

ETICKÝ ROZMĚR OBČANSKÉ A POLITICKÉ KULTURY OSOBNOSTI

Ethical Dimension of Social, Civic and Political Culture of Personality

Vladimír Smékal

Abstrakt

Cílem příspěvku je poukázat na místo etické výchovy v utváření společenské, občanské a politické kultury osobnosti. Charakterizuje a objasňuje souvislost mezi každodenní občanskou a politickou kulturou jednání dětí, mládeže (i dospělých) a interiorizací etických norem. Výklad je založen na interpretaci současných teorií morálního vývoje osobnosti a poznatků o osobnostní a sociální determinaci občanského a politického chování – a to se zřetelem k rizikovým i protektivním formativním podmínkám. V závěru jsou shrnuta praktická doporučení pro etickou výchovu ve škole i mimo školu.

Příspěvek odráží plenární referát přednesený na konferenci Etika ve vědách o výchově, jež byla pořádána Českou pedagogickou společností a PdF UP v Olomouci 10. 2. 2010. Jde o programový text; metodologicky je založen na konceptuální analýze.

Klíčová slova

Etika, občan, politika, kultura, osobnost.

Abstract

The aim of this contribution is to show the place of ethic education in forming social, civic and political culture of personality. The message characterizes and explains the relationships between everyday civic and political culture of children, youth (and also grown up people), and acquiring ethical norms. The study is based on the interpretation of recent theories of moral personality development and on the knowledge concerning the personal and social determination of civic and political behavior – with regard to risky and protective formative conditions. The conclusion summarizes practical recommendations for ethical education at school and outside school.

The contribution paper proceeds from the lecture presented on the conference “Ethics in Education”. The Conference was realized by the Czech Educational Society and Faculty of Education on 10th February 2010. The study

is a programming material and is based on a conceptual analysis of existing knowledge about the topic.

Keywords

Ethics, citizen, politics, culture, personality.

Motto:

*Rozhodl jsem se, že se přestanu zabývat
studiem neživé přírody
a pokusím se pochopit, jak je to možné,
že člověk sice ví, co je dobré,
ale dělá to, co je zlé.*

Sokratés

1 Úvod

Pokud bychom chtěli vymezit *cíle výchovy obecně*, dají se charakterizovat poněkud netradičně, ale podle mého mínění perspektivně jako vytváření různých kultur osobnosti: *vzdělanostní, tělesné, sociální, etické, politické, právní, občanské* ad.

Sdělení ukazuje, že pro *formování občanské a politické kultury osobnosti* je *významná etická výchova osobnosti*, zejména zvnitřnění (ať už vědomé nebo nereflektovaně přijaté) etického ideálu „zlatého pravidla mravnosti“ a dalších charakteristik osobnosti, které se postupně stávají základem lidské slušnosti a charakteru a které můžeme také vyjádřit pojmem „etická kultura či zralost osobnosti“.

2 Občanská a politická kultura osobnosti

Evropská komise – Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu EU připravila projekt nazvaný „**Klíčové kompetence pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec**“ (srov. Doporučení evropského parlamentu a rady, 2006).

Kompetence (či schopnosti) jsou zde definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Za klíčové schopnostmi jsou pokládány ty, jež lidé potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, k aktivnímu občanství, k sociálnímu začlenění a pro svůj pracovní život.

Referenční rámec zahrnuje osm klíčových kompetencí:

1. komunikace v mateřském jazyce,
2. komunikace v cizích jazycích,
3. matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií,
4. schopnost práce s digitálními technologiemi,
5. schopnost učit se,
6. **sociální a občanské schopnosti,**
7. **smysl pro iniciativu a podnikavost a**
8. **kulturní povědomí a vyjádření svého postoje.**

Klíčové schopnosti jsou pokládány za rovnocenné svou závažností, protože každá z nich může přispět k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech. Řada schopností se překrývá a je vzájemně propojena: základní aspekty jedné oblasti budou podporovat schopnosti jiné oblasti, ale přitom jsou nezašupitelné.

Nezbytným základem vzdělání jsou elementární základní jazykové dovednosti, čtení, psaní, ovládání početních úkonů, informační a komunikační technologie, a pro všechny vzdělávací aktivity je nezbytná schopnost umět se učit.

Referenční rámec se zabývá řadou dovedností, které hrají svou úlohu ve všech osmi klíčových schopnostech; jsou to: 1. kritické myšlení, 2. tvořivost, 3. iniciativa, 4. řešení problémů, 5. hodnocení rizik, 6. rozhodování a 7. ovládání pocitů.

3 Co je etická kultura osobnosti

Etická kultura osobnosti je syntézou znalostí dobra a zla, odhodláním nepodílet se na zlu, ale podporovat to, co je dobré pro kvalitu života, respektováním osobnosti druhého člověka a elementárními návyky pozdravit, slušně požádat, poděkovat, jednat čestně a poctivě. V psychologii osobnosti se hovoří o odpovědnosti a ohleduplnosti jako o dvou hlavních rysech charakteru eticky vyspělé osobnosti – a vyspělá etická kultura osobnosti se považuje za jádro charakteru.

Jednoduše řečeno, etickou kulturou osobnosti budeme v tomto textu rozumět znalost základních etických norem a úsilí řídit se jimi v běžném životě. Nejde však jen o snahu řídit se pravidly mravnosti (tedy etických kodexů), ale také uplatňovat ve svém jednání morální zásady, řídit se tedy svým svědomím. Vycházíme z rozlišení mravnosti, která je souborem norem obsažených v různých etických kodexech, a morálky jako shody jednání s principy, které jedinec

reflektuje svým svědomím (viz toto rozlišení např. v díle A. Anzenbachera (1994). Dá se říci, že k těmto zásadám patří:

- přijetí zlatého pravidla mravnosti jako směrnice prožívání a jednání,
- uplatňování empatie ve vztazích k druhým lidem,
- respekt k oprávněným zájmům druhých,
- prosociální orientace,
- uplatnění empatie ve vztazích,
- citlivé svědomí,
- zaujímání sociální perspektivy,
- základní lidská slušnost,
- ad.

Už před druhou světovou válkou se v Československu diskutovalo o etické výchově. Učitelé, kteří realizovali etickou výchovu v rámci svých předmětů a svého působení na žáky, se opírali zejména o publikace F. W. Foerster (1926), R. Mudrocha (1933) a M. Skořep (1922).

V běžném uvažování o etické kultuře osobnosti se předpokládá, že jde o výsledek výchovy založené na poučování a seznamování s etickými kodexy. V lepším případě se etická kultura vyvozuje z dobré rodinné výchovy spočívající v uplatňování přislušnosti a řádu. Za připomenutí stojí, že A. S. Makarenko (1950) zdůrazňoval, že dobrá etická výchova je založena na náročné lásce a úctě k osobnosti dítěte (jak se ukázalo po konci vlády komunismu v Rusku, byl Makarenko inspirovaný koncepcí práce s problémovou mládeží, kterou vypracoval Don Bosko).

3 Podmínky formování etické dimenze občanské a politické kultury osobnosti

Dosavadní výzkumy utváření etické dimenze osobnosti (např. R. F. Peck, R. J. Havighurst, 1960; D. Wright, 1971) ukazují, že zde hrají nesmírnou roli jak osobnostní dispozice, tak sociální podmínky života v rodině a ve škole, a v nezanedbatelné míře i to, co se často metaforicky označuje jako „duch doby“. Analýza všech těchto podmínek je téma pro samostatnou studii, proto v následujících odstavcích jen stručně upozorníme na hlavní faktory.

Osobnostní podmínky

Poměrně dosti výzkumů je věnováno hledání úlohy temperamentu, hodnotových orientací a motivace vůbec, sebepojetí, kognitivní inteligence, emocionální, sociální, morální a spirituální inteligence. Adlerovská individuální psychologie

rozpracovala problém životního stylu jako jednoty osobního plánu a osobního stylu (viz D. Dinkmeyer, G. D. McKay, 1996).

Pokud jde o temperament – i v jeho klasickém pojetí – je známo, že cholerik je snadněji agresivní, melancholik snadněji vlichocující se do přízně, flegmatik netečný a sangvinik eticky povrchní až oportunistický. Avšak tato tíhnutí, která platí jen pro výraznou převahu příslušných temperamentových komponent, je možno včasnou etickou výchovou korigovat tak, že z cholerika vyroste rázný, ale spravedlivý a energický člověk, z melancholika člověk sociálně citlivý, z flegmatika mírný a zásadový a ze sangvinika společensky podnětný a stmelující i rozvazené lidi. (viz V. Smékal, 1975)

Sociokulturní podmínky

Širší podmínky života („duch doby“) jsou v dnešní době nejvíce ovlivňovány médii, jejich zprávami, reportážemi, komentáři, prezentací politiků, dramatizací románů, v televizi i divadelními hrami, filmy, seriály a reality show (ty dnes tvoří velké procento vysílacího času). Když v rámci této přebohaté nabídky poukážeme jen na diskuse politiků a na jejich často bezohledné výpady jednoho proti druhému, na reportáže o jejich korupčních skandálech – a uvědomíme si, že pro mnoho diváků a posluchačů jsou tito reprezentanti stran a institucí často identifikačními vzory, nemůžeme se nepozastavit nad nebezpečím, které pro rozvoj etické kultury osobnosti, a tím i občanské a politické kultury, představují.

Ostatně z pohledu „ducha doby“ na tato nebezpečí poukázal už v osmnáctém století jeden z největších světových historiků Edward Gibbon (1737–1794), když shrnul ve své monografii *„O příčinách rozkladu a pádu římské civilizace“* (2003) pět hlavních faktorů:

- zhroucení rodinné struktury,
- oslabení smyslu pro osobní zodpovědnost,
- nadměrné daně, striktní řízení a vládní intervence,
- vyhledávání takových zábav, které se stávaly stále více hedonistickými, násilnými a nemorálními,
- úpadek náboženství.

Podobně velký indický politik a myslitel M. Gándhi popsal *sedm moderních sociálních hříchů*, jimiž jsou:

- politika bez principů,
- podnikání bez morálky,

- bohatství bez práce,
- výchova bez charakteru,
- věda bez lidskosti,
- požitek bez svědomí,
- náboženství bez sebekázně.

Čtenář posoudí, jak tyto charakteristiky jsou závažné i pro dnešní dobu.

Sdružené prostředí

Už Antifónés konstatoval, že „*Prostředí, kde se člověk zdržuje většinu dne, určuje jeho charakter*“.

Sdruženým prostředím se rozumí ty oblasti života, kde člověk tráví většinu času a kde si vytváří nejen formální společenské kontakty, ale i citové vztahy. Patří sem rodina, školní třída, zájmová sdružení, u dospělých i kancelář nebo pracoviště, kde lidé spolu vytvářejí tým.

Ve všech těchto prostředích hrají velkou roli citové a neformální vazby, sounáležitost, rivalita, soupeření, ochota pomáhat, nebo naopak i přezírání a nutkání ponižovat.

Pokud jde o rodinu – to, jakým nebezpečím pro rozvoj těch stránek osobnosti, o nichž uvažujeme, je workoholismus rodičů, partnerské krize, ale i nevhodně realizovaná pozice dítěte ve vícečlenné rodině – o tom je nesmírně mnoho závažných, ale málo zužitkovaných poznatků.

Ve škole se stávají závažným problémem děti z rodin sociálně a ekonomicky znevýhodněných, které jsou často předmětem šikany, nebo naopak se dopouštějí i morálně až právně nežádoucích činů (krádeže, lhání, poškozování cizích věcí, podvádění, agresivita), nebo se u nich rozvíjejí a fixují takové rysy osobnosti, jako jsou zakomplexovanost, deprese, úzkostnost, izolace, ale i apatie a sociální necitlivost – tedy opět rysy eticky negativní. Morálně závažným problémem může být i společenské postavení, bohatství a peníze bez zásluh – děti z takových rodin se mnohdy vyznačují povýšeností, neúctou k ostatním, přezíravostí zejména k sociálně či ekonomicky slabším.

Uvedme pro zajímavost srovnání nejčastějších etických přestupků dětí a dospívajících ve veřejných školách USA na konci třicátých a na konci osmdesátých let 20. stol.

1940

Mluvení bez přihlášení.

Žvýkání žvýkačky.

Hlučení.

Pobíhání po chodbách.

Předbíhání.

Nedodržování předepsaného oblečení.

Znečišťování prostor.

1990–2009

Používání mobilu k hraní her.

Užívání drog, pití alkoholu.

Těhotenství nezletilých dívek.

Sebevraždy.

Znásilnění.

Krádeže.

Těžké ublížení na zdraví.

O žácích českých škol podobné výzkumné údaje nemáme k dispozici.

4 Aktuální geneze mravního činu

Pro hledání odpovědi na otázku této studie je důležité být seznámen i s poznatky o aktuální genezi mravních činů. Ta do značné míry závisí nejen na osobnostních předpokladech a na zvnitřněných zásadách etické kultury osobnosti, ale i na úrovni morální zralosti osobnosti.

Procesuální přístup k analýze psychologických podmínek etické kultury osobnosti zakotvený právě ve znalosti úrovně morální vyspělosti je možno ilustrovat nástinem tří současných respektovaných psychologických teorií vývoje etické kultury osobnosti.

Kohlbergův model morálního vývoje (L. Kohlberg, 1969)

- První úroveň – **Prekonvenční usuzování** – je nejnižší úroveň morálního vývoje. Aktivita dětí na této úrovni nevykazují žádnou internalizaci morálních hodnot; morální usuzování je určováno vnějšími odměnami a tresty.
- Druhá úroveň – **Konvenční usuzování** – zahrnuje jedince, kteří internalizovali určité standardy, ale jde o standardy druhých (rodičů, sociálních norem atd.).
- V rámci třetí úrovně morálního vývoje – má **Postkonvenční usuzování** jednotlivců komplexně internalizované morální standardy, a již žádný důvod založený na standardech druhých (L. Kohlberg, 1978). Např. člověk, který je na šestém stadiu konfrontován s konfliktem mezi zákonem a etickou vědomou vůlí, bude respektovat etické vědomí, i když tím riskuje svou osobní pohodu (Santrock, 1997).

Komentář

- **Kohlbergův model** stojí na třech uvedených hierarchických úrovních, z nichž každá má dvě stadia. Na každém stadiu se důvody, které jedinec uvádí na obhajobu jednotlivých odpovědí na morální dilemata, stávají složitějšími.

- Kohlberg ujišťuje, že morální myšlení se může vyvíjet na základě výchovy, díky sociální interakci, kognitivním konfliktům, pozitivní morální atmosféře a demokratické participaci (L. Kohlberg, 1969).
- Hájí na spravedlnosti založený komunitní přístup k výchově, která staví na rovnosti účastníků, na „vlastnictví“ rozhodování každého člena skupiny a na učiteli, který hájí zralé morální usuzování, ale nepředkládá mravní principy autoritativním způsobem (Harding&Snyder, 1991).

Selmanův model

Svým výzkumem R. L. Selman (1980) dospěl k formulaci pěti stadií přejímání sociálních rolí (social role taking stages), která jsou syntézou Piagetových (1932) stadií logického usuzování a Kohlbergových stadií morálního usuzování.

Jeho model sestává ze čtyř vzájemně interagujících komponent: logického usuzování, mravního usuzování, přejímání sociálních rolí a informací (Lozzi, 1990).

Selman klade důraz na úlohu zkušenosti a učení, takže pokrok v **zaujímání sociální perspektivy** závisí hlavně na zkušenostech člověka s druhými, včetně vhodné sociální stimulace a výchovy. Postup na vyšší úrovně zaujímání sociální perspektivy závisí hlavně na správných sociálních zkušenostech (Atwood, 1992).

Pět stadií morálního vývoje podle Selmana

Stadium 0 (3–6 let).

Děti nedovedou jasně rozlišovat mezi jejich vlastní interpretací situací a hlediskem druhého.

Stadium 1 (5–9 let).

Ačkoliv si děti uvědomují, že druzí mohou mít odlišné názory (hlediska) než oni, nejsou s to chápat tyto názory (hlediska).

Stadium 2 (7–12 let).

Starší děti a preadolescenti jsou s to nahlížet na své myšlenky a city z hlediska druhých, ale nejsou schopni podržet obě perspektivy současně.

Stadium 3 (10–15 let).

Adolescenti se dokáží vymanit ze svých způsobů nahlížení i z hledisek druhých, a dokáží zaujmout neutrální perspektivu třetí osoby

Stadium 4 (adolescence–dospělost).

Lidé na této úrovni zralosti jsou s to chápat své myšlenky a jednání na více abstraktní úrovni, která zahrnuje generalizovanou sociální perspektivu (Selman, 1980).

Restův model

Na rozdíl od J. Piageta (1932) a L. Kohlberga (1984), kteří pojednávají o logickém a morálním usuzování, James Rest (1986) klade důraz na morální chování. Jeho čtyřkomponentový model obsahuje **morální citlivost, morální úsudek, morální rozhodování a morální čin**.

Rest uzavírá, že jeho koncepce by měla být využita jako východisko pro formulování cílů programu etické výchovy. Efektivní výchova charakteru by měla respektovat vývojové úrovně dětí a vytvářet program podle nich.

Fáze morálního rozhodování

Morální citlivost je poznání, že existuje situace, v níž morální jednání může být žádoucí, a že takové činy mohou mít následky pro druhé.

Morální úsudek je úsudek o tom, co je žádoucí udělat.

Morální rozhodování zahrnuje posuzování alternativ a zvažování pro a proti ve světle jejich pravděpodobných následků pro aktéra a pro druhé.

Morální čin se týká vůle a dovedností uskutečnit rozhodnutí (Rest, 1986).

Vývojová typologie J. Loevingerové

Jiný přístup k určení vývojových stupňů určujících etikou kulturu osobnosti vypracovala J. Loevingerová (1976). Zabývá se otázkou, jak se během vývoje utváří v osobnosti kontrolní instance, rostoucí způsobilost kontrolovat své impulsy a podřizovat nižší vyššímu. Tento růst seberegulace se dá také charakterizovat jako vývoj jáství, svědomí, morálky, resp. jako vývoj k odpovědnosti za své činy a k ohleduplnosti (uvážlivosti) ve vztahu k druhým a ke světu vůbec.

Jednotlivé vývojové fáze, které dále popíšeme, se mohou v kterémkoliv vývojovém období zafixovat a přetrvávat a osobnost pak ustrne na úrovni odpovídající nižšímu věku, než je skutečný věk. Znamená to, že osobnostní vývoj se zastavil, přestože fyzicky se osobnost vyvíjí dále. Toto překlápění vývojového v interindividuální je stále častějším důsledkem nerovnoměrnosti ve struktuře osobnosti a zdrojem morálních problémů ve svědomí i v interakci s druhými.

- *Prvnímu roku života* odpovídá stadium **autistické, předsociální**.
- *Pro druhý a třetí rok života* je normální **být ovládán impulsy** (stadium impulzivní).
- *Pro čtvrtý až osmý či desátý rok života* je přirozené být **oportunistický**.
- *Osmý či desátý až čtrnáctý či šestnáctý rok věku* je období **konformní**.

- *Po šestnáctém roce* se někteří dospívající dostávají na úroveň **uvědomělou**, jednají v souladu s normou, protože ji schvalují jako svou **povinnost**.
- *Další je stadium dospělosti* a je označováno jako **seberealizující**. Člověk jedná podle mravních norem, protože se s nimi vnitřně ztotožnil.

5 Praxe etické výchovy¹

Na závěr uveďme alespoň ve stručném přehledu náměty pro realizaci etické výchovy, která by skutečně vedla k tomu, aby se stala jádrem občanské a politické kultury osobnosti.

Náměty doplní dvě přílohy, které uvádějí seznam žádoucích charakterových sil a předností podle současné vůdčí osobnosti světové psychologie M. Seligmana (viz Ch. Peterson, M. E. P. Seligman, 2004) a seznam komponent občanské a politické kultury osobnosti podle B. Chi, J. Jastrzab, A. Melchior (2006).

Cíle etické výchovy

- Naučit svěřence zaujímat prosociální perspektivu.
- Přivést děti a mládež k tomu, aby poznávali, co činí – aby dokázali před jednáním odhadnout možné důsledky svých činů pro kvalitu života a pro důstojnost druhých.
- Rozvíjet empatii svěřenců, která těsně souvisí s předchozí způsobilostí.
- Výchova svědomí jako základu charakteru.
- Rozvíjení charakterových sil a předností.

Účinnost etické výchovy závisí i na osobní rovnici vychovávajícího

- Pro současnou mladou generaci má malý korektivní výchovný vliv autorita – tedy to, že by děti a mládež měli učitele už pro jeho postavení poslouchat a respektovat.
- Už větší váhu má kompetence učitele či vychovatele – daná jeho znalostmi, zkušenostmi a postoji.
- Ale největší váhu má charisma, které je „darem“ zaujmout, oslovit; R. Lukavský (1978) říká, že charisma je „vyzařováním“ zájmu o druhé lidi, o činnost, o smysl činnosti. Jednoduše lze říci, že je to příklad, jímž vychovatel na své svěřence působí.

¹ Následující řádky by vyžadovaly podrobné rozvedení a argumentaci založenou na výsledcích výzkumů a zkušenostech z praxe. Takto postavené sdělení připravujeme.

Samostatnou studií si vyžaduje analýza faktorů, které v osobnosti vychovávajícího hrají brzdicí nebo podpůrnou roli v etické výchově. Na základě zkušeností (které by měly být výzkumně ověřovány), můžeme konstatovat, že k významným výchovným faktorům ve škole i mimo školu patří:

- sympatie k lidem – kladný vztah,
- míra tolerance k odlišnosti,
- empatie a sociální perspektiva,
- recipatie (dovednost identifikovat svá nutkání a své pocity, které v nás druzí vyvolávají a které pak rozhodují o tom, jak se k druhým chováme),
- předsudky – odpor – přenos, protipřenos.

Jak realizovat etickou výchovu

- Zkušenost ukazuje, že etickou výchovu lze účinně realizovat jen interaktivně, nikoliv diktováním mravních kodexů a moralizováním po nějaké morálně nevhodné události.
- Využívat metod dramatické výchovy.
- Aplikovat metodu přirozených následků.
- Využít situace – umět improvizovat.
- Snad neúčinnější je to, co se označuje jako zážitková pedagogika – mnoho učitelů prvních tříd základních škol má dobrou zkušenost s vlivem vyprávění či čtení eticky laděných příběhů na etickou kulturu osobnosti, zejména následuje-li debata o podobných situacích a reakcích v reálném životě.
- V současné době se na některých školách s úspěchem začíná ověřovat program filosofie pro děti/s dětmi (Sokrates pro šestileté školáky).
- Vhodné je používat induktivní metodu – vést žáky k vyvozování pravidel a teprve pak je zakotvovat odkazy na kodexy.
- Učitel musí pracovat na sobě – pěstovat svou osobní a sociální kulturu – dbát o svou pověst, nekazít si ji důvody k fámám o neuspořádaném osobním životě.
- Na úrovni institucionální a státní zaměstnanecké politiky: Podporovat prestiž a status učitelského povolání.

K širším znalostním a dovednostním předpokladům účinné etické výchovy patří:

- Znat žáka a okolnosti, které jej formovaly či deformovaly.
- Znat své tendence k projekci a k haló efektu v hodnocení.
- Znat své sklony k atribucím.
- Znat své filtry zkreslující poznávání lidí.

6 Závěr

V závěru si připomeňme jen několika aforismy, co by měl učitel a vychovatel v každém aktu chování „vyzařovat“:

Nejsnáze lze změnit řeč člověka, obtížněji se dá změnit chování, ještě méně snadná je změna smýšlení. Ale vůbec nejobtížnější je změna lidského srdce. (V. Smékal)

Jednáme-li s lidmi podle toho, jací jsou, činíme je horšími. Jednáme-li s nimi, jako by už byli tím, čím mohou být, zavedeme je tam, kam je chceme zavést. (J. W. Goethe)

Svět je ve špatném stavu a všechno bude ještě horší, pokud každý z nás neudělá to nejlepší. Od Osvětlení víme, čeho je člověk schopen, od Hirošimy víme, co vše je v sázce. (V. E. Frankl)

Literatura

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994.

ATWOOD, E. *Adolescence*. 3. Vyd. New Jersey : Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1992.

DINKMEYER, D., MCKAY, G. D. *STEP - Efektivní výchova krok za krokem*. Praha : Portál, 1996.

FOERSTER, F. W. *Škola a charakter*. Praha : ÚNKUČ, 1926.

GIBBON, E. *The Decline and Fall of the Roman Empire*. New York : Modern Library, 2003.

HARDING, C. G., SNYDER, K. Tom, Huck, and Oliver Stone as advocates in Kohlberg's just community: Theory-based strategies for moral education. *Adolescence*, 1991, Vol. 26, No. 102, pp. 319-329.

CHI, B., JASTRZAB, J., MELCHIOR, A. *Developing Indicators and Measures of Civic Outcomes for Elementary School Students. CIRCLE Working Paper 47: June 2006*. Medford, MA : Tufts University, 2006.

DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES): Klíčové kompetence pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec. *Úřední věstník evropské unie* L394, 30. 12. 2006, s. 10-18.

KOHLBERG, L. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In GOLSIN, D. A. (ed.). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago : Rand McNally, 1969, pp. 347-480.

KOHLBERG, L. Revisions in the theory and practice of moral development. *New directions for child and adolescent development*, 1978, Issue 2, pp. 83-87.

- KOHLBERG, L. *Essays on moral development. Vol. II. The psychology of moral development*. San Francisko : Harper & Row, 1984.
- LOEVINGER, J. *Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
- LOZZI, L. A. Moral decision making in a scientific era. In KENDALL, J. C. (ed.). *Combining service and learning - A resource book for community and public service (Vol. 1)*. Raleigh, NC : National Society for Internships and Experiential Education, 1990.
- LUKAVSKÝ, R. *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha : SPN, 1978.
- MAKARENKO, A. S. *O výchově dětí v rodině*. Praha : Dědictví Komenského, 1950.
- MUDROCH, R. *Dítě mravně vadné*. Praha : Dědictví Komenského, 1933.
- PECK, R. F., HAVIGHURST, R. J. *The Psychology of Character Development*. New York : Wiley, 1960.
- PIAGET, J. *The Moral Judgment of the Child*. London : Kegan Paul, 1932.
- REST, J. R. *Moral development: Advances in research and theory*. New York : Praeger, 1986.
- PETERSON, CH., SELIGMAN, M. E. P. *Character Strengths and Virtues*. Oxford : APA, 2004.
- SANTROCK, J. W. *Child Development*. New York : McGraw-Hill Companies, 1997.
- SELMAN, R. L. *The growth of interpersonal understanding - Developmental and clinical analyses*. New York : Academic Press, 1980.
- SKOŘEPA, M. *Úvod do přirozené morálky*. Praha : ÚNKUČ, 1922.
- SMÉKAL, V. Vztah temperamentu a charakteru adolescentů. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1975, roč. I, č. 10, s. 13–30.
- WRIGHT, D. *The Psychology of Moral Behaviour*. London : Penguin, 1971.

Přílohy ukazující dvě koncepce vztahu etické a občanské kultury osobnosti.

1. VIA – Klasifikace silných stránek charakteru a ctností

(podle Peterson, Ch., Seligman, M. E. P., 2004)

- I. **Moudrost a poznání (Wisdom and knowledge)** – kognitivní silné stránky, které provázejí získávání a využívání vědomostí
 1. **Tvořivost (Creativity)**, originalnost, vynalézavost: být originální a produktivní v myšlení a konání (zahrnuje také umělecké výtvary, ale neomezuje se pouze na ně).
 2. **Zvědavost (Curiosity and interest in the world)**, zájem, vyhledávání nového, otevřenost novým zkušenostem: projevovat zájem o získávání zkušeností pro ně samotné; být fascinován novými věcmi a tématy; bádat a objevovat.
 3. **Otevřenost myslí (Judgment and critical thinking)**, úsudek, kritické myšlení: promýšlet a posuzovat věci ze všech úhlů; nečinít ukvapené závěry; umět změnit názor ve světle nových důkazů; spravedlivě zvažovat všech na pro a proti.
 4. **Láska k učení (Love of learning)**, osvojovat si nové schopnosti a znalosti, zvládat nové tematické celky ať už samostudiem nebo v rámci formální výuky; (souvisí se zvědavostí, ale přesahuje ji tendenci jedince rozšiřovat své dosavadní poznání systematickým způsobem).
 5. **Vhled (Perspective)**, moudrost: schopnost dát moudrou radu druhým; mít takový pohled na svět, který je pro jedince i pro ostatní lidi smysluplný.
- II. **Odvaha (Courage)** – emocionální silné stránky zahrnující uplatnění vlastní vůle k dosažení cíle navzdory vnějšímu či vnitřnímu odporu
 6. **Statečnost (Bravery)**, udatnost: neutíkat před ohrožením, výzvou, obtížemi nebo bolestí; vyjadřovat svůj názor i proti opozici, zachovat se podle vlastního – byť nepopulárního – přesvědčení (zahrnuje fyzickou odvahu, ale neomezuje se pouze na ni).
 7. **Výtrvalost (Persistence)**, pracovitost, píle: dokončovat započaté; vytrvat v činnosti navzdory překážkám a obtížím; zažívat pocit uspokojení z dokončování úkolů.
 8. **Integrita (Authenticity, honesty)**, autentičnost, upřímnost: říkat pravdu; chovat se a prezentovat se upřímně; nic nepředstírat; přijímat zodpovědnost za vlastní pocity a činy.

9. **Vitalita (Vitality)**, radost, elán, nadšení, energičnost: mít nadšený a energický přístup k životu; nedělat věci jen napůl či pouze z povinnosti; prožívat život jako dobrodružství; cítit se čilý a aktivní.

III. Lidskost (Humanity) – interpersonální silné stránky, které zahrnují navazování a udržování vztahů

10. **Láska (Love)**, vážit si blízkých osobních vztahů s druhými lidmi, obzvláště s těmi, kteří sdílení a péči opětují; být s někým v důvěrném vztahu.
11. **Laskavost (Kindness)**, velkorysost, starost a péče, soucit, altruistická láska, přívětivost: konat laskavosti a dobré skutky; pomáhat druhým a pečovat o ně.
12. **Sociální inteligence (Social intelligence)**, emoční inteligence: být vnímavý vůči pocitům a motivům druhých lidí i svým vlastním; vědět, jak se vhodně zachovat v různých sociálních situacích; poznat, co ostatní motivuje.

IV. Spravedlnost (Justice) – občanské silné stránky, které jsou základem zdravého fungování komunity

13. **Občanství (Citizenship)**, sociální zodpovědnost, loajálnost, týmová práce: dobře pracovat jako člen skupiny nebo týmu; být loajální vůči skupině; podílet se a sdílet.
14. **Spravedlivost (Fairness)**, nestrannost: jednat se všemi lidmi stejně čestně a spravedlivě; nedovolit, aby osobní pocity ovlivňovaly rozhodnutí; dát všem stejné příležitosti.
15. **Vůdcovství (Leadership)**, povzbuzovat skupinu, již je člověk členem, k dosažení výkonu; udržovat dobré vztahy ve skupině; organizovat skupinové aktivity a dohlížet nad jejich průběhem.

V. Umírněnost (Temperance) – silné stránky, které chrání před neumírněností a nestřídmostí

16. **Odpuštění a milosrdenství (Forgiveness, mercy)**, umět odpouštět těm, kteří se provinili; přijímat druhé i s jejich nedostatky; dávat lidem druhou šanci; nebýt pomstychtivý.
17. **Pokora a skromnost (Humility, modesty)**, nechat za sebe mluvit svoje činy; nesnažit se být středem zájmu; nepovažovat se za výjimečného.
18. **Obezřetnost (Prudence)**, být opatrný při rozhodování; zbytečně nerisikovat; neříkat a nedělat to, čeho by člověk později litoval.
19. **Autoregulace (Self-regulation)**, sebekontrola: usměrňovat své pocity a chování; být disciplinovaný; ovládat své touhy a emoce.

VI. Transcendence (Transcendence) – silné stránky, které člověka propojují s univerzem a vnášejí do života smysl

20. *Smysl pro krásu a dokonalost (Appreciation of beauty and excellence)*, úcta, úžas, nadchnutí se: být vnímavý, umět ocenit krásu a dokonalost a/nebo vynikající výkony v různých oblastech života – od přírodních krás přes umění, matematiku, vědu, až po každodenní zkušenosti.
21. *Vděčnost (Gratitude)*, být si vědom dobrých věcí, které se dějí, a být za ně vděčný; umět vyjádřit díky.
22. *Naděje (Hope)*, optimismus, orientace na budoucnost: očekávat od budoucnosti jen to nejlepší a aktivně se snažit dosáhnout cílů; být přesvědčen, že je možné dospět k lepší budoucnosti.
23. *Smysl pro humor (Humor)*, hravost: mít rád legraci a škádlení; umět ostatní rozveselit a rozesmát; vidět světlé stránky života; umět žertovat (nejen vyprávět vtipy).
24. *Spiritualita (Spirituality)*, zbožnost, víra, smysl: mít ucelenou představu o vyšším účelu a smyslu světa; znát své místo v řádu vesmíru; mít smysl života a víru, která člověka vede, formuje a je zdrojem útěchy.

Předkládanou klasifikaci autoři nepovažují za konečnou verzi, naopak předpokládají, že v následujících letech dojde díky novým teoretickým přístupům a empirickému ověřování k její úpravě. Při vytváření budoucích verzí klasifikace chtějí využít jimi vytvořených měřicích nástrojů, jako jsou např. VIA-IS Values in Action Inventory of Strengths nebo VIARTO Values in Action Rising to the Occasion Inventory (Peterson, Seligman, 2004).

Jedním z cílů badání psychologů zabývajících se výzkumem silných stránek charakteru je nejen další empirický výzkum, ale také praktické využití poznatků na poli aplikované pozitivní psychologie – zejména v rámci intervencí směřujících k posílení konkrétních silných stránek charakteru a obecně ke zlepšení osobní pohody a kvality života.

V klinické a poradenské oblasti znamená přístup zaměřený na silné stránky přesun od terapie a vztahu terapeut–klient spíše ke koučingu, v němž nehovoříme o problému nebo poruše, ale o zvyšování výkonu, budování schopností a posilování pozitivních stránek osobnosti.

I přes určité výhrady znamená první klasifikace silných stránek charakteru a ctností v každém případě významné obohacení současné psychologie a pokus o doplnění obrazu osobnosti o její kladné aspekty.

2. Dimenze a komponenty občanských postojů i způsobů jednání a politických znalostí (podle Bernadette Chi, JoAnn Jastrzab, Alan Melchior, 2006)

Osobní odpovědnost

Osobní odpovědné chování – morální

Osobní odpovědné chování – konvenční

Občanská zodpovědnost

Zájem o druhé

Úcta ke skupinové práci

Zájem o komunitu

Ocenění rozmanitosti

Ohleduplnost k životnímu prostředí

Schopnost vést

Postoje a jednání ve vedoucí roli

Dovednosti občanského smýšlení

Schopnost kritického myšlení

Dovednosti občanské spoluúčasti

Schopnost uvažovat perspektivně

Komunikační dovednosti

Dovednost skupinové činnosti

Schopnosti řešení konfliktů

Škola jako společenství (komunita)

Položky občanského politického vědomí

Autor:

Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

Fakulta sociálních studií MU

Katedra psychologie

Joštova 218/10, 602 00 Brno

tel.: +420 549 496 617

e-mail: smekal@fss.muni.cz