

## TEÓRIA VÝCHOVY – V DIMENZIÁCH TEÓRIE A PRAXE

***Mária Matulčíková***

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

---

**Resumé:** Štúdia analyzuje problematiku teórie výchovy ako vedenej disciplíny pedagogiky. Hodnotí vybrané terminologické otázky, zabera sa teoretickými (prevažne psychologic-kými) zdrojmi teórie výchovy, približuje zahraničné programy (metodiky) výchovy. Na-črtáva smery rozvoja teórie vychovávania.

**Kľúčové slová:** teória výchovy, disciplína, disciplína kooperativná, vývinová, konštruktívna, teória disciplíny, model disciplíny, program výchovy.

### ÚVOD

Je málo tém v našej súčasnej pedagogike, ktoré by boli spojené s toľkými po-chybnosťami, rôznymi interpretáciami a prístupmi, ako je to v prípade teórie vý-chovy. Z hľadiska historických tradícií sa teória výchovy u nás poníma ako zá-kladná pedagogická disciplína, spolu so všeobecnou didaktickou druhý pilier pedagogiky (L. Bakoš, 1977). V súlade s terminologickými vymedzeniami domén výchovy (Š. Švec, 2003, s. 325) by sme mohli hovoriť skôr o teórii výchovy a vyučovania v podobnom význame, ako sa didaktika označuje ako teória vzdeláva-nia a vyučovania (podtitul učebnicovej práce A. Gogovej, Š. Kročkovej a G. Pin-tesa (2004).

Hned' na začiatok však treba upozorniť, že existuje disproporcia v chápaní teó-rie výchovy v európskom zahraničí, konkrétnie v Nemecku a v Rakúsku, kde ter-mín „Erziehungswissenschaft“ v chápaní W. Brezinku pokrýva informačné pole celej pedagogiky. Jeho poňatie teórie výchovy, vrátane filozofie výchovy, tzv. prak-

tickej pedagogiky, doplnené o novo vymedzenú metateóriu výchovy (W. Brezinka, 2001, s. 49 a nasl.) podľa slov autora korešponduje s anglickým vymedzením terminov, ktoré sa zaoberajú výchovu a vzdelávaním vcelku, teda edukáciou (tamže).

Podobné „rozpaky“ možno nájsť aj pri vymedzení teórie výchovy v Prehľade pedagogiky J. Průchu (2000, s. 49). Autor upozorňuje, že: „Väčšinu toho, čo sa označuje ako všeobecná teória výchovy, možno radiť k filozofii výchovy“ a ďalej uvádza, že názory odborníkov sa líšia v otázke, či je teória výchovy samostatnou pedagogickou disciplínou, alebo je súčasťou filozofie. V kapitole o filozofii výchovy (s. 44 a nasl.) sa odvoláva na sústavu teórii edukácie Y. Bertranda (1998), ktoré boli preložené ako teórie vzdelávania. Samotnú teóriu výchovy potom vymedzuje ako prevažne filozofickú a prevažne empiricky založenú (c. d., s. 50, s. 52). Prakticky založenú teóriu výchovy citovaný autor nevyčleňuje. V tej časti svojej práce, ktorá odporúča študijné pramene k téme „teória výchovy“ (2000, s. 54-55), sú uvedené iba pramene z okruhu teórie vychovávania (J. Pelikán, B. Kraus, publikácie o rodinnej výchove, práce S. Bendla o disciplíne, časopisy Vyčovávateľ, Journal of Moral Education, Sociálnu psychológiu J. Řezáča a Vývinová psychológia M. Vágnerovej).

Podobne sa k problému vymedzenia teórie výchovy postavili aj niektorí odborníci na Slovensku. M. Zelina najskôr analyzoval práce z teórie výchovy (vo význame z anglicky pisanej literatúry. (2004, s. 78 a nasl.) V opore na citovanú literatúru autor navrhoval päť teórii výchovy, ktoré sú vlastne pedagogickými teóriami a možno ich ponímať aj ako teórie alternatívneho vzdelávania a výchovy.

1. Tradičné, reflexívne teórie výchovy,
2. pragmaticko-behaviorálne teórie výchovy,
3. kognitivisticko-scientistické,
4. humanisticko-personologické,
5. multimedialno-virutálne teóre i výchovy (tamže, s 86).

Problematické postavenie teórie výchovy (v našom tradičnom poňatí) má historické zdôvodnenie. Tradičná teória výchovy bola po zmene politickej situácie silne spochybnená, čo sa prakticky prejavilo tým, že mnohé pedagogické fakulty do učebných plánov štúdia učiteľstva, prípadne odboru pedagogika zaradili inované vysokoškolské kurzy s názvom teória personálnej a sociálnej výchovy (bližšie o tom B. Kosová 2000, s. 213), alebo teóriu výchovy vynechali, či „vsunuli“ do iného kurzu. Výchovné otázky začala reflektovať a rozvíjať progresívne sa rozvíjajúca sociálna pedagogika. Spochybnenie teórie výchovy ako pedagogickej disciplíny bolo a zostało späť so spochybnením legitimity výchovy (výchova a manipulácia), s poňatím vzťahu dieťaťa a dospelého v postmodernistickom svete. Humanistická psychológia a pedagogika pôsobili ako katalyzátor potvrdzovania práv dieťaťa bez toho, aby sa brali do úvahy zmenené podmienky socializácie detí, a teda komplexné charakteristiky novej situácie vo výchove, predovšetkým v školskej výchove. Výchovné procesy sa navyše odohrávali a odohrávajú v kontexte spochybnenia tradičných hodnôt a nástupu relatívne nových hodnôt, ktoré sú späť so životom v trhovej spoločnosti.

Významným obdobím v riešení otázok bytnostnej podstaty, postavenia a obsahu teórie výchovy bol rok 2004. V tomto roku redakcia Pedagogickej revue (Š. Švec) iniciovala diskusiu na stránkach časopisu a uverejnila celý rad príspevkov k poňatiu teórie výchovy (M. Zelina, B. Kosová, J. Danek). V tomto roku bola vydaná aj spomínaná monografia: Žiak - sloboda - výchova. Vznikla aj praktická príručka rozvíjania morálno-vôľových vlastností detí – v novej terminológii rozvoja životných zručností (A. Bednárik a kol.). Ďalej nasledovali monografické práce M. Zelinu (Teórie výchovy s podtitulom Hľadanie dobra, 2005), J. Daneka, Z. Zimovej (2006).

## I. PRAKTICKÉ OTÁZKY TEÓRIE VÝCHOVY, TEÓRIA VYCHOVÁVANIA

Začnime otázkou, či existuje ekvivalent našej teórie vychovávania v anglicky písanej pedagogickej literatúre? Akým spôsobom školy, komunity, územné celky napĺňajú potrebu a nutnosť výchovy ako vychovávania?

Aj keď sa procesy výchovy, podobne ako aj vzdelávania v školskej praxi realizujú predovšetkým prostredníctvom **programov**, napr. globálna výchova, výchova charakteru, program pre nadané a talentované deti (Global Education, Character Education, Gifted and Talented Education Program), možno sa stretnúť s teoretickými základmi výchovy, ktoré do značnej miery korešpondujú s našim chápáním teórie vychovávania. V ich názve nemožno nájsť termín „Education“ ani „Theory“. Spravidla sú označované ako „**Discipline**“ s rôznymi prívlastkami **Cooperative, Developmental, Rational, Constructive**. (L. Albert, 1976, M. Watson, et. al., 2005). Významovo sa výraz „Discipline“ viaže na dodržiavanie vopred stanovených noriem správania a na procesy učenia sa istých želaných vzorcov správania. Implicitne je v tomto pojme zahrnuté aj riešenie otázky kontroly, a to v modalite vonkajšej a vnútornej.

Spomíname sme, že aj keď sú tieto teórie opísané v monografiách (podrobnosťou spracovania a rozsahom odborného textu sú veľmi podobné našim teóriám výchovy), koncepcne sa od teórie výchovy v našom chápání odlišujú zásadným spôsobom. Sú prakticky orientované. Explicitne sú formulované s ohľadom na podmienky školskej praxe, sú teda „teóriami“ školskej výchovy a sú pragmaticky proaktívne založené. Majú ambície nielen riešiť náročné výchovné situácie (vrátane konfliktov), ale predovšetkým zabezpečiť optimálne podmienky na učenie sa a rozvoj každého dieťaťa. Tieto „teórie výchovy“ tak nadobúdajú podobu teoreticky zdôvodnených a overených výchovných prístupov a často sa uvádzajú ako súčasť výchovného manažmentu, alebo manažmentu školskej triedy.

V odbornej literatúre sa ešte možno stretnúť i s pojmom **model školskej disciplíny** (T. Husén. (ed.), 1985, s. 1413). Trojdimenziólny model výchovnej disciplíny Curwina a Mendlera (1980), ktorého podstatu tvorí výchovné riadenie školskej triedy, založené na individuálnej učiteľovej filozofii a štýle vyučovania podčiarkuje komplexnosť riešenia otázok školskej výchovy a prepojenosť s didak-

tickými stránkami pedagogického pôsobenia. Model vyzdvihuje prevenciu, zdôrazňuje dôležitosť informovanosti učiteľa o vlastnom správaní, hodnotách a očakávaniach, o poznaní záujmov žiakov, o schopnosti rozpoznať a vyjadriť citové rozpoloženie, o schopnostiach participovať na formulácii pravidiel triedy a uplatňovať rozmanité metódy a prístupy viacerých teórií.

Ak sa hovorí o **teóriach disciplíny** „Theory of Discipline“ (tamže, s. 1409-1410), znamená to jasnú orientáciu na prehľad celých pedagogických systémov alebo koncepcii. Spomínajú sa dva smery historického myslenia: prísna vonkajšia externá kontrola (uvádza sa príklad J. Lockeho) a vnútorná kontrola (ilustrovaný na myšlienkach J. Deweya a A. S. Neilla).

Prakticky všetky novšie pramene zdôrazňujú význam vnútornej kontroly vo výchove a v utváraní výchovnej disciplíny – dôvodiac, že vynútená (vonkajšia) disciplína často zastiera skutočné príčiny výchovných problémov. Aj prehľad problematiky disciplíny je vedený s ohľadom na hľadanie účinnej alternatívy voči trestom (T. Husén, tamže). Poukazuje sa na nevyhnutnosť usporiadať učebné prostredie tak, aby vychádzalo v ústrety detským potrebám učiť sa.

Podobne aj v prameňoch, ktoré analyzujú výchovu z kresťanských pozícií, badať príklon ku **konštruktívnej disciplíne detí** (Moving Toward Constructive Child Discipline, 2005, s. 15-17), hoci J. Dobson (1995a, b) konštatoval oprávnenosť výnimočných telesných trestov v situáciach, keď je dieťa vzdorovité. Citovaný autor dôvodí, že každé dieťa vníma svojich rodičov ako symboly poriadku, práva a spravodlivosti a vnútri sa cíti odmietané, ak rodič nereaguje na výzvy dieťaťa a nechá ho robiť také zlé veci (1995a, s. 83). Vnútorná odcudzenosť, ktorá vzniká takýmto spôsobom, je podoprená citátom z Biblie (12. kapitola Listu Židom).

Ak dlhšiu dobu sledujeme odbornú reflexiu problematiky výchovy v zahraničí, nemôže nám ujsť, že v nej chýba fenomén výchovnej autority. Miesto toho sa hovorí o vonkajšej (negatívne vnímanej) a vnútornej kontrole správania. Výchovná autorita bola hlavnou téhou kresťanskej výchovy a, samozrejme, socialistickej výchovy. Postupom času sa aj v liberálnych prístupoch výchovy ukázala potreba zreteľnejšej „vonkajšej kontroly“ a v reflexii výchovy našiel uplatnenie termín **limity** (sociálne limity) alebo hranice. Všeobecne platí, že pre pedagogickú reflexiu výchovy je v súčasnosti príznačné hľadanie možností ako vychovávať bez trestov.

Avšak načrtnutie perspektív výchovy úplne bez trestov zrejme nemôže mať reálny základ. Spoločnosť sa stále viac organizuje, čo so sebou nevyhnutne prináša potrebu presnejších a prísnejších pravidiel a následne trestov za priestupky (J. Prekopová, 1999, s. 16).

## **II. TEORETICKÉ ZDROJE NA TVORBU KONCEPCIÍ (TEÓRIÍ) A PROGRAMOV ŠKOLSKej VÝCHOVY**

Podrobnejšie štúdium spomínaných programov a prístupov vo výchove, ďalej programov škôl, ktoré majú výchovné zameranie, ukazuje, že existujú teoretické východiská, ktoré umožňujú tvorbu takýchto školských dokumentov.

Sú nimi: teórie, alebo časti teórií o ľudskom správaní sa (všeobecne), o morálnom vývine (všeobecne alebo v príslušnom veku dieťaťa), o sebaponimání, o hodnotách a ich osvojovaní, o vzorcoch správania, o ich nadobúdani a výchovnom modifikovaní. Snáď najviac teórií je k dispozícii o komunikácii a jej využití: vo výchove detí, v komunikácii s rodičmi, v náročných a špecifických výchovných situáciach, v organizačnom rámci riadenia školskej triedy. Najčastejšie citované sú práce autorov H. Ginnota, Th. Gordona, E. Berneho. Niektoré z teórií sú pôvodne psychologické alebo psychiatrické (A. Ellis), dôležitá časť z nich patrí do humanistickej psychológie (C. Rogers, A. Maslow, H. Ginnot) a časť sa vzťahuje na kognitívny vývin dieťaťa (L. Kohlberg). Sú teórie, ktoré sa snažia javy výchovy vysvetľovať z pozície tvarovej (geštalt) psychológie (A. Höfer, 2002).

Niektoře z týchto teórii, najmä z humanistickej psychológie, možno nájsť aj v našich učebniciach teórie výchovy (B. Kosová, 2005). Najdostupnejší prameň, ktorý podáva prehľad o týchto teóriach (v kontexte humanistickej psychológie) je monografia J. S. Cangelossiho (1993), z encyklopédických prameňov je to citovaná práca z pedagogickej encyklopédie T. Huséna.

Bolo by azda treba upozorniť, že výchova a výchovná disciplína sú integrálnou súčasťou kultúry, paralelne (a súčasne) kultúry národnej i komunitnej. Kultúra determinovala celkové poňatie výchovy, jej ciele i metodiku výchovy a späťne prax výchovy má výstupy, ktoré zasahujú do kultúry komunitnej. Aj v podmienkach procesov, ktoré označujeme ako globalizácia, nestráca význam historická tradícia a treba ju zohľadniť aj pri koncepcných úvahách a projektovaní procesov výchovy do budúcnosti.

Najstaršie a doteraz zachované teoretické základy výchovy predstavujú prístupy **behaviorálnej modifikácie správania**. E. L. Thorndike a B. F. Skinner z vedeckých pozícií upozorňovali, že správanie sa je naučiteľné a je záležitosťou vonkajšieho prostredia, či a akým spôsobom správanie sa človeka posilní, alebo zoslabí. K problémom vo výchove dochádza preto, že vonkajšie prostredie posilňuje negatívny vzorec správania. Jeho zmena je podmienená zmenou vonkajšieho prostredia, pričom posilňovanie môže prebiehať kontinuálne alebo periodicky. Behaviorálny teoretický základ výchovy sa v priebehu vývinu spojil s prístupmi kognitívnej psychológie a postupne sa integrovali aj poznatky skupinovej dynamiky (**K. Lewin**).

Mimoriadne rozsiahly je prehľad prístupov k výchove z pozície teórie sociálnej a pedagogickej komunikácie. Výchova sa na prvý pohľad javí ako komunikácia a môžeme o nej uvažovať ako o vonkajšej rovine ľudského a výchovného vzťahu. Práve komunikácia je z hľadiska vedy a potreby čo najobjektívnejšieho skúmania vďačný objekt skúmania. Je terénom, v ktorom možno uplatniť behaviorálne i kognitívne prístupy a umožňuje tiež nahliadnuť do hlbších oblastí psychiky človeka, ktoré spôsob komunikácie ovplyvňujú – transakčná analýza **E. Berneho** a stavy Ja prejavujúce sa v komunikácii (T. A. Harris, 1997). Výchovu môžeme zo systému komunikácie nielen skúmať, ale aj diagnostikovať aktuálny stav Ja a zvoliť vhodnú modalitu odpovede na vyslovenú repliku. Potom môžeme prostredníctvom premyslenej komunikácie rozvíjať osobnosť dieťaťa tak, aby smerovala

k úrovni dospelého. Podobne možno do výchovných stratégii kognitívno-behaviorálneho zamerania integrovať aj poznatky skupinovej dynamiky.

Analýza a reflexia komunikácie umožňuje tiež pochopenie a precítenie cito-vých a vzťahových kontextov verbálnych a neverbálnych prejavov ľudí. Je nepochybne významným prostriedkom rozvíjania schopnosti pochopiť iných i samého seba. Počúvanie a reflexia myslenia a cítenia, súhlas, prijatie a spätná väzba, spolu so slobodou vyjadrovania vlastných pocitov a názorov, nedirektívny štýl výchovy, akceptácia a empatia patria k základným znakom pedagogických prístupov **C. Rogersa a rogeriánov**. Samotný C. R. Rogres, ako je známe, pripisoval mimoriadny význam ľudskému vzťahu (v terapii, poradenstve, ale aj vo vzdelávaní) a veľa pozornosti venoval tzv. napomáhajúcemu vzťahu. (1996, s. 37-55)

Ak hovoríme o humanistickej psychológii a jej vplyve na koncepcné ponímanie výchovy a výchovných problémov, musíme spomenúť Maslowovu teóriu potrieb. Podľa **A. Maslowa** existuje priama súvislosť medzi kvalitou výchovného prostredia a správaním sa dieťaťa. Dieťa, ktorému sa nedostáva uspokojenia niektornej z potrieb, má tendenciu tento deficit kompenzovať nevhodným správaním.

Ďalší humanistický psychológ **R. R. Abidin** ešte poukázal na dôležitosť osobného cítenia. Pocit „mať hodnotu“, byť milovaný, prijatie a spätná väzba od iných, mať ciele, rozumieť svetu, pôsobiť na iných, byť nezávislý a disponovať sebakan-trolou považoval za dôležité podmienky rozvíjania pozitívneho sebaobrazu a následne vhodného sociálneho správania.

Humanistická psychológia (a pedagogika) sa rozvíjali v období silnejúceho hnutia za Ľudské práva a za práva dieťaťa. Významný podporný impulz pre takýto spôsob nazerania na ľudské vzťahy a zvlášť na vzťah medzi dospelym a dieťaťom poskytla psychoanalýza. Traumatický model **S. Freuda** (V. Vavrda, 1997, s. 197 a nasl.) vyvolal veľkú odozvu aj u **A. S. Neilla**, ktorý v praxi overil a teoreticky formuloval svoju koncepciu **antiautoritatívnej výchovy**. Ako je známe, autoritu dospelého akceptuje v situáciach a podmienkach, ked' detské sily nestačia na zvládnutie úloh a potrebujú oporu dospelého. Inak sa úprimne zasadzoval za rovnosť vzťahov, pričom vek detí nemal žiadny význam. A. S. Neill mal taký rešpekt voči možnosti poškodenia psychiky dieťaťa nesprávnou výchovou, že vo svojej škole zaviedol níelen dobrovoľnosť vyučovania, ale aj tzv. súkromné hodiny (podľa neho boli dôležitejšie ako samotné vyučovanie). Ulohou vychovávateľov bolo v rozhovore „neutralizovať“ alebo eliminovať tie škodlivé „výchovné“ vplyvy, ktoré by mohli poškodiť detskú psychiku. Sám takéto kabinetné rozhovory viedol a deťom o psychoanalýze dokonca prednášal. Na antiautoritatívnu výchovu nadviazali úvahy o tzv. čiernej pedagogike (výchova, ktorá podrobuje dieťa vôli autority a stáva sa škodlivým sámoučelom) a úvahy o odstránení výchovy (H. von Schoenebeck, 1997).

V čase, ked' A. S. Neill overoval a formuloval myšlienky o antiautoritatívnej výchove, dvaja významní predstaviteľia európskej reformnej pedagogiky vytvorili koncepcie výchovy, ktoré (podľa nášho názoru) ponúkajú riešenie problému formulovaného **M. Foucaultom** (citované podľa P. Ondrejkovič 2004, s. 191): „Hľadanie formy morálky, ktorá by bola prijateľná pre každého - v tom zmysle, že by sa jej každý mal prispôsobiť - pokladám za desivé“.

Jedným z nich bol **R. Steiner**, ktorý ponúkol riešenie prostredníctvom podrobne spracovanej teórie **etického individualizmu**, publikovanej v diele Filosofie svobody (1991). Treba upozorniť, že toto filozofické dielo je písané jazykom, ktorý nie je „začažený“ Steineroiou tradičnou terminológiou a umožňuje objektívne posúdiť logickosť jednotlivých teorém. Teóriu etického individualizmu potom R. Steiner premietol do metodiky výchovy a vyučovania vo waldorskej škole (bližšie M. Matulčíková, 2005, s. 133-145). Druhou osobnosťou bola **M. Montessoriová**, ktorá sice túto tému nespracovala systematicky a jej teóriu výchovy vlastne treba konštruovať z pedagogických prác písaných napospol živým, biológiou poznáčeným expresívnym jazykom. Myšlienkový odkaz M. Montessoriovej dotvoril A. Gangadean v príspevku na medzinárodnej konferencii o pedagogickej teórii M. Montessoriovej v Prahe (M. Matulčíková, 2005, s. 188-195). Jej teóriu výchovy a vzdelávania detí doplnil o teoretické úvahy a konkrétnie kroky, ako môže dospelý človek dospieť k multikultúrnemu, multináboženskému, jednoducho všeobecnému porozumeniu.

Pristupy oboch reformných pedagógov k výchove majú veľa spoločných znakov, základný rozdiel spočíva v tom, že kým u Montessoriovej sa k etickému individualizmu dieťa dopracuje v individuálnej a skupinovej práci (učením sa), u R. Steinera išlo o postup k etickému individualizmu v spoločenstve, ktoré vytvárali školské triedy, spoločenstvo školy i priateľov školy.

Týmto konceptom, nazvime ho „etický individualizmus“ sa zrejme zaoberali viacerí filozofi, z hľadiska teórie výchovy si treba všimnúť individuálnu psychológiu **A. Adlera**. Približne v tomto význame používa termin „cit spolupatričnosti“ a uvažuje o ňom v širších, súvislostiach univerza (príroda, kultúra). V jeho ponímaní ide o indikátor duševného zdravia a psychicky zdravý človek je ten, ktorý prejavuje zodpovednosť, spoluprácu a prispieva k spoločenskej harmónii ľudí a života vo všeobecnosti. (bližšie A. Adler, 1991, W. G. Nicoll, 2004). Aj keď sa možno stretnúť s rôznymi interpretáciami tohto klúčového fenoménu individuálnej psychológie (okrem iných aj socialistickou), skutočnosťou zostáva, že táto teória sa využíva v terapii, v bežnej výchovnej praxi a v praxi práce s deťmi s vysoko problémovým správaním.

Adlerovu individuálnu psychológiu považujeme za u nás nedocenený zdroj rozvoja teórie výchovy (o sociálnej pedagogike ani nehovoriac). O metodiku výchovnej práce s tzv. zvyškovou triedou sugestívne informovala K. Wegner (1995).

Do teórie výchovy významne zasiahol **R. Dreikurs, G. Lay** a ďalší stúpenci individuálnej psychológie A. Adlera **F. X. Walton, R. L. Powers** (2002a, b.). Vo výchove stavajú na zodpovednosť, možnosti voľby správania a reflexie po/citovej stránky výchovného vzťahu. Ich teória vysvetluje nevhodné správanie, ktoré nemá príčinu v minulosti, ale je motivované účelom. Poskytuje návody na jeho riešenie a rovnako má ambíciu byť alternatívou voči „metóde trestu“. Dostala názov: **Prirodzené a logické dôsledky**. Podľa tejto teórie deti a dospejvajúci s nevhodným správaním sa sledujú (a to často nevedome) chybné ciele: získanie pozornosti, moc, pomsta, predstieraná bezmocnosť (neadekvátnosť). Zaujímavé je, že pri diagnostike chybného cieľa, ktoré určuje správanie sa dieťaťa, sa využíva aj diag-

nostika aktuálneho prežívania učiteľa. Filozofické a psychologické názory A. Adlera spolu s Dreikursovou teóriou chybných cieľov správania sú základom jedného konceptu školskej výchovy, ktorý autorka nazvala Cooperative discipline (L. Albert, 1976).

Aj keď myšlienky humanistickej psychológie roky zostávali aktuálne, v priebehu času sa ukázali problémy a nutnosť rozvinúť poznatky vo vzťahu k potrebám školskej praxe.

**Haim Ginnot** rozvíjal Rogersove myšlienky v prístupoch, ktoré boli založené na premyslenom využívaní prostriedkov verbálnej a neverbálnej komunikácie a zamerané boli na ciele výchovy (J. S. Cangelossi s. 40-42 a s. 93-118). Pochvalu ako tradičný prostriedok výchovy odmietol a poukazoval na jej negatívny vplyv. Dôvodil, že trestanie robi z dieťaťa cudzinca, nepriateľa, partizána alebo zajatca a rukojemníka (T. Husén, tamže, s. 1410). Varoval pred vytváraním nálepiek a odporúčal hodnotiť správanie, nie osobnosť.

Humanistické pozície vo výchove významne rozšíril **W. Glasser**, jeden z najčastejšie citovaných autorov. Jeho teoretické poznatky a prístupy sú najčastejšie preberané do konkrétnych koncepcií a programov výchovy (disciplíny). W. Glasser odporúča zavádzat do života triedy pravidlá (formulovať ich v spolupráci so žiakmi) a dôsledne dbať na ich dodržiavanie. Upozorňoval, že dieťa je schopné voliť si spôsob správania a učiteľ/učiteľka by sa nemali nechať ovplyvniť dôvodmi ospravedlňovania, ktoré deti často uvádzajú. Výchovná pevnosť sa má prejavovať v individuálnych rozhovoroch s dieťaťom, ktoré prijaté pravidlá porušilo (autor poskytol aj príklady vedenia rozhovoru (J. S. Cangelossi, s. 44, M. Pash a kol., s. 383). Odporúčal tiež (celo)skupinové rozhovory o problémoch v skupine či v triede, známe ako „krúžky kvality“ (Pash a kol., s. 375).

Na dôkladnej znalosti komunikácie je založený aj ďalší, veľmi známy prístup k výchove detí a v komunikácii s rodičmi, prístup **Thomasa Gordona** (1974). Bol presvedčený, že učitelia preto trávia toľko času riešením výchovných problémov, lebo používajú represívne metódy a metódy demonštrujúce silu (hrozba trestu, aktuálny trest, verbálne zosmiešnenie, blamovanie). Takéto metódy vyvolávajú odpor, odplatu a rebéliu. Odporúčal teda demokratickú komunikáciu, založenú na aktívnom počúvaní, na Ja správach, pomenovaní problému (čí je to problém) a na dohodách.

Ďalším krokom do hlbších dimenzií výchovného vzťahu a interpretácie výchovne problémového správania je teória **L. Ratha**, založená na objasňovaní hodnôt. Luis Rath sa pokúsil priblížiť poznatky o tom, ako ľudia prichádzajú k istým presvedčeniam a zaužívaným vzorcom správania (T. Husén, tamže, s.1411). Centrom záujmu je tu **vzťah medzi problémovým správaním a nejasným hodnotami**. Upozornil, že nejasné hodnoty súvisia s takými prejavmi v správaní sa, ako sú: apatia, úteky, neistota, nesústredenosť, nadmerný konformizmus, sústavný nesúhlas, neúprimnosť. K problémom vo výchove ešte môže viest' rozpor medzi hodnotovými systémami účastníkov výchovného vzťahu, môže ho spôsobiť aj nesúlad, alebo protichodnosť hodnôt, ktoré vyznávajú deti a ich vychovávatelia. V tomto prípade nadobúda veľký význam objasňujúca komunikácia, vedená v nedirektív-

nom, akceptujúcim prístupe. V komunikácii myšlienok, zdieľaní pocitov možno znova premyslieť hodnoty a naučiť sa akceptovať odlišnosť.

Pri tvorbe programov sa využívajú aj poznatky známeho psychiatra A. Ellisa, ktorý sa zaoberal iracionálnymi charakteristikami presvedčení, ktoré určujú ľudské správanie. Formuloval 12 presvedčení, ktoré boli neskôr redukované na bezpodmienečné nároky (zmena túžby na nutnosť („musím“) a to v oblasti osobného úspechu, súhlasu a odobrenia druhými ľuďmi, d'alej katastrofizovanie, frustračná intolerancia a generalizovaná nihilizácia hodnôt (O. Kondáš, J. Kordáčová, 1998, s. 143-149).

Ked'že sa v ľudskom správaní uplatňuje aj aktuálna úroveň racionálneho uvažovania a zvlášť morálneho usudzovania, veľký význam pre teoretickú analýzu výchovných procesov majú poznatky L. Kohlberga. Zdôrazňoval, že okrem morálneho usudzovania je dôležitý aj inteligenčný kvocient, a stanovil 6 stupňov morálneho vývinu. Zastával názor, že väčšina problémov v školskej výchove (discipline) pramení v nesúlade, nerovnováhe medzi stupňami morálneho usudzovania, ktoré na jednej strane očakáva a vyžaduje škola a ktorým disponuje samotné dieťa.

### **III. KONCEPCIE, METODIKY A PROGRAMY VÝCHOVY PRE ŠKOLSKÚ TRIEDU A ŠKOLU**

Štúdium novších prameňov ukázalo, že v súčasnosti sa odborníci v teórii výchovy opäť vracajú k mravnej výchove, to znamená, že teóriu a metodiku výchovy rozvíjajú zo základov morálnych hodnôt.

V nasledujúcim texte sa sústredíme na aktuálne teórie vychovávania – **teórie a metodiky výchovnej disciplíny**, ktoré sú známe ako:

- rozvíjajúca disciplína
- vnímová trieda
- kooperatívna disciplína
- pozitívna akcia
- druhý krok
- efektívna mravná (charakterová) výchova.

#### **Rozvíjajúca výchovná disciplína – Developmental Discipline** ([www.devstu.org](http://www.devstu.org))

Je súčasťou uceleného pedagogického programu Projekt rozvoja dieťaťa (Child Development Project, Oakland California). Určený je materským a elementárny školám, v ktorých sú výchovné a vzdelávacie aktivity pedagogicky prepojené. Napríklad kooperatívne formy vyučovania deťom umožňujú zažiť prosociálne hodnoty a rozvíjať návyky prosociálneho správania – dobroprajnosť, ochota pomôcť, zodpovednosť za seba aj za iných, vyučovanie čítania a literárnej výchovy vedie k poznaniu hodnôt a im prislúchajúcich spôsobov správania.

Rozvíjajúca výchovná disciplína ako jeden z hlavných komponentov pedagogického programu má tri súčasti:

1. **pomoc deťom pri uplatňovaní prosociálneho správania** v školskej triede i mimo nej,
2. **rozvíjanie empathického porozumenia iným** na základe vlastných (priamych) skúseností, diskusíi a rozhovorov o konaní postáv detskej a beletristickej literatúry,
3. **rozvíjanie úcty k prosociálnym hodnotám**, pomoc pri utváraní individuálneho hodnotového systému dieťaťa.

Teoretickým východiskom programu je téza (a presvedčenie pedagógov), že väčšina detí má predpoklady **prijať hodnoty svojej komunity, vytvoriť si osobný morálny systém a konať tak, aby sa tým uspokojili ich vlastné potreby a zároveň aby toto konanie prospievalo aj iným**. Podobne ako ďalšie súčasné „teórie“ výchovy (a výchovnej disciplíny), aj tento program je **koncipovaný pozitívne** a odmieta tzv. tradičné tresty a spôsoby kontroly – vyučovanie, tlak, tresty. Špecifíkom tohto programu je, že počíta s **výchovnou autoritou učiteľa**, opiera sa o náklonnosť a dobrú vôľu učiteľa, ktoré dieťa pocituje.

Tvorcovia programu predpokladajú, že deti majú schopnosti spoznať, že **ich správanie môže spôsobať pozitívne aj negatívne následky iným ľuďom**, ktorí ich pociťujú. Deťom program poskytuje priestor na voľbu spôsobov správania, ale táto voľba sa (vzhľadom na vek) zabezpečuje systémom vnútornej i vonkajšej kontroly.

### Základné prístupy a postupy rozvíjajúcej výchovnej disciplíny

1. Prvým dôležitým bodom rozvíjania výchovnej disciplíny detí v tomto programe je **vytváranie teplých a podporujúcich vzťahov medzi učiteľom a jednotlivými deťmi**. Každé dieťa je prijímané vo svojej jedinečnosti, jeho potreby, želania a očakávania sú pre pedágoga významné. Výchovný vzťah deťom poskytuje zážitok bezpečia a opiera sa o dôveru.

Každé dieťa sa učí, ako jeho správanie ovplyvňuje pocit pohody/nepohody u iných ľudí, učí sa chápať, ako súvisia v spoločenstve dané pravidlá správania a vlastné ponímanie spravodlivosti a dobroty.

2. Dôležitou súčasťou výchovných prístupov je **vytváranie spoločenstva** (komunity v triede), kde sa napĺňajú potreby každého jednotlivého dieťaťa, ide hlavne o potreby bezpečia, rešpektu, autonómie a spolupatričnosti. Vytváranie spoločenstva je založené na spoločných učebných cieľoch a vzájomnej zainteresovanosti detí na učebných úspechoch (samozrejme, bez súťaženia). Osobná autonómia je limitovaná skupinovou konšteláciou, to platí o spoločenstve ľudí vôbec, rovnako aj o školskej triede. V školách s týmto programom sa deti učia poznávať a dodržiavať hranice (limity) v ohľaduplnom a pedagogicky rozvíjajúcim prostredí. Náklonosť a dobrá vôľa pedágoga môže pôsobiť stimulačne, ak ide ruka v ruke s pozitívou sociálnou klímom v triede (v skupine).

**3.** Pedagógovia asistujú deťom pri nachádzaní vlastného **kognitívno-morálneho systému** a pomáhajú deťom v tom, aby pochopili, ako môžu tieto všeľudské hodnoty napĺňať v každodennom živote. Deti dostávajú možnosť rozhodovať sa, byť autonómne v plnení dohôd. Prostredníctvom tém z vyučovania dostávajú príležitosť spoznávať hodnoty, prostredníctvom cielene utvorených hrových aktivít precvičiť sociálne zručnosti (spôsobnosť). Výchovný program venuje pozornosť rozvíjaniu schopnosti sebakontroly. Na začiatku školského roka možno začať otázkami: Čo si želáme? Aká má byť naša trieda? Paní učiteľka, pán učiteľ môžu deťom pomôcť tým, že objasnia, ako spolu súvisia praktické predstavy o správaní a dianí v triede s morálnymi hodnotami - spravodlivosť, dobroprajnosť, úprimnosť, statočnosť. Pravidelné stretnutia s triednym učiteľom/učiteľkou umožňujú sledovať dodržiavanie pravidiel a pedagogicky zasiahnuť vhodným spôsobom a na mieste, kde je to potrebné.

V tomto výchovnom programe sa využívajú aj modifikácie výchovnej metódy kontroly.

Ide o **nepriamu kontrolu** – organizácia učebného prostredia, s cieľom predchádzať výchovným problémom, d'alej sú to metódy výchovných požiadaviek, výstrahy a upozornenia na logické dôsledky správania a v prípade potreby i techniky asertívnej komunikácie a zásahov (ukončenie nevhodného – ubližujúceho, rušivého správania).

V programe sa veľký význam pripisuje sebasplňujúcim predpovediam (Pygmalion efekt), preto sa v pedagogickej príprave pedagógov venuje veľká pozornosť tomu, ako si učiteľ vytvára obraz o dieťati (a ako môže tento obraz učiteľa na dieťa pôsobiť).

Na základe štúdia dostupných materiálov možno konštatovať, že výchovný program postupuje od skúseností a konania dieťaťa, využíva výchovné sily spoločenstva a citlivo vedie k všeľudským hodnotám. Rozvíja cit spolupatričnosti, učí porozumieť vlastnému i cudziemu správaniu a v konečnom dôsledku pripravuje a posilňuje schopnosti sebakontroly. Patrí k pozitívm programu, že výchovu uplatňuje v súčinnosti s vyučovaním.

### **Vnímavá trieda (Responsive Classroom), Northeast Foundation for Children, [www.responsiveclassroom.org](http://www.responsiveclassroom.org)**

Je to d'alsí výchovný program, ktorý sa sústredí na nižšie ročníky základnej školy a svoje poslanie vidí vo vytvorení (poskytnutí) učebného prostredia, v ktorom sa deti vzdelávajú (učia sa) a rozvíjajú sa aj z výchovnej (sociálnej a morálnej stránky). V americkom pedagogickom jazyku sa hovorí o **spájaní akademického a sociálneho učenia**.

Podobne ako iné programy, aj tento svoje výchovné pôsobenie odvodzuje od vytvoreného **vzťahu medzi učiteľom a žiakom**. Programovo je táto požiadavka vzťahovosti formulovaná v týchto bodoch programu:

1. Sociálne učenie je aspoň také dôležité ako akademické učenie sa.

2. Je rovnako dôležité – aj to, čo sa deti učia, aj to, ako sa učia. Obsah a proces vyučovania a učenia idú ruka v ruke.

3. Najväčší kognitívny (poznávací) rast možno dosiahnuť prostredníctvom sociálnej interakcie.

4. Aby bolo dieťa úspešné – v učení i v sociálnom správaní – potrebuje mať rozvinuté určité sociálne spôsobnosti (kooperatívnosť, asertívnosť, zodpovednosť, empatia a sebakontrola).

5. Pre učiteľa je rovnako dôležité aj ovládanie učiva, ktoré vyučuje, ale aj poznanie, aké je dieťa z hľadiska jeho individuality, možností rozvoja, kultúrneho záemia.

6. Pre výchovu dieťaťa má zásadný význam poznanie rodiny a partnerská spolupráca s rodinou.

7. Spolupráca dospelých v škole je rovnako dôležitá ako pedagogické schopnosti jednotlivého učiteľa v práci s dieťaťom.

Tieto zásady výchovného vyučovania sa v praxi napĺňajú prostredníctvom určitých foriem, metód a aktivít. V praxi sa používajú:

### **1. Ranné stretnutia**

Predstavujú sociálnu formu vyučovania, ktorú poznajú a uplatňujú viacerí učitelia aj na našich školách. Je to každodenné utváranie spoločenstva (komunity) a prebieha ako stretnutie, pre ktoré je príznačná atmosféra bezpečia prijatia a akceptácie. Deti majú možnosť rozprávať o svojich pocitoch, problémoch, radosťach. Učia sa počúvať iných, porovnávať názory, poskytovať si spätnú väzbu, podporu a pomoc. Je priestorom na premyslenú integráciu/inklúziu detí z rôznych minorít, detí so zdravotným, sociálnym, kultúrnym hendikepom. Umožňuje prirodzenú výchovu k tolerancii a humanizmu.

### **2. Pravidlá správania a logické dôsledky správania**

Výchovný program sa dištancoval od techník trestov a vonkajšej kontroly (dospelých). Správanie, komunikáciu a interakciu (spolužitie) určujú pravidlá, ktoré stanovujú deti pod vedením učiteľky/učiteľa, teda spolu. Východiskom tvorby a voľby pravidiel je rozhovor o želaných a neželaných spôsoboch správania v spoločenstve. Aj v tomto programe sa vychádza z predpokladu, že sa dieťa dokáže rozhodovať o spôsobe svojho správania. Deti sú vedené k sebakontrole a pri porušovaní pravidiel sa využívajú **logické dôsledky** (náhrada trestov). Logické dôsledky sú odvodené, ako je známe, od povahy konania dieťaťa (nie od rozhodnutia či svojvôle učiteľa) a subjektom ich uplatňovania je spoločenstvo. Program má ambície rozvíjať u detí zodpovednosť a sebakontrolu.

3. Tretí pilier výchovného programu stavia na **pozitívnej vnútornnej učebnej motivácii**. Vychádza z predpokladu, že deti, ktoré sú zaujaté učením, nemajú potrebu vyvíjať nevhodné správanie. Spôsob vyučovania, ktorý program vyžaduje, sa označuje ako vedenie v objavovaní a je zameraný na stimuláciu učebnej motivácie, poskytovanie učebných príležitostí a spravodlivosť vo vyučovaní.

**4. Možnosť voľby v učení a vo vyučovaní** je princíp, ktorý počíta s motivačným účinkom výberu. Žiaci, ktorí majú možnosť vyberať si z ponuky, rozvíjajú sa v rozhodovaní, rastie ich zaujatosť učením a tiež schopnosť sebamotivácie.

**5. Organizácia vyučovania v triede** – je princíp, ktorý upozorňuje na význam organizačných podmienok vyučovania – usporiadania priestoru, príprava učebných materiálov a médií, hladký priebeh vyučovania. Tieto podmienky prispievajú k zvýšeniu učebnej efektívnosti detí.

**6. Spolupráca s rodinami** je dôležitou súčasťou výchovného programu. Rodičia sú chápani ako významní partneri vo výchove a vo vzdelávaní, od tejto spolupráce závisí nielen úroveň vedomostí detí, ale aj vychovanosti. Formy spolupráce sú premyslené a starostlivo rozvíjané.

Aj pre tento program sú vypracované pracovné materiály: obrázky, karty, súbory otázok, námety na hranie roľí a výtvarné vyjadrenia.

### Kooperatívna disciplína (Linda Aliberty, 1976)

Je to ucelená metodika výchovy, ktorá poskytuje zrozumiteľné vysvetlenie základov výchovy a tematicky usporiadane súbory výchovných postupov a stratégii v riešení výchovných situácií. Vychádza z interpretácie ľudského vzťahu a výchovy z pozícii individuálnej psychológie a využíva tiež poznatky iných psychologických teórií W. Glassera, A. Ellisa, E. Berneho. Podľa nášho názoru patrí k najlepšie prepracovaným, komplexným metodikám výchovy.

Výchovu a disciplínu táto metodika poníma pozitívne, vychádza z presvedčenia, že dieťa si dokáže vyberať vhodné spôsoby správania a že základom výchovy je kooperatívny vzťah medzi učiteľom a žiakom. Výchova má prebiehať plánované, do spolupráce treba zapojiť samotné deti, rodičov, vedenie školy a lokality, pretože z premyslenej výchovy môže získať celá komunita (nielen školská trieda či škola). Podobne ako v iných výchovných programoch aj tu sa veľký význam pripisuje zapojeniu rodičov do školskej výchovy a program zdôrazňuje schopnosť detí sebakkontrolu a sebavýchovy.

Komplexnosť metodiky výchovy vytvárajú **tri oblasti teoretických základov výchovy**:

1. Do prvého okruhu teoretických základov výchovy patrí zdôvodnenie schopnosti detí **vyberať si spôsob správania**, poukádzanie na význam očakávania učiteľa (vnútorného obrazu o dieťati), pôsobení štýlov výchovy a o povahе učiteľovho vnímania výchovne problémového správania (L. Aliberty 1976, s. 7 a nasl.).

2. Druhý zo základov metodiky výchovy sa sústredí na interpretáciu ľudského správania z hľadiska individuálnej psychológie (A. Adler, R. Dreikurs), analyzuje **cít spolupatričnosť**, zdôvodňuje význam troch P: **prijatie, prepojenie** (spojenie), **prispievanie** (v origináli troch C: capable, connect, contribute) a veľkú

pozornosť venuje **povzbudzovaniu**, ktoré sa všeobecne chápe ako náhrada tradičných odmien a trestov (s. 13 a nasl.).

3. Tretí pilier metodiky výchovy vytvára prakticky poňatá Dreikursova teória štyroch chybných cielov správania (s. 19 a nasl.). Táto teória sa často preberá aj do iných programov výchovy a spolu s Glasserovou teóriou rozhodnutí (vrátane krúžkov kvality) patrí k najuniverzálnejším súčasťiam výchovných programov súčasnosti.

Rozsahom je to najväčšia časť metodiky výchovy, jej ľažiskom sú **stručné a výstižné odporúčania** vo vyučovaní. Stratégie, konkrétnie postupy sa často dokladajú doslovňími odporúčaniami. Napríklad v situáciách, keď je cieľom správania dieťaťa získanie pozornosti, autorka odporúča použiť „Ja-správu“: „Kornélia, ked' sa počas diskusie rozprávaš so susedkou, nie som tým nadšená, pretože strácam niť myslenia. Prosím, prestaň.“ (1976, s. 31). Praktické námety na verbálnu komunikáciu a interakciu sa sústredia na riešenie výchovne problémového správania, ale obsahujú tiež postupy, ktoré by sme mohli vnímať ako preventívne: napríklad stratégie pomoci deťom, aby sa cítili prijaté, prepojené a prispievajúce (sociálne užitočné). Metodika obsahuje aj podnety na **tvorbu pravidiel správania** a ich dodržiavania, **kooperativne riešenie problémov**, **rozvíjanie programov vzájomnej poradensko-výchovnej pomoci žiakov (peer)**.

Táto metodika výchovy rozhodne patrí k podnetným praktickým príručkám, ktorá poskytuje konkrétnie námety pre pedagogickú prax, ale aj vysvetľuje psychologickú podstatu výchovných javov.

### **Pozitívna akcia (Positive action, autorka Carol G. Allred), [www.positiveaction.net](http://www.positiveaction.net)**

Je to veľmi zaujímavý a komplexný výchovný i poradensko-terapeutický program, ktorý stavia na pozitívnych stránkach života ľudskej existencie. Najskôr bol vytvorený pre staršie vekové kategórie žiakov, v súčasnosti zahŕňa deti od predškolského veku až po strednú školu, zapája rodiny i komunitu. Teoretický základ programu symbolizuje kruh, ktorý sa obnovuje na základe cirkulácie troch častí: **pozitívne zámery, úmysly** rozhýbavajú **pozitívne konanie** (akcie) a to zasa spúšťa **pozitívne čítanie**. Ak sa podarí roztočiť toto pomyselné pozitívne koleso, človek sa stáva úspešným a šťastným.

Patrí k znakom pedagogického oduševnenia, ak si niekto myslí, že pozitívnymi zmenami v školskej triede, v škole a postupe v širšej komuniti pedagogický program dokáže zlepšiť život ľudí, vytvoriť pozitívny bazálny životný pocit. Tento program má takéto ambície.

Metodické materiály sú spracované pre:

- školské vyučovanie a prepojené s učivom základnej i strednej školy,
- utváranie pozitívnej socio-emočnej klímy,
- poradcov,

- rodiny a tiež
- pre komunity.

Pre elementárnu školu má výchovný program vymedzené 15-minútové lekcie štyrikrát do týždňa. Vyšší stupeň základnej školy využíva súbory materiálov na 15- až 20-minútové lekcie, 2- až 3-krát do týždňa. Stredoškolské triedy môžu program realizovať alebo v podobnom rozsahu, alebo jednu celú hodinu týždenne.

Osobitnou súčasťou programu je samostatný protidrogový program a tiež program mierového riešenia konfliktov.

Jednotlivé súbory pedagogických materiálov obsahujú príručku, motivačné texty a obrázky, karty, lístky znaky, pozitívne zošity (texty), hudbu, plagáty. Pre staršie ročníky k tomu pristupujú materiály pre detský patronát (mentoring a tutoring), mediáciu problémov.

Podľa dostupných materiálov ([www.positiveaction.net](http://www.positiveaction.net)) tento program je účinným nástrojom rozvíjania charakteru a prispieva k zlepšeniu učebných výsledkov a správania sa detí. V tomto zmysle sa uvádzia 75 %-né zlepšenie učebných výsledkov, 90 %-nú redukciu výchovne problémového správania všeobecne, podobne veryšoká účinnosť (71 %) sa uvádzajú aj v protidrogovej oblasti. Program sa uplatňuje v školách s rozličným kultúrnym zázemím, v mestských školách, na vidieku i v rezerváciách. Program sa snaží priblížiť svojim „klientom“, napríklad lekcie pre rodičov prebiehajú v ich domácom prostredí. Kvalitu programu i subprogramov garantuje Spoločnosť pre pozitívnu činnosť.

Pre našu pedagogickú prax môže byť tento program zaujímavý z viacerých dôvodov: upozorňuje na význam sebacítenia, pozitívneho sebaobrazu a ich súvislosť s konaním. Inšpirujúce je aj rozpracovanie lekcií na malé časové úseky, ktoré sú prepojené s preberaným učivom.

### **Druhý krok (The second Step, Committee for Children, Seattle) – u nás známy ako Srdce na dlani**

Je to takisto komplexný program pre predškolskú a školskú výchovu (middle school, po 8. ročník), ktorý vychádza z viac ako 20-ročných praktických skúseností. Snaží sa **integrovať školské učenie sa s učením sociálnym a emocionálnym**. Používa sa na školách, ktoré sa systematicky usilujú o to, aby boli školou bez násilia. Pedagogicky sa orientuje na vytváranie spôsobnosti **ovládať hnev, kooperovať, správať sa rešpektujúco, konflikty riešiť zmierivo**. Tieto spôsobnosti majú deti (žiakov) vrátiť tam, kam patria, to znamená k učeniu. Program je vhodný pre školské triedy, kde je problémom útočnosť, nadávanie, stereotypné správanie, a to nielen v prostredí triedy a školy, ale s presahom na ihriská, športoviská a do domácnosti.

Program je tematicky zameraný na rozvoj schopností :

1. empatie,
2. sebakantry impulzivity,

- 3. zvládanie hnevú,**
- 4. riešenie problémov.**

Podobne ako predchádzajúce programy, aj tu majú učitelia k dispozícii dobre prepracovaný pedagogický materiál. To znamená:

1. učebné karty kľúčového učiva (informácií) na každé stretnutie,
2. scenáre na hranie roľí, opis možných aktivít na hodine, alternatívne postupy a návrhy, návody na aplikáciu v iných vyučovacích hodinách,
3. metodické príručky a pracovné listy (napr. anketové lístky),
4. videozáznamy,
5. plagáty (so základnými pojмami, k jednotlivým zručnostiam a k lekciám).

Aspoň približnú predstavu o tom, ako sa s deťmi podľa programu pracuje, môžeme získať z článku E. Gajdošovej (Pán učiteľ 4/2005, s. 17-18) o tom, ako sa deti učia zvládať hnev. Citovaná autorka upozorňuje, že deti, ktoré prechádzajú týmto programom, dokážu lepšie identifikovať svoje emócie aj emócie iných ľudí vo svojom okolí (mama, ty si smutná, viem, že ťa niečo trápi), dokážu lepšie pomenovať svoje pocity a pocity iných, zlepšuje sa ich sociálne poznanie. Vedia lepšie chápať príčiny emocionálnych stavov (minulé negatívne zážitky), vedia sociálne prijateľným spôsobom vyjadrovať svoje pocity. Učia sa mierovým spôsobom riešiť konflikty, rešpektovať sa, kooperovať (s. 18).

Tento program patrí k inšpiratívnym zdrojom pre rozvoj programových metodických otázok teórie výchovy. Ak by sme dostupné materiály tohto programu porovnali s inými programami – či už s názvom disciplína, alebo charakterová výchova, nachádzame veľmi veľa zhôd, od formulácie cieľov cez metodiku až po používanie metodických materiálov – video, plagáty (polstery), rolové hry, diskusie, tematické kresby, maľby, koláže.

## **Mravná výchova – výchova charakteru**

V novších materiáloch o výchove, ktoré sú všeobecne dostupné prostredníctvom internetu ([www.goodcharacter.org](http://www.goodcharacter.org), [www.character.org](http://www.character.org), [www.ascd.org](http://www.ascd.org)), sa veľmi často rozvíja poznanie v oblasti **výchovy charakteru, dobrého charakteru, efektívnej výchovy charakteru**. Tieto pojmy sme uviedli v doslovnom preklade, ale vo svojej podstate zodpovedajú u nás vžitému pojmu **mravná výchova**. Detailnejší pohľad na programy, prístupy a metodické postupy ukazuje silnú orientáciu na **všeľudské hodnoty** (dobrosrdečnosť, dôveryhodnosť, zodpovednosť, slušnosť/bezúhonnosť, statočnosť, úprimnosť, odvaha, integrita), **pozitívne zameranie** a mnohostranné prepojenie na mimoškolskú výchovu, rodinnú výchovu. Stretli sme sa aj s rozlišovaním medzi **hodnotami** – vyjadrenými morálnymi vlastnosťami a **morálnymi spôsobnosťami** (návykmi) mravne konáť. Nie všetky programy majú toto rozlišenie, ale všetky sú orientované prakticky, majú aspekt cielavedomého postupu, majú presne vymedzené ciele a sú napojené na vyučovanie. Veľkú časť morálnych vlast-

ností sa snažia rozvíjať vo voľnočasovom kontexte, hlavne v športových aktivitách detí.

Zahraničné poznanie problematiky mravnej výchovy (výchovy charakteru) je už natoľko rozvinuté, že do praxe zavádzajú štandardy kvality mravnej výchovy pre vnútorné hodnotenie (Character Education Quality Standards, CEP 2003, 16 s.). Tieto štandardy sú odvodené od princípov výchovy a merajú sa pomocou päťstupňovej škály (0 – 4). Napríklad princíp efektívna mravná výchova definuje „charakter“ v jednote, zahrňajúc myslenie, čítanie a konanie, má tri subzložky posudzovania. Prvá z nich je táto: Škola podniká uvážené a efektívne kroky, aby žiakom pomohla získať veku primerané, vhodné pochopenie toho, čo sú základné hodnoty v každodennom správaní, a dôvodov, prečo je isté konanie dobre a iné zlé, a hodnotiteľ prisudzuje stupeň realizácie v ďalšej škole na stupnici od 0 až 4.

Samotné pedagogické príručky pre mravnú výchovu ([www.goodcharacter.com](http://www.goodcharacter.com)) sú členené podľa veku do troch skupín:

1. Metodická príručka pre elementárnu školu
2. Metodická príručka pre vyššiu základnú školu (middle)
3. Metodická príručka pre strednú školu (high)

Metodické materiály sú spracované podrobne, ponúkajú vymedzené hodnoty (morálne vlastnosti) alebo schopnosti mravného konania. Každú hodnotu konkretizujú do výchovných cieľov, napríklad hodnota „riešenie konfliktov“ obsahuje ciele, ktoré sú „celosobnostné“ (týkajú sa myslenia, čítania a konania). Konflikty medzi ľuďmi sú normálnym javom. Vedieť predchádzať vyhrotieniu nedorozumení skôr, ako prerastú do vážneho boja. Vedieť kroky riešenia konfliktov slušným a mierovým spôsobom. ([www.goodcharacter.com](http://www.goodcharacter.com))

K týmto cieľom sú zostavené:

- videonahrávky (z psychologického hľadiska sa pre mladšie deti vyberajú príbehy, v ktorých konajú zvieratká),
- otázky na diskusiu,
- praktické a umelecké aktivity,
- písomné zadania,
- domáce úlohy,
- podnety pre rodičov.

Celá metodika je sústredená na ich dokonalé osvojenie si, napríklad odporúčané kroky, ako prakticky riešiť konflikt, majú v zadaniach aj rodičia – a to vo forme vyžiadania vysvetlenia od detí, prípadne pripomnenia či námetov na rozhovory. S jemnou dávkou humoru by sme mohli povedať, že tak ako v dávnych dočkach museli deti stokrát napsať želanú podobu porušovaného pravidla, tu sa pri učení pravidiel a návykov morálneho správania pravidlo rovnako opakuje, ibaže v hrových a rozmanitých situáciách.

#### **IV. DILEMY A RIEŠENIA PRE NAŠU TEÓRIU A PRAX VÝCHOVY**

Štúdium toho, ako v zahraničí pristupujú k otázkam výchovy, je veľmi zaujímavé a poučné. Asi najskôr zaujme rozmanitosť a dostupnosť metodických materiálov pre učiteľov (niektoré sú bezplatné). Je pre nás zaujímavé, že napriek tomu, že ide o servery, ktoré sa zaoberajú výchovou, výchovu nefavorizujú a programy sú, samozrejme, koncipované vo vzťahu k vyučovaniu a učebnej látke. Všetky dostupné metodické materiály zdôrazňovali **pozitívny prístup k dieťaťu a jeho výchove**. Zásadne sa predpokladá, že dieťa je schopné rozhodovať sa pre správne konanie, len mu pritom treba pomôcť. Dieťa treba brať ako partnera a racionálne s ním dohodnúť pravidlá správania i logické dôsledky ich porušovania. Bezhničnú dobrotu musí nahradieť zodpovednosť oboch zainteresovaných strán.

Rovnako univerzálnym znakom sledovaných programov a metodík je dôraz na **vytváranie spoločenstva** detí, žiakov, mladých ľudí. Spoločenstvo a odborne pripravené jednotlivé deti sa stávajú významným výchovným činiteľom a vo výchove ustupujú do úzadia s rastúcim vekom detí.

Pozoruhodné je, že aj pedagogická verejnosť v západných krajinách sa vyrovňávala s predsudkami, slovo disciplína sa chápalo ako „špinavé“ a hľadali sa označenia pre výchovu, ktoré by „neohrozovali slobodu dieťaťa“ – vnučovaním hodnôt. Skúsenosti ukazujú, že ani disciplínu, pravidlá a ich vyžadovanie, ani výchovnú autoritu moderná veda nevytláčila. Naopak, pozornosť odborníkov v zahraničí sa dostáva tam, kde naša teória výchovy skončila: **k všeľudským hodnotám, výchovnej autorite, podpore sebarozvoja (k sebavýchove)**. Zreteľný rozdiel možno vidieť v štruktúre – vo výbere hodnôt a v miere samostatnosti subjektu výchovy, dieťaťa.

Takže nám zostáva odpovedať na otázku anonymnej pani učiteľky. Môžu na ozaj ubližiť inšpirácie zo zahraničných výchovných programov a metodík výchovy? Čo pomôže (aspoň zmierniť) zhorskujúcu sa situáciu vo výchove detí v školách?

V odpovediach na tieto otázky by sme mali začať od detí. Deti sa za posledné roky zmenili. Vyrastajú v iných podmienkach, odmalička sa stávajú expertmi na médiá, vedia ich používať (manipulovať s nimi) a rozvíjajú sa v rozhodovaní, so svetom a s ľuďmi komunikujú cez médiá (mobilný telefón, počítač, chat). Väčšina detí cestuje, ekonomická úroveň mnohých z nich d'aleko presahuje ekonomickú úroveň učiteľov. To sú faktory, ktoré spôsobujú rast sebavedomia detí v tom dobre i menej dobrom zmysle slova. Život rodičov sa istým spôsobom skomplikoval (zabezpečenie rodiny, kariéra), všeobecne sa konštatuje destabilizácia manželstiev a rodín, a to sa často premieta do redukcie príležitostí na priamu komunikáciu rodičov s deťmi a tým aj poznávania a utvárania sociálnych vzťahov. V mnohých školách sa skomplikovali vzťahy medzi rodičmi a školou, čo sa prejavuje na ich komunikácii a spolupráci. Máme novú situáciu – **sociálne vzťahy sa detí musia učiť**. Mnohé sa už začalo, sľubne sa rozvíja teória komunikácie a mnoho sa v tejto oblasti vykonalо (program ITV, etická výchova atď.). Pedagogická teória, teória výchovy, pedagogické poradenstvo dostávajú novú šancu ponúknuť pedagogickej praxi nové podnety, vychádzajúc z novej životnej situácie detí – sebavedomie a sa-

mostatnosť, sila detského spoločenstva, vzájomná pomoc v nadväznosti na európske tradície výchovy (všeľudské hodnoty) a s využitím reflektovaných (premyšlených) zahraničných skúseností.

**Štúdia vznikla v rámci riešenia výskumnej úlohy GA ČR 406/06/0546: Změny v koncepcích výchovy a vzdělávání v podmínkách učící se a pluralitní společnosti. Koordinátorka A. Vališová.**

## LITERATÚRA

- ADLER, A.: *Individualpsychologie in der Schule*. Frankfurt am Main : Fischer, 1991. ISBN 3-596-26199-6
- ADLER, A.: *Psychologie dětí. Děti s výchovnými problémy*. Praha : Práh, 1994. ISBN 80-85809-22-2
- ALBERT, L.: *Cooperative Discipline*. Circle Pines, Minnesota : AGS, 1976. ISBN 0-7854-0042-7
- BEDNAŘÍK, A. a kol.: *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava : NDS, 2004. ISBN: 80-969209-5-2
- BENDL, S.: *Jak předcházet nekázni aleb kázeňské prostředky*. Praha : ISV, 2004. ISBN 80-86642-14-3
- BREZINKA,W.: *Metatheorie der Erziehung*. 4. vyd. Basel : Beltz, 1978.
- BREZINKA,W.: *Východiska k poznaniu výchovy*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-86263-23-1
- CANGELOSSI, J., S.: *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6
- DANEK, J.: Ulohy a význam teórie výchovy. In *Pedagogická revue* 56, 2004, č. 5. s. 537-545.
- DOBSON, J.: *Být sám sebou*. Praha : Návrat domů, 1995. ISBN 80-8549-32-5
- DOBSON, J.: *Rodičovství chce odvahu*. Praha : Návrat domů, 1995. ISBN 80-85495-45-7
- DREIKURS, R., GREY, L.: *Logické dôsledky. Praktická príručka ako naučiť deti a dospievať júcú mládež zodpovednému správaniu*. Nové Zámky : Artus, 1997. ISBN 80-967148-7-2
- GAJDOŠOVÁ, E: Srdece na dlani. Program proti násiliu a drogám žiakov v školách. In *Pán učiteľ*, 12/2005, s. 17-18.
- GIBBS, J.: *Kmene. Proces pre sociálny rozvoj a kooperatívne učenie*. Bratislava : Arimes, 1994. ISBN 80-967082-5-2.
- HÖFER, A.: *Božie cesty s ľuďmi. Príručka na geštaltpedagogickú prácu s Bibliou*. Bratislava: MS, ISBN 80-8052-199-9
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
- GOGOVÁ, A., KROČKOVÁ, Š., PINTES, G.: *Žiak - sloboda - výchova*. Nitra : UKF, 2004. ISBN: 80-8050-675-2
- HARRIS, Th., A. : *Já jsem OK, ty jsi OK*. Praha : Pragma, 1997. ISBN:80-7205-508-9
- CHRISTIAN education belongs to the whole church. EEF-NET. No 16/April 2005.
- KASPEROVÁ, D.: Několik poznámek k Buberově Přednášce „O výchovném“. In *Historie a perspektvy didaktického myšlení*. (Ed. A. Vališová) Praha : UK, 2004, s. 104-114. ISBN 80-246-0914-2
- KELLER, J. A., NOVAK, F.: *Kleines Pädagogisches Woerterbuch*. Basel : Herder, 1993. ISBN: 3-451-04218-5

- KOHOUTEK, R.: Psychologický pohled na žáka a výchovně vzdělávací práci na základní škole. In *Orientace české základní školy*. (Ed. J. Maňák a T. Janík). Brno : MU. ISBN 80-210-3870-5.
- KONDÁŠ, O. – KORDAČOVÁ, B: Iracionalita – stručný prehľad doterajších metodík. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33, 1998, č. 2, s. 143-150.
- KOSOVÁ, B.: Možnosti nového vymedzenia predmetu teórie výchovy a jej postavenia ako edukačnej vedy. In *Pedagogická revue*, roč. 56, 2004, č. 3, s. 312-322
- KOSOVÁ, B.: Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov I. stupňa ZŠ. Banská Bystrica : UMB, 2005. ISBN 80-8083-043-6
- MANNIOVÁ, J.: Kriza autority rodiny a jej dopady na súčasnú mládež. In: *Relativizace authority a její dopady na současnou mládež*. (ed. A. Vališová) Praha : ISA , 2005, s. 175-184. ISBN 80-86642-43-7.
- MATULČÍKOVÁ, M.: Medzinárodná konferencia o pedagogickej teórii M. Montessoriovej. In *Pedagogická revue*, roč. 57, 2005, č. 2, s.188-195.
- MATULČÍKOVÁ, M: Výchovná autorita v pedagogickej koncepcii waldorfskej školy a pedagogike. In *Relativizace authority a její dopady na současnou mládež*. (ed. A. Vališová) Praha: ISA, 2005, s. 133-145. ISBN 80-86642-43-7.
- MONTESSORI, M: *Erziehung zum Menschen*. Frankfurt am Mein : Fischer, 1993. ISBN 3-569- 23069-1
- NICOLL, G. W.: *Úvod do adlerovskej psychoterapie. Výcvikový program*. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť, 2004.
- ONDREJKOVIČ, P.: Môže zohrať kategória socializácie v pedagogike integračnú funkciu? In *Pedagogická revue*, roč. 56, 2004, č. 2, s. 190-206.
- PASH, M. et. al.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Portál, 1998. ISBN: 80-7178-127-4
- PREKOPOVÁ, J.: *O lásce, s niž se roste*. Praha : OMIKRON, 1999. ISBN neuvedené.
- PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 8074 78 399-4.
- SLIWERSKI, B.: *Współczesne teorie i nutry wychowania*. Kraków : Impuls, 2005. ISBN: 83-7308-582-3
- STEINER, R.: *Filosofie svobody*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-0-X
- RINK, J. E. : *Praktická pedagogika*. Bratislava : UK, 2005. ISBN 80-223-2133-8
- ŠVEC, Š.: Jazyk edukačných vied z metodologického hľadiska. In *Pedagogická revue*, roč. 55, 2003, č. 4, s. 317-337.
- ŠVEC, Š.: Pedagogika ako veda: Teoretické reflexie. In *Pedagogická revue*, 56, 2004, č. 2, s. 105-118.
- THE INTERNATIONAL encyklopédie of Education. Research and Studies. (Ed. T. Husén) Volume 3 (D-E).Oxford: OE. ISBN 0-08-028119-2
- VALIŠOVÁ, A.: Vytráci se autorita ve výchově nebo mění své podoby? In *Relativizace authority a její dopady na současnou mládež*. (ed. A. Vališová) Praha : ISA, s. 12-19. ISBN 80-86642-43-7.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : UK, 2005. ISBN 80-246-1074-4
- VAVRDA, V.: Psychoanalytická psychoterapie. In *Obecná psychoterapie*. Praha : Kocourek, 1997, s. 197-217. ISBN 80-86123-02-2
- WALTON, F. X. – POWES, R.L.: *Ako vychádzať s deťmi*. Nové Zámky : Psychopref, 2002. ISBN 80-96083-9-7
- WALTON, F. X.: *Ako vychádzať s dospevajúcimi doma a v škole*. Nové Zámky : Psychopref, 2002. ISBN 80-968798-0-4

- WATSON, M. SOLOMON, D., BATTISCH, SCHAPS, E., SOLOMON, J: *Developmental Discipline*. In <http://tigger.uic.edu/MoralEd>. zo dňa 7. 6. 2005
- WEGNER,K.: *Školní třída jako společenství*. Praha : PdfUK, 1995.
- WOLLENBAUER, H.: Aus Reformen lernen oder warum gegenwärtige Reformatzne Schulen schwer erreichen. In *Pädagogische Rundschau*, roč. 56, 2002, č. 3, s. 321-341.
- ZELINA, M.: Teórie výchovy. In *Pedagogická revue*, roč. 56, 2004, č. 1. s. 75-87.
- ZELINOVÁ, M.: Represivna pedagogika verzus kreatívna pedagogika. In *Rodina a škola*, roč. 52, 2004, č. 4, s. 5.
- ZEBROWSKA, M.: *Vývinová psychológia detí a mládeže*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy 1976, 1983. ISBN neuvedené.
- ZIMOVÁ, Z. (ed.): *Sociálne vzťahy a problémy na školách. Praktická príručka pri riešení náročných pedagogických situácií na 2. stupni ZŠ a SŠ*. Bratislava : Raabe, 2006. ISBN 8089182-070

<http://www.goodcharacter.com>  
<http://www.psitiveaction.net>  
<http://www.ascd.org>  
[www.responsiveclassroom.org](http://www.responsiveclassroom.org)  
<http://www.devstu.org>  
<http://www.children.org>

## SUMMARY

The study deals with Theory of education as a part of Pedagogy (slowak: „Pedagogika“). Autor presents basic theoretical theses of the process of the rearing the child and brings insight to the historical development of Theory of education. The study also delves into the models and Programms of Discipline: Cooperative, Constructive, Positive action, The second Step, Responsive Classroom, Good Character.

Autor proposes opening a discussion on the system of Theory of education and on the system of the (school) discipline from psychological and educational perspectives and on reaching a consensus in terminology.

