

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ivana Štefková

Výchova k odpovědnosti

Education for Responsibility

2011

doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Děkuji doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi za nasměrování při psaní této práce.

Rovněž děkuji PaedDr. Michaelu Chytrému a doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc.
za společné rozhovory k tématu.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 6. 2011

.....

Podpis

ANOTACE

Tato práce představuje syntetizující pojednání o výchově k odpovědnosti. Předkládá interdisciplinární pohled na její jednotlivé aspekty a ústí v konkrétní výchovné přístupy. Odpovídá na otázky, jak lze vymezit odpovědnost pro účely výchovného působení, jaké je její místo v dnešní společnosti a v dnešní době, jaké jsou její psychologické aspekty. Shrnuje jednotlivá pojetí výchovy k odpovědnosti v rodině, ve škole a ve volném čase.

ABSTRACT

This work is a synthesizing view on education for responsibility. It presents an interdisciplinary perspective on the various aspects and results in concrete educational approaches. It answers the questions how to define responsibility for the purpose of education, which is the place of responsibility in today's society and what are the psychological aspects of responsibility. It summarizes the various concepts of education for responsibility in family, school and leisure.

KLÍČOVÁ SLOVA

odpovědnost, výchova k odpovědnosti, autonomie, rozhodování

KEY WORDS

responsibility, education for responsibility, autonomy, decision making

Obsah

ÚVOD	8
1. KONCEPT ODPOVĚDNOSTI	9
1. 1 Vymezení odpovědnosti	9
1.1.1 Morální jednání	10
1.1.2 Retrospektivní odpovědnost	11
1.1.3 Prospektivní odpovědnost	13
1.1.4 Odpovědnost jako charakteristika osobnosti	15
1.1.5 Vymezení odpovědnosti pro účely výchovného působení	15
1. 2 Porozumění odpovědnosti v jazyce	16
1. 3 Členění odpovědnosti	18
1. 4 Shrnutí	20
2. ODPOVĚDNOST V DNEŠNÍ SPOLEČNOSTI	21
2. 1 Odpovědnost jako výzva dnešní doby	21
2.1.1 Ambivalence ve vztahu ke svobodě	22
2.1.2 Výzva ve vztahu k odpovědnosti	24
2. 2 Odpovědnost a život v demokratické společnosti	26
2.2.1 Sociálně psychologické předpoklady demokracie	26
2.2.2 Totalitní a posttotalitní syndrom	28
2.2.3 Občanský étos v České republice	29
2. 3 Společenská očekávání od výchovy a vzdělávání pro 21. století	31
2.3.1 Vzdělanostní společnost po česku	31
2.3.2 Výchova a vzdělávání pro třetí vlnu	35
2. 4 Shrnutí	36
3. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ODPOVĚDNOSTI	37
3. 1 Odpovědnost jako charakteristika osobnosti	37
3. 2 Autonomie	41

3.2.1 Svobodná vůle.....	41
3.2.2 Potřeba sebeurčení	44
3.2.3 Oběť nebo aktér?.....	46
3. 3 Sebepojetí a identita.....	47
3.3.1 Sebepojetí.....	47
3.3.2 Identita	48
3. 4 Rozhodování	50
3.4.1 Rozhodovací proces	50
3.4.3 Vliv situačních proměnných, časová perspektiva.....	54
3.4.3 Morální vývoj	55
3. 5 Shrnutí.....	57
4. VÝCHOVA K ODPOVĚDNOSTI V RODINĚ.....	59
4. 1 Výchova v rodině.....	59
4.1.1 Výchova	59
4.1.2 Rodina.....	60
4. 2 Odpovědnost z pohledu dětí	61
4. 3 Pojetí výchovy k odpovědnosti v rodině.....	63
4.3.1 Výchova k odpovědnosti jako nesobeckosti.....	64
4.3.2 Výchova ke svobodě a odpovědnosti.....	65
4.3.3 Výchova k nalézání smyslu	65
4.3.4 PET – Trénink efektivního rodičovství	67
4.3.5 STEP - Systematický trénink efektivního rodičovství.....	71
4.3.6 Respektovat a být respektován	73
4. 4 Shrnutí.....	73
5. VÝCHOVA K ODPOVĚDNOSTI VE ŠKOLE A VOLNÉM ČASE	75
5. 1 Výchova k odpovědnosti jako nedílná součást výchovy	75
5. 2 Výchovná pojetí podporující odpovědnost.....	76
5.2.1 Mravní výchova	76

5.2.2	Výchova k hodnotám	79
5.2.3	Výchova charakteru	80
5.2.4	Osobnostní a sociální výchova	82
5.2.5	Výchova ke zdraví	84
5.2.6	Environmentální výchova	85
5.2.7	Výchova demokratického občana	86
5.2.8	TPSR – Učení osobní a společenské odpovědnosti	88
5. 3	Výchova a odpovědnost ve školní praxi	89
5.3.1	Podpora odpovědnosti u studentek ošetrovatelství	89
5.3.2	Podpora odpovědnosti za místo, kde žijeme	89
5.3.1	Podpora odpovědnosti ve výchovné situaci	90
5. 4	Shrnutí	91
ZÁVĚR	92
LITERATURA	94

ÚVOD

„Proto i záchrana tohoto lidského světa není nikde jinde než v lidském srdci, lidském rozmyslu, lidské pokoře a lidské odpovědnosti.“ (Václav Havel)

Život v české společnosti v období komunismu byl spojen s pouze částečnou svobodou. Možnosti svobodného rozhodování byly omezené, osobní odpovědnost nebyla rozvíjena. Nynější svobodná společnost staví člověka před volbu, vybízí jej k převzetí svobody nikoli od něčeho, ale k něčemu, tedy k přijetí odpovědnosti. Dnešní lidé si jsou vědomi toho, kam může současný společenský vývoj směřovat a jaké všechny katastrofy mohou nastat, často však nečiní konkrétní kroky k tomu, aby tomu zabránili. Proto je třeba zkoumat postoje jedinců k odpovědnosti a zaměřovat se na faktory, které ji podporují. Především je však třeba cíleně a kontinuálně odpovědnost posilovat, a to od dětství a ve všech oblastech lidského života – v rodině, ve škole i mimo ni.

Tato práce si klade otázky, co to odpovědnost je, jak jí lze rozumět, jaké je její místo v dnešní společnosti, jaké jsou její psychologické aspekty a jak je možno k ní vychovávat. Vzhledem k přemíře informací v dnešní době, kdy již není v možnostech jedince obsáhnout všechno vědění ani v dílčí sféře, neboť neustále přibývá dalších a dalších poznatků, které se neustále obměňují, je hlavním smyslem této práce vytvořit syntetizující pojednání o odpovědnosti, vycházející z interdisciplinárního pohledu a ústící v jednotlivá výchovná opatření. Cílem práce je shrnout soudobé vědecké poznatky a přístupy, které se týkají odpovědnosti, uvést je do vzájemných vztahů, doložit souvisejícími výzkumy a vytvořit souhrn doporučení, na jaké aspekty se v rámci výchovy k odpovědnosti cíleně zaměřovat a jak je rozvíjet.

První kapitola vymezí odpovědnost pro účely výchovného působení, přiblíží, jak tomuto pojmu rozumíme v jazyce, a v závěru nastíní možné pohledy na jeho členění. Druhá kapitola představí způsob uvažování o odpovědnosti ve společenských teoriích, poukáže na propojenost odpovědnosti se životem v demokratické společnosti a uvede společenská očekávání od výchovy a vzdělávání pro 21. století. Třetí kapitola seznámí čtenáře s psychologickými aspekty odpovědnosti, pojedná o ní jako o charakteristice osobnosti, představí související koncepty autonomie, sebepojetí, identity a rozhodování. Čtvrtá kapitola představí jednotlivá pojetí výchovy k odpovědnosti v rodině a pátá kapitola shrne jednotlivá pojetí výchovy, která vedou k podpoře odpovědnosti ve škole a ve volném čase.

1. KONCEPT ODPOVĚDNOSTI

První kapitola vymezuje pojem odpovědnost pro účely výchovného působení, činí tak na základě filosofických, psychologických a právních koncepcí. Přibližuje, jak rozumíme pojmu odpovědnost v jazyce. Vychází přitom z kognitivní lingvistiky, která považuje jazyk za součást poznávání a poznání, podílející se na tom, jak světu rozumíme, jak ho kategorizujeme, jaký obraz si o něm vytváříme a jak ho předáváme dál¹. V závěru nastiňuje možné pohledy na členění odpovědnosti.

1. 1 Vymezení odpovědnosti

Etymologie slova poukazuje na souvislost s odpovědí, odevzou. Tuto spojitost dokládají ekvivalenty výrazu v řadě dalších jazyků, které vycházejí z latinského *respondeo*, jež znamená odpovídat se někomu, skládat účty nebo dávat odpovědi na otázku². Základ *spondeo* znamená slíbit, zavázat se, zaručit se³. Slovník spisovného jazyka českého vymezuje odpovědnost jako „*povinnost ručiti za něco, za někoho, za správné provedení něčeho*“⁴. Odpovědnost lze podle něj mít, vzít, převzít, být k ní volán, pociťovat její tíhu. Příruční slovník jazyka českého definuje odpovědnost jako závaznost odpovídat za nějaký čin a jeho důsledky⁵. Význam slova je tedy spojen se zodpovídáním se ze svých činů, s odpovědí na otázku, proč bylo jednáno tak a ne jinak⁶.

Prvotní použití pojmu odpovědnost ve významu zodpovídání se je spjata s politikou a s reprezentativní vládou, která odpovídá občanům. Objevuje se na konci osmnáctého století⁷. Na konci 19. století je pojem ještě stále spjat s politikou. Filosofie 20. století tuto perspektivu proměňuje, v souvislosti s odpovědností se zaměřuje na otázku svobodné vůle a determinismu. Ptá se, zda je člověk odpovědný za své jednání. Předmětem zájmu se stává odpovědnost jednotlivce.

¹ viz VAŇKOVÁ, Irena, et al. *Co na srdci, to na jazyku : kapitoly z kognitivní lingvistiky*.

² viz *Velký sociologický slovník : I. svazek A-O*.

³ viz SMĚKAL, Vladimír. *O lidské povaze : krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*.

⁴ HAVRÁNEK, Bohuslav, et al. *Slovník spisovného jazyka českého : M-O*, s. 484.

⁵ viz *Příruční slovník jazyka českého : Díl III. N-O*, s. 893.

⁶ viz ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*, s. 15.

⁷ viz studie o vývoji pojmu „*responsibility*“ - MCKEON, Richard. *Freedom and History and Other Essays*. The Development and the Significance of the Concept of Responsibility, s. 62-87.

Ve staročeštině slovo odpovídat (*otpoviedati*) znamenalo - odpovídat, vyjadřovat nesouhlas, odporovat, hájit se, vyhlašovat nepřátelství, opírat, odmítat. – viz BĚLIČ, Jaromír; KAMIŠ, Adolf; KUČERA, Karel. *Malý staročeský slovník*, s. 283.

Jungmannův slovník poté odkazuje na ekvivalenty pojmu v cizích jazycích, zejména němčině. Pojem v dnešním významu dohledáme až v Kottově slovníku z konce 19. století - *odpovědnost* = povinnost něčí ospravedlnití konání své a za jeho následky ručiti – viz KOTT, František Št. *Česko-německý slovník : zvláště grammaticko-fraseologický, díl druhý N-P*, s. 303.

Objevují se dvě hlavní otázky: „Co je to být odpovědný?“ a „Za co je člověk odpovědný?“, které vedou ke čtyřem pojetím odpovědnosti⁸, na něž se nyní zaměříme.

1.1.1 Morální jednání

Toto pojetí je nerozlučně spjato s otázkou svobody a odpovědnosti. Vychází z předpokladu, že člověk může svobodně jednat, pokud má na výběr z více možností a své jednání kontroluje. Aby tedy byl jedinec za svůj čin morálně odpovědný, musí jednat svobodně a musí mít možnost jednat jinak⁹. Kdyby tomu tak nebylo, neuvažovali bychom o autorství jeho činů, neoceňovali nebo neodsuzovali bychom jeho činy.

Filosofické přístupy k morálnímu jednání se zaměřují na tři oblasti: svobodnou vůli, jednání na základě úsudku a na morální citění. Svobodná vůle dnes bývá nejčastěji nahlížena z pohledu kompatibilismu, podle něž se svobodná vůle a deterministické myšlení vzájemně nevyklučují. Pro jednání na základě úsudku jsou východiskem myšlenky Immanuela Kanta. Racionální bytost si podle něj volí jednání na základě principu, maximy, zdůvodňuje mravnost rozumem. Tomuto názoru oponoval Hume. V jeho pojetí se všechno mravní jednání vztahuje k druhému člověku a mravní soudy se rodí z vcit'ování se do druhého. Jeho názory podpořil ve 20. století Strawson, který zdůraznil vliv reaktivních emocí na přisuzování odpovědnosti¹⁰.

Máme tedy svobodu volit svá rozhodnutí a zároveň neseme odpovědnost za to, jaká budou. Člověk na jednu stranu po svobodě touží, na druhou stranu v ní stojí sám se sebou a sám za sebe. Sám se rozhoduje, sám si hledá cestu. Je konfrontován s pocity osamělosti, bezmoci, malosti¹¹. Podobný rozpor zažívá i ve vztahu k odpovědnosti – je k ní přitahován a zároveň se od ní odtahuje. Její hloubka ho děsí i uchvacuje. V každém okamžiku nese odpovědnost za následující okamžik, v každém okamžiku stojí před ztrátou nebo uskutečněním nějaké neopakovatelné možnosti. Člověk je tím, kdo se rozhoduje, čím v nejbližším okamžiku bude¹².

Na propojenost svobody a odpovědnosti významně poukazuje logoterapie. V jejím pojetí jsou svoboda a odpovědnost nerozlučně spjaty. „*Vztah mezi svobodou a zodpovědností*

⁸ viz WILLIAMS, Garrath. *Internet Encyclopedia of Philosophy* [online].

⁹ viz FISCHER, John Martin. Introduction : Responsibility and Freedom. In *Moral Responsibility*.

¹⁰ viz WILLIAMS, Garrath. *Internet Encyclopedia of Philosophy* [online].

Strawson poukazuje na skutečnost, že pokud jedinec nereaguje na základě své svobodné vůle, nečiníme ho odpovědným, nehněváme se na něj, nevážíme si jeho činů. Blíže viz *Moral Responsibility*.

¹¹ viz FROMM, Erich. *Strach ze svobody*.

¹² viz TAVEL, Peter. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla : potřeba smyslu života, přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*.

spočívá v tom, že svoboda není svobodou od něčeho, ale svobodou k něčemu. Převzetí zodpovědnosti je právě to, „k čemu“ je člověk svobodný¹³“. Člověk volí svobodný postoj k podmínkám a podmíněnostem, v nichž se nachází, volí odpověď na svůj osud. Lukasová považuje odpovědnost za „jedinou pravou svobodu, která existuje“¹⁴. Odpovědnost znamená schopnost výběru. Člověk volí, co je a co není podstatné, co má a nemá smysl, za co má a za co nemá nést odpovědnost. Každá životní situace je pro něj výzvou, předkládá mu problém k řešení, otázku, na kterou odpovídá.

Podle Hromátky není člověk ve svém jednání determinován do té míry, aby nebyl odpovědný za své činy. Svoboda se projevuje v odpovědnosti tím, že se jedinec „vymaňuje z nadvlády svých čistě pudových tendencí, uvědomuje si je, rozhoduje se, provádí volbu z alternativ, určuje své chování a odpovídá za ně“¹⁵. Každým svobodným rozhodnutím přebírá odpovědnost, protože vyvolává následky, které musí být připraven zodpovědět. Svoboda bez odpovědnosti je anarchie, odpovědnost bez svobody nemůže být. Plná svoboda vede k plné odpovědnosti. Člověk nemůže mít jen povinnost zodpovídat se, musí mít právo na odpovědnost.

1.1.2 Retrospektivní odpovědnost

Retrospektivní odpovědnost se zaměřuje na připisování následků. Ty bývají často přisuzovány kauzálně. Říkáme, že vydatné deště jsou odpovědné za povodně nebo že jedincův epileptický záchvat je odpovědný za nehodu. V těchto případech nikomu nepřisuzujeme zásluhy. Ve filosofii bývají tyto případy označovány jako kauzální odpovědnost. Retrospektivní odpovědnost obvykle zahrnuje morální mínění o odpovědnosti jedince, který je obviňován nebo oceňován, čelí pocitům lítosti nebo hrdosti. Tento pohled je středem zájmu filosofů od pradávna.

Úvahy o tomto tématu nalezneme již v Aristotelově Etice Níkomachově, podle níž se „ctnost vztahuje k citům a k jednáním a o dobrovolných jednáních se pronáší chvála a hana“¹⁶. Dobrovolnost je spjata s tím, „čeho počátek je v jednající osobě“¹⁷. Nedobrovolná jednání jsou vynucena násilím nebo způsobena nevědomostí a je třeba je zohlednit

¹³ TAVEL, Peter. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla : potřeba smyslu života, přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*, s. 133.

¹⁴ LUKASOVÁ, Elisabeth. *Logoterapie ve výchově*, s. 76.

¹⁵ HROMÁTKA, Jaroslav. *Psychologie odpovědnosti : pokus o analýzu osobnostních determinant odpovědného a neodpovědného chování*, s. 15.

¹⁶ ARISTOTELÉS. *Etika Níkomachova*, s. 67.

¹⁷ tamtéž, s. 71.

při přisuzování odměn a trestů. Záměrná volba, „*uvážena žádost toho, co je v naší moci*“¹⁸, rozhoduje o mravní povaze skutků více než její následky. Aristotelés přiznává značný význam návyku a stabilním povahovým rysům – ctnostem a neřestem. Případy, které z odpovědnosti vymaňuje, neodhalují povahu člověka. Všichni by jednali stejně, pokud by neměli možnost jednat jinak. Reakce na nátlak o našich ctnostech a neřestech sice vypovídá, ale tato výpověď je nátlakem zkreslená. Aristotelův důraz na charakter se více přibližuje pojetí Huma než Kanta.

V dějinách však bylo k retrospektivní odpovědnosti přístupováno spíše z pohledu Kanta. Ten zdůrazňoval, že člověk, který jedná dobře, si zaslouží být šťastný, a ten, který jedná zle, si zaslouží být kárán, měl by cítit lítost a může být trestán. Za sobecké jednání člověku přísluší opovržení, za nedostatečnou obezřetnost povinnost čelit jejím následkům, za porušení zákona trest. Tento pohled upřednostňuje naši schopnost ovládat své chování a morálně usuzovat. Klade větší důraz na záměry jednání, které jsou předmětem racionální volby, než na jeho následky, které jsou často nahodilé. Toto pojetí respektuje každého jako autora svých myšlenek a záměrů. Pokud jedinec nevolí rozumně a morálně, nezaslouží si být šťastný¹⁹. Tato linie uvažování je však zpochybnitelná. Naše záměry a možnosti jsou podmíněny našim charakterem, který se vytváří v průběhu výchovy. Není tedy věcí volby. Na tuto skutečnost poukazuje také Smékal, podle nějž je jedinec plně odpovědný za své jednání pouze v případě, že je řízeno uvědomělou motivací. Tedy teprve tehdy, pokud si „*uvědomuje, proč dělá to, co dělá, proč usiluje právě o tento, a ne jiný cíl*“²⁰.

Jonas vnímá moc kauzality jako podmínku tohoto pojetí odpovědnosti, které má především právní a nikoli mravní význam. Lze je shrnout takto: „*Způsobená škoda musí být napravena, i když příčinou nebyl zlý čin, i když důsledek nebyl ani předvídaný, ani zamýšlený. Stačí, že aktivní příčinou jsem byl já*“²¹. Na následky se zaměřuje právní odpovědnost, která podle jejich závažnosti přisuzuje tresty. Jedinec, který plánoval vraždu a pokusil se o ni, nebude trestán podle svého záměru, ale podle následku svého činu, tedy podle toho, zda zabil či zranil. Právní odpovědnost rovněž vymezuje polehčující okolnosti činů a podmínky odpovědnosti za ně. Každý stát má například stanovenou věkovou hranici trestní odpovědnosti.

¹⁸ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, s. 76.

¹⁹ viz WILLIAMS, Garrath. *Internet Encyclopedia of Philosophy* [online].

²⁰ SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání*, s. 238.

²¹ JONAS, Hans. *Princip odpovědnosti : pokus o etiku pro technologickou civilizaci*, s. 142.

1.1.3 Prospektivní odpovědnost

Další pojetí odpovědnosti je spjata s povinností, vymezuje, co má člověk dělat, o co se má starat. Říkáme, že každý je odpovědný za své zdraví, že lidé odpovídají za třídění odpadu, za péči o své děti. Označujeme tak oblasti odpovědnosti, které se pojí s naší rolí. Na toto pojetí poukazuje Jonas, když mluví o odpovědnosti, která se netýká skládání účtů z toho, co bylo vykonáno, nýbrž vyplývá z „*determinace tím, co je třeba učinit*“²². V tomto pojetí vymezujeme odpovědnost jako pohotovost jednat podle požadavků a norem, která má charakter povinnosti a úzce souvisí se soustavou přesvědčení a hodnot²³. Jedinec si stanovuje své mravní zásady, do kterých promítá své hodnoty, a přijímá rozhodnutí, která jsou na nich založena a ke kterým dochází na základě hodnocení a zvažování alternativ. Odpovědnost souvisí se sociální rolí a statutem, s individuálním přijímáním sociálního požadavku. V morálním jednání se projevuje nahrazením dětského „*je mi to jedno*“ zralým postojem „*stojím o to*“, „*záleží mi na tom*“²⁴.

Takto pojatá odpovědnost vyjadřuje vztah. Rozsah, v němž si za něco beru odpovědnost, ukazuje, jakou hodnotu pro mě předmět mé odpovědnosti má. Už ve slově samotném je vyjádřeno, že reagujeme na někoho druhého, na něčí výzvu, na něco mimo nás, co je předpokladem toho, abychom vůbec mohli odpovídat²⁵. Provázanost odpovědnosti se vztahem nalezneme i ve sdělení lišky z *Malého prince*: „*Zůstáváš navždy odpovědným za to, cos k sobě připoutal.*“²⁶ Podle Matějčka se odpovědnost pojí se sníženým ohledem k sobě a se zvýšeným ohledem k druhým, je opakem sobeckosti²⁷.

Prospektivní odpovědnost je přímo propojena s retrospektivní. Když člověk nedělá to, co má dělat, nestará se o to, o co se má starat, je volán k odpovědnosti. Před kým nebo před čím je odpovědný? Podle logoterapie před nejvyšší hodnotou, kterou v životě zná²⁸. Když přijímáme určitý závazek, přijímáme i odpovědnost za určitá rizika, která s ním souvisejí. Kapitán lodi je odpovědný za její bezpečnost. Pokud ztroskotá, je to jeho odpovědnost. Tento přístup se nezaměřuje na to, zda jsme mohli následkům zabránit, ale soustředí se na skutečnost, že naše činy nesou rizika, a když dojde k jejich naplnění, někdo jiný trpí. Představme si, že vejdemo do obchodu a nešťastnou náhodou shodíme vázu. Můžeme pokrčit

²² JONAS, Hans. *Princip odpovědnosti : pokus o etiku pro technologickou civilizaci*, s. 144.

²³ viz HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*, s. 368.

²⁴ viz ČAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*, s. 253.

²⁵ viz MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 99.

²⁶ SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ*, s. 74.

²⁷ viz MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 99.

²⁸ viz LÄNGLE, Alfred. *Smysluplně žít : Aplikovaná existenciální analýza*, s. 69.

rameny, protože jsme její pád nezamýšleli. Častěji však chceme škodu nějakým způsobem nahradit. Přijímáme odpovědnost za svůj čin a za jeho výsledek, byť nezamýšlený²⁹.

Propojení prospektivní a retrospektivní odpovědnosti přináší řadu komplikací. Různé pohledy na prospektivní odpovědnost vedou k odlišným názorům na to, jaká retrospektivní odpovědnost má být skutkům připsána. Jaká má být reakce na člověka, který vykonal eutanazii? Má být oceněn nebo shledán vinným? Zaslouží si uznání nebo trest? Otázka morálního usuzování je velmi významná. Pokud pouze přijímáme závazky, ale zároveň se nezamýšlíme nad tím, co vyžadují, nejednáme odpovědně. Pokud našim činům schází prvek aktivity, spojený s naším aktivním morálním usuzováním, nemluvíme o odpovědnosti. Poslušné dítě nepovažujeme za odpovědné, protože se jeho jednání neřídí vlastním úsudkem, nýbrž pokyny dospělých. To tvrdí i Hromátka, který poukazuje na to, že odpovědnost je širší pojem než povinnost, tedy než normou stanovená závaznost jednat určitým způsobem. Odpovědnost je spojena s vnitřní aktivitou, tvořivostí a s procesy rozhodování o vlastních činech. Odpovědný člověk ručí i za činy, které mu nebyly uloženy³⁰.

Zdá se, že lidem můžeme připisovat různou míru odpovědnosti. Tato skutečnost je nejvíce patrná z našeho pohledu na dětství. Říkáme, že dítě ještě není na určitou odpovědnost připraveno nebo že ještě není schopné nahlédnout důsledky, ke kterým by určitá volba vedla. Tento pohled zohledňuje i právo, které některé činnosti umožňuje až v určitém věku, například nákup alkoholu nebo účast ve volbách. Schopnosti spojené s odpovědným jednáním se u jednotlivých lidí liší. To je znakem posledního pojetí odpovědnosti, ve kterém na ni pohlížíme jako na charakteristiku osobnosti. Macek a Tyrlík odlišují prospektivní odpovědnost od charakteristiky osobnosti označením – první nazývají odpovědností a druhou zodpovědností³¹.

²⁹ viz WILLIAMS, Garrath. *Internet Encyclopedia of Philosophy* [online].

³⁰ viz HROMÁTKA, Jaroslav. *Psychologie odpovědnosti : pokus o analýzu osobnostních determinant odpovědného a neodpovědného chování*.

³¹ viz TYRLÍK, Mojmir; MACEK, Petr. Asociační struktura pojmu odpovědnost. In *Sociální procesy a osobnost*. Srovnaj pohled jazykovědy:

V případě slova „zodpovědnost“ se jedná o zesílení slova „odpovědnost“ pomocí předložky, nejspíš po vzoru německé předpony *ver* (-antwortlich). Čeština až do počátku 19. století znala jen prosté tvary bez *z*.

- viz *Zodpověděti — zodpovídati se — zodpovědnost. Naše řeč*. 1917, 2, s. 60.

1.1.4 Odpovědnost jako charakteristika osobnosti

Podle teorií morálního jednání je jedinec buď odpovědný, nebo neodpovědný. V každodenním jazyce však mluvíme o tom, že je někdo více a někdo méně odpovědný. Odpovědnost tak považujeme za charakteristiku osobnosti³², kterou lidé vykazují v různé míře. Předpokládáme, že odpovědná osoba usuzuje a jedná morálně žádoucím způsobem. Svěřujeme jí náročnější role, ve kterých může projevit iniciativu a odhodlání. Počítáme s tím, že když se jí nebude dařit, převezme odpovědnost za řešení problémů. Takovou osobu nenutíme přebírat odpovědnost, protože ji přebírá sama. Čím odpovědnější jedinec je, tím náročnější úkoly mu svěřujeme, a naopak. Osoba, jejíž charakteristikou je odpovědnost, vyniká ve všech předcházejících pojetích odpovědnosti. Jedná morálně, ke svým předcházejícím činům a omylům přistupuje s náležitým zájmem, je připravena převzít odpovědnost za případné selhání a důkladně zvažuje, co má dělat, a dle toho jedná³³. Toto pojetí se s předcházejícími prolíná, klíčovou pro jeho odlišení je skutečnost, že uvažujeme o kvalitě, která dosahuje různé kvantity.

1.1.5 Vymezení odpovědnosti pro účely výchovného působení

Odpovědnost lze vymezit jako pohotovost reagovat na nároky života. Je spjata s vědomím cíle, se samostatnou volbou jednání na základě rozhodování a s připraveností čelit následkům svých činů. Úzce souvisí s následujícími jevy, na něž se lze ve výchově zaměřit:

- Svoboda. – Jedinec jedná odpovědně pouze tehdy, pokud má možnost jednat svobodně a při rozhodování volit z alternativ, a zároveň si tuto svobodu uvědomuje.
- Rozhodování. – Jedinec se rozhoduje samostatně, zohledňuje druhé, svůj systém hodnot a společenská očekávání, volí aktivní odpovědi na každodenní situace.
- Přijetí závazku. – Jedinec uvážlivě, aktivně a s osobním zaujetím přijímá sociální požadavky, které se pojí k rolím, jež zastává.

Matějček se v této souvislosti ptá, odkud se odpovědnost bere, a odpovídá: „*všichni v tom tuší něco, co k nám přišlo a do nás vešlo jaksi odněkud zvenčí, odjinud, shůry, ať už z tohoto, nebo z jiného světa. Ve výchově pak jde o to (hrubě řečeno), jak právě toto cosi do sebe dostat, jak to přijmout - či jak to zařídit, aby to naše děti přijaly a aby jim to bylo k dobrému.*“³⁴

³²Slovo charakteristika je zde používáno jako synonymum ke slovu dispoice. Jedná se o konstituční vrozenou nebo získanou připravenost jednat v určité situaci určitým způsobem. - viz SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání.*

³³ viz WILLIAMS, Garrath. *Internet Encyclopedia of Philosophy* [online].

³⁴ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 99-100.

1. 2 Porozumění odpovědnosti v jazyce

Naše rozumění světa má řečový charakter. Postupně s osvojováním jazyka přijímáme i pohled na svět. Vztah mezi myslí a jazykem je zakotven již v našich neuronových okruzích, ve kterých je jazykové i mimojazykové poznání společně uloženo a zpravidla i společně aktivováno. Jazykový obraz světa označuje model světa uložený a strukturovaný v jazyce. Tento pojem začali používat polští kognitivní lingvisté přibližně v polovině 80. let minulého století. Středem jejich pozornosti se stala sémantika, kterou vnímají jako svědectví o myšlení, prožívání a chování člověka³⁵.

Význam slov podle kognitivní lingvistiky tvoří „celistvý obraz, který má ve svém základě naši lidskou zkušenost, včetně té tělesné a smyslové.“³⁶ Svět tedy nazíráme prostřednictvím tělesnosti, jež je ukotvená v prostoru a od níž se odvíjí lidská perspektiva. Pokud nemůžeme skutečnost vnímat prostřednictvím smyslů a tělesných dispozic, rozumíme jí na základě metafor³⁷. Naše pojmové procesy jsou založeny na metaforách, náš konceptuální systém³⁸ je metaforický³⁹. Řada metafor vychází z naší tělesnosti (např. *vymklo se mu to z ruky, jde po stopách svých předků, přišel tomu na kloub*).

Na základě metafor rozumíme abstraktním pojům. Mezi ně patří i odpovědnost. Pokud se zaměříme na kontext, ve kterém slovo používáme, zjistíme, že v jazyce o odpovědnosti nejčastěji uvažujeme jako o zátěži, o břemenu, které neseme. I v této metafoře je patrný vztah k tělesnosti. Rozumění odpovědnosti jako břemenu potvrzuje současný korpus českého jazyka⁴⁰. Slovo odpovědnost se v něm vyskytuje ve více než 6 000 případech a nejčastěji se pojí se slovesy „*nést, vzít/brát, mít, přijímat, dostat/dostávat, dát/dávat*“. Častá jsou rovněž spojení, která poukazují na snahu se z odpovědnosti vymanit. *Odpovědnosti se vzdáváme, zříkáme, bráníme, děsíme se jí, odmítáme ji, házíme a přenášíme ji na druhé, chceme ji zmenšit, vyvléknout se z ní, vyklouznout. Pociťujeme její tíhu, doléhá na nás*. Mluvíme o *břemenu odpovědnosti, o tíze odpovědnosti*. Odpovědnost v jazyce tedy přirovnáváme k břemenu, které neseme na naší cestě životem, a záleží na nás, zda jsme si je nechali naložit nebo je přijali z vlastní vůle.

³⁵ viz VAŇKOVÁ, Irena, et al. *Co na srdci, to na jazyku : kapitoly z kognitivní lingvistiky*.

³⁶ VAŇKOVÁ, Irena, et al. *Co na srdci, to na jazyku : kapitoly z kognitivní lingvistiky*, s. 80.

³⁷ Jazyková metafora pojmenovává věc nebo jev na základě podobnosti s věcí nebo jevem jiným.

³⁸ Konceptuální systém označuje individuální systém informací, který zahrnuje znalosti a mínění o skutečném i možném stavu věcí ve světě.

³⁹ viz LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors We Live By*.

⁴⁰ Jedná se o soubor počítačově uložených textů, který slouží k jazykovému výzkumu. Pro tuto práci byl využíván korpus SYN2010, který je žánrově vyvážený a ve kterém převažují texty z let 2005-2009.

Je takovéto rozumění odpovědnosti typicky českým fenoménem? Vědci z různých částí světa se shodují, že spojení odpovědnosti s nesením zátěže je společné většině světových jazyků⁴¹. Každá kultura pak této společné metafoře přidává různý odstín. Porozumění těmto nuancím má vzhledem k narůstajícímu multikulturalismu význam i pro pedagogickou praxi.

V západním světě je nesení odpovědnosti jako břemene obvykle spojeno s úkolem, který jedinec přijímá z vlastní vůle, nebo je mu svěřen. Všimněme si souvislosti s prospektivní odpovědností a s přijímáním závazku. Něco jsem přijal, něco mi bylo svěřeno, a teď to nesu, starám se o to. Rozumění pojmu břímě je v západním světě rovněž ovlivněno biblickou tradicí. Starý zákon popisuje, jak izraelský lid zatěžování odolával, nenechal se přemoci: „*Avšak jakkoli jej ujařmovali, množil se a rozmáhal dále, takže měli z Izraelců hrůzu.*“⁴² Zde vidíme, že i během zátěže lze vést produktivní život. Nový zákon nabízí ulehčení od zátěže: „*Pojďte ke mně všichni, kdo se namáháte a jste obtíženi břemeny, a já vám dám odpočinout. Vezměte na sebe mé jho a učte se ode mne, neboť jsem tichý a pokorného srdce: a naleznete odpočinutí svým duším. Vždyť mé jho netlačí a břemeno netíží.*“⁴³ Zde můžeme spatřovat sdělení, že pokud rozumíme tomu, proč určité břemeno neseme, přijímáme jej, vidíme v tom smysl, tak nás téměř netíží.

V arabštině nacházíme souvislost metafory břemene s prvotním biblickým hříchem, za nějž Eva nese odpovědnost v podobě břímě těhotenství. Odpovědnost v tomto smyslu je vnímána negativně, v souvislosti s trestem, jedinci se jí obávají. Korán vykládá tento příběh odlišně, Eva Adama k činu nesvádí, oba nesou stejný díl viny, odpovědnost je zde zobrazena nejen jako břemeno, ale také jako důvěra. V čínštině se výraz pro odpovědnost skládá ze dvou znaků *ze* a *ren*, které se pojí s významy „zátěž“ a „hoden důvěry“. V Indii vyjadřuje vztah mezi jedincem a jeho prostředím. Povinnost a odpovědnost jsou úzce propojeny, povinnost není zatížena negativními konotacemi. Být odpovědný pro většinu Indů znamená naplňovat *dharmu*⁴⁴ – jedincův závazek k sobě samému, ke své rodině, přátelům, profesi, zemi, následovníkům, bohům a ke všemu živému. Opět zde nalézáme souvztažnost s prospektivním pojetím odpovědnosti. Na těchto příkladech se také ukazuje úzká provázanost odpovědnosti s důvěrou. Břímě mi bylo svěřeno, protože mi druhý důvěřuje, věří, že to zvládnu, že jej unesu. Sám jsem nějaké břímě přijal, protože k němu přistupuji s důvěrou, věřím v něj a zároveň ve svoji schopnost jej nést.

⁴¹ viz *Responsibility and Cultures of the World : Dialogue around a collective challenge*. Sizoo, Edith (ed.).

⁴² Ex 1,12 viz *Bible : Písmo svaté Starého a Nového zákona*, s. 65.

⁴³ Mt 11,28-30 viz *Bible : Písmo svaté Starého a Nového zákona*, s. 21.

⁴⁴ *Dharma* zde znamená způsob bytí, individuální vnitřní zákon, soulad s tvořivým principem činným v individuou nebo v přírodě.

1. 3 Členění odpovědnosti

Odpovědnost lze členit podle dvou základních kritérií. První se zaměřuje na oblasti, ke kterým se odpovědnost vztahuje. Druhé představuje různé typy odpovědnosti, vymezené na základě jejich specifických charakteristik.

Matějček rozčleňuje odpovědnost do tří rovin. Odpovědnost vůči sobě je spjata s rovinou osobní a pojí se s povinnostmi, které má jedinec vůči sobě samému. Je odpovědný především za své zdraví, tělesnou a duševní pohodu, za rozvoj svého nadání a schopností. Odpovědnost vůči druhému a druhým leží v rovině společenské. Váže se k těm, kteří jsou na nás určitým způsobem závislí a na jejichž osudu jsme zaangażováni. Staráme se o ně, pomáháme jim, společně sdílíme těžkosti, nabízíme jim oporu. To vše děláme nezištně, protože nám na nich záleží. Matějček zdůrazňuje, že do této roviny spadá i odpovědnost partnerská, která obsahuje i odpovědnost vůči nenarozenému. Odkazuje tak na své výzkumy, které prokázaly, jak významný vliv má pro vývoj dítěte skutečnost, zda bylo chtěné či nechtěné. Zároveň poukazuje na to, že „*odpovědnost k druhým se nevytváří tam, kde byla u dítěte výchovně pěstována jenom odpovědnost k sobě samotnému*“⁴⁵. Třetí rovina se vztahuje k tomu, co nás přesahuje, jedná se o odpovědnost vůči autoritě, která dává smysl předcházejícím rovinám.

Pelikán považuje odpovědnost vůči sobě za klíčovou. Souvisí se svědomím, s vnitřními zásadami. Pokud se jí jedinec zpronevěří, zažívá nepříjemné pocity, protože se oddálil od svého ideálního já. Je propojena se samostatností. Patří k ní schopnost postarat se o sebe, o své zdraví, připravit se na budoucí povolání, nalézt ho a vykonávat. Odpovědnost vůči nejbližším lidem vychází z citové blízkosti. Většinou se pojí s rodinou, s odpovědností za vývoj a výchovu dětí, za péči o starší členy rodiny, kteří se o sebe již sami nepostarají, za materiální zajištění rodiny a za kvalitu vztahů v ní. Odpovědnost vůči ostatním lidem již není tolik přirozená a samozřejmá. Silněji v nás vyvstává v případě, že není nikdo jiný, kdo by ji převzal. V této souvislosti je známý fenomén difúze odpovědnosti⁴⁶. Odpovědnost vůči druhým někdy může překračovat hranice jejich svobody. Děje se tak, když přebíráme odpovědnost za jejich problémy a neumožňujeme jim, aby je řešili sami. Odpovědnost v práci je spjata s plněním svěřených povinností, s jasně definovanými úkoly. K těm můžeme přistupovat různě – plnit je mechanicky, zainteresovaně nebo je aktivně vyhledávat.

⁴⁵ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 101.

⁴⁶ Darley a Latané popsali, že reálná pomoc souvisí s určitými předpoklady. Jen tehdy, když je nějaký případ zaznamenán, označen za naléhavý a je převzata osobní odpovědnost, dochází k zásahu a k pomoci. Při každém z těchto kroků může přítomnost přihlížejících působit proti pomoci. Difúze odpovědnosti znamená, že ve skupině, která vidí nějaký naléhavý případ, se cítí být každý méně odpovědným, protože kdokoli jiný je odpovědný stejnou měrou. – viz HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*.

Odpovědnost vůči společnosti je jedinci nejvíce vzdálená. Ten pak obvykle necítí nutnost ji přebírat, a tak častěji o věcech mluví, než vyvíjí aktivitu k jejich změně. Tato odpovědnost nás natolik přesahuje, že si často připadáme nevýznamní, bezmocní. Aktivněji se projevuje například ve vztahu k životnímu prostředí, kde můžeme blíže nahlédnout dopad vlastních činů na stav celé planety⁴⁷.

Jonas vymezuje jako klíčovou vzhledem k dnešní době odpovědnost za zachování života na zemi. Vnímá její souvislost s odpovědností za vlastního potomka. Jsme odpovědni i za naše budoucí potomky, kteří tu budou za stovky let. Vymezuje pak maximu, která zní: „*Jednej tak, aby účinky tvého jednání byly slučitelné s trváním skutečně lidského života na Zemi.*“ nebo „*Neohrožuj podmínky neomezeného trvání lidstva na Zemi.*“ nebo „*Vezmi v úvahu do své současné volby rovněž budoucí integritu člověka jako součást svého chtění.*“⁴⁸ V tomto rozměru je patrná nutnost upřednostňovat prospektivní odpovědnost před retrospektivní, na kterou již někdy může být pozdě.

Tůma⁴⁹ vymezuje pět různorodých oblastí, které považuje za součást odpovědného jednání. Odpovědnost za nalézání smyslu vnímá jako aktivní tendenci, která vede k porozumění vlastnímu jednání a prožívání. Spatřuje v ní logoterapeutický příslib, že každé jak lze zvládnout, pokud víme proč. Odpovědnost za zdraví podle něj přímo souvisí s kvalitou života. Odpovědnost za pozitivní a láskyplné vztahy předpokládá stanovení si oblastí odpovědnosti ve vztahu k druhým. Odpovědnost za svobodu a stejná práva všech lidí je významná pro život v demokratické společnosti. Odpovědnost za životní prostředí pak úzce souvisí s odpovědností za budoucí generace, jak na ni upozornil Jonas. V tomto pojetí je patrný důraz na určité aspekty odpovědnosti.

Tyrlík⁵⁰ předkládá dělení odpovědnosti založené na výzkumném šetření. Na jeho základě vymezuje tři oblasti, které adolescenti⁵¹ považují za relevantní z hlediska jejich odpovědnosti. Odpovědností za zevnějšek, partnerské vztahy a zájmy se adolescent vyhraňuje vůči svým rodičům, chce zde prokazovat vlastní volbu a samostatnost. Nejčastěji se však řídí požadavky vrstevnické skupiny. Odpovědnost za životní styl (trávení volného času, školní prospěch) je autentickou odpovědností adolescentů, kteří v této oblasti vyžadují důvěru od rodičů a vytvářejí si vlastní sebedůvěru. Oproti tomu odpovědnost za materiální a finanční

⁴⁷ dělení viz PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*.

⁴⁸ všechny výroky JONAS, Hans. *Princip odpovědnosti : pokus o etiku pro technologickou civilizaci*, s. 35.

⁴⁹ viz TŮMA, Daniel. *Vliv výchovných postojů rodičů na utváření odpovědnosti jedince vůči sobě a okolí*.

⁵⁰ Výzkum byl prováděn u adolescentů učňů ve věku 15-18 let. - viz KONEČNÝ, Štěpán; TYRLÍK, Mojmir. Přenášení odpovědnosti v adolescenci. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*.

⁵¹ Adolescencí je zde míněno celé období dospívání, které můžeme vymezit 11 až 21 lety. – viz MACEK, Petr. *Adolence*.

zabezpečení a profesní orientaci (nejčastěji v podobě výběru střední školy) ponechávají plně na rodičích, neočekávají od nich důvěru, že budou v tomto ohledu samostatní, a naopak často implicitně považují tuto oblast za odpovědnost rodičů, za jejich povinnost⁵².

Hromátka rovněž vymezuje typy odpovědnosti a neodpovědnosti na základě vlastního výzkumného šetření. Jednotlivé typy se pojí s určitou kvalitou odpovědnosti nebo neodpovědnosti a jsou ovlivněny výchovným působením. Stenická odpovědnost je aktivní a vykazují ji integrované osobnosti. Váže se k přiměřené impulsivnosti a emocionalitě. Vytváří se v příznivých rodinných podmínkách vlivem výchovy, založené na vedení, jež nabízí dostatek možností pro samostatné rozhodování a jednání. Astenická odpovědnost je pasivnější, do určité míry se podobá svědomitosti⁵³. Je spojena s velmi vysokou citlivostí a starostlivostí. Vzniká v prostředí vysokých nároků, může se pojit s nutkavou úzkostí. Stenická neodpovědnost je podmíněna narušenými vztahy k sobě i k jiným lidem. Projevuje se egocentrismem a s ním spjatým egoismem. Rozvíjí se v citově chladném rodinném prostředí, jež vyžaduje dosahování vysokého výkonu. Astenická neodpovědnost se projevuje lehkovážností, bezstarostností, vysokou impulsivností, nedostatkem sebekontroly v chování. Souvisí s rodinným prostředím bez konzistentní výchovné péče. Může se vázat k pocitům nejistoty a viny⁵⁴.

1. 4 Shrnutí

V této kapitole byl vymezen koncept odpovědnosti. Pro účely pedagogického působení byla odpovědnost definována jako pohotovost reagovat na nároky života, která je spjata s vědomím cíle, se samostatnou volbou jednání na základě rozhodování a s připraveností čelit následkům vlastních činů. Odpovědnost souvisí se svobodou, s rozhodováním a s přijímáním závazků. V jazyce rozumíme odpovědnosti prostřednictvím metafory břemene. Odpovědnost se úzce pojí s důvěrou. Lze ji členit podle různých kritérií, nejčastěji podle toho, k čemu se vztahuje. Výchovné působení ovlivňuje kvalitu odpovědnosti.

⁵² viz TYRLÍK, Mojmir. *Sociální stránka sebesystému : vztah mezi námi a v nás*. In Sebepečení a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext.

⁵³ Svědomitost vymezuje jako dispozici k dodržování a pravidel, o nichž si člověk myslí, že jsou jeho povinností. – viz HROMÁTKA, Jaroslav. *Psychologie odpovědnosti : pokus o analýzu osobnostních determinant odpovědného a neodpovědného chování*.

⁵⁴ viz HROMÁTKA, Jaroslav. *Psychologie odpovědnosti : pokus o analýzu osobnostních determinant odpovědného a neodpovědného chování*.

2. ODPOVĚDNOST V DNEŠNÍ SPOLEČNOSTI

Druhá kapitola nastiňuje způsob uvažování o odpovědnosti ve společenských teoriích. Propojuje přitom sociologický a psychologický pohled. Poukazuje na propojenost odpovědnosti se životem v demokratické společnosti. Popisuje tzv. totalitní a posttotalitní syndrom. V závěru přibližuje společenská očekávání od výchovy a vzdělávání pro 21. století.

2. 1 Odpovědnost jako výzva dnešní doby

Bauman poukazuje na skutečnost, že v posledních letech dochází ve vyspělých zemích k celé řadě změn, které nastolují zcela novou situaci ve vztahu k cíli a smyslu individuálního života člověka a staví tak před něj zcela nové výzvy. K této situaci přispívá především pět jevů, které vymezuje následovně¹:

1. „Pevná“ modernita se mění v „tekutou“. Sociální formy se rozpadají a rozpouštějí rychleji, než se stačí ustálit. Neslouží tak jako referenční rámce lidského jednání, nezakládají dlouhodobější životní plány.
2. Moc se odděluje od politiky. Mocenská síla se přesouvá do globálního prostoru, kde již není politicky kontrolovatelná, a přináší řadu nejistot. Politická síla zůstává na lokální úrovni, moc jejích institucí se snižuje a vzbuzuje stále menší pozornost a zájem občanů.
3. Otrásají se základy společenské solidarity. Přispívá k tomu postupné snižování a rušení státem podporovaných záruk proti individuálním neúspěchům a selháním. Zpřetrhávají se mezilidská pouta, stávají se dočasnými. Povaha společnosti se začíná více podobat síti než struktuře, její spojení a rozpojení jsou náhodná, jejich počet je neomezený.
4. Život se odehrává v sérii krátkodobých, epizodních projektů, je rozkouskovaný. Každý jeho krok odpovídá na jiné příležitosti a šance, využívá jiných kompetencí. To, že se nám v minulosti něco podařilo, neznamená, že uspějeme i v budoucnu. Cesty k úspěchu musíme neustále testovat a obměňovat.
5. Odpovědnost spočívá na bedrech jedinců. Očekává se, že se budou svobodně rozhodovat a že následky svých rozhodnutí ponесou a unesou. Neexistují žádné návody, které by jim předepisovaly, jak jednat a jak se vyhnout chybám, a které by bylo možné vinit z neúspěchu. Předností se stává flexibilita, připravenost rychle měnit taktiku a styl, využívat příležitostí spíše podle nabídky než podle osobních preferencí, opouštět staré závazky pro nové.

¹ viz BAUMAN, Zygmunt. *Tekuté časy : život ve věku nejistoty*, s. 9-11.

2.1.1 Ambivalence ve vztahu ke svobodě

Svoboda a odpovědnost jsou úzce spjaty, obojí nás vábí i děsí. Na ambivalenci ve vztahu ke svobodě poukázal Erich Fromm již v roce 1941 ve své knize *Strach ze svobody*². Člověk po svobodě touží odjakživa. Od konce středověku se mu jí dostává ve stále větší míře. V novověku je postupně vydělen ze společenského řádu i z náboženské pospolitosti. Stojí sám tváří v tvář vyšší moci – Bohu, konkurentům, neosobním ekonomickým silám. Ve svobodě je sám se sebou a sám za sebe. Sám se rozhoduje, sám si hledá cestu. Je konfrontován s pocity osamělosti, bezmoci, malosti. Osvobodil se od podmínek, které ho omezovaly, a ještě netuší, k čemu má být svobodný.

Z této tíživé situace vedou dvě východiska: cesta k pozitivní svobodě nebo únik ze svobody. Pozitivní svoboda znamená dobrovolné spojení se světem v lásce a práci, opravdové vyjádření citových, smyslových a rozumových schopností. Umožňuje člověku opětovné sjednocení s lidstvem, přírodou i sebou samým, aniž by současně znamenala vzdání se nezávislosti a integrity já. Únik ze svobody oproti tomu znemožňuje opětovné sjednocení se světem. Člověk se vzdává své individuality a integrity svého já. Zmírňuje nesnesitelnou úzkost a paniku, platí za to však způsobem života, v jehož rámci nemůže dosáhnout štěstí a pozitivní svobody. Z hlediska kultury jsou významné tři mechanismy úniku ze svobody, které se uplatnily během vývoje moderních společností.

Prvním z nich je autoritářství, tendence vzdát se nezávislosti svého individuálního já. Podoby tohoto mechanismu nalzáme v touze po podřízenosti nebo ovládnutí, tedy v masochistických a sadistických snahách. Masochismus se projevuje pocity méněcennosti, individuální bezvýznamnosti, podceňováním, neschopností zvládat vlastní záležitosti, závislostí na vnějších silách. Pro masochisty je život výzvou, kterou nemohou ani kontrolovat, ani zvládat. Sadistické sklony jsou opačné. Projevují se v úsilí ovládat druhé, vykořisťovat je, způsobovat jim utrpení. Sadistická osoba je přitom na objektu svého sadismu závislá, její touha po moci nekoření v síle, ale ve slabosti. Na první pohled se tyto sklony jeví být protikladnými, jsou však výsledkem jediné základní potřeby vyvěrající z neschopnosti unést osamělé a slabé vlastní já. Cílem obou těchto tendencí je symbióza. Sadomasochistický člověk miluje autoritu a podřizuje se jí, sám touží být autoritou a podříditi si druhé. Autoritářské myšlení vychází z předpokladu, že život je určován silami vně člověka samého, mimo jeho zájmy a přání. Štěstí je spojeno s podřízením se těmto silám.

² viz FROMM, Erich. *Strach ze svobody*.

V originále se kniha jmenuje *Escape from Freedom* – mluví tedy spíše o úniku než o strachu ze svobody.

Druhým mechanismem úniku ze svobody je destruktivita. Jejím cílem není symbióza, nýbrž odstranění jejího objektu. „*Pocitu své vlastní bezmocnosti vůči okolnímu světu mohu uniknout tím, že ho zničím. Jistěže, pokud se mi podaří ho odstranit, zůstávám osamělý a odloučený, získám však nádhernou osamělost, v níž nemohu být rozdrčen nepřekonatelnou mocí objektů mimo mne.*”³ Destruktivita není jen reakcí na zažívanou bezmocnost, je rovněž odpovědí na úzkost a zkřížení životních plánů. Život má tendenci růst. Pokud je tato tendence zmařena, ústí v destrukci. Čím více se uskutečňuje život, tím menší sílu destruktivita má, a naopak. Destruktivita je únikem z neprožívaného života.

Posledním kulturně významným mechanismem úniku ze svobody je automat konformity. Jedinec se stává přesně takovým, jako jsou ostatní a jakým ho chtějí mít. Mizí tak rozpor mezi já a světem. „*Člověk, který se vzdá své individuality a stává se automatem, totožným s miliony jiných automatů kolem něho, se nemusí cítit osaměle, natož pociťovat něco jako úzkost. Cena, kterou za to platí, je však vysoká; je to ztráta vlastního JÁ.*”⁴ Z toho se stává pseudojá, kritické myšlení je nahrazeno pseudomyšlením, cítění pseudocítěním, chtění pseudochtěním. Pseudojá je zástupcem, který pouze představuje roli a činí tak pod jménem já. Ve všech rolích však jedinec hraje pouze to, co se od něj očekává, nevkládá do nich sebe. Ztráta vlastního já a jeho náhražka pseudojá ponechává jedince v napjatém stavu nejistoty. Zrcadlí očekávání jiných lidí, je posedlý pochybnostmi, protože do určité míry ztratil svou totožnost. Aby přemohl paniku, která vyplývá z této ztráty, přizpůsobuje se a hledá svou totožnost v přijetí druhými. Sám neví, kdo je, a očekává, že se to dozví od jiných.

Klíčem k pozitivní svobodě je spontánní aktivita celé integrované osobnosti. Jejím předpokladem je přijetí skutečnosti, že kromě člověka samého neexistuje žádná autorita, která by dávala jeho životu smysl. Pozitivní svoboda není svobodou *od*, nýbrž svobodou *k*⁵.

Tyto myšlenky jsou stále aktuální. Některé Lorenzovy smrtelné hříchy jsou úzce propojeny s mechanismy úniku ze svobody. Jedná se především o vyhasínání citů, pustošení přírodního prostředí a nekritickou poddajnost vůči doktrínám⁶. I dnes se nalzáme na rozcestí přístupu ke svobodě. Po pádu komunistického režimu, založeném na nesvobodě a podřizování se vnějšímu tlaku, se učíme žít svobodně. Pozitivní svoboda souvisí s přijetím odpovědnosti. Najdeme k ní cestu?

³ viz FROMM, Erich. *Strach ze svobody*, s. 97.

⁴ tamtéž, s. 101.

⁵ Srovnej s pohledem logoterapie, který byl krátce načrtnut v první kapitole.

⁶ viz LORENZ, Konrad. *Osm smrtelných hříchů*.

2.1.2 Výzva ve vztahu k odpovědnosti

Lipovetsky pojmenovává dnešní společnost jako *postmoralistní*⁷, neboť odmítá rétoriku přísné povinnosti a oslavuje individuální práva na autonomii, touhu a štěstí. Nikdo od nás nevyžaduje obětování se vyššímu cíli. Zaměřujeme se na vlastní práva. Morálku chceme, ale nechceme, aby nás bolela, abychom se pro ni museli přemáhat a obětovat. Panuje hodnotový chaos a zároveň společenská rovnováha ve vztahu k nejvyšším hodnotám.

V dnešní době je za klíčové považováno právo žít svobodně a nenechat se omezovat, samostatně si volit životní způsob. Opadává zájem o politické a ideologické cíle, pozornost se přesouvá k subjektivním záležitostem. Život dnešních společností je založený na svůdnosti. Ta souvisí se svobodou a s nepřebornou nabídkou možností, s téměř neomezenou možností volby. Život je pružný, jedinec jej svobodně kombinuje sobě na míru.

Ztráta ideálů a zhroucení tradičních opor již člověka neděsí, je mu lhostejná. Lhostejnost vyplývá z malé motivace a z destabilizace chování a úsudku. Lhostejný člověk je připraven téměř na cokoli, rychle mění názory, není si ničím jist a na ničem nelpí. Nevztahuje se k transcendentálním oporám, je zranitelný. Je to narcis hledající sebe sama, posedlý sám sebou. Sám čelí nepřízním, připadá si vůči nim bezbranný, prožívá smutek, depresi. Čím více se zabývá vlastním já, tím nejistější je. Čím více uvažuje o sobě a o svém prožívání, tím vnímavější k neštěstí druhých je. Je tak zároveň lhostejný i vnímavý. Usiluje o co nejvíce svobody a hledá odpovědnost na míru⁸.

Neuznáváme závazky vztahované k něčemu jinému než k sobě samým. Usilujeme o etický minimalismus, o etiku bez zatěžujících závazků. Kategorický imperativ nahrazujeme narcistním imperativem, který souvisí s touhou po individuálním štěstí a s nesmírným úsilím o rozvíjení sebe sama. Současná etika je konstruktivní, aktivizující. Člověk usiluje o co nejlepší využití vlastních možností, o co nejlepší prezentaci sebe sama, o věčnou mladost a tělesnou zdatnost. Dnešní požadavky se týkají sebekonstrukce, a v tomto ohledu kladou na jedince nesmírné nároky. Neustálé přemítání o tom, jakým být a jakým se jevit, vyvolává pocity úzkosti. Nikdy dříve se člověku ve vztahu k sobě samému nepřipisovalo tak málo povinností. Nikdy dříve člověk tolik neusiloval o funkční zdokonalení sebe sama.

⁷ Toto označení se objevuje v jeho knize *Soumrak povinnosti : bezbolestná etika nových demokratických časů*.

⁸ Tento pohled na dnešní společnost – viz LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty : úvahy o současném individualismu*.

Následující text zaměřený na odpovědnost – viz LIPOVETSKY, Gilles. *Soumrak povinnosti : bezbolestná etika nových demokratických časů*.

V dnešní společnosti jsou patrné dvě protikladné tendence. První volá po okamžitém uspokojení a životu v přítomnosti, odmítá hodnotu práce, pojí se s nespoutaným životem, s lačností po věcech, s nakupováním na dluh, s užíváním návykových látek a s náhodným sexem. Druhá vyzývá k hospodaření s časem a s tělem. Vyžaduje dokonalost, kvalitu a efektivitu. Slast promyšleně organizuje. První tendence je příznačná pro život skupin na okraji společnosti, druhá pro většinu společnosti.

Soumrak povinnosti s sebou přináší soumrak vůle. Cestu k sebezdokonalení již nehledáme v kultu povinností k vlastní osobě, nýbrž ve změně podmínek. Měníme práci, navazujeme jiné vztahy. Důraz přestává být kladen na silnou vůli a pevný charakter, přesouvá se k pružnosti a tvůrčí samostatnosti. Bolestné úsilí, vytrvalost a poslušnost ztrácejí na hodnotě. Usilujeme o osobní rozvoj, který je založen na naší iniciativě. Určení člověka již nepramení zevnitř, ale reaguje na požadavky vnějšku⁹.

Neplatí ani povinnost oddat se druhým. S druhými však soucítíme, nechceme je vidět trpět. Narůstá prožívaný odpor vůči brutalitě, krutosti a nelidskosti. Narůstá úcta k lidskému životu. Tato skutečnost však nemusí být patrná z kriminálních statistik, neboť ty odrážejí především první tendenci vztahování se ke slasti.

Závazek vůči společnosti přestává být pociťován. Zdůrazňuje se odpovědnost vůči dětem. Ta se nejvýrazněji projevuje v neustále se množících stížnostech na rodiče. „*Soupis rodičovských prohřešků je dlouhý: zbavují se své zodpovědnosti vůči vyučujícím, nechávají děti zdivočet u televize, neumějí si již vynutit úctu. Dítě triumfuje, zatímco okolí systematicky dokazuje a zavrhuje trhliny v rodičovské výchově. Neexistují už zkažené děti. Jsou jen zkažení rodiče.*“¹⁰ Rodičovská odpovědnost začíná již před narozením dítěte¹¹. Rodiče jsou odpovědní za to, že budou dětem projevovat dostatek vřelosti a citu, že jim budou naslouchat, že udělají vše pro jejich rozvoj. Nikdy dříve nebyly na rodiče kladeny tak vysoké nároky.

Narůstá rovněž odpovědnost v pracovním prostředí, jež vychází z touhy uspět, pociťovat hrdost a odpovědnost za svůj úkol, rozvíjet se a nalézat smysl ve vlastní činnosti. Člověk usiluje o seberealizaci ve všech oblastech – v soukromí, v kultuře i v zaměstnání. Smysl pro odpovědnost se ustavuje na novém základě, shodném s realizací ega¹².

⁹ Srovnej s Riesmanovou analýzou společenského charakteru. Riesman popisuje přechod od niterného řízení, jež bylo založeno na zvnitřněném komplexu životních cílů, k vnějšímu řízení, jehož konformita se zakládá na sklonu být vnímavý vůči očekáváním a přáním druhých. – Blíže viz RIESMAN, David. *Osamělý dav : studie o změnách amerického charakteru*.

¹⁰ LIPOVETSKY, Gilles. *Soumrak povinnosti : bezbolestná etika nových demokratických časů*, s. 185.

¹¹ Srovnej s myšlenkami Matějčka načrtnutými v první kapitole.

¹² viz LIPOVETSKY, Gilles. *Soumrak povinnosti : bezbolestná etika nových demokratických časů*.

Bauman se domnívá, že dnešní doba se může stát věkem morálky¹³. Modernitu považuje za věk etiky, neboť lidem sdělovala, že konání dobra je jejich povinností a že plnění povinností je dobrem. Povinnostem byli lidé učení a byly od nich vyžadovány. Neočekávalo se, že by byly vykonávány z vlastní iniciativy. Dnes se již nepředpokládá, že se jedinec bude řídit univerzálními principy a předpisy, ve většině případů to ani není možné. Dnešní lidé jsou odkázáni na vlastní důvtip a vynalézavost, na zdravý rozum. Věk etiky skončil. Lidé jsou morálně autonomní a morálně odpovědní, jejich odpovědnost jim nelze odejmout, nelze se jí zříci. Člověk každodenně čelí morálním dilematům, je nucen volit. Tato tíha může vést k morálnímu bloudění a zoufalství, zároveň však člověku otevírá šanci, jakou dosud neměl.

2. 2 Odpovědnost a život v demokratické společnosti

Churchill pronesl, že se o demokracii říká, že je nejhorším způsobem vlády, s výjimkou všech ostatních, které jsme vyzkoušeli¹⁴. Pro dnešní euroamerickou civilizaci je příznačný život v demokratických společnostech. Hranice demokracie vymezují základní kritéria¹⁵, mezi něž patří ústava, všeobecné volební právo dospělých, svobodné a tajné volby, více než jedna politická strana, alternativní zdroje informací, svoboda tisku, právo na soukromé vlastnictví, svoboda sdružování a shromažďování, rovnost před zákonem a řádný proces podle zákona. Pro demokracii je rovněž klíčové, aby občané znali svá práva a občanskou odpovědnost. Dahl poukazuje na výhody demokracie: Zabraňuje vzniku tyranie, zajišťuje občanům řadu základních práv a pomáhá chránit jejich základní zájmy. Poskytuje osobní svobodu a nabízí maximum příležitostí k uplatnění mravní odpovědnosti. Umožňuje rozvíjet se a samostatně se rozhodovat. Zajišťuje politickou rovnost. Usiluje o mír a prosperitu¹⁶.

2.2.1 Sociálně psychologické předpoklady demokracie

Demokracie tedy zajišťuje občanům svobodu, poskytuje jim volební a lidská práva a umožňuje jim uspokojovat vlastní potřeby, rozvíjet svou osobnost a směřovat za štěstím. Vytvoření a udržení demokracie závisí na mnoha faktorech. Zejména však závisí na samotných občanech. Přípravenost k demokratickému jednání se pojí se sociálně psychologickými dispozicemi, mezi něž patří občanská politická kultura, občanský étos a vlastenectví – občansko-kulturní nacionalismus¹⁷.

¹³ viz BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*, s. 115-163.

¹⁴ Promluva v Dolní sněmovně, 11. listopadu 1947.

¹⁵ viz KATUNINEC, Milan. *Hodnotová demokracie a občianska zodpovednosť*, s. 49-50.

¹⁶ viz DAHL, Robert. *O demokracii : průvodce pro občany*, s. 45-59.

¹⁷ viz KLICPEROVÁ-BAKER, Martina, et al. *Demokratická kultura v České republice : občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*.

Pojem politická kultura je spjat s pracemi Almonda a Verby a pojmenovává přetrvávající soustavu niterně přijatých postojů k politickým jevům. Označuje psychologický konstrukt i charakteristiku společnosti¹⁸. Almond a Verba rozlišují tři typy politické kultury. Tradiční politická kultura se projevuje neinformovaností o politice a zájmem pouze o bezprostřední záležitosti vlastní komunity. Podřízená politická kultura je typická pro absolutistické a moderní autoritářské společnosti a spočívá v poslušném přijímání poddanské role, která je vnímána jako nevyhnutelný úděl v politickém systému. V participační politické kultuře se občan aktivně zajímá o veřejné dění, je přesvědčen o vlastní úspěšnosti a vymínuje si pozice, ze kterých se může na společenském dění podílet. Dodatečně byla vymezena ještě alienační politická kultura¹⁹, která v politice vidí především špínu, zlo a zkorumpovanost. Jedná se o poměrně mladý jev, který se pojí se znechucením, únavou a rozčarováním z politiky a souvisí se zavrhováním politického systému anebo nějaké jeho části.

Občanský étos označuje morálku demokratické společnosti, soubor občanských ctností. Jedinec, který se jím řídí, zohledňuje při rozhodování svůj závazek vůči občanské společnosti. Jeho klíčovou součástí je občanská slušnost, která spočívá v respektu k bližním, v dobrotivém smýšlení, poctivosti a odpovědnosti. Keyes ji označuje jako civilitu a popisuje jako konstrukt založený na sociální odpovědnosti, starosti o druhé a na zapojení se do společenského života. Jejím základem je úcta ke statutu občana, civilizovanost, humanita²⁰.

Nacionalismus je v současné době považován za stav mysli, který vytváří národy. Lze rozlišit tři přístupy k jeho vymezení. První jej vidí jako obecnou emotivní energii vycházející z identifikace s vlastní etnickou skupinou. Druhý jej spojuje s láskou k vlastnímu národu. Třetí poukazuje na pozitivní vztah k národu a k vlasti. Energetický potenciál, který je v něm obsažen, nemusí být nutně negativní, může být příznivou silou podporující svobodu a rovnost. Rozlišujeme dvě formy nacionalismu. Občanský nacionalismus se pojí se svobodou, demokracií, lidskými právy, individualismem a rovností, kulturní je spojen s výlučným jazykem, náboženstvím, rasou, společnými dějinami, předky a kulturou²¹.

Studie zaměřené na sociálně psychologické předpoklady demokracie v postkomunistických zemích²² prokázaly, že je v nich demokracie dominantní a obecně sdílenou hodnotou. Zároveň poukázaly na přítomnost tzv. posttotalitního syndromu.

¹⁸ viz KLICPEROVÁ-BAKER, Martina, et al. *Demokratická kultura v České republice : občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 19-20.

¹⁹ Vymezuje Ivo Feierabend na kongresu Československé společnosti pro vědy a umění v roce 1992.

²⁰ viz KLICPEROVÁ-BAKER, Martina, et al. *Demokratická kultura v České republice*, s. 68.

²¹ viz tamtéž, s. 119-149.

²² viz tamtéž, s. 167.

2.2.2 Totalitní a posttotalitní syndrom

Česká občanská společnost velmi utrpěla obdobím nacismu a především obdobím komunismu. Útlak se podepsal na její morálce, která se odchýlila směrem k prostřednosti, kolaboraci a zneužívání systému pro vlastní potřeby. Oddálení se od občanských ctností probíhalo v postupných krocích racionalizovaných výroky „všichni to tak dělají“ nebo „když to nevezmu já, tak to vezme někdo horší“.

Komunistický režim udržoval jedince v konformitě, uspokojoval jejich nižší potřeby a omezoval jejich potřeby růstu. Obyvatele držel ve stavu psychologické nezralosti, nerozvíjel jejich samostatnost a osobní odpovědnost. Možnosti výběru byly omezené a stejně tak i příležitosti k rozhodování. Iniciativa byla trestána. Víra ve vlastní úspěch²³ byla ubíjena.

Nastíněné vnější okolnosti vedly ke vzniku specifických mechanismů a psychologických obran. Část z nich působila pozitivně – především kreativní, sociální aktivity (politický humor, alternativní kultura) a aktivity náhradní, útekové (zahrádkaření, chalupaření). Část z nich byla adaptivní jen v omezené míře. Postupem času docházelo k proměně osobnosti. Symptomy, které takto vznikly, bývají označovány jako totalitní syndrom. Mezi jeho projevy patří především potlačení individuality, snížení sebevědomí, konformita a submise, nedůvěra v úspěch vlastních činů a zobecnělé přesvědčení, že svět je řízen vnějšími vlivy. Mezi další projevy patří pesimismus a závist, opatrnost až úzkostnost spojená s nedůvěrou, ztráta smyslu pro pospolitost, zhoršení mezilidských vztahů, nárůst hulvátství a sobectví. Totalitní syndrom souvisí se stavem naučené bezmocnosti²⁴ a je pro něj typické vzdávání se odpovědnosti.

Dnes se častěji hovoří o tzv. posttotalitním syndromu, neboť mnoho symptomů totalitního syndromu vzniklo až za podmínek znovunabyté svobody. Mezi jeho hlavní symptomy patří:

1. Poruchy optimálního rozvoje identity a individuality. Individualita jedince je potlačena, upíná se na nejbližší sociální skupiny. Schází identifikace s širším sociálním prostředím, komunitou. Schopnost transcendence je omezena.
2. Převaha negativních emocí, kterou Václav Havel pojmenoval spojením „blbá nálada“.

²³ Míněno ve smyslu Bandurova konstruktů *self-efficacy*. Do češtiny bývá tento pojem překládán různě – jako osobní zdatnost (používáno např. Smékalem) nebo vědomí vlastní účinnosti (používáno např. Mackem). Označuje způsobilost osobnosti regulovat vlastní smýšlení a jednání k dosahování pozitivních výsledků. Očekávání výsledků určité úrovně ovlivňuje naše každodenní rozhodování. Příčinné akce ve vztahu k rozhodování zlepšují naše výsledky. – viz SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání*, s. 376.

²⁴ Naučená bezmocnost (*learned helplessness*) je pasivní, rezignované chování, které je důsledkem vnitřního přesvědčení, že neexistuje žádný způsob úniku před averzivními podněty, neboli že výsledek, kterého chce jedinec dosáhnout, je na jeho snaze nezávislý. Tento jev je spojen s problémy v oblasti motivace, emocí a poznávání. Na jeho existenci upozornil Martin Seligman, který jej společně se Stevenem Maierem začal v roce 1965 zkoumat při pokusech na psech. – viz SELIGMAN, Martin E. P. *Learned Optimism*, s. 17-28.

3. Poznávací vývojové poruchy. Převažuje černobílé vidění, preference zjednodušujících řešení, náchylnost k dogmatickému populismu a xenofobii.
4. Pasivita. Projevuje se naučenou bezmocností, regresí k autoritářství, delegací osobní odpovědnosti na stát.
5. Morální omezení. Chybějí občanské ctnosti. Jedinci se soustřeďují na uspokojování nižších deficitních potřeb na úkor potřeb růstu. Rezignují na občanskou a etickou transcendenci. Projevují snížený smysl pro odpovědnost a sníženou úctu k demokratickým zákonům.

Posttotalitní syndrom se objevuje ve dvou formách. Pro pasivní typ je příznačná převládající naučená bezmocnost. Jedinec nezná svá práva, nedokáže je prosazovat. Předpokládá, že se o něj postará stát. Prototypem je starší žena v domácnosti se základním vzděláním. Aktivní typ je naopak spojen se snahou vyzrát na systém, přechytračit ho, získat neoprávněné výhody. Prototypem je mladý energický podnikatel bez morálních zásad. Jedinci, u nichž se projevuje aktivní typ, prosperovali jak za komunismu, tak při porevoluční privatizaci a tunelování. Syndrom se častěji objevuje v pasivní podobě. Aktivní podoba je společensky velmi závažná, rozvíjí se zejména v tržním prostředí slabého právního státu²⁵.

Totalitní zážitek je spojen s hlubokou zkušeností a s utříděním důležitých životních hodnot. Může působit podobně jako vyléčení z těžké choroby. Lidé, kteří prožili útlak, si více váží svobody a nepovažují ji za samozřejmost, citlivěji vnímají signály jejího ohrožení. Posttotalitní zkušenost nemá pouze negativní důsledky, ty jsou pouze zřetelnější, a je jim tak věnováno více pozornosti.

2.2.3 Občanský étos v České republice

V roce 2002 byl proveden rozsáhlý komparativní výzkum zaměřený na občanský étos. Zkoumal etické postoje reprezentativního vzorku současné české společnosti v kontextu s postoji jiných zemí v regionu²⁶. Dotazník byl zaměřen na poctivost, toleranci, pracovní morálku, osobní odpovědnost, hédonismus, občanskou svobodu a na konzumní chování. Respondenti z České republiky v něm považovali své spoluobčany za důvěryhodné, nestěžovali si na úplatnost společnosti. Upřednostňovali pracovitost a osobní odpovědnost, přiznávali zálibu v konzumu. Ze všech výběrů nejsilněji odmítali komunistický režim a projevovali nejvíce tolerance, především vůči emancipaci žen a životu homosexuálů.

²⁵ Vymezení totalitního a posttotalitního syndromu – viz KLICPEROVÁ-BAKER, Martina, et al. *Demokratická kultura v České republice*, s. 69-75.

²⁶ Do výzkumu se zapojilo celkem 3 470 respondentů, z toho 1 048 z České republiky, 1 000 z Běloruska, 897 z Bulharska a 525 ze Slovenska. – Blíže viz KLICPEROVÁ-BAKER, Martina, et al. *Demokratická kultura v České republice*.

Cílem studie bylo identifikovat komplexní sestavy morálních postojů prostřednictvím Q-faktorové analýzy²⁷. V České republice byly odhaleny následující faktory občanského étosu:

1. Tolerantní hédonistický liberalismus.

Pro tento faktor je charakteristická všeobecná tolerance a intenzivní chuť užít si života. Názor na společenskou morálku je realisticko-skeptický. Vychází z přesvědčení, že lidé jsou spíše nepoctiví a úplatní a že bohatství lze nabýt různými cestami. Jedinci s tímto faktorem nejsou ochotni obětovat morálku v cestě za úspěchem a domnívají se, že by se lidem mělo spíše věřit. Ctižádost a kariéra pro ně nemají příliš velkou hodnotu. Jejich postoj k zaměstnanosti a péči o zdraví je liberální, zdůrazňuje osobní odpovědnost.

2. Amoralní negativistický postkomunismus.

Tento faktor obsahuje podobné symptomy jako tzv. posttotalitní syndrom. Převažuje v něm negativismus a zatrpklost vůči druhým. Práce není uznávaná jako hodnota, o člověka by se měl postarat stát. Příznačná je rovněž nízká tolerance vůči bohatým, homosexuálům, jiným rasám a ambivalence ve vztahu k emancipaci žen. Lidé s tímto faktorem jsou pasivní a odmítají se angažovat. Jsou nezdrženliví, ale zároveň deklarují imunitu vůči konzumu. Převládá u nich postkomunistická nostalgie. Cení si výhod, které poskytoval komunistický režim, a otevřeně to přiznávají.

3. Konzervativní (křesťanské) ctnosti.

Tento faktor je spojen s etikou ctnostného občana konzervativní společnosti a s prototypem poctivce se sociálním cítěním. Tito lidé věří, že poctivost vede k dobrému životu, jsou pracovití, ale nijak zvlášť podnikaví. Na druhé lidi pohlížejí s důvěrou, mají sociální cítění a váží si svobody. Projevují nižší toleranci vůči emancipaci žen a vůči životnímu stylu homosexuálů. Jejich prožívání radosti ze života je spíše umírněné, v postojích ke konzumu je patrná sympatie.

4. Nekonfliktní asketismus.

Lidé s tímto faktorem považují za ústřední hodnotu skromnost, jsou pracovití i podnikaví, nebojí se rizika. Jsou bezkonfliktní a smířliví, odmítají násilí. Svou tolerancí se podobají prvnímu faktoru, odlišují se od něj svými názory na konzum, který zavrhuje²⁸.

²⁷ Jedná se o explorační statistickou metodu, která hledá korelace mezi jednotlivými respondenty. Nalézá skupiny respondentů, kteří jsou spřízněni způsobem svých odpovědí, a umožňuje identifikovat, jaké názorové proudy u nich převládají a jaké myšlenky jsou pro ně typické. – viz KLICPEROVÁ-BAKER, Martina, et al. *Demokratická kultura v České republice*, s. 48.

²⁸ Blíže viz KLICPEROVÁ-BAKER, Martina, et al. *Demokratická kultura v České republice*, s. 101-117.

2. 3 Společenská očekávání od výchovy a vzdělávání pro 21. století

Výchova a vzdělávání jsou přirozeným předmětem zájmu nejen jednotlivců, ale i celé společnosti. Tuto skutečnost si uvědomujeme především ve vztahu ke škole, instituci, jež plní řadu společenských funkcí. Pedagogická encyklopedie vnímá jako hlavní úkol školy „*vychovávat a vzdělávat děti a mládež, podporovat zachování generační kontinuity, posilovat stabilitu, soudržnost a udržitelný rozvoj společnosti a umožňovat začlenění nastupujících generací do života občanského a pracovního.*“²⁹

Koncept vzdělávání pro 21. století je obsažen ve zprávě UNESCO *Učení je skryté bohatství*. Podle ní se ve vzdělávání musíme řídit utopickým cílem směřování světa k vzájemnému porozumění, většímu smyslu pro odpovědnost a k větší solidaritě, prostřednictvím přijetí našich duchovních a kulturních odlišností³⁰. Vzdělávání pro 21. století by mělo být založeno na čtyřech pilířích: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. Poslední pilíř, učit se být, vede člověka k rozvíjení vlastní osobnosti, ke schopnosti jednat s větší autonomií, se samostatným úsudkem a osobní odpovědností.

2.3.1 Vzdělanostní společnost po česku

Jaké je místo školy a vzdělávání v dnešním nejistém světě? Jak by měla vypadat ideální podoba vzdělávání pro 21. století? Stanou se z žáků aktivní a odpovědní občané? Na tyto otázky odpovídaly osobnosti českého veřejného života³¹. Pro účely této práce jsou významné především tři okruhy odpovědí. První okruh zdůrazňuje význam výchovy k hodnotám. Druhý poukazuje na potřebu předávat dětem potřebné dovednosti pro život v dnešní společnosti. Třetí považuje za důležité, aby odpovědnost dětí byla vytvářena od co nejužšího věku.

Na význam výchovy k hodnotám poukazuje Jana Hybášková³²: „*Z naší zkušenosti je zřejmé, že naše děti stejně nemůžeme dokonale připravit na svět, ve kterém budou žít: jak z pohledu znalostí, informací, ale ani hodnot. Můžeme do nich jen zabudovat jakýsi kompas v podobě hodnotových východisek, citového bohatství, schopnosti úsudku a odpovědnosti. Ten jim snad jednou pomůže „najít se“ ve světě, na který je jinak moc připravit a vybavit neumíme.*“³³ A doplňuje: „*Základní škola by měla vštěpovat především tyto hodnoty: lásku k bližnímu, empatii, odpovědnost za druhé, za vlastní postavení i za svět okolo, aktivní*

²⁹ viz *Pedagogická encyklopedie*, s. 113.

³⁰ viz DELORS, Jacques, et al. *Learning : The Treasure Within*, s. 34.

³¹ viz ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*.

³² Jana Hybášková (*1965) je politička, diplomatka a odbornice na Blízký východ.

³³ ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 58.

*přístup, agilitu, aktivní občanství, aktivní participaci, schopnost kritického myšlení, vědomí sounáležitosti s kulturou, jazykem, národem, pýchu na tento národ a jeho kulturu, ale i vědomí jeho utrpení, pochopení složitosti vlastních dějin, odpor k útlaku, pevnost v boji proti nepříteli.*³⁴

Helena Illnerová³⁵ považuje výchovu k hodnotám za hlavní poslání školy a dodává: *„Domnívám se, že představa, že by se ve škole měli žáci hlavně co nejvíce naučit, je mylná. Ve škole by se žáci měli naučit získávat informace, ty kriticky zvažovat a potom z nich vycházet ve svých úsudcích a dalších postojích. Ale to, co by se děti měly ve škole naučit především, by mělo být stát se občany a cítit zodpovědnost za svět, do kterého vyrůstají a kde jednou skutečně zodpovědnost ponесou. Já to vidím tak, že škola by měla vychovávat k přátelství a ke spolupráci. V každém dítěti by se měla snažit najít jeho sílu, protože každé dítě v sobě má v nějakém směru něco dobrého a výjimečného.*³⁶

Šimon Pánek³⁷ míní: *„Pokud jde o hodnotové formování, prostor pro školu bych snad viděl jen v dílčích oblastech, jako je multikulturní výchova, tolerance k rasovým, náboženským, sexuálním a jiným odlišnostem. A určitě také výchova k aktivnímu občanství, k demokratickým principům, k zodpovědnosti a smyslu pro poctivě odváděnou práci. Tady je role školy naopak nezastupitelná a neměla by na tyto hodnoty rezignovat.*³⁸

Tomáš Halík³⁹ poukazuje na význam vývoje člověka jako mravní osobnosti a na význam vývoje charakteru: *„K vývoji mravní osobnosti pak přispívají svou měrou i další výchovné vlivy, kdy v žádném případě nemůžeme opomenout ani školu. V případě formování morálních postojů ale jde o věci, které se nedají naučit stejným způsobem jako třeba matematika. Větší roli než samotný obsah výuky v tomto ohledu hraje například klima školy, atmosféra panující ve třídě nebo osobnost učitele a to, jak se kantor chová. Co se týče obsahu výuky, určitě by bylo dobré, aby se o etice v hodinách také hovořilo. Je ale důležité, aby tyto hodiny měly spíše diskusní charakter, tedy aby se to celé neomezilo jen na předávání informací, ale aby děti byly podněcovány k tomu, aby o věcech diskutovaly, samostatně přemýšlely a konfrontovaly své názory s názory jinými.*⁴⁰ Poukazuje rovněž na význam výchovy k odpovědnému rodičovství: *„Ta by se ale rozhodně neměla redukovat jen na sexuální výchovu. Mladí lidé by*

³⁴ ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 72-73.

³⁵ Helena Illnerová (*1937) je přední česká biologka a předsedkyně Učené společnosti České republiky.

³⁶ ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 80.

³⁷ Šimon Pánek (*1967) spoluzaložil a vede humanitární organizaci Člověk v tísni.

³⁸ ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 126-127.

³⁹ Tomáš Halík (*1948) je profesorem Univerzity Karlovy, katolickým knězem a rektorem univerzitního kostela Nejsvětějšího Salvátora.

⁴⁰ ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 24-25.

*se měli vést k tomu, aby v budoucnosti byli schopni být dobrými otci a matkami svých dětí a stejně tak i dobrými manžely.*⁴¹

Výchova a vzdělávání by rovněž měly vybavovat člověka pro život v dnešní době. Tomáš Halík k tomu říká: *„Zatímco tradiční výuka a tradiční škola se orientovala především na předávání faktů a vědomostí, dnes to již není hlavní kompetencí učitelů, protože fakta lze jednoduše dohledat. Naopak se dostává do popředí důraz na schopnost kreativity a tvořivého myšlení, které by učitelé u svých žáků měli stimulovat.*⁴² A zdůrazňuje také aktuální témata: *„Ruku v ruce s péčí a zodpovědností vůči životnímu prostředí a planetě, na které žijeme, by však měla jít i péče o vlastní kulturu. Ale také snaha o překonávání nejrůznějších předsudků vůči jiným kulturám, rasám a odlišným náboženstvím.*⁴³

Karel Hvižd'ala⁴⁴ se domnívá, že by na školách měla být vyžadována větší aktivita, tím by vzrůstala i hrdost žáků, kteří by cítili větší spoluzodpovědnost za budoucnost. *„Školy by měly vést k větší samostatnosti myšlení a k větší zodpovědnosti za svůj i cizí život, a to by žáky snad přivedlo i k jinému pohledu na spotřebu: neopakovali by snad tak snadno slepě vzory, které je obklopují.*⁴⁵

Helena Illnerová zdůrazňuje úlohu školy při podporování schopnosti samostatně se rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. *„I ve třídě by se děti měly od začátku vést k tomu, aby si o leccěms samy rozhodovaly nebo alespoň spolurozhodovaly. A samozřejmě pak nesly odpovědnost za své kroky. To je první věc. Druhá věc je výchova dětí nejen k zodpovědnosti za společnost a sebe samé, ale i za životní prostředí. Začínala bych od úrovně školy, jejího prostředí a jejího okolí. Děti by měly vědět, že jakékoliv znečišťování přírodě velice škodí. Dále by měla škola vést k čestnosti. Problémy, které se ve třídě stanou, by se tam měly i řešit. S dětmi by se mělo vše probrat. Předpokládá to, že i sám učitel bude mít autoritu. Měl by to být čestný člověk a dětem by měl jít příkladem. Ty by pak pozitivně formoval i tímto způsobem.*⁴⁶

Podle Šimona Pánka by škola měla rozvíjet především způsob uvažování, schopnost přemýšlet, nahlížet na problémy z různých úhlů, pracovat se zdroji informací. Nezáleží ani tolik na její vnější podobě. *„Daleko důležitější je pro mě to, co se děje při vyučování, jestli škola podporuje individualitu žáků, jejich aktivitu, kreativitu, nápady a sebevědomí. Za úplně*

⁴¹ ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 31.

⁴² tamtéž, s. 30.

⁴³ tamtéž, s. 32.

⁴⁴ Karel Hvižd'ala (*1941) je novinář, dramatik a spisovatel.

⁴⁵ ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 51.

⁴⁶ tamtéž, s. 80.

nejdůležitější pak pokládám, aby na škole panoval duch svobody: všechno, co není extrémně nebezpečné a neotravuje zbytečně ostatní žáky, je povoleno. To v žácích podporuje právě tyto vyjmenované kvality, nevede je to k tomu, že jsou všichni jeden jako druhý, v ničem zvláštní a originální.⁴⁷“

Podle Heleny Třeštíkové⁴⁸ je důležité s dětmi mluvit o globálních problémech, diskutovat s nimi o nich. *„Přitom jsou zcela jistě některé věci, které se mají dětem říkat jasně: měli bychom se chovat tak, abychom přírodu nepoškozovali, měli bychom třídit odpady, měli bychom se starat o to, zda někdo za rohem nevypouští do řeky nějaké ‚svinstvo‘ - a pokud ano, měli bychom protestovat. Myslím si, že zodpovědnost za prostředí, ve kterém žijeme, je velmi důležité téma. A vlastně se dá i dobře učit.⁴⁹“*

Osobnosti se rovněž shodují na významu výchovného působení od co nejnižšího věku. Tomáš Halík připomíná význam raného dětství pro rozvoj mravní osobnosti: *„Velmi důležitou úlohu mají zkušenosti z raného dětství, které člověk udělal, zejména zážitky a zkušenosti z rodiny. Přitom nejde jen o zkušenosti odvíjející se od záměrné výchovy a od záměrného působení rodičů, ale hlavně o to, co dítě odpozoruje ve vzájemném vztahu rodičů. Učí se tak principům sociálního jednání. Rodina, manželství a sourozenci, to je první ‚tréninkové pole‘, které vytváří první a nejdůležitější zkušenosti.⁵⁰“*

Podle Václava Cílka⁵¹ by si děti měly osvojit sociální znalosti a kompetence již v útlém věku. *„Právě pro sociální dovednosti typu multikulturní výchovy, vztahu ke starým lidem či společenské tolerance je naprosto rozhodující období mezi mateřskou školkou a pátým ročníkem základní školy. V tomto věku jsou ještě děti hodně ‚tvárné‘, samy se hlásí a jsou ke všemu otevřené.⁵²“*

Helena Illnerová vybízí k vedení k odpovědnosti za prostředí od co nejnižšího věku. Ekologická výchova by se podle ní měla učit již od mateřské školy. *„Zodpovědnost člověka začíná v jeho nejbližším okolí. Dospělí ji mají za chod vlastní rodiny, ale třeba i za to, jak vypadá jejich okolí. Děti by měly také začínat zodpovědností za své nejbližší okolí. Například za to, zda někde nejsou poházeny papíry v domě, v parku, zda samy něco takového neudělaly. A také za další znečišťování. Nemohou být ale zodpovědné za to, jaký druh energie se používá, zda budeme do vzduchu vypouštět tolik a tolik oxidu uhličitého a podobně.*

⁴⁷ ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 130.

⁴⁸ Helena Třeštíková (*1949) je česká režisérka, specializuje se zejména na dokumentární tvorbu.

⁴⁹ ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 208.

⁵⁰ tamtéž, s. 31.

⁵¹ Václav Cílek (*1955) je geolog, klimatolog a popularizátor vědy.

⁵² ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 15.

Ale postupné přebírání zodpovědnosti v souladu s tím, jak vyrůstám, by tu mělo být přítomno. Vědomí toho, že tohle už mohu ovlivnit a za tohle mohu už i já, ale za tohle už může zase ten další a já to ještě ovlivnit nemohu. Tento přístup by se měl vytvářet a s postupujícími roky a vzdělanostními stupni by lidé měli přebírat stále větší díl zodpovědnosti za životní prostředí.⁵³“

Karel Hvizďala poukazuje na význam výchovy dětí pro celospolečenské dění. *„Pokud budeme chtít každý rok vydělat o dvacet procent více než loni nebo sníst o pětinu více masa než před rokem, tak dá rozum, že taková cesta musí skončit ve slepé uličce. O tom bychom měli uvažovat. Já si myslím, že tyto základní otázky je schopno pochopit i malé dítě, určitě by se měly artikulovat velmi brzy, už třeba v té první třídě. Pokud pak přijdou domů, tak jsou schopni se o tom doma s rodiči informativně bavit a kvalitně argumentovat. Když můj syn chodil v Německu do školy, tak tam právě probíhaly velké protikuřácké kampaně. Děti pak chodily domů a típaly rodičům cigarety a přitom jim vysvětlovaly všechna rizika kouření. Nakonec to mělo obrovský úspěch. Výchova ve školách může mít obrovský vliv: škola a děti tímto způsobem přímo ovlivňují rodiče a celou společnost.⁵⁴“*

2.3.2 Výchova a vzdělávání pro třetí vlnu

Dnešní společnost se rychle mění, rychle se také mění očekávání od výchovy a vzdělávání. Schopnost předvídat, co bude v budoucnosti potřebné a důležité, je velmi významná. Futurolog Alvin Toffler vydal společně se svou ženou Heidi v roce 1980 knihu *Třetí vlna*. V ní přirovnává neustálý a stále rychlejší příliv změn k vlně, které můžeme čelit nebo využít její energie k pohybu vpřed. První vlnou označuje zemědělskou revoluci, která vedla k přechodu od lovení a sběru potravy ke společnosti rolníků a sedláků. Za druhou vlnu považuje průmyslovou revoluci, jež dala vzniknout civilizaci soustředěné okolo továren. Třetí vlna nahrazuje hrubou sílu v ekonomice silou mentální.

Průvodním znakem třetí vlny je opuštění konceptu továrny a principů standardizace, centralizace, maximalizace, koncentrace a byrokratizace. Produkce třetí vlny se odehrává v kancelářích, bytech, úřadech a dopravních prostředcích. Druhým znakem je demasifikace, individualizace, sociální různorodost. Třetí znak tvoří decentralizace, která přenáší maximum rozhodování na nižší úrovně hierarchie, do míst působnosti důsledků rozhodnutí. Třetí vlna navrátí vliv rodině a domovu, kam přeneseme práci a vzdělávání za pomoci informačních a komunikačních technologií.

⁵³ ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*, s. 86.

⁵⁴ tamtéž, s. 49.

Změna struktury společnosti s sebou přinese změnu člověka. Společnost třetí vlny bude vyžadovat určité charakterové kvality, povede ke vzniku nového sociálního charakteru. Méně se bude soustředit na děti, více pozornosti zaměří na starší generace. Děti se intenzivněji a dříve zapojí do pracovních úloh v rodině. Dětství i dospívání bude kratší, odpovědnější a produktivnější. Očekává se, že děti budou více pracovat v prostředí dospělých a budou méně vystaveny vlivu vrstevníků. Sníží se počet let povinné školní docházky, vzdělávání bude více propojené s povoláním a s druhem pracovní činnosti, bude celoživotním procesem.

Instituce budou vyžadovat zaměstnance, kteří budou více schopni improvizovat. Práce bude méně monotónní, méně členěná. Pracovní doba bude flexibilní, jedinec si bude volit vlastní způsob práce. Lidé se budou muset naučit vyrovnávat s častými změnami rolí a s přechody na úplně jiný druh práce. Přibudou svépomocné aktivity a vlastní výroba. Výroba pro vlastní užití bude postupně zabírat stále více našeho času a energie, začne tvarovat lidský život a měnit sociální charakter. Namísto kategorizace lidí podle toho, co vlastní, bude kladen velký důraz na to, co dělají. Konzum nahradí vlastní produkce.

Promění se vztah k informacím. Komunikační revoluce poskytne každému člověku komplexnější obraz o sobě samém, přispěje k větší diferenciaci, umožní elektronické promítání vlastního obrazu do světa. Lidé se budou více vzájemně odlišovat, většina jich dospěje dříve nebo bude svou odpovědnost projevovat v dřívějším věku. Lidé budou více zpochybňovat autoritu, budou chtít peníze, ale pracovat budou nejen pro ně. Budou usilovat o dosažení rovnováhy – mezi prací a zábavou, konzumem a produkcí, duševní a tělesnou prací, objektivitou a subjektivitou⁵⁵. Vyspělé společnosti právě do třetí vlny vstupují.

2. 4 Shrnutí

Druhá kapitola poukázala na význam odpovědnosti v dnešní době. Dnešní člověk se nemůže opřít o doporučení, jak reagovat na životní situace. Jeho volby pramení pouze z něho, odpovědnost nese sám. Touží po svobodě i odpovědnosti. Je ochoten přijímat jejich nároky, pokud mu umožní seberealizaci. Svoboda i odpovědnost jsou klíčovými hodnotami demokracie. Demokracie odpovědnost umožňuje a zároveň ji potřebuje. Společnost vnímá důležitost výchovy a vzdělávání k odpovědnosti, jež se přesouvají do stále nižšího věku. Reakci na svobodu a odpovědnost volí každý člověk sám. Dnešní doba od něj vyžaduje, aby jim čelil. Výchova může jedince provázet na pozitivní cestě k nim, učit jej být.

⁵⁵ viz HUDEČEK, Theodor. Osobnost budoucnosti alebo budúcnosť osobnosti v diele Heidi a Alvina Tofflerovcov. In *Mládež a hodnoty : výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*.

3. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ODPOVĚDNOSTI

Třetí kapitola seznamuje čtenáře s psychologickými aspekty odpovědnosti. Vychází z předpokladu, že výchova může záměrně rozvíjet určité kvality osobnosti pouze tehdy, pokud se opírá o jejich porozumění. Pokud tedy ví, jak daná kvalita vznikla, jak se vyvíjí, s čím souvisí, jak je prožívána, jak se projevuje v jednání a jak je možné ji ovlivnit¹. V rámci této kapitoly bude pojednáno o odpovědnosti jako o charakteristice osobnosti. Následně budou přiblíženy související koncepty autonomie, sebepojetí, identity a rozhodování.

3. 1 Odpovědnost jako charakteristika osobnosti

V této práci je na osobnost nahlíženo jako na systém, který nezahrnuje pouze jednotlivé komponenty, ale též jednotky, které člověku dávají určitou vnitřní organizaci, ucelenost a jednotu, udělují jeho činům pečeť autorství a jeho životní pozici určitý status a hodnotu. Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, je autorem svých činů, nekopíruje je, ani nenapodobuje, když odpovědně stojí za tím, co dělá, a jedná s vědomím důsledků vlastních činů. Osobnost je produktem socializace, spiritualizace a individualizace, je výsledkem výchovy a zejména sebeutváření. Je v ní vyjádřena jednota a úplnost lidského života. Neomezuje se pouze na nitro a jeho potřeby, city a úmysly. Je především dána tím, jak člověk jedná, jak se vztahuje k druhým lidem a ke svému nitru, jak kontroluje svou činnost a jak odpovědně, uvědoměle a ohleduplně řeší úkoly svého života².

Cílovému obrazu plně rozvinuté osobnosti je blízké pojetí osobnosti jako autorství činů³. Osobnost nepovažuje za jednu provždy daný stav nebo dosažený stupeň vývoje, nýbrž za proces, neustálý rozvoj a utváření determinant vlastních činů. Charakteristiky osobnosti se v něm stávají „součástí nové kvality vzniklé systémovým spojením člověka s významnými situacemi, událostmi a hodnotami v jeho životním prostředí a v jeho ideálním směřování a tíhnutí ke smyslu.“⁴ Toto pojetí předpokládá odpovědnost a vědomé přijetí závazků, uvážlivost a ohleduplnost v přijetí určitých hodnot a stanovisek i v realizaci činů. Je blízké logoterapeutickému pohledu – „osobnost je smysl života člověka a způsob, jakým člověk tento smysl ve svém životě uskutečňuje.“⁵ V tomto pojetí je zdůrazněn hodnotící pohled na člověka, který bývá v tradiční psychologii označován jako charakter.

¹ Toto pojetí např. viz SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání*, s. 463-469.

² viz SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání*, s. 27-32.

³ viz tamtéž, s. 33-34.

⁴ tamtéž, s. 33.

⁵ tamtéž, s. 34.

Charakteristika osobnosti⁶ označuje to, co na osobnosti rozeznáváme. Jedná se o vrozenou nebo získanou připravenost prožívat situace určitým způsobem nebo určitým způsobem jednat⁷. Táž charakteristika může být u jednoho člověka velmi obecná a projevovat se v různých situacích a u druhého může být velmi specifická.

Psychologové sestavují různé seznamy konstitutivních charakteristik osobnosti, které obsahují jednotky charakterizující základní způsoby prožívání a jednání osobnosti jako celku. V současné době je dominantní koncepcí pětifaktorový model osobnosti, tzv. Velká pětka (Big Five). Ten má dvě podoby, první je odvozena z lexikálních analýz, druhá z analýz dotazníkových položek. U nás jsou obě podoby těsně spjaty a rozlišují následující charakteristiky:

Jedinci skórující vysoko	Charakteristika pětifaktorového modelu	Jedinci skórující nízko
zvědavý originální tvůrčivý obrazotvorný inteligentní kultivovaný	O (V) <i>Openness to Experience/</i> <i>Otevřenost vůči zkušenosti</i> <i>Intelekt</i> <i>Kultura</i> Zjišťuje aktivní vyhledávání nových zkušeností, prožitků, toleranci neznámého.	<i>konvenční</i> <i>pragmatický</i> <i>realistický</i> <i>nepřizpůsobivý</i> <i>neinteligentní</i> <i>nevzdělaný</i>
spolehlivý pracovitý přesný pořádkumilovný zodpovědný pečlivý	C (III) <i>Conscientiousness/</i> <i>Svědomitost</i> Zjišťuje míru motivace a vytrvalosti na cíl zaměřeného chování. Odlišuje spolehlivé na sebe náročné lidi od těch, kteří jsou lhostejní a nedbalí.	<i>bezcílný</i> <i>nedbalý</i> <i>líný</i> <i>nesvědomitý</i> <i>chaotický</i> <i>nevytrvalý</i>
společenský aktivní povídatel družný průbojný smělý	E (I) <i>Extraversion/</i> <i>Extraverze</i> Zjišťuje kvantitu interpersonálních interakcí, úroveň aktivity a stimulace.	<i>uzavřený</i> <i>málomluvný</i> <i>plachý</i> <i>nesmělý</i> <i>samotářský</i> <i>tichý</i>
dobrosrdečný laskavý snášenlivý srdečný skromný smírlivý	A (II) <i>Agreeableness/</i> <i>Přívětivost</i> Zjišťuje kvalitu interpersonální orientace na kontinuu od soucítění po nepřátelskost v myšlenkách, pocitech i činech.	<i>panovačný</i> <i>útočný</i> <i>pomstychtivý</i> <i>bezcitný</i> <i>despotický</i> <i>konfliktní</i>
napjatý neklidný labilní nejistý vznětlivý popudlivý	N (IV) <i>Neuroticism/</i> <i>Neuroticismus</i> <i>Emocionální (ne)stabilita</i> Odlišuje jedince náchylné k psychickému vyčerpání a obtížně zvládající psychickou zátěž od jedinců vyrovnaných a odolných vůči psychickému vyčerpání.	<i>klidný</i> <i>uvolněný</i> <i>vyrovnaný</i> <i>stabilní</i> <i>sebejistý</i> <i>nezdolný</i>

Tabulka 1 – Přehled charakteristik obsažených v pětifaktorovém modelu osobnosti⁸

⁶ Slovo charakteristika je zde používáno jako synonymum ke slovu dispozice. Jedná se pojem používaný v americké psychologické literatuře, který nejobecněji pojmenovává rozlišitelné jednotky osobnosti.

⁷ viz SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání*, s. 45.

⁸ Římské číslo v závorce odkazuje na pořadí dle robustnosti jednotlivých faktorů Převzato z HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti : přístupy, diagnostika, uplatnění*, s. 11.

Odpovědnost je v tomto modelu nevíce spjata s faktorem svědomitosti. Souvisí s motivací a s vytrvalostí jednání zaměřeného na cíl. Rovněž se pojí s plánováním, organizací a realizací činností. Osoby, které mají vysoký skóre v této škále, bývají popisovány jako cílevědomé, ctižádostivé, pilné, vytrvalé, systematické, mající pevnou vůli, disciplinované, spolehlivé, přesné a pořádné. Lidé s vysokou subškálou zodpovědnost striktně dodržují etické principy, které si stanovili a úzkostlivě plní své morální závazky⁹.

Pětifaktorová teorie osobnosti vychází z přesvědčení, že tyto osobnostní charakteristiky jsou relativně nezávislé na vnějších vlivech. Tento názor je dokládán výzkumy dědičnosti, které poukázaly na to, že zmíněné charakteristiky osobnosti obsahují podstatné genetické komponenty a jen minimum komponent přisuzovaných vlivům prostředí. Podobné výsledky přinesla i longitudinální studie vlivu rodičů na osobnost dětí. Pro toto tvrzení lze nalézt další argumenty ve skutečnosti, že se pětifaktorová struktura osobnosti objevila v různých jazycích a kulturách a že podobné faktory lze vysledovat i u primátů. Pokud tento předpoklad platí, mají rodiče i jiné vychovávající osoby poměrně malý vliv na dlouhodobý rozvoj osobnostních charakteristik. Ovlivňují však to, jaké mechanismy adaptace si jedinec osvojí, jak své možnosti využije. Tyto charakteristiky nemohou být měněny, ale mohou být směřovány¹⁰.

Cílem výzkumu Jaroslava Hromátky bylo zjistit, co odpovědnost je a jak souvisí s ostatními charakteristikami osobnosti¹¹. Jádro její struktury podle něj tvoří „zobecnělá, upevněná a pružná substruktura prospektivně zaměřené anticipace, jež se opírá o soustavu dílčích, formálnějších motivačně-regulačních struktur úkolového zaměření.“¹² K nim patří plánování a dokončování činnosti, starostlivost, schopnost tlumit bezprostřední impulsy, prozíravost aj. Prospektivně zaměřená anticipace se týká nutnosti určitého jednání, výsledků budoucího jednání a důsledků pro subjekt i pro ostatní. Odpovědnost se tedy projevuje jako pohotovost k určitému jednání. Stýkají se tu dvě pojetí odpovědnosti, která byla vymezena v první kapitole, prospektivní odpovědnost a odpovědnost jako charakteristika osobnosti.

⁹ viz HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti : přístupy, diagnostika, uplatnění*, s. 104-105.

¹⁰ viz MCCRAE, Robert R., et al. Nature Over Nurture : Temperament, Personality, and Life Span Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000, Vol. 78, No. 1, s. 173-186.

¹¹ Hromátka zkoumal studenty vojenské vysoké školy, kteří se vyznačovali odpovědností v jednání. Výsledky porovnával s kontrolní skupinou méně odpovědných studentů. Při výzkumu použil metodu kolektivního hodnocení, Bourdonovu škrtačí zkoušku, Murrayův TAT, zaměřený rozhovor, Cattelův šestnáctifaktorový osobnostní dotazník, Taylorové dotazník úzkosti (MAS), projekční doplňování vět a Learyho dotazník IChL.

¹² HROMÁTKA, Jaroslav. *Psychologie odpovědnosti : pokus o analýzu osobnostních determinant odpovědného a neodpovědného chování*, s. 160.

Hromátka dále došel k těmto závěrům¹³: Odpovědné osoby jsou emocionálně velmi stabilní, starostlivé, svědomité, ohleduplné, pozorné k lidem, rozvážné, schopné sebekontroly. Jsou více ochotné k výkonu, nasazení a větší angažovanosti. Odpovědnost významně souvisí s projevy kladného vztahu k lidem, s projevy stálosti, s prospektivním jednáním, starostí o přidělené úkoly, s iniciativou a se závislostí na mínění druhých lidí. Nepotvrdila se domněnka, že odpovědnější osoby jsou úzkostnější. Některé charakteristiky odpovědných lidí, zejména starostlivost, pečlivost, obezřetnost a sebekontrola, však mohou za určitých podmínek vést k chronickému úkolovému zaměření a k úzkosti nutkavě jistícího charakteru¹⁴.

Ve výzkumu se dále projevila souvislost odpovědnosti s altruismem, s adekvátním hodnocením sebe sama, s citlivostí svědomí, s vysokým stupněm ochoty k pozitivní akci, k nasazení a výkonu, s úkolovým zaměřením, starostlivostí, pečlivostí a přesností, se zvykem neodkládat úkoly, plánovat si práci a dokončovat ji, s tendencí silněji prožívat pocit povinnosti, se stálostí a neochvějností, se sebekontrolou a schopností tlumit bezprostřední impulsy, s preferencí přiměřeného stupně rizika a s vysokou emocionální stabilitou.

Hromátka na základě svého výzkumu předpokládá, že odpovědnost je významně formována vlivem vnějších podmínek a výchovy na základě konstitučních sklonů a potřeb. Je ovlivňována celkovým ovzduším v rodině, jednotou rodičů v názorech a výchovném působení, škálou používaných trestů a soustavností vykonávaných aktivit. Zkoumané odpovědné osoby vyrůstaly v rodinném prostředí s pozitivním vzájemným vztahem rodičů, kteří měli dobrý vztah k dětem a vzájemně se respektovali. V jejich rodinách panovala klidná a vřelá atmosféra. Rodiče na ně kladli vysoké požadavky, soustavněji je kontrolovali a zároveň jim nechávali dostatečný prostor pro samostatné rozhodování. Oproti tomu méně odpovědní jedinci vyrůstali v chladné, napjaté atmosféře plné konfliktů, s nepravdělnou kontrolou, s nepřiměřenými tresty a bez přítomnosti otců nebo bez jejich pozitivního vlivu. Pro vývoj odpovědnosti se jeví jako zvlášť nežádoucí takové výchovné podmínky, „*teré vedou k rozkolísání emocionality dětí, soustavněji frustrují některé základní potřeby a nepřispívají k utváření kladných vztahů k lidem, k formování sebekontroly, anticipace a prospektivních způsobů chování.*“¹⁵

¹³ viz HROMÁTKA, Jaroslav. *Psychologie odpovědnosti : pokus o analýzu osobnostních determinant odpovědného a neodpovědného chování*, s. 153-164.

¹⁴ V novějších výzkumech se objevuje zjištění, že přijetí odpovědnosti za určitý úkol vyvolává stres, který je větší a patrnější u osob typu A, tedy u osob s tzv. komplexem nadměrné aktivity, které mimořádně intenzivně pracují, angažují se na hranici únosnosti a snaží se dělat neustále více ve stále kratším čase.

Rovněž koncept nezdolnosti jako osobní tvrdosti (hardiness) v pojetí Kobasové, pro který je příznačná urputná snaha kontrolovat průběh dění, oddanost a přijímání výzev, je podle Funka úzce spjat s neuroticismem.

¹⁵ viz HROMÁTKA, Jaroslav. *Psychologie odpovědnosti*, s. 162.

3. 2 Autonomie

Koncept autonomie je spíše teoretický než empirický, má však jasné empirické důsledky. Autonomie označuje vnitřní přesvědčení, že činnost vychází z jedince samého a je mu vlastní. Autonomní jednání je řízeno volbou. Ta není pouhou otázkou výběru z možných způsobů chování, nýbrž je výrazem celé osobnosti. Čím více vychází čin z jedince samého, tím více je schvalován celým já a tím větší odpovědnost za něj jedinec dobrovolně přijímá. V případě autonomie lidé vnímají sami sebe jako iniciátory svého jednání, volí žádoucí cíle a prostředky k jejich dosažení. Pro jejich volby je příznačná flexibilita a nepřítomnost tlaku. Opakem autonomie je kontrola. Lidé, kteří jsou řízeni kontrolou, jednají více rigidně a s pocitem, že musí dělat to, co dělají. Vědí, co činí a čeho chtějí dosáhnout, ale sami si to nezvolili¹⁶.

3.2.1 Svobodná vůle

Autonomie souvisí s přesvědčením o existenci vlastní svobodné vůle. Věříme, že máme možnost volit a řídit své aktivity podle vlastních záměrů. Výsledky některých experimentů to však zpochybňují. Člověk může být za určitých okolností přesvědčen, že jedná svobodně, přestože jeho chování je řízeno vnějšími vlivy. To se děje například při posthypnotické sugesci. Jedinec vykonává příkaz, který dostal v průběhu hypnózy, a přitom si myslí, že jedná na základě vlastní vůle. Kupříkladu otevře okno, což mu bylo zadáno, a vysvětluje to tím, že mu bylo horko. Někteří autoři proto tvrdí, že chování je určováno vnitřními nervovými programy, nevědomými pudy nebo vnějšími vlivy, a vědomí je pouze interpretuje a racionálně zdůvodňuje¹⁷.

Sami lidé všechny své projevy za důsledek svobodného rozhodnutí nepovažují. V určitých situacích se považují spíše za oběti vnějších vlivů. Tak je tomu v případě bažení po návykových látkách nebo v případě podlehnutí silným emocím. Člověk rozlišuje to, co sám způsobuje, od toho, co se mu děje. Psychoanalytici rozlišují mezi ego-syntonními projevy, které jsou slučitelné s ideály subjektu a jeho sebepojetím, a ego-dystonními projevy, které jsou se sebepojetím neslučitelné a souvisejí s tím, co se člověku děje proti vlastní vůli, jako například neurotické, psychosomatické či somatické symptomy¹⁸.

¹⁶ viz DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The Support of Autonomy and The Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, Vol. 53, No. 6, s. 1025.

¹⁷ viz PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*, s. 75-77.

¹⁸ viz tamtéž.

Nejvíce otázek ohledně existence svobodné vůle vyvolaly tzv. Libetovy experimenty¹⁹. V roce 1983 požádal Benjamin Libet účastníky pokusu, aby mu sdělili, až se rozhodnou udělat určitý vědomý pohyb, a poté porovnal takto nahlášený čas s objektivně vypočítaným časem potenciální připravenosti²⁰ subjektu. Ta začala nejméně 350 ms předtím, než jedinec sdělil, že se rozhodl. Libet tedy zjistil, že člověk se vědomě a svobodně rozhodl udělat určitou akci až poté, co byla nastartována neurologická příprava na její vykonání. To naznačuje, že vědomé rozhodnutí nebylo příčinou akce. Pokud však vědomá rozhodnutí nejsou příčinami našich činů, potom nemáme svobodnou vůli a nejsme svobodnými tvůrci našich rozhodnutí. Tyto závěry natolik proměňují úhel pohledu na naše já, že se k nim sám Libet neuchýlil. Jeho závěrem bylo, že i když vědomí nevyvolalo akci, kterou subjekt učinil, bylo stále schopno do ní vstoupit a zastavit ji před tím, než byla vykonána. Koncept svobodné vůle tak byl zachráněn, ale zároveň omezen na pouhé vetování akcí. To vyvolalo řadu reakcí od popírání svobodné vůle po snahu napadnout postup pokusu, a tím popřít jeho výsledky. Problém existence svobodné vůle zůstává nadále nevyřešen, přesouvá se z oblasti logiky a filosofie do oblasti kognitivní neurovědy.

O propojení filosofického a neurobiologického pohledu na svobodnou vůli a odpovědnost se pokusili Nancey Murphy a Warren Brown v knize *Did My Neurons Make Me Do It?*²¹ Lidé, stejně jako vyšší živočichové, podle nich mají široký repertoár možností jednání, jsou schopni se poučit z minulých chyb, měnit své směřování na základě zpětné vazby okolí a jednat rozumně. Od ostatních tvorů je odlišuje schopnost jazykově uchopovat okolní svět do abstraktních kategorií. Mohou tak hodnotit vlastní strategie na meta-úrovni. Právě meta-evaluace vlastních důvodů k jednání je základem morální odpovědnosti. Morálně odpovědný jedinec je schopen vyhodnocovat, jak jednat, a to na základě usuzování, zejména morálního, není nadměrně ovlivňován rozhodnutími ostatních, ani ovládán slabou vůlí nebo silnými emocemi. Takový jedinec je příčinou svých vlastních činů, jedná na základě svobodné vůle. Autoři navrhují, aby svobodná vůle byla chápána jako hlavní příčina vlastních činů, jako komplexní schopnost zralých, sebereflektivních lidských jedinců.

¹⁹ viz BANKS, William P.; POCKETT, Susan. Benjamin Libet's Work on the Neuroscience of Free Will. In *The Blackwell Companion to Consciousness*, s. 657-670.

²⁰ V angličtině označována jako readiness potential, je sledována prostřednictvím elektrod snímajících mozkovou aktivitu.

²¹ MURPHY, Nancey C.; BROWN, Warren S. *Did my neurons make me do it? : philosophical and neurobiological perspectives on moral responsibility and free will.*

Dále poukazují na to, že není vhodné připisovat chování pouze biologickým vlivům, a přinášejí následující podněty²²:

1. Učte děti, aby se samy sebe ptaly, proč dělají to, co dělají. Učte je používat jazyk k posuzování vlastních činů a motivů. Pomozte jim objevit širší rozsah možných úvah a skutků. Neurokognitivní systémy mladých lidí jsou velmi přizpůsobivé, neustále se organizují a reorganizují.
2. Přejděte na meta-úroveň. Pamatujte na význam sebereflexe. Objevujte širší škálu možností myšlení a jednání prostřednictvím literatury, diskusí, psychoterapie aj. Seznamujte se s novými myšlenkami a perspektivami. Poskytujte příležitosti systémové reorganizaci.
3. Při těžkostech spojených s učením v pozdějším věku hledejte příležitosti v přeuspořádání své motivační struktury.
4. V právních a morálních otázkách pamatujte, že neexistuje absolutní svoboda, každé lidské jednání je ve větší či menší míře podmíněno biologií a prostředím.
5. Pamatujte, že pro lidské bytosti neexistuje nic takového jako plná biologická determinace. Neurony nečiní věci, lidé je činí.
6. Svoboda je omezená. Využívejte proto příležitosti ji postupně zvyšovat, otevírat si další možnosti.
7. Přejděte ještě na vyšší úroveň. Uvažujte pravidelně nad tím, do jaké míry jste použili tyto strategie pro zvýšení vlastní odpovědnosti, pro lepší sebeporozumění a pro zlepšení schopnosti spravedlivě posuzovat druhé.

Odhlédneme-li od úvah o existenci a podobě svobodné vůle k lidskému jednání, zjistíme, že je v něm velmi patrná snaha hájit pocit svobody proti vnějším tlakům. Jack Brehm ji pojmenoval reaktancí. Má zřejmě blízko ke stavu, který označujeme jako vzdor. U malých dětí se projevuje sdělením „já sám“, u adolescentů a dospělých v širší škále výroků typu „neříkej mi, co mám dělat“, „nestarej se o mě“, „nepleť se do toho“ nebo „dej mi pokoj“. S tímto úsilím rovněž souvisí velká část vzdorovitého chování. Odpor k vnějším tlakům se může projevit i při důležitých rozhodnutích. Objevuje se například v podobě nechuti uzavřít sňatek u člověka, který je k tomu opakovaně vyzýván, nebo v odporu adolescentů studovat stejný obor jako jejich rodiče, kteří je k tomu vybízejí²³. Svobodná vůle je tedy pro člověka velmi významná.

²² viz MURPHY, Nancey C.; BROWN, Warren S. *Did my neurons make me do it? : philosophical and neurobiological perspectives on moral responsibility and free will*, s. 307-308.

²³ viz PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*, s. 385.

3.2.2 Potřeba sebeurčení

V posledních desetiletích je intenzivně zkoumána lidská potřeba svobodně se rozhodovat a jednat. Edward Deci provedl na začátku 70. let experiment, v němž vysokoškolští studenti sestavovali obrazce z kostek. Tato aktivita byla u všech zkoumaných subjektů oblíbená, byli k ní vnitřně motivováni. Část studentů byla v průběhu experimentu za svou činnost odměňována. Po skončení jeho první části byla všem nabídnuta možnost v činnosti pokračovat bez nároku na jakékoli ocenění. Jedinci, kteří byli za aktivitu odměňováni, jevíli menší zájem v ní vytrvat. Vnější odměny tak oslabily vnitřní motivaci.

Rovněž další studie prokázaly, že hmatatelné a předvídatelné vnější odměny snižují vnitřní motivaci k provádění subjektivně zajímavých aktivit. Ukazuje se, že lidé vydrží déle u činnostech, které vykonávají z vlastní iniciativy, a že užívání odměn ve snaze řídit a ovládat lidské chování snižuje vnitřní motivaci a oslabuje související pocit spokojenosti. Lidé, kteří obdrží odměnu, docházejí k přesvědčení, že určitou aktivitu prováděli kvůli odměně a nikoli z vnitřního zájmu. Lze však rozlišit dva aspekty odměn. Kontrolující aspekt určitého jednání tlumí. Naopak informativní aspekt potvrzuje osobní iniciativu, je sdělením o schopnostech a dovednostech jedince, jeho zájem o činnost zvyšuje.

V roce 1975 vyjádřil Deci předpoklad, že důležitou pohnutkou lidského chování je potřeba sebeurčení. Společně s Ryanem následně vytvořili teorii motivace, podle níž existuje významný rozdíl mezi vnitřně řízenými a vnějšně ovládanými činnostmi. Vnitřně řízené aktivity vyplývají z identity jedince a jsou považovány za hodnotné a smysluplné²⁴. Teorie sebeurčení předpokládá a výzkumně dokládá, že se lidé stávají proaktivními a angažovanými, nebo naopak pasivními a lhostejnými, v závislosti na podmínkách, ve kterých žijí a vyrůstají, a na základě toho, jak jsou uspokojovány jejich potřeby autonomie, kompetence a souvztažnosti²⁵.

Autonomní jedinci jsou oproti jedincům kontrolovaným motivovanější a více se zajímají. Pociťují menší tlak a napětí, jsou kreativnější a pozitivněji emocionálně naladěni. Častěji vykazují vyšší sebevědomí, mají tendenci více důvěřovat sobě i ostatním a jejich chování je stabilnější. Samostatně řízené činnosti jim přinášejí pocit duševní pohody^{26, 27}.

²⁴ viz PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*, s. 382-385.

²⁵ viz RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000, Vol. 55, No. 1, s. 68-78.

²⁶ Označení duševní pohoda je zde používáno jako ekvivalent anglického výrazu well-being.

²⁷ viz DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The Support of Autonomy and The Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987, Vol. 53, No. 6, s. 1024-1037.

Potřeba sebeurčení, jak ji pojmenovávají Deci a Ryan, poukazuje na souvislost výkonnosti jedince s přesvědčením o vlastní autonomii, kompetenci a schopnosti efektivně jednat. Toto přesvědčení tvoří důležitou součást motivace a objevují se pro ně různá označení. Kromě výše uvedeného konceptu se s ním setkáváme jako s „vědomím vlastní účinnosti“²⁸ u Bandury, s „vnitřním místem řízení“ u Rottera a s „optimistickým explanačním stylem“ u Seligmana²⁹.

Deci se svými spolupracovníky zkoumal ovlivňování vnitřní motivace ve veřejných institucích. Zjistil, že část vyučujících na základních školách má tendenci usměrňovat chování žáků prostřednictvím odměn a trestů, zatímco jiní podporují jejich autonomii. Žáci, kteří byli podporováni k autonomii, vypovídali o větší vnitřní motivaci k učení a měli vyšší sebehodnocení než žáci, kteří byli kontrolováni³⁰.

Sledován byl rovněž vliv podpory autonomie ze strany učitelů na zvyšování angažovanosti³¹ studentů. Angažovanost je široký pojem, který vystihuje jedincovu zaujatou účast na úkolu a pojí se s vnitřně motivovaným jednáním. Ve školním prostředí je velmi důležitá, protože souvisí s jednáním zaměřeným na další vzdělávání a rozvoj. Předpovídá úspěch studentů a pravděpodobné dokončení vzdělávací dráhy. Výzkum se zaměřoval na dvě otázky: zda jsou dlouholetí učitelé schopni na základě školení rozšířit svůj repertoár chování o jednání podporující autonomii studentů a zda se v reakci na tuto změnu stanou studenti angažovanějšími ve výuce. Studie vedla ke zjištění, že vyškolení učitelé své žáky k autonomii skutečně motivovali. Čím více pak ve výuce používali jednání podporující autonomii, tím více se žáci angažovali při plnění úkolů³².

Další výzkum se zaměřil na otázku, jak motivovat ostatní, aby se angažovali v nezajímavé, ale potenciálně hodnotné aktivitě. Ukázalo se, že lidé častěji přijímali důvody k činnosti, které byly podány způsobem podporujícím autonomii. Pro přijetí vnějších důvodů za své vlastní bylo klíčové nejen sdělení, proč je daná činnost důležitá, ale i proč se do ní vyplatí vkládat síly, co jedinci přinese³³.

²⁸ Anglický ekvivalent – self-efficacy, různý překlad tohoto pojmu viz poznámka v druhé kapitole.

²⁹ viz PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*, s. 385.

³⁰ viz DECI, Edward L.; NEZLEK, John B.; SHEINMAN, Louise. Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, Vol. 40, No. 1, s. 1-10.

³¹ Slovo angažovanost je zde používáno jako ekvivalent anglického výrazu engagement.

³² viz REEVE, Johnmarshall, et al. Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 2004, Vol. 28, No. 2, s. 147-169.

³³ viz REEVE, Johnmarshall, et al. Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivation and Emotion*, 2002, Vol. 26, No. 3, s. 183-207.

3.2.3 Oběť nebo aktér?

Na základě předchozích zjištění lze se značnou mírou zjednodušení rozlišit dva typy lidí. První se považují za aktéry vlastního života a přijímají za něj odpovědnost. Druzí vnímají sebe sama jako oběť vnějších událostí³⁴. Theodore Dalrymple je popisuje takto:

„Jejich názory se projevují dokonce v jejich vyjadřování. Četnost výrazů, které je staví do pasivního postavení, je zarážejícím příkladem. Alkoholik vysvětlující své špatné chování v opilosti řekne: ‚To pivo se ve mně zbláznilo.‘ Narkoman závislý na heroinu vysvětluje, proč sáhl po stříkačce: ‚Heroin je všude.‘ Jako by pivo opilo onoho alkoholika a heroin se narkomanovi sám vstříkl do žíly. Další vyjádření mají jednoduše ospravedlňující funkci, popírají jednání činitele a tudíž jeho osobní zodpovědnost. Vrah tvrdí, že ten nuž se ‚do něj zabol‘, nebo že ‚ta pistole vystřelila.‘“³⁵

První typ lidí je v životě úspěšnější a duševně vyrovnanější než typ druhý. Proto je patrná snaha zprostředkovat lidem poznání, k čemu dané přístupy vedou. Ta se objevuje například v příručce Skipa Downinga pro vysokoškolské studenty *On Course*³⁶. Osobní odpovědnost podle ní spočívá v efektivním odpovídání na životní výzvy a příležitosti, její klíčovou součástí je volba.

Downing odlišuje roli aktéra a oběti a popisuje strategie, které jsou pro ně příznačné. Aktér věří, že svými volbami život aktivně ovlivňuje. Oběť vše připisuje vnějším okolnostem. Aktér mění své myšlení a jednání tak, aby dosáhl co nejlepších výsledků. Oběť své jednání nemění ani tehdy, když se neosvědčuje. Aktér na výzvy života odpovídá hledáním řešení, podnikáním patřičných akcí a snahou vyzkoušet něco nového, častěji dosahuje stanovených cílů. Oběť odpovídá obviňováním, stěžováním si, vymlouváním se a opakováním neúspěšného jednání, cílů dosahuje méně často. Aktér ve svém jazyce i ve svém jednání hledá řešení, přijímá odpovědnost, jedná, zkouší nové věci, volí, vlastní své problémy, zavazuje se, přebírá kontrolu nad svými volbami a nad svým životem. Oběť se omlouvá, stěžuje si, obviňuje, opakuje jednání, jež nevede k cíli, cítí, že musí dělat věci a že problémy patří někomu jinému, snaží se a vzdává se. Aktér činí uvážlivá rozhodnutí a usiluje o aktivní ovlivnění vlastní budoucnosti, pro oběť je budoucnost spíše otázkou náhody než volby. Podobně jako v případě naučeného optimismu se ukazuje, že člověk může své jednání změnit, pokud promění své uvažování, tedy pokud začne více uvažovat jako aktér než jako oběť.

³⁴ Blíže viz - CLOUD, Henry; TOWNSEND, John. *To není moje chyba : Jak se vyrovnat se selháním.*

³⁵ DALRYMPLE, Theodore. *Život na dně : světový názor, který vytváří spodinu společnosti,* s. 9.

³⁶ DOWNING, Skip. *On Course : Strategies for Creating Success in College and in Life.* Accepting Personal Responsibility, s. 29-57.

3. 3 Sebepojetí a identita

Sebepojetí a identita jsou dva hypotetické konstrukty, které popisují určitý ohraničený úsek sebereflexe, vědomé zkušenosti se sebou samým. Ta je jedinečná a vždy nese stopu přítomnosti. Obsahuje vědomí sebe sama jako autora vlastních pocitů, představ a myšlenek, činné já (I), a to, co si uvědomujeme jako náležející k sobě samému, co je obsahem naší zkušenosti se sebou samým, předmětné já (Self).³⁷

Předmětné já souvisí se sebepojetím. To zahrnuje „*představy, myšlenky a z nich vyplývající soudy, které člověk chová sám o sobě, které mají osobní relevanci a menší či větší subjektivní důležitost.*“³⁸ Označuje tak především kognitivní obsah vztahovaný k vlastnímu já. Identita vymezuje specifickou kvalitu sebereflexe, jež generuje pocity, představy a myšlenky, důležité v určité etapě života a v určitém sociálním a kulturním kontextu. Pojí se se smysluplností a hodnotností vlastní existence. Parametry smysluplnosti se přitom proměňují v jednotlivých životních etapách, jsou čerpány z kultury, interpersonálních a sociálních vazeb³⁹.

3.3.1 Sebepojetí

Sebepojetí představuje jednu z nejvýraznějších determinant ovlivňujících chování a jednání, stejně jako dílčí psychické procesy jako je vnímání, rozhodování a usuzování. Značí způsob, jakým jedinec pohlíží na sebe sama, jak o sobě přemýšlí, jak se k sobě vztahuje a jak se hodnotí. Jedná se o aktivní, multidimenzionální a dynamickou strukturu, která je soustavně zahrnována do všech aspektů zpracovávání informací. „*Sebepojetí interpretuje a organizuje seberelevantní jednání a zkušenosti, má motivační důsledky, poskytuje podněty, normy, postupy, pravidla a scénáře pro vlastní chování a v neposlední řadě se přizpůsobuje měnícím se podmínkám sociálního prostředí.*“⁴⁰

Vliv sebepojetí na percepci odpovědnosti u adolescentů zkoumala Jana Jelínková. V jejím výzkumu se neprokázalo, že by jedinci s vyšší nebo nižší mírou určité charakteristiky uváděli častěji odpovědnost vůči vnitřnímu pravidlu, blízké nebo neznámé osobě. Percepce odpovědnosti je tedy v adolescenci spíše ovlivněna situačně a konkrétními podmínkami než sebepojetím⁴¹.

³⁷ viz MACEK, Petr; TYRLÍK, Mojmír. Sebepojetí a identita : Problém vymezení, sociální a vývojový kontext. In *Sebepojetí a identita v adolescenci : sociální a kulturní kontext*, s. 5-14.

³⁸ tamtéž, s. 6.

³⁹ viz tamtéž, s. 6-7.

⁴⁰ JELÍNKOVÁ, Jana. *Vliv sebepojetí a morálního usuzování na percepci odpovědnosti u adolescentů*, s. 23.

⁴¹ viz tamtéž.

3.3.2 Identita

Identita jedince je neoddělitelně spjata s aktérstvím, s chováním člověka, jež považuje za své a v němž se projevují jeho schopnosti, dovednosti a vlastnosti, a s náležením, s přijetím vlastního místa ve společnosti⁴². Můžeme vymezit dva aspekty identity. Osobní je spojen s odpovědí na otázku „kdo jsem“. Obsahuje prožitek vlastní jedinečnosti, neopakovatelnosti a oddělení od druhých. Čerpá z intimní sebereflexe a sebehodnocení. Sociální aspekt identity odpovídá na otázky „odkud přicházím“ a „kam směřuji“. Tvoří jej pocit začlenění, spolupatříčnosti a kontinuity ve vztazích i v čase.

Erikson považuje ujasnění vztahu k sobě samému a hledání vlastní identity za vývojový úkol adolescence, po jehož zvládnutí se jedinec začleňuje do společnosti⁴³. V dospívání podle něj dochází ke konfliktu mezi potřebou integrace sebe sama a potřebou vyrovnat se s nejasnými společenskými požadavky. Přístup k tématu identity se v posledních letech proměňuje, z vývojového úkolu adolescence se stává úkol celoživotní.

Marcia⁴⁴ rozlišuje čtyři statusy identity. Pro rozptýlenou identitu je příznačná absence výraznější potřeby aktivního hledání, jedinec nepřijímá závazky ve vztahu k budoucnosti. Uzavřená identita se vyznačuje pasivním příklonem k určitým normám a hodnotám uznávaných autorit. Pro status moratoria je typické aktivní a nezávazné hledání. Stav dosažení či vykonávání identity je založený na aktivním objevování a přijímání závazků. Přejít mezi těmito statusy je založen na procesech asimilace a akomodace. Meeus uvádí, že se zvyšujícím se věkem přibývá počet dospívajících, kteří aktivně objevují a přijímají závazky, a ubývá těch, kteří jsou ve stadiu moratoria, rozptýlené či uzavřené identity.

Jednotlivé statusy identity významně souvisejí s různými charakteristikami osobnosti. Pozitivní sebeobraz, nezávislost, flexibilita, odmítání autoritářství a odpovědné jednání jsou příznačné pro jedince s dosaženou identitou. Menší flexibilita, nižší sebedůvěra a nejistota ohledně vlastní budoucnosti se vztahují k moratoriu. Lidé se statusem předčasného uzavření identity jsou se sebou spokojeni, mají však nižší sebevědomí a poměrně konfliktní vztahy, snáze se stávají závislými na autoritách. Lidé s rozptýlenou identitou zažívají problémy ve vztazích, mají nízké sebehodnocení, jsou relativně nezávislí a nejsou autoritářští⁴⁵.

⁴² viz TYRLÍK, Mojmir. Sociální stránka sebesystému : vztah mezi námi a v nás. In *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*, s. 25.

⁴³ viz ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Osm věků člověka, s. 225-250.

⁴⁴ viz MARCIA, James E. Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, Vol. 3, No. 5, s. 551-558.

⁴⁵ viz MACEK, Petr. *Adolescence*, s. 62-66.

Berzonsky považuje formování identity v dospívání za jeden z aspektů procesu sebedefinování jako sebekonstruování. Popisuje tři sociálně-kognitivní strategie utváření identity. Informační styl sebedefinování je příznačný pro jedince, kteří záměrně a aktivně hledají poznatky o sobě samých. Tito lidé jsou relativně nezávislí, důležité jsou pro ně autonomní cíle, hodnoty a očekávání. Normativní styl sebedefinování je příznačný pro ty, kteří si uvědomují sebe sama a hodnotí se podle reakcí vnějšího světa. Pro tyto osoby je přijetí vlastní identity spojeno s pocity stability a správnosti. Nevyhledávají situace, které by mohly jejich sebehodnocení narušovat. Vyhýbavý styl sebedefinování je spojen s nechutí jasně vymezit sebe sama. Jedinci s touto orientací se sebou raději nezabývají, vyhýbají se konfliktům, nejistotám a soudům. Jejich chování motivují nejčastěji aktuální situace, potřeby a blízké konkrétní hmatatelné zisky. Jsou citliví ke kontextu, identitu tvoří „tady a teď“⁴⁶.

Objevují se také teorie, které kladou důraz na identitu jako na proces seberegulace. Klíčový pojem tohoto pojetí je selfing, aktivní proces reflektování autorství vlastních činů. Jeho východiskem je model SOC⁴⁷, který rozpracovali manželé Baltesovi. Selektce v něm určuje směr budoucího vývoje v určité oblasti, působí preventivně. Optimalizace označuje proces získávání, kultivace, koordinace a aplikace prostředků, které umožňují dosahovat stanovených cílů. Kompenzace znamená změnu a nahrazení dosavadních cílů či prostředků jinými.

Selektce rolí a repertoáru chování je významná v období pozdní adolescence a mladší dospělosti. Pro zdárné utváření a fungování identity sloužící k regulaci chování je důležité, aby si člověk osvojil dostatečně široký repertoár chování, který bude zajišťovat kontinuitu aktivit i v neznámých a náročných životních situacích. Optimalizační akcí je rozvíjení znalostí a dovedností, které vedou k získávání nových kompetencí. Získaný pocit vlastní kompetence je významný pro posílení osobního aspektu identity i vědomí sociální hodnoty, zvyšuje míru autonomie a sebeúcty. Procesy kompenzace tvoří schopnost zvládat rozmanitost výsledků, které člověk svým jednáním způsobuje, a začlenit je do poznatků a pocitů vztahovaných k já. Jedná se o strategie zvládnání a o pocity nezdolnosti⁴⁸.

⁴⁶ viz MACEK, Petr. Identita jako proces : vývojový přístup a styly sebedefinování. In *Agrese, identita, osobnost*, s. 189-191.

⁴⁷ Manželé Baltesovi v Centru pro Life-Span Psychologii hledají odpovědi na otázky, jak se lidé úspěšně rozvíjejí a jak zamezují negativním výsledkům. Určují behaviorální a kognitivní strategie, kterými lidé, jednotlivě i kolektivně, zvládají svůj život. Těžištěm jejich práce je propojení procesů selektce – optimalizace – kompenzace (anglicky selection – optimisation – compensation -> zkratka SOC).

⁴⁸ viz MACEK, Petr. Identita jako proces : vývojový přístup a styly sebedefinování. In *Agrese, identita, osobnost*, s. 195-196.

3. 4 Rozhodování

Tento oddíl se zaměřuje na rozhodování, které vymezuje jako proces výběru mezi několika různými možnostmi⁴⁹. V první části shrnuje, jak probíhá, v druhé pojmenovává situační vlivy, které jej ovlivňují, a seznamuje s konceptem časové perspektivy. Závěrečná část je věnována stručnému představení nejznámějších kognitivních teorií morálního vývoje.

3.4.1 Rozhodovací proces

Hlubší porozumění rozhodovacímu procesu umožňuje řada výzkumů, jež sledují mozkovou aktivitu. Ty ve své knize *Jak se rozhodujeme?* shrnul Jonah Lehrer⁵⁰. V procesu rozhodování je podle nich důležité nepopírat emoce. Ty jsou totiž výsledkem komplexní analýzy, na níž se podílí dopamin. Dopaminové neurony vstřebávají všechna data, která nedokážeme vědomě zpracovat, a rozpoznávají mezi nimi zákonitosti. Svoje předpovědi nám nabízejí právě v podobě emocí. Dopaminové neurony jsou ve velké hustotě umístěny v přední cingulární kůře, která se uplatňuje při detekci chyb. Je úzce spojena s thalamem, jenž usměrňuje naši pozornost, a s hypothalamem, jenž reguluje nejdůležitější životní funkce. Pokud se setkáme s nějakou anomálií, naše pozornost zbystří a naše tělo se aktivizuje. Dopaminové neurony jsou schopny poučit se z předcházejících zkušeností, a tak se neustále přizpůsobují novým zkušenostem. Zkušenost s chybou tedy zlepšuje rozhodovací proces. Chybám se proto nevyplatí vyhýbat, naopak je prospěšné se jimi zabývat⁵¹.

Na dopamin se však ve všech situacích spoléhat nedá. Pacienti, kteří berou léky k posílení dopaminové produkce, se s větší pravděpodobností stanou gamblery. Dopaminové buňky se totiž snaží odhalit skryté zákonitosti, pochopit principy, a to i v případě hazardních her. Událost, kterou nepředvíдалy, je pro ně vzrušující. Ve většině případů mozek po čase odhalí, které události vedou k odměně, a sníží produkci neurotransmiteru. Hrací automaty jsou však nepředvídatelné, využívají generátor náhodných čísel. Neexistuje žádný algoritmus, který lze objevit. Místo, aby se dopaminové neurony po určité době vzdaly, začnou být hrou posedlé. Další zkreslení, na němž se dopaminové buňky podílejí, je spojeno s obavou ze ztráty. Tento jev popsali koncem 70. let Daniel Kahneman a Amos Tversky. Dali studentům jednoduchý dotazník, v němž zjišťovali, zda by přijali různé sázky. Zjistili, že studenti k sázce vyžadovali záruku minimálně dvakrát takové výhry. Při lidském rozhodování tak ztráty váží více než zisky. To může vést k chování, které se snaží ztratám za každou cenu vyhnout.

⁴⁹ viz PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*, s. 280.

⁵⁰ viz LEHRER, Jonah. *Jak se rozhodujeme*.

⁵¹ viz tamtéž, s. 53-78.

Při rozhodování, zda upřednostníme okamžitou odměnu nebo větší odměnu v budoucnosti, hraje dopaminový systém také svou roli. Cohen této volbě vystavil subjekty svého pokusu a funkční magnetickou rezonancí sledoval jejich mozkovou aktivitu. Když osoba zvažovala obdržení odměny v budoucnosti, aktivovaly se mozkové procesy spojené s racionálním plánováním v prefrontální mozkové kůře. Když dotyčný uvažoval o okamžitém získání odměny, aktivovaly se oblasti mozku spojené s emocemi, dopaminový systém středního mozku a nucleus accumbens. Konečné rozhodnutí vždy záleželo na tom, která oblast byla více aktivována⁵². V tomto ohledu je zajímavá souvislost s vývojem mozku adolescentů. Studie dokládají, že jejich nucleus accumbens je podstatně aktivnější a vyzrálejší než prefrontální kortex.⁵³ To může být jedním z vysvětlení specifického chování v tomto období.

Schopnost kontrolovat vlastní já a ovládat vlastní rozhodnutí je závislá na prefrontálním kortexu. Ten sbírá informace a ovlivňuje aktivitu všech dalších oblastí v mozku. Umožňuje mu to nesmírná univerzálnost. Zatímco jiné oblasti mozkové kůry přijímají pouze určité typy vzruchů, jeho buňky dokáží zpracovávat a vysílat nejrůznější informace. Jeho klíčovou roli si snadno uvědomíme, pokud sledujeme jednání lidí s poškozeným frontálním lalokem. Ti nedokážou potlačit emoce a ihned reagují na okamžité svody. I když vědí, že jim určité chování neprospívá, nejsou schopni je ovládnout⁵⁴.

Náš prefrontální kortex je rovněž určitým způsobem náchylný. Pokud jsme unavení a hladoví, jeho kontrolní funkce je oslabená. Pokud se zachytí nějakého bodu, má sklon se jím při rozhodování nechat ovlivnit⁵⁵. Pokud dostane ve stejný čas příliš mnoho faktů, které považuje za důležité, je přehlcen a nedokáže je správně vyhodnotit⁵⁶.

Ukazuje se, že důležitý vliv na to, jak se chováme k druhým lidem, má naše zvažování toho, jak se budou cítit. Lidé s poruchou osobnosti tohoto uvažování nejsou schopni, mají poškozený emoční mozek. Ublížit někomu jinému je pro ně způsob, jak dosáhnout svého, logická cesta k uspokojení vlastních potřeb. Již Chesterton říkal: „*Šílenec není člověk, který přišel o rozum. Šílenec je člověk, který přišel o všechno, kromě rozumu.*”⁵⁷

⁵² viz LEHRER, Jonah. *Jak se rozhodujeme*, s. 81-115.

⁵³ viz tamtéž, s. 138-139.

⁵⁴ viz tamtéž, s. 119-155.

⁵⁵ Jedná se o tzv. kotvící efekt. Pracují s ním například obchodníci. Klasickým příkladem jsou slevy v obchodních domech, které ukazují, o kolik se zboží zlevnilo. Původní cena málokdy odpovídá ceně, za kterou lze zboží normálně zakoupit, pro nakupujícího však působí jako kotva, podle které posuzuje, že nyní je zboží opravdu levné.

⁵⁶ viz LEHRER, Jonah. *Jak se rozhodujeme*, s. 159-190.

⁵⁷ tamtéž, s. 197.

Neurověda zjišťuje, že rozhodnutí v oblasti morálky vznikají iracionálně, jsou analogická estetickým soudům. Jonathan Heidt k tomu říká: „*Když vidíte obraz, obvykle víte okamžitě a automaticky, zda se vám líbí nebo ne. Když po vás někdo chce, abyste svůj úsudek vysvětlili, fabulujete... Hádky o morálku jsou v podstatě totéž: dva lidé vnímají určitou událost zcela jednoznačně a dominující jsou jejich pocity. Racionální důvody jsou vymyšleny dodatečně, aby se o ně mohli přit.*”⁵⁸

Morální rozhodnutí vyžadují zohlednění druhých. Zatímco uspokojování rozkoše je u všech savců založeno na dopaminovém systému, obvody regulující etické chování se objevují jen u společenství nejvyšších primátů. Lidé jsou z nich nejspolečenštější. Dobré chování k druhým v nás vyvolává příjemné emoce. To doložil výzkum, v němž pokusné osoby obdržely 128 dolarů a mohly se rozhodnout, zda si je nechají nebo je věnují na charitu. Když se rozhodly peníze darovat, aktivovala se jejich mozková centra vyvolávající potěšení, prožívaly uspokojení z nesobeckosti. To bylo u několika jedinců dokonce vyšší než v případě, když si je nechali. Schopnost vnímat pocity druhých dokazuje existence tzv. zrcadlových neuronů. Když vidíme, jak se někdo směje, aktivují se naše zrcadlové neurony stejně, jako kdybychom se smáli sami, a stejně tak je to i v případě pláče. Podle Giacoma Rizzolattiho nám „*umožňují pochopit stav mysli druhých lidí nikoliv uvažováním, ale simulací; tedy pomocí pocitu, nikoliv myšlením.*”⁵⁹

Když jsou lidé sociálně izolováni, jejich mozek přestává simulovat pocity druhých. To vysvětluje, proč se lidé s absolutní mocí v mnoha sociálních situacích chovají stejně jako lidé s poškozeným emočním mozkem. Emoční mozek se vyvíjí jinak také u dětí, které byly sexuálně obtěžovány, zanedbávány nebo postrádaly rodičovskou lásku. Mnohé o tom vypovídají Harlowovy pokusy s mláďaty primátů. Ty dokázaly, že se mláďata rodí s intenzivní potřebou mateřské lásky a že, když není naplněna, vyvíjí se jejich mozek odlišně. V dospělosti tak nejsou schopny s ostatními soucítit, vycházet, ani se chovat sociálně přijatelným způsobem. Totéž dokládají osudy sirotek z komunistického Rumunska.

V šedesátých letech 20. století tam byla zakázána veškerá ochrana proti početí, a řada chudých rodin své děti odkládala do sirotčinců. Děti tam žily ve velmi nuzných podmínkách, řada z nich zemřela. U dalších dětí došlo k těžkému emočnímu poškození. Některé plakaly, kdykoliv se jich někdo dotkl, jiné byly dlouho nepřítomné a poté propukaly v záchvaty hněvu. Neurovědci u nich zjistili sníženou aktivitu v oblastech, které jsou nepostradatelné pro emoce

⁵⁸ viz LEHRER, Jonah. *Jak se rozhodujeme*, s. 198.

⁵⁹ tamtéž, s. 210.

a sociální interakci, v orbitofrontálním kortexu a amygdale. Tito sirotci nedokázali vnímat emoce ostatních lidí a měli vážné potíže s interpretací výrazu tváře. Rovněž měli sníženou hladinu vazopresinu a oxytocinu, hormonů podstatných pro vznik sociálních vazeb⁶⁰.

Důležitou součástí každého rozhodovacího procesu je polemika v mozku. Když se o něčem rozhodujeme, každá z možností aktivuje specifický soubor myšlenek a vyvolá určitou množinu emocí a asociací, které spolu začnou bojovat o pozornost našeho vědomí. V tomto boji získávají převahu silnější a naléhavější myšlenky. Většina voleb přitom probíhá na emoční, podvědomé úrovni⁶¹. To může snadno vést ke zkreslení, protože si neradi připouštíme informace, které jsou v rozporu s naším přesvědčením, s tím, co si myslíme, že víme. Této tendenci můžeme čelit tak, že se zaměříme i na tyto informace a budeme cíleně povzbuzovat vnitřní mnohost názorů. Tak se budeme moci lépe rozhodnout.

Často se rozhodujeme o věcech, které jsou mimořádně složité. Pokud v takovýchto situacích chceme promyslet všechny možnosti, zatěžujeme prefrontální kortex příliš mnoho údaji. Vědomý mozek je v takovýchto případech prospěšnější využít k shromáždění všech informací, které jsou k rozhodnutí potřeba, a jejich zpracování přenechat nevědomé mysli. Pokud máme dostatek zkušeností, tedy dostatečně vytrénované dopaminové neurony, emoce nám napoví správně.

Způsob, jakým se rozhodujeme, je velmi podstatný. Tetlock podle něj rozlišuje dvě skupiny expertů, první označuje jako ježky a druhé jako lišky. Ježci mají sklon propadat záchvatům jistoty a tato jistota je vede k nesprávnému vyhodnocení skutečnosti. Když má jejich amygdala námitky, ignorují to. Nevyužívají tak k řešení problémů různorodosti mozku. Vědomě ignorují užitečné informace. Neumožňují vnitřní polemiku. Častěji tak dospějí ke špatným rozhodnutím. Zatímco ježci jsou přesvědčeni o své jistotě, lišky spoléhají na sílu pochybností. Jsou skeptické vůči velkolepým strategiím a sjednocujícím teoriím, smířily se s nejednoznačností světa a jsou schopny jednat podle aktuální potřeby. Shromažďují data z nejrůznějších zdrojů a naslouchají názorům různých částí mozku. Jsou tak schopny lepších předpovědí a rozhodnutí. Nejdůležitější rozdíl mezi těmito dvěma typy spočívá v tom, že lišky dokážou studovat vlastní rozhodovací proces, myslí o tom, jak myslí⁶². Tato schopnost se ve vztahu ke kvalitnímu rozhodovacímu procesu ukazuje jako klíčová⁶³.

⁶⁰ viz tamtéž, s. 193-219.

⁶¹ viz tamtéž, s. 226.

⁶² Myšlení o myšlení bývá nejčastěji označováno pojmy reflexe, metakognice či kritické myšlení. Nejpřesnější je zřejmě pojem metakognice.

⁶³ viz tamtéž, s. 223-276.

Na zdokonalování rozhodovacího procesu se zaměřuje výcvik pilotů. Ti své rozhodování mohou trénovat prostřednictvím simulátorů. Zažívají v nich nejrůznější situace, volí a učí se z vlastních chyb. Tento přístup je zacílen na dopaminový systém, zlepšuje instinkty pro řízení letadla. Zároveň se piloti učí rozhodovací strategii CRM (Cockpit Resource Management), která povzbuzuje ke společnému přemýšlení celou posádku. Potlačuje tak jistotu a stimuluje debatu. Vede k různosti názorů, k hodnocení situace z různých úhlů a ke zvažování více alternativ. Tento postup brání chybám a zároveň vede k novým řešením. Zavedení těchto opatření vedlo k výraznému poklesu leteckých nehod. Tato zkušenost dokazuje, že rozhodovací proces lze na základě znalosti jeho zákonitostí cíleně zlepšovat.

3.4.3 Vliv situačních proměnných, časová perspektiva

Nelze popírat, že je naše rozhodování rovněž ovlivněno situací, ve které se nacházíme. To dokázaly některé slavné psychologické experimenty⁶⁴. Milgram sestavil seznam vlivových principů, kterými lze obyčejné lidi přesvědčit k vykonávání skutků, o nichž byli přesvědčeni, že by je nikdy neudělali:

1. Nabídnout ideologii, která poskytne ospravedlnění jakýmkoli prostředkům na dosažení zdánlivě žádoucího a významného cíle.
2. Připravit nějakou formu závazku, který toto chování uzákoní.
3. Přidělit lidem role, jejichž kladné hodnoty a vzorce reakcí si už dříve osvojili.
4. Uvést základní pravidla, která se musí dodržovat a která dávají smysl ještě před jejich skutečným použitím. Udělat je vágní a měnit je dle potřeby.
5. Změnit sémantiku činu, herce i činnosti.
6. Vytvořit příležitosti k rozptýlení zodpovědnosti za záporné výsledky.
7. Cestu ke zlu začínat malým bezvýznamným krokem.
8. Dosáhnout toho, aby kroky na této cestě byly tak drobné, že se stěží dají odlišit jeden od druhého.
9. Měnit povahu vlivové autority od původně oprávněné k neoprávněné, vyžadovat neustálou poslušnost.
10. Učinit náklady na vystoupení z pokusu vysoké a proces vystoupení zkomplikovat⁶⁵.

⁶⁴ Například Milgramovy experimenty nebo Zimbardův vězeňský experiment.

⁶⁵ viz ZIMBARDO, Philip G. *Moc a zlo : sociálně psychologický pohled na svět*, s. 44-46.

Zimbardo proměnil perspektivu a vytvořil protikladný seznam, který obsahuje kroky na podporu občanských ctností:

1. Posilovat ochotu připustit vlastní chyby a omyly v myšlení.
2. Podporovat pozornost, která lidem rozmanitými způsoby připomíná, že nemají žít jako automaty a že mají vždy možnost si situaci promyslet.
3. Podporovat smysl pro osobní odpovědnost za všechny své činy.
4. Odrazovat i od nejmenších přestupků, podvodů, pomluv, lží, obtěžování a vyhrožování.
5. Naučit se rozlišovat mezi oprávněnou autoritou od autority neoprávněné.
6. Podporovat kritické myšlení od raného věku po celý život. K tvrzením požadovat evidenci, zjišťovat, zda specifické prostředky neospravedlňují vágní a škodlivé cíle.
7. Oceňovat sociální vzory mravného chování.
8. Respektovat odlišnosti lidí, oceňovat lidskou proměnlivost a rozdíly mezi lidmi.
9. Měnit sociální podmínky, které vedou lidi k pocitu anonymity, podporovat podmínky, které dávají lidem pocit zvláštnosti, posilují smysl pro osobní hodnoty a vlastní cennost.
10. Být citliví na případy, kdy podléhání nějaké skupinové normě, vede k opačným důsledkům, než se zamýšlelo.
11. Nikdy nepřipustit obětování vlastního já, své osobní svobody pod příslibem bezpečnosti. Toto obětování se je vždy reálné a okamžité, zatímco bezpečnost je vzdálenou iluzí⁶⁶.

Naše rozhodnutí jsou ovlivňována také tím, jakou časovou perspektivu zohledňujeme. Lidé, kteří jsou zaměřeni na přítomnost, často vědí o následcích chování, ke kterému se chystají, přesto to jejich jednání neovlivňuje. Zimbardův Inventář časové perspektivy (ZTPI) rozlišuje orientaci na budoucnost, minulost-pozitivní, minulost-negativní, přítomnost-hedonistickou a přítomnost-fatalistickou. Výzkum spojený s používáním tohoto nástroje dokládá, že časová perspektiva je důležitým konstruktem. Ukazuje se, že lidé žijící v přítomnosti častěji podléhají pokušení, například v podobě drogové závislosti, a nejsou schopni odkládat uspokojení⁶⁷.

3.4.3 Morální vývoj

V psychologii se objevují různé teorie morálního vývoje, které popisují stádia přístupu k etickým otázkám, roviny uvažování o dobru a zlu. V současné době jsou ve vztahu k pedagogice nejvíce upřednostňovány teorie kognitivní, mezi nejznámější z nich patří teorie Piageta, Kohlberga a Gilliganové.

⁶⁶ viz ZIMBARDO, Philip G. *Moc a zlo : sociálně psychologický pohled na svět*, s. 76-77.

⁶⁷ tamtéž, s. 156-157.

Jean Piaget rozlišil dvě stádia morálního vývoje. Heteronomní morálka je spojená s respektováním pravidel dospělých a s morálním realismem. Dítě své jednání hodnotí podle toho, zda dodržuje či porušuje vnějšně daná pravidla. Odpovědnost pojímá objektivně, důležitý je následek jednání, méně jeho záměr. Autonomní morálka oproti tomu spočívá ve spolupráci a kooperaci. Úcta k rodičovské autoritě je nahrazena vzájemným respektem. Pojetí odpovědnosti je subjektivní, upřednostňuje záměr jednání.⁶⁸

Lawrence Kohlberg vymežil celkem šest stádií, která shrnuje následující tabulka:

Rovina: Základ morálního úsudku	Vývojové stupně
<p>I Morální hodnocení se zakládá na vnějších, kvazifyzických událostech, špatném jednání nebo na kvazifyzických potřebách, a ne na osobách a normách.</p>	<p>Stupeň 1: Orientace na trest a poslušnost. Zda je nějaké jednání dobré nebo špatné, závisí na jeho hmotných (fyzických) důsledcích, a ne na sociálním významu, popř. hodnocení těchto důsledků. Vyhnutí se trestu a nekritické podřízení se moci platí za hodnoty samy o sobě. Nejsou zprostředkované hlubším morálním uspořádáním, podepřeným trestem a autoritou.</p> <p>Stupeň 2: Instrumentálně-relativistická orientace. Správné jednání se vyznačuje tím, že účelově uspokojuje vlastní potřeby – a někdy i potřeby druhých. Mezilidské vztahy se projevují jako vztahy tržní. Základy slušnosti, vzájemnosti, smyslu pro spravedlivé rozdělování jsou sice přítomny, jsou však stále interpretovány hmotně a účelově. Vzájemnost je otázkou jednání „ruka ruku myje“, a ne otázkou loajality či spravedlnosti.</p>
<p>II Morální hodnocení se zakládá na přejímání dobrých a správných rolí, dodržování konvenčního pořádku a toho, co očekávají druhí.</p>	<p>Stupeň 3: Orientace na souhlas vázaný k určité osobě nebo model „správneho chlapce / správne dívky“. Správné jednání je takové, které se ostatním líbí nebo jim pomáhá a získává jejich souhlas. Tento stupeň je charakterizován vysokou mírou konformity vůči stereotypním představám o jednání, které je většinou považováno za správné či „přirozené“. Jednání je často posuzováno podle názoru: „On to myslí dobře,“ což je pro začátek důležité. Člověk získává souhlas, pokud se chová „přívětivě“.</p> <p>Stupeň 4: Orientace na právo a pořádek. Autorita, pevná pravidla a zachovávání sociálního pořádku tvoří orientační rámec. Správné jednání znamená konat svou povinnost, respektovat autoritu a v jejím zájmu hájit dané sociální uspořádání.</p>
<p>III Morální hodnocení se zakládá na hodnotách a principech, které jsou platné a použitelné nezávisle na autoritě skupin či osob, jež tyto principy zastupují, a nezávisle na vlastní identifikaci s těmito skupinami.</p>	<p>Stupeň 5: Orientace na zákonné chování a sociální úmluvy je všeobecně spojena s utilitaristickými rysy. Správnost jednání se běžně měří podle všeobecných individuálních práv a standardů, které po kritickém přezkoumání přijímá celá společnost. Člověk si je vědom relativity osobních hodnotových postojů a názorů a podle toho klade důraz na pravidla jednání směřující k nalezení konsenzu. Nehledě na ústavní a demokratické dohody je právo otázkou osobního měřítka hodnot a názorů. Vně zákonem stanoveného okruhu se povinnosti zakládají na volné dohodě a úmluvách.</p> <p>Stupeň 6: Orientace na všeobecně platné etické principy. Právo je definováno jako vědomé rozhodnutí ve shodě se zvolenými etickými principy s odvoláním na rozsáhlé logické extenze, univerzalitu a konzistenci. Tyto principy jsou abstraktní a etické povahy (zlaté pravidlo, kategorický imperativ), nejde o konkrétní morální pravidla, jako je třeba Desatero. V jádru se jedná o univerzální principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektování důstojnosti člověka jako jednotlivce.</p>

Tabulka 2 – Morální stupně dle Kohlberga⁶⁹

⁶⁸ viz HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, s. 60-63.

⁶⁹ převzato z HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, s. 72-73.

Kohlbergův model podrobila kritice Carol Gilliganová. Poukázala na rozdílné pojetí morálky u mužů a žen. Pro ženy je podle ní typická morálka péče, která je situačně senzitivní a flexibilní, vztahuje se k ostatním, a pro muže morálka spravedlnosti, která je situačně nezávislá a rigidní, orientuje se podle abstraktních práv a povinností⁷⁰.

3. 5 Shrnutí

Plně rozvinutá osobnost si je vědoma autorství svých činů, přijímá odpovědnost, uvážlivě hodnotí a jedná. Odpovědnost lze pojímat jako charakteristiku osobnosti, která se pojí s kladným vztahem k druhým, se stálostí a s prospektivním jednáním. Její rozvoj ovlivňuje vnější prostředí, především atmosféra v rodině a výchovné působení. Podmínky, které frustrují základní potřeby a nepřispívají k utváření kladných vztahů k lidem, její rozvoj velmi znesnadňují.

Autonomie označuje vnitřní přesvědčení o autorství vlastních činů. Čím více čin vychází z jedince samého, tím více je schvalován celým já a tím větší odpovědnost je za něj přijímána. Názory na koncept svobodné vůle se liší. Jisté ale je, že člověk rozlišuje to, co sám způsobuje, od toho, co se mu děje. V jeho jednání je patrná snaha ubránit pocit svobody proti vnějším tlakům. Lidé vydrží déle u činnostech, které vykonávají z vlastní iniciativy. Výkonnost jedince souvisí s přesvědčením o vlastní autonomii, kompetenci a schopnosti efektivně jednat. Jedná se o důležitou součást motivace. Životní úspěšnost a spokojenost ovlivňuje to, zda se lidé považují za aktéry vlastních životů nebo za oběti vnějších okolností. Aktéři činí uvážlivá rozhodnutí a aktivně ovlivňují vlastní budoucnost, oběti ponechávají budoucnost náhodě.

Sebepojetí a identita jsou dva hypotetické konstrukty, které popisují vědomou zkušenost se sebou samým. Sebepojetí se vztahuje spíše ke kognitivním obsahům. Identita je neoddělitelně spjata s aktérstvím a s náležením. Její vývoj souvisí s přijímáním závazku. Lidé s dosaženou identitou mají pozitivní sebeobraz, jsou nezávislí a flexibilní, chovají se odpovědně a odmítají autoritářství. Některé teorie kladou důraz na identitu jako na proces seberegulace. Používají pojem selfing, který označuje aktivní proces reflektování autorství vlastních činů. Aby člověk zdárně prospíval vlastním životem, je nezbytné, aby měl osvojený dostatečně široký repertoár chování, aby získával nové kompetence a aby byl schopen zvládat rozmanitost výsledků, které svým jednáním způsobuje.

⁷⁰ tamtéž, s. 120.

Rozhodování lze vymezit jako proces výběru mezi několika různými možnostmi. Důležité jsou v něm emoce, které se opírají o mnoho analýz na nevědomé úrovni. Zkušenost s chybou rozhodovací proces zlepšuje. Prefrontální kortex umožňuje kontrolovat vlastní já. Na chování k druhým lidem má výrazný vliv zvažování toho, jak se budou cítit. Zrcadlové neurony umožňují vnímat pocity druhých. Mozek vystavený sociální izolaci je přestává simulovat. Při rozhodování o složitých věcech je účelné použít vědomý mozek ke shromáždění všech informací a nevědomý k jejich vyhodnocení. Pro správné rozhodování je klíčové využívat podnětů z nejrůznějších částí mozku a uvažovat o vlastním uvažování. Rozhodovací proces lze na základě znalostí jeho fungování cíleně rozvíjet. Naše rozhodování je také ovlivňováno situací, ve které se nacházíme, a časovou perspektivou, kterou zohledňujeme. Podle typu morálního usuzování lze vymezit stádia morálního vývoje, mezi nejvlivnější pojetí patří kognitivní teorie – Piagetova, Kohlbergova a Gilliganové.

4. VÝCHOVA K ODPOVĚDNOSTI V RODINĚ

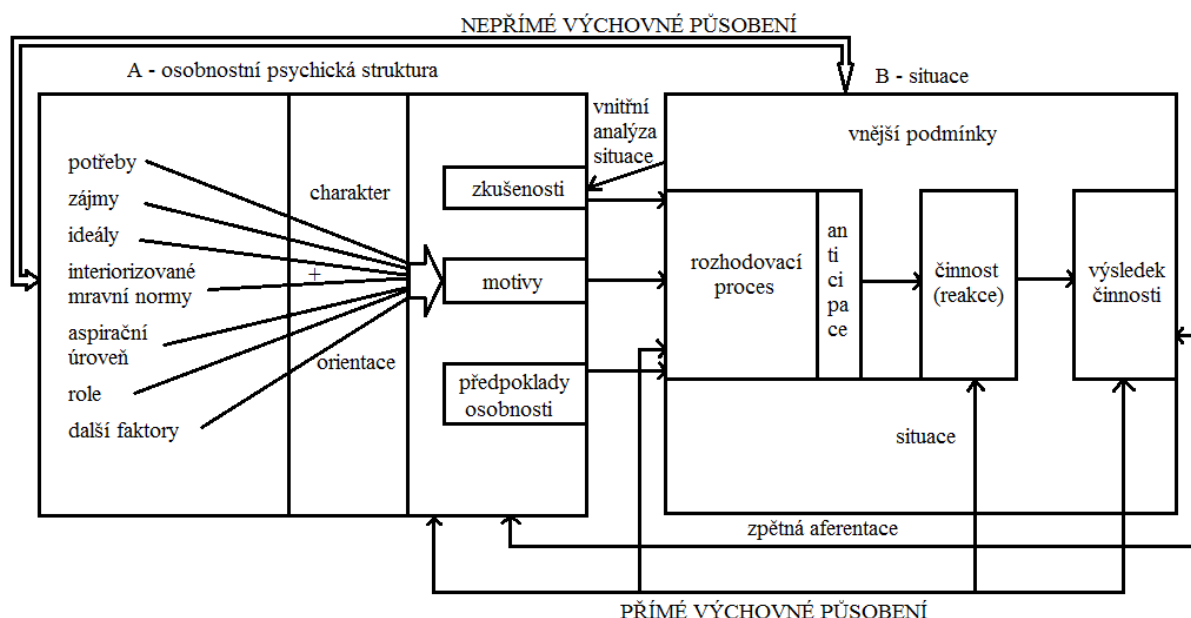
Čtvrtá kapitola se zaměřuje na výchovné přístupy, které podporují odpovědnost v rodině. Seznamuje s procesem výchovy a s výchovnou úlohou rodiny. Přibližuje, jak děti rozumějí pojmu odpovědnost. Představuje jednotlivá pojetí výchovy k odpovědnosti.

4.1 Výchova v rodině

Rodina je nejdůležitější jednotkou společenského vývoje dítěte, ustavují se v ní první vazby a učí se v ní mnohým společenským rolím. Významně ovlivňuje život jedince.

4.1.1 Výchova

Výchovu lze vymezit jako proces záměrného a cílevědomého působení na jedince, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro jeho rozvoj jako autentické, integrované a socializované osobnosti, schopné vlastního bytí se sebou samým, s druhými lidmi, se společenstvím a s přírodou¹. Nepřímé výchovné působení prostřednictvím zážitku se jeví jako mnohem účinnější než působení přímé, převážně verbální, neboť v konkrétní situaci formuje kognitivní i emocionální stránku osobnosti. Při nepřímém pedagogickém působení ovlivňujeme primárně podmínky, v nichž jedinec žije, nebo situace, do nichž se dostává, aby sám z logiky věci pochopil, jak má jednat, uvažovat a jaké má zaujímat postoje².



Obrázek č. 1 - Model přímého a nepřímého výchovného působení ve výchovné situaci³

¹ viz *Pedagogická encyklopedie*, s. 19; PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být*, s. 20; PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*, s. 36.

² viz *Pedagogická encyklopedie*, s. 19.

³ Převzato z PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*, s. 73.

Těžiště výchovy spočívá v interakci vychovatele⁴ a vychovávaného, která má několik stádií. V raném dětství je vedoucím činitelem vychovatel, který působí jako vzor, dítě imituje jeho chování, vnitřně přijímá jeho působení. Když zvládne základy chování, roste jeho aktivita, stává se partnerem vychovatele, který je provází na cestě za společným cílem. Vychovávaný se postupně osamostatňuje a k vychovateli se obrací v případě potřeby⁵.

Na vývoj člověka působí kromě výchovy řada dalších vlivů, zejména situace, které zasahují tzv. referenční rámec ega⁶. Ty jsou pro jedince osobně významné a mohou se stát důležitou životní křižovatkou. Pokud chce být výchova účinná, musí zohledňovat všechny proměnné, které na utváření osobnosti působí, a snažit se je skloubit pozitivním směrem⁷.

4.1.2 Rodina

V této práci je na rodinu nahlíženo jako na systém, tedy jako na soubor částí a vztahů mezi lidmi. Helus⁸ vymezuje současnou rodinu pomocí těchto znaků: Je nukleární, skládá se z několika lidí, kteří sdílejí intimní soužití. Její jádro tvoří manželská nebo partnerská dvojice, která společně pečuje o děti. Je dvougenerační, žijí v ní rodiče a děti. Je intimně vztahová, funguje jako soukromý prostor. Je privátně individualizovaná, její členové mají možnost i nutnost rozhodovat se a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.

Rodina má zásadní význam pro zdravý vývoj dítěte a pro jeho úspěšnou socializaci. Zastává řadu funkcí, některé jsou trvalé, jiné se vážou na určité vývojové období. Helus řadí mezi její hlavní funkce tyto⁹: Uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života, a jeho potřebu sounáležitosti. Poskytuje mu prostor pro aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými. Uvádí je do vztahu k věcem rodinného vybavení. Určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce nebo dívky. Nabízí dítěti bezprostředně působící vzory a příklady. Zakládá, upevňuje a rozvíjí vědomí povinnosti, odpovědnosti a úcty jako něčeho samozřejmého. Otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení a různého postavení. Navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a o světě. Je pro ně útočištěm, místem, kde se může svěřit, kde jej vyslechnou a podpoří.

⁴ Zde používáno jako široký pojem, který označuje jakoukoli vychovávající osobu – rodiče, učitele aj.

⁵ viz PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být*, s. 77-84.

⁶ Tento pojem popisuje Milan Nakonečný. Zahrnuje sebepojetí, zvnitřněné hodnoty, obraz fyzického já, materiální vlastnictví, členství v různých skupinách, příslušnost ke společenské vrstvě a systém rolí.

⁷ viz *Pedagogická encyklopedie*, s. 22.

⁸ viz HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*, s. 137-139.

⁹ tamtéž, s. 149-151.

4. 2 Odpovědnost z pohledu dětí

Chceme-li děti k odpovědnosti vychovávat, zdá se být účelné se nejdříve zaměřit na to, jak jí rozumějí ony samy. To ve své studii učinili Elizabeth Such a Robert Walker¹⁰. Jejich cílem bylo objevit a prozkoumat koncept odpovědnosti z pohledu dětí. Zajímalo je, za co v rodině přijímají odpovědnost, jak ji vnímají ve vztahu k morálce a jakým způsobem o ní vyjednávají.

Ukázalo se, že děti v rodině přijímají odpovědnost za domácí práce (stlaní postele, uklízení pokoje, vysávání, krmení zvířat), za péči o sebe sama (mytí se, děláním si snídaně) a za podporu sourozenců (hrají si s nimi, pomáhají jim, utěšují je, zastávají se jich). Tyto činnosti přitom považují za něco více než jen za svěřenou úlohu od rodičů. Často je vnímají jako přirozenou součást každodenního života, kterou dělají ze své volby. Neo¹¹ k tomu řekl: *„Jsou to obyčejné věci. Moje máma a můj táta je nemohou dělat věčně a stejně bychom jednou museli přijít na to, jak je dělat.“*¹² Řada dětí vnímá, že odpovědnost narůstá společně s věkem. Stejně tak i John: *„Když jsi starší, dostaneš víc odpovědnosti, protože ti můžou víc věřit.“*¹³ Některé děti poukazovaly na to, že rodiče podceňují schopnosti mladších sourozenců, kteří pak nemusí nic dělat, stěžovaly si, že se jich starší sourozenci nezastanou, když jim někdo škodí, nebo že rodiče vždy nepůsobí jako vzor odpovědného chování.

Pokud rodiče dítěti věřili, nechávali mu volnost, aby si určovalo, kdy a jak daný úkol udělá, a nevyhrožovali mu tresty, zvyšoval se jeho smysl pro autonomní odpovědnost. Děti také zmiňovaly odpovědnost za štěstí rodičů. Ti byli spokojeni, pokud plnily úkoly, které jim svěřili. Liz to popsala takto: *„Moje máma mi řekne: ‚Jdu ven a než se vrátím, doufám, že začneš vyklízet králíkovi.‘ Já jsem pak nerozhodná. Říkám si, půjdu... Ale ten televizní program je tak zajímavý. Někdy tě to láká sedět a prostě se dívat dál. Žádají tě, abys něco udělala, ale neříkají, abys to udělala. Ptají se: ‚Můžeš to udělat?‘ A když to neuděláš, jako kdybys je trochu zklamala.“*¹⁴

Rozbor dětských rozhovorů ukazuje, že se odpovědnost v rodině nepojí s pouhým plněním úkolů, ale že zahrnuje také volbu a autonomii. Děti rozumí vztahovému rozměru odpovědnosti a jsou ochotny upozadit vlastní zájmy, aby druhého uspokojily. Záleží jim na pocitech a očekáváních druhých, přijímají část odpovědnosti za jejich štěstí.

¹⁰ Hovořili s 29 dětmi ve věku devíti a desíti let - viz SUCH, Elizabeth; WALKER, Robert. Being Responsible and Responsible Beings : Children's Understanding of Responsibility. *Children & Society*. 2004, Vol. 18, s. 231–242.

¹¹ Jedná se o chlapce, který se účastnil výzkumu. Rovněž výroky dalších dětí jsou uváděny jejich jménem. Jsou přeloženy tak, aby byl uchován jejich význam, nikoli přesná doslovnost.

¹² viz tamtéž, s. 235.

¹³ viz tamtéž, s. 235.

¹⁴ viz tamtéž, s. 236.

Pojetí morální identity bylo u dětí poměrně komplexní a konstruovalo se na základě toho, co je dobré, špatné a spravedlivé. Odpovědnost za sebe a za druhé byla spojena s porozuměním morálnímu statusu dětství a rodičovství. Odpovědný člověk podle dětí dělal věci správně, stával se zralým, nebyl pošetilý, nýbrž důvěryhodný, rozumný, nechoval se jako dítě a dával dobrý příklad mladším. Dětské definice odpovědnosti odkazovaly na vnímání dětství jako nedůvěryhodného, „zlobivého“ a vyvíjejícího se období. Jazyk dětí tedy odrážel jazyk dospělých. Děti poukazovaly na to, že být odpovědným, dělat odpovědné věci a dělat věci odpovědně je součástí vývojového kritéria jak z pohledu rodičů, tak z pohledu jich samých. Často mluvily o odpovědnosti ve spojení s dvěma hodnotami: upřímností a spravedlností. Přijímání následků vlastních činů bylo přirozenou součástí jejich životů. Alexa k tomu řekla: „*Pokud uděláš něco ošklivého, musíš přiznat, že jsi to udělala.*”¹⁵ A Annie dodala: „*Protože jinak kvůli tomu může trpět někdo jiný.*”¹⁶

Odpovědnost je předmětem neustálého vyjednávání rodičů a dětí. Rodiče vnímají svou absolutní odpovědnost za děti a děti potřebují přijímat odpovědnost za vlastní činy. Odpovědnost rodičů a dětí na sebe narážejí, ale mohou se také doplňovat. To popsala Jenny: „*Nemusím hlídat svoji sestru každou minutu, jako moje máma, která musí zajistit, že se jí nic nestane a že bude chodit do školy. Ale stále mám velký díl odpovědnosti. Jsem nejstarší a moje máma na mě spoléhá, že se tak budu chovat.*”¹⁷ Rodiče vzhledem ke své odpovědnosti dětem určité chování nedovolují, omezují tak jejich příležitosti k přijímání odpovědnosti. V reakci na to děti rozvíjejí různé strategie, jak vlastní svobody, autonomie a odpovědnosti dosáhnout. Kupříkladu svým chováním dokazují, že jsou zralé, rozumné a důvěryhodné, a tak si otevírají více příležitostí. Andy to shrnul takto: „*Pokud jsi většinou dobrý, tak tě nechají a dovolí ti to, ale pokud jsi špatný a třeba lžeš, tak ti nikdy nebudou věřit.*”¹⁸ Naplňování rodičovských očekávání tedy tvoří důležitou součást dosahování odpovědnosti, svobody a určitého stupně vlivu v domácnosti.

Studie odhalila, že se odpovědnost projevuje v každodenním životě dětí a že děti a rodiče odpovídají v domácnosti za různé, vzájemně se doplňující činnosti. Upozornila na skutečnost, že děti vnímají odpovědnost ve vztazích, zohledňují pocity druhých. Důležitou součástí vztahu rodičů s dětmi je vyjednávání o odpovědnosti. Děti touží po větší svobodě i odpovědnosti. Získávají ji, pokud dokážou, že je možné se na ně spolehnout.

¹⁵ viz SUCH, Elizabeth; WALKER, Robert. Being Responsible and Responsible Beings : Children's Understanding of Responsibility. *Children & Society*. 2004, Vol. 18, s. 237.

¹⁶ tamtéž, s. 237.

¹⁷ tamtéž, s. 238.

¹⁸ tamtéž, s. 239.

4. 3 Pojetí výchovy k odpovědnosti v rodině

O výchově k odpovědnosti se zmiňuje celá řada autorů, málo jich však předkládá výchovná doporučení, jak ji lze realizovat. V této části budou přiblíženy koncepce, které tak činí. Než se tak stane, podívejme se na výchovu k odpovědnosti očima člověka, který se setkává s rodinami, které se rozhodly říci si o pomoc a podporu.

Michael Chytrý je rodinný psychoterapeut s dvacetiletou praxí¹⁹. Za klíčové období pro rozvoj odpovědnosti považuje předškolní věk, v němž je nezbytné, aby se dítě setkal s odpovědností a byla mu představena tak, že je ono samo důležité, protože jeho díl odpovědnosti je důležitý pro ostatní. Primární základ vztahování se k odpovědnosti je dán v rodině. Pokud se zde nevytvoří, získává se velmi obtížně. Snadněji se vytváří v pracovním procesu, mnohem obtížněji v osobních vztazích. K odpovědnosti se dá vést pouze osobním příkladem. Předstupněm jejího zvládnutí je dobré zvládnutí rozhodovacího procesu.

Na odpovědnost lze nahlížet ve třech dimenzích: musím – měl bych – chci. Celou řadu věcí člověk musí vykonávat, je za ně odpovědný, ale nejraději by je nedělal, plní je tedy pouze pod tlakem nebo kontrolou. Optimální variantou je, když něco činit chce, poté do toho vkládá své já. Tehdy se jedná o pravou, vlastní odpovědnost, kterou jedinec prožívá a tvoří. Lze ji označit slovem commitment, sounáležitost.

Chytrý se domnívá, že je dnešním dětem mnohdy ponecháváno více prostoru k vlastnímu rozhodování, než je zdravo, že rodiče nechávají děti rozhodovat o věcech, které jsou za hranicí jejich sil a možností, což je částečně dáno liberalizací společnosti. Říká k tomu: *„Já zažívám situace, kdy rodiče říkají u šesti, sedmiletého dítěte věty typu: „Jestli bude chtít tenhle kroužek, tak se musí rozhodnout sám.“ Ono to vypadá krásně, ale u řady dětí je to zátěž, která láme páteř. Rodiče přitom působí moderně, kamarádsky a otevřeně, ale vůbec jim nedochází, že to dítě má třeba kapacitu unést 10 kilo a oni mu dávají 20. A ještě se tváří a usmívají: „Podívejte se, jak máme šikovné dítě, ono to zdvihá.“ Že mu to v tuhle chvíli krouží páteř do skoliózy, to už nevidí. To, že se pak dítě v deseti rozhodne, že, když má být doma v osm, tak přijde bez problémů v jedenáct, to je výsledek toho, že se do té doby rozhodovalo o celé řadě jiných věcí za čarou jeho oprávnění. Dítě se rozhodne, že v podstatě teď bude dělat to či ono, a rodič to nějak horko těžko dohání. To je výsledek toho, že dítě nemá jasné vymezené hranice. Dítě se musí učit rozhodovat, ale v bezpečném prostoru.”²⁰*

¹⁹ Následují informace ze společného osobního rozhovoru ze dne 4. 1. 2011.

²⁰ Přepsáno z osobního rozhovoru s PaedDr. Michaelem Chytrým ze dne 4. 1. 2011.

Odlišuje dva přístupy. V prvním rodiče dítě nechávají rozhodovat, říkají mu: „Tak si řekni, jak to budeš chtít.“ Nechávají to na něm samém, vlastní odpovědnosti se zříkají a odvolávají se na volbu dítěte. V druhém ho k rozhodnutí přizývají: „Pojď se bavit o tom, jak by se ti to líbilo.“ Tato varianta rozhodování nebrání, naopak ho umožňuje v bezpečném prostoru a za asistence rodiče, nabízí příležitost ke sdílení. Chytrý upozorňuje na skutečnost, že dnešní děti málokdy zažívají příjemné pocity spojené s odpovědností, s pocitem hrdosti, že se k něčemu zavázaly a zvládly to. Nemají pak příliš chuť odpovědnost přijímat. Dodává: „*Fakt je ten, že každý z nás je strašně mocný, protože u něj začíná osobní odpovědnost. A je to opravdu princip motýlího křídla, protože ve chvíli, kdy budu v něčem důkladný a odpovědný, tak mám šanci a schopnost to nějakým způsobem posunout dál.*“²¹

4.3.1 Výchova k odpovědnosti jako nesobeckosti

Zdeněk Matějček²² vnímá jako základ výchovy k odpovědnosti posilování všeho nesobeckého v dítěti a vedení jej k tomu, aby přijímalo a zohledňovalo práva a zájmy druhých lidí. To se rozvíjí poměrně přirozeně. Například, když dítě někoho jiného potěší, a samo z toho má radost, nebo když pochopí, že, aby si dobře pohrálo, nemůže zabrat všechny hračky a dělat si z druhých služebníky. Klíčovou úlohu však zastávají rodiče, je na nich, aby zvažovali, zda svými výroky a svým jednáním dítě v sobeckosti nepodporují.

Důležitý je zejména předškolní věk, v němž se významně rozvíjejí prosociální vlastnosti. Školní děti jsou čím dál více schopny abstraktního myšlení. Vychovatelé jim mohou pomoci, aby pochopily pojem bližního. Výchovným prostředkem jsou společné rozhovory, v nichž mluvíme o druhých lidech a hodnotíme jejich chování. Děti jsou schopny cítit uspokojení, když si něco odeprou, když se v něčem vynasnaží, když něco vytvoří a vymyslí, když bez naříkání někomu pomohou. U dětí v pubertě se stává práce na sobě uvědoměným procesem. Vychovatelé jej ale musí podněcovat a povzbuzovat zájmem a oceněním. Odpovědnost lze rovněž rozvíjet postupným předáváním odpovědnosti za péči o domácí zvířata, za jejich krmení, venčení a uklízení po nich.

Matějček poukazuje na skutečnost, že k odpovědnosti nelze vést kázáním, tresty, ani zastrašováním, neboť má být spojena s pocitem vnitřního uspokojení. Nejúčinnějším výchovným prostředkem je proto osobní příklad. K odpovědnosti vychováváme, jsme-li sami odpovědní.

²¹ Přepsáno z osobního rozhovoru s PaedDr. Michaelem Chytrým ze dne 4. 1. 2011.

²² viz MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 97-120.

4.3.2 Výchova ke svobodě a odpovědnosti

Jiří Pelikán²³ vnímá neoddělitelnou spjatost svobody a odpovědnosti. Poukazuje na skutečnost, že se na jejich utváření podílí celý systém výchovy. To však nevyklučuje posílení speciálním výchovným systémem, který je podle něj tvořen několika stádii.

První stádium je řízené vychovatelem. Jeho základem je požadavek na splnění určitého úkonu, který vyplývá z logiky situace a dítě mu rozumí. Vychovatel vyžaduje jeho okamžité, bezodkladné splnění. Ze situačního požadavku se postupně stává požadavek stálejší. Druhé stádium se pojí s přijetím odpovědnosti za oblast trvalejšího charakteru. Dítě tak může v rodině dohlížet na nějaký úkol, například zda je v koupelně mýdlo. Požadavek můžeme postupně ztěžovat. Pokud dítě svůj úkol nesplní, trpí tím celá rodina. Následující stádium souvisí s volbou, zda jedinec chce nebo nechce odpovědnost převzít. Propojuje se v něm svoboda s odpovědností. Upřednostňovány jsou přirozené situace, ve kterých má dítě možnost se rozhodnout a nést důsledky svého rozhodnutí. Tak se děje například, když si pořídí zvíře nebo když si vybere určitou zájmovou činnost. Dítě je třeba předem seznámit se všemi okolnostmi a důsledky rozhodnutí. Když se však pro něco rozhodne, mělo by u toho setrvat.

Významné pro výchovu k odpovědnosti jsou činnosti prováděné v jistém společenství, například ve sportovním družstvu nebo skautském oddílu. Jedinec v nich prožívá pocit odpovědnosti za druhé, cítí, že na něj ostatní spoléhají. Důležité jsou rovněž aktivity, které přesahují hranice mikroprostředí, ve kterém člověk žije. Znakem vyzrálé osobnosti je právě ochota podílet se svou odpovědností na věcech obecných, které člověka přesahují.

4.3.3 Výchova k nalézání smyslu

Toto pojetí představuje logoterapie, která chápe smysl jako určitý způsob utváření situace. Smysluplně žít znamená, že se člověk svými vlohami a schopnostmi, svým cítěním a chtěním věnuje tomu, co mu nabízí přítomná chvíle. Smysl spočívá v angažovanosti²⁴. Závažnost a nevyhnutelnost otázky po smyslu vyplývá ze tří základních zkušeností člověka: Mohu svobodně volit mezi možnostmi. Není jedno, co zvolím, neboť rozhoduji o hodnotách. Situace jsou nestálé a neustále se mění²⁵. Smysluplné utváření života se týká situace a člověka v ní.

²³ viz PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být*, s. 15-16; PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*, s. 203-213; PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*, s. 111-126.

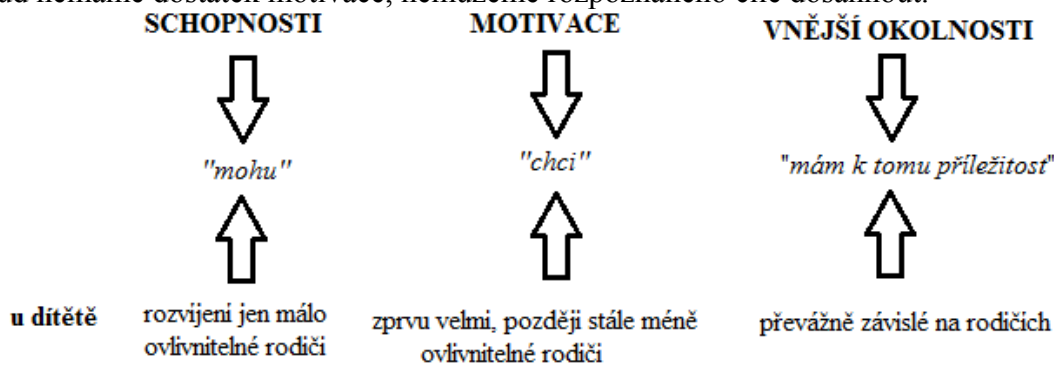
²⁴ viz LÄNGLE, Alfred. *Smysluplně žít : Aplikovaná existenciální analýza*, s. 11.

²⁵ viz tamtéž, s. 12.

Elisabeth Lukasová²⁶ poukazuje na odtrženost velkoměstského života, ve kterém se dětem ztrácejí smysluplné souvislosti. Práce je oddělena od volna. Rodiče odcházejí z domova, aby vydělávali peníze. Děti dělají domácí úkoly, aby dodělaly školu, získaly zaměstnání a vydělávaly peníze. Práce rodičů i dětí je tak odcizená od smyslu. Děti přitom potřebují vědomí hodnoty věci okolo sebe, úkol, kterému mohou věnovat své konstruktivní síly. Lidé bezpodmínečně potřebují, aby řada jejich přání zůstala otevřených, v podobě uskutečnitelných životních obsahů a cílů, které stojí za vynakládání úsilí. Angažovanost pro myšlenku, pro druhé či pro věc buduje lidskou existenci a naplňuje ji. Bez angažovanosti a naplnění smyslu nenastane vnitřní stav štěstí.

Dítě je třeba vychovávat ve schopnosti milovat a ve vědomí odpovědnosti. Lásku je třeba vidět žít, nelze ji předat slovy. Má-li se u dítěte rozvíjet schopnost milovat, je u něho kromě úcty k druhému třeba pěstovat také cit k přírodě a ke všemu živému. Vychovatel musí dítěti vštípit postoje k práci, k volnému času, k budoucímu partnerovi a k životu jako takovému ještě dříve, než nastoupí dospívání. Výchova by neměla děti ušetřit povinnostmi. Měla by je vést k tomu, aby je plnily jako šťastní lidé.

Skutečná svoboda znamená volbu produktivní činnosti, svobodné rozhodnutí k něčemu či pro něco nebo pro někoho, splnění úkolu, který si člověk sám zadá. Dětem je třeba nabízet výchovnou pomoc, aby se jim podařilo spojit schopnost svobodného rozhodování se zaměřeností k cíli a s vědomím odpovědnosti. Dítě musí od svých rodičů odpozorovat umění oddat se věci, schopnost angažovat se, hluboce se zaujmout a soustředit. Cílem výchovy není seberealizace, ale sebetranscendence. Tu je nutno probouzet a rozvíjet už v dětském věku. Motivace představuje naši sílu vůle, jež vyžaduje smysl, je to síla, která nám umožňuje dosáhnout cíle. Pokud nemáme správný postoj, nemůžeme rozeznat smysluplný cíl. Pokud nemáme dostatek motivace, nemůžeme rozpoznávaného cíle dosáhnout.



Obrázek č. 2 – Předpoklady uskutečnění lidských výkonů²⁷

²⁶ viz LUKASOVÁ, Elisabeth. *Logoterapie ve výchově*.

²⁷ tamtéž, s. 90.

4.3.4 PET – Trénink efektivního rodičovství

Thomas Gordon vydal svou knihu²⁸ s podtitulem *Osvědčený způsob, jak vychovávat odpovědné děti* poprvé v roce 1970. Od té doby se jí v Americe prodalo více než čtyři miliony výtisků a stala se základem více než padesáti tisíc programů zaměřených na podporu rodičů. Gordon poukazuje na skutečnost, že rodiče bývají často obviňováni, že nedokážou své děti vychovat, a přitom je nikdo neučí, jak to mohou dělat. Zaměřil se proto na vystavění programu, který rodiče seznamuje s principy efektivní výchovy. Jeho východiskem je přesvědčení, že těžiště výchovy nespočívá v šíření atmosféry strachu, ale ve vedení dětí k tomu, aby zvažovaly pocity a potřeby druhých a ve svém jednání je zohledňovaly.

K soustředěnému zájmu o posilování rodičovských kompetencí vedly Gordona zkušenosti z vlastní poradenské praxe, ve které se setkával s adolescenty. Zaráželo ho, že řada mladých lidí jedná sobecky a domnívá se, že jim jsou ostatní povinováni. Jeden mladík, se kterým mluvil, to shrnul takto: „*Nemusím doma vůbec nic dělat. Proč bych měl? To je věc mých rodičů, oni se o mě musí starat. Mají ze zákona povinnost. Prosil jsem je snad, aby mě na tenhle svět přivedli?*“²⁹

Klíčová otázka Gordonova přístupu zní, zda problém patří rodiči nebo dítěti. Řada rodičů totiž raději za své děti problémy řeší, než by je k tomu zplnomocňovala. Problémy, které patří rodičům, se většinou týkají jejich rodičovských povinností nebo jejich vlastních potřeb. Vadí jim tak kupříkladu, když dítě nezavolá, že nepřijde na večeři, nebo když jeho hudba hraje natolik hlasitě, že je ruší. V těchto případech je na rodičích, aby se pokusili změnit jednání, které jim způsobuje problém. Jsou však také případy, kdy problém patří dítěti. Děje se tak většinou, když nejsou uspokojovány jeho potřeby, když je nešťastné nebo má potíže. Dítě tak může být zklamané z odmítnutí přítelem nebo si může připadat bezradné při plnění domácího úkolu. Tyto problémy děti zažívají ve svém každodenním životě, nezávisle na životě svých rodičů. Když se dítě potýká s problémem, rodiče mohou přebírat odpovědnost za jeho řešení na sebe a poté se cítit provinile, když se jim nedaří nalézt vhodné řešení. Mohou však také dítě podporovat, aby se s problémem potýkalo samo.

Děti potřebují být přesvědčené o tom, že je druzí přijímají takové, jaké jsou, a že jsou milovány. Toto přesvědčení jim umožňuje růst, vede je k otevření se, ke sdílení pocitů a problémů. Rodiče se musí naučit, jak toto přijímání sdělovat tak, aby ho děti vnímaly.

²⁸ viz GORDON, Thomas. *Parent Effectiveness Training : The Proven Program for Raising Responsible Children.*

²⁹ viz tamtéž, s. 9. Překlad zachovává význam sdělení, neusiluje o doslovnost.

Na cestě k porozumění a k přijetí se mohou vyskytnout následující překážky³⁰:

1. Nařizování a poroučení.
„Nezajímá mě, co dělají ostatní rodiče, prostě tu zahradu uklidíš.“
„Přestaň si stěžovat!“
2. Varování, napomínání a vyhrožování.
„Když to uděláš, budeš toho litovat!“
„Určitě bys to neudělal, kdybys věděl, co je pro tebe dobré.“
3. Nabádání, moralizování a kázání.
„Tohle bys neměl dělat.“
„Vždycky musíš respektovat dospělé!“
4. Nabízení rad a poskytování řešení.
„Proč nepoprosíš holky, aby si s tebou hrály?“
„Promluv si o tom s učitelkou.“
5. Poučování a poskytování logických důvodů.
„Podívej se na to takhle – tvoje máma potřebuje pomoci s domácími pracemi.“
„Když jsem byl v tvém věku, musel jsem toho dělat dvakrát tolik.“
6. Souzení, kritizování a obviňování.
„To je velmi nezralé.“
„V tom se úplně mylíš.“
7. Chválení a souhlasení.
„Myslím, že máš pravdu.“
„Zvládneš to udělat dobře.“
8. Nadávání, zesměšňování a zahanbování.
„Podívejme se na pana všeznáka!“
„Chováš se jako divoké zvíře.“
9. Interpretování, analyzování a diagnostikování.
„Prostě jenom žárlíš.“
„Říkáš to, abys mě naštvál.“
10. Uklidňování, podporování a utěšování.
„Zítra to budeš cítit jinak.“
„Tím si občas procházejí všechny děti.“

³⁰ viz GORDON, Thomas. *Parent Effectiveness Training : The Proven Program for Raising Responsible Children*, s. 49-56.

11. Sondování, dotazování a vyslýchání.

„Proč myslíš, že nemáš rád školu?“

„Jak tě napadla taková myšlenka?“

12. Rozptylování, zlehčování a přesměrování hovoru.

„Prostě na to zapomeň.“

„Teď o tom nemluvme.“

Pro porozumění tomu, proč tato tvrzení sdílení blokují, je klíčové pochopení, že komunikace probíhá na dvou rovinách, věcné a vztahové. Tato tvrzení nesou vztahovou informaci, která může vést dítě k tomu, že přestane mluvit, začne se bránit nebo si bude připadat nepatřičně. Dítě si totiž těmito výroky může připadat znevažované, nerespektované, může jim rozumět tak, že jeho pocitům a potřebám není přiznávána patřičná váha, nebo může vnímat, že se nad ním rodič povyšuje či jím manipuluje.

Komunikaci si rodič naopak otevírá výroky, které vyjadřují, že dítě má právo vyjadřovat své pocity, že je rodič přijímá, že je chce vyslechnout, zajímá se o ně a vztahuje se k němu, aby je lépe poznal. Dítě se bude cítit přijímané, pokud mu rodič bude aktivně naslouchat. Aktivní naslouchání podporuje vzájemný vztah a usnadňuje dítěti řešení problémů. Podporuje jeho autonomii a odpovědnost.

Následující rozhovor ukazuje, jak rodič přenechává řešení problému dítěti³¹:

Dcera: „Tati, co se ti líbilo na holkách, když jsi byl kluk?“

Otec: „Zní to, jako bys přemýšlela, co je třeba, aby tě kluci brali. Je to tak?“

Dcera: „Jo. Z nějakého důvodu se zdá, že mě nemusí, a já nevím proč.“

Otec: „Jsi z toho zmatená...“

Dcera: „Hm. Vím, že moc nemluvím. Bojím se před nimi.“

Otec: „Nedaří se ti před nimi uvolnit.“

Dcera: „Jo. Bojím se, že něco řeknu, a oni si pak o mně budou myslet, že jsem hloupá.“

Otec: „Nechceš, aby si mysleli, že jsi hloupá.“

Dcera: „A proto jsem ticho a ani to nezkusím.“

Otec: „Být potichu je bezpečnější.“

Dcera: „Jo. Ale to mi stejně nepomáhá, protože teď si určitě myslí, že jsem nudná.“

Otec: „Mlčení nepřináší to, co chceš.“

Dcera: „Ne. Asi tedy zkusím před nimi promluvit.“

³¹ viz GORDON, Thomas. *Parent Effectiveness Training : The Proven Program for Raising Responsible Children*, s. 90-91. Překlad respektuje význam jednotlivých sdělení.

Rodiče podporují autonomii svých dětí tak, že je vedou k tomu, aby postupně stále více využívaly vlastní síly a méně se spoléhaly na síly rodičů, aby byly schopné uspokojovat vlastní potřeby a řešit své problémy. Nejlépe se to daří rodičům, kteří vždy dají dítěti příležitost, aby problém nejdříve vyřešilo samo. Tito rodiče nechávají odpovědnost za řešení problémů na svých dětech a vyhýbají se přímému zásahu do tohoto procesu. Pokud naopak rodiče přebírají odpovědnost za problémy svých dětí a nabízejí jim na ně rychlá řešení, zpomalují vývoj jejich autonomie a neumožňují jim plně využívat a rozvíjet vlastní schopnosti.

Jsou však také případy, kdy problém patří rodiči. Tyto situace jsou odlišné:

Problém patří dítěti	Problém patří rodiči
Dítě vyvolává komunikaci. Rodič naslouchá. Rodič je poradce. Rodič chce dítěti pomoci. Rodič je „rezonanční deska“. Rodič dítěti usnadňuje proces hledání řešení. Rodiče primárně zajímají potřeby dítěte. Rodič je více pasivní.	Rodič vyvolává komunikaci. Rodič vysílá sdělení. Rodič ovlivňuje. Rodič chce pomoci sám sobě. Rodič chce být vyslyšen. Rodič musí být spokojen se zvoleným řešením. Rodiče primárně zajímají vlastní potřeby. Rodič je více asertivní.

Tabulka č. 3 – Komu patří problém³²

Situace, v níž problém patří rodiči, je rovněž důležitá pro rozvoj odpovědnosti dítěte. To se může zachovat odpovědně tak, že zohlední potřeby svého rodiče. Ten je dítěti sděluje prostřednictvím výpovědi o sobě³³. Ta může vypadat například takto: „*Mrzí mě, když vidím, že je obyvák po tvém návratu ze školy celý zaneřáděný. Dalo mi hodně práce ho uklidit, a teď nemám nejmenší chuť to zase dělat.*“³⁴ Důležité je, aby se dítě rozhodlo své jednání změnit samo, na základě snahy vycházet s rodičem. Pokud totiž rodiče děti do něčeho autoritativně nutí, neposkytují jim možnost naučit se vlastní disciplíně a vlastní odpovědnosti. Děti potřebují hranice a rodiče jim je můžou vymezit právě tím, že poukážou na to, jaké chování dětí překračuje hranice jejich svobody a omezuje jejich potřeby.

Gordon upřednostňuje řešení konfliktů pomocí možností, ve kterých neztratí ani jeden z účastníků. Jejich velkou předností je skutečnost, že dítě s rodičem společně vyjednává. Vysvětlují si vlastní zájmy a potřeby a snaží se najít společné řešení tak, aby bylo pro všechny přijatelné a nikoho nezvýhodňovalo. Tento přístup je založen na vzájemné důvěře, že všichni účastníci vloží do hledání maximum a budou výsledek respektovat, zavážou se k němu.

³² viz GORDON, Thomas. *Parent Effectiveness Training : The Proven Program for Raising Responsible Children*, s. 118.

³³ Gordon ji označuje jako I-message.

³⁴ viz tamtéž.

4.3.5 STEP - Systematický trénink efektivního rodičovství

Zkratka STEP označuje systematický trénink efektivního rodičovství. Jedná se o koncepci, která je ovlivněna myšlenkami individuální psychologie³⁵. Hlavním cílem dětí podle ní je někam patřit a být významný. Děti jsou tedy společenské bytosti a jsou orientovány na cíl. Jsou stejně hodnotné jako dospělí. Pro svůj vývoj potřebují cítit, že jsou přijímány.

STEP rozlišuje čtyři cíle nesprávného chování. Patří mezi ně úsilí o upoutání pozornosti, moc, msta a předvádění neschopnosti. Kladný vztah vzniká, pokud se společně respektujeme, radujeme se, povzbuzujeme se a sdílíme. Pozitivní chování se projevuje následovně:

Přesvědčení dítěte	Cíl	Chování	Jak povzbuzovat k pozitivním cílům
Patřím někam tím, že se zapojuji.	Pozornost, Zapojení, Příspění	Dobrovolně pomáhá.	Dejte dítěti znát, že jeho činnost je přispěním, že má smysl a že dítě oceňujete.
Mohu se rozhodovat a být odpovědný za své chování.	Moc, Samostatnost, Odpovědnost za své chování	Projevuje sebekázeň. Dělá svou práci. Je iniciativní.	Povzbuzujte samostatné rozhodování dítěte. Nechte dítě vyzkoušet kladné i záporné důsledky. Dávejte najevo důvěru v dítě.
Mám zájem o spolupráci.	Spravedlnost, Poctivost	Oplácí ublížení laskavostí. Ignoruje podceňující poznámky.	Dejte dítěti najevo, že oceňujete jeho snahu o spolupráci.
Dokážu se rozhodnout, že se přestanu hádat.	Nekonfliktní chování, Odmítnutí boje	Ignoruje provokace. Zdržuje se řešení silou.	Hodnoťte snahu dítěte chovat se zrale.

Tabulka č. 4 – Cíle pozitivního chování³⁶

Pokud přistupujeme k rodičovství demokraticky a snažíme se s dětmi jednat jako se sobě rovnými, musíme je také nechat, aby se samy rozhodovaly a nesly důsledky svých rozhodnutí. Zároveň jim musíme důvěřovat, že se ze svých zkušeností poučí.

Tato koncepce rozlišuje mezi „hodným“ a odpovědným rodičem. Hodný rodič je přesvědčený, že musí dítě ovládat, že je nadřazený, že je mu dítě zavázáno a že musí být dokonalý. Svými projevy vede dítě ke konfrontačnímu nastavení. Dítě poté skrývá své emoce a snaží se druhé oklamat. Je kritické, někdy si připadá neschopné. Obviňuje sebe i ostatní. Nedůvěřuje. Je nejisté, věčně pochybuje, zda je dost dobré. Je sobecké a stále očekává, že bude jen dostávat. Nerespektuje práva druhých. Příliš mu záleží na názoru ostatních. Usiluje o dokonalost. Cítí, že je život nespravedlivý.

³⁵ Vychází z knihy *Children the Challenge* od Rudolfa Dreikurse, který dále rozpracovával myšlenky Alfreda Adlera. V českém překladu zatím není k dispozici. Existují však překlady dalších děl, které se o ní opírají – viz DINKMEYER, Don; MCKAY, Gary D. STEP : *Efektivní výchova krok za krokem*

³⁶ Převzato z DINKMEYER, Don; MCKAY, Gary D. STEP : *Efektivní výchova krok za krokem*, s. 25.

Odpovědný přístup k rodičovství se projevuje takto:

Presvědčení	Možné chování rodiče	Možné důsledky pro dítě
Věřím, že se dítě dokáže samo rozhodovat.	Umožňuje volbu. Povzbuzuje.	Má pocit sebedůvěry. Zapojuje se. Řeší problémy. Přispívá svými nápady.
Jsem stejný, ani horší, ani lepší než druzí. Jsem jim roven.	Věří dítěti a respektuje ho. Povzbuzuje samostatnost. Umožňuje volbu a odpovědnost. Očekává od dítěte vlastní nápady.	Rozvíjí se v něm sebedůvěra a odpovědnost. Učí se rozhodovat. Respektuje sebe i druhé. Věří v rovnost.
Věřím ve vzájemný respekt.	Zajišťuje rovnoprávnost. Povzbuzuje vzájemný respekt. Nevyvolává v dítěti pocit viny.	Respektuje sebe i druhé. Jeho společenské citění roste. Důvěřuje druhým.
Jsem lidský. Mám odvalu "být nedokonalý".	Klade reálné cíle. Soustředuje se na to, v čem je dítě dobré. Povzbuzuje. Nestará se o to, jaký dojem udělá na své okolí. Je trpělivý.	Soustředuje se na momentální úkoly, ne na "sebezdokonalení". Chyby chápe jako výzvu k tomu, aby se dále snažilo. Má odvalu vyzkoušet něco nového. Je tolerantní.
Věřím, že všichni lidé včetně mě jsou důležití.	Povzbuzuje vzájemný respekt a spolupráci. Odmítá být "rohožkou". Ví, kdy má říci "ne".	Má dobré společenské vztahy. Respektuje práva druhých. Umí se rozdělit.

Tabulka č. 5 – Odpovědný rodič³⁷

Tato metoda používá stejné komunikační zásady, které popsal Gordon. Vnímá však, že příliš mnoho výpovědí rodičů o vlastních pocitech může dítě přehltnout. Proto přidává metodu logických důsledků. V ní rodič dítěti navrhuje možnosti a přijímá jeho rozhodnutí. Dítě se rozhoduje bez vnějšího tlaku. Rodič sděluje své úmysly a nechává dítě, aby se samo rozhodlo, přistupuje k dítěti s respektem, vyjadřuje přijetí a dobrou vůli.

Problém	Komu problém patří?	Vhodný přístup
Dítě si vypůjčí otcovo náradí a nevrátí ho.	rodič	JÁ-SDĚLENÍ - "Když nevrátíš mé náradí, zlobí mě to, protože ho potřebuju." LOGICKÉ DŮSLEDKY - příště, když si dítě chce opět náradí vypůjčit, zapůjčení odmítnout
Dítě je skleslé, protože špatně napsalo písemku.	dítě	VSTRÍCNÉ NASLOUCHÁNÍ – "Jsi hodně smutná kvůli té písemce." ZKOUMÁNÍ MOŽNOSTÍ - "Co všechno bys mohla příště před písemkou udělat?"
Dítě neudělalo domácí úkol.	dítě	LOGICKÉ DŮSLEDKY - nechat dítě čelit důsledkům od učitelky
Batole sahá do elektrické zásuvky.	rodič	LOGICKÉ DŮSLEDKY - dát dítě na chvíli do ohrádky, pak ho opět pustit; pokud se k zásuvkám zase přiblíží, dát ho do ohrádky na delší dobu.

Tabulka č. 6 – Výběr vhodného přístupu³⁸

³⁷ Převzato z DINKMEYER, Don; MCKAY, Gary D. STEP : *Efektivní výchova krok za krokem*, s. 39.

³⁸ Převzato z DINKMEYER, Don; MCKAY, Gary D. STEP : *Efektivní výchova krok za krokem*, s. 117.

4.3.6 Respektovat a být respektován

V našem prostředí je poměrně rozšířená koncepce Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání, která je představena v knize *Respektovat a být respektován*³⁹. Toto pojetí výchovy je velmi podobné předcházejícím modelům. Odpovědnost chápe jako protiklad poslušnosti, zakládající se na vnitřně přijatých hodnotách a normách chování, které jsou nezávislé na autoritě. Vychovatel přistupuje k dítěti s respektem, jako k rovnocennému. Nechává jej rozhodovat se. Vytváří podmínky pro udržení vnitřní motivace dítěte, mezi něž patří smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba⁴⁰. Za jádro osobnosti jedince je považována sebeúcta. Jedinec, který si váží sebe sama, si dokáže vážit i ostatních. Výchova má být především proaktivní, má usilovat o to, aby se staly správné věci. Předpokládá iniciativu a postupné přebírání odpovědnosti za sebe i za své okolí.

4. 4 Shrnutí

Výchovu lze vymezit jako proces záměrného a cílevědomého působení na jedince, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro jeho rozvoj jako autentické, integrované a socializované osobnosti. Účinnější je nepřímé výchovné působení, které formuje kognitivní i emocionální stránku osobnosti. Těžiště výchovy spočívá v interakci vychovatele a vychovávaného. Na vývoj člověka působí kromě výchovy řada dalších vlivů, pokud chce být výchova účinná, musí je zohledňovat a snažit se je skloubit pozitivním směrem. Rodina je systém, soubor částí a vztahů mezi lidmi. Má zásadní význam pro zdravý vývoj dítěte a pro jeho úspěšnou socializaci.

Odpovědnost v rodině se nepojí s pouhým plněním úkolů, ale zahrnuje také volbu a autonomii. Děti rozumí vztahovému rozměru odpovědnosti a jsou ochotny upozadit vlastní zájmy, aby druhého uspokojily. Odpovědnost je předmětem neustálého vyjednávání rodičů a dětí. Rodiče vnímají svou odpovědnost za děti a děti potřebují přijímat odpovědnost za vlastní činy. Naplňování rodičovských očekávání tvoří důležitou součást dosahování svobody a odpovědnosti.

Primární základ vztahování se k odpovědnosti je dán v rodině. Pokud se zde nevytvoří, získává se velmi obtížně. K odpovědnosti se dá vést pouze osobním příkladem. Předstupněm jejího zvládnutí je dobré zvládnutí rozhodovacího procesu. Dítě se musí učit rozhodovat v bezpečném prostoru.

³⁹ viz KOPŘIVA, Pavel, et al. *Respektovat a být respektován*.

⁴⁰ Tyto principy pojmenovala Susan Kovaliková – viz KOVALIKOVÁ, Susan; OLSENOVÁ, Karen. *Integrovaná tematická výuka : model*.

Zdeněk Matějček vnímá jako základ výchovy k odpovědnosti posilování nesobeckosti dítěte. Odpovědnost má být spojena s pocitem vnitřního uspokojení, nelze k ní vést kázáním ani tresty. K odpovědnosti vychováváme, jsme-li sami odpovědní. Podle Jiřího Pelikána se na utváření odpovědnosti podílí celý systém výchovy. To nevyklučuje posílení speciálním výchovným systémem. Zpočátku se odpovědnost pojí s neodkladným vykonáním požadavku, posléze je přejímána za oblast trvalejšího charakteru, následně se dítě pro její přijetí samo rozhoduje. Znakem vyzrálé osobnosti je ochota podílet se svou odpovědností na věcech, které člověka přesahují.

Smysluplně žít znamená angažovat se v tom, co nabízí přítomná chvíle. Lidé potřebují, aby jejich přání zůstávala otevřená, v podobě uskutečnitelných životních obsahů a cílů. Angažovanost buduje lidskou existenci a naplňuje ji. Dítě je třeba vychovávat ve schopnosti milovat a ve vědomí odpovědnosti. Cílem výchovy není seberealizace, ale sebetranscendence. Výchova by neměla děti ušetřit povinností. Měla by je vést k tomu, aby je plnily jako šťastní lidé.

Těžiště výchovy nespočívá v šíření atmosféry strachu, ale ve vedení dětí k tomu, aby zvažovaly pocity a potřeby druhých a ve svém jednání je zohledňovaly. Děti potřebují být přesvědčené o tom, že je druzí přijímají takové, jaké jsou, a že je milují. Toto přesvědčení umožňuje růst. Rodiče se musí naučit, jak toto přijímání sdělovat tak, aby ho děti vnímaly. Aktivní naslouchání podporuje vzájemný vztah a usnadňuje dítěti řešení problémů. Rodiče podporují autonomii svých dětí tím, že je vedou k tomu, aby postupně stále více využívaly vlastní síly a méně se spoléhaly na síly rodičů, aby byly schopné uspokojovat vlastní potřeby a řešit své problémy. Pokud rodiče děti do něčeho autoritativně nutí, neposkytují jim možnost naučit se vlastní disciplíně a vlastní odpovědnosti. Podle Systematického tréninku efektivního rodičovství vychovávají odpovědní rodiče odpovědné děti. Pomoci jim v tom může metoda logických důsledků.

V našem prostředí je poměrně rozšířená koncepce Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání, představená v knize Respektovat a být respektován. Vychovatel přistupuje k dítěti s respektem. Nechává jej rozhodovat se. Vytváří podmínky pro udržení vnitřní motivace, mezi něž patří smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba. Za jádro osobnosti je považována sebeúcta. Výchova má být především proaktivní. Předpokládá iniciativu a postupné přebírání odpovědnosti za sebe i za své okolí.

5. VÝCHOVA K ODPOVĚDNOSTI VE ŠKOLE A VOLNÉM ČASE

Pátá kapitola se zaměřuje na výchovu k odpovědnosti ve školním a mimoškolním prostředí. Vychází z přesvědčení, že odpovědnost má stěžejní význam pro jedince, pro společnost i pro budoucnost, a proto je třeba ji cíleně a kontinuálně posilovat, od dětství a ve všech oblastech lidského života – v rodině, ve škole i mimo ni¹. Představuje jednotlivá pojetí výchovy, která vedou k podpoře odpovědnosti ve škole a ve volném čase.

5. 1 Výchova k odpovědnosti jako nedílná součást výchovy

Úmluva o právech dítěte považuje za jeden z hlavních cílů výchovy přípravu dítěte na odpovědný život ve svobodné společnosti². Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje jako jeden ze svých cílů vedení žáků k tomu, „*aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.*“³ Odpovědnost je v něm součástí kompetence k řešení problémů a kompetence občanské⁴. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia je zahrnuta do kompetence sociální a personální a do kompetence občanské⁵. Ve školním prostředí se tak odpovědnost pojí především s tématy zdraví, mezilidských vztahů a občanství, souvisí se společností a místem jedince v ní. K odpovědnosti vedou také instituce, které působí ve volném čase. Skaut vychovává děti k tomu, aby „byly vždy připravené“, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež usilují o podporu jejich samostatnosti a odpovědnosti. V zájmovém a neformálním vzdělávání jsou vymezovány jednotlivé kompetence a průřezová témata⁶, mezi něž patří výchova k dobrovolnictví, podporující přijímání odpovědnosti za druhé, a participace, zacílená na společenskou odpovědnost. Výchova k odpovědnosti má být tedy nedílnou součástí školního i mimoškolního vzdělávání.

¹ viz SRNEC, Jan. Psychology of Responsibility and Responsibility of Psychologists. *Studia Psychologica : An International Journal for Research and Theory in Psychological Sciences*. 1999, 41, 4, s. 269-273.

² viz předpis č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte – čl. 29.

³ viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 12-13.

⁴ Na konci základního vzdělávání žák „kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí“; „rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka“ – viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 15-16.

⁵ Žák „projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých“; „promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování“; „chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc“ – viz Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, s. 10.

⁶ Děje se tak v rámci projektu Klíče pro život, který realizuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním institutem dětí a mládeže. V jednotlivých průřezových tématech vzdělává odborníky, kteří se zaměřují na pedagogické ovlivňování volného času, a shromažďuje příklady dobré praxe.

5. 2 Výchovní pojetí podporující odpovědnost

V této části jsou představeny jednotlivé výchovné koncepce z oblasti školního a mimoškolního vzdělávání, které svým působením podporují odpovědnost.

5.2.1 Mravní výchova

Základním předpokladem mravní výchovy je přesvědčení, že jedinec dovede odlišit dobré a zlé a že se jeho pohled na ně postupně vyvíjí a vyzrává. Úlohou pedagoga je ho na této cestě provázet, otevírat mu širší perspektivy. Moderní pojetí mravní výchovy se zaměřují na vytváření pozitivních mravních stránek osobnosti⁷. V našem prostředí je nejznámější výchova k prosociálnosti španělského psychologa Roche Olivara. Tu tvoří deset oblastí⁸:

1. Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů.
2. Lidská důstojnost a sebeúcta. Přisouzení důstojnosti a hodnoty sobě a ostatním lidem, kolektivům a okolí.
3. Pozitivní hodnocení jednání druhých. Pochvala.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úloh. Analýza alternativ. Osobní a kolektivní rozhodnutí.
5. Komunikace, vyjadřování emocí.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Uvolnění agresivity. Soutěživost. Sebekontrola. Konflikty s druhými.
8. Reálné a zprostředkované vzory.
9. Pomoc, darování, dělení se. Spolupráce. Přátelství. Zodpovědnost a péče o druhé.
10. Společenská a komplexní prosociálnost. Solidarita. Sociální problémy. Sociální kritika. Občanská neposlušnost. Nenásilí.

Metody mravní výchovy lze odlišit podle způsobu působení pedagoga. Přímé metody vycházejí z působení direktivního, jsou využívány především v raném dětství. Patří mezi ně⁹:

⁷ Pozitivní osobnostní charakteristiky se rovněž dostávají do popředí zájmu psychologů. Ti se snaží odpovědět na otázku, jaké osobnostní charakteristiky přispívají k tomu, že se člověk cítí spokojený. Peterson a Seligman vymezují celkem 24 charakterových předností, které měří pomocí dotazníku Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS). Silné stránky osobnosti se podle nich pojí se šesti širšími okruhy – s moudrostí a poznáním, s odvahou, lidskostí, spravedlností, umírněností a transcendencí. Blíže viz KRAMULOVÁ, Daniela; LABUSOVÁ, Eva. Jaké vlastnosti potřebujete ke štěstí. *Psychologie dnes*. Únor 2011, 17. ročník, 2. číslo, s. 22-25.; SELIGMAN, Martin E. P. *Opravdové štěstí : pozitivní psychologie v praxi*.

⁸ viz ROCHE OLIVAR, Roberto. *Etická výchova.*; LENCZ, Ladislav, et al. *Etická výchova : metodický materiál*.

⁹ viz VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 86-95.

1. Metoda požadavku, jejímž cílem je, aby dítě respektovalo daná pravidla. Usilujeme o dosažení vnější kázně. Říkáme dítěti, co smí a co nesmí, jaké jsou jeho povinnosti. Vznesený požadavek je vnímán jako něco závazného, jako povinnost.
2. Metoda vysvětlování se opírá o logickou argumentaci. Snažíme se, aby dítě pochopilo smysl norem a pravidel. Můžeme je demonstrovat na příkladu či příběhu.
3. Metody podněcování a tlumení citů. Při sugesci vyvoláváme citové prožitky, nejčastěji prostřednictvím komunikačních dovedností. Eliminací zklidňujeme emočně vypjatou situaci.
4. Metoda přesvědčování úzce souvisí s vysvětlováním. Působíme však nejen na rozumovou stránku osobnosti, ale především na stránku citovou.
5. Metodou příkladu se snažíme ovlivnit chování dítěte žádoucím směrem, poskytujeme mu proto názorné a přitažlivé vzory chování.
6. Metoda režimu souvisí s uváděním určitého řádu do života dítěte, s činnostmi, které se opakují v daném sledu. Mezi znaky dobrého režimu patří účelnost, konkrétnost, přehlednost a stručnost. Děti by měly chápat jeho smysl a přijmout jej za svůj.
7. Metoda kontroly a dozoru může být přímá (dohled na chodbě) i nepřímá (kontrola sešitů). Žáci ji často vnímají jako projev nedůvěry.
8. Metoda cvičení se pojí s mnohonásobným opakováním určitých činností, dokud se neautomatizují. Takto jsou vytvářeny kupříkladu mravní návyky v raném dětství.
9. Metoda hodnocení spočívá v odměňování a trestání. Kladné hodnocení působí pozitivněji, mělo by být upřednostňováno. Při používání trestů je třeba zvážit jejich účinek a dopad na konkrétního žáka i skupinu.

Pokud chceme dlouhodoběji a trvaleji ovlivnit charakter žáků, jejich mravní vlastnosti a hodnotovou orientaci, jsou účinnější metody nepřímé. Působí za dvou podmínek: pokud se pojí s řešením konkrétního problému a pokud mají žáci příležitost řešit je vlastními silami, bez převažujících intervencí pedagoga. Patří mezi ně¹⁰:

1. Problémové situace s morálním obsahem. Dělí se na racionální a konfliktní strategie. Postup racionálních strategií vede od prezentace příběhu k hledání alternativ, k domýšlení důsledků rozhodnutí a k jeho následné volbě prostřednictvím sokratovského dotazování.

¹⁰ viz VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 95-99.

Konfliktní strategie spočívají v řešení morálních dilemat¹¹. Základem obou přístupů je skupinová diskuse, jejímž těžištěm je výměna názorů mezi účastníky.

2. Analytická diskusní metoda nepracuje s konkrétními příběhy, nýbrž rozebírá konkrétní konfliktní téma – např. přístup k interrupci.
3. Hry s morálním obsahem poskytují přímou zkušenost s procesem morálního rozhodování, žáci mohou jejich prostřednictvím silněji pocítit tlak situace, ve které se mají morálně rozhodovat. Jejich prožitek je celostní. Specifickou formou je hraní rolí.

NEVIDITELNÝ PŘÍTEL

Cíl: Rozvoj prosociálního citění ve třídě

Na dobu jednoho týdne (nebo déle podle zvážení učitele) se každé dítě „promění“ v nejlepšího přítele některého spolužáka, stará se o jeho potřeby, snaží se přispět k jeho spokojenosti... Je důležité trvat na tom, aby tento přítel zůstal „neviditelný“, aby o tom nemluvil či to nedával znát jiným způsobem – to znamená, že má spolužákovi pomáhat nenápadně.

Žáci si objekty svého prosociálního zájmu buď vylosují, nebo jim je učitel s nějakým pedagogickým záměrem přidělí. Po uplynutí stanoveného období proběhne vyhodnocení spojené s diskuzí, kde se žáci svěřují se svými zkušenostmi. Např. zda identifikovali svého „pečovatele“, zda vůbec zaznamenali pozitivní projevy ze svého okolí, jak bylo těžké či snadné poskytovat pomoc, podporu, dělat radost apod.

HRANÍ ROLÍ

Jde o metodu, jejíž účinek se zvyšuje, pokud je pedagog v jejím používání vyškolen (nejlépe v kurzu dramatické výchovy). V opačném případě hrozí ze strany dětí „šaskování“, přehrávání, povrchní kopírování apod. I zde jde o určitá morální dilemata, která žáci vstupem do rolí řeší.

Např. dilema dívky, jejíž chlapec je členem party, která zbila do bezvědomí mladíka romské národnosti. Zraněný leží v kómatu v nemocnici a není jisté, zda přežije. Policie celou událost vyšetřuje, ale zatím nemá žádnou stopu. Chlapec se své dívce svěří, že se útoku na Roma zúčastnil. Omlouvá své chování opilostí, činu lituje, ale odmítá se přiznat. Dívka je naopak přesvědčena, že přiznání je jediné řešení.

Zde začíná „vstupování“ do rolí, kdy se dívka postupně setkává a radí s přítelkyní, s bratrem, s rodiči, setkává se i s partou pachatelů, kteří vědí, že je o jejich vině informována a vyvíjejí na ni nátlak, aby je neprozradila atd. Aktivita má celou řadu dalších variant rozvinutí. Záleží na pedagogovi i žácích, do jakého řešení vyústí. Při našich realizacích s žáky základních škol aktivita opakovaně vyústila v závěr, kdy dívka doprovází chlapce, který se přece jenom rozhodl přiznat se na policii.

Tabulka č. 7 – Aktivity s morálním obsahem¹²

¹¹ Dilema je tísnivá situace, ve které se musíme rozhodovat mezi dvěma možnostmi, z nichž každá v sobě obsahuje něco negativního. Kohlberg na základě odpovědí na morální dilemata usuzoval o příslušnosti k jednotlivým vývojovým stupňům.

Asi 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 léku 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, popř. aby mu Heinz mohl zbytek zaplatit později. Heinz tím vyčerpal všechny legální možnosti; je zcela zoufalý a uvažuje, zda by se neměl do lékárny vloupat a lék pro svou ženu ukrást.“ – HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*, s. 70.

¹² Převzato z VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 98-99.

5.2.2 Výchova k hodnotám

Hodnotu můžeme nejobecněji vymezit jako obecný pojem pro ocenění čehokoli ve smyslu materiálním i duchovním¹³. Hodnoty člověku umožňují orientovat se ve světě. Každý, ať už si to více či méně uvědomuje, má svůj systém hodnot, který se odráží v jeho jednání a uvažování. Hodnotový systém by měl být vnitřně celistvý, realistický a do určité míry dynamický, měl by jedinci přinášet uspokojení¹⁴.

Od šedesátých let se objevuje snaha systematicky spoluutvářet hodnotové struktury dětí a mládeže v rámci edukačního procesu. V naší zemi nemá výchova k hodnotám pod tímto názvem tradici, je však úzce spjata s etickou výchovou, osobnostní a sociální výchovou či výchovou demokratického občana. V zahraničí se objevuje také samostatně pod názvem values education. Její nezbytnou podmínkou je vymezení toho, k jakým hodnotám chceme děti a mládež vést. Obecné principy se však učí obtížně, proto bývají převáděny do podoby osobnostních kvalit, jako je respekt, spolehlivost, odpovědnost, spravedlnost nebo odvaha. Žáci mohou být k hodnotám vedeni nepřímo prostřednictvím organizace výuky, nebo se hodnoty mohou stát samotným předmětem výuky¹⁵.

Program výchovy k hodnotám spočívá ve zkoumání jednotlivých hodnot tak, že je srozumitelně vymezíme, vysvětlíme, proč jsou důležité a jak se projevují v chování, uvedeme je na příkladech přiměřených věku. Žáky seznámíme s citáty, které určitou hodnotu přibližují, zmíníme známé osobnosti, které se jí ve svém životě řídili. Danou hodnotu rovněž uplatňujeme ve školních i mimoškolních aktivitách¹⁶.

Co je to odpovědnost:

- Odpovědnost je starost o vlastní povinnosti.
- Odpovědnost je odpovídání za vlastní akce.
- Odpovědnost je skládání účtů.
- Odpovědnost je důvěryhodnost.

Příklady odpovědného chování

- Chodíš domů včas.
- Jíš zdravé jídlo, cvičíš, a dobře se o sebe staráš.
- Držíš sliby.

Kroky k odpovědnému rozhodnutí

- Urči si svůj cíl.
- Prozkoumej všechny možnosti a zjišťuj k nim informace.
- Napiš si argumenty pro a proti každé možné volby a promysli její následky.
- Rozhoduj se.

Tabulka č. 8 – Odpovědnost¹⁷

¹³ viz VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 101.

¹⁴ tamtéž, s. 102.

¹⁵ tamtéž, s. 103-104.

¹⁶ tamtéž, s. 104-105.

¹⁷ Volně viz *Momilani Library* [online]. 11-10-2010 [cit. 2011-03-30]. Responsibility. Dostupné z WWW: <http://www.k12.hi.us/~mkunimit/responsibility.htm>.

Vyjasňování hodnot vychází z humanistické psychologie. Stěžejní je pro ně publikace Rathse, Harmina a Simona *Values and teaching: Working with Values in the Classroom*, která tento pojem zavádí a přináší jeho jednotlivé strategie. V češtině je dostupná práce Simona, Howa a Kirschenbauma *Vyjasňování hodnot*, jež vede žáky k vytváření vlastního hodnotového systému. Využívá k tomu skupinové diskuse, řešení hypotetických nebo reálných dilemat, sebeanalyzující deníkové záznamy a individuální i skupinovou práci¹⁸.

<p>Žákům jsou předloženy následující modelové situace, v nichž se hlavní aktér chová nesprávně.</p> <p>Žebříček nuceného výběru:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Malý chlapec chce rozzlobit nevrlou sousedku. Naplní láhev od mléka močí a otevřenou ji opře o sousedčiny dveře. Potom zazvoní a uteče. Když sousedka otevře dveře, moč se rozlije po velkém koberci. (Aprílový žert) 2. Nevrlá sousedka se snaží naštvat vtípálka. Připravila si jablko, do něhož zabodla hřebík, a chce ho dát chlapci, který ji zničil koberec. (Nevrlá sousedka) 3. Student vysoké školy prodává na místní střední škole marihuanu, aby si vydělal na studium. (Prodáváč marihuany) 4. Žák druhého stupně základní školy ohrožuje nožem mladší žáky a nutí je, aby mu platil peníze za to, že je ochraňuje. (Zastrašování) 5. Trenér dorostenecké ligy učí své svěřence, jak podvádět, aby si toho rozhodčí nevšiml. (Trenér) <p>Úkolem žáků je seřadit nesprávná jednání od nejméně závažného k nejzávažnějšímu. Každý jedinec si nejprve vytvoří své pořadí a potom se ve své skupince snaží o správnosti svého pořadí přesvědčit spolužáky. Nakonec každá skupina prezentuje pořadí, na němž se shodla, a odůvodní ho. Právě v takových diskuzích se otevírá prostor k nenásilnému a přirozenému rozvoji mravního vědomí žáků.</p>
--

Tabulka č. 9 – Příklad vyjasňování hodnot¹⁹

5.2.3 Výchova charakteru

Výchova charakteru v sobě v různé míře zahrnuje i výchovu k hodnotám, k morálce, k občanství a k demokracii. Vztahuje se k utváření mravních a charakterových vlastností osobnosti, k formování postojů, hodnot, světového názoru a projevů chování. Příkladem výchovy charakteru je Child Development Project, který byl realizován v Kalifornii a opíral se o pět složek: kooperativní učení, využití dětské literatury k rozvoji empatie a porozumění druhým, poskytnutí příkladů prosociálního chování, zapojení studentů do aktivit zaměřených na pomoc mladším spolužákům a vrstevníkům a posílení morálního úsudku a sebekontroly studentů. Po skončení projektu studenti projevovali spontánněji vzájemnou pomoc, podporu a spolupráci, vykazovali větší zájem o ostatní, dovedli lépe řešit sociální problémy a více rozuměli demokratickým hodnotám²⁰.

¹⁸ viz VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 105-106.

¹⁹ Převzato z viz VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 107.

²⁰ viz tamtéž, s. 111-112.

První program výchovy charakteru vytvořil Thomas Lickona, který sestavil jedenáct principů účinné výchovy charakteru²¹:

1. Stojí na rozvíjení klíčových etických hodnot jako základů dobrého charakteru. Opírá se o tyto hodnoty – péče o druhé, čestnost, slušnost, poctivost, odpovědnost a respekt k sobě i k druhým, očekává jejich přijetí na úrovni jednotlivých osob i celé komunity.
2. Je chápána komplexně ve třech složkách – myšlení, cítění a chování. Usiluje o rovnoměrný rozvoj poznávací, emocionální a volní složky osobnosti.
3. Využívá komplexní, cílený a aktivní přístup k rozvoji charakteru žáků. Využívá k němu všech událostí školního života.
4. Vytváří ze školy komunitu, která pečuje o své žáky. Buduje společenství, jež nabízí svým členům pečující a pomáhající vazby.
5. Poskytuje žákům dostatek příležitostí k morálnímu chování. Převažuje učení prostřednictvím aktivních činností.
6. Opírá se o smysluplné a podněcující kurikulum, respektující všechny žáky. Vychází z kooperativního učení, problémového a projektového vyučování.
7. Podporuje rozvoj vnitřní motivace žáků. Učitelé poskytují žákům přiměřené uznání za prosociální jednání.
8. Aktivizuje personál školy jako učící se morální komunitu. Všichni jsou vtaženi do procesu utváření charakteru žáků.
9. Je promyšleně organizována a řízena, je podporována vedením školy, je základní součástí dlouhodobé koncepce. Vedení školy se v této oblasti významně angažuje a vytváří vhodné podmínky.
10. Aktivizuje rodiče žáků a širší komunitu jako partnery. Úzce spolupracuje s rodiči a oslovuje širší veřejnost.
11. Je hodnocena na úrovni školy jako celku, na úrovni učitelů a na úrovni žáků. Posuzuje úroveň rozvoje na všech těchto rovinách.

Berkowitz provedl rozsáhlou analýzu jednotlivých programů podpory charakteru. Zjistil, že vedly ke zlepšení školního prospěchu, k častějšímu výskytu prosociálního jednání, k upevnění vazby ke škole, k posílení schopnosti řešit konflikty, k rozvoji odpovědnosti, sebekontroly a sociálních dovedností žáků. Omezily absenci žáků, kázeňské přestupky, výskyt problémů s chováním a školní úzkosti²².

²¹ viz VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 112-117.

²² tamtéž, s. 118.

5.2.4 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova (OSV) je tzv. průřezovým tématem rámcových vzdělávacích programů. Má tedy prostupovat celou školní výukou napříč předměty. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje jedenáct tematických okruhů osobnostní a sociální výchovy²³:

Osobnostní rozvoj

1. Rozvoj schopností poznávání
2. Sebepoznání a sebepojetí
3. Seberegulace a sebeorganizace
4. Psychohygiena
5. Kreativita

Sociální rozvoj

6. Poznávání lidí
7. Mezilidské vztahy
8. Komunikace
9. Kooperace a kompetice

Morální rozvoj

10. Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
11. Hodnoty, postoje, praktická etika

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia vymezuje pět tematických okruhů²⁴:

1. Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti
2. Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů
3. Sociální komunikace
4. Morálka všedního dne
5. Spolupráce a soutěž

Hlavním cílem osobnostní a sociální výchovy je rozvíjet praktické životní dovednosti. Je praktická, žáci se tedy učí přímým tréninkem dovedností a reflexí prožitých zkušeností. Je propojená se životem, jednotlivá témata jsou vztahována k vlastní osobnosti, zkušenosti, k vlastním potřebám, je vnímán jejich smysl a užitečnost pro život člověka. Je provázející, žáci objevují a formulují vhodné a užitečné formy chování sami na základě svých přímých

²³ viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 90-93.

²⁴ viz *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 66-69.

zkušeností, učitel k tomu vytváří prostor. Je zacílená, směřuje k přesným a konkrétním výchovným cílům. Cíle jsou oporou pro učitele, ale také vytvářejí rámec pro žáky. Krátkodobé cíle se zaměřují na trénink konkrétních dovedností, dlouhodobé na změnu v jednání nebo v postojích žáků²⁵.

Témata osobnostní a sociální výchovy mohou být zprostředkována čtyřmi základními cestami – způsobem, jakým s žáky běžně komunikujeme a jednáme, způsobem, jakým využíváme aktuálně vzniklé situace, začleněním do jiného vyučovacího předmětu nebo prostřednictvím realizace v samostatných časových blocích. Plánování práce s těmito tématy začíná vždy formulací konkrétního cíle, po němž následuje volba metod. Po zadané instrukci je sledována akce, probíhá její reflexe a evaluace toho, na kolik se daný cíl podařilo naplnit²⁶.

Lekce osobnostní a sociální výchovy se může zaměřovat kupříkladu na to, jak se odpovědně rozhodovat. Její koncept pak vypadá třeba takto:

<p>Cíle lekce: Žák vlastními slovy zdůvodní, v čem pro něj může být užitečné se odpovědně rozhodovat. Žák vyjmenuje alespoň pět kritérií, podle kterých se tak může rozhodovat. Žák předvede zohlednění těchto kritérií při rozhodování v modelové situaci. Žák uvede výhody a nevýhody jednotlivých variant rozhodnutí. Žák se zachová odpovědně v eticky náročné situaci všedního dne.</p>
<p>Praktická teorie: Seznámení s procesem rozhodování, se svobodou a odpovědností jedince, se stupni morálního usuzování.</p>
<p>Postup: Zcitlivění pomocí příběhu. Společné naladění se na téma rozhodování. Mapování prekonceptů žáků, týkajících se rozhodování. Zařazení aktivit zaměřených na rozhodování v každodenních eticky náročných situacích. Společná diskuse nad morálními dilematy. Reflexe přesahu do reálného života. Evaluace zaměřená na vyhodnocení naplnění cílů.</p>
<p>Příklad eticky náročné situace všedního dne: Přistihl jsi hlavního vedoucího dětského tábora, jak čte korespondenci dětí připravenou k odeslání. Své jednání se nesnažil nijak zakrývat a naopak se tě pokusil do celé situace zasvětit. Vysvětlil ti důvody, které ho k tomuto jednání vedou. Jako hlavní označil snahu zjistit, zda a jak jsou děti na táboře spokojeny. Na jednom z pohledů stálo: „Odvezte mě odsud, jídlo je hnusný, všechno tu smrdí a vedoucí nás nenechají vyspat.“ Odesílatelem byl desetiletý chlapec. Hlavní vedoucí trval na tom, že tento pohled neodešleš, protože nechce, aby se rodiče o své dítě zbytečně a bezdůvodně báli. Co uděláš?</p>
<p>Možné otázky do reflexe: Ve kterých situacích je nutné se rozhodovat odpovědně? Co budete zvažovat při svém jednání a rozhodování v eticky náročných situacích? Změnil se váš pohled na odpovědné rozhodování? Jak?</p>

Tabulka č. 10 – Koncept lekce zaměřené na odpovědné rozhodování²⁷

²⁵ viz SRB, Vladimír, et al. *Jak na osobnostní a sociální výchovu? : výchozí příručka k metodikám OSV*, s. 8-12.

²⁶ tamtéž, s. 13-19.

²⁷ volně viz PEKÁRKOVÁ, Anna. *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky : tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika.*

5.2.5 Výchova ke zdraví

Program podpory zdraví vychází z interakčního pojetí zdraví, vnímá tak propojenost zdraví jedince se zdravím komunity a zdravím celého světa. Mezi jeho dva stěžejní principy patří respekt k potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa a rozvíjení komunikace a spolupráce. Vychází ze tří pilířů. Prvním je pohoda prostředí, která se pojí s pohodou prostředí věcného, sociálního a organizačního. Druhým zdravé učení, které je smysluplné, nabízí možnost výběru, spoluúčast a spolupráci a motivující hodnocení. Třetím otevřené partnerství, v němž škola představuje model demokratického společenství a vytváří kulturní a vzdělávací středisko obce²⁸.

	Tradiční zdravotní výchova	Škola podporující zdraví
1.	Uvažuje o zdravotní výchově pouze v rozměrech omezených na třídu.	Zaujímá širší pohled zahrnující všechny aspekty života školy a jejích vztahů ke komunitě, např. aspekt rozvoje školy jako pečující komunity.
2.	Zdůrazňuje osobní hygienu a tělesné zdraví a přehlíží širší aspekty zdraví.	Je založena na modelu zdraví, který zahrnuje interakci aspektů tělesných, duševních, sociálních a životního prostředí.
3.	Soustřeďuje se na zdravotní doporučení a osvojování faktů.	Zaměřuje se na aktivní spoluúčast žáků na širokém okruhu metod rozvíjejících žákovské dovednosti.
4.	Postupuje koherentní, koordinovaný přístup, který bere v úvahu jiné vlivy na žáka.	Bere do úvahy širší rozsah vlivů na zdraví žáků a pokouší se v souvislosti s nimi brát do úvahy dosavadní přesvědčení, hodnoty a postoje žáků.
5.	Reaguje zpravidla na řadu identifikovaných problémů nebo krizí na individuální bázi.	Akceptuje, že mnohé podstatné dovednosti a postupy jsou společné všem zdravotním problémům a že by mohly být předem plánovány jako součást osnov.
6.	Bere v omezené míře v úvahu psychosociální faktory a vztahy související se zdravotním chováním.	Pohlíží na vývoj pozitivního sebepojetí a rozvoj jedinců přejímajících rostoucí kontrolu nad svými životy jako na jeden z ústředních bodů podpory zdraví.
7.	Uznává význam školy a jejího prostředí pouze v omezené míře.	Uznává význam fyzického prostředí školy ve smyslu estetickém a také jeho přímé fyziologické dopady na žáky a sbor.
8.	Neposuzuje zdraví a pohodu v pedagogickém sboru ve škole.	Pohlíží na podporu zdraví v pedagogickém sboru jako na relevantní problém, uznává příkladnou roli pedagogického sboru.
9.	Nezahrnuje aktivitu rodičů do tvorby programu výchovy ke zdraví.	Považuje podporu rodičů a spolupráci s nimi za ústřední bod činnosti školy podporující zdraví.
10.	Hodnotí roli školní zdravotní služby čistě v termínech zdravotnického záchytu a prevence nemocí.	Pohlíží na školní zdravotní službu z širší perspektivy, která zahrnuje záchyt a prevenci nemocí, ale také se aktivně pokouší integrovat tyto služby do kurikula výchovy ke zdraví a pomáhá žákům v tom, aby se stali uvědomělými uživateli zdravotních služeb.

Tabulka č. 11 – Srovnání tradiční zdravotní výchovy s činností školy podporující zdraví²⁹

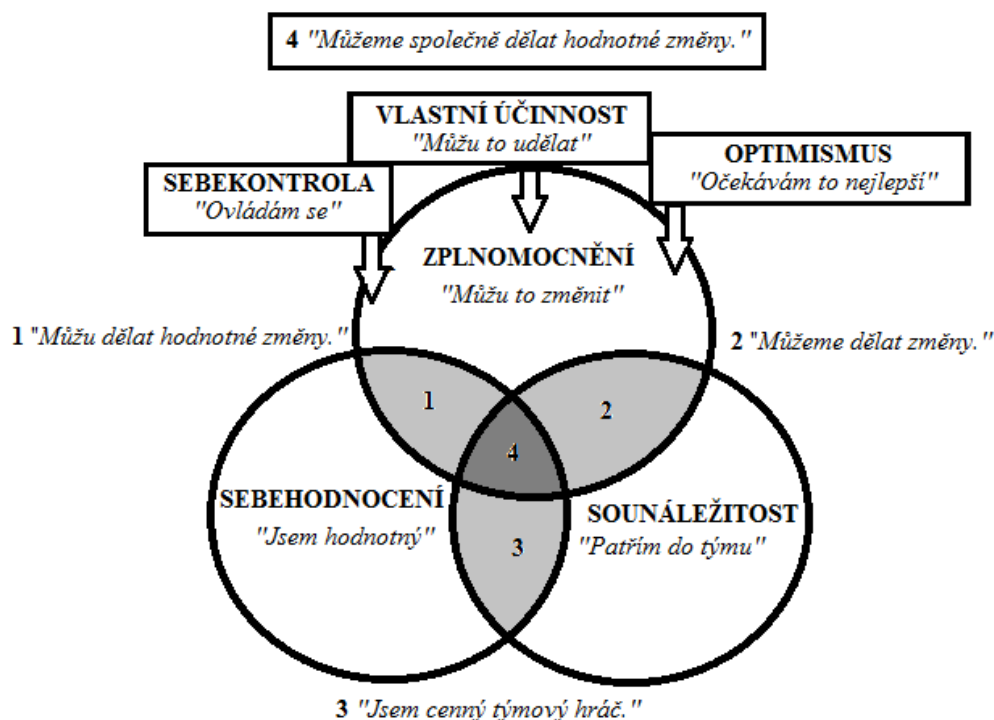
V rámcových vzdělávacích programech není výchova ke zdraví takto komplexně pojata. Zaměřuje se na základní poznání o člověku v souvislosti s preventivní ochranou jeho zdraví, proto se jeví jako velmi účelné propojování této oblasti s osobnostní a sociální výchovou.

²⁸ viz Program podpory zdraví ve škole : rukověť projektu Zdravá škola.

²⁹ Převzato z Program podpory zdraví ve škole : rukověť projektu Zdravá škola, s. 32.

5.2.6 Environmentální výchova

Environmentální výchova vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí. Usiluje o posílení jeho odpovědnosti ve vztahu k udržitelnému rozvoji společnosti. Cenné informace přitom čerpá z environmentální psychologie³⁰. V té se ukazuje, že lidé potřebují pozitivní vizi budoucnosti k tomu, aby se aktivně podíleli na řešení environmentálních problémů. Umožňuje jim soustředit energii na dosahování vlastních cílů místo na obranu proti negativním pocitům. Důležité zásady jsou: postupovat po malých krocích při práci na velkých problémech a myslet globálně a jednat lokálně. Lidé si obecně dělají větší starosti s globálními záležitostmi, zatímco místní problémy neberou příliš na vědomí. Zažívají tak často pocity bezmoci. Proto je důležité zařazovat do hodin environmentální výchovy seznamování žáků s místní problematikou, poukazovat na to, čím konkrétně mohou přispět, co konkrétního mohou udělat. Klíčové je posilování sebekontroly. To lze činit šesti kroky: definováním problému, učiněním veřejného závazku, pozorováním svého stávajícího chování, kontrolováním stimulů, formulací smlouvy a prověřením svého změněného chování³¹. Geller navrhl schéma, které představuje součinnost jednotlivých aspektů vedoucích k odpovědnému jednání v této oblasti:



Obrázek č. 3 – Osobnostní aspekty podporující pohotovost aktivně se zajímat a jednat³²

³⁰ viz GARDNER, Gerald T.; STERN, Paul C. *Environmental Problems and Human Behavior*; WINTEROVÁ, Deborah Du Nann; KOGEROVÁ, Susan M. *Psychologie environmentálních problémů*.

³¹ viz WINTEROVÁ, Deborah Du Nann; KOGEROVÁ, Susan M. *Psychologie environmentálních problémů*, s. 125.

³² viz GELLER, E. Scott. Integrating Behaviorism and Humanism for Environmental Protection. *Journal of Social Issues*. 1995, Vol. 51, No. 4, s. 186.

5.2.7 Výchova demokratického občana

Průřezové téma Výchova demokratického občana má mezioborový charakter. Představuje syntézu hodnot spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti. Zaměřuje se na rozvoj kritického myšlení, na znalost vlastních práv a povinností, na porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů³³.

Klíčové je, aby sama škola byla modelem demokratické společnosti a umožňovala žákům zapojovat se do školního dění a spolurozhodovat o záležitostech, které se jich týkají. Berman navrhl následující model, který zahrnuje jednotlivé oblasti, jež mají vliv na angažovanost jedince ve škole.



Obrázek č. 4 – Model angažovanosti ve světě³⁴

V českém prostředí je zajímavým pokusem o přiblížení odpovědnosti žákům učebnice pro 5. a 6. ročník základní školy *Základy demokracie – odpovědnost*³⁵. Zaměřuje se na čtyři oblasti: Jaký význam má odpovědnost? Jaké mohou být důsledky přijetí odpovědnosti? Jak se rozhodnout, kterou odpovědnost přijmeme? Kdo nese odpovědnost za to, co se stalo? Tyto okruhy přibližuje poutavou formou prostřednictvím příběhů a jednotlivých cvičení. Další strana jedno z nich ukazuje.

³³ viz *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 93.

³⁴ Převzato z BERMAN, Sheldon. Educating for Social Responsibility. Educational Leadership. November 1990, Vol. 48, No. 3, s. 77.

³⁵ viz VÁLKOVÁ, Jana, et al. *Základy demokracie - odpovědnost : učebnice pro 5.-6. ročník základní školy*.

Koťátka

V domě, kde Alenka bydlí s rodiči, žije i její spolužák Vašek. Minulý rok v zimě šli spolu s Monikou ze školy. Když došli k domu, kde Alenka s Vaškem bydlí, hodili tašky za dveře a bavili se venku. Z velkého kontejneru na odpad, který stojí před domem, přitom slyšeli divné zvuky. Monika si v první chvíli myslela, že dovnitř někdo dal malé dítě, a chtěla volat policii. Vašek odsunul víko a vyhrabal dvě koťata. Byla hubená, měla splepené chlupy a třásla se zimou. Jedno bylo mourovaté a jedno černé.

Vašek a Monika vzali koťata do kotelny do sklepa, kde bylo teplo. Alenka zaběhla nahoru do bytu a přinesla krabici od bot, kterou vystlala hadrem. Koťata se nepřestávala třást a pištět. Uklidnila se, až když si je děti daly pod kabát. Monika si vzala černé kotě a Alenka mourovaté.

Monika řekla: „Jestli ho přinesu domů, naši mě s ním vyhodí, nechtěli mi dovolit ani želvu.“

Vašek si domů kotě také vzít nemohl, protože mají doma psa Hasana. „Je to sice jen malý knírač,“ řekl, „ale s kočkou by se nesnesl. Knírači byli šlechtění na chytání krys a o kotěti by si určitě myslel, že je krysa. Hasan si to myslí i o jezevčíkovi paní Vaňkové.“

Monika navrhla, aby koťata odnesli do útulku pro opuštěná zvířata. „A co tam s nimi udělají?“ ptala se Alenka. „Nedají je utratit?“ „Počkají tam, až si pro ně jejich pán přijde,“ řekl Vašek.

„Ten si pro ně přijde těžko, když je hodil do popelnice,“ řekla Monika. „Podle mě se tam nemohly samy dostat, víko bylo zavřené.“

Mourovaté kotě začalo Alence olizovat prst. „Já zkusím naše přemluvit, abych si tohle mohla nechat. Ale dvě koťata, to by bylo moc.“

Monika, Alenka a Vašek se domluvili, že druhé kotě dají do útulku pro opuštěná zvířata a pokusí se někoho ze třídy přemluvit, aby si ho vzal domů.

Obrázek č. 5 – Příklad příběhu z učebnice *Základy demokracie – odpovědnost*³⁶

Následují otázky: *Kdo měl za koťata odpovědnost po jejich narození? Co měl pro koťata udělat? Splnil tyto povinnosti? Kde se vzala jeho odpovědnost ke koťatům? Byl podle vás majitel koťat potrestán za to, že je odhodil do popelnice? Zachovaly se děti, které koťata našly, zodpovědně? Proč? Myslíte si, že se dětem dostalo nějaké odměny? Jaké?*³⁷

³⁶ Převzato z viz VÁLKOVÁ, Jana, et al. *Základy demokracie - odpovědnost : učebnice pro 5.-6. ročník základní školy*, s. 30-31.

³⁷ viz tamtéž, s. 31-32.

5.2.8 TPSR – Učení osobní a společenské odpovědnosti

Autorem tohoto pojetí, které se zaměřuje na podporu osobní a společenské odpovědnosti v hodinách tělesné výchovy, je Donald Hellison³⁸. Zkratka TPSR obsahuje slova *Teaching Personal and Social Responsibility*. Tato koncepce zatím není v České republice realizována, opírají se o ni jednotlivé školy ve Spojených státech amerických a na Novém Zélandu.

Jejím cílem je, aby se žáci stali více odpovědnými a učili se přebírat odpovědnost v tělesné výchově i mimo ni. Jedinec je v tomto pojetí osobně odpovědný tehdy, když si přeje zkoušet a zažívat nové věci, když se o sebe dokáže sám postarat a když usiluje o cíle, které vedou k vlastní duševní pohodě. Jedinec je společensky odpovědný, pokud respektuje práva a pocity druhých, je citlivý a odpovědný k duševní pohodě druhých. Její dílčí cíle jsou:

žáci respektují práva a pocity druhých
<ul style="list-style-type: none"> - žáci se dokážou ovládnout - žáci respektují právo každého být přijímaný - žáci respektují právo každého na pokojné řešení konfliktů
žáci se podílejí na činnostech a projevují úsilí
<ul style="list-style-type: none"> - žáci projevují snahu - žáci zkoušejí nové věci - žáci objevují vlastní definici úspěchu
žáci jsou sebeřízení
<ul style="list-style-type: none"> - žáci projevují nezávislost na úkolu - žáci rozvíjejí vlastní osobní plán, starají se o něj a vyhodnocují jej - žáci vyvažují své současné a budoucí potřeby - žáci se nevzdávají, když se objeví překážky
žáci jsou citliví k duševní pohodě druhých, starají se
<ul style="list-style-type: none"> - žáci rozvíjejí své interpersonální dovednosti - žáci se stávají citlivými a soucitnými - žáci přispívají k rozvoji komunity - žáci pomáhají druhým bez nároku na odměnu
žáci používají dovednosti, které se naučí v tělesné výchově, i ve svém běžném životě

Tabulka č. 12 – Dílčí cíle TPSR³⁹

Tato koncepce vymezuje jednotlivé úrovně odpovědnosti:

Úroveň 0 – Neodpovědnost	Úroveň 1 – Sebeovládání (respekt)
tělocvik – postrkuje ostatní, ukazuje na ně třída – mluví s kamarády, když učitel zadává úkoly hřiště – nadává ostatním doma – svaluje vinu na sourozence	tělocvik – cvičí, ale ne celou dobu třída – čeká na vhodný čas, než začne mluvit hřiště – postává a sleduje ostatní, jak si hrají doma – neuhodí sourozence, ani když je naštvaný
Úroveň 2 – Participace	Úroveň 3 – Odpovědnost za sebe sama
tělocvik – zkouší nové věci, aniž by si stěžoval třída – naslouchá a dělá domácí úkoly hřiště – hraje si s ostatními doma – pomáhá s úklidem	tělocvik – učí se nové věci i mimo hodiny tělocviku třída – dělá projekt, který od něj není vyžadován hřiště – během přestávky vrací vybavení doma – uklízí pokoj bez vyžádání
Úroveň 4 – Stará se o druhé	
tělocvik – rád pracuje s kýmkoli ze třídy třída – pomáhá spolužákům s matematikou	hřiště – navrhuje ostatním, aby si s ním hráli doma – pomáhá starat se o zvíře či o sourozence

Tabulka č. 13 – Přehled jednotlivých úrovní odpovědnosti⁴⁰

³⁸ viz HELLISON, Donald R. *Teaching Personal and Social Responsibility : Through Physical Activity*.

³⁹ Vytvořeno podle HELLISON, Donald R. *Teaching Personal and Social Responsibility*.

⁴⁰ Vytvořeno podle HELLISON, Donald R. *Teaching Personal and Social Responsibility*.

Hellison upozorňuje, že k tomu, aby se žáci naučili přijímat odpovědnost, jim musí být dána příležitost. Vlastní hodiny koncipuje tak, že na začátku připomene žákům jednotlivé úrovně odpovědnosti a na konci je v rámci reflexe nechá hodnotit, na jaké úrovni si připadají být. Zároveň žákům umožňuje rozhodovat se. Mohou mu pomoci s trénováním týmu, mohou si volit aktivitu, kterou chtějí dělat, a intenzitu, se kterou ji chtějí dělat, mohou společně vyjednat dohodu ohledně vzájemného respektování.

5. 3 Výchova a odpovědnost ve školní praxi

V této části budou představeny tři příklady vedení k odpovědnosti ze školní praxe, v různé délce trvání – od dlouhodobého projektu po jednorázovou intervenci.

5.3.1 Podpora odpovědnosti u studentek ošetrovatelství

Anna Krátká se ve své dizertační práci⁴¹ soustředila na dlouhodobý projekt podpory odpovědnosti u studentek ošetrovatelství prostřednictvím metakognitivních strategií. Sledovala vývoj šesti studentek po dobu čtyř let. Na začátku změřila úroveň jejich odpovědnosti pomocí samostatně zkonstruovaného dotazníku, tentýž dotazník použila po skončení projektu. Průběžně se studentkami o odpovědnosti hovořila, sledovala je při vykonávání praxí a učila je využívat různé metakognitivní strategie: domýšlení důsledků, analýzu vlastní práce, analýzu rizik, zvažování a zdůvodňování myšlenek a jednání druhých, motivaci k novým činnostem. Rozhovory doložily, že všechny studentky přemýšlely nad důsledky své práce, zpětně analyzovaly své pracovní dny, společně diskutovaly o problémech, se kterými se setkávaly, a učily se z chyb ostatních. Odpovědnost všech studentek byla po skočení projektu vyšší.

5.3.2 Podpora odpovědnosti za místo, kde žijeme

Místo pro život je program, který hledá cesty pro větší propojení lidí s místní krajinou. Jeho součástí je také program didaktický, který ověřuje možnosti, jak u dětí posílit vztah k místu, ve kterém vyrůstají. V rámci projektu byla realizována naučná stezka o nalezeném bronzovém pokladu. Děti se zapojovaly v celém procesu⁴²:

⁴¹ KRÁTKÁ, Anna. *Metakognitivní strategie jako prostředek rozvíjející odpovědnost u studentů ošetrovatelství v průběhu klinické praxe.*

⁴² viz *Místo pro život - environmentální prvek* [online]. 2010 [cit. 2011-04-30]. O programu. Dostupné z WWW: <<http://www.mistoprozivot.cz/o-programu>> .

Východiska
Na úpatí kopce Besídka u Nečíně našel v roce 1929 kameník svazek bronzových jehlic. Tento poklad i toto místo se staly námětem knížky spisovatele Eduarda Štorcha <i>Bronzový poklad</i> . Nález i celá událost byly postupně zapomenuty.
Průběh projektu
V dubnu roku 2010 se žáci místní šesté třídy vypravili na toto místo. Děti je nejprve vyčistily od starých pneumatik a suchých větví, vyřezaly náletové dřeviny a keře, vyhrabaly suchou trávu. Pak se rozdělily do malých skupin. Každá skupina dostala přístroj GPS, fotoaparát a nákresy nádob a nástrojů z doby bronzové. Děti měly prozkoumat okolí nálezů, vyhledat kameny, které tvarem připomínají předměty doby bronzové, označit jejich polohu přístrojem GPS, kameny vyfotografovat a udělat o nich zápisy. Dále měly vyhledat velké kameny s rovnými plochami, do kterých by se daly vytesávat texty a zaznamenat jejich polohu.
Při následujícím odpoledním vyučování se děti učily dekorovat téměř tři tisíce let staré předměty mladší doby bronzové – předměty tzv. knovízské kultury, která má rozšíření v blízkém i vzdálenějším okolí školy.
Další práce na naučné lokalitě probíhala v českém jazyce. Děti pracovaly s textem knížky <i>Bronzový poklad</i> , vyhledávaly úryvky vhodné pro vytesání do kamene.
Další fáze tvorby naučné stezky se odvíjela ve spolupráci s architekty. Obec v té době realizovala program na obnovu historických míst v okolí, děti tak sledovaly vznik architektonického návrhu. Architekti chtěli místo upravit tak, aby bylo atraktivní pro děti a aby informace bylo nutno částečně dešifrovat a vyhledávat. Stezka měla vznikat postupně tak, aby mohla být trvale obohacovaná, a to i samotnými dětmi. Architekti navrhli tzv. nečínské bronzové písmo, kterým byly do kamenů vytesávány naučné a literární texty.
Následně začaly práce na samotném místě. Pomohla těžká technika i žáci samotní. Chlapci navozili ploché kameny a usadili na ně tři dubové lavice, dívky místo vyčistily. Texty byly vytesány do kamenů, které děti označily na své první návštěvě místa.

Tabulka č. 14 – Ukázka projektu na podporu odpovědnosti za místo, kde žijeme⁴³

5.3.1 Podpora odpovědnosti ve výchovné situaci

Tato ukázka vychází ze situace, která má potenciál posílit odpovědnost.

Popis situace:
Jordi, 14 let, nepřilíží úspěšný ve škole. Často provokuje a ruší svým chováním. Jednou se během debaty ve školní kuchyni naštvál, vytáhl společně pečenou pizzu z trouby a hodil ji ven z okna. Učitel na něj zakřičel, že pokud neuklidí vzniklý nepořádek na školním dvoře, nebude moci jít sledovat fotbalový zápas, který se hrál druhého dne. Nejdřív Jordi odmítl cokoli udělat, ale když mu učitel opakovaně vyhrožoval, zvedl se a se zatnutými zuby začal uklízet zem, zatímco jeho spolužáci se na něj dívali z okna a posmívali se mu. Učitel cítil uspokojení, že úspěšně vyřešil situaci a odešel do své pracovny. O dvacet minut později za ním přišla s pláčem uklízečka a řekla mu, že jí Jordi plivl do tváře. Zpětně si učitel uvědomil, že ho Jordiho čin rozzlobil, a cítil, že musí v situaci okamžitě nějak zareagovat, jinak ztratí svou autoritu. Jordi s učitelem bojoval, nejdříve tak, že odmítl poslechnout. Poté se mu pomstil za ponížení, ne však přímo, ale přes uklízečku. Učitel se domníval, že použil metodu logických důsledků, ale Jordi tomu porozuměl jako ponížení před vrstevníky.
Jiná možná řešení:
V podobných situacích je prvotním výchovným cílem vyhnout se odplatě. Logické důsledky použité učitelem v průběhu boje o moc jsou žákem vnímány jako trest nebo ponížení. Přirozeným řešením by bylo, kdyby se k situaci postavila skupina, pro niž byla pizza pečená. Učitel může zprostředkovat vzájemnou diskusi: „Tak pizza je pryč. Co s tím teď kluci uděláte?“ nebo „Jordi vyhodil pizzu z okna. Co má podle vás teď udělat?“ Pokud bude Jordi vyzván k omluvě uklízečce, opět si může připadat k něčemu nucený. I v tomto případě mu mohou poradit vrstevníci, nebo si s ním může promluvit učitel v soukromí a zeptat se: „Jak by ti bylo, kdyby ti někdo plivl do tváře?“ ve snaze zvýšit jeho empatii.

Tabulka č. 15 – Řešení výchovné situace se zřetelem k odpovědnosti⁴⁴

⁴³ Zpracováno dle *Místo pro život - environmentální prvek* [online]. 2010 [cit. 2011-04-30]. Naučná stezka - Bronzový poklad. Dostupné z WWW: <<http://www.mistoprozivot.cz/skoly/zs-necin/proud/naucna-stezka-bronzovy-poklad>>.

⁴⁴ viz OBERST, Ursula. Educating for Social Responsibility. *The Journal of Individual Psychology*. Winter 2009, Vol. 65, No. 4, s. 406-407.

5. 4 Shrnutí

Různé strategické dokumenty hovoří o úloze výchovy v přípravě člověka na odpovědný život. Výchova k odpovědnosti má být nedílnou součástí školního i mimoškolního vzdělávání. V této kapitole byly představeny jednotlivé výchovné koncepce, které ji zahrnují. Moderní pojetí mravní výchovy se zaměřuje na vytváření pozitivních kvalit osobnosti. K hodnotám mohou být žáci vedeni nepřímo prostřednictvím organizace výuky nebo přímo prostřednictvím začlenění hodnot jako předmětu výuky. Výchova charakteru se vztahuje k utváření mravních vlastností osobnosti, k formování postojů, hodnot, světového názoru a projevů chování. V osobnostní a sociální výchově je odpovědnost součástí morálního rozvoje. Program podpory zdraví respektuje potřeby jednotlivce v celku společnosti a rozvíjí komunikaci a spolupráci. Environmentální výchova usiluje o posílení odpovědnosti člověka ve vztahu k udržitelnému rozvoji společnosti. Základní možností výchovy demokratického občana je uspořádat školu jako demokratické společenství, které umožňuje žákům spolupodílet se na důležitých rozhodnutích. Existuje projekt zaměřený na podporu odpovědnosti v hodinách tělesné výchovy, jenž vede žáky od neodpovědnosti ke starání se o sebe i o druhé. Odpovědnost lze posílit jednorázovou intervencí, především je však rozvíjena cílenými a kontinuálními výchovnými programy.

ZÁVĚR

Odpovědnost byla v této práci vymezena jako pohotovost reagovat na nároky života, která se pojí s vědomím cíle, se samostatnou volbou jednání na základě rozhodování a s připraveností čelit následkům vlastních činů. Vzhledem k prvotnímu použití pojmu odpovědnost ve filosofii, není zřejmé, jaká je přesná povaha této pohotovosti, zda se jedná o charakteristiku osobnosti nebo o hodnotu. Toto vymezení je však úlohou psychologie, která o odpovědnost projevuje stále větší zájem.

V posttotalitních společnostech je rozvoj odpovědnosti jedinců klíčovým faktorem zajišťujícím podporu demokracie. Dnešní doba klade na člověka ve vztahu k odpovědnosti velké nároky, neexistují totiž předem daná doporučení, o něž by se mohl v měnící se společnosti opřít, podle nichž by se mohl rozhodovat a na něž by se mohl odvolávat. Rozhoduje se sám a sám také čelí odpovědnosti. Ta není pouhým společenským požadavkem, nýbrž nezbytnou podmínkou životního úspěchu a životní spokojenosti. Odpovědnost znamená angažovanost, opak lhostejnosti, a zájem o druhé, opak sobeckosti.

Úlohou výchovy k odpovědnosti je podporovat autonomii jedince, vést jej k porozumění svému rozhodovacímu procesu, umožňovat mu seberealizaci a sebetranscendenci, připravovat jej na zvládání důsledku svých činů. Přijetí odpovědnosti již není pouhou otázkou adolescence, stává se celoživotní výzvou. Proto se jeví jako podnětné více se zaměřit na její rozvoj v rámci modelu selekce – optimalizace – kompenzace. Aby člověk zdárně prospíval vlastním životem, je nezbytné, aby měl osvojený dostatečně široký repertoár chování, aby získával nové kompetence a aby byl schopen zvládat rozmanitost výsledků, které svým jednáním způsobuje. Je tedy třeba, aby výchova na všech svých úrovních připravovala jedince na život, aby mu otevírala více možností k reagování, aby jej zplnomocňovala, aby jej vedla k vědomí hodnoty sebe i druhých. Klíčovým úkolem je podpořit jedince k tomu, aby se stal aktérem vlastního života a svým myšlením, cítěním a jednáním ho aktivně ovlivňoval. Rovněž je nezbytné posilovat jedincovu odolnost, prostřednictvím zprostředkování náhledu na životní situace jako na srozumitelné, smysluplné a zvládnutelné.

V raném dětství je důležité dětem předávat základní návyky a vytvářet povědomí o globálních problémech, v pozdějším věku především podporovat směřování každého jedince k seberealizaci a k sebetranscendenci, k vlastnímu směřování k dosažení duševní pohody a k respektování tohoto směřování u druhých.

Pokud je odpovědnost břemeno, můžeme si ji představit jako baňoh, do kterého se zajisté vyplatí přikládat postupně, tak aby si jedinec na jeho tíhu zvykl a časem se mu dokonce stala radostí, protože je nejen spojena s tíží, ale i s povznesením se. Zimbardo si kdysi posteskl, že se dnes málo mluví o hrdinech. Bob Dylan říká, že hrdina je ten, kdo rozumí odpovědnosti, která se pojí se svobodou.

Tato práce byla syntetizující a tedy do značné míry redukující. Zajisté nepostihla všechny aspekty odpovědnosti. Představuje však úvod, o který se dá dále opřít, například při realizaci vlastního modelu odpovědnosti a jeho empirickém ověřování. To však nebylo záměrem této práce, ta usilovala o otevření této problematiky v co nejširší komplexnosti tak, aby na ni bylo možné navázat a dále ji rozvíjet.

LITERATURA

- ADORNO, Theodor W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1970. Erziehung nach Auschwitz, s. 92–109. ISBN 3-518-36511-8.
- ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. 292 s. ISBN 80-7113-111-3.
- ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha : P. Rezek, 1996. 493 s. ISBN 80-901796-7-3.
- BANKS, William P.; POCKETT, Susan. Benjamin Libet's Work on the Neuroscience of Free Will. In *The Blackwell Companion to Consciousness*. Malden : Blackwell, 2007. s. 657-670. ISBN 978-1-4051-6000-1.
- BAUMAN, Zygmunt. *Svoboda*. Praha : Argo, 2003. 126 s. ISBN 80-7203-432-4.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tekuté časy : život ve věku nejistoty*. Praha : Academia, 2008. 109 s. ISBN 978-80-200-1656-0.
- BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995. 165 s. ISBN 80-85850-12-5.
- BĚLIČ, Jaromír; KAMIŠ, Adolf; KUČERA, Karel. *Malý staročeský slovník*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 707 s.
- BERMAN, Sheldon. Educating for Social Responsibility. *Educational Leadership*. November 1990, Vol. 48, No. 3, s. 75-80.
- Bible : Písmo svaté Starého a Nového zákona*. Praha : Česká biblická společnost, 1998. 863, 287 s. ISBN 80-85810-19-0.
- CANFIELD, Jack. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha : Portál, 1998. 384 s. ISBN 80-7178-194-0.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. Olomouc : Votobia, 2004. 427 s. ISBN 80-7220-195-6.
- CAVE, Ronald G.; O'MALLEY, Raymond. *Education for Personal Responsibility*. London : Ward Lock, 1967. 77 s.
- CLOUD, Henry; TOWNSEND, John. *To není moje chyba : Jak se vyrovnat se selháním*. Praha : Návrat domů, 2008. 173 s. ISBN 978-80-7255-183-5.
- ČERNÝ, Karel. *Vzdělanostní společnost po česku? : rozhovory o životě a škole pro 21. století*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2009. 213 s. ISBN 978-80-7106-582-1.
- Český národní korpus - SYN2010*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.korpus.cz>>.

- DAHL, Robert. *O demokracii : průvodce pro občany*. Praha : Portál, 2001. 191 s. ISBN 80-7178-422-2.
- DALRYMPLE, Theodore. *Život na dně : světový názor, který vytváří spodinu společnosti*. Praha : Academia, 2005. 266 s. ISBN 80-200-1337-7.
- DECI, Edward L.; NEZLEK, John B.; SHEINMAN, Louise. Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*. January 1981, Vol. 40, No. 1, s. 1-10.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The Support of Autonomy and The Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987, Vol. 53, No. 6, s. 1024-1037.
- DELORS, Jacques, et al. *Learning : The Treasure Within*. [s.l.] : UNESCO, 1996. 46 s. Dostupné z WWW: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>.
- DINKMEYER, Don; MCKAY, Gary D. *STEP : Efektivní výchova krok za krokem*. Praha : Portál, 1996. 144 s. ISBN 80-85282-92-5.
- DOHERTY, William J. *Kdo koho vychovává?*. Praha : Návrat domů, 2006. 132 s. ISBN 80-7255-138-8.
- DOWNING, Skip. *On Course : Strategies for Creating Success in College and in Life*. Boston : Wadsworth, 2011. Accepting Personal Responsibility, s. 29-57. ISBN 978-1-4390-8217-1.
- ELLIS, Sonja J. Young People and Political Action : Who is taking Responsibility for Positive Social Change?. *Journal of Youth Studies*. March 2004, Vol. 7, No. 1, s. 89–102.
- ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha : Argo, 2002. Osm věků člověka, s. 225-250. ISBN 80-7203-380-8.
- FISCHER, John Martin. Introduction : Responsibility and Freedom. In *Moral Responsibility*. Ithaca : Cornell University Press, 1986. s. 9-61. ISBN 0-8014-9341-2.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi : příručka pro učitele*. Praha : Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- FROMM, Erich. *Strach ze svobody*. Praha : Naše vojsko, 1993. 158 s. ISBN 80-206-0290-9.
- GARDNER, Gerald T.; STERN, Paul C. *Environmental Problems and Human Behavior*. New York : Allyn & Bacon, 1995. Educational Interventions: Changing Attitudes and Providing Information , s. 71-94. ISBN 978-0205156054.

- GELLER, E. Scott. Integrating Behaviorism and Humanism for Environmental Protection. *Journal of Social Issues*. 1995, Vol. 51, No. 4, s. 179-195.
- GORDON, Thomas. *Parent Effectiveness Training : The Proven Program for Raising Responsible Children*. New York : Three Rivers Press, 2000. 365 s. ISBN 0-609-80693-9.
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAVRÁNEK, Bohuslav, et al. *Slovník spisovného jazyka českého : M-O*. Praha : Academia, 1989. 637 s.
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-154-1.
- HELLISON, Donald R. *Teaching Personal and Social Responsibility : Through Physical Activity*. Champaign : Human Kinetics, 2010. 224 s. ISBN 978-0-7360-9470-2.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HROMÁTKA, Jaroslav. *Psychologie odpovědnosti : pokus o analýzu osobnostních determinant odpovědného a neodpovědného chování*. Praha : Naše vojsko, 1970. 175 s.
- HUDEČEK, Theodor. Osobnost budoucnosti alebo budoucnost' osobnosti v diele Heidi a Alvina Tofflerovcov. In *Mládež a hodnoty : výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. Jiří Pospíšil, Marcela Roubalová (eds.). Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 235. ISBN 978-80-244-2142-1.
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti : přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha : Grada, 2011. 251 s. ISBN 978-80-247-3380-7.
- IWANAGA, Makoto; YOKOYAMA, Hiroshi; SEIWA, Hidetoshi. Effects of Personal Responsibility and Latitude for Type A and B Individuals on Psychological and Physiological Stress Responses. *International Journal Of Behavioral Medicine*. 2000, 7, 3, s. 204–215.
- JELÍNKOVÁ, Jana. *Vliv sebepojetí a morálního usuzování na percepci odpovědnosti u adolescentů*. Brno, 2002. 97 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta.
- JONAS, Hans. *Princip odpovědnosti : pokus o etiku pro technologickou civilizaci*. Praha : OIKOYMENH, 1997. 318 s. ISBN 80-86005-06-2.

- KATRŇÁK, Tomáš. Proměny české rodiny v 90. letech. In *Utváření a vývoj osobnosti : psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Vladimír Smékal, Petr Macek (eds.). Brno : Barrister & Principal, 2002. s. 227-246. ISBN 80-85947-83-8.
- KATUNINEC, Milan. *Hodnotová demokracie a občianska zodpovednosť*. Trnava : Dobrá kniha, 2007. 108 s. ISBN 978-80-7141-582-4.
- KLICPEROVÁ-BAKER, Martina, et al. *Demokratická kultura v České republice : občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*. Praha : Academia, 2007. 285 s. ISBN 978-80-200-1433-7.
- KONEČNÝ, Štěpán; TYRLÍK, Mojmír. Přenášení odpovědnosti v adolescenci. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. s. 73-79.
- KOPŘIVA, Pavel, et al. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOTT, František Št. *Česko-německý slovník : zvláště grammaticko-fraseologický, díl druhý N-P*. Praha : František Šimáček, 1880. 1269 s.
- KOVALIKOVÁ, Susan; OLSENOVÁ, Karen. *Integrovaná tematická výuka : model*. Kroměříž : Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-1-5.
- KRAMULOVÁ, Daniela; LABUSOVÁ, Eva. Jaké vlastnosti potřebujete ke štěstí. *Psychologie dnes*. Únor 2011, 17. ročník, 2. číslo, s. 22-25.
- KRÁTKÁ, Anna. *Metakognitivní strategie jako prostředek rozvíjející odpovědnost u studentů ošetrovatelství v průběhu klinické praxe*. Brno, 2010. 209 s. Dizertační práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha : Portál, 2003. 279 s. ISBN 80-7178-774-4.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors We Live By*. Chicago : University of Chicago Press, 2003. xiii, 276 s. ISBN 0-226-46801-1.
- LÄNGLE, Alfried. *Smysluplně žít : Aplikovaná existenciální analýza*. Karel Balcar. Brno : Cesta, 2002. 79 s. ISBN 80-7295-037-1.
- LEHRER, Jonah. *Jak se rozhodujeme*. Praha : Dokořán, 2010. 327 s. ISBN 978-80-7363-281-6.
- LENCZ, Ladislav, et al. *Etická výchova : metodický materiál*. Praha : Luxpress, 2000-2005. 168, 92, 115 s.

- LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty : úvahy o současném individualismu*. Praha : Prostor, 2008. 357 s. ISBN 978-80-7260-190-5.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Soumrak povinnosti : bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha : Prostor, 1999. 311 s. ISBN 80-7260-008-7.
- LORENZ, Konrad. *Osm smrtelných hříchů*. Praha : Academia, 2000. 94 s. ISBN 80-200-0842-X.
- LUKASOVÁ, Elisabeth. *Logoterapie ve výchově*. Praha : Portál, 1997. 207 s. ISBN 80-7178-180-0.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha : Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MACEK, Petr; TYRLÍK, Mojmír. Sebepečetí a identita : Problém vymezení, sociální a vývojový kontext. In *Sebepečetí a identita v adolescenci : sociální a kulturní kontext*. Brno : Masarykova univerzita, 2010. s. 5-14. ISBN 978-80-210-5107-2.
- MARCIA, James E. Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966, Vol. 3, No. 5, s. 551-558.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-085-5.
- MCCRAE, Robert R., et al. Nature Over Nurture : Temperament, Personality, and Life Span Development. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000, Vol. 78, No. 1, s. 173-186.
- MCKEON, Richard. *Freedom and History and Other Essays*. Chicago : The University of Chicago Press, 1990. The Development and the Significance of the Concept of Responsibility, s. 62-87. ISBN 0-226-56028-7.
- Místo pro život - environmentální prvek* [online]. 2010 [cit. 2011-04-30]. Naučná stezka - Bronzový poklad. Dostupné z WWW: <<http://www.mistoprozivot.cz/skoly/zs-necin/proud/naucna-stezka-bronzovy-poklad>>.
- Místo pro život - environmentální prvek* [online]. 2010 [cit. 2011-04-30]. O programu. Dostupné z WWW: <<http://www.mistoprozivot.cz/o-programu>>.
- Momilani Library* [online]. 11-10-2010 [cit. 2011-03-30]. Responsibility. Dostupné z WWW: <<http://www.k12.hi.us/~mkunimit/responsibility.htm>>.

MURPHY, Nancey C.; BROWN, Warren S. *Did my neurons make me do it? : philosophical and neurobiological perspectives on moral responsibility and free will*. Oxford : Oxford University Press, 2007. 334 s. ISBN 978-0-19-921539-3.

MUSTAKOVA-POSSARDT, Elena. Education for Critical Moral Consciousness. *Journal of Moral Education*. September 2004, Vol. 33, No. 3, s. 245-269.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

OBERST, Ursula. Educating for Social Responsibility. *The Journal of Individual Psychology*. Winter 2009, Vol. 65, No. 4, s. 397-411.

Pedagogická encyklopedie. Jan Průcha (ed.). Praha : Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PEKÁRKOVÁ, Anna. *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky : tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika*. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 61 s. ISBN 978-80-87145-19-7.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být*. Praha : Karolinum, 2007. 159 s. ISBN 978-80-246-0345-2.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. Praha : Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. 459 s. ISBN 978-80-86429-63-2.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2008. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

Program podpory zdraví ve škole : rukověť projektu Zdravá škola. Havlínová, Miluše (ed.). Praha : Portál, 2006. 311 s. ISBN 80-7367-059-3.

Příruční slovník jazyka českého : Díl III. N-O. Praha : Školní nakladatelství, 1938-1940. 1272 s.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s.

REEVE, Johnmarshall et al. Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*. June 2004, Vol. 28, No. 2, s. 147-169.

REEVE, Johnmarshall, et al. Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivation and Emotion*. September 2002, Vol. 26, No. 3, s. 183-207.

Responsibility and Cultures of the World : Dialogue around a collective challenge. Sizoo, Edith (ed.). Brussels : P.I.E. Peter Lang, 2010. 243 s. ISBN 978-90-5201-670-2.

RIESMAN, David. *Osamělý dav : studie o změnách amerického charakteru*. Praha : Kalich, 2007. 345 s. ISBN 978-80-7017-062-5.

ROCHE OLIVAR, Roberto. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus, 1992. 209 s.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. January 2000, Vol. 55, No. 1, s. 68-78.

ŘEHAN, Vladimír. *Sociální psychologie 2*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 90 s. ISBN 978-80-244-1847-6.

SELIGMAN, Martin E. P. *Learned Optimism*. New York : A. A. Knopf, 1991. 319 s. ISBN 0-671-74158-6.

SELIGMAN, Martin E. P. *Opravdové štěstí : pozitivní psychologie v praxi*. Praha : Ikar, 2003. 390 s.

SIMON, Sydney B.; HOWE, Leland W.; KIRSCHENBAUM, Howard. *Vyjasňování hodnot*. Praha : Talpress, 1997. 306 s. ISBN 80-7197-085-9.

SMÉKAL, Vladimír. *O lidské povaze : krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno : Cesta, 2005. 203 s. ISBN 80-7295-069-X.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti : člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno : Barrister & Principal, 2007. 523 s. ISBN 80-86598-65-9.

SRB, Vladimír, et al. *Jak na osobnostní a sociální výchovu? : výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 60 s. ISBN 978-80-87145-00-5.

SRNEC, Jan. Psychology of Responsibility and Responsibility of Psychologists. *Studia Psychologica : An International Journal for Research and Theory in Psychological Sciences*. 1999, 41, 4, s. 269-273.

STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2007. 653 s. ISBN 978-80-7195-206-0.

SUCH, Elizabeth; WALKER, Robert. Being Responsible and Responsible Beings : Children's Understanding of Responsibility. *Children & Society*. 2004, Vol. 18, s. 231–242.

SWANER, Lynn E. Educating for Personal & Social Responsibility : A Review of the Literature. *Liberal Education*. 2005, Vol. 91, No. 3, s. 14-21.

TAVEL, Peter. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla : potřeba smyslu života, přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*. Praha : Triton, 2007. 303 s. ISBN 978-80-7254-915-3.

TŮMA, Daniel. *Vliv výchovných postojů rodičů na utváření odpovědnosti jedince vůči sobě a okolí*. Praha, 2006. 122 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky.

TYRLÍK, Mojmir; MACEK, Petr. Asociační struktura pojmu odpovědnost. In *Sociální procesy a osobnost 2001*. M. Blatný, M. Svoboda, J. Výrost, I. Ruisel (Eds.). Brno : PsÚ AV ČR a FF MU, 2002. neuveden, ISBN 80-210-2228, s. 35-41.

TYRLÍK, Mojmir. Sociální stránka sebesystému : vztah mezi námi a v nás. In *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Mojmir Tyrlík, Petr Macek, Jan Širůček (eds.). Brno : Masarykova univerzita, 2010. s. 15-36. ISBN 978-80-210-5107-2.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha : Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VALENTA, Josef. *Učit se být : témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha : Aisis, 2003. 95 s. ISBN 80-86106-10-1.

VÁLKOVÁ, Jana, et al. *Základy demokracie - odpovědnost : učebnice pro 5.-6. ročník základní školy*. Praha : Triton, 2002. 103 s. ISBN 80-7254-224-9.

VAŇKOVÁ, Irena, et al. *Co na srdci, to na jazyku : kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha : Karolinum, 2005. 343 s. ISBN 80-246-0919-3.

Velký sociologický slovník : I. svazek A-O. Pavel Klener (Ed.). Praha : Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

WILLIAMS, Garrath. *Internet Encyclopedia of Philosophy* [online]. 2009 [cit. 2011-10-03]. Responsibility. Dostupné z WWW: <<http://www.iep.utm.edu/responsi/>>.

WINTEROVÁ, Deborah Du Nann; KOGEROVÁ, Susan M. *Psychologie environmentálních problémů*. Praha : Portál, 2009. 295 s. ISBN 978-80-7367-593-6.

ZIMBARDO, Philip G. *Moc a zlo : sociálně psychologický pohled na svět*. Břeclav : Moraviapress, 2005. 199 s. ISBN 80-86181-80-4.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová 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

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum