

Filozofie a koncepce pochvaly a trestu ve výchově v rodině

Bc. Romana Vlasáková

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Romana Vlasáková**
Osobní číslo: **H138300**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Filozofie a koncepce pochvaly a trestu ve výchově v rodině**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na vymezení základních pojmů (výchova, pochvala, trest);
- na pojetí trestu a pochvaly v dílech významných filozofů, pedagogů a psychologů;
- na současné strategie používání trestu a pochval ve výchově;
- na tělesné tresty a jejich místo v současné rodině.

Respondenty kvantitativního výzkumu budou rodiče, kteří budou odpovídat na otázky, jež budou zaměřené na způsoby výchovy jejich dětí, používání odměn a trestů a jejich forem. Respondenti budou rovněž zástupci různého pohlaví, věku, vzdělání, atd., přičemž se při zpracování výzkumu budu zabývat také rozdíly a shodami mezi příslušníky zmíněných skupin. Předpokládaná metoda kvantitativního výzkumu – dotazník.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BENDL, S. Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky. Praha: ISV, 2004.

ČAPEK, R. Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada, 2008.

MATĚJČEK, Z. Po dobrém, nebo po zlém? Praha: Portál, 2004.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1999.

VANIČKOVA, E. Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky. Praha: Grada, 2004.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Institut mezioborových studií

Datum zadání diplomové práce:

4. listopadu 2014

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2015

V Brně dne 4. listopadu 2014



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu


Prohlašuji, že

- 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;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že 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;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s přípoštěním tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 1.3.2015

ROJANA VLASA'KOVA' 
.....
Jméno, příjmení a podpis diplomanta

ABSTRAKT

Práce se zabývá pochvalou a trestem ve výchově v rodině. Nejprve se zaměřuje obecně na výchovu v rodině a její proměnu v dnešní době. Poté podrobně rozebírá pojem pochvala a trest od starověku až do současnosti. Praktická část obsahuje kvantitativní výzkum, který zjišťuje vztahy respondentů k pochvale a trestu ve výchově.

Klíčová slova: Děti, odměna, pochvala, rodiče, rodina, tělesné tresty, trest, vychovatel, výchova.

ABSTRACT

The work deals with praise and punishment in upbringing in family. First, it focuses generally on upbringing in the family and its transformation today. Then it analyzes in detail the concept of praise and punishment from antiquity to the present. The practical part contains quantitative research that identifies relationships of respondents to praise and punishment in upbringing.

Keywords: Praise, punishment, upbringing, children, family, corporal punishments, reward, parents, educator.

Motto

Připouštím, že dobro a zlo, odměna a trest jsou jediné pohnutky pro rozumné stvoření; jsou ostruhou a uzdou, které celé lidské pokolení k práci ženou a řídí a proto musí se jich užítí také při dětech.

(John Locke)

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, cenné rady a připomínky, které mi poskytl během zpracování mé diplomové práce.

Dále chci poděkovat svému příteli a celé rodině za pochopení a trpělivost po celou dobu mého studia.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. RODINA JAKO VÝCHOVNÝ ČINITEL A JEJÍ PROMĚNY	12
1.1 VÝCHOVA A PROSTŘEDKY JEJÍHO PŮSOBENÍ.....	15
1.2 SOCIALIZAČNĚ-VÝCHOVNÁ FUNKCE RODINY.....	19
1.3 VYMEZENÍ RODINNÝCH VÝCHOVNÝCH STYLŮ	21
1.4 SOUVISLOST POCHVAL A TRESTŮ S PŘEDMĚTEM SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	24
2 HISTORICKÝ POHLED NA POCHVALU A TREST VE VÝCHOVĚ OD STAROVĚKU DO POČÁTKU NOVOVĚKU.....	25
2.1 ANTIKA – VÝCHOVA JEDINCE PROSPĚŠNÉHO PRO SPOLEČNOST	26
2.1.1 ŘECKO – SPARTA A ATHÉNY	26
2.1.2 ŘÍM.....	28
2.2 STŘEDOVĚK – VÝCHOVA POD VLIVEM KŘESŤANSTVÍ.....	29
2.3 RENESANCE A HUMANISMUS – ORIENTACE NA OSOBNOST VYCHOVÁVANÉHO JEDINCE	32
2.3.1 JAN AMOS KOMENSKÝ – ODMĚNY A TRESTY JAKO METODY HODNOCENÍ.....	34
3. MYŠLENKY O VÝCHOVĚ V PRŮBĚHU 17.-20. STOLETÍ V EVROPĚ.....	37
3.1 INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVA LOCKA A ROUSSEAU	37
3.2 KANT A VÝCHOVA BIOLOGICKÉ DETERMINACE	41
3.3 PESTALOZZIHO VÝCHOVA V DUCHU HUMANISMU	43
3.4 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDKY OČIMA NĚMECKÝCH PEDAGOGŮ	44
3.5 NÁRODNÍ CHARAKTER VÝCHOVY V RUSKU A SALESIÁNSKÉ HNUTÍ V ITÁLII	46
3.6 ANGLOSASKÁ PEDAGOGIKA – DEWEY A SPENCER.....	47
3.7 MAKARENKO A JEHO VÝCHOVA KE KÁZNI.....	49
3.8 ALTERNATIVNÍ PROUDY PEDAGOGIKY	51
4. POCHVALA A TREST.....	54
4.1 ZÁKLADNÍ DEFINICE, SPOJNICE A ROZDÍLY OBOU POJMŮ	60
4.2 POCHVALA JAKO FORMA ODMĚNY A JEJÍ VYUŽITÍ.....	64
4.3 TREST A JEHO ALTERNATIVY VE VÝCHOVĚ.....	69
4.4 MÍSTO TĚLESNÝCH TRESTŮ V SOUČASNÉ RODINĚ.....	75
II. PRAKTICKÁ ČÁST	78
5. VÝZKUM	79
5.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	79
5.2 METODY A POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU	80
5.3 SOUBOR RESPONDENTŮ	81

5.4 VÝSLEDKY A ROZBOR JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK.....	85
5.5 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ	99
ZÁVĚR	101
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	103
SEZNAM GRAFŮ	110
SEZNAM PŘÍLOH.....	111
PŘÍLOHA I: DOTAZNÍK	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
PŘÍLOHA 2: NÁZORY RESPONDENTŮ NA ZÁKAZ TĚLESNÝCH TRESTŮ	117

ÚVOD

Vybrala jsem si téma *Filozofie a koncepce pochvaly a trestu ve výchově v rodině*, jelikož si uvědomuji, že výchova je důležitou a základní složkou socializace, proto bych se jí chtěla zabývat a to z pohledu využívání pochval (jako typu odměn) a trestů, přičemž jejich vhodná koexistence je závislá na výsledcích a cílech výchovného procesu.

Všimla jsem si, že každý rodič v mém okolí vychovává svoje děti poněkud jiným způsobem, volí různé strategie i metody a liší se rovněž míra užívání pochval a trestů. Obecně se ale domnívám, že rodiče k dosažení výchovných cílů volí spíše pochvaly, přičemž tresty užívají v mnohem menší míře. V závislosti na zmíněném poznatku jsem se rozhodla zabývat se ve své diplomové práci právě touto problematikou.

Je zřejmé, že se pohled na výchovu a její realizaci v historickém vývoji různí a každé období tedy zcela logicky upřednostňuje jiné formy a prostředky výchovy.

Ve své práci se nejprve zabývám proměnami rodiny a jejich vlivem na výchovu, přičemž zdůrazním spojení výchovných prostředků s předmětem sociální pedagogiky. Jelikož se věnuji v podstatě vztahu rodiny a výchovy, je nezbytné zmínit se rovněž o socializačně-výchovné funkci rodiny a výchovných stylech, které představují východisko pro budoucí užívání pochval i trestů.

Dále se na danou problematiku pokouším nahlédnout prostřednictvím myšlenek významných filozofů, pedagogů a myslitelů v průřezu celých dějin od antiky až po současnost a provedu jejich komparaci.

Ve druhé kapitole se tedy zabývám danou problematikou od starověku až do počátku novověku. Samostatnou část věnuji významnému českému pedagogovi J. A. Komenskému a jeho metodám hodnocení.

Následující oddíl pokračuje pojetím výchovných prostředků v rozmezí 17. - 20. století v Evropě. Každá podkapitola se skládá z různých koncepcí pochval a trestů jednoho nebo více filozofů či pedagogů. Poslední část stručně popisuje sledovanou oblast výchovy z pohledu alternativních proudů pedagogiky.

V úvodu čtvrté kapitoly charakterizují devět klíčových pojmů, se kterými jsem se v průběhu zpracování této práce velmi často setkávala, a které se velmi úzce pojí s výchovnými prostředky. Jedná se o kázeň, poslušnost, respekt, zvyk a návyk, jednotu rodičů, jistotu a bezpečí, vzor, emoce a hranice.

Dále již definuji pochvalu a trest, stěžejní pojmy této práce, hledám mezi nimi souvislosti a rovněž také rozdíly a odlišnosti.

Následující podkapitola je samostatně věnována pochvale a jejímu zařazení v systému odměn ve výchově. Rovněž se snažím vystihnout názory na pochvalu, které prosazují nejnovější pedagogické příručky o výchově. Jedná se zejména o vnímání optimální frekvence pochval a tendence k využití alternativních odměn.

Poté analogicky rozebírám také tresty. Zajímá mě, proč vůbec děti trestáme, jak je trestáme či zda se dá ve výchově zcela obejít bez trestů. Na tuto část navazuje oddíl, jenž krátce charakterizuje tělesné tresty a jejich místo v současné rodině. Tyto formy trestů jsem nemohla opomenout, jelikož je jedná o rozporuplné a nyní ve společnosti hojně diskutované a současně masivně odmítané výchovné prostředky.

Klíčovým úkolem mojí diplomové práce bude všechny tyto poznatky aplikovat v následném výzkumu, kterým budu zjišťovat výchovné metody, postupy a názory rodičů na výchovu dětí. Výzkum bude kvantitativní ve formě dotazníkového šetření.

Cílem poté bude verifikovat či falzifikovat níže uvedené hypotézy a případně otevřít další témata, které se ke zvolené problematice vážou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. RODINA JAKO VÝCHOVNÝ ČINITEL A JEJÍ PROMĚNY

„Věčný tvůrce v neskonale moudrosti stanovil, aby dítě přicházející na svět, mělo své rodiče, kteří, Inouce k němu poutem lásky, pečují o jeho potřeby a zdárný jeho vývoj.“¹

„Člověk je nejen tvorem přírodním, biologickým, ale především společenským. Každý z nás je ve svém vývoji (evoluci) determinován biologicky (zejména dědičností a zráním) a sociálně (učení, výchovou v určitém prostředí). Sociálně je člověk determinován řadou společenských skupin, mezi nimiž mimořádně velkou roli hraje rodina, jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova potomstva.“²

Podle Krause je současná rodina „institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby. Základem rodiny ve všech dosud známých společnostech je dyadický pár – muž a žena, tj. nějaká forma manželství nebo partnerství. Rodina je tedy postavena na partnerství osob opačného pohlaví, které má trvalejší ráz a na příbuzenství. Výchozí znakem každé rodiny je existence nejméně jednoho dítěte bez zřetele na jeho věk“³.

Ze sociologického hlediska lze rodinu charakterizovat jako „sociální skupinu a instituci, která je základem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického rodu a výchova, resp. socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorců a zachování kontinuity kulturního vývoje“⁴.

Lze tedy říci, že v běžném povědomí dnešního člověka vystupuje rodina jako malá skupina lidí, jež žijí společně a jsou spojeny pokrevními svazky a úzkými citovými vazbami. Již od počátku našich dějin se však rodina vyvíjí a dochází ke změnám postavení jejich jednotlivých členů.⁵

Při pohledu do historie můžeme nejprve vidět široké rodinné klamy s volnými partnerskými vztahy, přes matriarchát k patriarchátu a k následnému vzniku monogamní

¹ ŠAUER Z AUGENBURGU, Josef. *Obecné vychovatelství: pro ústavy ku vzdělání učitelův a učitelek*. Praha: B. Stýblo, 1906, s. 1.

² KOHOUTEK, Rudolf. *Vývoj a výchova dítěte v rodině*. Brno: CERM, 1998, s. 3.

³ KRAUS, Blahoslav, et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 78.

⁴ PETRUSEK, Miloslav. *Velký sociologický slovník 2*. Praha: Karolinum, s. 940-943.

⁵ KRAUS, Blahoslav, et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 78.

rodiny, jež je součástí dnešní společnosti. Rodina je nejstarší společenská instituce, která je významným spojovacím článkem mezi jedincem a společností.⁶

Nyní se budeme věnovat důležitým momentům a skutečnostem, které podle Krause poznamenaly tvář a podobu současné rodiny.⁷

Prvním momentem je převzetí některých tradičních funkcí rodiny jinými institucemi (škola, zájmové organizace, paní na hlídání), přičemž v plné kompetenci rodiny zůstaly jen některé z nich. Můžeme například jmenovat vzdělávací funkci, která je nyní naplňována především institucí školy. Z tohoto důvodu se mluví někteří odborníci o krizi současné rodiny.

Oblast zakládání rodiny rovněž ztrácí svoji ritualizovanou podobu, vytváření manželských rodin je doprovázeno značnou volností, legalizace partnerského soužití není nutnou podmínkou rodinného života. Z toho vyplývá, že se zvyšuje podíl rodin založených na soužití partnerů bez uzavření manželství.⁸

Podle Rabušice má rozšíření nesezdaného soužití souvislost se změnou tradičního vzorce cesty do manželství (láska – chození spolu, námluvy – sňatek – pravidelný sex – děti). Fáze námluv bývá nahrazena nesezdaným soužitím, do něhož se rodí děti, čímž je samozřejmě oslabena následnost manželství – rodičovství. Důvodem je především menší závislost žen na mužích, pečlivější hledání vhodného partnera a v neposlední řadě i tolerance společnosti.⁹

Také dochází ke snižování stability rodiny, přičemž důvody jsou objektivní (emancipace, nárůst ateismu) i subjektivní (zakládání rodin především na emotivní bázi). Výsledkem této skutečnosti je prudký nárůst rozvodovosti, opakované sňatky.¹⁰

Mění se i celková struktura rodiny. Jedním z důvodů je neustále klesající počet dětí v rodině¹¹. Rovněž dochází k omezení vícegeneračního soužití a celkovému oslabení mezigeneračních kontaktů a tedy jisté izolovanosti.¹² Děti se mnohem méně setkávají s prarodiči a to zejména vlivem rozvodů, rozchodů a vzrůstající neúcty ke stáří.

⁶ LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika*. Brno: IMS, 2011, s. 78-79.

⁷ KRAUS, Blahoslav, et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 83.

⁸ Tamtéž.

⁹ VÍTEČKOVÁ, Miluše, et al. Nesezdané soužití - součást proměny rodiny: přehledová studie. *Kontakt: odborný a vědecký časopis pro zdravotně sociální otázky*. 2010, roč. 12, č. 4, s. 488-499. Cit. podle RABUŠIC, Ladislav. *Kde ty všechny děti jsou?: porodnost v sociologické perspektivě*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, s. 56.

¹⁰ KRAUS, Blahoslav, et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 83.

¹¹ Pozn.: Na budoucí podobu české populace má významný vliv skutečnost, že plodnost českých žen často závisí na jejich vzdělání. Tedy platí, že čím vzdělanější žena, tím bude mít pravděpodobně méně dětí. Viz. MOŽNÝ, Ivo. Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 309-325.

¹² KRAUS, Blahoslav, et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 83.

Podle Možného dále narůstá počet osob, jež žijí v jednočlenných domácnostech, které byly dříve typické pro starší osoby (vdovy a vdovce) a dnes jsou stále častěji využívány mladými lidmi (fenomén singles, mingles).¹³

Rozvoj zaznamenává antikoncepce a rozvíjí se plánované rodičovství, což vede k úbytku nechtěných těhotenství na straně jedné a zvýšení tolerantnosti společnosti vůči umělým přerušením těhotenství na straně druhé.¹⁴

Dochází rovněž k prodlužování života i doby, po kterou žijí děti společně se svými rodiči ve společné domácnosti. Výsledkem je vzrůstající socializační působení mladé na starší generaci.

Proměny můžeme vysledovat i v organizaci rodinného cyklu. Mladí lidé se stávají rodiči ve vyšším věku, to znamená, což vede k situaci, kdy se prarodiči stávají stále starší osoby, které jsou ale navíc kvůli změnám v důchodové praxi často ještě zapojeny do pracovního procesu.¹⁵

Důležitým faktorem jsou dále zvyšující se nároky na čas rodičů strávený v práci, čímž se snižuje čas trávený s dětmi a ostatními členy rodiny. V této souvislosti se objevuje problematika kvalitně tráveného volného času, což je spojeno například s otázkou užívání médií v současné rodině. Ubývá chvil, kdy je celá rodina pohromadě, sdílí spolu zážitky, myšlenky i problémy. To mnohdy vede k oslabení komunikační složky mezi členy rodiny. Výsledkem jsou projevy výrazné individualizace.¹⁶

V důsledku růstu vzdělanosti, kvalifikovanosti a tím pádem i zaměstnanosti žen, a dochází tedy ke vzniku dvoukariérových manželství. Z toho vyplývá, že proměny současné rodiny zahrnují také sociální role rodičů. Proces demokratizace uvnitř rodiny způsobil ztrátu dřívějšího výsadního postavení otce v rodině, což následně logicky vedlo k upevnění významnější pozice na straně matky. Navíc se na organizaci rodinného života stále aktivněji podílejí děti.¹⁷

Rovněž je nutno uvést sílící diferencovanost rodin podle socioekonomické úrovně. Prohlubují se ekonomické rozdíly mezi rodinami (exekuce, krachy firem, půjčky

¹³ MOŽNÝ, Ivo. Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 309-325.

¹⁴ KRAUS, Blahoslav, et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 84.

¹⁵ Tamtéž.

¹⁶ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 84.

¹⁷ KRAUS, Blahoslav, et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 82-84.

a následná neschopnost splácení, neúměrná zadlužení vedoucí až k sociální exkluzi). Do složitých situací tohoto typu se dostávají především mladé rodiny s dětmi.¹⁸

Domnívám se, že jedním z podnětů k nejrůznějším formám půjček je dozajista sílící důraz na materiální hodnoty v současné společnosti. Přesto zastávám názor, že jsou pro většinu rodičů podstatnější a využívanější spíše nemateriální (duchovní) hodnoty.

Dokladem mého úsudku je stanovena hlavní hypotéza této diplomové práce (Pochvala je ve výchově v rodině využívána častěji než odměny materiálního charakteru). Výsledkem výzkumu tedy bude nejen zjištění, zda se rodiče ve vyšší míře uchylují k odměnám materiálního či nemateriálního charakteru, ale také můžeme vysledovat, zda skutečně, případně jakou rychlostí, dochází k preferenci hmotných odměn, jelikož respondenty jsou rodiče různého věkového rozmezí.

1.1 Výchova a prostředky jejího působení

„Výchova dítěte není zajisté nejlehčí, ale na tomto světě asi největší úkol, který se vyplatí.“¹⁹

Nejprve si klasifikujeme pojem výchova. Jedná se o „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“²⁰. Slavomír Laca se domnívá, že byly „rôzne koncepcie výchovy ovplyvnené sociokultúrnymi podmienkami, odlišnými koncepciami chápania človeka, akcentáciou jednotlivých stránok výchovného procesu. Výchovou sa zabezpečuje následnosť a kontinuita generácií. Otázky výchovy sa stali súčasťou náboženského, filozofického, politického a umeleckého myslenia“²¹.

V průběhu dějin se objevovaly nejrůznější názory na výchovný proces. Někteří chápou výchovu člověka jako plně řízený proces usměrňování nehotového člověka vychovatelem nebo institucí se snahou podřídit jej společenským normám²² (např. Lindner, Leif).

¹⁸ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 86.

¹⁹ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, s. 83.

²⁰ PRŮCHA, Jan, et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, s. 322.

²¹ LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika*. Brno: IMS, 2011, s. 60.

²² Pozn.: např. podle Komenského se člověk stává člověkem právě výchovou a rodiče jsou tedy vázáni povinností své dítě vychovávat. Tato myšlenka vyplývá z jeho pedagogického optimismu. Viz MRHÁČ, Josef. Poznámky ke spolupráci školy a rodiny ve vztahu k odkazu J.A.Komenského. In: VESELÁ, Zdeňka. *Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J.A.Komenského: sborník příspěvků z celostátního semináře pro posluchače fakulty filozofické*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 25-29.

Jiní myslitelé zdůrazňují úlohu vychovávaného jedince na vlastním formování (např. Rousseau, Dewey, Key a další). Další proud chápe výchovu jako interakci mezi pedagogem a žákem (např. Mialaret aj.).²³

Laca považuje výchovu za velmi důležitou součást života a vývoje lidské společnosti, jež umožňuje uchování dědictví předchozích generací a její následný rozvoj prostřednictvím dalších pokolení. Výchova také přispívá ke společenskému pokroku, bez něhož by se jen stále dokola opakoval život předcházejících generací, jak je tomu u zvířat. Z toho plyne, že výchova je jeden z podstatných znaků, jež nás odlišuje od života zvířat.

Kromě dědičnosti a osobnostních dispozic vychovávaného jedince má ve výchově stěžejní úlohu prostředí, jelikož výchova je společenská činnost, která je určena potřebami a zájmy společnosti. Výchova dítěte začíná v podstatě již od narození, kdy na něj působíme svým chováním i názory, a to vše je podtrhnuto prostředím, ve kterém dítě žije a které ho obklopuje.²⁴

Výchovným procesem se primárně zabývá pedagogika. Se systematickým a komplexním chápáním výchovy se setkáváme již u Platona, Komenského či Rousseaua. Lze říci, že výchova vždy byla, je a bude součástí procesů udržování stávajícího stavu společnosti a lidí v této společnosti, přičemž je vhodné ji vnímat jako celoživotní proces. Současné pohledy na vymezení pojmu výchova v sobě zahrnují základní stránky vychovávaného jedince, vztahy s ostatními lidmi a prostředím. Klíčovou součástí je působení pedagogů, vychovatelů, školy a rodiny, jež je v souladu s vnitřními dispozicemi jedince.²⁵

Je nutné si uvědomit, že hlavní odpovědnost²⁶ za výchovu dětí spočívá již odněpaměti na rodičích. Nejprve byli rodiče a jejich děti vždy součástí většího společenství, rodu či kmene, později začaly rodinnou výchovu podporovat různé veřejné instituce. To znamená, že výchova nebyla nikdy jen soukromou záležitostí rodičů a od 18. století se stal správcem veřejného zájmu na výchově jedince stát, který v této úloze nahradil církve.²⁷

Nyní se pokusím stručně vymezit podstatné změny a inovace, které pronikly do výchovy v průběhu minulého století, které americká sociální pracovnice Florence Kelley nazvala *stoletím dítěte* a to především proto, že byly přijaty tři zásadní právní

²³ LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika*. Brno: IMS, 2011, s. 60-61.

²⁴ Tamtéž, s. 59-60.

²⁵ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 27-28.

²⁶ Pozn.: Suchomlinskij považuje odpovědnost za jednu z nejvýznamnějších složek rodičovství.

Viz SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Aleksandrovič. *O výchově: vybrané statě*. České Budějovice, 1981, s. 4.

²⁷ BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 135.

dokumenty na ochranu dětí, které mimo jiné oslabily důraz na bezmeznou poslušnost vůči autoritám, demokratizovaly rodinný život či zvýšily citlivost vůči násilí na dětech.²⁸

Již počátek 20. století do výchovy postupně vnášel rozum, racionální vyvážení kázně i citu a podřízení se. Ve vzdělanějších rodinách již po vychovávaném jedinci není vyžadována slepá poslušnost a namísto drilu se prosazuje vědomá kázeň. Používání tělesných trestů bývá podmíněno rozvahou, nikdy by se nemělo jednat o akt msty.²⁹

Konec 20. let a především 30. léta s sebou nesou maximální důraz na řád na jedné straně a citová odtazítost vychovatelů k vychovávaným na straně druhé. O několik let později došlo k oddělení soukromé a veřejné sféry. V polovině minulého století se klade důraz na kolektiv a proklamuje se jednotnost v působení školy a rodiny. 60. léta se již postupně vyrovnávají s požadavkem mechanické péče i s tělesnými tresty (násilí by nemělo mít ve výchově místo). Vychovatelé věří, že vědomé přijetí výchovné autority je přínosnější než nátlak.³⁰

V 70. letech graduje míra předstírání a pokrytectví. Rodina se sice na jedné straně uzavírá, ale na druhé straně musí být vždy otevřena a nakloněna požadavkům společnosti. A vedle sebe pak paradoxně roste míra demokratičnosti ve smyslu tolerance k dítěti a přizpůsobování se zcela nedemokratickým společenským podmínkám. Vyžaduje se správné a brzké začlenění do „normalizační“ společnosti. Lze říci, že všechny důležité životní události probíhají ve zrychleném tempu (sňatky, děti, apod.). Je zde velká tolerantnost k užívání tělesných trestů (k rozvoji nedirektivní výchovy, která se uplatňovala např. v USA, u nás prakticky nedošlo).³¹

Konec minulého století lze nazvat chaosem ve výchově. Vzhledem ke svobodě tisku začíná vycházet velké množství literatury o výchově, avšak jejich kvalita mnohdy pokulhává. Děti si mohou vybírat mezi spoustou nových hraček, oblečení či sportovních aktivit. Zlomovým okamžikem je rozvoj v technické oblasti a následné trávení volného času u počítače a internetu.³²

A nyní na počátku 21. století je výchova, stejně jako rodina, ovlivněna řadou globálních celosvětových trendů, např. promítáním ekonomických hledisek do všech sfér společnosti (preference kvantity před kvalitou), obrovský vliv médií (vliv na tvorbu vzorů), jiné pojetí hodnot (konzumní způsob života), určitá ztráta jedinečnosti v důsledku

²⁸ VANÍČKOVÁ, E. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, s. 16.

²⁹ NOVÁK, Tomáš. *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Praha: Grada, 2014, s. 19-21.

³⁰ Tamtéž.

³¹ Tamtéž.

³² Tamtéž.

příslušnosti k různým sociálním skupinám vyžadujícím konformitu, výše nastíněná krize současného rodinného života, diferenciacie společnosti, značný pluralismus v názorech, koncepcích i přístupech k výchově a mnohé další.³³

Podle Brezinky je důležité si uvědomit, že dnešní výchova je „*výchova v diferencované, labilní, napětí plné společnosti s velkou svobodou volby a s nedostatkem opěrných bodů při orientaci, s malou cizí kontrolou, ale s velkou odpovědností, s mnoha životními šancemi, ale i s mnoha nebezpečími pro duševní zdraví. Vychovávat za těchto podmínek je obtížnější, než tomu bylo v uzavřených společnostech a hodnotově jistých dobách*“³⁴.

Nepostradatelnou složkou výchovného procesu je role vychovatele a vychovávaného a jejich vztah, který můžeme definovat jako vzájemný a oboustranný. Z toho vyplývá, že jedinec je vlastně ovlivněn a formován prostředím, přičemž toto prostředí také ovlivňuje, aktivně do něj zasahuje a utváří ho.³⁵

Každá výchova vždy směřuje k určitým, předem vymezeným cílům. K tomu, aby byly naplněny a výchova tedy byla efektivní, je potřeba přiměřených prostředků. Můžeme říci, že výchovným prostředkem je každý činitel, jenž napomáhá dosahování cíle. Prostředky jsou tedy různé předměty, vlastnosti, vztahy i procesy, kterých vychovatel využívá, aby se dopracoval k cíli výchovného procesu.³⁶

Čábalová chápe prostředky výchovy rozdílně v užším a širším pojetí. V užším jde zejména o výchovně-vzdělávací metody (např. výukové metody, organizační formy výuky, metody hodnocení, tresty, povzbuzení, apod.). Naopak v širším pojetí do prostředků zahrnuje v podstatě vše, co slouží k dosahování výchovných cílů (instituce – škola, rodina, masmédiá, zájmové organizace³⁷, výchovné formy a metody – příklad, vysvětlování, spolupráce, pochvala, trest a ocenění jako hodnotící metody, obsah výchovy – teoretický i praktický, různé výchovné programy, lidský faktor – subjekt a objekt ve výchově a jejich vzájemné vztahy).³⁸

Výchovné prostředky by měly pokrýt celou cílovou kategorii vychovávaných jedinců a je jisté, že pokud jsou již některé prostředky nedostačující a zastaralé, je třeba vytvořit prostředky nové. Musíme mít totiž na vědomí, že tyto prostředky jsou výchozím

³³ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 35.

³⁴ BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 134.

³⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém nebo po zlém? S. 19*

³⁶ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 48-49.

³⁷ Pozn.: tyto instituce je ale vhodnější řadit spíše k podmínkám výchovy. Viz ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 48-49.

³⁸ Tamtéž, s. 49.

nositelem idejí daného výchovného systému a spolu s cíli a podmínkami spolurozhodují o efektivitě výchovy jedince.³⁹

Pro tuto práci je rovněž důležité zmínit se také o podmínkách výchovy. Lze je rozdělit na podmínky vnější (životní a sociální prostředí) a vnitřní (osobnostní zvláštnosti vychovatele a vychovávaného, vzájemné vztahy, činnosti).⁴⁰

Čáda a většina dalších vychovatelů sdílí myšlenku, že výchova by měla být vždy individuální, jelikož každé dítě je jiné a s každým by se mělo jednat odlišným způsobem. Rovněž je důležité, aby každá výchova vedla k sebevýchově.⁴¹

Nesmíme ovšem zapomínat, že rodina není jediným výchovným činitelem, který na dítě působí. Bezprostředně po rodině hraje ve výchovném procesu významnou roli škola. Výchova ve škole by měla s rodinnou výchovou spolupracovat, navazovat na ni a vzájemně se doplňovat.⁴²

V této podkapitole jsme tedy zjistili, že klíčové pojmy této práce (pochvala, trest) můžeme ve výchovném procesu zařadit mezi výchovné prostředky, které v podstatě usměrňují, regulují a ovlivňují jedince na jeho cestě k výchovnému cíli. Zároveň jsme si rovněž uvědomili, jak jsou pochvaly a tresty, potažmo celá výchova, úzce spjaté se společností. Lze říci, že veškeré inovace, změny či zákazy užívání různých výchovných prostředků jsou tedy odrazem aktuálních ekonomických, politických, kulturních a dalších podmínek ve společnosti.

1.2 Socializačně-výchovná funkce rodiny

Veškeré činnosti rodiny ve vztahu k dětem můžeme začlenit do pěti základní funkcí. Jedná se o biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou, ochrannou, emocionální a socializačně-výchovnou funkci.

Jelikož se ovšem rodina pohybuje v určitém společenském prostoru, její funkce nezůstávají v průběhu dějinného vývoje strnulé a neměnné. Jejich obsah se proměňuje,

³⁹ Tamtéž.

⁴⁰ Tamtéž, s. 51-66.

⁴¹ ČÁDA, František. *O výchově*. Praha: Melantrich, 1921, s. 10-25.

⁴² Pozn.: již Makarenko ve své tvorbě zdůrazňuje nutnost součinnosti rodiny a školy. Viz MAKARENKO, Anton Semjonovič. *Vybrané pedagogické spisy: články, přednášky, rozhovory*. Praha: SPN, 1954, s. 202.

některé funkce mizí, další ztrácí svůj význam či se různě přetváří. Lze rovněž říci, že některé funkce převzal v průběhu vývoje moderní společnosti stát.⁴³

Vzhledem k zaměření této práce se budeme více zabývat pouze socializačně-výchovnou funkcí. Nejprve je nutné vymezit si vzájemný vztah pojmu socializace a výchova. Výstižně jej z mého pohledu vyjadřuje Pelikán: „*Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, integrovanou a socializovanou osobností.*“⁴⁴ Výchova je určitý řídicí proces, kterým chceme usměrnit průběh socializace tak, aby byl v souladu s výchovnými cíly.⁴⁵

Je známo, že vývoj jedince je ovlivněn nejen genetickými faktory (tedy dědičností), ale také sociálním prostředím a vztahy s lidmi. Prostředí rodiny, školy, společenské normy - to vše více či méně zasahuje do výchovy každého z nás.⁴⁶

První sociální skupinou, která dítě učí přizpůsobovat se sociálnímu životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti, je rodina. Socializací v rodině rozumíme proces působení rodiny na své členy v oblasti ekonomických, kulturních, sociálních, mravních, estetických a jiných jevů.⁴⁷

Kraus charakterizuje klíčovou úlohu socializace v rodině jako „*přípravu dětí a mladistvých na vstup do praktického života. Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum nejrůznějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i s hodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. Dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje také svou vůli, své zájmy, přání, orientace*“⁴⁸.

Podle Čápa je dalším významným úkolem rodinné socializace poskytovat jedinci „*modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model – model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Odměnami a tresty podporuje přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tím dochází*

⁴³ KRAUS, Blahoslav, et al. *Člověk – prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001, s. 79.

⁴⁴ PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995, s. 36. Cit podle ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 28.

⁴⁵ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 64.

⁴⁶ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 192-193.

⁴⁷ KRAUS, Blahoslav, et al. *Člověk – prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001, s. 79.

⁴⁸ Tamtéž.

*k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově. Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé momenty- různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace, názory“.*⁴⁹

Kraus k tomu dodává, že dítě se pozorováním svých rodičů vlastně učí tomu, jak vypadá vztah mezi partnery a jaká jsou pravidla jeho fungování. Klíčovým momentem je identifikace s pohlavím, jelikož děti již od druhého roku svého života projevují potřebu trávit čas s dospělými obou pohlaví.⁵⁰

Lze tedy říci, že socializace v rodině je nejen prostorem pro socializaci dítěte, ale rovněž je modelem pro osvojování sociálních rolí muže a ženy (otce a matky) a promítá se tedy do budoucí reprodukční rodiny vychovávaného jedince.⁵¹

Podle Laca rodina není izolovaná ani osamocená, společnost jí tedy při výchově dětí nejenom pomáhá, ale zejména prostřednictvím škol přebírá značnou část odpovědnosti za všestranný rozvoj a kvalifikační přípravu dalších generací.⁵²

Z toho vyplývá, že v minulosti prakticky neomezený vliv a výsadní právo rodiny na proces socializace vychovávaného jedince, je v současné době narušeno silným působením dalších socializačních činitelů, především školou, ale také vrstevnickými skupinami a médii.

1.3 Vymezení rodinných výchovných stylů

Vzájemný vztah (tedy např. interakce a komunikace) vychovatele a vychovávaného odráží různé styly, způsoby výchovy. Většina autorů zabývajících se touto problematikou rozlišuje podle vztahu vychovatele a vychovávaného tři základní styly výchovy – autoritativní, demokratický a liberální. V těchto stylech se promítá interakce a komunikace vychovatelů s vychovávanými i jejich vzájemný vztah, volba a užívání výchovných prostředků a metod, emoční vztah k dítěti i způsob výchovného řízení. Lze říci, že podoba výchovy je determinována osobnostními vlastnostmi a zkušenosti vychovatele i vychovávaných jedinců a společenskými podmínkami, od ekonomických a kulturních až po výchovné tradice země, doby, rodiny a školy.⁵³

⁴⁹ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 272-273.

⁵⁰ KRAUS, Blahoslav, et al. *Člověk – prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001, s. 80.

⁵¹ Tamtéž.

⁵² LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika*. Brno: IMS, 2011, s. 81.

⁵³ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 53-54.

Autoritativní (autokratický) styl lze charakterizovat jako plné podřízení se vychovávaného požadavkům a normám vychovatele. Rovněž zde chybí pochybnost o pravdě vychovatele nebo je pravda velmi tvrdě potlačována a trestána.⁵⁴ Autorita je vynucená z moci rodičů, velmi často se zde setkáváme s příkazy, zákazy a tresty při sebemenším přestupku.⁵⁵ Podle Procházky se mnohdy snaží jedinec z tohoto vlivu vymanit prostřednictvím nežádoucího chování, např. agrese, drogy, deprese či různé psychosomatické projevy (bolest břicha).⁵⁶

Demokratický (sociálně integrační, partnerský) styl znázorňuje vychovatele a vychovávaného jako spolupracující subjekty ve výchovném procesu. Vzájemně respektují své potřeby i individuální zvláštnosti. Klíčová je kvalita vztahu k hodnotám a autoritám. Tresty jsou vcelku mírné, adekvátní přestupku a věku dítěte.⁵⁷

Posledním základním stylem je liberální styl, v němž převažuje aktivita vychovávaného jedince. Většinou zde není vymezen cíl výchovy a role vychovatele je výrazně potlačena, středem veškerého dění je tedy dítě.⁵⁸ Jedinec jedná podle své svobodné vůle, nedrží se žádných pravidel a norem, v případě nevhodného chování a jednání nenásleduje žádná forma trestu. Kant s tímto stylem zásadně nesouhlasí. Podle něj by již odmalička měla být nastolena kázeň, protože pokud se s jedincem v dětství nepracuje, ponechává si na celý život jistou divokost, která by měla být vlastní pouze zvířatům a navíc mu ztěžuje jeho adaptaci a kladné přijetí ve společnosti.⁵⁹

V souvislosti s liberálním výchovným stylem bych se chtěla zmínit o převratném přístupu k výchově žurnalisty Toma Hodgkinsona, který pojmenoval *líný rodič* (líné rodičovství) s mottem – *lenošením a nečinností k lepšímu rodičovství*. Podle něj bychom měli dát dětem dostatek volnosti, aby vyrostly v soběstačné a šťastné jedince, přičemž místo usměrňování a trestání máme rozvíjet jejich přirozené dětské instinkty tvořivosti a nezávislosti.⁶⁰

Domnívám se, že se na jedné straně jedná o zajímavou myšlenku a některé podmínky tohoto přístupu nejsou ničím novým, spíše staletými prověřeným pojetím (např. čas je

⁵⁴ Tamtéž.

⁵⁵ STŘELEČ, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, s. 62. Cit. podle ROTTEROVÁ, Božena. *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha: Universita Karlova, 1973, s. 43.

⁵⁶ PROCHÁZKA, Roman. Vývoj a výchova dítěte. In: JAKUBCOVÁ, Renata. *Pro rodiče nejen o výchově*. Olomouc: P-centrum, 2013, s. 15-18.

⁵⁷ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 53-54.

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ KANT, I. *O výchově*. Praha: Dědictví Komenského, 1931, s. 44.

⁶⁰ Líný rodič. *Moje rodina: portál pro nevšední rodinu* [online]. 2009 [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <<http://www.moje-rodina.cz/vychova-deti/liny-rodic>>.

důležitější než peníze), ale na druhé straně názory, které jsou pro rodiče ne vždy akceptovatelné (např. pryč se školou, odmítáme směrnice zdravotních a bezpečnostních inspektorů, apod.).

Psycholožka Pavla Koucká výše zmíněné pojetí jednoznačně doporučuje a nazývá jej *uvolněné rodičovství*, přičemž v této souvislosti zmiňuje nejružnější přístupy k výchově, které se objevily v anglosaské literatuře pro rodiče o něco dříve. Jedná se o tzv. *overparenting*, *hyper-parenting* (úporné rodičovství) či *helicopter parent* (rodič helikoptéra, stíhačka, který dítě neustále pronásleduje). Odpovědí na tyto postoje má být právě *liné* (někdy uváděno jako pomalé) *rodičovství*.⁶¹

Významná dětská psycholožka Jiřina Prekopová neuznává ani autoritativní ani neautoritativní výchovu, ani žádný kompromis mezi nimi. Věří zákonům stvoření, které přirovnává k chůzi, která je v podstatě souhrou levé a pravé nohy. Pokud má tedy dítě dobrou spojení s radostí a zlo s hněvem, dokáže se podle Prekopové dobře orientovat ve společnosti.⁶²

Manželé Kopřivovi, autoři přístupu respektovat a být respektován, definují pouze dva přístupy ve výchově, partnerský a mocenský, přičemž prosazují užívání partnerského stylu, který je založen na rovnocennosti, přímočarosti a demokratičnosti. Naproti tomu mocenský přístup je autoritativní, založený na nerovnosti, vztahu nadřazenosti a podřazenosti, fyzické převaze, podceňování názorů dítěte a jeho existenční závislosti na rodičích.

Výchozím rozdílem je fakt, že u mocenského přístupu se pravidla stanovují dětem, zatímco u partnerského s dětmi.⁶³

Ze zcela jiného úhlu se nad problematikou stylů výchovy ve svém článku zamýšlí ni psychiatr Petr Pöthe. Zastává názor, že u rodičů nelze zjišťovat, zda jsou zastánci tradiční či liberální výchovy, ale vždy záleží na kontextu mezi dítětem a rodičem. Proto není možné mít dopředu připravený scénář toho, jak své dítě budu vychovávat.⁶⁴

Z toho vyplývá, že ačkoli většina autorů rozlišuje tři různé výchovné styly v rodině, někteří jsou zastánci dichotomického pojetí (uvolněný, líný x úporný, partnerský x mocenský, atd.). Ať už se ale kloníme k jakémukoli přístupu, je nutné si uvědomit, že žádný vychovatel nevychová své dítě pouze v mezích právě jednoho vymezeného stylu, výchovný proces může být v mnohých případech naopak kombinací dvou a více definova-

⁶¹ KOUCKÁ, Pavla. Rodičem bez křeče. *Respekt*. 2012, roč. 23, č. 29, s. 15-18. Dostupné z: <<http://respekt.ihned.cz/c1-56551810-rodicem-bez-krece>>.

⁶² PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, s. 17.

⁶³ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 9-22.

⁶⁴ PÖTHE, Petr. Jak vypadá "správná" výchova?. *Psychologie Dnes*. 2014, roč. 20, č. 6, s. 14-17.

ných přístupů. Spíše než striktní kategorizování je proto vhodnější hovořit o výchově s převažujícím stylem autoritativním, demokratickým či liberálním.

1.4 Souvislost pochval a trestů s předmětem sociální pedagogiky

Z předchozí části vyplynulo, že pochvaly a tresty jsou součástí prostředků, které usměrňují a regulují jedince v procesu výchovy na cestě k výchovnému cíli. Tyto prostředky jsou tedy důležitou složkou výchovy.

V pojetí této diplomové práce chápeme sociální pedagogiku především jako vědu, která se zabývá vztahy mezi jedincem a sociální prostředím ve výchově a vzdělávání. Lze říci, že výchova a vzdělávání v pojetí sociální pedagogiky zahrnuje celkové pojetí společnosti a kultury a také nejbližší životní prostředí dítěte, kterým je především rodina a další sociální skupiny. Sociální pedagogika se zaměřuje jednak na rozvoj možností každého jedince, a jednak na jeho socializaci, tedy proces postupného aktivního začleňování do společnosti. Za historická východiska, která přispěla ke vzniku sociální pedagogiky, můžeme považovat úvahy o sociální dimenzi výchovy. Z toho vyplývá, že proces výchovy je ovlivňován společností, jejími hodnotami a má určitý sociální význam.⁶⁵

Proces výchovy i socializace probíhá jednak za účasti různých subjektů (rodiče, vychovatelé), a jednak za určitých podmínek, přičemž jejichž součástí je prostředí. Prostor chápeme jako souhrn všech činitelů z našeho okolí, které na nás působí.⁶⁶

Ze sociálně pedagogického pohledu je významná typologie prostředí z hlediska podmínek výchovy vychovávaného jedince. Podle tohoto kritéria členíme prostředí na vnitřní (endogenní), které zahrnuje vše, co se týká člověka a jeho osobnosti, tedy např. genetické předpoklady, dispozice, zdraví, apod.), a vnější (exogenní), jež obsahuje vše, co je v okolí jedince, tedy jeho životní prostředí.⁶⁷

Podle Bakošové je jedním z cílů sociální pedagogiky objasňovat vztahy prostředí a výchovy⁶⁸, což si myslím přesně vystihuje pojetí této práce, která v praktické části zkoumá vztah mezi výchovnými prostředky (konkrétně pochvalami a tresty) a určitým rodinným prostředím vybraných respondentů.

⁶⁵ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 184.

⁶⁶ Tamtéž, s. 194.

⁶⁷ Tamtéž.

⁶⁸ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, s. 40.

2 HISTORICKÝ POHLED NA POCHVALU A TREST VE VÝCHOVĚ OD STAROVĚKU DO POČÁTKU NOVOVĚKU

Lze říci, že s výchovou jako s cílevědomým a záměrným rozvojem osobnosti se v lidské společnosti setkáváme od nepaměti. S vývojem společnosti docházelo ke změnám jejích cílů, obsahu i metod, a to v závislosti na kulturní, ekonomických i sociálně politických podmínkách. Vznik výchovy můžeme vysvětlit biologickými (genetická determinace péče o potomstvo), psychologickými (především nápodoba chování při formování nové generace) a zejména sociálními okolnostmi (sociální komunikace, kooperace v pracovním procesu či život ve skupině jedinců).⁶⁹

Skupinový způsob života v prvobytné společnosti v zásadě určovat jednotný charakter výchovy.⁷⁰ Potomkům byly předávány především praktické zkušenosti, tedy zejména pracovní dovednosti a všechny návyky nutné pro udržení života kmene. Později, se vznikem dělby práce, docházelo k oddělování práce duševní a tělesné. Přechází se od primitivního zemědělství k pastevectví, od matriarchátu k patriarchátu. Výhradní právo na rozumovou výchovu mají vůdcové kmene, šamani a kněží. Rozumová výchova se zvolna odděluje od výchovy k práci.⁷¹

S rozpadem prvobytné společnosti souvisí počátky sociální diferenciací výchovy. Vzdělání se stává základní nástroj nadvlády a dominují u vládnoucích vrstev, zatímco porobené obyvatelstvo se ve výchově soustřeďuje jen na pracovní přípravu a morální ukázněnost.⁷²

⁶⁹ JÚVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 11.

⁷⁰ Tamtéž, s. 10-11.

⁷¹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991, s. 11.

⁷² JÚVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 11.

2.1 Antika – výchova jedince prospěšného pro společnost

2.1.1 Řecko – Sparta a Athény

Historie řecké vzdělanosti sahá až do 3. tisíciletí př.n. l. Smysl bytí i hodnoty člověka a společnosti zcela určoval vztah jedince k polis, tedy k městu. Veškeré hodnoty a ctnosti potřebné pro existenci lidstva přinášelo polyteistické božstvo.⁷³

V nejvýznamnějších městských státech antického Řecka, Spartě a Athénách se vyvinuly různé výchovné systémy.

Ve Spartě dominovala veřejná výchova. Cílem bylo vychovat dokonalé bojovníky. Ženy by se především měly stát dobrými matkami, případně ovládat základy vojenského řemesla.⁷⁴

Na rozdíl od agrární Sparty, představovaly Athény bohaté kulturní centrum Řecka. Výchova nebyla tak závislá na státě, tedy byla převážně soukromá. Výchova probíhala v rodině za pomoci chův a učených otroků, kteří děti poučovali o pravidlech mravního chování. Ženy byly vychovány jen pro péči o domácnost.⁷⁵ Cílem výchovy byl dobrý občan, který přispěje k rozvoji státu.

Ideálem výchovy v Řecku se stává kalokagathia, která poukazuje k výchově člověka s ohledem na jeho celistvost. Jedná se o harmonizaci duše a těla, přičemž výsledkem je krásný a dobrý člověk.⁷⁶

Jeden z nejvýznamnějších antických filozofů Sokrates vychovával jedince k poznání podstaty spravedlnosti, statečnosti, umírněnosti a zbožnosti. Jen výchovou pod vlivem těchto ctností může vzniknout pevný a soudržný stát.⁷⁷

Pod vlivem Sokratových myšlenek, spartské praxe a politických podmínek v Athénách, vytvořil jeho žák Platon novou koncepci výchovy. Podle Platona je klíčové

⁷³ HÁBL, Jan. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 5.

⁷⁴ DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 44.

⁷⁵ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991, s. 15-19.

⁷⁶ MARTÍNKOVÁ, Irena. Jak rozumět kalokagathii?. In: *Tělesná kultura* [online]. 2014, roč. 37, č. 1 [cit. 2015-01-14]. Dostupné z: <<http://www.telesnakultura.upol.cz/index.php/telesnakultura/article/view/85>>.

⁷⁷ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991, s. 22-23.

vytvořit ideální stát, jehož základem je disciplinovaný jedinec. Tohoto stavu chce docílit právě výchovou.⁷⁸

Výchova provází člověka již od narození, kdy rodiče (případně chůva) učí dítě, jak se má chovat, popřípadě ho napomínat, když se tak nechová. Platon vyzdvihuje tři entity, kterých je nutno se držet – zbožnost, rozumnost a spravedlnost. Kdo je nebude respektovat, bude poučován a trestán. Pokud na jedince nebude zvolený trest působit, bude vyhnán z obce, případně dokonce usmrčen. Jestliže dítě neposlouchá, pak „*jako zkroucené a ohnuté dřevo ho narovnávali pohrůžkami a ranami*“⁷⁹. Rovněž je zde kromě rodičů kladen velký tlak na učitele, aby v podstatě dokončil výchovný proces. Platon požaduje jednotnou výchovu pro obě pohlaví.⁸⁰

Z Platonova dialogu Protagoras⁸¹ lze vyvodit, že trest nechápe pouze jako následek činu, jenž je pokládán za špatný, ale především je použit pro odvrácení činu, který by v budoucnu mohl nastat. Tímto způsobem lze podle Platona zabránit lidem, aby trestali ostatní ze msty a opláceli si vzájemně své chování.⁸²

Z toho vyplývá, že Platon svoji výchovnou koncepci staví především na negativní motivaci. Pokud se jedinec zachová správně, nebude následovat trest, pokud nesprávně, trest ho nemine. Člověka tedy v procesu výchovy motivuje k žádoucímu chování pouze fakt, že nebude doprovázeno trestem. O pochvale ve výchově se Platon nezmiňuje, hlavní odměnou je pro člověka již výše popsán ideální stát.

Výchovná koncepce Aristotela vychází z psychologických poznatků. Podle něj má být výchova veřejná, stejná pro všechny. Všichni občané totiž náležejí státu, každý je jeho součástí, přičemž péče o jednotlivé součásti logicky směřuje k péči o celek.⁸³

V Etice Nikomachově rozlišuje Aristoteles dvě části Duše – rozumovou část, která zahrnuje rozumové ctnosti a nerozumovou, jež se dělí na část rozumem ovlivnitelnou a část rozumem neovlivnitelnou. Do skupiny ctností, které jsou rozumem ovlivnitelné, patří mravní ctnosti. Aristoteles je přesvědčen, že mravní stránka nemá s rozumem nic společného. Na druhé straně připouští, že mravy můžeme usměrňovat a upravovat právě

⁷⁸ VESELÁ, Zdenka. *Antičtí a renesanční myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1963, s. 3.

⁷⁹ Tamtéž, s. 8.

⁸⁰ Tamtéž, s. 8-9.

⁸¹ „*Neboť nikdo, kdo se nerozumně nemstí jako zvíře, netrestá viníka myslí na to a z toho důvodu, že se provinil; ale kdo přistupuje k trestu s rozumem, nemstí se na za minulé provinění – vždyť by nemohl způsobit, aby se odestalo to, co se stalo – nýbrž trestá pro budoucnost, aby se znova neprovinil ani sám ten, kdo je trestán, ani jiný, kdo by uviděl jeho potrestání.*“ Viz PLATÓN. *Protagoras*. Praha: Jan Laichter, 1939, s. 20.

⁸² Tamtéž.

⁸³ VESELÁ, Zdenka. *Antičtí a renesanční myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1963, s. 20-27.

za pomoci rozumu (konkrétně například výtky či pochvaly). Chování člověka, které je podle Aristotela hodno chvály, nazýváme ctnostmi.⁸⁴

2.1.2 Řím

Ve starověkém Římě rozlišujeme tři vývojová období. V rodovém období probíhala výchova dětí v rodinách a zaměřovala se na činnosti v hospodářství. V období republikánském vznikají první soukromé školy s velmi přísnou kázní a v posledním, císařském období, jež je ovlivněno řeckou kulturou, vznikají významné latinské školy pro výchovu úředníků státní správy.⁸⁵

V císařském období svoje myšlenky popsal v díle *O výchově řečníka* Marcus Fabius Quintilianus. Lze říci, že prosazuje spíše veřejné vyučování, ačkoliv připouští, že styk podobně starých dětí vede k tomu, že se od sebe učí různé nemravnosti. Na druhé straně ale nedbalý domácí učitel může mravy dítěte rovněž poškodit.

Quintilianus varuje rodiče, aby byly ve výchově důslední již od počátku, jelikož později už je velice těžké nastolit správnou výchovu. Jedinec se v podstatě rozvíjí tím, že je za správné chování chválen a za špatné kárán. Chvála by ho měla povzbuzovat a také snažit se vyvarovat pokárání. Quintilianus tedy doporučuje založit výchovu na systému pochval a kárání.⁸⁶

Tělesné tresty Quintilianus naprosto odmítá, i když uznává, že jde o starý zvyk, kterému se nebrání ani například řecký stoický filozof Chrysippos ze Soloi. Quintilianus ale naopak považuje tyto tresty za potupné a otrocké, jež činí dítěti bezprávi. Pokud je totiž člověk tak imunní, že se nedá napravit napomenutím, bude tak imunní i vůči ranám.

Quintilianus rovněž odsuzuje vychovatele, kteří jedince nenutí dělat to, co je správné, ale okamžitě je trestají, když tak neučiní. Dále upozorňuje, že pokud bitím něčeho dosáhneme u malého dítěte, u staršího se nám to již zcela jistě nepovede. Tělesný trest způsobuje stud a pokořování dětí i jejich důstojnosti. Sklony řešit neshody tělesnými tresty mají především špatní vychovatelé.⁸⁷

⁸⁴ ARISTOTELES, *Etika Nikomachova*. Praha: Jan Laichter, 1937, s. 25.

⁸⁵ DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 51.

⁸⁶ VESELÁ, Zdenka. *Antičtí a renesanční myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1963, s. 54.

⁸⁷ Tamtéž, s. 54-58.

Z uvedeného vyplývá, že účelem výchovy ve starověku je především získání pracovních dovedností, schopností postarat se o rodinu a začlenění se do společnosti. Pro většinu výše zmíněných myslitelů je ideálem výchovy dobrý občan, s harmonicky rozvinutou tělesnou a duševní stránkou a příslušnými ctnostmi, který přispívá k rozvoji svého státu a podrobuje se jeho zájmům. Lze říci, že výchova tedy slouží k přípravě člověka na jeho budoucí role, pracovní, rodinné i politické.

Samotný výchovný proces je realizován jednoduchým systémem odměna – trest, dvě entity, jež motivují jedince chovat se určitým způsobem. Za špatné chování je jedinec trestán či kárán a za správné odměněn či pochválen. Mezi odměny náleží zejména dosažení výchovných cílů, tedy uplatnění získaných pracovních dovedností a právoplatné místo ve společnosti.

To znamená, že trestem je pravý opak, selhání v pracovních činnostech a sociální odloučení, v krajních případech dokonce smrt. Ke krutým tělesným trestům, které se užívaly například ve Spartě k udržení disciplíny, se zmínění filozofové většinou staví odmítavě, pouze Platon připouští jejich využití jako poslední možnosti.

Výchovný proces je v některých oblastech věci veřejnou, v některých se zase využívá soukromé vzdělávání. Klíčovými subjekty výchovy jsou nepochybně muži, zatímco ženy mají za úkol vzdělávat se především v oblasti péče o domácnost a děti.

2.2 Středověk – výchova pod vlivem křesťanství

Počátek středověku bývá spojován s rokem 476 n. l., kdy zanikla západořímská říše. Nové sociální uspořádání společnosti do jednotlivých stavů (šlechta, duchovenstvo, měšťané, poddaní) se odráží ve všech rovinách života včetně výchovy.⁸⁸

Se středověkem je těsně spjat vznik křesťanského náboženství, pro které byly nejvýznamnějšími ctnostmi askeze, pokora a trpělivost. V biblickém kontextu je výchova vyhrazena především Bohu, který člověka stvořil, pečuje o něj, vychovává ho, trestá i odměňuje. Lze říci, že vztah boha a člověka je analogický vztahu rodiče ke svému dítěti. Výchova se stává obratem a cestou jedince k bohu.⁸⁹

⁸⁸ HÁBL, Jan. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 26.

⁸⁹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991, s. 59.

Byly zakládány církevní školy, především klášterní a katedrální. Od žáků se vyžadovala naprostá kázeň, která byla vynucována krutými, často tělesnými tresty. Výchova a vzdělání byly založeny na mechanickém opakování informací a utváření pevných návyků, názorů a postojů. Výchova vedla záměrně ke slepé poslušnosti, podřízení se autoritě, vlastní aktivita nebyla žádoucí. Znakem moci učitele byla metla nebo hůl, o čemž svědčí časté obrazy ze školního života.

Lze říci, že nejstarší teoretikové výchovy byli kněží a církevní otcové, před nimiž ležel v podstatě jediný pedagogický problém: jak harmonizovat křesťanskou výchovu s tradicionálním pojetím pohanské řecké kultury.⁹⁰

Nejvýznamnějším představitelem patristiky⁹¹ byl Augustinus, který byl určitou dobu rovněž pod vlivem manicheismu⁹². Augustin se domnívá, že hlavním cílem výchovy je obrácení křesťana k Bohu.⁹³ Třebaže je u něho víra na prvním místě, domnívá se, že jádrem lidské bytosti je vůle, která řídí myšlení a ostatní duševní procesy, a čím více jedinec věří, tím více chápe a rozumí.⁹⁴

Hlavní představitel scholastiky⁹⁵ Tomáš Akvinský se sice přidržuje tradiční křesťanské představy o tom, že nejvyšším učitelem je Ježíš Kristus, ovšem toto tvrzení vztahuje pouze na zjevené pravdy. Ve vztahu k nezjeveným pravdám apeluje Akvinský na lidské vychovatele, kteří mají za úkol rozvíjet vrozené vlohy a předpoklady. Učení je tedy aktualizace různých schopností, skrytých v dítěti.⁹⁶

Pro prvního slovanského scholastika Tomáše Štítného ze Štítného se oporou výchovy v rodině stala upřímná zbožnost a poslušnost v duchu opravdového křesťanství. Ve svém sborníku traktátů *Knížky šestery o obecných věcech křesťanských* zdůrazňoval nutnost postupovat ve výchově od jednoduchého ke složitému a podtrhoval důležitost mravní nápravy.⁹⁷

⁹⁰ Tamtéž, s. 50-59.

⁹¹ Pozn: nauky církevních otců, kteří se snažili ospravedlnit křesťanství před vzdělaným světem pozdní antiky. Viz Patristika. In: *iEncyklopedie* [online]. 2007 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z: <<http://www.iencyklopedie.cz/patristika/>>.

⁹² Pozn.: gnosticko-dualistická nauka perského knížete Maniho, podle kterého na světě existují dva rozdílné principy, dobra a zla. Zpočátku existovaly odděleně a později se smísily. Viz Manicheismus. In: *iEncyklopedie* [online]. 2007 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z: <<http://www.iencyklopedie.cz/manicheismus2/>>.

⁹³ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991, s. 42-44.

⁹⁴ DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 54-56.

⁹⁵ Pozn: filozofický směr, který se snažil všechny náboženské pravdy vysvětlit na základě rozumu. Viz Scholastika. In: *iEncyklopedie* [online]. 2007 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z: <<http://www.iencyklopedie.cz/scholastika/>>.

⁹⁶ HEJNA, Dalibor. Filozofie výchovy: základy filozofické a pedagogické antropologie. In: *Pedagogická fakulta: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem* [online]. 2007 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z: <<http://dalkaripvc2006.sweb.cz/LS2006.htm>>.

⁹⁷ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991, s. 68.

Podle Štítného učení učí kazatel Jan Hus dívky ke správnému životu v moralistním spisu *Dcerka*, kde v deseti kapitolách rozebírá zásady křesťanské výchovy k mravům. Je určen především pro ty, které se rozhodly zasvětit život Bohu a pomoci bližním.⁹⁸

Paralelně s výše zmíněnými církevními školami vznikla rytířská výchova. Hlavní rozvoj rytířství začal během křížáckých válek, které měly za úkol osvobodit místa spjatá s křesťanskou vírou. Dalším důvodem byla snaha o udržení půdy.⁹⁹ Ideálem rytířské kultury bylo vychovat statečného bojovníka, který hájí zájmy pána, církve i země. Měl rovněž být galantním kavalírem.¹⁰⁰

Šlechtická mládež byla v církevních školách vychovávána jen výjimečně. V sedmém roce vstupoval šlechtický hoch jako páže do služeb vladaře, aby se učil ušlechtilému chování. Po čtrnáctém roce procházel jako zbrojnoš zejména vojenským výcvikem a v jedenadvaceti byl pasován na rytíře, jenž ovládá sedm určených čtností (jezdit na koni, plavat, střílet z luku, zápasit, lovit, hrát šachy a skládat básně). Vzdělání šlechtických dívek bylo na velmi nízké úrovni. Většinou se učily základům čtení a psaní, ručním pracím či hudbě a zpěvu.¹⁰¹

Převážná většina obyvatelstva, rolníci, vychovávali své děti v rodině, kde se učili zemědělským znalostem a získávali pracovní zkušenosti. Dalším formujícím faktorem byly lidové zvyklosti a mravy. Lidová moudrost se předávala dalším generacím prostřednictvím pohádek či pověstí, tělesná zdatnost se zvyšovala díky tanci a hrám.¹⁰²

Závěrem tedy můžeme říci, že na rozdíl od antiky, kde bylo hlavním úkolem člověka být dobrým občanem a pečovat o stát, je ve středověku důležité obrátit se na křesťanskou víru a sloužit bohu. Zatímco v minulé epoše byl klíčový rozvoj tělesné výchovy, zde na ni není kladen takový důraz, zájem je spíše o duševní stránku člověka.

Úkolem vychovatele je vést jedince ke kázni a k samostatnosti. Prostředkem jim k tomu měl být drill, tělesné tresty či potupné tresty jako například půst, důtky či pokuty.¹⁰³

O pozitivní motivaci například odměnami či pochvalami se představitelé tohoto období nezmiňují.

⁹⁸ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991, s. 68-70.

⁹⁹ HÁBL, Jan. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 30.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 56-58.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 59.

¹⁰² Tamtéž, s. 60.

¹⁰³ Tamtéž, s. 55.

Jelikož byl ve středověku člověk celý život pod vlivem církve, jediná odměna, která byla jedinci podle okolností slíbena, ho čekala na onom světě. Naopak trestem byla pekelná muka.¹⁰⁴

2. 3 Renesance a humanismus – orientace na osobnost vychovávaného jedince

Západní Evropa zaznamenala ve 14. století výrazný rozvoj ve všech oblastech lidské činnosti. Vedle řemesel vznikají manufaktury a s nimi nové společenské rozvrstvení obyvatelstva. Rozvíjí se obchod, zámořské cesty, dochází k rozkvětu filozofie a přírodních věd či technických vynálezů (pro rozvoj vzdělanosti měl mimořádný význam vynález knihtisku). Postupně klesá autorita církve a je nahrazována snahou o rozumové obrození člověka a odvrát od křesťanského asketismu. Renesance se vyznačuje návratem k ideálům antiky a namísto křesťanské pokory vyzdvihuje vzor emancipovaného jedince. Celé kulturní hnutí, v němž je středem zájmu člověk, se nazývá humanismus.¹⁰⁵

Výrazně se mění pojetí cíle, obsahu a metod výchovy. Humanistická výchova odmítá nadvládu náboženství a tvrdou disciplínu ve školách i v rodinách, kterou chce nahradit více psychologizujícím přístupem k dítěti a jeho potřebám. Usiluje o život v souladu s přírodou. Opět se začíná zdůrazňovat význam tělesné výchovy.¹⁰⁶

Jelikož ohniskem renesance byla především italská města, je nutné zmínit se o jednom z největších italských učitelů Vittorinu da Feltre, který jako první pedagog uskutečnil myšlenku školy v přírodě. Za mocný výchovný prvek považoval povzbuzování ctizádosti jedinců. Základem výchovy byla náboženská morálka a ze školy byly zcela odstraněny tělesné tresty.¹⁰⁷

Holandský myslitel Erasmus Rotterdamský se zajímal o výchovu vyšších vrstev v rodině i ve škole. Zastává názor, že rodina a škola by měly při výchově dětí spolupracovat. Rodiče (především matka) vedou dítě ke křesťanské zbožnosti a mravnosti, zatímco škola je vyučuje ve svobodných uměních. Kázeň by měla být mírná.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 61.

¹⁰⁵ DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 61.

¹⁰⁶ Tamtéž.

¹⁰⁷ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991, s. 78-80.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 82.

Ve francouzském humanistickém myšlení o výchově v době renesance vynikli dva spisovatelé, Francois Rabelais a Michel de Montaigne.

Francois Rabelais ve svém románu Gargantua a Pantagruel kritizuje scholastické metody výchovy a naopak propaguje užívání přirozenou výchovu a využití vlastního rozumu.¹⁰⁹ Rovněž zde popisoval nejrůznější pedagogické zásady. Pro nás je klíčový bod, v němž zdůrazňuje, že pohnutkou k práci má být především ctižádost, nikoliv metla, vězení nebo hrozby vychovatele.

Vychovatel by měl rovněž s jedincem jednat jemně, důstojně a přirozeně, ale rozhodně ne se slepou poslušností.¹¹⁰ Na přední místo staví morální výchovu, neboť „*vědění bez svědomí je jen zkázou duše*“.¹¹¹ Rabelaise ve svém díle zcela opomíjí výchovu dívek.

Pedagogické eseje Michela de Montaigne vystupují proti vychovatelským zásadám tehdejší doby. Neuznává tělesné tresty a prosazuje spíše výchovu v duchu hry. V eseji o výchově píše: „*Jako v zemědělství úkony, které předcházejí setí, ba i setí samo jsou spolehlivé a snadné, avšak jakmile osetek nabude života, vypěstovat jej je možné velmi různými způsoby, ale vždy nesnadné, tak je tomu i s lidmi: zaset je, si nežádá velkého důmyslu; ale jen se narodí na svět, a již si úloha vychovat a vycvičit je naloží břímě starostí nesčíslných, plné zaneprázdnění a úzkosti.*“¹¹²

Montaigne rovněž varuje před tím, abychom se vyhnuly veškerému násilí¹¹³ a krutostem ve vztahu k dětem.¹¹⁴ Také navrhuje, aby se s výchovou začalo co nejdříve, a prosazuje spíše výchovu bez rodičů, jejichž přítomnost podle něj snižuje účinek výchovy. Rodiče totiž nedovolí, aby se s dětmi jednalo tvrdě, ale to je nutné. Důležité je při výchově pozvedat nejen duši, ale i tělo, takže se jedná o spojení tělesné a duševní námahy.¹¹⁵

Montaigne kladl důraz i na svobodu vychovávaného jedince, což považuje za základ sebevýchovy. V tomto směru výrazně ovlivnil filozofa Francise Bacona.¹¹⁶

Cílem této epochy je snaha člověka emancipovat se z dogmatu církve a tedy jisté osvobození. Do centra pozornosti se namísto boha dostává člověk. Důležité je rovněž, aby

¹⁰⁹ DVORÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 62.

¹¹⁰ VESELÁ, Zdenka. *Antičtí a renesanční myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1963, s. 71.

¹¹¹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991, s. 84.

¹¹² MONTAIGNE, Michel de. *Eseje*. Praha: ERM, 1995, s. 308.

¹¹³ Pozn.: „*Zavrhují jakékoli násilí při výchově útlé duše, která jest určena pro čest a svobodu. Jest cosi otrockého v přísnosti a nucení; a jsem přesvědčen, že, čeho nedokážeme rozumem, prozíravostí a obratností, nedokážeme nikdy silou.*“ Viz MONTAIGNE, Michel de. *Eseje*. Praha: ERM, 1995, s. 265.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 325.

¹¹⁵ VESELÁ, Zdenka. *Antičtí a renesanční myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1963, s. 81-84.

¹¹⁶ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991, s. 84.

jedinec žil v souladu s přírodou (podle Francise Bacona je dokonce středem všeho příroda, ne člověk). Tresty ve výchově jsou na rozdíl od středověku mírnější, tělesné tresty pomalu mizí i ze škol. Například ve významném řeholním jezuitském řádu se při provinění užívaly slovní důtky a různá potupná znamení.¹¹⁷

2.3.1 Jan Amos Komenský – odměny a tresty jako metody hodnocení

Přestože názory největšího českého pedagoga této doby Jana Amose Komenského nesou zejména znaky novověkého pedagogického uvažování, můžeme u něj rovněž nalézt rysy pozdního středověkého myšlení. Svým dílem tedy stojí na rozhraní dvou historických epoch, pomocí jejich studia tedy můžeme rozpoznat specifikace obou mezníků a nalézt hlavní předpoklady středověkého a novověkého pohledu na výchovu dítěte v rodině.¹¹⁸

Spis *Obecná porada o nápravě věcí lidských* způsobil přelom v pedagogickém uvažování, výchovu zde totiž chápe jako nápravu lidstva, vyvedení člověka z bloudění, nalezení pravdy a řádu.¹¹⁹ Člověk zde není už jen pasivní tvor, ale pod vlivem renesančního humanismu je pro něj člověk svéprávnou bytostí.¹²⁰

V Informatoriu školy mateřské se věnuje především výchově předškolního dítěte v rodině. Rozeznává tři oblasti výchovy – mravní, náboženská a vzdělání ve vědách, umění a řemeslech. Nás nejvíce zajímá mravní stránka, která se skládá z deseti ctností (střídmost, pořádek, poslušnost, úslužnost, pravdomluvnost, dobrotivost, pracovitost, trpělivost, ochota a zdvořilost).¹²¹

Pro Komenského je kázeň, jež je součástí mravní stránky výchovy, naprostou nezbytností a proti zlu je třeba z pozice moci zakročit. Ve *Velké didaktice* píše, že: „zakročuje se kázní, tj. káráním a trestáním, slovy a ranami, jak je třeba, vždy hned po činu, aby klíčící zlo bylo potlačeno hned v zárodku, anebo raději, aby bylo pokud možno vyrváno i s kořenem“¹²².

¹¹⁷ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I.* Praha: SPN, 1991, s. 86-117.

¹¹⁸ KASPER, Tomáš. *Dějiny pedagogiky.* Praha: Grada, 2008, s. 11.

¹¹⁹ Tamtéž.

¹²⁰ STUHLÍKOVÁ, Ludmila. Jan Amos Komenský a rodinná výchova. In: *Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J. A. Komenského: sborník příspěvků z celostátního semináře pro posluchače fakulty filozofické.* Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 38.

¹²¹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské.* Praha: Museum království Českého, 1858, s. 14-28.

¹²² KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká.* Brno: Komenium, 1948, s. 160-200.

Lze říci, že kázeň je pro Komenského prostředkem výchovy.¹²³ Komenský pro svůj výklad použil výstižné rčení- „Škola bez kázně, mlýn bez vody“¹²⁴. Pro Komenského je kázeň vlastně synonymem disciplíny, je to prostředek, jehož cílem je získávání nových vědomostí¹²⁵.

Kázně bychom měli užívat proti těm, kdo hřešil, ne proto, že hřešil, ale proto, aby již příště nehřešil. Podle Komenského tělesné tresty problém neřeší, lepší je užít drsnější slovo nebo pokárání. Někdy můžeme pochválit jiné. Vzpruhou pilnosti je láska k pochvale a strach před pokáráním. Komenský zastává názor, že fyzické trestání je až poslední možností, a užívá se pouze v případě porušení mravů. Největším trestem je totiž zahanbení dotyčného jedince.¹²⁶

Komenský zastává názor, že fyzické trestání je až poslední možností.¹²⁷ Největším trestem je podle Komenského zahanbení dotyčného žáka.¹²⁸

Komenský se také snaží postihnout význam rodinného prostředí i věkových zvláštností dítěte. Výchova je složitý celoživotní proces, který se konkretizuje podle vývojových etap jedince a zvyšuje se o nové úkoly. Primární je výchova v rodině, dále se k ní přidává školní výchova, prostředí domova, obce, komunikační prostředky a další.¹²⁹

Každý výchovný proces se realizuje v určitém prostoru, čase a v určitých konkrétních podmínkách, které tvoří rodina, její materiální a kulturní úroveň, estetika domácnosti či vzájemné vztahy členů rodiny. Tyto prvky mají velký význam pro utváření osobnosti jedince.¹³⁰

Podle Komenského se výchovné metody rodičů dělí do dvou skupin. První z nich obsahuje metody působící v oblasti kognitivní a mající i kladný motivační charakter, druhá skupina zahrnuje metody hodnocení (tedy odměny a tresty). Pochvala a odměna slouží k vyzdvihování kladných stránek jedince, což je motivační zejména pro žáka mladšího školního věku. Domnívá se, že není snadné jich vhodně a zejména souměrně užívat. Když

¹²³ Pozn.: na rozdíl od A. S. Makarenka, pro kterého je kázeň naopak výsledkem výchovy. Více v kapitole 3.7.

¹²⁴ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha: SPN, 1958, s. 160.

¹²⁵ Tamtéž, s. 247., Komenský uvádí jako příklad železo (žák), kterému kovadlina a kladivo nedají bez kleští (kázeň) náležitý tvar, je totiž nutné železo sevřít a umožnit tím kladivu (pedagog) pracovat. Komenský k tomu ještě dodává: „Bez kázně se ničemu nenaučíš a nebo se nenaučíš ničemu správně“.

¹²⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948, s. 161-248.

¹²⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha: SPN, 1958, s. 161.

¹²⁸ Tamtéž, s. 248.

¹²⁹ MRHAČ, Josef. Poznámky ke spolupráci školy a rodiny ve vztahu k odkazu J. A. Komenského. In: VESELÁ, Zdenka. *Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J. A. Komenského: sborník příspěvků z celostátního semináře pro posluchače fakulty filozofické*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 25-29.

¹³⁰ MRHAČ, Josef. Poznámky ke spolupráci školy a rodiny ve vztahu k odkazu J. A. Komenského. In: VESELÁ, Zdenka. *Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J. A. Komenského: sborník příspěvků z celostátního semináře pro posluchače fakulty filozofické*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 26.

totiž chválíme příliš, podporujeme tím dětskou domýšlivost a rovněž to vede ke snižování požadavků na dítě. Ale na druhé straně příliš mnoho trestů vede k pasivitě a vzdoru.¹³¹

Člověk se stává člověkem teprve výchovou, proto jsou rodiče vázáni povinnostmi své děti vychovávat. Rodiče mají působit slovem i příkazem, mají mít autoritu, být přísní, ale laskaví, přičemž děti mají být poslušné a neodmlouvat.¹³²

Komenský přikládá výchově v rodině nezastupitelné místo v systému výchovy člověka tím, že ji začleňuje do ucelené výchovné soustavy. Ačkoliv se zabýval rodinnou výchovou v předškolním věku, nepopírá její význam ani v pozdějších obdobích vývoje a považuje kvalitní rodinnou výchovu za základ výchovného působení a za nutný předpoklad zdárného vývoje celého národa. Jeho myšlenky o výchově v rodině jsou nadčasové. Rovněž byl přesvědčen o prospěchu účinného působení v rodině pro další vývoj jedince.¹³³

¹³¹ MRHAČ, Josef. Poznámky ke spolupráci školy a rodiny ve vztahu k odkazu J. A. Komenského. In: VESELÁ, Zdenka. *Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J. A. Komenského: sborník příspěvků z celostátního semináře pro posluchače fakulty filozofické*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 26.

¹³² ČAPKOVÁ, Dagmar. Neznámé myšlenky Komenského o výchově dětí v rodině. *Předškolní výchova*. 1968, roč. 22, č. 7, s. 173-175.

¹³³ ŠTUHLÍKOVÁ, Ludmila. Jan Amos Komenský a rodinná výchova. In: *Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J. A. Komenského: sborník příspěvků z celostátního semináře pro posluchače fakulty filozofické*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 37-40.

3. MYŠLENKY O VÝCHOVĚ V PRŮBĚHU 17. - 20. STOLETÍ V EVROPĚ

3.1 Individuální výchova Locka a Rousseaua

Ještě v době působení Komenského, dochází v mnoha evropských zemích k politickým změnám a k výraznému rozvoji vědy, jenž se projevil v intenzivnějším zájmu o problematiku výchovy.¹³⁴

Na rozdíl od Komenského, který propracoval do hloubky spíše didaktické otázky, než problémy výchovy, řešil anglický filozof John Locke výlučně otázky výchovy, k nimž přistupoval z hlediska empirické psychologie, kdy je zkušenost zkoumána metodou introspekce.¹³⁵

Je přesvědčen, že chování a jednání lidí je především výsledkem výchovy, která je zasahuje více, než cokoliv jiného. Způsob a kvalita výchovy tedy ovlivňují celý život jedince.

John Locke je považován za reformátora individuální výchovy. Bohatým chlapcům a šlechticům doporučuje domácí výchovu prostřednictvím kvalitního pedagoga od nejtělejšího věku do 21 let. Pro chudé děti doporučuje namísto toho zřídit pracovní školy. Výchovou dívek se podle tehdejšího zvyku nezabýval vůbec.¹³⁶

Locke dále zajímavě rozebírá a negativně hodnotí, v současné době módní, demokratickou výchovu, a s ní spojené rozmazlování dětí.¹³⁷

Domnívá se, že největší chybou rodičů je, když od malička pro děti dělají vše, co chtějí, rozmazlují je, a když je chtějí v pozdějším věku vychovávat, zjišťují, že je pozdě

¹³⁴ DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 71.

¹³⁵ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky II*. Praha: SPN, 1991, s. 8-9.

¹³⁶ Tamtéž, s. 7.

¹³⁷ „Rodiče, kterým příroda moudře stanovila, aby své děti milovali, mají silný sklon, není-li jejich rozum dost opatrný, dopouštět, aby se jejich láska zvrhla v nerozumnou zamilovanost. Milují své maličky, což je jejich povinnost, ale často přitom hýčkají i jejich chyby. Nesmí prý se dětem překážet, musí se jim dovolovat, aby ve všem projevovali svou vůli. A protože ještě nejsou v útlém dětství schopny velkých chyb, rodiče si myslí, že mohou bez obav tolerovat malé výstřelky, a baví se roztomilými nezbednostmi, o nichž se shovívavě domnívají, že tomuto nevinnému věku sluší.“ Viz LOCKE, John. *O výchově*. Praha: SPN, 1984, s. 95.

a diví se, že je jejich děti neposlušují. Důležité podle něj je, věnovat se dětem v pravý čas.¹³⁸

Locke tuto situaci srovnává s výchovou domácího mazlíčka. Kritizuje rodiče, kteří své mazlíčky vychovávají odmalička, ale u dětí tato jejich zodpovědnost pokulhává. Klade důraz na rozumovou složku, svá přání a žádost musíme umět přemáhat a ovládat. Podle něj mnoho vychovatelů podceňuje vnímavost malých dětí a jednají před nimi tak, jak nechtějí, aby se později jejich potomci chovali.¹³⁹

Kromě toho se John Locke zaměřoval na další problematiku, která přetrvává i do dnešní doby. Je jí odměňování a uplácení dětí drahými dárky a oblékání je do drahých oblečení, které následně vytváří další problémy, například rozložení popularity ve třídě podle značky. Označuje je za povrchní rodiče, kteří z obyčejných věcí činí věci marnivosti a nezdravého soutěžení. Jejich děti jsou pak přehnaně sebevědomé a domýšlivé.¹⁴⁰

Rovněž kárá rodiče, kteří svým vlastním vzorem učí děti lžím a výmluvám, a ti je pak začínají užívat pro svůj vlastní prospěch. Lze říci, že Locke jednoduše kritizuje mamon. Na druhé straně se dokáže vnímavě vcítit do pocitů rodičů, kteří se mu vyhýbají a vychovávají své děti k jiným hodnotám. Připouští ale, že většina z nich podlehne. Tím, se tedy v podstatě jedná o standardní chování většiny, je to dnes vnímáno spíše jako pozitivní fakt.¹⁴¹

V další části svého spisu vyslovuje John Locke podle mého názoru velmi spornou domněnku, že se děti setkávají se všemi neřestmi prostřednictvím svých rodičů, jež jim poskytují návod a jsou předměty nápodoby. Nemyslím si, že je rozumné svalovat veškerou vinu na rodiče, když uvážíme, že se dítě dostává již od nejútlejšího věku do kontaktu se širším společenským prostředím, které na něj rovněž do značné míry působí. Nicméně Locke navrhuje, aby se rodiče před svými dětmi učili potlačovat svoje tužby.¹⁴²

Lze říci, že v prvních letech jedince by ve výchově měla převažovat především přísnost, později by měly být využívány mírnější výchovné prostředky. Locke varuje před používáním nemístných odměn a trestů. Upozorňuje i na nevhodnou „*volbu menšího*

¹³⁸ Rodiče jsou překvapeni, „*že musí okoušet hořké nápoje, když předtím otrávil pramen... a příliš pozdě by rádi vypleli vlastnoručně vypěstovaný plevel, který už však zapustil příliš hluboké kořeny, aby mohl být snadno vytrhán.*“ Viz LOCKE, John. *O výchově*. Praha: SPN, 1984, s. 96.

¹³⁹ Tamtéž, s. 99.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 98-101.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 96.

¹⁴² Tamtéž, s. 96-99.

zla“ (koupíme místo čokolády žvýkačku), jež se nám, vychovatelům, velmi brzy vymstí a dostane nás do začarovaného kruhu.¹⁴³

Na druhé straně doporučuje ze všeho nejméně užívat tělesné tresty¹⁴⁴, ale na druhé straně je, stejně jako Jan Amos Komenský, ochoten tento trest v případě krajní nouze využít.¹⁴⁵ Ale tato výjimka má široké uplatnění. V podstatě nabádá k výprasku tehdy, pokud bylo dítě vzpurné, a to tak dlouho, dokud se neuklidní. Ve svém spisu uvádí příklad holčičky, která dostala osm výprasků, než se podvolila. Tvrdí, že kdyby jich dostala jen sedm, byla by navždy poškozena.¹⁴⁶

Mnoho vychovatelů zná jen tyto tresty a považuje je za nejvíce účinné. Na dítě totiž působí pohnutky, které jsou spojeny s libostí a nelibostí. Vlastně se rozhoduje mezi tím, jestli dá přednost tělesnému požitku nebo se vyvaruje tělesné bolesti. Pokud děti tělesnými tresty nutíme k určité činnosti, musíme předpokládat, že si k této činnosti vypěstuje v podstatě odpor, ačkoliv ji předtím rádo dělalo. Dítě se tak stává poslušné, jelikož má nad sebou neustále hrozbu výprasku. Ale jakmile hrozba pomine, dítě se chová, tak jak chce, dost často v nesouladu s přáním rodičů. Tyto děti jsou poslušné tedy jen pod přímou hrozbou trestu.¹⁴⁷

Děti velmi dobře vnímají pochvalu a uznání, především přichází-li od rodičů, tedy on těch, na kterých jim nejvíce záleží a jsou na nich závislé. Jestliže tedy „otec je pohladí a pochválí, když se chovají řádně a ukazuje jim chladnou a opovržlivou tvář, když jednaly špatně a k tomu když přistupuje stejné chování matčino a všech kolem pak v krátkém čase stanou se citlivými pro rozdíl; a bude-li se to trvale prováděti, nepochybuji, že samo sebou docílí více než hrozby a rány, které ztrácejí svou moc, když zobyčejněly, a nic neprospívají, když se k nim nepojí zahanbení [...]“¹⁴⁸. Klíčové je, aby byl každý zvolený trest spojen s prohřeškem a jeho realizace probíhala vždy v soukromí, jelikož na veřejnosti by se dítě cítilo především zahanbeno, což není právě to, čeho chceme trestem docílit. Naopak pochvaly je vhodné provádět často na veřejnosti, čímž svoje ocenění vlastně zdvojnásobíme.¹⁴⁹

¹⁴³ Tamtéž, s. 41.

¹⁴⁴ „[...]bítí nevede k ničemu dobrému, cílem je spíše vzbudit stud a obavy, tím se docílí toho, že se děti budou snažit tohoto chování vyvarovat.“ Viz LOCKE, John. *O výchově*. Praha: SPN, 1984, s. 43.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 58.

¹⁴⁶ HÁBL, Jan. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 46.

¹⁴⁷ LOCKE, John. *Několik myšlenek o výchování*. S. 34-39.

¹⁴⁸ LOCKE, John. *O výchově*. Praha: SPN, 1984, s. 42.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 44.

John Locke rovněž klade velký důraz na autoritu rodičů a vychovatelů a na úctu dětí k nim, přičemž je důležité, aby jedinec nevykonával uložené činnosti z donucení, ale bral to spíše jako hru a zábavu. Locke při všech výchovných postupech prosazuje důslednost a pevnou jednotu obou rodičů. Důraz klade také na vytváření pevných návyků.¹⁵⁰

Locke vidí základní oblasti výchovy ve výchově tělesné, mravní a rozumové. Výsledkem by měl být člověk, jenž je vymaněn z náboženského pohledu na svět a jehož zájmem je být pracující, úspěšný a tělesně zdatný gentleman.¹⁵¹

Epochu romantismu svým dílem započal francouzský filozof a představitel volné výchovy Jean Jacques Rousseau, který je stejně jako jeho předchůdce John Locke zastánce individuální výchovy. Je si tedy vědom, že všechny jeho podněty a zásady nemusí být vhodné pro všechny, je to silně individuální. Klíčové je pochopení každého jedince a citlivý postup ve výchově podle jeho dispozic. Rozhodně tedy nelze naroubovat stejné metody na každé dítě.¹⁵²

Rousseau ve svém spisu *Emil čili o výchově* říká: „Přicházíme na svět slabí, potřebujeme sílu; nepřinášíme si na svět nic, potřebujeme pomoci; rodíme se nevědomí, potřebujeme úsudku. Vše, čeho nemáme při narození a čeho potřebujeme, až vyrosteme, dává nám výchova.“¹⁵³

Rousseau tedy zdůrazňuje důležitost výchovy, která neprobíhá proti dřívějším vzorům ve společnosti, ale v souladu s přírodou. Společnost totiž člověka kazí, zatímco příroda jej činí spokojeným a šťastným. Prosazuje tedy návrat k přírodě a proti tehdejšímu rozumu racionalismu klade cit a přirozenost. Cílem výchovy není vzdělání v rozumové oblasti, ale prohloubení sféry citové a mravní.¹⁵⁴

Stejně jako John Locke klade důraz na výchovu bohatých šlechticů a měšťanů, která by měla být přirozená a podporovat svobodu jedince. Ale na druhé straně se domnívá, že čím má člověk nižší postavení, tím je blíže přírodě, a tím je i lepší – a naopak. Je zakladatelem přirozené a svobodné výchovy. Nedívá se na dítě jako na malého dospělého, což byl do té doby pohled uznávaný a běžný, ale respektuje jeho potřeby, prosazuje ochranu jeho práv a individuality. Účelem výchovy jsou nezávislí a pracovití jedinci, kteří se o sebe umí postarat sami a obhájit se.¹⁵⁵

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 58.

¹⁵¹ JÚVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 25-26.

¹⁵² VESELÁ, Zdenka. *Novověcí myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1979, s. 28.

¹⁵³ ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emil alebo O výchově*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2002, s. 45.

¹⁵⁴ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky II*. Praha: SPN, 1991, s. 16-17.

¹⁵⁵ Tamtéž, s. 17.

Výchova k nám podle Rousseaua přichází z přírody (rozvoj našich schopností), od lidí (pomáhá nám naučit se rozvinout tyto schopnosti) a od věcí (získávání vlastních zkušeností z předmětů, které na nás působí). Vychovat člověka znamená vychovat „jeho srdce“, tedy jeho city, úsudek a dobrou vůli.¹⁵⁶

V pátém díle prózy Emil čili o výchově se zabývá i otázkou výchovy žen. Jejich úkolem je v podstatě jen být dobrými manželkami, pečovat o domácnost a štěstí rodiny, a to vše bez rozumového vzdělání. Tyto názory jsou bezesporu ovlivněny tehdejší atmosférou ve společnosti.¹⁵⁷

Vzhledem k tomu, že v teorii Rousseaua se místo vychovatele o výchovu dítěte stará příroda, nezabývá se v podstatě ani pochvalou, respektive žádným druhem odměny ve výchově. Co se týká trestu, rozhodně zamítá tělesné tresty, spíše zastává názor, že neslouží pouze k tomu, abychom děti potrestali, ale vždy přichází jako přirozený následek špatného činu (když například hrdina jeho knihy Emil rozbil okno, musel spát v chladném pokoji). Trest tedy nepřichází od osoby vychovatele, ale z prostředí.¹⁵⁸

3.2 Kant a výchova biologické determinace

Německý osvícenský filozof Immanuel Kant se na výchovu dívá jako na princip biologického určení. Věří, že člověk je „jediný tvor, jemuž je potřeba výchova“¹⁵⁹, která se skládá z ošetřování, výživy, kázně a vyučování, přičemž kázeň je vlastně proces, který mění „zvířecost v lidskost“¹⁶⁰. Zvíře se totiž již od narození řídí svým instinktem, ale člověk přichází na svět ještě nevyvinut v této oblasti, proto je nutné, aby ho to někdo naučil a vštípil mu důležité zásady.¹⁶¹

Lze říci, že výchovou vlastně musíme člověka ukázněvat a usměrňovat, aby se neodchýlil od svého určení, tedy lidskosti. Výchovou se zdokonaluje lidská přirozenost. Kant vnímá kázeň jako určité negativní jednání, které člověku odnímá divokost. Důležité je, abychom u dítěte začali s výchovou již od malička. Pokud si totiž neosvojíme klíčové kázeňské principy, tento nedostatek již nikdy nenahradíme (na rozdíl od vzdělání, které si

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 17-20.

¹⁵⁷ HÁBL, Jan. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 41.

¹⁵⁸ ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emil alebo O výchově*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2002, s. 79.

¹⁵⁹ KANT, I. *O výchově*. Praha: Dědictví Komenského, 1931, s. 31.

¹⁶⁰ Tamtéž.

¹⁶¹ Tamtéž.

můžeme doplnit v pozdějším věku). Kant rovněž upozorňuje na zrádnost přílišné mateřské lásky, která vede k nesamostatnosti a neschopnosti jedince správně se začlenit do společnosti.¹⁶²

Kant upřednostňuje veřejnou výchovu před soukromou, a aby byla výchova jednotná a ucelená, rodiče by měli podstoupit všechnu svoji autoritu vychovateli jejich dítěte. Vychovávat lze pouze do šestnácti let. Kant dělí výchovu na dvě části. V první době je na jedince kladen mechanický nátlak a musí projevovat podřízenost a poslušnost. Druhá etapa je charakterizována mravním nátlakem a jedinec již může užívat svého úsudku a vlastní svobodu.

Kázeň by neměla být otrocká, dítě by mělo cítit svobodu, ale jen do té míry, aby nepřekáželo svobodě jiných. Neměli bychom vyhovovat dětem, kteří si svá přání vynucují křikem, ale naopak když poprosí, měli bychom jim vyhovět.

Výchova by neměla být založena pouze na příkladech, hrozbách či trestech. Jedinec by měl mít hlavní zásady a jednat podle nich, nechovat se nějak jen ze zvyku, ale z vlastního přesvědčení. Mravní výchova tedy musí být založena na těchto zásadách, nejen na kázni.¹⁶³

Rousseau se domnívá, že pokud už se rozhodneme používat tělesné tresty, je důležité, abychom je vykonávali v klidu a všechno si předem rozmysleli.¹⁶⁴ S tím souhlasí rovněž Kant, který uvádí, že „tresty udílené se známkami hněvu, působí falešně. Děti považují je toliko za následky, sebe pak za předměty cizího afektu“¹⁶⁵.

Kant spíš radí vychovatelům, aby prohřešky dětí netrestali, ale raději vyjádřili opovržení a nedůvěru. Je toho názoru, že pokud trestáme dítě za něco špatného a odměňujeme ho, když činí dobro, není připraveno adaptovat se do společnosti (zde nedostane vždy odměnu a může se zde páchat beztrestně zlo). Takový člověk se pak chová tak, jak je to pro něj nejvýhodnější a neohlíží se na ostatní. Podle Kanta bychom tedy děti rozhodně trestat neměli, mnohem důležitější je vštípit jim pojmy o tom, co je dobré a co špatné.¹⁶⁶

Na rozvoj pedagogického myšlení měli nesporný vliv rovněž dva přední francouzští filozofové 18. století – Helvétius a Diderot. Ale zatímco pedagogický optimista Helvétius považuje výchovu za všemocnou, které z nás dělá to, čím jsme, racionalista Denis Diderot

¹⁶² Tamtéž, s. 32-35.

¹⁶³ Tamtéž, s. 75-77.

¹⁶⁴ ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emil alebo O výchově*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2002, s. 70.

¹⁶⁵ Tamtéž, s. 48.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 76.

namítá, že výchova má jistě velké možnosti, její výsledky jsou ale také determinovány individuálními předpoklady jedince.¹⁶⁷

Vliv francouzského osvícenství a ideály Rousseauovy se odrazily na německé půdě ve filantropickém a novohumanistickém hnutí. Zakladatel filantropismu Johann Bernhard Basedow ve svých názorech vycházel zejména z Komenského a Rousseaua. Cílem jeho výchovy je připravit jedince pro život tak, aby byl prospěšný své vlasti a současně šťastný.¹⁶⁸ Zásadou filantropistů byly na školách odstraněny do té doby stále ještě používané sadistické tělesné tresty. Po vzoru Locka kladli mravní výchovu nad rozumovou a ve svých ústavech díky tomu zcela vymítali vzájemné slídění a udávání.¹⁶⁹

3.3 Pestalozziho výchova v duchu humanismu

Pokračovatelem Rousseaua se stal na prahu 19. století švýcarský humanistický pedagog Johann Heinrich Pestalozzi. Domnívá se, že výchova je významným prostředkem, kterým lze napravit společnost.¹⁷⁰ Jeho humanistické cítění se projevilo především založením statku pro sirotky v Neuuhofu.

V roce 1781 vydal pedagogický román *Lienhart a Gertruda* (které v mnohém navazuje na Rousseauova *Emila*), kde popisuje život zemědělské rodiny a přirozenou výchovu dětí v rodinných podmínkách.¹⁷¹ Při psaní čerpal z praktických zkušeností v péči o děti.

Požadoval výchovu bez tělesných trestů. Důležitou výchovnou institucí pro Pestalozziho byla rodina. K významu rodinné výchovy a zejména roli matky v rodině se ve svých dílech často vracel. S rodinnou výchovou úzce souvisí výchova mravní, jejímž cílem je, aby jedinec projevoval lásku k lidem. Další důležitou součástí výchovy byla práce.¹⁷²

Pestalozzi, stejně jako Immanuel Kant, považuje mravní složku za nejvýznamnější v celém výchovném procesu (na rozdíl od Rousseaua, který zdůrazňuje přírodní složku).

¹⁶⁷ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 29-31.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 31.

¹⁶⁹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky II*. Praha: SPN, 1991, s. 37.

¹⁷⁰ VESELÁ, Zdenka. *Novověcí myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1979, s. 31.

¹⁷¹ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 35.

¹⁷² HÁBL, Jan. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 50-52.

Hlavní cíl výchovy je tedy mravní rozvoj a neustálé zdokonalování jedince.¹⁷³ Mravní výchova by měla člověka připravit ke správnému užívání svobodné vůle prostřednictvím životní praxe ve třech stupních společnosti – v rodině, ve škole a v ideální obci.¹⁷⁴ Připouští spíše pospolitou výchovu, která má podle něho oproti individuální výchově řadu předností.¹⁷⁵

Pestalozzi se domnívá, že podle Platona náleží představiteli státu dozor a pravomoc nad veškerou výchovou domácí i školní, výchova je tedy přímo sociální povinností státu.¹⁷⁶

3.4 Výchovné prostředky očima německých pedagogů

Německý filozof, psycholog a pedagog Johann Friedrich Herbart se pokusil vybudovat systém pedagogiky jako vědy vycházející z filozofie, etiky a psychologie.¹⁷⁷

Mravní výchova je něco většího než jen pouhé vedení, důležité je vnímat citlivě všechny projevy vychovatele na vychovávané. Například neobvyklé pokárání zraní jedince více, než chceme, kdežto i ty nejmenší známky pochvaly jim neujdou. Obecně se to projevuje s ohledem ke svobodě nebo omezení. Chceme-li totiž po jedinci vyžadovat správné chování, musíme mu k němu dát svobodu. Pokud ho vychovatel často kárá a omezuje, vnímání jedince vůči správnému a špatnému chování se oslabuje.¹⁷⁸

Herbart radí používat při usměrňování ve výchově zejména nabádání, denní připomínání či volání k určité hodině, a to vše bez vyslovení jakékoli výtky. Na jedné straně přiznává, že ve všech aspektech denního života je důležitý určitý řád, ale na druhé straně by se mu neměl přiznávat větší význam, než má. Ostřejší výtky bychom už měli využívat u velmi důležitých věcí. Ale vždy musíme dbát na pravidla. Obecně platí, že malé tresty, které přímo nezraňují osobu jedince (kupříkladu peněžité pokuty), jsou vhodnější než tvrdá slova.¹⁷⁹

Jako důležitou součást výchovy pokládá Herbart i hru. Upozorňuje rovněž na to, že pokud ve výchově převažují výtky nad povzbuzením, začínají se míjet účinkem a naopak spíše škodí. Dále soudí, že některé prostředky mravní výchovy mají nejistý účinek, který se

¹⁷³ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 36.

¹⁷⁴ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky II*. Praha: SPN, 1991, s. 30.

¹⁷⁵ DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 75.

¹⁷⁶ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky II*. Praha: SPN, 1991, s. 30.

¹⁷⁷ HÁBL, Jan. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 57.

¹⁷⁸ VESELÁ, Zdenka. *Novověcí myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1979, s. 31.

¹⁷⁹ Tamtéž, s. 53.

nedá předem předvídat. Soudí, že pokud chceme zvolit nějaké vlastní pedagogické tresty a odměny, musíme sledovat jejich účinek na vychovávaného. Podle Herbarta tresty rozhodně neslouží mravní nápravě, spíše v různé míře varují a poučují.¹⁸⁰

Herbart doporučuje vychovatelům vždy zjistit původ zla, respektive důvod proč se vychovávaný chová špatně. Klíčové je také správné načasování pochvaly i trestu. Nikdy totiž nesmíme trestat bez zřetelného odůvodnění, jelikož příliš časté trestání se začíná pomalu mýjet účinkem. Cílem je, aby si byl jedinec vědom, že i když nad ním nestojí vychovatelé, nesmí překračovat určité meze a musí se chovat dovořeným způsobem, zároveň ale dodává, že v podstatě poslušný jedinec neuposlechne vždy každého, ne za všech okolností, bez odporu. V tomto případě platí, že pokud neuposlechne na mírná slova, rozhodně nemůžeme čekat kladnou odezvu na surové zacházení. Podle Herbarta by měl být učitel a rodič zajedno v tom, jak daleko dojít u jedince v donucovacích prostředcích.¹⁸¹

Tělesné tresty Herbart nezavrhuje, ale dodává, že by měly být tak vzácné, aby spíše jen zstrašovaly, než byly skutečně realizovány. Nejlepším prostředkem kázně je podle něj autorita a láska. Zatímco autoritu řadí k otcí, láska by měla být doménou matky.¹⁸²

Výchovu vnímá jako pomalý a postupný proces, ve kterém se nesmí nic uspěchat. Součástí mravní výchovy by měla být poslušnost. Podstatné je, aby byl vychovatel důsledný a nic nezanedbal.¹⁸³

Klíčovým úkolem výchovy je vychovat jedince tak, aby v průběhu svého života vyhledával jen dobro a byl veden „energií mravního charakteru“. Výchova jedince je nutná a potřebná zvláště po stránce mravní, kdy je jedinec ohrožen škodlivými vlivy, které musí výchova eliminovat.¹⁸⁴

Herbart rozlišuje tři kategorie výchovného procesu. První je vedení (*Regierung*), které je chápáno zejména jako kázeň. Je třeba začít s ní dřív, než se u dítěte projeví vůle. Další je vyučování (*Unterricht*), které, aby bylo hodnotné, by mělo zušlechťovat i mravně. A třetí složkou je mravní výchova (*Zucht*), jejímž cílem je disciplína a upevnění mravních návyků.¹⁸⁵

Zdogmatizovaná podoba Herbartovy pedagogiky (herbartismus) se stala terčem kritiky moderních pedagogických proudů na počátku 20. století. Současná pedagogika se

¹⁸⁰ Tamtéž, s. 54.

¹⁸¹ Tamtéž, s. 55.

¹⁸² ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky II*. Praha: SPN, 1991, s. 43.

¹⁸³ VESELÁ, Zdenka. *Novověcí myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1979, s. 56-58.

¹⁸⁴ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky II*. Praha: SPN, 1991, s. 42.

¹⁸⁵ DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 75.

k Herbartovi vrací, zbavuje ho desinterpretací jeho následovníků a odhaluje některé jeho názory, které jsou i dnes aktuální. Stejně jako například Immanuel Kant upřednostňuje individuální výchovu před veřejnou.¹⁸⁶

Další německý pedagog Friedrich Fröbel se sice nijak zvláště nezabýval pochvalami a tresty ve výchově, ale podstatná je jeho myšlenka, že pro dítě je nejdůležitější výchova v rodině, přičemž se zasazuje o ustavení a rozvoji rodinné výchovy. Klíčovou vychovatelkou je podle něj matka.¹⁸⁷

Tímto názorem se v podstatě distancuje od svého současníka Adolfa Diesterwega, který naopak na prvním místě prosazoval veřejnou výchovu ve škole a zajímal se o osobnost pedagoga. Velmi zajímavé je jeho pojetí autority. Domníval se, že poslušnost dítěte je výsledkem jeho důvěry k dospělým, přičemž tento výsledek je dán přirozeným vývojem jedince. Když je tedy dítě neposlušné, je to vina vychovatele, který zklamal důvěru dítěte. Na jedné straně mínil, že lidem, i z těch nejnižších vrstev, se musí pomáhat, ale na druhé straně prosazoval názor, že musí být rovněž nějak vedeni. Proto akceptoval tělesné tresty, především výprask holí. Jeho velkým přínosem byla výzva k demokratizaci výchovy, tedy výchova pro všechny děti bez rozdílu.¹⁸⁸

3.5 Národní charakter výchovy v Rusku a salesiánské hnutí v Itálii

Rovněž v ruské pedagogice 19. století můžeme zaznamenat prohloubení tendencí k demokratizaci a posílení národní povahy výchovy.¹⁸⁹

Konstantin Dmitrijevič Ušinskij považoval za rozhodující výchovný prostředek mateřský jazyk. Ve své práci upřednostňuje jisté spojení kladů veřejné a rodinné výchovy, o čemž svědčí následující výrok: „*veřejná výchova je rodinnou výchovou národa*“¹⁹⁰.

Ušinskij se ve svém díle nezabývá tresty ve výchově, ale pochvalu podle něj zasluhuje člověk, který se naučí žít pro zájmy společnosti, má rád svoji práci a je hluboce mravný. Každý jedinec by měl žít ve prospěch celé společnosti.¹⁹¹

¹⁸⁶ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 36-37.

¹⁸⁷ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky II*. Praha: SPN, 1991, s. 51-55.

¹⁸⁸ HÁBL, Jan. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 60-61.

¹⁸⁹ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 39.

¹⁹⁰ KYRÁŠEK, Jiří. *K. D. Ušinskij – nástin života a díla*. Praha: SPN, 1975, s. 107.

¹⁹¹ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 39-40.

Významný ruský spisovatel Lev Nikolajevič Tostoj klade důraz na individualitu dítěte. V otázce výchovy nesouhlasil s tehdejší umělou kázní a drilem¹⁹², proto zavedl pojem svoboda výchovy.¹⁹³ Prosazuje tedy volnou výchovu, bez napomínání a bez trestů, kdy si jedinec sám určuje, co bude dělat a kdy to bude dělat. Ačkoliv některé jeho názory jsou aktuální dodnes (požadavek maximální aktivizace dětí), ideu volné výchovy bez sebemenšího zásahu vychovatele lze v dnešní společnosti právem považovat za utopii. nes lze tuto ideu volné výchovy bez sebemenšího zásahu vychovatel právem považovat za utopii.¹⁹⁴

Tolstoj rovněž uvádí na pravou míru rozdíl mezi vzděláním a výchovou. Zatímco výchovu považuje za vzdělání násilné, samotné vzdělání jen podle něj svobodné.¹⁹⁵

V Itálii 19. století se rozvíjí snahy o výchovu, která by byla citlivější ve vztahu k dítěti, respektovala jeho přirozenost a autonomii. V této atmosféře zde vzniká jeden z alternativních modelů výchovy – salesiánské hnutí, jehož hlavním iniciátorem byl katolický kněz Giovanni Bosco.¹⁹⁶

Salesiánský systém se zakládá na umění získat srdce svěřeného jedince. Toho můžeme dosáhnout zejména láskou, hrou, sblížením s vychovávaným a rovněž vyloučením všech tělesných i ponižujících trestů z výchovy. Poslušnost jedince nemá jako u jiných myslitelů vycházet ze strachu, ale z lásky.¹⁹⁷

3.6 Anglosaská pedagogika – Dewey a Spencer

Dvacáté století je stoletím nebývalých proměn politických, ekonomických i kulturních. Proběhly dvě světové války, čtyřicetiletá studená válka, konflikty i revoluce. Rozpadlo se mnoho světových říší a naopak vznikly nové národní státy.¹⁹⁸

Již od počátku století také narůstá požadavek nové výchovy, která by byla adekvátní novým podmínkám i novým potřebám jednotlivce i společnosti. Na jedné straně tedy sílí kritika tradiční výchovy a školy, na druhé se formulují požadavky na moderní výchovu.

¹⁹² Pozn.: „*Výchova je nucené a násilné působení osoby na osobu za účelem vytvoření takového člověka, který se nám zdá dobrým [...]*“ Viz TOLSTOJ, Lev Nikolajevič. *Články pedagogické, 2. díl*. Praha: Dědictví Komenského, 1914, s. 44.

¹⁹³ HÁBL, Jan. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 62-63.

¹⁹⁴ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 41.

¹⁹⁵ VESELÁ, Zdenka. *Novověcí myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1979, s. 95.

¹⁹⁶ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 40.

¹⁹⁷ Tamtéž, s. 41.

¹⁹⁸ Tamtéž, s. 47-48.

Pro tuto práci je důležitá především kritika malé citlivosti vůči dítěti a jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti. To se snažila změnit řada nových pedagogických směrů, které mají společné demokratické zaměření a snahu o vytvoření kladné citové atmosféry ve výchově. Byly tedy zvolna položeny základy nové výchovy, která zdůrazňovala rozvoj svobody, přirozenosti a individuality jedince.¹⁹⁹

Anglosaská pedagogika konce 19. a počátku 20. století navázala jednak na domácí tradice (Locke), a jednak na francouzské a švýcarské podněty (Montaigne, Rousseau, Pestalozzi). Hlavními představiteli byli anglický filozof Spencer a americký myslitel Dewey.²⁰⁰

Herbert Spencer ve svém spisu *Výchova rozumová, mravní a tělesná* charakterizuje cíl výchovy jako přípravu k životu. V oblasti mravní výchovy zastává zásadu náročnosti v mládí a následnému uvolňování v pozdějších letech. V otázce trestu ve výchově se inspiruje Rousseauovým principem přirozených následků, kdy jedince spíše než slova a příkazy formují přímé důsledky jeho činů.²⁰¹

Spencer se domnívá, že pokud je rodina primárním prostředím dítěte, je mnohem důležitější než stát²⁰², jelikož výchova dětí teprve umožňuje existenci státu.²⁰³

Pro nejvýznamnějšího představitele pragmatické pedagogiky Johna Deweye je stejně jako pro Spencera cílem výchovy příprava pro život. Kritizuje herbartismus a do centra všeho dění staví dítě. Vytvořil nový pedagogický systém – projektové vyučování. Proti tradičnímu přístupu od teorie k praxi jsou žáci vedeni naopak od praxe k vytvoření teorie. Jedinec tedy udává směr své výchovy, která je díky tomu vcelku nahodilá a chaotická.²⁰⁴

Podle Deweyho je součástí kázně ve škole teleologická složka, kterou je například naučení se látce. Také se snaží spojit školu se životem, kázeň by tedy neměla být umělá, a velkou pozornost přikládá pracovní činnosti a pořádku, jejichž cílem je především rozvoj sociálních dovedností.²⁰⁵

¹⁹⁹ Tamtéž, s. 48.

²⁰⁰ Tamtéž, s. 42.

²⁰¹ Tamtéž, s. 42-43.

²⁰² Pozn.: „*Blaho rodiny tvoří základ blaha společnosti.*“ Viz VESELÁ, Zdenka. *Novověcí myslitelé o výchově.* Praha: SPN, 1979, s. 95.

²⁰³ VESELÁ, Zdenka. *Novověcí myslitelé o výchově.* Praha: SPN, 1979, s. 95.

²⁰⁴ JÚVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky.* Brno: Paido, 2007, s. 43-44.

²⁰⁵ DEWEY, J. *The school and society.* Chicago: The University of Chicago press, 1915, s.13-20.

3.7 Makarenko a jeho výchova ke kázni

Od dvacátých let se v bývalém Svazu sovětských socialistických republik rozvíjela sovětská pedagogika jako teorie unitárního výchovně-vzdělávacího systému, jenž byl založen na marxisticko-leninských východiscích. V první fázi usilovala o komunikaci s reformními snahami západní pedagogiky (uplatnění pracovní školy, prohloubení psychologických zřetelů při výchově či pedologické snahy), poté se spíše orientovala na aplikaci tradiční evropské pedagogiky z hlediska potřeb socialistické společnosti.²⁰⁶

Ukrajinský pedagog Anton Semjonovič Makarenko byl pověřen organizováním pracovních kolonií pro bezprizornou mládež. Ačkoliv tedy popisoval své zkušenosti s problémovou mládeží, domníval se, že jsou použitelné i ve výchově ostatních jedinců. Edukačních záměrů podle něj dosahuje použitím souboru prostředků, mezi nimiž má rozhodující úlohu práce (prostředek, který vytváří společenské hodnoty a rozvíjí osobnost jedince), kolektiv (skupina, která má jasný cíl a vychovává silou veřejného mínění) a režim (rozvíjí ukázněnost).²⁰⁷

Makarenko uznává tři hlavní pilíře výchovy – výchova ke smyslu pro kolektiv, k práci a výchova ke kázni. Své pedagogické spisy začal tvořit v době, kdy byl stále ještě silný vliv svobodné výchovy, kterou ostře kritizoval. Vysmívá se této úctě pedagogů před „dokonalou přirozeností dítěte, které je jako květ života“²⁰⁸ On doporučuje chovat se k těmto květům tak, jaké plody z nich mohou být, proto bychom k nim neměli jen přistupovat s úctou, ale pomocí různých prostředků je zpracovávat. Makarenko byl totiž stoupcem pevného vedení dětí, aktivního působení a popřípadě i přísnosti. Zatímco tedy ostatní vyzdvihují zájem dítěte, on podporuje ideu povinnosti, tedy fakt, že každý jedinec by měl být připraven v podstatě bez příkazu plnit své občanské povinnosti. S tím souvisí také jeho výchova pro čest.²⁰⁹

Dříve byla kázeň vnímána jen jako prostředek výchovy, ale Makarenko ji chápe spíše jako cíl či výsledek výchovy.²¹⁰ V tradiční pedagogice tedy byla kázeň v podstatě pasivní, vyplývající z poslušnosti, jednalo se o formu vládnutí a potlačení osobnosti, navádění

²⁰⁶ JÚVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 60-61.

²⁰⁷ Tamtéž, s. 61.

²⁰⁸ MAKARENKO, Anton Semjonovič. *Vybrané pedagogické spisy: články, přednášky, rozhovory*. Praha: SPN, 1954, s. 14.

²⁰⁹ Tamtéž, s. 15-20.

²¹⁰ MAKARENKO, A. S. *Metodika organisace výchovného procesu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953, s. 30.

jedince k pokoře před mocí. Tento pedagog je ale naopak pro aktivní kázeň, která zahrnuje jednání ve prospěch druhých, překonávání překážek, atd. Samozřejmě je to spojeno rovněž s vnitřními dispozicemi jedince, jeho vůlí či charakterem.²¹¹

Kázeň je nejjistější forma k dosažení cílů kolektivu. Staví jedince do bezpečnějšího a přitom paradoxně svobodnějšího postavení. Kázeň je totiž svoboda i jistota. Pro děti, které vyrůstaly na ulici a neustále musely být ve střehu, protože nevěděly, co od koho mohou čekat, byla pravidla, normy a zásady vlastně jakousi úlevou a uklidněním.²¹²

Makarenko se také podrobně zabýval výchovnými tresty. V době, kdy většina pedagogů pod vlivem svobodné výchovy hlásala výchovu bez trestů, se důrazně postavil proti s tím, že bez trestu nemůže výchova rozhodně fungovat.²¹³ Společnost byla v té době tedy opatrná a citlivá na problematiku trestu ve výchově, ale Makarenko ji přesto otevřel. Souhlasil tedy s použitím trestu, ale rozhodně jej nepovažoval za hlavní prostředek kázně. Podle něj by se trestů i pochval mělo užívat jen zřídka. Vycházel z bohatých praktických zkušeností, když vyzýval k tomu, aby měl aktivitu vykonávání trestu na starosti jen jeden člověk, který by měl navíc budít respekt již svojí autoritou. Postupoval tak, že nejprve trest řešil nerepresivně před společným shromážděním, kde se o typu trestu rozhodovalo.²¹⁴

Makarenko rovněž striktně zavrhuje tělesné tresty²¹⁵, jelikož se prý nikdy nesetkal s rodinou, kde by byly prospěšné. Ale na druhé straně mezi tělesné tresty neřadí naplácání matkou 2-3letému dítěti. Takový jedinec z toho podle něj nemá rozum, proto u staršího dítěte by to již bylo mnohem komplikovanější.²¹⁶

Mezi odměny řadí dárky, peněžní odměnu a nejvyšší – pochvalu a poděkování v rozkaze před nastoupenou komunitou při slavnostním aktu. O tuto formu odměny, ačkoliv nebyla materiálního charakteru, byl mimořádný zájem. Makarenko si byl vědom, že takovou odměnou lze nadchnout pouze jedince bohaté emocemi, city, mravními ctnostmi a respektem k sobě i ke kolektivu. K tomu bylo ale nutno jedince vychovat. Nejdříve

²¹¹ MAKARENKO, Anton Semjonovič. *Vybrané pedagogické spisy: články, přednášky, rozhovory*. Praha: SPN, 1954, s. 18-104.

²¹² Tamtéž, s. 107.

²¹³ Pozn.: Proti všeobecnému tvrzení „Trest vychovává otrocky“ razil heslo „Bezrestnost vychovává darebáka“. Viz MAKARENKO, Anton Semjonovič. *Vybrané pedagogické spisy: články, přednášky, rozhovory*. Praha: SPN, 1954, s. 19.

²¹⁴ Tamtéž, s. 60-61.

²¹⁵ Pozn.: O tom svědčí příběh z komuny Džedžinského jeden chovanec udeřil druhého krabicí od konzervy a byl celým kolektivem přísně odsouzen a nucen odejít. Viz MAKARENKO, Anton Semjonovič. *Pedagogická poema*. Praha: SPN, 1976, s. 210.

²¹⁶ MAKARENKO, Anton Semjonovič. *Vybrané pedagogické spisy: články, přednášky, rozhovory*. Praha: SPN, 1954, s. 100-120.

byly tedy voleny spíše pobídky primitivnějšího typu, hmotné či jiné výhody, např. návštěva divadla.²¹⁷

Trest je sice přípustný, měli bychom se ale spíše obejít bez něho, jelikož „trestáš-li, jsi špatný pedagog“. Dobrým je pouze ten, kdo netrestá. Trest tedy není nic příjemného, avšak v některých situacích máme povinnost toto kázeňské opatření použít. Je nutné se ovšem oprostít od křesťanského náhledu na trest jako na přípustné zlo. Tak to podle Makarenka není, zjednodušeně řečeno, ve chvíli, kdy pomůže trest, jej vychovatel musí užít, ale nesmí ho vnímat jako zlo, trest je totiž spíš povinnost.²¹⁸

Zároveň chce zavést nějakou rozumnou normu pro užití trestů, ale podmínkou je, že musí řešit a odstraňovat konflikty, ne vytvářet nové. Připouští ovšem, že žádný trest nevyřeší problém úplně. Klíčové je, aby trest nikdy nepůsobil utrpení (zde jde proti obvyklé logice – já tě potrestám a ty budeš trpět a to tě donutí to příště nedělat). Podstatou trestu je, že jedinec prožívá vědomí, že byl potrestán kolektivem, protože udělal něco špatně. Pociťuje tedy především strach z vyloučení. Makarenko příliš neuznává úředně zavedené formy trestu. Podle něj musí být individuálně přizpůsoben určitému jedinci, ale zásadou je, že trestat může buď celý kolektiv, nebo člověk kolektivem zmocněný (to byl v kolonii sám Makarenko). V procesu trestání je podstatná také určitá tradice a norma. Tresty byly udělovány rovněž podle hierarchie chovanců. Zatímco starší chlapci dostávali jen domácí vězení, u mladších byl výběr rozmanitější, například služby v kuchyni, úklid, apod.²¹⁹

Z toho vyplývá, že Makarenko zcela logicky zdůrazňoval především politický význam kázně a jeho výchovné metody, princip hierarchie a další aplikované postupy lze připodobnit k vojenskému výcviku.²²⁰

3.8 Alternativní proudy pedagogiky

Ve stejné době se začínají rozvíjet alternativní školy (daltonský plán, winnetská soustava, montessoriovská, waldorfská či jenská škola), které kladou důraz na svobodu

²¹⁷ Tamtéž, s. 100-121.

²¹⁸ Tamtéž, s. 122.

²¹⁹ Tamtéž, s. 120-124.

²²⁰ MAKARENKO, A. S. *Metodika organizace výchovného procesu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953, s. 30.

jedince, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti a na využití nestereotypních a netradičních forem výchovy.²²¹

Jednou z prvních představitelů alternativního pedagogického proudu je italská pedagožka Marie Montessori, která se pohybuje na rozhraní mezi řádem a svobodou. Na jedné straně prosazuje dostatek volnosti a iniciativu, ale na druhé straně je přesvědčena, že má-li být jednání svobodné a zároveň prospěšné, musí mít určité hranice a pravidla.²²²

Zaměřovala se především na výchovu dětí v předškolním věku, kterou chápe jako realizaci svobody dítěte. Výchovné prostředí by mělo respektovat svobodné rozhodování dítěte ve smyslu volby vlastního tempa i volby obsahu činnosti.²²³

Uplatňuje se zde neautoritativní a nenátlakový přístup, bez napomínání, kárání a trestů. S pochvalou se zachází přiměřeně tak, aby se na ní jedinec nestal závislý. Měl by totiž cítit uspokojení z aktivit, které dělá pro sebe, a ne pro uspokojení představ rodiče pro pochvalu. Cílem je, aby dělal to, co ho vnitřně uspokojuje. Děti nejsou za chyby trestané, tyto chyby spíše slouží jako ukazatele toho, v čem ještě mají mezery a nedostatky. Pokud tedy dítě nezažívá hodnocení, chválení a ponižování v podobě trestu, má prostor pro své vlastní učení a myšlení.²²⁴

Švédská pedagožka a průkopnice ženského hnutí Ellen Key rovněž propaguje zejména volnost a osvobození od drilu a drezúry. Kázeň totiž utlačuje osobnost jedince. Key zastává názor, že jen bez kázně se rodí individuality. Kriticky reaguje na fakt, že se běžně za vzory považují nejhodnější a nejtišší děti, naproti tomu individualisté bývají v nímání odmítavě.²²⁵

V pokračování linie novému přístupu k dětem a nové výchovy lze dále uvést hnutí za antiautoritativní výchovu, jehož kořeny sahají do 60. let 20. století. Jeho úmyslem je uplatňovat ve výchově porozumění dítěti spíše než autoritu.²²⁶

Navzdory módnímu rozšíření mělo toto hnutí i v západní Evropě své odpůrce. Například rakouský etolog Konrad Lorenz ve své práci Takzvané zlo²²⁷ dává do souvislostí volnou výchovu se snahou nefrustrovat děti a potlačit tak jejich agresivitu.²²⁸

²²¹ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 66.

²²² MONTESSORI, M. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011, s. 91-99. Pozn: Montessori svoje myšlenky zobrazuje na principu skautingu. Jeho členové dobrovolně dodržují daná pravidla, aby mohli být součástí této skupiny. Totéž lze do jisté míry vidět i ve škole, kde se účelem stává soulad s vrstevníky a pocit sounáležitosti s touto sociální skupinou.

²²³ DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 105.

²²⁴ KORCOVÁ, Kateřina. Role učitele ve škole Montessori. In: *Studia Paedagogica* [online]. 2007, roč. 55, č. 12 [cit. 2014-12-05]. Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/447/603>>.

²²⁵ KEY, E. *Škola budoucnosti*. Praha: Čas, 1901, s. 11-15. Pozn: „*Jen život, život přírody a lidí vychovává pro život.*“

²²⁶ DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 108-109.

V 70. letech se mezi pedagogickými proudy objevilo hnutí antipedagogika²²⁹, která odmítá veškerou dosavadní výchovu. Vychází z názoru, že člověk se již narodil jako bytost s vlastní odpovědností a sám vnímá, co je pro něj nejlepší. Výchovu považují za jistý druh manipulace s jedincem.²³⁰

Požadavek antipedagogů lze posuzovat jako extrémní individualistický liberalismus. Příčinou je především změna v postoji k dítěti i v paradigmatu dosavadní definice výchovy. Dosavadní výchova totiž chápala děti jako nezralé jedince, ze kterých v budoucnu vzniknou plnohodnotné bytosti.²³¹

Dnes však dochází ke krizi této teorie, provázené změněným pohledem do budoucnosti- globalizace, sociální desintegrace, nové mezinárodně přijaté dokumenty (jedná se zejména o Úmluvu o právech dítěte z roku 1989) a ve výchově je upřednostňována aktuální přítomnost. Po jedinci se tedy nežádá, aby se přizpůsobilo společnosti a adaptovalo se, naopak v duchu individualismu je přesvědčováno o tom, že je jedinečnou a neopakovatelnou bytostí a společnost se přizpůsobí jemu, jeho zvláštnostem i specifickým potřebám.²³²

Zda se tyto koncepce výchovy budou užívat i nadále či opět nastane obrat k léty prověřeným směrům v minulosti, nebo se objeví úplně nové a převratné teorie, ukáže až budoucnost.²³³

²²⁷ Pozn.: „[...]z dětí by vyrostly méně neurotičtí, vnějšmu prostředí lépe přizpůsobení a především méně agresivní lidé, kdyby byly odmalička ušetřeny zklamání (frustrace) a kdyby se jim vždy a ve všem ustoupilo. Jedna americká výchovná metoda řídicí se touto zásadou jenom ukázala, že agresivní pud, stejně jako mnoho jiných pudů vyvěrá spontánně z nitra člověka. Tímto způsobem vznikl velký počet nesnesitelně drzých dětí, které byly všechno jiné než neagresivní [...]” Viz DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 108-109. Cit. podle LORENZ, Konrad. *Takzvané zlo*. Praha: Mladá fronta, 1992, s. 49-55.

²²⁸ DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 108-109.

²²⁹ Pozn.: „Antipedagogové prohlašují, že výchova není ničím jiným než mrzačením a zneužíváním, uspokojováním narcistických choutek [...] deformuje a pokrývá dětskou a lidskou přirozenost [...]” Viz SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992, s. 25.

²³⁰ DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, s. 110-111.

²³¹ Tamtéž, s. 112.

²³² Tamtéž, s. 113.

²³³ Tamtéž.

4. POCHVALA A TREST

Dříve než se začneme podrobněji zabývat pochvalami a tresty, jejich filozofií, koncepcemi a jejich místem ve výchovném procesu v dnešní době, chtěla bych se ještě na chvíli zastavit u řady pojmů, které jsem při studiu literatury velmi často nacházela právě v souvislosti s výkladem o výchovných prostředcích. Jedná se o kázeň, poslušnost, respekt, zvyk a návyk, jednotu rodičů, jistotu a bezpečí, vzor, emoce a hranice. Lze říci, že se tato slova nejen pojí s pochvalami a tresty, ale navíc mají úzce provázané vztahy i mezi sebou navzájem.

A. KÁZEŇ

Podle Pedagogického slovníku se jedná o „*vědomé přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority. V pedagogickém kontextu je kázeň chápána různými způsoby, např. jako jeden z cílů výchovy (autoritativní a direktivní pedagogické směry); jako prostředek k realizaci vzdělávání (tradiční škola); jako riskantní až nepřijatelný prostředek ničící spontaneitu, tvořivost, individualitu žáka (směry vycházející z hnutí Nové výchovy, antiautoritativní směry)*“²³⁴.

Psychologický slovník uvádí disciplínu jako synonymum kázně a charakterizuje ji jako „*soubor opatření pro dodržení stanovených norem chování; jeden z cílů výchovy; prostředek k dosažení vyšších cílů, mravních rysů osobnosti*“²³⁵.

Lze říci, že pochvaly a tresty jsou „pravou rukou“ kázně. Pomocí těchto prostředků ovlivňuje, upravujeme a regulujeme chování jedince tak, abychom dosáhli optimálního výsledku, tedy kázně.

V předchozích kapitolách jsme se dozvěděli, že se kázní v průběhu historie zabývalo mnoho filozofů, pedagogů a dalších myslitelů, přičemž každý v ní viděl něco jiného (pro Komenského je prostředkem výchovy, jehož cílem je získávání znalostí; Kantovo pojetí kázně spočívá v proměně zvířecosti v lidskost; Makarenko vnímá kázeň jako cíl či výsledek výchovného procesu, atd.).

Dewey charakterizuje kázeň jako sílu, která je připravená poslechnout, člověk je ukázněn, jestliže ví, co má dělat a kdy to má dělat. V tomto smyslu je kázeň pozitivním jevem na rozdíl

²³⁴ PRŮCHA, Jan, et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, s. 96-97.

²³⁵ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 425.

od všemožného vynucení poslušnosti na straně druhé. Dewey vidí hlavní prostředek kázně v zájmu, přičemž kázeň a zájem jsou dvě stránky, které se vzájemně doplňují.²³⁶

Boldyrev ustavuje prostředkem kázně režim, který u dítěte pomáhá vytvářet zvyky a návyky.²³⁷

Střelec připomíná, že s kázní souvisí i svoboda člověka, jelikož „každá míra svobody je spojena s jistou mírou odpovědnosti a povinnosti“²³⁸. A vynucená, vnější autoritativní kázeň je důsledkem strachu vychovávaného jedince. Tím dosáhneme jen poslušnosti, tedy dočasně vynuceného respektu norem.²³⁹

Výsledkem působení kázně na jedince je ukázněnost, tedy určitá vlastnost člověka řídit se z vlastního přesvědčení normami a pravidly dané společnosti.

B. POSLUŠNOST

Matějček považuje za prubířský kámen výchovy otázku – jak se děti chovají v naší nepřítomnosti?²⁴⁰

A právě poslušnost, jak vyplynulo z předchozího oddílu o kázni, znamená pouze dočasné dodržování norem a pouze pod dohledem autority, tedy v době nepřítomnosti vychovatelů mizí. Makarenko ve svých knihách varuje, aby se poslušnost nikdy nepletla s kázní. Poslušnost je tedy Makarenkem, ale rovněž Rabelaisem, Kopřivou a Lemanem vnímána jako negativní prvek výchovy, opak správné výchovy.

Podle Prekopové vede poslušnost k tomu, aby jedinec ze strachu před potrestáním ovládal své chování, ale jen z toho důvodu, tedy pouze pod přímou hrozbou trestu.²⁴¹

Kopřiva charakterizuje poslušnost jako přijetí podřazené role ve výchově. Jejím protikladem je zodpovědnost, kdy dítě dělá jen to, o čem je přesvědčeno, že je správné a bez dohledu autority.²⁴²

Ještě ve středověku byla poslušnost pozitivní vlastnost jedince, neposlušné děti byly považovány za posedlé ďáblem. Postupem času se pak fenomén slepé poslušnosti

²³⁶ SKALKA, Jarolím. *Pedagogika odměn a trestů*. Praha: Naše vojsko, 1966, s. 7.

²³⁷ BOLDYREV, Nikolaj Ivanovič. *Mravní výchova dětí v rodině*. Praha: SPN, 1954, s. 30.

²³⁸ STŘELEC, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 95-98.

²³⁹ Tamtéž.

²⁴⁰ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2012, s. 66.

²⁴¹ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, s. 57.

²⁴² KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 21.

k autoritě postupně začal zpochybňovat. Negativní vnímání poslušnosti se definitivně ustavilo ve 20. století (např. vlivem Hitlera či později Milgramova experimentu).²⁴³

C. RESPEKT

Z předchozích kapitol, které byly věnovány historii, můžeme vysledovat, že důraz na to, aby dítě prokazovalo respekt důležitým hodnotám, se objevoval již v antice. Např. podle Platona musí dítě respektovat určité ctnosti, jinak nedojde k jeho správné adaptaci do společnosti. Ale na druhé straně již v 17. století Rousseau respektuje dítě samotné, jeho potřeby, požadavky a zájmy. Tento počín signalizuje významný přesun z pozice dítěte jako respektujícího do pozice respektujícího i respektovaného.

Podle Kopřivy je nezbytnou podmínkou současné výchovy respekt k dětem. Upozorňuje, že někteří rodiče často volí nevhodné výchovné prostředky, např. zastrašování, výhrůžky, zesměšňování či uplácení různými odměnami. Tyto prostředky se totiž zásadně neslučují s respektem a lidskou důstojností. Nejlepším řešením je odložit mocenské přístupy ve výchovném procesu.²⁴⁴

Prekopová vyslovuje obecnou zásadu: „*pokud chci, aby dítě respektovalo moje pravidla, musím je nejdřív respektovat sama!*“²⁴⁵

Podle Kopřivy je respekt výchozím a základním postojem pro vztahy mezi subjekty výchovy. Respektovat druhé lze ve dvou rovinách. Jednak bychom se měli chovat k dětem tak, aby to nezraňovalo jejich lidskou důstojnost (chovat se k nim tak, jak chceme, aby se chovali oni k nám), a jednak musíme přijmout fakt, že se děti mohou lišit (jiný vkus, názor), ale to neznamená, že jsou horší než my. Je nutné tolerovat a respektovat jejich odlišnosti. Touha po respektu je v podstatě vrozená. Kopřiva závěrem ještě dodává, že je nezbytné rozlišovat respekt (tedy nepodmíněný ohled na lidskou důstojnost a tolerance k odlišnostem) a uznání (přičemž si vážíme někoho pro něco, jak se chová, atd.).²⁴⁶

Matějček dává respekt do souvislosti s autoritou. Autorita je podle něj jedním z nejdůležitějších rysů vychovatele, přičemž se v podstatě jedná o přirozenou převahu osobnosti vyspělejší nad osobností, jež se teprve tvoří. Je nutné, aby tuto převahu dítě

²⁴³ SOLTER, Aletha Jauch. *Moudrost raného dětství: proč důvěřovat miminkům a batolatům a učit se péči o ně od nich samotných*. Praha: Triton, 2014, s. 170-180.

²⁴⁴ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 5-6.

²⁴⁵ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, s. 57.

²⁴⁶ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 14-15.

uznávalo a respektovalo. Autorita vychovatelů pro dítě představuje opěrný bod v neznámém světě.²⁴⁷

D. ZVYK A NÁVYK

Velmi důležitým pojmem, který se úzce váže k výchovným prostředkům, je zvyk. V 60. letech rozebírá Bělinová ve své knize myšlenku, že jednání člověka je úzce spojeno s jeho návyky, které jsou cennou oporou výchovy.²⁴⁸

Návyky jsou podstatnou součástí nejen výchovy, ale rovněž i socializace jedince. Pozitivní návyky jedince by měly být posilovány a fixovány, přičemž negativní je nutno vytěsnit. Úkolem návyků a zvyků je usnadňování orientace dítěte ve společnosti. Jedinec získává návyky nejprve prostřednictvím svých rodičů, poté ze širšího sociálního okolí.

Souhlasím se Skalkou, který k vytvoření návyku a následného ukázněného jednání v každé situaci doporučuje přiměřené morální i materiální odměny.²⁴⁹

E. JEDNOTA RODIČŮ

Pöthe míní, že ve výchově je „důležitá spolupráce rodičů a emoční dostupnost především pro vybudování stabilního a ohraničeného self. Přítomnost obou rodičů je pro zdravý psychický vývoj výhodou, nikoli podmínkou“²⁵⁰ (autor si je vědom narůstajícího počtu dětí, které jsou vychovávány jen jedním rodičem).

Prekopová dodává, že oba rodiče by měli sladit svoje výchovné metody, tedy např. používané odměny a tresty, dítě by mělo vnímat jejich jednotu. Pokud je mezi jejich názory velký rozdíl, měli by to řešit domluvou. Pokud rodiče nastaví nějaká pravidla, měli by je také dodržovat.²⁵¹

Kopřiva, který je zastáncem partnerského přístupu mezi rodičem a dítětem dodává, že neméně důležitý je tento vztah i mezi rodiči navzájem.²⁵²

²⁴⁷ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2012, s. 44.

²⁴⁸ BĚLINOVÁ, Ludmila. *O úloze návyku ve výchově dětí předškolního věku: materiál pro učitelky mateřských škol.* Brno: Ústav pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků, 1964, s. 2-5.

²⁴⁹ SKALKA, Jarolím. *Pedagogika odměn a trestů.* Praha: Naše vojsko, 1966, s. 16.

²⁵⁰ PÖTHE, Petr. Jak vypadá "správná" výchova?. *Psychologie Dnes.* 2014, roč. 20, č. 6, s. 14-17.

²⁵¹ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí.* Praha: Grada, 2001, s. 16.

²⁵² KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála, 2008, s. 9.

F. JISTOTA A BEZPEČÍ

Aby bylo používání výchovných prostředků nejen možné, ale i účinné, je nutné, aby byly podle Maslowovy pyramidy uspokojeny nejen fyziologické potřeby ale rovněž potřeba bezpečí a jistoty. Pokud bude naplněna, můžeme výchovný proces efektivně usměrňovat a koordinovat prostřednictvím pochval i trestů.

Podle Kopřivy tato problematika souvisí s vymežováním hranic ve výchově. Jedinec, který má nastaveny určité hranice se cítí bezpečně, ví, co se od něj očekává, když nejsou hranice, dítě pocit bezpečí postupně ztrácí. Rovněž neustálá změna a posouvání hranic vyvolává u dítěte nejistotu a úzkost.²⁵³

Pro Makarenka představovala jistota a bezpečí kázeň, člověk totiž ví, co se od něj očekává a ví, že pokud se bude podle těchto očekávání řídit, bude mít pocit bezpečí i jistoty.

Prekopová se zamýšlí nad těmito pojmy z jiného úhlu. Hovoří o odcizení a osamocení lidí v současném světě, protože lidé stále častěji volí technické přístroje a virtuální svět internetu místo kontaktu s druhými lidmi. Je to pro ně totiž určitá forma jistoty i bezpečí.²⁵⁴

G. VZOR

Dítě se ve výchovném procesu v rodině nejvíce učí napodobováním svých rodičů. Napodobování (imitace) je jedním ze základních forem sociálního učení (společně se sociálním posilováním a identifikací). Jedinec napodobuje chování osob, které jsou mu nejbližší, jsou mu vzorem ohledně chování, jednání, návyků i hodnot.

Podle Prekopové má vzor zásadní význam ve všech sférách dětského vnímání. Nejdříve jako vzory fungují rodiče, poté škola, vrstevníci, apod.²⁵⁵

H. EMOCE

Každé používání pochval a trestů je spojeno s emocemi. Některé výchovné prostředky vzbuzují libé pocity na straně vychovatele i vychovávaného (pochvaly), některé naopak vyvolávají pocity zcela opačné (tresty).

²⁵³ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 13.

²⁵⁴ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, s. 151-156.

²⁵⁵ Tamtéž, s. 27.

Při trestání mohou hrát emoce rodičů velmi důležitou roli. Pod jejich vlivem totiž můžeme dítě potrestat více, než jsme chtěli. Mohou se tam promítat osobní problémy, bezradnost či stres.²⁵⁶

Prekopová dokonce radí, aby se každý, kdo se chce stát rodičem, nejprve zbavil všech svých neurotických problémů.²⁵⁷ Prekopová je autorkou metody Pevného objetí, která je vhodná pro osoby v úzkém rodinném vztahu. Je založena na pevném objetí dvou lidí (např. rodiče a dítěte), jež by mělo vyjádřit všechny negativní i pozitivní emoce a osoby navzájem usmířit.²⁵⁸

Za podstatnou emoci, která by měla být vždy přítomna ve vztahu rodiče a vychovávaného jedince, je láska. Kdyby ve výchově nebyla láska, jednalo by se pouze o drezuru.²⁵⁹

Boldyrev varuje, aby tato láska nebyla slepá, ale rozumná a přísná.²⁶⁰ S tím nelze souhlasit. Domnívám se, že láska vzniká na základě spontánnosti a bezděčnosti, určitě ne jako hnutí rozumu. Navíc by láska rodiče a dítěte měla být bezpodmínečná.

Souhlasím s Pöthem, jenž se domnívá, že ve výchově je opravdu důležité to, co spolu dítě a rodič v daný okamžik prožívají a sdílejí.²⁶¹

I. HRANICE

Výchova založená pouze na disciplíně a trestu má blízko k týrání, zatímco výchova naopak bez hranic má blízko k zanedbávání. Každá výchova se totiž odehrává v kontextu neopakovatelného vztahu, který rozhoduje o tom, zda bude dítě schopno naplnit výchovný ideál rodičů a společnosti. Pokud dítěti nastavíme moc velké hranice (takže je neustále kontrolujeme), může být později v dospělosti bez těchto regulativních prostředků nejisté a úzkostné.²⁶²

Jak jsem již uvedla v části bezpečí a jistota, jedinec musí mít nastaveny určité hranice, aby se cítil dobře a bezpečně.²⁶³

²⁵⁶ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 121.

²⁵⁷ PREKOPOVÁ, Jiřina. Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí. Praha: Grada, 2001, s. 33.

²⁵⁸ Pevné objetí. PREKOPOVÁ, Jiřina. Pevné objetí podle Jiřiny Prekopové [online]. 2008 [cit. 2015-03-17]. Dostupné z: <<http://www.prekopovapevneobjeti.cz/Pevn%C3%A9objeti%C3%AD/Onbspevn%C3%A9mnsobjeti%C3%AD/tabid/54/Default.aspx>>.

²⁵⁹ PREKOPOVÁ, Jiřina. Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí. Praha: Grada, 2001, s. 17.

²⁶⁰ BOLDYREV, Nikolaj Ivanovič. *Mravní výchova dětí v rodině*. Praha: SPN, 1954, s. 9.

²⁶¹ PÖTHE, Petr. Jak vypadá "správná" výchova?. *Psychologie Dnes*. 2014, roč. 20, č. 6, s. 14-17.

²⁶² PÖTHE, Petr. Jak vypadá "správná" výchova?. *Psychologie Dnes*. 2014, roč. 20, č. 6, s. 14-17.

²⁶³ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 13.

4.1 Základní definice, spojnice a rozdíly obou pojmů

„Chválit a povzbuzovat dítě je stokrát účinnější než hrozit a trestat.“²⁶⁴

V této kapitole se budeme zabývat hlubším pojetím pojmů pochvala a trest, jejich koncepcemi a filozofií využití ve výchově.

Z výkladu termínů pochvala a trest v *Pedagogickém slovníku* můžeme vyvodit, že jsou vnímané jako slova navzájem opačná. Pochvala je charakterizována jako „jedna z nejdůležitějších forem odměny žáka ve škole i v rodině. Má přinejmenším dvě funkce: informační (konstatování správnosti chování, postupu a výsledků činnosti) a motivační (navozuje u žáka pocit sebeuplatnění, prožitek úspěchu, snahu pokračovat v odměňovaných aktivitách). Žák v ní někdy vidí ještě třetí funkci (vyjádření osobního vztahu učitele či rodiče k sobě, projev osobní důvěry). Má-li být pochvala účinná, pak by měla být adekvátní vykonané činnosti a pak postupně klesat, škála pochval musí být široká. Pochvala by se měla soustředit především na hodnocení výkonu, nikoli pouze na osobnostní vlastnosti žáka“²⁶⁵.

Příčemž trest je naopak vnímám jako „jedna z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky [...] má-li být trest účinný, měl by: být adekvátní nevhodnosti chování, mít přesně stanovená kritéria, za co bude uložen, mít adekvátní formu (trest fyzický, psychický, trest prací, zákaz), domýšlet možné reakce žáka na potrestání“²⁶⁶.

Stejně jako u pochval jsou i u trestů charakterizovány tři hlavní funkce. Informační funkce konstatuje nesprávnost chování vychovávaného jedince a motivační u žáka navozuje motivační konflikt, frustraci a prožitek neúspěchu. Třetí funkcí je vyjádření negativního osobního vztahu vychovatele k sobě, projev osobní nedůvěry.²⁶⁷

²⁶⁴ Orison Swett Marden: citáty. *Databáze knih.cz* [online]. 2008 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <<http://www.databazeknih.cz/citaty/orison-swett-marden-29493>>.

²⁶⁵ PRŮCHA, Jan, et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 158.

²⁶⁶ Tamtéž, s. 230.

²⁶⁷ Tamtéž.

Jak vyplynulo z první kapitoly, pochvalu i trest řadíme do výchovného procesu mezi výchovné prostředky, jejichž posláním je usměrňovat jedince na cestě k výchovnému cíli. Ale je nutné si uvědomit, že výchovné prostředky představují pouze vnější motivaci.

Podstatnou součástí této cesty je silná tendence ke zvnitřnění, tedy osvojení si a ztotožnění se s určitými normami, pravidly, hodnotami, názory a zásadami. Pokud dojde k interiorizaci těchto žádoucích norem, chování a jednání jedinců je již řízeno jejich vnitřní motivací.

Na první pohled je jisté, že trest je obecnější pojem než pochvala, jelikož v sobě zahrnuje veškeré negativní následky špatného jednání a chování ve výchově. Zatímco pochvala je pojem specifitější, užší, a jejím zastřešujícím pojmem je odměna (pochvala tedy stojí v systému odměn na stejné hierarchické úrovni jako dary, peníze, výlety, apod.).

Podle Mertina existují dvě tradiční cesty k řešení přestupků. Jedna se snažíme aktivně eliminovat nevhodné chování – především prostřednictvím trestů a jednak pomocí prevence, tedy oceněním, chválením či odměnami posilujeme pozitivní chování a jednání.²⁶⁸

Nejprve je nutné si uvědomit, že odměny a tresty nejsou jen nějakým okamžitým řešením určitých situací, něco, co uplatňujeme ve výchově dítěte, jež v dospělosti na vše zapomene a jeho následný život to nijak neovlivní. Naopak všechny tyto okolnosti, situace a druhy použitých výchovných trestů se promítají do celého sociálního života jedince a ovlivňují jej.²⁶⁹

Ještě na počátku 19. století se americký pedagog John Dewey domnívá, že místo používání vnějších prostředků jako je odměna a trest je důležité vzbudit zájem dítěte a rozvíjet ho. Stejně jako Skalka se domnívám, že stavění zájmu na jednu a odměn a trestů na druhou stranu je dost zjednodušené. Pro Deweyho jsou odměny a tresty jen vnější nevýznamné prostředky, zatímco zájem jakožto vnitřní psychologický faktor má podle něj v kázni rozhodující místo. Zájmy ale nelze vnímat jen jako vrozené faktory, jelikož si je člověk utváří zejména v procesu výchovy, to znamená, že jsou zmíněnými výchovnými prostředky ovlivňovány. Je tedy nesprávné zájmy striktně oddělovat od odměn a trestů.²⁷⁰

Později, koncem 19. století ještě nepokládá vychovatel a pedagog Šauer za nutné hledat nějaké hlubší souvislosti výchovných prostředků. Vnímá je v podstatě jen jako formy odplaty. Odměny jsou následky dobrých činů a tresty zase činů zlých. Účelem této

²⁶⁸ MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 22-23.

²⁶⁹ VANÍČKOVÁ, E. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, s. 13.

²⁷⁰ SKALKA, Jarolím. *Pedagogika odměn a trestů*. Praha: Naše vojsko, 1966, s. 8-10.

odplaty je vykonání spravedlnosti. Důležité je, aby odměna povzbuzovala a trest odstrašoval.²⁷¹

Na rozdíl od Šauera, který zpracoval problematiku výchovných prostředků jen velice povrchně, se významný český pedagog Gustav Adolf Lindner pokusil o podrobnější a explicitnější výklad. Veškeré odměny a tresty dělí na přímé, které působí na chovancovu vůli (nařízení, rozkaz, výstraha) a nepřímé, jež působí na pohnutky k vůli (odměna, trest, příklad). Důležité je tyto prostředky správně využívat a kombinovat.²⁷²

Ve 2. polovině 20. století rozlišuje Střelec dva druhy metod, které se uplatňují ve výchově mezi dvěma subjekty a slouží k dosažení výchovných cílů. Ačkoli používá stejné dělení na přímé a nepřímé metody, připisuje jim zcela jiný význam než Lindner.

Přímé (direktivní) metody působí přímo na dítě z pozice autority. Do této skupiny můžeme, kromě přesvědčování, kontroly a poučování, zařadit rovněž hodnotící metody – odměny a tresty. Všechny tyto metody jsou podle Piageta typické především pro stadium heteronomní morálky, zhruba do konce mladšího školního věku. Dítě vnímá odměny a tresty jako zcela oprávněné.

Nepřímé (indirektivní) metody jsou pouze zprostředkované a nenásilné. Jedná se o režim, vzor, řád, sebevýchovu či diskusi. V tomto případě se podle Piageta nacházíme ve stadiu autonomní morálky, kdy direktivní metody ztrácejí svůj účinek. Dítě ve starším školním věku má již svůj vlastní zvnitřněný systém mravních hodnot, podle něj následně posuzuje dobro a zlo.²⁷³

Jak jste si jistě povšimli, Lindner zařazoval odměny a tresty mezi nepřímé výchovné prostředky, zatímco Střelec je později řadí naopak mezi metody přímé. Příčinou je zcela odlišné vnímání těchto pojmů. Lindner svoji klasifikaci výchovných prostředků postavil na volných vlastnostech jedince, přičemž Střelec učinil toho rozvržení podle pozice autority, která může působit na dítě přímo nebo zprostředkovaně (nepřímo).

Výchovné prostředky lze také rozdělit na skupinu metod působících v oblasti kognitivní a mající i kladný motivační charakter a na metody hodnocení, mezi které můžeme zařadit právě odměny a tresty.²⁷⁴

²⁷¹ ŠAUER, Josef. *Obecné vychovatelství: ústavy ku vzdělání učitelův a učitelek*. Praha: B. Stýblo, 1896

²⁷² VESELÁ, Zdenka. *Antologie z dějin výchovy*. Praha: SPN, 1986, s. 112.

²⁷³ STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 68.

²⁷⁴ MRHAČ, Josef. Poznámky ke spolupráci rodiny a školy ve vztahu k odkazu J. A. Komenského. In: VESELÁ, Zdenka. *Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J.A.Komenského*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 26-30.

Podle Matějčka je „význam odměn a trestů ve výchově zřejmě stále týž od věků do věků. Jen v různých dobách a společnostech se jedno nebo druhé více nebo méně tak či onak zdůrazňuje, uplatňuje, hlásá a praktikuje“²⁷⁵.

Na rozdíl od Střelce a Lindnera rozlišuje Matějček tři vrstvy výchovných odměn a trestů. Nejnižší jsou tělesné (fyziologické) výchovné prostředky, které jsou vnímané jako něco hmatatelné, viditelného – pohlazení, sladkost, pohlavek, domácí vězení. Dále jsou duševní (psychologické) odměny a tresty, které na jedince působí citově – pochvala, uznání, odsudek, ponížení. Poslední vrstva, jež přesahuje předchozí dvě je duchovní a patří sem to, co ve výchově působí nejsilněji – láska, soucítění, odpuštění, porozumění, atd.²⁷⁶

Osobitě přistupuje k problematice výchovných prostředků psycholog Pavel Kopřiva, který považuje odměny a tresty za dvě strany téže mince. Představují totiž vnější pohnutku, která působí pouze na vnější chování jedince, ale nedostává se dovnitř. Dítě se tedy chová žádoucím způsobem pod příslibem odměny či pod hrozbou trestu. Mnohem důležitější je působit dovnitř dítěte, aby prožívalo pozitivní i negativní důsledky vlastního jednání.²⁷⁷

Leman se domnívá, že většina z nás vyrostla v rodinách, kde převládaly tyto dvě nejběžnější metody usměrňování dětského chování – tedy odměny a tresty, přičemž odměna je především prostředkem k tomu, aby se jedinec choval žádoucím způsobem. V opačném případě následuje trest. Rovněž ale dodává, že tento systém byl sice v minulosti efektivní, ale v 21. století to již nefunguje, především proto, že dnešní společnost prosazuje demokracii.

Jelikož jsou současné děti vychovávány principem – všichni jsou si rovni, i rodiče s dětmi. Proto mají problém s akceptováním autority a podřizováním se přání rodičů. To vysvětluje, proč již tento systém výchovných prostředků ztrácí na efektivitě.²⁷⁸

Samotná aplikace a užívání výchovných prostředků ve výchově v rodině by rozhodně neměla působit nahodile a chaoticky, proto je nezbytné stanovit si určitá pravidla.

Matějček tuto problematiku shrnul prostřednictvím pěti obecných zásad. První z nich je *přiměřenost* odměn a trestů osobnosti dítěte a jeho věku. U nejmenších jedinců mají největší význam odměny a tresty vázané na tělesné pocity (příjemné i nepříjemné), např. pohlavek, pohlazení, sladkost, apod. S postupujícím věkem tato účinnost klesá a nahrazují ji výchovné prostředky duševní povahy, např. pochvala, ocenění, výčitka, atd.

²⁷⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2012, s. 7.

²⁷⁶ Tamtéž, s. 88-100.

²⁷⁷ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála, 2008, s. 154.

²⁷⁸ LEMAN, Kevin. *Jak vychovat děti a nepřijít o rozum: principy, jež učí sám život.* Praha: Návrat domů, 2011, s. 53-66.

Další zásadou je *srozumitelnost* všech odměn a trestů. Důležité je, aby je jedinec správně pochopil a dokázal se podle nich řídit.

Třetí zásadou je *bohatost a členitost* soustavy využívaných odměn a trestů. Mimo jiné zde připomíná, že pochvaly by měly být originální a osobité, rozhodně ne stereotypní.

Následující zásada apeluje na rodiče, aby při užívání odměn a trestů *nepřeháněli*. Nemůžeme například hned při prvním prohřešku zvolit přísný trest, jelikož pak už se nedá dále stupňovat. Přílišné tresty mohou vést buď k útlumu, nebo naopak ke vzpouře. O této problematice se ve své knize zmiňuje i Mertin, který důrazně varuje před používáním nejhorších trestů již při prvním prohřešku. Rovněž není možné, aby následoval stejně přísný trest za drobný i velký prohřešek.²⁷⁹

Poslední, pátou zásadou je *důslednost* v aplikaci všech výchovných prostředků. V opačném případě následuje chaos a zmatek.²⁸⁰

Lze říci, že každý vychovatel si tedy vytváří svůj vlastní systém odměňování a trestání. V této souvislosti je nutné připomenout dnes již všeobecně známý fakt, že každé dítě je individualitou a má své specifické potřeby a zájmy. Při sestavování systému odměn a trestů je tedy nezbytné k této zásadě přihlížet a zohlednit ji.²⁸¹

4.2 Pochvala jako forma odměny a její využití

Jak jsem již výše nastínila, pochvala se ve výchovném procesu řadí do systému odměn. Z toho důvodu se budeme nejprve zabývat odměnami a poté se dostaneme k samotné pochvalě.

Podle Vaníčkové používá vychovatel odměnu zejména proto, aby dítě mělo zprávu, že se mu daří dobře, přičemž touto pozitivní reakcí rodiče se posiluje naučené chování.²⁸²

Nyní si odměny krátce charakterizujeme. Kopřiva upozorňuje na rozdíl mezi odměnou ve výchově dětí a odměnou za práci dospělých. Odměna za práci mezi dospělými by měla být důsledkem dohody uzavřené na základě svobodné vůle. Naopak u dětí využíváme odměny často manipulativně. Pomocí tohoto přívětivého přístupu v podstatě děti nutíme, aby se chovaly způsobem, který považujeme za vhodný. Dospělým rovněž slouží odměny

²⁷⁹ MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 119.

²⁸⁰ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2012, s. 65-80.

²⁸¹ Tamtéž, s. 36-64.

²⁸² VANÍČKOVÁ, E. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, s. 21.

k uspokojování základních potřeb, což u dětí v naší zemi neplatí, jelikož jejich potřeby uspokojují pečující osoby. Dospělý také dostává odměnu ve chvíli, kdy určitou činnost dobře ovládá, díky ní se seberealizuje, dělá ji z vnitřní motivace. Ale dítě se odměnami učí principu něco za něco, což rapidně oslabuje právě vnitřní motivaci.²⁸³

Odměně často předchází slib. Pokud dítě svoje úkoly splní, je nutné slib dodržet a odměnit je. Pokud budeme vychovávaného jedince častěji motivovat pouze příslibem odměny, kterou nehodláme nebo zapomínáme, realizovat, dítě se postupně stane vůči takovým slibům imunní a ztratí svůj výchovný účinek.

Je jisté, že cíle odměn se v průběhu historického vývoje měnily, vyvíjely a inovovaly. Například ve středověku bylo na odměny nazíráno z náboženského hlediska, podle kterého čeká na jedince jedna z hlavních odměn až v posmrtném životě.²⁸⁴

Bez ohledu na tento vývoj ale lze říci, že základem byl vždy určitý pocit libosti, uspokojení, zadostiučinění a pozitivní motivace k další činnosti. Rovněž by měla být vždy spravedlivá, zasloužená a přiměřená, ale rozhodně ne stereotypní. Je důležité si uvědomit, že nevhodná odměna nejen neprospívá, ale může naopak škodit.²⁸⁵

Odměňovat lze v podstatě každý úspěch jedince, přičemž podle Filli je vhodné odměnit i snahu dítěte, která nebyla korunována kladným výsledkem. Na druhé straně ale Filla nedoporučuje odměňovat vrozené vlohy, tedy situace, kdy jedince dosáhne úspěchu bez vynaložení jakékoli snahy, jen vrozeným předpokladům.²⁸⁶ V některých případech může být odměna naopak kontraproduktivní, dítě by o činnost mohlo ztratit zájem.²⁸⁷

Existuje celá řada odměn, přičemž je můžeme dělit podle nejrůznějších znaků. Například Šauer ve své knize z konce 19. století rozlišuje odměny podle působnosti. Jedná se o odměny, které podporují tělesné zdraví (vycházka), budí veselou mysl (hračka, zábava), posilují sebevědomí (pochvala), budí vyšší city (obraz, květina) a odměny, které podněcují jinou ušlechtilou snahu (peníze, kniha).²⁸⁸

Naopak Skalka se v 60. letech minulého století soustředí jen na tři typy odměn: souhlas vyjádřený slovně nebo kývnutím hlavy, gestem, pohledem, úsměvem; pochvala;

²⁸³ KOPŘIVA, Pavel; KOPŘIVOVÁ, Tatjana. Co nevíte o odměnách ve výchově. *Psychologie dnes*. 2015, roč. 21, č. 1, s. 16-17.

²⁸⁴ ŠAUER, Josef. *Obecné vychovatelství: ústavy ku vzdělání učitelův a učitelek*. Praha: B. Stýblo, 1896, 95.

²⁸⁵ FILLA, Richard. *Odměny a tresty jako výchovné prostředky*. Praha: t. V. Rois, [cca 1930], s. 3.

²⁸⁶ Tamtéž.

²⁸⁷ SOLTER, Aletha Jauch. *Moudrost raného dětství: proč důvěřovat miminkům a batolatům a učit se péči o ně od nich samotných*. Praha: Triton, 2014, s. 170-180.

²⁸⁸ ŠAUER, Josef. *Obecné vychovatelství: ústavy ku vzdělání učitelův a učitelek*. Praha: B. Stýblo, 1896, 97.

odměna (kniha), přičemž zcela zapomíná na skupinu odměn spojených s tělesnou či kulturní aktivitou.²⁸⁹

Já jsem do dotazníku v rámci praktické části této práce rozdělila odměny do následujících skupin: dárek (jako odměna materiálního charakteru, např. hračka), pochvala, peníze, společný program rodiny (veškeré kulturní, sportovní a další aktivity), sledování televize, hraní her na počítači a využívání internetu, splnění přání dítěte (např. pořízení psa), sportovní či kulturní aktivita (pouze pro dítě, např. zapsání do zájmového kroužku) a sladkosti.

A nyní se již dostáváme k pochvale. Lze říci, že mnoho autorů knih o výchově se zabývá pochvalou a jejím místem v systému odměn jako výchovných prostředků. Podle nejelementárnějšího dichotomického dělení na odměny morální a materiální povahy, o kterých se zmiňuje Skalka²⁹⁰, patří pochvaly bezesporu mezi morální odměny.

Ze všech dosavadních myšlenek a názorů i z celé druhé kapitoly této práce, jež zobrazuje historický průřez výchovnými prostředky, vyplývá, že pochvala je jednoznačně pozitivním nástrojem výchovy.

Avšak na počátku 21. století se ale začalo se o pochvale jako takové mírně pochybovat. Mám své dítě často chválit, aby mělo pocit, že je milované? Nebo bychom naopak měli chválit s mírnou a jen občas, aby naše dítě nebylo příliš sebevědomé? Je pochvala vhodnou formou odměny? Není lepší se obejít bez pochvaly a nahradit ji něčím jiným? V další části práce se pokusím na tyto a další otázky nalézt odpovědi.

Jak jsem již naznačila, několik autorů vyslovilo pochybnosti o prospěšnosti pochvaly, přičemž se ji snaží nahradit na první pohled podobnou, avšak podle nich vhodnější formou.

Kopřiva například požaduje využití ocenění místo pochvaly, Leman zase hovoří o povzbuzení. Leman u pochvaly negativně hodnotí její přílišné zaměření na dítě a náchylnosti ke vzbuzování podmíněčné lásky.²⁹¹ Podle Kopřivy jsou pochvaly jen „obecné fráze plné hodnotících přídavných jmen“²⁹² (hodný, milý, laskavý, apod.). Je to v podstatě určitá „laskavá manipulace“²⁹³.

²⁸⁹ SKALKA, Jarolím. *Pedagogika odměn a trestů*. Praha: Naše vojsko, 1966, s. 16.

²⁹⁰ Tamtéž.

²⁹¹ LEMAN, Kevin. *Jak vychovat děti a nepřijít o rozum: principy, jež učí sám život*. Praha: Návrat domů, 2011, s. 184-185.

²⁹² KOPŘIVA, Pavel; KOPŘIVOVÁ, Tatjana. Co nevíte o odměnách ve výchově. *Psychologie dnes*. 2015, roč. 21, č. 1, s. 16-17.

²⁹³ Tamtéž.

Ačkoliv Kopřiva místo pochvaly vyzdvihuje ocenění a Leman povzbuzení, vnímání těchto dvou pojmů vyznívá v jejich pojetí shodně. Jedná se o konkrétní sdělení, které vypovídá o chování jedince (např. To se ti povedlo.). Lze říci, že Kopřiva vnímá pochvalu jako pasivní hodnocení dítěte rodiči, ale oceněním podněcujeme dítě k aktivitě, k tomu, aby samo vyjádřilo, co se mu povedlo a co naopak nezvládlo.²⁹⁴

Kopřiva navíc navrhuje i alternativu ke ovšem odměnám ve výchově, a sice „uspořádat podmínky pro činnost a chování dětí tak, aby mohli prožívat přirozené pozitivní důsledky těchto činností a chování. Alternativou k pochvalám jsou komunikační dovednosti, zpětná vazba a ocenění“²⁹⁵. Tyto alternativy jsou charakteristickým rysem partnerského²⁹⁶ vztahu mezi rodičem a vychovávaným jedincem, přičemž obyčejné pochvaly naznačují mocenský vztah.²⁹⁷

Adele Faber sice pochvalu jako takovou neztrácuje, ale stejně jako Leman a Kopřiva varuje před chválením vlastností dítěte. Řešení vidí v popisu toho, co vidím a cítím. Nakonec by se to mělo shrnout nějakým výstižným slovem (např. Tomu říkám zodpovědnost!).²⁹⁸

Také Karp v knize *Nejšťastnější batole v okolí* zdůrazňuje, jak je důležité chválit čin a ne dítě.²⁹⁹

Biddulph na tuto problematiku nahlíží z poněkud odlišného úhlu. Domnívá se, že pokud chválíme vlastnosti dítěte, děláme to z lásky, vyslovuje tak bezpodmínečnou pochvalu (Mám tě ráda, proto ti říkám, že jsi krásná). Pokud naopak kladně hodnotíme chování dítěte, jedná se o podmíněčnou pochvalu.³⁰⁰

Kopřiva v této souvislosti hovoří také o výzkumech, ze kterých vyplynulo, že pokud děti chválíme výše zmíněnými zobecňujícími přídavnými jmény, má to negativní dopady na jejich aspiraci a motivaci při učení. Jde o to, že tyto chválené děti špatně nesou nezvládnutí úkolu, proto se často uchylují k méně obtížným úkolům, jež jim zajistí úspěch a další

²⁹⁴ Tamtéž.

²⁹⁵ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 154.

²⁹⁶ Pozn.: Mertin zastává názor, že mezi vychovatelem a vychovávaným by neměl být mocenský, ale ani partnerský vztah. Rodič by měl být spíše průvodce, který sleduje kroky jedince, případně je určuje. Viz MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, s. 37.

²⁹⁷ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 154.

²⁹⁸ FABER, Adele. *Jak se stát rodičem, jakým jste vždy chtěli být*. Brno: CPRESS, 2014, s. 37-58.

²⁹⁹ KARP, Harvey. *Nejšťastnější batole v okolí*. Praha: Ikar, 2013, s. 170-173.

³⁰⁰ BIDDULPH, Steve. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha: Portál, 2011, s. 26.

pochvalu.³⁰¹ S tím souhlasí Morrish, podle něhož pochvala nejen snižuje motivaci, ale navíc vytváří na pochvalách závislost.³⁰²

Morrish považuje nejen pochvaly, ale v podstatě celý systém odměn za kritický bod výchovy a zdůrazňuje, že by měly pouze podpořit žádoucí chování dětí, rozhodně ne nahradit. Odměny mohou být dítěti prospěšné, ale jen tehdy, jsou-li vhodně použité. Mezi odměnami vyzdvihuje tzv. sdílené odměny, kdy jedince odměním více než je adekvátní, ovšem s předpokladem, že se dítě rozdělí s přáteli (např. místo jedné žvýkačky mu dám tři).³⁰³

Vyjádřit pochvalu můžeme různými způsoby. Já jsem v dotazníku, jenž je součástí praktické části, využila Karpovo dělení pochval na úsměv, pohlázení, slovní vyjádření pochvaly, poplácání po zádech, gesta (např. zdvižený palec), mrknutí a čin (např. vystavení vlastnoručního výtvaru dítěte na čestném místě).³⁰⁴

Jedná se v podstatě o nenápadné, spontánní a bezděčné projevy, které na dítě působí s určitým podtextem a spojenectvím.

Chválit můžeme vychovávaného jedince buďto osobně nebo veřejně. Je nezbytné mezi oběma formami citlivě rozlišovat a zohlednit nejen vhodnost situace, ale především se rozhodovat podle individuality toho určitého dítěte.

Matějček přichází ještě s třetím způsobem pochvaly, kdy ji nepronášíme přímo k dítěti, ale říkáme ji jakoby někomu třetímu, přičemž si jsme jisti, že to dítě „náhodou“ zaslechne. Např. šeptáme plyšovému medvídkovi, že si Alenka krásně uklidila pokoj.³⁰⁵

V oblasti četnosti využívání pochval se stanoviska různých autorů vcelku liší. Lze ale říci, že většina prosazuje jejich provádění s určitou mírou. Pro ilustraci můžeme citovat významného obrozeneckého spisovatele Josefa Matěje Sychru: „*přiměřená chvála jest úrodný deštiček, po kterém přičinlivost lidská nové odnože pouští*“³⁰⁶. Rovněž Boldyrev uznává, že je pochvala důležitá z hlediska upevňování kladných vloh, ale nesmí se nadužívat, jelikož člověk se musí umět správně chovat i ve chvílích, kdy nad ním „nevisí“

³⁰¹ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 109

³⁰² MORRISH, Ronald Graham. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál, 2003, s. 109-112.

³⁰³ Tamtéž.

³⁰⁴ KAPR, Harvey. *Nejšťastnější batole v okolí*. Praha: Ikar, 2013, s. 170-173.

³⁰⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2012, s. 75.

³⁰⁶ ŠAUER Z AUGENBURGU, Josef. *Obecné vychovatelství: ústavy ku vzdělání učitelův a učitelek*. Praha: B. Stýblo, 1896, 96.

předzvěst chvály.³⁰⁷ Také Templar se domnívá, že bychom měli chválit ve správných dávkách a správným způsobem. Důležitá je tedy přiměřenost.³⁰⁸

Chválit s mírou doporučuje i Morrish, který navíc varuje před plošným používáním pochval, které vedou k domýšlivosti a samolibosti dítěte.³⁰⁹

Zcela opačný názor zastává Prekopová, podle níž bychom měli své děti často chválit, čímž zesílí jejich sebevědomí. Dále k tomu ještě dodává, že je rozhodně nutné chválit bez výhrad, jelikož každá výhrada pochvalu zkaží.³¹⁰ To si myslí také Karp, který říká, že pochvala se nemá rušit žádným dodatkem.³¹¹

Mertin se domnívá, že dítě nelze nikdy přechválit. Ale úskalí odměn spočívá v něčem jiném, v jejich nevhodném použití (např. stereotypní či mechanické pochvaly).³¹²

Annegret Weikert sice připouští, že pochvala je příjemná, ale jako výchovný prostředek není vůbec nutná.³¹³ Je zajímavé, že ačkoli pochvaly hodnotí jako nepotřebné složky výchovy, tuto myšlenku dále nerozvádí ani se nepokouší ji podložit nějakými argumenty nebo vyložit nápad, jak a čím ji tedy ve výchově nahradit.

4.3 Trest a jeho alternativy ve výchově

Úvodem bych ráda citovala slova Zdeňka Matějčka: „dobře může potrestat dítě jen ten, kdo je má rád“³¹⁴.

Také si musíme uvědomit, že každé dítě je trestáno v závislosti na kultuře, rodině, společnosti, která ho obklopuje, tedy na celém prostředí, které ho obklopuje.³¹⁵

Kopřiva se ve své knize zamyslel nad tím, proč vůbec děti trestáme, a tyto důvody seřadil do osmi bodů.

První pohnutkou je výchova. Snažíme se v dětech vzbudit pocit zodpovědnosti, chceme, aby si uvědomovaly hranice. Zde mají tresty rovněž preventivní funkci, aby se děti vyvarovaly dalšího nežádoucího chování.

³⁰⁷ BOLDYREV, Nikolaj Ivanovič. *Mravní výchova dětí v rodině*. Praha: SPN, 1954, s. 32.

³⁰⁸ TEMPLAR, Richard. *100 zlatých pravidel jak být dobrým rodičem*. Praha: Grada, 2008, s. 68-69.

³⁰⁹ MORRISH, Ronald Graham. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál, 2003, s. 109-112.

³¹⁰ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, s. 57.

³¹¹ KARP, Harvey. *Nejšťastnější batole v okolí*. Praha: Ikar, 2013, s. 170-173.

³¹² MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 37.

³¹³ WEIKERT, A. *Výchova dítěte: osvědčené rady a řešení pro rodiče dětí každého věku*. Praha: Vašut, 2007, s. 110.

³¹⁴ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2012, s. 75.

³¹⁵ VANÍČKOVÁ, E. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, s. 35.

Dalším argumentem je tradice a zvyk. Přinášíme si tento model z vlastní rodiny, přičemž máme pocit, že trest je nezbytnou součástí výchovy. Také je na nás kladen sociální tlak okolí (trestáme dítě v podstatě proto, že se to od nás očekává).

Někdy trestáme pod vlivem nezvládnutých emocí, máme zlost či vztek. V těchto případech je většinou naše potrestání neadekvátní přestupku dítěte.

Jako čtvrtý důvod uvádí Kopřiva potvrzení a upevnění vlastní moci. Přejeme si, aby dítě uznalo naši autoritu a respektovalo ji. Z toho plyne uspokojení z pocitu nadřazenosti a z utrpení druhého.

V některých případech nás může ovládnout pocit bezmoci a bezradnosti, neznáme žádnou jinou alternativu, proto zvolíme trest.

Následující pohnutkou je časový stres. Přestože nemáme čas, můžeme tímto způsobem účinně reagovat na nevhodné chování.

Sedmým důvodem je pohodlnost, je to rychlá a pružná reakce a navíc v podstatě bez námahy působíme výchovně.

Posledním argumentem jsou osobní problémy, nemáme náladu, jsme ve stresu či jiné duševní nepohodě.³¹⁶

Nyní se dostáváme k typům výchovných trestů. Při klasifikaci si pomůžeme rozdělením podle Průchova Pedagogického slovníku, který rozlišuje čtyři druhy trestů. Jedná se o fyzické tresty (tyto tresty budou podrobněji rozpracované v následující podkapitole), psychické tresty (např. kárání, hubování, vyhrožování, příkaz splnit povinnost, nemluvení s dítětem), trest prací (např. domácí práce) a zákaz (domácí vězení, zákaz televize či počítače, zákaz navštěvovat oblíbené kroužky).³¹⁷

Toto rozdělení bych, s ohledem na výčet trestů v praktické části, ráda ještě doplnila o další častý trest, který v podstatě nejde zařadit mezi Průchovo členění. Jedná se o odnětí různých výhod, především kapesného.³¹⁸

Rozlišujeme tři základní funkce trestu, napravit škodu, zabránit opakování a zbavit viníka pocitu viny.³¹⁹

³¹⁶ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 122-123.

³¹⁷ PRŮCHA, Jan, et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 230.

³¹⁸ Pozn.: Koncem 19. století užívá Šauer rozdělení na tresty na cti (napomenutí, výtky, pokárání), trest na jmění (odejmutí knihy), trest na svobodě (vyloučení z návštěvy) a tresty na těle. Tato klasifikace v zásadě vystihuje všechny typy trestů, až na zákazy, které jsou dnes velmi rozšířené a aplikované především na televizi, počítač a další elektroniku, která v té době samozřejmě nebyla. Viz ŠAUER Z AUGENBURGU, Josef. *Obecné vychovatelství: ústavy ku vzdělání učitelův a učitelek*. Praha: B. Stýblo, 1896, 98.

³¹⁹ VANÍČKOVÁ, E. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, s. 34.

Filla zastává názor, že na způsobu a druhu trestu záleží celý zdar výchovy. Nejdříve bychom měli zvolit napomenutí, pak teprve trest. Filla a Cipro dodávají, že bychom rovněž měli při provinění vždy zkoumat pohnutky, které vedly jedince k činu, tresty bychom měli stupňovat podle závažnosti přestupku.³²⁰

Podle Kopřivy je vhodnější, aby trestu předcházely výhrůžky. A následné tresty by měly fungovat „jako výměnný obchod nebo odpušky a jsou dost nebezpečné pro morální vývoj – trestem jako by bylo nesprávné chování vyrovnáno a už se nemusím snažit o nápravu“³²¹.

Ať již trestu předchází výhrůžka či napomenutí, vždy je vlastně uplatněn princip – když ty něco uděláš, tak já na to budu reagovat. Ovšem není možné na trest nahlížet jako na odplatu, ale jako na prostředek výchovy a ukázněvání.³²²

Vaníčková zásadně nedoporučuje žádné formy sankcí ve chvíli, kdy se dítěti hned napoprvé něco nepodaří a namítá, že „trest má pro rodiče sloužit jako korekce chyby, které se dítě dopustí, aby nedošlo k fixaci špatného návyku a chování. Z toho tedy jednoznačně vyplývá, že vychovávají jenom odměny, posilování žádoucího chování a že tresty mají být ponechány pouze k opravám“³²³.

Pokud ovšem dojde k použití samotného trestu, měl by podle Matějčka přijít hned bez prodlevy. Jelikož z hlediska duševní hygieny je pro dítě daleko lepší sejmout z nich pocit viny bezodkladným zásahem, než je stresovat prodlužováním napětí před trestem, který má přijít.³²⁴

Bezprostředně po prohřešku doporučuje také Louška a zdůrazňuje nutnost srozumitelnosti a jasnosti trestu pro vychovávaného jedince.³²⁵

Podle Mertina je rovněž důležité, aby přišel trest co nejdříve a zároveň dodává, že u odměn to tak není. Ty mnohdy přicházejí až po velké časové prodlevě.³²⁶

Někteří pedagogové říkají, že se nemá trestat v afektu. S tím Matějček nesouhlasí, je lepší konat hned, což upřednostňuje před trestem, který je realizovaný v klidu a promyšleně. Tresty musí být vždy spravedlivé.³²⁷

³²⁰ FILLA, Richard. *Odměny a tresty jako výchovné prostředky*. Praha: t. V. Rois, [cca 1930], s. 4.; CIPRO, Miroslav. *O mravní výchově mládeže: příspěvek k otázkám výchovy k uvědomělé ukázněnosti*. Praha: SPN, 1957, s. 323.

³²¹ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 126.

³²² SKALKA, Jarolím. *Pedagogika odměn a trestů*. Praha: Naše vojsko, 1966, s. 12.

³²³ VANÍČKOVÁ, Eva. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, s. 21.

³²⁴ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2012, s. 88-100.

³²⁵ LOUŠKA, Jan. *Pedagogika a psychologie pro vedoucí mimoškolních kolektivů dětí a mládeže: metodická příručka sdružení mladých ochránců přírody*. Praha: Sdružení mladých ochránců přírody ČSOP, 2008, s. 25-28.

³²⁶ MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 44-45.

³²⁷ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2012, s. 88-100.

Při trestání zažívá vychovávaný jedinec širokou škálu různých nepříjemných pocitů jako je ponížení, nespravedlnost, zlost, vztek, averze až nenávisť, touha po pomstě, sebelítost, smutek, zmatek, strach, atd. Z toho vyplývá, že jde jen o samé negativní pocity. Jedinec něco provede a následuje trest, když nic neprovede, žádný trest ho nečeká. Zjednodušeně lze říci, že se tedy pohybuje pouze v mezích mezi trestem a netrestáním.³²⁸

Cílem trestu je snaha přerušit nežádoucí chování jedince, náprava, polepšení, vytěsnění nevhodného jednání a současně fixace žádoucího chování.

Mertin uvádí, že by měl být každý trest ukončen smířením nebo odpuštěním, přičemž doporučuje udělat z toho určitý rodinný rituál.³²⁹

Podle Prekopové se bez trestů nelze obejít, jelikož se pohybujeme ve stále organizovanější společnosti, která má jistá pravidla a normy. Ve chvíli, kdy je porušíme, následuje trest. Tak jako v dospělosti musíme počítat s pokutami a omezeními, tak dítě s tresty, jež jsou v logické souvislosti s přestupkem (např. když dítě ublíží kamarádovi, měl by se omluvit a něco pro něj udělat).³³⁰

Z psychologického hlediska se u dítěte při trestání uplatňuje racionalizace, tedy obranný model, který jim pomáhá překonat „rozpor mezi tím, že někdo, kdo nám má rád a koho máme rádi my, nám nějakým způsobem ubližuje nebo ubližoval“³³¹ Podle Kopřivy je účinnějším mechanismem odpuštění.³³²

Někteří autoři se ve svých knihách zamýšlí také nad nevhodností některých trestů. Například Bártlová vyslovila ve své knize z 60. let myšlenku, že není vhodné používat práci jako trest, jelikož to následně vytváří k práci negativní vztah. Domnívám se, že tato myšlenka je aktuální i v současnosti, kdy spoustu dětí k domácím pracím pociťuje téměř odpor.³³³

Prekopová zase důrazně varuje před odnímáním lásky ve chvíli, kdy dítě něco provede nebo se chová nežádoucím způsobem. Rovněž dodává, že je chybou trestat tím způsobem, že na zlobivé chování dětí reagujeme stejným způsobem (např. stejně ako děti nereagujeme na volání), to považuje za velkou chybu, jelikož rodiče mají být vzorem a ne se snižovat na úroveň chování a myšlení dítěte.³³⁴ S tím souhlasí také Mertin, který radí,

³²⁸ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 126-127.

³²⁹ MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 31.

³³⁰ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, s. 55.

³³¹ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 128.

³³² Tamtéž. 129-132.

³³³ BÁRTLOVÁ-LAMPÍŘOVÁ, Kamila. *Povzbuzení, pochvala, napomenutí a trest při výchově ve škole a v rodině*. Třebíč: [s.n.], 1962, s. 25.

³³⁴ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, s. 55-57.

abychom dítě rozhodně nenapodobovali a demonstrovali své pocity jiným způsobem, např. prostřednictvím plyšáku.³³⁵ Ani izolace dítěte není příliš vhodná, svědčí o neschopnosti otevřeného střetu.³³⁶

Podobně jako Prekopová uvažuje i Mertin, který prosazuje absolutní zákaz psychických trestů typu – *já s tebou nemluví, nemám tě ráda, nechci tě, ...*³³⁷.

Kopřiva upozorňuje na „tresty fungují jako výměnný obchod nebo odpustky jsou dost nebezpečné pro morální vývoj [...] trestem jako by bylo nesprávné chování vyrovnáno a už se nemusíme snažit o nápravu“³³⁸.

A například Venzara radí, abychom netrestali ze mstivosti, jelikož to může způsobit ztrátu důvěry ze strany dítěte. Podle něj, je důležité orientovat se spíše na prevenci než na represí.³³⁹

Nyní se podíváme na negativní stránky používání trestů jako výchovných prostředků ve výchově.

Podle Kopřivy tresty poškozují sebeúctu jedince a také vztahy a mohou se objevit i určité projevy chování – např. bojácnost, ustrašenost, nepředvídatelnost, tendence lhát, svalovat vinu na druhé, vyhýbání se činností, atd. Projevy trestů mohou být vázány na prostředí. Negativní dopady trestání mohou přetrvávat až do dospělosti. Tresty rovněž mohou přispět i založení určitých tendencí a chování jedince- např. mocenská chování, neustálá potřeba být v opozici nebo naopak nechat sebou manipulovat, apod.³⁴⁰

Kopřiva rovněž zásadně nesouhlasí s tzv. umělými tresty, tedy těmi, které nijak nesouvisí s proviněním (např. dítě rozlije čaj, máma mu dá pohlevek a utře to).³⁴¹

Prekopová varuje před trestáním dětí v období prvního vzdoru, tedy v rozmezí druhého a třetího roku.³⁴² V tomto období totiž dítě začíná objevovat samo sebe, svoje já, dochází k sebeuvědomění, vnitřním rozporům, hledáním hranic. Proto je nutné nevnímat toto období jako období, kdy dítě neposlouchá a proto je třeba ho trestat.

Matějček se domnívá, že tresty sice zastavují, ale nebudují. „*Trestem můžeme někoho přimět, aby udělal, co chceme, nebo nedělal, co nechceme. Mechanismus, kterým toho dosáhneme, je však založen na strachu, nikoli na osvojování morálních hodnot.*

³³⁵ MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 88.

³³⁶ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, s. 55-57.

³³⁷ MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 30.

³³⁸ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 126.

³³⁹ VENZARA, František. *O mravní výchově*. Písek: Sdružení přátel morálního zákona, 1991, s. 7-8.

³⁴⁰ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 129-132.

³⁴¹ Tamtéž, s. 130-132.

³⁴² PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, 139.

*Musíme děti naučit dělat správné věci, proto aby pochopily, že jsou správné, nikoli proto, že se bojí trestu.*³⁴³ Často se také stává, že děti k tomu, aby nezlobily, motivuje jen snaha vyhnout se trestu. To znamená, že v tom do budoucna nevidí nic hlubšího a významnějšího.³⁴⁴

Morrish apeluje na rodiče, aby to s tresty nepřeháněli. Pokud ve výchově používáme přespříliš trestů, může to u dítěte vést k pasivitě či vzdoru a rovněž ke ztrátě motivace k žádoucímu chování.³⁴⁵

Pokud ale na druhé straně volíme příliš mírné tresty a dítě je snáší v podstatě docela snadno, nemá důvod, aby v nežádoucím chování nepokračovalo. Dokonce lze říci, že „pro některé děti je otázkou cti, že trest vydrží“³⁴⁶.

V souvislosti s postupným zakazováním a morálním odsuzováním tělesných trestů se někteří lidé dnes bojí používat jakoukoliv formu trestu, jelikož je začínají považovat za něco nežádoucího a nevyhovujícího. Z toho důvodu se bohužel přesunuli k druhému extrému a nevyužívají tresty vůbec, což Morrish pokládá za chybu a propaguje zlatou střední cestu. Trest podle něj předává zřetelné sdělení.³⁴⁷

Již počátkem 20. století nesouhlasil český pedagog František Čáda s užíváním trestů, které pro něj znamenaly jen „odstrašovací metodu“.³⁴⁸ Spíše doporučoval soustředit se na kladné stránky dítěte a ty posilovat.

Morrish se domnívá, že jakýkoli trest funguje jen tehdy, je-li používán zřídka. Při trestání bychom také měli udržovat s dítětem kontakt a především trestat s lítostí, rozhodně ne s hněvem. Pokud jsme zásadně proti trestům, doporučuje jako alternativu rozhodný postoj a trvání na svém stanovisku.³⁴⁹

Faber zastává názor, že bychom místo trestu měli vychovávaného jedince vyslechnout, sdělit si navzájem své pocity, názory a potřeby, přičemž dítě by se mělo podílet na řešení vzniklé situace.³⁵⁰

Koncept výchovy úplně bez trestů prosazuje Martin. Nemyslí tím ovšem liberální výchovu, kdy si dítě může dělat, co chce, spíše si přeje vychovávat tak, aby tresty nebyly

³⁴³ MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2012, s. 62-65.

³⁴⁴ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála, 2008, s. 126.

³⁴⁵ MORRISH, Ronald Graham. *12 klíčů k důsledné výchově.* Praha: Portál, 2003, s. 109-112.

³⁴⁶ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála, 2008, s. 126.

³⁴⁷ MORRISH, Ronald Graham. *12 klíčů k důsledné výchově.* Praha: Portál, 2003, s. 65-66.

³⁴⁸ ČÁDA, František. *O výchově.* Praha: Melantrich, 1921, s.8-9.

³⁴⁹ MORRISH, Ronald Graham. *12 klíčů k důsledné výchově.* Praha: Portál, s. 63.

³⁵⁰ FABER, Adele. *Jak se stát rodičem, jakým jste vždy chtěli být.* Brno: CPress, 2014, s. 37-58.

nutné.³⁵¹ Domnívá se totiž, že: „Když vychovatelé zvolí trestání, tak může být bezprostřední efekt větší, ovšem z hlediska budoucnosti nejde o perspektivní nástroj. Neměli bychom totiž zapomínat na tzv. habitaci, tedy fakt, že si časem zvykneme skoro na všechno. Snažil jsem se vnést do výchovy víc logiky. Trest nemá logiku, protože je jen odplata. Jestli dítě něco provede, musíme je vést k tomu, aby za přestupek doopravdy přijalo zodpovědnost a snažilo se fakticky ho napravit. A úplně nejlepší je, když se nám podaří problémům předejít. To trestem opravdu nejde.“³⁵².

Následně uvádí mnoho obecných přístupů, které se mohou promítat do každého konkrétního řešení výchovného problému. Např. být s dítětem (častá fyzická blízkost dítěti), pozitivní přístup k výchově (snaha o bezprostřední řešení problémů, tendence brát život takový jaký je), brát dítě takové, jaké je (nezapomínat na jeho osobnostní předpoklady, věk, dědičnost, zkušenosti, atd.), začít s výchovou včas a od maličkostí, respekt a autorita, hranice, prevence (předcházejí výchovným problémům), trpělivost, neoplácet stejným, atd.³⁵³

A například Kopřiva místo trestů raději doporučuje nechat přiměřeně dopadnout důsledky nežádoucího chování. Jedinec je tedy vystaven přirozeným či logickým následkům svého jednání. Důležité je, aby byly v „takové podobě a v takové míře, aby to zvýšilo kompetentnost dětí samostatně a účinně zvládat podobné situace v budoucnu nebo jim předcházet“³⁵⁴. Např. Dítě přijde pozdě domů a nestihne svůj oblíbený televizní pořad. Samozřejmostí je fakt, že bychom měli být v první řadě opatrnými rodiči, takže k některým situacím by vůbec nemělo dojít (např. Dítě ztratí čepici a bude chodit v zimě bez ní).³⁵⁵

4.4 Místo tělesných trestů v současné rodině

„Tresty tvoří nedílnou součást lidské historie a byly odjakživa vnímány jako postih za porušení kázně. Dnes nevíme nic o tělesném trestání v přírodních matriarchálních společnostech, ale z období patriarchální společnosti, kdy se vyžadovala bezmezná

³⁵¹ MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 51.

³⁵² BRADOVÁ, Jarmila. Hledání logiky ve výchově bez trestů. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. 2013, roč. 138, č. 1, s. 5-10.

³⁵³ MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013, s. 52-93.

³⁵⁴ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, s. 134-135.

³⁵⁵ Tamtéž.

*poslušnost vůči rodičům, se dochovaly různé kresby představující otce v roli tělesně trestajícího rodiče.*³⁵⁶

V některých zemích jsou tělesné tresty na dětech explicitně zakázány³⁵⁷ (skandinávské země – Švédsko, Finsko, Norsko; Rakousko, Kypr, Chorvatsko, apod.). Vaníčková konstatuje, že by ani u nás rozhodně neměla být akceptována žádná forma tělesného trestu, jelikož se jedná o porušení práv dítěte a nevhodný zásah do integrity jeho osobnosti s možnými negativními následky.³⁵⁸

Lovasová charakterizuje tělesný tresty jako *„úmyslné či záměrné způsobení bolesti atakem na tělo pro kázeňský přestupek, vždy porušuje tělesnou integritu dítěte, zatlačuje dítě k primitivní reakci a brzdí tak vývoj osobnosti, zvyšuje pohotovost dítěte k agresivnímu chování, vždy je provázen stresem, jako vzorec sociálního chování se ukládá do paměti jako metoda řešení obtížných životních situací a v budoucnu slouží jako návod jejich řešení*³⁵⁹.

Podle ní lze rozlišit tři faktory, jež ovlivňují užití tělesného trestu. Jedná se o osobnost vychovatele, osobnost dítěte a vlivy vnějšího prostředí (rozpad rodiny, chudoba, izolace, zdravotní problémy, nezaměstnanost, atd.).³⁶⁰

Vaníčková uvádí mnoho forem tělesných trestů – pohlavek, facka, výprask rukou, výprask předmětem, kopanec, rána, odhození, třesení, štípání, apod. Nejčastějším tělesným trestem je facka.³⁶¹

Některé tělesné tresty jsou provázány s násilím, přičemž v této chvíli se již jedná o tělesné týrání.³⁶² Lze říci, že tělesný trest je tělesným týráním *„dochází-li k potrestání za pomoci předmětu, je-li bití směřováno na citlivé části těla (hlava, břicho, oblast genitálií, plošky a dlaně), nebo také tehdy, zůstávají-li na těle po ranách stopy (modřiny, škrábance, apod.)*³⁶³.

³⁵⁶ VANÍČKOVÁ, Eva. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, s. 13.

³⁵⁷ Pozn.: Americký lékař Henry Kempe v roce 1962 poprvé popsal syndrom bitého dítěte a rok 1992 byl rokem identifikace a přijetí definice syndromu zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Child Abuse nad Neglect). Cit VANÍČKOVÁ, Eva. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, s. 18.

³⁵⁸ Tamtéž, s. 9-10.

³⁵⁹ LOVASOVÁ, Lenka. *Tělesné tresty*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 7.

³⁶⁰ Tamtéž, s. 7-15.

³⁶¹ VANÍČKOVÁ, Eva. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, s. 31-32.

³⁶² Pozn.: Tělesné týrání zakazuje Úmluva o právech dítěte, která je u nás platná od roku 1990. Článek 19, odstavec 1 praví: *„Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, činí všechna potřebná zákonodárná, správní, sociální a výchovná opatření k výchově dětí před jakýmkoli tělesným či duševním násilím, urážením nebo zneužíváním včetně sexuálního zneužívání, zanedbáváním nebo nedbalým zacházením, trýzněním nebo vykořisťováním během doby, kdy jsou v péči jednoho nebo obou rodičů, zákonných zástupců nebo jakýchkoli osob starajících se o dítě.“*

³⁶³ VANÍČKOVÁ, Eva. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, s. 33.

Šauer uznává, že někteří pedagogové (Quintilianus, Basedow) tělesné tresty zavrhovali, ale podle něj se bez nich v některých případech nelze obejít. Lepší je ale výchova bez tělesných trestů.³⁶⁴

Prekopová zastává názor, že bez trestů se nelze ve společnosti obejít, ale na druhé straně tresty jako pohlavek, výprask či plácnutí zásadně odmítá.³⁶⁵

Leman připouští pouze tělesné tresty ve formě naplácání a jen ve vhodné situaci (co považuje za vhodnou situaci, bohužel dále nespecifikuje). Tyto tresty bychom podle něj měli ukládat dětem ve věku od 2 do 7 let a ihned po zmiňovaném naplácání si s dítětem promluvit o příčině použití tohoto trestu.³⁶⁶

Říčan vidí výhodu tělesného trestu především v tom, že je vyřízen okamžitě, takže odpadá čekání na trest. Nejlepší je tedy trestat hned, vlastní rukou a bez nástrojů.³⁶⁷

Cílem celého procesu výchovy je podle Vaničkové „*hodné dítě*“ – takové, které dělá to, co má a nedělá, co nemá, chová se předvídatelně, je milé a slušné. Takové dítě lze vychovat pouze pozitivní výchovou, kde převažují odměny. Tresty jsou nevhodné, jelikož brání dítěti, aby zlobilo jen v tom určitém okamžiku, ale neukazují, jak se má v budoucnu chovat.³⁶⁸

³⁶⁴ ŠAUER Z AUGEBURKU, Josef. *Obecné vychovatelství: ústavy ku vzdělání učitelův a učitelek*. Praha: B. Stýblo, 1896, 99.

³⁶⁵ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, s. 55.

³⁶⁶ LEMAN, Kevin. *Jak vychovat děti a nepřijít o rozum: principy, jež učí sám život*. Praha: Návrat domů, 2011, s. 53-66.

³⁶⁷ ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013, s. 41-44.

³⁶⁸ VANIČKOVÁ, Eva. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, s. 22.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. VÝZKUM

Abychom se mohli zabývat výzkumnými problémy, musíme si nejprve definovat pojem výzkum. Podle Gavory je to „*systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky[...]* I když hovoříme o výzkumu jako o způsobu myšlení, v empirickém výzkumu jde především o práci s fakty. Fakta se zaznamenávají, zpracovávají a interpretují. Interpretací se získává nový pohled na existující poznatky o daném pedagogickém jevu.“³⁶⁹.

Výzkumný problémem této diplomové práce se stala problematika pochval a trestů ve výchově v rodině, jejich filozofie a koncepce, četnost užívání a proměny v dnešní době.

5.1 Výzkumné otázky a hypotézy

Stěžejním úkolem mého výzkumu je využít poznatky získané v teoretické části této práce (zejména o proměnách současné rodiny, výchovných stylech, historií a charakteristice pochvaly a trestu, apod.) a vhodně je aplikovat do praktické části a následně získat relevantní informace o těchto zkoumaných výchovných prostředcích.

Současně bych chtěla zjistit odpovědi na tyto **výzkumné otázky**:

VO₁ - Kdo v rodině nejčastěji dítě odměňuje?

VO₂ - Kdo v rodině dítě nejčastěji trestá?

VO₃ - Jakou formou rodiče chválí svoje děti?

VO₄ - Jaké tělesné tresty jsou ve výchově využívány?

VO₅ - Jaké tresty rodiče nejčastěji ukládají svým dětem?

VO₆ - Jak často by se dítě mělo chválit?

VO₇ - Jaký je názor respondentů na možný zákaz tělesných trestů v ČR?

³⁶⁹ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 13.

V počáteční fázi výzkumu jsem si stanovila hlavní hypotézu a další čtyři vedlejší hypotézy. Na základě vyhodnocení této praktické části budou jednotlivé hypotézy verifikovány nebo naopak falzifikovány.

Hlavní hypotéza:

Pochvala je ve výchově v rodině využívána častěji než odměny materiálního charakteru.

Vedlejší hypotézy:

VH₁ - Rodiče volí k dosažení výchovných cílů spíše pochvaly než tresty.

VH₂ - Tělesné tresty jsou dnes méně využívány než v minulých letech.

VH₃ - Dítě je ve výchově odměňováno častěji matkou než otcem.

VH₄ - Dítě je ve výchově trestáno častěji otcem než matkou.

5.2 Metody a popis zkoumaného vzorku

Pro praktickou část své práce jsem si zvolila kvantitativní výzkum. Podle Dismana se jedná o „testování hypotéz o skupinách, a ne o jedincích. Analýza je prováděna na kumulovaných datech o mnoha jedincích a data můžeme kumulovat jen tehdy, jsou-li totožná. Nezbytnou podmínkou pro to je, aby alespoň stimuly (např. otázky) byly totožné“³⁷⁰.

Z kvantitativních metod jsem zvolila dotazníkové šetření, jež patří mezi nejčastěji využívané výzkumné metody. Dotazník je „způsob písemného kladení otázek (dotazování se osob – respondentů), který vede k hromadnému získávání odpovědí“³⁷¹.

Dotazník, který jsem pro tuto práci vytvořila, se skládá ze dvou částí. V té první se představuji, charakterizuji podmínky, jež musí respondent splňovat (tedy být rodičem, který měl nebo v současnosti má dítě ve věku 6-10 let), stručně nastiňuji problematiku, k níž se otázky budou vztahovat, a objasňuji některé pojmy.

³⁷⁰ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2000, s. 126.

³⁷¹ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 198.

Rovněž uvádím pokyny k vyplňování dotazníku. Závěrem ještě děkuji respondentovi za čas, který mému výzkumu věnoval. Druhá část již obsahuje samotné otázky, které jsou uzavřené, otevřené i škálované.

Nejprve jsem provedla předvýzkum. Dotazník jsem rozdala několika lidem, abych zjistila, zda jsou všechny položky jasné a srozumitelné.

Poté jsem rozdala 50 dotazníků v papírové formě a současně vytvořila tentýž dotazník také v elektronické formě. Vzorový dotazník se nachází v Příloze č. 1 této práce.

Vrátilo se mi 39 vyplněných dotazníků v papírové formě a dalších 82 dotazníků bylo vyplněno elektronicky.

Dohromady mám tedy 121 respondentů. Použila jsem stratifikovaný náhodný výběr. Stratifikovaný, jelikož každý respondent musel být rodičem, který měl nebo nyní má dítě ve věku 6-10 let, a náhodný, protože jsem papírové dotazníky rozdala náhodně osobám v okruhu své rodiny, přátel a známých, a odkazy na elektronické dotazníky jsem umístila na sociální sítě a některé internetové servery zabývající se dětmi a jejich výchovou.

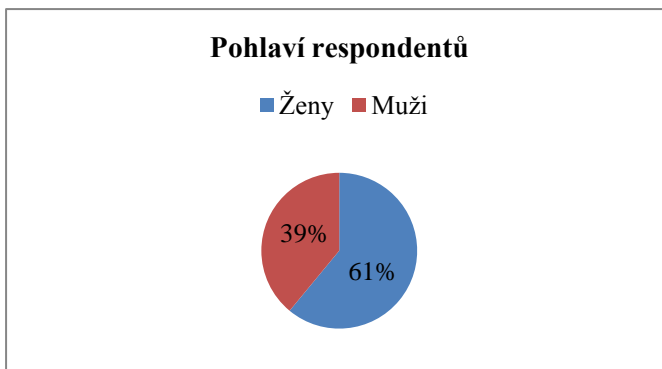
Respondenty jsou tedy již zmínění rodiče, kteří odpovídali na otázky zaměřené na výchovu jejich prvorozeného dítěte. Jedná se o výchovu v rozmezí 6 až 10 let tohoto dítěte. Uvedené rozpětí zhruba odpovídá mladšímu školníku věku dítěte.

Vybrala jsem si je zejména z toho důvodu, že dítě v této fázi vývoje prochází důležitým životním mezníkem. Přejíždí z mateřské školy do základní, mění se celý jeho denní režim, nastupují nové úkoly a povinnosti, atd.

Proto se domnívám, že analýza používání výchovných prostředků je právě v tomto věku klíčová.

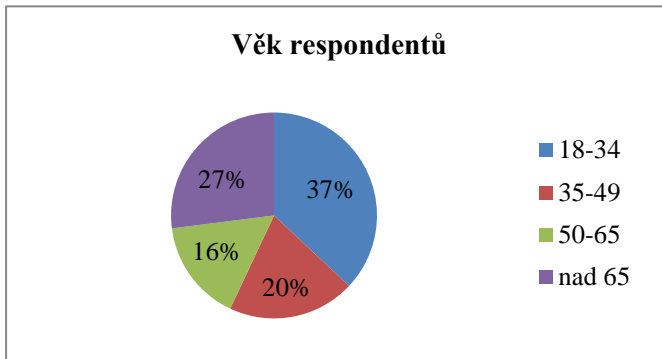
5.3 Soubor respondentů

Získala jsem tedy dohromady 121 vyplněných papírových i elektronických dotazníků. Jako identifikační údaje jsem zvolila pohlaví, věk a nejvyšší dosažené vzdělání respondenta, dále pohlaví prvorozeného dítěte a věk respondenta v době narození tohoto dítěte.

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů (celkový soubor)

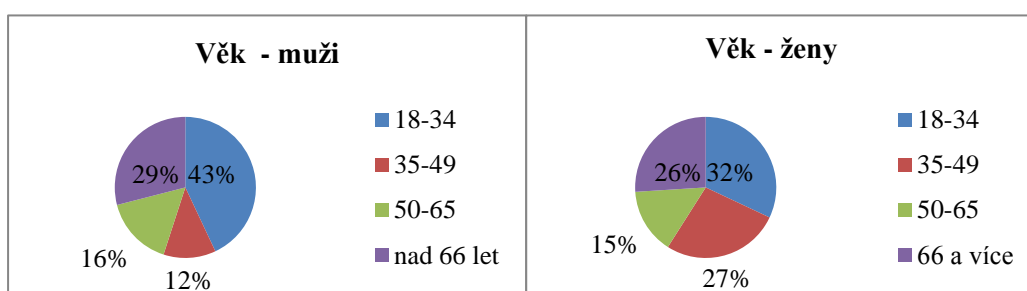
Z celkového počtu 121 respondentů bylo 74 žen (61%) a 47 mužů (39%). Dotazník v papírové formě vyplnilo 14 žen a 25 mužů (celkově se mi vrátilo 39 z 50 dotazníků). Elektronický dotazník vyplnilo 60 žen a 22 mužů. Mnohem vyšší

účast žen na dotazníku v elektronické formě si vysvětluji tím, že jsem odkaz na něj umístila kromě sociální sítě Facebook i na některé internetové stránky, které se specializují na těhotenství, děti, výchovu, atd., přičemž je zde registrováno, a do diskusí tedy logicky přispívá, mnohem více žen než mužů.

Graf č. 2 – Věk respondentů (celkový soubor)

Respondenty jsem roztřídila do čtyř věkových kategorií. První věková kategorie 18-34 let má 37% respondentů, druhá kategorie 35-49 let má 20% respondentů, ve třetí věkové skupině 50-65 let vyplnilo dotazník 16% respondentů a v poslední kate-

gorii nad 66 let je 27% respondentů. Z uvedeného vyplývá, že největší zastoupení má věková kategorie od 18 do 34 let a naopak nejméně je respondentů mezi 50-65 lety.

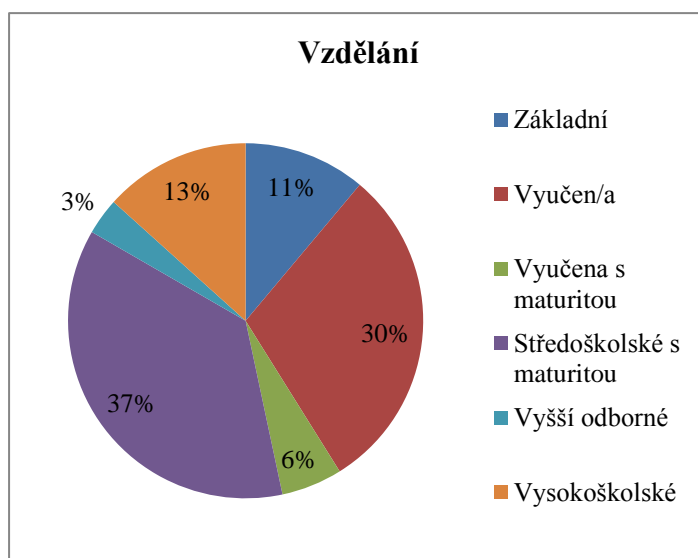
Graf č. 3 – Věk respondentů (muži)**Graf č. 4 – Věk respondentů (ženy)**

Mužů bylo nejvíce rovněž ve věkové kategorii 18-34 let (20 mužů, 43%) a nejméně v kategorii 35-49 let (6 mužů, 12%), přičemž je nutno podotknout, že je tato kategorie procentuálně velmi podobná skupině respondentů ve věku 50-65 let (7 mužů, 16%).

Žen bylo mezi respondenty podobně jako u mužů nejvíce v kategorii 18-34 let (24 žen, 32%) a nejméně ve skupině 50-65 let (11 žen, 15%).

Ještě bych ráda podotkla, že papírovou formu dotazníku využili všichni muži ve věkové kategorii nad 66 let (14 dotazníků). U žen bylo nejvíce papírových dotazníků vyplněno v kategorii 50-65 let (9 dotazníků). Ostatní papírové dotazníky byly nerovnoměrně rozděleny mezi všechny věkové kategorie, kromě mužů i žen ve věku 18-34, z níž všichni vyplnili dotazník elektronicky.

Graf č. 5 – Vzdělání respondentů (celkový soubor)



Z grafu č. 5 vyplývá, že jsem pro svůj dotazník použila šest kategorií vzdělání – základní, vyučen/a, vyučen/a s maturitou, středoškolské s maturitou, vyšší odborné a vysokoškolské. Výzkumu se zúčastnilo nejvíce respondentů se středoškolským vzděláním s maturitou (37%), o něco méně vyučených respondentů bez maturity (30%) a nejméně respondentů má nejvyšší dosažené vzdělání základní školu (3%).

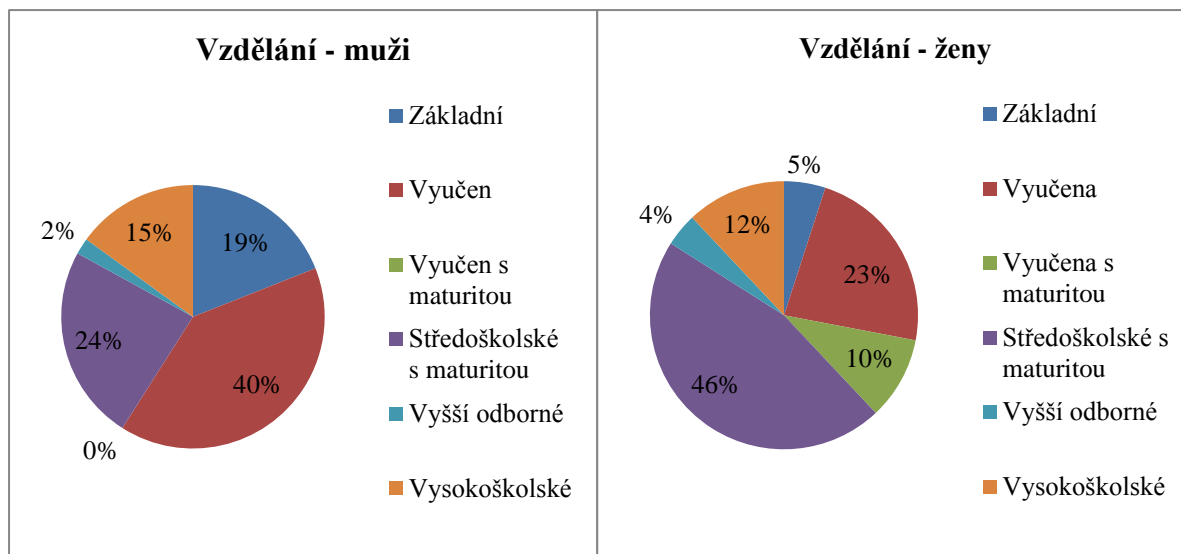
Z grafu č. 5 vyplývá, že jsem pro svůj dotazník použila šest kategorií vzdělání – základní, vyučen/a, vyučen/a s maturitou, středoškolské s maturitou, vyšší odborné a vysokoškolské. Výzkumu se zúčastnilo nejvíce respondentů se středoškolským vzděláním s maturitou (37%), o něco méně vyučených respondentů bez maturity (30%) a nejméně respondentů má nejvyšší dosažené vzdělání základní školu (3%).

Výzkumu se zúčastnilo nejvíce mužů s vyučením bez maturity (40%) a na druhé straně žádný muž nezvolil možnost vyučen s maturitou. Zajímavé je, že 85% ze všech respondentů – mužů s vyučením bez maturity uvedlo, že se nachází ve věkové hranici nad 66 let.

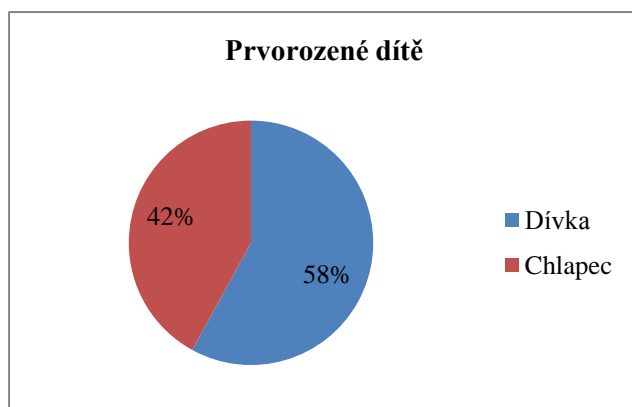
U žen je graf poněkud odlišný. Nejvíce žen má středoškolské vzdělání s maturitou (46%) a nejméně žen je se základním (4%) a vyšším odborným vzděláním (5%).

Graf č. 6 – Vzdělání respondentů – muži

Graf č. 7 – Vzdělání respondentů - ženy

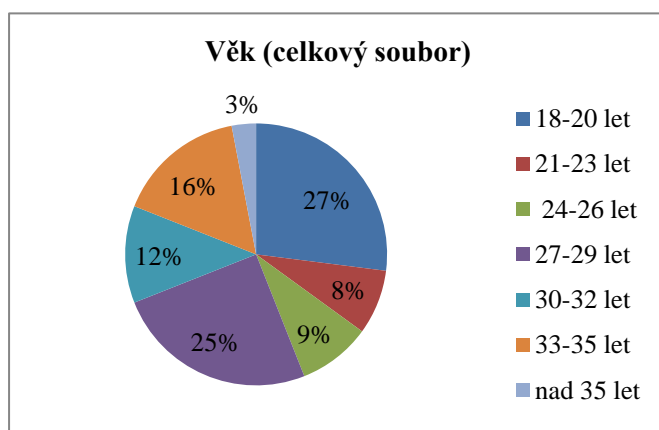


Graf č. 8 – Pohlaví prvorozeného dítěte



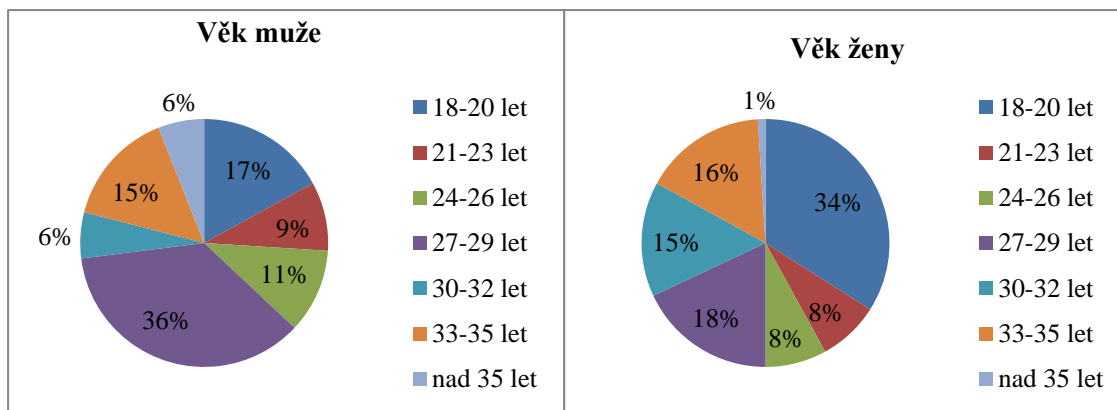
Další otázka byla zaměřena na pohlaví prvorozeného potomka, přičemž 58% respondentů zvolilo dívku a 42% respondentů chlapce.

Graf č. 9 – Věk v době narození prvního potomka (celkový soubor)



Z tohoto grafu vyplývá, že nejvíce respondentů mělo svoje první dítě ve věku 18-20 let (27%). Velmi podobně jsou na tom respondenti ve věku 27-29 let (25%). Nejméně respondentů mělo první dítě ve věku nad 35 let.

Graf č. 10 – Věk muže



Nyní se podíváme blíže na rozdíly mezi mužskými a ženskými respondenty. U mužů je velká převaha rozmezí 27-29 let (36%) a naopak nejméně mají skupiny 30-35 let (6%) a nad 35 let (6%). Zajímavé je, že všichni muži, kteří se pohybují v rozmezí 33-35 let uvedli, že mají vysokoškolské vzdělání.

U žen naopak nejvíce procent získala kategorie 18-20 let (34%), nejméně má kategorie 24-26 let (8%) a 21-23 let (také 8%). Kategorie 27-29, 30-32 a 33-35 mají zhruba stejné zastoupení respondentů.

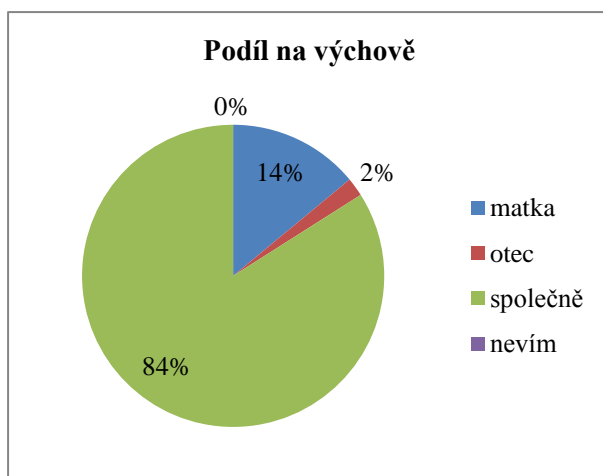
5.4 Výsledky a rozbor jednotlivých otázek

Otázka č. 1 – Jakým způsobem by se rodiče měli podílet na výchově?

Alternativy odpovědí:

- A. z větší části by měla o děti pečovat matka
- B. z větší části by měl o dítě pečovat otec
- C. otec i matka stejnou měrou
- D. neumím se rozhodnout

Graf č. 12 – Podíl na výchově



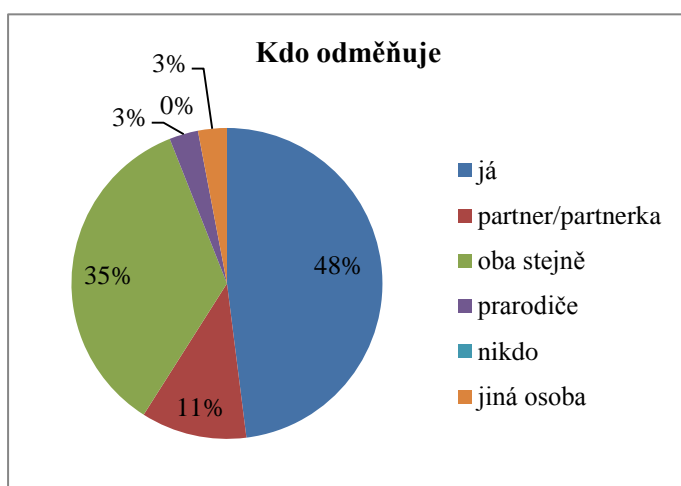
U této otázky zvolili respondenti jednoznačně možnost společné péče matky a otce (84%). Možnost, že by měla z větší části pečovat o dítě matka, zvolilo 14% respondentů, přičemž jsem zjistila, že tento názor sdílí většinou respondenti ve věkovém rozmezí 50-65 let a nad 65 let. Možnost, neumím se rozhodnout, nezvolil nikdo.

Otázka č. 2 – Kdo nejčastěji odměňuje prvorozené dítě ve vaší rodině?

Alternativy odpovědí:

- | | |
|----------------------|---------------------|
| A. já | D. prarodiče |
| B. partner/partnerka | E. nikdo |
| C. oba stejně | F. jiná osoba:..... |

Graf č. 13 – Kdo ve výchově odměňuje



Výzkum ukázal, že nejvíce odměňuje dítě přímo respondent (48%), přičemž v 64% se jedná o ženy. Velká část respondentů se domnívá, že odměňuje s partnerem/partnerkou dítě stejně.

Nejvíce mě překvapilo velmi malé zastoupení prarodičů (3%), jelikož jsem předpokládala, že to

jsou právě oni, kdo svoje vnoučata nejčastěji odměňuje. Možnost *nikdo* podle očekávání nezvolil žádný respondent.

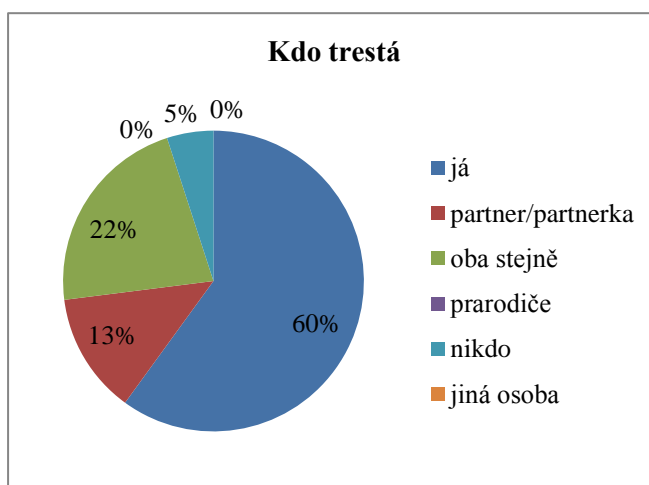
Několik respondentů zvolilo *jinou osobu*, přičemž se jednalo o strýce, tetu, kamaráda anebo exmanžela.

Otázka č. 3 – Kdo ve vaší rodině naopak toto dítě trestá?

Alternativy odpovědí:

- | | |
|----------------------|---------------------|
| A. já | D. prarodiče |
| B. partner/partnerka | E. nikdo |
| C. oba stejně | F. jiná osoba:..... |

Graf. č. 14 – Kdo ve výchově trestá



Z grafu vyplynulo, že dítě nejčastěji trestá sám respondent, což jsou z 62% ženy a z 38% muži.

Velké zastoupení má také varianta, kdy trestají oba rodiče stejnou měrou. Možnost *nikdo* si vybralo 5% rodičů, přičemž je jasné, že tato skupina nevyplňovala další otázky, které se týkají trestů.

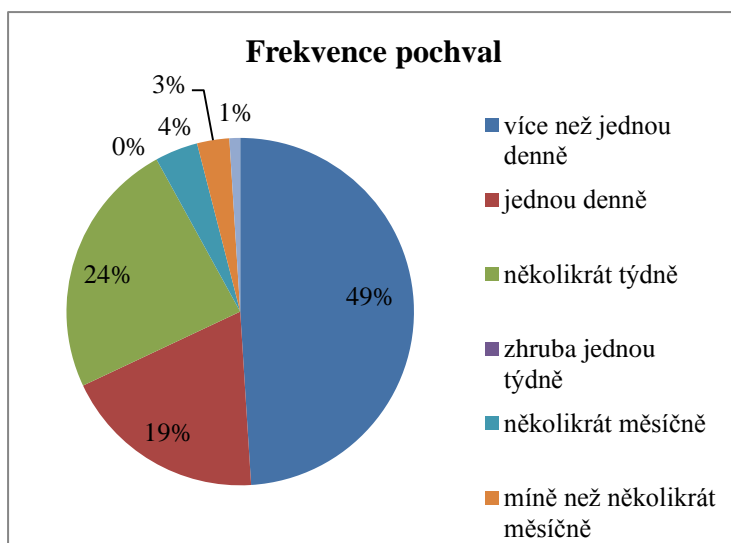
Možnost *prarodiče* a *jiná osoba* nezvolil žádný respondent. Zde mě nulové zastoupení prarodičů nepřekvapilo, spíše jsem čekala jejich větší procentuální podíl u odměn, jak jsem již naznačila výše.

Otázka č. 4 – Jak často svého syna/dceru chválíte?

Alternativy odpovědí:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| A. více než jednou denně | E. několikrát měsíčně |
| B. jednou denně | F. méně než několikrát měsíčně |
| C. několikrát týdně | G. vůbec |
| D. zhruba jednou týdně | |

Graf. č. 15 – Frekvence pochval



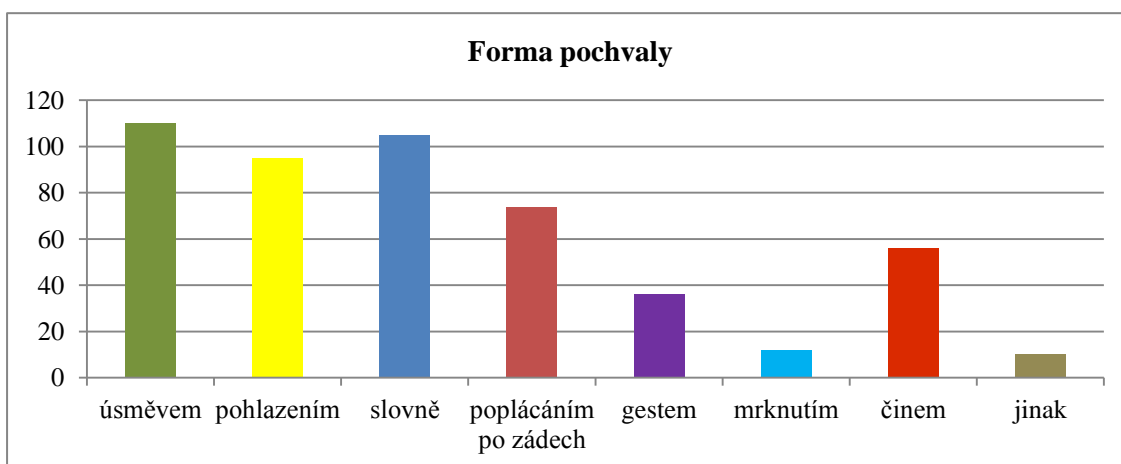
Zhruba polovina respondentů zvolila možnost A., tedy, že své dítě chválí několikrát denně. Velká část vybrala rovněž variantu B. – jednou denně a C. – několikrát týdně. To svědčí o tom, že pochvala je a byla stále velmi frekventovanou odměnou. Možnost *vůbec* zvolilo 1% respondentů.

Otázka č. 5 – Jakou formou chválíte? Můžete zvolit více možností.

Alternativy odpovědí:

- | | |
|-------------------------|---|
| A. úsměvem | E. gestem (např. zdviženým palcem) |
| B. pohladením | F. mrknutím |
| C. slovně | G. činem (např. vystavení jeho výtvoru na čestné místo) |
| D. poplácáním po zádech | H. jiným způsobem:..... |

Graf. č. 16 – Forma pochvaly



Z uvedeného grafu vyplývá, že úsměv je u respondentů nejužívanější forma pochvaly (110 z nich vybralo tuto variantu). O něco méně získala slovník pochvala (105 dotázaných) a pohlázení (95 respondentů). Naopak nejnižší se na grafu umístilo mrknutí (12 respondentů).

Deset respondentů zvolilo možnost *jinak*, to znamená, že používá jiné než výše uvedené formy pochvaly. Tři z nich sice zvolili tuto možnost, ale bohužel již nenapsali, co si pod tou jinou formou pochvaly představují. Dále se objevila odpověď – *lechtání, cuchání ve vlasech, pusinka, objetí, pohledem z očí do očí*.

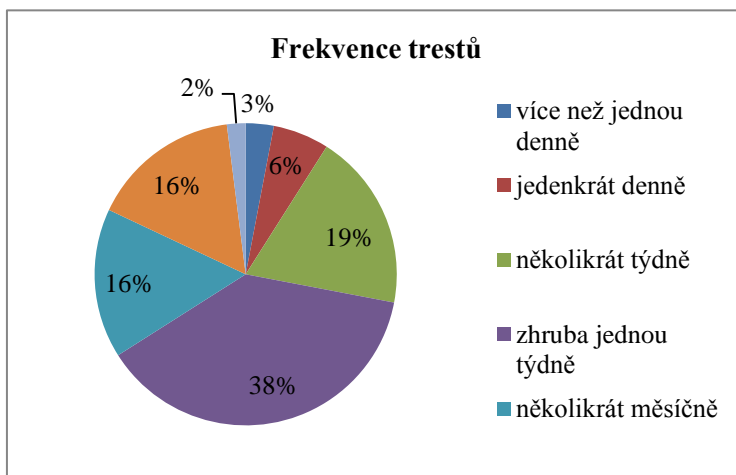
Jeden respondent uvedl – *hračka, sladkosti a cukrárna*. Tyto možnosti bych řadila spíše mezi ostatní odměny než přímo jako formu pochvaly.

Otázka č. 6 – Jak často svoje dítě trestáte?

Alternativy odpovědí:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| A. více než jednou denně | E. několikrát měsíčně |
| B. jednou denně | F. méně než několikrát měsíčně |
| C. několikrát týdně | G. vůbec |
| D. zhruba jednou týdně | |

Graf č. 17 – Frekvence trestů



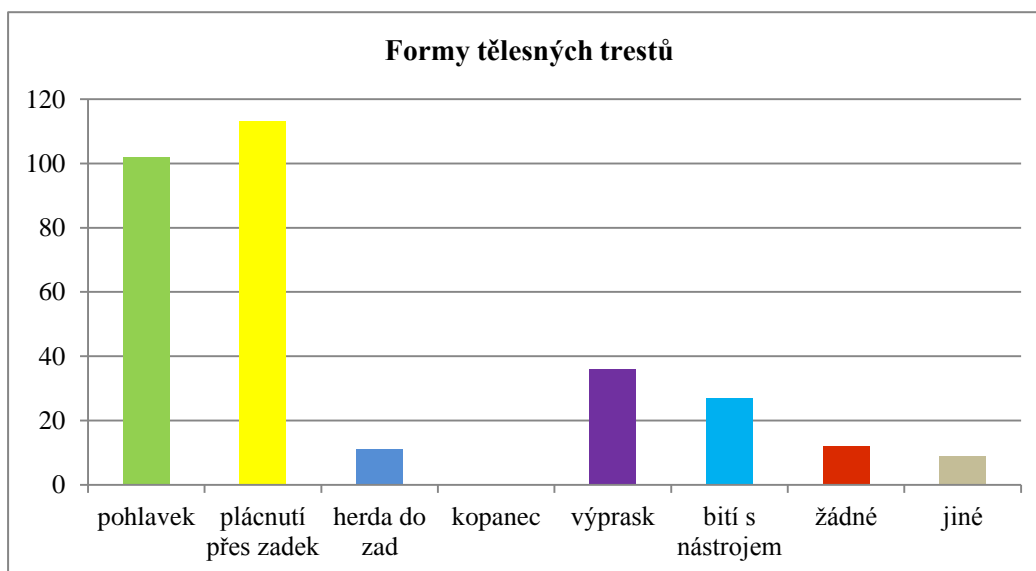
Nejvíce respondentů uvedlo, že své dítě trestá zhruba jednou týdně (38%) a naopak nejméně respondentů vybralo variantu, že své dítě netrestají vůbec (2%).

Otázka č. 7 – Jaké tělesné tresty ve výchově využíváte? Můžete zvolit více možností.

Alternativy odpovědí:

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| A. pohlavek | E. výprask |
| B. plácnutí přes zadek | F. bití s použitím nástroje |
| C. herda do zad | G. žádné |
| D. kopanec | H. jiné:..... |

Graf č. 18 – Formy tělesných trestů



Celkem 113 respondentů zvolilo jako formu užívaného tělesného trestu plácnutí přes zadek. Jen o něco málo méně získal pohlavek (102 výběrů). Naopak kopanec ne zvolil žádný respondent.

Devět respondentů zvolilo možnost jiný tělesný trest. Pět z nich zvolili slovní trest (*slovní; slovně – spíše než o trest se jedná o popis toho, co se mi nelíbí; důrazné a hlasité vysvětlení problému; křik; slovně pokárám*).

Domnívám se, že tito respondenti zcela nepochopili otázku, která byla zaměřena jen na tělesné tresty, ne na tresty obecně. Další dva jsou na tom podobně (zákaz mobilu, PC, FB; odepření sladkostí a televize) – tyto tresty bych také neklasifikovala jako tělesné. Jedna respondentka napsala – *pohlavek mírný, žádná bolest, nic...jen symbolicky*.

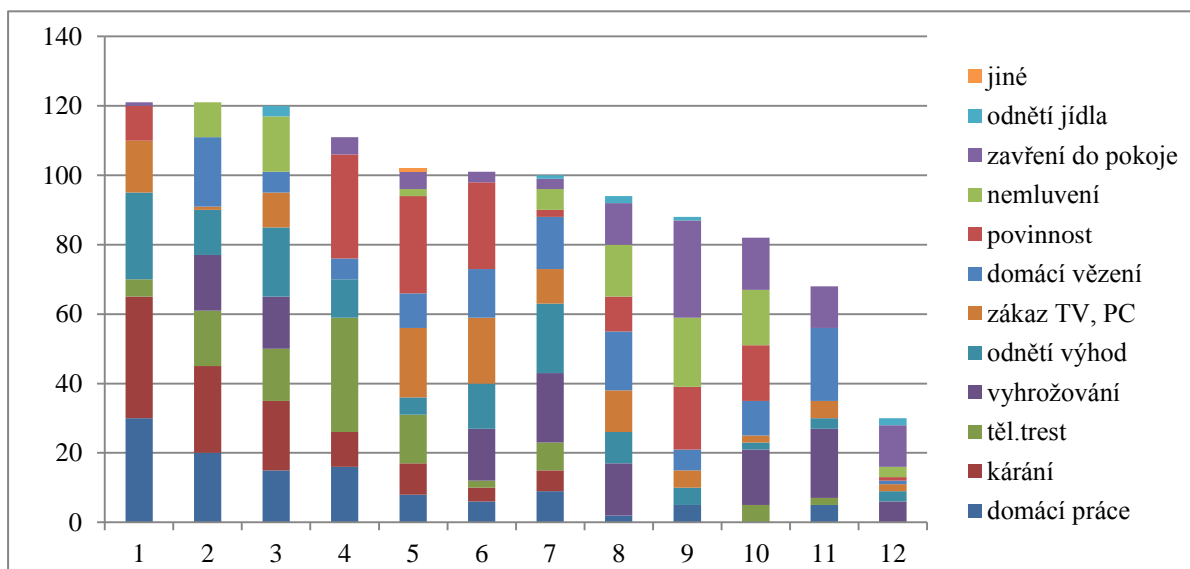
Z grafu vyplynulo, že nejvíce rodičů využívá na prvním místě pochvaly (87 rodičů), v menší míře se uplatňuje společný program a dárek. Na druhém místě jsou téměř shodné hodnoty u peněz a u dárku. Na posledních místech se umístila sportovní a kulturní aktivita a sladkosti.

Otázka č. 9 – Jakým způsobem svého syna/dceru trestáte?

Alternativy odpovědí:

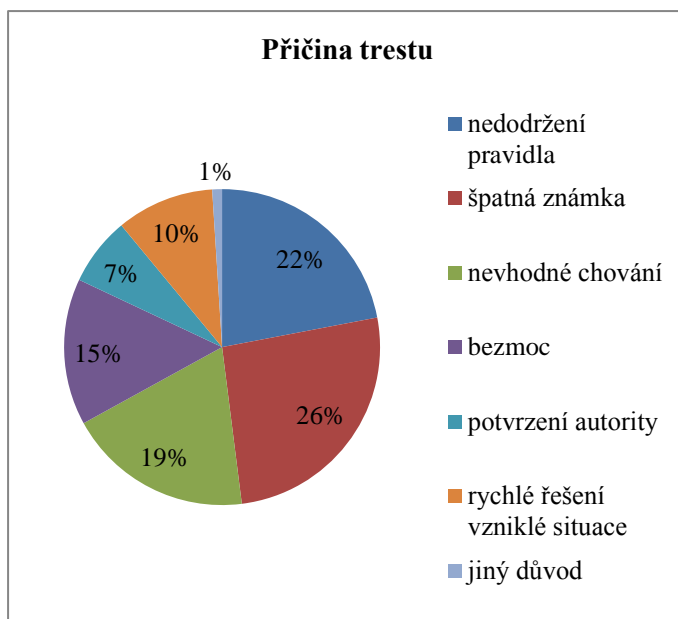
- | | |
|---------------------------------|----------------------------|
| A. domácí práce | G. domácí vězení |
| B. kárání a hubování | H. příkaz splnit povinnost |
| C. tělesný trest | I. nemluvení s dítětem |
| D. vyhrožování | J. zavření do pokoje |
| E. odnětí výhod – např. kapesné | K. odnětí jídla |
| F. zákaz TV nebo PC | L. jiný trest:..... |

Graf č. 20 - Tresty



Zde se na prvním místě mezi tresty umístilo kárání a hubování (35 respondentů). Na druhém místě skončili domácí práce (30 respondentů). Na čtvrté pozici jsou tělesné tresty, které se postupně začínají navyšovat již na druhé pozici.

Graf č. 22 – Příčina trestu



Jak dokazuje tento graf, podobně jako rodiče nejvíce odměňují děti za dobrou známku ve škole, tak je analogicky nejvíce trestají právě za špatnou známku (26% rodičů). Na druhém místě se objevilo nedodržení pravidla (22% respondentů).

Naopak nejméně respondentů si trestáním potvrzuje svoji autoritu (pouze 7% rodičů). Jedna respondentka zvolila možnost G – jiný důvod a napsala - *když neudělá, co*

má. Podle mě lze tento důvod zařadit do skupiny nedodržení pravidla.

Otázka č. 12 – V této části prosím vyjádřete křížkem v příslušné kolonce míru souhlasu s následujícími tvrzeními.

Graf č. 23 – Likertova škála

	Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Vzorem pro výchovu prvorozeného syna/dcery je mi moje vlastní výchova.	19 (16%)	75 (62%)	9 (7%)	17 (14%)	1 (1%)
Ve stresu či pod vlivem osobních problémů občas potrestám syna/dceru více, než je nutné.	4 (3%)	81 (67%)	5 (4%)	29 (24%)	2 (2%)
Svoje dítě častěji chválím, než trestám.	101 (84%)	13 (11%)	1 (1%)	3 (2%)	3 (2%)
Je velmi důležité dítě často chválit.	60 (50%)	32 (26%)	4 (3%)	8 (7%)	17 (14%)
Moje dítě ocení spíše materiální dárek než pochvalu.	27 (22%)	2 (2%)	11 (9%)	4 (3%)	77 (64%)

Využití mírných tělesných trestů je v některých případech nevyhnutelné.	30 (25%)	59 (49%)	11 (9%)	1 (1%)	20 (16%)
Svoje dítě bychom měli chválit jen občas a s mírou, aby nebylo příliš sebevědomé.	26 (22%)	23 (19%)	4 (3%)	49 (40%)	19 (16%)
Když svoje dítě trestám, dokážu se přitom ovládat.	20 (16%)	68 (56%)	8 (7%)	15 (13%)	10 (8%)
Občasný pohlavek nebo plácnutí přes zadek dítěti nijak neškodí.	46 (38%)	39 (32%)	17 (14%)	2 (2%)	17 (14%)
Respekt a autoritu ve výchově získáme především prostřednictvím tělesných trestů.	2 (2%)	7 (6%)	4 (3%)	41 (34%)	67 (55%)
Své dítě nikdy netrestám, chci, aby se samo rozhodovalo, co bude dělat a kladu důraz na jeho individualitu, a samostatnost.	12 (10%)	4 (3%)	26 (22%)	40 (33%)	39 (32%)
Čím více budu své dítě chválit, tím více mě bude mít rádo.	9 (7%)	20 (16%)	31 (26%)	26 (22%)	35 (29%)

Tato otázka znázorňuje Likertovu škálu, která se používá na měření postojů a názorů lidí. Vždy se skládají z výroku a stupnice, která je konstantní. Na stupnici vyjádří člověk míru svého souhlasu či nesouhlasu s výrokem.³⁷²

A nyní si rozebereme výsledky jednotlivých výroků:

A. Vzorem pro výchovu prvorozeného syna/dcery je mi moje vlastní výchova.

Celých 62% respondentů s tímto výrokem spíše souhlasí a 16% naprosto souhlasí. Z tohoto výsledku vyplývá, jak na člověka působí rodinné prostředí a ovlivňuje jej po celý život.

B. Ve stresu či pod vlivem osobních problémů občas potrestán syna/dceru více, než je nutné.

Tato otázka je provázána s Kopřivovým výčtem důvodů, proč děti trestáme, který jsem uvedla ve 4. kapitole této práce. Kopřiva zde uvádí, že když jsme pod vlivem stresu či nějakých osobních problémů, trestáme děti více a přísněji než obvykle. Jelikož s tímto

³⁷² GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008, s. 110-113.

výrokem spíše souhlasí 67% respondentů, je zřejmé, že tuto příčinu Kopřiva zařadil do svého žebříčku naprosto oprávněně.

C. Když svoje dítě trestám, dokážu se přitom ovládat.

S tímto výrokem spíše souhlasí 56% respondentů. Je v podstatě úzce spjat s předchozím výrokem. Porovnáním výsledků postojů respondentů u obou výpovědí zjistíme, že více než polovina respondentů se při trestání dětí ovládá, ale jen v situacích, kdy nemá žádné osobní či zdravotní problémy. Pod jejich vlivem totiž 67% respondentů spíše souhlasí s tím, že se přestávají kontrolovat.

D. Svoje dítě častěji chválím, než trestám.

S výpovědí naprosto souhlasí celých 84% respondentů. Tato otázka do jisté míry navazuje na čtvrtou a šestou otázku. Graf č. 17 naznačil, že 38% respondentů svoje dítě trestá zhruba jednou týdně a z grafu č. 15 vyplynulo, že svoje děti 49% z nich chválí více než jednou denně. Z toho se dá jednoznačně vyvodit, že pochvaly se v rodinách užívají v mnohem větší míře než tresty.

E. Je velmi důležité dítě často chválit.

F. Svoje dítě bychom měli chválit jen občas a s mírou, aby nebylo příliš sebevědomé.

G. Čím více budu své dítě chválit, tím více mě bude mít rádo.

Tyto tři výroky jsou spolu provázány, proto se na ně podíváme současně. V podstatě navazují na podkapitulu 4.2, v níž srovnávám názory jednotlivých pedagogů a tvůrců knih o výchově na frekvenci pochval.

Nejvíce z nich by souhlasilo s druhým výrokem (na rozdíl od respondentů, z nichž 40% spíše nesouhlasí a 16% naprosto nesouhlasí). Několik autorů (např. Prekopová) souhlasí s prvním výrokem a s nimi i většina respondentů (50% z nich naprosto souhlasí a 26% spíše souhlasí). Se třetím výrokem naopak většina respondentů nesouhlasí (22% spíše nesouhlasí a 29% naprosto nesouhlasí). Zajímavostí je, že celých 26% dotazovaných zvolilo odpověď nevím.

H. Moje dítě ocení spíše materiální dárek než pochvalu.

S tímto výrokem naprosto nesouhlasí 64% dotazovaných, na druhé straně celých 22% s ním naprosto souhlasí. Jak jsem zjistila, zhruba 90% všech, kteří s výrokem naprosto souhlasí, patří do věkové kategorie 18-34 let, jejich názor je tedy zřejmě výsledkem konzumní doby, ve které jejich potomek vyrůstá.

I. Využití mírných tělesných trestů je v některých případech nevyhnutelné.

Z výsledků vyplývá, že s výpovědí 49% respondentů spíše souhlasí. Na druhé straně s ní naprosto nesouhlasí 16% respondentů.

J. Občasný pohlavek nebo plácnutí přes zadek dítěti nijak neuškodí.

S výrokem rovněž většina respondentů souhlasí (34% naprosto souhlasí a 32% spíše souhlasí). Naopak 14% dotázaných s ním naprosto nesouhlasí.

K. Respekt a autoritu ve výchově získáme především prostřednictvím tělesných trestů.

S výpovědí podle očekávání většina lidí nesouhlasí (34% spíše nesouhlasí a 55% naprosto nesouhlasí). Výpověď jsem vybrala podle Kopřivova výčtu důvodů, proč rodiče trestají své děti. Z toho vyplývá, že rodičů trestajících děti, aby si upevnili svoji autoritu, je mezi mými respondenty jen velmi málo.

L. Svě dítě nikdy netrestám, chci, aby se samo rozhodovalo, co bude dělat a kladu důraz na jeho individualitu a samostatnost.

S výrokem většina respondentů nesouhlasí (32% spíše nesouhlasí a 33% naprosto nesouhlasí). Naopak 10% respondentů s ním naprosto souhlasí.

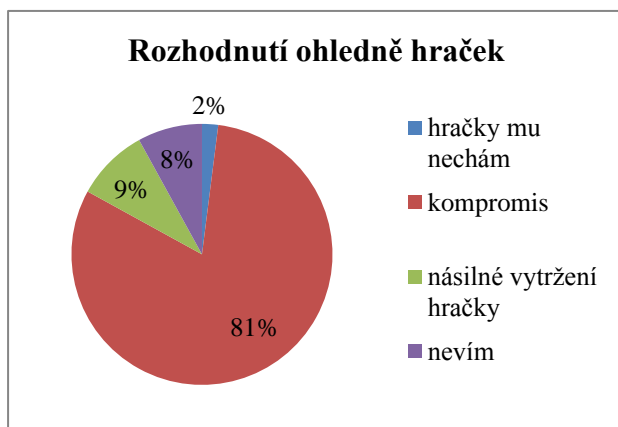
Otázka č. 13 – Nyní si prosím představte následující situaci: Jedete se svým synem/dcerou na výlet vlakem a váš potomek si s sebou chce vzít spoustu hraček, které sotva unese a nechce je dát z ruky. Jak se pravděpodobně zachováte?

Alternativy odpovědí:

- A. Všechny hračky mu nechám, když je chce, i když je nejspíš nakonec ponesu já.
- B. Snažím se mu vysvětlit, že všechny hračky si vzít nemůže a pokusím se s ním dohodnout na kompromisu.
- C. Vytrhnu mu hračky z náručí násilím.
- D. Neumím se rozhodnout.

Otázkou č. 13 jsem chtěla zjistit, k jakému stylu výchovy respondenti směřují. Otázka směřuje k reálné situaci, kterou každý rodič jistě zažil. Možnost A značí inklinaci k liberální výchově, varianta B spíše k demokratickému stylu a možnost C ke stylu autoritativnímu. Valná většina respondentů (81%) se přiklonila k demokratickému stylu výchovy. Naopak nejméně respondentů se rozhodlo pro možnost A, tedy pro liberální výchovu.

Graf č. 24 – Rozhodnutí ohledně hraček



Všichni tyto respondenti naprosto souhlasili s výrokem – *Své dítě nikdy netrestám, chci, aby se samo rozhodovalo, co bude dělat a kladu důraz na jeho individualitu a samostatnost.* Tento fakt na jejich sklony k výchově liberálním stylem ještě více upozorňuje.

Samozřejmě si uvědomuji, že toto rozdělení nelze brát závazně, jelikož z jedné otázky nelze odvodit preferující výchovný styl každého respondenta.

Otázka č. 14 – drobná úvaha, jejíž vyplnění bylo dobrovolné. V některých evropských zemích (především skandinávských) jsou formálně zakázány a současně morálně odsuzovány tělesné tresty. Souhlasíte se zavedením tohoto zákazu i v ČR? Uveďte důvody svého rozhodnutí.

Nad zmíněnou úvahou se zamyslelo 43 respondentů, přičemž 78 respondentů k ní nic nenapsalo. Vyplývá z nich, že 90% respondentů, kteří vyplnili tuto otázku, se zavedením zákazu tělesných trestů v ČR nesouhlasí.

Většina z nich se shoduje v tom, že občasné plácnutí či pohlavek jsou účinnější než jakékoli domluvy, a hlavně rychlejší, pro některé je to nástroj k udržení autority, další se bojí, že kdyby tento zákon vešel v platnost, dítě by získalo nad rodičem převahu a při sebemenším doteku by mohlo kontaktovat příslušné orgány.

V Příloze č. 2 uvádím v nezměněné podobě vybrané odpovědi respondentů na tuto otázku (ostatní odpověděli jednoslovně *nesouhlasím* či *souhlasím*).

5.5 Vyhodnocení hypotéz

A nyní se podíváme na hypotézy, které jsem si na počátku této práce zvolila a ověříme si jejich platnost.

Hlavní hypotéza:

Pochvala je ve výchově v rodině využívána častěji než odměny materiálního charakteru.

Tuto hypotézu jsem si zvolila především proto, abych si ověřila, že jsou i ve výchově v dnešní společnosti, jež je označována jako konzumní, důležité především pochvaly a odměny materiálního charakteru se „zatím“ drží v pozadí.

Z odpovědí respondentů na osmou otázku dotazníkového šetření lze odvodit, že tato hypotéza byla verifikována. Graf č. 19 názorně ukazuje, že 87 rodičů volí na prvním místě pochvalu jako formu odměny. Peníze by dalo svým dětem na prvním místě 5 respondentů a dárek 12 respondentů. Z toho tedy vyplývá, že 87 rodičů zvolilo na prvním místě pochvaly a pouze 17 rodičů odměny materiálního charakteru.

Z grafu můžeme rovněž zjistit, že právě dárky a peníze si většina respondentů vybrala jako formu odměny, kterou užívají na druhém místě, tedy hned za pochvalou. Také jsem zjistila, že odměny materiálního charakteru si na prvním místě zvolilo více mužů respondentů (68%), v převážné většině se jednalo o respondenty ve věkové kategorii 18-34 let, kteří uvedli jako nejvyšší dosažené vzdělání základní, případně vyučen.

Vedlejší hypotézy:

VH₁ - Rodiče volí k dosažení výchovných cílů spíše pochvaly než tresty.

Hypotéza byla verifikována, z praktické části (zejména z otázek č. 6 a 4) vyplynulo, že rodiče chválí svoje prvorozené dítě více než jednou denně a trestají zhruba jednou týdně.

Navíc podle Likertovy škály (otázka č. 12) 84% dotazovaných rodičů naprosto souhlasilo s tím, že své dítě častěji chválí, než trestá.

VH₂- Tělesné tresty jsou dnes méně využívány než v minulých letech.

Hypotéza byla rovněž verifikována, počet respondentů užívající tělesné tresty klesá (což jsem odvodila z věkového grafu respondentů a jejich odpovědí na otázku č. 7).

Z odpovědí respondentů se dá rovněž zjistit, že pohlavek a plácnutí přes zadek je dominantní ve všech věkových kategoriích respondentů, ale na druhé straně tresty typu kopanec či herda do zad se s každou další mladší věkovou kategorií rapidně snižují.

VH₃ - Dítě je ve výchově odměňováno častěji matkou než otcem.

Hypotéza je verifikována. Jak vyplynulo z otázky č. 2 prvorozené dítě je častěji odměňováno matkou (v 64% případů).

VH₄ – Dítě je ve výchově trestáno častěji otcem než matkou.

Tato hypotéza je falzifikována. Odpovědi respondentů na otázku č. 3 jasně ukázaly, že prvorozené děti jsou častěji trestány matkou (v 62% případů).

Ještě bych ráda uvedla některé zajímavosti, které vyplynuly z výzkumné části:

- Rodiče, kteří uvedli, že mají nejvyšší dosažené vzdělání základní či vyučení, tělesně trestají svoje děti zhruba 3x více než ostatní rodiče.
- Respondenti, kteří uvedli, že svoje děti tělesně netrestají, byli ve všech případech ženy.
- 85% respondentů, kteří trestají výpraskem, uvedlo, že jejich prvorozené dítě je chlapec.
- Dívky jsou více chváleny pohlazením a úsměvem, chlapci zase slovně, gesty a činem.
- Dívky jsou častěji odměňovány za pomoc v domácnosti, zatímco chlapci spíše za úspěch v zájmové oblasti.
- Všichni respondenti, kteří zaškrtnuli jako trest také odnětí jídla, jsou ve věkové kategorii 50-65 a nad 65 let.
- Většina respondentů, které jsou nyní ve věkové kategorii 18-34 let uvedla, že v době narození prvního dítěte byli ve věku 25 a více let.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na pochvalu a trest ve výchově. Nejprve jsem charakterizovala rodinu a její proměny v současné době, jelikož rodinné prostředí má na používání výchovných prostředků velký vliv. Dále jsem stručně popsala výchovné styly, důležitou socializačně-výchovnou funkci rodiny a vliv rodinného prostředí na výchovu.

Jelikož je zkoumání prostředí jedince jednou z nejdůležitějších složek sociální pedagogiky, domnívám se, že výchovné prostředky užívané v rodině se s předmětem sociální pedagogiky úzce pojí.

Dále jsem podrobně rozebrala názory myslitelů, filozofů a pedagogů napříč historií, tedy od antiky až do současnosti, a zjišťovala jejich postoje k pochvalám a trestům.

Stěžejní je čtvrtá kapitola, která podrobně rozebírá právě pochvaly a tresty. Nejprve popisují pojmy, které se s touto problematikou pojí a na které jsem často narážela při studiu literatury. Tato práce si neklade za cíl popsat druhy odměn a druhů trestů, spíše porovnává názory, rady a doporučení nejnovějších pedagogických publikací.

Například se zabývám tématem pochval a četností jejich využití. Zatímco pro některé autory je jen okrajovou součástí výchovy, další naopak doporučují užívat ji každý den. Paradoxní je, že někteří je doporučují aplikovat s mírou, aby dítě nebylo příliš sebevědomé, další navrhují jejich užití při každé příležitosti, aby dítě naopak sebevědomí získalo.

V podkapitole o trestech jsem zjistila, že se mnoho soudobých pedagogů snaží pochvaly nahradit jinými prostředky. Ačkoli se domnívám, že užívání trestů z výchovného procesu sice nikdy úplně nezmizí, ale je důležité vyzkoušet i různé alternativní varianty, které autoři nabízejí.

Výzkumná část se skládá z dotazníkového šetření. Je zde zobrazeno 14 otázek + otázky, které se zjišťují identifikační údaje (věk, vzdělání, věk při narození prvního potomka, pohlaví dítěte). Většinu otázek jsem zpracovala do grafů a na jednu z nich využila Likertovu škálu.

Zjistila jsem tedy, že hlavní hypotéza byla verifikována, rodiče opravdu odměňují dítě více pochvalami než jinými materiálními odměnami. Na druhé straně je ovšem nutno dodat, že i tyto odměny (především dárky a peníze) jsou hojně využívány a v důsledku současné konzumní společnosti je možné, že pochvaly jednoho dne zcela vytlačí.

Dále jsem se zajímala o to, zda dítě chválí a odměňuje častěji matka nebo otec. Z výzkumu vyplynulo, že jak trestání tak chválení je z větší části prováděno matkou,

ačkoliv jsem očekávala, že chválení bude sice doménou matky, ale u problematiky trestů jsem předpokládala spíše hlavní úlohu otce.

Zde mě překvapilo, že velmi nízký počet respondentů označil prarodiče. Tato situace je podle mě způsobena vlivem současného mezigeneračního odcizování, o němž píšu v první kapitole.

V následující hypotéze hovořím o tom, že tělesné tresty jsou na ústupu. Tato hypotéza byla verifikována. Zjistila jsem to tak, že jsem analyzovala věk každého respondenta, který se kladně vyjádřil k otázce tělesných trestů, přičemž jsem zjistila, že pozitivní názor na tělesný trest v každé další věkové kategorii postupně klesá. Takže nejmladší předem určená věková kategorie 18-34 měla nejvyšší počet těchto kladných postojů.

Poslední hypotéza se týká frekvence pochval a trestů ve výchově, přičemž já zastávám názor, že rodiče k usměrňování svých dětí užívají v mnohem větší míře pochvaly, než tresty. I tato hypotéza byla výzkumem verifikována. Lze říci, že většina stanovených hypotéz moje očekávání splnila a byla verifikována.

Domnívám ses, že by tento výzkum mohl být přínosný všem rodičům, kteří by se mohli zamyslet nad tresty i pochvalami, které používají, zvážit, zda jsou opravdu vhodné či případně zda by svůj systém aplikace výchovných prostředků zcela změnit.

Zjistila jsem, že většina bakalářských a diplomových prací, jež jsou také orientovány na odměny a tresty ve výchově, jsou zaměřeny spíše na pohled dítěte či pedagoga, proto myslím, že by právě tento výzkum mohl přispět k uchopení problematiky z více úhlů a jejímu komplexnějšímu zpracování.

Neustálé zkoumání výchovných prostředků je v dnešní společnosti nezbytné. Rodina se mění, snižuje se počet jejích členů, rozděluje se na malé celky. Proto lze očekávat, že i pochvaly a tresty budou nabývat stále nových podob a navíc budou stále hledány jejich alternativní formy.

Podstatné je, abychom svoje děti vychovávali podle sebe, tedy cestou, kterou sami uznáme za vhodnou, a všechny výchovné příručky hrály ve výchovném procesu pouze inspirativní a poradní roli. Tedy, je dobré sledovat nové výchovné trendy a informovat se o alternativních trestech i odměnách, ale rozhodnutí o tom, co všechno budeme využívat a čím se budeme řídit, záleží čistě jen na nás, na rodičích.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ARISTOTELES, *Etika Nikomachova*. Praha: Jan Laichter, 1937, 305 s.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, 2008, 251 s. ISBN 80-99699-440-3.
- BÁRTLOVÁ-LAMPÍŘOVÁ, Kamila. *Povzbuzení, pochvala, napomenutí a trest při výchově ve škole a v rodině*. Třebíč: [s.n.], 1962, 29 s.
- BĚLINOVÁ, Ludmila. *O úloze návyku ve výchově dětí předškolního věku: materiál pro učitelky mateřských škol*. Brno: Ústav pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků, 1964, 18 s.
- BIDDULPH, S. *Tajemství výchovy šťastných dětí*. Praha: Portál, 2011. ISBN 80-262-0032-1.
- Bít a nebít* [dokumentární film]. Scénář a režie Tomáš ŠKRDLANT, Česko, 2008.
- BOLDYREV, Nikolaj Ivanovič. *Mravní výchova dětí v rodině*. Praha: SPN, 1954, 60 s.
- BRADOVÁ, Jarmila. Hledání logiky ve výchově bez trestů. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. 2013, roč. 138, č. 1, s. 5-10. Dostupné z: http://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wpcontent/uploads/sites/17/2014/10/komensky_01_138.pdf.
- BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- CIPRO, Miroslav. *O mravní výchově mládeže: příspěvek k otázkám výchovy k uvědomělé ukáznosti*. Praha: SPN, 1957, 338 s.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 80-247-2993-0.
- ČÁDA, František. *O výchově*. Praha: Melantrich, 1921, 46 s.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- DEWEY, John. *The school and society*. Chicago: The University of Chicago press, 1915, 164 s.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica, 2014, 272 s.
ISBN 80-245-2014-8.

ECO, Umberto. *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia, 1997, 271 s.
ISBN 80-7198-173-7.

FABER, Adele. *Jak se stát rodičem, jakým jste vždy chtěli být*. Brno: CPress, 2014, 103 s.
ISBN 80-264-0503-0.

FILLA, Richard. *Odměny a tresty jako výchovné prostředky*. Praha: t. V. Rois, [cca 1930],
7 s.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s.
ISBN 80-85931-79-6.

HÁBL, Jan. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeaus, 2010, 113 s.
ISBN 80-7435-044-3.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HENDRICH, Josef. *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha: Profesorské nakladatelství a
knihkupectví, 1939, 159 s.

HEJNA, Dalibor. *Filozofie výchovy: základy filozofické a pedagogické antropologie*. In:
Pedagogická fakulta: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem [online].
2007 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z: <<http://dalkaripvc2006.sweb.cz/LS2006.htm>>.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*.
Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 80-247-1369-4.

JAKUBCOVÁ, Renata. *Pro rodiče nejen o výchově*. Olomouc: P-centrum, 2013, 67 s.
ISBN 80-905377-3-6.

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, 91 s.
ISBN 80-7315-151-5.

KANT, I. *O výchově*. Praha: Dědictví Komenského, 1931, 97 s.

KARP, Harvey. *Nejšťastnější batole v okolí*. Praha: Ikar, 2013, 343 s.
ISBN 80-249-2039-9.

KASPER, Tomáš. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 80-247-2429-4.

KOHOUTEK, R. *Vývoj a výchova dítěte v rodině*. Brno: CERM, 1998, 17 s.
ISBN 80-7204-105-3.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948, 252 s.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Museum království Českého, 1858, 92 s.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, Sv. I*. Praha: SPN, 1958, 450 s.

KOPŘIVA, Pavel, et al. Co nevíte o odměnách ve výchově. *Psychologie dnes*. 2015, roč. 21, č. 1, s. 16-17. ISSN 1212-9607.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 80-904030-0-0.

KORCOVÁ, Kateřina. Role učitele ve škole Montessori. In: *Studia Paedagogica* [online]. 2007, roč. 55, č. 12 [cit. 2014-12-05]. Dostupné z:

<<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/447/603>>.

KRAUS, Blahoslav, et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 80-7367-383-3.

KYRÁŠEK, Jiří. *K. D. Ušinskij – nástin života a díla*. Praha: SPN, 1975, 250 s.

LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika*. Brno: IMS, 2011, 211 s.

LEMAN, Kevin. *Jak vychovat děti a nepřijít o rozum: principy, jež učí sám život*. Praha: Návrat domů, 2011, 198 s. ISBN 80-7255-241-2.

Líný rodič. *Moje rodina: portál pro nevšední rodinu* [online]. 2009 [cit. 2015-03-08]. Dostupné z: <<http://www.moje-rodina.cz/vychova-deti/liny-rodic>>.

LOCKE, John. *Několik myšlenek o výchování: O studování*. Praha: Dědictví Komenského, 1906, 239 s.

LOCKE, John. *O výchově*. Praha: SPN, 1984, 229 s.

LORENZ, Konrad. *Takzvané zlo*. Praha: Mladá fronta, 1992, 237 s. ISBN 80-204-0264-0.

LOUŠKA, Jan. *Pedagogika a psychologie pro vedoucí mimoškolních kolektivů dětí a mládeže: metodická příručka sdružení mladých ochránců přírody*. Praha: Sdružení mladých ochránců přírody ČSOP, 2008, 30 s. ISBN 80-87221-01-3.

- LOVASOVÁ, L. *Tělesné tresty*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-75-X.
- MAKARENKO, A. S. *Metodika organizace výchovného procesu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953, 75 s.
- MAKARENKO, Anton Semjonovič. *Obecné problémy teorie pedagogiky: výchova v sovětské škole*. Praha: SPN, 1954, 391 s.
- MAKARENKO, Anton Semjonovič. *Pedagogická poema*. Praha: SPN, 1976, 542 s.
- MAKARENKO, Anton Semjonovič. *Vybrané pedagogické spisy: články, přednášky, rozhovory*. Praha: SPN, 1954, 293 s.
- Manicheismus. In: *iEncyklopedie* [online]. 2007 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z: <<http://www.iencyklopedie.cz/manicheismus2/>>.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2012, 124 s. ISBN 80-262-0133-5.
- MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 123 s. ISBN 80-7478-028-8.
- MONTAIGNE, Michel de. *Eseje*. Praha: ERM, 1995, 382 s. ISBN 80-85913-12-7.
- MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011, 117 s. ISBN 80-7387-478-0.
- MORRISH, Ronald Graham. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál, 2003, 135 s. ISBN 80-71787-86-8.
- MOŽNÝ, Ivo. Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 309-325. Dostupné z: <<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1860&lang=en>>.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008, 323 s. ISBN 80-86429-87-8.
- NOVÁK, Tomáš. *Mnohem menší dareba, než jste čekali*. Praha: Grada, 2014, 125 s. ISBN 80-247-5069-9.
- Orison Swett Marden: citáty. *Databázeknih.cz* [online]. 2008 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <<http://www.databazeknih.cz/citaty/orison-swett-marden-29493>>.

Patristika. In: *iEncyklopedie* [online]. 2007 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z:

<<http://www.iencyklopedie.cz/patristika/>>.

PETRUSEK, Miloslav. *Velký sociologický slovník 2. P-Ž*. Praha: Karolinum, 1996, 749 s. ISBN 80-7184-310-5.

Pevné objetí. PREKOPOVÁ, Jiřina. *Pevné objetí podle Jiřiny Prekopové* [online]. 2008 [cit.2015-03-17].Dostupné z:

<<http://www.prekopovapevneobjeti.cz/Pevn%C3%A9objet%C3%AD/Onbsppevn%C3%A9mnbspobjet%C3%AD/tabid/54/Default.aspx>>.

PLATÓN. *Protagoras*. Praha: Jan Laichter, 1939, 79 s.

PÖTHE, Petr. Jak vypadá "správná" výchova?. *Psychologie Dnes*. 2014, roč. 20, č. 6, s. 14-17. ISSN 1212-9607.

PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001, 83 s. ISBN 80-247-9063-7.

PRŮCHA, Jan, et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 80- 262-0403-9.

RABUŠIC, Ladislav. *Kde ty všechny děti jsou?: porodnost v sociologické perspektivě*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, 265 s. ISBN 80-86429-01-6.

ROTTEROVÁ, Božena. *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha: Universita Karlova, 1973, 150 s.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emil alebo O vychove*, Bratislava: Slovenský spisovateľ, 2002, 488 s. ISBN 8022011967.

ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013, 174 s. ISBN 80-2620343-8.

SHARRY, J. *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Brno: Computer Press, 2006, 143 s. ISBN 80-251-1295-0.

Scholastika. In: *iEncyklopedie* [online]. 2007 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z:

<<http://www.iencyklopedie.cz /scholastika/>>.

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992, 54 s. ISBN 80-04-26160-4.

SKALKKA, Jarolím. *Pedagogika odměn a trestů*. Praha: Naše vojsko, 1966, 163 s.

SOLTER, Aletha Jauch. *Moudrost raného dětství: proč důvěřovat miminkům a batolatům a učit se péči o ně od nich samotných*. Praha: Triton, 2014, 292 s. ISBN 80-7387-695-1.

STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-86633-21-7.

STŘELEČEK, S. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7.

SUCHOMLINSKIJ, Vasilij Aleksandrovič. *O výchově: vybrané statě*. České Budějovice, 1981, 37 s.

ŠAUER Z AUGENBURKU, Josef. *Obecné vychovatelství: ústavy ku vzdělání učitelův a učitelek*. Praha: B. Stýblo, 1896, 166 s.

ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, 97 s. ISBN 80-7392-040-1.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991, 134 s.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky II.: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. Praha: SPN, 1991, 181 s. ISBN 80-7066-467-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman, et al. *Učební materiály pro kvalitativní výzkum v pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 175 s. ISBN 80-210-4359-6.

TEMPLAR, Richard. *100 zlatých pravidel jak být dobrým rodičem*. Praha: Grada, 2008, 251 s. ISBN 80-247-2694-6.

TOLSTOJ, Lev Nikolajevič. *Články pedagogické, 2. díl: pedagogické stati z r. 1862: práce žáků jasnopoljanských*. Praha: Dědictví Komenského, 1914, 252 s.

VANÍČKOVÁ, E. *Stop tělesným trestům*. Praha: Česká společnost na ochranu dětí, 2004, 11 s. ISBN 80-239-3442-2.

VENZARA, František. *O mravní výchově*. Přerov: Sdružení přátel morálního zákona, 1991, 8 s.

VESELÁ, Zdenka. *Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J.A. Komenského: sborník příspěvků z celostátního semináře pro posluchače fakulty filozofické*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, 81 s. ISBN 80-210-0236-0.

VESELÁ, Zdenka. *Antičtí a renesanční myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1963, 125 s.

VESELÁ, Zdenka. *Antologie z dějin výchovy*. Praha: SPN, 1986, 154 s.

VESELÁ, Zdenka. *Novověcí myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1979, 186 s.

VÍTEČKOVÁ, Miluše, et al. Nesezdané soužití - součást proměny rodiny: přehledová studie. *Kontakt: odborný a vědecký časopis pro zdravotně sociální otázky*. 2010, roč. 12, č. 4, s. 488-499. Dostupné z:

<<http://casopis-zsfju.zsf.jcu.cz/kontakt/clanky/4~2010/623-nesezdane-souziti-soucast-promeny-rodiny-%28prehledova-studie%29>>.

WEIKERT, A. *Výchova dítěte: osvědčené rady a řešení pro rodiče dětí každého věku*. Praha: Vašut, 2007, 323 s. ISBN 80-7236-527-2.

WYCKOFF, J. *Výchova bez křiku a pohlavků: ověřená řešení nejobvyklejších problémů chování předškoláků*. Praha: Mladá fronta, 2004, 164 s. ISBN 80-204-1193-3.

MOTTO:

LOCKE, John. *Několik myšlenek o vychování: O studování*. Praha: Dědictví Komenského, 1906, s. 40.

SEZNAM TABULEK

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů (celkový soubor)

Graf č. 2 – Věk respondentů (celkový soubor)

Graf č. 3 – Věk respondentů (muži)

Graf č. 4 – Věk respondentů (ženy)

Graf č. 5 – Vzdělání respondentů (celkový soubor)

Graf č. 6 – Vzdělání respondentů – muži

Graf č. 7 – Vzdělání respondentů – ženy

Graf č. 8 – Pohlaví prvorozeného dítěte

Graf č. 9 – Věk v době narození prvního potomka (celkový soubor)

Graf č. 10 – Věk muže

Graf č. 11 – Věk ženy

Graf č. 12 – Podíl na výchově

Graf č. 13 – Kdo ve výchově odměňuje

Graf. č. 14 – Kdo ve výchově trestá

Graf. č. 15 – Frekvence pochval

Graf č. 16 – Forma pochvaly

Graf č. 17 – Frekvence trestů

Graf č. 18 – Formy tělesných trestů

Graf č. 19 – Odměny

Graf č. 20 – Tresty

Graf č. 21 – Příčina odměny

Graf č. 22 – Příčina trestu

Graf č. 23 - Likertova škála

Graf č. 24 – Rozhodnutí ohledně hraček

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 2 – Názory respondentů na zákaz tělesných trestů

PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK

Vážení respondenti,

jmenuji se Romana Vlasáková a jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Institutu mezioborových studií v Brně při Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto krátkého, anonymního dotazníku, který se týká využití pochval a trestů ve výchově a je určen všem rodičům, jejichž prvorozené dítě již v minulosti bylo nebo se v této chvíli nachází ve věkovém rozmezí 6-10 let. Výsledky dotazníku se stanou součástí praktické části méj diplomové práce **Filozofie a koncepce pochvaly a trestu ve výchově v rodině**.

Otázky směřují především k pochvalě a trestu, přičemž trestem zde rozumíme celou škálu trestů od kárání a nejrůznějších zákazů přes pohlavky až po bití. Dotazy jsou pro přehlednost formulovány pouze v přítomném čase, ačkoliv jsem si samozřejmě vědoma toho, že někteří z vás mají již výchovu svého dítěte v určeném věkovém rozmezí ukončenou.

Dotazník prosím vyplňte zakroužkováním jedné zvolené odpovědi (pokud není uvedeno jinak, tzn. že některé otázky mají svoje vlastní specifické instrukce).

Prosím vás o spolupráci a předem děkuji za čas věnovaný tomuto dotazníku.

Romana Vlasáková

1. Pohlaví:

A. Muž B. Žena

2. Věk:

A. 18-34 B. 35-49 C. 50-65 D. 66 a více

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

A. Základní D. Středoškolské s maturitou
B. Vyučen(a) E. Vyšší odborné
C. Vyučen(a) s maturitou F. Vysokoškolské

4. Vaše prvorozené dítě je:

A. chlapec B. dívka

5. Kolik Vám bylo let v době narození prvního potomka?

6. Jakým způsobem by se rodiče měli podílet na výchově?

- A. z větší části by měla o děti pečovat matka
- B. z větší části by se měl o dítě starat otec
- C. otec i matka stejnou měrou
- D. neumím se rozhodnout

7. Kdo nejčastěji odměňuje prvorozené dítě ve Vaší rodině?

- A. já
- B. partner/partnerka
- C. prarodiče
- D. nikdo
- E. jiná osoba:.....

8. Kdo ve vaší rodině naopak toto dítě nejčastěji trestá?

- A. já
- B. partner/partnerka
- C. prarodiče
- D. nikdo
- E. jiná osoba:.....

9. Jak často svého syna/dceru chválíte?

- A. více než jednou denně
- B. jednou denně
- C. několikrát týdně
- D. několikrát měsíčně
- E. méně než několikrát měsíčně
- F. vůbec

10. Jakou formou chválíte? Můžete zvolit více možností.

- A. úsměvem
- B. pohlazením
- C. slovně
- D. poplácáním po zádech
- E. gestem (např. zdviženým palcem)
- F. mrknutím
- G. činem (např. vystavení jeho výtvoru na čestném místě)
- H. Jiným způsobem:.....

11. Jak často svoje dítě trestáte?

- A. více než jednou denně
- B. jedenkrát denně
- C. několikrát týdně
- D. zhruba jednou týdně
- E. několikrát měsíčně
- F. méně než několikrát měsíčně
- G. vůbec

12. Jaké tělesné tresty ve výchově využíváte? Můžete zvolit více možností.

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| A. pohlavek | E. výprask |
| B. plácnutí přes zadek | F. bití s použitím nástroje |
| C. herda do zad | G. žádné |
| D. kopanec | H. jiné:..... |

Následující čtyři otázky se skládají z výčtu nejrůznějších odměn a trestů. Uspořádejte prosím nabízené možnosti podle četnosti jejich užití ve výchově vašeho prvorozeného dítěte, tak že ke každé možnosti připišete číslo pořadí, to znamená, že nejčastější odměna/trest bude označena číslem 1, další v pořadí číslem 2, atd.

13. Jakou formou své dítě odměňujete? Seřad'te podle výše zmíněných instrukcí.

- A. dárek
- B. pochvala
- C. peníze
- D. společný program rodiny
- E. sledování televize
- F. hraní her na počítači a využívání internetu
- G. splnění přání dítěte
- H. sportovní či kulturní aktivita
- I. sladkosti
- J. jiná odměna:.....

14. Za co své dítě odměňujete. Opět seřad'te podle výše zmíněných instrukcí.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| A. dobrá známka ve škole | C. úspěch v zájmové oblasti |
| B. pomoc v domácnosti | D. dobré chování ... |
| E. jiný důvod:..... | |

15. Jakým způsobem svého syna/dceru trestáte? Seřad'te podle výše zmíněných instrukcí.

- A. domácí práce
- B. kárání a hubování
- C. tělesný trest
- D. vyhrožování

E. odnětí výhod – např. kapesné, zájmová aktivita

F. zákaz televize nebo počítače

G. domácí vězení

H. příkaz splnit povinnost

G. nemluvení s dítětem

I. zavření do pokoje

J. odnětí jídla

K. jiný trest:

16. Z jakého důvodu svoje dítě nejčastěji trestáte? Seřad'te podle výše zmíněných instrukcí.

A. nedodržení pravidla či dohody

E. potvrzení své autority

B. špatná známka

F. rychlé řešení vzniklé situace

C. nevhodné chování

G. jiný důvod:

D. bezmoc

17. V této části prosím vyjádřete křížkem v příslušné kolonce míru souhlasu s následujícími tvrzeními.

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesou- hlasím	Napros- to ne- souhla- sím
Vzorem pro výchovu prvorozeného syna je mi moje vlastní výchova.					
Ve stresu či pod vlivem osobních problémů občas potrestám syna/dceru více, než je nutné.					
Svoje dítě častěji chválím, než trestám.					

Je velmi důležité dítě často chválit.					
Moje dítě ocení spíše materiální dárek než pochvalu.					
Využití mírných tělesných trestů je v některých případech nevyhnutelné.					
Svoje dítě bychom měli chválit jen občas a s mírou, aby nebylo příliš sebevědomé.					
Když svoje dítě trestám, dokážu se přitom ovládat.					
Občasný pohrabeček nebo plácnutí přes zadek dítěti nijak neuškodí.					
Respekt a autoritu ve výchově získáme především prostřednictvím tělesných trestů.					
Své dítě nikdy netrestám, chci, aby se samo rozhodovalo, co bude dělat a kladu důraz na jeho individualitu, a samostatnost.					
Čím více budu své dítě chválit, tím více mě bude mít rádo.					

18. Nyní si prosím představte následující situaci: Jedete se svým synem/dcerou na výlet vlakem a váš potomek si s sebou chce vzít spoustu hraček, které sotva unese a nechce je dát z ruky. Jak se pravděpodobně zachováte?

- A. Všechny hračky mu nechám, když je chce, i když je nespíš nakonec ponesu já.
- B. Snažím se mu vysvětlit, že všechny hračky si vzít nemůže a pokusím se s ním dohodnout na kompromisu.
- C. Vytrhnu mu hračku z náručí násilím.
- D. Neumím se rozhodnout.

A na závěr ještě jedna drobná úvaha: V některých evropských zemích (především skandinávských) jsou formálně zakázány a současně morálně odsuzovány tělesné tresty. Souhlasíte se zavedením tohoto zákazu i v ČR? Uveďte důvody svého rozhodnutí.

PŘÍLOHA 2: NÁZORY RESPONDENTŮ NA ZÁKAZ TĚLESNÝCH TRESTŮ

„Nedokážu si představit, že bych měla být svazována tím to zákonem. Měla strach, přemýšlela bych hodně o každém dotyku kterým se chci dítěte dotknout, jestli ho okolí nevidí jako tělesný trest. Na druhou stranu, nemám ráda tělesné tresty na veřejnosti. Vím, co takové dítě dokáže udělat v obchodě za scény a jak to hýbe nervy. Jenže když už to ty maminky nevydrží a dítě na místě zbijou, tak je mi hrozně ouvej. Ale když já jsem se ocitla několikrát v podobné situaci, tak se mi tato veřejná scéna vybavila a říkala jsem si v těch svých pocuchaných nervech "proč bych to neměla udělat jako ta maminka, ona mohla". Jako by mi to dovolovalo jednat stejně. Bylo by dobře kdyby se násilí stáhlo z veřejných míst ale co by se pak dělo u nich doma?“

„Zdaleka nedoporučuji tuto metodu, protože dítě ve věku 6 - 12 let nedokáže odhadnout následky svého jednání do budoucna. U nás v rodině stále platí a platilo, že "facka v pravý okamžik pomůže víc, než sáhodlouhé vysvětlování!!" Ale až pomine vlna vzteku na obou stranách, musí se situace dle věku dítěte upřesnit s jejími následky. Myslím, že jako se děti perou, aby si získaly v kolektivu autoritu, tak jemně a důrazně by měli rodiče a vychovatelé trestat a jít dobrým příkladem ve svém jednání v dané situaci. Pokud dítě pochopí a zapamatuje si jednání, které nebylo správné a podruhé to neudělá, pak musí být pochváleno a dle možností rodičů odměněno. Přísloví : nejlepší metoda je - cukr a bič!“

„Pokud by někdo dokázal ohlídat, aby se tím zamezilo přehnanému fyzickému trestání dětí tak ano. Sama své děti fyzicky prakticky netrestám a s těmito tresty nesouhlasím, ale pokud by se měli do problémů dostávat i rodiče, kteří své dítě jen lehce náznakem plácnou po zadečku nebo ručičce, aby si uvědomilo, že něco udělalo špatně (mám tím na mysli spíše batolata, na které dlouhé debaty moc neplatí), tak bych se této novinky bála. Aby to nesklouzlo k tomu, že dítě po jednom pohlavku zavolá na linku bezpečí a rodiče budou mít co vysvětlovat sociální pracovníci.“

„Nesouhlasím. Občasné plácnutí po ruce nebo zadku může předejít pozdějšímu úrazu, nebo zabránit dítě v horší situaci. Když dítě např. chce přeběhnout cestu samo a nečeká na matku, když popáté říkám, že to pálí a dítě chce stále sahat na plotýnku, pak dostane po ruce, nebo mu ji nad rozehřátou plotýnkou přidržím - tak aby pocítilo, že to opravdu pálí.“

„Ne. nesjsem přímo zastáncem fyzických trestů, ale v případě krizové situace (např. neuposlechnutí na chodníku - neběhej do silnice) atd. je podle mě momentálně efektivnější plácnutí po zadku a odtáhnutí "smykem", než trpělivé vysvětlování a vystavení riziku ... co se může stát, pokud dítě přesto neuposlechne a vběhne na silnici.“

„Ne. Nejsem zastáncem přílišných tělesných trestů, snažím se svoje dítě netrestat, ale jsou okamžiky, kdy to jinak nejde. Klasický příklad, dítě, které už ví, jak se chovat na ulici, najednou vběhne do silnice. V tu chvíli preferuji okamžité plácnutí přes zadek místo toho, aby ho příště něco zajelo.“

„Nesouhlasím. Neberu to jako něco, do čeho by měl strkat ruce stat- nesouhlasím s tím, aby mi někdo vycital a perzekvoval me za to, že dam svemu dítěti obcas "pres zadek". Tyrani beru samozrejme jako neco jineho, ale placnuti pres zadek nebo mirny pohlavek nicemu neuskodi.“

„Souhlasím, za předpokladu důrazného stanovení, co je a co není tělesný trest. Rozhodně nesouhlasím s brutálním bitím dětí a jejich týráním, ať už fyzickým či psychickým, ale na druhou stranu, jeden pohlavěk mnohdy vyřeší víc, než 100 slov. Což je zkušenost ze života.“

„Nesouhlasím, domnívám se, že západní výchova má svoje nedostatky a nemá správně stanovené hranice. Rozumný člověk nad svými činy přemýšlí a fyzické tresty nepoužívá, nerozumný člověk se zákazem trestů nezmění, nepřestane děti bít, jen najde ještě horší formy týrání.“

„Nesouhlasím. Nemyslím si, že uzákonění zákazu tělesných trestů je úplně vymýtí hlavně tam, kde tělesné tresty jsou opravdu nebezpečné. Malý pohlavěk, plácnutí přes zadek není důvodem pro trestní stíhání. Když už - byla by lepší osvěta, reklama apod.“

„Nesouhlasím. Jsou situace, kdy je plácnutí účinnější než domluva, zejména okud jde o bezpečnost dětí (raději plácnu než mít opařené/spálené/přejeté dítě). Už Komeský říkal "Dítě metličku potřebuje i kdyby andělem bylo". a platí dodnes.“

„Nesouhlasím. Mírné plácnutí po zadku v pravý čas je stokrát lepší než dokola moralizovat. Dítě si na monolog rodiče zvykne, ví, že se nic nestalo a může tedy svůj prohřešek zopakovat...Rozhodně ale odmítám násilí a týrání dětí.“

„Nevím, ale někteří lidé se nedovedou ovládat v tělesném trestání, tak by byl dobrý tento zákaz, ale na druhou stranu si občas dítě (i někteří dospělí:-)) určitě plácnutí přes zadek nebo malý pohlavěk zaslouží...“

„Nesouhlasím, občas je třeba třepnout přes zadek. Když už je třeba, nejprve počítáme do tří a pokud nás napočítat nechá, jednu chytne. Milujeme je, ale skákat po hlavě nám nebudou ;-)"

„Ne, jako většina matek v ČR si nemyslím, že dítě patří státu. Kdo hlouběji pronikl do problematiky Barnevernetu s tím nikdy nemůže souhlasit, pokud na tom sám nechce participovat...“

„Ne nesouhlasim,myslim si ze dite musi obcas dostat na zadek,potom by to mohlo take dojít do stadia ze nam bude dite slapat po hlave a mavat s nami jak bude chtit on.“

„Nesouhlasím, hlavně u menších dětí. Myslím si, že plesknutí přes ruku v danou chvíli, dítě pochopí rychleji, co nemá dělat, než půl hodinové vysvětlování.“

„Nesouhlasím, někdy pohlavěk řekne víc než tisíc slov. A je na každém rodiči jaký způsob výchovy si zvolí. Samozřejmě všechno by mělo mít své meze.“

„Ne, občas je potřeba tělesného trestu (myslím tím plácnutí, nikoliv hrubou silou) :-) Ve Švédsku už bych byla nejspíš za mřížemi!“

„Nesouhlasím, i když sama tělesné tresty při výchově neužívám. Myslím si ale, že způsob výchovy je věc každé rodiny.“

„Nesouhlasím, vedlo by to k tomu, že by se rodiče báli dítěte jen dotknout a děti by toho strašně zneužívaly.“

„Ne, myslím si, že občasné jedno plácnutí svede víc než spousta slov, které dítě může ignorovat v přiměřené míře, např. lehké plácnutí přes zadek, je to dle mě mnohdy nejúčinnější...“

„Nesouhlasím, myslím, že mírný pohlavek se vyjimečně ve výchově použít může.“

„Souhlasím, protože v ČR je dost lidí, kteří trestají nepřiměřeně.“

„Nesouhlasím, bez tělesných trestů by jsme s malým nevydrželi!“

„Nesouhlasím, mírný tělesný trest nemusí uškodit.“

„Nesouhlasím, dítě potřebuje občas i pevnou ruku.“

„Děti by se vymkly kontrole, takže rozhodně ne.“

„Ne, je to zásah do osobní svobody rodiny.“

„Nesouhlasím, drobný pohlavek neuškodí.“