



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Realizace průřezového tématu osobnostní a sociální výchova v hodinách výchovy k občanství se zaměřením na morální rozvoj u žáků 2. stupně ZŠ

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7401 – Tělesná výchova a sport  
*Studijní obory:* 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy  
7503T100 – Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň základní školy

*Autor práce:* **Bc. Nicole Tomasová**  
*Vedoucí práce:* Mgr. Jitka Masopustová



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Nicole Tomasová**  
Osobní číslo: **P13000731**  
Studijní program: **N7401 Tělesná výchova a sport**  
Studijní obory: **Učitelství tělesné výchovy pro 2.stupeň základních škol  
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Realizace průřezového tématu osobnostní a sociální výchova v  
hodinách výchovy k občanství se zaměřením na morální rozvoj  
u žáků 2. stupně ZŠ**  
Zadávací katedra: **Katedra filosofie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Studentka se bude v průběhu příprav a vypracovávání řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce.
2. Cílem práce je definování základních pojmů a problémů, které se týkají průřezového tématu osobnostní a sociální výchova zaměřené na morální rozvoj. Dalším cílem je zpracování příprav do vyučovacích hodin výchovy k občanství zaměřených na morální rozvoj žáků.
3. Základní metodou práce bude studium a analýza literatury vztahující se k zadanému tématu a realizace zpracovaných příprav v hodinách výchovy k občanství na vybrané ZŠ.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

1. HONSNEJMANOVÁ, I. Realizace průřezových témat dramaticko-výchovnými metodami: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 157 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7372-980-6.
2. SRB, V. Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV. Vyd. 2. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 64 s. ISBN 978-80-87145-01-2.
3. VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. Recenzované monografie. ISBN 978-807-3673-864.
4. VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, 126 s. Dokážu to??. ISBN 978-807-3673-864.
5. VALENTA, J. Didaktika osobnostní a sociální výchovy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 232 s. ISBN 978-802-4744-735.
6. VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. 1. vyd. Aisis, c2006, 226 s. Dokážu to??. ISBN 80-239-4908-X.
7. VALENTA, J. Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Vyd. 2. Praha: Agentura Strom, 2003. Dokážu to??. ISBN 80-861-0610-1.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jitka Masopustová**

Katedra filosofie

Konzultant diplomové práce:

**PhDr. Ludka Hrabáková, Ph.D.**

Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce:

**10. dubna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce:

**30. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2014

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 22.6.2015

Podpis: Tomášová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Jitce Masopustové za její ochotu, trpělivost, věnovaný čas a poskytnutí odborných a cenných rad při zpracovávání této práce.

Veliké poděkování patří Mgr. Tomášovi Burešovi, mému cvičnému učiteli ze ZŠ Česká v Liberci, za ochotu pomoci, podporu a rady při zpracování praktické části mé diplomové práce. Nesmím opomenout poděkovat Mgr. Daně Uchytlové, která mi poskytla výuku ve svých dvou vyučovacích hodinách výchovy ke zdraví. Poděkovat je třeba i žákům 9. ročníků ZŠ Česká, kteří mají velký podíl na výsledcích mé diplomové práce.

Poděkování patří také celé mé rodině za podporu, trpělivost a povzbuzování po dobu mého studia.

## **Anotace**

Tato práce se zabývá morálním rozvojem v rámci předmětu výchovy k občanství u žáků na 2. stupni ZŠ.

Teoretická část diplomové práce postupně rozebírá témata od osobnostní a sociální výchovy, přes morální vývoj, mravní výchovu, výchovu k hodnotám a výchovu charakteru žáků. Zaměřuje se i na konkrétnější témata jako je zodpovědné rozhodování v eticky náročných situacích, práci s příběhy a situacemi s morálním obsahem a metodiku vedení skupinové diskuse. Nakonec stručně nastiňuje etickou výchovu v Rámcovém vzdělávacím programu.

Praktická část této práce obsahuje šest příprav do vyučovacích hodin pro 9. ročníky ZŠ Česká v Liberci. Všechny přípravy jsou zaměřeny na morální rozvoj, ale jsou obsahově odlišné a každá využívá různých didaktických metod. Výsledky odučených hodin jsou popsány v sebereflexi uvedené u každé přípravy.

## **Klíčová slova**

osobnostní a sociální výchova, morální rozvoj, mravní výchova, hodnoty, rozhodování, eticky náročné situace, diskuse, morální dilema

## **Annotation**

This work deals with the moral development of pupils at upper primary school in civics.

The theoretical part of the thesis discusses the theme gradually from the moral and social education, through moral development, moral education, upbringing and education of the character values of the pupils. In doing so it focuses on more specific topics such as responsible decision-making in ethically challenging situations, as well as working with stories and situations with moral content and methodologies for the management of group discussion. Finally, it briefly outlines the ethical education in the Framework Education Programme.

The practical part of this work contains six teaching lessons for the preparation of the ninth grades of ZŠ Česká in Liberec. All the preparations are focused on moral development, but they are substantively different, and each uses a different didactic method. The results of taught lessons are described for each in self-reflections.

## **Keywords**

personal and social education, moral development, moral education, values, decision-making, ethically challenging situation, discussion, the moral dilemma

# Obsah

Úvod.....	10
1 Průřezová témata v RVP.....	12
1.1 Osobnostní a sociální výchova v RVP.....	12
1.1.1 Morální rozvoj.....	13
1.1.1.1 Řešení problémů a rozhodovací dovednosti.....	13
1.1.1.2 Hodnoty, postoje, praktická etika.....	15
2 Didaktika OSV.....	18
2.1 Formy výskytu OSV ve škole.....	19
2.2 Integrace OSV.....	20
2.3 Učivo životních dovedností v pojetí OSV.....	21
2.3.1 Konkretizace učiva OSV.....	22
2.3.2 Výběr a uspořádání učiva.....	22
2.4 Cíle OSV.....	24
3 Morální vývoj.....	26
3.1 Inteligence a morální vývoj.....	26
3.2 Poznávací a emocionální složka.....	28
3.3 Vztah morálního usuzování a jednání.....	31
4 Mravní výchova.....	36
4.1 Cíle a obsahy mravní výchovy.....	37
4.2 Metody mravní výchovy.....	38
4.2.1 Přímé (direktivní metody).....	39
4.2.1.1 Metoda požadavku.....	39
4.2.1.2 Metoda vysvětlování.....	40
4.2.1.3 Metoda podněcování a tlumení citů.....	40
4.2.1.4 Metoda přesvědčování.....	41
4.2.1.5 Metoda příkladu.....	41
4.2.1.6 Metoda režimu.....	42
4.2.1.7 Metody kontroly a dozoru.....	42
4.2.1.8 Metoda cvičení.....	43
4.2.1.9 Metoda hodnocení.....	43
4.2.2 Nepřímé (indirektivní) metody.....	44
4.2.2.1 Problémové situace (příběhy) s morálním obsahem.....	45
4.2.2.2 Analytická diskuzní metoda (rozbor obecnějšího morálního problému)	46
4.2.2.3 Hry s morálním obsahem.....	49
5 Hodnoty.....	50
5.1 Hodnotový systém a jeho utváření.....	51
5.2 Výchova k hodnotám.....	52
5.3 Morální hodnoty.....	54
6 Výchova charakteru žáků ve škole.....	55
6.1 Role učitele při utváření charakteru žáků.....	55
7 Zodpovědné rozhodování a jeho rozvíjení u žáků.....	56
7.1 Eticky náročné situace.....	56
7.2 Rozhodování.....	56
8 Etická výchova.....	58
9 Návrhy vyučovacích jednotek zaměřených na morální rozvoj v rámci OSV.....	60



9.1 Vyučovací hodina č. 1.....	61
9.2 Vyučovací hodina č. 2.....	66
9.3 Vyučovací hodina č. 3.....	72
9.4 Vyučovací hodina č. 4.....	80
9.5 Vyučovací hodina č. 5.....	86
9.6 Vyučovací hodina č. 6.....	92
Závěr.....	98
Seznam použitých zdrojů.....	99
Seznam příloh.....	102

## Seznam použitých zkratk a symbolů

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
např.	například
OSV	osobnostní a sociální výchova
resp.	respektive
RVP	Rámcový vzdělávací program
tzv.	takzvaně
ZŠ	základní škola

## Úvod

Jelikož bych při své práci učitelky do výuky ráda zaváděla nové náměty, vybrala jsem si pro svou diplomovou práci téma, prostřednictvím něž se snažím žáky morálně vychovávat a vést je k utváření správných morálních názorů. Ke zvolení tématu morálního rozvoje a jeho zavedení do škol mne přivedla situace dnešní doby, kdy ve výchově dětí, ať už se jedná o výchovu ve škole či v rodině, chybí učení se morálce, mravnosti, hodnotám, výchově charakteru a dalšímu s tímto spojeným. Inspirovaná literaturou zaměřující se na rozvoj morálního vývoje jsem vytvořila přípravy do vyučovacích hodin pro žáky 9. ročníků, které zrealizuji na své souvislé praxi na ZŠ Česká v Liberci.

Cílem práce je definování základních pojmů a problémů, které se týkají průřezového tématu osobnostní a sociální výchova zaměřené na morální rozvoj. Dalším cílem je zpracování příprav do vyučovacích hodin výchovy k občanství zaměřených na morální rozvoj žáků.

Základní metodou práce bude studium a analýza literatury vztahující se k zadanému tématu a realizace zpracovaných příprav v hodinách výchovy k občanství na vybrané ZŠ.

V práci jsem zvolila takové aktivity, které vhodně rozvíjí morální vývoj, budou pro žáky zajímavé, a u kterých se používají odlišné didaktické metody. V každé přípravě budu využívat odlišné didaktické metody, aby byly hodiny pestré a aby se od sebe navzájem odlišily.

V první vyučovací hodině na téma *Hodnoty a já* využívám didaktických metod brainstormingu a hry, v druhé vyučovací hodině na stejné téma a ve stejné třídě využiji opět metod brainstormingu, dále si vyzkoušíme práci v menších skupinách. Třetí vyučovací hodina na téma *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky* probíhající v jiné třídě využije didaktických metod brainstorming, samostatné práce, kde si žáci ujasní a sepíší své myšlenky, na což naváže skupinová práce, která opět probíhá v menších skupinách. V této třídě využiji následující přípravu na téma *Rozhodování v eticky náročných situacích*, kde opět uplatním didaktickou metodu samostatné práce, která je vhodná pro utřídění myšlenek před metodou názorové škály, která navazuje.

Samostatná práce byla vybrána i z důvodu toho, abych si z vyučovací hodiny odnesla výsledný produkt a mohla ho přiložit ke své diplomové práci. V poslední třídě využiji příběhy s morálním obsahem – morální dilema, na které proběhne diskuse, a v poslední hodině využiji brainstorming a metodu hraní rolí.

Metodu diskuse využiji ve všech hodinách na závěr. Diskutovat budeme v rámci reflexe, kterou je nezbytným bodem na závěr každé vyučovací hodiny. Z toho důvodu si časovou dotaci uzpůsobím tak, aby na reflexi vždy zbylo dostatek času.

# 1 Průřezová témata v RVP

V rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) představují všechna průřezová témata oblasti aktuálních problémů současného světa a patří tak do základního vzdělávání. Tematické okruhy průřezových témat mají svůj podíl na komplexnosti vzdělávání žáků a mají pozitivní vliv na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Průřezová témata mohou mít podobu integrativní součásti vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo mohou vystupovat jako samostatný předmět, projekt, seminář, kurz, apod.

V mé práci se zaměřuji na průřezové téma osobnostní a sociální výchova, konkrétně jednu z oblastí – morální rozvoj.<sup>1</sup>

## 1.1 Osobnostní a sociální výchova v RVP

„Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.“ V této výchově je učivem žák či skupina a běžné či méně běžné situace každodenního života. Osobnostní a sociální výchova má žákům pomáhat k životní spokojenosti, které souvisí s dobrými vztahy k sobě i ostatním lidem.

Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) obsahuje tři části – osobnostní, sociální a morální rozvoj. Pro jejich uskutečnění je vhodné zařazovat do výuky témata, která se týkají aktuálních potřeb žáků. Každé téma lze realizovat prostřednictvím různých her, cvičení, modelových situací či diskusí.<sup>2</sup>

„Očekává se, že v průběhu povinné školní docházky získají žáci základy kvalitního, funkčního a moderního všeobecného vzdělání v rozsahu jejich potřeb, předpokladů a možností, že se bude *kultivovat jejich osobnost* po stránce rozumové, emocionální, volní, že se bude rozvíjet jejich tělesná zdatnost a pohyblivost, že budou uvedeni do

---

1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2015-05-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>. S. 107.

2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online], pozn. 1, s. 107 – 109.

základních životních, duchovních a mravních hodnot, že získají orientaci v sobě samém i v další životní dráze.<sup>3</sup>

Někteří učitelé na tomto průřezovém tématu zakládají školní vzdělávací program. OSV je pro ně způsob efektivního vyučování a podle nich rozvíjí osobnost žáků a dobrých vztahů mezi lidmi ve třídě.

Pro rychlé a přesně zvládnutí dovednosti je důležitá reflexe zážitku, které probíhá pomocí rozboru či zhodnocení aktivity žákem, při čemž mu učitelem pomáhá pokládáním otázek apod. Žáci mohou o prožitku diskutovat v menších skupinách a poté své názory představit všem. Možnosti jsou ale neomezené, žáci mohou vyjádřit prožitou zkušenost výtvarně a poté o tom debatovat. „Reflexe je neoddelitelnou součástí OSV. Bez reflektivního zhodnocení právě prožité zkušenosti nemá tato zkušenost svou plnou účinnost pro korekci žakových postojů a chování.“<sup>4</sup>

### **1.1.1 Morální rozvoj**

Práce je zaměřena na oblast morálního rozvoje. Rozvíjet u žáků morální chování je v dnešní společnosti velmi důležité a je potřeba, aby si žáci uvědomovali, co to znamená morální a nemorální chování, vyzkoušeli, jak by se zachovali v různých situacích, a především je třeba jim pomoci k cestě, které je dovede k řešení, s kterým budou spokojeni oni a nejlépe i jejich okolí.

#### **1.1.1.1 Řešení problémů a rozhodovací dovednosti**

Toto téma obsahuje dovednosti pro řešení problémů a rozhodování v situacích, které se týkají různých problémů a jsou řešeny v rozličných sociálních rolích; problémy v mezilidských vztazích; školní problémy související s látkou předmětů; problémy v seberegulaci.<sup>5</sup> Oblast řešení problémů a rozhodovací dovednosti dále obsahuje podtémata: „co je problém, co je rozhodování; pozitivní postoj k jevu ‚problém‘; techniky diagnózy rozpoznání problému; obecný postup řešení problému a rozhodování; plánování řešení problémů (zejména v oblasti témat OSV, životních situací, všedních

---

3 VALENTA, J. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Praha: Agentura Strom, 2003. Dokážu to??. ISBN 80-861-0610-1. S. 11.

4 SRB, V., ŠVEC J. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 2. Praha: Projekt Odyssey, 2007, 64 s. ISBN 978-80-87145-01-2. S. 7 – 9.

5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online], pozn. 1, s. 110.

události atd.); podmínky a kritéria pro rozhodování; já a jiní lidé v rozhodovacích situacích; různé aplikace v podobě problémových a rozhodovacích situacích; řešení problémů a rozhodování z hlediska různých sociálních rolí; základní dovednosti pro organizaci druhých lidí.“<sup>6</sup>

Toto téma lze pojmout ze dvou hledisek. Z prvního hlediska se žáci o problému učí, je to jejich učební látkou, získávají dovednosti pro řešení daného problému atd. Podle druhého hlediska může být OSV oblastí, kde se řeší osobní problémy žáků, což ale neznamená rozebírání soukromých záležitostí žáků s celou třídou. Žák se učitelovi svěří nebo učitel problém sám rozpozná a následuje hledání ideálního způsobu pomoci, přenechání řešení odborníkovi apod.

Prvním bodem jsou dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí. „Problém je určitý reflektovaný stav věcí, z nějž vyplývá otázka, na kterou nemáme obvykle hotovou odpověď“, takže je potřeba zavést poznávací a řešící aktivity. Na úvod je třeba vymezit si problém, udělat si předpoklady řešení problému, což se následně ověří. Posléze se vybere vhodné řešení, které použije. V tomto ohledu je důležité upozornit na etický rozměr. V životě dochází k nedorozuměním, konfliktům, rozdílným zájmům a v některých situacích je nejjednodušším řešením někoho urazit, sebrat mu jeho sebeúctu, znemožnit ho, apod. Neetické chování můžeme namířit i na svoji vlastní osobu, když se příliš kritizujeme. Proto je důležitá prevence těchto situací. Pro případy, kdy je třeba řešit osobní problémy, se doporučuje školení či konzultace s odborníkem.

Druhým bodem jsou mezilidské vztahy, kde se lze zabývat nejen problémy ve vztazích mezi lidmi a jejich příčinami, důsledky a způsoby překonávání, ale také je možné zaměřit se na vlastní sociální skupinu a její skutečné problémy a přitom se učit jejich řešení.

Když se zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů řeší v předmětu, učí to žáky znát termín „pojmem“ a umět s ním nakládat. Když řeší celá třída jako skupina učební problém, přibývají problémy mezilidských vztahů a komunikace o

---

<sup>6</sup> VALENTA, J. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ.*, pozn. 3, s. 27.

problému věcném. V následném reflektování se odkryjí problémy a cesty, jak je zvládat nebo nezvládat.

Problémy v seberegulaci se opět vrací k osobním problémům jedinců. Vychází najevo, že potíže, které si lidé způsobují navzájem či sami sobě, tkví v tom, že nedokáží ovládnout své chování, pocity. Projevem nedostatečná seberegulace může být násilí či pasivita, které často mohou souviset se závislostmi, špatným sebe odhadem zaviňujícím další nesnáze. Preventivně je vhodné ukázat si situace, kdy selhává vůle, problémy, které způsobuje vlastní vůle či naopak nevůle, jaké to má důsledky, a jak je možné to překonat.

V OSV by se měly řešit především problémy vztahů, ale prolínat by měla všemi tématy. Podtématy mohou být „pozitivní postoj k jevu ‚problém‘; techniky diagnózy; rozpoznání problému; plánování řešení problémů (zejm. v oblasti témat OSV, životních situací, všedních událostí atd.); podmínky a kritéria pro rozhodování; já a jiní lidé v rozhodovacích situacích; různé aplikace v podobě problémových a rozhodovacích situacích; řešení problémů a rozhodování z hlediska různých lidí“.<sup>7</sup>

#### **1.1.1.2 Hodnoty, postoje, praktická etika**

Tato oblast rozebírá vlastní i cizí postoje a hodnoty, a jak se projevují v chování lidí; jak se vytváří povědomí o odpovědnosti, spolehlivosti, spravedlnosti, respektu, apod.; zabývá se chováním, kterým pomáháme a prosociálním chováním, kdy neočekáváme protislužbu; dovedností rozhodnout se v eticky náročných situacích.<sup>8</sup> Toto téma stejně jako předchozí prolíná i jinými tématy, neboť vše, co uděláme, může být určitého mravního rozměru. Tématu hodnot, postojů, mravních vlastností a praktické etiky se můžeme věnovat jak samostatně, tak i částečně při různých činnostech jako jsou situační metody, dramatické hry, ve které je zdůrazníme. Toto téma zahrnuje oblasti „hodnoty, hodnotové žebříčky, hodnotové orientace (já, druzí, lidé obecně), otázky etiky; postoje a hodnoty a jejich projekce v chování lidí (odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost/férovost, slušnost, respektování (různosti), prosociální chování, čestnost,

---

<sup>7</sup> VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2006, 226 s. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-x. S. 36 – 38.

<sup>8</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online], pozn. 1, s. 110.



pozitivnost – a jejich opaky); eticky problematické situace obecně, i z pohledu našeho všedního dne; rozhodování v těchto situacích“.<sup>9</sup>

Hodnota je vlastnost, kterou každý člověk připisuje objektu či jevu, tudíž i jinému člověku, situaci, události atd., tak, aby tím uspokojil své potřeby a zájmy.

Postoje popisuje autor jako vztahy k jevům, které jsou poměrně stálé. S hodnotami jsou v souvislosti s jejich hodnotícím měřítkem a intenzitou, které jsou ukazatelem toho, jak a zda se projev prosazuje či nikoliv. Postoje mají vliv na lidské chování, ale neplatí to vždy, jelikož může nastat situace, kdy nejednáme podle našich postojů.<sup>10</sup> Soňa Dorotíková popisuje postoj jako projev toho, jak lidé vnímají skutečnosti z pohledu účasti na životním prostředí. Postoje se vždy týkají věcí, chování, názorů apod. Všechny postoje obsahují opačné póly. Buď je pro nás skutečnost přitažlivá nebo ne, sympatická či cítíme antipatii apod. Svě okolí konkrétně hodnotíme, což znamená, že postoje jsou vždy konkrétní. Postoje jsou odpovědí na to, proč se lidé v dané situaci chovají tak a ne jinak, a proč v daných situacích vyjadřují daný názor.<sup>11</sup> Jana Dvořáková uvádí vymezení Rokeacha, kdy postojem je „uspořádání různých přesvědčení zaměřených na určitý předmět (fyzický nebo sociální, konkrétní nebo abstraktní) nebo situaci predisponující jedince k odpovědi určitým přednostním způsobem“. Postoj představuje přesvědčení týkající se určitého jedince nebo určité situace.<sup>12</sup>

Etika je učením o mravnosti. V tomto případě, kdy se jedná o praktickou etiku, jde o užití mravních principů v lidském chování. V první řadě jde o běžné situace všedního dne. „Prvky takové etiky se dají shrnout do pojmů typu spolehlivost, odpovědnost, korektnost, takt, spravedlnost, altruismus či prosociálnost“.

První bodem tohoto tématu OSV je analýza vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí, ve kterém jde o mapování „filosofii života“, hodnotových žebříčků a preferencí, postojů k různým jevům každého člověka, a toho,

---

9 VALENTA, J. *Učít se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*, pozn. 3, s. 27 – 28.

10 VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*,. pozn. 7, s. 39.

11 DOROTÍKOVÁ, S. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 149 s. ISBN 978-80-7290-631-4. S.51.

12 DVOŘÁKOVÁ, J. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 149 s. ISBN 978-80-210-4751-8. S. 42.

jaký mají hodnotové systémy lidí vliv na jejich chování a to především k ostatním lidem.

Další bod pojednává o vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlnost, respektování atd. Žákům bude vysvětleno, co tyto pojmy znamenají a jak se vztahují k jejich praktické životní zkušenosti. Lze tímto odhalovat, jak jsou na tom žáci v životě s vlastnostmi, jako je tolerance, otevřenost, poctivost, slušnost, pravdomluvnost, ohleduplnost, uznávání práv druhých v oblasti vztahů, komunikace atd.

V tématu se dále probírá pomáhající a prosociální chování. Prosociálně se chová člověk, když koná skutek, za který neočekává žádnou protislužbu. Nejlépe se hodí, když žáci mají osobní zkušenosti s pomocí druhým lidem či od druhých lidí. Může se s nimi řešit, co je překážkou pomoci, co ji usnadní, co je motivací, aby si lidé pomáhali, zda je třeba ji odměňovat.

Dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne kladou otázku: „Co je to eticky problematická situace?“. Stejně jako v předchozích bodech je dobré zaměřit se na osobní zkušenosti žáků, vést je k zamyšlení nad tím, jak by reagovali, jaké by v nich daná situace vyvolala pocity, myšlenky. Učitel by měl připravit situace, ve kterých si žáci situace vyzkouší, ale měl by využívat i reálných situací a provádět jejich reflexi.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*,. pozn. 7, s. 40.

## 2 Didaktika OSV

Z prvních výzkumů OSV vyplynulo, že je výuka hodně verbální, neosobní a direktivní. Proto byly stanoveny didaktické principy, jak má OSV vypadat. Těmito principy je, aby byla praktická, zosobněná, a provázející – respektující.<sup>14</sup> Hlavním cílem tohoto průřezového tématu je podporovat u žáků rozvoj praktických životních dovedností. Vladimír Srb ve svém díle navíc uvádí metodický princip zacílené OSV. Zosobněnou OSV nazývá propojenou se životem žáků.

Praktická OSV ukazuje, že dovednost je nejlépe zvládnutá, pokud rozumíme jejímu významu, vyzkoušíme si ji a neustále si ji procvičujeme v modelových situacích.<sup>15</sup> Ve výuce se žáci setkávají s praktickými situacemi, kde je třeba jejich samostatného myšlení, jednání, prožívání atd., takže je třeba vyučovat OSV pomocí kognitivně-verbálních postupů, ale i behaviorálních, sensoricko-motorických a percepčních, situačních, zkušenostních, performačně-dramatických apod. Praktičnost souvisí i s diagnostikou žáka, jelikož ukazuje, co žák umí nebo neumí, ukazuje jeho subjektivní názory, kterými se podvědomě řídí nebo kterými vysvětluje to, jak jedná.

Princip zosobněné osobnostní a sociální výchovy znamená, že každý žák by měl získávat životní dovednosti, které by měly být ve vztahu k jeho vlastnímu životu. Svoji osobní zkušenost by měl žák reflektovat.<sup>16</sup> Žáci musí odcházet z hodiny či lekce s tím, že vědí, kde získanou dovednost použijí a k čemu jim slouží.

V provázejícím – respektujícím principu musí učitel zajistit, aby byla možná otevřená komunikace, aby žáci mohli zkoušet různé způsoby chování, aby docházelo ke kvalitnímu reflektování lekce a aby se žáci sami rozhodovali.<sup>17</sup> Zajistí podmínky, aby se žáci naučili efektivnímu chování s mravním rozměrem, aby nabyli pozitivních osobnostních rysů a morálně hodnotných přístupů. Zároveň musí být respektovány jedinečné osobnosti žáků, jejich zájmy a motivace, přičemž žáci mohou mít vliv na obsah lekcí OSV. Výuka se nemá vést direktivně, pokud nejde o technické nacvičování dovedností jako je například dýchání či seberegulace. Učitel vytváří podmínky, ve

---

14 VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 232 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4744-735. S. 74.

15 SRB, V., ŠVEC J., pozn. 4, s. 9.

16 VALENTA, J., *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*, pozn. 14, s. 74.

17 SRB, V., ŠVEC J., pozn. 4, s. 10.

kterých se učí samostatnému učení, pomáhá žákovi hledat vlastní cesty k nejvhodnějšímu prožívání a chování. Ústřední součástí je, že učitel pokládá žákům otázky, na které si hledají odpovědi sami. Vede je také k tomu, aby si efektivně i osobně v(ý)hodně vybrali vlastní hodnoty, chování, atd. Po zkušenostech získaných v aktivitách OSV je důležitá reflexe, přičemž otázky jsou důležitým prvkem její metodiky. V reflexích se může odkrýt i neúčinné subjektivní názory, které řídí chování žáka a umožnit jejich výchovně-vzdělávací nápravu.<sup>18</sup>

Posledním principem je zacílená OSV. „Osobnostní a sociální výchova je výchova ve škole, tj. záměrná činnost učitelů, která směřuje k přesným a konkrétním výchovným cílům.“ Na rozdíl od formulování témat OSV, je problematické formulovat její cíle. K formulování cílů je potřeba znát témata a metody OSV, přizpůsobovat témata konkrétním jedincům, jejich potřebám a tomu, jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě. Jelikož chce být OSV provázející, chce dosáhnout toho, aby si každý žák sám zformuloval, vybral a specifikoval výsledný cíl, kterého chce dosáhnout.<sup>19</sup>

## **2.1 Formy výskytu OSV ve škole**

Formy výskytu a realizaci OSV odvodil Josef Valenta ze svých pozorování práce učitelů, z debat s učiteli i s Brity, kteří tu působili, a z didaktických požadavků o formách vyučování. Formy OSV se ve škole mohou vyskytovat prostřednictvím efektivního chování a jednání učitelů či lektorů, v různých školních situacích, což by mělo být součástí i následujících forem výskytu; téma OSV může být včleněno do jiných předmětů či oblastí nebo oborů vzdělání a výchovy, čemuž se říká kroskurikulární přístup, který je v RVP označen jako integrace předmětů a OSV, či OSV v rámci projektových předmětů. Čtvrtá cesta, jak se může ve škole vyskytovat OSV je samostatný předmět, kurz, výcvik, klub, výjezdní soustředění či jinak samostatně časový blok v třídnických nebo jiných hodinách. Eventuálně může jít i o projekt orientovaný přímo na téma OSV. Posledním způsobem, jak lze OSV zařadit do výuky na školách, je využití žakovských aktivit a to buď k řešení témat ohledně provozu školy, nebo k rozvoji životních dovedností.

---

18 VALENTA, J., *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*, pozn 14, s. 74 – 75.

19 SRB, V., ŠVEC J., pozn. 4, s. 12.

V RVP ZV a G je doporučeno využití integrace či včlenění OSV do jiných předmětů nebo forma samostatného předmětu, kurzu, atd., a cesta metody projektů, který slouží jako doplnění předchozích cest.<sup>20</sup>

## **2.2 Integrace OSV**

Nejužívanější cestou, jak vřadit průřezová témata, je cesta integrace neboli kroskurikulární cesta.

Témata OSV lze najít v učivu předmětů. Především v občanské výchově nalezneme témata velmi blízká OSV, ale i v přírodovědném učivu lze najít taková týkající se člověka a jeho jednání, v historii a jejích tématech můžeme hledat podobnosti s dnešním osobním životem. V jazykových oblastech se objevují témata každodenní komunikace, ve které vyjednáváme, tážeme se, apod. V tématech literatury je mnoho podobností s našimi vlastními příběhy a etickými tématy. V různých výchovách nalezneme témata, která se vztahují k vlastní tělesnosti, výrazovosti, psychohygieně, vlastním emocím, apod.

Dále se využívají metody, které jsou vhodné pro výuku předmětu či oboru, které zároveň oživují témata OSV. Pokud využijeme metody kooperativního učení, pomáháme tím rozvoji sebepoznání a sociálních dovedností. Prezentace skupinových prací zase poslouží k reflexi komunikačních dovedností.<sup>21</sup> Sociální dovednost znamená vycházet s druhými, což vede k tomu, aby se dítě cítilo úspěšné a uspokojené ve svém životě. Je dobré nechat děti poznávat různé společenské situace, vysvětlovat si je a naučit se na ně patřičně zareagovat, díky čemuž budou účinně fungovat ve společnosti.<sup>22</sup>

Další možností je využívání některých témat OSV jako zdroje učiva předmětu či oboru nebo jako východisko k tématům předmětu či oboru. Můžeme si to představit tak, že ve výuce literatury vyprávím svůj životní příběh, kterým se dostaneme k životním žánrům.

---

20 VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*, pozn. 14, s. 75 – 76.

21 VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*, pozn. 14, s. 77 – 78.

22 SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 267 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-238-6. S. 133.

Poslední ze čtyř možností je využívání metod, které jsou nezbytné, typické pro OSV, ale naopak netypické pro předměty či obory. Pokud začínáme s novým učivem, můžeme využít imaginační metody vizualizace, apod.<sup>23</sup>

### **2.3 Učivo životních dovedností v pojetí OSV**

Učivem OSV by mělo být hlavně to, co se prakticky využije a ne jen ovládnání definice. Autor to vysvětluje na příkladu se sebeovládáním, kdy důležitější je ovládnout se a ne umět definici. Rámcové vzdělávací programy upřednostňují kompetenční přístup. Kompetence jsou nejen souborem znalostí, dovedností a postojů či znalostí a chování apod., ale obsahují také schopnosti splňovat mnoho požadavků prostřednictvím mobilizace psychických i fyzických zdrojů, které zahrnují i zmíněné dovednosti a postoje, atd. Kompetence bývá v souvislosti s profesí či třeba se sociální rolí, zatímco klíčové kompetence žáci využijí v různých situacích a nesouvisí s profesí ani sociální rolí. Autorovo pojetí vidí kompetence jako souhrn určitých předpokladů k tzv. náležitému jednání pro určitou situaci. „Životní kompetence jako teoretické kurikulární konstrukty jsou de facto souhrny, obsahující jak technické dovednosti (například relaxační či komunikační), tak i zřetel k interiorizaci hodnot, které dávají zodpovědné volbě a poučenému použití oněch dovedností výraz, tvar, smysl a hodnotu. Není tu tedy řeč o mechanické aplikaci oněch ‚technikálií‘ či životních dovedností, nýbrž zcela samozřejmě i o étosu, který je s nimi nezbytně spojen...“<sup>24</sup>

Získávání klíčových kompetencí je individuální proces, který trvá celý život a je podstatný pro rozvoj osobnosti. „Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně.“<sup>25</sup>

---

23 VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*, pozn. 14, s. 79.

24 VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*, pozn. 14, s. 105 – 106.

25 BELZ, H. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6. S. 166 – 168.

### **2.3.1 Konkretizace učiva OSV**

V roce 2011 byl Výzkumným pedagogickým ústavem vydán soubor tzv. doporučených očekávaných výstupů, které konkretizují učivo průřezových témat, kde se objevují specifika učiva OSV ve srovnání s jinými obory nebo průřezovými tématy. Josef Valenta uvádí několik specifických učiva - žák sám, konkrétní skupina a běžné situace každodenního života se stávají učivem. Základním výstupem učiva je chování, jednání. Při své realizaci je učivo individualizované a váže se na konkrétní druhy osobností žáků a na konkrétní situace. Výstupy, kterých žáci dosáhnou, nemohou být stejné, naopak jsou individuální a liší se. Žák má za úkol rozpoznat, jaké chování je v určité situaci odpovídající. Doporučené výstupy nepopisují stupně dovednosti ani individuální možnosti, ale zobrazují ideální stav dovednosti. Nedělají rozdíl mezi věkovými skupinami. Pominou rozmanité situace. A nakonec vynechávají věty typu „žák zná“ či „žák si uvědomí“, spíše používají, že „žák popíše, vysvětlí“ apod.<sup>26</sup>

### **2.3.2 Výběr a uspořádání učiva**

Výběrem učiva má autor na mysli volbu učiva, jaké se budou žáci v daném čase učit. Zároveň je třeba, aby si učitel uspořádal, čili stanovil pořadí, v jakém bude vybrané učivo vyučovat. Toto pořadí lze stanovit podle logiky vztahů jednotlivých témat uvnitř základního tématu.

Josef Valenta uvádí tři základní zdroje, ze kterých vybíráme a uspořádáme učivo OSV. Prvním zdrojem jsou témata a výstupy v dokumentech, při kterých využijeme RVP. Druhým zdrojem jsou potřeby a zájmy žáků, které si oni sami definují a vyjádří. Pokud dojde k nějakému problému ve třídě nebo pokud se stane něco, s čím by se dalo pracovat, můžeme na tom založit výběr a uspořádání učiva. Posledním zdrojem jsou také potřeby žáků, dále jejich nedostatky, apod., ale na rozdíl od předchozího takové, které vyzoruje sám učitel. Pokud jako učitelé zaregistrujeme u žáků absenci nějaké dovednosti, začneme se jí věnovat a můžeme ji přiřadit k tématům OSV.

Učivo v OSV je v RVP ZV v podobě jedenácti tematických okruhů, které jsou základním výběrem učiva OSV. Jak bylo řečeno, není třeba se jimi řídit popořadě.

---

<sup>26</sup> VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*, pozn. 14, s. 124 – 125.

Všechna témata jsou rovnocenná a učitel z nich vybírá podle toho, jak jsou přínosné pro jeho žáky či konkrétní skupinku v určitém čase.

Existuje několik přístupů, podle nichž může být plánováno učivo v oblasti životních dovedností. První přístup, na kterém je založena česká OSV, vychází z toho, jak jsou uspořádány dovednosti. Témata jsou vyjádřena hlavně v pojmech činností, čili dovedností. Dalším je přístup situačně-rolový, kde se vytipují důležité životní (sociální, apod.) role a/nebo situace, ve kterých se posléze rozvíjí připravenost pro jejich zvládnutí. Tento přístup můžeme využít i v běžných hodinách OSV, ale především v praxi odborných škol, kde se učí například komunikaci u budoucích číšníků, ale i jinde. Třetí přístup vychází z určení životních témat, rámců nebo komplexnějších událostí. Obsahem mohou být témata jako přátelství, zdravý životní styl, šikana, předčasné těhotenství, mezigenerační soužití apod. V posledku každý z těchto přístupů pracuje s jednotlivými dovednostmi.

Je zřejmé, že obory OSV nemají žádnou logiku, jak řadit svá témata. Jejich základem jsou nejen obecné praktické a teorií podložené zkušenosti s tím, co je efektivní, ale též praktické potřeby žáků, jak zvládají situace v běžném životě, jaká jsou jejich přání. Je tu tedy jistá odlišnost od jiných výchovně-vzdělávacích oborů, avšak pro pedagoga to znamená, aby dobře porozuměl tematice, lidem a aby byl flexibilní při konkrétním výběru a uspořádání učiva.<sup>27</sup> Pedagog se některým tématům věnuje v samostatně časových blocích, ve kterých je téma kvalitněji a usilovněji probráno. Může to být formou pravidelných třídnických hodin, školních prožitkových kurzů, v rámci projektového vyučování, v samostatném předmětu OSV, ve volitelném semináři nebo kroužku.<sup>28</sup>

Josef Valenta uvádí, že se učivo OSV může vyskytovat formou volitelných, nepovinných nebo i povinných předmětů. Povinné bývají většinou na odborných školách, kde slouží k učení se prodejního styku s klienty apod. Další možností jsou bloky v třídnických hodinách, respektive bloky vyskytující se na prvním stupni v integrované výuce. OSV může probíhat formou jedno či několika denních projektů, které se zaměřují na témata OSV. Další možnosti jsou několikahodinové kurzy, např.

---

27 VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*, pozn. 14, s. 127 – 129.

28 SRB, V., ŠVEC J., pozn. 4, s. 17.



sociálního výcviku nebo primární prevence apod. Vyskytují se i kroužky nebo kluby s tématy OSV. Posledním uvedeným typem jsou výjezdní soustředění, které mají dvě formy. Buď se jedná o adaptační soustředění, které slouží k seznámení žáků či k vytvoření spolupracujícího týmu. Může jít o další typy výjezdů jako je škola v přírodě tematicky zaměřená na osobnostní a sociální výchovu.<sup>29</sup>

## 2.4 Cíle OSV

Cíle OSV mají vliv na to, jaké bude téma, učivo, principy, kroky vnitřní struktury, metody, formy. Cíle jsou závislé na typu učiva, tématice oboru atd.

Obecné cíle OSV jsou vyjádřeny ve formě tzv. přínosů k rozvoji osobnosti žáka. Toto průřezové téma v RVP ZV v oblasti vědomostí, dovedností a schopností „vede k porozumění sobě samému; napomáhá k zvládnutí vlastního chování; přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni; rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti; utváří a rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti; utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci; umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (*například konfliktů*); formuje studijní dovednosti; podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny“. Ve sféře postojů a hodnot osobností a sociální výchova „pomáhá k utváření pozitivního (*nezraňujícího*) postoje k sobě samému; vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci; vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů; přispívá k utváření mravních rozměrů komunikačních situací a různých způsobů lidského chování; napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování“.<sup>30</sup> V jiném díle Valenta doplňuje, že OSV vede nejen k porozumění sobě samému, ale i druhým a co se týče postojů a hodnot, pomáhá k formování kladného postoje k sobě, ale i k druhým. Naopak neuvádí tu, že by OSV v oblasti postojů a hodnot vedlo k formování mravních rozměrů konkrétně komunikačních situací. Hovoří pouze o mravních rozměrech obecně.<sup>31</sup>

---

29 VALENTA, J. *Komplexní rozvoj osobnosti žáka*. In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada 2007, s. 269 – 288. ISBN 978-80-247-3357-9. S. 285.

30 VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*, . pozn. 7, s. 14 – 15.

31 VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*, pozn. 14, s. 38 – 39.

Cíle OSV mohou být krátkodobé nebo dlouhodobé. Ty krátkodobé většinou usilují o procvičování konkrétních dovedností. Může se jednat o řešení modelového konfliktu, po čemž žák uvede, jaké důsledky mělo jeho řešení a jak je s ním spokojen, nebo když si žáci vymezí základní pravidla chování ve třídě, která seřadí od toho nejdůležitějšího. V modelových situacích poukážou na projevení těchto pravidel v chování. Dlouhodobé cíle chtějí změnit chování v jednání či postojích žáků.

Cíli OSV jsou zážitky, znalosti, dovednosti, pravidla, postoje, přičemž nejdůležitější jsou cíle ve sféře dovedností, kde si žáci „vyzkoušejí, procvičí, natrénují, vytvoří, předvedou, použijí ...“ . Z praxe vyplývá, že v jedné vyučovací hodině stačí stanovit jeden cíl OSV, který bude konkrétní.<sup>32</sup>

---

32 SRB, V., ŠVEC J., pozn. 4, s. 12 – 18.

### 3 Morální vývoj

Ve svém díle uvádí Pavel Vacek psychologickou teorii psychologa Hoffmana, která obsahuje tři základní koncepce, jak přistupovat k problému morálního vývoje. Podle první, jde o „dědičný hřích“, kdy je úkolem rodičů, aby co nejdříve začali své děti usměrňovat a napravovat. Podle druhé se dítě rodí jako nevinné a čisté a až společenské vlivy a ho narušují a poškozují. Z toho důvodu by měl být vliv vychovatele a vliv společnosti v raném věku co nejmenší. Třetí model hovoří o dítěti jako tabula rasa – dítě není ani dobré, ale ani špatné.<sup>33</sup>

Pro morální vývoj jsou podstatnými otázkami takové týkající se vlivu inteligence na morální vývoj, vazby mezi poznávací a emocionální složkou v morálním vývoji a otázky propojení mravního vědomí neboli přesvědčení s mravním chováním.<sup>34</sup>

#### 3.1 Inteligence a morální vývoj

Podle kognitivní teorie morálního vývoje jsou poznávací procesy spojovány s morálním zráním. Piaget tvrdí, že intelektuální růst patří mezi hlavní faktory morálního rozvoje. Podle Kohlberga je poznávací vývoj nepostradatelným předpokladem pro morální zrání, avšak nedostačujícím.<sup>35</sup>

„U dítěte ještě dříve, než si osvojí jazyk, lze údajně pozorovat všechny prvky logiky a morálky, avšak jako surový materiál. Inteligentní či dobrosrdečné činy mohou být dle Piageta označeny za logické či morální až od chvíle, kdy určité *normy* tomuto surovému materiálu vštěpují strukturu a pravidla rovnováhy. Logika se nekryje s inteligencí, nýbrž spočívá v celkovém souhrnu pravidel kontroly, které inteligence využívá pro své vlastní řízení.“ Než dítě zvládne mluvit, nemá žádnou vnitřní kontrolu. Stejně tak city nejsou řízeny zevnitř, ale osobami řídícími základní city dítěte. Kontrola senzomotorické inteligence vychází z vnějšku, takže věci okolo nutí, aby organismus učinil dané kroky.<sup>36</sup>

---

33 VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1. S. 8.

34 VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3673-864. S. 55.

35 VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 56.

36 KLUSÁK, M. *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, 261 s. ISBN 978-80-246-2325-2. S. 32.

Děti ve věku do dvanácti let ještě nedosáhly fáze, ve které poznávají prostřednictvím abstraktního myšlení, tudíž nemohou dospět k vyšším stádiím morálního vývoje. Předpokládá se, že čím více rozvinutý intelekt, tím vyšší dosažené stádium morálního usuzování, není to však automatické, tudíž to nemusí platit ve všech případech. Jsou výjimky, kdy jedinec s vysokým IQ dosahuje nižšího stupně morálního usuzování.<sup>37</sup>

Ohledně mravní oblasti by se na školách mělo změnit to, že dobrá klasifikační známka nebude pouze za dobrou paměť a přednesení učiva, která závisí na tom, jak se žák snaží, a také na tom, jak je poslušný, ale také by měl být rozvíjen úsudek a především ten, týkající se běžných životních situací. Témata morální zralosti osobnosti nejsou součástí obsahu běžných osnov už kvůli jejich vyvolávané konkrétních situací a jejich řešení. Mnozí lidé pak nejsou připraveni zaujímat určité postoje a říkat své názory.

Podle H. Bulla není inteligence jediná, co rozhoduje ve vývoji morálního usuzování. I přesto se podle něj inteligence velmi projevuje při předvídání důsledků, při morálním učení, při řešení konfliktů, při dosahování dohody, při rozeznávání věrohodnosti.

Jedinec předvídá důsledky, pokud je při jednání bere na vědomí. Při opačném jednání je člověk impulzivní, v krajnosti jde až o psychopatické jednání. Předvídání důsledků zahrnuje i cítění s druhými, sympatii a empatii.

Morální učení znamená, že je jedinec schopný rozumět už v časných stádiích vývoje morálního vědomí významu pravidel a norem. Je-li dítě schopnější, přijímá pravidla dříve, jelikož je dříve a lépe chápe než děti méně schopné, u kterých je potřeba větší trpělivosti a zkušenosti.<sup>38</sup> Ne všechna sociální pravidla jsou i pravidly morálními. Sociální pravidla s účinností řídí sociální interakce, ale nejsou předepsaná a závazná jako pravidla morální. V morálním vývoji si jedinci vytváří morální úsudky. V průběhu vývoje děti získávají sociální zkušenosti a na jejich základě si tvoří prostředky, kterými uvažují o dobru, spravedlnosti a právech. V sociálním vývoji nejde pouze o vývoj morálních úsudků, ale také o úsudky dohodnutých pravidel a úsudky, díky kterým se

---

37 VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudemus, 2011, 197, liii s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2. S. 52.

38 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 57 – 58.

rozhodují v osobní oblasti. Chápání morálních pravidel dětmi je jiné než chápání společenských pravidel a osobní oblasti. Morální přestupek je chápán jako špatný, jelikož ovlivňuje práva a dobro druhých lidí. To je důvodem, proč jsou morální pravidla chápána jako závazná, všeobecně platná, neosobní a normativní. Z výzkumů vyplývá, že již malé děti chápou, jak jsou morální nomy závazné, a to nehledě na to, co příkazuje autorita.<sup>39</sup>

Při řešení konfliktů „jde v zásadě o seskupování a přeskupování přijatých ideálů v daných situacích“. Jedinec je nucen vyřešit konflikt mezi morálním stanoviskem a tím, co vyžaduje daná situace. Pro ujasnění dodává autor příklad, kdy ideál říkat pravdu stojí proti loajalitě, přátelství a lásce. Rozumnějšího a morálnějšího vyřešení konfliktu dosáhne jedinec schopný inteligentního soudu, který dokáže důkladně posoudit argumenty obou stran.

Při dosahování dohody nejde jen o inteligenci, proto tu neplatí, že inteligentnější jedinci dosáhnou lepší dohody, přestože mohou být nápaditější v jejím hledání.

Co se týče věrohodnosti, platí, že inteligentnější jedinci lépe rozeznají lež a dokáží předvídat, jaké má lhaní dopady. Naproti tomu se u těchto jedinců může jednat i o nevýhodu, kdy je ze lži utvořen účinný nástroj, který používají na ostatní a dosahují tak značných přínosů. Problémem je, že děti s vyšším intelektem dokáží lhát velice věrohodně. Takové dítě může být nebezpečné jak pro sebe tak pro společnost.<sup>40</sup>

### **3.2 Poznávací a emocionální složka**

„Mravní jednání vypovídá o zakotvenosti jedince ve světě morálních vztahů. Je založeno na morálních idejích a morálních hodnotách, postoj k nim vypovídá o tom, zda se lidé v každodenním soužití chovají vůči sobě „férově“, nepřátelsky, nebo lhostejně.“<sup>41</sup> Při analyzování určitého mravního jednání rozlišujeme poznávací a emocionální složku, což však není jednoduché. Pokud nechceme, aby byla morálka bezduchou poslušností nebo sociálním přizpůsobením se odměně a trestu, musíme morální postoje a rozhodnutí zdůvodnit. Reakce dětí na morální situace bývají vždy

---

39 DVOŘÁKOVÁ, J., pozn. 12, s. 51 – 52.

40 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 58.

41 DOROTÍKOVÁ, S., pozn. 11, s. 59.

plné emocí, pouze výjimečně se jedná o její poznání. Mezi hlavní emocionální složky morálního vývoje lze zahrnout pocity strachu, viny, hlas svědomí.

Morální přesvědčení jedince zahrnuje jeho mravní vědomí a mravní citění. Když k tomu navíc přidáme jeho volní a charakterové vlastnosti a situační proměnné, vyjde nám z toho mravní chování daného jedince.<sup>42</sup> „Jednat mravně znamená chovat se mravně, mravní jednání je chování, které hodnotíme prismatem kritéria morální dobro (symbolu společenské akceptace) nebo morální zlo (symbol společenského odmítnutí).“<sup>43</sup>

Jednou z důležitých částí lidské psychiky je mravní vědomí, což je souhrn duševních procesů, které dovolují lidem reagovat na vnější okolí. „Morální vědomí není neutrální vědomí, jež umožňuje získat co nejpřesnější intelektuální obraz světa, ale vědomí hodnotící, které je subjektivně zprostředkováno. Skrze morální vědomí zvažuje každý jedinec smysl dilemat morální skutečnosti a zároveň se rozhoduje o svém subjektivním postoji k ní.“<sup>44</sup> Je možné jej uspořádat do šesti částí, kterými jsou mravní znalosti, poznání mravních hodnot, úhly pohledu, morální usuzování, morální rozhodování a sebepoznání.

Mezi morální znalosti se řadí pravidla a normy, čili mít dostatek nezbytných informací o tom, co je a není správné, a je a není mravné. Děti by měly mít nejen tyto znalosti, ale také by je měly umět používat v různých situacích, což je mají naučit právě učitelé či vychovatelé.

Podstatné je nahlížet na vše různými úhly pohledu - pohledu ostatních lidí, především pak těch, kteří se něčím liší od průměru nebo majority.

Součástí morálního usuzování je chápat, proč bychom měli být morální. Tím, že budeme morální úsudek rozvíjet, porozumíme některým klasickým morálním principům, jako je třeba Zlaté pravidlo, které popsal už Konfucius, znějící: „Chovej se k druhým lidem tak, jak si přeješ, aby se oni chovali k tobě“.

---

42 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 58 – 59.

43 DOROTÍKOVÁ, S., pozn. 11, s. 59.

44 DOROTÍKOVÁ, S., pozn. 11, s. 17.

Morálně se rozhodovat znamená brát v úvahu možnosti a důsledky našeho rozhodnutí.

Posledním bodem, ke kterému bychom měli své žáky vést, je sebepoznání. Každý jedinec by měl znát své slabé i silné stránky, čímž dále rozvíjí svůj charakter.<sup>45</sup>

Podle Lickony obsahuje mravní cítění šest navzájem propojených částí, kterými jsou svědomí, sebeúcta, empatie, láska k dobru, sebekontrola a skromnost.

Svědomí má kognitivní a emoční stránku. Svědomí, které je zralé a dobře funguje, obsahuje smysl pro povinnost neboli vnitřní odpovědnost. Svědomí může být jak destruktivní, kdy se jedinec haní za svůj postoj, tak konstruktivní, které je podnětem k nápravě postoje.

Sebeúcta jako „pozitivní, seberespektující vztah k sobě je základem kladných vztahů k druhým“. U dětí bychom měli klást důraz na rozvoj zejména poctivosti, odpovědnosti, pracovitosti, zdvořilosti, apod.

Empatie je součástí mravního vědomí, díky které jsou lidé schopni vcítit se do druhého člověka. Hlavním cílem učitelů a vychovatelů je rozvíjet tzv. generalizovanou empatii, „tedy takovou, která umožňuje kriticky spoluprožívat křivdy a nespravedlnosti jako základ pro jednání, jež směřuje k jejich nápravě“.

Je důležité vést děti k lásce k dobru, které by je mělo zajímat více nežli zlo. Pokud mají rádi dobro, tak také rádi dělají dobré věci. Nesmí se jim však předkládat naivním a nevěrohodným způsobem.

Sebekontrola znamená, že se člověk zachová mravně i ve chvíli, když nechce. Nemají-li ji děti dostatečně vyvinutou, dochází často k porušování norem, agresivním výtržnostem, závislostem, apod.<sup>46</sup> Často to je spojené s prudkými emocemi, které člověka ovládnou. Je potřeba, aby se lidé učili své emoce zvládat, což znamená pochopit, vnímat i zaznamenávat to, že hněvu a rozčilení nejsou sami sebou. Lidé většinou berou jako samozřejmý opak a vůbec si od silných emocí nedrží odstup. Při trénování zvládání emocí je vhodné zaměřit se na to, jak rozdílné je chování

---

45 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 58 – 59.

46 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 58 – 59.

s následným dopadem při jednání pod tlakem a v rozčilení a jednání ve vnitřní pohodě. Žáci si nacvičují, aby se v takové vypjaté situaci rozhodli, zda jednání odloží nebo zda odventilují napětí tak, aby nikomu neublížili.<sup>47</sup>

„Skromnost je citovou stránkou sebepoznání. Pomáhá nám překonávat pýchu a je hnacím motorem aktivizace potřeby být lepší a dokonalejší. Domýšlivost je zdrojem arogance a předsudků, v jejichž důsledku mohou ‚pyšní‘ aktéři špatných skutků vydávat tyto činy za dobré a chvályhodné.“<sup>48</sup>

V mravním přesvědčení je zahrnuto vědomí normy, pravidla nebo principu a vnitřní citový náboj. Když je jedinec nějak přesvědčen, znamená to, že ví, tedy rozumí, a v souladu s poznáním i cítí. Mravní přesvědčení převyšuje mravní vědomí i citovou složku. Aby se vytvořilo a rozvíjelo, musí jedinec zvnitřnit vnější požadavky a normy.

Proces zvnitřnění normy může probíhat podle dvou různých hledisek. První pohlíží na zvnitřnění tak, jako by k němu došlo natrvalo. Zvnitřnění však záleží na věku jedince a na jeho úrovni poznání, které souvisí s pochopením normy a okolností. Dále mohou zvnitřněnou normu ovlivnit vnitřně-vnější vlivy, které jsou často v rozporu. Není překvapivé, že se to často děje v pubertálním věku, ve kterém se rozvíjí poznání, vyvíjí tlak vrstevníků, přebudovávají se vzory a hodnoty. Avšak i u dospělých osob může dojít ke zpochybnění jejich již zvnitřněné normy. „I zvnitřněné mravní normy musí být tedy v osobnosti vychovávaného opakovaně ‚ukotvovány‘ na kvalitativně vyšší úrovni“. Není ale výjimkou, že i zvnitřněné normy vyjevované navenek okolí, mohou být ovlivněny kvůli předpokladu, že ho ostatní lidé zaznamenávají.<sup>49</sup>

### **3.3 Vztah morálního usuzování a jednání**

„Jaké jednání lze bezpochyby označit jako mravné? Tuto otázku nastolil a řešil např. už Sokrates, stala se předmětem úvah Platona a Aristotela a mnoha dalších mudrců, ale stále zůstává otázkou ne zcela zodpovězenou.“

---

47 KRIŽOVÁ, O., LENČZ, L. *Etická výchova: metodický materiál*. 1. vyd. Praha: Luxpress, 2000, 168 s. ISBN 8071300918. S. 83.

48 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 61.

49 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 61.



Podle Kohlberga lze morální jednání definovat dvěma způsoby. První a jednodušší případ se shoduje s tzv. individuálním relativismem ve filosofii. Říká, že morální jednání je vnitřně soudržné a je v souladu s mravním přesvědčením daného jedince. Člověk si sám určuje, zda je jeho jednání správné nebo ne. Pokud je jednání shodné s jeho morálním názorem, pak je mravné. Podle druhé definice je mravní takové jednání, které se váže na objektivní a všeobecné morální normy stejně jako na vlastní morální přesvědčení.

Neznamená to, že každé chování, které vypadá jako mravní a je podle pravidel, mravním opravdu je. Naopak existují i taková jednání, která jsou mravní, ale nepůsobí tak. Mravní přesvědčení daného člověka je jednání vnitřně soudržné, ale ne vždy se ukazuje. „Má-li mravní přesvědčení vyústit v odpovídající členy, tj. v mravní chování, je třeba, aby jedinec měl rozvinuté určité vlastnosti vůle a charakter (např. cílevědomost, vytrvalost, houževnatost, statečnost, čestnost, zásadovost). Mravní chování je pak výsledkem rozhodovacího procesu, konfliktu motivů apod.“

Na mravní chování působí situační proměnné, které ho mohou ovlivňovat buďto příznivě nebo způsobovat komplikace, jelikož v životě člověka může dojít k takovému těžkému životnímu rozhodnutí, které budeme-li řešit podle našeho mravního přesvědčení, můžeme přijít o to nejcennější. Když vezmeme v úvahu Kohlbergova stadia morálního vývoje, tak se dají jedinci na nižších stupních vývoje morálního usuzování více ovlivnit, než ti na vyšších stupních.<sup>50</sup>

U žáků mladšího školního věku se objevuje konflikt mezi znalostí všeobecně závazného pravidla a jednáním, které následuje. Dítě je schopno ihned po vyslovení pravidla správného jednání jeho porušení. Jedním z důvodů je, že dítěti chybí potřebné dovednosti a návyky nebo je nemá dostatečně rozvinuté. Činnosti, které jsou spojené s porušováním pravidel, jsou často přitažlivými pro svoji zábavnost, možnost upozornit na sebe atd. Podle autora se vyvoláním silných prožitků ve školní práci v rámci norem, naruší chuť pravidla porušovat. Výchovným úkolem je propojovat verbální a reálný svět dětí, tedy to co říkají a co konají.<sup>51</sup>

---

50 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 63 – 64.

51 VACEK, P., *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, pozn. 33, s. 70 – 71.

Na mravním jednání (chování) podle Lickonovy předlohy „dobrého charakteru“ jsou závislé tři složky – kompetence, vůle a zvyk. Kompetence je „schopnost převést morální poznání a cítění do úspěšného jednání“. Autor to popisuje na příkladu konfliktu, pro jehož vyřešení jsou potřeba praktické dovednosti jako je naslouchání druhým, dovednosti vhodně sdělit svůj postoj druhým či umět navrhnout pro všechny uspokojivá východiska.

V morální sféře není lehké zvolit si. Vůle slouží člověku k tomu, aby kontroloval své emoce, preferoval povinnosti před potěšením, odolával nátlaku skupiny apod. „Vůle je základem odvahy jednat morálně.“<sup>52</sup> Vůle je snaha, vedení sebe sama se záměrem určitého jednání či nejednání.<sup>53</sup> Rodiče, pedagogové, i jiní vychovatelé by se ve výchově měli snažit o to, aby se slušné a dobré jednání stalo pro děti zvykem a tyto zvyky u nich dále rozvíjet. Mnoho lidí jednajících poctivě, slušně, zdvořile tak konají ze zvyku.<sup>54</sup>

Chování lidí může být v souladu se společenskými neboli mravními normami, nebo takové, jež se od těchto norem liší.

Chování podle společenských a mravních pravidel zahrnuje různé typy chování, mezi něž patří návykové mravní chování, uvědomované (vědomé) mravní chování, intuitivní chování, kalkulativní chování.

Návykové mravní chování jsou postupně vytvořené návyky chování, u nichž pak není potřeba většího přemýšlení či volní námahy. Většinou se jedná o prosté jednání či jejich zautomatizovaný průběh. Mezi takové jednání patří návyky slušného chování jako je umění pozdravit, poprosit, poděkovat, uvolnit místo v dopravních prostředcích apod. Tyto návyky je však potřeba posilovat na různých věkových i poznávacích stupních, jelikož některé mohou například v pubertě z různých důvodů oslabovat.

---

52 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat* pozn. 34, s. 64.

53 VALENTA, J., *Komplexní rozvoj osobnosti žáka.*, pozn. 29, s. 271.

54 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat* pozn. 34, s. 64.

Až z normy, kterou člověk zvnitřní a z mravního přesvědčení, které má, vychází vědomé mravní chování. Rozvoj mravního vědomí, citění, přesvědčení, vlastnosti vůle a charakteru je rozvíjen zkušenostmi a činnostmi člověka.

Intuitivní chování je takové, které „odpovídá žádoucím mravním principům, ale jedinec své skutky nedokáže dostatečně rozumově zdůvodnit nebo opřít o znalosti morálního pravidla“. V situacích, ve kterých jedinec jedná intuitivně, nejedná rozumově nýbrž podle citu. K intuitivnímu chování často dochází v životních situacích, jako je spontánní pomoc někomu v problémech. Pokud by však došlo ke složitější situaci, není toto jednání postavené na citech tak účinné a může snadno dojít k chybnému rozhodnutí. Těmito složitými situacemi myslí autor ty, ve kterých je podstata problému maskována, a kdy se neshodují předvídané dopady jednání.

Posledním je kalkulativní chování. Jedinec jednající tímto způsobem může jednat podle normy, avšak ne proto, že by ji zvnitřnil, ale proto, že je zvnějšku kontrolován, a porušení pravidel by mohlo přinést problémy a nevýhody jako je ztráta oblíbenosti, zlost, různé obtíže, posměch, pokutu, hmotnou ztrátu, vězení, apod. Někteří jedinci jednají podle pravidel, jelikož jim schází dovednost normu porušovat, takže například neopisují, protože to neumí, nebo mají strach. „Velmi aktuální otázkou zůstává, jak se v běžné výchovatelské praxi ‚dostat za‘ tento vnější soulad chování a normy.“<sup>55</sup>

Chování však může od společenských norem v mnohém vybočovat a to ze dvou důvodů. Prvním je, že nebyly rozvinuty základní mravní kvality jedince, tedy mravní vědomí a mravní citění. Druhý důvod souvisí s tím, že ačkoliv je mravní vědomí a přesvědčení jedince rozvinuté, chování se neshoduje s mravními normami. Jde o to, že stupeň poznání mravních pravidel a norem nemusí souhlasit s jednáním, jež je správné. Kořeny toho hledáme v mnoha vnitřních i vnějších faktorech.

Vnitřními faktory, jež mohou toto způsobovat, mohou být věkové zvláštnosti; nerozvinuté volní a charakterové vlastnosti; fyzický a duševní vztah, kterým jedinec současně prochází, ať už se jedná o nemoc, zranění, únavu či cokoliv jiného; individuální zvláštnosti osobnosti; pocit jedince, že nemá oprávnění nebo se obává vzít

---

<sup>55</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 64 – 65.

na sebe odpovědnost, účinně jednat. Často se stává, že se jedinec neodvážá chovat se podle svého přesvědčení, jelikož si není jistý, zda to zvládne.

Zvnějšku jedince může omezovat životní situace, kdy je například ohroženo jeho postavení, existence nebo život; dále na jedince může působit nátlak nějaké sociální skupiny, což má většinou významný vliv v dospívání, kdy jedince ovlivňují jeho vrstevníci; s předchozím bodem může souviset i nátlak sociálních vzorů; a bezradnost v mimořádných a komplikovaných situacích.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 66.

## 4 Mravní výchova

„*Mravnost* je obecným mravním normám, zvyklostem a standardům odpovídající jednání, spočívající na svobodném rozhodnutí v příslušném sociálně-kulturním kontextu. Na rozdíl od *morálky* nemusí být ukotvena a reflektována svědomím. *Morálku* pak chápeme jako proměnlivý, historicky a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, jimiž se lidé v určitém ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání. Podstata morálky spočívá ve vnitřní sankci (institut svědomí). Projevuje se pocity studu, viny, trapnosti, nevole, mrzutosti.

V morálce se vytváří sociální identita každého jedince a je také v průběhu ontogeneze i v dospělosti společností ‚učena‘ a vyžadována.“ Mravním úkolem morálky je učit se jí a to buď intuitivně, což znamená třeba v rodině, nebo cílenou, promyšlenou a uspořádanou mravní výchovou ve škole.<sup>57</sup>

Jana Dvořáková ve svém díle souhlasí s vymezením morálky podle Walkera a Henniga, podle nichž je morálka významná a vším pronikající stránka lidské činnosti, která zahrnuje interpersonální složku, která souvisí s právy a prospěchy druhých osob, jelikož morálka řídí sociální vztahy a vede k řešení neshod. Zahrnuje však také intrapersonální složku, které se týká hodnot, identity a náboženského přesvědčení člověka a také má nepřímé důsledky pro vztahy mezi lidmi. Podle Walker a Henniga lze mravnímu jednání rozumět jako volnému jednání s eventuálními sociálními a interpersonálními důsledky. Piagetova definice vymezuje morálku jako systém pravidel, jejímž základním principem je respekt, který si každý k pravidlům vytváří.<sup>58</sup>

Říkat o něčem, že je mravní, znamená, že chápeme rozdíl mezi dobrem a zlem a jsme schopni a máme vůli rozeznat, co je mravně správné a co mravně nepřijatelné. Morálka znamená, že se všichni podrobí společně sdílenému mínění, že některé věci jsou zakázané.<sup>59</sup>

---

57 VACEK, P., *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, pozn. 37, s. 121.

58 DVOŘÁKOVÁ, J., pozn. 12, s. 11.

59 DOROTÍKOVÁ, S., pozn. 11, s. 8 – 9.

Pekárková uvádí definici, která vymezuje morálku jako „soubor hodnot, které vyznáváme a o které usilujeme“. Morálka patří do našeho života a je hodnotovým znakem každého našeho projevu.<sup>60</sup>

V dnešní době se v otázce formování mravní osobnosti žáků objevují pojmy jako je hodnotová výchova, mravní výchova, etická výchova, prosociální výchova, morální výchova.<sup>61</sup>

Podle mnoha autorů není mravní výchově věnována dostatečná pozornost, což souvisí s tím, že jejím otázkám není dostatečně věnováno ve škole. Současná škola vynechává aktivity, které by se zabývaly pozitivním vlivem na morálku. Paradoxní je, že jde podle ní o nejvíce potřebnou oblast.

Hlavní překážkou při ovlivňování mravního rozvoje žáků je velmi běžná frontální výuka, při které žáci nemají možnost spolupráce, výměny názorů, poměřování, diskuse, prosazování a obhajování si svých názorů a postojů, atd. Nejkritičtější bodem tradiční výchovy morálky je opomíjení konfliktů, tj. konfliktů hodnot v určitých morálních situacích. Pro morální zraní je klíčové, aby jedinec dokázal kriticky soudit, poměřovat hodnoty, normy, a principy související se zkušenostmi, které ho potkají.<sup>62</sup>

Současná škola odstupuje od aktivit, které pozitivně ovlivňují morálku. Zároveň však hovoří o morální oblasti jako nejvíce znevážené a rozvrácené, takže nejvíce potřebné oblasti.<sup>63</sup>

#### **4.1 Cíle a obsahy mravní výchovy**

„Dobro a zlo stály proti sobě dávno předtím, než přišli ti, kteří se pokoušeli tyto základní etické kategorie definovat. Různá historická zkušenost, odlišná kritéria, snaha nalézt nejvyšší morální hodnoty (či hodnotu) vedly k různorodému výkladu toho, co je (resp. má být) dobré a co špatné. Dobro se hledalo v oblasti kognitivní (dobro je vědění), eudaimonistické (dobro je blaženost), hédonistické (dobro je rozkoš), utilitární

60 PEKÁRKOVÁ, A. *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.7.* Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 61 l. ISBN 978-80-87145-19-7. S. 16.

61 LORENZOVÁ, J. *Etická výchova.* In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol., *Pedagogika pro učitele.* Praha, Grada 2007, s. 289 – 309. ISBN 978-80-247-3357-9. S.292.

62 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat,* pozn. 34, s. 83 – 84.

63 VACEK, P., *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech,* pozn. 33, s. 76 – 77.

(dobro je užitek), sociální (dobro je láska k bližnímu), estetické (dobro je harmonie) atd.“

Když si pedagog stanovuje cíle, předpokládá, že lidé dokáží odlišit dobré od zlého a naopak, a postupně se stávají svobodnými, odpovědnými a schopnými dosáhnout určité úrovně morální zralosti, ke kterému jim pomohou odbornou výchovou pedagogové. Teorie a praxe současné školy je zatím zaměřena spíše na odkrývání a reflektování negativních výkyvů od morálních standardů a jejich potenciálních trestů, místo aby se orientovala na tzv. pozitivní program osobnosti, což je formování mravních stránek jedince.<sup>64</sup>

## **4.2 Metody mravní výchovy**

Podle Kučerové jsou metody rozděleny podle různých kritérií. Prvním je rozdělení podle toho, jaké má postavení vychovatel a to na metody přímé a nepřímé. Druhé rozdělení je podle toho, zda jde o kognitivní, emotivní či aktivní stránku osobnosti, na které jsou metody nejvíce zaměřeny. Další dělení je podle toho, zda je hlavní prostředek působení slovní, názorný nebo činný. Poslední je rozdělení podle toho, jaký stupeň aktivity vychovávaný vykazuje – zda je aktivní, pasivní či samostatný.<sup>65</sup>

Pavel Vacek uvádí rozlišení metod podle prvního z těchto kritérií. Odlišuje metody působení toho, jaký je způsob práce vychovatele, tedy metody přímé (direktivní) a metody nepřímé (indirektivní).<sup>66</sup>

V jiném díle uvádí Pavel Vacek podrobnější dělení podle Kučerové, kdy jsou metody rozděleny do tří oblastí: metody mravního uvědomování, metody výchovy mravní aktivity a metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže. První oblast metod dělí dále na metody rozumové konstrukce, kam řadí metody požadavku a vysvětlování; potom metody citového a názorného působení, kam spadají metody podněcování a tlumení citů, metody přesvědčování a metody příkladu; a nakonec metody rozvoje morálního úsudku, kam řadí metody řešení mravních dilemat. Metody výchovy mravní aktivity nesou podnázev metody usměrňování činnosti dětí a mládeže

---

64 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 84 – 85.

65 VACEK, P., *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, pozn. 33, s. 85.

66 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 86.

a řadí sem metody režimu, cvičení, získávání (projev očekávání, slib a výstraha, soutěž, závazek), kontroly a metodu hodnocení. Do třetí a poslední oblasti patří metoda prověřování úkolem nebo funkcí a metoda utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou.<sup>67</sup>

#### **4.2.1 Přímé (direktivní metody)**

Mezi přímé neboli direktivní metody se řadí metoda požadavku, metoda vysvětlování, metody podněcování a tlumení citů (sugesce, substitute, agitace, degravace, eliminace, sublimace), metoda přesvědčování, metoda příkladu, metoda režimu, metoda kontroly a dozoru, metoda cvičení, metoda hodnocení. Jednotlivé metody jsou rozebrány v této kapitole.

##### **4.2.1.1 Metoda požadavku**

Metoda požadavku znamená, že vychovatel klade na vychovávaného požadavky. Jedná se o metodu slovní, která má za cíl, aby dítě uznávalo daná pravidla, k čemuž není potřeba hlubšímu pochopení, dítě má dosáhnout tzv. „vnější kázně“. V tomto případě se jedná o děti z období raného dětství a mladšího školního věku, které se dozvědí, co smí a nesmí, jaké jsou jejich povinnosti, ale prozatím nechápou složitější morální kontexty. Požadavek by měl být dětem vysvětlen. Děti by měly být poučeny, aby ho vnímaly jako něco závazného a povinného.

Pedagog může klást požadavek mírný a přátelský až strohý a agresivní, který „může mít podobu prosby, rady, doporučení, upozornění, instrukce, připomenutí, vybídnutí, pokynu, výzvy, povelu, nařízení, zákazu, příkazu a rozkazu“. Neměl by ani příliš děsit, ani vyvolávat chaos v případě nejasně formulovaných požadavků. Ze začátku je možno volit jemnější formy požadavku, a pokud jsou bez odezvy nebo proti, lze přitvrdit. Ostřejší požadavky se používají v situacích, kde je možnost ohrožení zdraví nebo života žáků a ve výchovně vyostřených situacích.<sup>68</sup>

---

67 VACEK, P., *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, pozn. 37, s. 125.

68 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 87 – 88.



#### **4.2.1.2 Metoda vysvětlování**

Na čím starší děti tuto metodu použijeme, tím zřetelněji se uplatňuje. Metoda navazuje na metodu předchozí. „Smyslem kladení požadavků je naučit se pravidla (normy) žádoucího chování, při vysvětlování jde o *pochopení* smyslu těchto norem a pravidel, o hlubší porozumění morálním pojmům a zásadám.“ Metodu lze využít individuálně i na skupiny dětí. Metoda bývá velmi účinná, když je použita zajímavě. Pedagog může využívat příklady, tedy pracovat se skutečnými či imaginárními příběhy, které navodí určitou problematikou. Při hledání řešení „morálních dilemat“ se děti samy učí rozlišování dobra a zla a pedagog jim nepřímým způsobem pomůže k obecným morálním závěrům. Není vhodné podávat mladým jedincům již hotová poučení a mravní zdůvodnění, jelikož takové moralizování nevede k účinnosti, mladí lidé toto odmítají. Pro pedagogy, kteří toto prosazují, to působí tak, že mladí lidé neuznávají problematiku morálky, avšak podle autorovy zkušenosti platí naopak to, že pro dospívající jedince je etická problematika nejzajímavější.<sup>69</sup>

#### **4.2.1.3 Metoda podněcování a tlumení citů**

Mezi tyto metody spadá metoda sugesce, substituce, agitace, degravace, eliminace, sublimace.

U první metody – *sugesce* – je třeba, aby měl pedagog dobré komunikační dovednosti, mezi něž patří mluva, gestika, mimika, atd. Díky této dovednosti vzbuzuje či přenáší prožitky na žáky. Podobně je to s metodou *agitace*, kdy pedagog působí na city a tím se žáky snaží získat pro nějakou činnost nebo myšlenku. Obě tyto metody jsou součástí přesvědčování. Metodou *eliminace* se pedagog snaží citově zklidnit emočně vyostřenou situaci. *Degravace* zase slouží k tomu, aby byla oslabena nepříjemná emoce. Pokud se u nějakého žáka projevila nebo byla vyvolána agresivita, můžeme ho zklidnit žertem, ironií či nadsázkou, apod. Metodou *substituce* se nahrazuje nepatřičný podnět nebo projev za nějaký přijatelnější. V případě vulgarismu pojem nahradíme něčím v podobném smyslu. Metodou *sublimace* se nepřijatelné chování snaží převést do kulturně a společensky vhodné oblasti. Představit si to můžeme tak, že agresivita nějakého jedince se prosadí ve sportovní sféře, apod.<sup>70</sup>

69 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 88.

70 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*,

#### **4.2.1.4 Metoda přesvědčování**

Metoda je velmi blízká metodě vysvětlování, která však působí na rozumovou stránku. Oproti tomu metoda přesvědčování působí na stránku citovou. Je mnohem složitější někoho přesvědčit, než mu to pouze vysvětlit. Pedagog musí žáka přesvědčit, aby nejen upřednostňoval dobré před zlým k druhým lidem, ale také k vlastnímu prožívání. „Proces porozumění pravidlu spojený s citovým prožitkem vede k zvnitřnění normy. Soubor zvnitřněných norem vytváří základ svědomí (nebo také vnitřní morálky).“<sup>71</sup>

#### **4.2.1.5 Metoda příkladu**

Metoda příkladu chce působit na žáky v tom, aby si našli své vzory chování. Nemusí být vždy přímou metodou, jelikož plno vzorů vidí děti a mládež kolem sebe. Většina dospívajících má nějaký vzor, což bývá žádoucí a někdy i velmi motivační. Někteří učitelé znehodnocují účinnost této metody, když sami nejednají nebo nečiní tak, jak chtějí po ostatních. Není vhodné se před žáky stavět jako zcela dokonalá a neomylná osoba. Jako učitelé můžeme používat kladný i záporný příklad, přičemž kladný má být následován a záporný sloužit k odrazení. Pokud je vzor příliš dokonalý, není pro mládež vzorem, a naopak se jím stává záporná postava, která působí lidštěji. Při diskuzi učitel nemá předkládat hotový názor, ale žáci by měli sami pojmenovat vlastnosti kladného či záporného hrdiny.<sup>72</sup>

Modelem či vzorem je většinou osoba, ale může jím být i zvíře. Pokud děti napodobují osobu, záleží na jejích vlastnostech, tedy věku, pohlaví, osobnosti atd., na její sociální pozici a prestiži a na dalších znacích. Při pozorování vzoru dochází k osvojování si určitého druhu chování. Nejčastější vlastnosti, které děti napodobují, jsou štedrost a ochota pomoci. Dospělý projevující altruismus je nejideálnějším vzorem pro děti a rozvíjení jejich ochoty pomáhat.<sup>73</sup>

---

pozn. 34, s. 88 – 89.

71 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 89.

72 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 89 – 90.

73 KRIŽOVÁ, O., LENČZ, L., pozn. 47, s. 126.

#### **4.2.1.6 Metoda režimu**

Tato metoda utváří pravidelnost a řád v životě jedinců. Při pravidelně se opakující činnosti si organismus zvykne a má menší výdej energie. Z činností, které se opakují, se stává zvyk. Jednat podle zvyku vnitřně uspokojuje a vyvolává příjemné pocity. Z hygienických, zdravotních, ale také výchovných důvodů mají být děti už od raného věku vedeny k pravidelnému a uspořádanému režimu v jejich životě. Systém ve škole by neměl být chápán jak něco daného a nezměnitelného. Žáci by o řádu školy měli diskutovat, jelikož v mravním rozvoji je klíčové, aby byli schopni posuzovat pravidla a uvědomovat si jejich nutnost, a měli by si být vědomi, že výsledek diskuse v podobě dohody a norem je závazný pro všechny členy výchovného zařízení.<sup>74</sup>

#### **4.2.1.7 Metody kontroly a dozoru**

Tato metoda je spojena jak s metodou režimu a požadavku, kterou popisují výše, tak i s dále popsanými metodami hodnocení a cvičení. Je-li nad dětmi vykonáván dozor, jsou-li kontrolovány, způsobuje to žádoucí chování a oslabuje to snahu pravidla porušovat. Při přímém dozoru jde o bezpečnost a zdraví dětí. Žáci to mohou brát jako, že jim není důvěřováno, bývají kuli tomu nesamostatnými, jelikož kontrola blokuje, aby zvnitřnili a regulovali sami své chování. Učitel na dozoru by měl s žáky komunikovat, případně se i zapojit do jejich činnosti – například dělat rozhodčího při zápase. Druhou možností je být v pozadí a děti pozorovat a postupně jim tak předávat odpovědnost.<sup>75</sup> „Schopnost nést odpovědnost znamená připravenost a ochotu jednotlivce převzít odpovědnost nebo spoluodpovědnost v přiměřeném rámci, umět odhadnout důsledky vlastního způsobu jednání, z profesního hlediska umět rozeznat význam důvěryhodného, spolehlivého jednání, a svou pohotovostí k pracovnímu nasazení a smyslem pro kvalitu pozitivně ovlivňovat výkony týmu.“ Odpovědný člověk má vůli ztotožnit se s úkolem, kterému je vystaven, záměrně a spolehlivě ho plní, umí odhadovat dopady vlastních činů pro ostatní apod.<sup>76</sup>

---

74 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 90 – 91.

75 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 91 – 92.

76 BELZ, H., pozn. 25, s. 301.

#### **4.2.1.8 Metoda cvičení**

„Při cvičení jde o mnohonásobné opakování určitých činností až na úroveň jejich zautomatizování. V mravní oblasti jsou výsledkem cvičení mravní návyky a zvyky. Mravně ‚vycvičený‘ jedinec má potřebu jednat navyklým způsobem v souladu s morálními konvencemi a pravidly. Jde tedy o vnitřní konvenci organismu. Jsem-li vybaven příslušnými návyky, jejich dodržování mi přináší uspokojení, takže se k nim nemusím nijak přemlouvat.“ Prosociální návyky týkající se mezilidské komunikace mezi což patří návyk naslouchat, respektovat názor ostatních, nepřerušovat druhé, nabízet podporu, pomoc, atd., nejsou v současné škole příliš rozvíjeny. Aby se vytvořily návyky, je nejvhodnější provádět každý den taková cvičení, které by žáky neunavily ani neodradily. Pedagogové by pro zvýšení účinku měli udělat cvičení pestřejší, zajímavější, s obměnami, využít prvků hry, ukázat použití v praktickém životě.<sup>77</sup>

#### **4.2.1.9 Metoda hodnocení**

Při hodnocení je klíčovým bodem, že bychom kladné hodnocení měli preferovat před záporným. Při kladném hodnocení platí, že odměna u jedince zafixuje, jak má jednat příště. Vše by mělo být přiměřené, takže pedagogové by neměli ani příliš trestat ani příliš chválit. V současné škole by se mělo více uplatňovat chválení a povzbuzování žáků. Především ti neúspěšní mnohdy trpí tím, že nejsou pochváleni ani povzbuzováni, a tak by měla být vyvolána taková výchovná situace, aby i neúspěšný žák měl možnost být pochválen. Při trestání a odměňování je důležité, aby jedinec věděl, za co tomu tak je. Bez toho není výchovná metoda funkční. Je vhodné kombinovat mravní hodnocení s metodou vysvětlování či přesvědčování.<sup>78</sup> „Atribuce, tj. připisování pozitivních vlastností, je tedy důležitým pedagogickým nástrojem.“ U dětí bychom měli podporovat umění objevit a vyzdvihnout vše kladné v chování druhých, aby dokázali ostatním přisuzovat pozitivní vlastnosti, i když zatím nevypluli na povrch.<sup>79</sup>

---

77 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 92.

78 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 92 – 93.

79 KRIŽOVÁ, O., LENCZ, L., pozn. 47, s. 50.

## 4.2.2 Nepřímé (indirektivní) metody

Ve všech přímých metodách kromě metody příkladu je žák pasivním objektem. Avšak naším cílem je ovlivnit charakter, mravní vlastnosti a hodnotovou orientaci žáků dlouhodoběji a trvaleji, a tak je třeba využívat spíše metody nepřímé. Metody nepřímé dělíme na spontánně působící, kam spadá metoda příkladu, pokud jde o jeho spontánní a neuvědomovaný vliv, a metody záměrně způsobené. Úmyslné postupování pedagoga může být nespecifické, tedy formou i obsahově různé, nebo specifické, tedy obsahově směřováno do morální sféry.

„Nepřímou metodou s nespecifickým zaměřením rozumíme jakoukoliv činnost (s jakýmkoliv obsahem a v jakémkoliv předmětu, uplatněnou i mimo čas vyučování), jejímž záměrem je mimo jiné pozitivně formovat mravní stránku vychovávaného.“

Autor mezi nepřímé metody s nespecifickým obsahem zařazuje skupinové práce, skupinové diskuze, společné hry, vytváření prostoru pro to, aby bylo vše demokratické, a mohl vzniknout třídní či školní parlament, aby žáci mohli samostatně využívat své tvůrčí schopnosti, apod. Z toho vyplývá, že učitelé, kteří používají pouze metody frontální výuky, nerozvíjí morální vlastnosti žáků.

Učitel může užít nepřímých metod, které mají specifický obsah, tudíž se týkají oblasti morálky. Tyto metody autor považuje „z hlediska dlouhodobého formativního efektu za nezastupitelné“. Je nutné splnit základní podmínky, které říkají, že v morální výchově musí být zahrnuto řešení konkrétního problému, které je lákavé, a že žáci musí mít možnost samostatně uvažovat či rovnocenně debatovat s vrstevníky, což je demokratické a řízené učitelem, a kde si sami žáci objevují východiska. Mluvíme tedy o metodách, díky kterým se žáci stávají součástí probíraného příběhu, řeší problémové situace, které se jich mohou určitým způsobem týkat, a které žáky ponoukají k mravně pozitivním aktivitám. Nikdy je nesmíme moralizovat ani kárat.<sup>80</sup>

Nepřímé metody zabývající se tématem morálky, které navozuje sám učitel, jsou nejučinnější, jelikož mají dlouhodobý a trvalý charakter. Postupy způsobí v žákovi pocit procítění a promýšlení morálních postojů v modelových situacích různých reálných obsahů. Podle Simona a Howea nemůže být morálka naučena přímými metodami,

---

<sup>80</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 95 – 96.

protože žáci musí být sami zaujati tématem, účastnit se ho, musí mezi nimi probíhat sociální interakce, musí prosazovat vlastní názor, aby se aktivně dopracovali k pochopení morálních principů.<sup>81</sup>

Tato metoda má tři základní podoby uplatnění, kterými jsou později více rozebírané problémové situace (příběhy) s morálním obsahem, analytická diskuzní metoda (rozbor obecnějšího morálního problému) a hry s morálním obsahem.<sup>82</sup>

#### **4.2.2.1 Problémové situace (příběhy) s morálním obsahem**

Pokud chceme pracovat s touto metodou, je vhodné pracovat podle tzv. racionální strategie. Tato strategie doporučuje dané kroky: nejprve se prezentuje příběh; poté se hledají další možnosti; domýšlí, jaké důsledky bude mít určité rozhodnutí; poté přichází sokratovské tázání, které zahrnuje oddělení skutečnosti od představ a pocitů, objevování „nejlepších“ důvodů, rozhodování s opřením se o všeobecné principy a ideály a hodnoty; nakonec se provede určité rozhodnutí.<sup>83</sup>

Nejprve je třeba vybrat příběh či situaci, která bude mít morální obsah. Výběr souvisí s tím, pro jakou věkovou skupinu bude určen. Existují příběhy (situace), které můžeme využít s prakticky všemi věkovými skupinami. Pokud chce pedagog vytvořit vlastní příběh (situaci), měl by dodržovat níže uvedené zásady.

Příběh musí být konkrétní bez všelijakých detailů či zbytečností, které by odváděly pozornost od hlavního morálního problému. Pokud žáci diskutují k tématu, je možná výměna názorů, posunutí k obecnějším morálním otázkám či přesunutí problému na podmínky daných žáků. Neměla by být řešena aktuální dilemata, které jsou osobní, a především účastní-li i ten, kdo situaci prožívá či prožil (například šikanovaný apod.). Pro kvalitní diskusi a s ní spojené podněcování žáků se musí zajistit, aby učitel příběhu rozuměl a měl ho dobře promyšlený. Každý, kdo vede diskusi o problematice s morálním obsahem, musí mít připravené čtyři typy otázek. Nejprve by měl klást otázky „zahřívací“, které mají za úkol motivovat a uvést téma, poté otázky „vyvažující“,

---

81 VACEK, P., *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech.*, pozn. 33, s. 89.

82 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 96.

83 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 96.

kteře podávajíc doplňující informace, kteře podporujíc postoje menšiny, dále otázky „prohlubující“ a nakonec „zobecňující“.

Podstatnou složkou je i organizace prostoru a času. Neoptimálnější je kruhové uspořádaní prostoru, jelikož tak na sebe všichni vidí. Časově by se mělo počítat s rezervou a diskuse by neměla být zahrnuta do posledních deseti minut vyučovací hodiny. Nejlepším časem pro diskuse jsou dopolední hodiny. Diskuse může trvat tak dlouho, dokud se vyvíjí, což není vždy jednoduché odhadnout. Podle autora je pro diskusi optimální vyhradit nejméně třicet minut a diskutovat v počtu do 15 osob, jelikož pak je větší možnost na vyjádření. Pokud se diskutuje ve třídě s větším počtem žáků nebo jde o třídu jedinců nezvyklých vyjadřovat své názory, je vhodné rozdělit je do malých skupinek, ve kterých debatujíc, a až poté pracovat s třídou jako celkem.<sup>84</sup>

Obsahy, kteře autoři Hall a Davis zařazujíc do tzv. racionální strategie, jsou např. rozhodování Sokrata, když ho aténská polis odsoudila ke smrti či příběh majitele obchodu, kteřý nachytil partu chlapců, kteří mu ukradli sladkosti a činili tak už delší dobu.

Tzv. konfliktní strategie se týká klasických morálních dilemat podle Kohlberga. Jedním z dilemat, na kteřé využíval metodu rozhovoru, je Heinzovo dilema. Obě strategie mají společnou skupinovou diskusi, ve kteřé probíhá výměna názorů.<sup>85</sup>

#### **4.2.2.2 Analytická diskuzní metoda (rozbor obecnějšího morálního problému)**

V této kapitole je uvedena příručka pro učitele, kteřá obsahuje metodické rozpracování skupinové diskuse s morálním obsahem.<sup>86</sup>

Neřeší se konkrétní, ale obecný problém například ohledně milosrdné lži, interrupce, eutanázie, spravedlnost versus právo apod. Ve skupinové práci se většinou postupuje tak, že nejdříve dojde ke kognitivnímu zvýšení citlivosti, poté je problém zformulován,

---

84 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 37 – 38.

85 VACEK, P., *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, pozn. 37, s. 137.

86 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 35.

následně se pokládají problémové otázky, po kterém žáci zaujmou nějaké stanovisko. Nakonec musí proběhnout hodnotová reflexe.<sup>87</sup>

Klíčovým bodem skupinové diskuse je výměna názorů mezi žáky. Diskutovat lze na téma mikropříběhu s morálním obsahem, o skutečném aktuálním problému, který může být součástí života žáků, anebo o událostech, které se týkají celé společnosti. V posledním zmíněném se může jednat např. o problematiku minorit, problém tzv. „milosrdné lži“, apod. Tématem diskuse může být od sexuální problematiky, přes politická, technická témata, znečištění životního prostředí, náboženství, vztahy v rodině, zájmy jednotlivců až po kulturní témata, apod.

Učitel do diskuse zasahuje jen nepřímou cestou. Snaží se žákům nastínit různé úhly pohledu, ukazuje žákům širší souvislosti dané problematiky, vede je k tomu, aby si navzájem naslouchali. Pedagog by rozhodně neměl moralizovat, kritizovat žáky za jejich názory, pohoršovat se, nabízet správná řešení a říkat své vlastní názory, jelikož potom by diskuse mohla selhat na tom, že by žáci pedagogův názor považovali za ten správný. Je na učiteli, aby vytvořil prostředí ke skutečné a otevřené výměně názorů.<sup>88</sup> Diskutující by měli vědět, že nejde o nalezení jediného správného řešení, ale o nalézání morálně kvalitnějších názorů.

Nejdůležitější je hlavní postava, kteří řeší morální problém. Většinou se rozhoduje mezi dvěma možnostmi. Úkolem žáků je vžít se do role a řešit problém. Je doporučeno nechat otevřený konec.<sup>89</sup>

Při zadávání mikropříběhu s morálním tématem by měl učitel postupovat následujícím způsobem: nejprve ho žákům přečte, vypráví, použije zprávy z novin, reportáže či pustí videozáznam apod. Následně je potřeba, aby byl děj zrekapitulován a aby byla vyjasněna základní fakta příběhu – osoby v něm vystupující, vztahy mezi nimi. Nejdůležitější je vyjasnění základního morálního rozporu hlavní postavy. Nejprve se každý sám za sebe rozhodne, jaké je podle něj správné východisko, a sepíše písemně důvod svého rozhodnutí.

---

87 LORENZOVÁ, J., pozn. 61, s. 307.

88 PEKÁRKOVÁ, A., *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.7.*, pozn. 60, s. 38.

89 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 35.



Posléze proběhne hlasování, kdy žáci zvednou ruku, pokud volili ANO či opačně. Pokud by se stalo, že většina (nad 70%) žáků hlasuje pro stejné řešení, měl by učitel upozornit na rizika s tímto řešením spojená, jelikož tato informace způsobí vyvážení názorů.

Pedagog do diskuse zasahuje různými typy otázek. Může jít o podněcující otázky, které pomáhají k tomu, aby ostatní spolužáci reagovali na názory ostatních. Další otázky se týkají charakteru analyzovaného příběhu. Díky nim je možné zpřesnit, v jakém postavení jsou jednotlivé postavy příběhu a jaké jsou mezi postavami vzájemné vazby. Dalšími otázkami jsou ty, které mění úhel pohledu na jednající osoby.<sup>90</sup> Následujícími otázkami se učitel snaží posunout diskusi do obecnější oblasti, která již nesouvisí přímo se zadaným příběhem.

Pokud pracujeme se třídou, kde žáci nemají s diskusí zkušenosti, je vhodné uspořádat je do malých skupinek, ve kterých budou dané morální dilema řešit. Jednotlivci se tolik nebojí vyslovit svůj názor, lépe se jim reaguje na názory druhých apod. Skupiny by se měly vytvořit až po zodpovězení na základní otázku ANO/NE, aby byla jistota různorodých názorů. Nakonec by proběhla výměna názorů mezi žáky celé třídy.

Po ukončení diskuse by měly být zrekapitulovány výrazné důvody pro a proti, které se v průběhu diskuse objevily, a porovnány pohledy na problematiku s názorem, který žáci na začátku hodiny zpracovali písemně. Žáci by měli posoudit, zda se jejich názor či pohled na věc změnil a pokud ano, tak si uvědomit, kterými argumenty byly nejvíce ovlivněni apod.<sup>91</sup>

U této metody je vhodné, aby byli diskutující v diskusi zběhlí. Může jít o jakékoliv téma s morálním obsahem, přičemž nejde o konkrétní příběh. Žáci jsou vybízeni k vlastním názorům, aniž by se měli obávat, že jsou očekávány pouze správné odpovědi. Často se rozebírají témata typu etického hlediska milosrdné lži versus „řící vše do očí“, povědět dítěti pravdu, že je adoptované, otázky potratu, apod. Je důležité mít dopředu

---

90 PEKÁRKOVÁ, A. *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.7.*, pozn. 60, s. 39 – 40.

91 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 38.

daná pravidla, včetně možnosti nevyjadřovat se, pokud někdo nechce.<sup>92</sup> Učitel má mnohem větší roli, než když se morální dilemata pouze řeší, snaží se žáky dovést k hlubšímu pochopení problému, o němž diskutují.<sup>93</sup>

#### **4.2.2.3 Hry s morálním obsahem**

Tyto hry poskytují přímou zkušenost prožít si danou skutečnost a vyzkoušet si tak pocity s ní spojené, pocítit tlak situace na jedince, což při diskusi nelze, a následně se rozhodnout. Žáci tak mají větší možnost uvědomit si mnoho morální hledisek. Učitelé mohou využívat metodu hraní rolí, při kterém se může uplatňovat řešení problémů s morálním obsahem nebo analytická diskuse, která navazuje po sehrání hry. Tato metoda je však pro učitele velmi náročná a měl by proto projít alespoň základní přípravou v dramatické výchově. Pokud tomu tak není, je tato metoda ohrožena tím, že se žáci budou předvádět apod. Opět se jedná o řešení morálních dilemat, které žáci řeší tím, že se vžijí do dané role.<sup>94</sup>

Dramatická výchova znamená učení se zkušeností, takže jde o jednání, osobní a přímé poznávání sociálních vztahů a procesů, které přesahují aktuální skutečnou praxi daného jedince. Zkoumá, poznává a rozumí vztahům mezi lidmi, situacím a internímu životu lidí, reálným i vytvořeným fantaziím. To vše se odehrává v imaginární situaci skrze hru v roli, dramatické jednání v určité situaci, což může být zakončeno představením.<sup>95</sup>

---

92 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 97.

93 VACEK, P., *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, pozn. 37, s. 137.

94 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 97 – 98.

95 HONSNEJMANOVÁ, I. *Realizace průřezových témat dramaticko-výchovnými metodami*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013, 157 s. ISBN 978-80-7372-980-6. S. 17.

## 5 Hodnoty

Jana Dvořáková uvádí vymezení od Rokeacha, kdy hodnota souvisí se způsoby chování a konečnými stavy existence. Je to „jednotné přesvědčení, které intuitivně řídí jednání a usuzování napříč různými předměty a situacemi a překračuje bezprostřední cíle až k nejzazším konečným stavům existence“. Podle něj jsou dva typy hodnot. Instrumentálními hodnotami jsou prostředky, kterými při používání získáváme pro nás něco důležitého. Chováme se takovým způsobem, abychom docílili toho, čeho chceme. Terminální hodnoty prezentují konečný stav, po kterém toužíme. Jde o obecné cíle a ideály, kterých chceme dosáhnout, jako je pohodlný život, rodinné bezpečí, štěstí, zralá láska, světový mír, rovnost, svoboda, společenské uznání, přátelství a další.<sup>96</sup>

Křivohlavý rozumí hodnotám tak, jak je chápe tzv. psychologie rozhodování. Nejde pouze o takové hodnoty, které lze vyjádřit v penězích. Jde i o to, co se koupit nedá, ale i tak to má svoji cenu. Pro psychologii je cenným nejen zboží či služba, ale i chování druhých k naší osobě, jejich jednání s námi, to, co říkají a jak to říkají, co dělají i nedělají, co si přejeme, aby dělali nebo nedělali.<sup>97</sup>

„O hodnotě jako o skutečnosti můžeme mluvit tehdy, když odpovídá nějaké touze nebo snažení, čímž přispívá k naplnění určitého cíle.“ V tomto smyslu lze termíny „hodnotný“ a „dobrý“ brát jako synonyma. Hodnota se vymezuje jako vnitřní hledisko či důvod, pro který se něco ukazuje jako dobré a potřebné. Příkladem je, když někdo pomáhá postiženým dětem, je to dobré, jelikož to reprezentuje etickou hodnotu. Základní charakteristikou věcí je hodnota, která je zhodnocuje. Kde není třeba uspokojovat potřebu nebo kde chybí vůle něčeho docílit, neexistuje žádná hodnota.<sup>98</sup>

Vacek uvádí, že nejobecnějším vymezením hodnoty je to, podle kterého je hodnota obecným pojmem, který oceňuje cokoliv jak ve smyslu materiálním, tak i duchovním. Filosofie vidí v hodnotě „to, co dává světu smysl, lidské skutky apod., co umožňuje člověku základní hodnotovou orientaci ve světě“.<sup>99</sup>

---

96 DVOŘÁKOVÁ, J., pozn. 12, s. 42 – 43.

97 KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988, 235 s., 44 obr. příl. S. 178 – 179.

98 LENCZ, L. *Etická výchova: metodický materiál*. 1. vyd. Praha: Luxpress, 2005, 92 s. ISBN 8071301167. S. 39.

99 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 101.

Lencz uvádí šest základních charakteristik hodnot. První charakteristika zní, že hodnota je to, co překračuje danost dobra, jež daný člověk pozná. Charakteristikou lidí je, že chtějí víc a chtějí něco jiného. Skutečnost, kterou poznáváme, překračujeme duchovním vnímáním a touhami, a to je zdrojem naší neustálé činnosti a celého vývoje lidstva a pokroku.

Druhou charakteristikou je určité překročení poznaného dobra, ale hodnota zároveň zrcadlí určitý vztah k tomuto dobru. „Hodnota dává důvod.“ Je důvodem pohybu, díky kterému dobro vzniká a existuje, aby tu bylo pro nás, abychom po něm toužili, a měli z jeho bytí radost.

Třetí charakteristikou je, že téměř všechny hodnoty mají své protipóly.

Hodnoty charakterizuje řád, který existuje v každém páru hodnot. Pozitivní pól je vyšší než negativní a je jediný vnitřně hodnotově významný. Hodnotou je jen pozitivní pól, zatímco ten negativní je spíše antihodnotou.

Existuje mnoho hodnot, které mezi sebou mají heterogenní vztah, což znamená, že některé hodnoty jako je dobro a zdraví nelze poměřovat, jelikož jejich míra je stejná.

Poslední charakteristikou je hierarchie hodnot neboli řád, v němž je třeba určit pořadí hodnot.<sup>100</sup>

## **5.1 Hodnotový systém a jeho utváření**

Každý člověk se při svém jednání řídí podle svého systému hodnot. Někdy si ani nemusí uvědomovat, že jedná, rozhoduje se, či uvažuje podle svého hodnotového žebříčku. I když lidé velmi často nejsou schopni říct, jakou hodnotu uznávají, chovají se podle určitého schématu vlastních hodnot. „Čím je hodnotový systém ucelenější a čím více se pojí s celkovou osobností jedince, tím větší vliv může mít na jeho chování.“<sup>101</sup>

Hodnotový žebříček znamená hierarchicky sestavené hodnoty každého z nás, ve který zobrazuje naše vnitřní poznání a hodnocení světa. Lidé řeší situace podle svých

---

100 LENCZ, L., pozn. 98, s. 40.

101 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 102.

žebříčků, tudíž se jejich řešení liší. Hodnoty se vyjevují v tom, co děláme, jak jednáme s lidmi, jak je hodnotíme, v citech a postojích.<sup>102</sup>

Z psychologického hlediska by měl hodnotový systém jedince splňovat tři požadavky. Prvním je vnitřní jednotnost, která odpovídá celé osobnosti i dalším osobnostním charakteristikám člověka. Druhým požadavkem je, aby byl skutečný a v jisté míře i dynamický. Poslední požadavek je, aby člověku vyhovoval a uspokojoval ho.

Hodnotový systém se utváří během ontogenetického vývoje, kdy na něj působí jak vnější, tak vnitřní vlivy. Strukturu hodnot každého jedince ovlivňuje i pohlaví, věk, rodinné zázemí, dosažené vzdělání, profese, apod. Materiální podmínky života, to, jak jedince ovlivňují sociální a výchovné instituce (rodina, škola, média, apod.), a jak politicko-ekonomické oblasti společnosti, rozhodují o tom, jak se vytvoří hodnotový systém.<sup>103</sup>

## 5.2 **Výchova k hodnotám**

„Sousloví výchova k hodnotám naznačuje, že v rámci společnosti a její kultury již existuje nějaký všeobecně uznávaný kánon hodnot, jehož převod z generace na generaci je třeba zajistit, a proto je třeba k těmto hodnotám děti vést“.<sup>104</sup>

Hodnoty mají v našem životě význam, proto je třeba, abychom k nim žáky vychovávali. Pomáhají nám vyznat se ve světě, pomáhají nám při rozhodování. Když se jedinec ztotožní s hodnotami, které vyznává, stanou se pravidly jeho chování. Každé dítě má svůj žebříček, který si vytvořilo v rodině a často se velmi liší od žebříčků jiných. Cílem OSV není dětem brát jejich hodnoty a přesvědčení, ale předvést jim široký výběr hodnot a provést reflexi. Poté vybrat ty, které jsou vhodné pro vztahy mezi lidmi. V hodinách OSV bychom měli s žáky probrat „se kterými hodnotami se ztotožňují; které se jim líbí a chtěli by je přijmout; které se jim nelíbí, ale respektují je;

---

102 PEKÁRKOVÁ, A. *Přemýšlíme o hodnotách: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.1.* Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 49 1 ISBN 978-80-87145-18-0. S. 10 – 11.

103 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat,* pozn. 34, s. 102 – 103.

104 LORENZOVA, J., pozn. 61, s. 292.



### 5.3 Morální hodnoty

„Hodnoty přímo tvořené a ovlivňované vůlí definují kvalitu člověka při uskutečňování své svobody. Jsou to hodnoty, podle kterých posuzujeme a měříme hodnotu osobnosti ve smyslu úsudku: ‚Je to dobrý (špatný člověk)‘.“

Morální hodnota se od ostatních liší, nemá s nimi nic společného a je na vyšší úrovni. Tato hodnota měří lidské činnosti jako lidské. Hodnota slouží k posouzení osoby jako osoby, jelikož vykonaný čin vyhodnotím jako dobrý nebo špatný, osobu posoudíme podle morální hodnoty jako pozitivní nebo negativní. Negativně hodnotíme tu osobu, která je i přes své jiné kvality a hodnoty, čímž je myšleno, zda je zdravá, bohatá, úspěšná, vzdělaná apod., morálně negativní. Morálně pozitivní je ten, kdo postrádá hodnoty fyzické a intelektuální, ale ne dobrou vůli.

„Morální hodnota a morální svědomí jsou autentickou zkušeností každého člověka.“ Nelze přesně určit kdy, a jak vzniká.<sup>107</sup>

Jsou to hodnoty chování lidí. Můžeme mezi ně zařadit čestnost, spravedlnost, soucit, slušnost, odpovědnost, laskavost, velkorysost, úcta, a naopak záporné jako je závist, podlost, zrada, pomstychtivost, lakomství, sobeckost.<sup>108</sup>

Morální hodnota nese některé charakteristické rysy. Když činíme dobré věci, jsme dobří, když naopak, jsme zlí. Morální hodnota je pozitivně hodnocena, ceněna, obdivována a dychtí se po ni pro ni samotnou. Když je někdo morálně dobrým, nesnaží se tím dosáhnout ničeho jiného. Morální hodnota je charakteristická svou transcendentností, jelikož ji nelze podřizovat jiné hodnotě. „Morální hodnota tedy dává životu smysl a ukazuje způsob, jak vlastně žít.“ Hodnotu života odvodíme z morální hodnoty, jíž měříme hodnotu osoby, jelikož vymezuje její kvalitu, růst či pokles. Každá osoba má svoji morální hodnotu a nikdo ji nemůže získat pro jiného člověka. Je však také univerzální v tom, že dobré věci pro mě jsou dobrými i pro ostatní. „Morální hodnota se právě pro svoji univerzálnost stává povinností závaznou, poznanou hodnotou. To vytváří její charakteristiku – morální povinnost.“<sup>109</sup>

---

pozn. 34, s. 103 – 104.

107 LENCZ, L., pozn. 98, s. 41.

108 DOROTÍKOVÁ, J., pozn. 11, s. 86.

109 LENCZ, L., pozn. 98, s. 41 – 42.

## **6 Výchova charakteru žáků ve škole**

Výchovou charakteru žáků má Josef Valenta na mysli i výchovu k hodnotám, morálce, občanství, demokracii atd. „Všechny uvedené ‚výchovy‘ mají společný základ: Více nebo méně se vztahují k utváření mravních a charakterových vlastností osobnosti vychovávaného, k formování jeho postojů, hodnot, světonázoru včetně ovlivňování jeho vnějších projevů – tedy k jeho chování.“

### **6.1 Role učitele při utváření charakteru žáků**

Škola má v tomto ohledu velmi stěžejní roli, jelikož rozvíjí mravní stránky žáků. Osobnost pedagogů je podstatnou a to ve třech úrovních. První z nich znamená, že funkčnost a smysluplnost systému výchovně vzdělávacích zařízení jsou založeny na běžném fungování lidí mezi sebou, kde jsou daná pravidla. Druhá etická rovina znamená, že pedagogové mají za úkol rozvíjet žáky, což se dále předá z generace na generaci, a mají připravit žáky na život ve společnosti. Třetí úroveň je, že pedagog je dětem vzorem toho, jak se správně chovat.

Cílem a prostředkem výchovy je etické chování, díky kterému dále úspěšně fungují další stránky edukačního procesu.

Pro rozvíjení mravní stránky žáků je klíčové, aby byl učitel motivovaný. Motivace, znalosti a dovednosti jsou vzájemně promíšeny a navzájem se prohlubují. Není-li učitel příliš motivovaný, často má k žákům restriktivní a potlačující přístup, při čemž mu nejvíce vyhovuje, aby se žák příliš neptal a neangažoval.

Pro mravní rozvoj žáků nenapomáhají ani ti učitelé, kteří se během výuky zabývají pouze svým oborem, a rozvíjení mravních aspektů u žáků opomíjejí a přenechávají rodině.

Podle autora je motivovaný jedině takový učitel, který bere ve své profesi jako samozřejmost, že je zodpovědný za vývoj žáka ve všech hlediscích. Podle Kotáskové chybí u učitelů základní znalosti o morálním vývoji a s tím související dovednosti formovat mravní stránku žáka.<sup>110</sup>

---

110 VACEK, P., *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, pozn. 37, s. 154 – 155.



## **7 Zodpovědné rozhodování a jeho rozvíjení u žáků**

### **7.1 Eticky náročné situace**

Rozhodnout se zodpovědně je velmi složité, obzvlášť jedná-li se o eticky náročné situace. V takových situacích nelze říct, co je správné udělat. V eticky náročných situacích řešíme problémy týkající se našich hodnot a postojů. Dochází k rozhodování mezi dvěma řešeními, přičemž při zvolení prvního, které je velmi snadné, jedinec přijde k okamžitému zisku. Zvolit si druhé řešení je sice namáhavější, ale je to v souladu s osobními hodnotami a přesvědčením jedince. Každé řešení se nám jeví něčím správné a výhodné. Úkolem pedagoga je, aby žákům pomáhal najít jejich vlastní řešení, které jsou schopni si odůvodnit a to především v situacích, se kterými se setkávají nebo mohou setkat v běžném životě. Dospívající nepřijímají předkládané myšlenky a raději si vytváří vlastní alternativy. Z toho důvodu je důležité, aby jim v tomto období bylo umožněno přemýšlet o hodnotách, morálce, společnosti apod., abychom vedli jejich uvažování, a vytvářet jim názory, které mohou kriticky rozebírat.<sup>111</sup>

### **7.2 Rozhodování**

„Každý člověk má svobodu vůle. Přijetí svobody jako principu chápání sebe sama je nutné k přijetí odpovědnosti za svá rozhodnutí a činy.“ Životní rozhodnutí, která provádíme, závisí pouze na nás a jenom my jsme za ně odpovědni. Svoboda znamená nést plnou odpovědnost za své činy.

Pokud dopředu důkladně přemýšlíme nad morálními důsledky našeho rozhodnutí a jsme připraveni nést jejich dopady, rozhodujeme se zodpovědně.<sup>112</sup>

Po první fázi, kterou je rozhodování, následuje činnost. Výsledkem je rozhodnutí, které si daný jedinec uvědomuje nebo ne. Někdo se rozhoduje afektivně a impulzivně a neuvědomuje si vše, co se týká jeho rozhodnutí.

Rozhodování, které si uvědomujeme a o kterém přemýšlíme, znamená zvažování možností, které jsou vždy nejméně dvě. Každé možnosti přiřkládáme určitou hodnotu. V reálném životě jsou i jednoduchá rozhodování složitá. Nejedná se pouze o to, jaké pro

---

111 PEKÁRKOVÁ, A., *Přemýšlíme o hodnotách: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.1.*, pozn. 102, s. 9 – 10.

112 PEKÁRKOVÁ, A., *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.7.*, pozn. 60, s. 13 – 16.

nás mají dané možnosti hodnotu, ale také o to, zda nakonec dosáhneme toho, co jsme si zvolili.<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> KŘIVOHLAVÝ, J., pozn. 97, s. 179 – 180.

## **8 Etická výchova**

S morálním rozvojem úzce souvisí etická výchova, která je v RVP zařazena mezi doplňujícími vzdělávacími obory, které nejsou povinným obsahem základního vzdělávání, ale slouží pouze k rozšíření a doplnění obsahu. Obsahy těchto oborů je možno vyučovat jako povinný či povinně volitelný předmět pro všechny či část žáků.

Obsahem vzdělávacího oboru etická výchova jsou témata mezilidských vztahů, důstojnosti lidské osoby a pozitivní hodnocení sebe; pozitivní hodnocení druhých; téma kreativity a iniciativy řešení problémů a úkolů, přijetí vlastního a společného rozhodnutí; komunikace citů; interpersonální a sociální empatie; témata asertivity, zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání, řešení konfliktů; reálné a zobrazené vzory; prosociální chování v osobních vztazích, pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství; téma prosociálního chování ve veřejném životě, solidarity a řešení sociálních problémů. „Na deset základních témat navazuje šest aplikačních témat, mezi která patří: Etické hodnoty, Sexuální zdraví, Rodinný život, Duchovní rozměr člověka, Ekonomické hodnoty, Ochrana přírody a životního prostředí, Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka.“

V etické výchově lze rozvíjet čtenářskou gramotnost, konkrétně porozumění textům, posuzování, zda jsou informace spolehlivé a platné, a jak se dají využít v životě.

V etické výchově se žák učí navazovat a udržovat si vztahy, tvořit si pravdivé dojmy o sobě samém, řešit problémy, které se nás dennodenně dotýkají, prezentovat své názory a postoje podle vlastního mínění, přičemž se využívají vědomostí z diskuze s druhými, kriticky vnímat působení vzorů při vytváření vlastního názoru na svět, chápat základní ekologické problémy, problémy týkající se životního prostředí a chápat kontexty moderního světa.

„Doplňující vzdělávací obor etická výchova u žáka rozvíjí: sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení

jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce.“

Na rozdíl od jiných zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) chybí v české školní soustavě předmět, který by rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Z toho důvodu by měl být tento předmět zařazen.<sup>114</sup>

Etická výchova působí na rozvoj citového zakoušení mravní reality, kde jde o zdokonalování citové stránky osobnosti, především vyšších citů; působí na morální myšlení a usuzování, kde je o zdokonalování kognitivních a metakognitivních průběhů, která se orientují na konkrétní morální témata a problémy a otázky výběru ve sporu hodnot; na mravní přesvědčení, které zdokonaluje etické postoje a hodnoty; na sebevládu, která zdokonaluje volní znaky osobnosti a rozvoj osobnosti; a nakonec etické jednání, které zdokonaluje stránku týkající se chování.

Etická výchova má za cíl zahrnout všechny mravní stránky osobnosti, utvořit zvnitřněné hodnotové sebeorientace a rozvíjet etické kompetence žáka, což je schopnost transportovat morální poznání, cítění a přesvědčení do jednání, přičemž záleží na mravní situaci, právech a na tom, co potřebují osoby, které se účastní.

Když srovnáváme morální, mravní a etickou výchovu, znamená morální výchova aktivity, které rozvíjí morální myšlení; mravní výchova jsou aktivity utvářející vlastnosti charakteru osobnosti a kýženého mravního chování. Etická výchova pak zastřešuje všechny stránky mravního formování osobnosti.<sup>115</sup>

---

114 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online], pozn. 1, s. 95 – 97.

115 LORENZOVÁ, J., pozn. 61, s. 293 – 294.

## **9 Návrhy vyučovacích jednotek zaměřených na morální rozvoj v rámci OSV**

Pro praktickou část své práce jsem navrhla konkrétní vyučovací jednotky pro žáky 9. ročníků ZŠ Česká v Liberci, kde jsem absolvovala souvislou praxi. S pomocí literatury a webových portálů zaměřených na průřezové téma osobnostní a sociální výchova nebo na výchovu k občanství obecně jsem vypracovala šest příprav do vyučovacích hodin. Snažila jsem se, aby byly aktivity v každé třídě různorodé a abych vyzkoušela co nejvíce didaktických metod. S pomocí mého cvičného učitele jsem vytvořené přípravy rozdělila do tříd tak, aby se komunikativnější třída zapojila v diskusi či sehrála scénku a naopak, aby se méně komunikativní třída naučila diskutovat, projevovat a vyměňovat si názory, pracovat ve skupině, naslouchat svým spolužákům apod. Aktivity jsem zvolila podle toho, jak byly podle mého pro žáky užitečné do reálného života, jak byly aktuální pro jejich věkovou kategorii a tak, aby se vešly do vyučovací jednotky dlouhé 45 minut, přičemž bylo potřeba, aby zbyl dostatek času na začátku hodiny pro organizační věci a především na konci pro závěrečnou reflexi.

## 9.1 Vyučovací hodina č. 1

**Téma hodiny:** Hodnoty a já

**Cíl:**

1. Žáci budou vědět a uvědomovat si, co je to hodnota.
2. Žáci si budou uvědomovat smysl a důležitost hodnoty.
3. Žáci budou umět pojmenovat a preferovat důležité hodnoty.
4. Žáci si ujasní svůj hodnotový žebříček.

**Ročník:** 9. B

**Didaktické metody:** brainstorming, výklad, hra, diskuse

**Klíčové kompetence:** kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, občanské, sociální a personální

**Pomůcky:** nastříhané lístečky, klobouk (postačí igelitová taška)

**Mezipředmětové vazby:** český jazyk

**Příprava hodiny:**

1. Úvod – příchod do třídy, zápis do třídnice – 3 min
2. Brainstorming – Co se vám vybaví pod pojmem hodnota? Jaké znáte hodnoty? – 5 min

Pokud žáky nic nenapadne: Čeho si na lidech nejvíce vážíte?

Hodnoty: Spolehlivost, zodpovědnost, spravedlnost, peníze, společenský úspěch, kariéra, materiální zajištění, vzdělání, láska, poslušnost, bezpečnost, mír, rovnoprávnost, respekt k ostatním, upřímnost, rodina, tolerance, svoboda, soutěž, zdraví, spolupráce, pomoc, různost lidí, svoboda názoru, zdraví, lidství, odpovědnost, štěstí, respekt, rozum, bohatství, věda, samostatnost, prosociální chování, krása, pravda, svoboda, přátelství, láska, tolerance a další.

### 3. Výklad – 6 min

#### **Co je to hodnota?**

Význam přisuzovaný hmotným či duchovním (tedy nehmotným) ideálům společnosti.

#### **K čemu nám hodnoty jsou? Kdy je potřebujeme a kdy využijeme?**

Význam – pomáhají nám orientovat se ve světě, rozhodovat se

*Př. Rozhodujeme se pro partnera – zodpovědný nebo bohatý?*

*Rozhodujeme se v určité situaci.*

- Mám se zastat slabšího kluka, kterému nadávají v jídelně?
- Mohu opsat, abych dostal lepší známku?
- Mám kouřit na kurzu s ostatními spolužáky?

#### **Hodnotový žebříček**

- Každý člověk má svůj hodnotový žebříček/system hodnot.
- Je to hierarchicky/stupňovitě uspořádaný systém hodnot, podle kterého každý hodnotí svět.
- Hodnoty se projevují v našich činech.

U hodnot tedy neříkejme, že je něco špatné nebo dobré, protože každý má svůj pohled na svět, který si vytváříme už v rodině, kde vyrůstáme.<sup>116</sup>

Možné otázky na žáky:

**Jaká byla v minulosti velice vyznávaná hodnota?** Víra, náboženství

**Jaké hodnoty jsou nejvíce vyznávány dnes?** Práce, kariéra, úspěch, peníze, ale i rodina, zodpovědnost, spolehlivost atd.

---

116 PEKÁRKOVÁ, A., *Přemýšlíme o hodnotách: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.1.*, pozn. 102, s. 9 – 11.

#### 4. Hra – Burza hodnot

Každý žák dostane 5 prázdných lístečků. Na každý z nich napíše 5 hodnot. Poté se všechny papírky smíchají do klobouku/tašky. Každý žák si vylosuje 5 hodnot, které si seřadí od té pro něj nejdůležitější po tu nejméně důležitou. Poté proběhne burza hodnot - kdo nebude spokojen s výběrem hodnot, může si s některým žákem hodnotu vyměnit. Až bude každý spokojen, sestaví si svůj konečný hodnotový žebříček.<sup>117</sup>

Časová organizace aktivity:

- Rozdání nepopsaných lístečků – 3 min
- Sepsání hodnot – 5 min
- Vybrat všechny lístečky – 4 min
- Losování, při kterém si každý tvoří svůj hodnotový žebříček – 15 min
- Burza hodnot – 10 min

#### 5. Reflexe – 5 min

- U které hodnoty bylo nejtěžší vybrat pořadí?
- Proč jsou pro tebe některé hodnoty důležitější než jiné?
- Kdy se chováš v rozporu se svými hodnotami?
- Vybaví se vám situace, ve které jste se rozhodovali podle svého hodnotového žebříčku?

#### **Sebereflexe:**

Zpočátku mi třída 9. B připadala velmi hlučná a méně ukázněná než ostatní ročníky, avšak v některých vyučovacích hodinách překvapili tím, jak byli klidní a aktivní. V 9. B byl chlapec, který byl velice aktivní, hodně se hlásil, téměř na vše znal odpověď, pokud mu však člověk nevěnoval pozornost, byl neukázněný. Zajímalo mne, jak se při této aktivitě třída bude chovat.

---

<sup>117</sup> PEKÁRKOVÁ, A., *Přemýšlíme o hodnotách: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.1.*, pozn. 102, s. 26.



Do poslední chvíle jsem nebyla rozhodnutá, zda vytvořit kroužek nebo ne. Při každé diskusi je tato organizace žádoucí, ale organizačně časově náročnější. Výuka probíhala ve třídě, kde seděli žáci ve čtyřech řadách vedle sebe, tak nebylo třeba zdržovat hodinu. Pracovala jsem v rušné třídě, která však po dobu této hodiny byla celkem klidná. Pouze při losování lístečků bylo hlučněji, jelikož si žáci sdělovali, jaké hodnoty si vylosovali. Zbylo dost času na to, aby mohla proběhnout burza hodnot, kterou využilo přes polovinu třídy. Na konci nám zbylo 10 – 15 minut na závěrečnou reflexi. Všichni žáci stihli odpovědět na otázky, jakou hodnotu zvolili na první místo a jakou hodnotu pro ně bylo nejtěžší zařadit. Jediným problémem bylo, že žáci nedokázali využít příliš fantazie, aby vymysleli své vlastní hodnoty a spíše využili ty, které jsme si řekli a které jsem promítla na začátku hodiny po aktivitě brainstormingu. Pro příště bych věnovala více času teoretické části na téma hodnoty. Po mé zkušenosti, kdy žáci netušili, co to pojem hodnota znamená, by bylo vhodné seznámit je s tématem hodnoty předchozí vyučovací hodinu a až poté využít tuto přípravu.

V závěrečné reflexi žáci popisovali, jaké hodnoty pro ně bylo nejtěžší zařadit. Až na výjimky bylo pro většinu z nich jednoduché zařadit na začátek rodinu a zdraví a přátelství, na předních příčkách se objevovalo i vzdělání, to už však nebylo pravidlem. Polemizovali jsme o hodnotě štěstí. Když má někdo štěstí, může být i zdravý, mít dobré vzdělání, rodinu, přátele, tudíž je podle žáků štěstí hodnotou nejvyšší. Dostali jsme se i k tématu náboženství, které žáci označili jako nejméně důležité. Zeptala jsem se, zda někdo věří v boha či něco nadpřirozeného, na což se přihlásila jedna dívka, která je věřící. Ani pro ni však nebylo náboženství tak důležitou hodnotou jako vzdělání, rodina, zdraví, přátelství apod.

Po vyučovací hodině mi cvičná učitelka sdělila, dvě dívky, jejichž nejcennější hodnotou byla bohatství, pochází ze sociálně slabších rodin, ačkoliv to na nich nebylo na první pohled zřejmé. Při diskusi obě velmi prosazovaly peníze a odůvodňovaly si jejich důležitost nad jinými hodnotami – např. vzdělání, láska, přátelství a upřímnost. Podle jejich názoru bohatý člověk nepotřebuje vzdělání nebo si ho může zajistit penězi, díky penězům sežene lásku a přátele. Kdybych na této škole vyučovala, pokračovala bych v rozvíjení tohoto tématu i nadále a snažila se dívkám i celé třídě nastínit různé úhly bohatství.

Hodnocení cvičné učitelky bylo kladné. Hodina se jí líbila a sama zadala na konci hodiny domácí úkol – „Napiš své tři nejcennější hodnoty a porovnej je s třemi hodnotami svých rodičů“.

**Zdroje:**

- PEKÁRKOVÁ, A. *Přemýšlíme o hodnotách: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.1.* Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 49 l. ISBN 978-80-87145-18-0.

## 9.2 Vyučovací hodina č. 2

**Téma hodiny:** Hodnoty a já

**Cíle:**

1. Žáci budou vědět a uvědomovat si, co je to hodnota.
2. Žáci si budou uvědomovat smysl a důležitost hodnoty.
3. Žáci budou umět pojmenovat a preferovat důležité hodnoty.

**Ročník:** 9. B

**Didaktické metody:** brainstorming, výklad, skupinová práce, diskuse

**Klíčové kompetence:** kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, občanské, sociální a personální

**Pomůcky:** seznam cílových hodnot, lístečky s různými postavami

**Mezipředmětové vazby:** český jazyk

**Příprava hodiny:**

1. Úvod – příchod do třídy, zápis do třídnice – 2 min
2. Opakování minulé hodiny – 1 min
3. Výklad – 2 min

Každý člověk se musí umět rozhodnout a vybrat si takové hodnoty, o nichž si myslí, že jsou pro něj důležité a smysluplné. V dnešní společnosti panuje svoboda myšlení. Výběr našich hodnot je spojený s naší sociální situací a našimi zájmy.

*Co je to předsudek?*

**Předsudek** znamená, že lidé přisuzují vlastnosti, které bývají spíše negativní, druhým ještě předtím, než je poznají. K předsudku patří záporné hodnocení nebo odsuzování, které vyjadřuje negativní vztah.<sup>118</sup>

---

<sup>118</sup> *Výuka demokracie: sbírka modelových situací pro výchovu k demokratickému občanství a lidským právům.* 1. vyd. Editor Rolf Gollob, Peter Krapf. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 95 s. ISBN 978-80-210-6089-0. S. 19.

#### 4. Skupinová práce – Na raftu – 20 min

Žáky rozdělíme po 5 - 6 členech. Každý dostane kartičku se svou rolí, do které se vžije. Ve skupinách se představí ostatním, sdělí jim, kdo jsou a proč právě oni by měli zůstat na raftu. Poté se dohodnou, koho by z raftu vyhodili. Tito lidé dostanou možnost bránit se a navrhnout jiné osoby na vyhození do moře.

Nakonec zástupce za každou skupinu sdělí, kdo byl vybrán jako adept na vyhození z raftu, z jakého důvodu, a jak dlouho jim trvalo dohodnout se, a zda to mělo nějaké překážky. Uvidíme, zda se budou výpovědi lišit.

#### **Postup**

„Vaše skupinka se zmítá na raftu na volném moři. Neznáte svou přesnou polohu. Raft je pro všechny malý. Dva z vás je nutné vyhodit do moře. Kdo to bude a proč? Proč si právě vaše postava zaslouží přežít více než ostatní?“

Cílem je, aby každá skupina rozhodla, kdo by měl být zachráněn, a to podle argumentů, které každý z žáků přednese. Žáci budou bránit svoji postavu, ale také útočit na ostatní. Každý dostane kartičku s popisem postavy, kterou bude prezentovat. „Nejde pouze o hraní rolí, ale také o otázku identifikace s charakterem postavy a nalezení důvodů, proč si daná postava zaslouží přežít víc než ostatní. Žáci musí vždy hovořit v první osobě – „já“. Na kartičce je také popsána situace a to, co je v sázce.“

Role (verze pro pětičlennou či šestičlennou skupinu):

- **Pětičlenná skupina:** HIV pozitivní prostitutka; mladá matka se zlomenou nohou; patnáctileté děvče (vítězka literární soutěže); starý slavný americký hráč baseballu; stará žena, vdova, která cestuje do rodné země s veškerými úsporami, aby se opět shledala se svým synem
- **Šestičlenná skupina:** HIV pozitivní prostitutka; mladá matka se zlomenou nohou; patnáctileté děvče (vítězka literární soutěže); starý slavný americký hráč baseballu; stará žena, vdova, která cestuje do rodné země s veškerými úsporami, aby se opět shledala se svým synem; voják vracející se z dovolené<sup>119</sup>

---

119 *Výuka demokracie: sbírka modelových situací pro výchovu k demokratickému občanství a lidským právům*, pozn. 118, s. 20.

Možnosti skupin, které vytvořím (podle počtu žák):

- 22 žáků: 2x pětičlenná skupina, 2x šestičlenná
- 21 žáků: 4x pětičlenná skupina, 1x šestičlenná
- 20 žáků: 4x pětičlenná skupina
- 19 žáků: 3x pětičlenná skupina, 1x čtyřčlenná (+ učitelka)
- 18 žáků: 3x šestičlenná skupina
- 17 žáků: 2x šestičlenná skupina, 1x pětičlenná skupina (+učitelka?)
- 16 žáků: 1x šestičlenná skupina a 2x pětičlenná skupina
- 15 žáků: 3x pětičlenná skupina

Vytvořila jsem si verze skupin, které vytvořím až, když budu znát přesný počet žáků ve třídě.

#### 5. Diskuse – 15 min

- Koho jste vybrali a proč?
- Objevily se nějaké předsudky a hodnoty?
- Bylo těžké se rozhodnout? U jakých postav?
- Bylo složité se dohodnout? Na čem?
- Jak se vám pracovalo ve vašich skupinách?
- Museli jste dělat kompromisy a ustupovat?
- Měl někdo hlavní slovo? Prosadil si ho? Má to tak i v reálném životě?
- Řešili jste úkol pouze v rolích, které máte na lístečku nebo jste jednali i podle svých osobních postojů a vztahů, které mezi sebou máte?
- Jak se bránili ti, kdo měli být vyhozeni z raftu?

## 6. Reflexe – 5 min

Dnes jsme se ukázali, co to jsou předsudky a jak se lidé na základě předsudků rozhodují. Také jsme si ukázali, jak těžké je někdy rozhodnout se a jaké má naše rozhodnutí důsledky. Pokud každý z vás chtěl něco jiného, znamená to, že každý máte jinak uspořádané hodnoty a podle nich jste se rozhodovali.

- Uvědomili jste si v této lekci, jaké máte hodnoty?
- Uvědomili jste si v této lekci, že lidé se rozhodují podle předsudků?
- Budete si při rozhodnutích ve vašem životě myslet na to, abyste nejednali podle předsudků.

## 7. Kontrola DÚ zadaného minulou hodinu:

- Shodly se vaše hodnotové žebříčky s žebříčky vašich rodičů?
- Pokud ne, co to znamená? Že každý máme jinak uspořádané hodnoty.

### **Sebereflexe:**

V této lekci se mi ověřilo, že skupinová práce nelze dělat ve všech kolektivech a v každé třídě. Při aktivitě bylo velice hlučno, žáci se překřikovali, přestože jsem několikrát upozorňovala, že mluví pouze jeden. Po upozornění se dokázali ztišit, ale ne na dlouho. Někteří se navzájem poslouchali, některé skupiny neustále debatovali i ve chvílích, kdy neměli. Pro příště budu mít připravenou aktivitu pro ty, kteří budou porušovat pravidla.

Jelikož bylo ve třídě 21 žáků, rozdělila jsem je do tří pětičlenných a jedné šestičlenné skupiny. Provedla jsem to záměrně tak, aby nebyli ve stejných skupinách žáci, co spolu sedí a kamarádí se.

Výsledkem jednotlivých skupin bylo, že by vyhodili HIV prostitutku a starého slavného amerického hráče baseballu; HIV pozitivní prostitutku a mladou matku se zlomenou nohou; a HIV pozitivní prostitutku a starou ženu, která cestuje s veškerými svými úsporami, aby se shledala se svým synem. Přibližně po 15 minutách jsem aktivitu ukončila. Poté jsme rozebírali otázky, které jsem měla rozebrané. Některé děti se navzájem poslouchaly, některé ne. Ve všech skupinkách se ihned shodli na vyhození

HIV pozitivní prostitutky. Objevily se tu tedy předsudky. Podle jedné dívky, nezáleží, čím se kdo živí a neměli bychom ho podle toho odsuzovat. Také se tu objevovalo vyzdvihování hodnoty zdraví a to u HIV pozitivní prostitutky a u mladé matky se zlomenou nohou. Žáci považovali mladé postavy důležitější než ty staré a z toho důvodu vyhodili z raftu starou ženu a starého hráče baseballu. Nikdo, kdo byl v roli prostitutky, se nechtěl bránit a souhlasil s tím, že bude vyhozen. Přisuzuji to tomu, že se nedostatečně vcítili do své role a nedokázali najít argumenty. Přestože jejich role a úkol se bránit nebyl jednoduchý, žáci neměli ani snahu pokusit se argumentovat.

Co se týče druhého adepta na vyhození z raftu, bylo pro ně těžší rozhodnout se. Jeden žák v roli mladé matky se zlomenou nohou se bránil a navrhoval na vyhození patnáctileté děvče (vítězku literární soutěže) a to z důvodu jejího mládí a toho, že nemůže být ničím nápomocná, ve skupině se to však neujalo. Přesto jsem ocenila snahu tohoto chlapce. Skupina, které navrhla vyhození staré ženy, vdovy, která cestuje do rodné země s veškerými úsporami, aby se opět shledala se svým synem, měla jako své odůvodnění pouze to, že žena je stará a nemůže ničím pomoci. Žák z jiné skupiny, který si nejspíše nedokázal obhájit názor u své skupiny, by vyhodil starou vdovu proto, že by si mohli nechat jejich úspory. Jedna ze skupin později změnila svůj názor a místo amerického hráče baseballu by také vyhodila starou vdovu. Upozornila jsem je, že měnit názor není možné, ale vyslechla jsem si jejich důvody.

Na začátku hodiny jsem se zeptala, co to slovo předsudek znamená a jedna z žákyň mi to dokázala dobře vysvětlit. Díky této aktivitě žáci pochopili, jak to v životě chodí a všichni se shodli, že se objevili předsudky vůči jejich spolucestujícím na raftu.

Jako zajímavost uvádím, že ještě před řešením zadaného úkolu se jedna skupinka dožadovala informací ohledně přesného umístění jejich raftu. Jelikož nechtěli nikoho z raftu vyhodit, vymysleli si vlastní řešení, že vždy jeden z cestujících poplave vedle raftu a takto se budou střídat, dokud nedoplavou na pevninu. Pochválila jsem je za dobré a prosociální řešení, ale jejich úkolem bylo rozhodnout, koho z raftu vyhodí.

**Zdroje:**

- *Výuka demokracie: sbírka modelových situací pro výchovu k demokratickému občanství a lidským právům.* 1. vyd. Editor Rolf Gollob, Peter Krapf. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 95 s. ISBN 978-80-210-6089-0.



### 9.3 Vyučovací hodina č. 3

**Téma hodiny:** Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky

**Cíle:**

1. Žáci se naučí nalézat argumenty a protiargumenty k navrhovanému řešení.
2. Žáci budou přemýšlet o etické stránce příběhu.
3. Žáci si vyzkouší rozhodování v eticky náročných situacích.
4. Žáci budou umět diskutovat v rámci pravidel.

**Ročník:** 9. A

**Didaktické metody:** brainstorming, výklad, samostatná práce, skupinová práce, diskuse

**Klíčové kompetence:** kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, občanské, sociální a personální

**Pomůcky:** text příběhu *Krokodýlí řeka*, čisté papíry

**Mezipředmětové vazby:** český jazyk

**Příprava hodiny:**

1. Úvod – příchod do třídy, zápis do třídnice – 2 min
2. Brainstorming – Co se Vám vybaví pod pojmem hodnota? Jaké znáte hodnoty? – 5 min

Pokud žáky nic nenapadne: Čeho si na lidech nejvíce vážíte?

Oproti minulé třídě není potřeba zacházet do podrobností, jde jen o to, aby děti pochopily, co je to hodnota.

Hodnoty: Spolehlivost, zodpovědnost, spravedlnost, peníze, společenský úspěch, kariéra, materiální zajištění, vzdělání, láska, poslušnost, bezpečnost, mír, rovnoprávnost, respekt k ostatním, upřímnost, rodina, tolerance, svoboda, soutěž, zdraví, spolupráce, pomoc, různost lidí, svoboda názoru, zdraví, lidství, odpovědnost, štěstí, respekt, rozum,

bohatství, věda, samostatnost, prosociální chování, krása, pravda, svoboda, přátelství, láska, tolerance a další.

### 3. Výklad – 8 min

#### **Co je to hodnota?**

Význam, který připisujeme hmotným či duchovním (tedy nehmotným) ideálům společnosti.

#### **K čemu nám hodnoty jsou? Kdy je potřebujeme a kdy využijeme?**

Význam – pomáhají nám orientovat se ve světě, rozhodovat se

*Př. Rozhodujeme se pro partnera – zodpovědný nebo bohatý?*

*Rozhodujeme se v určité situaci.*

- Mám se zastat slabšího kluka, kterému nadávají v jídelně?
- Mohu opsat, abych dostal lepší známku?
- Mám kouřit na kurzu s ostatními spolužáky?

#### **Hodnotový žebříček**

- Každý člověk má svůj hodnotový žebříček.
- Je to hierarchicky/stupňovitě uspořádaný systém hodnot, podle kterého každý hodnotí svět.
- Hodnoty se projevují v našich činech.
- U hodnot tedy neříkejme, že je něco špatné nebo dobré, protože každý má svůj pohled na svět, který si vytváříme už v rodině, kde vyrůstáme.<sup>120</sup>

#### Možné otázky na žáky

**Jaká byla v minulosti velice vyznávaná hodnota?** Víra, náboženství

**Jaké hodnoty jsou nejvíce vyznávány dnes?** Práce, kariéra, úspěch, peníze, ale i rodina, zodpovědnost, spolehlivost atd.

---

<sup>120</sup> PEKÁRKOVÁ, A., *Přemýšlíme o hodnotách: tematický okruh osobnosti a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.1.*, pozn. 102, s. 9 – 11.

**Co je to etika?** Filosofická disciplína, která se zabývá morálkou. Snaží se naučit rozeznávat dobro a zlo, chápat, co je spravedlnost a čest.

**Co je to morálka?** Hodnoty, které vyznáváme a o které se snažíme. „Morálka je součástí našeho života – hodnotovou stránkou každého lidského projevu.“

### **Eticky náročné situace? V jaké situaci jste naposledy nevěděli, jak se zachovat?**

„Situace, ve kterých nevíme, které řešení je správné. Předmětem sporu jsou problémy, které se týkají našich postojů a hodnot. Často se rozhodování odehrává mezi dvěma řešeními: jedno nám přináší okamžitý zisk a je snadné a druhé odpovídá osobním hodnotám a postojům, ale je namáhavé. Zvažujeme-li teda více pohledů na situaci, jeví se nám z každého z nich něco jiného jako výhodné či správné.“

- Mám se o přestávce zastat kamaráda, kterému berou penál?
- Mám se zastat slabšího kluka, kterému nadávají v jídelně?
- Mohu opsat, abych dostal lepší známku?
- Mám přijmout pochvalu od učitelky za zalití květin/za smazání tabule, které jsem nezalil/nesmazal?
- Mám kouřit na kurzu s ostatními spolužáky?
- Mám strčit do kapsy padesátikorunu, která leží ve třídě na zemi?
- Mám říct učiteli, že přehlídl chybu v mém testu?
- Mám pocit, že kamarád bere drogy. Mám strach o jeho zdraví. Mám to někomu říct?<sup>121</sup>

### **Rozhodování**

Každý máme svobodu vůle. Přijetím této svobody přijímáme i odpovědnost za svá rozhodnutí a své činy. Každý se musí rozhodovat. Svoboda po nás vyžaduje plné přijetí zodpovědnosti za své činy.

Proč je v některých situacích rozhodování těžké? Chceme něčeho dosáhnout, ale přičí se to s obecně uznávanou morálkou. Např. chceme opisovat, ale brání nám v tom

<sup>121</sup> PEKÁRKOVÁ, A., *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky: tematický okruh osobnosti a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.7.*, pozn. 60, s. 9 – 16.

to, že nebudeme poctiví. Spolužáci nás přemlouvají, abychom s nimi kouřili na lyžařském kurzu? Budeme kouřit nebo ne?

Situace, které jsou pro nás důležité. Kdyby nebyly důležité, není pro nás rozhodnutí tak složité.<sup>122</sup>

#### 4. Aktivita – čtení příběhu Krokodýlí řeka – 3 min

Přečteme žákům nahlas a pomalu příběh. Je-li potřeba, přečteme ho dvakrát. Můžeme žáky vyzvat, aby zavřeli oči a představovali si, jak příběh probíhá ve skutečnosti. Příběh je možný k přečtení v kapitole Přílohy.

#### 5. Samostatná práce – 3 min

Žáci si na papír napíší pořadí osob - seznam toho, kdo jednal podle nich nejvíce čestně a kdo nejméně – zahrnou všechny postavy.

#### 6. Skupinová práce – 10 min

Třídu rozdělíme do 4 – 5 skupin podle počtu žáků. Vybrat je můžeme náhodně nebo mít vše dopředu promyšlené – například tak, aby byli ve skupinách žáci s protikladným hodnotovým postojem. Každá skupinka si zvolí svého mluvčího. Dále se každá skupinka snaží domluvit na jednotném pořadí. Každá si dohodne způsob prezentace a argumenty, které použije pro zdůvodnění svého pořadí. Je dobré třídu obcházet a snažit se poslouchat a usměrňovat názory a argumenty, obzvláště by se mělo hlídat, aby nebyla zaměňována čestnost a morálka - př. „Drsňák se choval jako správný obchodník, jednal čestně - i když nemorálně.“<sup>123</sup>

#### 7. Prezentace – 5 min

Zástupci skupin seznámí ostatní se svým konečným řešením a odůvodní ho. Každá skupina oznámí, kdo z jejich členů musel ustupovat, kdo si prosazoval svůj názor, kdo se příliš nevyjadřoval apod.

---

122 PEKÁRKOVÁ, A., *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.7.*, pozn. 60, s. 13.

123 Příběh krokodýlí řeky. *Projekt výchova k občanství* [online]. 1999 [cit. 2015-05-01]. Dostupné z: <http://www.vychovakobcanstvi.cz/pvo/pribeh-krokodyli-reky>

#### 8. Diskuse – 4 min

Další zástupce za skupinu předstoupí před třídu a představí, proč by právě jejich žebříček měl být správným řešením.

Když zbude čas, tak se celá třída pokusí dohodnout na jednotném řešení v rámci diskuse.

#### 9. Hodnocení a reflexe Krokodýlí řeky – 4 min

V hodině jsme si ukázali, že neexistuje pro všechny přijatelné a správné řešení. Největším úspěchem je, když je třída schopna domluvit se na jednom řešení - někteří ustoupí, někteří svůj názor prosadí, každý je schopen jistého kompromisu. Úspěchem je také, když se povede vést diskuzi o řešení v přijatelném duchu. Na konci proběhne reflexe práce ve skupině.

- Kdo si nejvíce prosazoval svůj názor? Má to tak dotyčný i v reálném životě?
- Kdo z vás raději ustoupil ostatním ve skupině? Má to tak i v reálném životě?
- Kdo raději dělá kompromisy?
- Kdo si musí/musel za každou cenu prosadit svůj názor?<sup>124</sup>

#### 10. Zadat DÚ

Napiš 3 eticky náročné situace, se kterými ses setkal ty nebo tvoje rodina (popř. viděl si v TV).

##### **Sebereflexe:**

Tuto třídu bych charakterizovala jako poměrně neukázněnou a byl pro mne ještě větší problém než u 9. B pracovat s třídou jako celkem. Na druhou stranu žáci, především chlapci, kteří vyrušují, dokáží více debatovat a říkat své názory, zatímco dívky je potřeba vybízet a mnoho z nich nedokáže vyjádřit svůj názor a postoj nebo k němu musí být dovedeny. Působí to na mne tak, že se nedokáží nad danou problematikou zamyslet. Ve třídě se vyskytuje chlapec, který trpí lehkým postižením, lehkou dyslálií, a bylo zřetelné, že ostatní ho příliš nerespektují a především dívky s ním nechtějí spolupracovat. To mi však nebránilo v tom, abych při rozdělování do skupiny, nevytvořila takovou skupinu, kde spolu spolupracují ti, kteří by sami od sebe skupinu

---

<sup>124</sup> Příběh krokodýlí řeky. *Projekt výchova k občanství*, pozn. 123.

nevytvořili. V 9. A je chlapec, který se chce neustále vyjadřovat, velmi často projevuje své názory a postoje, a to bez toho aniž by byl vyzván, proto je třeba, aby dodržoval především zásadu toho, že mluví pouze jeden a až poté, co dostane slovo. Na druhou stranu byl tento žák téměř jediný, kdo byl schopný debatovat bez vyzvání a přemýšlet o problému, aniž bych ho k tomu musela navádět různými otázkami.

Školní třída byla uspořádána jako na frontální výuku. Lavice jsme nepřesouvali, jelikož na začátku hodiny bylo třeba dobře poslouchat můj krátký výklad, který žáky uvedl do tématu. Při skupinové práci si žáci jedné skupiny přisedli dohromady, aby mohli diskutovat.

Výuka této lekce děti zaujala. Všichni se při ní snažili diskutovat, ale spíše mezi sebou, což bylo třeba dobře zorganizovat, aby se všichni navzájem poslouchali.

Před čtením příběhu *Krokodýlí řeky*, jsem žáky upozornila, ať dávají dobrý pozor. Očekávala jsem nemístné reakce, které jsou typické pro mládež pubescentního věku, žáci však byli klidní a nesmáli se.

Nejprve si každý sám za sebe snažil sestavit postavy, tak aby na první místo dosadil toho, kdo se zachoval nejlépe (co nejetičtěji).

Výuky se zúčastnilo 17 dětí, které jsem na následující skupinovou aktivitu rozesadila tak, aby spolu nedebatovali ti, co spolu sedí. Chtěla jsem tak dosáhnout protichůdných názorů při diskusi ve skupinkách. Následně měli v 3 – 4 členných skupinách sestavit jednotný žebříček – cílem bylo shodnout se. Na konci jsem zjistila, že tři skupiny z pěti se dokázali dohodnout poměrně rychle. V první skupině se žáci názorově příliš nerozcházel, v druhé se museli dohadovat, dělat kompromisy a jeden z hochů si svůj názor prosazoval více než ostatní. Ve třetí skupině proti sobě stály tři dívky a chlapec, který podle svého názoru musel dívkám ustoupit. Na tuto situaci jsme rozvinuli krátkou debatu, ve které jsem zjišťovala u ostatních chlapců, zda by dívkám také ustoupili. Jeden z žáků by ustoupil, další by si svůj názor prosadil (prosazoval si ho i ve své skupince). Ve zbylých dvou skupinách se musely dělat velké kompromisy, aby žáci společně dokázali sestavit jednotný žebříček postav. S těmito skupinami jsem probírala, kdo si prosazoval svůj názor a zda je to tak i v reálném životě, a kdo zase raději ustupoval a zda ustupuje i v reálném životě. Jedna z žákyň byla přesvědčená, že v této aktivitě musela ustoupit jedině z toho důvodu, že stála názorově proti výraznějším osobnostem, ale že v reálném životě by neustupovala. Nakonec jsme došli k tomu, že

nejspíš i v reálném životě je tou osobou, kdo více ustupuje. S celou třídou jsme probírali, jaké je to dělat kompromisy a to jak v této aktivitě, tak i v životě.

Dále jsem na tabuli napsala pět žebříčků, které vytvořili žáci ve svých skupinách. Dvě skupiny se shodly – 1. Eva, 2. Kateřina, 3. Jirka, 4. Honza, 5. Drsnák. Další skupina: 1. Eva, 2. Jirka, 3. Kateřina, 4. Honza, 5. Drsnák. Čtvrtá skupina: 1. Eva, 2. Kateřina, 3. Drsnák, 4. Jirka, 5. Honza. Poslední skupina: 1. Eva, 2. Kateřina, 3. Honza, 4. Drsnák, 5. Jirka. Překvapilo mne, že všichni žáci ve třídě dosadili na první místo Evu, jelikož jsem předpokládala, že to bude spíše někdo z mužských postav. Překvapilo mne také, že se lišilo umístění postav Honzy a Jirky, podle některých se etičtěji zachoval Honza, podle jiných zase Jirka. Žáci to odůvodňovali různě – např. „Není tam jasné, co přesně Honza Kateřině udělal, takže ji nemusel uhodit.“, „Jirka bránil kamarádka.“, nebo naopak „Jirka neměl Honzu bít, měl si to s ním nejdřív vysvětlit.“ apod. Kateřina se vyskytovala na druhém místě a jen jednou na třetím místě. Probírali jsme, jak se zachovala. Podle žáků to udělala kvůli Honzovi a nic jiného jí nezbývalo.

V jedné skupině jsem se ptala, proč postavili Honzu na třetí příčku, Drsnáka na čtvrtou a Jirku na pátou. Vysvětlili mi, že nebylo řečeno, že Honza Jirku fyzicky napadl, Drsnák dal nabídku, ale Kateřina ji nemusela přijmout, a Jirka ho neměl bít, měl si to s ním vyříkat. V jiných skupinách byl Jirka zařazen jako ten, kdo se zachoval více eticky než Honza, a Drsnák jako ten, kdo se zachoval nejméně eticky. Výjimku tvořila jedna skupina, ve které měl Drsnák odlišné umístění (třetí pozici za Kateřinou a Evou) než ostatní skupiny. Opět se objevovaly názory, že Kateřina nabídku nemusela přijmout. Snažila jsem se vysvětlit, že Drsnák sice obchodoval, ale jejich žebříček měl být především o morálce a jejich smýšlení o nejetičtějším jednání a chování.

Po rozebrání jednotlivých skupinových názorů, jsem se zeptala, zda by se dokázali dohodnout jako třída. Jednotně se shodli na tom, že rozhodně ne. Jedna z odpovědí byla, že by všichni museli udělat kompromisy a jen jeden by si prosadil svůj názor.

Na konci hodiny zazněla otázka, jaké je správné řešení této hodiny. Vysvětlila jsem, že jednotné a správné řešení neexistuje, že záleží pouze na jejich morálním přesvědčení.

V této hodině se mi ověřilo, že pro žáky nezběhlé v práci ve skupině je vhodnějším řešením utvoření menších skupin, ve které žáci pracují.

### **Zdroje:**

- PEKÁRKOVÁ, A. *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.7.* Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 61 l. ISBN 978-80-87145-19-7.
- Příběh krokodýlí řeky. *Projekt výchova k občanství* [online]. 1999 [cit. 2015-05-01]. Dostupné z:<http://www.vychovakobcanstvi.cz/pvo/pribeh-krokodyli-reky>
- VALENTA, J. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ.* Vyd. 2. Praha: Agentura Strom, 2003, s. 80 – 81. Dokážu to??. ISBN 80-861-0610-1.



## 9.4 Vyučovací hodina č. 4

**Téma hodiny:** Rozhodování v eticky náročných situacích

**Cíl:**

1. Žáci budou vědět, co je to morálka.
2. Žáci budou schopni rozpoznat eticky náročnou situaci a umět se v ní rozhodnout.
3. Žáci budou schopni vyjádřit svůj názor, argumentovat a diskutovat.

**Ročník:** 9. A

**Didaktické metody:** výklad, samostatná práce, názorová škála, diskuse

**Klíčové kompetence:** kompetence k řešení problémů, komunikativní, občanské, sociální a personální

**Pomůcky:** příběh *Heinzovo dilema*

**Mezipředmětové vazby:** český jazyk, právo

**Příprava hodiny:**

1. Úvod – příchod do třídy, zápis do třídnice – 2 min
2. Opakování minulé hodiny – 2 min

Minulou hodinu jsme se zabývali eticky náročnými situacemi, a jak je těžké se v nich rozhodovat. Žádné rozhodnutí v eticky náročných situacích není správné, záleží na každém člověku, na tom jaké je jeho morální přesvědčení. Na příběhu *Krokodýli řeky* jsme si ukázali, že neexistuje jediné správné a pro všechny přijatelné řešení. Každý měl jiný názor a ve skupinách jsme se snažili přesvědčit o něm ostatní. Někteří si názor prosadili, někteří raději ustoupili.

3. Výklad – 1 min

Přečtu příběh, který je morálním dilematem. Každý si na něj udělá svůj názor a poté o něm budeme diskutovat.

#### 4. Čtení příběhu – *Heinzovo dilema* – 2 min

„Jedna žena trpěla zvláštním druhem rakoviny. Lék, o němž se lékaři domnívali, že by ji mohl zachránit, existoval. Byla to forma radia, kterou nedávno objevil jeden lékárník právě ve městě, kde žena žila. Výroba léku byla finančně velmi nákladná, ale lékárník si při prodeji účtoval desetkrát více. Za radium zaplatil 400 dolarů, za malou dávku léku chtěl 4000 dolarů. Heinz, manžel nemocné ženy, navštívil každého, kdo mu mohl půjčit peníze, ale dal dohromady pouze 2000 dolarů, tedy jen polovinu toho, co lék stál. Heinz sdělil lékárníkovi, že jeho žena umírá, a požádal ho, aby mu lék prodal levněji nebo mu umožnil zaplatit později. Lékárník odmítl: „*Ne, já jsem lék objevil a chci na tom vydělat peníze.*“ Heinz po vyčerpání všech legálních prostředků propadl zoufalství a uvažoval, že se do obchodu vloupá, aby lék pro svou ženu ukradl.“<sup>125</sup>

#### **Měl Heinz ukrást lék? Proč ano, proč ne?**

#### 5. Samostatná práce – 3 min

Každý žák si promyslí svoji odpověď a napíše ji na papír (ve stručnosti). Na konci hodiny mi je odevzdají.

#### 6. Názorová škála – 20 min

Vyzvu žáky, aby se seřadili podle svého názoru na procentní pomyslnou čáru. Na tabuli napíšu vpravo ANO-lék ukrást, nalevo NE-lék nekrást. Vysvětlím, že nikdo nemusí být pro absolutní ANO nebo pro absolutní NE. Mohou se postavit na pomyslnou čáru kamkoliv mezi ANO a NE, tak aby procentuálně vyjádřili svůj názor.

Poté se vyjádří dobrovolníci nebo bude někdo vyzván, aby řekl svůj názor. Ostatní budou poslouchat a mohou argumentovat. Avšak mluvit bude pouze jeden a to ten, kdo se přihlásí.

Vysvětlím, že pokud někdo změní svůj názor, může změnit i svoje umístění na názorové škále, tj. může se posunout z původního místa na jiné.

Až žáci přestanou diskutovat, doplním diskusi připravenými otázkami.

---

125 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 32.

Pokud bude při této aktivitě příliš hlučno, žáky posadím a budeme diskutovat v lavicích. Na konci diskuse se znovu každý postaví na názorovou škálu a porovnáme si, zda se u někoho názor změnil.

Pokud nebude ve třídě klid, přečtu jim nějaký z příběhů a budou ho zpracovávat písemně.

### **Otázky k diskusi:**

- Měl Heinz ukrást lék? Proč ano, proč ne?
- Je z jeho pohledu správné, nebo špatné lék ukrást? Proč je to správné, proč je to špatné?
- Má Heinz nějaký závazek, nebo dokonce povinnost ukrást lék? Měl by Heinz ukrást lék i tehdy, kdyby svou ženu nemiloval? Proč ano, proč ne?
- Představte si, že umírající osobou není jeho žena, ale cizí člověk. Měl by Heinz ukrást lék i pro cizí osobu?
- Kdyby umíralo Heinzovo oblíbené zvíře, měl by lék ukrást i v tomto případě? Proč ano, proč ne?
- Je důležité, aby lidé pro záchranu života druhého člověka udělali všechno, co mohou? Proč ano, proč ne?
- Krást znamená dostat se do rozporu se zákonem. Je proto Heinzův či nemorální? Proč ano, proč ne?
- Obecně vzato, měli by lidé udělat vše, co je v jejich silách, aby dodrželi zákon? Proč ano, proč ne?
- Co by tedy podle vás měl Heinz udělat?
- V čem spočívá největší Heinzova odpovědnost?
- Měl by soudce Heinzovi udělit trest, nebo by měl odložit soudní řízení, a nechat Heinze odejít?
- Zamyslete se nad problémem z pohledu společnosti. Měli by být lidé, kteří poruší zákon, potrestáni? Proč ano, proč ne? Heinz by měl být potrestán, jelikož

jednal protizákonně. Krást se nemá a zákony by se neměli porušovat, protože pak by se tu všichni chovali, jak by chtěli. Avšak mohl by dostat mírnější trest, jelikož jednal s úmyslem zachránit život své ženy a ne ku prospěchu osobnímu.

- Jak by soudce mohl použít váš názor při svém rozhodnutí?
- Když Heinz ukradl lék pro ženu, dělal to, co mu velelo svědomí. Měl by být ten, kdo porušuje zákon, potrestán, jestliže jednal v souladu se svým svědomím?
- Když se zpětně zamyslíte nad situací soudce, v čem spočívá jeho největší odpovědnost? Proč?
- Jak rozumíte pojmu svědomí?
- Kdybyste byli Heinzem, jak by svědomí ovlivnilo vaše rozhodnutí?
- Je Heinzův problém morálním problémem? Proč ano, proč ne?<sup>126</sup>

Dokončení příběhu: Žákům můžeme přechíst možné vyústění příběhu, na který opět navazují otázky.

### **Soudcovo dilema**

„Heinz se vloupal do obchodu. Ukradl lék a dal ho své ženě. Heinz byl uvězněn a postaven před soud. Úkolem poroty je rozhodnout, zda je vinen, nebo nevinen spácháním trestného činu. Porota shledala Heinze vinným a nyní je na soudci, aby vynesl rozsudek.“

- Co je to vlastně morální problém a co pro Vás slovo morálka znamená?
- Co je to morálka?
- Čím se členové určité společnosti nebo skupiny opravdu řídí, co jejich společnost vyžaduje a co naopak odmítá
- Jestliže se Heinz rozhoduje, co má udělat, a přemýšlí, co je opravdu správné, pak musí nějaké správné řešení existovat. Existuje tedy skutečně nějaké správné řešení Heinzova problému, nebo je více správných řešení? Proč?

---

126 VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 33.

- Jak poznáte, že vaše řešení je správné? Většina lidí si myslí, že vědecké myšlení a argumentace mohou vést ke správné odpovědi. Platí totéž v otázce morálních rozhodnutí, nebo se to něčím liší?<sup>127</sup>

#### 7. Reflexe – 5 min

Žáci se posadí a budeme probírat to, k čemu jsme dospěli. Sdělím jim výsledek, ke kterému jsme došli.

#### **Otázky k reflexi:**

- Změnil jste někdo názor při této aktivitě? Proč?
- Je pro vás složité vyjádřit svůj názor, diskutovat?
- Je pro vás složité argumentovat někomu druhému?
- Umíte si prosadit svůj názor?

#### 7. Kontrola domácího úkolu – 10 min

Zkontroluji, zda má každý splněný domácí úkol zadaný v minulé hodině. Když zbyde čas, může některý žák přečíst svoji prožitou eticky náročnou situaci.

#### **Sebereflexe:**

Diskuse v této třídě se mi nekorigovala příliš dobře. Hlavním důvodem nebyla nekázeň, ale spíše nechut' žáků debatovat. Někteří se snažili, ale spíše po vyzvání, takže se nerozvinula žádná veliká diskuse. Většina žáků dokázala vyjádřit svůj názor, ale pouze pokud jsem náhodně vyvolávala a podala konkrétní otázku. Dva chlapci, kteří často vyrušují, debatovali nejvíce z celé třídy.

Při zahájení metody názorové škály stála většina žáků na straně ANO-lék ukrást, dva žáci kolem 50-60% a tři žáci nejbližší k postoji NE-lék nekrást. Nejprve jsem zahájila debatu s žáky, co by lék ukradli. Náhodně jsem vyvolávala a nechala je svoje postavení zdůvodnit. Poté odpovídali žáci stojící uprostřed škály, kteří svůj postoj zdůvodňovali tak, že kdyby Heinz lék ukradl, zachránil by život ženy, ale šel by do vězení, avšak kdyby ho neukradl, jeho žena by zemřela a Heinz by mohl spáchat

---

<sup>127</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 42.

sebevraždu. Nakonec jsem se zajímala o názor žáků, kteří by lék neukradl. První z nich nebyl schopen svůj názor odůvodnit, což nebylo překvapivé, jelikož během mé praxe v této třídě, nebyl nikdy schopný odůvodnit svoje názory. Zbylí žáci by lék nekradli, jelikož jim to za to nestojí. Jeden z nich během diskuse hodně debatoval a nakonec usoudil, že názor změní a lék by ukradl, tudíž na názorové škále by se přesunul k 90%. Nikdo jiný ze třídy názor nezměnil.

Po přečtení druhé části příběhu a položení otázek žáci usoudili, že by Heinz měl být odsouzen, ale dostat jen mírný trest. Odsouzen proto, že se musí dodržovat zákony a on je překročil, mírný trest, jelikož čin sloužil pro záchranu života jeho ženy.

Podle cvičeného učitele žáci příliš nediskutovali z toho důvodu, že jsem pro ně cizí a že s ním jako jejich třídním učitelem by se možná více otevřeli.

Domácí úkol donesli všichni, kromě jednoho žáka, který na žádnou situaci nepřišel. Jiní se rozhovořili o dilematech, zda jít na gymnázium nebo na uměleckou školu, padla i osobní zpověď, zda bydlet u otce, který finančně zajistí nebo u matky, která dodá potřebnou citovou podporu.

### **Zdroje:**

- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3673-864.

## 9.5 Vyučovací hodina č. 5

**Téma hodiny:** Rozhodování v eticky náročných situacích

**Cíl:**

1. Žáci budou vědět, co je to morálka.
2. Žáci budou schopni rozpoznat eticky náročnou situaci a umět se v ní rozhodnout.
3. Žáci budou schopni komunikovat, vyjadřovat názor a argumentovat.

**Ročník:** 9. C

**Didaktické metody:** diskuse

**Klíčové kompetence:** kompetence k řešení problémů, komunikativní, občanské, sociální a personální

**Pomůcky:** příběh *Davidovo dilema*, příběh *Sponzorský dar*, k příběhu *Sponzorský dar* možnosti výběru (prezentace)

**Mezipředmětové vazby:** český jazyk

**Příprava hodiny:**

2. Úvod – příchod do třídy, zápis do třídnice – 2 min
3. Diskuse - Davidovo dilema – čtení příběhu - 1 min

Tato aktivita slouží jako motivační a budeme se s ní zabývat, dokud budou náměty k diskusi. Až na konci hodiny bude žákům sděleno, co byl cíl hodiny a čemu se naučili.

„Čtrnáctiletý David velmi toužil jet na víkend s kamarády. Otec mu to slíbil za předpokladu, že si na výlet sám ušetří. David se snažil a pilně sbíral starý papír a jiné suroviny. Za měsíc a půl vydělal tolik, že mohl na plánovaný výlet jet. Těsně před víkendem však otec změnil názor. Jeden z přátel ho pozval na vyjížďku spojenou s chytáním ryb, jenže otec měl momentálně málo peněz, a tak se obrátil na syna a požádal ho, aby mu peníze půjčil. David nechtěl přijít o víkend s kamarády a přemýšlel, zda má otcově žádosti vyhovět, nebo ji odmítnout.“

## **Měl by David půjčit otci peníze? Proč ano, proč ne?<sup>128</sup>**

### 4. Samostatná práce - 3 min

Žáci se zkusí vcítit do role Davida. Nejprve si všichni promyslí, zda by měl David peníze otci půjčit nebo ne a písemně odůvodní.

### 5. Diskuse – 20 min

- O příběhu Davida budeme diskutovat. Začnu tím, že se zeptám těch, co by peníze nepůjčili na důvod. Mohou se hlásit a po jednom sdělovat a navzájem doplňovat své názory. Poté se zeptám i těch, co by peníze půjčili.
- Následně povedu diskusi, při které budu mluvit pouze já a ten, kdo se přihlásí. Kdokoliv může říct svůj názor a argument. Na konci shrnu, k čemu jsme došli.
- Měl otec právo chtít po Davidovi peníze?
- Je v tom příběhu důležité, že si chlapec peníze vydělal sám? Proč ano, proč ne?
- Je důležité, že otec mu dovolil jet na víkendovou akci, pokud si na to vydělá? Proč ano, proč ne?
- Proč by měly být sliby dodržovány? Je důležité dodržet slib?
- Je stejně důležité dodržet slib někomu, koho dobře neznáte a možná ho už nikdy nevidíte? Proč ano, proč ne?
- Jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl syn/dcera k otci dbát? Proč je to nejdůležitější věc?
- A jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl dbát otec ke svému synovi? Proč?
- Když se nad příběhem zpětně zamyslíte, v čem spočívá Davidova největší odpovědnost? Proč?
- Co kdyby otec peníze potřeboval např. na pračku, auto či na nájem?
- Na konci objasním, je eticky náročná situace, čili situace, kdy nevíme, jak se máme rozhodnout. V těchto situacích neexistuje správné řešení, záleží na

---

<sup>128</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 38 – 39.



každém člověku, jak si to rozhodne a jak se to shoduje s jeho morálním přesvědčením.

- Rozhodování se mnohdy odehrává mezi dvěma řešeními: jedno nám přináší okamžitý zisk a je snadné a druhé odpovídá osobním hodnotám a postojům, ale rozhodnout se tak je namáhavé. Díváme-li se na situaci z více úhlů pohledu, jeví se nám z každého z nich něco jiného jako výhodné či správné.<sup>129</sup>

#### 6. Skupinová práce – Sponzorský dar – 20 min

Nejprve žákům přečtu text a promítnu ho na tabuli. Každý si rozmyslí, co by s penězi udělal. Poté budeme hlasovat. Určím vedoucího třídy, jehož úkolem bude řídit debatu mezi spolužáky. Cílem bude, aby se třída jako celek dohodla do konce hodiny, jak s penězi naloží. Zdůrazním, že mluvit může pouze jeden. Nejprve se budou hlásit a na tabuli čárkovat. Následně je důležité zjistit, kdo by byl ochotný ustoupit pro většinový názor. Vyzvu organizátora třídy a nechám žáky, aby se sami dohodli. Pokud se do konce hodiny nedohodnou, peníze budou odeslány zpět sponzorům.

#### **Sponzorský dar**

„Vaše třída právě obdržela od anonymního sponzora 130 000 Kč. Vaším úkolem je rozhodnout se, jak tyto peníze utratíte. Vyberte si jedno z řešení, která jsou uvedena pod textem. Každé rozhodnutí je v ceně celých 130 000 Kč. Můžete tedy zvolit jen jedno z nich. Pokud se třída nebude moci rozhodnout jak peníze utratit, celá částka bude vrácena sponzorovi.

1. Třída pojedje na týden lyžovat do Alp.
2. Věnujete peníze školní organizaci, která pomáhá studentům, kteří mají problémy s drogami a alkoholem.
3. Každý student obdrží týdně 50 Kč až do doby, kdy budou peníze vyčerpány (asi 1 rok).
4. Nakoupíte barevnou TV, videorekordér, video kameru a video kazety pro třídní knihovnu.

---

<sup>129</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 39.

5. Zaplatíte vaši nejoblíbenější rockovou skupinu a uspořádáte ve škole její koncert.

6. Budete sponzorovat nemocnici, která se zabývá léčením rakoviny.<sup>130</sup>

6. Reflexe – 5 min

Sdělím žákům výsledek jejich spolupráce. U obou aktivit jsme se učili rozhodovat.

- Jak se Vám pracovalo?
- Kdo si umí prosadit svůj názor?
- Kdo raději ustupuje?
- Jaké je to pro Vás dělat kompromisy?

Proberu se žáky, co jim dnešní hodina přinesla. Optám se, nad čím se museli zamýšlet a zda jim dělalo problémy rozhodovat se. Jak se jim pracovalo ve skupině?

7. Zadat domácí úkol - 2 min

Znění DÚ: Napiš 3 eticky náročné situace, se kterými ses setkal ty nebo tvoje rodina (popř. viděl si v TV).

### **Sebereflexe:**

Ve třídě 9. C se mi pracovalo nejlépe. Přestože zde také byli žáci, kteří byli neukáznění, celá třída byla velmi komunikativní a spolupracovala při každé aktivitě. Nejvíce se zde projevoval hoch, který komunikoval, projevoval své názory, byl velmi pozorný a byl schopný zodpovědět každou otázku směřovanou na celou třídu. Proto jsem pro tuto třídu vybrala metodu diskuse a v následující hodině hraní rolí.

Výsledek první aktivity, kterou jsem žáky chtěla navnadit na téma hodiny, a kterou jsem také chtěla vysvětlit, co to jsou eticky náročné situace, mne velice překvapil. Očekávala jsem, že většina žáků otci peníze nepůjčí, cvičný učitel dokonce očekával jasný výsledek – že nebude nikdo, kdo by otci peníze půjčil. Při prvním hlasování však zhruba 7 žáků hlasovalo pro NE-nepůjčil a zbylých 9 žáků hlasovalo pro ANO-půjčil. Jeden názor nelze nikam zařadit, jelikož jeho autor napsal, že by si měli otec se synem

---

130 PEKÁRKOVÁ, A., *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky: tematický okruh osobnosti a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.7.*, pozn. 60, s. 31 – 33.

udělat společný výlet. Objevovaly se názory, že by to bylo nespravedlivé, že si David na svůj výlet vydělal sám a měl by na něj jet, naproti tomu názory, že otec nás celý život živí a měli bychom mu to oplatit. Také se objevil názor, že by otec se synem mohli udělat kompromis, že by si peníze rozdělili nebo jeli na společný výlet. Nejvíce debatoval hoch, který bývá i obvykle velmi aktivní, zapojovalo se však i hodně jiných žáků, například i ti, co jindy zlobí a nedávají pozor. Některé jsem musela k odpovědi vyzvat, avšak i tito žáci mi po vyzvání dovedli dát odpověď a sdělit názor.

Pavel Vacek ve svém díle popisuje pravděpodobný průběh diskuze, který vychází ze zkušeností již proběhlých debat. Nejčastěji dochází k tomu, že většina je proti půjčce, zpravidla to bývá v poměru 7:3 či 8:2, avšak někdy je výsledek úplně jiný. Mezi žáky, kteří by svému otci nepůjčili, se často vyskytují agresivní a hrubé názory typu „*To by si mohl zkusit, jsou to moje peníze!*“, „*Ať sedí doma, když nemá prachy!*“ nebo „*To by bylo od fotra pěkně trapný!*“ Dojde-li k těmto či podobným prudkým odmítnutím, vyvolá se většinou zajímavá debata. Půjčku odmítají i žáci, kteří agumentují na vyšších stádiích morálního usuzování, že otec porušil slib, dohodu, pravidlo; syn by si otce nemohl dále vážit; nesmí se preferovat zábava na úkor druhého atd. Jedinci, kteří by otci půjčili, by to v některých případech udělali ze strachu před trestem, aby jim otec nenamlátil. Někdy žáci v půjčení peněz vidí výhody. Altruistické argumenty se týkají toho, že toho rodiče pro své děti dělají hodně, proto bychom jim to měli vracet, měli by se pobavit, jelikož hodně pracují a podobně.

Na to navazuje emotivní výměna názoru, ve které se promítají osobní zkušenosti každého z debatujících. Pro žáky je mnohem věrohodnější a přesvědčivější, když se děti poučují navzájem, než kdyby je moralizoval někdo z dospělých. Debata se postupně zkvalitňuje a v závěru může dojít k takovému posunu, kdy by více žáků otci půjčilo. Cílem však není rozhodnutí o tom, zda půjčit či ne, ale vzájemné naslouchání, jímž se názory zdokonalují a propracovávají. „Primárním účelem rozboru morálních dilemat je ‚pokrok‘ účastníků v oblasti morálního usuzování (‚zkvalitňování argumentace‘).“

Diskuse na toto téma může pomoci lépe porozumět jiným generacím, tomu, že i rodiče mají své potřeby, přání, že po něčem touží.

Po opakovaném vedení těchto diskusí se učitel zlepšuje, takže závěrečné shrnutí důvodů pro a proti má větší morální hodnotu (pokud je dodržováno nepřímé vedení a nevnučují se žákům závěry vyšší hodnoty).

Diskuse může sloužit i jako nenápadná diagnostika rodinného zázemí žáků.<sup>131</sup>

Občas žáci porušovali pravidla diskuse a diskutovali mezi sebou, řešili však vše k tématu, proto jsem je nijak razantně nemírnila. Ty, co se tolik nezapojovali, jsem se snažila ptát. Poté, co už nebylo co říct, diskusi jsem ukončila. S časem vše vyšlo přesně, jak jsem potřebovala a tak nám zbylo 20 min na další aktivitu.

V této aktivitě jsem promítla možnosti a poté uspořádala hlasování. Pro první možnost bylo 10 žáků a pro poslední možnost 8 žáků. Poté jsem vyzvala nejvíce aktivního žáka, který měl vše organizovat a zařídit, aby se třída do konce hodiny, tedy asi do 12 minut, rozhodla, jak s penězi naloží. Třída se snažila debatovat, přesvědčovat své spolužáky. Žáci podávali argumenty, proč jet do Alp a jiní, proč do Alp nejedít a udělat něco pro dobrou věc. Když zbývalo posledních pár minut, nabídl jeden chlapec jiné řešení, že by tedy mohli dostávat kapesné a každá by s penězi naložila, jak by sám chtěl. To se však neujalo a tak to museli vyřešit jinak. Na konec se v poslední minutě povedlo přesvědčit ostatní, že se pojedou do Alp. Tito žáci se však s konečným řešením neztotožnili. Příští hodinu upozorním třídu na to, aby si vážili toho, že jim někteří ustoupili.

Hodinu hodnotím velmi kladně a mám z ní pozitivní pocit.

### **Zdroje:**

- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3673-864.
- PEKÁRKOVÁ, A. *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.7*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 61 l. ISBN 978-80-87145-19-7.

---

<sup>131</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 39 – 40.

## 9.6 Vyučovací hodina č. 6

**Téma hodiny:** Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky

**Cíl:**

1. Žáci budou vědět, co je to morálka.
2. Žáci budou schopni rozpoznat eticky náročnou situaci a umět se v ní rozhodnout.
3. Žáci budou schopni vžít se do situace a najít vhodné řešení.

**Ročník:** 9. C

**Didaktické metody:** brainstorming, výklad, hraní rolí, diskuse

**Klíčové kompetence:** kompetence k řešení problémů, komunikativní, občanské, sociální a personální

**Pomůcky:** příběh k motivační aktivitě, příběh k aktivitě hraní rolí, lístečky se situacemi

**Mezipředmětové vazby:** český jazyk

**Příprava hodiny:**

2. Úvod – 2 min
  3. Brainstorming – 3 min
- Žáci vymýšlí, co vše je napadá, když se řekne, že je něco morální.
  - Morálka je soubor hodnot, které vyznáváme a které vyznáváme. Morální je něco, co je v souladu s našimi hodnotami. Vysvětlím, že etika je vědní disciplína, která se zabývá morálkou.<sup>132</sup> Poté se zeptám, co jsou podle nich eticky náročné situace. Jaká situace může mít eticky náročná?

---

<sup>132</sup> PEKÁRKOVÁ, A., *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.7.*, pozn. 60, s. 16.

#### 4. Seznámení s příběhem - 1 min

Představíme si „dilema dívky, jejíž chlapec je členem party, která zbila do bezvědomí mladíka romské národnosti. Zraněný leží v kómatu v nemocnici, a není jisté, zda přežije. Policie celou událost vyšetřuje, ale zatím nemá žádnou stopu. Chlapec Honza se své dívce Hance svěří, že se útoku na Roma zúčastnil. Omlouvá své chování opilostí, činu lituje, ale odmítá se přiznat. Dívka je naopak přesvědčená, že přiznání je jediné řešení.“<sup>133</sup>

#### 5. Příprava rolí – 5 min

- Pro hraní rolí vyzvu 6 dobrovolníků, pokud žádní nebudou, tak žáky určím.
- Herci budou mít přibližně pět minut na to, aby se na své role připravili.
- Po přečtení lístečku se svojí rolí si mohou připravit začátek, ale nesmí se zabývat koncem příběhu, to až v průběhu hraní.
- Ti, co nebudou hrát, budou mít roli pozorovatelů. Každému zadám na pozorování jednu z postav, takže bude vždy několik žáků sledovat jednu postavu.
- Než se herci představí, zadám pozorovatelům otázky k pozorování: Jak se postava cítí? Zachovala se a jednala postava správně? Jedná tak, jak bys jednal i ty? Našel bys jiné řešení této situace? Hraje svou roli dobře? Zkontrolujeme si s pozorovateli domácí úkol.

#### 6. Hraní rolí – 20 min

Role: dívka, její přítel, bratr, matka, otec, hlavní aktér party

Lístečky pro herce:

##### **Dívka Hanka:**

Tvůj přítel se ti svěří, že se zúčastnil útoku na Roma, který nyní leží v kómatu v nemocnici a není jisté, zda se z něj probudí. Omlouvá svůj čin opilostí a tím, že nevěděl, co dělá. Svého činu lituje, ale odmítá se přiznat na policii. Ty jsi však

---

<sup>133</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 98 – 99.

přesvědčena o tom, že jediné řešení je přiznat se na policii. Porad' se s ostatními členy rodiny. Sděl své rodině svůj problém a společně ho proberte.

#### **Honza - přítel Hanky:**

Své dívce se přiznáš, že ses zúčastnil útoku na Roma, který nyní leží v kómatu v nemocnici a není jisté, zda se z něj probudí. Omlouváš svůj čin opilostí a tím, že si nevěděl, co děláš. Svého činu lituješ, ale odmítáš se přiznat na policii. Tvá dívka Hanka je však přesvědčena o tom, že jediným řešením je jít a přiznat se na policii. Snaž se ji přesvědčit, aby to neudělala.

#### **Bratr Hanky:**

Tvá sestra se ti svěřá, že se její přítel Honza zúčastnil útoku na Roma, který nyní leží v kómatu v nemocnici a není jisté, zda se z něj probudí. Honza omlouvá svůj čin opilostí

a tím, že nevěděl, co dělal. Svého činu lituje, ale odmítá se přiznat na policii. Její přítel je ti však delší dobu nesympatický a dáš to své sestře najevo. Bojíš se, že by mohl ublížit také Hance. Rozhodni se sám, co ji poradíš.

#### **Matka Hanky:**

Přítel tvé dcery Hanky ti byl vždy velmi sympatický. Doted' ti připadal jako velmi hodný chlapec. Když se dozvíš, co Honza provedl, jsi velmi zklamaná a situaci, že se tvá dcera zapletla s někým takovým, neneseš dobře. Myslíš, že Hanka by okamžitě měla přerušit veškeré kontakty s Honzou.

#### **Otec Hanky:**

S tím, že tvá dcera Hanka chodí s Honzou, si nikdy nebyl příliš spokojen. Když chce tvá dcera poradit ohledně toho, co má dělat s tím, že se Honza s partou zúčastnil útoku na Roma, který nyní leží v kómatu, okamžitě ji chceš vzít na policii a vše tam nahlásit. Svou dceru vyslechneš, svoláš rodinu, pozveš i Honzu, a společně vymyslíte řešení situace.

### **Hlavní aktér Honzovy party:**

Ti a tví kamarádi jste se zúčastnili útoku na Roma, který nyní leží v kómatu v nemocnici

a není jisté, zda se z něj probudí. Víš o tom, že Honza to svěřil své přítelkyni Hance a nejsi z toho vůbec nadšený. Zajdeš za Hankou a různými způsoby se jí snažíš přesvědčit o tom, aby vás neprozradila a nenahlásila na policii.<sup>134</sup>

#### 6. Reflexe příběhu s diskusí – 10 min

Společně se žáky prodiskutujeme, jak se cítili ve svých rolích. Herci nám sdělí, zda se se svou rolí ztotožnili nebo, zda by se zachovali a jednali jinak. Pozorovatelé nám sdělí, jak by popsal chování těch, které měli sledovat, a zda herci sehráli vše dobře nebo by u nich něco změnili.

Společně si shrneme celý příběh, a čemu jsme se v něm naučili – eticky náročnému rozhodování, rozhodování v morálních dilematech, ve kterých neexistuje pro všechny jediné a správné řešení.

#### 7. Kontrola domácího úkolu – 5 min

Zkontroluji, zda má každý DÚ zadaný v minulé hodině. Když zbyde čas, bude mi moct přečíst svoji situaci ten, kdo bude chtít. Pokud se nikdo nepřihlásí, zeptám se náhodně.

### **Sebereflexe:**

Pro tuto třídu jsem záměrně vybrala metodu hraní rolí. Na doporučení cvičného učitele to byla jediná třída, ve které bylo jisté, že děti budou chtít hrát a nebude třeba je do ničeho nutit. V jiných třídách by byl problém nejen děti donutit, aby si vyzkoušeli vcítit se do svých rolí, ale také, že hodina by nesplnila svůj účet, jelikož by neměli chuť svou roli hrát, aby to měli co nejdříve za sebou.

S touto třídou se mi dobře pracovalo už předchozí hodinu, jsou schopni diskutovat a argumentovat. Co se týče otázky, co je morální, neuměli si žáci příliš poradit. Nakonec jedna z dívek dobře vysvětlila, co si pod morálkou představuje.

---

<sup>134</sup> VACEK, P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, pozn. 34, s. 98 – 99.



Po vyzvání dobrovolníků na hraní rolí se přihlásilo 5 chlapců, jednomu z nich jsem tedy navrhla roli matky a žák ji přijal. Dívku v hlavní roli jsem musela vyzvat, měla jsem však dopředu promyšlenou dívku, která je velmi aktivní. Po vyzvání se nijak nebránila. Poté jsem zadala, aby se herci seznámili se svými roli a dohodli se, zda budou chtít sedět či stát. Ostatní měli za úkol pozorovat ostatní. Jakou roli má kdo sledovat jsem rozdělila tak, aby neseděli vedle sebe a měl tak každý svůj názor a soustředil se na svoji postavu.

Při hraní rolí se žáci snažili. Občas si trochu dělali legraci a téma zlehčovali, v tom případě jsem je snažila usměrňovat. Když se po nějaké době rodinná debata nikam nevyvíjela, musela jsem žáky poposunout ke konečnému řešení, tedy k tomu, aby rodinnou situace vyřešili. Poté zbylo dostatek času na to, aby mohli herci sdělit, zda se ztotožnili se svými rolemi, jak se v nich cítili a jak se jim hrálo. S rolí se ztotožnila matka s otcem i jejich dcera, bratr by si to vyřídil s Honzou sám a Honza ani aktér z Honzovy party se se svými rolemi neztotožnili.

Celá třída se shodla na tom, že v reálném životě by řešení takové situace mohlo probíhat trochu jinak, z čehož vyplynulo to, že žáci nebyli schopni vžít se dostatečně do své role. Přisuzovala bych to především tomu, že si mladí lidé tohoto věku problém dostatečně neuvědomují a zlehčují ho „legráckami“ apod. Debata na toto téma však byla zajímavá. Dozvěděla jsem se, že některé dívky by svého chlapce donutily přiznat se na policii, některé by se s chlapcem rozešly. Padaly i zajímavé názory u těch, co si představili sami sebe v roli jednoho z rodičů. Někteří z žáků by svoji dceru nechali rozhodnout, zda se bude dále vídat se svým přítelem, jiní by požadovali okamžitý rozchod či přiznání na policii. Bylo zajímavé pozorovat, jak se názory žáků liší a jak má každý jiný pohled na věc. Vyučovací hodinu jsem spolu s cvičným učitelem ohodnotila jako povedenou. Podle mého názoru však není možné uskutečnit metodu hraní rolí s jakoukoliv třídou a nejlepší je třídu dobře znát. Pokud by se někdo chystal použít metodu hraní rolí, je dobré, aby si k tomu nastudoval potřebnou literaturu a aby žáky dobře připravil tím, že bude používat didaktické metody, které je donutí vyjadřovat se k problému, přemýšlet nad problémy a podobně.

**Zdroje:**

- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3673-864.

## **Závěr**

Cílem práce bylo definování základních pojmů a problémů, které se týkají průřezového tématu osobnostní a sociální výchova zaměřené na morální rozvoj. Dalším cílem bylo zpracování příprav do vyučovacích hodin výchovy k občanství zaměřených na morální rozvoj žáků.

Základní metodou práce bylo studium a analýza literatury vztahující se k zadanému tématu a realizace zpracovaných příprav v hodinách výchovy k občanství na vybrané ZŠ.

Po nastudování literatury jsem si připravila šest vyučovacích příprav pro žáky 9. tříd ZŠ Česká. Důvodem zvolení těchto nejvyšších ročníků základní školy byla dohoda s cvičným učitelem, u kterého jsem vykonávala praxi. Jelikož jsou na ZŠ Česká v tomto ročníku tři třídy, bylo možné porovnávat jednotlivé třídy.

V každé přípravě jsem využila jiná morální témata a také jiné didaktické metody. Pan učitel mi pomohl zařadit přípravy do jednotlivých ročníků. Zároveň jsme spolupracovali s jeho kolegyní, která mi k výuce poskytla dvě vyučovací hodiny ve své třídě 9. B.

Všechny hodiny proběhly podle připravené časové dotace. Pokud děti nespolupracovaly tak, jak jsem předpokládala, přineslo to alespoň zkušenosti ohledně toho, že ne s každou třídou je možné spolupracovat stejně a ne na každou třídu je možné užít všechny didaktické metody, nejsou-li na ně zvyklé. Pokud některá třída není zběhlá v diskusi či metodě hraní rolí, nemůžeme předpokládat, že při prvních pokusech bude vydařená.

Jak jsem již popsala v sebereflexích u jednotlivých příprav, nejlépe se mi pracovalo s třídou 9. C, jelikož byla velice aktivní a spolupracoval téměř každý žák. V ostatních třídách byl větší problém s kázní, což se projevovalo především u skupinových aktivit.

Celkově hodnotím praktickou část jako zdařilou a její výsledky mi poslouží k dalšímu využití na jiných školách či v jiných třídách. Téma morálního rozvoje považuji za velmi důležité, a jelikož na něj není v dnešních školách příliš prostoru, byla bych ráda, kdyby moje práce inspirovala i jiné pedagogy, kteří by moje přípravy využili.

## Seznam použitých zdrojů

### Knižní

BELZ, H. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

DOROTÍKOVÁ, S. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 149 s. ISBN 978-80-7290-631-4.

DVOŘÁKOVÁ, J. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 149 s. ISBN 978-80-210-4751-8.

HONSNEJMANOVÁ, I. *Realizace průřezových témat dramaticko-výchovnými metodami*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013, 157 s. ISBN 978-80-7372-980-6.

LENCZ, L. *Etická výchova: metodický materiál*. 1. vyd. Praha: Luxpress, 2005, 92 s. ISBN 8071301167.

LORENZOVÁ, J. *Etická výchova*. In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol., *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada 2007, s. 289 – 309. ISBN 978-80-247-3357-9.

KLUSÁK, M. *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, 261 s. ISBN 978-80-246-2325-2.

KRIŽOVÁ, O., LENCZ, L. *Etická výchova: metodický materiál*. 1. vyd. Praha: Luxpress, 2000, 168 s. ISBN 8071300918.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988, 235 s., 44 obr. příl.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 267 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-238-6.

ŠVEC J., SRB, V. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 2. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 64 s. ISBN 978-80-87145-01-2.

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.

VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 197, liii s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3673-864.

VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 232 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4744-735.

VALENTA, J. *Komplexní rozvoj osobnosti žáka*. In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada 2007, s. 269 – 288. ISBN 978-80-247-3357-9.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2006, 226 s. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-x.

VALENTA, J. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Praha: Agentura Strom, 2003. Dokážu to??. ISBN 80-861-0610-1.

#### Elektronické

PEKÁRKOVÁ, A. *Přemýšlíme o hodnotách: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.1*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 49 l. ISBN 978-80-87145-18-0.

PEKÁRKOVÁ, A. *Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Hodnoty, postoje, praktická etika : lekce 11.7*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 61 l. ISBN 978-80-87145-19-7.

Příběh krokodýlí řeky. *Projekt výchova k občanství* [online]. 1999 [cit. 2015-05-01]. Dostupné z: <http://www.vychovakobcanstvi.cz/pvo/pribeh-krokodyli-reky>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2015-05-05]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

*Výuka demokracie: sbírka modelových situací pro výchovu k demokratickému občanství a lidským právům.* 1. vyd. Editor Rolf Gollob, Peter Krapf. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 95 s. ISBN 978-80-210-6089-0.

## **Seznam příloh**

- Příloha 1            *Krokodýlí řeka* – text k vyučovací hodině č. 3
- Příloha 2            hodnotové žebříčky žáků z vyučovací hodiny č. 1
- Příloha 3            odpovědi žáků k aktivitě *Heinzovo dilema*  
– vyučovací hodina č. 4
- Příloha 4            odpovědi žáků k aktivitě *Davidovo dilema*  
– vyučovací hodina č. 5

# Příloha 1

Lekce 11.7, Rozhodujeme se zodpovědně a jednáme eticky.

## B5 Krokodýlí řeka

(podle: S. Hermochové, 24)

Zaměřeno na aplikaci osobních hodnotových žebříčků v modelové situaci.

Na opačných březích krokodýlí řeky žijí dva milenci – Honza a Kateřina. Zatím žijí tak, že se spravedlivě střídají v přecházení mostu přes řeku, která rozděluje jejich domovy, aby mohli trávit společně noci. Dalšími (a řekněme, že i jedinými) obyvateli těchto končin, kteří sehraji v našem příběhu svou roli jsou převozník řečený Drsňák, Eva a Jirka. Události, které se jednoho dne seběhly lze shrnout do následujících bodů:

Bouře strhla most – jiné cesty na druhý břeh není, protože žádný plavec by neunikl krokodýlům.

Kateřina by se ráda dostala na druhou stranu, neboť – krom toho, že je na ní řada – trpí obavou, jak je to po bouři s Honzou, protože např. jeho stavení nebylo takové, aby odolalo silné bouři.

Na druhou stranu se však sama nedostane, a proto odchází za Drsňákem, který jediný vlastní loď.

Drsňák není v zásadě proti, ale cesta po bouři bude náročná, nebude to zadarmo ... nakonec požádá Kateřinu, aby se s ním »vyspala«.

Kateřina to striktně odmítne.

Jde za svou přítelkyní Evou a žádá ji o radu a pomoc. Eva se zachmuří, uzná, že to je zapeklitá situace, ale nakonec řekne: »Musíš si rozhodnout sama«.

Kateřina je neklidná, má starost a také se jí velmi stýská.

Nakonec tedy jde za Drsňákem, vyhoví jeho přání a octne se na druhém břehu.

Honza s Kateřinou prožijí vroucné setkání. Kateřina má však po čase potřebu svěřit se Honzovi s tím, jakou cestou se k němu dostala a také to učiní.

Honza se velice rozlítil a Kateřinu doslova a fyzicky vyhodil.

Kateřina zná na druhém břehu Jirku. Vypráví mu celý příběh a Jirka se naštve na Honzu a zmlátí ho.

Každý hráč se následně pokusí udělat pořadí postav podle toho, která se (dle jeho mínění) zachovala nejlépe – »nejetičtější« a která nejméně mravně.

**Reflexe:** Bývá spojena již s debatou o tom, kdo stanovil jaké pořadí, kdo má k podobným problémům jaké postoje a dále se může rozprostraňovat do různých etických témat s tím, že zde není stanoveno jediné »správné« řešení, může vést ke sledování dovednosti mít argumenty a přesvědčovat...

Zdroj: VALENTA, J.: *Učit se být*. Kladno: Aisis, 2003. str.80-81.



## Příloha 2

#	1	peníze
СВОБОДА		2
Пинтестуи		Štěstí
		3
Spolehlivost 3		<del>úspěch</del> <u>úspěch</u>
Respekt 4		4
		RODINA
<u>Pravda</u> 5		5
		Pouze

2024VI

1

práteleství

2

37 521 897

1



Práteleství

Spravedlnost

3

0

UPŘÍMNOST

rodina

4

37

Spolupráce

Krásá

RESPEKT

5

Trpělivost

zdraví

ZDRAVÍ ①

2)

Peníze

②

3)

šťěstí

INTELLIGENCE

4)

mír

KLASIKA ③

17 521 897



④

5)

pomoc

MATERIÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ

spolehlivost

⑤

Spolehlivost (1.)

(1)

RODINA

přátelství

(2.)

Láska (2)

spolehlivost

(3)

Štěstí

(3.)

(4)

Vtipný (4.)

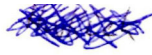
ZÁBAVA

Mív

(5)

NÁBOŽENSTVÍ

1



lásko

1



Tolerance

2

zodpovědnost

2

Kariéra

7 524 807



PRÁTELSTVÍ 3

OC HOTA

3

Štěstí

4

Pravda 4

Pravda 5

úspěch 5



• Měl lek ukrást, aby jeho žena mohla žít dál

• Je to správné

• Tak na půl je to jeho povinnost

• Ne

• Ne

• Ne

• Ano

Ano protože nu umim žena a není jí "legální" poslat  
~~že protože je to právo ženo~~

ANO .....

... JELIKOŽ CHTĚL ZACHRÁNIT  
SVOU NEJBLIŽŠÍ OSOBU A  
PŘEDEJÍT TOMU, ABY  
ZEMĚLA..

I PŘESTO ŽE BY PAK ŠEL  
TŘEBA DO VĚZEV ALE  
ZACHOVAL BY SE SPRÁVNĚ

~~Ony měl to~~

Ne neměl to udělat protože by  
byl zproštěný a nevhodný to  
vyprávět pro svou ženu.

Já si myslím, že ano, protože kdyby  
ne šel, jeho žena zemře a  
a já osobně bych se nikdy nestal  
tím, který přišel a nikoho  
velmi blízko.

~~Na to bych šel~~





Záleží na tom kolik  
půjčit, jestli je to důležité tak ano

ai bych mu je.

ože jsem si je sám  
sou práci vydělat.

o půjčil: časem by mi to vrátil  
a půjčil by mi peníze  
i on.

vzdělávací a poradenský institut

Spis ne, protože když už si  
na ten výlet sám našel  
a otec mi to slíbil tak  
by měl jet.

Prozatím si nejsem jistý rozhodl  
bych se podle mé určité situace  
ale asi bych se přiklonil že ne.  
kdyžch na výlet nejel půjčil  
bych mu bez váhání!

At si tak měl  
půjčit od ~~le~~ <sup>mého</sup> ~~práta~~  
~~mateřky~~ - ja bych  
doce chtěla jet  
když mi to slíbil.

David by neměl otcí půjčit jeho vydělané  
peníze, jelikož tato jejich téma bylo  
otvářeno dosti dlouho, a proto by se mělo  
dodržet Davidova přání a dohodnutí s  
kamarády.

Ja bych Aidovi by  
peníze dala, protože když  
odřehuju půjčit, dala mi dává  
vždycky půjči. A ukendí s  
amarádk, lude jeste koho.

Raději mu je jelikož sem si je vydělat  
je abychom. nebo jedou a k tomu jsem  
jleť, ty peníze jsou

Ano, půjčil bych to  
otcovi, protože ten se  
mnou bude celý život  
platit za mě všechno  
a kamarádi nejsou  
tak dalekí jako  
rodina.