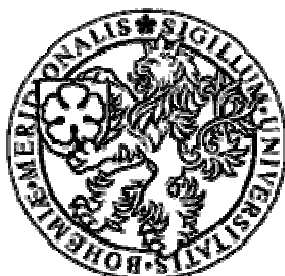


Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**VÝVOJ SVĚDOMÍ A HODNOTOVÉHO SYSTÉMU
V RÁMCI KŘESŤANSKÉ VÝCHOVY DÍTĚTE**



Vedoucí práce: PhDr. Jan Polivka

Autor práce: Martin Tomešek

Studijní obor: Náboženská výchova a etika

Ročník: V.

České Budějovice 2011

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

28. března 2011

Martin Tomešek

Děkuji PhDr. Janu Polivkovi
za odborné vedení mé práce, cenné rady, konzultace, podporu a trpělivost.

Děkuji své manželce, dětem, rodičům a drahým přátelům
za skvělou pomoc, podporu i vřelé povzbuzení.

Obsah

Úvod	5
1. Svědomí	6
1. 1. Biblický pohled	6
1. 1. 1. Situace ve Starém zákoně	6
1. 1. 2. Svědomí v Novém zákoně	7
1. 2. Některá filozofická stanoviska	7
1. 2. 1. Zběžný pohled do klasické filozofie	7
1. 2. 2. Středověk – základní scholastický model a školy	8
1. 2. 3. Sonda do moderní, soudobé filozofie	9
1. 3. Psychologický pohled	9
1. 3. 1. Svědomí u S. Freuda	10
1. 3. 2. Svědomí u C. G. Junga	11
1. 3. 3. Psychologie morálního vývoje	11
1. 3. 4. Jean Piaget – výzkumy při hře	11
1. 3. 5. Lawrence Kohlberg – další bádání	14
2. Hodnoty	18
2. 1. Stručné historické pozadí psychologie hodnot	18
2. 2. Význam motivace v procesu hodnot	20
2. 3. Funkce hodnot	21
2. 4. Druhy hodnot	22
2. 5. Faktory zásadně ovlivňující utváření hodnot jedince	24
2. 6. Hierarchický systém hodnot	25
2. 7. Axiologie – Max Scheler	26
3. Křesťanská výchova dětí	28
3. 1. Specifikum křesťanské výchovy	29
3. 2. Cíl křesťanské výchovy	30
3. 3. Metody křesťanské mravní výchovy	31
3. 4. Edukace v Českobratrské církvi evangelické	33
Závěr	35
Literatura a internetové zdroje	36
Abstrakt	40
Abstract	41

Úvod

„Jedním ze základních předpokladů zdravého duševního vývoje dítěte je, aby vyrůstalo v prostředí citově vřelém a stálém.“¹ Prakticky to znamená splnit dvě podmínky, aby dítě zdravě prospívalo a prospělo. Za prvé je třeba, aby rodiče (a tím míním kohokoliv, kdo o dítě pečuje) měli své děti rádi. Za druhé je třeba, aby se měli rádi navzájem. To znamená, aby vytvořili společenství, uprostřed něhož jim všem bude dobře. – Jde o to: vytvořit přístav jednoty, harmonie a jistoty, od něhož se mohou děti vydávat za svými dobrodružstvími ve světě kolem a zároveň mít možnost vrátit se tam, kde mě mají všichni rádi.

Narození dítěte je velkým darem od Pána Boha, který je třeba s radostí přijmout. Smíme se stát těmi, kteří můžou vidět vývoj dítěte a uvědomovat si, jak velké možnosti jsou v tom malém tvorečku ukryty. Tento „stavební materiál“ smíme přetvářet v kvalitní a vyspělou osobnost.²

Cílem této bakalářské práce je podat alespoň částečný vhled do problematiky působení a vlivu křesťanské výchovy dítěte v souvislosti s tvorbou jeho svědomí, hodnotového systému a vhled do edukačních procesů v rámci Českobratrské církve evangelické z hlediska Církevního zřízení a řádů.

Nejprve probereme vlastní morální vývoj. Sondou od nejstarších dob, přes středověk do moderního, současného vhledu. Zvláště se zastavíme u autorů, již významně v této oblasti báдали a své poznatky pak dále publikovali.

Poté se budeme zabývat problematikou hodnot, stupnicí hodnot a axiologií.

Další část se bude týkat metod křesťanské výchovy, toho, o co v křesťanské výchově dětí jde a čím je specifická.

Na závěr je pak předložen a pomocí platného církevního zřízení a řádů definován systém edukačního procesu v Českobratrské církvi evangelické.

¹ MATĚJČEK Z. *Rodiče a děti*, s. 9.

² Srov. MATĚJČEK Z. *Rodiče a děti*, s. 9.

1. Svědomí

„Slovo ‚svědomí‘ odpovídá řeckému slovu ‚συνειδησις‘ a latinskému ‚conscientia‘.“³ Z etymologie těchto slov je zřejmé, že všechny tři výrazy v sobě obsahují slovní spojení s-vědomí. Vyjadřuje se tím, že člověk má jisté spolu-vědomí, tj. vědomí o sobě samém.

V následujících řádcích budeme nahlížet na pojem svědomí z různých hledisek. Po biblickém výkladu slova svědomí bude následovat filozofický pohled. Poté nabídnou psychologický pohled včetně psychologie morálního vývoje, jež je pro zaměření v oblasti vývoje svědomí stěžejní.

1. 1. Biblický pohled

Bibličtí autoři dobře znali a rozlišovali mezi dobrým a zlým jednáním. Nejednou se důsledky kladných či negativních činů promítaly do života jednotlivce i celé společnosti.

1. 1. 1. Situace ve Starém zákoně

Ve Starém zákoně (SZ), v hebrejském myšlení, se slovo ‚svědomí‘ prakticky nevyskytuje. Souvisí to s tím, že mravní závazek je zcela objektivně zakládán na Božích příkázáních. Proto pojem ‚svědomí‘ v SZ vůbec není.^{4 5} Biblický starozákonní svědek se vůbec nezabývá tím, co se odehrává v člověku, v jeho mysli. Důležité a jediné směřovatelné je to, co říká Bůh. „Jde o Boží hlas, který člověka bezprostředně oslovuje.“⁶ Hospodin zkoumá „ledví i srdce“, což se opakuje ve starozákonních prorocích i v Žalmech, a nahlíží tak na člověka – a ten zjišťuje, že Bůh, jenž se k němu sklání, je Bůh milosrdný, nanejvýš milující a odpouštějící hříchy.

³ *Život z víry – Překlad 2. dílu katolického katechismu pro dospělé (Vydala Německá biskupská konference 1995)*, s. 86.

⁴ Srov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník R–Ž*, s. 1032.

⁵ Míněno v kanonických knihách; vyskytuje se pouze v deuterokanonické Knize Sirachově v kapitole 17, verši 11. Je ovšem uveden pouze v LXX (Septuagintě), a to vlivem helénistické filozofie.

⁶ Srov. *Život z víry – Překlad 2. dílu katolického katechismu pro dospělé (Vydala Německá biskupská konference 1995)*, s. 87.

1. 1. 2. Svědomí v Novém zákoně

Nový zákon (NZ) ve své základní výpovědi navazuje na SZ. I když v evangeliích není (vyjma J 8, 9) o svědomí žádné zmínky, přesto v Ježíšově učení jde o to, aby veškeré etické jednání mělo vztah k Bohu. Neboť ten „hledí k srdci“ a co je skryto, to odmění.⁷

Oproti tomu apoštol Pavel spojuje pojem ‚svědomí‘ s pojmem víry v 2K a 2K 4. Nejde jen o věc vnější autority, nýbrž i vnitřní autoritu člověka, jenž se sám řídí podle toho, co chápe jako vůli Boží. Jde o člověka, který přijal Krista Ježíše do svého srdce a ten je teď Pánem jeho života.

Pro ty, kteří neznají Zákon, jak praví apoštol Pavel v Ř 2, 14–16, je zde zákon, jenž má každý člověk zapsán ve svém srdci a dle něj se má řídit a dle něj bude také jednou souzen.

Od těchto dvou výše uvedených příkladů se prakticky odvozují všechny ostatní významy slova ‚svědomí‘, proto zde již další biblické příklady uvádět nebudu.

Mám-li shrnout tuto problematiku z hlediska biblického novozákonního pohledu, pak se dá říci, že křesťan chápe svědomí jako vnitřní instanci, jež je podřízena Bohu a která má zároveň jistou autonomii.⁸

1. 2. Některá filozofická stanoviska

Jelikož vlastních filozofických koncepcí je mnoho, vybírám v rámci své práce na tato místa zástupně pouze ty, jež zásadním způsobem ovlivnily filozofický pohled na danou problematiku ve své době.

1. 2. 1. Zběžný pohled do klasické filozofie

I když již ve starých egyptských spisech se mluvilo o jisté instanci, jež je člověku v jeho nitru vlastní a která člověka buď napomíná nebo obžalovává, první doložená definice slova $\sigma\upsilon\nu\epsilon\iota\delta\eta\sigma\iota\varsigma$ byla nalezena na zlomku Démokritova spisu z 5. stol. př. Kristem.⁹

⁷ Srov. Mt 6, 4.18.

⁸ Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství*, s. 272.

⁹ WEBER, M. *Všeobecná morální teologie*, s. 189.

Pojem slova ‚συνειδησις‘ poprvé určitěji ‚formuloval a na ně se vždy odvolával... Sokrates.‘¹⁰ V jeho pojetí ovšem šlo o slovo ‚δαίμωνιον‘, což bylo chápáno jako božský hlas v člověku, jenž člověku přikazuje, co se smí a nesmí dělat.

Jen o něco mladší Aristoteles zařazuje svědomí do praktického rozumu a ten je u něj v souvislosti s etikou nazýván *svědomím*. Podle něj si svědomí klade otázky: ‚Co mám dělat? Co je dobrem zde a teď?‘¹¹ A je vždy vztaženo ze všeobecnosti na určitou situaci.¹² K tomuto rozhodování a posuzování je třeba určitého citu, rozumnosti. Tzn. ‚rozumného jednání ve věcech, které jsou pro člověka dobré a špatné.‘¹³

1. 2. 2. Středověk – základní scholastický model a školy

Mezi nejvýznačnější osobnosti té doby bychom jistě řadili Tomáše Akvinského. Ten se však otázkou svědomí samostatně nezabýval.¹⁴

V scholastice a její nauce o svědomí se rozlišuje mezi dvěma pojmy. A to ‚*conscientia* a *synteresis* (*synderesis*).‘¹⁵ ‚Synteresis je svědomí, pokud udržuje poklad etických pohledů, jakési prawsvědomí nebo také svědomí jako habitus nebo potence. Termínem *conscientia* se myslí na aplikaci prawsvědomí, popř. v něm obsažených etických náhledů, na konkrétní případ; je to jakési situační svědomí nebo také svědomí jako soud nebo svědomí v akci.‘¹⁶ Tyto základní modely pojetí svědomí se důkladněji znovu interpretují v třech školách: 1. Tomistická – oba pojmy jsou prisuzovány intelektu. ‚Svědomitost je čisté, pomocí závěru vyvozující uvažování.‘¹⁷; 2. Františkánská – co je dobré a správné ‚nepochází z rozumu, nýbrž ze sklonu vůle právě na toto dobro a správně.‘¹⁸ 3. Mystická teologie – zde je svědomí od rozumu vzdáleno ještě více než v předchozích dvou školách. Svědomí je jakýsi ‚nejniternější základ duše samé ..., v níž nejde především o etické poznání, nýbrž o zkušenost Boží blízkosti.‘¹⁹ Tento nejniternější základ duše samé je chápán jako jiskra duše.

¹⁰ PELIKÁN, A. *O původu mravního svědomí*, s. 10.

¹¹ ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*, s. 235.

¹² Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*, s. 235.

¹³ ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*, s. 236.

¹⁴ Je však pravda, že v několika málo rozptýlených článcích se se svědomím v *Summa Theologiae* setkáváme.

¹⁵ Srov. WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 199.

¹⁶ WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 199.

¹⁷ WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 199.

¹⁸ WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 199.

¹⁹ WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 199.

1. 2. 3. Sonda do moderní, soudobé filozofie

Moderní, soudobá filosofie se začíná problémem svědomí zabývat konkrétněji. Uvádím tyto čtyři autory a jejich pohledy.

Jean Jacques Rousseau chápe svědomí jako „část přirozenosti, a proto je zásadně dobré a povznesené nad jakékoli podezření.“²⁰

Schopenhauer je hluboce nedůvěřivý vůči spolehlivosti svědomí, jehož základ je v lidském strachu, pověrách apod.²¹

Oproti tomu další novověký filozof – Max Scheler nahlíží na svědomí optimističtěji a „zdůrazňuje jeho vztahy k transcenci“.²² Svědomí je funkcí celé osobnosti sídlící v její podstatě.²³

Immanuel Kant hovoří o svědomí jako o schopnosti praktického rozumu zhodnotit danou mravní situaci vzhledem k vyššímu zákonu. Pak je možno definovat kategorický imperativ takto: „Taž se sám sebe, mohl-li bys jednání, jež zamýšlíš, považovati za možné svou vůlí, kdyby se mělo díti podle zákona přírody, jejíž bys byl částí.“²⁴

Z výše uvedených filozofických náčrtů zjednodušeně vyplývá, že svědomí je buď chápáno jako „božský hlas“, nebo „hlas lidský“. Jde tedy o zcela odlišné pojetí tohoto pojmu. Na určení pojetí má vliv založení autorů. Jde-li o autory s materiálním zaměřením, pak se jedná o pojetí spíše „hlasu lidského“. Jde-li o pojetí „božského hlasu“ v nitru či uvnitř člověka, pak jde zpravidla o teology.

1. 3. Psychologický pohled

Velmi trefně a jednoznačně definuje pojem svědomí Pavel Hartl. Chápe je jako určitou formu „prožívání morálního hodnocení vlastních činů, motivů a citů.“²⁵ To je to, co ostatně i Pavel Říčan ukazuje na příkladu předškolního dítěte. Když je dítě pochváleno, cítí se dobře, je rádo, je na sebe hrdé. Naopak jestliže dítě pokáráme, bojí se, je zahanbeno, pokořeno. Ostatně mám za to, že v dospělosti se u většiny lidí právě toto prožívání příliš neliší.²⁶

²⁰ WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 176.

²¹ Srov. WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 177.

²² Srov. WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 177.

²³ Srov. WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 204.

²⁴ ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*, s. 236.

²⁵ HARTL, P. *Psychologický slovník*, 203.

1. 3. 1. Svědomí u S. Freuda

V následující podkapitole předkládám studie Sigmunda Freuda v oblasti svědomí. Sigmund Freud podnítl zájem o morální vývoj, i když jej sám chápal jako určitou nadstavbu empirické základny (tj. Id a Ego). Na tuto nadstavbu – morální složku osobnosti (Superego) – nahlížel poněkud pesimisticky.

Jestliže Freud hovoří o svědomí, pak je chápe jako psychický proces, který se člení do dvou fází: „V první fázi se vyvíjí ještě málo stabilní instance tabu-svědomí.“²⁷ Znamená to, že dítě se svým ještě se svým málo vyvinutým „Já“ přebírá, přijímá a souhlasí s příkazy, zákazy a jednáním svých rodičů. Toto jednání spadá do oblasti pudu, a proto je pro dítě těžké se jej jakkoli zřeknout. K tomu napomáhá působení dvojího strachu: a) že přijde trest; b) že ztratí lásku pečovatele.²⁸

„V druhé fázi potom, asi od 5./6. roku dítěte, vzniká svědomí Nad-já.“²⁹ Freud tuto druhou fázi dává do souvislosti s tzv. oidipovským komplexem, jenž má sexuální původ a je spojen s konfliktem s rodiči. Dítě je pak ve výsledku – v kladném vyrovnání se s tímto komplexem – nuceno převzít a transformovat rodičovské příkazy včetně hodnotových představ do svého nitra a vybudovat novou psychickou skutečnost, tj. vlastní formu svědomí.³⁰ Tyto rodičovské příkazy a hodnotové představy v „Nad-já“ je třeba později integrovat do vlastního „Já“; tím se toto už „necítí“ být utiskováno a trýzněno výčitkami vlastního nitra.³¹

Shrnu-li Freudovu morálku, pak lze říci, že ji chápe zcela jako heteronomní. Dítě koná vše proto, aby si udrželo přízeň, náklonnost i blízkost autority, ve Freudově pojetí – otce. Morálka tak není dána přirozeností člověka, ale je vytvářena několika faktory: vlastními potřebami jedince, jeho přáními i očekáváním jeho nejbližšího okolí (rodiče), příp. širšího očekávání společnosti.

1. 3. 2. Svědomí u C. G. Junga

Carl Gustav Jung oproti Freudovi, jenž vycházel ve svém bádání především ze sexuality člověka, zakotvuje svědomí do ‚archetypů‘. ‚Archetypy‘ jsou obsahy kolektivního

²⁶ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 144.

²⁷ WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 179.

²⁸ Srov. WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 179.

²⁹ WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 179.

³⁰ Srov. WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 179.

³¹ WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 180.

nevědomí³² a podle Junga „jsou produktem elementárních prazážitků lidstva, jsou to zhuštěné symboly, na nichž se díky své psyché podílí každý člověk.“³³ Jsou ale společné všem lidem; každý s nimi přichází na svět. V tomto kontextu kolektivního nevědomí je třeba vidět i svědomí. To se projeví v kolizi s morálními představami, které jsou ve společnosti vědomě více méně zastávány a svědomí se ohlašuje jako „obhájce hlubších zájmů a podnětů.“³⁴

Shrneme-li Jungovo pojetí, pak smíme říci toto: „Přinejmenším základní obsahy svědomí nejsou do člověka vneseny dodatečně, nýbrž jsou v něm dány od počátku. Svědomí je původní, přirozená skutečnost.“³⁵

1. 3. 3. Psychologie morálního vývoje

Psychologii morálního vývoje rozumíme utváření svědomí v jednotlivých etapách lidského věku. To samozřejmě souvisí s celkovým vývojem osobnosti a jejího zrání. Za nejpřínosnější autory v této oblasti bádání jsou považováni Švýcar Jean Piaget a Američan Lawrence Kohlberg. Jejich poznatky nyní blíže specifikuji.

1. 3. 4. Jean Piaget – výzkumy při hře

Jean Piaget prováděl svou výzkumnou činnost s dětmi při hře, kdy u nich zkoumal jejich chování a vyvíjející se vztah k pravidlům.

Sledoval děti při hraní kuliček a současně se jich ptal na to, jak rozumějí pravidlům hry a zda je také samy dodržují.

Piaget předkládá následující příklad: „Musíš mi ukázat, jak se hraje s kuličkami. Když jsem byl malý, tak jsem je hodně hrával, ale teď jsem to úplně zapomněl. Rád bych je hrál znovu. Pojd'me si spolu zahrát.“³⁶ U těchto zkoumání se experimentátor dále ptal dětí, jestli je možno pravidla nějak změnit a jak se vůbec vytvořila.

Z těchto zkoumání byly vyvozeny tyto poznatky v užívání pravidel:³⁷

³² Srov. JUNG, C. G. *Archetypy a nevědomí*, s. 98.

³³ WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 182.

³⁴ WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 182.

³⁵ WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 182.

³⁶ VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 13.

³⁷ Srov. PIAGET, J. et INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, s. 13–116.

1.) Nejmladší děti – do dvou let – žádná pravidla nemají. Nerozumí jim a nechápou je. Pro ně jsou kuličky samy o sobě zajímavé jako předmět. Není žádný záměr ve hře, pravidlech ani vzájemné provázanosti s ostatním. Jde o tzv. egocentrický věk.

2.) Mezi dvěma a šesti lety začíná tzv. napodobování. Děti vnímají jisté herní souvislosti, snaží se napodobovat starší děti, ačkoli jejich znalosti jsou povrchní. Paradoxem tohoto věku je, že na jednu stranu jde ještě o egocentrickou hru, ale na druhou stranu je zde jistá posvátnost pravidel hry.³⁸

3.) V dalším vývoji morálního usuzování ve věku mezi sedmi a deseti lety se dítě snaží spolu s ostatními vzít v úvahu soubor dohodnutých pravidel. I když těmto pravidlům ještě plně nerozumí, přesto se snaží podle těch pravých pravidel hrát. – Jestliže se dítě dopustí něčeho proti pravidlům hry, není to záměr, ale nejspíše jeho neznalost.

4.) V další vývojové fázi, mezi jedenácti a dvanácti lety, nabývá v souvislosti s abstraktním myšlením na váze uzákonění pravidel. Přesnost pravidel hry je v tomto věku stěžejní a pravidla jsou kodifikována.

Výše uvedené poznatky nyní dám do souvislosti s vědomím pravidel u dětí různého vývojového období. V tom „rozlišuje Piaget tři stadia, která stojí v jistém časovém zpoždění ke stadiím herní praxe: Individuální rituály, heteronomie a autonomní pochopení pravidel.“³⁹

1. stadium – individuální rituály. Dítě si zpravidla vymýšlí individuální rituály, příp. vlastní herní praxi. Samo si např. vytvoří nějakou opakovací činnost a vlastní schéma jednání. To však obvykle nesouvisí s pravidly hry.

2. stadium – heteronomie. Pravidla jsou daná a nedotknutelná. Je celkem obvyklé, že dítě zachází s pravidly svévolně, ale ta jsou striktně daná. Jako příklad uvedu svého syna před dvěma lety, kdy si vymyslel hru, již nám nebyl schopen přesně vysvětlit, ale když jsme chtěli něco udělat jinak, než jak to bylo jím naplánováno, zlobil se, že to tak není. Sám však si pravidla „upravoval“. Můj syn ve věku 4,5 roku při hře pexeso říkal: „Nemůžeš otočit více kartiček (než dvě), protože tak se to nehraje. Tak to máma říkala. Vždycky otáčíme jen dvě.“

3. stadium – autonomie. Dítě nechápe pravidla jen jako nějaké zákony z vnějšku, nýbrž jim rozumí jako těm, na nichž jsme se vzájemně dohodli.

³⁸ Srov. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 13.

³⁹ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 56.

V této souvislosti předkládám nyní pro lepší orientaci ve zjednodušené schematické tabulce vztah mezi užíváním pravidel a vědomím pravidel.⁴⁰

Věk	Užívání pravidel	Vědomí pravidel
1 2 3 4	1. Motorické stadium	1. Motorická schémata
5 6 7 8 9	2. Egocentrické stadium	2. Heteronomie
10 11 12	3. Začínající spolupráce	3. Autonomie
	4. Kodifikování pravidel	

Sám autor výzkumu ovšem nabádá k opatrnosti. Jednotlivá stadia mají vlastní kontinuální vývoj, v rámci něhož lze věk brát jen jako orientační. Ti, kteří dítě vychovávají, zpravidla rodiče, jsou vlastním regulátorem chování v každodenním životě dítěte.

V rovinách různých aktivit (hry, četby, společných činností jako např. vyprávění příběhů, pohádek nebo skutečných událostí) se formuje nejen svědomí, ale i hodnoty, postoje a způsoby řešení konfliktů.⁴¹

Na základě svých pozorování a dotazování dětí došel Piaget k závěru, že v podstatě existují dva rozdílné typy morálky: morálka *heteronomní* (nebo někdy též v literatuře uváděno jako *předautonomní*) a *autonomní*.

V rámci tohoto závěru se Piaget odhodlal k hlubší charakteristice heteronomní, resp. autonomní morálky. Učinil tak v souvislosti s chápáním trestů u dítěte.

„Děti ve fázi heteronomní morálky věří v tzv. imanentní spravedlnost.“⁴² To znamená, že jestliže dojde k porušení normy, tak následuje trest, jenž je očekáván jako důsledek porušení daných pravidel.

V souvislosti s tématem práce stojí za zmínku i negativní posílení tzv. nadpřirozené důvěry v imanentní spravedlnost, kdy bývá na pomoc bráván i sám Bůh, např. ve výro-

⁴⁰ Srov. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 60.

⁴¹ Srov. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 101–102.

⁴² VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, 23.

ku: „Vidíš, já jsem ti to říkal, že když nebudeš poslouchat, tak tě Pán Bůh potrestá.“⁴³ Svým způsobem jde o velice nebezpečnou představu o Bohu jako takovém: Bůh zde vystupuje – a u některých lidí tato představa přetrvává až do stáří – jako trestající zlá síla.

Závěrem Piaget ve své koncepci uvádí tři základní faktory, jimiž jsou podmíněny změny ve vyšší formu morálky. Jde o:

- 1.) Nezbytný rozvoj v oblasti intelektu.
- 2.) Vlastní zkušenosti v sociálně rovnocenné skupině.
- 3.) Svoboda bez omezujícího tlaku dospělých autorit.⁴⁴

Mezi těmito faktory je pak nejdůležitější hledisko druhé: tj. že „autonomní porozumění pravidel se vyvíjí skrze kooperativní interakci mezi dětmi.“⁴⁵

1. 3. 5. Lawrence Kohlberg – další bádání

Kohlberg navázal na Piagetovu koncepci o morálním vývoji a dále ji rozpracoval ve své doktorské práci, již nejprve ani nepublikoval. Později však se svými spolupracovníky na chicagské univerzitě tuto koncepci dále rozpracoval a prakticky prověřoval. Popsal stupně morálního vývoje na základě výzkumu, jenž „provedl se 72 chicagskými chlapci pomocí 10 hypotetických rozhodnutí. Chlapci se dělili do tří věkových skupin (10, 13 a 16 let). Tento výzkum... byl zároveň výchozím bodem pro dlouhodobé zkoumání.“⁴⁶

Z původních tří základních rovin morálního vývoje u Piageta vytvořil šest stupňů morálního usuzování, a to tak, že konkretizoval jednotlivá období a blíže je specifikoval.⁴⁷

Kohlberg rozlišuje tyto tři úrovně „morálního vývoje:

- I. prekonvenční úroveň (stadium 1 a 2),
- II. konvenční úroveň (stadium 3 a 4),
- III. postkonvenční úroveň (stadium 5 a 6).“⁴⁸

K bližší specifikaci jednotlivých úrovní je třeba říci, že na prekonvenční úrovni je dítě většinou do 9 let, ojediněle se objevuje i u adolescentů a často u dospělých kriminálních žvlů. Konvenční úroveň je charakteristická pro adolescenty a dospělé ve většinové spo-

⁴³ Srov. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, 23.

⁴⁴ Srov. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, 24.

⁴⁵ VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, 24.

⁴⁶ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 72.

⁴⁷ Srov. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 26.

⁴⁸ Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 25–30.

lečnosti. Postkonvenční úroveň se vyskytuje v menšině dospělé populace a zpravidla až po 20. věku života lidského jedince.^{49 50}

Z výše uvedeného např. vyplývá, že mnozí lidé „zavření v kriminále“ svým způsobem nejsou lidé „zlí“, nýbrž jen jedinci, již ulpěli na nižším stupni morálního usuzování.

K bližšímu pojetí Kohlbergova modelu a charakteristice předkládám tzv. Heinzovo dilema:

„V jedné daleké zemi umírala žena, která onemocněla zvláštním druhem rakoviny. Existoval lék, o němž si lékaři mysleli, že by mohl ženu zachránit. Šlo o zvláštní formu radia, kterou jeden lékárník v tomtéž městě právě před nedávnem objevil. Výroba byla drahá, avšak lékárník požadoval desetkrát víc, než kolik jej stála výroba. Za radium zaplatil 200 dolarů a za malou dózu léku požadoval 2000.

Heinz, manžel nemocné ženy, vyhledal všechny své známé, aby si vypůjčil peníze, a usiloval i o podporu úřadů. Shromáždil však jen 1000 dolarů. Tedy polovinu požadované ceny. Vyprávěl lékárníkovi, že jeho žena umírá, a prosil jej, aby mu lék prodal levněji, popř. aby mu Heinz mohl zbytek zaplatit později. Lékárník však řekl: „Ne, já jsem lék objevil a chci na něm vydělat peníze.“ Heinz tím vyčerpал všechny legální možnosti; je zcela zoufalý a uvažuje, zda by se neměl do lékárny vloupat a lék pro svou ženu ukrást.“⁵¹

Toto Heinzovo dilema je nejznámější z Kohlbergových příběhů s dilematem. Dilema je tísnivá situace, kdy je třeba se rozhodnout mezi dvěma možnostmi. Prakticky pak může následovat několik odpovědí.

Lze argumentovat např. takto: Léč by Heinz neměl ukrást, protože by mohl být za krádež potrestán.

Nebo: Měl by jej ukrást, ale zahladit všechny stopy tak, aby jej nechytili.

Či: Nelze přece člověka trestat za něco, co udělá z lásky ke své ženě. Kdyby přece lék neukradl, pak by bylo zřejmé, že svou ženu nemiloval natolik, aby jí pomohl.

A nakonec: Není sice ospravedlnitelné, aby někdo kradl, když je zoufalý; přesto však je toto jednání vcelku ospravedlnitelné.

⁴⁹ Srov. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, s. 26.

⁵⁰ Pozn. Jestliže Lawrence Kohlberg vysloveně uvádí, že postkonvenční úroveň, tedy stadia 5 a 6, dosahuje „menšina dospělých“, pak se vlastně člověk vůbec nemusí divit, kam to naše země spěje. Přece jen lze předpokládat, že i prezident, senátor či poslanec jsou lidé různého morálního stupně vývoje a jestliže předpokládáme, že je společnost rozložena dle Gaussovy křivky, pak tam těžko budou jen samí jedinci ve stadiu morálního vývoje stupně 6, v horším případě stupně 5.

L. Kohlberg vytvořil na základě tohoto zkoumání šest rozdílných morálních stupňů.

1. stupeň: Orientace na trest a poslušnost.

2. stupeň: Instrumentálně-relativistická orientace.

3. stupeň: Orientace na souhlas vázaný k určité osobě nebo model „správného chlapce / správné dívky“.

4. stupeň: Orientace na právo a pořádek.

5. stupeň: Orientace na zákonné chování a sociální úmluvy je všeobecně spojena s utilitaristickými rysy.

6. stupeň: Orientace na všeobecně platné etické principy.⁵²

K bližší specifikaci jednotlivých stupňů:

Ad 1.) Zda je nějaké jednání dobré, nebo špatné, závisí na jeho hmotných (fyzických) důsledcích, a ne na sociálním významu. Motivem je zde vyhýbání se trestu a podřizování se moci. To je samo o sobě hodnotou. Není za tím žádné zprostředkované hlubší morální uspořádání, nýbrž jen motivace vyhnouti se trestu a poslušnosti vůči autoritě.

Ad 2.) Správné je jednání, jež instrumentálně uspokojuje vlastní potřeby, někdy i potřeby jiných. Ostatní mezilidské vztahy jsou relativní a záleží na „tržní“ hodnotě. Inter-sociální vztahy jsou posuzovány z hlediska hmotného zisku či účelu.

Tyto dvě stadia jsou v Kohlbergově pojetí chápány jako předkonvenční; tzn. že „dítě rozlišuje dobré a zlé z hlediska tělesných nebo hédonických důsledků svých činů.“⁵³

Ad 3.) Správné jednání je takové, s nímž ostatní souhlasí; tzv. „morálka hodného dítěte“. Tento stupeň je tak charakterizován vysokou měrou konformity; dobré je takové jednání, jež je ostatními považováno za správné a podporuje u ostatních dobré kontakty.

Ad 4.) Správné jednání je takové, jež směřuje ke konání vlastních povinností, respektování autority a dodržování daného sociálního řádu. V tomto věku se dítě snaží přijímat řád a pořádek v systémovém uspořádání společnosti, ale zároveň očekává, že toto jednání bude oceněno.

Tato dvě stadia odpovídají Piagetově konvenčnímu stadiu.

Ad 5.) Správnost jednání je dána dle všeobecných individuálních práv a standardů přijímaných většinou společností. Tím je dána určitá relativita osobních hodnotových

⁵¹ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 70.

⁵² Srov. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 72–73.

⁵³ ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*, s. 102.

postojů a názorů. Vedle zákonem dané povinnosti jsou i dohody na základě svobodné domluvy a smluv.

Ad 6.) V této rovině jsme si vědomi daných etických principů a existujících sociálních norem a zákonů, avšak při vlastním řešení morálních konfliktů jdeme hlouběji za tyto principy, k univerzálnímu principu spravedlnosti. Čili hlouběji za význam kategorického imperativu, Desatera i „zlatého pravidla“.^{54 55}

Tato poslední dvě stadia označuje Piaget jako postkonvenční.

Kohlberg při svém výzkumu, jenž prováděl v různých zemích, zjistil, že v kulturách, jež nevyučují nebo nepraktikují postkonvenční morální zásady, se stupně 6. nedosahuje, např. u Turků.

Problematická jsou rovněž dilemata jako taková. Kohlberg předkládal ve svých dilematech nepříjemné příklady – zpravidla šlo o krádeže, neposlušnost, trest apod.⁵⁶

Sporné jsou jeho výsledky i proto, že jeho výzkumu se zúčastnili především chlapci. To ve svých stanoviscích kritizuje především Carol Gilliganová, dřívější Kohlbergova spolupracovnice. Dle mužského hodnocení pak snadno dochází k tomu, že ženy jsou hodnoceny morálně nížeji než muži. Vytvořila proto vlastní příběhy, jež odpovídají ženské morálce.⁵⁷

I přes právě uvedené výtky bylo Piagetovo pojetí a následně rozšíření Kohlbergovo velkým přínosem v oblasti morálního vývoje. K jeho posilování a prohlubování je třeba zabývat se příběhy s morálními dilematy, promýšlet ve skupině jejich řešení se všemi možnými názory i důsledky.

⁵⁴ Srov. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 72–73.

⁵⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 149–150.

⁵⁶ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, 237.

⁵⁷ Srov. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*, s. 119–125.

2. Hodnoty

Hodnota je, tak jak již i slovo samo napovídá, něco, co je důležité; co má tzv. kvalitu, cenu, význam či určitou důležitost.

Pojem hodnota je pojem široce interdisciplinárním, proto se na hodnoty nejčastěji pohlíží z pohledu filozofického, psychologického a sociologického. Z hlediska záměru této práce se budu krátce zabývat pohledem filozofie a následně pak zevrubněji psychologickými stanovisky, jež souvisí s výchovou i vzděláváním jedince.

Obecně a velmi srozumitelně lze stručně říci, jak uvádí L. Prudký, že „pojem hodnota je vždy spojen s postížením významu objektu..., který jedinec či skupina tomuto objektu přikládá.“⁵⁸

2. 1. Stručné historické pozadí psychologie hodnot

Dochované známky toho, že se lidé zabývali hodnotami i ve starověku, máme z 6., resp. 5. stol. před Kristem. Tehdy se otázkou hodnot zabývala filozofie zejména v rámci polemik o nejvyšším dobru. Sem bychom mohli např. zařadit filozofy jako Sokrates, Platón, Aristotelés.⁵⁹

I když snad úplně poprvé se s pojmem ‚hodnota‘ setkávali lidé v ekonomii, kde toto slovo označovalo vlastnost předmětu, jenž měl odpovídat potřebě individua.⁶⁰

Sokrates nejprve „popíral objektivní existenci hodnot, zejména dobra, ... pouze užitečný skutek chápal jako dobro.“⁶¹ Později ztotožnil mravní principy a hodnoty s věděním, a tím zařadil tyto nauky mezi racionalistické. Tyto myšlenky, objevující se zejména „v jeho učení o jednotě rozumu a vůle v mravním jednání, jako by předznamenaly vývoj významných axiologických systémů...“⁶²

Platón byl jedním z těch, kdo byli Aristotelem ovlivněni. Patří tak mezi první filozofy zabývající se problematikou hodnot. Ideje, „jsou-li hodnotami, musí směřovat k hodnotě nejvyšší, a tou je idea dobra, Bůh.“⁶³ Dobra pak rozlišuje dvoje: 1. lidská a 2. božská. A k tomu dodává: lidská jsou závislá na božských.

⁵⁸ PRUDKÝ, L. *Hodnoty a normy v české společnosti – stav a vývoj v posledních letech*, s. 8.

⁵⁹ Srov. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 15.

⁶⁰ Srov. DUROZOI, G. et ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*, s. 109.

⁶¹ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 20.

⁶² CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 20.

⁶³ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 23.

Aristotelés v učením o hodnotách hlásal, že „základem všeho dění je látka..., k níž musí přistoupit tvar..., aby ze své neurčitosti vyjevila určité vlastnosti a hodnoty...“⁶⁴ Za nejvyšší hodnotu pak považuje „štěstí“.⁶⁵

Všechny tyto tři koncepce patří mezi tzv. axiologické koncepce **subjektivistické** filozofie, tzn. jsou chápány jako určitý duševní obsah člověka.

Vedle toho stojí axiologické koncepce **objektivistické** filozofie, jejichž podstatou je zkoumání vnější stránky záměrného jednání člověka.

V rámci této koncepce se chci zastavit – vzhledem k smyslu této práce – u dvou náboženství, a to judaismu a křesťanství, jež jsou řazeny mezi koncepce vyššího řádu, které se vyznačují tím, že jsou zaměřeny na vnější autoritu, jež neustále působí na člověka, který pak na toto působení odpovídá odpovídajícím jednáním.

V tradičním judaismu je společenskou hodnotou i cílem individuálního života dokonalost jedince.⁶⁶ Dílčími hodnotami tohoto cíle jsou: spravedlnost, solidarita, vzájemná pomoc.⁶⁷ Proto např. Abraham odchází ze země Uru.⁶⁸ Nejde o jeho vlastní blaho, ale o Boží poslušnost a naplnění úkolu, který pro něj Bůh připravil.

V neposlední řadě je taktéž vysoce hodnoceno vzdělání. To je vlastnost židů, jež je velmi dobře známa a nelze jim ji upřít. Již od mládí se židé vychovávají zejména domácí pobožností a pak i v synagóze⁶⁹.

Křesťanství, které mnohé přebírá z židovství, na něž navazuje,⁷⁰ jde v osobě a díle Ježíše Krista v dané problematice mnohem hlouběji.

Smysl života lidského jedince i to, jak se má chovat k okolí i k Bohu samotnému, je dán v tzv. dvojpříkázání lásky: „Miluj Hospodina, Boha svého, celým svým srdcem, celou svou duší a celou svou myslí ... a ... miluj svého bližního jako sám sebe.“⁷¹ Tím se naplňuje jak pravý vztah k Bohu, tak i plný vztah k bližnímu. Naplnění tohoto dvoj-příkázání je nejvyšší možnou hodnotou.

⁶⁴ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 27.

⁶⁵ Srov. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 28.

⁶⁶ Srov. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 77.

⁶⁷ Srov. BIBLE, např. Ex 16,1nn.

⁶⁸ Srov. BIBLE, Gn 12,1nn.

⁶⁹ Synagoga = židovská modlitebna i škola.

⁷⁰ Viz např. velmi zajímavou knihu: WILSON, R. M. *Náš Otec Abraham*, Přel. L. Ptáček. 1. vyd. Praha: Sborový dopis, 1997. 380 s. Přel. z: Our Father Abraham.

⁷¹ BIBLE, Mt 22,37–39.

2. 2. Význam motivace v procesu hodnot

Z psychologického hlediska patří hodnoty do motivační sféry osobnosti a jsou její nedílnou součástí, protože určují i regulují lidské jednání i chování. Toto se neděje nějak krátkodobě či dočasně, nýbrž jde „o poměrně trvalou orientaci potřeb, snah, přání, chování a mnohotvárné tvůrčí schopnosti člověka.“⁷²

V oboru psychologie smíme pojem ‚hodnota‘ definovat slovy C. Kluckholna jako „... libovolný materiál nebo ideální objekt, ideje nebo instituci, skutečný či imaginární předmět, ke kterému jednotlivci nebo skupiny zaujímají hodnotící postoj, připisují mu významnou úlohu ve svém životě a snahu po jeho dosažení cítí jako nutnost...“⁷³

Pěkně pak hodnoty chápe J. Janoušek, jenž je vidí jako: „přírodní a společenské produkty hmotné či duchovní povahy, které slouží k uchování a rozvoji základních vztahů mezi člověkem a společností, člověkem a přírodou, k uchování a rozvoji samého lidského života.“⁷⁴

Miloslav Homola ve své knize *Motivace lidského chování* uvádí, že ‚hodnoty‘ lze v motivačním smyslu definovat „jako pojetí něčeho žádoucího, co ovlivňuje výběr příhodných způsobů, prostředků a cílů jednání.“⁷⁵ A k tomu pak dodává, že „hodnoty jsou měřítko, jichž užíváme při svých volbách.“⁷⁶ Z tohoto důvodu se nedají hodnoty analyzovat pouze ze slovního sdělení, nýbrž je nutné vědět, co takový člověk dělá v situaci zahrnující volbu. (Co jej k tomu motivuje.)

⁷² HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*, s. 44.

⁷³ KLUCKHOLN, C. in HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*, s. 44.

⁷⁴ JANOUŠEK, J. in MUŽÍK a kol. in H HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*, s. 45.

⁷⁵ HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*, s. 208.

⁷⁶ HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*, s. 208.

2. 3. Funkce hodnot

Podle Jaroslava Hudečka v zásadě rozlišujeme dvě funkce hodnot, jež mají stejně „důležitý význam jak pro jedince tak i pro společnost...“:

1.) Jsou základem pro formování a uchovávání hodnotových orientací ve vědomí lidí, a tím pomáhají individuovi zaujmout určitou pozici, vyjádřit stanovisko, hodnotit...

2.) Hodnoty vystupují jako motivy činnosti a chování, pokud se orientace člověka ve světě a úsilí o dosažení jednotlivých cílů vztahuje k hodnotám začleněným do osobnostní struktury...⁷⁷

Pavel Vacek mluví o tom, že hodnoty se postupně ve společnosti „zahnízďují“, a to poměrně komplikovaným způsobem, který probíhá na základě složitých procesů výběru z toho, co se nabízí, aby pak byly přijaty za své (zvnitřnily se) a pak, když jsou přijaty, mají silnou tendenci uchovávat tento přijatý stav. Platí to stejně u jednotlivců i u všech možných společenství. Je pak těžké změnit přijaté hodnoty, jelikož to znamená změnit sám sebe. A to je vždy, ať už pro jedince či pro společnost, riskantní operací, do které se nikomu nechce.

Na druhou stranu patří hodnoty k nejdůležitějším prvkům kultury, neboť jsou historickou kategorií. V procesu socializace se člověk odmala učí hodnotám, jež jsou mu nabízeny.⁷⁸

Panajotis Cakirpaloglu rozděluje hodnoty na dvě skupiny, a to na individuální funkce hodnot a podle sociálního významu hodnot.

Individuální funkci hodnot pak dělí dle McGuireho na dva behaviorální celky:

1) Funkce k podpoře adaptace člověka na fyzické a sociální podmínky. Tzn. člověk dané obsahy hodnot akceptuje v rámci socializace anebo je získá na základě svých vlastních zkušeností. Tato funkce hodnot je důležitá pro úspěšnou adaptaci jedince. Zároveň tyto funkce představují určité měřítko, jimiž člověk hodnotí dané situace, zaujímá určité stanovisko a řeší konflikty. Tato tzv. velmi primitivní funkce se vyskytuje i u nižších živočichů.

2) Funkce překonávání vlastní existence. Tato funkce v sobě zahrnuje sebehodnocení, seberegulaci, vědomí o vlastní žádoucnosti i vlastní spirituální dimenzi.

⁷⁷ HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*, s. 44.

⁷⁸ Srov. PRUDKÝ, L. *Hodnoty a normy v české společnosti – stav a vývoj v posledních letech*, s. 10.

Sociální význam hodnot lze charakterizovat rovněž prostřednictvím dvou funkcí:

1.) Funkce sociální integrace. Tím se rozumí integrace sociálních hodnot v oblasti společenského života. To souvisí s fungováním celé společnosti. Patří sem v rámci sociálního chování např. prevence deviantního chování či sociální stabilita.

2.) Funkce sociální racionalizace má hlavní roli v dynamice celé společnosti. Racionalizace přetváří individuální zájmy jednotlivých skupin z různých vrstev v hodnotný obsah, a to tak, aby jej mohl uvnitř různorodé společnosti přijmout co největší počet subjektů.⁷⁹

Všechny právě zmíněné funkce se navzájem prolínají a ovlivňují. Ve společnosti se pak mění cílevědomým působením jednotlivců.

Dle slov Panajotise Cakirpalogla lze funkční podstatu hodnoty definovat takto: „Hodnoty představují vytoužené, hlavně uvědomělé tendence konstituující bio-psycho-socio-duchovní podstatu lidského bytí.“⁸⁰

2. 4. Druhy hodnot

Stanislava Kučerová uvádí: „Z psychologického hlediska stojí na počátku a v základu hodnotícího procesu potřeba. Mučivé napětí, neklid, neurčitá dynamická tendence, hledající svůj objekt.“⁸¹

Pro názornější specifikaci problému potřeb předkládám nyní tzv. Maslowovu pyramidu potřeb, v níž je názorně a přehledně zobrazena celková struktura.

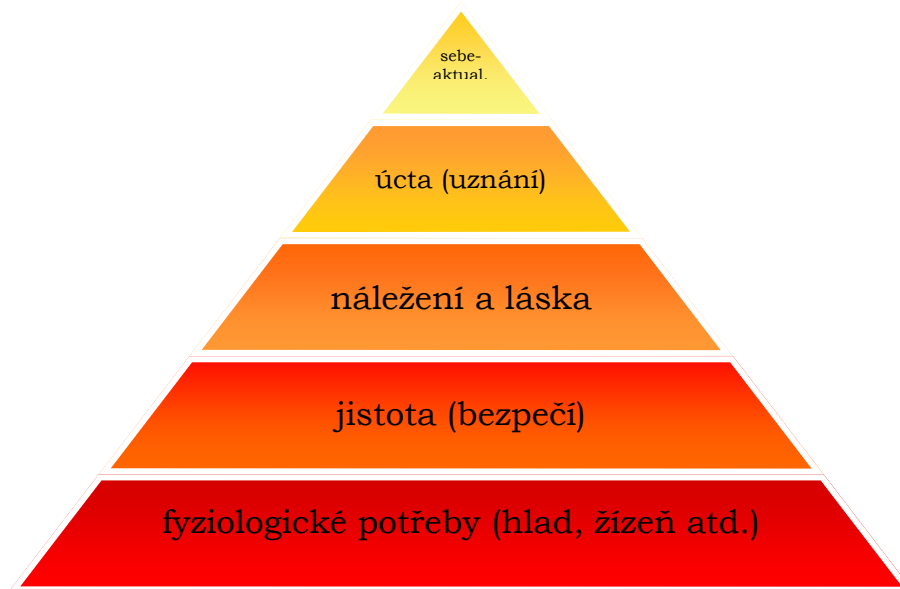
Abraham Maslow ve svém bádání dospěl k závěru, že každý člověk má „vrozenou tendenci k rozvíjení svého psychického potenciálu.“⁸² Na základě svého zkoumání pak předložil hierarchicky organizovaný systém lidských potřeb, jehož základnu tvoří fyziologické potřeby a vrchol potřeby sebeaktualizace (seberealizace). V pyramidovém zobrazení to lze zobrazit takto:

⁷⁹ Srov. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 402–405.

⁸⁰ CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*, s. 405.

⁸¹ KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*, s. 42.

⁸² NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 75.



Pojem „sebeaktualizace“ či také seberealizace je samotným Maslowem charakterizován jako tendence „být vším tím, čím člověk může být“.⁸³ Tzn. „realizovat svůj lidský potenciál, jehož podstatnou složkou je tvořivost, přičemž specifická forma této potřeby je interindividuálně velmi různá...“⁸⁴ Může jít o vyniknutí ve sportu (plavání, závodní běh, střelba...) či o touhu realizovat se ve vědecké či umělecké dráze, ale také např. potřeba splnit svůj úkol jako matka/otec. Z pyramidy hodnot vyplývá, že k takovým cílům může člověk směřovat při zajištění základní lidské existenci, dobrém zdravotním stavu a celkovém sociálním (lidském) zabezpečení.

Maslow však stanovuje sedm výjimek z hierarchicky organizovaného systému potřeb:

1. Určití lidé považují sebeúctu za víc než lásku. To je nejobvyklejší odchylka v pořadí naléhavosti potřeb, což je patrně způsobováno tím, že těmto lidem chybí láska, a tak se snaží vzbudit obdiv, aby tak mohli usilovat o lásku prostřednictvím úcty, nikoli však o úctu samu.
2. Někteří lidé mají natolik silnou tvůrčí snahu, že vše ostatní je pro ně podřadné. Takový člověk i navzdory strádání v základních životních potřebách jde za svým „tvořivým“ cílem.
3. U určitých lidí je možné, že mají trvale sníženou snahu k vyšším stupňům hodnot. Jsou spokojeni ve své sociální či kulturní situaci. Cílem života je pro ně dobře se na-

⁸³ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 469.

pít/najíst. Může jít např. o chronicky nezaměstnané a může to u nich vyústit až v určitý typ bezdomovectví, kdy je jedinec spokojen „pouze!“ se základními životními potřebami.

4. Jedinci silně psychicky narušení, již jsou charakterizováni trvalou ztrátou lásky – psychopati. Jedná se většinou o deprivaci v ranných měsících života; takoví lidé nepoznali, co je to láska, a nemají touhu milovat.

5. Je možno dospět i k určitému obrácení (třeba i dočasnému) v pořadí potřeb, a to zejména při určitém druhu frustrace v některé ze základních potřeb. Může se tak stát např. při dlouhodobém nedobrovolném hladovění.

6. Někdy dochází ke zdánlivému převrácení potřeb, a to proto, že na potřeby nahlížíme optikou toho, co vědomě cítíme (potřeby, přání...), a ne v termínech chování.

7. Někteří jedinci jsou schopni upnout se na vysoké hodnoty (ideály) a jim vše obětovat, protože v raném věku měli dlouhodobě uspokojené základní potřeby.⁸⁵

Stanislava Kučerová rozlišuje tři základní druhy hodnot:

1.) Přírodní hodnoty, jež dále dělí na hodnoty vitální – souvisí s potřebami lidské existence – a hodnoty sociální, projevující se vztahem jednotlivce ke společnosti.

2.) Civilizační hodnoty, které souvisí s lidským uspořádáním pracovních procesů, organizace, ekonomiky a techniky.

3.) Duchovní hodnoty, ke kterým přiřazuje kulturnost člověka. Patří sem např. estetické, etické, filozofické hodnoty. Zvláštní je, že autorka v rámci duchovních hodnot vůbec neuvádí hodnoty náboženské, resp. v rámci kulturního prostředí naší země hodnoty křesťanské.⁸⁶

2. 5. Faktory zásadně ovlivňující utváření hodnot jedince

Mezi odbornou veřejností je všeobecně známo, že za faktory zásadně ovlivňující utváření hodnot jedince se považují:

- 1.) rodina
- 2.) náboženské a církevní organizace
- 3.) škola

⁸⁴ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 469.

⁸⁵ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 469–470.

4.) vliv médií (internet, TV, tištěná média...)

5.) vrstevnické skupiny

Nebudu zde uvádět jednotlivé faktory v různých skupinách, spíše jde o to uvědomit si dané souvislosti v kontextu vývoje celého (nejen hodnotového) vývoje osobnosti.

Zjednodušeně lze obecně říci, že čím více se, ať už časově či intenzitou, jedinec (dítě) v dané skupině vyskytuje, tím více je jí ovlivněno a utváří, případně přehodnocuje svá stanoviska v oblasti hodnot. Zvláště pak, jestliže jde o vlastní působení jednotlivých skupin interdisciplinárně.

Mezi další zpravidla méně významné faktory patří členství či vliv různých politických stran, kulturních okolností dané oblasti, apod. Zcela výjimečně se může stát, že tyto faktory převáží nad výše uvedenými a dosáhnou takových rozměrů, že jedinec je jimi zcela pohlcen a izolován a jeho hodnotový systém je úplně mimo standardní hodnoty lidské společnosti.

2. 6. Hierarchický systém hodnot

Hierarchický systém hodnot či jiným označením stupnice hodnot je „pojetí různých materiálních, sociálních a duchovních statků, od nejvyšších k nejnižším, od nezbytných až k postradatelným.“⁸⁷

Jelikož jsme v oblasti křesťanské výchovy, předkládám nyní pojetí J. V. Příkaského, jenž rozlišuje ve své knize Učebnice základů etiky čtyři stupně hodnot:

- ❖ Základní stupeň mají hodnoty udržující. Sem patří spánek, jídlo, odpočinek, zdraví. Z hlediska etiky jde o základní dobra, na nichž je lidský život závislý. Jestliže by došlo k přecenění těchto hodnot a staly se cílem a smyslem života, pak by došlo ke ztrátě zájmu o hodnoty vyšší.
- ❖ Druhým stupněm jsou hodnoty rozvíjející osobnost. Sem patří kamarádství, přátelství, manželský vztah, rodina, společenské postavení, věda apod. Těchto hodnot lze dosáhnout zapojením rozumu a vůle; tj. projevuje se v nich úsilí lidského ducha.
- ❖ Třetím stupněm jsou hodnoty ve prospěch druhého. Jsou to hodnoty přesahující egocentrické zaměření jednotlivce směrem ke druhým. V interakci s druhými lidmi se

⁸⁶ Srov. KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*, s. 43–44.

⁸⁷ NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, s. 123.

lidský rozměr rozšiřuje zejména o mravní rozměr. Je to také složka rozšiřující vlastní rozměr lidskosti.

- ❖ Nejvyšším stupněm pak jsou hodnoty absolutně dobré. Jsou vrcholem hodnot. Patří sem např. spravedlnost, obětavost, věrnost. Chápeme je jako objektivní hodnoty, protože ve svém obsahu odpovídají lidské přirozenosti.⁸⁸

2. 7. Axiologie – Max Scheler

Pojem axiologie vychází z řeckého slova „αξιολογία“, které znamená: hodný, hoden, přiměřený. Z toho vyplývají dva významy:

- 1.) činiti hodným, pokládat se za hodna
- 2.) požadovati, usilovati o něco, oceňovati či schvalovati.⁸⁹

Z výše uvedeného vyplývá, že axiologie je věda zabývající se zkoumáním hodnot, a to zejména v mravním slova smyslu.⁹⁰

K nejvýznamnějším představitelům a zakladatelům této badatelské oblasti řadíme Maxe Schelera. Mimo něj se rovněž axiologií zabýval v Německu i H. Rickert a ve Francii R. Ruyer a R. Polin.

Scheler tvrdí, že hodnoty se dějinně nemění, nýbrž se mění stav našeho cítění hodnot. Přímo uvádí: „Vlastním místem veškerého hodnotového apriori je *poznání hodnot*, resp. *zření hodnot*, jež se děje v cítění, zálibě, nakonec v milování a nenávisti, v poznání souvislostí hodnot, jejich vyšších a nižších stupňů, krátce: „v *mravním poznání*“.⁹¹ Sám pak autor tohoto výroku rozlišuje tuto hierarchii:

Na nejmenším stupni jsou hodnoty příjemného a nepříjemného – na smyslové rovině: zda jsou nám libé, či nelibé.

Na vyšší stupeň patří hodnoty vitálního cítění, tzn. jaký má jedinec životní pocit. Zda je zdravý či nemocný; zda je mladý nebo starý.

Nad těmito hodnotami stojí duchovní hodnoty. Sem jsou řazeny hodnoty morální, právní či estetické.

Nejvýše pak jsou hodnoty posvátna a neposvátna.

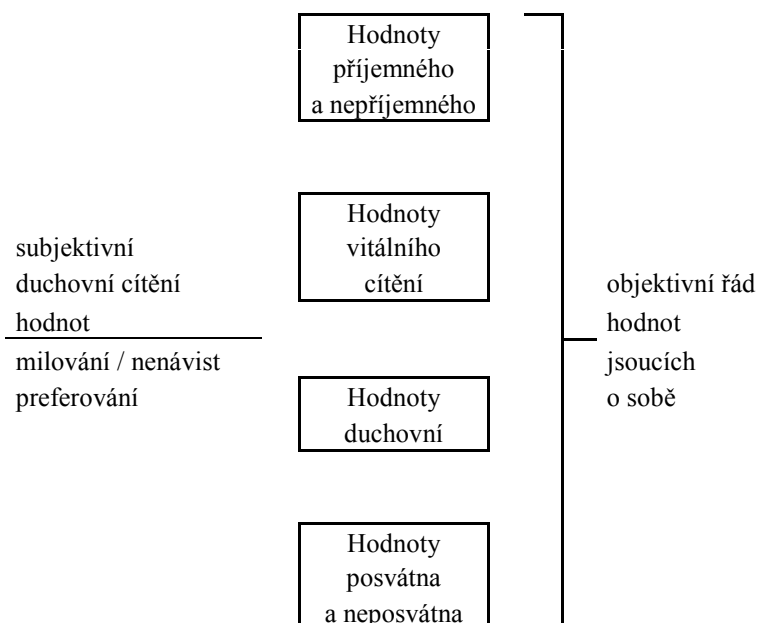
⁸⁸ Srov. PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky*, s. 55–56.

⁸⁹ Srov. SOUČEK, J. B. *Řecko-český slovník k Novému zákonu*, s. 37.

⁹⁰ Srov. DUROZOI, G. et ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*, s. 25.

⁹¹ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*, s. 212.

Toto chápání hodnot lze vyjádřit tímto přehledným způsobem v Schelerově podání:⁹²



Scheler pak vidí specifičnost morálních hodnot na rozdíl od jiných hodnot v tom, že v sobě zahrnují povinování, tzn. cítím-li nějakou hodnotu, pak rovněž cítím, že má být uskutečněna. V ideálním případě má toto povinování povahu imperativu.

Příklad: Obecně mám hodnotu ‚ochota k pomoci‘. Najednou vidím na ulici nevidomého člověka. Jelikož jezdí okolo mnoho aut, nemůže ten člověk přejít. Najednou se má hodnota ‚ochota k pomoci‘ může zrealizovat. A já nyní chápu, že z toho pro mne vyplývá povinnost převést toho člověka přes ulici.⁹³ To pak ostatně souvisí i s mým svědomím. Mám toho člověka tak nechat? A pokud jej něco přejede, nesu za to zodpovědnost?

⁹² Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*, s. 212–214.

⁹³ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*, s. 213–214.

3. Křesťanská výchova dětí

„Říká se, že výchova člověka je druhým zrozením.“⁹⁴ A mluvíme-li o výchově, pak máme v pedagogické souvislosti na mysli „záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.“⁹⁵

Záměr křesťanské výchovy dětí spočívá v „celkovém a harmonickém **propojení víry, výchovy a vzdělání** s cílem pomoci tak celkovému rozvoji křesťanské osobnosti...“⁹⁶

Při této výchově je třeba postupovat systematicky, tzn. brát v úvahu vývojové předpoklady dítěte a mít na zřeteli pedagogické principy.

Pro lepší orientaci v dané problematice zde proto ještě předkládám jednotlivé etapy psychologického vývoje jedince:

1. Prenatální období: od početí po narození
2. Novorozenecké období: do prvního měsíce
3. Kojenecký věk: do jednoho roku
4. Batolecí věk: 1 až 3 roky
5. Předškolní věk: 3 až 5–6 let
6. Mladší školní věk: od 6–7 let do 8–9 let
7. Střední školní věk: od 8–9 let do 11–12 let
8. Starší školní věk, pubescence: od 11–12 let do 15 let
9. Adolescence: 15 až 20 let
10. Mladá dospělost: 20 až 30 let
11. Střední dospělost: 30 až 45 let
12. Starší dospělost: 45 až 65 let
13. Stáří: časně 65–75
14. Stáří: pravé stáří 75–90 let
15. Dlouhověkost: nad 90 let^{97 98 99}

Uvedená vývojová stadia je třeba při jejich aplikaci na skutečné lidské bytosti brát s opatrností a značnou flexibilitou. Rozdělení do věkových kategorií bývá u různých autorů poměrně rozličné a je dáno sociálním i kulturním prostředím.

⁹⁴ TOMÁŠEK, F. *Pedagogika: Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a pro rodiče*, s. 7.

⁹⁵ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 15.

⁹⁶ HERCIKOVÁ, P. E. *Křesťanská výchova dětí*, s. 46.

⁹⁷ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 79–429.

⁹⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. et VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, s. 6–114.

⁹⁹ Srov. SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*, s. 25–65.

Ostatně samo toto rozdělení je založeno na zprůměrování schopností, dovedností a chování lidského jedince.¹⁰⁰

Prakticky se tak jedná v případě vývoje svědomí a hodnotového systému o rané období lidského věku až adolescence, resp. mladé dospělosti. V následujících životních obdobích k již tak velkým změnám nedochází, resp. změny jsou marginální. Tím se však rozumí, že změny jsou možné, avšak jen málo pravděpodobné či v celku lidstva spíše ojedinělé. Pokud dojde k významné změně hodnotové orientace či morálního posuzování souvislostí, pak k tomu dochází zpravidla na základě významných životních zlomů jedince, příp. někoho v okolí, tomuto člověku blízkého.

3. 1. Specifikum křesťanské výchovy

Zcela zásadní prvek křesťanské výchovy je jednoznačný a zásadní důraz na „vytvoření plně osobního vztahu k Bohu.“¹⁰¹ Z tohoto základu se pak rozvíjí i další lidské konání.

Specifikum křesťanské výchovy spočívá konkrétně ve stálém růstu v lásce. Člověk k této lásce byl stvořen a má se v ní i připodobnit svému Stvořiteli a Vykupiteli. K tomu mají být pomocí právě křesťanští vychovatelé (zpravidla rodiče), vlastním příkladem a slovním jednáním.¹⁰²

Můžeme tak toto specifikum rozdělit do následujících rovin, jež souvisí s vlastním psychologickým vývojem člověka:

- Bůh nás má rád.
- Bůh mě má rád.¹⁰³
- Bůh má rád lidi okolo mne.
- Bůh mě vede k tomu, abych měl rád lidi kolem sebe.
- Bůh mě vede k tomu, abych měl rád (miloval) své nepřátele.¹⁰⁴

Tato specifická nepramení z nějaké osudovosti či demagogie, ale jednoduše z lásky Boha ke mně a kladné odpovědi na jeho volání.

¹⁰⁰ Srov. ALLEN, E. K., MAROTZ, R. J. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*, s. 34–35.

¹⁰¹ HERCIKOVÁ, P. E. *Křesťanská výchova dětí*, s. 81.

¹⁰² Srov. KÁŇA, J. *Křesťanská výchova dětí předškolního věku*, s. 4.

¹⁰³ Srov. HERCIKOVÁ, P. E. *Křesťanská výchova dětí*, s. 54–55.

3. 2. Cíl křesťanské výchovy

Cíl křesťanské výchovy spočívá v „zcitlivění pro to, co je ukryto za tím, co stojí v popředí a je uchopitelné, co dává člověku a jeho světu smysl, a uvedení do přiměřených výrazových forem pro vztah člověka k podstatě dávající smysl jeho bytí.“¹⁰⁵ I když tato definice by se v první části dala vztáhnout na obecné rozvíjení lidské religiozity a v druhé na uvedení tohoto religiózního vztahu do určitého náboženství, pak křesťanské cíle, jež jeho perspektivu nekonečně přesahují, jsou obohaceny o důvěru v Boha, měření vlastní hloubky a o vztah k druhým lidem; konkrétní perspektivy křesťanské edukace pak jsou:¹⁰⁶

- Člověk, který je schopen bezpodmínečné důvěry – základ této důvěry pramení z toho, že jako člověk jsem Bohem v životě ‚nesen‘.
- Člověk, který má odvalu svobodně utvářet svůj život – mám své vlohy a schopnosti a můžu se na základě nich rozhodovat, do čeho je vložím.
- Člověk, jehož život je schopen neustálého zrání – jsem na cestě a potkávám různé možnosti, jak dál.
- Člověk, který je schopen dialogu – umím naslouchat i odpovídat v pravý čas.
- Člověk, který je schopen vyjádřit oslavu i bolest – umím se radovat i slavit; umím i v bolesti (příp. smrti, až za hrob) vidět dál. Vždyť po smrti následuje naděje zmrtvýchvstání.
- Člověk, který je schopen oběti a lásky – dávám rád, poněvadž mne to novým způsobem obohacuje, proměňuje a v lásce zdokonaluje.
- Člověk, který je schopen solidarity – žiji ve světě lidí, zvířat i rostlin a jsem schopen se s tím solidarizovat (František z Assisi).
- Člověk, který je schopen hovořit o naději, ze které žije – tuto naději smím sdílet spolu s ostatními ve vzájemné harmonii.

¹⁰⁴ Je to vlastně rozpracované dvojpříkázání lásky.

¹⁰⁵ MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*, s. 53 (koncept). In ZISLER, K. *Leitbilder religiöser Erziehung*. In LEITNER, R., FINK, H. aj. *Religionspädagogik 1.*, s. 30–40.

¹⁰⁶ Srov. MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace současné společnosti*, s. 53–55.

3. 3. Metody křesťanské mravní výchovy

Z hlediska metod mravní výchovy je možno nalézt u různých autorů rozličné koncepce. Jednu z komplikovanějších je možno vidět u Stanislavy Kučerové, jež rozlišuje dvě oblasti z pěti hledisek ve 12 metodách:¹⁰⁷

A) Metody mravního uvědomování:

a) Metoda rozumové instrukce

1. Metoda požadavků
2. Metoda vysvětlování

b) Metody citového a názorného působení

3. Metoda přesvědčování
4. Metoda příkladu

B) Metody výchovy mravní aktivity:

c) Metody řízení činnosti dětí a mládeže

5. Metoda režimu
6. Metoda cvičení

d) Metody povzbuzování

7. Metody získávání
8. Metody kontroly
9. Metoda hodnocení

e) Metody vedení samostatné činnosti dětí

10. Metody pověřování jednotlivce úkolem nebo funkcí
11. Metoda utváření kolektivu
12. Metoda pověřování kolektivu a jeho orgánů dílčími úkoly organizace života a práce – spolupráce se samosprávou.¹⁰⁸

Mnohem jednodušší a přehlednější model předkládá Bernhard Grom, jenž uvádí 7 oblastí morální náboženské výchovy, které dělí do dvou celků:

¹⁰⁷ KUČEROVÁ, S. *Základy a metody mravní výchovy*, s. 46–47.

¹⁰⁸ Srov. dřívější vydání: KUČEROVÁ, S. *Kapitoly o metodách vyučování a mravní výchovy*, 139–140.

A) Čtyři základní afektivní učební postupy závislé na prostředí:¹⁰⁹

- I.) Učení na modelech
- II.) Cizí posilování
- III.) Základní individuální učební postup
- IV.) Disciplinovanost

B) Tři základní předpoklady umožňující elementární učební postupy, jež provází:

- V.) Pozitivní efektivní náklonnost
- VI.) Prostor pro osobní rozhodování a tvořivou iniciativu
- VII.) Zpracovatelná a s praxí spojená hodnotová reflexe

Dané oblasti křesťanské výchovy u B. Groma nyní blíže specifikují:¹¹⁰

Ad I.) Člověk má odmala přirozenou tendenci učit se ze svého sociálního okolí.

Tato teorie tedy vychází z pozorování modelové osoby, která ukázala prosociální chování. Učení spočívá v pozorování a napodobování dospělých.

Znamená to ale také, že ten, kdo vychovává, je rovněž vzorem prosociálního postoje. Je tedy třeba, aby dotyčný jedinec působil smířlivě ve vzájemném nepochopení, aby bez ostychu vyjádřil svůj postoj k morálně-náboženským tématům a nevydával se za supermana.

Ad 2.) V rámci cizího posilování rozumíme zejména odměnu a uznání.

Pomocí sociálních kontaktů se může rozvíjet a rozvíjí prosociální chování. Tohoto lze dosáhnout zejména tehdy, když jsou tyto interakce, alespoň z počátku, posilovány odměnou či uznáním. Známe i negativní způsob „posilování“, a to výčitkou či trestem. Ano, trest může následovat, ale jen tehdy, smývá-li vinu dotyčného dítěte.

Ad 3.) Základní individuální učební postup. Ten může být charakterizován také jako učení prostřednictvím sebeposilujícího vžívání se (empatie) a oceňování. To, že se jedinec dokáže vcítit do druhého v jeho bolesti, může být sebeposilujícím modelem.

Ad 4.) Disciplinovanost, jinak řečeno učení se prostřednictvím vedení k disciplíně. Např. malé dítě nediferencovaně se radující z určité aktivity se musí naučit rozlišovat, zda „jeho“ radost je sociálně únosná pro své okolí.

¹⁰⁹ Srov. GROM, B. *Nábožensko-pedagogická psychologie*, s. 217–218.

¹¹⁰ Srov. GROM, B. *Nábožensko-pedagogická psychologie*, s. 218–249.

Ad 5.) Pozitivní efektivní náklonnost je základním předpokladem prosociální výchovy. Protože svědomí je potomek lásky, bez lásky se nedá formovat žádné svědomí, poněvadž není na čem stavět.

Ad 6.) Prostor pro osobní rozhodování a tvořivou iniciativu. Těžko se může jedinec prosociálně rozvíjet, jestliže nemá dostatek prostoru pro osobní rozhodování a vlastní iniciativu.

Ad 7.) Zpracovatelná a s praxí spojená hodnotová reflexe. Tím se míní hodnotová reflexe vztahující se na vlastní chování (mravouku). Vše, co se dítě naučilo, se nyní dostává do reality života. I tak musí stále ve vlastní reflexi zkoumat: realitu, situace k jiným a to, nakolik je situace závažná co do zodpovědnosti.

Se zpětným výhledem v budoucnosti můžeme říci: Podařilo-li se nám naučit děti uznávat základní morální hodnoty, pak se nám podařil skutečně nejdůležitější způsob výchovy, jakým jsme přispěli k tomu, aby se v životě cítily *šťastné*.¹¹¹

3. 4. Edukace v Českobratrské církvi evangelické

Jako člen výše uvedené církve bych nyní chtěl nastínit edukační procesy v tomto společenství.

Českobratrská církev evangelická (ČCE), největší protestantská církev u nás, rozpracovává zásady výchovy a vzdělávání zejména v „Řádu výchovy a vzdělávání v církvi“.

V úvodu tohoto řádu je řečeno, že „cílem výchovy a vzdělávání v Českobratrské církvi evangelické je vést členy církve všech generací k Ježíši Kristu, k samostatné a živé víře, k odpovědnosti ve sboru, církvi, společnosti, ke křesťanské službě a pomoci a ekumenické spolupráci.“¹¹² Mimo tento úkol přijímá církev také spoluzodpovědnost za společnost na všech úrovních.

Tento řád se dělí po preambuli na čtyři písmenové části: Oddíl A. Výchova a vzdělávání v církvi; Oddíl B. Odpovědnost za výchovu a vzdělávání v církvi a jejich hospodářské zajištění; Oddíl C. Výchova a vzdělávání jednotlivých skupin; Oddíl D. Závěrečná a přechodná ustanovení.

Smyslem řádu je vymezit místo edukačnímu procesu v rámci ČCE.

Stručná charakteristika Řádu výchovy a vzdělávání v církvi (mimo oddíl D.):

¹¹¹ Srov. EYROVI, R. a L. *Jak naučit děti hodnotám*, s. 8.

¹¹² <http://www.evangnet.cz/cce/czr/rvvc.html> ze dne 17. 2. 2011

Ad A.) Zde je definován cíl a obsah edukace a rovněž to, na jaké oblasti v tomto procesu se řád zaměřuje.

Ad B.) Definuje odpovědnost a hospodářské zabezpečení výchovy a vzdělávání.

Ad C.) Zde jsou konkrétně definovány jednotlivé edukační skupiny; jedná se o Čl. 6. Výchova a vzdělávání dětí; Čl. 7. Výchova a vzdělávání mládeže; Čl. 8. Výchova a vzdělávání katechumenů; Čl. 9. Výchova a vzdělávání laiků. (Výchovu a vzdělávání kazatelů řeší samostatný Řád pro kazatele.)

Z uvedeného řádu vyplývá, že edukace v ČCE se odvíjí na několika úrovních:

Čl. 6. První a základní jednotkou křesťanské výchovy je bezesporu křesťanská rodina. Té je přičítána největší zodpovědnost ve výchově a vzdělávání, a to jak v křesťanské víře, tak ve všech ostatních oblastech.

Dalším místem křesťanské výchovy a vzdělávání je farní sbor. Děje se tak zpravidla při pravidelných bohoslužbách, dětských bohoslužbách, biblických hodinách na faře, náboženství na škole apod.

Za tuto činnost je zodpovědné staršovstvo sboru jako jeho správní orgán.

Čl. 7. Místem výchovy a vzdělávání mládeže jsou rovněž církevní sbory všech stupňů. U této věkové kategorie bývají zřizovány poradní odbory, jež slouží lepší koordinaci při práci mezi jednotlivými farními sbory jak na regionální úrovni, tak na rovině celorepublikové.

Čl. 8. Výchova a vzdělávání katechumenů je oblastí, kdy se pečuje o ty, kteří se rozhodli otevřeně přijmout zvěst Ježíše Krista. Jedná se zpravidla o lidi, již v církvi nevyrostli, a proto je pro ně třeba zvláštní péče.

Čl. 9. Výchova a vzdělávání laiků je prováděna ve všech věkových kategoriích daného společenství. Tento článek zviditelňuje skutečnost, že ČCE je církví presbyterně-synodní, tzn. mimo jiné, že každý člen církve – laik či ordinovaný – má své rovnocenné místo.

Závěr

Tématem bakalářské práce byl *Vývoj svědomí a hodnotového systému v rámci křesťanské výchovy dítěte*.

Cílem bakalářské práce bylo za pomoci prostudované literatury objasnit a popsat pojmy svědomí a hodnoty a předložit pohled na křesťanskou výchovu dětí v tomto směru.

Práce se systematicky zabývá nejprve pojmem ‚svědomí‘, a to konkrétně biblickým pohledem Starého a Nového zákona, následně pak filozofickými stanovisky a samotným psychologickým pohledem, zejména autorů S. Freuda a C. G. Junga. Specificky pak je věnována pozornost problematice výzkumu Švýcara Jeana Piageta – jeho výzkumu při hrách – a Američana Lawrence Kohlberga v jeho dalším bádání v oblasti morálního vývoje.

V části o hodnotách je pojednáno o historickém pozadí pojetí psychologie hodnot, významu motivace v procesu hodnot, o jejich funkcích a druzích, včetně souvislosti s potřebami jedince. Dále pak jsou uvedeny faktory zásadně ovlivňující utváření hodnot jedince a předložen křesťanský systém hodnot. Specifickou oblastí je pak axiologie s jejím zakladatelem Němcem Maxem Schelerem.

V rámci křesťanské výchovy jsou pro lepší orientaci čtenáři nejprve předložena jednotlivá vývojová období psychologického vývoje jedince. Následně pak jsou definována specifika, cíle a metody křesťanské výchovy.

Jako konkrétní příklad je prezentován systém edukace z pohledu Církevního zřízení a řádů v Českobratrské církvi evangelické.

Cíle bakalářské práce byly naplněny. Byly prostudovány pojmy ‚svědomí‘ a ‚hodnota‘ a předložena možnost křesťanského výchovného působení a způsobu výchovy dětí v oblasti svědomí a hodnot.

Literatura a internetové zdroje

ALLEN, K. E. et MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte*. Praha: Portál, ISBN 80-7367-055-0.

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Academia, 1994. Přel. Karel Šprunk. ISBN 80-200-0917-5.

ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha: SPN, 1991. Přel. Karel Šprunk. ISBN 80-04-26038-1.

Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona. Praha: ČBS, 2006. ISBN 80-85810-44-1.

CAKIRPALOPGLU, P. *Psychologie hodnot*. Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.

DUROZOI, G. et ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*. Praha: Ewa Edition, 1994. Přel. J. Binder. ISBN 80-85764-07-5.

Evangnet [online]. [cit 2011-02-17].

Dostupné na WWW: <<http://www.evangelnet.cz/cce/cz/rvvc.html>>

EYROVI, R. a L. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-360-9.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GROM, B. *Nábožensko-pedagogická psychológia*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 1992. ISBN 80-85198-84-3.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.

HERCIKOVÁ, P. E. *Křesťanská výchova dětí*. Praha: Pastorační středisko, 2002.

HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. Přel. Ondřej Müller. ISBN 80-7178-154-1.

HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN, 1972.

HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986. ISSN 0069-2298.

JUNG, C. G. *Výbor z díla II.: Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janěčka, 1998. Přel. E. Bosáková, K. Černá, J. Černý. ISBN 80-85880-11-3.

KÁŇA, J. P. *Křesťanská výchova dětí předškolního věku*. Olomouc, Arcibiskupství olomoucké, 1992.

KUČEROVÁ, S. *Kapitoly o metodách vyučování a mravní výchovy*. Praha: SPN, 1963.

KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno, Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1994. ISBN 50-210-0141-0.

KUČEROVÁ, S. *Základy a metody mravní výchovy*. Praha: SPN, 1966.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: AVICENUM, 1986.

MUCHOVÁ, L. *Náboženská edukace v současné společnosti*. Habilitační práce. Ružomberok, 2007.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.

NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník R – Ž*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-528-1.

PELIKÁN, A. S. *O původu mravního svědomí*. Brno: Akord, 1941.

PIAGET, J. et INHELDEROVÁ, B, *Psychologie dítěte*. Praha, SPN, 1970. Přel. z francouzského originálu.

PRUDKÝ, L. *Hodnoty a normy v České společnosti – stav a vývoj v posledních letech*. Brno, Akademické nakladatelství Cerm, 2004. ISBN 80-7204-358-7.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky*. Kostelní Vydří, Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-505-5.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.

ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-547-4.

SOUČEK, J. B. *Řecko-český slovník k Novému zákonu*. Praha: Kalich, 1961.

SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-727-7.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

TOMÁŠEK, F. K. *Pedagogika: Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*. Brno: Nibowaka, 1992. ISBN 80-901294-0-4.

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-101-5.

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

VÁGNEROVÁ, M. et VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1994.

WILSON, R. M. *Náš Otec Abraham*. Praha: Sborový dopis, 1997. Přel. L. Ptáček.

WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*. Praha: Zvon, 1998. Přel. Dr. Miroslav Kratochvíl. ISBN 80-7021-292-6.

Život z víry. Překlad 2. dílu katolického katechismu pro dospělé. 2. vyd. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2005. ISBN 80-7040-809-X.

Abstrakt

TOMEŠEK, M. *Vývoj svědomí a hodnotového systému v rámci křesťanské výchovy dítěte*. České Budějovice 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí práce: PhDr. Jan Polivka.

Klíčová slova: svědomí, psychologie morálního vývoje, hodnota, hodnotový systém, axiologie, křesťanská výchova, Českobratrská církev evangelická.

Bakalářská práce se zabývá problematikou vývoje svědomí a hodnotového systému v rámci křesťanské výchovy dítěte.

Dílo popisuje svědomí v rámci dějinného vývoje, včetně moderních poznatků významných badatelů. Dále pak mapuje historické pozadí hodnot, jejich funkce a druhy a následně pak zásadní faktory mající vliv na jejich tvorbu.

Poté se zabývá axiologií, jakožto vědou zkoumající hodnoty v mravním slova smyslu, a pak křesťanskou výchovou, zejména její specifikací.

Ve finále je pak předložen příklad systému edukace v rámci Českobratrské církve evangelické.

Abstract

TOMEŠEK, M. *Conscience and Value System Development As Part of Christian Education in Childhood*. České Budějovice 2011. Bachelor's assignment. University of South Bohemia in České Budějovice. Theological Faculty. Psychology department. Supervisor: PhDr. Jan Polivka.

Key words: conscience, psychology of moral development, value, value system, axiology, Christian education, the Evangelical Church of Czech Brethren.

The bachelor's assignment deals with the question of conscience development and value system as part of Christian education in childhood.

The work describes conscience in the framework of historical development, including modern findings of notable researchers. It further maps the historic background of values, their function and kinds and also the basic factors influencing their formation.

It then deals with axiology as a science studying values in the moral meaning of the word, and also with Christian education, especially its specification.

As a conclusion, an example of an educational system in the Evangelical Church of Czech Brethren is put forward.