

# Problém metody morálních dilemat v etické výchově

Jan Hábl, Jan Polinský

## Abstrakt

Záměrem příspěvku je zodpovědět otázku, zda je metoda tzv. morálních dilemat vhodným nástrojem pro výuku etické výchovy. V práci představíme základní ideovou koncepci dvou osobností psychologie morálky, Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga. Následně objasníme metodu morálních dilemat a ověříme její efektivitu či užitečnost v pedagogické praxi. Morální vývoj jedince je ve školním prostředí pedagogicky ovlivnitelný. Morální dilemata jsou účinným nástrojem v etickém vychovatelství, ovšem pouze pro jedince, kteří dosáhli určitého stupně morálního vývoje.

**Klíčová slova:** morální, etický, výchova, vývoj, dilema.

## Issue of the Method of Moral Dilemmas in Ethics Education

### Abstract

The objective of this paper is to answer the question of whether the method of so-called moral dilemmas is a suitable tool for Ethic Education lessons. The work will introduce the fundamental ideological concept of two figures of moral psychology, Jean Piaget and Lawrence Kohlberg. It will be followed by the methods of moral dilemmas efficacy and applicability of which in lessons will be tested. Moral development of an individual is influenceable through pedagogy in school environment. Moral dilemmas are an

efficient tool in ethics education but only for individuals who have reached a certain level of moral development.

**Key words:** moral, ethic, education, development, dilemma.

## Úvod

V oblasti etické výchovy a pedagogové vždy usilovali o formování lidského charakteru. Užívali k tomu různé metody, které obvykle vyplývaly z různých předporozumění ohledně lidské povahy. Naším úkolem v této práci není postihnout veškerá antropologická paradigmat, ani všechny didaktické metody z nich plynoucí. Jak název napovídá, vybíráme pouze tzv. metodu morálních dilemat, kterou zavedli do etického vyučování J. Piaget a L. Kohlberg ve druhé polovině dvacátého století. Piaget a Kohlberg původně užívali morální dilemata jako metodu diagnostickou – ke zjištění stupně morálního vývoje jedince. Ovšem jejich dilematické mikropříběhy se brzy staly oblíbeným nástrojem didaktickým – jako metoda formování morálky žáků, a v mnohém ohledu je oblíbená dodnes, jak je patrné z literatury (srov. Vacek, 2005). Proto naše otázka zní, zda je to metoda z hlediska výchovného funkční, a pro jaký věk je vhodná.

## 1 Vymezení pojmu etická výchova

Etická výchova se stala významnou součástí post-totalitní pedagogiky. Na Slovensku byla zavedena do školního kurikula již v roce 1993 jako volitelná paralela k náboženské výchově. V České republice se stal Významným mezníkem rok 2004, kdy vyšel Nový Školský zákon č. 561/2004 Sb., resp. zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.<sup>1</sup> Tento zákon přinesl první legislativní možnost implementovat do obsahu vzdělávání předmět Etická výchova. Potřeba morální či etické výchovy bude zřejmě souviset s pocitem krize morálních hodnot a s ním souvisejícím nárůstem „poptávky“ po morálně kompetentních jedincích (srov. Hábl, 2014).

Oč vlastně v etické výchově běží? Jan Sokol vymezuje nejprve etiku jako disciplínu, která se zabývá „*jednáním, rozhodováním a hodnocením*“, přičemž nejde jen o to „*něco poznat a vědět*“, nýbrž o něco mnohem podstatnějšího, totiž „*dobře a lépe jednat, získat zdatnost a dobrým se tak stávat*“. Etika je ta část filosofie, která se ptá po dobrém, lepším a nejlepším (2010, s. 11, 66, 73). J. Čáp a J. Mareš vymezují výchovu jako „*...působení záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlast-*

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005. 118 s. [on-line] [5. 5. 2016] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

*nosti, názory, postoje, hodnotové orientace“* (2007, s. 247n). Propojenost pojmů *etický* a *výchovný* je patrná v každé elementární pedagogické definici: „...*výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky [...]* Mravní výchova se opírá o všelidské mravní hodnoty a humanistické tradice, projevující se v úctě k životu a lidem, lidské práci a kultuře, v respektu k pravdě, spravedlnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 159–160).

## 2 Morální vývoj jedince

### 2.1 Piaget

Piagetova publikace *The Moral Judgment Of The Child*<sup>2</sup> z r. 1932 se stala fundamentálním dílem psychologie morálky. Piaget zde vymezil dvě základní raná stádia morálního vývoje dítěte – fázi heteronomie a fázi autonomie. Vývojově nižší je tzv. heteronomní („závislá“) fáze morálka, vývojově vyšší je tzv. autonomní morálka („nezávislá“). K přechodu mezi těmito fázemi dochází individuálně, zpravidla však mezi šestým až jedenáctým rokem. Piaget byl první, kdo začal k rozlišování jednotlivých fází vývoje metodicky užívat mikropříběhy obsahující často morální dilemata. Jedinci na nižším stadiu morálního vývoje obvykle reagovali na dilema jinak než jedinci dosahující vyššího stadia. Na základě svých pozorování Piaget stanovil tři základní podmínky pro rozvoj autonomní morálky:

- Nezbytný stupeň intelektuálního rozvoje.
- Zkušenost s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy.
- Alespoň částečná nezávislost na omezujícím tlaku dospělých autorit.

### 2.2 Kohlberg

Na Piagetovu činnost v morálním vývoji navazuje Lawrence Kohlberg. Vymezil tři úrovně a šest stádií morálního vývoje. Kohlberg vycházel z předpokladu, že lidské myšlení prochází rozlišnými fázemi stejně, jako se rozvíjí psychický vývoj jedince, proto člověk postupně dozrává i morálně. Kohlberg (1976, s. 33) rozdělil šest stádií do tří úrovní:

1. prekonvenční úroveň (stadium 1 a 2)
2. konvenční úroveň (stadium 3 a 4)
3. postkonvenční úroveň (stadium 5 a 6).

<sup>2</sup> Kniha je dostupná online: <<https://archive.org/details/moraljudgmentoft005613mbp>> [5. 5. 2016].

## 2.2.1 Úrovně morálního vývoje

Kohlberg vysvětluje své trojí rozdělení morálky takto: „*Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je dosahována menšinou dospělých a obvykle teprve po 20. roce života jedince*“ (1976, s. 33).

V prvním stadiu se dítě dle Kohlberga orientuje na poslušnost a vyhýbání se trestům. Mohli bychom říct, že pomyslně typickou otázkou pro dítě v tomto stádiu je otázka: *Co je správné?* Správné je to, co nás vede k takovému jednání, které není trestáno. Poslušnost pro poslušnost. Důvodem pro správné jednání je vyhnutí se trestu a podřízení se síly autority (poslušnost vůči autoritě).

Ve druhém stadiu nacházíme v popředí individualismus, účelovost, reciprocitu, usilování o odměnu a ocenění. Pravidla jsou dětmi dodržována v případech, kdy důsledek jednání dítěte vyhovuje jeho vlastním zájmům a potřebám. V jednoduchosti můžeme říci, že správné je to, co je výhodné především pro mě. Důvodem pro správné jednání je služba vlastním potřebám a zájmům.

Třetí, konvenční úroveň, je významná z hlediska našeho výzkumu, protože na této úrovni by měli být – dle Kohlbergovy periodizace – naši respondenti. Jedinci v tomto stádiu se orientují na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu, a interpersonální konformitu. Správný je takový způsob života, jenž odpovídá očekávání blízkých osob, též odpovídá očekávání lidí v různých sociálních rolích – syn, bratr, přítel, atd. *Být dobrým* znamená mít dobré motivy ukazující zájem o druhé, s čímž souvisí udržování vzájemných vztahů vybudovaných na loajalitě, důvěře, úctě a vděčnosti. Důvodem pro správné jednání je interní potřeba být dobrým člověkem ve vlastních očích i v očích blízkých lidí. Důležité úlohy nacházíme v péči o druhé, v potřebě respektovat autority a pravidla, jež podporují dobré chování. Důležitými se stávají motivy. Frekventovaná je věta: *Myslel to dobře*. Zároveň se v tomto stadiu začíná objevovat altruismus, např. ve frázi: *Každý by to na mém místě udělal*. H. Heidbrink k tomuto stádiu dodává: „*Ve skutečnosti není tento stupeň ani tak charakterizován nějakým určeným katalogem ctností jako spíše orientací na normy jedné (nebo více) zájmových skupin, které jsou pro jednotlivce důležité. Přitom se může jednat o rodinu, přátele, známé či kolegy; zájmovou skupinu lze podle situace také měnit*“ (1997, s. 78). Vliv této skupiny má z hlediska morální jako pozitivní tak negativní znaménko.

Jedinci ve čtvrtém stádiu se orientují na zákon a řád, respektování společenského systému. Pod správným chováním si představují plnění povinností, prokazování respektu autoritě a podporování fungujícího řádu společnosti jako celku. Společenské autority (ředitelé, prezidenti, vedoucí směny, učitelé) musejí být respektovány z důvodů podpory zachování společenského řádu. Žáci v tomto stadiu napomínají jiné žáky: *Buď ticho, učitel mluví*. Důvodem pro správné jednání je zachování stanoveného společenského řádu, jeho zákonů a pravidel. Substance těchto norem nám umožňují

rozpoznávat dobré od špatného. Dalším důvodem pro správné jednání může být obava z narušení řádu společnosti zevnitř nedodržováním norem: *Co kdyby to udělal každý...* Zákon je respektován pro zákon samotný, předpis pro samu existenci předpisu. Pravidla a normy jsou vnímány jako statické, výjimku nelze udělat. Norma je na vyšší úrovni než hlas svědomí, jistou aluzi můžeme vypožorovat při komparaci výpovědí svědků či přímo u válečných zločinců, kteří pouze plnili příkazy shora. Čtvrté stadium je též charakteristické internalizací norem.

Postkonvenční úroveň se také dělí na dvě stadia. Na této úrovni lze vidět snahu definovat morální hodnoty a principy, které se uplatňují bez ohledu na vnější autoritu či autority. V pátém stadiu se jedinec orientuje na legální společenskou smlouvu a individuální práva. Jedinec si je vědom, že existují normy zasluhující respektování většinou, avšak nepopírá, že existují normy relativní, které jsou podmíněny společenskou dohodou. Kromě relativních norem existují i hodnoty (právo na život, svoboda jedince), které jsou jádrem trvalého soužití a měly by být respektovány po celém světě bez ohledu na názor majority či politických elit.

V šestém stadiu se jedinec orientuje na univerzální etické principy. Za správné jednání jedinec považuje chování, pro které se sám rozhodne, i když obvykle se jedincovy principy morálního shodují s demokratickými zákony. Mezi základní univerzální zásady počítáme princip rovnosti lidí, respektování lidské důstojnosti a individuální svobody. Správné jednání vychází z racionální i emocionálního přijetí vědomí nejvyšší hodnoty univerzálních morálních principů a osobního převzetí závazku myslet a jednat v souladu s nimi. Vlastní svědomí je kritériem pro morální hodnocení.

Kohlberg ze svých výzkumů vyvodil závěry, že stadia morálního vývoje nejsou podmíněna kulturou, sociálními podmínkami, náboženským zázemím atd. Přechod do vyššího stádia lze jen tehdy, kdy jedinec plně dovrší předchozí stadium. Stádia tedy nelze přeskakovat. Rychlost přechodu je individuální. Zpravidla preadolescenti projdou prekonvenční úrovní, adolescenti obvykle dosáhnou konvenční úrovně a dospělí směřují k postkonvenční úrovni morálního usuzování. Postkonvenční úroveň dosahuje podle Kohlberga pětina dospělých. (srov. Kohlberg, 1976).

Kohlberg používal k rozlišení morálních úrovní (i stádií) metodu interview, kterou vypracoval a postupně zdokonaloval. Tato jeho metoda spočívala v „...*prezentaci morální situace (morálního dilematu) a v následném kladení otázek [...] Dotazování mělo vést ke zjištění důvodů, které dotyčného vedly k určitému způsobu řešení předložené situace. A tedy i ke stanovení úrovně jeho morálního usuzování*“ (Vacek, 1975, s. 25). Z Kohlbergovy sady příběhů jsme se rozhodli ověřit na českých žácích slavné Joevo dilema.

## 3 Popis experimentu: Joeovo dilema

### 3.1 Metoda

Cílem našeho skromného experimentu je ověření efektivity vybrané metody v etickém vychovatelství na vybraném vzorku jedinců, kteří odpovídají danému stadiu morálního vývoje. Předpokládáme, že metoda dilemat je efektivní, pokud jednak rozvíjí morální vědomí žáků a jednak jim pomáhá činit morálně žádoucí rozhodnutí.

Výchozí metodou našeho výzkumu bylo skupinové interview v prostředí školní třídy. Po vyslechnutí dilematického příběhu žáci ve věku mezi čtrnácti a šestnácti roky nejprve písemně odpovídali na připravené otázky a následně společně diskutovali a reflektovali své odpovědi. Vzorek činilo 71 žáků 9. třídy osmiletého gymnázia, žáků prvních ročníků čtyřletého gymnázia, obchodní akademie a víceletého gymnázia v Mariánských Lázních. Jedná se o následující (Kohlbergův) mikropříběh, zde ho uvádíme v překladu, který použil ve své knize Vacek (2005, s. 33):

*„Joe byl čtrnáctiletý chlapec, který toužil jet na víkendovou akci se svými kamarády. Jeho otec mu účast slíbil za předpokladu, že si na tuto akci ušetří z nějaké brigádnické činnosti. Joe sbíral pilně starý papír, za který utržil 40 dolarů, a to mu stačilo na pokrytí nákladů víkendové akce a ještě mu něco zbylo navíc. Těsně před očekávaným víkendem však jeho otec změnil názor. Jeden z jeho přátel ho pozval na výlet spojený s lovením ryb a Joeův otec měl momentálně málo peněz, aby se takového výletu mohl zúčastnit, a tak se obrátil na syna a žádal po něm peníze, které si Joe ušetřil za sběr papíru. Ten nechtěl přijít o plánovanou víkendovou akci, a tak přemýšlel, zda má otcovu žádost odmítnout nebo nikoli.“*

Příběh doprovázely tyto otázkami:

- 1) Měl Joe svému otci peníze půjčit? ANO/NE + Proč ano/proč ne?
- 2) Je skutečnost, že si Joe vydělal peníze sám velmi důležitým momentem v tomto příběhu? ANO/NE + Proč ano/proč ne?
- 3) Je důležitým momentem v této situaci skutečnost, že otec Joemu slíbil, že bude moci jet na víkendovou akci, pokud si na ni vydělá? Je důležité dodržet slib? Je stejně důležité dodržet slib někomu, koho dobře neznáte a možná ho už nikdy neuvidíte?
- 4) Jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl syn ve vztahu ke svému otci dbát? Proč?
- 5) Jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl otec ve vztahu ke svému synu dbát? Proč?
- 6) Vyjmenujte prosím nyní nejsilnější argumenty podle vás pro to, aby syn otci půjčil peníze. Zároveň zkuste vyjmenovat nejsilnější argumenty pro to, aby Joe otci peníze nepůjčil.
- 7) Zkuste se zamyslet nad tím, co jste slyšeli během hodiny a napište, jestli došlo u vás k nějaké změně oproti tomu, co jste napsali v první otázce.

Po přečtení příběhu požádal vedoucí diskuze o zrekapitulování děje jednoho ze studentů. Posléze měli žáci zapsat samostatně odpověď ANO či NE, rovněž samostatně dostali za úkol zapsat, důvod svého pohledu. Následovala diskuze, na jejímž konci žáci shrnuli nejvýraznější argumenty pro a proti. V závěru měli žáci napsat, zda se změnil jejich pohled na základě diskuze a vyslechnutých argumentů.

### 3.2 Analýza

Výzkum absolvovalo celkově 71 respondentů, 48 odpovědělo zamítavě, 23 respondentů pozitivně. Ze všech zamítavých odpovědí vybíráme charakteristické:

#### Zamítavé

1. David, 16 let: „*Ne – pokud si peníze dokáže vydělat syn, měl by i otec. Dítě v takto brzkém věku by nemělo vydělávat nic.*“
2. Bonifác, 15 let: „*Ne – protože, když otec nemá 40 dolarů teď, tak pochybuju, že to bude schopnej někdy vrátit.*“
3. Lenka, 15 let: „*Ne – protože otec mu slíbil, že když on sám si vydělá na akci, tak může jít. Jsou to jeho vydělané peníze, on se těšil na akci, takže nevím, proč by mu to měl dávat. Sliby, které se dávají svým vlastním dětem by se měly plnit, aby pak dítě nemělo špatný příklad.*“
4. Nikola, 15 let: „*Ne, změna názoru v takovém případě se mi nezamlouvá. Rodič by měl spíše rozvíjet své dítě než se starat o svou zábavu.*“
5. Eva, 16 let: „*Ne. Protože otec mu slíbil něco za určitých podmínek, které byly splněny, ale pak názor změnil, kvůli svým touhám. To je sobecké.*“

Pozitivní odpovědi lze rozřadit do tří podskupin:

Motivované strachem (*půjčím mu, jinak by mě zbil*)

1. Sandra, 15 let: „*ANO, protože by si mohl zajistit jeho pomoc do budoucna. Ze zkušenosti vím, že kdybych já matce nepomohla, příště mě nikam nepustí. Prostě nemyslí na budoucnost. Mě by matka zmlátila.*“

Pragmatické (*ono se to vyplatí*)

- Havel, 16 let: „*Ano, vždycky je lepší se zavděčit rodičům na svůj úkor, protože se to později vyplatí.*“
- Michaela, 16 let: „*Ano – táta mu pak (pravděpodobně) peníze vrátí a bude si ho vážit za jeho pomoc. Příště mu výlet třeba zaplatí. Jejich vztah je důležitější než peníze/zábava.*“
- Ivan, 15 let: „*ANO – udělá mu radost a otec mu to jednou vrátí.*“
- Daniel, 15 let: „*Ano, otci by měl půjčit peníze, ale rozhodně ne zadarmo.*“
- Anna, 16 let: „*Ano, jelikož otec mu může vždy půjčit peníze, až bude potřebovat příště.*“

### Altruistické (udělá mu to radost)

- Jakub, 16 let: „Ano, protože pro mě je rodina víc než moje zájmy. Je sice pravda, že to bylo náhlé, ale je to jeho otec, kterého má jen jednoho.“
- Lucie, 15 let: „Udělat radost někomu blízkému je pro mě přednější.“
- Matěj, 16 let: „Ano, měl by. Sice akce byla slíbena, ale pomoci příbuznému je v tomto případě na místě.“
- Lizy, 16 let: „ANO, protože chtěl udělat svého otce šťastným.“

Čtyři osoby odpověděly způsobem, který nelze přiřadit k žádné z výše uvedených skupin. Vyjádřeno graficky:

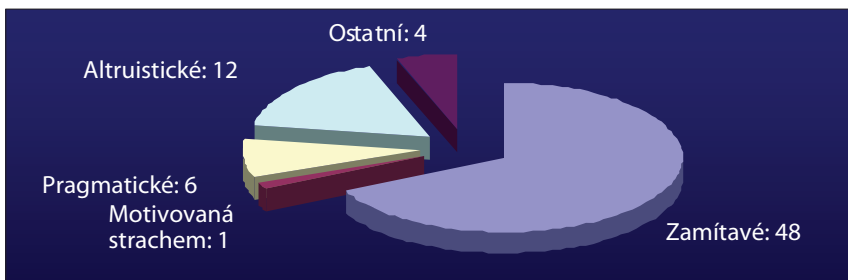
Zamítavé: 48

Motivovaná strachem: 1

Pragmatické: 6

Altruistické: 12

Ostatní: 4



### Změna postoje

Jak bylo řečeno, v rámci výzkumu byli žáci požádáni, aby na závěr diskuze zaznamenali, zda u nich došlo ke změně názoru během dané vyučovací jednotky. Z jednadsmesáti respondentů přiznalo sedm, že po vyslechnutí argumentů změnilo svůj pohled směrem od zamítavého postoje (nepůjčil bych) k pozitivnímu (půjčil bych). Uvádíme několik typických příkladů:

#### 1. otázka

„Ne. Otec synovi slíbil povolení jet s kamarády, pokud si našetří. Syn to splnil a otec by měl slib splnit.“

#### 7. otázka

„Řekla bych ano, pokud je mezi oběma vzájemná důvěra.“ (Lucka, 16 let)



## 1. otázka

*„ANO, protože chtěl udělat svého otce šťastným.“*

## 7. otázka

*„Nezměnila jsem svůj názor, i když argumenty ostatních byly pravdivé, ale já si stojím za svým, že je hezké svému otci půjčit.“ (Lizy, 16 let)*

## 1. otázka

*„NE, protože si peníze sám našetřil a táta ho v podstatě zradil, když mu něco slíbil a pak to nedodržel.“*

## 7. otázka

*„Trochu jsem změnila názor, nejsem úplně pro ano ani pro ne, protože je pravda, že rodiče nám něco dávají celý život.“ (Sára, 16 let)*

## 1. otázka

*„NE – táta by mohl víkend rybaření s přáteli odložit, protože si kluk na to pilně vydělal a těšit se na výlet, na který si sám vydělal. Však kdyby šlo o mě, tak bych je tátovi dal.“*

## 7. otázka

*„Předtím jsem byl blíž k ne, teď jsem na vážkách.“ (Karel, 16 let)*

### 3.3 Interpretace výsledků

Z odpovědí respondentů lze interpretovat několik skutečností.

Shodný věk respondentů neimplikuje nutně shodné stadium morální úrovně. Ačkoli jsou žáci v podstatě stejné věkové kategorie, sledujeme, že ne všichni dosáhli stejné úrovně morálního vývoje. Odpovědi některých respondentů odpovídají konvenčnímu stadiu (dle Kohlbergovy periodizace), odpovědi jiných, ač v menšině, vykazují rysy stadia postkonvenčního.

Významným faktorem morální „rozvinutosti“ respondentů je rodinné zázemí, resp. jejich vztah k rodičům. Respondenti do svých odpovědí projektují vlastní domácí poměry. Viz např. následující (mnohdy afektivní) pozitivní i negativní komentáře respondentů: *„Když chce otec peníze, tak je asi nezaměstnaný nebo alkoholik.“* *„Vyčetl by mi to, kdybych mu nepůjčila peníze.“* *„Děti by měly být na obojku, proto radši nechci mít děti.“* *„Když půjčím otci, tak mi to nevrátí.“* *„Postý, opakovaně to dělá táta. Pořád si půjčuje a pak to vrátí po dlouhé době, nebo to nevrátí vůbec. Znáš to ze své zkušenosti.“* *„Udělat radost někomu blízkému je pro mě přednější.“*

Vliv vrstevnické skupiny je při uplatnění metody morálních dilemat zásadní. To je patrné ze závěrečného srovnání první a poslední otázky. Jestliže na začátku experimentu většina (48) respondentů odpověděla kategoricky zamítavě, po vyslechnutí argumentů opačné strany, byla část z nich (7) ochotna změnit názor, jiní žáci uvedli, že jsou *„na vážkách“*. V tuto chvíli nevedeme diskuzi o tom, zda je správný jeden či

druhý postoj, ale poukazujeme na skutečnost, že žáci se v procesu výchovy ovlivňují navzájem. Toto je v pedagogice všeobecně známá skutečnost, ale v etické výchově žáků konvenčního, resp. postkonvenčního stadia se jedná o zvláště významnou skutečnost. Poněvadž přímý vliv vychovatele-pedagoga v tomto období klesá. Metoda morálních dilemat tak skýtá vychovateli příležitost ovlivnit morální vývoj nedirektivně, což se jeví pro danou věkovou skupinu jako žádoucí. Přímé působení vychovatele na žáky („půjčte mu“) je adekvátní u nižších stadií vývoje, kdy je jedinec orientován heteronymně, příp. na autoritu. Ovšem ve vyšším stadiu morálního vývoje, kdy zásadní roli hraje vliv vrstevnické skupiny, je žádoucí vytvořit pozitivní podmínky ke vzájemnou ovlivňování členy skupiny. Metoda morálních dilemat tímto potenciálem disponuje.

Metoda morálních dilemat by neměla být jedinou a výlučnou metodou etické výchovy. Tato naše poslední interpretace je spíše explikací než implikací výše zmíněných zjištění. Morální dilemata mohou být výchovně velmi prospěšná, ovšem pokud by se stala výlučným výchovným nástrojem, mohou se naopak stát výchovným problémem. Dilemata totiž postihují pouze dílčí část morální reality. Je sice pravda, že někdy člověk musí volit mezi dvěma zly – musí ukrást, aby nezemřel hladu (viz svědectví z koncentračních táborů), musí zabít, aby nebyl zabit (viz válka) apod. Zároveň ale platí, že většina morálních rozhodnutí, která člověk dennodenně činí je zcela neproblematická a nedilematická – zaplatit v obchodě, koupit si jízdenku, dodržet slib atd. Pokud by žáci a studenti byli programově vystavováni pouze neřešitelným morálním situacím, mohou nabýt dojmu, že veškerá morálka je „neřešitelná“, tzn. problematická, kontroverzní a nakonec relativní. Žák, který je konfrontován s jednou extrémní situací za druhou, v nichž není jasné, jestli se smí krást, lhát nebo zabít, si nakonec upevní přesvědčení, že pojmy jako dobrý a zlý jsou zcela vágní. Což je forma velmi sofistikované indoktrinace, protože je uskutečňována na latentní rovině (srov. Thiessen 1993). Ovšem je výchozí premisa tohoto postupu správná? Je možné z extrémních situací usuzovat na situace neextrémní? Z abnormálních na normální? Odpověď je zřejmá. Jak dilematický příběh krádeže (abych nezemřel hladu) pomůže pubescentovi překonat pokušení ukrást peníze z matčiny peněženky?“ ptá se W. Kilpatrick a jinde pokračuje: „[...] *naprostá většina morálního života dětí, ale i dospělých, se neskládá z dilemat. Většina morálních rozhodnutí je jednoznačná – udělat, co vím, že bych měl, a nedělat to, co bych neměl*“ (1993, s. 21, 85–86). Kilpatrick ještě poznamenává, že metoda dilemat, zvláště je-li aplikována na děti raného stadia morálního a kognitivního vývoje, je „žalostně neadekvátní“ (woefully inadequate), protože vychází z předpokladu, že děti již disponují „abecedou morálnosti“, a jsou tudíž schopné utkat se s otázkami vyššího stupně morálního usuzování. Jinými slovy, Kilpatrick argumentuje, že dříve než bude dítě vystavováno morálním složitostem, mělo by být vycučeno v základech morálnosti. Pokud se tak neděje, je mládež uváděna do morálního zmatku, protože jim je vštěpována prekoncepce, která a) potlačuje základní morální intuici, že některé věci jsou skutečně a neproblematicky dobré a některé zlé, b) vede k rozporu mezi morální teorií a morální praxí. Jakkoli je možné vstřípít a zastávat

teorii relativnosti morálních norem, v praxi tuto teorii nelze smysluplně uplatňovat. Už na pískovišti učíme děti, že se některé věci dělat nesmějí a totéž říkáme zločincům u soudních líčení.

## Závěr

Morální vývoj jedince je ve školním prostředí pedagogicky ovlivnitelný. Užití metody musí odpovídat stupni morálního vývoje jedince. Metoda morálních dilemat se v našem experimentu ukázala jako účinný nástroj v etickém vychovatelství. Metoda se jeví jako vhodný prostředek nedirektivního formování morálního charakteru jedince v rámci vrstevnické skupiny. Ovšem konstatujeme, že se metoda hodí pouze pro jedince, kteří dosáhli minimálně konvenčního stadia stupně morálního vývoje (kategorizováno dle Kohlberga). Jedinci nižších stádií morálního vývoje by neměli být vystavováni morálním dilematům (vyšším stupňům morálky), dokud si neosvojí fundamenty (základy morálky). A rovněž soudíme a doporučujeme pro pedagogickou praxi: metodu morálních dilemat je vhodné používat pouze jako komplementární metodu, nikoli jako metodu výlučnou. A to z toho důvodu, že morální dilemata představují pouze dílčí rozměr morální reality.

## Literatura

- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Hábl, J. (2014). „Měl bych“. Poznámky k potřebě etického vychovatelství. *e-Pedagogium*, 3.
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, Studium.
- Kilpatrick, W. (1993). *Why Johnny can't tell right from wrong*. New York: Touchstone.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and moralization: The Cognitive-Developmental Approach. In Lickona, T. (ed.). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, s. 31–53.
- Lewis, C. S. (1993). *K jádru křesťanství*. 1. čes. vyd. Praha: Návrat, 1993.
- Průcha, J., Walterová, E. & MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- Sokol, J. (2010). *Etika a život. Pokus o praktickou filosofii*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad.
- Thiessen, E. J. (1993). *Teaching for Commitment Liberal Education, Indocination, and Christian Nurture*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Vacek, P. (2005). *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus.

### Kontakt:

doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D. & Bc. Jan Polinský  
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta  
Univerzita J. E. Purkyně  
Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem,  
E-mail: jan.habl@ujep.cz; jpolin@centrum.cz