

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

2009

Dagmar Červenková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Dagmar Červenková**

**Vnitřní a vnější determinanty morálního vývoje u dítěte**

Internal and External Determinants of the Child's Moral  
Development

Praha, 2009

vedoucí práce:

PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Ráda bych poděkovala především vedoucí této práce PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za její věcné připomínky a nasměrování na některé části odborné literatury. Dík patří také všem odborníkům, kteří se problematikou morálky zabývali či zabývají, a to nejen proto, že bez jejich myšlenek, teorií či výzkumů by tato práce nemohla vzniknout. Mám na mysli zejména jejich celospolečenský přínos.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

29. 7. 2009

Dagmar Červenková

# OBSAH

ANOTACE .....	7
ANNOTATION .....	8
<b>1. ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>2. ZÁKLADNÍ KATEGORIE A POJMY V OBLASTI MORÁLKY .....</b>	<b>10</b>
2.1 Úvod a vymezení pojmu morálka .....	10
2.2 Pojem hodnota a kategorizace hodnot .....	12
2.3 Charakter.....	13
2.4 Altruismus a prosociální chování .....	14
<b>3. TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE .....</b>	<b>15</b>
3.1 Psychoanalytická teorie morálního vývoje .....	15
3.2 Teorie sociálního učení .....	17
3.3 Kognitivní teorie morálního vývoje podle Piageta .....	18
3.4 Kohlbergova teorie morálního vývoje .....	20
3.4.1 Stadia morálního vývoje .....	20
3.4.2 Morální dilema - Heinzovo dilema .....	23
3.5 Kritika Kohlbergova pojetí morálního vývoje .....	25
<b>4. VNITŘNÍ DETERMINANTY MORÁLNÍHO VÝVOJE .....</b>	<b>27</b>
4.1 Inteligence a morální vývoj .....	27
4.2 Psychické procesy, morální usuzování versus morální jednání.....	28
4.3 Motivace .....	30
4.4 Svědomí .....	31
4.5 Odlišnost pohlaví a morální vývoj.....	32
<b>5. VNĚJŠÍ DETERMINANTY MORÁLNÍHO VÝVOJE .....</b>	<b>34</b>
5.1 Sociální situace a morální vývoj .....	34
5.2 Rodina, role matky a otce .....	35
5.3 Škola a role učitele.....	36

<b>6. VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ DETERMINANTY V PEDAGOGICKÉM KONTEXTU.....</b>	<b>38</b>
6.1 Mravní výchova – obsah, cíle a metody .....	38
6.2 Mravní výchova a její zakotvení v RVP .....	42
6.3 Projekty a přístupy v mravní výuce .....	47
<b>7. ZÁVĚR .....</b>	<b>52</b>
<b>8. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>53</b>

## **Anotace**

Hlavním cílem této práce je popis vnitřních a vnějších činitelů, které ovlivňují morální vývoj dítěte. V úvodní kapitole je vymezen pojem morálka a další základní pojmy související s tématem této práce: hodnoty a jejich kategorizace, charakter, altruismus a prosociální chování. Další část popisuje důležité teorie morálního vývoje. Největší pozornost je věnována Kohlbergově teorii morálního vývoje. Kapitola Vnitřní determinanty morálního vývoje je zaměřena na následující psychické kategorie: inteligenci, morální usuzování, morální jednání a motivaci. Navazující podkapitola předkládá různá pojetí pojmu svědomí. V závěru kapitoly je uvedena odlišnost morálního usuzování u žen a mužů. V kapitole Vnější determinanty morálního vývoje je pozornost věnována klíčovým sociálním faktorům. Jedná se především o prostředí rodiny a školy. V úvodu kapitoly je vymezen pojem sociální situace, který je při výzkumu vnějších činitelů účinným metodologickým přínosem. Dále se tato práce zabývá mravní výchovou, jejím obsahem, metodami a cíli. Snaží se upozornit na ty části Rámcového vzdělávacího programu, které s mravní výchovou souvisejí. Na závěr jsou předloženy některé projekty a přístupy zabývající se mravní výchovou.

Klíčová slova: altruismus, hodnoty, charakter, morálka, morální jednání, morální vývoj, mravní výchova, prosociální chování, svědomí, vnější determinanty, vnitřní determinanty.

## **Annotation**

The main goal of this work is to describe both the internal and external determinants which influence a child's moral development. In the introductory chapter, the term morality is defined, as well as are other terms connected with the topic of this work: values and their classification, good character, selflessness and social behaviour. In the following parts important moral developmental theories are described. Special attention is given to Kohlberg's moral developmental theory. The chapter called Internal Determinants of Child's Moral Development deals with the psychological categories of intelligence, moral reasoning, moral action and motivation. Its subsection presents the various definitions of the term conscience. At the end of the chapter, the difference of moral reasoning between women and men is stated. The following chapter External Determinants of Child's Moral Development focuses on key social factors – the influence of family and school environment being the most important one. At the beginning the term social situation is described as it is a very effective methodological tool in the research of external determinants. This work also deals with moral education, its content, methods and aims. It often refers to the parts of the Framework Education Programme which are relevant to moral education. In conclusion there are presented some projects and approaches to moral education.

Key words: selflessness, values, good character, morality, moral action, moral development, moral education, social behaviour, conscience, external determinants, internal determinants.



# 1. Úvod

Ve své práci jsem se rozhodla zabývat tématem morálky. Jejím cílem je na základě prostudované literatury popsat vnitřní a vnější činitele, které se podílejí na utváření morálky u dítěte a poukázat na spletitost procesu morálního rozvoje osobnosti. Toto téma považuji za velmi závažné a aktuální v jakékoliv době. Myslím si, že rozvoj morálního vědomí jedince a hodnot je základem pro zralou osobnost.

V úvodní kapitole vymezuji pojem morálka a další základní pojmy, které souvisejí s tématem práce a které také dále používám.

Následuje část zaměřená na popis důležitých teorií morálního vývoje. Nejvíce pozornosti věnuji Kohlbergově teorii morálního vývoje, která je stále považována za nevlivnější teorii v oblasti morálky a dala základ pro další výzkumy.

V další kapitole se věnuji vnitřním činitelům, jež se podílejí na utváření morálky. K vnitřním faktorům podmiňujícím morální rozvoj řadím dle J. Piageta intelektuální růst. Dále se zabývám psychickými procesy a vztahem mezi morálním usuzováním a morálním jednáním. Následují podkapitoly o motivaci k morální vyspělosti a svědomí, o němž tak často v souvislosti s dobrým či špatným jednáním slycháváme. Na závěr této kapitoly uvádím odlišnost morálního usuzování u žen a mužů.

V předposlední kapitole se snažím zmapovat vnější činitele, které jsou považovány za klíčové při vývoji osobnosti. Vycházím z pojmu sociální situace, který je v této problematice po stránce metodologické velkým přínosem. Dále se zabývám rodinou a rolí rodičů. Vliv rodiny pokládám za klíčový. Škola jako další instituce má však na žáka také neméně významný vliv. Pozornost je však věnována zejména roli učitele.

Poslední podkapitola je zaměřena na vnitřní a vnější činitele v pedagogickém kontextu. Nejprve vymezuji mravní výchovu uvedením jejích cílů, obsahu a metod. Dále se snažím postihnout ty části dokumentu Rámcový vzdělávací program, v nichž je mravní výchově věnována pozornost. V závěru celé kapitoly uvádím několik projektů či přístupů v oblasti mravní výuky.

Věřím, že tato bakalářská práce bude pro čtenáře a zájemce o problematiku morálky a jejího vývoje přínosná. Pokud ano, pak bude její autorka nesmírně potěšena.

## 2. Základní kategorie a pojmy v oblasti morálky

### 2.1 Úvod a vymezení pojmu morálka

Pojem morálka není snadno definovatelný. Připadá mi srozumitelné rozdělení pojmu na dvě stránky tak, jak bylo navrženo filozofem Fichtem: na stránku subjektivní - vnitřně zastávané osobní zásady chování - a stránku objektivní - postoje a chování obecně kladně hodnocené skupinou, k níž jedinec patří (FONTANA 2003, s. 232). Morálka pochází z latinského slova *moralitas* a je často definována jako „*soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídicích chování a jednání lidí dané společnosti nebo dané skupiny. Mravní kodex lze pak chápat jako vnitřní víru a přesvědčení, nebo jako vnější principy vyžadované společností*“ (HARTL 2000, s. 327).

Otázkami, co je dobro a co je zlo, jaké jednání je morální a jaké nemorální, se filozofie zabývá od začátků svého vzniku. Kučerová píše (KUČEROVÁ 1992, s. 11), že dobro bylo hledáno v řádu kognitivním – dobro jako vědění, v řádu eudaimonistickém – dobro jako blaženost, v řádu hédonistickém – dobro jako rozkoš, v řádu utilitárním – dobro jako užitek, v řádu sociálním – dobro jako láska k bližnímu, v řádu estetickém – dobro jako harmonie.

Wilson vyslovuje přesvědčení, že bez ohledu na veškeré války, zločiny, závist, fanatismus a pronásledování jiných, nacházíme v sobě stále přirozené nadání odlišit dobro a zlo, které se projevuje nejen touhou po chvále, po čestném jednání, ale i po výhodných ujednáních, po cti stejně jako po získání výhod (Wilson in VACEK 2000, s. 6).

V této práci se zaměřím spíše na psychologické hledisko pojetí morálky, které se více než kategoriemi dobra a zla zabývá jejich projevy ve společnosti. Již v úvodu jsem uvedla, že se snažím upozornit na vnitřní a vnější činitele, které se podílejí na rozvoji morálky u jedince. Mnozí odborníci se zabývali či zabývají výzkumem, proč se pojetí morálky liší nejen mezi kulturami, ale i mezi příslušníky jedné kultury. Teorie morálního vývoje upozorňují na fakt, že existují rozdíly způsobené nejenom tím, v jakém prostředí jsme vyrostli, v jakém se pohybujeme a s jakými normami jsme přišli do styku, ale také například pohlavím.

Vacek (VACEK 2000, s. 8-9) ve své knize *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech* pokládá tři základní obecné otázky, které však zároveň souvisejí s morálním vývojem: V čem jsou si všichni lidé podobní (problém univerzálnosti ve vývoji)? V čem jsou si někteří lidé podobní (problém skupinové podobnosti a kulturních odlišností)? A v čem je každý jednatel unikátní (problém individuálních odlišností)? V kontextu s těmito otázkami uvádí čtyři psychologické teorie morálního vývoje. Každá z nich se pokouší odpovědět na některou z výše položených otázek. První koncepcí je psychoanalytická teorie

(Freud), která se spolu s teorií sociálního učení (Bandura) zabývá především problematikou skupiny a individuálními odlišnostmi. Otázku univerzálnosti ve vývoji se snaží zodpovědět kognitivně vývojová teorie (Piaget, Kohlberg). Výše uvedené teorie morálního vývoje jsou popsány v druhé kapitole.

V této kapitole jsem se zaměřila na definování pojmů, které jsou pro interpretaci otázek souvisejících s morálkou a morálním chováním nezbytné. Jde o následující pojmy: hodnota, charakter, altruismus a prosociální chování.

## 2.2 Pojem hodnota a kategorizace hodnot

Pojem hodnota bývá vymezen nejrozličnějším způsobem. Vacek (VACEK 2008, s. 101) vychází z definice uvedené v Ottově všeobecné encyklopedii, kde se uvádí, že jde o „*obecný pojem pro ocenění čehokoli ve smyslu materiálním i duchovním.*” V podstatě za hodnotu dle Vacka může být považováno vše, co dává světu smysl, třeba lidské skutky, a co umožňuje člověku základní (hodnotovou) orientaci ve světě.

Studiem hodnot se zabývá filozofický obor *axiologie* (z řec. *axia* – hodnota, *logos* - slovo), který zkoumá otázky týkající se vzniku, fungování a proměny morálních, estetických, ekonomických, náboženských a politických hodnot (ibidem).

Každý člověk má svůj systém hodnot. Není úplně jednoduché formulovat, které hodnoty a v jakém pořadí je člověk uznává. Hodnotový systém by měl dle Homoly (Homola in VACEK 2008, s. 102) odpovídat následujícím třem požadavkům:

- Musí být vnitřně celistvý, v souladu s celou osobností i dalšími jejími charakteristikami.
- Má být realistický a do určité míry i dynamický.
- Měl by jedinci přinášet uspokojení.

S. Kučerová (KUČEROVÁ 1996, s. 72–73) rozlišuje hodnoty na *přírodní* (ty dále dělí na *vitální* a *sociální*), *civilizační* a *duchovní*. Přírodní hodnoty ve vitální podobě jsou výrazem snahy po prosazení, udržení a rozvinutí života organismu jako jedince i jako druhu. Sociální hodnoty mají základ v přírodou daném vztahu člověka k druhým lidem i k sobě samému. Civilizační hodnoty vyplývají ze způsobu organizace lidské společnosti – např. vývoj řeči, písma, vědy, techniky, ekonomie, státoprávního uspořádání apod.). Duchovní hodnoty se podle Kučerové tvoří v „*okruzích jako je sebeřízení (morálka a mravnost), sebevýraz (formování podle zákonů krásy a umění) a sebereflexe (světový životní názor, náboženství, filozofie).*“

Do individuální struktury hodnot se promítá pohlaví jedince, jeho věk, rodinné zázemí, dosažené vzdělání, profese apod. Hodnoty společnosti by měly být v souladu s obecnými ideály společnosti. Pokud tomu tak není, dochází k deformaci hodnotového působení na celou společnost. Extrémem je rezignace na předávání hodnot, „*respektive její relativizace ve jménu jakési pseudosvobody jedince. K takové krajnosti se přibližuje doba postmoderny, orientovaná na bezbřehou a ničím neomezovanou spotřebu*“ (VACEK 2008, s. 103). S myšlenkou výše uvedenou se plně ztotožňuji.

## 2.3 Charakter

V souvislosti s morálkou a hodnotami je velmi často zmiňován také pojem charakter. Pojetí charakteru nebývá jednotné. Dá se říci, že je to soubor podstatných a neměnných rysů, které určují jedince. Charakter je komplexní subsystém struktury osobnosti související s temperamentem. Charakterová složka se podílí na chování a jednání jedince k ostatním lidem. Charakter se odvíjí mj. od vytrvalosti, sebeovládání, vztahu k sobě, svědomí. Charakter má složku poznávací, motivačně-emoční a také záleží na sociálních dovednostech.

Hartl (HARTL 2000, s. 207) uvádí hned několik definic vytvořených odborníky. Například dle Allporta je charakter *“eticky zhodnocená osobnost, která se projevuje ve vztazích zejména k lidem, práci, k sobě samému, k životním překážkám, přírodě. Struktura charakteru je závislá na pevnosti či pružnosti vazeb jednotlivých vlastností, postojů a hodnot.”*

V zahraniční literatuře se uvádí několik komplexních projektů či programů<sup>1</sup> usilujících o výchovu charakteru – resp. mravních a charakterových vlastností osobnosti vychovávaného k formulování jeho hodnot a postojů či světonázoru a zahrnuje samozřejmě i formování jeho vnějších projevů - chování (VACEK 2008, s. 111).

---

<sup>1</sup> V podkapitole Projekty a přístupy v mravní výuce uvádím projekt výchovy k charakteru a projekt Etická výchova k charakteru a prosociálnosti.

## 2.4 Altruismus a prosociální chování

Altruismem a problematikou prosociálního chování se zabývá řada odborníků. Samozřejmě jsou úzce spojeny s pojmy charakter či morálka. V odborné literatuře se nachází řada definic. Například Reichelová a Baranová altruismus chápou jako „*tendenci jednat tak, aby došlo ke zvýšení celkové pohody jiné osoby, přičemž chování nepřináší žádný zjevný prospěch aktérovi, ale často si od něho vyžaduje určitou obět*“ (Reichelová a Baranová in VACEK 2000, s. 44). Zatímco Wilson altruismus definuje jako „*sebedestruktivní jednání zaměřené na užitek druhých*“ (Wilson in VACEK 2000, s. 44). I když slovo destruktivní vyvolává určité pochybnosti, jeho výklad směřuje do dimenze oběti a příp. sebepoškozování jedince, které v některých případech nejsou vyloučené.

Vědci zkoumají nejen vznik altruistického chování, ale i míru altruistických projevů u různých věkových skupin – zejména dětských. Např. Hoffman hledal spojitost mezi altruistickým chováním a vztahem rodič-dítě. Zjistil, že „altruistické děti“ mají alespoň jednoho z rodičů (často stejného pohlaví), který se projevuje altruisticky, dítě má tedy v tomto směru vzor (VACEK 2008, s. 77).

Výše zmíněné odbornice Reichelová a Baranová označují za prosociální chování takové, které „přináší užitek jiným“ (Reichelová a Baranová in VACEK 2008, s. 77). Výskyt prosociálního chování je signálem správně orientovaného morálního rozvoje. Takové chování má podobu soucítění, spoluúčasti, solidarity až po aktivní pomoc potřebnému. Podpora a rozvoj prosociálního chování žáků by měly být základní snahou každého pedagoga (VACEK 2008, s. 77).

Obávám se, že dnešní společnost apeluje spíše na rozvoj soutěživosti, podporuje výkonnost jedince v jakémkoliv směru. Rodiče mají na samotné děti často vysoké nároky. Každodenně své potomky srovnávají s ostatními. I u pedagogů jsou oblíbenějšími žáky spíše jedinci výkonnější, s lepším prospěchem, tedy mohlo by se říci jedinci bezproblémoví. Uvědomuji si, že je velice obtížné vést vlastní děti k prosociálnímu chování. Často se mohou rodiče obávat jejich nesebeprosazení v osobním či profesním životě. Myslím si však, že je možné vychovat „zdravě“ sebevědomého jedince, který umí řešit problémy, ale zároveň má v sobě zažitě slušné způsoby chování a rozpozná, kdy je důležité a dobré druhému pomoci.

### 3. Teorie morálního vývoje

#### 3.1 Psychoanalytická teorie morálního vývoje

Freudova teorie osobnosti a morálního vývoje je jednou z raných teorií, které obohatily výklad morálky a morálního vývoje. Podle Freuda byly v lidské prehistorii rodinné vztahy charakterizované násilím a krutým soupeřením mezi otci a syny v boji o moc v rodinném společenství a v přístupu k ženským členkám kmene. Vzpomínky na tyto události jsou dle Vacka (VACEK 2000, s. 9) určitým způsobem zakódovány v tzv. paměti lidského rodu. V nejhlubších úrovních podvědomí mají lidé uloženy ambivalentní pocity: nenávisť a respekt ke svým otcům a incestní touhu ke svým matkám (u dívek obdobně v opačné variantě). Tím se dostáváme k pojmům “Oidipovský komplex” a “Elektrín komplex”. Chlapci se identifikují se svými otci na základě respektu a náklonnosti, se svými matkami pak na základě strachu z jejich ztráty. Internalizované a ne plně dítětem uvědomované představy rodičů se v jeho psychice zakotvují jako superego, které se tak stává nikoli pouhou sbírkou rodičovských zákazů a příkazů, ale samostatnou součástí duševního života člověka. Ten je podle Freuda začne vnímat jako hlas svědomí nebo jako svůj pečlivě formulovaný soubor morálních zásad, který na něj působí na úrovni subjektivní i objektivní (FONANA 2003, s. 233).

Freud se domníval, že příliš rozvinuté superego může vést k duševním problémům, jako je nadměrné prožívání viny a pocitů osobní nedostatečnosti a bezcennosti. V krajních případech může docházet i k těžkým neurózám. Nicméně bez existence superego by se dítě chovalo správně pouze za přítomnosti rodičů nebo jiných dospělých, kteří dobré chování zpevňují. Pokud by odhalení nesprávného chování bylo nepravděpodobné (např. nepřítomností dospělých), cítilo by dítě naprostou volnost řídit se svými sobeckými zájmy bez ohledu na to, jaké by daná situace měla důsledky pro ostatní. Freudovy názory jsou dnes značně kritizovány. Myslím si však, že přínosná je Freudova myšlenka utváření superego jako vznik dvou odlišných složek. Těmi jsou svědomí vyvolávající pocity viny, když jednají nesprávně (ekvivalent trestajícího rodiče), a ego-ideál, který poskytuje pocity uspokojení, když si dítě počíná správně (ekvivalent odměňujícího rodiče) (ibidem).

Freudův model morálního vývoje se možná může jevit jako zjednodušující. Zároveň však nabízí některé impulsy, které nejsou obecně doceněny. K takovým případům mohou patřit konflikty mezi otci a syny a mezi matkami a dcerami. Ty považuje Vacek (VACEK 2000, s. 10) v jistém smyslu za nevyhnutelné. Takovéto konflikty mají svůj základ v našem nevědomí. Ti, kteří nemají dostatečně rozvinuté superego (například z důvodu absence otce), budou pravděpodobně odmítaví k autoritám. Naopak u lidí se silným superego může dojít k

přehnaným pocitům viny. Přestože psychoanalytická teorie poskytuje jistý základ pro morální výchovu, její aplikace do výchovné oblasti nejsou snadné. Zároveň se psychoanalytické vývody obtížně empiricky ověřují. Určité závěry tu však jsou. Např. Sears, Maccoby a Levin zjistili, že s větším pocitem viny se setkali u dětí, jejichž vztahy s rodiči byly relativně intenzivní a pevné. Děti byly trestány spíše psychicky než fyzicky. (Např.: Maminka tě nebude mít ráda, když nebudeš poslušný.) Výchova praktikovaná rodiči těchto dětí byla zásadová a konzistentní (ibidem).

Myslím si, že Freudův model superego je užitečnou představou o tom, co se může dít v duševním životě dětí, když se v nich rozvíjí smysl pro morálku.



### 3.2 Teorie sociálního učení

Představitelé teorie sociálního učení (např. Bandura, Mischel) nesdílejí názor s psychoanalytiky (a dalšími zástupci hlubinné psychologie), kteří vysvětlují morální chování pomocí existujících struktur v psychice (superego). Zastánci sociálního učení poukazují na vliv situačních faktorů na morální chování. Teorie sociálního učení klade velký důraz na sociální podmiňování (odměňování a trestání). *“Učíme se to, co je odměňováno nebo trestáno a naše budoucí jednání jsou řízena naším očekáváním odměny nebo trestu.”* (VACEK 2000, s. 11)

Podle Bandury si lidé vytvářejí představy o způsobech chování, které jim umožní dosáhnout stanovených cílů. Většina toho, co se učíme, je na základě příkladu, pozorování druhých a také sledováním následků jejich chování. Neučíme se tedy pouze chování, ale i pravidla tvořící základ tohoto chování, na jejichž základě můžeme uskutečnit nová jednání i za změněných okolností.

Vacek (VACEK 2000, s. 12) uvádí pět znaků charakterizujících koncepci morálního vývoje podle teorie sociálního učení:

- Morální učení je nerozlišitelné od jiných druhů učení.
- Morální vývoj se neprojevuje jinak než učením morálního chování. Morální zralost se liší od nezralosti individuálně množstvím reakcí, které se daný člověk naučil.
- Teorie sociálního učení implicitně zaujímá extrémní pozici morálního relativizmu.<sup>2</sup>
- Ačkoliv termíny “odměna”, “posílení” a “trest” jsou základními elementy v teorii sociálního učení, nejsou nikde definovány.
- Teorie sociálního učení je primárně zaměřena, na rozdíl od psychoanalýzy a tradiční teorie osobnosti, na proces morálního vývoje (vysvětluje, jak je morální jednání osvojováno). Teorie osobnosti se zabývá spíše tím, co je učeno (zaměření na obsah).

---

<sup>2</sup> Mravní hodnocení stejného jednání v různých dobách nebo společnostech se mezi sebou liší. Může být užitečným varováním před přílišnou jistotou, že vždy a všude víme, jak máme jednat a jak ne.

### 3.3 Kognitivní teorie morálního vývoje podle Piageta

Jean Piaget pozoroval změny v úrovni morálního usuzování projevovaného v průběhu toho, jak procházejí stádii kognitivního vývoje. „Morální úsudek“ je podle Piageta způsob, jak děti posuzují morální pravidla, jak je aplikují na různé situace a jak chápou spravedlnost (FONTANA 2003, s. 233). Domníval se, že si děti pravidla osvojují spontánně bez vlivu odměn a trestů (VACEK 2000, s. 13).

Piaget vychází ze skutečnosti, že tak, jak se děti odlišují od dospělých v kognitivním i osobnostním vývoji, liší se i v úrovni morálního usuzování. Určil dvě stadia morálního vývoje v období mezi šestým a dvanáctým rokem. Mladší děti se nacházejí ve stadiu heteronomie a starší (kolem 11. a 12. roku) ve stadiu autonomie (ibidem). Toto rozdělení souvisí se stádii kognitivního vývoje: senzomotorické (do 2 let), předoperační (2-7 let), konkrétní myšlenkové operace (7-11 let) a formální myšlenkové operace (nad 11 let) (FONTANA 2003, s. 67-70).

V senzomotorickém období žádná pravidla nehrají roli. Zde silně převažuje motorická aktivita bez zjevného herního záměru. V předoperačním období dítě pozoruje starší děti, které si hrají, a začíná je napodobovat. Je si již vědomo, že pravidla existují, která hru regulují, i když jejich znalost je velmi povrchní. Dítě však pravidla považuje za nedotknutelná. Dítě má v tomto období egocentrický vztah k dodržování. Hlavní zájem dítěte v období konkrétních myšlenkových operací už není psychomotorický, ale sociální. Pravidlům hry ještě nerozumí zcela, ale má silnou potřebu podle pravidel hrát. Případné rozpory v pravidlech mezi jednotlivými hráči jsou urovnávány, převažuje silná touha hrát. V období formálních myšlenkových operací nabývá velké důležitosti kodifikace pravidel. Dítě se často zajímá o pravidla pro pravidla a často tráví víc času zkoumáním možností plynoucích z pravidel než hrou samotnou (VACEK 2000, s. 13-14).

Heteronomní morálka se vyznačuje tzv. „morálním realismem“<sup>3</sup>. Pravidla zavazují heteronomně, nezávisle na vlastním úsudku. Daná pravidla se musejí dodržovat „doslova“, nikoliv podle smyslu. Dalším charakteristickým znakem tohoto období je „kognitivní egocentrismus“<sup>4</sup>. Dítě zaměňuje externí za interní a naopak. Jeho sny, přání či myšlenkové pochody jsou pro něho reálné. Nedokáže rozlišovat mezi minulostí a současností. Piaget varuje před výchovnými programy, jejichž cílem je dodržování pravidel. Takové zaměření je

---

<sup>3</sup> Tendence pohlížet na povinnost a k ní příslušné souvislosti nezávisle na okolnostech, ve kterých se jedinec nachází.

<sup>4</sup> Nezralý jedinec není schopen asimilovat své prostředí do myšlenkových procesů v důsledku nedostatečně rozvinutých kognitivních struktur, aby mohl vyčlenit události, lidi, ideje.

podle něho krátkozraké a brání morálnímu vývoji a zároveň prodlužuje fázi heteronomie. Dítě by mělo být cíleně vedeno k posuzování pravidel (VACEK 2000, s. 16).

Autonomní morálka již odůvodňuje sociální pravidla z vlastního pohledu na požadavky rovnějších a vzájemnějších vztahů, neposuzuje jejich dodržování podle slov, ale podle smyslu, přičemž bere v úvahu subjektivní úmysly. Autonomní porozumění pravidel se vyvíjí skrze kooperativní interakci mezi dětmi (VACEK 2000, s. 24-25).

Piagetova teorie morálního vývoje byla beze sporu velkou inspirací pro Lawrence Kohlberga, který na ni navázal<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Teorii morálního vývoje L. Kohlberga uvádím na následující straně.

### 3.4 Kohlbergova teorie morálního vývoje

Lawrence Kohlberg při studiu morálního vývoje navázal na Piagetovu koncepci. Identifikoval tři úrovně a šest stádií morálního vývoje. Vychází z předpokladu, že lidské myšlení prochází rozlišitelnými fázemi tak, jak jedinec psychicky zraje, a podobně v našem případě dozrává i morálně (v rovině tzv. morálního usuzování). Jednotlivá stádia jsou spojena s určitou úrovní logického myšlení (na tomto místě se Kohlberg odvolává na Piagetovy fáze rozvoje myšlenkových operací) a též s příslušnou úrovní rozvoje sociální stránky individua (VACEK 2000, s. 26). Jednotlivé úrovně Kohlberg charakterizuje následujícím způsobem: *“Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je dosahována menšinou dospělých a obvykle teprve po 20. roce života jedince.”* (Kohlberg in VACEK 2000, s. 26)

Termín konvenční v Kohlbergově výkladu znamená být konformní a podporovat normy, očekávání a konvence stanovené společností nebo autoritou. Pro osobu na prekonvenční úrovni jsou společenské normy cosi vnějšího. Jedinec na konvenční úrovni se identifikuje s normami, zvnitřňuje je, zvláště tehdy, jsou-li předkládány institucionální nebo fyzickou autoritou. Člověk v postkonvenční fázi morálního vývoje dokáže společenské normy nejen akceptovat, ale také vyhodnocovat podle vnitřně zabudovaných morálních principů, které jsou součástí jeho “já” (Kohlberg in VACEK 2000, s. 27).

#### 3.4.1 Stadia morálního vývoje<sup>6</sup>

- Prekonvenční morálka (Piagetovo předoperační stadium myšlení)

*Stadium 1:* Orientace na poslušnost a vyhýbaní se trestu (heteronomní morálka). V tomto stadiu je považováno za správné vyhýbání se takovému jednání, které je trestáno. Vyžadována je poslušnost vůči autoritám jakožto nositelům norem, které se mají dodržovat. Výrazně dominuje egocentrické hledisko, dítě si neuvědomuje zájmy druhých a ani odlišnost od druhých (VACEK 2000, s. 27-28). Respektovat autoritu je významné nikoli proto, že reprezentuje společenský řád nebo pro morální ideály, ale proto, že je silnější. Děti nemají smysl pro morálku, ale jejich chování může být tvarováno zpevnováním. Heidbrink upozorňuje, že na prvním stupni je morálka ještě silně situačně vázána. Se situací se mění i představa o správném a špatném jednání.

---

<sup>6</sup> Stadia morálního vývoje jsou pojmenována dle KOHLBERGA 1976, 1983 a 1984. V ranějších studiích jsou nalezeny odlišnosti.

Stane-li se, že určité jednání zůstane proti zvyklostem nepotrestáno, nebo dokonce je-li odměněno, není v očích dítěte již špatné, ale naopak správné (HEIDBRINK 1997, s. 75).

*Stadium 2:* Individualistická účelovost a směna, usilování o odměnu a ocenění. Správné je jednání, které uspokojuje mé vlastní potřeby, občas i potřeby jiných. Dítě si již uvědomuje relativitu hodnot, jejich závislost na potřebách každého jednajícího. Egocentrický postoj přetrvává, nicméně se objevují rysy slušnosti, konkrétní vzájemnosti, smyslu pro spravedlivé dělení, ale jsou chápány fyzicky nebo pragmaticky v duchu hesla: „Ty uděláš něco pro mě a já na oplátku zase něco pro tebe.“ Reciprocita není postavena na loajalitě, vděčnosti a obecné spravedlnosti (VACEK 2000, s. 28). Ale na druhou stranu, jak poznamenává Heidbrink, v tomto stadiu se vyskytuje velice příznačný cit pro spravedlnost ve smyslu „rovnostářského fanatismu“. Ten se projevuje například u starších sourozenců, kteří prožívají skutečné či domnělé nadřezování rodičů mladším sourozencům (HEIDBRINK 1997, s. 76-77).

- Konvenční morálka (Piagetovo stadium konkrétních myšlenkových operací)

*Stadium 3:* Orientace na vzájemné vztahy, morálka hodného dítěte. Dobré je takové jednání, které zajišťuje člověku u osob, k nimž má vztah, pochvalu a souhlas. Dítě chce své blízké potěšit, pomáhat jim, být „dobrým člověkem“ ve vlastních očích i v očích druhých lidí. Morální rozhodování a jednání se řídí tím, co potěší druhé. Heidbrink říká: „*Ve skutečnosti není tento stupeň ani tak charakterizován nějakým určeným katalogem ctností jako spíše orientací na normy jedné (nebo více) zájmových skupin, které jsou pro jednotlivce důležité.*“ (HEIDBRINK 1997, s. 78).

*Stadium 4:* Orientace na společenské uspořádání, právo, pořádek a svědomí. Správné je takové jednání, které respektuje autoritu a staví se za sociální pořádek jako takový. Cílem takového jednání je zachování stávajícího společenství a respektování jeho zákonů a pravidel. Normy a pravidla jsou chápány jako statické, výjimky z pravidel nelze tolerovat. Při eventuálním střetu svědomí s kodifikovanou společenskou normou je upřednostněna norma před hlasem svědomí (VACEK 2000, s. 30). Ustrnutí v konvenční úrovni morálního vývoje si lze představit např. jako morálku “poslušného dítěte” či “dobrého občana”, naplňujícího normy, plnícího příkazy autorit apod., aniž by uvažoval o jejich obsahu. Takové smýšlení v extrémní poloze považují za velmi nebezpečné zejména v diktátorských společnostech. Avšak, jak zmiňuje Vacek, právě v tomto a předchozím stadiu probíhá proces interiorizace norem (VACEK 2000, s. 30).

- Postkonvenční morálka (Piagetovo stadium formálních myšlenkových operací)

*Stadium 5:* Orientace na společenskou smlouvu a individuální práva. Správné jednání vychází z respektování individuálních práv, které byly odsouhlaseny celou společností. Důraz je kladen jak na zachování legální sociální smlouvy, tak na možnost vytváření racionálních a sociálně žádoucích změn v zákonech. Při řešení konfliktů je preferována legálnost postupů s oporou o schválené normy. V takovémto rámci by měly fungovat společnosti vybudované a rozvíjené na principech parlamentní demokracie (ibidem).

*Stadium 6:* Orientace na univerzální etické principy. Správné je řídit se podle vlastních svobodně zvolených morálních principů. Kritériem morálního hodnocení je vlastní svědomí. Zde se již neřídíme výlučně podle existujících sociálních norem a zákonů, ale necháme se vést stále více osobně zvolenými etickými principy. Uvědomujeme si sice význam zákona a smlouvy, ale při řešení morálních konfliktů sáhneme po univerzálních, abstraktních, logicky správných a po platných principech nezávisle na očekávání zákonů prostředí: po zásadě spravedlnosti, vzájemnosti, respektu před důstojností jednotlivce, po rovnosti lidských práv (VACEK 2000, s. 31).

Procesuální zákonitosti morálního vývoje shrnuje Kohlberg v těchto tvrzeních (Kohlberg in KOTÁSKOVÁ 1987, s. 53):

- Dítě musí projít postupně stadii v daném progresivním sledu, žádné stadium nelze “přeskočit”.
- Ve vývoji těchto stadií subjekty nemohou porozumět morálnímu úsudku vyššímu než o jeden stupeň.
- Přechod do vyššího stadia je (podobně jako u kognitivního vývoje) podpořen kognitivním konfliktem mezi zvnitřněným dosavadním stadiem morálního usuzování a povahou problému, který vyžaduje řešení na vyšší úrovni.
- Vývoj jedince může vrcholit v kterémkoli stadiu (může se tedy “zastavit” např. na úrovni 3, 4 apod.)
- Kognitivní vývoj je nutnou, ale nikoliv dostačující podmínkou morálního vývoje.

U nás se morální zralostí a jejím měřením u dětí zabývala především J. Kotásková, která vytvořila Test morální zralosti osobnosti. Dva příklady z tohoto testu jsou uvedeny v Příloze 1.

### 3.4.2 Morální dilema - Heinzovo dilema

Kohlberg na počátku zkoumání morálního vývoje vybral skupinu padesáti Američanů ve věkovém rozpětí od 10 do 28 let a dělal s nimi interview každé tři roky během osmnácti let. Identifikoval odlišitelné orientace v myšlení pokusných osob a tyto rozdíly se pak staly základem jeho teorie stadií morálního vývoje. Metoda interview, kterou vypracoval a postupně dále zdokonaloval, spočívala v prezentaci morální situace a v následném kladení otázek zkoumaného subjektu. Dotazováním chtěl zjistit důvody, které vedly subjekt ke způsobu řešení dané situace. A poté stanovil úroveň morálního usuzování subjektu. Aby Kohlberg získal účinnější nástroj k identifikaci morální zralosti, vyvinul sadu příběhů, v nichž se vyskytuje jedna osoba (případně více osob) v situaci morálního dilematu.

Nejznámější je tzv. Heinzovo dilema: v jedné daleké zemi umírala žena, která onemocněla zvláštním druhem rakoviny. Existoval lék, o němž si lékaři mysleli, že by mohl ženu zachránit. Šlo o zvláštní formu radia, kterou jeden lékárník v tomtéž městě právě před nedávnem objevil. Výroba byla drahá, avšak lékárník požadoval desetkrát víc, než kolik jej stála výroba. Za radium zaplatil 200 dolarů a za malou dózu léků požadoval 2000. Heinz, manžel nemocné ženy, vyhledal všechny své známé, aby si vypůjčil peníze, a usiloval i o podporu úřadů. Shromáždil však jen 1000 dolarů, tedy polovinu požadované ceny. Vyprávěl lékárníkovi, že jeho žena umírá, a prosil jej, aby mu lék prodal levněji, popřípadě aby mu Heinz mohl zbytek zaplatit později. Lékárník však řekl: "Ne, já jsem ten lék objevil, a chci na něm vydělat peníze." Heinz tím vyčerpal všechny legální možnosti, je zcela zoufalý a uvažuje, zda by se neměl do lékárny vloupat a lék pro svou ženu ukrást. Měl by jej Heinz ukrást? (HEIDBRINK 1997, s. 70.)

Kvalita získaných odpovědí umožňuje kategorizovat úroveň morálního usuzování daného subjektu a přiřadit ji k příslušnému stadiu. Příklad publikovaný Kohlbergem demonstruje, že není v zásadě důležité, zda subjekt zaujme stanovisko pro nebo proti. Podstatnější pro posouzení jeho morální zralosti je zdůvodnění tohoto stanoviska.<sup>7</sup>

*Stadium 1:*

Pro: Jestliže nechá svoji ženu zemřít, dostane se do potíží. Bude obviněn z toho, že nevydal peníze, aby svou ženu zachránil, a kvůli její smrti budou Heinz a lékárník vyšetřováni.

Proti: Neměl by lék krást, protože když to udělá, bude chycen a poslán do vězení. Když se mu podaří uniknout, bude se trápit představou, že ho policie může každou chvíli dopadnout.

---

<sup>7</sup> "Pro" v příběhu znamená, že lék měl odcizit, "proti" nikoliv.

### *Stadium 2:*

Pro: Jestliže bude náhodou chycen, mohl by lék vrátit a nemusel by dostat ani velký trest. Krátký pobyt ve vězení by ho netrápil, kdyby věděl, že ho po propuštění doma čeká žena.

Proti: Možná nedostane velký trest, když lék ukradne. Ale jeho žena pravděpodobně zemře dříve, než se Heinz dostane z vězení, takže mu ukradení léku nepomůže. Jestliže jeho žena zemře, neměl by se obviňovat, nebyla to přeci jeho vina, že měla rakovinu.

### *Stadium 3:*

Pro: Nikdo si nebude myslet, že Heinz jedná špatně, jestliže ukradne lék, ale jeho rodina by si myslela, že je nehumánní manžel, kdyby to neudělal. Když by nechal svoji ženu zemřít, nemohl by se nikdy nikomu z rodiny podívat do očí.

Proti: Není to správné, protože lékárník a kdokoliv další si budou myslet, že Heinz je kriminálník. Poté, co ukradl lék, nebude se cítit dobře, neboť ztratil čest v očích svých i své rodiny.

### *Stadium 4:*

Pro: Jestliže má Heinz smysl pro čest, nenechá svoji ženu zemřít jen proto, že se obává udělat jediný čin, který by ji mohl zachránit. Cítil by se navždy vinen, že zapříčinil její smrt, když nesplnil svou povinnost vůči své ženě.

Proti: Heinz je velmi zoufalý a možná neví, že jedná špatně, když ukradne lék. Ale bude vědět, že jednal špatně hned poté, co je potrestán a poslán do vězení. Bude vždy cítit vinu za svoje nečestné jednání a porušení zákona.

### *Stadium 5:*

Pro: Ztratil by navždy respekt druhých lidí, jestliže by lék odcizil. Jestliže nechá svou ženu zemřít, bylo by to tedy ze strachu, nikoliv z přesvědčení o správnosti takového jednání. Takže by ztratil úctu k sobě a pravděpodobně i úctu druhých lidí.

Proti: Heinz by ztratil své postavení a respekt ve společnosti a porušil by zákon. Ztratil by respekt i k vlastní osobě, kdyby se nechal unést emocí a zapomněl na dlouhodobější hlediska.

### *Stadium 6:*

Pro: Kdyby Heinz neodcizil lék a nechal svou ženu zemřít, navždy by odsoudil sám sebe. Sice by nebyl obviněn a žil by v rámci zákonných norem, ale ne v souladu se svým svědomím.

Proti: Kdyby ukradl lék, nebyl by obviňován ostatními lidmi, ale odsoudil by sám sebe, protože by se neřídil svým vlastním svědomím a čestným jednáním (VACEK 2000, s. 36).

Kohlbergova teorie morálního vývoje je dosud stále platnou a často citovanou teorií. Stejně tak morální dilemata mají své místo v metodice mravní výchovy.



### 3.5 Kritika Kohlbergova pojetí morálního vývoje

Kohlbergova teorie má řadu zastánců, kteří ji přijímají prakticky bez výhrad a na jejím základě konstruuji koncepty v oblasti mravní výchovy. Na druhé straně není, jako nejuživnější současná teorie morálního vývoje, ušetřena kritického hodnocení (VACEK 2000, s. 36).

Kritici zpochybňují především tezi o univerzální platnosti stadiální teorie. Dle Kohlberga nebyla v některých kulturách objevena postkonvenční úroveň morálního usuzování. Tuto skutečnost E. L. Simpsonová přičítá spíše rozdílnosti kultur než menší morální vyspělosti daného společenství (SIMPSON 1974, s. 81 – 106). Celkově se domnívá, že mezikulturní odlišnosti jsou Kohlbergovým výzkumem velmi obtížně postižitelné.

Řada kritických výhrad se týká vlastní teorie. První zpochybnění se vztahuje ke Kohlbergovu tvrzení, že stadia musejí nutně probíhat za sebou v neměnném sledu a žádné nemůže být vynecháno. D. Williams se domnívá, že např. na konvenční úrovni (stadium 3 – konformita k osobám a stadium 4 – konformita k normám) se mohou obě stadia usuzování rozvíjet paralelně (D. Williams in VACEK 2000, s. 37).

Dále je Kohlbergovi vytýkáno, že z jeho prací není zřejmé, zda dosažení nového stadia vyžaduje opuštění předchozího – tedy jeho “vymazání”, nebo dosažení předpokládá kontinuální kumulaci předchozích stadií.

Výhrady jsou dále vznášeny k nepřesvědčivosti možného rozlišení stadií 5 a 6. *“Pochopit Kohlbergův stupeň 6 je jistě nejtěžší a ve skutečnosti je také nejčastěji kritizován. Na tuto kritiku jednal Kohlberg sám tím, že nejnovější verze jeho záznamového archu pro vedení rozhovorů již stupeň 6 neobsahuje. Kohlberg toto stadium charakterizuje orientací na “svědomí a principy”. Pod těmito pojmy si v hovorové řeči můžeme představit leccos, co s morální orientací tohoto stupně nemá nic společného,”* říká Heidbrink (HEIDBRINK 1997, s. 84).

H. D. Salzstein se domnívá, že nabízené hypotetické příběhy jsou příliš abstraktní a jen těžko mohou zkoumat “reálné” morální usuzování. Dle Salzsteina nemůže morální myšlení v praktických situacích adekvátně reflektovat morální myšlení v praktických situacích (VACEK 2000, s. 38).

Se specifickou metodologickou výtkou přichází C. Gilliganová, která kritizuje skutečnost, že teorie morálního vývoje byla vytvořena převážně muži, a tím také nabízí hlubší vhled a porozumění pro vývoj mužské psychiky a morálního vývoje. Gilliganová přichází s pojetím tzv. ženské morálky – “morálky péče” a pojetím tzv. mužské morálky – “morálky spravedlnosti” (GILLIGANOVÁ 2001, s. 96).

Kritici Kohlberga nijak nešetří, přesto považují jeho teorii stadií morálního vývoje a propracovanou metodu řešení morálních dilemat za jeden z neúčinnějších a nejužitečnějších prostředků mravní výchovy (VACEK 2000, s. 39).

N. Eisenberg uspořádal šest úrovní hodnotové orientace:  
1. *Klédonická, sebestředná orientace* (předškoláci, někteří mladší školáci) - děti se řídí očekávanými následky pro sebe, nikoli morálními ohledy.

2. *Na potřeby zaměřená orientace* (někteří předškoláci a většina dětí na 1. st. ZŠ) - je vyjádřen ohled na druhé dítě, ale málo se zvažuje, co je potřeba udělat ku pomoci, a je málo dokladů o zvnitřněných hodnotách.

3. *Na schválení a mezilidské vztahy zaměřená orientace* nebo stereotypní orientace (některé děti na 1. st. ZŠ a některé starší děti) - děti pomohou druhým, protože se to od nich očekává (je to společenské pravidlo), nebo aby tím získaly oblibu.

4. *Sebereflekující empatická orientace* (někteří žáci 2. st. ZŠ a střední školy) - projevy soucitu a přijetí role toho, kdo se rozhodl pomoci.

5. *Přechodná úroveň* (někteří žáci 2. st. ZŠ, SŠ, někteří dospělí) - pomoc druhému je založena na zvnitřněných normách (jak jedinec hodnotí sám sebe).

6. *Silně zvnitřněné normy* (zřídka žáci 2. st. ZŠ, SŠ, někteří dospělí) - pomoc druhým je založena na jasně zvnitřněných normách a hodnotách (např. sebeúcta, odpovědnost atd.).

Celková linie Eisenbergových stadií odpovídá liniím Kohlbergovým, ale prosociální usuzování je zde urychleno.

## **4. Vnitřní determinanty morálního vývoje**

V návaznosti na výše uvedené teorie jsem se v oblasti vnitřních determinant morálního vývoje soustředila na následující psychologické kategorie: inteligenci, kategorii morálního usuzování a morálního jednání, motivaci. Podkapitolu věnuji také svědomí a na závěr uvádím odlišnost morálního usuzování u žen a mužů.

### **4.1 Intelligence a morální vývoj**

Mezi faktory podmiňující morální rozvoj řadí Piaget intelektuální růst. Kohlberg hovoří o tom, že kognitivní vývoj je nezbytnou, nikoliv dostačující podmínkou pro morální rozvoj. Jedním z důvodů proč děti do dvanácti let nemohou dosáhnout vyšších stadií morálního vývoje je jejich prozatímní nevybavenost kognitivními schopnostmi. Myslí především schopnost abstraktního myšlení (Duska a Whelan in VACEK 2000, s. 47).

Řada výzkumů prokázala pozitivní vztah mezi IQ a zralostí morálního usuzování. Bylo však zároveň zjištěno, že mentálně retardovaní jedinci ve věku 16–21 let<sup>8</sup> skórovali v příslušném testu morálního usuzování na úrovni stadia 2 dle Kohlberga. Zatímco chlapec s IQ 128 v devíti letech definoval morálně špatný čin podle toho, zda byl pachatel chycen. Zařazen do stadia 1 (Kohlberg in VACEK 2000, s. 47).

Rozvinutější intelekt je předpokladem k tomu, aby jedinec dospěl do vyšších stadií morálního usuzování, nikoliv však automaticky nutnou podmínkou.

---

<sup>8</sup> IQ zkoumaných jedinců s mentální retardací v pramenu není uvedeno.

## 4.2 Psychické procesy, morální usuzování versus morální jednání

J. Kotásková (1987, s. 73) připisuje při interpretaci morálního chování a jednání kognitivním procesům rovněž značný význam. Ty jsou základem *“porozumění příčinám a okolnostem řešené situace (např. morálního konfliktu), uvědomění si společenských a vlastních norem, hodnot a cílů zahrnutých v posuzované situaci.”*

Pro aktivaci reálného jednání považuje kognici za důležitou, nikoliv dostačující podmínku. Podstatná je interiorizace zmíněných norem, cílů a hodnot, sebepojetí a vlastní kompetence zasáhnout v dané sociální situaci.

Velkou roli dle Kotáskové (KOTÁSKOVÁ 1987) zaujímají emoce – v tomto kontextu zvláště empatie a prosociální city.

O tzv. přemostění morální kognice a morálního jednání se pokouší řada odborníků. Například Blasi (Blasi in KOTÁSKOVÁ 1987, s. 73 - 74) tvrdí, že *“morální jednání může být buď bezprostředním výsledkem tendencí k jednání a jejich souhrou, nebo být zprostředkováno kognitivními procesy jako morálními definicemi, vírami, usuzováním.”*

Kognitivní procesy zprostředkovávají osvojení vzorců chování. Morální kategorizace je nutná pro samotné definování jednání jako morálního nebo nemorálního. Blasi navrhuje rozlišovat tři stupně kognitivní zakotvenosti morálního jednání:

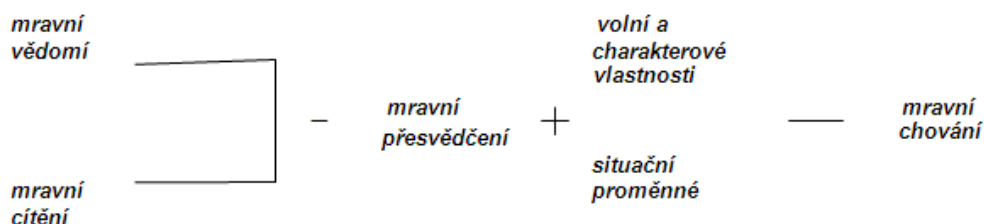
- morální informace – jaké jsou normy,
- morální postoje a hodnoty – vyjadřují osobní víru, afektivní sklony a tendenci jednat
- morální úsudek – charakterizovaný ospravedlněním morálního vyústění a stanovením kritérií daného rozhodnutí (KOTÁSKOVÁ 1987, s. 74). Blasi považuje za podstatný bod morální postoje a hodnoty.

Výpovědi dětí, které reagují v morální situaci jsou výjimečně pouze kognitivní. Jsou takřka vždy více či méně propojeny s emocemi.

Vacek (VACEK 2008, s. 63) píše, že pokud má mravní přesvědčení vyústit v mravní jednání, je zapotřebí, aby měl jedinec rozvinuté určité vlastnosti vůle a charakteru (cílevědomost, vytrvalost ap.). Mravní jednání je pak výsledkem rozhodovacího procesu (ibidem).

Z výše uvedeného vyplývá, že mezi myšlením a jednáním v morální sféře jsou prokazatelné vztahy, které se dají pozorovat i v jakémkoliv jiné rovině vztahů mezi myšlením a činností. S. Kučerová říká: *„Mravní osobnost nejen chápe morální normy, ale je také hluboce přesvědčena o jejich závaznosti, stojí za nimi za všech okolností...i za cenu nepříjemností a těžkostí.”* (Kučerová in STŘELEK 1998, s. 83 a 84.) Vztah mezi mravními kvalitami ukazuje následující schéma.

## Struktura vztahů mezi mravními kvalitami (Vacek 2000, s. 55)



P. Vacek (VACEK 2000, s. 55) vychází z předpokladu, že lze hypoteticky rozlišit mravní kvality osobnosti na mravní vědomí, mravní citění, mravní přesvědčení, volní a charakterové vlastnosti a mravní chování. Žádná z těchto součástí komplexního mravního vývoje nemůže existovat autonomně, ale každá má v systému mravního utváření osobnosti své místo. Lickona v dané souvislosti hovoří o *“komponentech dobrého charakteru”*, za něž pokládá morální vědomí, morální citění a morální jednání (Lickona in VACEK 2000, s. 55).

K mravnímu vědomí řadí mravní znalost (obeznámenost s pravidly a normami), poznání mravních hodnot, úhly pohledu (schopnost nahlédnout události a situace pohledem druhých lidí), morální usuzování, provádění rozhodnutí a sebepoznání.

Mravní citění se dle Lickona skládá z těchto součástí: svědomí<sup>9</sup>, sebeúcta (seberespektující vztah k sobě), empatie (schopnost vcítit se do druhých), láska k dobru, sebekontrola, skromnost (má být hnacím motorem aktivizace potřeby být lepší a přiblížit se dokonalosti).

Vymezení pojmu morální jednání je pro odborníky obtížné a nepaduje mezi nimi shoda. Kohlberg za morální jednání považuje jednání vnitřně konzistentní, to je jednání jedince shodující se s jeho mravním přesvědčením. Dále říká, že by zároveň alespoň v některých situacích mělo být ve shodě s objektivními a univerzálními standardy (Kohlberg in VACEK 2000, s. 59).

Ve výše uvedeném schématu vidíme také mravní přesvědčení. Dle Vacka (VACEK 2000, s. 58) je pro rozvoj mravního přesvědčení nutný proces interiorizace vnějších požadavků a norem. Tedy jakési cesty od heteronomní závislosti na vnější normě k autonomii. Kotásková upozorňuje na skutečnost, že vnější podněty řídí a ovlivňují interiorizovaný akt. Tedy i jednání vycházející z vnitřního přesvědčení mohou být ovlivněna *“očekáváním toho, že budou zaznamenávána ostatními lidmi.”* (KOTÁSKOVÁ 1987, s. 109)

<sup>9</sup> Svědomím se podrobněji zabývám v podkapitole 4.4.

### 4.3 Motivace

Motivace bývá definována jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energetizace organismu. Projevuje se napětím, neklidem, činností směřující k porušení rovnováhy. V zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot, dosavadní zkušenosti, schopnosti i naučené dovednosti. Za nežádoucí motivaci je považován např. strach, úzkost, bolest apod. (HARTL 2000, s. 328).

E. L. Simpsonová (SIMPSON 1976) se zabývala vztahem vývoje potřeb a motivace k morální vyspělosti. Vidí jasné paralely např. mezi Kohlbergovými a Maslowovými konstrukty, konkrétně mezi Maslowovou hierarchií potřeb a Kohlbergovými stadii (respektive motivačními aspekty těchto stadií (Kotásková 1987, s. 63):

Nejranější stupeň motivovaný strachem z trestu odpovídá Maslowovým fyziologickým potřebám, další stupeň související s manipulací dobra a zla a odměnou dobra odpovídá potřebě bezpečí.

Vyšší stupeň, kde dominuje souhlas či nesouhlas druhých odpovídá potřebě někam patřit.

Další stupeň charakterizovaný přebíráním pravidel od legitimních autorit a utvořením pocitů viny odpovídá potřebě ocenění druhými.

Pátá fáze řízená zájmem na respektování rovnosti a na začlenění ve skupině (ve společnosti) odpovídá potřebě sebeocenění, které vyplývá z pocitu kompetence.

Šestá fáze je dle Simpsonové dominantní v sebeodsouzení a má návaznost na potřebu sebeaktualizace.

Plně souhlasím s názorem Kotáskové (KOTÁSKOVÁ 1987, s. 63), která spojení těchto dvou teorií považuje za velmi diskutabilní. Za pozitivní však Kotásková v uvedené teorii Simpsonové považuje upozornění na vazby morální úrovně na motivaci plynoucí nejen z emocí, ale i z potřeb a jejich individuální hierarchie. Autorka tvrdí, že *“rozdíly i v natolik přímo kognitivních jevech, jako je morální usuzování, je třeba odvozovat od esenciálních osobnostních struktur. Morální usuzování a chování jsou funkcí osoby a ne pouze její kapacity myslet logicky nebo se učit pojmům a normám.”* (Simpsonová in Kotásková 1987, s. 53).

#### 4.4 Svědomí

Svědomí uvádím v samostatné podkapitole, protože se domnívám, že je tento pojem často zmiňován a ráda bych k němu uvedla několik myšlenek či závěrů někt. odborníků.

Svědomí Hartl definuje jako *“formu prožívání morálního hodnocení vlastních činů, motivů a citů. Původně bylo svědomí ztotožňováno s hlasem božím a chápáno jako součást lidské přirozenosti.”*(HARTL 2000, s. 577)

V kapitole Teorie morálního vývoje se zmiňují o Freudově rozdělení superego, které je z největší části zvnitřněním morálních norem a soudů vštěpovaných rodiči. Superego rozdělil na dvě složky: Jednou je svědomí, které vyvolává pocity viny, když dítě nejedná správně a druhou složkou je ego-ideál, které naopak poskytuje pocity uspokojení, když si počínají správně.

T. Lickona (Lickona in KOTÁSKOVÁ 1987, s. 63) řadí svědomí vedle jiných vlastností k mravnímu cítění. Podle něho má svědomí dvě stránky: kognitivní a emoční. Zralé fungující svědomí zahrnuje smysl pro povinnost (vnitřní odpovědnost). Rozlišuje tzv. konstruktivní svědomí a destruktivní svědomí. Vidím zde jistou paralelu s Freudovým pojetím svědomí.

H. Eysenck tvrdí (Eysenck in KOTÁSKOVÁ 1987, s. 43), že se svědomí utváří v procesu podmiňování, zvláště spočívá v naučených útlumech. Velmi prý záleží na vnitřní budivosti, která je vyšší u introvertů. Extroverti jsou často motivováni vyhledáváním vzrušení, aby si vynahradili tzv. nižší vertikální budivost. Podle Eysencka je proto více narkomanů a delikventů mezi extroverty. Introverti se spíše chovají společensky schvalovaným způsobem.

Pan profesor Zdeněk Matějček se ve své knize Psychologické eseje zmiňuje o tzv. Velké pěťce (Big Five). Tímto názvem je míněno pět vlastností člověka, o kterých lze na základě studií soudit, že by měli svému nositeli umožnit společenský úspěch.<sup>10</sup> Takový člověk bývá ve společnosti oblíbený, mívá dobré uplatnění v práci, měl by mít tedy *“šťastný život”*. Alespoň statistické ukazatele se na tomto závěru shodují. Ke zmiňovaným pěti vlastnostem patří: tzv. aktivní složka inteligence, extroverze, pozitivní emocionalita, přátelskost a pátou – pro tuto podkapitolu podstatnou – vlastností je svědomitost. Této vlastnosti jsou přisuzovány přívlastky jako spolehlivý, disciplinovaný, cílevědomý. Základem tohoto slova je již zmiňované svědomí. Není-li jedinec sobecký, aby svou svědomitost směřoval především k sobě a vlastnímu prospěchu, může být společensky velmi užitečná (MATĚJČEK 2005, s. 116).

---

<sup>10</sup> Odborníci mají na mysli úspěch v dnešní západní civilizaci.

#### 4.5 Odlišnost pohlaví a morální vývoj

L. Kohlberg zaznamenal u žen silnou orientaci na oblast mezilidských vztahů. Na základě šetření identifikoval jako charakteristický rys morálního usuzování u žen úroveň třetího stadia. Kohlbergův blízký spolupracovník Turiel konstatoval, že většina dívek dosáhla třetího stadia rychleji než chlapci. Pak ale měly dívky tendenci na této úrovni setrvat, zatímco chlapci ve svém vývoji kontinuálně pokračovali. Gilliganová uvádí, že u žen oceňované a zároveň očekávané přednosti jako je takt, něha, soucítění, citlivost k potřebám druhých se stávají “brzdou” v přechodu do vyššího stadia morálního usuzování. Citově nasycené postoje jim brání dosáhnout nezávislejších a abstraktnějších etických úsudků, které jsou na postkonvenční úrovni odvozeny z obecných principů spravedlnosti (GILLIGANOVÁ 2001). Shodně se zjištěními Piageta a Kohlberga konstatuje i Bull, že zlomovým obdobím v morálním vývoji dítěte je pro obě pohlaví věk mezi 11. a 13. rokem (Vacek 2000, s. 51).

N. J. Bull také na základě výzkumného šetření dokládá, že dívky obecně skórují na vyšších úrovních morálního vývoje. To přičítá do určité míry rychlejšímu fyzickému a psychickému zrání děvčat. Další zmiňovanou významnou proměnnou je obecně vyšší verbální zdatnost u dívek. Tím jsou přesněji schopny vyjádřit i morální názory a postoje (ibidem).

Kohlbergova spolupracovnice Carol Gilliganová vytýkala Kohlbergově teorii malou citlivost na rozdíly mezi mužským a ženským mravním usuzováním, “morálka spravedlnosti” v Kohlbergově pojetí podle ní dostatečně nerespektuje specificky ženské prvky morálního usuzování. Ženy na mravní dilemata reagují spíše v rámci “morálky péče a zájmu o jiné lidi” zdůrazněním osobních vztahů a péče o druhého, a oproti mužům, kteří se spíše odvolávají na abstraktní etické principy jako spravedlnost, poctivost apod., jsou v Kohlbergově pojetí znevýhodněny. Gilliganová zformulovala na základě podrobných rozhovorů se ženami, které se ocitly v reálné situaci mravního dilematu, koncepci morálního vývoje do jisté míry protikladnou Kohlbergově, koncepci vývojové sekvence “morálky péče” (HEIDBRINK 1997, s. 119):

- *Prekonvenční stadium*: orientace na přežití, převažuje zaměření na sebe, na vlastní přežití, stadium egocentrické perspektivy.

*1. Přechodná fáze*: Od egoismu k odpovědnosti, orientace na sebe je identifikována, předcházející postoj je vnímán jako sobecký, sílí rozpor mezi egoismem a odpovědností. Zesiluje se vědomí příslušnosti a spojení s druhými (HEIDBRINK 1997, s. 120 - 121).



- *Konvenční stadium*: Zřeknutí se dobrého. Zde je již zaujato altruistické stanovisko. Dobro je ztotožněno s péčí o druhé. Ve shodě se společenskou konvencí ženskosti (chápaní péče o jiné jako něčeho, co se od ženy očekává) se stává odpovědnost za druhé ústřední částí sebepojetí. Z toho vyplývá “mateřská morálka”, péče o slabší, potřebnější, při níž ovšem žena nebere ohledy na vlastní zájmy a potřeby. Prosazování svého JÁ je v tomto stadiu považováno za nemorální, protože “dobro” je ztotožňováno s péčí o druhé a sebeobětováním (ibidem).

2. *Přechodná fáze*: Od dobroty k pravdě. Konvenční pohled je rozpoznán jako nesprávný. Rozpor mezi egoismem a altruismem není hodnocen podle kritérií konvenčního “dobra”, ale podle kritérií “pravdy”. Žena řeší problém současně zodpovědností za sebe i za druhé. Morálnost či nemorálnost jednání již neposuzuje podle toho, co “by řekli druzí”, ale podle toho, do jaké míry se záměr slučuje s důsledky (ibidem).

- *Postkonvenční stadium*: Morálka nenásilí. Napětí mezi sobectvím a odpovědností se redukuje prostřednictvím nové úrovně porozumění vztahu k sobě v souvislosti se vztahem k jiným lidem. Péče se pro ženu stává principem, pro nějž se svobodně rozhoduje (zde již není péče výsledkem konformně vnímané povinnosti). Orientace na svobodně zvolené morální principy předpokládá odpovědnost za sebe sama, upřímnost i pravdomluvnost (ibidem).

Je ovšem nutné dodat, že Gilliganová tuto “ženskou morálku” nikterak nenadřazuje nad mužskou, považuje ji za strukturně rovnocennou. Kohlberg sám se kritikou Gilliganové opakovaně zabýval a popírá strukturní rozdíly mezi ženskou a mužskou morálkou a tvrdil, že morálka spravedlnosti a péče se vzájemně doplňují (HEIDBRINK 1997, s. 120).

Žádný z odborníků zabývajících se rozdílností mezi ženskou a mužskou morálkou nedospěl k jednoznačné odpovědi. Všichni se ale shodují, že se Carol Gilliganové podařilo obohatit diskusi o morálním vývoji o zcela nová hlediska.

## 5. Vnější determinanty morálního vývoje

V této kapitole je pozornost věnována klíčovým oblastem sociálního okolí, které se významnou měrou podílejí na utváření morálního vývoje. Jde především o prostředí rodiny a školy. V úvodu vycházím z pojmu sociální situace, který je účinným metodologickým přínosem při zpracování vnějších determinant.

### 5.1 Sociální situace a morální vývoj

Člověk během svého života prochází mnoha nejrůznějšími situacemi, z nichž některé spolu více či méně souvisejí. Některé situace nabývají významu až svým opakováním. Myslím tím spíše, že některé situace mají jisté podobnosti. Žádná situace nemůže být zcela totožná. Dovolím si použít vymezení pojmu J. Pelikána (PELIKÁN 1995, s. 48), který situaci chápe jako *“konkrétně vymezenou shodu vnějších okolností, časově limitovanou, během níž je jedinec vystaven působení konkrétních vlivů, na něž určitým způsobem reaguje.”*

Některé situace sehrávají v dalším vývoji osobnosti zásadní roli. Takové situace nazývá J. Pelikán (ibidem) jako životně významné. Na důležitost některých situací poukazuje již J. Cvekl (Cvekl in PELIKÁN 1997, s. 58): *“Rozborem individuálního vývoje jednotlivce můžeme zjistit, že některé události a zážitky na něho působily hlouběji a trvaleji než jiné. Psychologický rozbor vede k závěru, jako by se ve vnitřním životě určité osoby neustále opakovalo několik základních zážitků... Dělá to dojem, jako by určitá událost tak hluboce zformovala vnitřní svět člověka, že se k ní v myšlení a cítění vrací...”*

Ráda bych zde uvedla některá stanoviska přímo k vlivu sociální situace na morální vývoj. Rosenhan, Moore a Underwood (KOTÁSKOVÁ 1987, s. 64) uzavírají své zkušenosti takto: *“... otázka ..., zda morálnost je silně ovlivněna osobností (tj. např. vírou, hodnotami, postoji a dispozicemi) či situacemi nás vede k závěru, že to druhé je daleko mocnější.”*

Z výše uvedeného je patrný vliv situace na rozvoj osobnosti jedince, tím tedy i na jeho morální vývoj.

## 5.2 Rodina, role matky a otce

Poměrně často se zejména populární (ale i odborná literatura) zabývá rodičovským výchovným stylem. Mají být rodiče spíše autoritativní, nebo liberální? Nebo to mají mít snad rozdělené? Myslím si, že při výchově vlastního dítěte je nejdůležitější mu rozumět. Chovat se ve své vychovatelské životní roli tak, aby chování odpovídalo povaze dítěte. Důležité je zabývat se schopnostmi a možnostmi dítěte. Také využívat jednotlivých situací, při kterých je nejjednodušší dítěti ukázat příklady chování a důsledky z nich plynoucí.

Vacek (VACEK 2000, s. 73) uvádí tyto podmínky, které dle výzkumu Kotáskové byly přítomny u skupiny dětí charakterizovaných jako morálně zralé:

- Bohaté rodinné prostředí, které posilovalo ztotožnění dítěte s rodiči jako sociálními modely. Jednalo se o rodiče zaujímající demokratické výchovné postoje, bez vzájemných konfliktů, s matkou vyrovnanou se svou rolí, s otcem účastnícím se na výchově a s kamarádkým vztahem k dítěti.

- U těchto dětí byly používány takové výchovné techniky, které navozovaly mobilizaci vnitřních sil k vyhovění vnějším požadavkům (např. odvolávání se na potřebu lásky u dítěte, na jeho sebeocení atd.) a na rozvíjení empatie.

- Rodiče zdůvodňovali řešení morálních konfliktů v různých životních situacích poukazem na humánní potřeby a zásady, ne na pouhé vyhovění rozkazu a přání autority. Aktivizovali zájem dítěte o hledání příčin a předjímání důsledků sporného meziosobního chování. Poskytovali možnost nápravy přestupku.

- Dětem byly poskytnuty příležitosti a zkušenosti s různorodými interakcemi s druhými dětmi v různých situacích a při zaujímání různých rolí v těchto situacích.

- Děti měly možnost získat zkušenosti s příslušností k různým sociálním skupinám majícím odlišná pravidla chování (včetně zkušeností s konflikty skupin s různými cíli).

Výše uvedený závěr výzkumu Kotáskové mi připadá velmi dobře zpracovaný a jeho výsledky věrohodné. Z jednotlivých bodů je patrné, že rodiče morálně zralých dětí o výchově přemýšlejí a zároveň jejich intuitivní jednání je veskrze správné. Vždyť výchova dětí je nejdůležitější životní úkol, proto je velmi nezodpovědné, pokud dávají rodiče přednost majetkovému zabezpečení před výchovou a věnování se vlastním nástupcům.

### 5.3 Škola a role učitele

Úkol učitele napomáhat morálnímu vývoji dětí je náročný. Myslím si, že je velmi důležité, aby byl učitel v určitých situacích, které mohou být bezděčně názorné, příkladem. Je málo platné zdůrazňovat dětem nezbytnost tolerance a soucitu, jestliže si učitel ve svém vlastním jednání s třídou počíná netolerantně a bez soucitu. Také nemá smysl učit děti spravedlivé nestrannosti, když učitel zjevně uplatňuje vůči dětem nestejná měřítká. Je jisté, že za těchto okolností si děti požadované morální zásady neosvojí. Dokonce na ně mohou pohlížet pohrdavě, jako hledí na učitele, který si takto počíná (FONTANA 2003, s. 238). Ostatně sama se pamatuji na takové rozpory v požadavcích učitelů a jejich jednání.

Souhlasím plně s Fontanou, který považuje za velmi důležité, aby učitelé využívali každé příležitosti ke zpevnování mravně správného jednání. Nemá smysl vyučovat o ceně poctivosti a v zápětí, když se dítě přizná k určitému poklesku, mu udělit tvrdý trest bez jakéhokoliv uznání. Zejména v méně zralém věku – zvláště na úrovni prvních tří Kohlbergových stadií – je k úspěšnému osvojení a uplatňování morálních zásad nezbytná zpětná vazba okolí (ibidem).

Dále Fontana uvádí, že by se při řešení morálních problémů měli učitelé pokusit pochopit motivy dětí. Například děti ze sociálně slabších vrstev, vystavené neustálým svodům tiskové a televizní reklamy a pokušení vystaveného zboží v obchodech, samozřejmě přijdou dříve či později na nápad vzít si něco bez zaplacení. Pokud jim jejich rodiče neposkytnou dostatek morální výchovy, mohou takové děti snadno proměnit myšlenku v čin. Děti z bohatšího prostředí obvykle kradou kvůli prožívanému vzrušení, případně aby na sebe upoutaly pozornost. Pokud učitel dokáže rozpoznat okolnosti, pravděpodobně se v dané situaci bude lépe orientovat. Dítěti je v takové situaci (např. při dostižení při krádeži) zapotřebí ukázat, že jeho čin byl špatný a přinese určité nepříjemné následky. Dítě by mělo cítit podporu školy<sup>11</sup>, ať už se dopustí jakéhokoliv přestupku. Sotva bychom mohli očekávat, že děti naučíme hodnotě morálního chování, soucitu a péče o druhé, ponecháme-li je samotné v době, kdy nás nejvíce potřebují. Tuto myšlenku sice zmiňuji v souvislosti s rolí učitele, ale samozřejmě ještě více platí pro rodiče. Snažím se tím jen říci, že praktické angažování školy může ukázat, že školy nejsou pouze pro vštěpování abstraktních znalostí, ale že tu jsou především proto, aby sloužily dětem, které jim jsou svěřeny do péče (FONTANA 2003, s. 239).

Dalším okruhem problémů, které se ve škole vyskytují, trůufám si říci daleko častěji, je podvádění dětí při zkoušení, písemných pracích apod. Příčinou je pravděpodobně strach z

---

<sup>11</sup> Nemyslím podporu toho činu, nýbrž podporu dítěte jako člověka

následků špatně vypracovaného úkolu. Tento strach může být zapříčiněn obavou z reakce rodičů, které očekávají lepší výsledky. Často však bývá i z obavy z učitelova hněvu či ponižování před spolužáky. Opět si pamatuji, jak někteří učitelé reagovali na slabší výkony žáků. V takových případech by měli učitelé zpytovat své svědomí. Vždyť chyby jsou pomůckou při učení. Uvědomění si těchto chyb dítěti pomáhá a zároveň jsou tyto chyby pro učitele ukazatelem, kde dítě potřebuje pomoci. Přijde-li učitel na nějaký takový podvod, měl by si o samotě s dítětem promluvit a snažit se zjistit příčinu. Kázání před celou třídou dítěti nijak nepomůže (FONTANA 2003, s. 240).

Žalování na spolužáky je dalším častým porušováním morálních zásad. To je zejména problém prvního stupně základní školy. Učitelé zpravidla nemají rádi “žalobníčky”. Takové dítě jde však často za učitelem, protože je přesvědčeno, že někdo jiný nejedná správně. Je-li takové dítě odmítnuto, odchází zmateno, jako by se něčím samo provinilo (ibidem). Myslím si, že je v takové situaci důležité jednat citlivě, snažit se ani jedné straně neublížit a o daném problému s dětmi hovořit. Taková situace může být pro ostatní preventivního charakteru.

Podle zjištění R. Roche Olivara a Ladislava Lencze mezi dovednosti pedagoga, které zásadně výchovný styl ovlivňují, patří ([www.etickeforumcr.cz](http://www.etickeforumcr.cz)):

- schopnost vytvořit výchovné společenství
- přiměřeně vybízet žáky k prosociálnímu chování
- vyjadřovat pozitivní očekávání od žáků
- klidně poukázat na důsledky chování žáků
- uvážlivě používat odměny a tresty
- vytvořit jasná a srozumitelná pravidla a důsledně vyžadovat jejich dodržování
- vytvořit radostnou atmosféru
- bezpodmínečně přijmout každého žáka
- do výchovného procesu ve škole zapojit rodiče

S výše uvedenými body, které se týkají dovedností pedagoga, plně souhlasím. Zejména bych poznamenala, jak je důležité, aby pedagog bezpodmínečně přijal každého žáka. Chápu, že je nesmírně těžké a vyčerpávající tohoto bodu dosáhnout, obzvláště, má-li pedagog ve třídě více “problémových” žáků, ale myslím si, že pokud žák cítí přijetí ze strany pedagoga, je větší šance dosáhnout lepších výsledků.

## 6. Vnitřní a vnější determinanty v pedagogickém kontextu

### 6.1 Mravní výchova – obsah, cíle a metody

Mravní výchova je v některých pramenech označována jako výchova etická. Budu respektovat daný zdroj, proto někde volím označení mravní výchova a jinde zase etická.

Myslím si, že výchově mravní stránky osobnosti by se měli systematicky věnovat především rodiče. Ti však bohužel často spoléhají právě na školu a učitele. V takovém přístupu spatřuji velkou dávku nezodpovědnosti. Ideální stav by byl takový, kdyby rodina i škola spolupracovaly a aktivně se podílely na rozvoji – nejen mravní – stránky osobnosti.

V této části kapitoly se zaměřím na mravní výchovu uskutečňovanou především v pedagogické praxi. Uvedu její cíle, obsah a metody.

Jak uvádí Vacek (VACEK 2008, s. 85) základním předpokladem je pedagogovo přesvědčení, že přes všechna možná zpochybnění dovede lidský jedinec odlišit dobré a zlé a je také schopen být (nebo se postupně stát) bytostí svobodnou a odpovědnou. Hlavním cílem mravní výchovy je tedy snaha o to, aby jedinec dospěl na určitou úroveň morální zralosti.

Obsah mravní výchovy by měl být orientován na vytváření pozitivních mravních stránek osobnosti. Na základě myšlenek a zkoumání španělského psychologa R. Roche-Olivara a L. Lenze jsou uvedena témata, která tvoří obsah (výchovní program) celého vzdělávacího procesu ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), etická výchova):

- Mezilidské vztahy a komunikace.
- Důstojnost lidské osoby a pozitivní sebehodnocení
- Pozitivní hodnocení druhých.
- Kreativita a iniciativa, řešení problémů a úkolů, přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
- Komunikace citů.
- Interpersonální a sociální empatie.
- Asertivita, zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání a řešení konfliktů.
- Reálné a zobrazené vzory.
- Prosociální chování v osobních vztazích, pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
- Prosociální chování ve veřejném životě, solidarita a sociální problémy.

Výsledkem dobře zvládnutých témat je osvojení si žádoucích sociálních dovedností žáky.

Klasifikaci metod mravní výchovy zde předkládám podle Kučerové (Kučerová in VACEK 2008, s. 86-97). Toto třídění metod vyháží z kritéria týkajícího se postavení vychovatele. Metody jsou tedy rozděleny na dvě skupiny, a to na přímé (direktivní) působení a nepřímé (nedirektivní) působení. V jiném dělení se pak Kučerová zabývá dalšími kritérii: stránkou osobnosti (kognitivní, emotivní, ...), hlavním prostředkem působení (slovní, názorné, činné), stupněm aktivity vychovávaného (pasivní, aktivní, samostatné) (STŘELEČEK et. al., 1998, s. 78).

Zde je výše zmíněná klasifikace metod mravní výchovy podle postavení vychovatele:

- přímé (direktivní) metody:

1. *metoda požadavku* - Vychovatel klade požadavky na dítě. Cílem metody je respektování pravidel dítětem. Vyslovený požadavek by měl být vnímán jako něco závazného. Požadavek může mít podobu prosby, pokynu, výzvy, zákazu, příkazu apod. Metodu požadavku je možné kombinovat s ostatními metodami (vysvětlováním, přesvědčováním, s odměnami apod.), leckdy je to dokonce žádoucí či nutné.

2. *metoda vysvětlování* - Tato metoda často navazuje na metodu požadavku, protože vysvětlením můžeme lépe dosáhnout pochopení smyslu daného požadavku. Metoda vysvětlování se používá individuálně i skupinově. Je velmi dobré, pokud vychovatel uvádí příklady – př. reálné příběhy či situace. Bývá pak vyšší účinnost této metody.

3. *metody vyvolávání a tlumení citů* (sugesce, substituce, agitace, degravace, eliminace, sublimace). Při sugesci učitel v žácích vyvolává citové prožitky. Agitace je velmi podobná sugesci. Vychovatel se snaží působením na city získat vychovávané pro určitou činnost. Úkolem eliminace je citové zklidnění vypjaté situace. Pomocí degravace<sup>12</sup> oslabujeme nežádoucí emoce (například agresivitu) nadsázkou, žertem, ironií atd. Substituce, jak už samotný pojem napovídá, se snaží nahradit nevhodné podněty a projevy chování vhodnějšími formami. Sublimace se pokouší o něco podobného. Při sublimaci se vychovatel snaží převést danou formu chování do oblasti kulturně a společensky přijatelnější (například agresivita se může uplatnit ve sportovním zápase).

4. *metoda přesvědčování* - Při metodě přesvědčování (na rozdíl od metody vysvětlování) vždy působíme jak na stránku rozumovou, tak na stránku citovou. Poměr užití racionální a emocionální stránky je vázán na okolnosti dané situace. "Proces

---

<sup>12</sup> Degravace je slovo latinského původu a znamená snížit nebo tisknout.

*porozumění pravidlu spojený s citovým prožitkem vede ke zvnitřnění normy” (Vacek, 2008, s. 89).*

5. *metoda příkladu* - Cílem metody příkladu je ovlivnění chování dítěte pomocí názorných vzorů chování. Tato metoda nemusí být vždy zcela přímá. Účinnost této metody sami vychovatelé často snižují, pokud vyžadují pečlivost, dochvilnost, ale sami se tak nechovají.

6. *metoda režimu* - Cílem této metody je zavedení dítěti životní řád v rodinném i školním prostředí. Dítě by mělo být od útlého věku vedeno k pravidelnosti, k uspořádanému způsobu života. Nejde pouze o hygienické a zdravotní důvody. Důležité je vybudovat u něj vnitřní disciplínu a smysl pro pravidelnost.

7. *metoda kontroly a dozoru* - Tato metoda úzce souvisí s metodou režimu či požadavku, ale také níže uvedenou metodou cvičení. Tato metoda je velmi důležitá, protože bez kontroly ztrácejí účinnost jakékoliv požadavky či tresty. Forma dozoru musí být zvolená vhodně, aby nebyla spíše kontraproduktivní. Dozírající vychovatel by měl s dětmi komunikovat, být přirozenou součástí dané “dozorované” situace. Případně by měl vychovatel ustoupit do pozadí (s ohledem na věk dětí), ale odpovědnost by měla přejít na samotné děti.

8. *metoda cvičení* - Touto metodou se na základě mnohonásobného opakování činnosti automatizují. Pro osvojení mravních návyků je rozhodujícím obdobím rané dětství. Zde se dítě učí automatismům zdvořilosti jako například pozdravení či poděkování, pravdomluvnosti atd. Důležité je neustálé cvičení a posilování těchto návyků, ale samozřejmě stejně tak důležitý je osobní příklad.

9. *metoda hodnocení* - Kučerová uvádí dvě formy hodnocení - kladné (odměňování) a záporné (trestání). Odměny a tresty jsou nedílnou součástí výchovného procesu. Odměny ovšem mají být upřednostňovány před tresty.

• nepřímé (indirektivní) metody:

10. *metoda řešení problémových situací s morálním obsahem* - Touto metodou se řeší například morální dilemata.<sup>13</sup> Při této metodě je důležitá skupinová diskuze, při níž si účastníci vyměňují své názory.

11. *analytická diskusní metoda (rozbor obecnějšího morálního problému)* - Tato metoda se od metody řešení problémových situací liší v tom, že zde se nepracuje s konkrétními

---

<sup>13</sup> V podkapitole 3.4 Kohlbergova teorie morálního vývoje uvádím nejznámější Heinzovo dilema.



příběhy. Téma je položeno do obecnější roviny a rozebírá se ze všech možných úhlů (např. etická stránka milosrdné lži).

12. *metoda her s morálním obsahem* - Předností této metody je poskytnutí přímé zkušenosti v procesu morálního rozhodování. Jsou tu více zapojovány emoční procesy. Využití metody hraní rolí je pro pedagogy dosti náročné. Tato metoda vyžaduje alespoň elementární přípravu v dramatické výchově.

Myslím si, že metody je výhodné kombinovat. Vychovatelé je nejspíše kombinují, aniž by si toho museli být vědomi. Podle mého názoru má každá metoda své opodstatnění a je velmi důležité, aby se s ní zacházelo citlivě a přiměřeně dané situaci a věku dětí.

## 6.2 Mravní výchova a její zakotvení v RVP

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se objevují některé cíle vzdělávání, které souvisejí přímo s mravní výchovou:<sup>14</sup>

- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací
- rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 12-13).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje klíčové kompetence důležité pro rozvoj osobnosti žáka. Pro správný rozvoj morálky žáka považují rozvoj zejména kompetence sociální a personální a kompetence občanské. Ráda bych zdůraznila, že bez rozvoje ostatních klíčových kompetencí by nebylo možné rozvinout plnohodnotného jedince, takže uvedení pouze těchto dvou považuji za ryze pracovní.

Mravní výchova (resp. výchova k hodnotám) se v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání objevuje zejména v rámci průřezových témat:

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání je podle samotného dokumentu RVP ZV praktické, má každodenní využití v běžném životě a akcentuje formativní prvky. Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 90-91).

Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy jsou členěny do tří částí, které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Osobnostní rozvoj se zabývá především rozvojem schopností poznávání, sebepoznáním a sebepojetím, seberegulací a sebeorganizací, psychohygienou a kreativitou. Sociální rozvoj se zaměřuje na poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci, kooperaci a kompetenci ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 92).

Pro tuto práci je samozřejmě nejdůležitějším tematickým okruhem mravní rozvoj. Zabývá se otázkami řešení problémů a snaží se rozvíjet rozhodovací dovednosti. Pedagog by

---

<sup>14</sup> případně s výchovou k hodnotám

měl vhodně zvolenou metodou diskutovat o různých typech problémů. Nechat prostor pro řešení mezilidských vztahů. Pro školní prostředí je nesmírně důležité věnovat pozornost zvládání učebních problémů. S tím souvisí také rozvoj seberegulačních vlastností. Do tohoto tematického okruhu OSV patří hodnoty, postoje a praktická etika. Při vyučování by měl být ponechán prostor analýze vlastních i cizích postojů, hodnot a jejich projevů v chování. Důležité je vytváření povědomí o kvalitách, jako je odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd. Prostor by měl být také věnován rozvíjení prosociálního chování ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 93).

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova se může uplatnit v řadě vzdělávacích oblastí. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět lze naplňovat prostřednictvím témat směřujících k sebepoznání, zdravému sebepojetí, seberegulaci a k udržení psychického zdraví – psychohygieně, komunikaci, mezilidským vztahům. Úzká je vazba ke vzdělávací oblasti Člověk a společnost, a to k Výchově k občanství. V osobnostní a sociální výchově lze účinně využít různých postupů dramatické výchovy. Doplnující vzdělávací obor Dramatická výchova užívá jako základní metody nástroje dramatické a inscenační tvorby, osobnostní a sociální výchova vedle toho užívá i tréninkové postupy sociálně psychologické povahy ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 91). Osobnostní a sociální výchova se může samozřejmě uplatnit i ve vzdělávacích oblastech jako je Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví nebo Člověk a svět práce. Nedílnou součástí je samozřejmě i vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Považuji za důležité zmínit, jak je toto průřezové téma uvedeno pro oblasti postojů a hodnot:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 91).

Dalším průřezovým tématem je Výchova demokratického občana. V obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů. Průřezové téma Výchova demokratického občana má blízkou vazbu především na vzdělávací oblast Člověk a společnost, v níž jsou tematizovány principy demokracie a

demokratického rozhodování a řízení, lidská a občanská práva, ve kterých se klade důraz na participaci jednotlivců - občanů na společenském a politickém životě demokratické společnosti. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se uplatňuje v tématech zaměřených na vztah k domovu a vlasti ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 93). Průřezové téma má vazbu i na ostatní vzdělávací oblasti, zejména pak na ty, v nichž se tematizuje vztah k sobě samému i ostatním lidem, k okolnímu prostředí, k normám i hodnotám.

Zde je opět výčet přínosu tohoto průřezové tématu v oblasti postojů a hodnot:

- vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě
- vychovává k úctě k zákonu
- rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku
- učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti
- přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost
- rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů
- motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším
- umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze)
- vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností
- vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu

Následuje průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, které je zaměřeno na podporu globálního myšlení a mezinárodní porozumění. Toto průřezové téma prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, integruje a prohlubuje poznatky a umožňuje uplatnit dovednosti, které si žáci osvojili v jednotlivých vzdělávacích oborech. Podporuje ve vědomí a jednání žáků tradiční evropské hodnoty, k nimž patří humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, uplatňování práva a osobní zodpovědnost spolu s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a tvořivostí ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 95).

V oblasti postojů a hodnot je toto průřezové téma přínosné zejména v těchto oblastech:

- pomáhá překonávat stereotypy a předsudky
- obohacuje pohledy žáka na sebe sama z hlediska otevřených životních perspektiv rozšířených o možnosti volby v evropské a mezinárodní dimenzi
- kultivuje postoje k Evropě jako širší vlasti a ke světu jako globálnímu prostředí života
- utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti
- podporuje pozitivní postoje k tradičním evropským hodnotám

- upevňuje osvojování vzorců chování evropského občana a smysl pro zodpovědnost ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 96).

Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Díky tomuto rozvoji Multikulturní výchova prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví nebo Člověk a příroda ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 97).

Multikulturní výchova je v oblasti postojů přínosem v těchto oblastech:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti
- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 97).

Předposledním průřezovým tématem je Environmentální výchova. Vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince. Na realizaci průřezového tématu se podílí většina vzdělávacích oblastí. Každá z oblastí má svůj specifický význam v ovlivňování racionální stránky osobnosti i ve vlivu na stránku emocionální a volně aktivní.

Environmentální výchova je v oblasti postojů a hodnot prospěšná zejména tak, že:

- přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty
- vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů
- vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti

- podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí
- přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí
- vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí
- vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví ([www.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s. 100).

Poslední průřezové téma se nazývá Mediální výchova. V základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Na první pohled by se možná mohlo zdát, že toto průřezové téma nebude mít nic společného s rozvojem morálky a hodnot. Média se však stávají důležitým socializačním faktorem. Mají výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života vůbec. Přitom sdělení, jež jsou médiím nabízena, mají nestejnorodý charakter. Proto považují za velmi důležité rozvíjet schopnost analyzovat nabízená sdělení, posuzovat jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich záměr. Mediální výchova má blízkou vazbu na vzdělávací oblast Člověk a společnost. Dále pak souvisí například se vzdělávacími oblastmi Jazyk a jazyková komunikace a Informační a komunikační technologie.

Mediální výchova je v oblasti postojů a hodnot přínosná tím, že:

- rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení
- vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění
- rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci
- napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace

Doplňující vzdělávací obor Etická výchova ustanovuje rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Navazuje na obsah učiva průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, v jednotlivých tématech navazuje na Enviromentální výchovu, Mediální výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovu nebo samostatný předmět Etická výchova vyučovaný na I. a II. stupni ZŠ (<http://www.rvp.cz/clanek/684/1285>).

### 6.3 Projekty a přístupy v mravní výuce

- *Projekt Filozofie pro děti*

V šedesátých letech minulého století vznikla v USA koncepce projektu Filozofie pro děti (the Philosophy for Children curriculum). Jejím autorem je prof. Matthew Lipman, který se snažil překonat suchopárné výklady filozofické problematiky. Opíral se o psychologické poznatky poznávacích procesů. Začal prezentovat filozofické otázky formou příběhů, o nichž pak s žáky diskutoval a společně s nimi hledal jejich řešení. Po devíti měsících takové práce zjistil výrazný pokrok v logickém myšlení žáků a začal propracovávat metodu práce s příběhy. Potvrdilo se, že příběhy konkretizují a daleko více přibližují filozofické otázky, umožňují dětem prožitek a identifikaci. Dochází k rozvoji kognitivních a komunikačních dovedností, metakognice a sebereflexe, logického i kritického myšlení. Zvláštní důraz je kladen na hodnotovou orientaci žáka (BOKOROVÁ 2002).

Původní myšlenkou autora bylo uvedení “aplikované filozofie” tak, že budou žáci vedeni ke kritickému myšlení prostřednictvím filozofického tázání. Hlavním cílem prof. Lipmana byla snaha o zabránění povrchnosti konzumního způsobu života a nebezpečí, která přináší současná technická civilizace. Troufám si říci, že tento problém je stále velmi aktuální, ne-li ještě aktuálnější.

Základem této práce s dětmi je metoda sokratovského dialogu, který se rozvíjí na základě nějaké problémové situace. Lze uplatnit četbu vhodného příběhu, krátkou úvahu, přísloví, film, situační konflikt nebo konkrétní zkušenost zúčastněných apod. Dialog mezi žáky a učitelem zpravidla přechází v diskusi skupiny. Učitel, jenž plní funkci moderátora, řídí diskusi směrem k řešení určité otázky nebo problému, který si žáci obvykle sami stanoví na základě podnětového materiálu. Učitel obrací pozornost žáků na vlastní průběh dialogu a diskuse, na myšlenkové a poznávací procesy, které ovlivňují řešení problému nebo úvahu nad vyslovenou otázkou. Žáci se tak přednostně zaměřují na průběh procesu myšlení a poznávání. V optimální podobě bývá tento myšlenkový proces ještě žáky písemně zaznamenán tak, aby bylo možné provést jeho reflexi. Doporučuje se důkladný záznam formou výstižných zápisů na tabuli či do sešitů. Nejčastěji v závěru pak učitel vede žáky k aktivní reflexi hotového záznamu. Metoda má velkou přednost v tom, že může být použita pro různé problémové situace. Lze ji využít i v jiných výukových předmětech.

Lipman sepsal se svými spolupracovníky řadu dětských románů odpovídajícím různým obdobím ontogenetického vývoje (od předškolního věku po dospělost). Založil také Institut pro rozvoj filozofie pro děti, který slouží jako světové vzdělávací centrum pro učitele. V

současné době je projekt Filozofie pro děti rozšířen ve všech kontinentech a existuje řada institutů s tímto zaměřením (RUSOVÁ 2003).

- *Program výchovy k hodnotám*

V zahraničí se výchova k hodnotám často vyskytuje samostatně. Leckdy je spojena s výchovou charakteru nebo problematikou morálního vývoje a mravní výchovy. Je důležité zdůraznit, že výchova k hodnotám má dvojí podobu. Při výuce volí pedagog často obsah učiva tak, aby vedl žáky k hodnotám (odpovědnost, respekt, vytrvalost), aniž by se o samotných hodnotách zmiňoval. Řada odborníků se však domnívá, že je důležité včas a systematicky spoluutvářet hodnotové struktury dětí a mládeže v rámci edukačního procesu. K jedněm z prvních, kteří se problematice utváření hodnot věnovali, patří např. Rogers (VACEK 2008, s. 104). Autoři programu výchovy k hodnotám rozpracovali do didaktické podoby následující hodnoty: respekt, odpovědnost, soucit, dělení se, vytrvalost, přátelství, spolupráce, sebeovládání a čestnost. V Příloze č. 2 je uvedeno didaktické schéma hodnoty respekt.

Myslím si, že takto vypracovaná schémata jednotlivých hodnot mohou být užitečnou pomůckou i pro pedagogy, kteří výchově k hodnotám mají málo prostoru při vyučování.

- *Vyjasňování hodnot*

Jak už jsem u předchozího projektu naznačila, jedněmi z prvních odborníků, kteří se hodnotami zabývali, byli psychologové řadící se k humanistické psychologii. Projekt Vyjasňování hodnot má kořeny právě v humanistické psychologii a vychází z práce Values and teaching: Working with values in the classroom autorů Rathse, Harmina a Simona. V češtině je tento přístup reprezentován publikací Vyjasňování hodnot autorů Simona, Howa a Kirschenbauma. Projekt Vyjasňování hodnot je postaven na výběru z různých možností při zvažování okolností a následků rozhodnutí. Pedagog napomáhá při rozhodovacím procesu, avšak neměl by prosazovat jakoukoli možnost řešení dané situace. Při tomto projektu je možné využít několik druhů metod (např. hry a simulace, řešení dilemat, skupinové diskuze, individuální či skupinová práce atd.). Publikace Vyjasňování hodnot přináší 76 konkrétních strategií, které je možné použít samostatně, ve dvojici, v rodině či ve větší skupině. Každá strategie je popsána velmi jednoduše – ve dvou krocích. Je vysvětlen její účel, po němž následuje podrobnější popis postupu (VACEK 2008, s. 105-106). V Příloze č. 3 jsou uvedeny dvě strategie – *Kouzelná skříňka* a *Dva ideální dny*. Projekt Vyjasňování hodnot se mi líbí zejména pro přehlednost jednotlivých strategií a možnost jejich využití i v mimoškolních aktivitách.



• *Projekt výchovy charakteru T. Lickony*

T. Lickona spolu s M. Davidsonem vypracoval projekt *Charakter Education Partnership*. Navázali tak na dřívější práci T. Lickony *Educating for character. How our schools teach respect and responsibility*. Na základě Kohlbergovy teorie morálního vývoje a vlastních zjištění vypracovali model výchovy charakteru, který nazvali *Jedenáct principů účinné výchovy charakteru*. Tento model vznikl v roce 1999 na Bostonské univerzitě. Později k němu byly zpracovány *Standardy kvality výchovy charakteru*.

Zde již výše zmiňovaných 11 principů účinné výchovy charakteru:

Princip č. 1: Efektivní výchova charakteru stojí na rozvíjení klíčových etických hodnot jako základu dobrého charakteru.

Princip č. 2: Výchova char. je chápána komplexně ve 3 složkách: myšlení, cítění a chování.

Princip č. 3: Efektivní výchova charakteru využívá komplexní, cílený a aktivní přístup k rozvoji charakteru žáků.

Princip č. 4: Efektivní výchova charakteru vytváří ze školy komunitu, která pečuje o své žáky.

Princip č. 5: Efektivní výchova charakteru poskytuje žákům příležitosti k morálnímu chování.

Princip č. 6: Efektivní výchova charakteru se opírá o smysluplné a podněcující kurikulum, které respektuje všechny žáky, rozvíjí jejich charakter a pomáhá jim dosáhnout úspěchu.

Princip č. 7: Efektivní výchova charakteru podporuje rozvoj vnitřní motivace žáků.

Princip č. 8: Efektivní výchova charakteru aktivizuje personál jako učící se morální komunitu přijímající za své klíčové hodnoty, ke kterým vede své žáky.

Princip č. 9: Efektivní výchova charakteru je promyšleně organizována a řízena, má podporu vedení školy a je základní součástí dlouhodobé vzdělávací koncepce školy.

Princip č. 10: Efektivní výchova charakteru aktivizuje rodiče žáků a širší komunitu (obec) jako partnery.

Princip č. 11: Efektivní výchova charakteru je hodnocena na úrovni školy jako celku, na úrovni učitelů jako "vychovatelů charakteru" a hodnocení jsou rovněž žáci a jejich projevy dobrého charakteru.

Příloha č. 4 obsahuje autoevaluační dotazník, který ukazuje, jak se daří realizovat výchovu charakteru ve škole.

- Projekt Etická výchova k charakteru a prosociálnosti

Posledním, ale ne méně důležitým, projektem, který v této práci uvedu, je projekt, který proběhl v období 25. 11. 2007 do 24. 11. 2008 právě v České republice. Tento projekt byl realizovaný občanským sdružením Etické fórum ČR a financovaný ze státního rozpočtu ČR a evropského sociálního fondu.

Klíčovou aktivitou projektu byl dvouletý kurz Etická výchova akreditovaný MŠMT postavený na prožitkové pedagogice zahrnující nácvik psychosociálních dovedností programu etické výchovy (komunikace, sebepoznání, sebezkušenost, důstojnost lidské osoby, pozitivní hodnocení druhých, kreativita a iniciativa, řešení problémů, vyjádření citů, práce s emocemi, teorie konfliktu, interpersonální a sociální empatie, asertivita, prosociální chování, spolupráce, přátelství, tolerance, ekonomické hodnoty, vztah k práci, profesní etika, vztahy v rodině, sexuální zdraví, etické problémy a ekologie, rizikové faktory dnešní doby, výchova k toleranci a demokratickému občanství), výchovný styl pedagoga - zejména bezpodmínečné přijetí žáka, práce s kolektivem a vytvoření spolupracujícího společenství atribuce prosociálnosti, induktivní disciplína, spolupráce rodiny a školy, systém pravidel, odměn a trestů ([www.etickeforumcr.cz](http://www.etickeforumcr.cz)).

Součástí projektu byly také dvě konference. První nesla název Má škola vychovávat? Na této konferenci vystoupilo několik významných osobností, které se morálkou zabývají. Jedním z nich byl prof. Jan Sokol, Ph.D., CSc., který zároveň obdržel cenu Etického fóra ČR pro rok 2005 za účinné šíření etické osvěty, za podporu idejí občanské společnosti a zejména za příklad morální osobnosti. Druhá konference byla na téma motivace a osobnost učitele etické výchovy. Pozvání na tuto konferenci přijal autor projektu etické výchovy R. R. Olivar z Nezávislé univerzity v Barceloně. Další aktivitou projektu byly dva dvoudenní semináře pro lektory na téma osvojení lektorských dovedností a práce se skupinou. Na Gymnáziu Jana Nerudy v Praze 1 byl zorganizován seminář pro absolventy kurzů etické výchovy. U příležitosti kurzů etické výchovy vznikl manuál Učíme etickou výchovu určený pro učitele etické výchovy. Autorkou je lektorka etické výchovy Marie Nováková s kolektivem lektorů EF. Obsah knihy vznikl na základě desetileté práce s žáky a studenty autorky. Vytvářel se na základě dotazů a připomínek pedagogů, kteří jsou účastníky jednotlivých kurzů etické výchovy, sami na školách etickou výchovu vyučují nebo se ji snaží začlenit do vzdělávacího programu školy v rámci různých předmětů. Tato publikace má usnadnit výuku etické výchovy jako samostatného předmětu, vychází z pedagogické praxe ([www.etickeforumcr.cz](http://www.etickeforumcr.cz)).

V realizaci kurzů pod názvem Etická výchova nezisková organizace a občanské sdružení Etické fórum ČR i nadále pokračuje. Etické fórum ČR iniciuje a prosazuje zavedení etické výchovy - výchovy k prosociálnosti do škol jako doplňující vzdělávací obor. K tomu také slouží Projekt etické výchovy. Je založen na prožitkové metodě, která garantuje skutečné osvojení a zvnitřnění mravních postojů a návyků žáků. Tímto projekt přispívá k celkovému zlepšení sociálního klimatu na školách a následně v celé naší společnosti. Na základě iniciace Etického fóra ČR proběhla několikaměsíční internetová diskuse odborné i laické veřejnosti na téma zavedení etické výchovy na ZŠ jako doplňujícího vzdělávacího oboru. Jako završující moment diskuse se uskutečnila konference Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, která se konala dne 13. května 2009. Konference se zúčastnila řada odborníků a ze závěrů diskuse jednoznačně vyplynulo doporučení pro zavedení Etické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru do výuky v základním vzdělávání. Přítomní účastníci při této příležitosti přijali Deklaraci k zavedení etické výchovy. Její znění uvádím v Příloze č. 5.

## 7. Závěr

Na závěr své bakalářské práce si dovoluji uvést krátké zamyšlení nad morálkou a tím, proč je pro společnost důležitá. Myslím si, že morálka v člověku rozvíjí kladné bytostné síly a schopnosti. Pomáhá člověku najít řád v sobě samém a spoluvytváří ho jako kulturní a společenskou bytost. Člověk, který poznává tento svět, osvojuje si i morálku dané společnosti. Přitom morálka je velmi obecný pojem, který je však zapotřebí použít ve velmi konkrétních životních situacích. Není vůbec snadné rozhodnout, kdy se člověk chová a rozhoduje správně. Přesto je od nás to správné, ne-li ideální, rozhodnutí společností požadováno. Domnívám se, že morálka je jakýsi vnitřní hnací motor, který v nás má usilovat o dobro. Samozřejmě je toto úsilí často nepohodlné a když člověk pozoruje chování mnohých lidí, klade si otázku, zda-li by se mu při nedodržování morálních norem nežilo lépe. Myslím si, že takové úvahy jsou velmi krátkozraké. Morálka by měla člověka nutit, aby dodržoval zásady slušného chování. Podle mého názoru je to jediná možná cesta, jak vedle sebe mohou lidé existovat. Proto je nesmírně důležité vychovávat další generace k morálnímu jednání.

Ve své práci jsem se snažila zmapovat problematiku utváření morálky a jejího vývoje u dítěte. Věřím, že jsem zmínila všechny důležité faktory, které se na jejím formování podílejí.

Jak z poslední kapitoly vyplývá, mravní (či etické) výchově se věnuje řada projektů. Etická výchova je do RVP začleněna v průřezových tématech a v doplňujícím vzdělávacím oboru Etická výchova. Řada základních škol již etickou výchovu do školního vzdělávacího programu začlenila, vyučuje ji a podle dostupných informací potvrzuje, že výsledky jsou velmi pozitivní. Věřím, že je budou ostatní školy následovat, protože výchova k hodnotám a mravnosti je nutná pro zdravý rozvoj společnosti.

*J. A. Komenský: "Každé naše jednání by mělo sloužit nejen vlastnímu prospěchu, ale i prospěchu jiných."*

## 8. Seznam použité literatury

- BOKOROVÁ, V. Interní materiál ke koncepci a metodice Filozofie pro život. Praha: ZCŠ sester voršilek, 2002. Dostupné na adrese: ZCŠ sester voršilek, Ostrovní 9, Praha 1.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Z anglic. orig. přeložil Karel Balcar. 2. vyd. Praha : Portál , 2003. 383 s.
- GILLIGANOVÁ, Carol. *Jiným hlasem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 192 s. ISBN 80-7178-402-8.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1.
- KOTÁSKOVÁ, Jarmila. *Socializace a morální vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987. 144 s. ISBN 21-089-87.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk, hodnoty, výchova*. 1. vyd. Prešov: ManaCon, 1996, 231 s. 80-85668-34-3.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Obecné základy mravní výchovy: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Brno: rektorát Masarykovy univerzity, 1990, 49 s. ISBN 80-210-0183-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje*. 1. aktualiz. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 208 s. ISBN 80-246-0892-8.
- *Metodický portál RVP : Portál vzdělávání* [online]. VÚP, 2005 [cit. 2008-04-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/>>. ISBN 1802-4785.
- *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2006 [cit. 2008-04-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/>>.
- *Občanské sdružení Etické fórum ČR* [online]. 2006 [cit. 2009-07-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.etickeforumcr.cz/>>.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. Dědictví Komenského; sv. 4. ISBN 80-85498-27-8.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. 1. vyd. Praha: ISV, 1997. 108 s., ISBN 80-85866-23-4.

- RUSOVÁ, R. *Metakognitivní nácvik ve vzdělávacím projektu Filozofie pro děti v 1. ročníku základní školy*. Diplomová práce, 2003. Dostupné na adrese: Katedra pedagogiky FF UK, Celetná 20, Praha 1.
- SIMPSON, Elizabeth Leónie *Moral development research: A Case Study of Scientific Cultural Bias*. *Human Development* 17, 1974. s.81 – 106.
- STŘELEČEK, S. et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. 189 s. ISBN 80-85931-61-3.
- VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000.122 s. ISBN 80-7041-148-1.
- VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008.128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

## 9. Přílohy

### **Příloha č. 1: Dva příklady z Testu morální zralosti osobnosti** (VACEK 2008, s. 57)

#### **Příklad č. 1 z TMZO – verze pro chlapce:**

Jednou o přestávce vzal Miloš tajně Pavlovi jeho novou obrázkovou knížku; moc se mu totiž líbila. Pavel se to dozvěděl a chtěl, aby mu ji vrátil. To ale Miloš nechtěl udělat. Když se Miloš nedíval, šel Pavel k jeho lavici a vzal si jednu jeho knížku, která tam ležela. Bylo to spravedlivé? Co bys dělal ty, kdybys byl Pavel? Co bys dělal, kdybys u toho byl?

#### **Příklad č. 2 z TMZO – verze pro děvčata:**

Představ si, že byste byli se školou na výletě a spolužačka ti vzala jídlo, které máš s sebou. Ty bys sice dobře viděla, jak ti jídlo bere, ale než stačíš něco udělat, už ti ho sní. Co bys dělala? Jak by ses zachovala, kdyby jídlo snědla jiné spolužačce?

## Příloha č. 2: Respekt (VACEK 2008, s. 108-109)

### CO JE TO RESPEKT?

- Respektovat znamená projevit ohled a příznivé hodnocení někoho nebo něčeho.
- Respekt znamená projevit úctu a čest.
- Jde o respekt k vlastní osobě, k právům a důstojnosti všech ostatních osob a respekt k prostředí, které nás obklopuje
- Respekt nás ochraňuje před porušováním toho, co bychom měli ctít.

### PROČ JE RESPEKT DŮLEŽITÝ?

- Mnoho univerzálních hodnot a ctností, které přispívají k dobru jednotlivce i společnosti a posilují naši lidskou důstojnost, je odvozeno z hodnoty respektu a z hodnoty odpovědnosti.

### CITÁTY K „RESPEKTU“:

- Všude, kde jsou lidské bytosti, je příležitost pro vzájemný respekt. (Seneca)
- Respekt je zlatý řetěz, který společnost spojuje dohromady. (Goethe)
- Musím respektovat názory druhých dokonce i tehdy, když s nimi nesouhlasím. (Herbert H. Lehman)
- Bylo by možno odlišit lidi od zvířat bez schopnosti člověka pocíťovat respekt? (Konfucius)

### UPLATŇOVÁNÍ RESPEKTU PŘI JEDNÁNÍ S DRUHÝMI LIDMI:

Řiďte se při svém jednání Zlatým pravidlem („*Čiňte ostatním to, co si přejete, aby oni činili vám.*“).

Říkejte „prosím“ a „děkuji“ a „promiň“ a „promiňte“.

Mějte trpělivost k vlastním chybám i k chybování druhých.

Diskutujte s rodiči o tom, co je správné, a co nikoliv.

Buďte ke každému zdvořilí.

Učte se správně se představit.

Učte se pevnému stisku při podání ruky.

### OBEČNĚ UŽITEČNÉ A POMÁHAJÍCÍ AKTIVITY:

Uspořádejte program pro staré lidi v domově důchodců.

Dopisujte si se studenty z jiných zemí a vzájemně poznávejte odlišnosti ve způsobu života.

Dobrovolně pomáhejte potřebným.

Pomáhejte pečovat o park, zahradu a nebo jiné místo v obci určené k odpočinku a rekreaci.

### DIDAKTICKÉ NĀMĚTY:

- Napište báseň na téma respekt. Co pro tebe znamená? Případně napište příběh o incidentu, kdy někdo projevil a nebo neprojevil respekt. Přehrajte to jako scénku.
- Vytvořte seznam slov a nebo vět (výroků), které vyjadřují nedostatek respektu k druhým nebo jeho porušování. Nahraďte je pochvalnými, oceňujícími a povzbuzujícími slovy a větami.
- Zkoumejte projevy respektu a zdvořilosti v jiných zemích a kulturách. Zpracujte tabulku, která srovnává způsoby a projevy zdvořilosti v různých zemích a kulturách.
- Pomocí brainstormingu vytvořte pravidla uplatňování respektu ve vaší rodině, třídě, klubu, oddílu, kroužku apod.

(Zdroj: [www.k12.hi.us/~mkunimit/respect1.htm](http://www.k12.hi.us/~mkunimit/respect1.htm). Upraveno a kráceno P. V.)

Uvedené schéma práce s hodnotou „respekt“ je návodem, jak rozpracovat do určitého metodického celku jakoukoliv jinou učitelem zvolenou hodnotu.



### **Příloha č. 3: Kouzelná skříňka a Dva ideální dny** (Vacek 2008, s. 110)

#### **KOUZELNÁ SKŘÍŇKA**

Pedagog zadává úkol pomocí následující instrukce:

**Účel:** Pomoci vám zamyslet se nad vašimi hodnotami.

**Postup:** Představte si, že jste dostali kouzelnou skříňku, která je velmi zvláštní. Může se o hodně zmenšit, nebo naopak zvětšit. A co je nejlepší: Najdete v ní, cokoli si budete přát. Může to být hmotné i nehmotné. Napište, co byste v ní chtěli mít.

Potom si můžete položit otázku podobnou těmto:

- Co byste chtěli mít v kouzelné skříňce pro vaši rodinu?
- Co byste chtěli mít pro vašeho nejlepšího přítele?
- Jaká je ta nejmenší věc, kterou byste chtěli?
- Jaká je ta největší věc?
- Co byste tam chtěli pro chudé lidi?

#### **DVA IDEÁLNÍ DNY**

Pedagog zadává úkol pomocí následující instrukce:

**Účel:** Tato strategie zdůrazňuje, jako součást cvičení plánujících život, že bychom měli mít jasno v tom, co od života chceme. Máte za úkol sestavit dva dokonalé dny a během sestavování se dozvědět něco víc o tom, co máte v životě opravdu rádi.

**Postup:** Přeneste se do budoucnosti, do kteréhokoliv okamžiku, zítřkem počínaje, a představte si dva dny, které by pro vás byly ideální. Představte si čtyřicet osm hodin toho, co je pro vás nejlépe využitý čas. Můžete si vymyslet cokoli chcete, jediné omezení je časový limit čtyřiceti osmi hodin.

Popište dva dokonalé, ideální dny – kde byste byli, co byste dělali, kdo by tam ještě mohl být atd. Snažte se popsat, co byste dělali celých osmačtyřicet hodin. Ve své fantazii jděte do takových detailů, jaké si jenom dovedete představit – vůně, zvuky, počasí, pokud budou hrát nějakou roli.

Zdroj: Upraveno podle Simona, Howa a Kirschenbauma, 1997.

## Příloha č. 4: Autoevaluační dotazník

(Vacek 2008, s. 121-122)

### JAK SE DAŘÍ REALIZOVAT VÝCHOVU CHARAKTERU VE VAŠÍ ŠKOLE?

Třicet položek umožňuje posoudit úroveň výchovy charakteru v dané škole. Jde o tzv. kladné výroky. Čím je dosažené skóre nižší, tím je posuzovaná škola v rozvoji charakteru žáků úspěšnější. Opět jde o autoevaluační nástroj.

silně souhlasím

spíše souhlasím

spíše nesouhlasím

silně nesouhlasím

1

2

3

4

1. V naší škole panuje celkově přátelská a otevřená atmosféra.
2. Mezi členy učitelského sboru naší školy panuje přátelská atmosféra.
3. Ve vztazích mezi učiteli a žáky převažuje na naší škole přátelská atmosféra.
4. Vedení naší školy svým jednáním posiluje přátelskou atmosféru.
5. Většina učitelů naší školy považuje výchovu charakteru za prioritu.
6. Rovněž vedení naší školy považuje výchovu charakteru žáků za prioritu.
7. Většina členů našeho učitelského sboru prošla systematickým výcvikem k ovládnutí metod zážitkové pedagogiky (dramatická výchova, sociálně-psychologický výcvik, kurz etické výchovy, inovačně didaktické kurzy apod.).
8. Většina členů našeho učitelského sboru ve své výchovně-vzdělávací činnosti běžně používá metody zážitkové pedagogiky.
9. Na přípravě a realizaci projektů a programů výchovy charakteru (mravní výchovy) se podílejí pedagogové i žáci.
10. Většina učitelů využívá všech příležitostí, aby v rámci výuky svých předmětů posílila rozvoj charakteru žáků.
11. Většina učitelů naší školy dává svým chováním dobrý příklad k posilování rozvoje charakteru žáků.
12. Výchovu charakteru na naší škole podporuje zřizovatel školy.
13. Na hodnocení výchovy charakteru žáků se zaměřuje školní inspekce.
14. Úsilí v oblasti výchovy charakteru učitelé na úrovni celé školy pravidelně vyhodnocují.
15. Úsilí v oblasti výchovy charakteru se na úrovni jednotlivých tříd pravidelně vyhodnocuje.
16. Na přípravě školních preventivních programů se podílí většina učitelů.

17. Na realizaci školního preventivního programu se podílí většina učitelů.
18. Zaměření na rozvoj charakteru žáků zkvalitňuje prevenci sociálněpatologických jevů.
19. Naše škola při prevenci sociálněpatologických jevů dobře spolupracuje s vnějšími subjekty.
20. Pro úspěch výchovy charakteru se na naší škole daří získat podporu většiny rodičů.
21. Žáci naší školy získávají zkušenosti v sociálních dovednostech buď ve zvláštním předmětu (např. dramatická výchova), nebo v rámci jiného předmětu.
22. Žáci mají dostatek příležitostí spolupracovat a pomáhat si.
23. Žáci mají dostatek příležitostí diskutovat či si vyměňovat názory o tématech s etickým obsahem.
24. Žáci většiny tříd se spolupodílejí na tvorbě pravidel chování a vzájemné komunikace ve třídě.
25. Žáci se podílejí na tvorbě řádu školy a mají právo se k němu vyjadřovat.
26. Žáci jsou zapojeni v dlouhodobějších „vnějších“ projektech, např. na pomoc starým či nemocným lidem, ve veřejně prospěšné činnosti apod.
27. Žáci mají dostatek příležitostí zapojit se do mimoškolní činnosti, kterou jim škola nabízí.
28. Na naší škole žáci vydávají kvalitní školní časopis.
29. Na naší škole dobře funguje žakovský parlament.
30. Na naší škole využívají žáci schránku důvěry, která je k dispozici.

#### **Úroveň výchovy charakteru:**

Body:

- 30–45 vynikající úroveň
- 46–60 dobrá úroveň
- 61–90 průměrná až nízká úroveň
- 91–120 podprůměrná až zanedbatelná

**Příloha č. 5: DEKLARACE účastníků konference ETICKÁ VÝCHOVA**  
([www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/MR\\_DEKLARACEkonference.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/MR_DEKLARACEkonference.pdf) )

Současná politická krize v České republice má svůj základ v širší krizi celospolečenské. Charakterizovat ji lze absencí pevného hodnotového rámce.

Hodnotová vyprázdňenost má bezesporu mnoho společného se čtyřiceti lety totalitního systému, který cíleně a programově ničil jakoukoli alternativu a relativizoval veškeré tradiční hodnoty.

Má-li se česká společnost dostat z vleklé patové situace, musí svůj život postavit na pevnějších morálních základech.

Ukazuje se, že renesance morálních kvalit společnosti zatím nenastala. A nedůslednost v morální očištění společnosti se podepisuje i na nejmladších generacích.

Je nezbytné otázky morální a etické uvést do středu celospolečenské diskuse. Posílit jejich význam tak, že se stanou podstatnou výchovnou složkou jak v rodinách, tak ve výchovně vzdělávacím procesu ve školách. A to vždy s akcentem na občanskou společnost podporující pluralitu názorů a idejí.

Účastníci konference proto deklarují ochotu a vůli pomoci instalovat etickou výchovu do škol.

Akcentují tak nepostradatelnost etiky v každodenní komunikaci a v běžném životě.

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 29. 7.2009

.....  
 Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum