

Hodnotový žebříček dospívajících jako statický a dynamický jev

ELIŠKA NOVÁKOVÁ

Filosofická fakulta UK, Praha

Výzkumy zaměřené na zjištění hodnotové orientace vycházejí obvykle z určitého seznamu hodnot předkládaných pokusným osobám k výběru.

V našem případě je hodnotový žebříček odvozen z volby vzorů a ideálů a z jejího zdůvodnění. Má tedy jednak spontánnější charakter, jednak představuje především takové hodnoty, které se nějakým způsobem vztahují k osobnosti vystupující v roli vzoru. Analýza výpovědi a na jejím podkladě sestavený žebříček hodnot zaznamenaly přirozeně hodnocení dané osobnosti ve více dimenzích než pouze v dimenzi mravní, která byla hlavním hlediskem výzkumu.

Stupnice hodnot, získané buď na základě spontánních výpovědí, nebo vyprovokované vhodnými technikami, se obvykle chápou jako jeden z ukazatelů mravní (sociální) zralosti osobnosti respondenta, jako ukazatel jeho profilu (např. Barnes, Meumann, Rubinštejn), zejména mravního (Bühlerová), její integrace (Oerter), stupně jejího začlenění do společnosti (např. Bauman, Arjamov) na straně jedné a tendenci jejího *možného* vývoje – individuálního i společenského – na straně druhé (např. Spranger, Remplein, Rubinštejn).

Takový přístup představuje však pouze statickou rovinu poznání dané skutečnosti. V našem případě jsme si však položili otázku, do jaké míry jsou uváděné hodnoty *funkční* nejen v tom smyslu, že formují *vědomí* žáka a zrcadlí stav jeho *možného* vývoje, ale zda a do jaké míry mají předpoklad pro to, aby ovlivňovaly žádoucím způsobem také jeho *chování a jednání*.

Takto stanovený úkol vyžadoval konfrontaci statického pohledu s těmi komponenty jevu, které představují jeho dynamickou a dialektickou stránku a umožňují dobrat se podstaty dané skutečnosti a její procesuální stránky. To je ovšem podmíněno psychologickým přístupem k problému. Současně ústí takto stanovený úkol do pedagogické roviny, což odpovídá plně

hlavnímu poslání výzkumu, který byl koncipován jako pedagogická záležitost. Nešlo totiž jenom o to zjistit hodnotovou orientaci dospívajících, ale i o to zjistit, zda tato struktura je otevřena pedagogickému působení a za jakých podmínek. Podobný přístup je v plném souhlase i s prakticko-inženýrskou funkcí sociologie, kterou akcentují například někteří polští sociologové a která nutně vyžaduje překročení hranic empirického materiálu.

Úkoly a metody výzkumu

Úkolem výzkumu bylo odpovědět na následující otázky: a) které vzory a ideály volí současná dospívající česká mládež (ve věku od 11 do 15 let); b) kde jsou zdroje těchto vzorů; c) co rozhoduje o preferenci jednotlivých typů vzorů; d) jaký je profil současného žáka, pokud se týče jeho hodnotové orientace a tendencí jejího vývoje; e) jaká je struktura uváděných vzorů a ideálů a jaké jsou klíčové etapy jejich vývoje; f) v čem spočívá funkčnost vzorů a ideálů a jaké jsou její překážky.

Výzkum dal tedy odpověď na řadu problémů. V tomto příspěvku si povšimneme některých výsledků především z hlediska hodnotové orientace, ostatních pouze potud, pokud je to nutné vzhledem ke sledované otázce.

Při výzkumu bylo použito klasické metody, již byla v minulosti provedena většina výzkumů tohoto druhu, tj. volné slohové výpovědi na dané téma usměrněné osnovou. Tato metoda bývá v odborné literatuře pojednávající o sociologickém výzkumu považována za *metodu zprostředkovaného pozorování*. Ve srovnání s přímým pozorováním každodenní skutečnosti má tu výhodu, že nám zprostředkuje pozorování pouze těch problémů, o něž nám jde, bez oné spletnosti a rozptýlu, jež provází pozorování žáka v jeho každodenním životě. Dané otázky jsou také obnaženější, a tudíž i přístupnější pozorování a analýze. Pozorování a analýza jsou ovšem za-

loženy na výpovědích o názorech a jednání žáka, nikoli na pozorování a analýze jednání samého, z čehož plyne nebezpečí, že žák svou výpověď zkrėsli tak, aby z hlediska dospělých byla vhodnější. Podobnému nebezpečí jsem čelila tím, že žáci psali práce anonymně, bez přípravy a v nepřítomnosti učitele, který by je mohl stimulovat k podobné deformaci. Žáci rovněž neměli tušení, že z jejich výpovědí lze metodou logické analýzy vyčíst řadu podstatných faktů, na něž nebyli bezprostředně dotazováni, ale jež vyplynuly právě z kontextu a z analýzy vztahů a závislostí.

Práce byla zadávána po instrukčním úvodním slově jednak žákům 5. až 9. ročníku ZŠ (2108 výpovědí), jednak učňům a studujícím škol II. cyklu (cca 1000 výpovědí). Toto sdělení se opírá o analýzu výpovědí získaných na ZŠ.¹

Povšimněme si ještě vymezení základních pojmů v této stati používaných — jde o pojmy dospívající, hodnota, hodnotová orientace, hodnotový žebříček.

Pojem *dospívající* je v práci užíván ve smyslu pojmu pubescent. V. Příhoda [14: 347] vymezuje pubescenci jako období od 11 do 15 let. Termín považuje za velmi výstižný zejména proto, že plasticky označuje počínající a neukončené dění (latinské slovo *pubesco* znamená dorůstám v muže, dospívám).

Pojem *hodnota* se objevuje v ekonomii, etice, sociologii, sociální psychologii a v dalších vědách v různých významech. V této stati je používán v širším smyslu tak, jak jej vymezuje polský sociolog J. Szczepański [22: 38]. Szczepański nazývá hodnotou „libovolný materiální nebo ideální objekt, ideje nebo instituce, skutečný nebo imaginární předmět, ke kterému jednotlivci nebo skupiny zaujímají hodnotící postoj, připisují mu významnou úlohu ve svém životě a snahu po jeho dosažení pociťují jako nutnost. Hodnotami jsou ty předměty, které jednotlivci zajišťují vnitřní rovnováhu a úsilí k jejich získání dává pocit dobře splněného závazku, nebo takové, které jsou pro skupinu nezbytné k udržení její vnitřní vazby, apod. V některých skupinách mohou být nejvyššími hodnotami předměty náboženského kultu, pro jiné opět cíle politické. Pro některé jednotlivce mohou být nejvyšší hodnotou peníze, pro jiné morální

dokonalost, pro jiné opět vědecké znalosti, umělecké dílo, zdraví, čest apod.“

Z psychologického hlediska je hodnota „koncepce žádoucího, determinující výběr mezi způsoby chování, volbou prostředků a cíli chování“ [M. Nakonečný, 12: 224].

S pojmem hodnota jsou pak spjaty pojmy *hodnotová orientace* a *hodnotový žebříček*. Každému jednotlivci je vlastní hierarchie hodnot (Szczepański). Tato hierarchie vypovídá o hodnotové orientaci subjektu, tj. o jeho vztahu k sobě samému, k druhým lidem, ke společnosti, k přírodě apod. Hodnotový žebříček představuje v našem případě soubor hodnot preferovaných zkoumaným vzorkem a seřazených podle frekvence výskytu od nejvyšší k nejnižší.

Některé psychologické aspekty problému

Již v úvodu této stati bylo konstatováno, že vytčenou problematiku nelze řešit odtrženě od jejích psychologických základů. Zaměření pubescenta na určité hodnoty, postupné preferování různých hodnotových oblastí, způsob, jakým je chápe, jeho rostoucí schopnost dobrat se podstatných stránek jevů a s tím související růst schopnosti usilovat adekvátními prostředky o jejich dosažení lze správně pochopit a vysvětlit pouze tehdy, bereme-li v úvahu dosažený stupeň rozvoje psychiky pubescenta.

V. Příhoda [14: 346] charakterizuje toto období v hlavních rysech takto: „Třetí pětiletí lidského života je poznamenáno velkým biologickým přetvářením, jehož odraz činí z něho nejpoutavější psychologické období... Po předchozím období poměrného klidu, pasivity, spokojenosti a přejímání dochází k příkrým nevyrovnanostem v sobě i v přizpůsobení společenským formám, k neklidu, k tvůrčí aktivitě a k bojovné neuspořádanosti, již dal Goethe název Sturm und Drang. Všechny činnosti se denně kvantitativně zmocňují, až přecházejí k změně vlastní kvality.“

Vedle stále probíhajících kvalitativních změn akcentuje Příhoda platnost zákona nerovnoměrného vývoje a rozeznává v tomto čtyřletí dvě zřetelné vývojové fáze, z nichž první (od 11 do 13) je bouřlivější a druhá (od 13 do 15) klidnější.

Nerovnoměrnosti zjištěné výzkumem a fixované v hodnotovém žebříčku odpoví-

¹ Podrobnější informace o metodice výzkumu nalezne čtenář v příspěvku *Vzory a ideály žáka staršího školního věku*, *Pedagogika* XXI/1971, č. 5.

dají tedy obecné charakteristice zákonitosti tohoto vývojového období.

Pro řešení našeho problému je důležitá zejména ta část ontogeneze lidské psychiky, která se týká vývoje myšlení.

V. Příhoda [14 : 82, II. díl] konstatuje, že „teprve postpubescent je plně schopen analyzovat složitou situaci v konstitutivní prvky, spojit je a porozumět jejich smyslu. V této analyticko-syntetické činnosti je podstata každého usuzování. Zavrcholení tohoto pochodu si žádá izolaci prvků a abstrahování vlastností z celku.“

V pubescenci nelze tedy obecně předpokládat, že je již dobudována schopnost ab-

straktního myšlení. Zvlášť komplikovaná je pak situace v některých oblastech myšlení. V. Tardy [23 : 87], který hodnotí úlohu školy ve vývoji abstraktního myšlení, upozorňuje na skutečnost, že v řadě oborů dochází k vytvoření abstraktních pojmů později, než to dovoluje rozumový vývoj, a to buď proto, že nelze probírat všechny vyučovací předměty najednou, nebo proto, že se tato činnost přenechává činitelům mimoškolním, jako je tomu například v souvislosti s pojmy týkajícími se morálky, což je oblast, která je právě středem zájmu našeho výzkumu.

Analýza výzkumného materiálu je v sou-

Tabulka 1: Frekvence hodnot, jimiž žáci 5., 6., 8. a 9. ročníků zdůvodňují svou volbu

(Každý ročník je zastoupen 150 pracemi. Řazení hodnot je provedeno podle frekvence v nejmladším sledovaném ročníku)

Kategorie	Hodnota	Frekvence v ročníku			
		5.	6.	8.	9.
VII.	Zpěvacké, popřípadě hudební výkony a dovednosti	33	22	25	8
VI.	Ocenění fyzického vzhledu a úpravy zevnějšku	32	30	19	7
VI.	Ocenění fyzické zdatnosti, zejména síly a mrštnosti	32	32	13	—
I.	Odvaha (nebojácnost)	31	38	23	27
I.	Statečnost	30	38	35	19
VII.	Výkony a dovednosti hrdinů dobrodružné četby	28	26	—	—
VII.	Sportovní výkony a dovednosti	27	26	28	42
I.	Smysl pro spravedlnost	23	21	21	10
VI.	Kvality hodnocené v chování „vzorných žáků“ (nepere se apod.)	20	—	—	—
III.	Ocenění vědomostí, rozumových schopností, zkušeností apod.	19	30	42	43
IV.	Úspěchy ve školní práci a v životě	18	6	13	40
VI.	Sláva, popularita	16	—	—	—
V.	Humánní vztahy k druhým lidem (neubližuje, chrání, pomáhá)	13	31	29	36
II.	Vytrvalost (pevná vůle, houževnatost)	10	31	46	79
IV.	Vztah k učení (svědomitý, nezapomíná učení, vše připraví, pilný)	11	—	—	—
I.	Skromnost	9	—	10	15
IV.	Šikovnost (vše opraví, umí udělat)	7	—	—	—
II.	Bojovný, průbojný, prosadí se	6	17	11	17
I.	Ušlechtilost, dobrota, šlechtnost, u starších žáků též obč.	—	17	26	18
I.	tavost, nesobeckost	—	14	20	15
I.	Pravdomluvnost	—	10	29	57
IV.	Vztah k práci (píle, láska k práci)	—	8	13	15
I.	Čestnost	—	7	—	—
I.	Boj za mír	—	7	11	9
V.	Smysl pro přátelství, kolektiv	—	7	14	19
I.	Upřímnost	—	7	14	19
VI.	Způsob chování (milý, přívětivý, od 9. ročníku gentlemanské jednání)	—	7	17	25
VI.	Pozice ve společnosti	—	6	7	6
I.	Věrnost slovu a věrnost vůbec	—	—	8	7
V.	Citlivost	—	—	6	—
II.	Sebeovládání (sebekázeň)	—	—	—	17
V.	Porozumění, ochota	—	—	—	13
VI.	Nenucené, sebejisté chování	—	—	—	9
III.	Dál se vzdělává	—	—	—	8
II.	Cílevědomost	—	—	—	8
I.	Sportovní chování (fair play)	—	—	—	6

ladu s těmito závěry, a to nejen v části týkající se hodnotové orientace pubescentů, ale přirozeně i v ostatních otázkách. Tak například k ideálu, který chápeme ve výzkumu jako obraz (model) hodnot abstrahovaných již od jejich konkrétních představitelů (vzorů) či pouze volně s nimi spojených, dospělo z 98 % žáků, kteří provedli volbu v pozitivním smyslu, pouze 3 % žáků.

Během sledovaného čtyřletí schopnost analýzy výrazně vzrůstá a současně roste schopnost rozlišení, což jsou hlavní předpoklady dalšího postupu k abstraktnímu myšlení. Na podkladě toho pak ubývá nahodilosti ve vytčení podstatných znaků, pubescent si více všímá konstitutivních prvků v celkové situaci, takže je schopen pronikat hlouběji k podstatě jevů a k jejich celkové charakteristice. Spojením hlavních znaků jsou pak dány předpoklady pro vytváření abstraktnějších pojmů. Vcelku je tedy zobecnování uváženější a rozsáhlejší, nicméně však stále ještě nehotové a ne vždy opřené o podstatné znaky (viz Příhoda, Skořepa, Jurčo aj.).

Nehotovost těchto procesů se obráží výrazně i v orientaci žáků na hodnoty, v jejich chápání a přirozeně i v pokusech osvojit si některé z těchto struktur, jak bude patrné z následujícího výkladu.

Hodnotová orientace z hlediska volby vzorů a ideálů

Hodnotová orientace byla hlouběji zkoumána u 600 případů, tj. cca u 30 % výběrového souboru, a to u 5. a 6. tříd, jež reprezentují skupinu mladších žáků, a u 8. a 9. ročníků, reprezentujících starší žáky. Každý ročník byl zastoupen 150 pracemi (75 prací hochů a 75 prací dívek).

Na podkladě analýzy byla provedena tabulace všech hodnot, jimiž respondenti zdůvodňovali svou volbu, tedy i těch, které se vyskytovaly výjimečně. Do tabulky byly však pojaty pouze ty, které se vyskytly nejméně u 4 % zkoumaného souboru. Uvážené hodnoty byly současně utříděny do sedmi kategorií podle oblasti jevů, které zastupují (přehled kategorií viz tabulka č. 2, část „a“).

Již zřejmý pohled na tabulku 1 ukazuje podstatné rozdíly jednak mezi volbou mladších (5. a 6. roč.) a starších žáků (8. a 9. roč.), jednak uvnitř obou věkových skupin. Celkem je možno konstatovat, že o volbě rozhodují rozmanité důvody. počí-

naje těmi, které mají zásadní význam pro vytváření charakteru osobnosti a jejího mravního vědomí i pro její socializaci, a konče skutečnostmi, které jsou z hlediska tohoto zorného úhlu druhořadé.

Které z těchto skupin hodnot převládají v hodnocení mladších a které v hodnocení starších žáků a v jakém období, zobrazuje výrazně tabulka č. 2 v částech „b“ a „c“.

Proporcionálnost různých kategorií hodnot a základní tendence hodnotového zaměření obou věkových skupin vystupují výrazně do popředí zejména v poslední části tabulky. Můžeme zaznamenat tyto charakteristické jevy:

1. Těžiště hodnocení mladších žáků (zejména žáků 5. ročníků) je v hodnotách VI. a VII. kategorie (jevová a výkonová stránka), tedy v hodnotách, které nepovažujeme za tak významné, ale které žáci tohoto věku snáze postřehnou a jsou jimi upoutáváni, zatímco ve skupině žáků starších ubývá jak počet zastoupení těchto kategorií v první desítce hodnot, tak i počet těch, kteří se pro ně vyjádřili.
2. V první desítce hodnot nejsou u mladších žáků některé kategorie zastoupeny vůbec (u žáků 5. ročníků kategorie II., IV. a V., tedy hodnoty z oblasti volních vlastností charakteru, z oblastí vztahu k práci a mezilidských vztahů; u žáků 6. tříd chybí hodnocení z hlediska vztahu k práci), zatímco u starších žáků, schopných orientovat se na podstatnější stránky skutečnosti, jsou již zastoupeny všechny kategorie.
3. Frekvence hodnot spadajících do prvních pěti kategorií (tj. podstatných) s věkem stoupá, zatímco frekvence posledních dvou kategorií klesá.

Z přehledu, který obsahuje tabulka č. 2, a z analýzy předcházející tabulky č. 1, která nás podrobně seznamuje s tím, které vlastnosti zastupují jednotlivé kategorie v tomto hodnocení, můžeme vyvodit:

Pro skupinu mladších žáků je typické jejich zaměření *na vnější jevovou stránku, dále na výkony a na takové vlastnosti, jejichž odhalení nevyžaduje žádného hlubšího rozboru jednání vzoru. Žáci tohoto věku vidí tedy především to, co „bije do očí“, co je nápadné, výjimečné, mezní, přičemž se projevují jisté difference mezi volbou žáků 5. a 6. ročníků.*

Tabulka 2: Základní tendence hodnocení žáků různého věku

a) Přehled kategorií charakterizujících osobnost:

- I. kategorie: z hlediska mravních vlastností;
- II. kategorie: z hlediska volných rysů charakteru;
- III. kategorie: z hlediska intelektuálního;
- IV. kategorie: z hlediska jejího vztahu k práci, příp. učení
- V. kategorie: z hlediska jejich vztahů k druhým lidem;
- VI. kategorie: z hlediska vnějších jevů;
- VII. kategorie: obdiv pro výkony a dovednosti zájmového zaměření

b) Pořadí kategorií v první desítce hodnot hodnotového žebříčku žáků různého věku (spolu s frekvencí hodnot, které příslušné kategorie reprezentují)

Pořadí:	5. ročník		6. ročník		8. ročník		9. ročník	
	kategorie	frekvence	kategorie	frekvence	kategorie	frekvence	kategorie	frekvence
1.	VII.	33	I.	38	II.	46	II.	79
2.	VI.	32	I.	38	III.	42	IV.	57
3.	VI.	32	VI.	32	I.	35	III.	43
4.	I.	31	V.	31	V.	29	VII.	42
5.	I.	30	II.	31	IV.	29	IV.	40
6.	VII.	28	III.	30	VII.	28	V.	36
7.	VII.	27	VI.	30	I.	26	I.	27
8.	I.	23	VII.	26	VII.	25	VI.	25
9.	VI.	20	VII.	26	I.	23	I.	19
10.	III.	19	VII.	22	I.	21	I.	19

c) Frekvence kategorií v první desítce hodnotového žebříčku s frekvencí hodnot, které je ve výběru žáků reprezentují

I.	3 × 86	2 × 76	4 × 105	3 × 65
II.	— —	1 × 31	1 × 46	1 × 79
III.	1 × 19	1 × 30	1 × 42	1 × 43
IV.	— —	— —	1 × 29	2 × 97
V.	— —	1 × 31	1 × 29	1 × 36
VI.	3 × 84	2 × 62	— —	1 × 25
VII.	3 × 88	3 × 74	2 × 53	1 × 42

Žáci 5. tříd oceňují především kvality, jež vyjadřují jednak jejich obdiv pro výkony (především zájmového charakteru), jednak charakterizují osobnost z hlediska vnějších znaků (jsou ceněny síla, vzhled, hezká postava, štíhlá postava, účes, oblek, svaly, „srovnané“ tělo apod.). Teprve na dalších místech jsou hodnoceny osobní vlastnosti vzoru, a to především takové, které jsou nápadné a nevyžadují hlubší analýzu skutečnosti. Jsou to odvaha (nebojácnost) a statečnost (smělost, chrabrost, zmužilost, udatnost). Vysokého ocenění se dostává také smyslu pro spravedlnost.

Zvláštní soubor oceňovaných vlastností, který je specifický pro žáky 5. ročníků, představují vlastnosti spojené s hodnocením tzv. hodného nebo „vzorného“ žáka (nepere se, je poslušný, hodný, dobře se chová, je slušný, zdvořilý, vzorný apod.).

Poté následuje ocenění tzv. intelektuálních kvalit nebo výkonů (chytrý, rozumný, moudrý, zkušený, vědychtivý).

Postřehu těchto respondentů však unikají takové hodnoty, jejichž odhalení vyžaduje hlubší pohled na skutečnost. Proto se například „vytrvalost“ dostává v jejich hodnotovém žebříčku až do druhé desítky kvalit, zatímco u žáků obou posledních ročníků je na prvním místě a u žáků 6. ročníků, tedy po jednom roce vývoje, na místě pátém (ovšem při značně menším počtu jmenování než v nejvyšších třídách), proto mnohé z kvalit jmenované staršími žáky jsou ceněny minimálně nebo vůbec ne.

U žáků 6. tříd jsou v podstatě stejné tendence, ale dochází k určitému přesunu hodnot. Na prvním místě nejsou již hodnoty charakterizující výkon nebo vnější

jevovou stránku osobnosti, ale hodnoty charakterizující osobnost z morálního hlediska, i když přirozeně především v těch nejnapadnějších formách a projevech, jako jsou statečnost, odvaha k boji a jiné projevy ve výjimečných a mezních situacích. Statečnost všedního života je příliš nenápadná, než aby ji byli schopni v tomto věku postřehnout a ocenit.

V oblasti hodnot charakterizujících vzor z hlediska vnějších znaků upoutává tyto žáky především fyzická zdatnost; vzhled a úprava zevnějšku jsou poněkud odsunuty.

Nově se dostávají do popředí některé vlastnosti, které charakterizují osobnost z hlediska jejich vztahů k druhým lidem. Stejně úrovně hodnocení dosahují volní vlastnosti charakteru (vytrvalost, houževnatost, pevná vůle). Dále jsou hodnoceny intelektuální kvality — ve stejné míře jako vzhled a úprava zevnějšku. Teprve na konci první desítky hodnot jsou dovednosti a výkony (především ty, jež jsou charakteristické pro hrdiny dobrodružné četby, jako jsou jízda na koni, střelení lukem, střelení z pušky, rozdělování ohně, plížení apod.; dále výkony sportovní, zpěvácké a hudební).

Mimo první desítku hodnot jsou kvality vyjadřující vztah k práci (píle, láska k práci), přičemž u žáků 6. ročníků jde o práci v širším slova smyslu (u 5. ročníků šlo především o vztah k učení).

Pro skupinu starších žáků (8. a 9. ročníků) je charakteristický především přesun *hodnot ve prospěch těch, které jsou zaměřeny k podstatným stránkám zvolené osobnosti, což ukazuje na rostoucí schopnost analyzovat skutečnost a postupovat od vnější jevové stránky k pochopení vnitřních vztahů a závislostí a postřehnout tak řadu kvalit, které mladším žákům unikají.* Tento přesun ukazuje současně na stoupající smysl pro realitu. Tak například ve srovnání s mladšími žáky se velmi výrazně uplatňuje ocenění volních vlastností a vlastností vyjadřujících vztah k práci. Naproti tomu ustupují do pozadí kvality, které jsou spojovány s hvězdami hudebního nebe apod., kvality, jež jsou předmětem obdivu a výrazem zbožných, ale neuskutečnitelných přání.

Pro starší žáky je dále charakteristické, že *dochází ke změnám v obsahu pojmů.* Statečnost uváděná žákem 6. ročníku bývá

spojována se statečností Vinnetoua, zatímco u starších žáků jde již například o statečnost matky, která zůstala sama s dítětem apod. Tito žáci také oceňují *řadu nových hodnot*, jako jsou taktnost, zdvořilost, jemnost, pracovitost, pečlivost, přesnost, smysl pro krásu, gentlemanské jednání, šíře rozhledu a další vzdělávání, mnohostrannost zájmů, trpělivost, optimismus apod. S jinými hodnotami běžnými u mladších žáků se naproti tomu již nesetkáváme.

Podobně jako existují rozdíly v hodnocení mezi žáky 5. ročníků a 6. ročníků, existují i rozdíly mezi oběma posledními ročníky. Tak především u žáků 8. ročníků se tendence, které jsem uvedla jako charakteristické pro skupinu starších žáků, sice projevují, ale ještě ne tak výrazně, jako je tomu u jejich o rok starších spolužáků. Příklad: Obě skupiny uvádějí na prvním místě vytrvalost (houževnatost, pevná vůle), přičemž v 8. ročníku oceňuje tyto hodnoty 30 % žáků, ale v 9. třídě již přes 50 % žáků. Současně zde můžeme pozorovat dozrívání tendencí typických pro mladší žáky. Tak například ocenění hudebních výkonů je v 8. ročnících zastoupeno ještě v první desítkě hodnot (uvedlo je 16,7 %), o rok později se však již ocitají na konci hodnotového žebříčku.

Hodnotový žebříček žáků 8. ročníků začíná tedy oceněním volních rysů charakteru. Dále následují: intelektuální kvality; morální profil (z hlediska statečnosti vzoru); vlastnosti charakterizující osobnost z hlediska jejich vztahů k druhým lidem a k práci a z hlediska výkonů a dovedností (sportovních a hudebních). Na dalších místech jsou hodnoty spadající do oblasti mezilidských vztahů (ušlechtilost; smysl pro spravedlnost a pravdomluvnost) spolu s novým hodnocením morálního profilu.

U žáků 9. ročníků je pořadí hodnot i jejich frekvence poněkud odlišná. První místo patří volním vlastnostem. Dále jsou uváděny vztah k práci, intelektuální kvality, sportovní výkony, úspěchy dosažené v práci a učení, humánní vztahy, morální profil osobnosti (statečnost) a vztah k druhým (upřímnost a ušlechtilost, obětavost a nesobeckost).

Na počátku druhé desítky hodnot se nově objevuje sebeovládání (sebekázeň).

Úroveň zevšeobecnění pojmů jako předpoklad funkčnosti

Hodnoty fixované v hodnotovém žebříčku jsou výrazem určitého stupně rozvoje mravního vědomí žáka. Nám však v daném případě nejde jen o to zjistit úroveň mravního vědomí, ale i o to zjistit, *zda tyto hodnoty mohou aktivizovat žáka*. Jinými slovy, zda jsou schopné vyvolat stav, kdy obsah mravního vědomí přestává být poznátkovou záležitostí a stává se hybnou silou jednání, v jehož procesu se utváří *charakter osobnosti*.

Aby žák určitým způsobem jednal, potřebuje být mezi jiným motivován žádoucím směrem a mít modelovou situaci vhodného jednání. Oba tyto předpoklady vzor splňuje. Zaměřenost na objekt, který představuje soubor určitých cílových hodnot, je spojena s určitou emocionální atmosférou, s určitým napětím vynucujícím si jednání subjektu (Rubinštejn). Hodnoty, které vzor reprezentuje, jsou podloženy současně určitými modelovými situacemi. Při interpretaci hodnotového žebříčku se jaksi samozřejmě předpokládá, že tyto hodnoty (vyjádřené abstraktními pojmy) jsou již s konkrétní modelovou situací voleného vzoru svázány přinejmenším volně a že tudíž za těmito pojmy jsou již modelové situace reprezentující víceméně zobecněný model jednání, čili model *široké použitelnosti*.

Znakem skutečně zobecněné struktury je však právě její *funkční* použití. Tak jako se například v gramatice nespokojíme s tím, že žák je schopen verbálně definovat shodu podmětu s přísudkem, ale zvládnutí těchto pojmů posuzujeme podle toho, dovede-li příslušnou poučku uplatnit v praxi a vyvarovat se na základě její aplikace pravopisných chyb, nemůžeme dělat závěry o úrovni mravních pojmů a jejich funkčnosti pouze z faktu, že žák jimi v řeči běžně operuje. I zde je třeba — podobně jako v gramatice či v kterémkoli jiném oboru — doplnit statický pohled pohledem dynamickým. To znamená sledovat nejen to, že tyto pojmy tkví ve vědomí žáka, že zaujímají určitou pozici v jeho hodnotovém žebříčku, ale i míru jejich použitelnosti v praktickém jednání. *Ta je dána úrovní zevšeobecnění těchto pojmů* a objeví se, jakmile se nespokojíme s tím, že žák uvádí určité cílové hodnoty, ale vyžadujeme, aby sdělil, *zda se pokouší vzor nějakým způsobem následovat, případně co mu v tom brá-*

ní, čili jakmile doplníme statický pohled pohledem dynamickým. Analýza materiálu z tohoto hlediska přinesla zajímavé poznatky. Například žák, který oceňoval u špičkového sportovce jeho pevnou vůli a vytrvalost, končí svou práci nečekaně konstatováním, že ho nemůže následovat, protože u nich se lehká atletika nepěstuje. Pěstování pevné vůle a vytrvalosti je pro něho spjata s pěstováním lehké atletiky a mimo ni jako by již neexistovalo. Kdyby byl pojem vytrvalosti na vyšší úrovni zobecnění, jevila by se lehká atletika respondentovi jako jedna z mnoha možností. Málo zobecněná, a tedy i málo bohatá a členitá struktura, která vznikla v podstatě jen zobecněním situací stejného typu jako situace osobnosti vzoru, budí u žáků dojem, jako by bylo možno příslušnou vlastnost pěstovat pouze za týchž podmínek, za nichž ji vypěstoval vzor. Ostatní možnosti leží mimo zorný úhel jejich pohledu. Naproti tomu ti žáci, kteří dospěli k odhalení podstatné stránky „jevu“ špičkového sportovce a k bohatšímu a diferencovanějšímu pojmu vytrvalost na vyšší úrovni zobecnění, dospívají k poznání, že zvolený vzor mohou sledovat třeba bez lehké atletiky, a také z toho vyvozují závěry, tj. cvičí svou vůli při nejrůznějších příležitostech každodenního života.

Podobně je tomu i u jiných žáků. Tak například mnoho žáků oceňuje u Vinnetoua či jiných vzorů tohoto typu odvahu, statečnost, smysl pro spravedlnost, pravdomluvnost, pěkný vztah k lidem, boj za mír, boj za práva utlačených apod. a současně uvádějí překážky, které jim znemožňují takovými být — že onen vzor žil v jiné době, v jiné společnosti, na jiném místě „naší planety“, že byl příslušníkem jiné rasy, že nežijí na prérii mezi Indiány, že nemají koně, tomahawk apod. Odvaha, statečnost, smysl pro spravedlnost, pěkný vztah k lidem a další vlastnosti jsou zde chápány v úzké souvislosti nejen s konkrétní osobou, ale i s konkrétními životními situacemi a činy, a dokonce i s různými vnějšími znaky, jako jsou oblek apod. Pěstování uváděných vlastností je odtržené od normálního každodenního života.

Některým respondentkám se jako překážka následování jeví to, že vzor je jiného pohlaví, i v případě, že jde o vlastnosti nespescifické, obecně lidské. Tak například žákyně 8. ročníku (1403) oceňuje u svého vzoru spolehlivost, houževnatost,

poctivost, výbornou povahu. ale jako překážku následování uvádí, že „je to muž“.

Někdy dochází přímo k převrácenému pohledu na dosažitelnost hodnot. Hodnoty, které objektivně vzato vyžadují většího usilí, jsou považovány za lehčí dosažitelné. Tak například žákyně, která volila Nšo-či jako vzor (D-129-6. ročník), u něhož cenila svědomitost, obětavost, upřímnost, milé chování a úpravu zevnějšku, dospívá k závěru: „... musím si nechat narůst dlouhé vlasy a snažit se, abych byla svědomitá, protože když se nemohu podobat té osobě podobou a oblečením, ať se jí podobám alespoň povahou...“

Uvedené příklady svědčí o tom, že pojmy, které se nám jeví při uplatnění statického hlediska jako zevšeobecněné (odvaha, statečnost, vytrvalost apod.), *nemají ve skutečnosti úroveň plně zevšeobecněných pojmů, a tudíž nemohou být široce a pohotově uplatňovány v různých situacích.*

Část těchto pojmů, zejména těch, s nimiž operují mladší žáci, je *abstraktní pouze formálně*. Takové pojmy nebyly zřejmě odvozeny z vnímavé skutečnosti, *ale jejich zdrojem bylo slovo*. Tak jako žáci přejímají zvenčí různé mravní normy a pravidla, které se teprve později zvnitřňují tou měrou, jakou roste životní zkušenost žáka, přejímají obdobně i mravní pojmy. Tyto „abstraktní“ pojmy jsou chápány globálně a nemohou být žákovi vodítkem v konkrétním jednání. Podobně je tomu s pojmy, které vznikají na základě zobecnění nedostatečného množství případů. Pojmy na této úrovni zobecnění a abstrakce zůstávají jakoby „zablokované“ v těch konkrétních situacích, v nichž se vytvářely, což má praktické důsledky v omezené aktivitě žáka. Respondent vyzbrojený mravními pojmy této úrovně zobecnění není schopen najít cestu k jejich realizaci ve všedním životě. Má-li sám oceňované hodnoty realizovat, hledá nutně analogické nebo totožné situace, v nichž by mohl jednat podle vzoru. A protože takové situace buď nejsou možné, nebo si respondent uvědomuje, že na ně ještě nedorostl, reaguje různě. Jedním z řešení je, že se vzdává možnosti vzor následovat buď vůbec, nebo vyhledává náhradní způsoby (např. ve hře, kde má možnost si vytvořit analogické podmínky). Naproti tomu ti respondenti, kteří si vytvořili pojmy na vyšší úrovni zobecnění, hledají možnost následování vzoru v situa-

cích na vzoru samém již bezprostředně nezávislých, tedy ve všedním, každodenním životě.

Zobecněné struktury otvírají tedy v teoretickém smyslu slova cestu k následování vzoru v jeho jednání, v jeho mravní aktivitě. V teoretickém smyslu proto, že — jak je všeobecně známo — mravní aktivita není závislá jen na úrovni poznání, ale i na dalších faktorech subjektivně objektivního rázu. Praktické řešení problému závisí na tom, do jaké míry jsme ochotni vidět tyto otázky *komplexně*, ve vzájemných vztazích a souvislostech s ostatními problémy (např. ve vztahu k vytváření žádoucích návyků, k rozvíjení mravních citů, k vytváření určitého stylu života žáka, k rozvíjení jeho aktivity apod.).

Závěr

Analýza výzkumného materiálu ukázala, že hodnoty vyjádřené abstraktními pojmy a fixované v hodnotovém žebříčku nereprezentují ještě většinou modely jednání na stejné úrovni zobecnění — a tudíž široce použitelné —, jež by umožnily žákům usilovat o dosažení oněch hodnot v podmínkách jejich každodenního života. Jakmile uplatníme dynamické hledisko, objevíme, že aktivita žáků je jakoby „zablokována“ v konkrétních modelech jednání. To, že žák je schopen reflektovat hodnoty v abstraktní podobě, neznamená tedy ještě, že dotyčné soubory hodnot reprezentují odpovídající modely jednání, jak se můžeme domnívat, omezíme-li se pouze na statickou rovinu poznání. Statika (uznávání) a dynamika (uplatňování) hodnot jsou dvě různé roviny poznání.

Literatura

- [1] Arjamov I. J., *Věkové zvláštnosti dětí*, Praha 1956.
- [2] Barnes E., *Studies in Education II*, Philadelphia 1902.
- [3] Bláha I. A., *Sociologie dětství*, Brno 1948, 4. vydání.
- [4] Bühler Ch., *Das Seelenleben des Jugendlichen*, Jena 1929, 5. vydání.
- [5] Bühler Ch., *Kindheit und Jugend*, Leipzig 1931.
- [6] Claessens D., *Familie und Wertsystem*, Berlin 1967.
- [7] Fürstenau P., *Soziologie der Kindheit*, Heidelberg 1971.
- [8] Jurčo M., *Utvárňanie poznávacích procesov a schopností u dieťaťa*, Bratislava 1964.
- [9] Kozakiewicz M., *Záhadná generace (mýty a skutečnost)*, Praha 1968.

- [10] Leppin Z., *O některých otevřených problémech marxistické axiologie*, Praha 1968.
- [11] Miller N. E., Dollard J., *Social Learning and Imitation*, New Hawen 1941.
- [12] Nakonečný M., *Sociální psychologie*, Praha 1970.
- [13] Oerter R., *Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit*, München — Basel 1966.
- [14] Příhoda V., *Ontogenese lidské psychiky I. a II. díl*, Praha 1967.
- [15] Rempelin H., *Psychologie der Persönlichkeit*, München — Basel 1950.
- [16] Rubínštein L. S., *Bytí a vědomí*, Praha 1961.
- [17] Rubínštein L. S., *Základy obecné psychologie*, Praha 1964.
- [18] Sborník *Młodzież epoki przemian*, Warszawa 1965.
- [19] Sborník *Voprosy psichologii ličnosti škol'nika*, Moskva 1961.
- [20] Skořepa M., *Puberta*, Praha 1940.
- [21] Spranger E., *Vom Umgang mit sich selbst*, Universitas 1954.
- [22] Szczepański J., *Základní sociologické pojmy*, Praha 1966 (1969 vydání pro vnitřní potřebu pracovníků VA AZ).
- [23] Tardy V., *Psychologie dítěte a dospívající mládeže*, Praha 1955.
- [24] Thomae H., *Das Problem der seelischen Reifung bei Jugendlichen in dieser Zeit*, Göttingen 1962.

Резюме

Новакова Е.: Ценностная лестница подростков как статическое и динамическое явления

Фундаментальным исследованием, на основе которого ценностная лестница была выведена, является исследование примеров и идеалов чешского ученика, осуществленное у 2108 школьников и учеников 5—9 класса основной девятилетней школы (11—15 лет). С этой точки зрения подверглось анализу всегда 150 работ 5—6 класса (группа школьников) и 8—9 класса (группа учеников), следовательно, всего 600 работ. Анализ дал возможность составить ценностную лестницу, которая показывает ценностную ориентацию подростков учеников и открывает изменения, которые в течение этого периода происходят.

Из ценностной лестницы можно вывести:

1. Школьники в согласии с общим уровнем психического развития прежде всего ориентируются на такие ценности, которые в эмоциональном отношении привлекательны, в достаточной мере выразительны, даже бросающиеся в глаза, так что они не требуют более глубокого анализа действительности. Эта основная ценностная установка их приводит к предпочтению внешней, на поверхность проявляющей себя стороны личности и ее действий, умений, или же ее общественного положения и осуществления. Из остальных свойств высоко ценятся те, которые находятся в гармонии с общим стремлением этих школьников, т. е. прежде всего

свойства в достаточной мере выразительные и непроблематичные, какими являются мужество, смелость, чувство справедливости. Оценка волевых черт характера и связанных с отношением к работе ценностей относится к вторичным явлениям.

2. Центр тяжести оценки учеников находится в ценностях, требующих более глубокого анализа действительности и более развитых оценивающих суждений. На их оценку существенным образом воздействуют положения, в которые они попадают в конце своего посещения школы (столкновение с запросами «мира» в виде требований, обуславливающих их принятие в учебу или в школу высшей степени). Эта действительность проявляется в оценке прежде всего тем, что они начинают в повышенной мере оценивать в первую очередь те области ценностей, которые соответствуют их основному жизненному положению (подчеркивание волевых свойств личности как основное условие их жизненных успехов и внимание к ценностям, выражающим отношение к труду).

Следующей задачей исследования было установить, являются ли указанные ценности предпосылкой того, чтобы активизировать ученика. Поэтому проверялось, представляют ли выраженные абстрактными понятиями ценности модели поведения на одинаковом уровне абстракции, так как единственно модели достаточно обобщенные широко применимы. Анализ высказываний показал, что ценности, указываемые в ценностной лестнице — особенно у школьников — в большинстве случаев еще не имеют качества вполне обобщенных понятий, как это на первый взгляд кажется. В таких случаях ученики прежде всего видят в них конкретную образцовую ситуацию примера и поэтому возможность достичь указанных целевых ценности они ищут в ситуациях аналогичных тому, что переживает их пример, а не в условиях собственной обывательной жизни. Только в конце этого возрастного периода указанные ценности представляют модельные ситуации на высшем уровне обобщения, и, таким образом, более широко применимые.

Summary

Nováková E.: Value Scale of Adolescents as a Static and Dynamic Phenomenon

The basic research from which the value scale has been derived is that into models and ideals of the Czech pupil carried out with 2108 pupils of the 5th—9th classes of the Elementary Nine-year School (aged 11—15 years). One of the research tasks was to ascertain these pupils' value orientation. From this point of view, always 150 works of the 5th and the 6th class pupils (group of younger pupils) and of the 8th and the 9th class pupils (group of older pupils) — i. e. altogether 600 works — were subjected to analysis. On the basis of this analysis, it was possible to construct a value scale showing the value orientation of adolescent pupils and revealing the changes occurring in this period.

The following conclusions may be drawn from this value scale:

1. In accordance with the general level of mental development, the younger pupils are orientated mainly to such values which are emotionally attractive and sufficiently expressive or conspicuous so that they do not require any deeper analysis of reality. This basic value attitude leads them to give preference to exterior phenomenal aspects of the personality and its achievements, skills or social position and assertion. From the other qualities, those are highly appreciated that are in harmony with the general tendency of these pupils — i. e., first of all, qualities sufficiently conspicuous and unquestionable, such as bravery, courage, sense for justice. The appreciation of volitional features of the character and values connected with the relation to work belong to the phenomena which are of secondary importance for them.

2. As regards the valuation of elder pupils, the centre of gravity lies in the values requiring a deeper analysis of reality and more developed value judgements. Their valuation is substantially influenced by the situation in which they find themselves at the end of their school attendance (confrontation with the demands of the "world" in the form of claims conditioning their being admitted to apprenticeship or to schools of a higher type). As regards valuation, this fact ma-

nifests itself first of all in that they begin increasingly to evaluate those areas of values that correspond to their fundamental life situation (emphasis laid on the volitional qualities of the personality as the basic conditions of their success in life and attention paid to the values expressing the relation to work).

A further research task was to ascertain whether the mentioned values are apt to activate the pupil. For this reason it has been verified whether the values expressed by abstract concepts represent models of action on the same level of abstraction, for it is only the sufficiently generalized models that are widely applicable. The analysis of the responses has shown that, as a rule, the values mentioned in the value scale — especially with the younger pupils — do not yet possess the quality of fully generalized concepts, as it appears at first sight. In such cases, the pupils mostly see beyond them a concrete model situation of the ideal; they therefore seek the possibility of attaining the mentioned goal values in situations analogous to those experienced by the model and not in the conditions of their own everyday life. It is only at the end of this period of age that the introduced values represent model situations on a higher level of generalization which, consequently, are also more widely applicable.