

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zdena Slunečková

**Zodpovědnost jako hodnota u žáka gymnázia
a střední školy**

**Responsibility as a value with students of
secondary schools**

Praha 2012

Vedoucí práce: PhDr.Martin Strouhal, Ph.

Děkuji svému školiteli PhD.M.Strouhalovi,Ph.D. za jeho ochotu a odbornou pomoc při vypracování této práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou 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 10. prosince 2012

.....

Zdena Slunečková

Abstrakt

Má bakalářská práce je založena na dosavadních studiích, které by měly objasnit širší souvislosti spojené s hodnotou odpovědnosti u žáků gymnázií a středních škol a kategorizovat hodnoty odpovědnosti a jejich proměny v určitých životních etapách. V první části práce se zaměřuji na hodnotu odpovědnosti především ve spojení s některými představiteli existencialismu jako je Søren Kirkegaard, Gabriel Marcel a Jean-Paul-Sartre. V druhé části práce se okrajově dotýkám psychologických aspektů vědomí a vymezuji základní pojmy spojené s hodnotou odpovědnosti. V třetí části práce se věnuji poznatkům hodnoty odpovědnosti na základě teorie morálního vývoje jedince. Dále se zabývám teorií morálního vývoje, na jehož základě rozebírám hodnotovou orientaci mládeže dle výzkumu Saka a Sakové a nakonec nahlížím na hodnotu odpovědnosti z hlediska sociologického pojetí.

Klíčová slova

hodnota, odpovědnost, morální vývoj, existencialismus

Abstract

This bachelor thesis is based on existing studies that should explain a broader context of the value of responsibility of the students of secondary schools. The thesis should also classify these values and their transformation in certain periods of life. The first part of the thesis is aimed at the value of responsibility in connection with several existentialists, for example Søren Kirkegaard, Gabriel Marcel and Jean-Paul-Sartre. The second part of the thesis is concentrated on psychological aspects of consciousness. It also includes the definitions of basic concepts concerning the value of responsibility. The third part of the thesis deals with the value of responsibility based on the theory of an individual moral development. This theory is also a background of the study of value orientation of young people according to Sak and Saková. Finally, the value of responsibility is discussed from the sociological interpretation.

Keywords

value , responsibility, moral development, existentialism

Obsah

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Úvod..... | 8 |
| 2 | Problematika axiologie..... | 9 |
| 2.1 | Vymezení pojmu hodnoty a odpovědnosti | 9 |
| 2.2 | Filozofie hodnoty | 10 |
| 3 | Hodnoty v existencialismu | 12 |
| 3.1 | Předchůdce existencialismu Søren Kierkegaard | 12 |
| 3.2 | Křesťanský existencialismus Gabriela Marcela | 14 |
| 3.3 | Ateistický existencialismus - Jean-Paul Sartre | 15 |
| 4 | Psychologické aspekty vědomí odpovědnosti | 16 |
| 4.1 | Osobnost | 17 |
| 4.2 | Vědomí | 19 |
| 4.3 | Emoce..... | 19 |
| 4.4 | Vůle..... | 20 |
| 5 | Vývoj morálního citění a vědomí..... | 22 |
| 5.1 | Fylogeneze a ontogeneze ve vývoji hodnot | 23 |
| 5.2 | Teorie morálního vývoje..... | 23 |
| 5.3 | Morální vývoj podle Jeana Piageta..... | 25 |
| 5.4 | Morální vývoj podle Lawrence Kohlberga | 26 |
| 5.5 | Morální vývoj a hodnota u žáků gymnázií a středních škol..... | 27 |
| 6 | Hodnota člověka..... | 29 |
| 6.1 | Dynamika hodnot | 32 |
| 6.2 | Stratifikace hodnot..... | 33 |
| 6.2.1 | Hodnotová orientace mládeže | 34 |
| 6.2.2 | České výchovné hodnoty | 35 |
| 6.3 | Svoboda a zodpovědnost | 36 |
| 6.3.1 | Odpovědnost..... | 38 |
| 6.3.2 | Svoboda | 39 |
| 7 | Sociologické pojetí hodnoty odpovědnosti | 41 |
| 7.1 | Sociální zrání | 42 |
| 7.1.1 | Sociální kompetence | 43 |
| 7.2 | Odpovědnost k vlastní osobě..... | 44 |
| 7.3 | Odpovědnost ve vztahu k ostatním..... | 47 |
| 7.4 | Odpovědnost k budoucnosti | 48 |

| | | |
|----|---------------------------------|----|
| 8 | Závěr | 51 |
| 9 | Seznam použité literatury | 53 |
| 10 | Obrazové přílohy | 56 |

1 Úvod

Odpovědnost, být odpovědný, nést či naopak nenést odpovědnost, to jsou slova, která často slyšíme ve všech oblastech života. Stejně často se pojem odpovědnost ozývá mezi pedagogy při hodnocení žáků jak v souvislosti s prací ve škole, tak v přístupu k jejich osobnímu životu. Jelikož jsem před několika lety začala učit na střední a vyšší odborné škole praktická cvičení, kladu si tuto otázku velmi často s ohledem na své předchozí zkušenosti. Proto jsem si jako téma své práce zvolila „*Zodpovědnost jako hodnota u žáka gymnázia a střední školy*“.

V bakalářské práci se zabývám hodnotou odpovědnosti u žáků gymnázií a středních škol. Hodnotu odpovědnosti nahlížím v širších souvislostech, z hlediska významných myšlenek existencionalistů, dále pak z oblastí psychologie, sociologie a pedagogiky, které jako vědní disciplíny přinesly, od doby svého vzniku, velké množství empiricky ověřených poznatků. Význam odpovědnosti souvisí s dalšími pojmy, jako je hodnota, hodnota člověka, vědomí, emoce, vůle, rodina a společnost. O hodnotě odpovědnosti dále uvažuji ve srovnání se zásadními aspekty, kterými společnost ovlivňuje adolescenty v souvislosti s odpovědností. Nejvíce postřehů čerpám z poznatků a výzkumů vypracovaných v Sociologickém ústavu AVČR v období posledních dvaceti let.

Nejde mi o nalezení jednoznačné odpovědi, zda si adolescenti hodnotu odpovědnosti uvědomují, ale spíše o širší nahlédnutí a hlubší zamyšlení nad otázkami hodnoty odpovědnosti u dospívajícího člověka. U žáků gymnázií a středních škol sleduji odpovědnost na základě vztahu k sobě samému, k druhým, k přírodě, k budoucnosti a na vztahu svobody a volby.

Cílem mé práce není podat ucelený přehled týkající se otázky odpovědnosti u žáků gymnázií a středních škol. Cílem mé práce není ani hodnocení a nalezení jednoznačné odpovědi, zda se žáci odpovědně připravují na svůj budoucí život nebo zda tuto odpovědnost nepřijali. V práci se snažím na základě dosavadních poznatků poodkrýt možné faktory ovlivňující proměny ve vnímání pojmu hodnoty odpovědnosti v souvislosti s existujícím stavem potřeb a tužeb u jedinců v období adolescence, dále pak v souvislosti s kulturním vývojem dané společnosti.

2 Problematika axiologie

Otázkami podstaty hodnot, k jakým hodnotám má být jedinec vychováván, jaké hodnoty jsou důležité pro život jedince a společnosti, se nezabývá pouze pedagogika, ale i ostatní společenské vědy. Dříve byly hodnoty ve společnosti jasně nastavené a vnímané jako jednoznačné a byly předmětem diskusí ve filozofii. Byly určované pravidly vládnoucí skupiny či jednotlivce. Jejich dodržování bylo striktně vyžadováno. Ve druhé polovině 19. století se učení o hodnotách (jiné vyjádření pro dobro a zlo) jejich místě ve společnosti a jejich stratifikaci, stává zvláštní disciplínou filozofie označovanou jako axiologie. Za jejího zakladatele je považován Herman Lotze, který zavedl do filozofie systematickým způsobem termín hodnota. Upozornil na odlišnost ve vnímání dobra a zla. Vyjádřil potřebu exaktního zkoumání hodnot, protože se dotýkají celého lidského jednání a poznávání.

2.1 Vymezení pojmu hodnoty a odpovědnosti

Hodnota je pojem, kterým vyjádříme určité posouzení skutečnosti či věci a toto vyjádření bude označeno jednotkou nebo symbolem. Z hlediska ekonomického hodnota představuje pro jejího vlastníka nějaký užitek. Jako příklad můžeme uvést směnnou hodnotu. Užitečná hodnota představuje určitou radost a potěšení z něčeho. Dalším typem hodnot jsou hodnoty kulturní, které vznikají a vyvíjejí se s konkrétním typem společnosti a implicitně zahrnují mravní hodnoty. Tyto kulturní hodnoty mají v dané společnosti regulační funkci. Těmito regulátory jsou normy, zvyky a obyčeje, které je třeba respektovat. Kulturní hodnoty v užším významu vnímáme jako umělecká díla v podobě obrazů, staveb, hudby či literatury. V širší rovině jsou to převážně pravidla, která ovlivňují jedince po celou dobu jeho života. Ve světě existují značné rozdíly v kulturních hodnotách jednotlivých civilizací.¹

Původ slova odpovědnost najdeme v latinském *respondeo*², což znamená zodpovídání se někomu, skládání účtů nebo prosté dávání odpovědi někomu na otázku. Odpovědnost si žádá odpověď. Jedinec svojí odpovědnost projevuje ve své svobodě. Subjektivní odpovědnost je výsledkem stádia autonomní morálky. Tato vnitřní odpovědnost vzniká interiorizací

¹ Na rozdíly v kulturních hodnotách ukázala svými výzkumy M. Meadová. V současnosti ve spojení s globalizací upozorňuje na hluboké rozdíly v pojetí kulturní podmíněnosti Huntigton.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0. s. 84.

² *Latinsko-český slovník*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

odpovědnosti vnější. Odpovědnost je považována za klíčovou vlastnost, V.E. Frankl říká, že „být člověkem je být odpovědným.“³

2.2 Filozofie hodnoty

Filozofickou částí začínám proto, že hlavním úkolem této disciplíny je objasnění podstaty člověka a jeho místa ve světě. Filozofie přináší témata spojená s člověkem, přírodou a kosmem. Postupem doby začaly vznikat nové disciplíny, jako je etika, která se zabývá otázkami dobra a zla, spravedlností, odpovědností a smyslem života. Z tohoto důvodu je etika považovaná za praktickou filozofii a stala se oporou v každodenním životě. Další disciplínou je již zmiňovaná axiologie, nauka o hodnotách a lidské aktivitě spojené s vytouženým cílem.

Antická etika, která nabízela odpovědi na otázky týkající se štěstí a smyslu života, ovlivnila vývoj evropské kultury. Sokrates učil, že znalostí vlastního nitra člověk odhaluje ty největší hodnoty, skrze které pak zdokonaluje vlastní bytí. Podle Sokrata je duše nositelem idejí dobra a ctnosti. Svědomí, které člověk vlastní, je důležitý orgán, který umí určit podstatu věci a tak rozlišit dobro od zla. Sokratovo učení o jednotě rozumu a vůle v mravním jednání může být považováno za základ axiologie. Mohli bychom říci, že podle Sokrata by měl být každý žák vnitřně vybaven hodnotou odpovědnosti. Hodnotu odpovědnosti lze pak nahlédnout skutečným poznáním, které je obráceno směrem k nositeli, nikoli k vnějšímu prostředí. Další z antických filozofů Aristoteles považoval za nejvyšší hodnotu směřování duše k ctnosti. Zabýval se identifikací dobra a dobrého života. Stejně tak jako dnes hledáme hodnoty, ke kterým by měl jedinec směřovat.

Významný posun ve vnímání lidské bytosti přinesla filozofie osvícenectví. Toto období přináší slib osvobození od autority církve. Immanuel Kant povýšil lidskou bytost nad formy autority. Jeho kategorický imperativ „Jednej jen tak, aby maxima tvé vůle mohla vždy zároveň platit jako princip všeobecného zákonodárství.“ Heidbring píše, že kategorický imperativ nemá mnoho zastánců. Mnozí přiznali, že se tímto způsobem vždy nechovali, ale většině vadí, když se takto nechovají druzí. Z Kantovy perspektivy jsme odpovědni za naše volby a výběry.⁴ Naproti tomu utilitarianismus, považuje užitek za základ a kritérium mravnosti, představa dobra předcházela tomu co je správné. Pragmatická etika Johna Deweye téměř o sto let později než Kantův imperativ položila důraz na odpovědnost individua a instituce. Pragmatismus Deweye přijímá pravdu jako praktickou hodnotu a užitečnost. Teorie,

³ FRANKL, Viktor E. *Vůle ke smyslu*. 2. vyd. Brno: Cesta, 2006. s. 80.

⁴ NODDINGS, Nel. *Philosophy of education*. 2nd ed. Boulder: Westview Press, c2007, 270 s. ISBN 9780813343235, s. 157.

které se týkají poznání, úzce souvisí s výchovou a vzděláním, které směřuje jednotlivce ke konkrétnímu cíli.

Na tomto místě bych se ještě chtěla vrátit k etice a zmínit dvě základní roviny zkoumání a to oblast mravního vědomí a oblast mravního jednání. Podle L. Hory je mravnost a mravní vývoj ukazatelem kultury a kulturního vývoje.⁵ Etika je a byla centrem žhavých diskusí týkajících se reálného života. S postupujícím vývojem společnosti dochází k rozvoji věd a k úzké specializaci ve všech vědních oblastech. Ze života se vytrácí jasnost a jednota. Na místo univerzality nastupuje jev označovaný jako pluralismus. To znamená možnost existence několika vedle sebe postavených pravd. Záleží pouze na tom, z jakého úhlu budeme daný jev hodnotit nebo která věda se tímto jevem bude zabývat a z toho vyplynou správné, relativně správné odpovědi. Můžeme konstatovat, že jeden problém má více řešení. Které řešení bude správné, záleží na tom, kdo toto řešení bude obhajovat. Řešení konkrétního problému může být u žáků gymnázií a středních škol jiné než u dospělé populace.

Tento postmoderní přístup k hodnotám je příčinou účelového vybírání hodnot jak v oblasti ekonomiky, tak politiky, což ve svém důsledku ovlivňuje další pedagogické oblasti. U mladých by se mělo vytvářet dostatečné množství příležitostí k diskusi, pochopení a porozumění, které vedou ke kritickému myšlení a k možnému utváření hodnoty odpovědnosti. Jedinci těžko hledají a nacházejí odpovědi na své otázky, pokud jsou silně ovlivňováni společnostmi těch, kteří získali moc a mohou v zájmu všeobecného dobra ovlivňovat a řídit. Na tento problém upozorňoval již předchůdce existencialismu Sören Kierkegaard.

⁵ HORA, Ladislav. *Otázky mravní kultury*. Praha: 1990. ISBN 80-7066-239-5. s. 12.

3 Hodnoty v existencialismu

Existencialismus měl velký vliv mezi lety 1920 a 1960 v evropské filozofii. Je to filozofie, která je zaměřena na lidskou existenci a která zkoumá člověka v konkrétní situaci. Myšlenky a analýzy existencialismu jsou mnohdy aktuální i v současnosti. Někteří současní teoretici výchovy využívají myšlenek existencialistů při hledání podstaty, k čemu jedince vychovávat. Existencialismus je jedním ze směrů, z kterého se vychází, při stanovení cílů výchovy. Cíl výchovy jedince úzce souvisí s hodnotovou orientací společnosti a jejími kulturními hodnotami. Být odpovědný jak sám k sobě, k druhým, ale i za místo, kde žiji je spojené s podstatou lidské existence. Odpovědnost je považovaná za jednu z priorit pro zachování života. *„Existencialismus radikálně zdůrazňuje význam sebeurčování ze svobody, autonomie individuální a konečné subjektivity a její praktickou odpovědnost“*.⁶

3.1 Předchůdce existencialismu Sören Kierkegaard

Za předchůdce existencialismu je považován dánský filosof Sören Kierkegaard (1813 – 1855), který zdůraznil význam já, a vztah já ke světu založený na sebereflexi a zkoumání svého vlastního nitra. Subjektivita se stává naší vlastní pravdou, záleží pak na subjektivním vztahu jednotlivce (jako je lhostejnost nebo odpovědnost) k této pravdě. Lidé, kteří přistupují k různým věcem stejně, mohou mít k věcem různé vztahy. Dva žáci se mohou totožně domnívat, že je třeba být odpovědný, ale tato znalost může vést jen jednoho z nich k tomu, aby se rozhodl odpovědným být.

Kierkegaardovo dílo *„Současnost“*, zaměřeno na pochopení lidské bytosti a jejího jednání, je stále poplatné naší době. Problémy, kterými se Kierkegaard v knize zabývá, jsou i našimi problémy a možnými problémy v otázce přebíráním hodnot mládeže. Naše současnost je rozumová, reflexivní a nezanícená. Tak jako žáci snadno rychle vzplanou chvilkovým nadšením, stejně tak snadno a rychle upadnou v netečnost.

Bytostně zanícený je výrazem, který nese určitou důstojnost, která se pojí s jedincem a jeho vnitřním bytím. Zanícení je znamením rozhodnutí a tak se stává oporou člověka. Kierkegaard říká: *„Bud' - anebo“* to spočívá v jednotlivcově vlastním zanícení, v dychtivosti jednat rozhodně. Pakliže jednatel toto zanícení nemá, ztrácí možnost objevit pravost.

⁶ ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Academia, 2001. ISBN 80-200-0953-1. s. 229.

Kierkegaard ukazuje na to, že kvůli principu je možné dělat všechno a přitom ujit jakékoliv osobní odpovědnosti. Princip je podle něj prázdnota. Co je povrchnost? Je to zjevení prázdnoty. Je to náruživost pro reprezentaci. Je to sebeokouzlení. Co je usuzování? Je to zrušení zaníceně disjunktivní diferenciaci mezi subjektivitou a objektivitou.⁷ Toto dílo nutí zamýšlet se nad tím, jaký je jedinec a jak jej vnímat. V současnosti člověk hledá jak se vyhnout bolesti a riziku rozhodnutí, a proto chce učinit problém objektivním.

Jestliže Kierkegaard mluví o okamžiku, myslí tím tady a teď. Jde o nutnost oprostít se od vzdálenosti, v níž mohl jedinec dny a týdny vyčkávat a hledat ideály. Tady a teď znamená, že musí jednat rychle bez dlouhé přípravy. Toto rozhodnutí je ústředním bodem osobní odpovědnosti. Jedinec odpovědnost odmítá a přesouvá jí na někoho jiného, na jedince nebo společnost, kterou v této souvislosti představuje stát. Ten přebírá odpovědnost a na oplátku poskytuje jedinci jiné výhody.

Kierkegaard si uvědomoval nebezpečí plynoucí z odmítnutí odpovědnosti za cenu ztráty svobody rozhodování. Pokud tuto myšlenku transformujeme do reality současného života, můžeme říci, že sociální politika současného státu nabízí lidem věci levněji. Příjemci si plně neuvědomují důsledky tohoto pro ně pohodlného jednání. Dobrovolné zřeknutí se odpovědnosti, která souvisí se svobodou jedince, za cenu přijetí společenských principů. V současnosti, kdy všichni mluví o demokracii a svobodě, se paradoxně stále více upíráme ke všem možným výhodám hlavně v oblasti sociální a finanční.

Kierkegaard rovněž věnuje pozornost úvahám a tezím o tom, co se trestá. Jaké činy podléhají trestu? Jsou skutečně trestány velké zločiny nebo se jedná jen o dětské poklesky? Jestliže se přeneseme do současnosti, jaké kauzy trestá současná společnost, jaké vzory jsou ukazovány v médiích a tisku současné mládeži? Kierkegaard již ve své době varoval před společností, která pod záminkou srdečnosti odstraňuje z věcí pravou vážnost. Člověk, který si chce ulehčit život, musí pouze činit více a více bezvýznamným sama sebe. *„Všechna chytrost člověka spěje k jednomu cíli: aby mohl žít bez zodpovědnosti. Význam kněze pro společnost by měl být, aby co možná se snažil učinit každého člověka věčně zodpovědným za každou hodinu života, za každý nejmenší podnik, neboť to je křesťanství. Ale jeho význam pro společnost je: zabezpečovat pokrytectví, poněvadž společnost skládá zodpovědnost na kněze.“*⁸

⁷ KIRKEGAARD, Sören. *Současnost*. 1. Praha: Mladá fronta, 1969. s. 59.

⁸ KIRKEGAARD, Sören. *Současnost*. 1. Praha: Mladá fronta, 1969. s. 255.

Jak může mít současný stát zájem na opravdovém vzdělání jedinců, které nese sebou nedílně i přijmutí odpovědnosti za získané znalosti? Je žádoucí mít vzdělané lidi? Není výhodnější nabídnout většině mladých lidí snadné vzdělání, které by bylo motivováno finanční spoluúčastí, než si v řadách studentů budovat opoziční partnery? Výsledky vzdělání se tak musí stvrzovat úředními dokumenty, aby nedošlo k zpochybnění získaných znalostí, což je také jeden z mnoha principů státu. Chybí pravost věci, vytrácí se nadhled a životní moudrost.

3.2 Křesťanský existencialismus Gabriela Marcela

Existencialismus obecně souvisí s vývojem myšlení ve 20. století. Reaguje na zkušenost druhé světové války, na hospodářskou krizi a odhaluje člověka v jeho necitelnosti a zranitelnosti. Významným představitelem ateistického existencialismu je Jean-Paul Sartre (1905-1980) a křesťanského existencialismu Gabriel Marcel (1889-1973).

Marcel vychází z kritiky zmechanizovaného světa, ve kterém je člověk jenom funkcí, jednotkou, která přináší výkon. Dílo Marcela v této práci by mělo ukázat na vnímání odpovědnosti jako hodnoty. Člověk stojí na hranici mezi vlastněním a bytím. Je nutné udělat změnu ve způsobu života od mít, vlastnit, k být a žít – uvědomit si smysl existence a nalézt jej jinde než ve vlastnictví majetku.

Marcel ve svých přednáškách ve Filozofické společnosti charakterizoval jedince jako člověka, který ztratil pocit bytí. Chybí mu nebo spíše nemá vědomí svého bytí. Jedinec má sklon jevit se sobě i ostatním jako shluk funkcí vitálních a sociálních. Bytí definuje jako to, co odolá. Zoufalství je podle Marcela výsledek určité bilance. Naproti tomu naděje je známkou jistoty. Naděje je svoji podstatou stav duše, natolik těsně integrovaný do zkušenosti společenství, že je schopna aktu transcendence, kterým na rozdíl od jakéhokoliv chtění a poznání potvrzuje životu věčnost, jenž má v oné zkušenosti svoji záruku a závdavek. V díle „Hodnoty v existencionální filozofii“ je obsaženo Marcelovo stanovisko k filozofii hodnot. Odmítá, aby hodnota byla definována ve vztahu k potřebám. „*O hodnotách mluvíme jen tam, kde jsme tváří v tvář nějaké předchozí devalvaci. Tím chci říci, že termín hodnota má vlastně jistou kompenzační funkci a že je užíván tam, kde byla nějaká podstatná realita vskutku ztracená. Co dnes bývá kvantifikováno jako hodnota, to ještě nedávno mnozí nazývali modem*

bytí nebo dokonalosti. Filozofie hodnot se mi osobně jeví jako očividně nezdařená snaha znovu nabyt ve slovech to, co bylo reálně ztraceno v rovině ducha.“⁹

Význam hodnot podle Marcela jsme schopni ocenit až tehdy, když je ztrácíme, když jsou ohroženy. Jsou tedy studenti schopni ocenit hodnotu? Z Marcelova výroku vyplývá, že by studenti tuto hodnotu museli ztratit, aby si uvědomili její pravost. Marcel shledává, že lidstvo je vydáno na pospas úděsnému spiritualismu zmalátnění, kdy dochází k přehodnocování hodnot. S tím je spojena proměna hodnoty, která ztrácí svojí duchovnost a nabírá svoji materiálnost spojenou s industriální společností, kde se na první místo dostává výkon a funkce. V této společnosti člověk získává hodnotu stroje. Čím významnějším stimulem se stává moc peněz, tím větší část hodnoty člověka zaniká. Postavení lidských hodnot čelí stále hrozivějšímu nebezpečí v současném světě.

3.3 Ateistický existencialismus - Jean-Paul Sartre

Jednou z dalších osobností existencialismu je Jean-Paul Sartre, který existenci spojil se svobodou. Tak jak u předchozích autorů jsem sledovala hodnotu odpovědnosti na základě jejich díla, u tohoto autora si všímám jeho vyjádření o závislosti svobody a odpovědnosti. Svoboda jednotlivce podle Sartra závisí na svobodě druhých a svoboda druhých závisí na naší svobodě. Člověk je tedy tím, čím chce být. Podle toho jedná a koná. Na tomto základě Sartre odkrývá hluboký smysl lidského jednání, morálky, zodpovědnosti a s tím spojené existenciální úzkosti. Pravý existencialismus je podle Sartra pravým humanismem. „Člověk není uzavřen v sobě samém, ale je někdy přítomen v lidském univerzu a to je tím, co nazýváme existencialistickým humanismem“.¹⁰

Člověk je odsouzen být svobodný. Existence čili bytí pro sebe projektuje své vlastní cíle a hodnoty, kterých se jedinec snaží dosahovat. Přitom se některé okolnosti v přijímání hodnot a dosahování cílů jeví jako překážky, které mohou žákům gymnázii či středních škol bránit, aby si hodnotu odpovědnosti přivlastnili. Záleží pouze na studentovi, jeví-li se mu tyto překážky jako nepřekonatelné, anebo naopak jako takové překážky, které je třeba překonat.

Hodnoty pro 21. století mají být hodnotami lidskými a pro lidi. Tyto humanistické hodnoty musí přijmout společný mravní základ, musí směřovat ke svobodě, spravedlnosti, odpovědnosti. Tyto hodnoty by měly být demokratické, pluralitní a globální.

⁹ MARCEL, Gabriel. *Hodnoty v existenciální filosofii*. 1. Academia, 2003, s. 26.

¹⁰ SARTRE, Jean - Paul. *Existencialismus je humanismus*. 1. vyd. Petr Horák. Vyšehrad, 2004. ISBN 80-7021-661-1, s. 55.

4 Psychologické aspekty vědomí odpovědnosti

V předchozí části jsem sledovala pohled na vývoj hodnoty odpovědnosti spojený s bytím člověka a jeho místem na Zemi, v této části budu sledovat jeho psychologické aspekty, které se k této hodnotě vážou.

Odpovědnost je výsledkem integrace všech psychických funkcí osobnosti, kterými je subjektivní vnímání okolního světa, zhodnocení vlastních životních možností, emocionální vztah k nutnému a potřebnému, vůle. Odpovědnost patří mezi vnitřní strukturované rysy osobnosti.

Poznávací procesy neodmyslitelně souvisí s přijetím hodnoty odpovědnosti, umožňují jedinci orientovat se ve svém vnitřním já, ve vnějším prostředí, přijímat, třídít a ukládat nové informace. Mezi tyto poznávací procesy řadíme vnímání, počítky a vjemy, procesy paměti a učení, představy a fantazie a myšlení spojené s řešením problémů. Dobré vnímání je základem pro regulaci činnosti. Chování a jednání jedince regulujeme na základě norem, které společnost přijala a jsou odrazem její kultury. Společenské normy mohou pak žáci gymnázií a středních škol vědomě či nevědomě přebírat jako své vlastní a mohou dále ovlivňovat jejich vlastní hierarchii hodnot.

Abychom správně pochopili lidské jednání a chování, které směřuje k určitým hodnotám, musíme tyto procesy analyzovat na jednotlivé prvky. Přestože víme, že v reálném životě takto osamoceně neexistují. Syntézou těchto prvků vznikne celek. V tomto případě budeme mluvit o osobnosti. Psychické procesy, stavy a vlastnosti jsou důležitými aspekty lidského života, které probíhají ve všech činnostech v určitém vzájemném působení člověka a prostředí. Činnost v psychologii zahrnuje chování a prožívání v jejich jednotě. „*Psychické procesy, stavy a dovednosti se v činnostech projevují a zároveň formulují, rozvíjejí.*“¹¹ Do skupiny kognitivních procesů patří vnímání, procesy učení a paměti, imaginativní procesy jako jsou představy a fantazie, proces myšlení spojený s řečí a myšlenkové řešení problémů.

Druhou neoddělitelnou součástí pro pochopení jedince je oblast spojená s motivačními, emočními a volnými procesy. Pud je označení pro biologický motiv. Potřeba je opět spojená s motivem. Potřeby směřují k cíli, který má určitou hodnotou pro jedince. K dosažení tohoto cíle může někdy dojít na základě střetu dvou hodnot a jedinec si musí zvolit, které hodnotě dá přednost. Zde se hodnota odpovědnosti u žáků může dostávat do

¹¹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2007. Praha: Portál, s.r.o., 2007, s. 75.

rozporu s jinými hodnotami a je na jedinci, podle jeho vlastních priorit, kterou hodnotu upřednostní.

Konflikt řadíme mezi další druh motivačních procesů. City neboli emoce jsou spjaty s motivem. „*Emoce jsou psychické procesy, které hodnotí z hlediska potřeb, cílů a osobního významu různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince.*“¹² Emoční vlastnosti jsou ty, které se pojí s postojem a vztahem osobnosti k určitému člověku, skupině, k přírodě nebo k určité ideji. S motivací a emocemi souvisí vůle. „*Termín vůle lze chápat tak, že souhrnně označuje psychické procesy a vlastnosti, které zajišťují řízení činnosti a dosahování cílů, zvláště v situacích kdy je zapotřebí rozhodovat se mezi několika možnostmi a překonávat překážky.*“¹³ Psychické procesy mají výrazné sociální aspekty, jsou těsně spjaty navzájem, mění se a vyvíjí. Psychický stav je přechodný. Vyjadřuje jaký je člověk v určité době a situaci. Naproti tomu vlastnost je znakem člověka, která je dlouhodobá a poměrně stabilní. Vlastnosti a psychické procesy se navzájem podílí na rozhodnutí žáka, kterou hodnotu upřednostní.

Podle Kohlberga, jedinec v období svého vývoje bude procházet jednotlivými stupni morálního vývoje a v závislosti na tomto stupni se bude měnit i hodnotová orientace. Pořadí hodnot, v období kdy mluvíme o heteronomní morálce, je závislé na vnější autoritě a předpokládá se, že v období autonomní morálky dojde k interiorizaci těchto hodnot. Nepředpokládá se, že dojde ke změně hodnoty, nýbrž ke změně v přístupu k hodnotě. Změny v hodnotové orientaci budou zcela závislé na osobnosti jedince a kulturním prostředí, ve kterém vyrůstá. Tyto hodnoty ve většině případů přejdou v hodnoty trvalé. Hodnoty žáků základních škol budou zcela odlišné na počátku povinné školní docházky a na jejím konci v závislosti na učení. Hierarchii hodnot mládeže nám pak ukazuje výzkum Rydlové a Saka, kteří prováděli analýzu hodnotové orientace mládeže v 80. a 90. letech minulého století.

4.1 Osobnost

Pod pojmem osobnost si můžeme v laické psychologii představit jedince, který něčím vyniká. Nebo z psychologického hlediska můžeme osobnost charakterizovat pomocí chování a prožívání. Marie Vágnerová vymezuje osobnost ve vědecké psychologii „*jako relativně stabilní systém, komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince a z toho vyplývající jeho vztah*

¹² Ibid. s. 98.

¹³ Ibid. s. 98.

s prostředím.“¹⁴ Zdeněk Helus vymezuje pojem osobnost jako „soustavu vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit.“¹⁵ Jednotlivé aspekty osobnosti dělíme na motivaci, schopnosti a rysy osobnosti.

Motivace nutí člověka k určité činnosti. Můžeme říci, že člověk má potřebu. Zájem je získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a druhu činnosti. Stejně tak je postoj získaný motiv vyjadřující vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině a ideji. Osobnost musíme sledovat v souvislostech s jejím vývojem. Aby dosáhla plné rozvinutosti, musí projít jednotlivými etapami biologického zrání a získáváním životních zkušeností. V průběhu let psychologové vytvořili mnoho teorií osobnosti, které založili buď na základě „já“ nebo byly odvozovány z chování.

Důležité je poznat jak se utváří a vznikají jednotlivé kvality člověka, na co je jedinec odkázán a kam směřuje. Směřování k dospívání a odpovědnosti je podmíněno biologicky a souvisí se zráním psychickým a sociálním. V oblasti sebepojetí je jedinec – dítě odkázáno na podporu okolí, jehož charakter má rozhodující vliv na jeho vnímání toho, kým je, co umí, co si má o sobě myslet, co si o něm myslí ostatní. Postupně hledá způsoby svého vymaňování se z odkázanosti a v závislosti na prostředí se učí přijímat odpovědnost za svůj život. Dítě je v počáteční fázi vývoje odkázáno na pomoc druhého. Ten má zásadní vliv na rozvíjení schopností nejen v oblasti intelektuální, ale hlavně ovlivňuje utváření takových kvalit, jako je pocit štěstí, sympatie druhých lidí, nahlížet na věci v širších souvislostech, snažit se o kultivaci vlastního názoru, být otevřený, usilovat o vytýčené cíle, brát na sebe odpovědnost a dostát jí i v konfrontaci s obtížemi.

Postoje rodičů, vychovatelů a učitelů mohou zásadním vědomým i nevědomým způsobem pomoci utvářet nebo naopak zabraňovat osobnostnímu rozvoji dítěte. Vychovatel by měl citlivě využívat osobnostních předpokladů jako otevřené prožívání, odkázanost, vývojové směřování a potenciality a na nich zakládat své působení. Dobře ví, že člověk je v určité míře tvůrcem sebe sama. Jestliže se já rozhodnu něco udělat, i když se mně právě nechce, dokážu se překonat. Tato schopnost ovládat se, nabývá na síle i v budoucnu. Vývoj osobnosti je podle P. Říčana výsledkem cílevědomé aktivity.¹⁶

¹⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. Praha: Karolinum, 2007, s. 215.

¹⁵ HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. 3. vyd. Praha: Fortuna, 2003. s. 31.

¹⁶ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

4.2 Vědomí

Jednání a chování jedince v určité náročné situaci nebo v každodenním životě, jeho vztah k druhému a ke skupině, slouží k hodnocení, posuzování a poznávání. Tohoto jedince posuzujeme a hodnotíme na základě morálního kodexu společnosti, ve které žijeme. Abychom ale vůbec mohli posuzovat, musíme si nejprve uvědomovat sama sebe. Vědomí se tedy vztahuje k mému „já“. „Já“ jsem ten, kdo si uvědomuje činnosti ve svém životě. „Já“ přemýšlím o událostech a já si vytvářím závěry – soudy. Tento proces je v životě dítěte významný. Jedná se o uvědomění si sebe sama. Dochází k němu mezi druhým a třetím rokem života, kdy se dítě začíná pozorovat. Velmi známé je „já sám“.

V období pubescence mluvíme o sebevědomí monitorujícím. Toto sebevědomí je jakýsi usměrňovač aktivit. Monitorující svědomí se přemění na vědomí reflektivní, kdy se jedinec kriticky zkoumá a přechází do dalšího období.

Dospělost je charakteristická svoji vyhraněností. Subjekt – objektové vědomí Z. Helus charakterizuje „*Vědomí se stává složitým procesem vydělení sebe sama z náporu okolností a postavení se vůči světu jako poznávající, morální, odpovědný subjekt odhodlaný vyjádřit akčně svou životní pozici. Tedy nejen se adaptovat, ale ze sobě vlastní pozice měnit, tvořit, zůstat svůj.*“¹⁷ Vědomí se také může chápat jako vlastnost jedince, která mu umožňuje stanovit cíle, kontrolovat a usměrňovat činnosti směřující k těmto cílům.

Vědomí je subjektivním obrazem skutečnosti. Proto může docházet ke zkreslení vlivem různých potřeb, přání a emocí. Vědomí je výsledkem psychické aktivity. Je to odraz individuálně zpracované reality, která je interpretována a pojmenována. Vědomí se vztahuje ke komunikaci. Mravní vědomí představuje interiorizované hodnoty a normy společnosti. Je to jakýsi průsečík hodnot ustálených v historii a přítomnosti s výhledem do budoucnosti. Ve vývoji mravního vědomí jsou důležité tyto psychické procesy- poznávání, citění a vůle.

4.3 Emoce

Jednání a chování jedince v konkrétní situaci závisí na emocích. „*Emoce lze definovat jako schopnost reagovat na různé podněty prožitkem libosti a nelibosti spojeným s fyziologickými reakcemi a změnou aktivity, eventuálně i dalšími vnějšími projevy*“.¹⁸ Emoce

¹⁷ HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 49.

¹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. Praha: Karolinum, 2007, s. 143.

jsou vrozené a vyjadřují vztah člověka k sobě samému, ale i k okolí. Jsou tedy základem orientace a regulace směřující k adaptaci na dané podmínky. Emoce můžeme považovat za základní hodnotící kritérium, které sekundárně působí jako motivace. Stává se v každodenním životě, že jsou vyvolány ambivaletní emoce a zde je důležité, aby se jedinec naučil zacházet s tímto jevem, rozumově vyhodnotil význam obou prožitků a volil mezi nimi s nejlepším svědomím. Znalost emocí pro pedagogiku je velmi důležitá, neboť pozitivně orientované emoce vedou k snadnějšímu učení. Základní dimenzí emocí je libost versus nelibost a vzrušení versus uklidnění.

Za dynamicky nejvýznamnější je považován prožitek strachu a pocitu bezmocnosti, když společnost jedinci znemožňuje uspokojit potřebu jistoty, bezpečí a svobody. Existenciálně zaměřené psychologické školy přisuzují úzkosti velký význam. Úzkost může znamenat důkaz odcizení, ztráty kontaktu se sebou samým i s ostatními lidmi. Odstranění úzkosti může být spojeno se ztrátou vlastní identity. Potřeba klidu a bezpečí je silnější, a proto odstranění úzkosti je důležité pro zdroj osobní dynamiky.

Dobrá orientace ve vlastních emocích, regulace, aktivizace, empatie a schopnost navazovat vztahy je souhrnně označována jako emoční inteligence. Marie Vágnerová označuje emoční inteligenci jako *„kompletní schopnost, na níž závisí životní spokojenost a úspěšnost v praktickém životě“*.¹⁹ Pozitivní emoce vedou k větší otevřenosti a také nás mění k lepšímu. Mezi pozitivní emoce patří radost, vděčnost, láska, vyrovnanost, zájem, naděje, hrdost a úcta. A. Slezáčková ve své knize uvedla, že několik studií potvrdilo lepší výkon ve škole u studentů, u kterých se podařilo rozvinout pozitivní emocionální ladění.²⁰

4.4 Vůle

„Vůle je schopnost chtění, vědomé volby určitého cíle a s ním spojené úsilí zaměřené na jeho dosažení, které může být nepříjemné nebo nějak omezující“.²¹ Vůle, na rozdíl od emocí, je výsledkem učení. Vůli také můžeme označit jako komplex vlastností, které ovlivňují vědomé činnosti. Rozvoj vůle tudíž souvisí s rozvojem rozumových schopností. V batolecím věku převažuje aktivní vůle. Ve škole se dítě učí, vytváří si vztah k povinnosti a odpovědnosti za plnění daných úkolů. Dítě přijímá skutečnost, že požadovaná činnost není vždy příjemná,

¹⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. Praha: Karolinum, 2007, s. 160.

²⁰ SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8.

²¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. Praha: Karolinum, 2007, s. 212.

ale její splnění přináší pozitivní hodnocení a uspokojení sebou samým. U dětí se musí neustále podporovat úsilí o vytrvalost a sebekontrolu.

Dospívající jsou již schopni sebekontroly. Jsou vytrvalejší, pokud k tomu mají důvod. Pro rozvoj vůle podle německého psychologa J. Kuhla je důležité udržování určitého směru, zaměření paměti, potlačení protichůdných motivů k jednání, potlačení nežádoucího jednání, které by bránilo dosažení cíle a zvládnutí duševního napětí, které se pojí s dobou potřebnou k dosažení cíle. Vůle se uplatňuje v rozhodovacím procesu. To, co si člověk vybírá, souvisí s rozumovým rozhodnutím, tedy s nejdůležitější interiorizovanou hodnotou. Rozhodování je spojeno se zodpovědností a s relativní svobodou v rozhodování. V období adolescence je nejdůležitější stanovený cíl, který je důležitý a jedinci jsou ochotni pro něj udělat cokoliv. Tím stvrzují jeho hodnotu. Důležité je rozpoznat cíl, který může vést k nežádoucímu jednání a chování a posilovat volbu vhodných cílů.

Pozitivní psychologie zdůrazňuje nutnost smysluplného jednání a směřování. Člověk si tedy své cíle vědomě vytyčuje a uskutečňuje. Vůle slouží k řízení činnosti a dosažení cíle zvláště ve složitých situacích, kdy je zapotřebí rozhodnosti a překonání překážek. Dostatek vůle znamená vědomí odpovědnosti, spolehlivosti, vytrvalosti, pořádnost, přesnost a svědomitost.

5 Vývoj morálního cítění a vědomí

Stejný význam ve vztahu k odpovědnosti kromě psychických funkcí má i morální vývoj vědomí člověka. Chování a jednání lidského jedince není po celou dobu jeho života stejné. Tak, jak se člověk vyvíjí fyzicky, což lze vidět, tak se vyvíjí i psychicky, což pozorujeme na jeho chování a jednání nebo poznáváme v jeho komunikaci. Každý vývoj začíná u nejjednodušší formy a postupuje ke složitější. Tato část práce by měla ukázat, na jakém vývojovém stupni se žáci gymnázií a středních škol nachází.

Morální vývoj jedince je podmíněn určitými předpoklady, tj. genetickou výbavou a prostředím, ve kterém vyrůstá. Toto prostředí na jedince působí a rozvíjí jej. Dřívější teorie se dělí do dvou hlavních skupin. První skupina kladla důraz na vliv prostředí a učení. Environmentalisté přeceňovali význam učení (J. Locke, I. P. Pavlov). Druhá skupina – nativisté naopak přeceňovala význam vrozených dispozic (např. Rousseau, Rudolf Steiner, S. Freud). Interakční teorie, které uznávají obě vývojové determinanty, jak dědičnost, tak prostředí, se snaží o vysvětlení interakce vrozených vloh a činitelů prostředí ve vývoji. Jedna z takovýchto interakčních teorií, jak uvádí Langmeier je Wynnovo pojetí rodiny jako lidského společenství, které ukazuje na potřebu lásky, potřebu osobní autonomie a hodnoty.²² Abychom se mohli orientovat v našem životě, musíme si události svého života uvědomovat. Naše prožívání bývá provázeno citovým laděním, mluvíme o emocích, které výrazně ovlivňují naše chování a vzájemnou interakci s ostatními lidmi.

“Morálka, mravnost-schopnost člověka reflektovat a řídit se svědomím, posuzováním lidských činů z hledisek dobra a zla jako abstrakci obecně lidských norem, principů i ideálů. V širším pojetí i označení souhrnu pravidel chování a konvencí jako závazných pro individuální svědomí.”²³ Znamená to, že jednání člověka je posuzováno jako morální či nemorální podle interakce s druhými lidmi a skupinami, podle morálních norem společnosti, které určují jaké jednání a chování je přijatelné a jaké je již nepřijatelné. Říčan tvrdí, že člověk ve svém duševním vývoji opakuje duševní vývoj celého lidstva.

²² LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9, s. 234.

²³ *Encyklopedický slovník*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1993, s. 703.

5.1 Fylogeneze a ontogeneze ve vývoji hodnot

Vývoj morálního vědomí a lidských hodnot je závislý na fylogenezi a ontogenezi. Také platí, že vývoj individuálních hodnot a morálního vědomí postupuje od nejnižších forem k nejvyšším a nelze žádnou úroveň tohoto vývoje přeskóčit. Můžeme tedy říci, že vývoj mravního vědomí a citění jde od heteronomních regulátorů chování či morálky k nejvyšším formám individuálních činitelů cílevědomého jednání člověka.

Psychický vývoj souvisí s vývojem poznávacích procesů, učením, vlivem prostředí, biologickým zráním, uspokojováním potřeb a v interakci s prostředím. Postupem času dochází i ke strukturálním změnám mozku v důsledku rozvoje poznávacích schopností. Vývoj vědomí souvisí s obecným pokrokem poznávacích funkcí. Ontogenetický vývoj je zkoumán na základě poznatků z oblasti kognitivního vývoje, neuropsychologie, sociální psychologie a psychologie učení. Víme, že dítě se rodí s dokončeným vývojem primární struktury oblasti kůry mozkové. Sekundární a terciální složitější struktury jsou otevřeny pro ukončení vývoje. V tomto období probíhá ukládání informací do paměti a budování prvních hodnotových orientací. Další růst je charakterizován myelinizací nervových drah a s tím spojeným rozvojem asociačních oblastí mozkové kůry. Tyto změny jsou základem psychosociálního vývoje jedince a slouží k dalšímu poznávání jedince.

Současná neurověda přináší nové a zajímavé poznatky na téma existence svobodné vůle. Jestliže člověk nemá svobodnou vůli podle některých experimentů, o kterých se zmiňuje František Koukolík ve své knize: „Nejspanilejší ze všech bohů“, bude těžiště pro hledání hodnoty odpovědnosti závislé na ontogenezi jedince nebo bude podmíněno spíše fylogenezí?

5.2 Teorie morálního vývoje

Teorie morálního vývoje jsou zobecněním poznatků při zkoumání, pozorování a ověřování obecných zákonitostí duševního vývoje jedince. Tyto teorie duševního vývoje vysvětlují, které faktory a jakou mírou tento duševní vývoj ovlivňují a jaký podíl ve vývoji mají individuální rozdíly jednotlivců.

Členění teorií morálního vývoje:

- exogenistické - empiristické – rozhodující význam má zkušenost. B. F. Skinner ve své teorii podmiňování tvrdí, že chování je bezezbytku determinováno podněty z prostředí

a že neexistuje svoboda jednání. Člověku nelze připisovat zásluhy za to, co udělal. Chování se tedy utváří působením organismu před odpovědí a po odpovědi.

- endogenistické - nativistické – představy, pojmy, pravdy a zásady jsou člověku vrozené. Hlavní představitel je S. Freud.
- teorie interakční se snaží vývoj vysvětlit jako interakci vrozených vloh a činitelů prostředí. Na existenci vzájemného působení vnitřních a vnějších faktorů upozorňoval W. Stern. O součinnosti různých vloh a podmínek prostředí se zmiňuje i E. Fromm: „člověk není ani dobrý, ani zlý“. Záleží na realistickém pohledu. Také ruský psycholog L. S. Vygotský považuje jak vnější, tak vnitřní faktory za stejně důležité pro vývoj dítěte.

Tyto teorie poskytují podněty pro lepší pochopení, porozumění chování a jednání individua. Například J. J. Rousseau tvrdil, že člověk se rodí dobrý, společnost ho kazí, mění ho v hráče rolí. To může být také zdůvodněním pro chování a jednání jedinců. To, jak jedinec nahlíží na sebe, na své „já“, na své bytí na Zemi, jak chápe hodnoty, je podmíněno dvěma faktory. Zaprvé jedná se o genetickou podmíněnost a za druhé jsou to vnější okolnosti.

Chování a jednání, které naše společnost hodnotí pozitivně, je možné od jedince očekávat jen tehdy, jestliže dítě dostávalo pozitivní citovou vazbu od matky či jiné blízké osoby a tím si vytvořilo potřebu jistoty a bezpečí. Podle P. Crittendonové vztah matky k dítěti je považován za základní zkušenost, která je zdrojem pro rozvoj strategií užívaných v sociálních zkušenostech. Jiní odborníci, např. E. H. Erikson neváže svou teorii morálního vývoje úzce na biologické faktory, ale sleduje i kulturní a historické aspekty při ovlivňování psychického vývoje jedince. Poukazuje i na vývojově podmíněné změny v dospělosti a ve stáří. Jednotlivé části ve vývoji jsou členěny podle úkolů, které je třeba zvládnout v určité vývojové fázi. Také podle Piageta je rodičovská láska jedním z nejdůležitějších podnětů pro zrod zvláštních citů morální odpovědnosti neboli svědomí. V tomto období je povinnost chápána jako projev respektu k rodičům. Respekt se stává psychosociálním zdrojem morálních citů.

Humanistické směry zdůrazňují utváření člověka tím, že si stanoví své cíle. Tyto cíle jsou nejprve krátkodobé. Kolem patnáctého roku života ²⁴ tyto cíle dostávají konkrétnější a stabilní podobu a přecházejí do životních cílů. Buhlerová zdůrazňuje, že zralý člověk si svůj přítomný svět vztahuje k vlastnímu životu, ale je si vědom zakotvenosti v historii předků a

²⁴ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

v budoucnosti dalších generací. Člověk hledá smysl života v zážitcích, utrpeních, zklamáních a ztrátách.

Výklad duševního vývoje se ve výzkumech taky zabýval individuální charakteristikou jedince. Morální vývoj je od prenatálního období až do pozdního stáří složitý a mnohostranný proces. Každý jedinec je unikátní, jedinečný, originální a tak tyto teorie nejsou univerzální, slouží k lepšímu pochopení souvislostí, které tento průběh vývoje určují.

Morální vývoj jedince postupuje od nejnižšího stádia k vyššímu a žádné stádium nemůže překročit. Také nelze stanovit přesné etapy v duševním vývoji. Největšího duševního rozvoje dosahuje zdravý jedinec podle Langmeiera kolem patnácti let, kdy si sám stanoví cíle svého jednání. Podle Eriksona je to věk dospívání, který je považován za období hledání vlastní identity. Je to hledání hodnot v nejširším smyslu vlastního života.

5.3 Morální vývoj podle Jeana Piageta

Teorie morálního vývoje je neodlučitelně spjata s Jeanem Piagetem (1896 – 1980). Vedle jeho teorie kognitivního vývoje je stejně důležitá i jeho teorie morálního vývoje. Piaget je tak pokládán za zakladatele psychologie morálky. Svoji teorii založil na analýze vztahu dětí k pravidlům. Později se zabýval dětským lhaním a chápáním trestů. U nejmladších dětí žádná pravidla nehrají roli. Piaget definoval dvě stádia morálního vývoje. Stádium heteronomie a autonomie.

U dětí mezi druhým a šestým rokem jsou pravidla považována za nedotknutelná, ačkoli jejich znalost je povrchní. Mezi sedmým a desátým rokem života dochází k přechodu od přijímání daných pravidel na tvorbu vlastních pravidel mezi vrstevníky. Převažuje touha kooperovat. Ve věku jedenácti a dvanácti let se děti zajímají o pravidla pro pravidla. Piagetova koncepce morálního vývoje spočívá v respektu, který má jedinec k pravidlům. Jednostranný respekt vede k heteronomní morálce. Je to perioda morálního realismu. Povinnosti, příkazy a pravidla jsou vnímána jako správná, jelikož plynou od autority. Pravidla jsou neměnná. Přicházejí zvenčí, od autorit. Jednání je v tomto období posuzováno podle vnějších znaků a tresty jsou chápány jako následky přestupků. O trestech rozhoduje autorita.

Autonomní morálka souvisí s rozvojem abstraktního myšlení. Jedná se o období mezi jedenáctým a dvanáctým rokem života. Tato autonomní morálka je postavená na vztazích vzájemného porozumění, kdy pravidla jsou otevřená diskusi. Nesprávné jednání v tomto období je již posuzováno ve vztahu k původnímu záměru. Trest již není imanentní součástí

spravedlnosti, nýbrž je chápán jako prostředek k naplňování ideálů humanity. Piaget někdy heteronomní morálku označoval jako „vnucenou“. To znamená, chování jedince je zde posuzováno autoritou na základě obecných norem společnosti. Autorita má odpovědnost. Vnitřní odpovědnost vzniká na základě vytváření a přijímání pravidel ve vrstevnické skupině a proto tato autonomní morálka je označovaná jako morálka kooperativní.

5.4 Morální vývoj podle Lawrence Kohlberga

Na Piagetovu koncepci morálního vývoje navázal psycholog Lawrence Kohlberg (1927 – 1987). Kohlberg se především zajímal o to, co vede člověka k tomu, aby něco považoval za spravedlivé a jiné za nespravedlivé. Morální vývoj rozdělil do tří základních úrovní a šesti stádií.

Předkonvenční úroveň: usuzování se v prvním stádiu orientuje na trest a poslušnost ve druhé stádium je orientace instrumentálně relativistická, správné je to, co mě uspokojuje.

Konvenční úroveň: morálního usuzování ve třetím stádiu je vyjádřena jako být dobrý chlapec, dobré děvče. Čtvrté stádium se již orientuje na zákon a pořádek.

Postkonvenční úroveň: morální usuzování je v pátém stádiu orientováno na dohodu, zatímco šesté stádium je v souladu s univerzálně platnými principy a v souladu s vlastním svědomím.

Kohlbergova metoda byla založena na rozhovorech, kde těžištěm byla prezentace morálního dilematu a následné kladení otázek zkoumanému subjektu. Při sestavování těchto šesti stádií vycházel právě ze svých šetření, která postavil na základě zkoumání chicagských chlapců.²⁵ Výsledky těchto šetření ukazují, že mnou sledovaní žáci nedosahují ve věku 16 – 18 let na stupeň čtyři. Z celkového počtu sledovaných dosáhlo 44% na stupeň tři a 24% je na hranici mezi stupněm tři a čtyři. Ve věku 20 – 22 dosáhlo na hranici mezi stupněm tři a čtyři již 40,6% z celkového počtu sledovaných a 18,8% dosáhlo na stupeň čtyři.

Heteronomní morálka jako orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu. Zde převažuje egocentrické hledisko. Dítě si buduje na základě vztahů sympatie a antipatie první škálu hodnot. Druhé stádium slouží vlastním zájmům, jako je individualismus, účelovost, směna. Třetí stádium, kterého dosahují mnou sledovaní žáci, se orientuje na vzájemné vztahy a na sociální shodu a dohodu. Přínosem tohoto období je orientace na normy. Ty, které jsou

²⁵ HEIDBRING, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1. ISBN 80-7178-154-1, s. 72.

společensky přijatelné, umožňují snadné začlenění jedince do společnosti, v opačném případě nastává potřeba nápravy nebo dochází k nepřijetí majoritní společností. V tomto třetím stádiu je za správné považováno žít tak, jak je od blízkých očekávané. To znamená být dobrý jak pro sebe samého, tak i pro ty druhé. V tomto období je nutné, aby jedinec dodržoval pravidla a aby měl vzor autority. Z toho plyne, že morální rozhodování se řídí tím, co potěší druhé. Je to důležité období v životě jedince, kdy dochází k orientaci na jednotlivce či skupiny a jejich hodnoty. Čtvrté stádium je zaměřeno na zákon a řád, správné je plnit povinnosti, mít respekt k autoritě. Toto období je obzvláště důležité, neboť dochází k zvnitřnění norem – interiorizaci. Zajímavé by bylo ověření čtvrtého stádia morálního vývoje v závislosti na dodržování zákonů a vztahu k autoritě v současné době. V širokém, celosvětovém měřítku provést ověření, kolik procent populace tohoto stupně dosahuje a pokusit se o porovnání výsledků takového šetření v závislosti na typu kultury.

Poslední postkonvenční úroveň ve vývoji je prostorem, kde jsou již zřejmé morální hodnoty a priority. Její páté stádium je charakterizováno uvědomění si hodnot a norem, které jsou trvalým základem soužití mezi lidmi. H. Heidbrink „*Zákony tu jsou k všeobecnému blahu a chrání práva všech lidí. Má být dosaženo co možná největšího užitku pro co největší množství lidí. Život a svoboda jsou hodnoty absolutního charakteru.*“²⁶ Šestého stádia, označovaného jako univerzální etické principy, dosahují pouze někteří. Principy jsou všeobecné představy o spravedlnosti, stejně jako názor, že pro všechny lidi platí stejná práva a my musíme ctít lidskou důstojnost.²⁷ Z výzkumů Galbraitha a Jonese vyplývá, že třetí postkonvenční úroveň dosahuje pouze 20% dospělé populace.²⁸

Podle Carol Gilliganové teorie spravedlnosti neboli teorie kognitivně vývojová odpovídá mužské populaci. Neodpovídá ženské morálce, která je založena na etice péče a odpovědnosti.²⁹

5.5 Morální vývoj a hodnota u žáků gymnázií a středních škol

Univerzální morální principy se mohou stát normou pro nejvyšší hodnoty. Za ty naše kulturní společnost považuje život a svobodu. Cesta k této nejvyšší hodnotě vede přes všechna vývojová stádia, jak bylo připomenuto v předchozí kapitole. Žák přijetím

²⁶ HEIDBRING, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1. ISBN 80-7178-154-1, s. 80.

²⁷ Ibid. s. 84.

²⁸ VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1.

²⁹ Ibid. s. 51.

odpovědnosti za své konání směřuje k tomuto cíli, ale nemusí ho vůbec dosáhnout. S přijetím odpovědnosti může žák dosáhnout částečné svobody. To je důkazem, že jeho jednání není ještě důsledkem přijetí racionálního i emocionálního vědomí nejvyšší hodnoty, ale je důsledkem přijetí požadavku na dosažení shody s vrstevníkem či autoritou. Kritériem hodnocení je vlastní svědomí. Jak tedy nahlížet na odpovědnost jako hodnotu, jestliže nejvyšší úroveň (třetí) dosahuje pouze 20% populace? Výzkumy ukázaly, že na úroveň usuzování má vliv určité chování. Také další výzkumy ukazují na to, že studenti, kteří se účastní diskusí o morálních dilematech, začínají přemýšlet na úrovni vyšších stádií morálního vývoje. Podle těchto výzkumů dosahují třinácti až čtrnáctiletí jedinci přechodu z 2. do 3. stádia. Mladí těsně po dvacátém roce života jsou většinou na pomezí 3. a 4. stádia. Přibližně jedna pětina přešla do 4. stádia, kdy správné chování znamená plnit povinnosti, prokazovat respekt autoritě a podporovat fungující řád společnosti jako celku. Jestliže výzkumy ukazují, že máme na středních školách studenty ve 3. a 4. stádiu morálního vývoje, měla by být silně podporována etická složka výchovy, která se víceméně z tohoto stupně vytrácí s odůvodněním, že na tomto stupni školy jsou již zralí jedinci. Také musí být brán zřetel na velký rozdíl mezi úrovní dosažených znalostí v tomto věku u jedinců v závislosti na typu školy a prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Neboť jednou ze složek, která může ovlivnit morální úroveň je i složka kognitivní. Ve školách by měly mít prostor diskuse zaměřené na morální a nemorální problémy kolem nás. Nejedná se o hodnocení, jde o postoj, vyjádření odlišného názoru a především by mělo jít o konstruktivní diskusi se zapojením každého jednotlivce. Morální vývoj nemusí odpovídat chování jedince. Na morální rozhodování má značný vliv situace, ve které se jedinec musí rozhodnout.

6 Hodnota člověka

Předchozí kapitola se věnovala jedinci a jeho vnitřním předpokladům, které ovlivňují jeho přijetí hodnoty zodpovědnosti. Jedince v této kapitole přiblížím jako objekt hodnoty. Hodnotu člověka můžeme těžko změřit a tak využíváme filozofickou disciplínu, zabývající se vysvětlováním a zdůvodňováním principů lidského jednání a chování, která nám tyto hodnoty přiblíží. Mám na mysli etiku, která hodnotí činnost člověka z hlediska dobra a zla. A s tím souvisí morálka zabývající se normami a pravidly, která jsou ustanoveny konkrétní společností na základě jí přijatých kulturních hodnot.

Pojem hodnota v současnosti patří k nejužívanějším výrazům běžné komunikace. Lidé mají určité představy o tom, co a jak je hodnotné a spíše se orientují na ekonomickou hodnotu, aniž by znali cokoli z teoretických úvah o podstatě hodnoty jako takové. Tyto představy se však týkají pouze jednotlivých stupňů toho, co se považuje za eticky správné, výhodné, krásné, žádoucí. Hodnoty se v průběhu doby stávají kořeny tradic. Ty lidé považují za důležité v jejich každodenním životě a pomocí nich řeší běžné lidské problémy. Hodnoty jsou neodmyslitelně spojeny s normami kultury, které jednotlivcům pomáhají v určitých situacích. Pokud hodnota odpovědnosti je zakořeněna v tradici hodnot či představuje určitou normu kultury, pak se dá říci, že je snáze přijatelná pro žáky gymnázií či středních škol.

V současnosti vlivem migrace a globalizace se ve školách setkávají děti z odlišných kultur. Je vůbec možné, aby v takto dualitní společnosti mohl učitel ještě rozvíjet hodnotu, která je například spojená s národní hrdostí. Hodnotu, za kterou bojovala naše inteligence v době Národního obrození. Jaké hodnoty budou dětem učitelé předávat? Budou to hodnoty jeho primární rodiny nebo to budou hodnoty globální společnosti? Jaké jsou tyto hodnoty? Vezmeme-li v úvahu, že dítě bude procházet institucemi (školami), které mu majoritní společnost nařizuje právní úpravou, zákony a z toho lze usuzovat, jaké hodnoty budou jedincům předávány. Je správné naše kulturní zvyky nutit obyvatelům třetího světa. Tím mám na mysli stavbu škol našeho západoevropského stylu?

Hodnota člověka jako lidské bytosti se mění. V době rozvoje techniky člověk přestává žít v souladu s přírodou ve snaze přírodu ovládat. V důsledku počítačové techniky se člověk ocitá ve virtuálním světě, vytrácí se důvěra a láska, kterou se mnozí jedinci snaží nahradit velkým množstvím přátel na sociálních sítích. Hodnota odpovědnosti k druhým se vytrácí

spolu s přístupem osobních kontaktů. Hodnota odpovědnosti k přírodě se vytrácí v přístupu přírodu ovládat. V době, kdy se počítač stává běžnou výbavou každé domácnosti, dochází u žáků k vyzvednutí významu jiných hodnot než při osobním setkání ať už s druhými, s přírodou, či při setkání s okolnostmi zprostředkovanými přímou zkušeností a nikoli simulovaného prostředí.

Dítě není schopné přežít bez pomoci dospělého a tak první dny, měsíce i roky je závislé na své matce, otci nebo jiné osobě, která je odpovědná za jeho růst. Dítě si postupně osvojuje hodnoty těchto blízkých členů rodiny, do které se narodilo. Postupem času se okolí dítěte začne zvětšovat a to začíná vnímat i jiné hodnoty než byly v jejich rodině. Dítě z instituce rodiny přechází na určitou část dne do nové instituce, která má přinést nové znalosti z oblasti sociálních vztahů a kognice. Zde již záměrné výchovné působení přebírá cizí osoba. S tímto přechodem je spojené nebezpečí střetu mezi hodnotou primární rodiny a hodnotou společnosti. Dítě se může ocitnout mezi dvěma odlišnými pohledy na přijetí požadované hodnoty a vzhledem k druhému stádiu morálního vývoje podle Kohlberga správné je to, co mě uspokojuje. Pravděpodobně přijme hodnotu, která bude pro něj přijatelnější bez ohledu na následky, které z toho mohou v pozdějším období pramenit. Zjednodušeně pokud již v raném období bude dítě cítit pocit uspokojení z toho, že odpovědně uklidilo například svou hračku na své místo v souvislosti s důsledným přístupem rodičů, můžeme předpokládat, že v pozdějším věku bude jedinec přistupovat ke svým úkolům též s určitou mírou odpovědnosti ke svým věcem.

Je třeba si znovu položit otázku, proč je vzdělávání tak důležité a jakým směrem by se mělo orientovat? Proč vzdělání nepřináší to, co od něj všichni očekáváme? Proč se vytrácí mravní hodnoty? Proč plýtváme přírodními zdroji? Tyto otázky nás opět vracejí k základní otázce hodnoty. Nespočívá problém ve velké specializaci? Nechybí nám ucelený názor? Postmoderní společnost se vyznačuje tím, že zavrhla jednotu, kterou tak proklamoval novověk. Tím si usnadnila cestu pro zdůvodňování dílčích úseků ve vývoji, znemožňuje přehlednost situace a bere široké veřejnosti možnost kontroly. Modernita je známá svoji racionalitou, nutí lidi, aby se podřídili vládě techniky a informačních technologií. Liessmann téměř šokuje, když ve své knize *Teorie nevzdělanosti* píše: „*Školy se stávají náhradou za rozpadající se rodinu, posledním místem emocionální komunikace, preventivní institucí v oblasti drog a AIDS, prvotním místem terapie, poskytovatelem sexuální a jiné osvěty, zařízeními na řešení problémů světa dospělých v otázkách znečištěného životního prostředí,*

válek, integarce migrantů, boje kultur, bídy třetího světa, ideologie evropské konkurenceschpnosti.“³⁰

Tato Liessmannova kniha by měla přinutit lidi zamyslet se nad závažností současné doby a nad skutečnými hodnotami ve společnosti. Neměli bychom přijímat jen nastavené zákony, ale měli bychom se stát zapálenými pro změnu i za cenu ztráty pohodlí. Dosud jsme mluvili o záměrném předávání kulturních hodnot vyspělé společnosti. Co se skrývá za výrazem nezáměrné předávání hodnot? Zde bych se zastavila u médií, prostředí a náladě ve společnosti, tj. klimatu a situaci. Média vzhledem ke své rozšířenosti a dostupnosti se stávají významným zdrojem informací. Mohou být využita při vzdělávání a výchově, pokud se s nimi správně pracuje. Je-li člověk již schopný rozumě vybírat z nabídky, jsou velkým přínosem. Bohužel masovost medií a nezodpovědnost některých tvůrců programů ohrožují postoje a chování nejmladších generací, ale i těch, kteří nemají jasně uspořádaný hodnotový žebříček. V současnosti dochází vlivem médií k devalvací hodnot a ke ztrátě mravní odpovědnosti. Je otupováno a deformováno estetické cítění a vkus. Ztráta svědomí, otupený vkus, neprofesionalita a nekompetentnost jsou zárodkem pro vznik arogance a agresivity, neboť vedle informační funkce mají média i moc formativní.

Další výrazný podíl na vnímání hodnoty člověka nese celkové klima společnosti. Takovou výpověď o hyperkonzumní společnosti podává ve svém díle „*Paradoxní štěstí*“ Gilles Lipovetsky. Ukazuje na nový kult neustálého vylepšování životních podmínek, který se stal masovou vášní, nejvyšším cílem a ideálem demokratických společností. Nejhlubším paradoxem hyperkonzumenta, který se tváří jako svobodný a informovaný spotřebitel, je, že čím více je vlastním pánem, tím více podléhá vnějšímu diktátu komerce.³¹ Roste požadavek na hmotné blaho a s tím i souvisí požadavky na psychický komfort a vnitřní harmonii. Konzumní společnost začíná přijímat diktát režimu.

Začíná se vytrácet mezilidská vzájemnost spojená s odpovědností jako hodnotou a nastupuje virtuální kontakt. Mizí cit, láska a radost z toho, že jsme, že se můžeme potkávat a rozmlouvat. Tyto vnější vlivy prostředí a médií silně ovlivňují všechny jednotlivce. Zvláště nebezpečné je to pro adolescenty, kteří by měli vstoupit do světa dospělých. Měli by přijmout plnou zodpovědnost za své jednání. Současná doba, ale ukazuje na nechuť přijmout tuto odpovědnost. Řičan upozorňuje na pozoruhodnou studii „*Dospělost bez dospívání*“, která

³⁰ LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti*. 1. Praha : Academia, 2008. s. 44.

³¹ LIPOVETSKY, Gilles. *Paradoxní štěstí*. 1. Praha : Prostor, 2007. 443 s. ISBN 978-80-7260-184-4.

tvrdí, že americká společnost dokáže ovlivňovat pubescenty i adolescenty tak, že akceptují hodnoty společnosti. Nedochozí zde k bouřlivému přechodu do dospělosti, což má za důsledek selhávání těchto jedinců v náročných životních situacích.³² Tato studie také ukazuje na skryté nebezpečí v síle společnosti.

6.1 Dynamika hodnot

Tato část nám ukáže co a kdy má vliv na změnu hodnot ve společnosti. Hodnoty jak kulturní tak i materiální jsou faktorem společenské a individuální stability. Některé hodnoty přecházejí z minulosti do přítomnosti i budoucnosti. Jiné mění svoji sílu, zanikají, či vznikají nové hodnotové orientace v závislosti na nových poznatcích v oblasti vědy. Současná společnost, označovaná jako společnost vzdělanostní, má vzdělání jako prioritu. Proto je tato hodnota jedincem i společností tak oceňována, protože rozhodujícím způsobem ovlivňuje lidský a sociální kapitál společnosti, hodnotovou orientaci lidí i kvalitu jejich každodenního života.³³

Vzdělání je tedy neodlučně spojeno s otázkou hodnoty, které hodnoty by měly směřovat ke stanovení životního cíle. Tento postupný proces směřování nabírá na plné síle v období adolescence, kdy dochází ke stabilizaci většiny životních hodnot, jak je patrné z mnoha výzkumů. Jedinec, který převzal hodnotový systém vlastní rodiny a společnosti ve které vyrůstá na základě vzdělání, kritického myšlení a interakce s vrstevníky, si vytváří vlastní hodnotový systém.

Za základ dynamiky hodnot je proto považováno napětí mezi dosavadním stavem hodnot subjektu a vznikajícím utvářením hodnot objektu v období adolescence. Jde o napětí mezi lidskými potřebami a lidskými tužbami.

Druhým hlediskem je síla hodnot. To, jaký užitek hodnota přináší, se může měnit v závislosti na zkušenostech a čase. Hledání hodnot je potřebou vymanit se z životní nejistoty a získat hodnotovou jistotu. V této souvislosti mluvíme o člověku hodnotově stabilním nebo o člověku hledajícím a posledním typem je člověk konformizující. Podle Dragoslava Slejšky je

³² ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

³³ *Národní program rozvoje vzdělávání : Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. 90 s. Dostupné z WWW: <80-211-0372-8>.

hodnotová dynamika souhrnem mnoha složitých procesů a vymezuje čtyři základní dvojice protikladných hodnotově dynamizujících procesů:

- *valorizace – devalorizace*
- *hodnotová kreativita – anihilace, která je krajním stupněm znehodnocení životních hodnot, bez nichž ztrácí život smysl*
- *hodnotová disperze – kontrakce. Disperze je rozšíření hodnotových orientací do širší populace a jejich uplatnění. Kontrakce znamená omezení, zúžení oblasti šíření hodnot.*
- *hodnotová intenzifikace – degradace. Intenzifikace prohlubuje již existující hodnoty. Naproti tomu degradace značí zpovrchnění, změlčení hodnotové orientace.³⁴*

Posledním významným mezníkem dynamiky jsou hodnotové tradice kulturní, morální a k tomu patří i politické události. Naši společnost významně ovlivnily např. události v roce 1948, 1968 a 1989, které se podepsaly na tvorbě hodnot.

6.2 Stratifikace hodnot

Stratifikace neboli rozvrstvení hodnot zaujímají ve struktuře člověka určité místo. Systém těchto hodnot se utváří na základě hodnot přijatých od rodičů, ze školy a ze společnosti. Velký vliv mají media, jak jsem se již zmínila. Neustále diskutovaným problémem v pedagogice je, jaké hodnoty mají být žákům předávány ve škole, ale i mimo školu. Výchova je záměrné směřování vychovávajících k předem stanoveným cílům u vychovávaných. Problémem výběru hodnot, na jejímž základě by výchova byla koncipována se zabývá např. J. Pelikán ve své knize „*Hledání těžiště výchovy*“. Pelikán za důležité prameny pro koncepci výchovy považuje: existencialistickou koncepci člověka, psychoanalytická a etologická východiska. Dítě si samo nemůže vybrat, jestli se chce učit ve škole či nikoliv. Až s postupným zráním roste schopnost dítěte, a později mladého člověka, volit cíle a upřednostňovat některé hodnoty a morální normy. Pro snažší orientaci jednotlivců v konkrétní společnosti byly tyto významné normy sdruženy do kodexů. V křesťanské společnosti byl tento morální kodex v desateru. Islám čerpá tyto hodnoty z Koránu.

Hodnotový žebříček u kategorie adolescentů sestavil P. Sak a K. Saková, kteří sledovali pořadí hodnot této věkové kategorie od roku 1993 do roku 2002 a vypracovali sociologickou

³⁴ SLEJŠKA, Dragoslav. *Vývojové procesy lidských hodnot a naše doba*. Praha: Sociologický ústav ČSAV, 1990 s. 29, 37, 38, 41.

analýzu mládeže v díle „*Mládež na křižovatce*“. Tento výzkum je situován do doby výrazných politických změn, které také mají podíl na pořadí některých hodnot. Výzkum sledoval jedince ve věku 15 – 18, 19 – 23 a 24 – 30 let. Výsledky poslední věkové kategorie již nejsou předmětem této práce.

6.2.1 Hodnotová orientace mládeže

Výsledky výzkumů Saka a Sakové, které pro tuto práci využívám, ukazují, že nejvyšší hodnota je prisuzována zdraví. Ačkoliv mládež této hodnotě prisuzuje největší důležitost, dochází mezi ní ke stále většímu nárůstu počtu kuřáků a závislých na alkoholu a drogách. Tento antagonistický přístup může být důsledkem nepřijetí odpovědnosti za své zdraví. Druhé pořadí zaujímá láska. Láska je považována za sílu, která pomáhá překonávat překážky, obětovat se pro druhého. Z tohoto výzkumu není patrné, zda lásky je dostatek nebo naopak po ní jedinci tolik touží. „Vysokou hodnotou bývá často pro lidi to, čeho se jim nepodařilo dosáhnout, po čem touží.“³⁵ Třetí místo zaujímá mír a život bez válek. Tato hodnota oproti předchozím měřením stoupla. Lze to považovat za způsob hledání odpovědnosti k ochraně světové bezpečnosti. Na čtvrtém místě se umístil životní partner. Tato hodnota je vyšší ve věkové skupině 19 – 23let. Láska je naproti tomu vyšší u věkové skupiny 15 – 18 let.

Páté místo zaujímá **svoboda**, což je pro tuto věkovou kategorii důležité. Je však diskutabilní o jakou svobodu se jedná. Na šestém místě je přátelství, sedmé místo zaujímá rodina a děti. Toto umístění může být důsledkem současné krize rodiny v naší společnosti. Zdravé životní prostředí na osmém místě je reakcí na neustále se zhoršující přírodní podmínky. Mluvíme o stavu udržitelného rozvoje na této planetě. Se stoupajícími nároky na osobní život jedinců dochází k devastování celé planety. Deváté místo zaujímá pravda a poznání, dále následuje zajímavá práce, rozvoj vlastní osobnosti, plat a další příjmy, úspěšnost v zaměstnání.

Na patnáctém místě je **vzdělání**, což potvrzuje přístup některých žáků ke studiu. Toto pořadí odporuje požadavkům, které si vytyčila naše společnost, jak se uvádí v Národním programu rozvoje vzdělávání v Bílé knize, kde je manifestována požadavek zvýšit podíl středoškoláků na 75% a vysokoškoláků na 50%. Dalším z cílů je umožnit terciální vzdělávání 50% příslušného populačního ročníku.³⁶ Zde by bylo důležité ověřit validitu vzdělání, zda

³⁵ SAK, Petr a Karolína SAKOVÁ. *Mládež na křižovatce*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 2004. ISBN 80-86320-33-2, s. 10.

³⁶ Národní program rozvoje vzdělávání : *Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. 90 s. Dostupné z WWW: <80-211-0372-8>.

nedochází při plnění těchto kritérií ke znehodnocení úrovně vzdělání, zda je opravdu nutné tento požadavek plnit a jestli investice vložená do vzdělání tohoto počtu lidí má odpovídající přínos pro společnost. Jestli-že si naše společnost vytýčila vzdělání jako prioritu tak tato skutečnost ještě nebyla touto společností přijatá, což se odráží v těchto výzkumech. Hned následující místo v žebříčku hodnot zaujímá uspokojování koníčků, být užitečný druhým lidem, majetek, soukromé podnikání, společenská prestiž, veřejně prospěšná činnost, Bůh a na dvacátém třetím místě je politická angažovanost.

Hodnotová diferenciacie je závislá na pohlaví a nejmó výraznější je podle vzdělanostní úrovně. „*Hodnotový systém mládeže*“ je další výzkumná zpráva z listopadu 1993 vypracovaná Milenou Rýdlovou, Petrem Sakem a kolektivem. Tato zpráva se zaměřuje na hodnotovou orientaci mládeže v porovnání s dospělou populací. Zahrnuje hodnotovou hierarchii, preference orientace a její strukturu. Zabývá se hodnotovou orientací ve vzdělanostních skupinách. Tato zpráva uvádí, že stav společnosti ukazuje na krizi hodnot. Jde o nesoulad mezi stavem společnosti a jejím hodnotově duchovním stavem. Tento rozpor je důsledkem nenaplnění tolik žadoucích materiálních hodnot, které vykazují země vyspělého západního společenství.

6.2.2 České výchovné hodnoty

Z výzkumů obecně vyplývá, že vzdělanost má pozitivní vliv na hodnotový systém. Vztahem hodnot a vzdělání se mění sociální pole a zvýrazňuje se mentální pole člověka. Vzdělanější lidé významně akceptují kvalitu prožívaného života před získáním majetku. Podle Rýdlové a Saka se základní a hodnotové schéma formuje v rodině. V šestnácti letech je hodnotový systém již značně stabilní. Ke změnám dochází s určitou životní fází a dále pak při radikálních změnách v sociálním poli jednotlivce.

V příspěvku „*České výchovné metody*“ si autoři dali za cíl zjistit, zda výchovné hodnoty v rodině mají trvalý charakter nebo naopak v průběhu ekonomické a sociální transformace jsou tyto výchovné hodnoty posunuty k radikálním změnám a zda lze hovořit o obecném modelu výchovných hodnot, který v současnosti ve výchově převládá. „Slušnost, samostatnost, pracovitost, pocit zodpovědnosti, představitost, snášenlivost a ohleduplnost k jiným lidem, spořivost, šetrné hospodaření s penězi a věcmi, odhodlání, vytrvalost,

náboženská víra, nesobeckost, poslušnost“.³⁷ Z výsledků vyplývá, že pořadí prvních pěti vlastností, zde uvedených, zůstává neměnné. To znamená, že v Česku se za žádoucí a vhodné vlastnosti považuje: slušnost, pracovitost, samostatnost, pocit odpovědnosti a snášenlivost. Teorie výchovných hodnot ukazuje na ideálního jedince, který odpovídá požadavkům složité výkonové společnosti. Znamená to tedy, že hodnota odpovědnosti je na předním místě v hodnotovém systému jedince. Realita může být jiná.

Tento výzkum dává i odpověď na otázku výchovných metod v českých rodinách. V zásadě existují tři modely. První model jsou tradiční hodnoty, druhý označujeme jako model hodnot moderních a třetí jako model hodnot prosociálních. Preferované výchovné hodnoty v českých rodinách jsou směsicí hodnot zaměřených na jedince. Vzdělání je v současnosti obecně považováno za jednu z nejdůležitějších hodnot pro rozvoj jedince a jeho budoucnost. Vzdělání jedinci by měli snadno prostupovat mezi různými profesemi a neměli by mít problém s mobilitou.

V rámci výzkumného projektu „*Sociální a kulturní soudržnost v diferenciované společnosti*“ proběhlo šetření, které ukázalo, že vzdělání je velmi důležité pro mladé ve věku 15 až 19 let. Hodnota nejvyššího vzdělání u mužů byla na druhém a u žen na třetím místě v pořadí hodnot. S přibývajícím věkem dochází k přesunu hodnot. Ve věku dvacet až dvacet devět let je vzdělání u mužů na čtvrtém a u žen na pátém místě. Tento výzkum proběhl v říjnu 2004. Jeho dalším výstupem je, že v české společnosti nabývají na významu egoistické hodnoty, které charakterizují pohodlný život v materiálním dostatku, zatímco v zemích kapitalistické společnosti dochází k rozvoji hodnot postmaterialistických. Rozvoj egoistických hodnot je důsledkem nenaplněných očekávání změn po roce 1989.

6.3 Svoboda a zodpovědnost

Jestliže dříve zmiňovaný projekt ukazuje, za jak důležité mladí lidé považují vzdělání, neznamená to jednoznačně vzdělání spojené s věděním. Výsledek ve formě certifikátu je pak jedním ze způsobů jak se jednodušeji propracovat k hmotným statkům. Na to poukazuje další výstup tohoto projektu, že v české společnosti nabývají na významu egoistické hodnoty. Není tedy jednoznačné, zda studenti jsou svobodní a odpovědní, nebo se jen chovají tak, aby uspokojili své okolí. Samotná podstata svobody je velmi diskutabilní.

³⁷ RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. České výchovné hodnoty: tradiční nebo moderní. In: *České hodnoty 1991 - 1999*. Brno: Masarykova universita, 2001, 127 - 148. ISBN 80-210-2623-5.

Svoboda a odpovědnost je spojená s určitou mírou povinnosti. Jedinec má povinnost sám k sobě, ostatním a světu. Odpovídá sám sobě za naplnění nutných potřeb pro přežití. K tomu neodmyslitelně patří i změny globální, poznávání světa za hranicemi naší vlasti, planety či hluboko v jejím jádru. Čin, který směřuje k dosažení cíle je tedy počátek všeho. Lidem nezbyvá než pokračovat v tom, co započali předkové. Jedinečnost člověka se projevuje v činnostech. Z toho plyne, že začátek je zapojení do světa, do kterého jsme se narodili. Nový začátek se nedá naučit. Čin můžeme považovat za začátek určitého děje. „*Činnost je forma interakce člověka se světem i jinými lidmi. Patří k podstatě člověka a kultury, ať jde o hru, učení nebo účelovou činnost, a patří zejména k vyššímu smyslu lidského bytí*“.³⁸

Erich Fromm se zamýšlí nad otázkou hodnoty a smyslu z hlediska objektivní, a subjektivní podstaty? Otázkou je, zda hodnota odpovědnosti stojí sama o sobě jako hodnota objektivně platná nebo je přímo závislá na vnímání jedince, konkrétního žáka v souvislosti s jeho svodným rozhodnutím tuto hodnotu přijmout za vlastní či nikoliv? Vztahy hodnoty a smyslu nejsou pouze subjektivní, ale jsou i subjektivní, tedy jsou skutečné, nadindividuálně platné a ne libovolné. Slovem subjektivní se označuje „skutečnost, která se vztahuje k subjektu, avšak není na něm výlučně závislá.“³⁹ Hovoříme-li o subjektivní hodnotě, můžeme pak tuto subjektivní hodnotu pojímat ve smyslu objektivní platnosti jakožto existující nebo tato hodnota je hodnotou, která nachází se v menší míře závislosti na nás, avšak vždy námi nějak formována jinak než ona sama nachází se, nachází-li se tak vskutku bez nás? Objektivitě se ve většině případů a ve většině sfér přisuzuje větší význam ve smyslu platnosti, avšak je pro individuum nějaký objektivní smysl podstatný ohledně náboženství, nebo v něm jde naopak o subjektivní rovinu hledání vlastní harmonie bez objektivního kontextu platnosti?

Erich Fromm nahlíží otázkou, zda je člověk svobodný anebo je determinovaný okolnostmi, z hlediska podstaty, povahy člověka. Evoluční koncepce a antropologický relativismus, který vnímá člověka jako produkt kulturních vzorců, popírá, že by podstata člověka existovala. Naopak Freund a psychologie připouští existenci podstaty, povahy člověka.⁴⁰ Z prvního hlediska by hodnota odpovědnosti u žáků gymnázií či středních škol byla závislá na tom, do jaké míry je hodnota odpovědnosti zakořeněna do kulturního prostředí. V druhém případě by se odvíjela čistě z povahy a podstaty člověka jako takového.

³⁸ *Encyklopedický slovník*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1993, s. 201.

³⁹ Kohák, Erazim. Svoboda, svědomí, soužití: kapitoly z mezilidské etiky, Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. s. 102.

⁴⁰ Erich Fromm, Svoboda, determinismus, alternativismus, lidské srdce jeho nadání k dobru a zlu, in: Mladá fronta Praha, edice Ypsilon

6.3.1 Odpovědnost

Odpovědnost chápeme jako povinnost subjektu k sobě samému, ale i objektu při dodržování pravidel a norem společnosti. Odpovědnost je vztah k důsledkům lidského jednání. Člověk musí za důsledky svého jednání odpovídat. Jestliže následkem takového jednání dojde k porušení právní normy, je tento čin sankcionován podle legislativy konkrétní společnosti. Dojde-li následkem takového činu k porušení morálního řádu společnosti, ztrácí jedinec důvěru okolí nebo musí snášet nepřímé postihy, např. vyloučení ze skupiny. Zabývat se odpovědností je nutností současné doby, kdy se moderní technika změnila v hrozbu pro lidstvo. Ovládnutí přírody, zamýšlené jako užitečné pro lidské štěstí, svým obrovským úspěchem vede k výzvě zamyslet se nad otázkou lidského bytí. Odpovědnost můžeme vztáhnout k povinnosti. Může jít o odpovědnost přirozenou nebo smluvní. Můžeme mluvit o odpovědnosti rodičovské nebo politické. Za primární je považována odpovědnost člověka za ostatní lidské bytosti. Filozof odpovědnosti za druhé Emmanuel Levinas zdůrazňoval a odůvodňoval osobní, individuální odpovědnost a je právem považován za filozofa 21. století. Odpovědnost k budoucnosti se týká vychovatelů jak primárních, tak sekundárních.

Rodičovská odpovědnost začíná narozením dítěte a končí dospělostí a to, co nastupuje na toto místo, je interiorizovaný hodnotový systém jedince. Cílem výchovy je samostatnost individua a schopnost převzít odpovědnost. Jestliže současné rodina neplní své výchovné povinnosti, dostává se výchovy jedincům již pouze ve škole a je třeba dobře a odpovědně tyto cíle stanovit. Jiří Pelikán odlišil pět variant zodpovědnosti:

- *odpovědnost vůči sobě*
- *odpovědnost vůči nejbližším lidem, například rodině,*
- *odpovědnost vůči ostatním lidem,*
- *odpovědnost v práci,*
- *odpovědnost vůči společnosti⁴¹*

Podobně i Matějček vztahuje zodpovědnost k několika rovinám. Osobnostní rovina zahrnuje povinnosti jako je péče o zdraví, vzdělání, udržování dobré kondice. Druhá rovina,

⁴¹ PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžišť výchovy*. 1. Praha : Karolinum, 2007 s. 113.

označená jako společenská, je určitou odpovědností za lidi na nás závislé, třetí rovina, duchovní, se vztahuje k tomu, co nás přesahuje.

Odpovědnost člověka se projevuje v jeho relativní svobodě výběru řešení, zaujetí postoje v konkrétní situaci a při určitém jednání.

6.3.2 Svoboda

Svoboda je možnost volby rozhodovat se a důsledkem je nést za toto rozhodnutí plnou odpovědnost. Existencialista J. P. Sartre označoval již samotný fakt bytí za svobodu. Jeho předchůdce S. Kierkegaard tvrdil, že člověk se musí rozhodnout, ať chce nebo nechce, je tedy odsouzený ke svobodě. V demokratické společnosti je důstojnost člověka považována za nejvyšší hodnotu. „*Hranice svobody každého člověka končí tam, kde začínají hranice svobody druhého člověka.*“⁴² Člověk je vnímán jako svobodný subjekt, který je sám za sebe odpovědný. Svoboda patří k člověku stejně jako myšlení. Historické kořeny svobody člověka se pojily s jeho hrdostí, ctí a důstojností.

Boj za lidskou svobodu vždy přicházel po její ztrátě. Někdy šlo o výměnu za fyzické či sociální jistoty, které nebyly naplněné. S rozvojem občanské a politické svobody dochází k potřebě ji chránit a tak na tomto základě vznikla v roce 1948 *Všeobecná deklarace lidských práv*. Svoboda není jenom volností, ale zároveň jedince svazuje a zavazuje k respektu a svobodě ostatních jedinců. Svobodným může být ten, kdo nepohrdá kulturním řádem, jenž mu svobodu poskytuje. Svoboda jedince musí být tedy slučitelná s příslušnými kulturními zásadami.

Pocit svobody je někdy spojen s nutností vystoupit nebo se odklonit od zvyků a norem, které během našeho vývoje poznáváme. Tato potřeba vystoupení se pojí s lidskou představitostí. To, že může být něco jinak, se objevuje po celou dobu vývoje jedince. Člověk se od ostatních živočichů liší tím, že mimo uspokojení nejzákladnějších potřeb, které pramení z přírody, vlastně neví, co si má přát, co má dělat. Oproti zvířatům, která fungují podle základních potřeb: růst, obrana a rozmnožování. To znamená, že do života člověka vstupuje možnost volby. Proto člověk potřebuje vědět jak jednat a jaké důsledky jeho jednání bude mít.

Lidské jednání nemůžeme označit ani jako dobré, ani jako zlé. Každá společnost se řídí normami a ty mohou pro jednu společnost být dobré, mohou se zdát dobrými, ale je to pouze

⁴² Ibid. s. 112.

relativní. Pro jinou společnost mohou být nepřijatelné. Stejně takové je to i uvnitř jedné společnosti pro její různé členy. Svoboda je proto neodmyslitelně spojená s odpovědností a vnitřní výbavou jedince uvnitř společnosti. Hranice svobody a odpovědnosti mohou působit na jednotlivé žáky gymnázií a středních škol zcela rozdílně. Někdo potřebuje větší pocit svobody, aby se mohl stát zodpovědným, jiný naopak potřebuje pevné hranice k tomu, aby se v jeho jednání hodnota odpovědnosti vůbec objevila.

Činy a činnosti konané jednotlivcem by se měly opírat o důkladnou znalost a porozumění, aby vedly k uspokojení jednotlivce, ale ne na úkor ostatních, sdílejících jednu společnost s ohledem na přírodu a i budoucnost naší planety. Je tudíž nutné rozvíjet kritické myšlení každého jednotlivce. *„Svoboda není bezuzdnost. Je tím větší, čím více se používá rozumu.“* Baruch Spinoza

7 Sociologické pojetí hodnoty odpovědnosti

V předchozích kapitolách jsem hodnotu odpovědnosti u žáků sledovala z pohledu existencialismu a psychologie. Tato kapitola ukáže jedince ve vztahu ke společnosti a opačně. Porozumět tomu, jak studenti vnímají hodnotu odpovědnosti, nám pomůže přiblížit sociologie, která se zabývá lidskou činností.

Socializace lze dosáhnout tehdy, přijme-li jedinec za své nejen vědění, ale též hodnoty, normy a měřítko své kultury⁴³. Socializace v souvislosti s přijetím hodnot společnosti ovlivňuje žáky ohledně přijetí odpovědnosti vůči sobě, druhým, svým závazkům, životu a světu. Na druhé straně instituce jedince mohou omezovat, mohou se stávat zdrojem problémů, závislosti, nesamostatnosti, konfliktů a také zdravotních komplikací. Důležitou úlohu v socializaci má sociální učení, komunikace, percepce a role. Od druhé poloviny dvacátého století dochází v západoevropské společnosti k velkým změnám, které socializaci ovlivňují. Jde především o:

- zhoršující se životní prostředí
- populační explozi
- nerovnováhu mezi kázní a svobodou, jejich neadekvátní chápání
- problémy rodiny
- rozpor mezi hodnotami
- rychlé tempo, ustavičný stres a spěch
- silné působení médií

Také problém rodiny se výrazně podílí na vývoji dítěte. Ztrátu některých funkcí, které rodina měla, musí vyrovnávat a suplovat škola. Životní prostředí, které zahrnuje nejen přírodu, ale i společnost je předmětem k řešení již globálního rozměru. Tyto změny životního prostředí se stávají vážným celosvětovým problémem a je nutné je řešit. Výzkumy, které prováděl P. Sak a K. Saková v letech 1993, 1997, 2000 a 2002 řadí hodnotu zdravé životní prostředí mezi prvních deset hodnot, přestože zaznamenali určitý její pokles.

⁴³ KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-86429-39-7, s. 38.

7.1 Sociální zrání

Změny ve vývoji jedince jsou procesem sociálního zrání, které je považované za proces vývojových změn. Tento proces probíhá pod tlakem měnící se sociální pozice a rolí, které vedou k proměně objektu ve společenský subjekt. Tyto změny probíhají v oblasti vědomí. Pro jedince to znamená, že je schopen sám sebe identifikovat mimo jiné i jako žáka gymnázia či střední školy. Druhá oblast zahrnuje osvojování si sociálních kompetencí, to jest souhrn oprávnění a povinností v pravomoci určité instituce. Žák by si měl být plně vědom svých povinností, které vyplývají ze sociální role žáka a měl by se stávat odpovědným ke svým úkolům.

V procesu sociálního zrání jedince dochází k utváření základních motivačních struktur, k tvorbě hodnotové orientace a životních cílů. Tento proces na jedné straně nutí k osvojení určitých společenských norem, které jedinci umožňují žít ve společnosti, ale současně jedince zbavuje jeho spontánnosti. Sociální zrání na jedné straně potlačuje autonomii, avšak na druhé straně pomáhá chápat obsahy a formy tohoto jednání. Sociální zrání umožňuje mladým lidem uvědomit si, čeho chtějí dosáhnout a co se od nich očekává. P. Sak uvádí, že „sociální zrání chápeme jako komplex vývojových změn v chování a vědomí mládeže, které souvisejí s měnícím se postavením ve společnosti.“⁴⁴ Lze tedy říci, že mládež ztrácí v procesu socializace spontánnost a individualitu svých projevů, což může vést u žáků k opozičním postojům proti socializaci v zájmu pocitu zachování si vlastní spontánnosti.

Chování je ovlivněno a kontrolováno společností a její kulturní vyspělostí. Podle J. Křivohlavého „pojetí sociální zralosti se vztahuje ke schopnosti navazovat kladné vztahy v mezilidském styku, přizpůsobovat se tomu, co se děje v sociálním světě a zvládat měnící se životní podmínky, do nichž se daný člověk dostává.“⁴⁵ Člověk sociálně zralý je takový, u kterého mluvíme o opravdovosti člověka, schopnosti a dovednosti být sám sebou, důvěřovat si a akceptovat se. K tomu, aby člověk tohoto cíle dosáhl, potřebujeme výchovu a učení, které se přibližuje skutečnému životu a práci. Hovoříme o autentické edukaci. Ve vědomí člověka dochází k uspořádání množství získaných poznatků. Vytváří se řád nebo-li struktura, která formuje jeho identitu a projevuje se chováním a jednáním. Můžeme mluvit o hodnotové orientaci žáků, která se utváří v sociálním zrání.

⁴⁴ SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000, s. 61.

⁴⁵ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, s. 68.

Kurt Lewin ve své teorii pole charakterizuje vývoj osobnosti jako proces diferenciaci. Jeho teorie představuje osobnost jako dynamickou soustavu v silovém poli. Lewin pokládá chování jedince za funkci životního prostoru. To je osoba a její psychologické skutečnosti v přítomnosti. Co je za tímto prostorem již osoba nevnímá? Lewin u osoby odlišil dvě pásma: vjemově pohybovou a vnitřní oblast. Diferenciací životního prostoru dochází ke vzrůstající organizovanosti poznatků a plná zralost je tedy uspořádání poznatků. Jedinec tudíž v procesu zrání nevytváří nový hodnotový systém, nýbrž jej pouze modifikuje. Důležitá je tedy interakce mezi jedincem, společností a hodnotovým systémem obou subjektů.⁴⁶ Působení společnosti intencionální je záměrné a vědomé přenáší určité hodnoty a je cílem výchovy. Funkcionální působení společnosti má často silnější vliv na stavbu hodnotového systému. Je to dáno tím, že dospívající nechce být vychováván a napomínán. Chce se sám rozhodovat, být svobodný a aktivní. Přenos hodnot probíhá v každodenním jednání, při řešení problémů a zvláště v náročných situacích. Toto je i jedna z pouček dr. Zdeňka Matějčka *“nejvíce vychováváme, když si myslíme, že vůbec nevychováváme.”*⁴⁷ Stupeň sociální zralosti jedince se hodnotí v návaznosti na hodnotový systém. Problém je určení pozice hodnoty v systému.

Období patnáct až osmnáct let je charakteristické mimořádným významem party vrstevníků. Jedinec, který není zralý, může převzít hodnoty party nezralých vrstevníků, které nemusí být v souladu s hodnotami společnosti a tím dochází k výrazným změnám v chování jedinců. Přijetí těchto hodnot, může uškodit jak jedinci, tak může ve svém důsledku působit i na změnu kulturních hodnot společnosti. V rámci udržení party může dojít k nebezpečnému experimentování s návykovými látkami a jinému nežádoucímu chování.

Přechod ze základní školy na střední je spojen s větší samostatností a s tím přichází větší svoboda, která ale v mnoha případech nenese stopy odpovědnosti. Psychologové mluví o adolescentním moratoriu, kdy jedinec je zralý fyzicky, ale není zralý psychicky, což ukazuje na nejasnost v hodnotové orientaci žáka. Můžeme říci, že v procesu sociálního zrání si jedinec vytváří postoje a přijímá role, které mu pomáhají v orientaci ve společnosti.

7.1.1 Sociální kompetence

Sociální kompetence je množství znalostí a dovedností vyhodnotit společenské dění v sociálním poli jedince, umění komunikovat s ostatními subjekty a dosahovat svých cílů.

⁴⁶ DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. Praha : Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9.

⁴⁷ MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0892-8. s. 13.

První rovina těchto kompetencí nese status rodičů a odpovídá společnosti, k níž rodina přináležejí. Druhou rovinu sociálních kompetencí tvoří schopnost využívat a modifikovat sociální dovednosti podle nových požadavků. Tuto rovinu ovlivňuje inteligence. Sociální kompetence jsou složkou sociálního zrání stejně jako osvojování společenských rolí. Ke každé pozici na společenském žebříčku patří příslušná role. Role je soubor očekávaného a společensky normovaného chování.⁴⁸

Role žáka obsahuje na jedné straně očekávání spolužáků a to, jak se budou k sobě vzájemně chovat. Na druhé straně je zde očekávání společnosti jak bude žák přijímat hodnoty, jak bude vnímat autority a učit se, aby si rozšířil vědomosti, a jak se bude chovat podle norem nastavených společností. Ovšem mládeži interiorizuje pouze ty hodnoty, které ona považuje za důležité a nosné. Proto může být mnohaleté působení rodiny a školy potlačeno vlivem vysoké prestiže party, jejíž hodnotový žebříček nemusí být v souladu s hodnotami společnosti. Z toho důvodu je nutné usilovat o dosažení pohody jedince, uvědomování si smysluplnosti učení a dalšího směřování. Tímto směrem se ubírá pozitivní psychologie, jejímž známým zastáncem v ČR je Jaro Křivohlavý a Alena Slezáčková, která se zabývá přínosem pozitivní edukace podporující osobní pohodu žáků, jejich zvědavost a charakterové kvality.

7.2 Odpovědnost k vlastní osobě

Odpovědnost k vlastní osobě je klíčová a souvisí se svědomím. J. B. Rotter ve své teorii pojetí odpovědnosti člověka za svůj život odlišuje dvě základní skupiny:

- lidé s vnitřní kontrolou. Tito lidé přijímají plnou odpovědnost za svůj život, za své úspěchy i neúspěchy,
- lidé, kteří odpovědnost za svůj život připisují vnějším vlivům.⁴⁹

Odpovědnost k sobě je základem ideálního „já“. Souvisí se zásadami, spolehlivostí a odpovědností. Jsou to tedy zvnitřněné hodnoty, které se projevují ve svědomí jednotlivce. Tyto hodnoty jsou jedincem přijímány z vnějšího prostředí a jsou budovány v interakci s druhými. Na základě zvýšení vnímavosti matky k prvním dětským projevům v rané fázi vývoje se vytváří základ citové interakce, schopnost důvěry a spoléhání, což vede k rozvoji osobnosti a schopnosti vnímat druhé lidi. Radost z těchto pocitů se projevuje ve kvalitě

⁴⁸ HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 2. Praha : Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.

⁴⁹ PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžišť výchovy*. 1. Praha : Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2. s. 114.

přítomného i budoucího života. Přijetí odpovědnosti tedy souvisí mimo jiné i s citovou interakcí vůči druhým. S přibývajícím věkem dítě postupně nabývá nových kompetencí. Se vstupem do školy dochází k novým vztahům. Vytvářejí se nové situace, které zahrnují vědomí povinnosti, vytrvalosti a odolnosti vůči rušivým vlivům. Periodizace ve vývoji souvisí s organizací výchovného a vzdělávacího působení.

Některá zlomová období vyžadují specifickou vnímavost vychovatele a pedagoga pro využití rozvoje jedince v oblasti výchovy a vzdělávání. Zdeněk Pinc spojil výchovu s dětstvím a vzdělávání s časem dospívání. Podle L. Kohlberga nejvyššího stupně morálního vývoje jedinec dosahuje až v dospělosti. Nelze tudíž výchovu a vzdělávání oddělit. I v období adolescence by měla být ve školách, jako hlavních centrech vzdělávání, zařazována výchova ať již jako samostatný předmět nebo integrována v rámci mezipředmětových vztahů.

Hlavní a palčivou otázkou současného školství je co učit a k čemu vychovávat. Například v době Sokrata byla moudrost považovaná za cennější než znalosti. V novověku byla ve vzdělanosti na nejvyšším místě věda. Současná postmoderní doba je označovaná za dobu vědění. Věda a nové technologie dosahují tak rychlých změn, že by je nebylo možno transformovat do učební látky. Informační technologie jsou již v západní civilizaci natolik rozšířené, že významným způsobem ovlivňují vzdělávání. V blízké budoucnosti může dojít k nahrazení pedagoga počítačovým programem, který bude speciálně pro tuto oblast vyvinut. Jediné, co takový program nebude umět, je empatie a individuální přístup k jedinci.

Výchova v postmoderní době je především problémem kultury. Jestliže klesá úroveň kultury, upadá i výchova. Jaká by výchova pro 21. století měla být, formuloval i Mezinárodní výbor pro výchovu a vzdělání při UNESCO

- 1) *Odstranit nejen základní, ale i funkční a počítačovou negramotnost.*
- 2) *Snažit se přispět k demokratizaci školství a modernizaci výuky hledáním nových metod a využíváním nových technologií.*
- 3) *Velkým cílem je také rozšiřovat výuku cizích jazyků.*
- 4) *Vychovávat k míru, respektování lidských práv, ochraně a tvorbě životního prostředí.*
- 5) *Napomáhat k prevenci proti AIDS, hlavně v afrických zemích.*⁵⁰

⁵⁰ UNESCO: Ústava Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

Škola i přes veškeré snahy je neustále místem instrumentální racionalizace a jen s velkým úsilím jednotlivých pedagogů dochází k posunu směrem k funkcionální racionalizaci. Většina rodin se tímto směrem výchovy již vydala. Od konce minulého století došlo k výraznému posunu ve vztahu mezi rodiči a dětmi. Rodiče jsou především nositeli citové výchovy a s dětmi diskutují a snaží se o efektivní řešení problémů.

V naší společnosti převažuje demokratický a liberální styl výchovy nad autoritativním. Svoji výchovnou a vzdělávací úlohu vzhledem k proměně ve společnosti přesunuli rodiče na instituce, které jsou odpovědné za vzdělání jedinců, ale i celé společnosti. Problém současných společností v důsledku globalizace světa nastává i s migrací lidí. Společnost se stává směsicí jednotlivých kultur. A tak se ve školách setkávají děti z jiných kulturních zázemí. Otázku vzdělávání je nutné řešit již s výběrem školy, jejíž kurikulární dokumenty stanovují, jaké vzdělání škola poskytuje a rodiče zváží, zda odpovídá jejich životní filosofii. Většina škol v České republice vzdělává děti v souladu s kulturními hodnotami majoritní společnosti. Problematika menšin není v naší zemi tak výrazná a je legislativně ošetřená. Další problém, který se v současnosti objevuje, je násilí ve školách. S velkým liberalismem ve výchově v rodině dochází k velkým problémům u dětí, které si neměly možnost vytvořit a osvojit hranice a normy dané společností. Svoje chování a jednání považují za správné, protože jiná jednání neznají.

Dětem chybí ve společnosti vzory, přirozené autority, které by je mohly ovlivňovat pozitivním směrem. Autorita je vliv osoby nebo názoru, vyplývající ze zprostředkování kvalit, norem či hodnot. Bez autority nelze vychovávat. Za autoritu považujeme moc, kterou je někdo nebo něco nadané a to na nás vyvíjí nátlak a my jsme schopni požadovanou činnost vykonat. Autorita může být přirozená, ta má nejvyšší váhu, smluvní nebo rodičovská aj. V tomto směru silně působí média, která mají spíše opačný vliv.

Cílem výchovy v postmoderní době je schopnost přijmout ve svém procesu individualizace konfrontaci s jinakostí druhého člověka. Problémem výchovy se také zabývá J. Pelikán, který samou podstatu člověka hledá v jeho poslání na této zemi a jeho směřování. Odpovědi hledá v existencialismu, psychoanalýze a v etiologii. Výchovu chápe jako vzájemnost, uznání a plnění povinností jednoho subjektu vůči druhému. Výchova je nutná v širším kontextu s přirozeným formováním osobnosti. Působení odlišných situací vede k budování zkušeného základu pro samotnou hodnotovou orientaci jedince. Sebepoznání pak vede člověka k pochopení, odkud přichází a kam směřuje, posiluje jeho sebeovládání, emocionalitu a sebedůvěru. Korektorem vlastního mravního kodexu je svědomí. "Výchova

k vnitřní svobodě každého jedince je podmíněna vytvořením podmínek pro vznik komplexního obrazu světa ve vědomí jedince a pro ujasnění vlastního místa v něm. ⁵¹

Jedinec je sobě odpovědný tím, že si uvědomuje sám sebe, svoji lidskou důstojnost. Na základě introspekce hodnotí své chování a jednání. Ohodnocení vlastní osoby je složité. Nesmí vycházet z toho, jak jej vidí druzí. Toto sebehodnocení vede k sebeúctě, pokud vychází ze skutečných faktů. V období dospívání je sebeúcta velmi křehká. Mládež, která je silně determinována rodinou či vrstevníky, je v tomto období snadno zranitelná. Adolescenti postrádají zásobu sebeúcty, která by jim pomohla překonat složité situace. A tak v důsledku nedostatku vlastních zkušeností se dopouštějí přestupků, které je často ovlivní v dalším životním směřování. Silní odpovědní jedinci si uvědomují sami sebe, svoje místo ve společnosti a jsou orientováni na výkon. Jednají spíše pro vlastní uspokojení a nejsou příliš motivováni potřebou sociálního uznání a prestiže. Hromátka charakterizuje odpovědného jedince jako vážnějšího, zásadového, méně sociálně smělého a s vysokým stupněm sebekontroly, majícího vůli, precizního a orientovaného na druhé. Slabí jedinci mohou ztratit víru v budoucnost a snadno podlehnou negativním vlivům svého okolí, svoji odpovědnost přesouvají na druhé.⁵²

7.3 Odpovědnost ve vztahu k ostatním

Odpovědnost k ostatním se vytváří v rodině. Rodiče jsou odpovědní za své dítě. Tato odpovědnost stojí na citové vazbě a proto je tak silná. Tam, kde chybí citové vazby, nedochází k vytvoření silných pout a odpovědnosti. Odpovědnost se vztahuje k rodině a je posuzována například z materiálního hlediska, jejího ekonomického zabezpečení. Síla odpovědnosti se úměrně zvyšuje v závislosti na jedincově citové vazbě na rodinu. Síla této vazby je daná tradicí a kulturou konkrétní společnosti. Islámská kultura je charakteristická silnou odpovědností dětí za své staré rodiče. V naší společnosti závisí na způsobu výchovy v primární rodině. Pokud rodiče nevěnovali svůj čas výchově dětí a nepečovali o svoje rodiče, jejich děti pokračují většinou stejným způsobem.

Odpovědnost k druhým je jedním z předpokladů kooperativního učení, jehož smyslem je posílení jedince. V kooperativním vyučování se dítě rozvíjí po stránce kognitivní i socializační. Dítě se učí vědomostem, dovednostem, hodnotám i postojům v intervalu své

⁵¹ PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. Ostrava : Amosium servis, 1995, s. 204.

⁵² HROMÁTKA, Jaroslav. *Psychologie odpovědnosti*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1970.

věkové skupiny, což je přínosnější než získáním od dospělých. Základem tohoto učení je pozitivní vzájemná závislost, která vzniká na základě konkrétní činnosti žáků. Jednotlivci nemohou v úkolu uspět, pokud neuspějí jako celek. Tyto malé skupiny interakcí tváří v tvář rozvíjí komunikační dovednosti, jako je sdělení informace, schopnost vhodně formulované otázky, umění diskuse, prosazení názoru, ale také ustoupit či si vzájemně pomoci. V tomto učení se dále rozvíjí osobní odpovědnost, vhodné využití interpersonálních a skupinových dovedností. Důležitá je reflexe skupinové činnosti.

Vztahy mezi vrstevníky nabývají na významu po jedenáctém roce života, kdy jedinci těžce nesou, když nepřínáleží ke skupině nebo partě. Obstát u party je často hlavním usilím jedince. Přínáležen k určité subkultuře je pro mládež jednou z jejích priorit. Pro vývoj jedince je zásadní, jak dalece nechá na sebe působit kamarády. Jaká je jeho odpovědnost za sebe a za své kamarády, kde jsou hranice mezi přátelskou pomocí a zneužíváním či velkorysou tolerancí a neschopností říci ne. Důležité je jak se vyrovnat s konflikty a kde hledat řešení.

Období adolescence bývá označováno za období odpoutání se od primární rodiny, navázání partnerských vztahů, vytváření vlastní hodnotové orientace. S koncem tohoto období dochází k návratu dospělého jedince zpět do rodiny jako již zralého člověka. Tento jedinec přijal plně odpovědnost za svůj život a je připraven na život budoucí.

7.4 Odpovědnost k budoucnosti

Lze stanovit jak cíl výchovy odpovědné chování jedince, když již neexistuje rovnocenný vztah mezi člověkem a přírodou. Jaké je odpovědné chování člověka? Otázku, jaká budoucnost čeká lidstvo, si kladli již členové Římského klubu ke konci sedmdesátých let 20. století. Cílem klubu byla realizace vědeckých výzkumů ve třech oblastech:

- vytvoření představy o současném stavu světa
- vývoj lidstva v důsledku jeho jednání a chování
- nastínit program, který by pomohl najít východiska z krize a řešení globálních problémů

Úvahy, které z těchto výzkumů vzešly, co by mohlo nastat kdyby, se staly důležitou součástí procesu poznání a přetváření přírodního a sociálního světa. Ale nevedly ve svých důsledcích k přijetí stoprocentní odpovědnosti. O této odpovědnosti mluvil již dávno předtím ve své díle "Současnosti" Kierkegaard.

Civilizace se soustředí na globální problémy, které se dotýkají všech zemí, národů, států a společenských systémů. V centru pozornosti stojí problém trvalého míru, ochrana životního prostředí, racionální využívání přírodních zdrojů a zajištění výživy. S tím souvisí krize lidstva *“nelze jí jednoznačně uchopit a tak byla zkoumána v 80. letech 20. století na krizi člověka. To koresponduje s Kantovým výrokem, že člověk je ve své osobě odpovědný za lidstvo.”*⁵³ Člověk přestává být schopen se orientovat v současném světě. Uzavírá se do sebe, stává se bezmocným, není schopen najít své místo v měnící se přírodě. Člověk ztrácí svoji individuální jedinečnost, přeměňuje se v pasivní bytost, před kterou varoval již předchůdce existencionalistů Kierkegaard.

Vnitřní prázdnota, odcizenost, mravní narušenost, morální úpadek je to, co v současné době velmi působí na lidi a především na mládež, která si staví svůj hodnotový žebříček. Je ukazatelem pro budoucí směřování společnosti. Jak vyplývá z předchozího textu, hodnotový žebříček je stavěn na průsečíku hodnot historických, současných a s orientací pro budoucnost. To, že se studenti středních škol a gymnázií více zapojují do veřejného dění než studenti odborných škol je do značné míry ovlivněno jejich perspektivním uplatněním na trhu práce. Též zde hraje určitý podíl inteligence. Celkově se ale zájem o účast na veřejném životě a politickou angažovanost v šetření hodnot v r. 2002 umístil u věkové skupiny 15 – 18, 19 – 23 na posledních místech. Umístění politické angažovanosti na posledním místě bylo i před rokem 1989. Pokud se člověk nebude angažovat a nezaujme vlastní stanovisko, hrozí reálné nebezpečí pro naši společnost a pro celou planetu.

Upínáme se ke vzdělání, které je považováno za nejdůležitější hodnotu. Kdo investuje do vzdělání, investuje do budoucnosti. V čem spočívá vzdělání v 21. století? Na tuto otázku se snaží odpovědět K. P. Liessmann v *Teorii nevzdělanosti* s podtitulem *Omyly společnosti vědění*. Varuje před záměnou vzdělávání a přijímání. Hegelova formulace pro to, co je známé, zní „proto, že je známé, neznamená, že je poznané“. Antická společnost s vědění spojovala cnoti, jako je rozum, praktický důvtip, úsudek a moudrost. Současná společnost nemůže obsáhnout všechny poznatky, které získala v průběhu staletí. Nemůže dosáhnout pochopení všeho. Liessmann píše ve své knize *“v této společnosti se už nikdo neučí proto, aby něco věděl, nýbrž jen kvůli učení samotnému. Neboť veškeré vědění, jak zní krédo právě společnosti vědění, rychle zaostává a ztrácí hodnotu.”*⁵⁴ To potvrzuje i A. Giddens. Se šířením nových technologií dojde ke změně vzdělání. S vývojem techniky se mění požadavky na pracovníky a

⁵³ LEJBIN, V.M. *Římský klub a jeho ideje*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1985, s. 182.

⁵⁴ LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti*. 1. Praha: Academia, 2008, s. 22.

jejich vzdělávání, které bude muset probíhat po celý život. Pokud bude kladen důraz na tento typ vzdělání, může dojít k záměně hodnot a k nevratnému poškození člověka a lidské společnosti. Západní kapitalistické společnosti se snaží ve svém postmaterialismu o návrat k hodnotě člověka v jeho bytí. U nás postoj k této problematice zaujal J. Křivohlavý ve své knize *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Za jeden z aspektů moudrosti označil ideální spojení znalostí, charakteru a ctností. Moudrý je ten, který moudře volí cesty a ohleduplně se chová k druhým lidem.,,Moudrostí se rozumí expertní znalosti základních životních problémů.“⁵⁵ Jestliže se vzdělávání zaměřuje spíše na budoucí profesní dráhu, dochází k pokusům o oživení moudrosti. R. J. Sterneberg vypracoval v této souvislosti metodu výchovy středoškoláků k moudrosti. Odpovědnost k budoucnosti je znakem moudrého jedince, který je ovlivňován kulturou ve které žije, lidmi se kterými žije a přírodou kde žije.

⁵⁵ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, s. 39.

8 Závěr

Být odpovědný, přijmout odpovědnost. Uvažovat o odpovědnosti jako hodnotě u žáků gymnázií a středních škol je považováno za zcela běžné. Odpovědnost vnímáme spíše jako něco samozřejmého co již není třeba vyjadřovat explicitně. V této práci jsem se pokusila vybrat ty skutečnosti, které nejvíce tento fakt ovlivňují a jsou již vědecky podložené nebo jinak ověřené. Ukázalo se, že přijetí hodnoty odpovědnosti u žáků gymnázií a středních škol ovlivňuje řada faktorů jako je vnitřní výbava jedince, rodičovský přístup již v období raného dětství, společenské a kulturní hodnoty a proces socializace, kdy důsledkem sociálního prostředí může dojít u jedince ke ztrátě individuální odpovědnosti.

Nelze zcela jednoznačně říci, zda si žák gymnázia a střední školy plně uvědomuje význam odpovědnosti jako hodnoty, jelikož uvědomění si hodnoty odpovědnosti a její přijetí je determinováno mnoha faktory, které na jedince působí. Tyto činitele jsou neustále v pohybu, jenž se mění v závislosti na kulturních, přírodních i ekonomických podmínkách. Z hlediska psychologie je třeba studenta gymnázia a střední školy vnímat jako celek, osobnost, nelze toto vnímání rozdělit do jednotlivých částí. Společné pro sledované žáky je pouze jejich věkové rozpětí, avšak rozdílné jsou jejich biologické, psychické a sociální podmínky, které nejsou pro všechny stejné.

Tato práce ukázala, že hodnota odpovědnosti a její interiorizace je determinovaná morálním vědomím jednotlivce a morálními hodnotami společnosti. Síla konkrétní hodnoty se mění v závislosti na podmínkách, za kterých je přijímána. Odpovědnost má v naší kulturní společnosti vysokou prestiž, je velmi ceněna. V reálném životě se ukazuje, že nebyla velkou částí obyvatel interiorizovaná. Dochází k rozporu, který je otázkou pro bádání filozofů a sociologů. Tento poznatek nepřijetí některých hodnot pramení i z teorie morálního vývoje L. Kohlberga.

Závěrem můžeme konstatovat, že hodnotu odpovědnosti si zdravě se vyvíjející adolescent v podnětném prostředí může již plně uvědomovat. A to na základě morálního vývoje podle L. Kohlberga. Také tomu nasvědčuje hodnotová orientace ve výzkumech Saka. Tyto výzkumy, ale neříkají, jestli již mají tuto hodnotu žáci gymnázií a středních škol interiorizovanou nebo naopak jí zatím odmítají přijmout. Velkou roli v přijetí této hodnoty přisuzují mravním hodnotám, které ve společnost jsou uplatňovány, nikoliv ty, které jsou doporučovány. Je na volbě žáka, zda hodnotu odpovědnosti přijme i se souvisejícími povinnostmi nebo se uchýlí k jednoduššímu způsobu života. Je nutné dát žákům prostor, aby

o odpovědnosti, svobodě a závislosti mohli diskutovat, přemýšlet a měli možnost volby s vědomím plynoucích důsledků jejich vlastního rozhodnutí.

9 Seznam použité literatury

- ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Academia, 2001. ISBN 80-200-0953-1.
- BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Universita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2295-4.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2007. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. Praha : Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9.
- Encyklopedický slovník*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1993. ISBN 80-207-0438-8.
- FRANKL, Viktor E. *Vůle ke smyslu*. 2. vyd. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-043-3.
- FROMM, Erich. Svoboda, determinismus, alternativismus, lidské srdce jeho nadání k dobru a zlu, in: Mladá fronta Praha, edice Ypsilon
- HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 2. Praha : Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HEIDBRING, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1. ISBN 80-7178-154-1.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy*. 3. vyd. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-876-2.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HORA, Ladislav. *Otázky mravní kultury*. Praha, 1990. ISBN 80-7066-239-5.
- HROMÁTKA, Jaroslav. *Psychologie odpovědnosti*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1970.
- KANT, Immanuel. *Kritika praktického rozumu*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1996. ISBN 80-205-0507-5.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-86429-39-7.

KIRKEGAARD, Sören. *Současnost*. 1. Praha: Mladá fronta, 1969

KOHÁK, Erazim. Svoboda, svědomí, soužití : kapitoly z mezilidské etiky, Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 978-80-86429-35-9.

KOUKOLÍK, František. *Nejspanilejší ze všech bohů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2042-8.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2362-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

Latinsko-český slovník. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

LEJBIN, V. M. *Římský klub a jeho ideje*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1985.

LIESSMANN, Konrád Paul. *Hodnota člověka*. 1. Praha : Vize 97, 2010. 141 s. ISBN 978-80-903759-7-0.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti*. 1. Praha : Academia, 2008. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.

LIPOVETSKY, Gilles. *Paradoxní štěstí*. 1. Praha : Prostor, 2007. 443 s. ISBN 978-80-7260-184-4.

MARCEL, Gabriel. *Hodnoty v existenciální filosofii*. 1. Academia, 2003. ISBN 80-200-1070-x.

MARCEL, Gabriel. *K filosofii naděje*. Praha: Vyšehrad, 1971.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0892-8.

Národní program rozvoje vzdělávání : Bílá kniha. Praha : Tauris, 2001. 90 s. Dostupné z WWW: <80-211-0372-8>.

NODDINGS, Nel. *Philosophy of education*. 2nd ed. Boulder: Westview Press, c2007, 270 s. ISBN 9780813343235.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. Ostrava : Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. 1. Praha : Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. České výchovné hodnoty: tradiční nebo moderní. In: *České hodnoty 1991 - 1999*. Brno: Masarykova universita, 2001, 127 - 148. ISBN 80-210-2623-5.

RYDLOVA, Milena a Petr SAK. a kol. *Hodnotový systém mládeže*. Praha, 1993.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SAK, Petr a Karolína SAKOVÁ. *Mládež na křižovatce*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 2004. ISBN 80-86320-33-2.

SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

SARTRE, Jean - Paul. *Existencialismus je humanismus*. 1. vyd. Petr Horák. Vyšehrad, 2004. ISBN 80-7021-661-1.

SLEJŠKA, Dragoslav. *Vývojové procesy lidských hodnot a naše doba*. Praha: Sociologický ústav ČSAV, 1990. ISBN 80-7007-015-3.

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8.

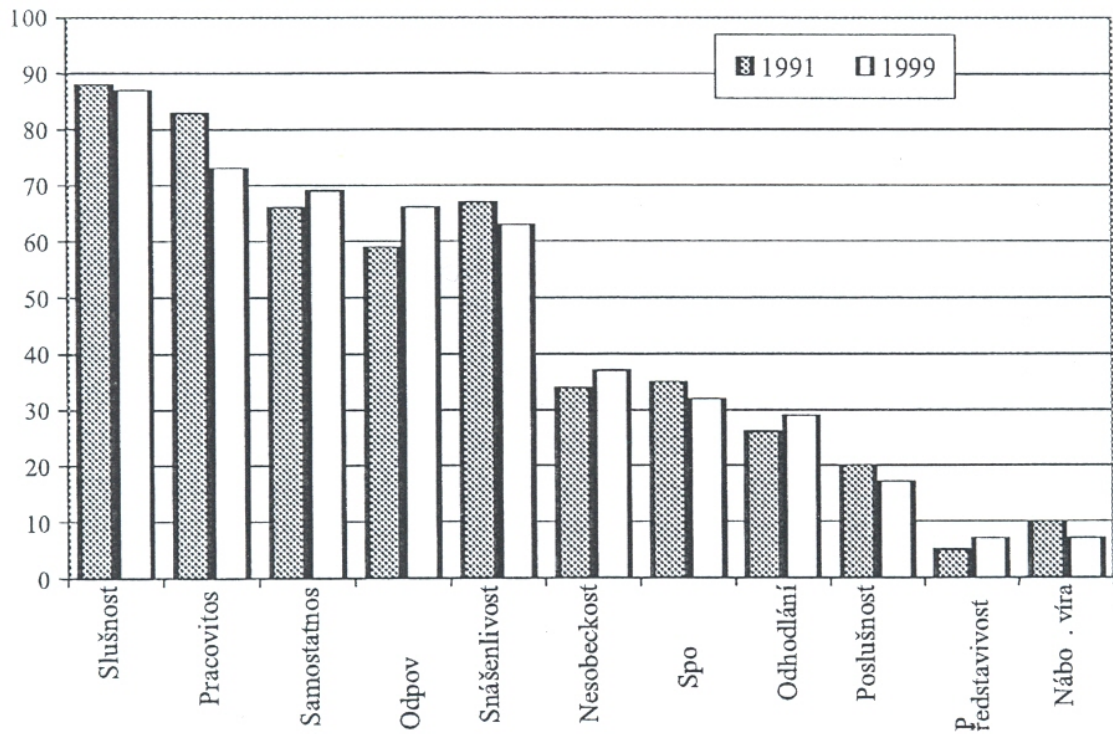
VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0841-9.

10 Obrazové přílohy

Příloha č.1

Vlastnosti, které by měly být v dětech doma pěstovány: Česká republika.



Pramen: EVS ČR 1991 a 1999.

SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

Příloha č.2

Preference výchovných hodnot v evropských zemích v roce 1991 a 1999 (v %).

| 1991 | Odpovědnost | Snášenlivost | Slušnost | Nezávislost | Spořivost | Poslušnost | Odhodlání | Představivost | Pracovitost | Nesobeckost | Nábož. víra |
|---------------------|-------------|--------------|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|---------------|-------------|-------------|-------------|
| Francie | 72 | 78 | 53 | 27 | 36 | 53 | 39 | 23 | 53 | 40 | 13 |
| Německo-Zp. | 85 | 77 | 67 | 73 | 45 | 22 | 49 | 32 | 15 | 8 | 20 |
| Rakousko | 85 | 66 | 78 | 63 | 55 | 25 | 39 | 24 | 14 | 7 | 23 |
| Itálie | 82 | 66 | 79 | 31 | 29 | 34 | 27 | 15 | 27 | 39 | 37 |
| Španělsko | 80 | 75 | 83 | 36 | 27 | 44 | 21 | 41 | 29 | 5 | 28 |
| Portugalsko | 77 | 69 | 82 | 24 | 31 | 45 | 23 | 20 | 67 | 28 | 26 |
| Nizozemí | 85 | 87 | 79 | 48 | 29 | 33 | 31 | 22 | 14 | 22 | 15 |
| Belgie | 72 | 69 | 72 | 36 | 36 | 37 | 39 | 18 | 36 | 28 | 16 |
| Dánsko | 86 | 81 | 66 | 81 | 19 | 20 | 30 | 37 | 2 | 50 | 9 |
| Švédsko | 89 | 91 | 78 | 36 | 48 | 25 | 33 | 40 | 5 | 29 | 6 |
| Průměr záp. | 81 | 76 | 74 | 46 | 36 | 34 | 33 | 27 | 26 | 26 | 19 |
| Německo-V. | 84 | 74 | 87 | 67 | 58 | 24 | 54 | 28 | 16 | 9 | 16 |
| Polsko | 68 | 76 | 45 | 12 | 44 | 42 | 27 | 10 | 87 | 9 | 63 |
| Bulharsko | 68 | 52 | 72 | 62 | 39 | 19 | 41 | 16 | 91 | 22 | 11 |
| Česko | 60 | 67 | 88 | 66 | 35 | 20 | 26 | 5 | 83 | 34 | 10 |
| Slovensko | 62 | 52 | 88 | 59 | 32 | 35 | 24 | 8 | 82 | 20 | 32 |
| Slovinsko | 71 | 75 | 89 | 33 | 58 | 40 | 42 | 10 | 32 | 33 | 21 |
| Průměr vých. | 69 | 66 | 78 | 50 | 44 | 30 | 36 | 13 | 65 | 21 | 26 |

| 1999 | Odpovědnost | Snášenlivost | Slušnost | Nezávislost | Spořivost | Poslušnost | Odhodlání | Představivost | Pracovitost | Nesobeckost | Nábož. víra |
|---------------------|-------------|--------------|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|---------------|-------------|-------------|-------------|
| Francie | 73 | 84 | 69 | 27 | 38 | 36 | 39 | 18 | 50 | 40 | 8 |
| Německo-Zp. | 84 | 73 | 62 | 70 | 35 | 11 | 46 | 30 | 24 | 6 | 15 |
| Rakousko | 86 | 71 | 78 | 71 | 48 | 17 | 36 | 24 | 10 | 5 | 20 |
| Itálie | 81 | 75 | 75 | 41 | 35 | 28 | 34 | 12 | 36 | 41 | 31 |
| Španělsko | 85 | 82 | 86 | 34 | 33 | 48 | 27 | 33 | 21 | 3 | 20 |
| Portugalsko | 60 | 85 | 77 | 22 | 36 | 39 | 24 | 15 | 69 | 40 | 24 |
| Nizozemí | 87 | 91 | 80 | 54 | 21 | 25 | 35 | 32 | 14 | 28 | 9 |
| Belgie | 80 | 83 | 78 | 41 | 43 | 43 | 44 | 23 | 38 | 29 | 14 |
| Dánsko | 81 | 87 | 72 | 80 | 10 | 14 | 32 | 37 | 2 | 56 | 8 |
| Švédsko | 87 | 92 | 70 | 69 | 30 | 12 | 30 | 41 | 4 | 33 | 5 |
| Průměr záp. | 80 | 82 | 75 | 51 | 33 | 27 | 35 | 27 | 27 | 28 | 15 |
| Německo-V. | 79 | 70 | 67 | 70 | 44 | 17 | 51 | 27 | 20 | 12 | 6 |
| Polsko | 73 | 80 | 57 | 22 | 38 | 32 | 35 | 13 | 85 | 12 | 43 |
| Bulharsko | 75 | 59 | 69 | 42 | 39 | 16 | 56 | 19 | 86 | 14 | 15 |
| Česko | 66 | 63 | 87 | 69 | 32 | 17 | 29 | 7 | 73 | 37 | 6 |
| Slovensko | 67 | 57 | 73 | 61 | 39 | 26 | 25 | 3 | 75 | 19 | 33 |
| Slovinsko | 76 | 70 | 78 | 70 | 35 | 25 | 54 | 12 | 29 | 38 | 18 |
| Průměr vých. | 73 | 67 | 72 | 56 | 38 | 22 | 42 | 14 | 61 | 22 | 20 |

SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.

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

V Praze, dne 10. prosince 2012

.....

Zdena Slunečková

| Pořadové číslo | Jméno čtenáře | č. ISIC karty | Bydliště | Datum |
|----------------|---------------|---------------|----------|-------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |