

JAK VE ŠKOLE ROZVÍJET CHARAKTER ŽÁKŮ? PROGRAM VÝCHOVY CHARAKTERU

Pavel Vacek

Úvod

Role školy při rozvoji mravní stránky žáků je - vedle rodiny - nenahraditelná a také nezpochybnitelná a její vliv je v této oblasti nejen očekáván, ale také v různé míře vyžadován. Otázka tedy nezní, *zda* mravní výchovu ve škole realizovat, ale *jak* ji uskutečňovat, aby byla efektivní.

V současnosti se u dětí ve stále větší míře setkáváme s projevy násilí, bezohlednosti, necitlivosti, brutality, zvyšující se kriminalitou, ale i s povrchností, jednostrannou orientací na konzumní způsob života apod. Na druhé straně je třeba konstatovat, že současná mladá generace je ohrožována oproti předchozím obdobím daleko *širším a sofistikovanějším spektrem svodů*, které narušují či přímo deformují její hodnotový žebříček. Týká se to obecné komercializace společnosti (iluze o rychlé kariéře, velkém bohatství a slávě ať se jedná o "kariéry" modelek, superstar apod.). To vše je nabízeno v "rouše beránčím" prostřednictvím více méně zbulvarizovaných novin, časopisů, televizních programů apod. Vedle toho jsou mladí vystaveni různě nebezpečným nabídkám, které jim mají život "zpříjemnit" či "usnadnit" (sekty, alkohol, marihuana, ostatní drogy). K tomu připočteme přímé zneužívání dětí za účelem nemalých zisků (dětská prostituce a pornografie apod.). Právě vysoké zisky vedou k *profesionalizaci* těch, kteří za všemi výše zmíněnými svody stojí. Míra ohrožení mladé generace je tedy nebývale vysoká jako nikdy předtím, je profesionálně organizovaná a jsou do ní investovány značné prostředky.

Je zřejmé, že profesionálně nabízené "zlo" musí mít nějakou protiváhu (Vacek, 1997). A tato protiváha nemůže být epizodická, nahodilá, intuitivní. Jedním slovem amatérská. Výchova charakteru žáků a preventivní programy škol mohou být účinné pouze tehdy, pokud ponесou znaky *vysoke profesionality*.

Jaké postoje k uvedeným negativním trendům má nebo může zaujmout škola? Tři základní: 1) Rezignovaný (event. udržovací) hledající vinu všude jinde, ale nikoliv u sebe. Jistě, že zásadní díl odpovědnosti nese rodina a "celá" společnost, která nenabízí pozitivní modely chování ani v bezprostřední a ani ve zprostředkované podobě. K máni jsou naopak velmi četné projevy agrese, nesnášenlivosti, politického a společenského šlendriánu. Svůj

podíl na daném stavu mají ve většině případů nezodpovědná média (novinářská etika je víceméně prázdným pojmem). 2) Přístup intuitivní je charakterizován nahodilostí, epizodičností a jeho alespoň částečná úspěšnost spočívá na individuálním nadšení jednotlivce či jednotlivců v dané škole. Pokud nadšenec školu opustí, rozvojově preventivní aktivity začnou živořit na úbytě. 3) Navzdory všem nepříznivým okolnostem je zde třetí možnost. Pokusit se charakter (morální stránku osobnosti) ovlivnit kompetentně a tedy plně profesionálně.

V čem se náš model liší od jiných (a) inovačních projektů (Zdravá škola, Začít spolu, Dokážu to! Apod.) či (b) projektů zaměřených na rozvoj etické stránky žáků? Oproti prvním (a) jednoznačným zaměřeným na *rozvoj charakteru* žáků. Jde o jasný akcent. Rozvoj mravní stránky je prioritou a nikoliv pouze *vedlejším* produktem v rámci jiných aktivit. "Slabinou" (b) projektů etické výchovy je zúžení pozornosti na výcvik učitelů, kteří pak v rámci vyučování speciálního předmětu (popř. při výuce jiných předmětů) - byť velmi sofistikovaně - působí na rozvoj mravní složky osobnosti. Pokud zůstává vše okolo v dané škole "při starém", pak uvedená snaha nepřináší a ani nemůže přinést kýžený efekt. Zde tedy zdůrazňujeme *komplexnost*.

Tedy *prioritou* školy je rozvoj mravní stránky osobnosti. Tento rozvoj je realizován *komplexním a systémovým* (vnitřně provázaným) způsobem.

Úkolem pedagogů je tedy hledat a nalézat takové modely působení na žáky, které by byly efektivní a profesionální zároveň (ostatně jedno od druhého nelze oddělit).

V našem minulém příspěvku v roce 2002 jsme představili model výchovy charakteru Thomase Lickony. Ten si krátce připomeneme.

Výchova respektu a odpovědnosti v pojetí T. Lickony

Lickonův program byl prezentován v roce 1992 v publikaci s názvem *Výchova charakteru aneb Jak naše školy mohou učit respektu a odpovědnosti*. Právě respekt a odpovědnost se pro něho staly ústředními hodnotami, ke kterým se má vztahovat veškeré výchovné úsilí.

Lickona nachází podstatu "dobrého charakteru" v harmonii tří základních složek (komponentách). Jedná se o mravní poznání, mravní citění a mravní jednání. (Lickona, 1992,

Vacek, 2002.) V praxi to znamená, že úspěch v mravní výchově bude mít ten, kdo dokáže oslovovat nejen rozum dítěte, ale i jeho city a také vhodně usměrňovat jeho chování.

K výchově „dobrého charakteru“ ve škole volí Lickona tzv. dvanáct strategií (devět z nich se uskutečňuje v rámci třídy a tři v rámci celé školy):

1) Učitel jako ochránce/pečovatel, model chování a rádce. 2) Třída jako morální společenství. 3) Třídní normy a pravidla. 4) Demokratické prostředí třídy. 5) Hodnoty vyučované v rámci kurikula. 6) Kooperativní učení. 7) Posilování potřeby "dobře vykonané práce". 8) Morální reflexe. 9) Řešení morálních konfliktů. 10) Prospěšné a pomáhající činnosti mimo třídu. 11) Pozitivní morální kultura školy. 12) Škola, rodiče a ostatní subjekty jako partneři.

V rámci třídy by učitel měl:

Ad 1) Jednat jako ochránce/pečovatel, rádce a být žákům vzorem podporujícím jejich prosociální chování a korigujícím nevhodné jednání.

Ad 2) Vytvářet ve třídě morální společenství. Pomáhat žákům (studentům) se vzájemně poznat a respektovat, pomáhat si a cítit se plnohodnotnými členy třídy.

Ad 3) Praktikovat kázeň postavenou na tvorbě a uplatňování pravidel (norem) jako prostředku k rozvoji morálního usuzování, sebekontroly a respektu k druhým.

Ad 4) Vytvářet demokratické třídní prostředí, v němž mají žáci příležitost spolurozhodovat a nést svůj podíl odpovědnosti za utváření třídy jako místa, kde se dobře žije, učí a pracuje.

Ad 5) Učit hodnotám v rámci kurikula s využitím obsahu vyučovaných předmětů jako prostředku ke zkoumání etických témat.

Ad 6) Využívat kooperativní učení k rozvoji dovedností a návyků pomáhat druhým a pracovat v týmu.

Ad 7) Rozvíjet potřebu odvést "poctivý" výkon, "dobrou práci" podporováním odpovědnosti za vlastní výkon a posilováním vztahu k hodnotám vzdělání a lidské práce.

Ad 8) Podněcovat morální reflexi prostřednictvím čtení, psaní, diskusí, debat a nácvikem dovedností dělat správná rozhodnutí.

Ad 9) Učit žáky a studenty řešit konflikty tak, aby byli schopni nacházet spravedlivá a nenásilná východiska.

V rámci školy jsou doporučovány následující tři strategie:

Ad 10) Podněcovat a podporovat prospěšné a pomáhající aktivity žáků a studentů mimo třídu a školu s využitím modelů a příležitostí, které nabízí život školní komunity a obce (regionu).

Ad 11) Vytvářet pozitivní morální kulturu v rámci celé školy počínaje vedením školy, přes morálně korektní vztahy mezi učiteli a ostatními dospělými osobami, vztahy k žákům a studentům, přes fungování žákovské či studentské samosprávy až po vytváření dostatku času a prostoru pro zabývání se záležitostmi s morálním a hodnotovým obsahem.

Ad 12) Získat rodiče a ostatní subjekty v obci a okolí pro snahu školy vychovávat k hodnotám a mravnosti. Podporovat rodiče jako první učitele morálky svých dětí. (Lickona, 1992, s. 78, 79 ad.)

Ústřední roli při formování charakteru žáků připisuje Lickona učitelově osobnosti. Klade důraz na vybudování vzájemně kvalitního vztahu mezi učitelem a žákem.

Z uvedeného je zřejmé, že zásadně nestačí věnovat výchově charakteru pozornost pouze v rámci určitého vyučovacího předmětu (např. při etické výchově). Je to málo, i kdyby byl vyučován sebelépe (pomocí zážitkových metod) a obsahově nabízel velmi vhodná témata. Nicméně dovednostní výuku etických témat považujeme za nezbytnou a tvoří jeden z "úhelných kamenů" výchovy charakteru a je jen dobře, že se jak na Slovensku, tak v Česku realizuje. (Viz např. model prosociální výchovy dle R. Roche Olivara, 1992.)

Modifikovaný model výchovy charakteru M. Berkowitze

Berkowitz komparoval 72 široce pojatých školských projektů (prezentovaných pod různými názvy), které byly ověřovány prostřednictvím 102 empiricky zaměřených studií a dále zkoumal na dané téma 61 přehledových analýz (Berkowitz, 2004). Níže nabídnutý model výchovy charakteru má v našem pojetí podobu syntetizujícího přístupu, který zahrnuje *komplexní působení školy na celou osobnost žáka*. Charakter je chápán jako "komplexní uspořádání psychologických charakteristik, které umožňují jednotlivcům jednat jako kompetentní morální bytosti". (Berkowitz, 2003, s.1) A dále: "Dobrý charakter obsahuje porozumění, soucit a jednání podle základních etických hodnot" (Tamtéž, s.1.) (Obdobně Lickona (1992) říká, že dobrý charakter znamená poznání dobra, touhu po dobru a konání dobra. Jde o návyk rozumu, návyk srdce a návyk jednání /"hlava, srdce, ruce"/. Všechny tři

jsou nezbytné pro morální život a všechny tři komponenty nás vedou k morální zralosti. Viz výše.)

Pokud byl program výchovy charakteru realizován pak podle Berkowitze nejvýznamnějším přínosem bylo (co se zlepšilo):	Co bylo naopak redukováno:
Školní prospěch	Absence
Prosociální chování	Disciplinární zásahy
Vazba (přichylnost) na školu	Gravidita
Prosociální a demokratické hodnoty	Obecné problémy s chováním
Dovednosti řešit konflikty	Školní neúspěchy/propadnutí
Morální usuzování	Vylučování ze školy
Odpovědnost a respekt	Školní úzkost
Sebeuplatnění, sebekontrola, sebekoncepce	
Sociální dovednosti	
Úcta a respekt k učitelům	

Námi upravený a rozpracovaný Berkowitzův *model výchovy charakteru* má následující vnitřně provázané charakteristiky:

- Základní a výchozí jednotkou při výchově charakteru žáků je škola jako otevřená, přátelská a pospolitá komunita pečující o své žáky.

Výklad: Předpokladem účinného působení na charakter žáků je *otevřenost* školy jako instituce směrem dovnitř (posilována např. spoluúčastí žáků na dění školy, těsnou vzájemnou spoluprací učitelů v různých předmětech, vytvářením nadpředmětových projektů atd.) i vně (otevření školy pestré mimoškolní činnosti pro své žáky, otevření se rodičům, obci, regionu atd.). *Přátelskost* považujeme za základní komunikační princip na všech úrovních školního života (modelem takového jednání jsou kvalitní vztahy mezi vedením a učitelským sborem, mezi učiteli navzájem a posilování přátelského chování i mezi žáky atd.) Není zde místo pro jakékoliv arogantní či nepřátelské chování vůči žákům. *Pospolitá komunita* - škola vytváří prostřednictvím různých činností (především tradičních a opakujících se) u všech pracovníků i žáků pocit autentické příslušnosti k dané školní komunitě. Žáci jsou svým způsobem "hrdí", že patří do této pospolitosti. *Pečující komunita* - každý by měl mít pocit (i ten "nejhorší"), že o něho jeho škola stojí, že o něho "pečuje". Výchozí a základní jednotkou při výchově charakteru nemůže být jednotlivý učitel - sebenadšenější a sebekompetentnější - a školní třída, neboť na této úrovni nelze zajistit *komplexnost působení* na osobnost žáků.

- Klíčová je plná a závazná (seriózní) implementace výchovy charakteru v daném výchovně vzdělávacím zařízení do všech oblastí školního života.

Výklad: výchova charakteru je školou přijímána jako *priorita* a je zpracována jako *system* prolínající do všech činností i struktur v rovině nespécifického i specifického působení na žáky. Můžeme hovořit v duchu Roche Olivara o implicitní (nespecifické) etické výchově ("tj. takové uspořádání vyučovacího procesu a života školy, aby celá atmosféra a různé podněty související se životem školy pozitivně ovlivňovali rozvoj charakteru dětí" s. 8) a o etické výchově v užším smyslu ("tj. usměrňování školního /třídního/ společenství pomocí specifických aktivit, které mají v učebních plánech zvláštní prostor" 1992,s.8). Zde doplňme, že nyní "zvláštní prostor" je třeba nalézt ve školních vzdělávacích programech.

- Efektivní výchova charakteru je koordinovaná a mnohostranná a je postavena na "většinové shodě"(většinovém přijetí) učitelů (pedagogů).

Výklad: Většinové přijetí výchovy charakteru jako *priority* znamená, že nejen vyučující speciálně zaměřených předmětů, v nichž jsou etická témata součástí kurikula, ale *všichni učitelé* v bezprostřední či volnější koordinaci při vyučování i mimo ně budou výchovu charakteru podporovat a rozvíjet. Tomu mohou posloužit např. tematicky nejrůzněji zaměřené projekty, které umožní mezipředmětovou spolupráci v krátkodobém, střednědobém či dlouhodobějším horizontu, bohatá nabídka volnočasových aktivit, čilý společenský, kulturní a sportovní život školy jako takové.

- Etická stránka pedagogické profese je v pedagogickém sboru trvale a systematicky diskutována, kultivována a posilována v rovině individuální i vztahové.

Výklad: Nestací zapracovat výchovu do plánu na počátku roku, ale je třeba se k těmto otázkám vracet, průběžně je rozebírat. Uvědomovat si, že škola je vnitřně propojený organismus a že je nezbytné nejen kultivovat v mravní oblasti sebe sama, ale že je pro atmosféru školy zásadní *kvalita* vztahů mezi učiteli samými v rovině "vyváženosti" osobně výběrových a formálních/pracovních vztahů. Vzájemně projevovaná úcta a respekt mezi učiteli je předpokladem obdobných vztahů mezi dětmi. Na druhé straně otevřená týmová práce a průběžné kultivování etické stránky práce pedagogů výrazně snižuje riziko falešné solidarity mezi nimi či dokonce přehlížení ("zavírání očí") závažnějších porušení standardů učitelé profese (v rovině odborné i osobní).

- Vedení výchovně-vzdělávacích zařízení (zvláště ředitel) chápe a přijímá výchovu charakteru jako *prioritu své školy* a v její podpoře se kompetentně angažuje.

Výklad: Ředitel školy (vedení školy) aktivně podporuje systém výchovy charakteru na své škole. Je do problematiky zasvěcen a rozumí ji. Tato oblast by pro něho měla být *vnitřně*

přijatou a prožívanou nikoliv pouze proklamovanou (vnější) prioritou. Angažovanost ve sledované oblasti umí u svých podřízených ocenit jak morálně, tak materiálně. Vedení školy dává rozhodující impuls k tomu, aby se v námi popisované podobě výchova charakteru realizovala. Berkowitz zde dokonce hovoří o "revoluční změně" v pedagogické činnosti školy. V příštím roce chceme v našem - Královehradeckém - kraji zorganizovat dvoudenní seminář pro ředitele škol, na kterém bychom *motivovali* ředitele k *plné implementaci* projektu výchovy charakteru na dané škole a současně *metodicky* vedení škol *orientovali ve způsobu* této implementace (včetně řazení jednotlivých kroků a "hrubého" časového harmonogramu).

- Učitelé jsou v oblasti výchovy charakteru "trénováni" (absolvovali specializované školení/kurz v oblasti etické výchovy, osobnostně sociálního výcviku, dramatické výchovy apod.).

Výklad: Většina učitelů by měla ovládat (díky absolvovaným kurzům) celou škálu pestrých postupů a metod, které jsou postaveny na schopnosti oslovit v dítěti jak rozum, cit i vůli. Ovládnutí metod zážitkové pedagogiky, efektivní skupinové práce, hraní rolí atd. předpokládá nejen absolvovat workshopy v různých kurzech, ale zároveň zavést *system vnitřního předávání* nově nabytých dovedností z různých vzdělávacích akcí na půdě školy. Běžným standardem by měly být vzájemné "aktivní" hospitace, při kterých se hospitující může do dění třídy v různé míře aktivně zapojovat.

- Nezbytným předpokladem rozvoje charakteru žáků je trvalá podpora (posilování) jejich pozitivního vztahu ke "své škole".

Výklad: Pracovníci školy by měly udělat vše proto, aby se dětem ve škole "líbilo". To neznamená, že nároky učitelů budou mírné či ve škole bude panovat anarchie. Spíše naopak. McNeely (in Berkowitz, 2003) zjistil čtyři proměnné podporující kladnou vazbu ke škole: pozitivně laděné řízení vyučování, nesešňovaný, tolerantní (přátelský) režim školy, účast na aktivitách mimo vyučování a školy s menším počtem žáků. Pokud většina žáků a studentů zaujímá ke své škole a učitelům negativní (odmítavý či dokonce hostilní postoj), pak škole "zbývá" působit na své svěřence pouze restrikcí (přísnými pravidly a postihy) a nebo na rozvoj mravní složky osobnosti rezignovat.

- Na přípravě i realizaci projektů a programů výchovy charakteru participují pedagogové i žáci.

Výklad: Participace žáků na aktivitách spojených s výchovou charakteru je nezbytná. Zapojení dětí do školního/třídního dění počínaje nespécifickou organizací školních/třídních akcí, přes funkční činnost žakovského parlamentu, vydávání třídního/školního časopisu až po specifické činnosti s jasně orientovanou eticko-preventivní problematikou (diskuse o

aktuálních společensko-morálních tématech, o problémech s konzumací toxických látek, na téma rasismu, netolerance apod.). Zapojení žáků může mít podobu šířeji pojatých peer aktivit, jejichž smyslem je nejen pomoc "potřebným", ale také schopnost přebírat odpovědnost nejen za sebe, ale i za své spolužáky.

- Je třeba výchovně působit na celou osobnost dítěte (rozumovou, citovou, volní i sociální stránku) s využitím co nejpestřejší škály metod a postupů.

Výklad: V návaznosti na předchozí položku a s oporou o všeobecně známá zjištění i zkušenosti pedagogů je třeba charakter žáků rozvíjet promyšleným působením na všechny složky osobnosti vychovávaného. Tedy na jeho vědomí, citění, přesvědčení, vůli a zvláštní pozornost je třeba věnovat rozvoji jeho sociálně vztahové stránce osobnosti. Čili při výuce jakéhokoliv předmětu (učiva, tématu) všichni učitelé vlastně posilují *nepřímo (nespecificky)* výchovu charakteru žáků (v rovině rozvoje např. sociálních kompetencí jako je umění věcně diskutovat) tím, že častěji začleňují skupinovou práci, kooperativní řešení problémových úloh, organizují pomoc (podporu) mezi žáky navzájem atd. Opačně vyjádřeno: škola, ve které jednostranně převládá "klasické" frontální vyučování de facto blokuje rozvoj žáků k morální autonomii (tedy k vyšší úrovni morálního rozvoje).

- Nedílnou součástí výchovy charakteru je smysluplné a podněcující kurikulum.

Výklad: Téma dobra a zla v nejrůznějších modifikacích musí být periodicky nastolováno tak, aby přirozeně provázelo a ovlivňovalo život žáků. Dá se hovořit o jeho *permanentní přítomnosti*. V mnoha případech se přímo nabízí navázání na probírané učivo, jindy lze reagovat na nejrůznější události školního, lokálního, regionálního či globálnějšího charakteru. Nicméně nikdy se nesmí jednat o probírání "dobra a zla" formou moralizování a etických proklamací, či stavění před žáky "knižních" nevěrohodných modelů "hodných chlapců" a "poslušných dívek". Ve všech případech vycházíme z reality a do reality se vracíme a snažíme se ukázat, že i v *našem* světě se lidsky "vyplatí" slušnost a korektnost. Metody - jak už výše uvedeno - jsou postaveny na oslovování všech stránek osobnosti dítěte. Frontální výkladová metoda v oblasti výchovy charakteru má místo pouze velmi okrajové. Výchovu charakteru nelze probrat jako jiné "běžné" učivo, ta se musí prožít.

- Efektivní výchova charakteru má začleněn systematický výcvik žáků v sociálních dovednostech.

Výklad: Žáci od prvních tříd základní školy by měly být *systematicky* trénováni v sociálních dovednostech. Učit děti vzájemnému respektu, naslouchání, poskytování pomoci a podpory, kooperativním dovednostem, skupinové práci atd. je třeba v rámci *speciálního předmětu*. Tyto sociální kompetence nelze rozvíjet nahodile a epizodicky. Prostor pro jejich posilování je

třeba přirozeně nalézat i v ostatní výuce především pestrostí používaných metod. Předpokladem úspěšnosti výcviku těchto dovedností je didaktická připravenost ("trénovanost" - viz výše) učitelů.

- Výchova charakteru je základní formou robustní primární prevence s velmi širokým potenciálním účinkem.

Výklad: Výchova charakteru je základem především *nespecifické primární prevence*. Vybavuje žáky schopnostmi odolávat negativním svodům, zvyšuje jejich schopnost empatie, posiluje kompetence rozlišovat projevy v sociálním poli z hlediska správnosti či spravedlnosti, zvyšuje skupinovou soudržnost na vyšší kvalitativní úrovni, zeslabuje projevy egoismu, agresivity a vzájemné netolerance. Tím se průběžně vytváří podmínky (lepší připravenost) pro realizaci *specifické primární prevence*. Tu škola koordinuje s vnějšími subjekty vždy tak, že v ní hraje *hlavní roli* a snaží se veškeré preventivní aktivity promyšleně propojovat (navazovat). Vzhledem k tomu, že v současnosti na většině škol chybí specialista, který by se na dostatečný úvazek mohl věnovat nespecifické i specifické prevenci (školní psycholog, speciální pedagog), je spolupráce s vnějšími odborníky mimořádně důležitá.

- Je třeba promyšleně a soustavně poskytovat žákům příležitost pomáhat si, pečovat o druhé a kooperovat (včetně pomoci/podpoře mezi různými věkovými skupinami)

Výklad: Poskytování příležitostí pomáhat druhým je zcela *nezbytná podmínka* kvalitní výchovy charakteru. Toto poskytování má několik úrovní: V rámci třídy (při výuce, ale i mimo ní; pomoc, podpora, kooperace, potěšení ze skupinového úspěchu či úspěchů spolužáka). V organizaci výchovy ve škole je třeba najít dostatečný prostor pro činnosti, které svedou dohromady starší s mladšími (včetně prolnutí činností mezi žáky prvního a druhého stupně). Může jít o celoškolské projekty, víkendové akce, koordinovanou mimoškolní činnost, patronáty nad mladšími žáky, pomoc při vedeních nejrůznějších zájmových aktivit, setkávání se na půdě žakovského parlamentu, při vydávání školního časopisu, zábavných mimoškolních akcí (typu besídek, akademií apod.). Starší přebírají přirozenou odpovědnost za své mladší spolužáky, tím se zvyšuje jejich identita se školou, připadají si důležitější, užitečnější atd. Mladší naopak mohou nalézt mezi svými staršími druhy reálné vzory, kterým se budou chtít přiblížit. Další rovinou "poskytování příležitostí k pomoci druhým" jsou aktivity mimo školu. Patronát školy nad staršími a jinak potřebnými osobami, pomoc při nejrůznějších humanitárních akcích neziskových organizací, podpora ekologických a jiných aktivit, výpomoc např. v útulku opuštěných zvířat, činnosti užitečné pro obec (přiměřené "brigády") atd. Větší hodnotu mají aktivity dlouhodobější a pravidelné.

Poskytování pomoci vnějším subjektům je pro děti nenahraditelné, neboť jim přináší pocit (zážitek) *skutečné* užitečnosti (smysluplnosti jejich konání).

- Kvalitní výchova charakteru zlepšuje studijní výsledky žáků.

Výklad: Nejde ani tak o zlepšení "známek" jako spíše o *kvalitu* osvojených vědomostí a dovedností. Základní rozdíl spočívá ve změně motivace k učení a v posilování takových vlastností důležitých pro studium v pozdějším - dospělejším období - jako jsou zodpovědnost, samostatnost, schopnost pracovat v týmu, vyhledávat a třídit informace atd. Je zásadní metodickou chybou dokazovat nejen při aplikaci výchovy charakteru, ale i při jiných formách alternativní výuky, jejich sníženou efektivitu "menším objemem zapamatovaných poznatků". Funkčně uskutečňovaná výchova charakteru zasahuje osobnost dítěte do hloubky v rovině jeho vlastností, postojů, názorů atd. A její vliv může pak být dlouhodobý až celoživotní.

- Je třeba žákům poskytovat prostor k názorovému "střetávání se" při řešení situací s morálním obsahem.

Výklad: Učit žáky zaujímat stanoviska k tématům s etickým obsahem je nutné již v mladším školním věku. Máme k dispozici dílo Piagetovo (viz Vacek, 2002) a jeho dvojice mikropříběhů, které pomáhají dětem přejít z fáze heteronomní morálky na úroveň autonomní. J. Piaget byl jeden z prvních, kteří upozornili na těsné propojení morálky a porozumění pravidlům. Každé výchovně vzdělávací společenství (třída, škola) by mělo společnými silami pravidla vytvářet, dle potřeby a po vzájemné shodě obměňovat a tím se učit demokracii. Zdá se, že toto je oblast, v níž žáky nejvíce podceňujeme. Ostatně děti se i bez dospělých při svých hrách na pravidlech domluvit dokážou. Vedení skupinové diskuse na nejrůznější etická témata jsme metodicky rozpracovali jinde (Vacek, 2002). Na straně pedagoga se jedná o speciální dovednost, dokáže-li takovouto diskusi funkčně "vést".

- Úspěšnost výchovy charakteru je podmíněna příkladem blízkých dospělých (učitelů, vychovatelů, rodičů).

Výklad: Jedná se o "obebranou" myšlenku: Pedagog má být pro své žáky vzorem/modelem jednání. Často to evokuje zcela nesprávný obraz jedince, který je neomylný a dokonalý. A tudíž často nevěrohodný a jakoby z jiného světa. Zde hledejme jednu z příčin nízké důvěry žáků svěřit či jít se poradit se svým učitelem. V naší - mravní oblasti - je nejvíce odrazující moralizování, kázání, pohoršování se nad dětskými prohřešky. Přidáme-li k tomu ještě povýšenost, udržování si odstupu od žáků, neschopnost přiznat chybu atd., pak je jen přirozené, že děti vzory pro své chování mezi učiteli hledají velmi obtížně.

- Škola musí získávat (aktivizovat) rodiče a obecní komunitu jako partnery.

Výklad: Moderní škola se bez propojení s aktivní rodičovskou komunitou neobejde. Není to snadné. A určitě se to nepodaří pouze tradičními formami (třídní schůzky, event. besedy s odborníky). Výše uvedená otevřenost školy venkovnímu prostředí by se měla týkat především rodičů. A při každé vhodné příležitosti se pedagogové hlásí ke své prioritě: vychovat z dětí, které jim byly svěřeny, slušné lidi a dobré občany a žádají oporu a spolupráci ze strany rodičů, protože bez jejich podpory je to úkol nesplnitelný. Z hlediska obce (obvodu, spádové oblasti) by měla být škola společenským fenoménem. Tedy institucí, která je od obce primárně podporována (materiálně i morálně) a současně zpětně obohacuje život obecní komunity svými aktivitami.

- Výchova charakteru musí být hodnocena (posuzována) na úrovni celoškolské, třídní i jednotlivých žáků.

Výklad: Vyhodnocování účinnosti - zpětná vazba - projektu výchovy charakteru je třeba realizovat na uvedených třech úrovních (individuální, třídní a celoškolské). Časově pak se jedná o průběžnou a finální evaluaci. Složitější je to s nástroji, které lze použít. Nicméně už zdaleka učitelé nemají prázdné ruce jako v minulosti. Vedle tradičního sledování změn v projevech žáků při různých příležitostech (které je samozřejmě subjektivní, ale někdy i tak velmi průkazné), máme k dispozici řadu metod pro individuální a především skupinovou diagnostiku. Jde o různé sociometrické a dotazníkové metody (Hrabal, 1989, Lašek, 2001 atd.) zaměřené na zkoumání vztahů ve skupině či třídního klimatu. Vedle toho mají velký diagnostický potenciál např. diskusní a inscenační metody (Vacek, 2002, Valenta, 1995) Opět připomínáme, že uvedeným metodám a postupům je třeba se naučit.

- Základním metodou zkoumání účinku výchovy charakteru jsou longitudinální výzkumy (postupy).

Výklad: V poslední etapě našeho projektu se zaměřujeme na zdůraznění metodického principu, který souvisí s předchozím bodem: škola a její vnitřní evaluace. V případě našeho projektu je vhodné sledovat změnu v čase v delším časovém horizontu (měsíce, roky). Zhodnotitelné změny by měly proběhnout na úrovni vztahů v rovině učitelé - žáci, mezi žáky navzájem a také v rámci vztahů v učitelském sboru.

Literatúra

[1] BERKOWITZ, M. - BIER, M.: *Research-based principles for effectively educating the whole moral person*. Předneseno na 29. konferenci Association for Moral Education na Jagellonské univerzitě v Krakově, Polsko 17.7.2003.

[2] LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001.

[3] LICKONA, T.: *Educating for character. How our schools teach respect and responsibility*. New York : Bantam Books, 1992.

[4] ROCHE OLIVAR, R.: *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992.

[5] VACEK, P.: Aktivně proti zlu. (K metodice mravní výchovy v škole.) *Pedagogické spektrum*, 1997, roč.VI, č.1/2, s.2-14.

[6] VACEK, P.: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002, 2. vydání.

[7] VALENTA, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha : ISV, 1995.

PhDr. Pavel Vacek, PhD.

Katedra pedagogiky a psychologie

Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové

500 03 Hradec Králové

Česká republika

e-mail: pavel.vacek@uhk.cz