka, zvednutí ruky, nabádavý a výstražný pohled či pozvednutý ukazovák.

Ustavičné domlouvání a doprošování se žákovského zájmu a kázně je neúčinné, dobrého učitele nedůstojné a svědčí o malé pedagogické kompetenci a nedostatku autority.

Podle názoru Kohoutka (2001, str. 53) může vychovatel, učitel nebo mistr, který je u dětí autoritou, vychovávat již zvýšeným tónem hlasu, mimikou, gestikulací, pohledem.

Často se chybně klade důraz na tresty jako jediné osvědčené výchovné prostředky. Mezi osvědčené výchovné a psychoterapeutické prostředky patří také: pouhá péče, pouhý zájem o žákovu osobu, instrukce, hra, odměna, povzbuzení, pochvala, uznání, příklad, rada, prosba, poučení, vysvětlení, rozhovor v různých tónech – od laskavého až po nesmlouvavě autoritativní, rozbor situace a upozornění na její důsledky, apel na svědomí, na smysl pro spravedlnost, na smysl pro povinnost, pro čest, poskytnutí pomoci, laskavost, strohý zákaz nebo rozkaz, výzva k sebekritice, kritika před kolektivem, kritika individuální mezi čtyřma očima, pohrůžka ústavní výchovou (musí být však volena obzvlášť opatrně), soutěž jednotlivců nebo skupin, zaměstnání, práce, dozor, oprava chování, kontrola přímá i nepřímá.

Mezi tresty patří: domluva, výtky, důtky, výstraha, pohrůžka, napomenutí, nutnost náhrady škody, odepření nějaké výhody, vyloučení z her a zábavních pořadů, kritika skupinou.

Je třeba odsuzovat pouze špatný čin, ne celou osobnost dítěte. (Kohoutek, 2001, s. 53)

Způsoby řešení kázeňských přestupků se liší. Součástí dovednosti učitele je tedy i citlivost k rozdílným příčinám nežádoucího chování žáků. (Kyriacou, 1996, s. 97)

## 6.6 Předcházení nežádoucímu chování žáků

Kyriacou uvádí několik osvědčených strategií pro předcházení nežádoucímu chování žáků, jako např. pečlivé sledování chování a práce žáků během hodiny, procházení celou učebnou, kontakt očí, kladení otázek celé třídě i jednotlivcům, využívání proxemiky, pomoc žákům s prací, změna činnosti nebo tempa práce, všímání si nežádoucího chování, všímání si projevů neúcty a nezdvořilosti, přesazování žáků (Kyriacou, 1996, s. 103).

## 6.7 Autorita učitele

Autorita (z latiny auctoritas tj. zmocnění, vzor, důstojnost, vliv) znamená souhrn takových vlastností osob (ale také mravu, zvyku, obyčeje), který motivuje člověka k tomu, že je ochoten souhlasit a dovolávat se nositele autority.

Zvláštním druhem autority je autorita výchovná, která vzniká ve vztahu vychovatel – dítě. Má za úkol nahrazovat chybějící rozum dítěte a dospívajícího do nutné míry. Je tedy bytostným doplňkem rozvíjejícího se rozumu a s přibývajícím rozumem ztrácí svou potřebnost (Brugger, 2006, s. 176).

Autorita vyučujícího je předpokladem úspěšnosti jeho práce. Učitel, který nemá autoritu, ničemu své žáky nenaučí. Podlahová (2002, s. 65) rozlišuje tyto druhy autority:

- autorita osobní – přirozená, primární,
- autorita funkcionální – profesionální,
- autorita poziční – abstraktní, sekundární.

Dále je možno rozlišovat autoritu **formální**, která vyplývá z pozice v organizačním schématu či sociální struktuře a právo nařizovat, rozhodovat, vyžadovat poslušnost je dané pověřením nebo postavením a autoritu **neformální**, která vyplývá z vlastností, talentu, vzdělání, kvalifikace, schopností. (Podlahová, 2002)

### 6.7.1 Budování autority učitele

Klíč k zavedení dobré kázně ve třídě je v tom, aby žáci přijali postavení učitele a uznali, že je oprávněn řídit jejich chování a průběh jejich učení. Budování postavení učitele závisí na čtyřech hlavních stránkách jeho role:

1. Vyjadřování statusu (respekt, úcta požívaná obecně ve společnosti, status ředitele nebo zástupce)
2. Kompetentní vyučování (zájem o předmět, dovedné organizování učební činnosti, dobré plánování a příprava hodin) – vyučování na vysoké úrovni vede k tomu, že se v žácích rodí hrdost a sebeúcta, posiluje se u nich vědomí vlastní hodnoty a důležitosti.
3. Výkon manažerského řízení třídy (začátek hodiny bez zbytečného zdržování, udržení zapojení žáků do učebních činností, zajištění hladkých přechodů mezi jednotlivými činnostmi) – nejdůležitější aspekty řízení třídy zahrnují vytvoření jasných dohod, postupů pro provádění opakujících se činností a požadavků na plnění žáků.
4. Účinný přístup k nežádoucímu chování žáků (způsob, jakým přistupuje učitel k nevhodným projevům chování žáků, je čtvrtým hlavním zdrojem autority). (Kyriacou, 1996, s. 99)

Učitelská kompetence udržovat kázeň a budovat autoritu se dá získat jen praxí a kontaktem se žáky. Některé situace vyžadují pro svou nečekanost a originalitu pohotovou a rychlou



reakci, neboť fantazie žáků při testování reakcí učitele je obdivuhodná. (Podlahová, 2002, s. 70)

### 6.7.2 Zásady, jak získat osobní autoritu a být dobrým učitelem

- Projevujte opravdový zájem o práci každého žáka a často chvalte. Oceňujte hlavně žákovy osobní příspěvky a jeho pokusy něčemu se naučit – bez ohledu na dosavadní výkony či vrozené schopnosti.
- Stanovte jasná pravidla, která budou uplatňována spravedlivě a důsledně, aniž byste byli vůči některé třídě zaujatější či naopak benevolentnější než vůči ostatním.
- Oslovujte žáky jménem.
- Projevujte žákům běžnou zdvořilou úctu tím, že jim říkáte „prosím“ a „děkuji“.
- Nikdy nikoho nezesměšňujte ani se nebavte na ničí účet.
- Mějte k učení a jeho organizaci profesionální přístup, chodte dobře upraven, pečlivě si plánujte vyučovací hodiny, nepřetahujte je a začínejte včas.
- Buďte trpěliví.
- Projevujte o žáky zájem jako o jednotlivce – usmívejte se na ně, hleďte jim do očí a mluvejte s nimi individuálně. Poznejte vlastnosti každého žáka, jeho povahu, zájmy, styl oblékání atd.
- Zvolte vyučovací metody, jež žákům dovolí, aby se do hodin aktivně zapojovali a oceňujte je za to.
- Projevujte zájem o názory, pocity a potřeby žáků.
- Osvojte si klidný a sebejistý styl, který není příliš formální.
- Nebojte se zasmát a to i na svůj účet. (Petty, 1996, s. 79)

### 6.7.3 Hierarchicko-autoritativní pedagogický styl

Podle Koláře, který se několik desítek let zabývá problematikou šikanování, se boj proti šikanování se pedagogům nedaří a za základní překážku úspěšné prevence šikany považuje tradiční způsob práce, který pedagogům neumožňuje účinně proti šikanování zasáhnout.

Jde o převažující způsob řízení vztahů mezi pedagogem a žáky, který nazývá hierarchicko-autoritativní. (Kolář, 1997, s. 62)

Pedagog v něm usiluje z pozice nadřazené autority proti celé třídě o svůj vliv. Využívá k tomu své přirozené převahy. Spoléhá pouze na své schopnosti, názory a postřehy. Skupinu řídí přímo sám, převažuje jednostranná komunikace, je opomíjena spolupráce mezi žáky, se spoluúčastí žáků na dotváření formy a obsahu výuky se nepočítá.

Hierarchicko-autoritativní styl nevyužívá potenciálu vzájemných vztahů a interakcí mezi žáky, nechává ladem a náhodě mocné síly skupinové dynamiky. Pro tento způsob práce je důležité, aby pedagog byl silná a energická osobnost, která dokáže spolehlivě nastolit vnější kázeň, bez níž není výuka možná. Pedagog ale neví nic o bezpráví a násilí uvnitř skupiny a nedokáže zajistit bezpečí a spravedlnost ve chvílích, kdy není přítomen.

Výchovný i vzdělávací potenciál tradičního způsobu je menší než u demokratického.

Demokratický, tzv. komunitní model práce promyšleně pracuje se vztahy mezi jednotlivými žáky, mezi žáky a vyučujícími i mezi vyučujícími samotnými. Kázeň je zde v pořádku, a to jak vnější, tak i vnitřní. Demokratické řízení vztahů dovoluje přiblížit formální a neformální strukturu ve skupině. Snahy a cíle proklamované oficiálně učitelem jsou přijaty většinou žáků za vlastní, a tím je dán základní předpoklad pro jejich naplnění. (Kolář, 1997, s. 62)

## 6.8 Osobnost pedagoga

Hlavním „nástrojem“ pedagoga při ovlivňování skupiny a jednotlivců je jeho vlastní osobnost. Ta musí být v pořádku, pedagog musí sám sobě rozumět a znát své možnosti. Jinak řečeno, potřebuje umět reflektovat sám sebe i svůj vztah k žákům. Není-li tomu tak, potom nevyhnutelně na svých svěřencích a celé skupině páchá škody. (Kolář, 1997, s. 61)

Závažných nedostatků může být celá řada: od morální nezralosti přes absenci nadání pro pedagogickou práci až po výraznou patologii. Kolář se desítky let věnuje výzkumům problematiky šikanování. V souvislosti se šikanováním mají zhoubné důsledky především oblasti motivace a mravnosti pedagoga.

Motivace k práci může být silná, ale značně pochybná. U některých pedagogů je zdrojem jejich zájmu o povolání potřeba moci, potřeba stavět se do role významné autority, která může ovládat, přikazovat, manipulovat a trestat. Potřebují se cítit nadřazeně a to fyzicky,

manuálně, duševně, intelektově, morálně. Mívají malou sebedůvěru až pocity méněcennosti. Ve skutečnosti je jejich motivace totožná s motivací iniciátorů šikanování. Takto zaměřený pedagog nepřímo, ale účinně podporuje ducha šikanování.

Šikanu nevědomky podporovali i osobnostně nevyzrálí pedagogové, kteří zůstali uzavřeni sami v sobě, ve svých potřebách a problémech. Nebyli schopni vytvořit ve třídě atmosféru náklonnosti, vcítění, soucitu a porozumění. Chyběla jim schopnost „uvidět“ trápení „slabých“ žáků a vnímat skupinu jako živý organismus, ve kterém se neustále něco děje. Krajně podezřelé okolnosti přehlíželi a paradoxně oceňovali „subtilní“ agresi „silných“ vůči outsiderům. (Kolář, 1997, s. 61)

## 6.9 Prověření případu a projednání chování

Učitel se zeptá žáka, v čem je problém. Tón řeči by měl vyjadřovat zájem a snahu pomoci žákovi vrátit se co nejrychleji k soustředěné práci, nikoli dávat najevo nepřátelství. Pokud žák připustí, že má problémy se zadanou prací, nudí se či byl vyprovokován spolužákem k projevu nekázně, učitel se rozhodne, zda bude konzultovat se žákem vhodné chování ihned nebo později. (Kyriacou, 1996, s. 105)

**Efektivní projednání případu.** Je důležité dovolit žákovi, aby mohl mluvit hlavně on. Je třeba, aby uznal, že chovat se neukázněně není v jeho zájmu, a aby souhlasil s tím, že v budoucnu se bude chovat požadovaným způsobem. Tento přístup má být uplatňován v soukromí, v prostředí důvěry, vzájemné úcty, zájmu a snahy pomoci. (Kyriacou, s. 106)

**Výchovná role učitele.** Řešení nevhodného chování žáků není jen otázkou kázeňskou, ale je spojeno s odpovědností učitele za výchovu žáků. Učitel se musí zajímat o jejich chování a postoje, o jejich osobní a společenský rozvoj a jejich individuální potřeby. (Kyriacou, 1996, s. 106)

**Výsledný zásah** V některých případech je třeba přistoupit ke speciálním opatřením, např. žáci se specifickými poruchami učení jsou odesláni na odborné vyšetření. (Kyriacou, s. 106)

### Užívání napomenutí (výstrah)

Napomenutím rozumíme ústní upozornění nebo připomínku, kterou učitel užívá, aby žákovi sdělil, že neschvaluje jeho nežádoucí chování. Nejlepší napomenutí je takové, které je uplatněno uvážlivě a je pouze doplňkem dovedného vyučování. Je založeno na několika

požadavcích, např. správné zacílení na žáka, který je identifikován jako původce nežádoucího chování; pevné vyjádření učitele, že neschvaluje určité chování; vyjádření zájmu o užitek žáka; vyhnutí se projevům hněvu a křiku; zdůraznění žádoucího chování; zvýšení psychologického vlivu kontaktem očí; vyhýbání se konfrontacím; kritika zaměřená na chování, nikoliv na žáka; napomínání v soukromí; prevence; užívání pravidel a jejich zdůvodnění; vyhýbání se nepřátelským a ironickým poznámkám; vyhýbání se nespravedlivým srovnáním; důsledné dodržování stálých pravidel; nevyhrožování důsledky, které učitel nemůže nebo nechce realizovat; nenapomínání celé třídy včetně nevinných žáků; dávání příkladů (Kyriacou, 1996, s. 107).

## 6.10 Užívání trestů

Pokud nežádoucí chování přetrvává, může být účinným prostředkem k obnovení kázně použití trestu. Ve školách je výchovným cílem trestu náprava. Trest má pomoci žákovi, aby se v budoucnu rozhodl v podobné situaci pro vhodnější chování. Významný je také odstrašující vliv trestu. V případě porušení morálního zákona má trest roli odplaty. Učitel cítí potřebu udělit trest v zájmu spravedlnosti a jako výraz toho, že celé společenství třídy i školy neschvaluje a odmítá skutek, k němuž došlo. Nejvýznamnějšími příklady jsou: šikana, krádež, podvádění, vandalismus a určité formy slovních urážek. (Kyriacou, 1996, s. 110)

**Nedostatky trestů:** vytvářejí nevhodný model mezilidských vztahů; vyvolávají úzkost a odpor; jejich účinek má charakter krátkodobého „počátečního šoku“; vedou žáky k vytváření strategií, jimiž se vyhnou tomu, aby byli chyceni; nepodporují přímo dobré chování, ale prostě slouží k potlačení nevhodného chování; neřeší příčiny nežádoucího chování; soustředí pozornost na nežádoucí chování. (Kyriacou, 1996, s. 111)

**Účelné užívání trestů:** tresty by měly být užívány střídavě a s rozvahou a v naprosté většině případů pouze tehdy, když učitel předtím vyzkoušel strategie jiné; trest má být udělen co nejdříve po přestupku; trest musí vyjadřovat oprávněný a vážný nesouhlas s trestaným chováním; neměl by se jevit jako důsledek pomstychtivosti nebo ztráty sebeovládání. Typ a tvrdost trestu by měly být přiměřené přčinu žáka a brát v úvahu jeho kontext. Trest musí zapadat do celkového řádu školy v oblasti kázně. Trest musí být pro žáka nepříjemný. (Kyriacou, 1996, s. 113)

Je důležité, aby žák přijal trest jako oprávněný a spravedlivý. Trest, který viník pokládá za nespravedlivý, jej může povzbudit k dalšímu porušování zákona. (Petty, 1996, s. 102)

### 6.11 Nezvyklé situace

Vzhledem k tomu, že projevy nekázně mohou být někdy nečekané či kuriózní, záleží na učiteli, jak si se situací poradí, aniž by ztratil svoji autoritu u žáků.

Nezvyklým školním situacím a konkrétním kazuistikám, které pokládá za mimořádné, věnuje pozornost Pařízek (1990). Jde například o protesty a nekázeň žáků, žákovské žerty a recese, spory mezi žáky, zvláštní vztahy mezi učiteli a žáky. Původci nezvyklých situací jsou hlavně žáci, ale někdy je způsobují i samotní učitelé, nebo jsou důsledkem nešťastných náhod. Na některé situace není učitel připraven a nemá oporu ani ve školských dokumentech. Řadu podnětů pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně a rušivě, přináší také publikace Ondráčka (2002).

### 6.12 Motivace žáků ke kázni

Žáci by měli být k dodržování kázně motivováni zavedením systému hodnocení a odměn, jehož prostřednictvím škola dobré chování podpoří, uzná a ocení.

Přitom je třeba dbát na to, aby si žáci uvědomili smysl správného chování a cítili potřebu spoluvytvářet pozitivní klima školy. Takový přístup podporuje dobré chování stejnou měrou, jakou se vypořádává s nekázní.

V případě nekázně by se měla škola snažit pomoci žákům pochopit nutnost správného chování v budoucnosti a spíše podpořit jejich úsilí toho dosáhnout než aby uplatňovala tvrdé sankce. (Kyriacou, 2005, s. 79)

**Celoškolní politika na zavedení dobrého chování.** Systém pozitivních předpokladů spolu s podporou a vyžadováním dobrého chování může hrát důležitou roli při neutralizaci negativních vlivů na žáka. První roky školní docházky mohou být pro vypěstování prosociálního chování zcela zásadní (Kyriacou, 2005, s. 147)

**Přerušení zločinecké dráhy.** Životní dráha řady recidivistů začíná špatným chováním v prvních letech školní docházky, pokračuje problémy se šikanou ať už jako šikanující nebo oběť, vyloučením ze školy a končí kriminálními činy.

Libovolné kroky vedoucí ke snížení nekázně, šikany a záškoláctví mohou mít velký vliv také na omezení kriminality. Nesmírně důležité je dodat žákovi pocit, že je součástí školního kolektivu a že podpora školní etiky je i jeho věc. (Kyriacou, 2005, s. 147)

**Vyhnout se označování žáka.** Namísto osobních narážek je třeba se zaměřit na nekázeň samotnou. Jedině tak se lze vyhnout situaci, kdy hanlivé osobní útoky ovlivní představu žáka o sobě a další nekázeň jen podpoří. (Kyriacou, 2005, s. 147)

**Morální výchova.** Morální výchova pracuje s pojmem „dobro“. Správné chování k ostatním spolužákům ve škole a pochopení role člověka jako dobrého občana ve společnosti žákům pomůže vyhnout se tomu, že budou ostatními k trestným činům nuceni. Pozitivnější vztah k zákonům mohou prohloubit různé besedy, video či předvádění názorných situací. Mohou pomoci podívat se na celou věc očima obětí zločinu a možná změnit představu pachatelů o tom, že zasluhují obdiv. Podobná setkání také povedou žáky k úvahám o osobních následcích zločinu včetně drogové závislosti, uvěznění a ztráty společenských vztahů. (Kyriacou, 2005, s. 147)

**Protidrogová výchova.** Mnohé zločiny páchají mladiství lidé proto, aby sehnali peníze na užívání drog. Výchovné programy zaměřené na snižování drogové závislosti budou mít proto také vliv na snižování kriminality. (Kyriacou, 2005, s. 147)

**Zlepšení řízení emocí a dovednosti řešit problémy.** Delikventi mívají často problémy se zvládnutím emocí a tendenci snadno se rozčítit. Pomoc a trénink nácviku společensky přijatelných metod řešení problémů a zvládnutí situací, kde hrozí nebezpečí, že se jedinec stane obětí šikany nebo sám začne šikanovat, může problémové chování pozitivně ovlivnit. (Kyriacou, 2005, s. 147)

**Komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou.** Škola může rodičům pomoci posílit jejich pozici v otázkách podpory dobrého chování dětí ve škole. Může poskytnout rady o roli rodičů a dobrém rodičovství a použití správných výchovných metod. (Kyriacou, s. 147)

**Posílení sebehodnocení žáka.** Žáci, kteří podléhají svodům kamarádů ke spáchání trestného činu, mívají často nízké sebevědomí. Libovolná aktivita, která posílí sebevědomí žáka, může být užitečná. Někteří žáci se mohou prosadit zejména v mimoškolních aktivitách. (Kyriacou, 2005, s. 147)

**Účast na skupinových intervenčních programech.** Programy nabízejí činnosti prováděné ve školách během prázdnin, o víkendech nebo večer po vyučování. Obsahují jak individuální doučování, tak společenské a odpočinkové aktivity. (Kyriacou, 2005, s. 147)

**Výchova vzorem.** Žáci potřebují mít někoho dospělého, kdo by jim mohl být dobrým vzorem, zejména pokud vyrůstají v nefunkční rodině. Dospělí, kteří mohou tuto příkladnou roli sehrát, mohou žákovi poskytnout radu i podporu, kterou žáci ve svém životě jinak postrádají. (Kyriacou, 2005, s. 147).

### 6.13 Spolupráce učitele s kolegy

Preventivní práci, poradenské intervence, poskytování opory a jiné formy pomoci žákům mají na starosti ve školách obvykle nejen učitelé, ale i výchovný (kariérový) poradce, metodik prevence, speciální pedagog, školní psycholog.

V řešení krizových situací hraje důležitou roli vedení školy, které koordinuje celý tým a rozhoduje o závažných krocích.

**Výchovný poradce.** V roce 2003 byl realizován Institutem pedagogicko-psychologického poradenství výzkumný projekt zaměřený na obsahy a metody práce výchovných poradců a metodiků prevence. Výchovní poradci považují za nejsložitější součást své práce řešení problémů dětí a problémových situací ve škole, jakými jsou osobní problémy, nekázeň, prospěchové problémy. Někteří výchovní poradci poukazují na problematickou komunikaci s rodiči, kteří bývají nemotivovaní, bez zájmu o školní práci dítěte apod. Nejčastěji řeší případy nekázně žáků a problémy se záškoláctvím. Výchovní poradci pokládají za nezbytné umět pomoci žákům nejen se správnou volbou školy, ale rádi by pomohli i s řešením jejich osobních či výukových problémů a rádi by získali více důvěry dětí (Lazarová, 2005, s. 30).

**Školní psycholog.** Na některých školách pracují školní psychologové. Řada dalších škol o jejich službě projevuje zájem. Výše zmíněný výzkum přinesl výsledky v očekávání vedení školy na práci psychologa v následujících oblastech: práce s problémovými žáky; péče o žáky s vývojovými poruchami učení, nápravy; péče o žáky s poruchami chování; řešení osobních a vztahových problémů dětí; řešení problémů, nestandardních situací a krizí (Lazarová, 2005, s. 31).

**Spolupráce školy s vnějšími výchovnými subjekty.** Při řešení více či méně závažných výukových a výchovných problémů žáků a jiných nestandardních školních situací se učitelé

– obvykle prostřednictvím výchovného poradce nebo vedení školy – obracejí s žádostí o pomoc či zákrok na vnější subjekty školy. Spolupracují nejčastěji s psychology a speciálními pedagogy, sociálními pracovníky z oddělení sociálně právní ochrany dětí, policisty a lékaři. Tradičně jsou školám nejbližší školská poradenská zařízení: pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Jiné školské instituce, jako např. střediska výchovné péče a diagnostické ústavy zajišťují spíše sekundární prevenci s orientací na poruchy chování dětí (Lazarová, 2005, s. 37).



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 7 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce přináší výsledky pedagogického výzkumu, ve kterém byla využita metoda historická. Ta se zaměřuje na analýzu historických pramenů, které umožňují studovat genezi edukační praxe a pedagogické teorie. (Jůva in Průcha, 2009, s. 674)

**Primárními prameny** jsou pedagogická díla jako např. teoretické i praktické spisy významných klasiků pedagogiky i filozofů, psychologů, lékařů, beletristů; pedagogické dokumenty mezinárodního, celostátního nebo lokálního charakteru; archivní materiály o osobnostech, institucích, událostech apod. či autentické výpovědi svědků a účastníků určitého pedagogického dění. (Jůva in Průcha, 2009, s. 674)

**Sekundární prameny** tvoří všechny vědecké texty, které zprostředkují poznání obsahu primárního pramene. Jsou to např. encyklopedie, monografie, periodika, stati, zprávy. (Jůva in Průcha, 2009, s. 674)

Historie poskytuje pedagogice tři hlavní okruhy informací, a to rozbor výchovných koncepcí v jednotlivých etapách vývoje společnosti, analýzu výchovné praxe v různých pedagogických institucích a výchovné ideje klasiků pedagogiky a filozofů. Přestože tyto posledně jmenované koncepce většinou nebyly a v daných podmínkách ani nemohly být uskutečněny, je v jejich rozboru významný inspirační zdroj při hledání nových modelů výchovné práce. (Jůva, , s. 11)

### 7.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, kde se na Zlínsku nacházely v období mezi světovými válkami pokusné a reformní školy a jakými metodami či konkrétními výchovnými programy byli žáci vedeni k hodnotám a kázni.

## 8 REFORMA ŠKOLSTVÍ PODLE DR. CYRILA STEJSKALA

„Jedině vhodná reforma bude ta, která postaví do popředí soustavnou péči o zdraví a o mravní výchovu dorostu, která bude víc myslet na děti než na učebné předměty, které budou děti spíš předmětem pozorné individuální péče tělesné a duševní než materiálem k hromadnému didaktickému obrábění.“ (Stejskal, 1932, s. 21)

V roce 1929 proběhl všestranný výzkum žactva pokusných škol v periferních čtvrtích Prahy. Jednalo se o Nusle, Michli a Hostivař. Jen polovina žáků žila v úplné rodině s vlastním otcem a matkou. Mnozí trpěli řadou chorob, nedostatkem jídla, nevhodným domácím prostředím (někde žilo i devět osob v jedné místnosti), trávili většinu času na ulici, neoplývali vysokým intelektem. Dr. Cyril Stejskal dospěl k následujícím závěrům:

„Právě toto jednostranně vychýlené, ubohé prostředí periferie nás jasně učí, že školská reforma, která přináší jenom nové zřetele didaktické, racionalisaci metod a zkoušení, jest jednostranná. Vede k nebezpečí, že pod novými jmény se do naší školy vrátí starý (vlastně ještě nevypuzený) intelektualismus, závody v maximálnosti osnov – didaktický materialismus. Zapomíná-li ověřiti si předem všestranným studiem žactva své možnosti a své úkoly, pak nestojí na pevném fundamentu fakt, zamilována do idejí nevidí skutečný život a nechce vidět jeho potřeby. Přes velké klady, které přináší na poli výuky, není to ještě ta reforma československé školy, které tolik potřebujeme.“ (Stejskal, 1932, s. 22)

Podle závěrů dr. Stejskala dává spolehlivou základnu pro další snažení na poli školském věda o dítěti – pedologie.

„Reforma školy musí vycházeti od pochopení a zhodnocení všech stránek a složek dětské bytosti; musí mířiti k tomu, aby všestranně podchytila a rozvíjela její dobré potence. Péče o rozumový výcvik, o získávání vědomostí jest pouze jedním úsekem, nikoli jediným smyslem školy.“ (Stejskal, 1932, s. 22)

Odvolávaje se na dobrou vychovatelskou praxi českých pedagogů dr. Stejskal doslova chválí zlínské pokusné školství:

„Úlehlovská dobrá domácí tradice ožila v mnohých směrech na pokusné diferencované škole ve Zlíně. Čistí si v obou jejích výročních zprávách jest opravdovým potěšením. Promyšlená a účinná sociální a zdravotní péče, zrovna jako aktivní vyvíjení schopností žactva tolikerým směrem radostně přibližují snahy zlínských požadavků právě vysloveným.“

## 9 POKUSNÉ ŠKOLY VE ZLÍNĚ

Město Zlín, hospodářské centrum kraje, bylo už ve třicátých letech minulého století výsledkem vědecky řízené práce, která vyrůstala z dlouhodobého etapového plánu rozvoje. Ten byl založen na racionalitě, spolupráci a solidaritě a směřoval k prosperitě, přičemž každý pracovník přispíval k celkovému pracovnímu postupu a zároveň se podřizoval jeho idejím. Do tohoto dynamického a strhujícího prostředí se včlenily zlínské školy a těžily z něj v zájmu výchovy dětí a mládeže, v zájmu kulturního a hospodářského povznesení města a celého kraje. (Kozlík, 1996, s. 31)

Příznivé podmínky pro zdravý růst a všestranný rozvoj dětí umožnilo pochopení místních činitelů v čele s Tomášem Baťou, nové, prostorné a vybavené školy, nadaní, snaživí a hospodářsky zajištění učitelé v čele s osobností ředitele Stanislava Vrány. Tomáš Baťa podporoval školy nejen po stránce hmotné, ale i svými idejemi, které byly v souladu s doc. Václavem Příhodou a jeho reformou školství.

„Veliké lidi pomáhá budovat výchova. Každý má vědět, proč se čemu učí. Učme se prací! Skutečná práce je nejlepší metodou.“ (T. Baťa, 1934, s. 3)

Baťa si uvědomoval velikou sílu, kterou při budování nové lidské společnosti může vyvinout škola a vzdělání. Výsledkem jeho úsilí bylo, že roku 1929 byla ve Zlíně zřízena pokusná měšťanská škola, po ní následovala pokusná škola obecná a později celá soustava školství odborného. (Vrána, 1940, s. 72)

Ve Zlíně se nacházely tyto pokusné školy:

Masarykova obecná pokusná škola v nové budově naproti Orlovně, ředitelem byl O. Horák, ke dni 26. 9. 1938 měla 17 tříd.

Obecná škola Komenského, 15 tříd, ve staré budově, ředitel L. Červinka,

Masarykova pokusná diferencovaná škola měšťanská v dvoukřídlé budově Masarykových škol, ředitel Stanislav Vrána, 22 tříd,

6 tříd z Masarykovy školy bylo umístěno v budově Obchodní akademie, ředitelem byl Cyril Kohoutek,

Palackého reformní obecná škola na Letné, 10 tříd, ředitel Jan Zavadil,

Komenského pokusná diferencovaná škola měšťanská na Zálešné, později Komenského reformní škola měšťanská, měla 14 tříd, ředitelkou byla Nora Hradilová do ledna 1941, pak Augustin Hejkal. (Mlčoch, 1938)

Stanislav Vrána shrnul činnost zlínských pokusných škol za uplynulé desetiletí od jejich vzniku takto: „Život národů se mění, proto se musí měnit i jejich školy. Škola má a může být předním průkopníkem nové práce. Nesmí slabošsky pokulhávat za skutečným životem, který se valí prudce kolem nás jako bystrý potok. Škola je přece krásné společenství těch nejmladších pracovníků lidské společnosti – musí tedy vpřed, rychle vpřed. Mladí lidé dovedou přelézt každou překážku – tento duch vůle a činu nechť je i v naší nové škole.“ (Vrána, 1940, s. 72) Na příkladu přehrad srovnává starou a novou školu. „Dřívější školy se spokojovaly se stejným úkolem jako dřívější přehrady. Ty mívaly jediný úkol: zachytit prudké vody povodní, aby netrhaly břehy a nepustošily pole a louky. Ale to je málo. Stáli jsme často na hrázi takové přehrady, a bylo nám ze srdce líto, jak tu bujnou sílu s našich hor přehrada jen zkrotila – ale nic víc. Její zkrocená voda odtékala pak zvolna bez užitku do moře – a ve městě pod přehradou měli elektrárnu, kde topili uhlím. Tož takové přehrady nejsou to pravé. My potřebujeme přehrady, které dovedou nejen síly soustředit a spoutat, ale také upotřebit a dát do služeb lidem. Pod moderní přehradou je elektrárna, která dodává sílu průmyslovým podnikům a dopravě v celém širokém kraji.“ (Vrána, 1940, s. 72)

„Moderní škola také musí umět dětské síly ukáznit – a dobře ukáznit prací – ale koná ještě víc: vede ty síly k praktickému využití ve skutečném životě. Dává mladým lidem potřebné vědomosti. Pomáhá jim, aby poznali sami sebe a aby zvolili správnou životní dráhu. Provází je i v jejich učebních letech. Spolupracuje s jejich dílnou a s jejich učiteli v praktickém povolání. Vykřesává z jejich rozumu a vůle odhodlání, odvahu i vytrvalost. Odevzdává je lidské společnosti jako mladé a svěží tvůrce nových hodnot hmotných i duševních. Vůdčí idea naší práce ve zlínských školách tedy je vést žáka k samostatnosti a iniciativnosti a dát mu příležitost k rozvinutí a uplatnění schopností v míře co největší. Proto školská práce navazuje na prostředí a přihlíží k praktickým potřebám žakovým. Naše školy nechtějí dávat žákům jen vědomosti, ale jsou především budovány proto, aby poskytly člověku schopnosti, jak vědomosti získávat. Chceme, aby z naší mládeže rostli lidé svérázní, osobně zdraví, stateční, poctiví a sebevědomí, sociálně ochotní ke spolupráci a k vzájemné službě.“ (Vrána, 1940, s. 73)

## 9.1 Kázeň

„Svět patří ukázněným, těm, kteří se dovedou ovládat. Stálá sebekontrola buduje charakter.“ (T. Baťa, 1934)

Podle názoru Stanislava Vrány starší škola musela věnovat kázni mnoho pozornosti. „Osobité rozdíly žáků byly spíše potlačovány, než aby byly uznávány. Škola chtěla mít všechny žáky stejné. Škola byla povahou své práce statická, nedovolovala pohyb a změny. Žák takto spoutaný využíval každé příležitosti k živějším projevům, ale ty byly klasifikovány jako nekázeň. Nezbylo tedy, než udržovat žáka v kázni vnějšími prostředky, jež odvozovaly své oprávnění i účinnost z autority učitele. V pracovní škole, kde se žákovi dává nejen možnost samostatnější práce, ale i odpovědnost za její výsledky, dochází k pozoruhodnému jevu: problém kázně pozvolna mizí. Fyziologická potřeba pohybu je uspokojena tím, že se žákovi nebrání volně se pohybovat, pokud to ovšem souvisí s jeho prací. Osobité zvláštnosti jednotlivců se nijak nepotlačují, pokud ovšem jejich projevy nenarušují pořádek společnosti třídy nebo skupiny. Žákova mysl, citové vztahy i vůle jsou zaměstnány individuální prací v daném úkolu a toto individuální úsilí žáka plně zaměstnává a poutá jeho energii i pozornost. Žáci jsou tedy ukázněnější při větší volnosti, menším dozoru a volnějším vedení. Autoritativní kázeň ustupuje kázni vnitřní, která se stále více dovede obejít bez kázeňských předpisů, nařízení a zákazů.“ (Vrána, 1938, s. 33)

Inspektor Průša z výpravy slovenských učitelů, kteří hospitovali na obecné i měšťanské škole ve Zlíně, shrnul své dojmy v novinách Zlín dne 8. 5. 1936 takto:

„Byli jsme ve Zlíně překvapeni **radostným tempem práce**. Veselá a svěží nálada všude má ovšem svůj důvod v tom, že ve Zlíně je plná zaměstnanost. U nás na Slovensku to není. To je patrné i ve škole. Zde, ve Zlíně, jsou děti nasycené a šťastné, u nás ne. A je smutno srovnávat naše školy se Zlínskými. Ve Zlíně je čistý beton a sklo, moderní zařízení, dostatek pomůcek, krásný nábytek, čistota, umyvadla, sprchy, tělocvičny, hřiště, bazény, ústřední topení a větrání, všude čistota, slunce, světlo a čistý vzduch. A **celý duch zlínských škol** je jiný, zvláštní a krásný. Vidíme u dětí volnost a svobodu, ale přitom úžasnou činnost při vyučování, radostnou účast, zájem o učení, pohotovost, nebojácnost a sebevědomí. Přitom, při vší volnosti je všude kázeň, **vnitřní kázeň**.“

## 9.2 Cesty k výchově charakteru žáků

Podle Nory Hradilové, učitelky a pozdější ředitelky Komenského pokusné školy, je výchova charakteru problémem nejsložitějším a nejodpovědnějším, ale zároveň nejvděčnějším a nejzáslužnějším. (Hradilová, 1938) „Výchova vyžaduje stálé soustředěné pozorování svěřenců, kritické ohodnocování jejich mravních a duševních kvalit, plánovitě, zodpovědně, důsledně, pevně a cílevědomé vedení. Někdy vyžaduje rázné, jindy delikátní a nenápadné zásahy, jimiž se usměrní myšlení, chování a činnost dítěte tak, aby se dosáhlo vytčeného ideálu.“ Tím byl před osmdesáti lety **„charakterní Čechoslovák – harmonicky vyrovnaný, benešovsky poctivý a optimistický, masarykovsky pracovitý, pravdivý a humanitní, člověk světově orientovaný, schopný, oddaný demokratické spolupráci“** (Hradilová, 1938).

„Protože se člověk nerodí ani dobrý ani zlý, jeví se výchova jako formace jeho života pod zorným úhlem práce, pravdy, dobra, krásy a lásky rozvíjením všech psychických i mravních vloh jeho individuality. Proto se nekončí výchova charakteru v určitém omezeném období, tím méně v době školní docházky. Trvá, nebo alespoň má trvat po celý život.“ (Hradilová, 1938) Hradilová přirovnává výchovu charakteru k magnetické střelce, která umístěna v magnetickém poli poslušně reaguje neustálými otřesy na sebemenší poruchu okolního prostředí. „Hluboká pravdivost ideálů uvolněné a rozumné výchovy spočívá v odstranění nestálosti a vnějšího donucování, jemuž dítě podléhá. To znamená formovat temperament dítěte v osobnost a vychovávat v něm sílu vnitřní svobody. Toho dosáhneme tak, že vytyčíme, ba vsugerujeme dítěti vyšší nadosobní cíle – ideály, které jako magnet budou udržovat chvějící se magnetickou střelku jeho temperamentu v určitém pevném směru individuální lidské osobnosti – mravního charakteru“ (Hradilová, 1938).

„Charakter je kormidlo života, je individuálním duševním majetkem člověka. Není zděděný, ale je skutý výchovou a životními zkušenostmi. Je to stálá a dobrovolná povinnost a výraz pevné mravní individuality a vůle. Je to soustava mravních zásad a zvyků energicky prováděných. Protože zvyky jsou výsledkem vědomých činů a činy plodem myšlenek, je už myšlenka počátkem charakteru, života a osudu.“ (Hradilová, 1938, s. 2)

„Charakter tedy není jednoduchou věcí, nýbrž velmi složitým souborem idejí, úkonů, sklonů a návyků uvedených v soulad a sjednocených k dosažení ušlechtilého ideálu. Dobrý charakter kráčí za nejvyššími ideály. Nežije proto, aby se oddal pomíjejícím radostem, ný-

brž aby všechny vlohy své duše co nejvíce rozvinul, zdokonalil a byl schopen přinést lidstvu největší nejcennější služby a nejušlechtlejší oběti.“ (Hradilová, 1938, s. 2)

Cesty k budování charakteru vedou sociálním prostředím, rodinou, školou, prostředím a sebevýchovou.

„Už sociální prostředí může mít rozhodující vliv na tvorbu a rázovitost charakteru. Stačí srovnat prostředí dnešního průkopnického a průbojného Zlína se zapadlým Zlínem před půlstoletím, prostředí milionové Prahy s klady velkoměsta i stíny periferie s některou zaostalou vesnicí.“ (Hradilová, 1938, s. 2)

„Nejdůležitějším a nejmohutnějším budovatelem charakteru je rodina. Šťasten, kdo se dovedl dobře narodit. Výchova a školení budoucích rodičů je proto ideálem budoucnosti. Vedle rodiny nejmocněji zasahuje do modelování a růstu charakteru škola. Pedagogové jsou poměrně nejpřipravenější a neškolenější činitelé ve výchově. Dovedou-li dosáhnout harmonické spolupráce své odborné pedagogické činnosti s působením rodiny, dokáží-li preventivními opatřeními omezit co nejvíce rušivý zásah společnosti a ulice, roznítí-li a uschopní-li žáky zvláště pracovními metodami pro další sebevzdělání a sebevýchovu, vytvoří tím velmi příznivé prostředí k formování ušlechtilých charakterů.“ (Hradilová)

Výchova na pokusných školách ve Zlíně směřovala od výchovy osobnosti k výchově pro společnost, „od krystalizace osobitých vlastností k realizování služby všech všem.“ (Hradilová, 1938, s. 2)

### **Výchovné prostředky**

Výchovné momenty zachycovali pedagogové nejen v normálních vyučovacích hodinách všech předmětů, v samosprávě Dorostu Československého červeného kříže (DČsČK), v třídních schůzkách, ve společných shromážděních, v žákovských kroužcích, při táboření, v časopise Mladý Zlín, v místním i celostátním rozhlasu, ale využívali také všech výchovných složek, které získávali spoluprací se školním lékařem, s rodičovským sdružením, s městskými i jinými úřady a korporacemi za morální a finanční podpory firmy Baťa, a. s., města Zlína, Československého červeného kříže, OPM, CPO aj. (Hradilová, 1938, s. 2)

#### **9.2.1 Výchova mravní osobnosti**

K výchově mravní osobnosti patří podle Hradilové na prvním místě **péče o zdraví**. „Pravý charakter pečuje o své zdraví, aby mohl plně dostát všem úkolům, které mu ukládají povov-



lání, rodina a společnost. Jen zdravý člověk je zdatným členem lidské společnosti. Proto vychováváme děti k úzkostlivé čistotě těla a okolí, k rozumné životosprávě, k péči o zdraví a o bezpečnost vlastní a cizí. Čistota těla je první podmínkou pevného zdraví.“ K čistotě a zdraví na pokusných měšťanských školách pomáhala pedagogům následující hygienická opatření: pravidelné sprchování všech žáků teplou i studenou vodou třikrát týdně v hodinách tělesné výchovy. Pravidelná kontrola čistoty rukou, krku, uší a přezůvek počátkem každého dopoledního i odpoledního vyučování. O této kontrole vedl referent čistoty zápis a ten kontroloval učitel. Konaly se nepravidelné prohlídky osobní čistoty, šatů a prádla dívek v hodinách ručních prací, hochů v hodinách tělesné výchovy. Pravidelná lékařská vyšetření všech žáků probíhala nejméně dvakrát do roka a k tomu byly organizovány příležitostné speciální prohlídky např. před tábořením, před rekreačními žakovskými lyžařskými zájezdy, při výběru žáků do prázdninové zotavovny. Trvalá léčba strumy školním lékařem se uskutečňovala za spolupráce dobrovolných sester Československého červeného kříže. Jednou týdně kontroloval žáky s vážnějšími případy onemocnění školní lékař. Tyto žáky mu hlásili v týdenních školních ordinacích starostové tříd. Pokračovala péče o zuby, která se prováděla systematicky v obecných školách stomatologickým ústavem Československého červeného kříže ve Zlíně. Každoročně kontroloval zrak všech žáků odborný oční lékař. Třídní učitelé pečovali o dodržování lékařských předpisů, např. nošení brýlí, které se některá děvčata z ješitnosti zdráhala nosit. Probíhaly kampaně týdnů čistoty a pořádku a v jejich rámci péče o vlasy; nemajetní žáci byli střiháni zdarma v živnostenských školách. Péči o vydatnou a pravidelnou stravu nemajetným přespolním žákům umožňovala firma Baťa, a. s. (Hradilová, 1938, s. 3)

O tělesnou bezpečnost žáků se kromě učitelů starali členové Školní bezpečnostní služby dozorem na chodbách a v šatnách. K bezpečnosti vedli pedagogové žáky i preventivními poučeními, která byla vyvěšena v „bezpečnostním koutku“ na chodbě, automobilovými dny bezpečnosti, poplachovými cvičeními, nácvikem nošení masek, návštěvou plynové komory. Všichni žáci byli pojištěni proti úrazu. (Hradilová, 1938, s. 3)

„Členství všech našich dětí v Dorostu Československého červeného kříže je zavazuje k plnění mravních zásad v péči o čistotu a zdraví. Mají k tomu velmi příznivé podmínky, protože zlínské školy mají hojnost světla, zdravého vzduchu, umyvadel s ručníky v pracovnách i na splachovacích toaletách, pracovny, šatny i místnost pro lékaře

s bezprašnými podlahami a vzorně vybavené tělocvičny se sprchami a prostranná hřiště.“ (Hradilová, 1938, s. 3)

Složitější a mnohotvárnější je **krystalizace osobitých duševních vlastností individua**. „Směřujeme k ní tím, že navykáme děti svědomité, užitečné, samostatné, tvořivé a průkopnické práci. Ukážneme vůli k vytrvalosti a iniciativnosti, rozněcujeme touhu po pravdě, opravdovosti, přímosti a mravní citlivosti. Rozdmýcháváme v našich dětech jiskřičku dobra i krásna, aby vzplály touhou přiblížit se k velkým vzorům a k ušlechtilým ideálům, aby hořely věrnou láskou k rodině, k přátelům, k národu a aby nad všechny tyto hodnoty stavěly a povznášely hodnotu největší: ušlechtilé masarykovské lidství.“ (Hradilová, 1938, s. 4)

„Naše pokusné školy budujeme na **samostatné individuální práci žáků**. Naučit práci, zejména aktivní, je nám cílem učebním i výchovným, a tedy i naším základním úkolem pro výchovu charakteru. Proto vedeme naše žáky k samostatné tvořivé práci, která by prospěla nejen jedinci, ale i blahu všech.“ (Hradilová, 1938, s. 4)

Aby žáci pokusných škol pracovali samostatně, cílevědomě a zodpovědně, podněcovali u nich pedagogové **zvědavost a touhu po vědění** zkonkretizováním učiva, vzájemnou kooperací předmětů, aktualitami na počátku každé vyučovací hodiny a týdenními žurnály aktualit promítanými epidiaskopem a filmem. Žáci se učili aktuality kriticky hodnotit a kráčet s duchem času, sžívali se se svou současností a učili se chápat její ideje. Mnoho podnětů k samostatné a individuální práci poskytovaly žákům informativní návštěvy u úřadů, korporací, ve Studijním ústavě, v Čedoku, v úřadovnách firmy Baťa, a. s. a jinde. Žáci si zvali do vyučování odborníky: národohospodáře, finančníky, soudce, legionáře, cestovatele a žádali je o podrobné informace. Tím se utužovala jejich **samostatnost, odhodlanost, otevřenost, soudnost a společenský takt**. (Hradilová, 1938, s. 4)

„Pracovní metody uvolňují žáky, ale vyžadují od nich **svědomitost, poctivost, důslednost a přesnost** v práci. Žáci nepřicházejí na naši školu, která je obvodní měšťanskou školou s 45% přespolních žáků, stejně vyzbrojeni těmito vlastnostmi. Musíme je učit těmito vlastnostem vytrvale, důsledně a trpělivě. Samoučením v počtech se např. žák propracovává kupředu jen stupňovanou **svědomitostí, vtípností, houževnatostí a poctivostí**. Také v kreslení, rýsování nebo ručních pracích se zvyšuje jeho přesnost. Opravdové získávání těchto vlastností vyžaduje stálou, důslednou, svědomitou, energickou i taktní kontrolu

všemi učiteli. Zůstanou-li žáci delší dobu bez kontroly, užasnete, kam se u mnohých poděla jejich svědomitost, pečlivost a přesnost.“

I rodiče pomáhali kontrolovat práci žáků. Potvrzovali podpisy, že prohlédli písemné práce. „Tvrdošijnost, nedbalost, ledabylost, vrtkavost, a netečnost v práci, vyskytující se u nás naštěstí zřídka, léčíme vlídným, ale energickým povzbuzováním a zvýšenou pravidelnou kontrolou.“ (Hradilová, 1938, s. 5)

Rodičům byl hned písemně oznamován nejen pokles ve výkonnosti a defekty v chování, ale i mravní a pracovní vzrůst dítěte. Tak odstraňovali pedagogové pokusných škol u žáků těkavost, nestálost, lenost a pomáhali dětem se slabou vůlí.

„Budujeme v nich druhou stěžejní vlastnost mravního individua – silnou vůli, která je nezbytná ke každé tělesné i duševní práci.“ (Hradilová, 1938, s. 5)

„V **silné vůli** se skrývá úžasná moc. Největší činy a vynálezy vyrostly jen ze silné vůle. Ona zrodila Kolumby, Amundseny, Newtony, Pasteury, Edisony, Batě, Komenské, Masaryky. Lidé silné vůle považují nezdar za poučení a vzchopí se po každém klopýtnutí. Překonáváním překážek rostou duševně. Silná vůle osvobozuje člověka z područí pudů a vášní, vnitřně ho uvolňuje a činí jej pánem sebe sama. Aby v našich dětech probouzela se a rostla silná vůle, vytváříme při vyučování i výchově vhodné situace, kterými vyprovokujeme žáky tak, že chtějí něco rozumného vykonat. Např. v hodinách dějepisu se rozhodnou, že si sestrojí ve školní dílně husitské zbraně, v zeměpisu hospodářskou mapu našich dodavatelů z celého světa nebo v přírodovědě model letadla.“ (Hradilová, 1938, s. 5)

Dále ředitelka Hradilová uvádí konkrétní příklad pěstování silné vůle u svých žáků:

„Tak se nám letos v březnu, v ‚Masarykově měsíci‘, podařilo podnítit vůli našich dětí, že se rozhodly a opravdu vykonaly k uctění památky prezidenta Osvoboditele mnoho drobných, ale dobrých a krásných činů (denně se mýt studenou vodou po pás, čistit sobě i rodičům boty, vzít si na starost záhonek květin apod.). Ačkoli jsou to malé činy, vyžádaly si skutečné sebezapření a **vnitřní ukázněnost**. Daly mnoho těm, z jejichž vůle a srdce vytryskly.“ (Hradilová, 1938, s. 5)

Znalost psychiky dětí a neskutečná trpělivost pedagogů pokusných škol ve Zlíně se nám z dnešního pohledu může zdát až neuvěřitelná. Ředitelka Hradilová pokračuje ve svém líčení práce se žáky takto:

„Od rozhodnutí k dokončení je dlouhá cesta. Málo dětí je tak ukázněných a vytrvalých, aby svou práci dokončilo se zdarem. Proto je nabádáme a povzbuzujeme k **vytrvalosti a trpělivosti**. Sestrojený model letadla nelítá. Je třeba najít chybu, překonstruovat. Vadný rys nutno i několikrát předělat. Nezdařené ušití rohu i několikrát vypárat a přešít. Slohovou práci stylisticky i pravopisně vypilovat.“ (Hradilová, 1938, s. 5)

Dále zdůrazňuje ředitelka Hradilová nutnost upevňování dobrých návyků dětí stálým opakováním a cvikem:

„Určitého uspokojivého stupně **vnější ukázněnosti** jsme dosáhli u našich žáků stálým cvikem. Např. se žáky jsme museli nacvičit za spolupráce Školní bezpečnostní služby přecházení do pracoven, nástup do dvorany a na hřiště. Z vnějšího ukázněování vyrůstá mnohem významnější **vnitřní ukázněnost**, podstata solidní práce a skutečného uvědomělého vědění. Ve všech předmětech vědění dbáme, aby žáci nejdříve dokonale pochopili, pak zpracovali a zvládli daný problém, než přikročí k studiu nového.“ (Hradilová, 1938, s. 5)

Pedagogové pokusných škol měli pochopení pro určité problémy žáků, které souvisely s růstem a s psychickým vývojem. Jak bylo v teoretické části této práce již řečeno, pubescent potřebuje pochopení a stálé důsledné vedení autoritou, kterou uznává. I když se navenek proti ní bouří, přesto hledá pevný bod v tomto světě. Potřebuje se též proti někomu vymezit.

„Je věcí vnitřní ukázněnosti, že přimějeme žáka pracovat a dokončit i takové úkoly, které mu nejsou po chuti. Sem spadá roztěkanost v době puberty. Ale to je problém sám o sobě. My učitelé se snažíme trpělivě a vytrvale stavět kamínek ke kamínku na krásné a zodpovědné stavbě výchovy. Stokrát připomínáme, varujeme, radíme, ukazujeme, a konečně stále kontrolujeme.“ (Hradilová, 1938, s. 6)

Dítě dokončí dobře práci, koná-li ji s chutí a rádo. To jen tehdy, ví-li co, jak a proč dělá. Musí znát plán, způsob i účel práce. Proto na začátku školního roku seznamovali učitelé žáky ve všech předmětech s celoročním plánem a metodou práce. Podle tohoto plánu si dítě kontrolovalo a korigovalo svou práci. (Hradilová, 1938, s. 6)

Plánovitá práce je i hospodárná. Žák se učil rozdělovat si svůj čas, dobře s ním hospodařit a včas být s prací hotov. Tato **hospodárnost** s časem se potom přenáší i na hospodárnost s majetkem. V ručních pracích a ve vaření si žáci vykalkulovali cenu svých výrobků.

Silnou vůli museli projevovat žáci také při šetření na táboření, exkurze, výlety. Výkladní skříň velké obchodní domů skýtaly tolik lákadel, že děti potřebovaly **pevnou vůli a sebekázeň**, aby nad nimi zvítězily. V hodinách občanské nauky, počtů, domácích nauk a ručních prací se žáci učili rozumně hospodařit s penězi, tj. nakupovat jen potřebné, a to levně a dobře. (Hradilová, 1938, s. 6)

Učitelé vyžadovali od žáků také **dochvilnost** a to nejen v časném dokončení práce, ale i v přesné školní docházce. Školní rozhlas pomáhal přitažlivým programem k dochvilnosti žáků. Začínal v 7 hodin 55 minut. V té době už byli žáci v pracovnách. „Opozdilec na chodbě je bílou vranou.“ (Hradilová, 1938, s. 6)

Dále popisuje ředitelka Hradilová konkrétní výchovný program pro žáky:

„Vrcholem chtění a vůle je snaha přiblížit se vzorům, ideálům. V měsíci březnu jsme se pokusili přiblížit našemu největšímu vzoru – prezidentu Osvoboditeli – T. G. Masarykovi. Proto jsme nazvali měsíc březen měsícem Masarykovým. Abychom Masaryka lépe poznali, připomínali jsme si denními desetiminutovými relacemi našeho školního rozhlasu některou krásnou a ušlechtilou Masarykovu vlastnost a činnost. V češtině a občanské nauce jsme se seznamovali s jeho životem, v zeměpise s jeho cestami světem. V kreslení jsme si vypisovali Masarykovy myšlenky. Členové kroužků připravili recitační hodinky a výstavku o T. G. M. a sestavili alba ‚Masaryk v obrazech‘. Březen jsme začali ‚Krásným týdnem pořádku a čistoty‘, protože tyto ctnosti měl prezident Osvoboditel tak rád. Březen jsme skončili třídními schůzkami, při nichž žáci pověděli školním rozhlasem svým spolužákům, kterým dobrým činem už uctili prezidentovu památku a co ještě dobrého hodlají vykonat do konce školního roku.“ (Hradilová, 1938, s. 6)

## **Pravda**

Ředitelka Hradilová se také krásně vyjádřila o pravdě, odvaze a statečnosti:

„Dějiny našeho národa v největších epochách vyvrcholují bojem o pravdu. Tyto epochy můžeme prostě vyznačit jmény Václav, Karel, Hus, Jiří Poděbradský a T. G. Masaryk. Pravda je podstatou spravedlnosti. Nezáleží jen v tom, že nelžeme, ale také v tom, že nepřeháníme a že neříkáme pravdu polovičatou. Milovat pravdu znamená nenávidět každou lež, mluvit pravdu o lidech, o věcech i osobě. Nezrazovat pravdu, ani když by z toho plynul zisk. Nenadnášet se, nevykrucovat se, nepřetvařovat se, neuvádět dodatečné omluvy pro své chyby. K tomu je potřeba **odvaha a statečnost**. Pravda a opravdovost prostupuje celou

naší školní práci. Proto stále důsledně a všichni žádáme od žáků opravdovost v myšlení, v práci, v činech a ve vzájemném styku, i když je pro ně nepříjemné. Nevědí-li, musí prohlásit: „To prosím nevím, to jsem zapomněl“. Nesmějí se bát požádat o radu, nevědí-li něco, nebo nedovedou-li si poradit. Trest při poklesku zmírníme nebo i promineme, přihlásí-li se provinilec dobrovolně a ukáže-li snahu se napravit. Tvrdošíjnou lhavost léčíme za pomoci rodičů. Pilířem všech těchto podstatných vlastností mravního charakteru je opravdový, přímý, svobodný a své zodpovědnosti si plně vědomý učitel. Jeho příkladem roste i padá pravda ve škole.“ (Hradilová, 1938, s. 7)

Dále rozebírá problematiku dětského svědomí:

„Ušlechtilý charakter používá nejen mýdel a kartáčků k odstranění tělesné nečistoty, ale prostřednictvím svědomí se duševně očisťuje a zušlechťuje. Svědomí je mu nejosobnější sebeobranou před diktaturou vášní. Vyvěrá jen z mravního charakteru. Mají děti svědomí? Tak jako nemůžeme u nich mluvit o charakteru, poněvadž se u nich zvolna a pracně formuje, tak nemůžeme u dětí hovořit o plně zodpovědném svědomí. Dítě chybuje, protože mnohdy ani neví, že chybuje. Úkolem výchovy je prohlubovat dětské **svědomí** a jeho citlivost poznáváním a utužováním mravních zásad, aby si děti plně a živě uvědomovaly jejich smysl a jádro. Jen tak se mohou jimi důsledně řídit ve všech životních jednotlivostech, jen tak dosáhnou logiky v práci a v otázkách rozumu i citu. Jen citlivým svědomím se uchrání mravní tuposti a duševní slabomyslnosti. Pak se jim stane svědomí vzpružinou životní energie. Svědomí žáků probouzíme především tím, že jim vštěpujeme **zodpovědnost** za vlastní práci, vedoucím za práci celé skupiny. Například starostu vedeme k zodpovědné péči o třídu při zastupování v samosprávě nebo v péči o dobré umístění v třídních soutěžích. Za své činy zodpovídá nejen svému svědomí, ale mnohem přísnějšímu svědomí celé třídy, popř. školy, tedy veřejnému svědomí.“ (Hradilová, 1938, s. 7)

Ředitelka Hradilová uvádí konkrétní příklad utváření dětského svědomí a nápravy žáka:

„Svědomí vede ke kvalitní práci. Žáci si kriticky ohodnocují jakost vlastní práce, aby ji mohli zlepšit. Mnohdy spolupůsobí při tom i celá skupina nebo třída. Žáky navádíme k zodpovědnosti za mravní jednání, protože poznání chyby je první krok k nápravě. Mravní citlivost projevují žáci, nestrpí-li, aby za jejich poklesek trpěl někdo jiný. K probuzení svědomí je někdy třeba energických zásahů. Přespolní žák P. odcizil loni školníkovi 60 korun. Byl usvědčen a přiznal se. Pro výstrahu bylo třeba varovat všechny žáky před podobnými

nerozvážnostmi, které, nejsou-li léčeny, mohou se stát osudnými pro celý život. Proto jsem se o tom taktně zmínila na společném shromáždění bez jmenování pachatele. Po roce se ve třídě žáka P. zjistila ztráta většího obnosu peněz. Veřejným svědomím byl P. opět označován za pachatele, protože jeho první poklesek se přece jen neutajil. Bránil se v ředitelně, že nic nevzal: „To byla loni pro mne veliká hanba, já už to nikdy v životě neudělám.“ A brzy se dokázalo, že hoch měl pravdu a že krádež provedla žačka N. Loňská výstraha tak otřásla jeho svědomím, že se polepšil.“ (Hradilová, 1938, s. 8)

### **Krása**

Svět je plný krásy, ale mnozí ji nevidí. Chodí mimo ni jako se zavázanýma očima. Aby si jí všimli, dovedli ji chápat a vychutnávat, je potřeba, aby jim někdo skutečnou krásu ukázal a řekl, jak se na ni mají dívat, aby ji skutečně viděli, procítili a radovali se z ní. Měl by to být umělec, člověk nadaný neobyčejnou citlivostí, vnímavostí a pozorovací schopností. Učitelů – umělců je bohužel málo, ale všichni učitelé mohou mnoho učinit pro chápání krásy a dobra **pěstěním vkusu** žáků. Dále se ředitelka odvolává na Smilese, který prohlásil: „Dobrý vkus je dobrý hospodář. Lze mu sloužit i skrovnými prostředky a zpříjemňovat si jím práci i odpočinek.“ Podle Hradilové „vkus povznáší a zušlechťuje chudobu a krásí bohatství. Dodává příjemnosti a naplňuje prostředí lahodnou atmosférou. Působí uhlazenost, plodí **dobrou vůli a tvoří jasnou mysl**.“ Proto se pedagogové na pokusné škole snažili vytvořit pěkné, radostné a jasné prostředí, které by v dětech budilo ušlechtilé city, touhu po krásu a veselou mysl k práci. Pomáhala jim v tom účelně zařízená budova s čistými a vkusně upravenými chodbami a speciálními pracovny. Svůj podíl na estetické výchově žáků plnily i některé školní předměty, jako např. hudební výchova, rytmika. Rovněž tance, týdny pořádku a čistoty, plánovité a glosované výstavy (o našich malířích, sochařích, vkusného bydlení), koncerty (Pěveckého sdružení moravských učitelů, Vachova sboru moravských učitelek, Šestnáctky, České filharmonie), pravidelné a záměrné relace školního rozhlasu, recitační a hudební soutěže, společná shromáždění, epidiaskop a jiné pomáhaly pěstovat vkus a přiváděly děti k chápání krásy a umění. Pedagogové chtěli, aby se žákům staly stejnou potřebou, jakou jsou denní pokrmy, procházka, hra a četba.

„Chceme, aby až vyrostou, dovedli si z nich utrhnout tak velký kus, kolik budou potřebovat pro zkrášlení a zušlechtění života. Pak jim dá umění radostnou a optimistickou víru v klady života a povede je k ušlechtlejšímu a krásnějšímu stupni duševní dokonalosti. Takovými

cestami se bere formování a krystalizace mravního individua na naší pokusné měšťanské škole.“ (Hradilová, 1938, s. 9)

### 9.2.2 Výchova pro společnost

Společenská výchova byla jedním z pilířů výchovné práce pedagogů pokusných škol ve Zlíně a v tomto duchu dále pokračovala při výchově Mladých mužů a Mladých žen v Baťově škole práce a na internátech.

„Dobré vlastnosti mravního jedince se rozvinou, plně uplatní a zhodnotí teprve ve společnosti a ve službě pro společnost, ať je jí rodina, škola, obec, stát nebo lidstvo.“ (Hradilová, 1938, s. 9)

#### Rodiče a domov

Základním výchovným a sociálním pilířem byli pro dítě vždy rodiče a spolu s nimi domov. Pedagogové pokusných škol na ně nahlíželi takto:

„Rodiče stálými obětmi vykupují svým dětem denní chléb, dobré vychování a školení jako základ lepší budoucnosti. Krásný, harmonicky vyrovnaný domov je útočištěm dětí. Leč mnohdy dobro poznáme, až je ztratíme. Proto neopomíjíme žádnou příležitost, která se nám naskytne při vyučování a výchově, abychom učili děti chápat a cenit neskonalá dobrodiní, která jim skýtá jejich domov, mateřská a otcovská láska a abychom v nich budili k nim **úctu projevovanou činy, lásku a vděčnost**. Chlapci a děvčata v hodinách ručních prací zhotovují zvláště před vánoci pro rodiče a sourozence dárky. V květnu o Svátku matek uctíváme to nejkrásnější, co zrodila tato tvrdá země, lásku mateřskou a děkujeme otcům, živitelům a ochráncům rodiny. Ve výchově pro rodinu a ve starostech o školu nám účinně napomáhají rodičovská sdružení.“ (Hradilová, 1938, s. 9)

#### Spolužáci a škola

Za stejně závažný výchovný činitel považuje autorka soužití dítěte se spolužáky v rámci školní a mimoškolní výchovy, na niž pohlíží takto:

„Z rodiny přicházejí děti do první velké společnosti ve škole. Ta na ně klade mnoho požadavků. Prvním stupněm je **snášlivost a mírumilovnost**. Malý člověk se v nich cvičí chtěj nechtěj, protože školské ovzduší nesnáší terorizování nespoutaného jedince. Musíme krotit přílišné sebevědomí, pýchu a odstraňovat sektářství, ke kterým jsou některé děti na-



kloněny, tak jako pasivním a bojácným povahám dodávat **odvahu a zmužilost**.“ (Hradilová, 1938, s. 9)

„Pracovní systém pokusné školy vyžaduje časté dovolávání se vzájemné spolupráce a pomoci žáků téže skupiny, třídy, velmi často i celé školy. Je to nejvhodnější způsob výchovy individua pro kolektiv. Je živnou půdou pravého **kamarádství, solidarity a družnosti**. Nejkrásněji se jeví při společném životě celotýdenního letního táboření, při rekreačních lyžařských zájezdech a po celý rok v žakovských kroužcích, které sdružují žáky společných zájmů. Pravé kamarádství se opírá o poctivou **spolupráci** nadřazující zájmy celku nad zájmy vlastní. Jejím plodem ve vyučování i ve výchově jsou žáky vyrobené školní pomůcky a věci školnímu kolektivu prospěšné (diagramy, mapy, fyzikální přístroje, loďky, tepláky), společná shromáždění a vystupování na veřejných podnicích (při oslavě 14. září, 28. října, 7. března, 24. května, při Mírových oslavách, Dětských dnech, Svátku matek, koncertech apod.)“ (Hradilová, 1938, s. 10)

Dále si autorka všímá výchovy žáků k samostatnosti:

„Čistá a vkusně vybavená škola sama vyzývá žáky, aby ji šetřili, opatrovali a sloužili jí, aby byla stále krásná a jim milá. Proto členky hospodyňského klubu pečují o její květinovou výzdobu, o výměnu ručníků apod. Žáci sami provádějí malé opravy a úpravy budovy, hřiště i okolí školy. Takovou službou škole žáci více získávají, než dávají.“ (Hradilová, 1938, s. 10)

Ředitelka Hradilová uvádí pozitivní vliv kolektivu třídy na zlepšení chování v případě nekázně některého žáka:

„Pěkným důkazem třídní solidarity je snaha vzájemnou spoluprací a příkladem pomoci učitelům převychovat ty, kdo kazí chováním a prospěchem dobrou pověst třídy a tím celé školy. Vlivem letošní kampaně v ‚Masarykově březnu‘ se rozhodli žáci třetí třídy odnaučit žáka K. obhroublému chování. Společným úsilím ho vyléčili. Žák K. se už chová ukázněně.“ (Hradilová, 1938, s. 10)

„Pracovní metody a druh solidarity vedou k **zdravému soutěžení**, které žáky vede k tomu, aby svou práci vykonávali co nejlépe a v určitém čase. Různé soutěže jednotlivců (recitační, literární, v konstrukci letadel), celých tříd (v kampaních pořádku a čistoty), ba i celých škol (v okresním tělovýchovném přeboru) dávají našim žákům možnost poctivě vyniknout. Věcné ceny vítězům (kniha, plnicí pero, diplom, odznak zdatnosti) jsou dobrými pobídkami

mi k **vytrvalosti** a k **trpělivosti** v ušlechtilém závodění a k **sebedůvěře**. K správnému **hodnocení a kritičnosti** vedeme žáky hlavně v našem způsobu shrnování, opakování a zkoušení učiva. Žáci i učitelé musí trpělivě vyslechnout celý referát a psát si k němu poznámky. Své věcné námitky, opravy a doplňky smějí vyslovit až v debatě. Taková věcná kritičnost dělá dobré přátele. Členství Dorostu ČsČK učí naše žáky konkrétnosti v **sociálním citění**. Naše děti je plně chápou. Do roka se jim naskytne mnoho příležitostí k osvědčení skutečné lidské **solidarity**. Nejkrásnějším letošním činem lásky našich dětí bylo vydržování 2 spolužáků v Okresním dětském domově po celý rok nákladem 100 Kč měsíčně.“ (Hradilová, 1938, s. 10)

Konkrétní příklady nácviku společenského chování komentuje autorka takto:

„Naše žáky brousíme a otesáváme ve společenských způsobech. Učíme je např. pozdravu. Zdálo by se, že by stačilo na měšťanské škole žákům jen připomenout, aby slušně zdravili. Ale praxe potvrdila, že i takové malé složky **společenských způsobů** jako je pozdrav, otvírání a zavírání dveří, umění slušně jíst, vyžadují názorný příklad a mnoho násobné procvičování. Letos jsme věnovali např. slušnému stolování dvě společná shromáždění a mnoho hodin při společném jídle, zvláště při polévkové akci. Činíme tak proto, že i ve většině dospělých lidí je mnoho ‚nebroušených diamantů‘, kterým chybí právě uhlazenost, aby se objevila plná krása a ušlechtilost jejich charakteru. Nejobtížnější ze společenských způsobů je dobrý **takt**, který nám říká, co a jak v dané situaci máme činit. Vyžaduje mnohdy veliké umění, např. splnit nepříjemný úkol jemným způsobem. Ve třídních schůzkách to bývá zpravidla úkol starosty nebo příslušného referenta.“ (Hradilová, 1938, s. 11)

„K nejdůležitějším společenským vlastnostem patří **laskavost**. Nezabraňuje nám pečovat o vlastní prospěch, ale vede nás i k péči o dobro přátel, národa a lidstva. Kdyby všichni lidé byli vskutku rozumní a činili dobro, byla by země rájem. Emerson praví o laskavosti: ‚Právě laskavost je nevyčerpatelná; jestliže již nemůže více vykonat, tož alespoň povzbuzuje.‘ Přesvědčujeme děti, že laskavý člověk nikoho neobtěžuje, neuráží, neklame a nezraňuje; neškodí vědomě ani lidem, ani zvířatům, ani rostlinám, ba ani věcem, ale ani nelichotí, nemůže být falešný, urážlivý a nenávistný. I tu je nepředstíraný příklad dospělých nejlepším učitelem.“ (Hradilová, 1938, s. 11)

„K společenským způsobům nezbytně patří **zdvořilost**, která se projevuje úslužnou ochotou. Je podmínkou přátelství. Vyžaduje nejen slušný způsob ve vyjadřování, ale i v písem-

ných pracích a projevech. To je zdvořilost na dálku. Nejlépe se jeví ve slohu. **Veselost** patří nesporně k společenskému životu a mravnosti. Veselý obličej je sluncem pracovny. Veselý hlas dělá dobrou náladu, dobrá nálada vytváří nejvhodnější atmosféru pro dobrou školní práci. Proto se my učitelé snažíme odložit všechny své starosti přede dveřmi pracovny a naočkovat dětem zdravý **optimismus**, který pomáhá jednotlivci i národům překlenout největší obtíže života. Smysl pro zdravý humor se nejlépe zrcadlí ve třídních schůzkách, společných shromážděních, na vycházce a při táboření. Žáci v nich veselými písničkami, anekdotami, veselými výstupy a vtipnými kresbami vytvářejí srdečné, teplé prostředí a ukazují pravou radost ze života.“ (Hradilová, 1938, s. 11)

### **Národ, stát, lidství**

„Vlastenectví není heslem. Je mravní povinností. Znamená dokázat lásku k vlasti činy. Proto žákům vštěpujeme svatou povinnost dobré a solidní práce. Vyučování ve všech předmětech i všechny výchovné složky nám skýtají mnoho krásných momentů, jimiž probouzíme a posilujeme **národní hrdost a sebevědomí**. Zvláště dějepis a občanská nauka a výchova jsou nevyčerpatelným zdrojem přečetných zářivých příkladů opravdového **vlastenectví**, z nichž vyrůstá úcta k naší slavné minulosti, vědomí odpovědné práce v přítomnosti a důvěra v šťastnou a velkou budoucnost Československé republiky. Plánovitou brannou výchovou připravujeme naši mládež k ochraně státních hranic, demokratických řádů a svobody vykoupených nesčetnými oběťmi. Průpravou pro skutečnou demokracii je našim žákům samospráva Dorostu Československého červeného kříže.“ (Hradilová, 1938, s. 12)

„Zvláště dnes, v době růstu radikálních hesel, nadhodnocování určitých ras, národů a sociálních vrstev, usilujeme uplatnit demokratické zásady výchovou dětí **k mírumilovnosti, národnostní snášenlivosti**, snášenlivosti náboženské a sociální. U nás ve Zlíně máme k tomu velmi vhodné prostředí. Učíme naše děti věřit, chápat a plnit Masarykův humanismus, který říká: ‚Musíme věřit v pokrok, že se život jednotlivce a celku lepší a že bude pořád lépe. Kdo věří v pokrok, nebude netrpělivý. Pokračovat znamená překonávat dobré lepším.‘ Účinný Masarykův humanismus pomáhá našim dětem navazovat **přátelství** a bratrství s dětmi celého světa. Sta dopisů, pohlednic a mnoho různých alb a dárků, vyměněných s dětmi celého světa, půl tisíce mírových poselství našich dětí o letošních velikonočních jsou prvním krůčkem k získání opravdových přátelství. Tito mladí a většinou neznámí přátelé až dorostou, mohou nejen našim žákům, ale i celé republice prakticky pomoci řešit

otázky mezinárodního přátelství, míru a nejkrásnější formy lidství: bratrství všech se všemi.“ (Hradilová, 1938, s. 12)

„Těžká a zodpovědná je cesta po prvních stupních k výšinám mravního charakteru. Je na ní potřeba opravdových, trpělivých a statečných vychovatelů čistých srdcí, aby vytvořili harmonicky vyrovnaného moderního člověka syntézou srdce i rozumu.“ (Hradilová, s. 12)

František Bobák, pamětník, píše po 70 letech ve Zlínském deníku pozoruhodný článek. Úryvek z něj dokresluje celkový dojem o klimatu na zlínských pokusných školách:

„Patřil jsem k prvním žákům nově otevřené školy na Zálešné. Měla dlouhý název: Komen-ského pokusná diferencovaná škola měšťanská. Žáci byli rozděleni podle prospěchu do tříd A (nejlepší), B a C (horší), což umožňovalo učitelům volit různé didaktické postupy a při vyučování jít do různé hloubky a šířky. Nikdy jsem se nesetkal se sebemenším pohrdavým přístupem k žákům z ‚béček‘ a ‚céček‘. Měli stejné šance, stejné možnosti přejít po absolvování na vyšší stupeň škol. Nikdy jsem nepozoroval, že by učitelé některými ze žáků pohrdali, dívali se na někoho s despektem, nebo dokonce že by se někomu vysmívali. Měl jsem dojem, že pedagogové úzkostlivě dbají na to, aby nebyl nikdo zvýhodňován, nikdo podceňován nebo dokonce ponižován. Učitelé nám žákům vykali, a to už od první měšťanky, tj. jako nynější šesté třídy. Bylo to nezvyklé, ale přiznám se, že mě to povyšovalo do stavu dospělých a vedlo k větší zodpovědnosti v učení i v chování. Učitele jsme oslovovali důsledně pátým pádem a bez pedagogických titulů, tedy pane Nálepo, pane Šmíde, pane Vaculíku...Učitelé vymýšleli neustále nové činnosti k doplnění výuky...Nevím, kde na to všechno brali vůli, chuť i čas. Zřejmě své povolání i své svěřence měli moc rádi. Paní Hradilová, Stromšíková, pane Hronku, Němče, Černý i vy ostatní nejmenovaní učitelé, možná někde slyšíte moje upřímné a vroucí poděkování.“ (Bobák, 2007)

### 9.3 Výchovná práce v jednotlivých školních předmětech

Již při zahájení pokusné práce se pedagogové rozhodli pro zásadní změnu předmětu **občanské nauky a výchovy** tak, že výchovnou část tohoto předmětu oddělili od části naukové. Občanskou výchovu učinili principem celé školské práce a snažili se ve všech naukových předmětech působit na žáky jednotným národním a občanským duchem, jak to přikazovaly normální osnovy. Kromě toho dávali příležitost k praktické mravní a občanské výchově v samosprávě, v třídních schůzkách, ve shromážděních a v žákovských kroužcích

(klubech). Zkušenosti ukázaly, že spletité otázky veřejného občanského života mohou chápat teprve děti starší, proto byla občanská nauka zařazena až do třetí třídy. Při vyučování vycházeli pedagogové a žáci ze skutečných událostí a jevů občanského života, který je tak dynamický, že není možné učit v pevných celcích, neboť změny bývají často velmi pronikavé. Žáci sami sbírali časové události a přinášeli je do školy. Byly to nejen noviny, ale i informace z příslušných úřadů nebo občanských institucí. Tak byl shromažďován konkrétní naukový materiál, který byl opravdu životný a srozumitelný. Při práci ve škole pak rozborem a rozhovorem pedagogové vysvětlili smysl občanských zařízení a došli k abstraktnímu shrnutí. Potom aplikovali všeobecné poznatky na novou skutečnost. Přitom probouzeli u žáků touhu být ušlechtilé činným spolupracovníkem na společném díle občanského života. Zejména však vedli děti ke snaze zlepšovat formy i náplň veřejného života a napravovat vše, co dosud není dobré. Nejlépe se to dařilo tam, kde byla skutečnost nejbližší: při vyučování o obci a o okrese. K pravidelnému sledování občanského života používali tabule „živých novin“ na chodbě, dále si děti shromažďovaly výstřižky a obrázky z novin a nalepovaly je do alba. Významné zprávy z tehdejšího života byly vysílány v ranním školním rozhlase a obrázky byly promítány v „týdenním žurnále“. Nešlo pouze o znalost věcí z obce a okresu, aby si žák dovedl v rozličných situacích občanského života sám poradit, ale nejvyšší cíl své práce viděli pedagogové v tom, aby žáci viděli chyby své i svého okolí, aby chtěli a uměli je napravit a aby se snažili svým přispěním o zdokonalení celého občanského života v obci, popř. v okrese. Zájem veřejný, zájem vlasti a národa musel být na prvním místě před osobním prospěchem jednotlivce. (Uher In Vrána, 1939, s. 89)

Pedagogové vyučující **český jazyk** řešili problémy jazykového vyučování na schůzích svého odboru. Stanovili ideové pojetí a úkol jazykového vyučování takto: úkolem mluvnice a pravopisu je naučit žáky dokonale spisovnému jazyku, aby jím dovedli správně a přesně vyjadřovat své myšlenky. Žáci se měli naučit písemně si vyřizovat své záležitosti prostřednictvím jednacích písemností. Samostatná individuální práce vytvářela vhodné podmínky pro mravní růst žáků a vychovávala žáka v myslícího a vždy pohotového člověka. (Komárek In Vrána, 1939, s. 94)

Při výuce **zeměpisu** pedagogové chtěli vzbudit v dětech touhu uplatnit se v praktickém životě činně na hospodářském a kulturním budování a zlepšování světa a přispět tak k uskutečnění společného blahobytu a štěstí svého národa i všeho lidstva. (Hradilová, Uher In Vrána, 1939, s. 95)

Byl-li dříve pojímán školní **dějepis** staticky, nyní se pokusili pedagogové o pojetí dynamické. Vývoj sociální, hospodářský, politický a mravní, vývoj civilizace a kultury od pravěku do dneška má být pobídkou, abychom budovali ještě dokonaleji budoucnost. Je to jeden z prostředků, které pomáhají budovat pevný charakter českého člověka. Hlavním a rozhodujícím činitelem při výběru látky byla vnitřní hodnota – životnost a hodnota mravní. (Nemeškal In Vrána, 1939, s. 99)

**Přírodovědné** poznatky a zkušenosti považovali pedagogové za bránu věčného nazírání na bytosti a věci, které člověka obklopují a na jevy, které člověk prožívá ve svém každodenním životě. Chtěli, aby absolvent dovedl své poznatky a zkušenosti přírodovědné i své vypěstované formální schopnosti využít ke svému rozumovému a mravnímu růstu i k řešení problémů svého osobního a sociálního života. Zdůrazňovali harmonii mezi věčným a výchovným posláním přírodovědného vyučování: po stránce věcné zásobu věčných a zažitých poznatků, po stránce výchovné krásný a lidsky teplý poměr k přírodě. (Bojanovský In Vrána, 1939, s. 102)

I při **práci na školní zahradě** se rozvíjel charakter žáků, neboť „zde je skutečný život, stálý růst. (Juříček In Vrána, 1939, s. 106)

V počtech a měřictví se též uplatnila mravní výchova žáka, neboť podle pedagogů „náš národ potřebuje lidi zdravé, charakterově pevné, příčinlivé a podnikavé, lidi, kteří se nejen existenčně dovedou včlenit do soukolí života, ale kteří dovedou překonat nesnáze a překážky, aby v podnikání zvládli proud a dovedli se i na menším úseku hospodářského života uplatnit jako dobří hospodářští kapitáni.“ (Dubský In Vrána, 1939, s. 106)

Jak **rýsování** přispívá k budování žákovy charakteru? Vede k samostatnosti žáka, k organizovanosti a plánovitosti práce, rozvíjí podnikavost a aktivitu, přesnost výkonu a odpovědnost. (Slavík In Vrána, 1939, s. 108)

Na příkladech výše uvedených konkrétních programů mravní výchovy na pokusných školách ve Zlíně vidíme určitou podobnost s dnes zaváděnými a v teoretické části práce popsanými průřezovými tématy.

## 10 NÁŠ ZÁKONÍČEK

Tuto knížечku vydala Obecná pokusná škola Komenského a dostal ji každý žák.

Na první straně se nachází vzkaz prezidenta Osvoboditele T. G. Masaryka mládeži: „Budeme-li všichni pracovat svědomitě, podaří se nám překonat tuto těžkou dobu, v níž by mnozí rádi pracovali, ale nemají práce. Pomáhejme jim, jak můžeme. Vy, kteří máte dostatek, rozdělte se se svým spolužákem, který nemá, nedopusťte, aby měl hlad, aby mu byla zima, ale nezávid'te těm, kteří mají více, než máte vy. Snažte se, abyste měli jednou také více. Učte se, abyste se dobře připravili na svůj budoucí život. Snažte se všichni, abychom zachovali výsledky práce míru tím, že budeme bránit válce, aby se nikdy již nevrátily doby, kdy lidé ve statisících umírali na bojištích a vraceli se zmrzačení domů.“

Následuje vzkaz Miroslava Tyrše s vysvětlením nutnosti řádů a pravidel: „Kde více lidí společně působí, jest pravidel třeba, aby jeden druhému nepřekážel, aby činnost bez zastavení a beze zmatků se vyvinout mohla. K tomu slouží vše, co řády nazýváme. Jsou ve tvůj prospěch.“

„Škola jest tvým druhým domovem a poskytuje ti po domově a po rodičích nejvíce dobrodiní. Dává ti potřebné vzdělání, ve škole vyrůstají základy tvého budoucího štěstí. Měj v lásce školu i své učitele! Rád vždycky na školu vzpomínej a nikdy nezapomínej dobrodiní, která ti v mládí poskytla!“

„Chod' do školy rád, konej řádně svoje povinnosti, pracuj doma svědomitě uložené úkoly, pilně se uč! Jen ten, kdo se pilně a svědomitě učí, může v životě mnoho vykonat, jako vykonal president Osvoboditel T. G. Masaryk a jeho spolupracovník, náš druhý president Dr. Edvard Beneš. Tito mužové necht' jsou ti ve všem vzorem!“

Následují jednotlivé pokyny rozčleněné do několika sekcí. První z nich je kapitola

### **Z domova ke škole**

„1) Do školy z domova vycházej v pravý čas: ne příliš brzy, abys nemusil dlouho čekat před školou, ne pozdě, abys nepřišel po zvonění.

2) Cestou do školy se chovej slušně! S kamarády se nikdy nehádej, s nikým se nebij, nikomu nenadávej, nikdy neházej kamením! Vypuštěný kámen více nechytíš a nevíš, koho zasáhne.

- 3) Chod' po chodnících, nešlapej trávníčků! Nenič stromků, keřů a květiněk! Jsou k okrase a k potěše všech dobrých lidí.
- 4) Na ulici, zvláště na křižovatkách, buď velmi opatrný, abys nepřišel k úrazu! Nepobíhej a nikdy si nehraj na cestách, kde jezdí automobily, motory a povozy! Již mnohý pro svoji neposlušnost a neopatrnost přišel do neštěstí.
- 5) Chod' vždycky po levé straně chodníku, vyhýbej se doleva, předbíhej a předcházej doprava! S nikým se nesrazíš a uvaruješ se možných nehod.
- 6) K starším lidem se chovej uctivě, malých a slabých se ujímej a pomáhej jim! Učitele a známé zdvořile pozdravuj!
- 7) Pamatuj, že čistota jest ozdobou každého žáka. Chod' proto do školy čistě umytý, učesaný, v čistém oděvu i v čisté obuvi! Třebas chudobně, jen když čistotně.
- 8) Čistota sluší tělu i duši. Proto chod' do školy i s čistou duší, neposkvvrněnou nepěknými řečmi a zlými úmysly! Nezožyďuj naši krásnou řeč sprostými a hrubými výrazy!
- 9) Nemůžeš-li jít do školy, pošli omluvenku, nebo vzkaz po spolužákovi! Přijdeš-li do školy, řádně se omluv třídnímu učiteli! Víš-li předem, že nebudeš moci jít do školy, vyžádej si dovolenou!

### **Před školou**

- 1) Před školou nepovykuj a nehoň se – snadno se můžeš s někým srazit a ublížit si. Okolí školy nijakým způsobem neznečišťuj, nepohazuj papírků, slupek, pecek! Kde jaký papír před školou uvidíš, seber jej a dej do koše!
- 2) Škola se otvírá 20 minut před počátkem vyučování. Při otevření školy stůj již připraven v zástupu, netlač se, nechtěj být ve škole prvním! Dej vždycky přednost žákům nižších tříd! Buď mladším žákům ve všem příkladem a vzorem!
- 3) Nezapomínej, že ve škole musí být největší čistota! Proto dbej, abys nepřinesl do školy ani prach ani bláto! Obuv si před vstupem do školy řádně očisti!

### **V šatně**

- 1) V šatně odlož svrchní oděv na vykázané místo na věšáku, obuv postav pod lavici! Přezuj se do čistých přezůvek a ihned odcházej do třídy! V šatně se nikdy zbytečně nezdržuj, do oddělení jiných tříd nechod', nemáš tam co pohledávat!



- 2) Potulovat nebo honit se po šatně jest přísně zakázáno!
- 3) Neber nikdy cizích přezůvek, nebo jiných částí oděvu, nikomu ničeho neodhazuj, ani neschovávej! Zlomyslnost se nikdy nevyplácí.
- 4) Přezůvky, nenosíš-li je domů, řádně si poznač: napiš do nich třídu, do které chodíš a své řadové číslo, např. 3A – 5.

### **Do třídy a ve třídě**

- 1) Ze šatny nikdy dívoce neutíkej! Jdi klidně po levé straně schodů i chodby! Nepředbíhej se – můžeš se s někým srazit a přijít k úrazu!
- 2) Dveře třídy potichu otvírej, ale také potichu zavírej! Třískání dveřmi je neslušné. Je-li průvan, přidrž dveře nohou nebo rukou! Máš dvě ruce.
- 3) Ve třídě se posad' na svoje místo! Neběhej po třídě, zviřuješ prach, který musíš do sebe vdechovat! Zbytečně nekřič, nechtěj jeden druhého překřičet! Nikdo není povinen tvůj křik poslouchat. Neznečišťuj stěn třídy a dej pozor, abys je neokopával!
- 4) Nenahýbej se z otevřeného okna, mohlo by se ti přihodit neštěstí!
- 5) Zvolených nebo ustanovených dozorců poslouchej jako svého učitele!
- 6) Sed' klidně v lavici na svém místě, opakuj uložené úkoly a připravuj se k vyučování! Nemáš-li ničeho na práci, vezmi knihu a čti si! Čtení je cesta k vědění.
- 7) Jakmile zazní zvonek, oznamující počátek vyučování, sklid' všecko, čeho nebudeš při vyučování potřebovat! Sedni rovně a buď připraven k učení!
- 8) Do školy přinášej jen takové věci, kterých potřebuješ při vyučování! Knihy měj zabaleny v čistém papíru a dbej, aby po celý rok zůstaly čisté! Sešity měj uloženy v pevných deskách! Hračky a nepotřebné věci nechej doma a nenes je do školy, aby tě nevyrušovaly při učení! V aktovce měj vzorný pořádek! Je to tvůj věrný průvodce po celý rok.
- 9) Při vyučování – hlavně při psaní a kreslení – sed' zpříma, rovně! Křivé sezení znetvořuje páteř a poškozuj vaše zdraví.
- 10) Bedlivě poslouchej výklady svého učitele, buď pozorný, aby ses něčemu naučil! Nerozumíš-li něčemu, požádej učitele o vysvětlení!

11) Pracuj svědomitě a poctivě! Jen svědomitou a poctivou prací doděláš se dobrých výsledků. Při práci nespěchej, nepracuj ledabyly! Kvap a ledabylost – špatní rádcové. Neopisuj – podvádíš tím sám sebe a sám sobě škodíš!

12) Jsi-li vyvolán, postav se zpříma, dívej se do očí, odpovídej celými větami a zřetelně, aby ti bylo dobře rozumět! Mysli na to, co povídáš! Nenapovídej – nikomu tím neprospěješ a sobě uškodíš!

13) Nikdy si nehraj s perem, tužkou nebo jinými špičatými předměty! Můžeš poranit sebe nebo spolužáka!

14) Vstoupí-li do třídy učitel, nebo někdo jiný, pozdrav povstáním! Při psaní, kreslení a ručních pracích zůstaň sedět a pracuj dále! Jdeš-li ke stolku, u něhož jest učitel, slušně se ukloň!

15) Dbej čistoty svého místa! Čisto musíš mít v lavici i pod lavicí. Papírky a různé odpadky neházej na zem, neschovávej do lavice, ale dej do koše! Po lavici nečmárej ani tužkou, ani perem, ani jiným ostrým předmětem! Nepoškozuj školního nábytku – není tvým majetkem!

16) V době vyučovací neběhej zbytečně ven – vyrušuješ tím učitele i spolužáky. Jsi-li nucen jít, ohlas se učiteli! Bez jeho svolení nevycházej při vyučování z lavice!

17) Jíst dovoleno v hlavní přestávce. Při jídle dbej, aby drobtý jídla nepadaly na zem! Upadne-li něco, tedy posbírej a dej do koše, v zimě ptáčkům!

18) Nedoporučuje se nosit k přesnídávce namazaný chléb. Pomastíš si knihy i sešity. Chléb a ovoce, nebo mléko nejlépe ti prospěje. Jídlo si přinášej vždy pečlivě zabalené v čistém sáčku!

19) Všechny vyučovací předměty navštěvuj stejně pilně! V náboženských hodinách zůstávají jen žáci toho vyznání. Chodit do náboženských hodin jiného vyznání není bez dovolení přípustné. Máš-li ,okýnko‘, můžeš jít za pěkného počasí na hřiště, jinak jdi na návštěvu do některé třídy! Potulovat se po chodbách nebo po šatně není dovoleno.

20) Po skončeném vyučování zastrč židličku pod stůl, uveď vše do pořádku a odcházej ze třídy podle ustanoveného řádu! Ve třídě nesmíš po vyučování bez dovolení učitele zůstat. Také nesmíš jít po vyučování bez svolení na záchod.

21) Ze třídy odcházej ve dvojicích tiše a po levé straně schodů i chodby! Nepředbíhej se! V šatně se rychle přezuj, obleč a odejdi ze školy! Víš, že v šatně se nesmíš zdržovat.

22) Ze školy jdi rovně domů! Nikde nezůstávej, aby rodiče neměli o tebe obavy! Cestou se chovej zase slušně jako cestou do školy!

### **Na chodbách**

1) Před vyučováním není dovoleno potulovat se na chodbách. Také není dovoleno bez svolení učitele běhat na záchod.

2) V hlavní přestávce můžeš vyjít na chodby a procházet se po chodbách. Víš, že máš chodit stále vlevo. Je přísně zakázáno vozit se po podlaze chodby, válet se nebo honit. Kdo bude přistižen, nebude smět více na chodby vycházet.

3) Vozit se po zábradlí schodiště je životu nebezpečno a proto přísně zakázáno.

4) Slušné chování se vyžaduje po tobě i na záchodech. Rozumný žák nepřelézá záchodů, dbá přísně čistoty. Používá splachovače, ale nepoškozuje jej prudkým smýkáním.

5) Na zazvonění odejdi klidně do třídy!

6) Poslouchej ustanovených dozorců, označených červenobílou páskou na pravé ruce! Jest jim částečně svěřen dohled na plnění tohoto řádu.

### **Ve dvoraně**

1) Do dvorany odcházejí žáci ze tříd ve dvojicích a ve vzorném pořádku. Neutíkají, nehlučí. Hoši jdou vždy první, za nimi děvčata. Nižší třídy každé skupiny vcházejí do dvorany předními dveřmi, vyšší třídy zadními dveřmi.

2) Ve dvoraně usedne každý žák na vykázané místo. Hoši sedí u oken, děvčata vlevo. Do lavic sedají žáci podle tříd: nižší třídy dopředu, vyšší dozadu.

3) Ve dvoraně se vyžaduje po každém žáku naprosto slušné chování a úplný klid. Při představení nikdo nesmí vstávat, i když sám nevidí dobře na jeviště. Nikdo nesmí zbytečně mluvit a bavit se. Po každém se vyžaduje pozornost. Nehodní budou ze dvorany vykázáni.

4) Po skončeném programu vycházejí nejdříve děvčata a těmi dveřmi, kterými vešly, po jejich odchodu vycházejí hoši také dveřmi, kterými do dvorany přišli. Nikdo se nesmí tlačit ani předbíhat, ale čeká, až na něho dojde řada.“

Po těchto pravidlech chování následuje kapitola s názvem **Haló, milý čtenáři!** V ní jsou žáci nabádáni, jak mají správně zacházet s knihami. „Jsem Tvá nejlepší přítelkyně – kniha. Měj mne v úctě, měj mne rád jako svoji maminku! Pobavím Tě i poučím. Čítej mne každý den, ale nechtěj mne nikdy přečíst najednou! Jen pomalé a pozorné čtení přinese Ti užitek. Zapamatuj si, o čem čteš, abys mohl přečtené vyprávět jiným. Čtení je nejlepší cesta k vědění. Poznač si, čemu nerozumíš! Tatínka nebo svého učitele požádej o vysvětlení! Co Tě při čtení zaujme, co se Ti zvláště líbí, poznač si do zápisníku! Všímej si, jak osoby, o nichž čteš, jednají a mluví, uvažuj, jak bys jednal a mluvil na jejich místech! Přemýšlej o tom, co jsi četl! Zacházej se mnou jako s milým přítelem! Neber mne nikdy do umazaných rukou, nepokládej mne na nečistý stůl! Měj mne vždy v čistém obalu, podlož mne při čtení novinami! Při obracení listů nesliň prstů, nešpiň a nezahýbej mých rožků! Nepiš po mých listech, nepřekresluj obrázků! Nepřelamuj mne ve hřbetu! Velmi mne tím poškozuj. Ukládej mne vždycky na suché místo, nejlépe do skříně, nedávej mne do rukou nikomu, kdo se mnou nedovede šetrně a slušně zacházet! Vrať mne vždy včas, nejpozději za 14 dnů, aby nemohli číst také Tvoji spolužáci! Zapamatuj si, jak se jmenuji a kdo mne napsal! Příjemnou zábavu Ti přeje a za dobré ošetřování děkuje Kniha.“

Další částí zákoníčku je několik bodů, které žák slibuje plnit a to stvrzuje svým podpisem. „Vynasnažím se zachovávat tato zdravotní pravidla dorostu ČČK: Umyji si každého rána a večer obličej, ruce, krk, uši, tělo po pás i nohy a vyčistím si nehty. Vyčistím si zuby ráno a večer. Umyji si ruce před každým jídlem a po použití záchodu. Alespoň jednou týdně se celý vykoupám. Budu se držet zpříma, ať sedím či stojím. Budu dbát, aby můj zevnějšek byl vždy spořádaný a čistý, zvláště vlasy. Postarám se o to, aby můj domov a moje třída byla čistá. Nebudu strkat nikdy do úst prstů nebo špinavých předmětů a nebudu plivat na podlahu, ani na ulici. Budu dýchat vždy nosem, nikdy ústy, a budu co nejvíce na slunci a na zdravém vzduchu. Nebudu si vybírat v jídle, budu pít každý den mléko a jíst hodně ovoce a zeleniny. Budu spát nejméně 9 hodin, a to ve vyvětrané místnosti. Vystříhám se pití lihovin. Chci také vždy a všude pomáhat spolužákům i všem lidem, kteří pomoci potřebují, bránit proti křivdě všechny živé tvory a ochraňovat květiny i stromy.“

Na poslední straně zákoníčku je pokyn pedagogů školy: „Žákyně a žáci! Nemělo by smyslu, kdybyste tento zákoníček měli, ale neznali a hlavně jej neplnili. Proto jej č a s t o přečítejte a zapamatujte si, co po vás žádá. Na důkaz, že jste zákoníček četli, že jej znáte a budete se podle něho řídit, podepište prohlášení: ‚Náš zákoníček‘ jsem od počátku až do konce

důkladně pročetl. Vím, co po mně žádá a jak se mám chovat. Slibuji, že zákoníček budu plnit za všech okolností. Na důkaz pravdy můj vlastnoruční podpis ....., žák ...třídy.

Rodiče si měli tento zákoníček přečíst, podepsat a dbát o to, aby jejich dítě se jím řídilo a vždy jej plnilo.

## 11 POKUSNÉ ŠKOLY V OTROKOVICÍCH – BAŤOVĚ

Pokusné školy v Otrokovicích – Baťově vznikly jako přirozená součást nově budovaného moderního města. Nacházely se v průmyslové čtvrti na březích řeky Moravy. V roce 1935 byly položeny základy k budově obecné školy. Po čtyřech letech v ní byly umístěny třídy školy mateřské a obecné. V druhé pětietážové budově se nacházely třídy školy měšťanské. Počet žáků od roku 1934 do roku 1939 vzrostl ze 150 na 600, počet učitelů z původních 5 na 23. Ředitelem se stal Vladimír Konvička, který přešel do Baťova ze Zlína z pokusné měšťanské školy. Školy nesly jméno Dr. Edvarda Beneše. (Konvička, 1939, s. 3)

Všechny tři kategorie škol národních, tj. škola mateřská, obecná a měšťanská, byly povoleny ministerstvem školství jako pokusné a byly pod společnou správou, jejíž předností bylo, že všechny otázky výchovy a vyučování se řešily v celkové vývojové linii od nejmenších dětí v mateřské škole až po 14 až 15leté žáky ve IV. třídě měšťanské. (Konvička, 1940)

„Školní budovy, postavené a vybavené nákladem a péčí Baťových závodů, naši práci podporují co nejvíce. Je v nich dětem k dispozici velká tělocvična a k ní přilehlá šatna se sprchami, promítací místnost s projekčními aparáty, dílny, příslušné kabiny, loutkové divadlo s moderně vybaveným jevištěm, výstavní místnosti, kabinet dopravy, kabinet školské reformy, čítárna, kuchyně, jídelna atd. Na škole obecné jsou speciálně vybaveny jednotlivé třídy, na škole měšťanské je zaveden důsledně systém pracoven, do nichž žáci podle potřeby přecházejí. Obě školy jsou opatřeny rozhlasovým zařízením. Organickou součástí školního bloku je školní zahrada se skleníkem s oddělením tropickým a poloteplým a řada pařenišť. Doplnkem školního bloku je malá ‚zoologická zahrada‘ s klecemi drobných zvířat a s ptačími voliéry.“ (Konvička, 1940, s. 79 – 81)

### 11.1 Výchova charakteru žáků

Ředitel Vladimír Konvička píše ve Zprávě k IX. Sjezdu učitelstva pokusných a reformních škol: „Výchovu charakteru klademe na první místo svých pokusných výchovných snah o nového, lepšího člověka. Kromě svých vlastních úkolů výchovných ovlivňuje i vyučování a vtiskuje mu nový, příznačný ráz. Je principem, který proniká všechny vyučovací předměty. Výchovu charakteru shrnujeme pod několik hlavních zásad, z nichž každá ovlivňuje naše působení určitým způsobem.“ (Konvička, 1938, s. 8)

„Hlavní zásadou je **výchova k demokracii**, jež nám káže měnit podstatně poměr učitele k dětem a poměr dětí k učiteli. Veškeré výchovné působení převádíme na směrnicí: Výchova kladem, nikoli záporem. Proti trestu stavíme pochvalu, proti nedostatkům vůle povzbuzení, proti strachu důvěru.“ (Konvička, 1938, s. 8)

„Vycházíme z toho, že se snažíme pochopit žáka a být účastni jeho radostí, bolestí, úspěchů i neúspěchů, jeho snah a zájmů. Nikdy děti nezesměšňujeme, neironizujeme. Výchovu zakládáme na radosti dětí. Vnější, vynucovanou kázeň nahrazujeme kázní vnitřní, pracovní, přirozenou. Přímé, přátelské a vlídné jednání vyvolalo jako přirozenou reakci bezprostřední, otevřené a důvěřivé počínání dětí. Děti se učitele nebojí a často samy přicházejí na sebe povědět, co shodou okolností provedly. Jde o vytváření vnitřního ducha celku, ducha třídy a školy. Demokracie nám znamená klidné, přímé a spravedlivé řešení všech výchovných situací, nejen sliby, ale i jejich provádění, důslednost v zásadách, v práci, snášenlivost, pocit nejen individuálního bytí, ale i kolektivního vědomí, podřizování se společným normám a poznávání a osvojování si společenského, demokratického jednání. Tyto poslední úkoly přenášíme do značné míry na třídní a školní samosprávu. Předmětem naší pozornosti jsou možnosti žákovské samosprávy co do rozsahu a rozmanitosti a správné odstupňování správních úkolů vzhledem k různému dětskému věku, od nejmenších dětí až po žáky poslední třídy měšťanské školy. Zainteresovali jsme děti o samosprávu tím, že jsme na ně přenesli jednání a spolurozhodování, nebo i úplné rozhodování o mnoha úkolech, které se týkají denního života na našich školách. Vyprovokovali jsme je tak k intenzivnímu vnitřnímu životu. Jejich žákovské reakce v podobě různých přání, návrhů, připomínek, stížností a protestů jsme učinili východiskem k debatám a k pozitivnímu řešení. Nevyhýbáme se ani jejich reakcím na činnost učitelského sboru. Místo autoritativního potření všechny stížnosti i protesty projednáváme demokraticky na společných shromážděních a taktně přivádíme na pravou míru.“ (Konvička, 1938, s. 10)

„Materiálu pro samosprávné jednání je tolik, že jej ani časově nestačíme vyřídit. Reakce dětí jsou často velmi živé, vzrušené a bezprostřední. Řešením písemných reakcí, z nichž většina bývala s počátku anonymní, kdežto nyní přibývá více reakcí podepsaných plným jménem, docílujeme skutečného demokratického soužití učitelů a dětí. Ovzduší našich škol je citově lidské a radostné.“ (Konvička, 1938, s. 11)

„**Sociální výchova** je druhým znakem naší výchovy charakteru. V užším smyslu jí rozumíme výchovu k pochopení jednotlivců sociálně slabých a k pomoci, v širším smyslu je

nám prostředkem k výchově pro celek. Pokud se týká sociální pomoci, organizují naše děti v rámci Dorostu Československého červeného kříže každoročně odesílání různých potřeb, potravin, šatstva a hraček dětem v krajích sociálně slabých, jindy posílají knihu s věnováním žáku, který zachránil tonoucího hochu, odesílají bednu různých věcí početné rodině nezaměstnaného dělníka, vypomáhají finančně svým méně majetným spolužákům, skládají se na ně, využívají zkrátka aktuálních případů ke konkrétnímu činu.“ (Konvička, s. 12)

„Sociální výchova v širším smyslu proniká některé vyučovací předměty, např. sociální vlastivědu, zeměpis a dějepis. Prakticky se děti učí uvědomovat si svoji závislost na celku opět nejen ve třídě, ale i v žákovské samosprávě, v jejích jednáních a v plnění přijatých usnesení, v zájmových skupinách, na hřišti, ve školní zahradě, při volné práci v dílnách apod. V rámci Československé republiky si dopisují s různými školami českými i německými. Píší autorům knih, které přečetly ve třídě, projevují soustrast při úmrtí významných osob, k nimž jsme měli určitý vztah, píší do všech dětských časopisů, účastní se všech literárních dětských soutěží, získávají několik prvních cen, v soutěži Mladého světa jízdní kolo, jindy knižní odměny. Reálné úspěchy jsou hybnou silou další práce, u dětí se dostává pocit uspokojení a posiluje se sociální vědomí.“ (Konvička, 1938, s. 12)

„Oblast sociální výchovy souvisí úzce s **výchovou k národnímu uvědomění a k mezinárodní solidaritě**. Prostředkem k správné, nikoliv šovinistické, avšak přece jen národně pojaté výchově je poznávání různých částí naší vlasti, jejich krás (stránka formální) i přírodního, průmyslového a kulturního bohatství (stránka věcná). Jsou to zčásti úseky ze sociální vlastivědy, zčásti z hospodářsko-kulturního zeměpisu. Z kulturních dějin vytěžíme učivo o bojích za naše národní právo a za svobodu. Využíváme jednak celých dějinných epoch (např. doby husitské), jednak dějinných příkladů velkých lidí. Každý dějinný jev, ať je pozitivní nebo negativní, má pro nás výchovný význam. Nestačí jen silné doby a silné osobnosti, mnoho pozitivního lze využít i z dob úpadku, slabosti, nesvornosti a intrik. Konečně přispívají k výchově národního vědomí též celonárodní aktuality, jako např. oslava 28. října, vzpomínková oslava T. G. Masaryka, svátek prezidenta Beneše, výročí Štefánikovy smrti, výročí bitvy u Zborova, dorostové oslavy míru ČČK apod. Jsou to příležitosti k rozumové a citové výchově národní pospolitosti.“ (Konvička, 1938, s. 13)

„Avšak lidství nám nekončí u hranic ČSR. S vědomím příslušnosti k národnímu celku a k Československé republice přecházíme k výchově všelidské. Masarykův humanismus, který nabývá konkrétních forem, aby formuloval děti k solidaritě národů bez rozdílu státní,



náboženské a rasové příslušnosti. Všímáme si aktuálních zpráv z celého světa a stručně je dětem hodnotíme. Děti jednotlivých tříd čtou zajímavou četbu o dětech a dospělých lidech japonských, černošských, eskymáckých a jiných. Sledujeme o mezinárodní snahy o záchranu Levaněvského, lety kolem světa, světové katastrofy i různé kulturní, průmyslové a hospodářské velké akce jinonárodní. Meziškolní dopisování rozšiřujeme na styk se zahraničím. Několik jednotlivců si dopisuje esperantem, jednotlivé třídy udržují korespondenci a výměnu alb s cizinou. V archivu Dorostu ČČK máme např. alba z Estonska, Francie, Rumunska, Bulharska, Jugoslávie, Litvy, Kanady, Pensylvánie, Texasu, New Yorku, Venezuely, Indie, Japonska, Austrálie apod. Do Ameriky odesíláme slovácké loutky, zúčastňujeme se zásilek Masarykově jubilejní škole v Mexiku, posíláme do Holandska, Anglie, SSSR, Belgie, Jugoslávie práce žáků, zvláště kresby, malby a novou pedagogickou literaturu. Žáci zeměpisného kroužku organizují výstavky a zeměpisné besídky o Číně a Japonsku, Francii, o cestách k severnímu pólu, o SSSR, Jugoslávii, Holandsku, Africe. Přicházejí do stylu s cizími návštěvníky našich škol, pozorují hospodářský kontakt Zlínska, speciálně Baťova, s ostatním světem. To všechno spolu s věcným poznáním ciziny ve vyučovacích předmětech jsou konkrétní činy na poli výchovy k správné mezinárodnosti.“ (Konvička, s. 14)

„S výchovou charakteru je těsně spjata **výchova ke zdraví a brannosti**. Tuto složku nemáme ještě organizovanu a teprve v poslední době se jí více věnujeme. Prakticky souvisí s hygienou, která je organizována ve všech třídách. Všechny naše děti se přezouvají, všude mají umyvadla, mýdlo a ručníky, vedou se k umývání po použití záchodu. Samospráva zahrnuje v sobě i čistotu osobní, šatu a těla, pozornost se věnuje čistotě tříd, školy i jejího okolí, udržování školního hřiště dětmi. Samosprávný pořádek a čistota jsou v šatnách, před školou, v dílnách, ve školní zahradě. Tělesná práce s tím spojená je spolu s hodinami tělovýchovy částečnou protiváhou práce duševní a s ní spoluvytváří správný názor na lidskou práci vůbec.“ (Konvička, 1938, s. 16)

„Ačkoliv nemáme ve svých učitelských sborech odborníka tělesné výchovy, věnují žáci zvláště vyšších tříd a na škole měšťanské mnoho času lehké atletice a různým hrám. Samosprávně si utvořili lehkootletickou skupinu a skupiny házené a ping-pongu. Tělesnou složku branné výchovy revidujeme nyní na základě výnosu ministerstva školství a národní obrany. Rozšíříme ji o táboření, o organizaci školní CPO a o službu poplachovou. Dosud všechny naše děti prošly v masce plynovou komorou. Obě pokusné školy jsou vybaveny kompletní výzbrojí CPO. Tím, že jsme dětem umožnili organizovat se tělovýchovně, zvýšil

se jejich zájem o toto odvětví výchovy natolik, že se nám nyní jeví potřeba opatrně jej brzdit, aby se nerozvinul na úkor jiných žákovských povinností.“ (Konvička, 1938, s. 16)

„**Výchova k pravdě a poctivosti** je další rys, jenž proniká pokusnou prací. V podstatě tu jde především o pravdu vědeckou. Stavíme se proti jakémukoliv dogmatismu, náboženskému nebo laickému. V praxi pak nikdy nepoužíváme lži. Jednáme s dětmi vždycky otevřeně a pravdivě a totéž požadujeme od nich. Je jen přirozeným důsledkem našeho výchovného působení, že po této stránce dosahujeme velmi značných mravních úspěchů. Klidným jednáním a pozitivní výchovou jsme dosáhli toho, že se nám dětská lež omezuje jen na několik málo ojedinělých případů, jejichž podstata je pravděpodobně již patologická. Zpravidla stačí říci ve třídě nebo školním rozhlasem, aby se viník přihlásil. Kdo je vinen, přijde a hlásí se. Tento výchovný zisk si mravně vysoko ceníme. Je to důkaz, že je naše výchovné působení na děti účinné a správné.“ (Konvička, 1938, s. 16)

„K vědomí pravdy se váže pravdivost v jednání a poctivost v práci. Skupinová a individuální práce omezuje možnost pracovní nepoctivosti. Avšak jádro není v menší příležitosti, nýbrž je mravní povahy. Opsat výsledky, provést vědomě špatně individuální kontrolu, je věc mravní osobnosti žáka. Tento problém není tak jednoduchý, zvláště ne na dolním stupni, kde se pracovní poctivost musí stát u dětí návykem. Jinak se s pravdivostí a poctivostí stýkáme všude, kde mají žáci individuálně ve vyučování pracovat, provádět samostatné akce, zkrátka jednat samostatně a odpovědně.“ (Konvička, 1938, s. 18)

„Do souboru výchovných principů zařazujeme také **výchovu k samostatnosti**. Samostatnost proniká všemi vyučovacími předměty a uplatňuje se při všech výchovných příležitostech. Učíme děti samostatně myslit a jednat, pokud je to ovšem možné. Samostatná práce se netýká jen metody, jejím předpokladem není jen kvalita žákových schopností, nýbrž i jistá síla vůle. Jak rostou podmínky samostatné práce s věkem žáků, přibývá u nich i samostatnosti. Jiným hlediskem je různé nadání. Problém se nám jeví v tom, do jaké míry mohou žáci za různých okolností samostatně myslit a jednat a jakého vedení je k tomu třeba. Samostatnosti se děti nenaučí mluvením o ní, nýbrž samostatným myšlením a jednáním. Proto jim poskytujeme mnoho možností samostatně řešit situace a úkoly jim formulujeme tak, aby je nezvládaly staticky, nýbrž dynamicky.“ (Konvička, 1938, s. 20)

„V rámci výchovy se snažíme dětem vštípit též základy **smyslu pro krásno**. Děje se tak na všech stupních esteticky hodnotnou úpravou tříd, pracoven i všech ostatních místností ško-

ly, esteticky správným zavěšením obrazů, úpravou zdí a celého školního prostředí tak, aby na děti působilo výchovně. Konkrétně se odráží tato složka výchovy i v obsahu uspořádání skříní, na vývěsních tabulích, v úpravě třídních kronik, alb a obrázkových sbírek. Speciálně pak vedeme děti k výchově vkusu ponejvíce v hodinách výtvarné a technické výchovy, děvčata i v dívčích ručních pracích a v domácích naukách. Naše estetická výchova je orientována veskrze moderně. Proti zbytečnému a neúčelnému dekorativismu, k jednoduchosti a účelnosti, ke kráse přirozené struktury, jednoduchému tvaru, jednoduché a jemné barevné harmonii. (Konvička, 1938, s. 20)

„Ve výchově dětí v mateřské škole se jedná o prvopočátky mravních návyků, kolektivního soužití, čistoty, pořádku a formy slušného a přirozeného vyjadřování. Zdůrazňujeme především příležitost k vyžití se dětských zájmů, volnost dětí v reakcích a přirozenost dětských projevů.“ (Konvička, 1938, s. 20)

## ZÁVĚR

Vznik reformní pedagogiky a reformního školství na počátku dvacátého století byl jednou z reakcí na pokus podřídit školu potřebám společnosti tak, jak je definoval stát. Reformní školství vycházelo z potřeb dítěte, nikoli ze společenských úkolů, na které je třeba dorůstající mládež připravovat. Později se respektování dětské přirozenosti ve výchově obohatilo o sociální dimenzi a vytvoření společenských předpokladů pro rozvoj dítěte.

Současná škola se stala spíše místem na přípravu k povolání. Dnes také ubývá možností dětí získávat sociální zkušenosti z důvodu zmenšování rodin. „Křehkost“ vztahů v rodinách mění podmínky socializace. Výchovná funkce školy ustupuje z důvodu nedostatku času učitelů funkci vzdělávací. Přitom mnozí rodiče spoléhají na školu, že jejich děti vychová, protože oni nemají čas. Je tedy na pedagogovi, aby dítěti poskytl smysl pro řád, svědomitost, důslednost, vytrvalost, schopnost rozhodovat se podle zdravého rozumu a vidět věci v souvislostech. Mnohdy bývá učitel jediným člověkem, který má u dítěte autoritu a je pokládán za vzor. Mladí lidé hledají odpovědi na životní otázky, touží někam patřit a hledají lidi, kterým mohou věřit. Hledají odpověď na otázku „kdo jsem?“ a postupně nacházejí svoji roli ve skupině, vztahy k rodičům, sourozencům, přátelům. Dítě potřebuje mít jistotu, že se někdo zajímá o to, co dělá, jaké má pocity a zážitky. V opačném případě na sebe upozorňuje alespoň nevhodným chováním, které se pak řeší tresty a tím se ještě stupňuje agresivita dětí.

Úlohou pedagoga je pomoci dítěti nalézt vhodné místo v kolektivu, hledat jeho kladné stránky, pověřovat dítě různými úkoly, aby pocítilo svůj význam a úspěch, ocenit snahu dítěte i při ne zcela povedeném výsledku práce. Je třeba navázat kontakt s dítětem, bavit se s ním o filmech, televizních pořadech, knihách, hudbě, o škole, o budoucnosti, o výběru povolání, o zájmech a zálibách. Je nutné ptát se dětí na jejich názory a přání, trpělivě a s respektem jim naslouchat, diskutovat s nimi, vysvětlovat a vštěpovat jim základní hodnoty, na nichž stojí každá společnost: úcta k lidem, solidarita, obětavost, soucit, čest atd.

Chování a jednání dětí a mládeže podstatným způsobem determinuje jejich hodnotová orientace. Cílem výchovy ve škole je formovat hodnotovou orientaci žáků a hledat možnosti, jak hodnotovou orientaci včlenit do celého systému výchovně vzdělávací práce. Hodnotová výchova by měla být uplatňována ve všech vyučovacích předmětech, zejména společenskovedních, nenásilným způsobem a v souladu s obsahem učiva i cítění žáků. Současné

negativní jevy ve společnosti, hlavně kriminalita mládeže, napovídají, že výchova k uznávání hodnot musí být pěstována již od raného věku dítěte. Není to tedy jen záležitost působení školy, ale i výchovy v rodině a širšího okolí dítěte.

Vzhledem k rychlosti vývoje v globalizovaném světě nelze dnes předávat hotové hodnotové systémy otců – týkají se minulosti a jevů, které dnes už často nejsou hodnotami. Proto učitelé nemohou vštěpovat žákům uměle vytvořený systém hodnot, ale musí systematicky formálně i neformálně žákům pomáhat definovat, vysvětlovat a prověřovat jejich vlastní hodnoty a pomáhat jim tak v definování sebe sama a hledání vlastní identity.

Lidstvo se dostalo do situace, kdy změny probíhají tak rychle, že další přežití bude vyžadovat průběžné posuzování hodnot, které uznáváme, našich potřeb, tužeb i vzorců chování.

Budoucnost nepřichází sama od sebe, ale je přímým důsledkem rozhodování a konání jednotlivců a skupin. Představa budoucnosti může pomoci motivovat konání v současnosti a zpětně pomáhá formovat i budoucnost samotnou.

Je třeba změnit myšlení a chování lidstva nejen ve světle budoucnosti chtěné, ale i na základě hlubšího pochopení současnosti jako výsledku určitého vývoje a trendů v minulosti.

Jedním z největších problémů učitelů je nekázeň žáků. Problém kázně a agresivity žáků se stává pro studenty učitelství „strašákem“ vstupu do profese a má odrazující účinek. Poukazují na bezradnost a bezmocnost v obzvláště složitých kázeňských a výchovných situacích. V rámci studia nejsou připravováni na tak náročné situace školní praxe.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ARISTOTELÉS *Etika Nikomachova*. Praha: Rezek, 2009. ISBN 80-86027-29-5.
- BAŤA, T. *Úvahy a projevy*. Zlín: UTB a Zlínský kraj, 2002. ISBN 80-7318-103-7.
- BAŤA, T. *Zlínské školství: Z názorů Tomáše Bati a J. A. Bati na výchovu*. Zlín: 1934.
- BENDL, S. *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3.
- BENDL, S. *Ukážněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: TRITON, 2005. ISBN 80-7254-624-4.
- BLÁHA, I. A. *Ethika jako věda. Úvod do dějin a teorie mravnosti*. Brno: Atlantis, 1990. ISBN 80-7108-023-3.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Brno: Amosium servis, 1992, ISBN 80-85498-18-9.
- CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7367-118-2.
- CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. První svazek: od starověku k osvícenství. Praha: Nákladem vlastním, 2002. ISBN 80-238-7452-7.
- CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Druhý svazek: devatenácté století. Praha: Nákladem vlastním, 2002. ISBN 80-238-8003-9.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČAPEK, R. *Dialogy o výchově*. Hradec Králové: GAUDEAMUS. 2006. ISBN 80-7041-931-8.
- EYRE, L.; EYRE, R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-360-9.
- HEJKAL, A. *Kronika Masarykovy pokusné diferenciované školy ve Zlíně 1929 – 1939*. Státní okresní archiv Zlín – Klečůvka, inventární číslo 449.
- HLADÍK, J. *Společenské vědy v kostce*. 3. Vydání Havlíčkův brod: Fragment, 2004. ISBN 80-7200-966-4.
- HRADILOVÁ, N. *Cesty k výchově charakteru na naší pokusné měšťanské škole*. Zlín. 1938.

JEDLIČKA, R. Problémy socializace, pedagogická diagnostika a práce výchovného poradce ve škole. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

KAŠPÁRKOVÁ, S. Hodnotová výchova v průřezových tématech. In ŠIMONÍK, O.; HORKÁ, H.; STŘELEČEK, S. (Eds.) *Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007. ISBN 978-80-86633-78-7. s. 282 – 287.

KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.

KONVIČKA, V. *Pokusné školy v Otrokovicích – Baťově*. Nákl. pokusných škol v Otrokovicích – Baťově, 1938.

KONVIČKA, V. *Z dílny lidskosti*. Nákl. pokusných škol v Otrokovicích – Baťově, 1939.

KONVIČKA, V. Pokusné školy v Baťově. *Ročenka Baťa 1940*. Redakce časopisu Zlín.

KOPECKÝ, M. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-96-3.

KOŤA, J. Učitelství jako povolání. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

KOZLÍK, J. a kol. *Aktuální historie: kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929 – 1939*. Přerov: Muzeum J. A. Komenského, 1996.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KROČKOVÁ, Š. Diferenciácia a individualizácia ako základné paradigmatá v procese výchovy k disciplíne. In Chudý, Š a kol. *Hledání kořenů výchovy v současné společnosti*. Brno: Paido 2006. ISBN: 80-7315-131-6.

KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.

KUČEROVÁ, S. *Filosofie*. Kunovice: Evropský polytechnický institut, 2004. ISBN 80-7314-031-4.

KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0183-6.

- KUŤÁKOVÁ, E. a kol. *Moudrost věků*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-945-3.
- MASARYK, T. G. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-25554-X.
- MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-473-7.
- Náš zákoníček*. Komenského obecná škola ve Zlíně. Nákladem školy. 1936. Inventární číslo A 2915.
- ONDRÁČEK, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce*. Pardubice: FHS, 2002 80-7194-378-9.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-070-7.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: TRITON, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem*. Olomouc: UP. 2002. ISBN 80-244-0444-3.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1977.
- ROGGE, J. *Páni kluci*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1134-8.
- SAK, P.; SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
- SOKOL, J. *Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1998. ISBN 80-7021-253-5.
- STEJSKAL, C. *Poznátky z všestranného výzkumu žactva pokusných škol v Praze*. Praha: Nákladem vlastním, 1932.
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha: ZVON, 1991. ISBN 80-7113-041-9.
- VRÁNA, S. a kol. *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně*. Zlín: Pokusné školy, 1940.
- VRÁNA, S. *Rozvoj obecných a měšťanských škol ve Zlíně*. Ročenka Baťa 1940. Zlín: Redakce časopisu Zlín.



VRÁNA, S. *Učebné metody*. 3. doplněné vydání. Nákladem Dědictví Komenského v Praze a vydavatelského odboru ÚSJ v Brně.

TVRZOVÁ, I.; KASÍKOVÁ, H. Vybrané otázky vzdělávací politiky a řízení školství. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

WICHEREK, J. *Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech XX. století*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy. 2005. ISSN 0862-8548.

#### **Články v denním tisku:**

Hosté na zlínských školách. *Zlín*. č. 19 ze dne 8. 5. 1936, s. 4. ISSN 1801-2965.

BOBÁK, F. Předválečné pokusné školy. *Zlínský deník*. Ročník 18, 2007, č. 141, s. 7.

MLČOCH, V. Zlínské školství stále roste: 9900 žáků na začátku školního roku 1938/39. *Zlín*, zvláštní otisk, 1938.

## PŘÍLOHA P I: ŠKOLNÍ ŘÁD

Ukázka některých částí školního řádu vytvořeného moravským učitelem Stantejským (1856-1909), citováno podle Tvrzové a Kasíkové (2007, s. 114)

1. *Poslyš žáku, každý den  
ve škole buď přítomen.*
2. *Nemůžeš-li snad přijíti,  
včas se musíš omluviti.  
Po rodičích neb příteli  
vzkaž to panu učiteli;  
co se s žákem doma děje,  
on si vždycky vědět přeje.  
Když zas školu nastupuješ,  
omluvu ať opakuješ.*
3. *Hodní žáci, hodné začky,  
nenoste do školy hračky.  
Jenom co je nařízeno  
v mošně budiž uloženo.*
4. *Chceš-li zdráv a vesel býti,  
důkladně se musíš mýti.  
Také žáčkům pěkně sluší  
hladké vlásy, čisté uši.  
Šaty třeba zalátané,  
mějte čistě spořádané.*
5. *Tímto říd' se vždy pořádkem:  
čtvrt hodiny před počátkem  
přicházívej do školy,  
ale dříve nikoli.*
6. *Školou tiše, zvolna chod',  
rozpuštilost všechnu krot';  
způsobů tu slušných dbej,  
v chodbách hluku nedělej.*
7. *Jak do třídy vkročíš, dítě,  
po křesťansku pozdrav hbitě.  
Čeho potřebí nemáš,  
do přihrádky tiše dáš.  
Přivykat si každý hled';  
na svém místě pěkně sed'.  
Nikdy před vyučováním  
nebav se povykováním.  
Na žaloby, oznámení  
při učení času není.*
- ...
28. *Važ si zpěvných ptáčátek,  
netrap nikdy zvířátek  
a přihlížej také k tomu,  
neubližuj nijak stromu.*

29. *Při hře můžeš býti čilým,  
ale nikdy rozpustilým.  
Za vůz nikdy nesesávej,  
zábavy tam nehledávej.  
Kudy lidé chodívají,  
ať se dítky neklouzají.*
30. *Slušně bav se, zpívej, hrej,  
kamením však neházej,  
v zimě koulí sněhových,  
ať nevidět v rukou tvých.*
31. *Chceš-li bezpečně se koupat,  
musíš v známá místa stoupat.*
32. *Klekání když odzvonili,  
slušno, byste doma byli.*
33. *Karet, cigaret, tabáku  
přísně varuj se školáku;  
nepij nikdy lihoviny,  
jsou to pravé otraviny.*
34. *Chceš-li zachovat své mravy,  
k tanci nechod' do zábavy.*
35. *Zvykej záhy žítí v kázni,  
cvič se stále v boží bázni,  
budeš šťasten v každé době,  
Bohu, vlasti ku ozdobě.*