



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Lenka Rovňanová

Rozvíjanie morálneho vedomia žiacov v škole

2014

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Rozvíjanie morálneho vedomia žiakov v škole

Lenka ROVNANOVÁ

Bratislava 2014

OBSAH

Úvod	5
1/ Vymedzenie základných pojmov	8
1.1 Mravné hodnotenie	8
1.2 Svedomie	9
1.3 Dobrovoľnosť	10
1.4 Zodpovednosť	11
1.5 Sociálny zreteľ	11
1.6 Normy a sociálne konanie	11
1.7 Vlastná hodnota	12
1.8 Hodnoty	13
1.9 Etika a morálka	18
1.10 Altruizmus a prosociálnosť	19
2/ O morálnej inteligencii	21
2.1 Podnety k vlastnej sebareflexii	21
2.2 Morálka, morálna inteligencia a morálne vedomie	23
3/ Teórie morálneho vývinu	29
3.1 Jean Piaget a jeho teória morálneho vývinu	31
3.2 Lawrence Kohlberg a jeho štádiá morálneho vývinu	34
4/ Morálne dilemy v edukácii	40
4.1 Typy morálnych dilem	41
4.2 Pravidlá tvorby a používania morálnych dilem	42
5/ Didaktické odporúčania	49
5.1 Zásahy do skupinového diania	49
5.2 Reflexia skúseností	50
5.3 Osobnosť učiteľa vo výchove	52
 Záver	 55
Zoznam bibliografických odkazov	56
Prílohy	58

Úvod

Príliš veľa myslíme a príliš málo cítime. Viac ako stroje potrebujeme ľudskosť. Viac ako rozum potrebujeme láskavosť a miernosť. Bez toho zvlčíme a stratíme všetko.

(Charlie Chaplin)

Učebný text k problematike rozvíjania *morálneho vedomia* žiakov v škole je reakciou na rozdielnosť potrieb spoločnosti, jej očakávaní od škôl a reality v nich i mimo nich. Reflektuje závažné zistenia v oblasti edukácie, ku ktorým dospeli viacerí odborníci takmer vo všetkých krajinách, ktoré žijú školskými reformami – problémy s výchovou detí a mládeže, ich správaním sa k sebe i ostatným.

Spoločenské a politické zmeny v Európe na prelome storočí priniesli množstvo zásadných spoločenských zmien s ich pozitívnymi i negatívnymi dôsledkami do života celej spoločnosti, jej rôznych komunít, až po každodenný život jednotlivcov. Čoraz viac si uvedomujeme existenciu globálnych ekologických, sociálnych, technologických a personálnych problémov, ktoré majú systémový charakter a sú výsledkami našich minulých činov, významne ovplyvňujú našu budúcnosť a zároveň ohrozujú našu samotnú existenciu. Akú budeme mať budúcnosť pri zachovaní súčasných negatívnych trendov vývoja? V súvislosti s tým sa vynára ďalšia nástočivá otázka: kde hľadať riešenia, ako „scitliviť a poľudštiť“ súčasnú generáciu na problémy ľudstva a ich dôsledky? Odpoveď nachádzame v skvalitňovaní ľudského faktora – cez humanizáciu výchovy a vzdelávania, posunu hodnôt od „mať, vlastniť“ k hodnotám „byť, vedome sa rozvíjať, zlepšovať sa ako človek“ s apelom na rozvíjanie zodpovedného, kultivovaného a slušného človeka schopného čeliť problémom súčasnej spoločnosti, asertívne chrániť svoje práva, ale zároveň neporušovať práva iných. Čoraz nástočivejšie si uvedomujeme, že výchova je dôležitejšia ako vzdelávanie, ale nenegujeme obsah vzdelávania, len poukazujeme na potrebu redukcie zbytočného a neefektívneho v ňom. Vo výchove je obrovský nedocenený a nedostatočne využitý potenciál. Stojíme pred nevyhnutnosťou

posilňovania výchovných metód, venovania zvýšenej pozornosti prežívaniu, rozvíjaniu hodnotových systémov, motivácie a citov.

Dlhodobo sme svedkami zlyhávania rodiny vo výchovných úlohách. Parafrázujúc názor amerického psychológa J. R. Andersona o tom, že všetko zlo, demoralizácia a výchovné patológie medzi mladými ľuďmi dosahujú len také rozmery a dynamiku, aké im dovoľuje spoločnosť dospelých, poukazujeme na nevyhnutnosť významne doceniť myšlienku o dôležitosti výchovy, spojenia srdca a mysle vo výchove tak, aby jej výsledkom bola zvýšená citlivosť voči necitlivosti iných, aby sa výchovou naplnil obsah slov slušnosť, úcta, česťnosť, transparentnosť v každodennom živote. Nech nie sú preferenciami, za ktoré sa má človek hanbiť, ale naopak, nech sú prioritami jednotlivca i občianskej spoločnosti.

Otázky dobra a zla priťahovali pozornosť človeka odpradávna a teoretický základ pre ich skúmanie bol vytvorený v rámci filozofie, súčasťou ktorej je etika ako samostatná vedná disciplína, zaoberajúca sa špecifickým spoločenským javom – **morálkou**. V edukácii nie je cieľom jej filozofická analýza, ale skôr jej skúmanie z pohľadu edukačnej praxe.

E. Fromm už v roku 1993 napísal, že „*prvýkrát v histórii závisí fyzické prežitie ľudstva od radikálnej zmeny ľudského srdca*“. Kritizoval odsúvanie morálnych tém a vyzýval na posilnenie všetkého tvorivého, produktívneho a morálneho. Rozvíjanie morálneho vedomia žiakov v školách a školských zariadeniach, hodnôt a prosociálnosti si zaslúžia presun z konca radu na jeho začiatok. Obsahy predmetov v rámcovom učebnom pláne by nemali byť dominantne cieľmi edukácie, ale hlavne prostriedkami rozvíjania osobností žiakov a ich kompetencií potrebných na uplatnenie sa v reálnom živote. Hlavne v súčasnosti, keď sa dlhodobo konštatuje **morálna bieda** a úpadok v spoločnosti. T. Baťa považoval morálnu biedu za hlavnú príčinu hospodárskeho úpadku v minulom storočí, ktorý sa podľa jeho názoru nedal sanovať peniazmi, ale návratom k hodnotám.

Človek sa ocitá často v situácii, keď sa musí vo veci morálky rýchlo rozhodnúť, zvyčajne pod tlakom, keď je plný protichodných emócií.

A. Haas (1998) odporúča „**trénovať morálne svalstvo – morálnu inteligenciu**“. Čím viac, tým prirodzenejšie dokáže človek kontrolovať svoje emócie

a podnety, ktoré by ho mohli stiahnuť na zlú cestu. Všetci sme už neraz museli urobiť rozhodnutie s morálnymi aspektmi, takže vieme, aké to je byť v konflikte sami so sebou. Stáli sme na križovatke ciest a nie vždy sa vieme rozhodnúť, ktorou sa vydať, ktorá je tá správna. Máme svoje **morálne zásady** a máme svoj reálny život. **Morálne hodnoty** sú vždy ovplyvňované okolnosťami, kontextom situácie. Kontext a zásady nemožno od seba oddeliť. Pri riešení **morálnych dilem** je potrebné brať ohľad na všetky zúčastnené strany a zvažovať ich protichodné záujmy. V mnohých prípadoch sa musíme naučiť zmieriť s tým, že nie je v našich silách zariadiť, aby boli všetci šťastní. Často ani neexistuje racionálny spôsob na objektívne porovnanie jednotlivých záväzkov, požiadaviek a zásad. Riešenie dilem nie je test s kľúčom správnych odpovedí, ale **cesta za poznáním**. Je to hľadanie odpovedí na otázky: **Za čím si stojím? Čomu verím? Ktoré hodnoty sú pre mňa najdôležitejšie?**

Preto je dôležité, aby sa žiaci postupne učili morálne uvažovať, zvažovať svoje rozhodnutia, dokázať posudzovať alternatívy v rozhodovacích procesoch, argumentovať v prospech svojich rozhodnutí, ale aj naučiť sa akceptovať a uvažovať o protiargumentoch a dokázať o nich polemizovať. Aby to dokázali, potrebujú na to odborne a osobnostne pripravených učiteľov.

Učebný text nemá ambíciu byť vyčerpávajúcim zdrojom relevantných teoretických informácií a metodických námetov v problematike rozvíjania morálneho vedomia žiakov. Poskytuje len základné teoretické východiská, ktoré sú potrebné na vlastné tvorivé a primerané spracovanie. Zároveň obsahuje podnetné myšlienky na dôslednú osobnú i spoločenskú reflexiu, zamyslenie, premýšľanie, kritické posúdenie i hlbšie uvažovanie v širších súvislostiach v rôznych formách zážitkového participatívneho učenia sa.

Cieľom predloženého textu je poskytnúť podnety na rozvíjanie zručnosti v rozvíjaní morálneho vedomia žiakov v škole prostredníctvom riešenia morálnych dilem a ďalších inovačných edukačných stratégií a metód. Charakter predloženého textu je determinovaný šírkou problematiky. Niektoré časti sú heslovité, tézovité, veľmi stručné, iné zase ponúkajú širšie spracovanie.

1/ Vymedzenie základných pojmov

V ľudskej reči existuje veľa slov, ktoré používame na vyjadrovanie mravných skutočností. V bežnom diskurze fungujú ako mravné slová, napríklad: *dobré – zlé, spravodlivé – nespravodlivé, ľudské – neľudské, ušľachtilé – hrubé, nezištné – egoistické, mať – byť, prikázané – zakázané – dovolené, povinnosť, svedomie, zodpovednosť, hriech, vina, výčitka, ľútosť, pokánie, cnosť, súcitiť, vernosť, zrada* atď. Nepoužívame ich vždy len v morálnom kontexte (existujú ušľachtilé kovy), ale spravidla vždy bez problémov dokážeme určiť, v ktorých situáciách majú alebo nemajú morálny význam.

Fakt, že slovám s morálnym obsahom obvykle ľahko porozumieme a bez problémov ich aj dokážeme používať, ukazuje, že človek v bežnej komunikácii uplatňuje akési *predporozumenie mravnej skutočnosti* a tiež ho predpokladá u ostatných ľudí. Bez tejto skutočnosti by mravný diskurz ani nefungoval. Podľa A. Anzenbachera (1994) je dôležité, aby ľudia mali pomerne konzistentné a zhodné poznanie o význame mravných skutočností. Považuje to za základný predpoklad komunikatívnosti mravných slov a fungovania mravných jazykových hier. Pripúšťa možnosť, že sa naše predporozumenia pri hlbšej analýze ukážu ako vágne, nepresné a chybné!

Na vyjasnenie predporozumenia morálneho diskurzu uvádzame niekoľko jeho prvkov s presnejšími charakteristikami.

1.1 Mravné hodnotenie

Ide o jednoduchý fakt, že svojmu vlastnému konaniu a konaniu iných ľudí pripisujeme mravnú hodnotu, pričom mravný znamená *vyhovujúci požiadavkám mravnosti, týkajúci sa morálky, morálny*. Hodnotíme vlastné aj cudzie konanie a správanie ako dobré alebo zlé, chválime ho alebo kritizujeme, schvaľujeme ho alebo odmietame. Posudzujeme aj jeho aktérov ako dobrých

alebo zlých, svedomitých alebo nesvedomitých, čestných alebo nečestných. Naše morálne hodnotenie sa týka aj pomerov v spoločnosti, inštitúcií či zákonov – sú spravodlivé alebo nespravodlivé, ľudské alebo neľudské. Mravnosť ľudí primárne posudzujeme na základe ich konania.

1.2 Svedomie

Svedomie je vnútorný hlas človeka, jeho vnútorná autorita. Je prejavom hodnoty našej osobnosti, sily alebo slabosti nášho JA. V tomto zmysle je naše svedomie, ako uvádza J. Miedzgová (1994), nezávislé, autonómne. To znamená, že nás nikto nemôže zaviazat' k niečomu morálnemu, ak si sami neuvedomujeme, necítíme, že nemôžeme konať inak. Hlas svedomia býva tvrdý: žiada alebo zakazuje. Nepresviedča, nepotrebuje dôvody, pôsobí zväčša intuitívne. Ak si chce človek zachovať úctu k sebe samému, mal by sa riadiť svojím svedomím. Psychológia charakterizuje svedomie ako schopnosť samostatne si stanovovať morálne povinnosti, vyžadovať od seba ich plnenie a kontrolovať, či tak robíme. Kvalitu svedomia z pohľadu etiky ovplyvňuje jeho *východisko, forma a obsah*. Etika vníma morálnosť človeka vždy podľa jeho schopnosti chápať zodpovednosť za seba ako súčasť spoluzodpovednosti za stav ľudskej spoločnosti, sveta a ich budúcnosti. Podľa nich vedomie spolupatričnosti, solidarity so svetom určuje obsah dobra a zla. Všeobecné poznanie dobra a zla v styku s ľuďmi označujeme ako svedomie.

Morálne a priori (z lat. *a priori* – *vopred daný*) vyjadrujúce povinnosť konať dobro a vyhýbať sa zlu môžeme považovať za *východisko* svedomia. Vo vzťahu k *forme* je svedomie subjektívne, individuálne, existuje len u konkrétného človeka. Podmienkou morálnosti človeka a predpokladom jeho svedomia je jeho individuálna vyspelosť – uvedomenie si vlastnej slobody a zodpovednosti zároveň. Predpokladom vyváženého ľudského bytia je primeraná vlastná sebaúcta. Aby človek dokázal vytvárať optimálne medziľudské vzťahy, mal by si vážiť druhých ľudí a to dokáže len vtedy, ak si váži sám seba. Z morálneho hľadiska je morálny základ dôležitou subjektívnou podmienkou svedomia.

Prejavuje sa odpoveďami na otázky:

- Kto som?
- Aký mám vzťah k dobru?

Morálne rozhodnutie je slobodnou voľbou človeka a zároveň prijímaním zodpovednosti, jej rizika i dôsledkov.

O obsahu svedomia platí, že sa utvára pod vplyvom kultúrno-výchovného prostredia, v ktorom človek vyrastá, žije a interaguje. Zrelosť človeka a sila jeho svedomia sa zdanlivo prejavujú v konflikte s hodnotami, ktoré ho formovali. Tento konflikt môže mať rôznu silu a podobu. Odolať lákavým pokušeniam a nástrahám je niekedy ťažké. Hodnoty sú v takýchto situáciách našimi poistkami, ale aj tie môžu zlyhať. Žijeme s ľuďmi a medzi ľuďmi.

Hoci je hlas svedomia základným kritériom v morálke, musíme si uvedomiť, že všetky naše pocity (príjemné i nepríjemné) nejako súvisia s inými ľuďmi, ktorí nám dokážu spôsobiť najväčšiu radosť, ale aj najväčšie utrpenie! Nie je možné ignorovať fakt, že sme pod drobnohľadom iných, ktorí naše správanie aj konanie prísne hodnotia. Každému z nás záleží na tom, ako nás hodnotia iní ľudia, najmä tí, s ktorými sme zviazaní silnými emocionálnymi väzbami. Často bývajú najzraniteľnejší tí, ktorí najhlasnejšie kričia, že im na mienke iných vôbec nezáleží.

1.3 Dobrovoľnosť

Keď posudzujeme mravnosť ľudského konania, väčšinou predpokladáme, že subjekt skutku je pánom svojho konania, to znamená – sám sa rozhodol konať nejakým spôsobom (mohol konať aj inak alebo nekonať). Je schopný samostatne sa rozhodovať. Len on sám je zodpovedný za svoju voľbu. Mravné hodnotenie činov predpokladá hľadisko *dobrovoľnosti*.

1.4 Zodpovednosť

Ak niekoho považujeme za zodpovedného za vlastné konanie, znamená to (okrem dobrovoľnosti a svedomia), že od neho očakávame rozumné odpovede na otázku, *prečo konal takto a nie inak*. Tento aspekt zodpovednosti obsahuje podľa A. Anzenbachera (1994, s. 15-16) dve hľadiská:

1. Ukazuje naše presvedčenie, že otázka, čo je dobré a čo je zlé, môže byť predmetom diskurzu, dá sa o tom rozumne hovoriť. Určovanie dobra a zla má racionálnu argumentáciu.
2. To, čo je zlé, nemorálne, má vždy charakter niečoho iracionálneho, čo je proti rozumu. Nedá sa to rozumne ospravedlniť.

1.5 Sociálny zreteľ

Mravné hodnotenie činov, skutkov, ľudí a pomerov má väčšinou medziľudský, sociálny aspekt. Morálny súd sa týka vzťahu vlastných potrieb a záujmov k potrebám a záujmom iných ľudí. Potiaľ súvisí so základnými podmienkami pokojného a humánneho spolužitia ľudí, a tým aj s otázkami spravodlivosti. Je to vyjadrené aj v zlatom pravidle mravnosti: *Čo nechceš, aby robili tebe, nerob ani ty iným*. Tým sa vyjadruje požiadavka, aby:

- sa ľudia navzájom uznávali, rešpektovali ako rovnocenné bytosti a vážili si jeden druhého navzájom,
- každý jednotlivec bral do úvahy, že druhí ľudia majú tiež potreby a záujmy ako on sám.

Existuje však aj *mravne relevantný vzťah človeka k sebe samému*.

1.6 Normy a sociálne konanie

Otázka o tom, ako získavajú jedinci povedomie o sociálnych faktoch (spôsoby konania, myslenia a vnímania, ktoré stoja mimo neho), patrí medzi základné sociologické otázky. Hľadanie odpovede sa usiluje pochopiť, akým spôsobom

je správanie jednotlivca ovplyvňované hodnotami a normami, pričom akcentuje skutočnosť, že spôsob usporiadania noriem a hodnôt umožňuje ľuďom uskutočňovať vlastné rozhodnutia na základe vlastnej slobodnej voľby.

Normy považujeme za pravidlá usmerňujúce konanie ľudí v spoločnosti. Podľa M. Montoussé a G. Renouarda (2005) existujú v dvoch základných formách:

- *explicitné a oficiálne ustanovenia (písané pravidlá)* regulujúce individuálne správanie; môžu mať právny (zákony) alebo regulačný charakter (napr. pravidlá cestnej premávky, školský poriadok),
- *implicitné (nepísané pravidlá)*, rovnako významné pravidlá, ktorými sa riadi väčšina vzťahov vo vnútri menších skupín (napr. pravidlá v rodine).

Normy patria do spoločenského dedičstva. Každá spoločnosť vyžaduje ich dodržiavanie (hlavne tých písaných) a správanie jednotlivcov hodnotí podľa úrovne ich rešpektovania. Používa pri tom negatívne či pozitívne sankcie, ktoré môžu byť opäť oficiálne, ale väčšinou majú neformálny charakter (za sankciu môžeme považovať úsmev, pozvanie na večeru, ale aj mlčanie či vyradenie zo skupiny). Konkrétny spôsob konania a správania umožňuje skupine vyjadriť súhlas alebo nesúhlas s konkrétnym konaním jednotlivca.

1.7 Vlastná hodnota

Mravná kvalifikácia človeka (dobrý – zlý, čestný – podlý) má zvláštnu hodnotu, ktorá sa zásadne odlišuje od iných charakteristík: inteligentný, vzdelaný, šikovný, bohatý. Jediným spôsobom sa týka *hodnoty a dôstojnosti človeka* ako ľudskej bytosti. Na jednej strane ide o uvedomovanie si vlastnej hodnoty ako človeka (sebaúcta a dôstojnosť) a na druhej strane ide o hodnotu osoby a rešpektu k nej zo strany okolia, iných ľudí.

Ak sme sa nejakým spôsobom *morálne diskvalifikovali*, naša sebaúcta sa môže ocitnúť v kríze. Naše zlé svedomie si uvedomuje, že sme urobili chybu a vlastnou vinou poškodili (stratili) svoju hodnotu.

1.8 Hodnoty

Normy sú konkrétne, hodnoty abstraktné a legitimizujú systém noriem. Hodnoty sa dajú vyjadriť ako *vnútorné presvedčenie, ktoré každý človek považuje za osobnú pravdu, ktorej verí a podľa ktorej žije*. Na ich základe prijímame životné rozhodnutia. Často si ani neuvedomujeme, že ovplyvňujú našu voľbu, výber, zdá sa, že tu jednoducho sú a ovplyvňujú naše postoje, správanie aj konanie.

Akcentujeme nevyhnutnosť naučiť sa komunikovať so žiakmi v škole o hodnotách uznávaných v spoločnosti a v rodine, učiť sa rozpoznávať vlastné hodnoty a hodnoty iných a zároveň ich rešpektovať, hoci sa od tých našich môžu odlišovať. Je nesmierne dôležité vyjasniť si vlastné presvedčenie a konať v súlade s ním.

Hodnotu vyjadruje a zabezpečuje *norma*. Je imperatívnym vyjadrením hodnoty, systémom pravidiel realizácie hodnôt. Pravidlo je len špecifickým vyjadrením normy, založeným na jej schopnosti merať hodnotu, byť jej kritériom. Najčastejšie si ich predstavujeme ako predpisy, ktoré je potrebné dodržiavať, rešpektovať. Ich autorita býva zdôvodnená sankciami vždy, keď človeku hrozí pokušenie správať sa v rozpore s normou. Normy pôsobia ako sito, ktoré zachytáva relevantné fakty. Ich aplikácia vždy prináša komplexnejší obraz konkrétnej hodnoty. Hodnoty fungujú ako naše poistky, červené svetlo semafora, regulujúce naše správanie.

Axiologizácia znamená *hodnotovú výchovu, proces zvnútorňovania hodnôt*. V súčasnosti pociťujeme hlbokú neistotu v orientácii v hodnotách, hlavne v mladej generácii. Svetová kultúra je čoraz viac relativistická a pevné názory na hodnoty sa považujú za prežitok (Zelina 2010).

V tejto súvislosti akcentuje otázka existencie tzv. *univerzality hodnôt* – majú to byť všeludské hodnoty alebo náboženské hodnoty alebo máme rezignovať na všeobecnú platnosť určitých hodnôt?

Zelina (2011) uvádza rozdelenie hodnôt podľa Ch. Morrisa na:

- *operatívne* – v nich jednotliviec uprednostňuje jeden objekt alebo stav pred druhým,
- *uznávacie* – symbolizované hodnoty fixované ľudskou kultúrou (prikázania, napr. nezabiješ, neukradneš...).

P. Vacek uvádza klasifikáciu hodnôt podľa S. Kučerovej (2008, s. 101):

- *Prírodné hodnoty: vitálne* – snaha o sebapresadenie, udržanie a rozvinutie života organizmu ako jedinca aj ako druhu; *sociálne* – majú základ vo vzťahu človeka k iným ľuďom a k sebe samému (túžba milovať a byť milovaný, oceňovaný, stretávať sa s ľuďmi).
- *Civilizačné hodnoty*: vyplývajú zo spôsobu organizácie ľudskej spoločnosti v historickom a spoločenskom kontexte.
- *Duchovné hodnoty*: tvoria sa v oblasti sebariadenia, sebauvýrazu a sebareflexie.

Bežne človek väčšinu svojich hodnôt preberá od autorít – miesto hodnotenia sa nachádza *mimo neho*, ale stredobodom hodnotiaceho procesu je vlastný zmyslový zážitok, skúsenosť – miesto hodnotenia je *v ňom samom*. V detstve prevláda druhý prístup. Pod vplyvom výchovy sa dieťa vzdáva vlastného vnútorného zdroja vyhodnocovania a pokúša sa fungovať v pojmoch hodnôt iných autorít, často v snahe získať, udržať si lásku, uznanie, úctu. Prestane dôverovať vlastným zážitkom a ukladá prebrané hodnoty. Toto uznávanie nie je jasné vo vzťahu k vlastnému prežívaniu osobnosti, z čoho vyplýva všeobecný znak súčasného života – žijeme v protirečivých hodnotách, resp. hodnotovo bezhodnotovom svete. Súhlasíme s autorom v tom, že tým, že človek stratil, prenechal zdroj svojho vyhodnocovania iným, stratil kontakt so svojím vlastným hodnotiacim procesom, čo ho zneisťuje a robí ľahko manipulovateľným a zraniteľným. Strácame tak kontakt s potenciálnou vlastnou múdrosťou, strácame dôveru v seba samých. Odpútanie sa od seba môže byť príčinou napätia a neistoty. V tom vidí autor základný rozpor medzi pojmom človeka a tým, čo reálne skúsenostne prežíva, medzi intelektuálnou štruktúrou jeho hodnôt a nepoznaným hodnotiacim procesom v ňom.

V tomto vidí M. Zelina časť základného odcudzenia moderného človeka sebe samému a akcentuje obnovenie kontaktu so skúsenostným zážitkom, ktorý ponúka vlastný zdroj hodnotenia a môže znamenať obnovenie kontaktu človeka so sebou samým. Dôležité je začať používať svoju zážitkovú skúsenosť ako priamy oporný bod, na ktorý sa môže obrátiť ako na usmerňovateľa svojho správania. Tento proces postupne nadobúda mnohé charakteristiky z útleho detstva.

Môže sa stať, že sa človek radí so svojou skúsenosťou, ktorá sa nemusí vždy kryť s uznávanými a prijatými sociálnymi normami. Viac o hodnotách, hodnotení zrelých ľudí, námetov na zlepšenie hodnotenia, smerov hodnôt (C. Rogers), hodnotových orientácií (E. Spranger), metód axiologizácie (morálne dilemy) a autoregulácie v kontexte výchovy (sebareflexia, sebahodnotenie, sebavedomie, sebaovládanie, sebariadenie a sebatvorba), teórie morálneho rozvoja a štádia rozvoja hodnotiaceho myslenia (napr. G. I. Kohlberg, N. A. Baturin) nájdeme v mnohých dostupných monografiách. Je dôležité venovať viac pozornosti výchove k hodnotám, zodpovednosti a sebadôvere. V súčasnosti je množstvo vhodnej literatúry s odborne spracovanými metodickými námetmi, napr. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře* (J. Canfield, F. Siccone 1998), *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků* (J. Canfield 1997).

Pre potreby nášho textu uvádzame **typológiu človeka** podľa hodnotovej orientácie podľa E. Sprangera (V. Smékal 2002):

- *Teoretický človek* – usiluje sa o poznanie pravdy, zákonitostí, podstaty sveta. Nemusí to byť len vedec, ale aj opravár, farmár – každý, pre koho sú hlavnými hodnotami poznanie pravdy, múdrosti, znalosti a poznatky. Najlepšie sa tento človek cíti pri štúdiu, čítaní kníh, rád navštevuje knižnice.
- *Ekonomický človek* – hľadá úžitok, zisk. Je to človek egocentrický, myslíaci len na vlastný prospech a blaho. Hodnotné pre neho je len to, čo prospieva jemu, jeho rodine. Najlepšie sa cíti v trhových, finančných a ekonomických vzťahoch.

- *Estetický človek* – hľadá v okolitom svete najmä zážitky, estetické dojmy, príležitosti k estetickému sebvýjadreniu. Všetko vníma ako harmonické alebo disharmonické, pekné alebo škaredé. Žije medzi farbami, zvukmi, a pritom nemusí byť vôbec umelec alebo estét. Najlepšie sa cíti na koncerte alebo v galérii, či pri dobrej knihe.
- *Sociálny človek* – hľadá seba v iných ľuďoch. Žije pre druhých, usiluje sa získať ich priazeň, priateľstvo a lásku. Vyhľadáva ľudí, nedokáže byť sám. Rád ľuďom poslúži, snaží sa byť užitočný. Očakáva podobné správanie aj od iných. Najlepšie sa cíti medzi ľuďmi v družnom rozhovore, kde oceňujú jeho vlastnosti.
- *Mocenský človek* – presadzuje seba, svoje záujmy, presvedčenie, moc v mene vyšších princípov, v mene ideálov. Moc dosahuje nielen cestou fyzického a psychického násilia a pomocou manipulácie s druhými ľuďmi, ale aj prostredníctvom sociálnych a právnych noriem. Manipuluje s ľuďmi aj v duchovnom zmysle slova. Najlepšie sa cíti ako poslanec, rečník na politickom zhromaždení, prezentátor svojich názorov v masmédiách a pod.
- *Náboženský človek* – hľadá zmysel života cez vieru v niečo a nemusí to byť Boh. Patrili sem významné osobnosti dejín – Giordano Bruno či Spinoza, ktorí boli exkomunikovaní z cirkvi, ale napriek tomu hľadali neustále a intenzívne zmysel bytia človeka na svete, zmysel svojho života, ale najmä zmysel existencie ľudstva. Môžeme hovoriť tiež o filozofickom type človeka, ktorý sa najlepšie cíti v stave kontemplácie o bytí a v rozhovoroch o tom, kto sme, prečo sme tu a kam smerujeme.

Na základe Sprangerovej typológie je vytvorený dotazník HO-PO-MO (hodnoty, postoje, motivácia) zameraný na identifikáciu oblastí hodnôt: vzdelávanie, estetické, mravné, ekonomické a sociálne hodnoty (autor je J. Vonkomer). S. Moravcová (2010) zisťovala dotazníkom HO-PO-MO od J. Vonkomera preferenciu hodnotových orientácií u 224 adolescentov vo vybraných školách v Banskobystrickom a Žilinskom kraji. Zistila, že adolescenti preferujú ako predposlednú (štvrtú v poradí) mravnú hodnotovú orientáciu (rozvíjanie pozitívnych charakterových a mravných vlastností, výchova k zodpovednosti, etika práce, ochrana prírody, spravodlivé hodnotenie, zodpovednosť za

svoje činy), možno aj pre konzumnú spoločnosť, vplyv masmédií, ale tiež pre krízu hodnôt, orientáciu na materiálne hodnoty a pseudohodnoty, snahu „mať niečo“ a nie „byť niečím“.

Iný prístup ku klasifikácii hodnotovej orientácie uvádza J. Sekera (1994), vychádzajúc z práce J. Kozielického:

- *Dionýzske hodnoty*. Sem zaraďuje konzumný spôsob života zameraný na luxus, komfort, ktoré môžu vyústiť až do egoizmu či príživníctva.
- *Herkulovské hodnoty*. Sledujú vlastnú moc nad druhými, ich ovládnutie; vyjadrujú túžbu po moci, sláve a spoločenskom uznaní.
- *Apollónske hodnoty*. Týkajú sa tvorivosti, poznania sveta, rozvoja vedy a umenia (ako spoznávať a meniť svet).
- *Prométheovské hodnoty*. Vzťahujú sa na boj za spravodlivosť, proti zlu, bolesti, krutosti, za skupinovú spolupatričnosť.
- *Sokratovské hodnoty*. Zahŕňajú sebazpoznanie, porozumenie sebe samému a zdokonaľovanie vlastnej osobnosti (ako spoznávať a meniť seba). Bývajú úzko spojené s apollónskymi hodnotami.

Funkcia noriem a hodnôt spočíva v riadení sociálneho konania. Nikdy ho však nedeterminujú úplne. V spoločnosti totiž paralelne existuje niekoľko hodnotových systémov a normy sú do určitej miery tvárne, čo umožňuje legitimizovať aj odlišné správanie. Z psychologického hľadiska (Homola 1972, s. 210) by mal hodnotový systém jednotlivca zodpovedať trom požiadavkám:

- musí byť vnútorne celistvý, v súlade s celou osobnosťou aj s ďalšími osobnostnými charakteristikami jedinca,
- má byť realistický a do určitej miery dynamický,
- mal by prinášať jedincovi uspokojenie.

Hodnotový systém sa utvára dlhodobo pod vplyvom vonkajších a vnútorných faktorov v procese viac či menej zložitého ontogenetického vývinu človeka. Rozhodujúcimi činiteľmi v tomto procese sú materiálne životné podmienky, vplyv sociálnych a výchovných inštitúcií (rodina, škola, médiá...) a vplyvy politicko-ekonomickej sféry konkrétnej spoločnosti.

1.9 Etika a morálka

Teoretický základ na skúmanie otázok dobra a zla vytvorila filozofia, z ktorej sa postupne vyprofilovala etika ako veda zaoberajúca sa špecifickým spoločenským javom – morálkou. Podľa H. Heidbrinka (1997) sa filozofia zaoberá morálnou *povinnosťou*, psychológia zase morálnym *bytím, existenciou*. Filozofovia skúmajú a formulujú morálne pravidlá (ako by ľudia mali morálne myslieť a následne konať) – normatívne. Psychológovia zisťujú, ako ľudia konajú a prečo tak konajú, pričom vychádzajú z analýzy psychických vývinových zmien. Etymológia slov „etický“ a „morálny“ poukazuje na pôvodné východisko mravných javov zo spoločenských mravov, zvykov, zákonov a tradícií (Anzenbacher 1994).

Etika ako filozofická disciplína skúma ľudské správanie z hľadiska jeho morálnej hodnoty, skúma morálku a hľadá všeobecnú zásadu, ktorá by ukazovala človeku, čo má robiť, o čo sa má v živote usilovať a ako sa správať k iným ľuďom. Neexistuje však len jedna jediná etika. O morálke môžeme uvažovať z rôznych filozofických hľadísk i svetonázoru. Napriek tejto rozdielnosti existuje myšlienka, ktorá protiklady spája: presvedčenie, že človek môže spoznať dobro a zlo a tak vytvoriť základný morálny kódex ako systém pravidiel správania. Za týmto presvedčením stojí *viera v étos – mravný zákon*, ktorý dáva zmysel ľudskému snaženiu a bytiu.

Každá etika:

- verí v existenciu dobra a v možnosti spoznať ho,
- verí v ľudskú spolupatričnosť rovnako ako v dôstojnosť každého človeka,
- uznáva slobodu, a teda aj zodpovednosť v ľudskom konaní.

V súčasnom dynamicky sa meniacom svete je nevyhnutné hľadať určité všeobecne prijateľné morálne princípy. Ukazuje sa totiž, že hľadanie toho, čo by ľudí spájalo, je oveľa dôležitejšie ako to, čo ich rozdeľuje.

Morálku by sme mohli podľa J. Miedzgovej (1994, s. 11) jednoducho charakterizovať ako *súhrn kladných hodnôt, ktoré vyznávame a o ktoré sa vo svojom živote usilujeme. Sú to aj pravidlá, ktoré nás smerujú ku kladným hodnotám*

a vystríhajú nás pred konaním zlých skutkov. Nedostatok či opak kladných morálnych hodnôt je charakteristikou ľahostajnosti a zla v medziludských vzťahoch.

Základné pozitívne morálne hodnoty sú česť, osobná dôstojnosť, spravodlivosť, úcta k sebe a iným ľuďom, ohľaduplnosť a láska pozorovateľné v našom konaní. Spolu vyjadrujú to, čo považujeme za *dobro* a ich opak voláme *zlo*. Morálka vytvára silu, jej nedostatok slabosť, úpadok. Ľudský život neplynie automaticky, sami sme tvorcami svojej vlastnej reality, v ktorej máme *ľudskú slobodu*, ale aj *ľudskú zodpovednosť*. Vďaka slobodnej voľbe máme neobmedzené možnosti vybrať si, ako budeme žiť.

Zo slobody však pre človeka vyplývajú určité základné povinnosti:

- Sloboda znamená zodpovednosť.
- Rešpektovať rovnaké právo na slobodu všetkých ľudí.
- Pochopiť, že človek nie je na svete sám, ale žije s ľuďmi a medzi ľuďmi.
- Uvedomiť si povinnosť pomáhať slabším.
- Brániť sa proti tým, ktorí zneužívajú svoj intelekt a morálku si vysvetľujú podľa seba.
- Nikto nemá právo škodiť iným. Všetci sme si rovní, pretože sme ľudia.

Morálnej stránky nášho bytia sa nezabavíme, hoci by sme si to niekedy želali. Naše svedomie nás núti prežívať napätie medzi tým, čo je – realita, a tým, čo by malo byť – ideál. Aj takto niekedy filozofia charakterizuje morálku.

1.10 Altruizmus a prosociálnosť

Podstatou prosociálneho správania je konať dobro v prospech iných ľudí bez očakávania odmeny (nezištnosť). Má podobu súcitu, spoluúčasti, solidarity až po aktívnu pomoc. Za vyššiu formu tohto správania sa považuje *altruizmus*, pri ktorom človek koná v prospech iného človeka nezištné a prináša sám určitú obeť (Ghándí, Matka Tereza). Vyžaduje od človeka potlačiť vlastný egoizmus a obetovať svoje záujmy v prospech záujmov iných ľudí, nezištnú službu ľuďom ako zásadu svojho rozhodovania. Vznik a vývoj prosociálneho správania podmieňujú tri skupiny činiteľov (P. Vacek 2008, s. 77-78):

- *poznávacie* – schopnosť vnímať a chápať situáciu tak, ako ju chápe a vníma druhá osoba, súčasťou poznávania je tiež určitá kvalita morálneho úsudku,
- *motivačné* – záujem jednotlivca o potreby a dobro iných a všeobecné zameranie na pomoc iným ľuďom založené na empatii (emocionálna zložka) ako rozhodujúcim predpoklade prosociálneho správania,
- *situačné* – vhodné podmienky na pozitívne sociálne správanie, ktoré ho posilňujú alebo oslabujú. Sem patria aj sociálne normy a pravidlá. Vzťah medzi poznaním týchto noriem a prosociálnym správaním sa s vekom stabilizuje.

Výskyt prosociálneho správania je teda výrazným signálom správne orientovaného morálneho vývinu.

2/ O morálnej inteligencii

Koncept morálnej inteligencie s cieľom rozvíjať a kultivovať dobro v človeku od útleho detstva rozpracoval americký profesor psychológie z Kalifornskej štátnej univerzity A. Haas (1998). Je autorom známych kníh *Dar otcovstva* (The Gift of Fatherhood), *V tieni holocaustu* (In the Shadow of the Holocaust) a *Morálna inteligencia – ako rozvíjať a kultivovať dobro v nás* (Doing the Right Thing). Z poslednej uvádzame jednu myšlienku a v ďalšej časti uvádzame niektoré autorove podnety na hlbšiu osobnú sebareflexiu:

„Cesta, ktorú vám ponúkam, je hodenou rukavicou. Môže vyzeráť ako pravý opak toho, čo vidíte okolo seba. Áno, konať správne s vedomím, že ten druhý vám to možno nevráti, vyžaduje istú dávku odvahy. Ale ak sa budete správať slušne, láskavo a ohľaduplne, pocítite vnútorný pokoj, vnútornú silu a skutočný zmysel pre spravodlivosť. Je vo vašom najvlastnejšom záujme správať sa morálne. Táto kniha hovorí o nutnosti povzniesť sa nad výhovorky. Hovorí o nevyhnutnosti správať sa a konať správne bez ohľadu na to, ako sa správajú a ako konajú ostatní!“

Je to koncept, ktorý hovorí o tom, ako vniesť do bežných vzťahov a náročných situácií každodenného života viac empatie, porozumenia a citlivej vnímavosti, viac slušnosti, spravodlivosti a obvyčajnej láskavosti. Každodenné morálne správanie musí mať svojho adresáta. Ak sa totiž stane slušnosť samozrejmosťou, aj naša spoločnosť má šancu stať sa lepšou.

2.1 Sebareflexia

Určite ste si už niekedy položili nasledujúce otázky alebo premýšľali nad uvedenými myšlienkami, resp. hľadali rôzne výhovorky:

- Viem, že to, čo robím, nie je správne, ale nemôžem si pomôcť.
- Keby som bol/-a lepším človekom.
- Viem dobre, čo by som mal/-a robiť, ale nerobím to.

- Keď príde na lámanie chleba, aj tak myslí každý len na seba.
- Som lepší/lepšia ako on/ona.
- Mám dosť vlastných problémov. Nechcem počúvať o tých vašich.
- Rád/rada by som sa správval/-a správne, ale niekedy neviem, čo je správne.
- Každý si prispôsobuje pravidlá podľa seba. Bol/-a by som hlúpy/-a, keby som to nerobil/-a tiež.
- Čo robíte, nie je správne. Ale kto som ja, aby som to posudzoval/-a?
- Zničíte sa sami. Ale je to váš život.
- Prečo by som mal/-a pre vás niečo urobiť? Keď som potreboval/-a pomoc ja, ani prstom ste nepohli.
- Viem, že som vás urazil/-a, ale nehodlám sa vám ospravedlniť.
- Nebudem nikoho prosiť o pomoc.
- Chcem dať vždy najavo, čo cítim atď.
- Nikto nie je dokonalý.
- Lepší ľudia robia ešte horšie veci.
- Občas to predsa robí každý.
- To sa časom zlepši aj samo.
- Snáď sa až tak veľa nestalo.
- Je to hlupák, nič iné si nezaslúžil.
- Neviem, čo to do mňa vošlo.
- Vlastne som to ani nechcel/-a urobiť, ale potom...
- Jednoducho som to musel/-a urobiť.

Mnohí ľudia majú v súčasnosti pocit, že príliš veľa ich schopností zostáva nevyužitých. Preto v honbe za sebarealizáciou prehliadajú jednu základnú potrebu – *starostlivosť o morálnu stránku svojej osobnosti*. Prešľapy zvyknú ospravedlňovať akýmisi stavmi núdze, výnimočnými situáciami, v ktorých sa nemohli zachovať morálne správne. Aby neklesli vo svojich vlastných očiach, hľadajú pre svoje nečestné správanie rôzne výhovorky (pozri vyššie uvedený zoznam), poľahčujúce okolnosti vo svoj prospech, aby sa vyhli prípadným výčitkám svedomia. Skutočnosť, že hľadáme ospravedlnenia za svoje nečestné správanie, ironicky naznačuje, že v hĺbke svojej duše veľmi dobre vieme, čo je/nie je dobré a zlé, správne a nesprávne.

Ak však pri rovnako nesprávnom správaní pristihneme niekoho iného, okamžite ho odsúdime. Ostatných bez ťažkostí odsúdime na základe ich skutkov a ľahko podľahneme sebaklamu o vlastnej morálnej prevahe. Slušnosť však vyžaduje, aby sme boli pri vynášaní súdov zdržanlivejší. Veľmi ľahko si totiž utvárame názory na základe povrchných informácií a nie sme ochotní ich meniť. Mali by sme byť vnímavejší.

2.2 Morálka, morálna inteligencia a morálne vedomie

Aj na inteligenciu sa najskôr nazeralo ako na záležitosť intelektu a za inteligentného jedinca bol považovaný ten, kto disponoval určitým množstvom vedomostí, rozumových schopností, kto rozumel abstraktným pojmom a dokázal sa o nich zrozumiteľne aj vyjadrovať. V posledných rokoch sa odborníci venujú aj ďalšej, dôležitejšej stránke osobnosti – **emocionálnej** (prežívanie, identifikácia a vyjadrovanie citov, empatia, prosociálnosť) a **sociálnej inteligencii** (citlivosť k medziľudským vzťahom, schopnosť jedinca optimalizovať svoje vzťahy k iným, žiť s ľuďmi a medzi ľuďmi). Vážne odborné zistenia naznačujú, že zvláštne emocionálne a sociálne schopnosti môžu mať pre osobný úspech jedinca rovnako dôležitý význam ako rozumové schopnosti. Uvádzať aj ďalší druh inteligencie, pričom starostlivosť o ňu má okrem vplyvu na rozvoj osobnosti jednotlivca aj priamy dosah na zdravie spoločnosti ako celku. Ide o **morálnu inteligenciu**.

Podľa A. Haasa (1998, s. 11) morálna inteligencia v sebe zahŕňa **schopnosť morálne sa správať a morálne uvažovať**.

Podľa J. Průchu et al. (2008, s. 127) je vývoj morálneho charakteru a svedomia počas života jedinca ovplyvnený vekom, zvláštnosťami osobnosti, výchovou (hlavne v rodine), sociálnym prostredím a normami danej spoločnosti. Prebieha v určitých štádiách, pričom sa autori nie vždy zhodujú v ich označení (J. Piaget, L. Kohlberg, H. Bull, E. Turriel, L. Nucci a ďalší).

Existujú aj typologické prístupy k morálnemu vývoju človeka (amorálny, účelovo zameraný, konformný, iracionálne abstraktný, racionálne altruistický).

Každý človek má svoju vlastnú predstavu o tom, ako definovať morálku a morálne vyspelého človeka. Výskumy rôznych kultúr uvádzajú niektoré *všeobecne platné a rozšírené kritériá*:

- spravodlivosť,
- zmysel pre povinnosť,
- zmysel pre zodpovednosť voči ostatným,
- dôstojnosť,
- sebaovládanie.

Tieto kritériá sa neviažu na žiadne náboženstvo ani kultúru. Dá sa tvrdiť, že *morálne konanie sleduje dva ciele*:

1. uspokojovanie ľudskej potreby sebaúcty,
2. dávať najavo úprimný záujem o ostatných.

Ani v ďalekej minulosti sa pravidlá morálky nechápali ako príkazy odvodené od vonkajších autorít (náboženstvo, spoločenský diktát), ale ako ľudská prirodzená túžba. Už Platón, Aristoteles či Konfucius zastávali názor, že spravodlivosť, sebaovládanie a umiernenosť sú vlastnosti, po ktorých človek túži a sú dôležité pre ľudské blaho a šťastie. Podľa nich sa nemáme správať morálne preto, že to od nás niekto žiada alebo nám to nariaďuje (ľudia či bohovia). Morálka skôr predstavuje niečo, čo vychádza z nás, ale na čo často zabúdame, čo zanedbávame alebo v čom blúdime. Tvrdili, že je potrebné kultivovať naše sklony k mravnosti nie kvôli autoritám, ale kvôli sebe, lebo je to naše najväčšie želanie. Morálny jedinec predstavuje ideál, ktorý ľudstvo hľadá odpradávna. Od čias uvedených mysliteľov sa však veľa zmenilo. Nástup liberalizmu ovplyvnil chápanie etiky a morálky. Začala sa chápať ako niečo, čo je v rozpore s ľudskými túžbami a cieľmi, ako niečo, čo sa ľuďom vnucuje zvonka. Ide o to známe *malo by sa*. Ide o niečo, o čom sa predpokladá, že to budeme robiť, nie však niečo, čo by sme robili chceli. Morálka sa začala relativizovať nenáročnými heslami typu: neobmedzuj práva iných, všetky názory sú si rovné, všetky hodnoty majú svoju váhu. Jedinec si nárokoval na vlastnú morálku, často legalizovanú vlastnými záujmami. Pocity získavali väčšiu váhu v porovnaní s rozumom a zásadami. Morálka sa stala súkromnou vecou jednotlivca! Termín *morálna inteligencia* nám však napovedá, že by sme mali morálnu

zložku svojej osobnosti používať inteligentnejším spôsobom. Naše morálne ja by nemalo byť pohadzované sem a tam rôznymi chvíľkovými podnetmi, ani kontrolované rôznymi umelými frázami.

A. Haas zdôrazňuje (1998, s. 12), že **morálne vedomie** vyžaduje analýzu, porozumenie a emocionálnu empatiu. Správne konanie môže zabrániť neuváženému konaniu pod vplyvom silných emócií, môže zabrániť malichernej pomste, ktoré by jedincovi priniesli aj tak len chvíľkové uspokojenie. Posudzovanie morálnosti konania sa často spája so spravodlivosťou. S ňou sa vynára ďalšia otázka:

Aké je spravodlivé usporiadanie pre mňa a pre ostatných?

Pravidlá **spravodlivosti** však nie sú rigidné. Ich hranice sa posúvajú pod vplyvom ďalších faktorov vstupujúcich do hry a tiež podľa toho, ako sa vyvíjajú okolnosti. Je veľmi dôležité, aby sme na zásady *spravodlivosti, čestnosti a slušnosti* nikdy nezabúdali!

Morálne inteligentný človek pociťuje zodpovednosť za druhých ako osobnú povinnosť a určitý záväzok, ktorý prijíma dobrovoľne. Chápe, že je potrebné venovať pozornosť aj iným ľuďom, že nemôže sebecky myslieť len na seba, a slušnosť mu káže, aby druhým pomáhal a vychádzal im v ústrety. Lenže *slušnosť* je ako ohrozený druh rastliny alebo živočícha – *vymiera*.

Velkorysosť nahradil neuveriteľný zmysel pre reciprocitu: dnes ja tebe, zajtra ty mne. Zaujíma nás, čo dostaneme za preukázanú službu, a zároveň sa trápime pochybnosťami, či budeme schopní službu vrátiť, aby bol stav vyrovnaný – má dať – dal. Nechceme zostať dlžníkmi. U väčšiny ľudí bol pojem *dávať dobrovoľne* potlačený ťaživou predstavou *dlhu a povinnosti*. Kto dnes dobrovoľne dáva, sa považuje skôr za naivného hlupáka. Preferovaný postoj *postaraj sa sám o seba* potlačil v ľuďoch akýkoľvek hlbší záujem o kohokoľvek s výnimkou vlastnej osoby a najbližšej rodiny (ale len s pozitívnymi vzťahmi). Presvedčenie, že sloboda jednotlivca je nadradená povinnostiam k spoločnosti, zadusilo pocit viny, ktorý by v nás mohol nedostatok slušnosti vyvolať. Navyše, ako uvádza autor, sa zdá, že musíme ešte viac pracovať a ešte rýchlejšie bežať, aby sa naša ekonomická situácia nezhoršila. A tak sa náš uhol

pohľadu čoraz viac zužuje na nás samých: *ako môžem plytvať svojou energiou na iných, keď ju potrebujem stále viac na vlastné prežitie?*

Dokonca sme zašli až tak ďaleko, že aj v priateľstve používame váhy a to by sme nemali. Známi ľudia sú ochotní pre nás občas niečo urobiť, ak ich o to požiadame, ale len, ak požiadame, a len to, o čo požiadame. Priatelia sú však ľudia, ktorí nás poznajú a vedia, čo potrebujeme často skôr, než si to uvedomíme my sami. V mnohých prípadoch nie je potrebné, aby sme priateľov žiadali o pomoc, zasiahnu skôr, než sa na nich obrátíme.

Veľmi uznávanou morálnou hodnotou je **dôstojnosť**. Morálne nadaný jedinec sa nestará len o vlastnú dôstojnosť, ale má na zreteli aj dôstojnosť všetkých, s ktorými sa stretne. Kladie si otázky:

- Zachoval si ten druhý človek pocit svojej dôstojnosti (alebo ho dokonca posilnil)?
- Mám ja dobrý pocit z toho, ako som sa správal/-a?
- Želal/-a by som si, aby sa takto správal niekto ku mne?
- Ako by som chcel/-a, aby sa ku mne správali iní? (Slušne)

Ako ľahko nás zraní správanie sa iných ľudí k nám a ako ľahko nám unikne naše vlastné nezdvorilé alebo urážajúce konanie.

Ak človek dokáže konať morálne správne, môže prežívať povznášajúci pocit a, navyše, náš **zmysel pre skutočné hodnoty** je základom pre naše **morálne potreby**. Potrebujeme, aby sa k nám ostatní správali slušne. Prečo je potom také ťažké rozpoznať hodnoty u ostatných? Prečo sa nechávame zviest' sebeckými, malichernými a bezcitnými impulzmi? Je to asi preto, lebo v každom človeku sa skrýva dobro aj zlo. Väčšina z nás má však strach! Z čoho? Bojíme sa nedostatku, vlastného neúspechu. Len čo v človeku prevládne potreba chrániť seba samého, prestane byť ohľaduplný voči iným. Stáva sa sebeckým. Každý prudký cit a emócia dokáže človeka zaslepiť tak, že prestane byť citlivý voči potrebám a citom iných ľudí. Často aj najbližších. Ľudia, ktorí sú vnútorné vyrovnaní, sa kruto k iným nesprávajú, sú empatickí – dokážu sa vcítiť do prežívania iných. Nie nadarmo sa charakterizuje empatia myšlienkou, že je to „*tvoja bolesť či radosť v mojom srdci*“. Ak sa máme stať dobrými ľuďmi, musíme zlepšovať svoju schopnosť empatie.

Ľudia často chápu morálku ako niečo, čo je v rozpore s našimi vrozenými sklonmi. A. Haas (2008, s. 15) vyjadruje názor, že je to skôr naopak: evolučne sa sklony k morálnemu správaniu dostali do našej genetickej výbavy a, parafrázujúc J. Q. Wilsona, uvádza, že so „zmyslom pre morálku sa už rodíme“. Potvrdzujú to aj výsledky mnohých vedeckých pozorovaní svedčiacich o nezištnom priateľstve, súcite, ochote pomôcť, rozdeliť sa s inými. Citlivosť na smútok pozorovali vedci už u novorodencov: dvoj-, trojdenné deti sa rozplačú, keď počujú plakať iné dojčatá, hoci na iné rovnako hlasné zvuky takto citlivo nereagujú. Dospeli k poznaniu, že **ľudia majú schopnosť empatie**, ale **je potrebné ju aktivovať!** Skutočná citlivosť vo vzťahu k iným ľuďom si vyžaduje prevziať na seba záväzok šlachetnosti, slušnosti, spravodlivosti a súcitu. Nemusíme milovať celé ľudstvo (to je ľahké), taká láska sa od nás nevyžaduje, ale správať sa ku každému jednotlivcovi prinajmenšom ohľaduplne je žiaduce, ale na druhej strane omnoho ťažšie.

Svojim blízkym prejavujeme väčšiu citlivosť a vnímavosť než cudzím ľuďom. Byť však skutočne dobrým človekom znamená pristupovať ku všetkým s rovnakou pozornosťou a ohľaduplnosťou. Bohužiaľ, existujú chvíle, keď je náš zmysel pre morálku vystavený ťažkým skúškam a my zlyháme. Presvedčenie o tom, že svet je morálne skazený, znižuje nepríjemný pocit z vlastného nemorálneho správania a konania. Ospravedlňujeme sa príkladmi zlyhania významných osobností.

- Ak si to mohol dovoliť premiér/prezident/riaditeľ, prečo by som si zlyhanie nemohol/-la dovoliť aj ja?
- Každý občas robí veci, ktoré nie sú celkom v poriadku, a ja som tiež len človek.

Sami seba presvedčame o tom, že nie sme dokonalí, a uvedomujeme si, že máme sklon správať sa a konať morálne, *ak sa nám to hodí*. Ak chceme posilniť niektoré časti svojho tela, lebo sme ich z nejakého dôvodu zanedbali, začneme cvičiť, posilňovať.

V súvislosti s rozvíjaním morálneho vedomia odporúča A. Haas (2008, s. 18) **posilňovať svoju dušu, vyššie morálne JA tak, aby bolo silnejšie, ráznejšie, vnímavejšie, aby dokázalo poradiť, ako sa rozhodovať správne.**

A keďže si pestovanie morálnej inteligencie vyžaduje tréning v analytickom morálnom myslení, jednou z najvhodnejších ciest je **riešenie morálnych dilem**, ktoré analyzujeme v samostatnej časti. Morálne dilemy ponúkajú možnosť analyzovať rôzne situácie ako celky a hľadať odpoveď na otázku: *Ako sa správne zachovať?*

Mnohé životné kritické situácie prinášajú so sebou zložité, nejasné i mätúce prvky. Môže existovať viacero relevantných uhlov pohľadu aj viac rozumných postupov. Ľudia si musia vyberať, zvoliť. Musia určiť, ktorá hodnota dominuje nad ostatnými. Možno neexistuje jednoznačne správna odpoveď, ale **v živote je to tak – sám osebe je zložitý a morálka tiež**. Morálne správanie nikdy nedosahovalo dokonalosť morálnych ideálov! Súhlasíme s autorovou myšlienkou (Haas, 2008, s. 20), že je smutné, ako málo dnes morálne ideály vyžadujú, a je smutné, že byť morálnym človekom nie je cieľom, ku ktorému by sme smerovali. Nikto nie je dokonalý a ani morálne čistý. Všetci občas prešliapneme, ale vždy sa môžeme polepšiť. Kľúčom je úprimná snaha a rozhodnutie **aktivovať vlastné morálne JA**.

3/ Teórie morálneho vývinu

Človek môže byť schopný zrelého morálneho uvažovania, môže mať vysoké morálne zásady, ale pod vplyvom rôznych potrieb, emócií, vonkajších tlakov a ďalších okolností sa nezachová morálne. Podľa slov A. Haasa (1998, s. 141) je preto potrebné „*posilňovať morálne svalstvo našich detí*“ od útleho detstva.

- Môžeme a mali by sme posilňovať v deťoch citové reakcie podporujúce súcit a morálne správanie.
- Môžeme v nich pestovať rešpekt k autorite a vnímavosť k potrebám blízkeho i širšieho okolia (rodina, obec), ktoré potlačia osobný záujem.
- Môžeme mať na deti náročné požiadavky a môžeme im pripomínať ich oprávnenosť bez toho, aby sme ich zahŕňali len príkazmi.
- Môžeme ich učiť, čo a prečo je nesprávne.
- Môžeme rozlišovať medzi dôrazom, aký kladieme na dodržiavanie určitého správania i domácich pravidiel, a dôrazom súvisiacim s otázkami s morálnym obsahom, ktoré ovplyvňujú spravodlivosť a medziľudské vzťahy.
- Môžeme zabezpečiť, aby zažili sociálne skúsenosti podporujúce rozvíjanie ich prirodzeného morálneho cítenia.
- Môžeme im svojim správaním ukázať, že nám ostatní ľudia nie sú ľahostajní.
- Môžeme ich pravidelne povzbudzovať k tomu, aby sa pokúsili vžiť do postavenia, situácie iných ľudí – rozvíjať v nich schopnosť empatie.
- Môžeme si vytvoriť čas na spoločné diskusie o hypotetických morálnych konfliktoch.
- Sledovať a hodnotiť ich správanie; ak sa zachovali správne, pochváliť ich a podporovať ich v tom.

Ako to zvládnuť? Čím bližší je váš vzájomný vzťah, čím pevnejšie je vaše puto, tým väčší vplyv na ne môžete mať. Náš vplyv s ich stúpajúcim vekom slabne. V dospievaní ovládnu ich život vrstovníci, ale my zostávame naďalej ich morálnymi sprievodcami. Už v útlom detstve im môžeme pomáhať klásť také pevné základy ich *morálneho JA*, ktoré rozhodnú o tom, či budú podliehať

vonkajším tlakom alebo im odolajú. Súhlasíme s autorom v tom, že z *tohto bojiska niet úniku*. Našími nepriateľmi sú všadeprítomná reklama, hlúpe televízne programy, obscénna hudba, agresivita, nevhodným spôsobom prezentovaná sexualita, konzumná spoločnosť, lákadlá ľahkého života. Naše deti sledujú, čo s týmito skutočnosťami robíme my. Sú mimoriadne vnímavé a všímajú si rozpory medzi tým, čo hovoríme, čo im radíme, a tým, čo reálne robíme a ako sa správame. Všetci si želáme, aby naše deti boli morálne. Niektoré morálne otázky nás môžu rozdeľovať (interrupcie, sexuálna orientácia, eutanázia, umelé oplodnenie, cenzúra, sociálna starostlivosť, vzťah cirkvi a štátu), ale v základných morálnych otázkach vo vzťahu k našim deťom máme spoločné ciele: želáme si, aby z nich vyrástli dobrí ľudia, ktorí budú schopní žiť s ľuďmi a medzi ľuďmi v optimálnych vzťahoch.

Ako v nich teda rozvíjať základné morálne postoje?

V hľadaní odpovede sme si pomohli názormi, overenou skúsenosťou viacerých viac či menej známych autorov, ktorých teórie v skrátenej podobe prezentujeme v ďalších častiach.

Považujeme za dôležité, aby sa aj žiaci v našich školách postupne učili morálne uvažovať, zvažovať svoje rozhodnutia, dokázať posudzovať alternatívy v rozhodovacích procesoch, argumentovať v prospech svojich rozhodnutí, ale aj naučiť sa akceptovať a uvažovať o protiargumentoch a dokázať o nich polemizovať. Preto by učitelia mali poznať *základné koncepcie v prístupe k problematike morálneho vývinu* (L. Hoffman 1970), ktoré len vymenúvame a veľmi stručne charakterizujeme:

- **Model dedičného hriechu** – odporúča od detstva usmerňovať a včas intervenovať.
- **Model vnútornej čistoty, detskej nevinnosti a dobroty** – odporúča v záujme zachovanie čistoty detskej duše minimalizovať vonkajšie vplyvy. Priekopníkom tejto myšlienky bol už J. J. Rousseau.
- **Model nepopísaného papiera** – vychádza z úvahy, že dieťa nie je dobré ani zlé (tabula rasa).

S uvedenou klasifikáciou úzko súvisí zameranie teórií morálneho vývinu, ktoré hľadajú odpovede na tri základné otázky:

- *Čo majú všetci ľudia spoločné?* – problém univerzálnosti vo vývine.
- *V čom sa niektorí ľudia podobajú na iných ľudí?* – skupinové podobnosti a kultúrne odlišnosti.
- *V čom je každý jednotlivec jedinečný, unikátny?* – problém individuálnych rozdielov.

V súčasnosti existuje niekoľko psychologických koncepcií morálneho vývinu. Každá z nich sa usiluje odpovedať na niektorú z uvedených otázok:

Teória kognitívneho vývinu sa zaoberá primárne otázkou univerzálnosti vo vývine a predstavujú ju *J. Piaget* a *L. Kohlberg*.

Teória psychoanalytická – *S. Freud* a **Teória sociálneho učenia** – *A. Bandura* – sa zaoberajú problematikou skupiny a individuálnymi odlišnosťami.

Teória sociálnej evolúcie – *R. Hogan* – zaoberá sa ucelene odpoveďami na všetky tri otázky.

Podrobnejšie sú rozpracované aj s konkrétnymi príkladmi v publikáciách *P. Vacka Rozvoj morálneho vedomí žiakov* (2008) a *Průhledy do psychologie morálky* (2012). Obsahuje samostatné kapitoly z psychológie morálky a teórií morálneho vývinu, analyzuje pojmy prosociálnosť a altruizmus, hodnoty a charakter. Zároveň autor uvádza konkrétne príklady projektov výchovy charakteru *T. Tickona* a *M. Berkowitza* s množstvom aktuálnych a konkrétnych didaktických inšpirácií.

3.1 Jean Piaget a jeho teória morálneho vývinu

J. Piaget (1896 – 1980), švajčiarsky psychológ, sa stal svojou koncepciou morálneho vývinu (publikovaná v roku 1932 v knihe s názvom *Morálny úsudok dieťaťa*) zakladateľom (spolu s americkým psychológom *L. Kohlbergom*) psychológie morálky. Obaja predpokladali, že všetci sme nevedome motivovaní rozpoznávať, čo je dobré a čo zlé. Domnievali sa, že každý človek prechádza rovnakými štádiami morálneho posudzovania, ktoré sa od seba kvalitatívne

odlišujú. Ich poradie platí pre mužov aj ženy vo všetkých kultúrach, ale ak prechádzame štádiami v rovnakom poradí, nemusíme postupovať rovnako rýchlo a nemusíme všetci dospieť rovnako ďaleko. Rozvíjanie morálneho úsudku vyžaduje, aby paralelne s ním dozrievali i poznávacie funkcie. S dozrievaním poznávacích funkcií sa zvyšuje úroveň morálneho úsudku jedinca. Oboje však vyžaduje podporu okolia. Kým biologická štruktúra je geneticky naprogramovaná na rozvíjanie sa zvnútra, potrebuje aj vonkajšiu stimuláciu vrodených schopností. Vývin dieťaťa sa začína tzv. *konformnou morálkou* a postupne smeruje k morálke *altruistickej*.

J. Piaget (1970) vychádzal z odpozorovanej skutočnosti, že tak ako sa deti odlišujú od dospelých v kognitívnom a osobnostnom vývine, odlišujú sa aj v úrovni morálneho usudzovania. Vymedzil dve široko definované štádia morálneho vývinu v období medzi 6. – 12. rokom veku:

- **Heteronómna morálka.** Pravidlá správania sú určené vonkajšími autoritami. Dieťa je od nich závislé. Príkazy a pravidlá dospelých vníma ako správne a všetko, čo je v rozpore s nimi, považuje za zlé. Ďalším typickým znakom tohto štádia je tzv. *kognitívny egocentrizmus* – detský nezrelý organizmus nemá ešte rozvinuté spôsoby vnímania a hodnotenia vonkajšej reality, ktoré by mu umožnili vyčleniť ľudí, udalosti a myšlienky. Vonkajšie často zamieňa s vnútornými a naopak. Jeho sny, želania a vnútorné myšlienkové pochody sú preň rovnako reálne ako stôl či stolička. Udalosti dokáže posúdiť len zo svojho uhla pohľadu.
- **Autonómna morálka.** Štádium zvnútornených mravných pravidiel.

Podstatu morálky spájal s rešpektom jedinca k pravidlám. Rozlišoval dva druhy rešpektu: *jednostranný rešpekt*, ktorý viedol k vývinovo nižšej forme morálky, zatiaľ čo *vzájomný rešpekt* rozvíja jej vyššiu formu. Podľa T. Lickona (In: P. Vacek 2008, s. 16-17) J. Piaget vymedzil tri základné faktory podmieňajúce zmeny v morálnom vývine:

- nevyhnutný stupeň intelektuálneho rozvoja,
- skúsenosti s vrstovníckymi, sociálne rovnocennými vzťahmi,
- nezávislosť od obmedzujúceho nátlaku dospelých autorít.

Najväčší dôraz kládol na druhý faktor – dobro považoval za výsledok, produkt spolupráce. Zdôrazňoval, že porozumenie a rešpekt k pravidlám sa vyvíjajú vzájomnou spoluprácou medzi deťmi.

P. Vacek (2008, s. 17) zhrnul charakteristické odlišnosti teórie J. Piageta do vzájomných porovnaní obidvoch vývinových štádií morálky takto:

- Jednostrannosť (absolutizácia jedného uhla pohľadu) morálneho hľadiska./Uvedomenie si rôznorodosti možných morálnych hľadísk (zaujíma ma, ako to vidia iní).
- Pochopenie pravidiel ako niečoho stáleho, nemenného, daného zvonka./Názor, že pravidlá sa môžu na základe vzájomnej dohody meniť.
- Chápanie trestu ako niečoho nevyhnutného, nutne vyplývajúceho zo zlého správania a konania./Prirodzená koncepcia trestu.
- Posudzovanie viny podľa následkov správania a konania (stupne škody)./Posudzovanie viny s ohľadom na širšie okolnosti a súvislosti, hlavne na zámer, úmysel konajúcej osoby.
- Vymedzovanie morálne zlého tým, čo zakazujú authority alebo čo trestajú./Chápanie zlého ako formy porušenia spolupráce či dohody.
- Prijímanie trestu bez vzťahu k tomu, ako boli porušené normy. Chápanie trestu ako prostriedku na nápravu dôsledkov porušenia normy.
- Súhlas so svojvoľným, nespravodlivým udeľovaním odmien a trestov autoritou./Vyžadovanie spravodlivých odmien a trestov pre všetkých účastníkov.
- Definovanie povinnosti ako poslušnosti voči autorite./Chápanie povinnosti ako formy vnútorného záväzku voči zásade rovnosti a starostlivosti o dobro druhých.

V školskej praxi v procese rozvíjania morálneho vedomia mladších žiakov odporúčame používať morálne dilemy, mikropříbehy J. Piageta ako inšpiráciu na tvorbu vlastných. Ich funkčné použitie si vyžaduje v niektorých prípadoch obsahovú a formálnu úpravu.

O ich použití sa rozhodujeme podľa veku, vyspelosti žiakov a konkrétnej situácie.

Skrátené aj neskrátené súbory mikropříbehov sú dostupné v publikáciách P. Vacka (2006, 2008) a, samozrejme, v originálnych dielach samotného J. Piageta. Okrem nich sú vhodnou inšpiráciou aj mikrobříbehy a situácie spracované A. Haasom (1998, s. 145-149).

3.2 Lawrence Kohlberg a jeho štádiá morálneho vývinu

L. Kohlberg (1927 – 1987), americký psychológ, už koncom 60. rokov minulého storočia vyvolával svojimi názormi polemiky, mal množstvo priaznivcov, ale aj kritikov. So spolupracovníkmi svoju teóriu morálneho vývinu neustále teoreticky prepracovával a overoval v praxi. Vytvoril rozsiahle a celosvetovo uznávané dielo, na ktoré dodnes nadväzujú ďalší odborníci.

Základom jeho teórie je vymedzenie *troch úrovní a šiestich štádií morálneho vývinu*. Vývin jedinca prebieha od prvého, najnižšieho štádia k šiestemu, najvyššiemu. Vychádzal z predpokladu, že ľudské myslenie prechádza šiestimi fázami v súlade s psychickým vývinom jedinca. Postupne dozrieva aj morálne v rovine morálneho usudzovania.

Jednotlivé úrovne charakterizoval podľa P. Vacka (2008, s. 26) takto: „*Prekonvenčná úroveň je úrovňou väčšiny detí do 9. roku, niektorých adolescentov a mnohých dospievajúcich a dospelých kriminálnych živlov. Konvenčná úroveň je úrovňou väčšiny adolescentov a dospelých v našej spoločnosti i v ostatných spoločnostiach. Postkonvenčnú úroveň dosahuje menšina dospelých, obvykle po 20. roku života.*“

Rozdiel medzi nimi ilustroval na vývine vzťahu jedinca k spoločenským normám. Osoba na 1. úrovni chápe normy ako niečo dané zvonka, na 2. úrovni sa stotožňuje s normami, zvnútorňuje ich na osobnej úrovni a v 3. úrovni dokáže spoločenské normy nielen prijímať, ale tiež hodnotiť podľa vnútorne zvnútornených morálnych princípov, ktoré sú súčasťou jeho JA.

Jednotlivé štádiá L. Kohlberg odvodil na základe výsledkov dlhodobých výskumov v USA. Stručne ich charakterizujeme podľa P. Vacka (2008) a A. Haasa (1998).

1. Prekonvenčná úroveň

Citlivosť reakcií na spoločenské morálne normy je v očiach dieťaťa určená významom nositeľov týchto noriem, stupňom ich autority, psychickými a fyzickými dôsledkami, ktoré konanie dieťaťa prináša.

Štádium 1: *orientácia na poslušnosť a vyhýbanie sa trestu.*

Dieťa sa vyhýba správaniu, ktoré sa trestá; poslušnosť pre poslušnosť; poslušnosť voči autoritám ako nositeľom noriem a voči tým, ktorí vyžadujú a kontrolujú ich dodržiavanie. Hlavne nespôsobiť žiadne viditeľné fyzické škody iným osobám a na majetku. Dieťa sa snaží vyhnúť trestu a podriaďiť sa sile autority.

Prevláda výrazne egocentrické hľadisko, dieťa si neuvedomuje záujmy a potreby iných ľudí a ani odlišnosti medzi nimi. Nedokáže byť empatické, vžiť sa do prežívania a perspektívy pohľadu inej osoby. Autoritu rešpektuje preto, lebo je silnejšia. Toto štádium je výrazne viazané na situácie, s vnímaním ktorých sa viaže predstava o dobrom a zlom konaní.

Štádium 2: *individualizmus, účelovosť, vzájomnosť, úsilie o dosiahnutie odmeny a ocenenia.*

Pravidlá sa dodržiavajú vtedy, keď to vyhovuje záujmom jedinca. Konaním uspokojuje vlastné záujmy a potreby a nebráni druhým konať rovnako. Za správne považuje to, čo je výhodné predovšetkým pre neho. Dôvodom na správne konanie je uspokojenie vlastných potrieb a záujmov vo svete, kde si človek uvedomuje, že aj ostatní ľudia majú svoje záujmy.

V tomto štádiu ešte stále pretrváva egocentrický postoj, ale už sa začínajú objavovať aj prvky férovosti a vzájomnosti, ale vždy na základe reciprocity: *ty urobíš niečo pre mňa a ja zase niečo pre teba*. Táto reciprocita nevychádza z vďačnosti a všeobecnej spravodlivosti. Jedinec si uvedomuje, že každý sleduje svoj vlastný záujem, a tak sa môžu rôzne záujmy dostať do konfliktu. Z toho potom vyplýva, že právo, pravda sú relatívne podľa toho, ako to ktorému človeku práve vyhovuje.

2. Konvenčná úroveň

Snaha naplňovať očakávania rodiny, priateľov a podpora dodržiavania zákonov a noriem, ktoré sú považované za hodnotné (správne), bez ohľadu na aktuálne dôsledky a širšie súvislosti.

Štádium 3: *orientácia na vzájomné vzťahy, sociálnu zhodu a dohodu, vzájomnú prispôsobivosť (dobrý chlapec, dobré dievča).*

Za správne sa považuje žiť v súlade s očakávaniami okolia – rodiny, blízkych osôb. Udržiavať vzájomné vzťahy postavené na dôvere, lojalite, vďačnosti a rešpekte. Byť dobrým je dôležité a znamená to mať dobré motívy dokazujúce záujem o druhých ľudí. Dôvodmi pre tento typ správania je potreba byť dobrým človekom vo vlastných očiach aj v očiach druhých ľudí, starať sa o nich, potreba podporovať pravidlá a autority. Individuálny pohľad sa spája s pohľadom iných. Upravovať vlastné záujmy s ohľadom na záujmy iných ľudí sa považuje za prirodzené. Pri posudzovaní druhých sa často používajú slová: *veď to myslel/-a dobre, to by urobil každý*. Tento stupeň je charakterizovaný orientáciou na normy jednej alebo viacerých záujmových skupín, ktoré sú pre jedinca dôležité (rodina, známi, priatelia, kolegovia), pričom tie sa môžu podľa okolností meniť. Dôležité je uvedomiť si, že takou skupinou môže byť aj veľmi nekvalitná skupina s antisociálnymi aktivitami!

Štádium 4: *orientácia na zákon a poriadok, rešpektovanie spoločenského systému.*

Za správne sa považuje plnenie povinností, rešpekt voči autorite a podpora fungujúceho poriadku spoločnosti ako celku. Spoločenské autority sú rešpektované v záujme zachovania spoločenského poriadku a spoločenskej stability. Dôvodmi pre tento typ správania a konania je snaha zachovať súčasné spoločenské rešpektovaním jeho zákonov a pravidiel. Práve tie so širšou spoločenskou platnosťou umožňujú odlišovať dobré od zlého: *Čo keby tak konal každý*. Autorita zákona a predpisov musí byť rešpektovaná. Pravidlá a normy sa chápu ako nemenné a výnimky z nich sa netolerujú. Pri konflikte príkazu svedomia s uzákonenou normou je uprednostnená norma pred hlasom svedomia! To môže spôsobovať za určitých okolností problémy (aj niektoré

zákony a pravidlá sú problematické). História aj súčasnosť prinášajú v tomto smere dostatok varujúcich príkladov (diktátorské režimy, neznášanlivosť na základe rasy, náboženstva či národnosti).

3. Postkonvenčná úroveň

Táto úroveň je typická snahou definovať morálku a morálne hodnoty, princípy uplatňujúce sa bez ohľadu na vplyv autority skupiny alebo jednotlivca a na mieru osobného stotožnenia sa s týmito skupinami.

Štádium 5: *orientácia na legálnu spoločenskú zmluvu (dohodu) a na rešpektovanie práv jednotlivca.*

Za správne sa považuje uvedomiť si, že ľudia uznávajú široké spektrum rôznych hodnôt a postojov, ktorých prevažná časť sa vzťahuje k väčšine ľudského spoločenstva. Existujú tiež relatívne normy podmienené sociálnou dohodou a nemusia mať univerzálnu platnosť. Iné hodnoty predstavujú trvalý základ dobrého spolunažívania medzi ľuďmi a mali by byť rešpektované v akejkoľvek spoločnosti a dokonca bez ohľadu na názor väčšiny.

Dôvodmi pre tento typ správania je zmysel pre záväznosť noriem vzniknutých na základe spoločenskej zmluvy; uvedomenie si záväznosti dodržiavania zákonov pre všeobecné blaho a pre zachovávanie ľudských práv vrátane práv jednotlivcov; starať sa o to, aby zákony a normy boli postavené na racionálnej úvahe všeobecného prospechu – *čo najviac dobra pre čo najviac ľudí*.

Správne konanie vychádza z rešpektu individuálnych práv, s ktorými súhlasí celá spoločnosť. Dôraz sa kladie na zachovanie legálnej sociálnej zmluvy a na možnosť racionálnych a sociálne žiaducich zmien v zákonoch (normách) prostredníctvom legálneho a demokratického vyjednávania (to by mal byť spôsob riešenia spoločenských konfliktov). V takýchto kontextoch by mali fungovať parlamentné demokracie.

Štádium 6: *orientácia na všeobecné, univerzálne etické princípy a vlastné svedomie.*

Za správne sa považuje riadiť sa podľa vlastných, slobodne zvolených morálnych princípov. O ne sa opierajú a z nich vychádzajú demokratické zákony

a sociálne dohody. Ak by boli normy danej spoločnosti v rozpore s týmito princípmi, jedinec v tomto štádiu morálky koná v súlade s *vyššími* princípmi. Za základné univerzálne zásady považujeme princíp rovnosti ľudí, rešpektovania hodnoty ľudského života, dôstojnosti človeka a jeho individuálnej slobody, právo na slobodné vyjadrovanie vlastných názorov, na vieru, náboženské presvedčenie. Dôvodmi pre takéto správanie je racionálne a emocionálne prijatie najvyššej hodnoty všeobecných morálnych princípov a osobný záväzok voči nim – myslieť a konať v súlade s nimi. Kritériom morálneho hodnotenia je vlastné svedomie.

Právo sa definuje svedomím jednotlivca zhodujúcim sa so zvolenými a zvnútornenými princípmi a hodnotami. Tie sú vytvorené a prijaté na základe logického porozumenia, univerzality a sociálnej zmluvy. Tieto etické normy sú abstraktné, ako napríklad *Kantov kategorický imperatív*. Nejde len o konkrétne morálne pravidlá (napríklad Desatoro božích prikázaní), ale o princípy spravodlivosti, vzájomnosti, rovnosti ľudských práv a rešpektovania ľudskej dôstojnosti. Všeobecné morálne princípy môžu za určitých okolností nadobudnúť vyššiu hodnotu ako zákon.

Zhrnutie koncepcie L. Kohlberga

P. Vacek (2008, s. 30-32) uvádza stručné zhrnutie znakov teórie morálneho vývinu L. Kohlberga:

- Teória štádií je univerzálna. Napriek kultúrnym, sociálnym a náboženským rozdielom prechádzali skúsené osoby v porovnávacích sledovaniach v rôznych častiach sveta rovnakými morálnymi štádiami v rovnakom poradí.
- Vývin prebieha v jednotlivých štádiách hierarchicky – žiadne z nich nemôže byť vynechané alebo preskočené.
- Za hnací motor vývinu sa považuje príťažlivosť vyššieho štádia morálneho usudzovania. Jedinec rozumie úrovni morálneho myslenia najbližšieho vyššieho štádia, ktoré sa vzhľadom na riešený problém javí logickejšie, rozumnejšie a adekvátnejšie. To však neznamená, že vyššie štádium musí byť vždy akceptované.

- Existujú individuálne rozdiely v rýchlosti morálneho vývinu aj v najvyššie dosiahnutej úrovni. Vývin jedinca sa môže zastaviť na úrovni ktoréhokoľvek štádia.
- Úroveň morálneho usudzovania má vzťah k určitej úrovni správania.
- Morálny vývin môže byť pozitívne podporovaný aj v škole. L. Kohlberg a jeho kolegovia potvrdili, že žiaci a študenti, ktorí sa pravidelne zúčastňujú diskusií o morálnych dilemách, začínajú premýšľať na úrovni vyšších štádií morálneho vývinu.

Práve táto posledná skutočnosť dáva zmysel a nádej aj pedagogickej praxi v našich školách a školských zariadeniach a je dobrým dôvodom na mobilizáciu a cielené rozvíjanie morálneho vedomia žiakov.

4/ Morálne dilemy v edukácii

Morálne dilemy a ich riešenia sú osvedčenou metódou v programoch rozvíjania morálneho vedomia detí v procesoch formálneho i neformálneho vzdelávania.

V súvislosti s uvedeným vyjadrujeme dôležitú vlastnú skúsenosť. Často a radi používame metódu **riešenia morálnych dilem**, lebo ich riešenie vyžaduje logické analýzy, premýšľanie v súvislostiach, kritické a hodnotiace myslenie i tvorivosť (vyššie poznávacie funkcie). Je to záťaž hlavne pre ľavú hemisféru mozgu. V tejto súvislosti uvádzame, že pre výchovu k etickému správaniu a konaniu, rešpektovaniu morálnych pravidiel je potrebné angažovať aj pôsobivejšie vplyvy predstáv, pocitov, intuície a zážitkov – teda oblasti subjektívneho emocionálneho vnímania jednotlivca. Emocionálne prežívanie sa však spracúva v pravej hemisfére. Preto je dôležité nielen o etike a morálke a pravidlách poučovať, ale sprostredkovať konkrétne reálne a eticky náročné situácie, ktoré žiaci pod naším vedením riešia, posudzujú, prežívajú a využívajú tak potenciál oboch mozgových hemisfér (P. Kulišťák 2011).

Vo výučbe **je veľmi vhodné používať otázku: Prečo?!** Pripomína to prvé opytovacie obdobie vo vývine malých detí, keď na každú našu odpoveď opakovanne položia tú istú krátku otázku, privádzajúcu mnohých dospelých do rozpakov, niekedy až k rezignácii. V takom prípade sa deti odpovede nikdy nedočkali alebo áno, ale v podobe zahriaknutia, aby už boli ticho a prestali sa pýtať. Je dôležité byť trpezlivý, keď kladieme túto provokujúcu otázku. V mnohých vyvoláva „panický strach“ a obavy z hlbšieho uvažovania o riešeníach určitého morálneho problému. Hlavne vtedy, keď nestačí prvoplánová odpoveď typu áno – nie – neviem! Preto sme sa rozhodli spracovať niekoľko námetov, s ktorými sa dá pracovať v škole v rámci rôznych predmetov, organizačných foriem a s využitím kombinácie rôznych metód.

4.1 Typy morálnych dilem

Dilema je ťažká nevyhnutná voľba medzi dvomi rovnocennými vecami alebo motívmi. Vyhnutie sa ako tretia možnosť neexistuje. Je to rozhodovanie sa pod tlakom nevyhnutného rozhodnutia!

Existuje viac **typov morálnych dilem** (Kaliský 2011):

- **Reálne – zo života.** Tematizujú problémové situácie s morálnym konfliktom zo skutočného skúsenostného sveta žiakov. V nich sú argumentačne najsilnejšie. Je dôležité, aby učitelia dokázali sledovať skupinovú dynamiku a správnu mieru emocionálnej účasti. Príliš silné emocionálne zasiahnutie môže spustiť obranný mechanizmus, príliš slabé vyvoláva nezáujem!
- **Hypotetické – fiktívne.** Vychádzajú z predpokladaných situácií, v danej chvíli pre žiakov neaktuálnych. V diskusii je väčší emocionálny odstup vo vzťahu k rozhodnutiu v porovnaní s reálnou dilemou. Tento presun na vzdialené príbehy a cudzích aktérov je vhodný pre citlivejšie a nepríjemné témy alebo ako prevencia pred emocionálnou záťažou. Priestor pre morálnu kognitívnu argumentáciu je v tomto prípade bezpečnejší, nehrozí tu priame osobné zasiahnutie, pretože chýba bezprostredný tlak mobilizujúci obranné mechanizmy. V každom prípade musí byť pre žiakov zaujímavá.
- **Odborné – vo vzťahu k téme.** Vychádzajú z konkrétnych odbornovo-vedeckých súvislostí týkajúcich sa vyučovaného tematického celku, románovej predlohy, dogmatických výpovedí, rozsudkov, politických udalostí alebo verejnej mienky.

Používanie tejto metódy vyžaduje **dodržiavanie základných požiadaviek**. Dilema by mala:

- Vytvoriť skutočný hodnotový tlak. Opisovaná situácia by mala byť sporná a otvorená.
- Svojou kognitívnu a afektívnu náročnosťou primeraná vývinovému stupňu cieľovej skupiny žiakov.
- Umožniť žiakom identifikovať sa s aktérmi rozhodnutia.

- Predstavovať reálnu životnú situáciu (zo života triedy, školy, rodiny, rovesníckych skupín).
- Otvorená pre argumentáciu a rozvoj morálneho usudzovania.
- Byť prezentovaná rôznorodo – text, film, správa, výstrižok z novín, na počúvanie, rolovou hrou a pod.

Pri úvahách o dilemách odporúčame (**uvedomiť si a premýšľať**):

- Uvedomiť si, v čom spočíva morálne dilemma.
- Vyhnúť sa unáhleným záverom.
- Ak sa správna cesta zdá hneď jasná, prinútiť sa zvažovať protichodné záujmy a motívy konania jednotlivých osôb podrobnejšie.
- Preskúmať vlastné obavy, neistoty, nenávisť, predsudky, ktoré by mohli stáť v ceste k správnenému riešeniu.
- Snažiť sa pochopiť záujmy všetkých účastníkov. Aké city a potreby ich ovládajú? Aké sú ich životy? Ako by si želali, aby sa k nim správali iní?
- Brať do úvahy všetky súvislosti.
- Aké ďalšie informácie potrebujete pre lepšie rozhodovanie?
- Aké ďalšie varianty danej situácie by mohli ovplyvňovať hodnotenie rôznych postupov?
- Rozhodnúť, ktoré hodnoty majú prioritu.
- Voči komu cítite (cítia) najväčšie záväzky? Kto vám (im) je najbližší?
- V čom spočíva vaša (ich) zodpovednosť?
- Ak sa vám (im) zdá, že v niektorom scenári chýbajú podstatné detaily alebo je nejasný, doplňte ho, aby ste nedostatok odstránili.

4.2 Pravidlá tvorby a používania morálnych dilem

Vychádzame z poznania, že človek sa ocitá často v situácii, keď sa musí vo veci morálky rýchlo rozhodnúť, zvyčajne pod tlakom, keď je plný protichodných emócií. Všetci sme už neraz museli urobiť rozhodnutie s morálnymi aspektmi, takže vieme, aké to je byť v konflikte sami so sebou. Stáli sme na križovatke ciest a nevedeli sme sa rozhodnúť, ktorou sa vydať, ktorá

je tá správna. Máme svoje morálne zásady a máme svoj reálny život. Morálne hodnoty sú vždy ovplyvňované okolnosťami, kontextom situácie. Kontext a zásady nemožno od seba oddeliť. Pri riešení morálnych dilem je potrebné brať ohľad na všetky zúčastnené strany a zvažovať ich protichodné záujmy. V mnohých prípadoch sa musíme naučiť zmieriť s tým, že nie je v našich silách zariadiť, aby boli všetci šťastní. Často ani neexistuje racionálny spôsob na objektívne porovnanie jednotlivých záväzkov, požiadaviek a zásad. Ako sme už uviedli v úvode, riešenie dilem nie je test s kľúčom správnych odpovedí, ale cesta za poznaním. Je to hľadanie odpovedí na otázky: *Za čím si stojím? Čomu verím? Ktoré hodnoty sú pre mňa najdôležitejšie?*

Základnou a nie ľahkou úlohou je voľba, **výber príbehu alebo situácie s morálnym obsahom**. Z hľadiska vekových zvláštností **existujú univerzálne príbehy**, ktoré môžeme ponúknuť všetkým vekovým skupinám – od malých detí až po dospelých (napr. Kohlbergove dilemy sú viac univerzálne aplikovateľné príbehy použiteľné aj u nás). Príbehy môžeme upravovať, prípadne konštruovať svoje vlastné, pričom musíme dbať na to, aby bol príbeh dostatočne konkrétny, ale nie príliš komplikovaný. Nemal by obsahovať veľa detailov odvádzajúcich pozornosť od hlavného morálneho príbehu.

Pri **zadávaní morálnych dilem a riadení diskusie** žiakov k nim sa osvedčil nasledujúci postup a dodržanie niekoľkých zásad:

- Rekapitulovať dej a vyjasniť základné fakty príbehu – osoby, ich vzťahy a základný morálny rozpor hlavnej postavy.
- Každý žiak sa sám písomne po úvahe rozhodne a napíše si svoje rozhodnutie (áno – nie) aj s uvedením argumentácie.
- Žiaci hlasujú zdvihnutím ruky za svoju voľbu (áno – nie) – dbať pri tom na vyvažujúce informácie v prípade, ak je hlasovanie jednohlasné v prospech niektorého riešenia (upozorniť na riziká...).
- Žiaci môžu po osobnom spracovaní stanoviska ďalej pracovať v menších skupinkách, predstaviť svoje individuálne riešenia a pokúsiť sa dohodnúť na spoločnom za skupinku a to prezentovať pred celou triedou/skupinou.

- Práca v menších skupinkách vytvára komornejšie prostredie a poskytuje podmienky na vyslovenie názoru pod menším sociálnym tlakom, bezprostrednejšie reakcie, menej ostychu na vyjadrenie svojho názoru.
- Do priebehu diskusie zasahujeme minimálne a veľmi citlivo. Najprv volíme podnetové otázky pomáhajúce reagovať na názory ostatných: *Súhlasíš s názorom....? Mohol/-la by si zhrnúť dôvody, ktoré uvádza... a reagovať na ne? V čom sa tvoj názor s názorom... odlišuje a v čom sa zhoduje?...*
- Záver diskusie by mal smerovať k sumarizovaniu dôvodov, ktoré sa v jej priebehu objavili. Žiaci by mali sami zhrnúť najvýraznejšie argumenty *za a proti*.
- Záver by mal zároveň poskytnúť priestor na konfrontáciu pohľadu na problém na začiatku (individuálne riešenie) a na jeho konci (po spoločnej skupinovej diskusii): *Zostal rovnaký alebo sa zmenil? Ak došlo k zmene, ktoré argumenty zmenu ovplyvnili najviac? Prečo?...*
- Žiakom ponechávame dostatočný priestor na výmenu názorov v prípade, že neodbočujú od témy.
- Touto metódou by sme nemali v triede riešiť aktuálne morálne problémy osobného charakteru a navyše v prítomnosti ich aktérov (napr. šikanovanie v triede, sexualizované násilie a obťažovanie...).
- Predkladanému príbehu musí učiteľ rozumieť. Mal by ho mať premyslený, ale nie kvôli poskytnutiu univerzálneho riešenia, ale pre to, aby mal dostatok relevantných informácií ku kvalitne vedenej diskusii a poskytovaniu kompetentných podnetov (napr. príbehy s trestom smrti, interrupciou, eutanáziou, sexuálnou orientáciou...).
- Viest diskusiu týkajúcu sa morálnych dilem je náročné. Preto je dôležité mať v zásobe pripravené štyri základné typy otázok:
 - *zahrievacie* – motivujúce, uvádzacie,
 - *vyvažujúce* – dopĺňujúce informácie posilňujúce stanovisko menšiny,
 - *prehlbujúce*,
 - *zovšeobecňujúce*.
- Technické poznámky uvádzame vo vzťahu k priestorovému usporiadaniu triedy, času a maximálnemu počtu žiakov v skupine (optimálny počet je 15, max. 24). Vhodné je sedieť v kruhu tak, aby všetci na seba videli. Čas

je dôležitý faktor! Nenaháňajte sa. Ak nemáte dostatok času, neotvárajte morálnu dilemu! Diskusia by mala mať časový priestor (min. 30 minút) dovtedy, kým je produktívna a objavná (to sa dosť ťažko odhaduje, závisí to od úrovne poznania členov skupiny).

Ak nemáte **skúsenosti s touto metódou** alebo máte **obavy** začať ju výchovne využívať, odporúčame aj na základe vlastných skúseností:

- *Nebojte sa to skúsiť!* Vybrať príbeh, tému, ktorá bude určite vašich žiakov zaujímať. Pre mladších sú vhodnejšie Piagetove príbehy (mladší školský vek) a pre starších zase Kohlbergove (stredný a starší školský vek). Nájdete ich v rôznych literárnych zdrojoch a odkazoch na pôvodné anglické verzie (ak čítate po anglicky, nemáte problém).
- *Neočakávajte okamžitý úspech!* Vedenie diskusie s morálnymi príbehmi vyžaduje prax, ňou sa zdokonaľujú. Aj pre žiakov je to cesta k rozvíjaniu komunikačných a sociálnych kompetencií (aktívne počúvanie).
- *Dôsledne sa pripravte.* Veľký význam má vhodný a emocionálne pôsobivý príbeh, príprava základných otázok vedúcich k hlbšiemu preniknutiu do vecnej a etickej stránky problému.
- Existujú témy, pri ktorých môžete príbehom *nadviazať na témy iných predmetov* (občianska výchova, dejepis, biológia, literatúra, multikultúrna výchova, sexuálna výchova, mediálna výchova, globálna výchova...).
- Pri zvýšenej miere opatrnosti môžete *využiť aktuálne* triedne, školské, regionálne *udalosti* s určitým časovým odstupom, keď sú vzťahy po výskyte kritickej situácie normalizované.
- Rozumné používanie morálnych dilem môže *pozitívne ovplyvniť* triednu klímu a pôsobiť aj preventívne (napr. pred vznikom konfliktov).
- Morálne dilemy plnia i *diagnostickú funkciu* a pomáhajú vám lepšie spoznávať vašich žiakov aj po mravnej stránke.
- Základom ich používania je vaše *presvedčenie* o tom, že morálne dilemy prispievajú k rozvíjaniu morálneho vedomia, usudzovania a do určitej miery aj ich morálneho konania.
- Vedenie diskusie preveruje aj vaše *improvizačné schopnosti*, ale súčasne by vás malo inšpirovať *k morálnej sebareflexii*, k uvažovaniu o vlastnom sebazdokonaľovaní.

Z vlastnej praxe uvádzame krátky príbeh, ktorým vstupujeme so žiakmi do témy morálky a morálnosti správania sa.

O dvoch vlkoch

Jeden večer vzal starý Indián svojho vnuka a rozprával mu o bitke, ktorá prebieha vo vnútri každého človeka. Povedal mu:

„Chlapče, tá bitka v každom z nás je medzi dvoma vlkami. Jeden je zlý. Je to zlosť, závišť, žiarlivosť, smútok, sebeckosť, hrubosť, nenávisť, sebalútosť, falošnosť, namyslenosť a ego. Ten druhý vlk je dobrý. Je to radosť, pokoj, pokora, láska, nádej, vyrovnanosť, skromnosť, láskavosť, empatia, štedrosť, vernosť, súcit a dôvera.“

Vnuk o tom všetkom premýšľal a po minúte sa opýtal:

„A ktorý vlk zvíťazí?“

Starý Indián odpovedal: „Ten, ktorého krmiš.“

Ďalej uvádzame príklady niekoľkých dilem spracovaných a upravených podľa P. Vacka (2008), s ktorými sa môžete pokúsiť vstúpiť do problematiky rozvíjania mravného vedomia žiakov. Oveľa viac inšpirácií nájdete aj v knihe A. Haasa (1998). Ďalšie podnety uvádzame v prílohe A.

Dávidova dilema – výlet

Štrnásťročný Dávid túžil ísť na výlet s kamarátmi cez letný víkend. Otec mu to sľúbil pod podmienkou, že si naň sám ušetrí peniaze. Dávid sa snažil a usilovne zbieral starý papier a iné suroviny a nosil ich do zberu. Za mesiac a pol mal na výlet zarobené. Tesne pred odchodom však otec zmenil názor, pretože ho jeden z jeho priateľov pozval na rybačku, ale otec nemal momentálne na takýto výlet dostatok peňazí, a preto sa obrátil na Dávida s prosbou, aby mu svoje zarobené peniaze požičal. Dávid nechcel prísť o jedinečnú príležitosť ísť na plánovaný víkend s kamarátmi a premýšľal, ako sa má zachovať. Či má otcovej požiadavke vyhovieť alebo ju odmietnuť.

Možné podnetové otázky: Mal by Dávid otcovi požičať peniaze a vzdať sa tak výletu? Prečo áno, prečo nie? Mal otec právo žiadať od Dávida peniaze? Prečo áno, prečo nie? Je v tomto príbehu dôležité, aby si Dávid zarobil peniaze sám? Prečo áno, prečo nie? Je dôležité, aby otec dodržal svoj slub? Prečo áno, prečo nie? Všeobecne – prečo by sme mali dodržiavať sluby? Je dôležité dodržiavať sluby? Prečo áno, prečo nie? Je rovnako dôležité dodržať slub, ktorý dáme niekomu, koho veľmi dobre nepoznáme a možno ho už nikdy nestretneme? Prečo áno, prečo nie? Aká je najdôležitejšia vec, na ktorú by mal syn vo vzťahu k otcovi myslieť? Prečo je to najdôležitejšie? A aká je najdôležitejšia vec, na ktorú by mal vo vzťahu k synovi myslieť jeho otec? Prečo? Keď sa nad príbehom zamyslíte opäť, v čom spočíva Dávidova najväčšia zodpovednosť? Prečo?

Katkina dilema – koncert

Katka má dvanásť rokov. Mama jej slúbila, že bude môcť ísť na rockový koncert, ktorý sa mal konať v ich meste, ak si na vstupenku ušetrí strážením detí a z vreckového. Podarilo sa jej našetriť 25 eur na vstupenku a ešte ďalších 15 eur. Jej matka však zmenila názor a rozhodla sa Katkine zarobené a ušetrené peniaze využiť na nákup šiat do školy. Katka bola veľmi sklamaná. Na koncert chcela ísť za každú cenu. A tak si kúpila vstupenku a matke tvrdila, že sa jej podarilo ušetriť len 15 eur. V sobotu šla na koncert a doma povedala, že strávila deň u kamarátky. Prešiel týždeň a rodičia nič nezistili. Katka sa však priznala staršej sestre Lucii, že bola na koncerte a že svojej matke klamala. Lucia uvažuje, či má matke povedať, čo Katka urobila.

Možné podnetové otázky: Mala by Lucia povedať matke, že Katka o peniazoch klamala, alebo by mala mlčať? Prečo áno, prečo nie? Pri rozmyšľaní o tom, či to povedať matke, Lucia berie do úvahy fakt, že Katka je jej sestra. Ovplyvňuje táto skutočnosť Luciino rozhodovanie? Prečo áno, prečo nie? Mala by dobrá dcéra hovoriť matke vždy pravdu? Prečo áno, prečo nie? Je v tejto situácii dôležité, že si Katka peniaze na vstupenku zarobila sama? Prečo áno, prečo nie? Je skutočnosť, že matka slúbila Katke koncert, ak si zarobí peniaze na vstupenku, v tomto príbehu dôležitá? Prečo áno, prečo nie? Aká je najdôležitejšia vec, na

ktorú by mala dcéra vo vzťahu k matke myslieť? Prečo je to najdôležitejšia vec? A aká je najdôležitejšia vec, na ktorú by mala myslieť vo vzťahu k svojej dcére matka? Prečo je to najdôležitejšia vec? Keď sa nad príbehom Lucie zamyslíte opäť, v čom spočíva jej najväčšia zodpovednosť? Prečo?

K nasledujúcej dileme sa pokúste vytvoriť podnetové otázky sami na základe predchádzajúcich príkladov.

Lindina dilema – prázdna škola

Každý deň po večeri bolo veľké ihrisko vedľa školy plné detí. Deti z okolia tu hrávali tenis, futbal, volejbal a rôzne hry až do zotmenia. Jedného večera sa Linda, Jozef, Paľo a veľa iných detí hralo ako obvykle. Už bola skoro tma, keď v tom niekto zakričal, že jedno okno na škole je otvorené. Jozef dostal nápad, že by mohlo byť zábavné vojsť cez otvorené okno do školy a pobehať si po jej chodbách. Všetky deti súhlasili a jeden po druhom vliezli dnu. Linda vošla posledná. To už boli všetci preč z triedy a behali po chodbách školy. Linda dostala strach. Nebola si istá, či sa tejto zábavy má zúčastniť. Uvedomila si, že v škole v tomto čase nemá čo robiť. Po chvíľke váhania sa rozhodla odísť domov. Veď už aj tak bola tma. Vyliezla oknom von a bežala domov. Na druhý deň, keď Linda prišla do školy, ocitla sa uprostred veľkého zmätku. Učitelia sa spolu rozprávali o tom, že niekto v noci behal po škole. Vraj ich muselo byť viac. Prevrátili všetky stoličky v niekoľkých triedach, popísali nezmysly na tabule, zložili zo stien nástenky. Riaditeľ školy vyhlásil, že to, čo sa stalo, prekročilo hranice žartu. Vyzval žiakov školy, aby oznámili všetky skutočnosti, ktoré by mohli pomôcť zistiť, čo sa stalo a kto je za ten chaos a neporiadok zodpovedný. Mala Linda povedať riaditeľovi, čo sa stalo večer predtým? Prečo áno, prečo nie?...

5/ Didaktické odporúčania

Napriek kritickej spoločenskej situácii v oblasti morálky a morálneho správania a konania jednotlivcov i celých skupín nemusí byť situácia úplne beznádejná. A vôbec by nebolo správne prijať ju a zmieriť sa s ňou. Je potrebné hľadať efektívne spôsoby pôsobenia na mravnú stránku a charakter žiakov v našich školách a školských zariadeniach. Jedným z predpokladov úspešnosti nášho snaženia je aj schopnosť učiteľov správne usmerňovať ich procesy učenia sa v rámci metód a stratégií založených na vzájomnej spolupráci.

5.1 Zásahy do skupinového diania

Súčasťou práce so skupinou žiakov sú tzv. **intervencie – zásahy do skupinového diania**, ktoré umožňujú efektívnu spoluprácu (V. Labáth 1999). Môžu mať rôznu podobu aj intenzitu. Dôležitým pravidlom je, že rušivé vplyvy majú vždy prednosť! Musíme najprv pracovať s nimi a až potom pokračovať v práci. Intervenčné zásahy môžeme zoradiť hierarchicky od najmenej intenzívnych po najsilnejšie. Odporúčame ich ako návod na netrestajúci spôsob zvládania záťažových situácií vo výučbe, ktorým sa nevyhnú ani tí najskúsenejší učitelia:

- **zrakový kontakt** – dáva jasnú informáciu o dianí a zaangažovanosti,
- **pohyb v priestore** – zvyšuje pozornosť žiakov,
- **práca v podskupinách** – ak časť skupiny nespokojne spolupracuje, môžeme zvoliť skupinovú prácu v menších podskupinách,
- **vytvorenie nového rámca**, zmeny celého diania – sedenie, priestor, význam obsahu,
- **humor** na odľahčenie a uvoľnenie atmosféry,
- **opis správania** – presne pomenovať, opísať, čo sa v skupine deje, bez hodnotenia a komentára,
- **priama otázka** – priamo sa žiakov opýtať, čo sa v skupine deje, bez irónie a zosmiešňovania,

- **spätná väzba** – znamená informáciu typu „*vaše správanie ma ruší*“, nevjadruje hodnotenia ani kritiku, ale vlastný pocit vyplývajúci zo správania žiakov,
- **požiadanie o zmenu** – predstavuje otvorené požiadanie nespolupracujúcej časti skupiny o zmenu, a to priamo a otvorene,
- **skupinové spracovanie** – zásah v prípade, že rušivé vplyvy sú intenzívne a je pravdepodobné, že aktivita nebude môcť pokračovať v pôvodnom zámere; je možné začať hovoriť otvorene o tom, čo sa v skupine deje, zmeniť program na analýzu vzťahov a komunikácie v skupine,
- **prerušenie aktivity** – ak ani predchádzajúca intervencia nepomohla, je možné aktivitu ukončiť alebo prerušiť; nie je to defenzívna reakcia, je to reálne prijatie faktu, že momentálne dianie nedovoľuje pokračovať a bojovať za každú cenu nemá zmysel,
- **supervízia, intervencia tretej strany** – v prípade opakovaných rozporov a odmietania spolupráce, vysokého napätia je možné požiadať o pomoc odborníka a požiadať o supervíziu (konzultácie zamerané na vzťahy, štýl vedenia skupiny...) alebo sa obrátiť na nezávislú tretiu stranu o sprostredkovanie či uľahčenie komunikácie v rámci skupiny (školský psychológ...).

Použitie uvedených intervencií by malo vychádzať zo zásady zasahovať najprv menej intenzívnym spôsobom, a až keď mierne intervencie nie sú účinné, zvoliť „tvrdšie“ zásahy. Málokedy sa používajú v plnom rozsahu.

5.2 Užitočné odporúčania

Vzhľadom na náročnosť na odborné pedagogické a didaktické zručnosti učiteľov vo vyučovaní netradičnými metódami poskytujú autori niekoľko užitočných rád na efektívne postupy, ktoré sme upravili a doplnili na základe vlastných skúseností:

- Vytvoriť otvorenú, dobroprajnú a **srdečnú atmosféru**, určiť pravidlá a dbať, aby sa dodržiavali.
- Deti oslovovať zásadne **rodnými menami**.

- Sledovať **pokroky** skupiny.
- Uvedomovať si **prednosť** rušivých vplyvov.
- Pri hodnotení sa **vyhnúť psychologizovaniu** a filozofovaniu.
- Z času na čas požiadať o **spätnú väzbu** a učiť žiakov s ňou pracovať: dávať aj prijímať.
- Pred začiatkom aktivity **zodpovedať niektoré otázky** (aká je moja situácia a situácia ostatných, aké majú potreby a záujmy, čo by malo prácu uľahčiť, ako pracovať účinnejšie, čo ma ruší a zraňuje, výskyt rušivých vplyvov, zámer aktivity...).
- Nebrániť žiakom **viesť hru iným smerom**, než sme predpokladali, ale trvajte na dodržiavaní pravidiel.
- Pri časovom obmedzení **zvážiť, či zvonenie predčasne neukončí** aktivitu. Nedajú sa totiž všetky presunúť na pokračovanie.
- Učenie vyžaduje **aktívnu, konštruktívnu účasť** toho, kto sa učí.
- Ľudia sa najlepšie učia, keď sa môžu zapojiť do činností, ktoré považujú z hľadiska skutočného života za **zmysluplné**.
- Konštrukcia nového poznania prebieha na základe toho, **čomu žiaci rozumujú** a o čom sú presvedčení.
- Efektívnejšie sú **flexibilné stratégie**, ktoré pomáhajú porozumieť, usudzovať, zapamätať si a nachádzať riešenia problémov.
- Učenie sa je **zložitý poznávací proces**, ktorý potrebuje svoj čas a precvičovanie.
- Správanie sa a konanie učiteľov **ovplyvňuje motiváciu** žiakov k učeniu sa a k spolupráci.
- V metodike sa snažíme **tvorivo improvizovať**.
- Odporúčame vhodne vyberať **relaxačné a oddychové aktivity**, hry, piesne, tance, využívať hudbu, literárne ukážky, videofilmy, rozhlas, vysielanie a ďalšie didakt. pomôcky slúžiace na efektívnejšiu prácu, uvoľnenie napätia.

Upozorňujeme, že niektoré aktivity môžu pri nesprávnom vedení spôsobiť deťom psychické zranenia. Minimalizovať ich môžeme tým, že na sebe neustále pracujeme, vzdelávame sa – to umožňuje každému profesionálne rásť a zdokonaľovať svoje pedagogické majstrovstvo.

Ľudia si myslia, že radiť niekomu, ako sa učiť, je jednoduché. Často pri tom vychádzajú z vlastných študijných skúseností. Problémom je ale fakt, že *ľudia sú rôzni, odlišujú sa schopnosťami, motiváciou, predchádzajúcimi skúsenosťami, osobným systémom poznania, a preto neplatia na nich rovnaké metódy na dosahovanie cieľov*. Je dôležité túto skutočnosť pochopiť a snažiť sa žiakov podporovať učiť sa učiť a riadiť svoje učenie sa v súlade s ich štýlmi poznávania a učenia sa.

5.3 Osobnosť učiteľa vo výchove

Bez skúsených a dobre pripravených učiteľov nemôže byť výchova k hodnotám systematická a efektívna. Uvedomujeme si, že kladie na každého učiteľa vysoké nároky na štýl edukácie, za ktorým sa skrýva spôsob prístupu k žiakom, ich vlastné chápanie výučby, ich pôsobenie na názory, postoje, ich reakcie na negatívne javy, akceptácia prirodzenosti žiakov, ich prekonceptov, uplatňovanie indukzívnej disciplíny, voľba efektívnych stratégií a metód. Často sú konfrontovaní so situáciami, v ktorých musia vyjadriť svoj názor, zaujať postoj. Preto by mali byť v tejto oblasti vzdelaní všetci pedagogickí a odborní zamestnanci. Nie je rozhodujúca aprobácia, ale ich schopnosť primerane hovoriť s deťmi a mladými ľuďmi o morálke a otázkach s ňou súvisiacich.

Za výrazný problém v dôslednej realizácii výchovy k hodnotám považujeme stále prevládajúci autoritatívny štýl práce a komunikácie učiteľov so žiakmi, ktorý je objektívnou prekážkou uplatňovania efektívnych aktivizujúcich metód i foriem. Zdôrazňujeme potrebu rešpektovania vnútornej slobody voči akýmkoľvek etickým otázkam. Táto sloboda spôsobuje, že človek dokáže otvorene a slobodne hovoriť o problémoch života a zo života, dokáže intuitívne vycítiť citlivosť žiakov.

Súčasťou kompetenčnej výbavy učiteľov by mali byť multidisciplinárne a psychodidaktické poznatky, ktoré by dokázali tvorivo aplikovať a reflektovať vo výučbe. Vlastná sebareflexia determinuje konceptualizáciu individuálneho didaktického štýlu smerujúceho k inováciám v súlade s cieľmi školských vzdelávacích programov, súčasťou ktorých by mala byť aj nadpredmetová

výchova k hodnotám. Mali by mať poznatky, ktoré by im umožnili urobiť SWOT analýzu v uvedenej oblasti vo vlastnej škole či školskom zariadení. Učitelia ako reflexívni praktici by mali dokázať realizovať v triede a v škole akčný výskum (M. Valica 2011) umožňujúci priebežne inovovať výučbu. Potrebujú na to základné metodologické zručnosti: schopnosť identifikovať problémy vo výučbe, poznať nástroje na ich riešenie, vytvárať si vlastnú predstavu skúmania didaktického problému a formulovať výskumné otázky, na ktoré potrebujú hľadať relevantné odpovede; vybrať vhodné výskumné metódy, vedieť uskutočniť pedagogický experiment formou akčného výskumu vo výučbe zameraný na inovácie v obsahu, stratégii, metódy a formy edukácie, zistenia dokázať vyhodnotiť, spracovať, interpretovať, vyvodiť z nich závery a odporúčania pre vlastnú pedagogickú činnosť a predložiť ich učiteľskej, príp. odbornej verejnosti. Vďaka nemu dokážu vytvárať lepšie podmienky na reflexívnu výučbu predstavujúcu súbor činností učiteľov, v ktorom počas plánovania, realizácie a hodnotenia vyučovacieho procesu reflektujú svoje myslenie, postoje, aktivity vo vzťahu k realizovanej výučbe. Tento proces rozvíja ich profesionálne sebauvedomenie a pomáha im projektovať cieleň sebarozvoj profesijných kompetencií. Je zdrojom ich profesionálnej autonómie a zodpovednosti zároveň!

V edukačnom procese zohráva dôležitú úlohu dodržiavanie všeobecných podmienok učenia a zásad nevyhnutných na realizáciu cieľov vo výchove (L. Lencz 1993a; M. Valica 2011). Sú súčasťou požiadaviek na osobnosť učiteľov a ich výchovného a vyučovacieho štýlu. Hlboko korešpondujú s filozofiou humanistickej psychológie, princípmi humanistickej edukácie. Očakáva sa, že učitelia dokážu byť dobrými facilitátormi kognitívneho, osobnostného, afektívneho i sociomorálneho rozvoja svojich žiakov. A na inšpiráciu uvádzame niekoľko pomôcok v prílohách A a B.

Keďže výchovu k hodnotám vnímame ako etickú výchovu a v rámci tohto predmetu je aj najväčší priestor na realizáciu obsahu i cieľov výchovy k hodnotám, odporúčame riadiť sa vo výučbe okrem všeobecno-didaktických zásad aj týmito zásadami:

- vytvorenie spoločenstva, práca ktorého je založená na vzájomnej úcte, tolerancii a dôvere s jasne stanovenými a splniteľnými pravidlami, tzv. výchovné spoločenstvo,
- prijímať žiaka takého, aký je, vyjadrovať mu sympatie,
- pripisovať žiakom pozitívne vlastnosti,
- indukčná disciplína – na negatívne javy reagovať pokojným poukazovaním na ich dôsledky,
- nabádanie k prosociálnosti,
- rozvážne používanie odmien a trestov,
- zapájať do výchovného procesu aj rodičov,
- formulovať (dohodnúť) jasné a splniteľné pravidlá práce a spolupráce,
- vytvárať atmosféru porozumenia a radosti.

Skúste si predstaviť: nebolo by krásne a upokojujúce vedieť, že ľudia, s ktorými sa stretávame, pracujeme, ktorým zverujeme svoje deti, ktorí žijú v našom susedstve, sú dobrí čestní a milí?

Možno sa pýtate: ako ovplyvniť svet, ktorý sa správa tak necitlivo, neláskavo a nemorálne? A. Haas (1998, s. 151) uvádza myšlienku Rabi ben Gera, ktorý povedal, že ako mladík chcel zmeniť svet; ako muž v strednom veku chcel ovplyvniť svoju obec a ľudí okolo seba. Až v starobe pochopil, že zo všetkého je najdôležitejšie zmeniť samého seba!

Aj my by sme mali začať od seba. Ak budete lepší vy, určite ovplyvníte iných okolo seba. Dodáte im tak odvahu robiť to, čo je dobré a správne.

Takže s odvahou do toho!

Vy, ktorí sa správate a konáte morálne so samozrejmou, vytrvajte. Ľudia okolo vás potrebujú váš príklad.

Vy, ktorým sa to nedarí a občas ste prešliapli, uveďte si, že je to minulosť. Môžete rozhodnúť o svojej lepšej budúcnosti ešte dnes v duchu čínskeho príslovia:

„Ten, kto odstraňuje horu, začína tým, že odnáša malé kamienky.“

Záver

Učiteľov v školskej praxi považujeme za odborníkov, ktorí by mali disponovať takými profesijnými pedagogicko-psychologickými a didakticko-metodickými kompetenciami, ktoré umožňujú riadiť kognitívne a socioafektívne učenie sa žiakov, diagnostikovať, projektovať a tvorivo hľadať rôzne možnosti edukačných stratégií a metód podporujúcich ich celostný sociálny a mravný rozvoj. Len ich priebežné sebazvdelávanie a kontinuálne vzdelávanie smerujúce k zvyšovaniu ich osobnostných a odborných kompetencií umožní vytvárať priaznivé podmienky na dosahovanie naznačených cieľov.

V texte sme stručne charakterizovali osvedčené postupy a uviedli sme niekoľko odporúčaní v oblasti stratégií, výchovného štýlu, kompetencií učiteľov, metód so zameraním sa na podrobnejšiu analýzu morálnych dilem, ich opisu a zásad aplikácie s uvedením niekoľkých príkladov. Je na každom učiteľovi, čo a akým spôsobom dokáže vo svojej praxi využiť.

Obdivujeme a rešpektujeme prácu všetkých učiteľov, ktorí učili, učia a budú v budúcnosti rozvíjať morálnu inteligenciu žiakov s presvedčením, že je to jedna z ciest pozitívneho rozvoja osobností žiakov a konceptualizácie ich autonómnej morálky. Možno jedna z ciest k zmene výroku „*ľudia sú vzdelaní, ale zlí*“ na výrok „*ľudia sú vzdelaní a dobrí – dokážu sa postaviť zlu, čeliť mu a chrániť ľudské hodnoty*“.

Zoznam bibliografických odkazov

- ANZENBACHER, A., 1994. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon. 292 s. ISBN 80-7113-111-3.
- CANFIELD, J., F. SICCONI, 1998. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 80-7178-194-0.
- CANFIELD, J., 1997. *Hry pro zlepšení motivace a sebezpojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-136-3.
- FROMM, E., 1993. *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko. ISBN 80-206-0290-9.
- GOLEMAN, D., 1997. *Emoční inteligence: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.
- HAAS, A., 1998. *Morální inteligence: jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás*. Praha: Columbus. 152 s. ISBN 80-7249-010-9.
- HEIDBRINK, H., 1997. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál. 175 s. ISBN 80-7178-154.
- HOFFMAN, L., 1970. Moral Development. In: MUSSEN, P. H. (ed.) *Manual of child psychology*. New York: Wiley and sons, 1970.
- HOMOLA, M., 1972. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN.
- KALISKÝ, J., 2011. Slovné metody v etickej výchove. In: VALICA, M. et al. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 103-109. ISBN 978-80-557-0326-8.
- KOTÁSKOVÁ, J., 1987. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia.
- KULIŠŤÁK, P., 2011. Neuropsychologické základy morálky. In: WEISS, P. et al. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-845-6.
- LABÁTH, V., 1999. Tréningové metody vo vyučovaní. In: RAPOŠ, I. (ed). *Občan a demokracia: metodická príručka*. Bratislava: Nadácia Občan a demokracia, s. 11-20. ISBN 80-967169-9-9.
- MIEDZGOVÁ, J., 1994. *Základy etiky*. Bratislava: SPN. 107 s. ISBN 80-08-02369-4.
- MONTOUSSÉ, M., G. RENOUEAU, 2005. *Přehled sociologie*. Praha: Portál. 336 s. ISBN 80-7178-976-3.

- MORAVCOVÁ, S., 2010. Preferencia hodnotových typov a hodnotovej orientácie u adolescentov. In: *Zborník z 5. medzinárodnej konferencie doktorandov odborov psychológia a sociálna práca*. Nitra: UKF, s. 47-52. ISBN 978-80-8094-699-9.
- MORAVCOVÁ, J., S. KARIKOVÁ, 2011. *Psychológia v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0123-3.
- PIAGET, J., B. INHELDEROVÁ, 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.
- PIOVARČIOVÁ, T., D. HALAŠOVÁ, J. MIHÁLIKOVÁ, Ľ. BAGALOVÁ, D. GOGOLOVÁ, 2010. *Novo vynárajúce sa potreby detí na Slovensku: prieskumná štúdia*. Bratislava: IUVENTA. 61 s. ISBN 978-80-8072-102-2.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, J. MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SEKERA, J., 1994. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita. 119 s. ISBN 80-7042-072-3.
- SMĚKAL, V., 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal. 517 s. ISBN 80-85947-80-3.
- VACEK, P., 2012. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus. 123 s. ISBN 978-80-7435-225-6.
- VACEK, P., 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VALICA, M., T. ROHN, 2011. Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy. In: *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, s. 147-153. ISBN 978-80-557-0326-8.
- ZELINA, M., 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN – Mladé letá. 232 s. ISBN 978-80-10-01884.
- ZELINA, M., 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa: (metódy výchovy)*. Bratislava: IRIS. 239 s. ISBN 978-80-89256-60-0.
- ZELINOVÁ, M., 2011. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncept a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0036-9.

Príloha A

Morálne dilemy

1. Predaj hamburgerov

Michal pracuje v miestnom stánku s rýchlym občerstvením, ponúkajúcim predovšetkým hamburgery a párky v rožku. Občas si k nemu príde kúpiť jedlo niektorý z jeho priateľov. Jeden z nich, Ján, si objednal cheesburger a kolu, ale nemá peniaze. Michal by mu rád vyhovel, pretože Ján mu už veľakrát pomohol, ale súčasne si uvedomuje, že ak mu dá jedlo zadarmo, mohol by mať z toho problémy. Na druhej strane vedúci nie je v prevádzke a nikto nemusí zistiť, že Michal dal Jánovi jedlo zadarmo. Dať však jedlo v tejto situácii zadarmo znamená dopustiť sa krádeže. Michal nevie, čo má robiť.

2. Písomka

Peter a Pavol nie sú len spolužiaci, ale aj veľkí kamaráti. Zatiaľ čo Peter sa učí ľahko a dosahuje výborné výsledky, Pavol má problémy s matematikou, ktorú nemôže pochopiť a na konci roku mu hrozí prepadnutie. Učiteľ oznámil, že na nasledujúcej hodine bude písať písomku, ktorej hodnotenie bude mať rozhodujúci vplyv na jeho známku na vysvedčení. Na písomke nie je Pavol schopný bez Petrovej pomoci (našepkávania) vypočítať príklady a prosí Petra o pomoc. Peter sa však teraz bojí. Učiteľ na začiatku hodiny vyhlásil, že všetky podvody bude trestať zlou známkou. Má Peter pomôcť Pavlovi?

3. Šteniatko

Súrodenci Eva a Samko bývajú s rodičmi v rodinnom dome. Za dobré vysvedčenie dostali ako darček vytúžené šteniatko. Raz ráno sa s ním hrali vonku v záhrade. Šteniatko nahlas štekalo. Jeho štekot prebudil suseda, ktorý doma spal po nočnej službe. Vyšiel von a požiadal deti, aby sa šli so psíkom hrať k lesu. Deti neposlúchli, pretože k lesíku bolo ďaleko a im sa tam nechcelo ísť. Po chvíli šteniatko opäť nahlas štekalo a aj deti zabudli, že nemajú robiť hluk. Sused vybehol z domu a od hnevu kopol šteniatko nohou tak, že bolestne zakňučalo. Ešte deťom vynadal a odišiel spať do domu. Deti sa nahnevali za to, že sused kopol ich psíka, a poškrabali mu lak na aute. Konali deti správne?

4. Eutanázia

Jedna žena bola vážne chorá na rakovinu. Liečba sa nedarila a neexistoval ani liek, ktorý by jej pomohol. Jej lekár vedel, že jej zostáva už len šesť mesiacov života. Žena mala veľké bolesti, trpela a bola taká slabá, že aj malá dávka utišujúcich liekov ako morfium alebo éter by jej spôsobili smrť. Bolesť ju privádzala do šialenstva. V pokojnejších chvíľkach žiadala svojho lekára, aby jej podal dávku lieku, ktorý by jej život ukončil. Hovorila mu, že bolesti sú neznesiteľné, a tak či tak o pár mesiacov vo veľkých bolestiach a utrpení zomrie. Napriek tomu, že lekár vie, že eutanázia (milosrdná smrť) je v našej krajine nezákonná, uvažuje o tom, či by mal jej prosbe vyhovieť.

Podnetové otázky: *Mal by jej dať lekár liek, ktorý by ju usmrtil? Prečo áno, prečo nie? Považujete podanie lieku za správne alebo nesprávne? Prečo je správne, prečo nie? Mala by mať žena právo rozhodnúť o svojom živote? Prečo áno, prečo nie? Je vydatá, mal by mať jej manžel právo rozhodnutie svojej ženy ovplyvniť? Prečo áno, prečo nie? Čo by v takejto situácii mal urobiť dobrý manžel? Prečo? Má človek povinnosť alebo záväzok žiť pre niekoho druhého, keď chce spáchať samovraždu? Prečo áno, prečo nie? Má lekár povinnosť tento liek žene poskytnúť? Prečo áno, prečo nie? Keď je domáce zviera veľmi zranené alebo choré a umiera, býva utratené, aby sa netrápilo. Dá sa toto riešenie aplikovať aj v tomto prípade? Prečo áno, prečo nie? Je v rozpore so zákonom podať liek žene a tým urýchliť jej smrť? Je morálne zlé to urobiť? Prečo áno, prečo nie? Všeobecne povedané, mali by sa ľudia pokúsiť urobiť všetko, čo je v ich silách, aby dodržali zákon? Prečo áno, prečo nie? Ako je možné použiť váš názor na to, čo by mal urobiť lekár v našom príbehu? Keď sa spätne zamyslíme nad jeho dilemou, v čom spočíva jeho najväčšia zodpovednosť? Prečo?*

Príloha B

Myšlienky slávnych osobností na zamyslenie

Vedzte, že prostý dar láskavosti je viac než všetka múdrosť mudrcov.

(Dubose Heyward)

Sme to, čo predstierame, že sme, preto si musíme dávať pozor na to, čo predstierame.

(Kurt Vonnegut)

Umenie žiť nie je umením hrať s dobrými kartami, ale umením je zahrať so zlými kartami dobrú hru.

(Robert Louis Stevenson)

Zem je guľatá a miesto, ktoré možno vyzerá ako koniec, môže byť takisto začiatkom.

(Ivy Baker Priest)

Zmysel pre humor nám pomáha nevšímať si neslušné, chápať nekonvenčné, znášať nepríjemné, prekonať neočakávané a prežiť neznesiteľné.

(Bill Graham)

Byť schopný súcitu a cítiť zodpovednosť jeden za druhého. Keby sme si osvojili tieto vlastnosti, svet by bol oveľa lepší.

(Morrie Schwartz)

Zážitok nie je to, čo sa človeku prihodí. Je to to, čo človek urobí s tým, čo sa mu prihodilo.

(Aldous Huxley)

Šťastie nie je stav príchodu na určené miesto, šťastie je spôsob cestovania.

(Samuel Johnson)

Neodvažujeme sa nie preto, že veci sú ťažké, ale veci sú ťažké, pretože sa neodvažujeme.

(Seneca)

Pýcha raňajkuje s hojnosťou, obeduje s chudobou a večeria s hanbou.

(Benjamin Franklin)

Chápeme nebezpečenstvo atómovej bomby, no nebezpečenstvo nepochopenia zmyslu nášho života je oveľa vážnejšie.

(Edward Steichen)

Najväčšie šťastie je, keď človek vie, prečo je nešťastný.

(F. M. Dostojevskij)

Šomral som, že nemám topánky, kým som nestretol človeka, čo nemal nohy.

(Perzské príslovie)

Citlivosť a láskavosť nie sú známkou slabosti a zúfalstva, ale prejavom sily a rozhodnosti.

(Kahlil Gibran)

Keby darebáci poznali výhody cnosti, boli by čestní.

(Benjamin Franklin)

Príliš veľa myslíme a príliš málo cítime. Viac ako stroje potrebujeme ľudskosť. Viac ako rozum potrebujeme láskavosť a miernosť. Bez toho zvlčíme a stratíme všetko.

(Charlie Chaplin)

Chcem byť človekom, ktorý sa mi nehnuší.

(J. P. Sartre)

Naučiť sa vychádzať s ľuďmi je neporovnateľne ťažšie, ako sa naučiť lietať na mesiac.

(V. Levi)

Všetky dobré zásady boli už napísané. Teraz ešte zostáva uskutočniť ich.

(B. Pascal)

Okovy sú zo zlata, ak ich človek nosí za obhajobu ľudskosti.

(J. J. Rousseau)

Dávate len málo, keď dávate zo svojich majetkov. Len keď dávate zo seba samých, vtedy dávate naozaj.

(Kahlil Gibran)

Život plný šťastia! To by žiadny človek nevydržal – to by bolo peklo na zemi!

(G. B. Shaw)

Je veľmi ťažké nájsť v sebe šťastie. A nájsť ho inde je nemožné.

(neznámy autor)

Mať rád ľudí a milovať ľudí, to je celé tajomstvo a snáď jediný recept na šťastie.

(Jan Werich)

Chcel by som mať kvapku šťastia alebo plný sud rozumu.

(Menandros)

Najväčším šťastím človeka je, keď môže žiť pre to, za čo by bol ochotný zmrieť.

(Honoré de Balzac)

Šťastie je príjemný duševný stav, ktorý sa dostavuje, keď premýšľame o nešťastí druhých.

(neznámy autor)

Hriech nie je škodlivý, pretože je zakázaný, ale je zakázaný, pretože je škodlivý.

(Benjamin Franklin)

Ten, kto prehliada hriech, je práve taký vinný ako ten, kto ho pácha.

(Martin Luther King, jr.)

Hnev je podobný situácii, keď skočíte do pretekárskeho auta, vyštartujete, naberiete vysokú rýchlosť a potom zistíte, že brzdy sú pokazené.

(Maggie Scarf)

Horúce hlavy a studené srdcia nikdy nič nevyriešili.

(Billy Graham)

Je dobré mať peniaze a veci, čo za peniaze možno kúpiť, ale je tiež dobré sa občas presvedčiť, či ste nestratili to, čo za peniaze nemožno kúpiť.

(George Lorimer)

Keď niekto hovorí, že nejde o peniaze, ale o princíp, ide o peniaze.

(Artemus Ward)

Peniaze často stoja príliš veľa.

(Ralph Waldo Emerson)

Názov:	Rozvíjanie morálneho vedomia žiakov v škole
Autor:	PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.
Recenzenti:	PaedDr. Simona Sámelová, PhD. Mgr. Judita Henešová
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Terézia Peciarová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2014
Počet strán:	64
ISBN	978-80-565-0638-7