

Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy
HODNOTY, POSTOJE, PRAKTICKÁ ETIKA

**Lekce
11.7**

ROZHODUJEME SE ZODPOVĚDNĚ A JEDNÁME ETICKY

Anna Pekárková




**PROJEKT
ODYSSEA**
www.odyssea.cz



Tato publikace byla vytvořena v rámci projektu „Zavádění osobnostní a sociální výchovy do školních vzdělávacích programů základních škol a nižších stupňů osmiletých gymnázií v Praze“. Projekt je financován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky a rozpočtem hlavního města Prahy.

Mgr. Anna Pekárková

**ROZHODUJEME SE ZODPOVĚDNĚ
A JEDNÁME ETICKY**

Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy

Hodnoty, postoje, praktická etika

Lekce 11.7

Vydalo občanské sdružení Projekt Odyssea
Katusická 712, 197 00, Praha 9
www.odyssea.cz

Počet stran: 61
Vydání 1., 2007

Obrázek na obálce a v textu: © Mgr. Anna Pekárková
© Projekt Odyssea, 2007

ISBN 978-80-87145-19-7

OBSAH:

1	Úvod.....	4
1.1	Smysl lekce	4
1.2	Struktura lekce	5
1.3	Úvodní otázky pro učitele i žáky	6
1.4	Očekávaný výstup lekce.....	8
1.5	Témata a cíle lekce.....	8
2	Jak realizovat tuto lekci.....	9
2.1	TÉMA A – Co jsou eticky náročné situace?.....	9
2.1.1	Cíle	9
2.1.2	Praktická teorie	9
2.1.3	Doporučený postup	10
2.1.4	Evaluaace	12
2.1.5	Seznam aktivit.....	12
2.2	TÉMA B – Rozhoduj se!	13
2.2.1	Cíle	13
2.2.2	Praktická teorie	13
2.2.3	Doporučený postup	16
2.2.4	Evaluaace	19
2.2.5	Seznam aktivit.....	20
3	Použitá a doporučená literatura	24
4	Podrobný popis vybraných aktivit	25
	A1 Co je lepší?	26
	A2 V čem je problém?.....	28
	B1 Návrat z hrubého vrchu.....	29
	B2 Operace srdce/B3 Sponzorský dar	31
	B4 Dilema.....	34
	B5 Krokodýlí řeka	36
	B6 Zloděj/ka	37

B7 Jak na skupinovou diskusi s morálním obsahem	38
B8 Na život a na smrt	42
B9 Michalův pejsek	43
B10 Joeův výlet	44
B11 Tělocvikářka	45
B12 Jana a Honza	46
B13 Dvojice	47
B14 Dva příběhy	49
B15 Heinzovo dilema	50
B16 Moje spolužačka krade	52
B17 Cornway a Mellinson	54
B18 Příběhy ku zcitlivění	58
B19 Rozhovor	60

1 Úvod

1.1 SMYSL LEKCE

Vážení kolegové,
tento text vznikl jako pomůcka pro učitelské sbory, které chtějí týmově zpracovat osobnostní a sociální výchovu do svého školního vzdělávacího programu a do běžné praxe své školy. Smyslem textu je především:

1. Usnadnit učitelům orientaci v základních pojmech, tématech a cílech osobnostní a sociální výchovy (dále jen OSV).
2. Nabídnout ukázky konkrétních postupů a konkrétních aktivit, které je možno využít ve školní výuce OSV.

Lekce OSV jsou vytvořeny jako *průřezové*. Znamená to, že nejsou rozpracovány pro konkrétní ročník nebo předmět. Rozhodnutí o tom, která témata a které cíle bude škola realizovat v jakém ročníku nebo předmětu, zůstává vždy na konkrétní škole. Lekce by měla být realizována průběžně napříč předměty díky spolupráci celého učitelského sboru. Navíc by měla být obohacena dalšími nápady a zkušenostmi učitelů z dané školy.

Studiu konkrétní lekce by měla předcházet celoškolní diskuse o tom, které osobnostní vlastnosti a sociální dovednosti svých žáků chce škola rozvíjet především.

Doporučujeme, aby učitelé z konkrétní školy nejdříve společně prostudovali, prodiskutovali a naplánovali do ŠVP pouze ty lekce, které odpovídají celoškolním prioritám. Ostatní lekce mohou například používat jen ti učitelé, kteří se specializují na příslušná témata.

Věříme, že Vám text pomůže při hledání právě té Vaší cesty k OSV!

Projekt Odyssea, tým projektu „Zavádění OSV do ŠVP“, 2006-2007

1.2 STRUKTURA LEKCE

Na začátku, v podkapitole *1.3 Úvodní otázky pro učitele i žáky*, stručně přibližujeme čtenářům hlavní témata lekce.

V podkapitole *1.4 Očekávaný výstup lekce* naleznete přesné znění očekávaného výstupu osobnostní a sociální výchovy, ke kterému byla tato lekce vypracována. Jedná se o cílovou vlastnost osobnosti žáka nebo o sociální dovednost žáka, kterou se snažíme rozvíjet.

Podkapitola *1.5 Témata a cíle lekce* obsahuje seznam dílčích dosažitelných cílů, které odpovídají očekávanému výstupu lekce. Dílčí cíle jsou uspořádány do témat označených písmeny A, B, C ...

V kapitole *2 Jak realizovat tuto lekci* naleznete informace o tom, jak můžeme během vyučování naplňovat dílčí cíle OSV. Kapitola 2 je uspořádána podle jednotlivých témat této lekce. Každé téma obsahuje podkapitoly:

- Cíle
- Praktická teorie
- Doporučený postup
- Evaluace
- Seznam aktivit

V kapitole *3 Použitá a doporučená literatura* naleznete přesné informace o zdrojové literatuře.

Poslední kapitola *4 Podrobný popis vybraných aktivit* obsahuje podrobnější popis vybraných aktivit, na které odkazujeme v kapitole 2 (v kapitole 2 naleznete pouze stručnou charakteristiku aktivit).

UPOZORNĚNÍ 1: Cíle lekce je samozřejmě možno naplňovat i mnoha dalšími aktivitami, které v lekci nejsou zmíněny. Výběr konkrétních aktivit a jejich úprava pro danou skupinu a věk žáků je vždy v rukou učitele. Doporučujeme pracovat s lekcí tvořivě.

UPOZORNĚNÍ 2: Důležitým předpokladem pro práci učitele s lekcí OSV je osobní účastnická zkušenost učitele s prožitkovými metodami vzdělávání a postupné ovládnutí těchto metod (plánování cílů, výběr a úprava aktivit, uvádění aktivit, provádění reflexe se žáky, řešení nestandardních situací, sebereflexe učitele...). Vře proto doporučujeme průběžné vzdělávání a výcvik v této oblasti.

1.3 ÚVODNÍ OTÁZKY PRO UČITELE I ŽÁKY

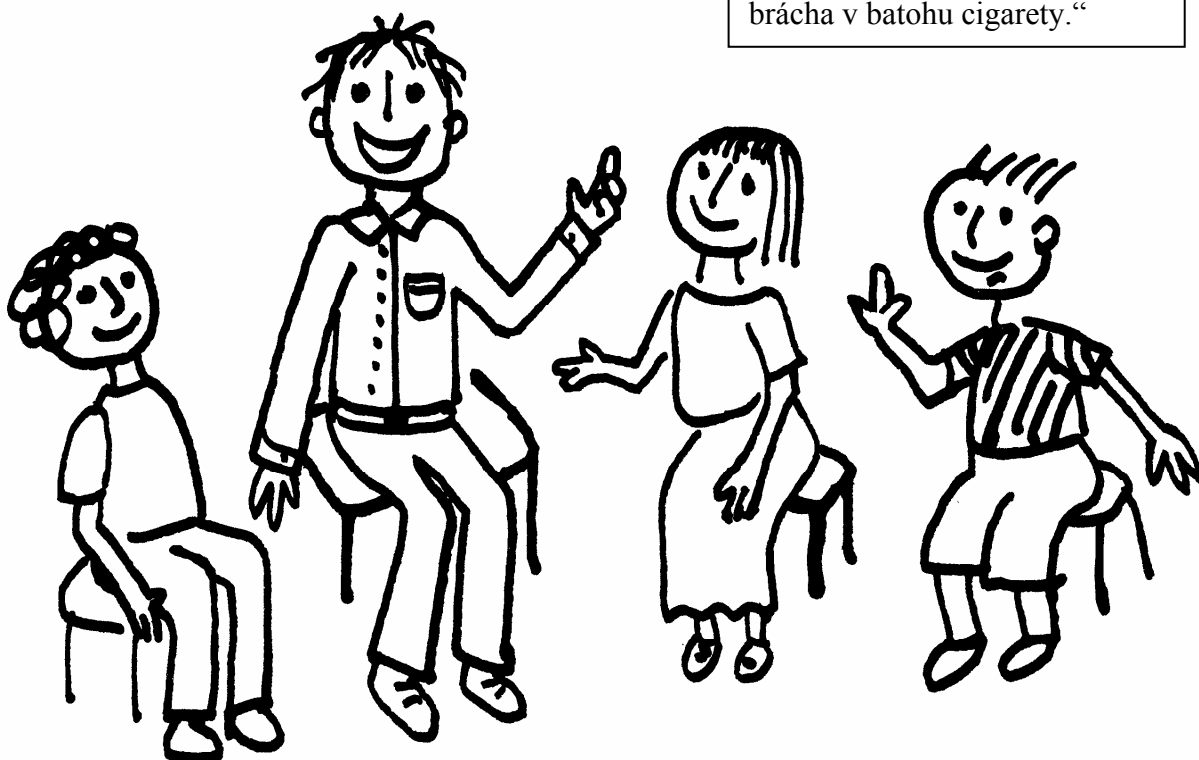
Následující otázky zaměřují pozornost na témata této lekce. Umožňují vybavit si vlastní zkušenosti s danou problematikou. Pomáhají objevit smysl a užitek rozvíjených dovedností.

Pokud si na otázky sami odpovíme, můžeme je s porozuměním položit svým žákům při realizaci této lekce ve vyučování.

- Kdy naposledy jste nevěděli, jak se v některé obyčejné lidské situaci zachovat?
- Jak jste se nakonec rozhodli? Co vás k tomu vedlo?
- Jaké na rozhodování náročné situace zažíváte?
- Podle čeho se rozhodujete?
- Proč je v některých situacích rozhodování těžké?
- Co vás napadá, když se řekne slovo etický (etika)?
- V jakých souvislostech jste slovo „etický“ již slyšeli? Kdo je užíval?
- Jaké rozhodnutí považujete zcela jistě za špatné?
- Jaké rozhodnutí považujete zcela jistě za dobré?
- Co můžete dělat pro to, abyste se dobře rozhodovali?
- Proč se každý člověk rozhoduje jinak?
- Kteří lidé mají podle vás rozhodování těžší než jiní? Proč?
- O jaká témata se lidé často přou?

Učitel: „V jaké situaci jste naposledy nevěděli, jak se zachovat?“

Žák: „Když jsem zjistil, že má brácha v batohu cigarety.“



1.4 OČEKÁVANÝ VÝSTUP LEKCE

Žák se zodpovědně rozhoduje a jedná v eticky náročných situacích všedního dne.

1.5 TÉMATA A CÍLE LEKCE

TÉMA A – Co jsou eticky náročné situace?

- ◆ Žák uvede vlastními slovy, jak rozumí pojmu „eticky náročné situace všedního dne“.
- ◆ Žák uvede alespoň pět příkladů eticky náročných situací všedního dne.
- ◆ Žák identifikuje v textu nebo v předvedené modelové situaci eticky náročnou situaci všedního dne.
- ◆ Žák prožije situace, ve kterých poznává různé úhly pohledu na eticky náročné situace, s nimiž se běžně setkává.
- ◆ Žák prožije modelové situace, ve kterých formuluje různé možnosti jejich řešení.

TÉMA B – Rozhoduj se!

- ◆ Žák vlastními slovy zdůvodní, v čem pro něj může být užitečné zodpovědně se rozhodovat v eticky náročných situacích všedního dne.
- ◆ Žák vyjmenuje alespoň pět kritérií, podle kterých se můžeme rozhodovat v eticky náročných situacích všedního dne.
- ◆ Žák předvede zohlednění těchto kritérií při rozhodování v modelové situaci.
- ◆ Žák uvede plusy a mínusy jednotlivých variant rozhodnutí.
- ◆ Žák se rozhodne pro jedno řešení modelové eticky náročné situace a vysvětlí, proč se rozhodl právě pro toto řešení.
- ◆ Žák se eticky zachová v eticky náročné situaci všedního dne.

2 JAK REALIZOVAT TUTO LEKCI

2.1 TÉMA A – CO JSOU ETICKY NÁROČNÉ SITUACE?

2.1.1 Cíle

- ✦ Žák uvede vlastními slovy, jak rozumí pojmu „eticky náročné situace všedního dne“.
- ✦ Žák uvede alespoň pět příkladů eticky náročných situací všedního dne.
- ✦ Žák identifikuje v textu nebo v předvedené modelové situaci eticky náročnou situaci všedního dne.
- ✦ Žák prožije situace, ve kterých poznává různé úhly pohledu na eticky náročné situace, s nimiž se běžně setkává.
- ✦ Žák prožije modelové situace, ve kterých formuluje různé možnosti jejich řešení.

2.1.2 Praktická teorie

Co je to etika

Je to filosofická disciplína zabývající se morálkou. Chce nás naučit rozlišovat dobro a zlo, chápat, co je spravedlnost a čest, ukázat nám, kde je možné hledat v životě jistoty.

Co jsou eticky náročné situace

Jsou to situace, ve kterých nevíme, které řešení je správné. Přičemž předmětem tohoto sporu jsou problémy, které se týkají našich postojů a hodnot.

Často se rozhodování odehrává mezi dvěma řešeními: jedno má pro osobu okamžitý zisk a je snadné a druhé odpovídá osobním hodnotám a přesvědčení, ale je namáhavé. Zvažujeme-li tedy více pohledů na situaci, jeví se nám z každého z nich něco jiného jako výhodné či správné.

Jaký je vztah etiky a OSV

Cílem OSV je pomáhat žákům nacházet *vlastní* zdůvodněná řešení v eticky náročných situacích, se kterými se ve svém životě běžně setkávají.

Příklady etických dilemat dětí

- Mám se o přestávce zastat kamaráda, kterému berou penál?
- Mám zalhat spolužákovi o učitelce a očernit ji, abych vypadal v jeho očích lépe?
- Mám se zastat slabšího kluka, kterému nadávají v jídelně?
- Mohu opsat, abych dostal lepší známku?
- Mám přijmout pochvalu od učitelky za zalití květin, které jsem nezalil?
- Mám napovídat kamarádovi při zkoušení?
- Pomůžu kamarádovi doučit se trojčlenku?
- Mám kouřit na lyžáku spolu s ostatními?
- Mám strčit do kapsy padesátikorunu, která leží ve třídě na zemi?
- Mám přiznat kamarádovi, že jsem si půjčil jeho tužku a rozbil ji?
- Mám říct učiteli, který vyšetřuje, kdo rozbil skříňku, kdo to udělal?
- Mám říct učiteli, který přehlédl chybu v mém testu, že tam je?
- Mám se přiznat, když se vyšetřují nalezené vajgly na záchodcích, že je jeden po mně?
- Mám pocit, že kamarád bere drogy. Mám strach o jeho zdraví. Mám to někomu říct?
- Mám vzt svůj rozbitý počítač do sběrného dvora?
- Mám vyhazovat použité baterie do běžného kontejneru?

Dospívající a sporné situace

Vzhledem k tomu, že dospívající dokáží uvažovat o různých variantách a odmítat dosud přijímané myšlenky, je důležité jim právě v tomto období poskytnout možnost přemýšlet o hodnotách, morálce, společnosti apod., vést jejich uvažování a nabízet jim ke kritickému přezkoumání nové a nové názory. Kritické nadšení se později ztratí, je velmi snadné upadnout do všednosti a otázky si neklást.

2.1.3 Doporučený postup

- ◆ V této lekci počítáme s předcházející zkušeností žáků z lekce 11.1 „Když se řekne hodnota...“.
- ◆ V úvodu provedeme zcitlivění na téma eticky náročných situací všedního dne. Můžeme použít „kolečko“, sedíme s dětmi v kruhu a posíláme si předmět. Ten kdo ho drží, smí mluvit. Položíme některé z úvodních otázek, např. V jakých situacích se vám stává, že nevíte, co

je správné a co špatné? Poté, co se všichni vyjádří, nasměrujeme další kolečko více k problémům etickým, např. Jaké rozhodnutí považujete zcela jistě za špatné?

- ◆ Necháme žáky sestavit ve skupinách seznam obyčejných lidských situací, ve kterých neví, jak se zachovat. Situace si přečteme a společně s dětmi shrneme, které situace se opakovaly, které byly výjimečné, které patří do tématu, jemuž se budeme nyní společně věnovat, a které ne. Vysvětlíme proč (Například problém, zda si vzít červený či žlutý svetr patří do estetického vnímání a je zajímavý pro design či módní návrhářství, ale není to problém etický.). Následně mohou děti vybranou situaci sehrát ve scénce.
- ◆ Starším dětem objasníme sousloví „eticky náročné situace všedního dne“. Každé dítě řekne tři jakákoli slova, která ho k tématu napadají, slova píšeme na tabuli. Poté ve dvojicích sepiší krátkou úvahu na téma eticky náročné situace všedního dne, která bude obsahovat šest z uvedených slov na tabuli. Úvahy si dvojice mezi sebou čtou a vzájemně si za ně udílejí body (1 až 5), cílem dvojice je získat co nejvíce bodů.
- ◆ Zeptáme se žáků: „Napadá vás nějaká konkrétní mezilidská situace, ve které se někdo musel rozhodovat a rozhodl se správně? Pokud ano, popište nám ji a vysvětlete, proč považujete rozhodnutí za správné.“
- ◆ Zařadíme aktivitu A1 Co je lepší.
- ◆ Zařadíme aktivitu A2 V čem je problém.
- ◆ V případě, že se v aktivitách objevily nosné problémy, doporučujeme o nich diskutovat s žáky. Dospívající možná vzpomenou některé z etických problémů současnosti, jako jsou: hodnota života, tresty smrti, babyboxy, interrupce, eutanazie, enviromentální otázky, AIDS, politika atd. Různé texty a podněty k těmto otázkám najdeme v učebnici Etika pro střední školy od Jany Kratochvílové – Meidzgové (viz Seznam použité a doporučené literatury).
- ◆ Na závěr se žáky provedeme reflexi:
 - Bylo pro tebe jednoduché se rozhodovat? Proč?
 - V čem se změnil váš pohled na eticky náročné situace všedního dne?
 - Co jste se dozvěděli nového?
 - Co budete dělat při svém rozhodování v eticky náročných situacích všedního dne stejně jako doposud?
 - Které situace jsou pro vás důvěrně známé (tj. setkáváte se s nimi nejčastěji)?
 - Které situace považujete vy osobně za nejtěžší?

2.1.4 Evaluace

- Představte si, že máte za úkol druhákovi jednoduše a srozumitelně vysvětlit: Co je to eticky náročná situace všedního dne (uved'te i příklad).
- Každý žák dostane testík s úkoly:
 - Napiš pět příkladů eticky náročných situací všedního dne
 - Co je na těchto situacích problematického?
 - V jaké situaci jsi naposledy nevěděl jak se zachovat?
 - Kdybyste si měli vybrat jednu situaci, kterou byste ode dneška chtěli řešit jinak, než ji obvykle řešíte, která by to byla? Jak byste ji chtěli řešit?

2.1.5 Seznam aktivit

Číslo a název aktivity	Stručná charakteristika aktivity	Vzdělávací období
A1 Co je lepší	Žáci se společně zamýšlí nad různými řešeními problémové situace. Postupem aktivity získáme situace, na jejichž řešení se žáci neshodují, které jsou pro ně opravdu problematické. O těchto situacích žáci v závěru diskutují.	2,3 (po úpravě 1)
Zdroj: o. s. Projekt Odyssea		
A2 V čem je problém	Žáci vytvoří problémové situace a zamyslí se nad jejich příčinami a možnými řešeními.	3 (po úpravě 1,2)
Zdroj: Indi, upravilo o. s. Projekt Odyssea		

2.2 TÉMA B – ROZHODUJ SE!

2.2.1 Cíle

- ✦ Žák vlastními slovy zdůvodní, v čem pro něj může být užitečné zodpovědně se rozhodovat v eticky náročných situacích všedního dne.
- ✦ Žák vyjmenuje alespoň pět kritérií, podle kterých se můžeme rozhodovat v eticky náročných situacích všedního dne.
- ✦ Žák předvede zohlednění těchto kritérií při rozhodování v modelové situaci.
- ✦ Žák uvede výhody a nevýhody jednotlivých variant rozhodnutí.
- ✦ Žák se rozhodne pro jedno řešení modelové eticky náročné situace a vysvětlí, proč se rozhodl právě pro toto řešení.
- ✦ Žák se eticky zachová v eticky náročné situaci všedního dne.

2.2.2 Praktická teorie

Rozhodování

Každý člověk má svobodu vůle. Přijetí svobody jako principu chápání sebe sama je nutné k přijetí odpovědnosti za svá rozhodnutí a činy. Každý člověk se musí rozhodovat. Různé etické směry naznačují, zdůvodňují a přesvědčují, jaké rozhodnutí je správné. Životní rozhodnutí ale zůstávají vždy na nás samotných. My neseme riziko volby, stejně jako odpovědnost, která z něho vyplývá. Svoboda po nás vyžaduje přijetí plné zodpovědnosti za své činy.

Pojetí OSV

V OSV vytváříme dětem prostor pro volbu typu chování. Přijímáme žáky takové, jací jsou. Vedeme je k vnímání dopadů a důsledků jejich rozhodnutí. Nabízíme jim co nejvíce pohledů na skutečnost. Pamatujeme na základní pravidlo asertivity, které zní: „Každý má právo chovat se, jak chce a povinnost nést všechny důsledky s tím spojené.“

Morální stupně

Kohlberg popisuje tři roviny morálního usuzování, které jsou označeny jako předkonvenční, konvenční a postkonvenční. Rozdíly mezi stupni morálního usuzování netvoří ani tak rostoucí vědomí morálních norem, jako spíše kvalitativně odlišný způsob uvažování o morálních problémech.

Tabulka klasifikace morálního usuzování podle vývojových rovin a stupňů:

Rovina: Základ morálního úsudku	Vývojové stupně
I Morální hodnocení se zakládá na vnějších, kvazifyzických událostech, špatném jednání nebo na kvazifyzických potřebách, a ne na osobách a normách.	Stupeň 1: Orientace na trest a poslušnost. Zda je nějaké jednání dobré nebo špatné, závisí na jeho hmotných (fyzických) důsledcích, a ne na sociálním významu, popř. hodnocení těchto důsledků. Vyhnutí se trestu a nekritické podřízení se moci platí za hodnoty samy o sobě. Nejsou zprostředkované hlubším morálním uspořádáním, podepřeným trestem a autoritou. Stupeň 2: Instrumentálně-relativistická orientace. Správné jednání se vyznačuje tím, že účelově uspokojuje vlastní potřeby - a někdy i potřeby druhých. Mezilidské vztahy se projevují jako vztahy tržní. Základy slušnosti, vzájemnosti, smyslu pro spravedlivé rozdělování jsou sice přítomny, jsou však stále interpretovány hmotně a účelově. Vzájemnost je otázkou jednání „ruka ruku myje“, a ne otázkou loajality či spravedlnosti.
II Morální hodnocení se zakládá na přejímání dobrých a správných rolí, dodržování konvenčního pořádku a toho, co očekávají druhí.	Stupeň 3: Orientace na souhlas vázaný k určité osobě nebo model „správného chlapce / správné dívky“. Správné jednání je takové, které se ostatním líbí nebo jim pomáhá a získává jejich souhlas. Tento stupeň je charakterizován vysokou měrou konformity vůči stereotypním představám o jednání, které je většinou považováno za správné či „přirozené“. Jednání je často posuzováno podle názoru: „On to myslí dobře,“ což je pro začátek důležité. Člověk získává souhlas, pokud se chová „přívětivě“. Stupeň 4: Orientace na právo a pořádek. Autorita, pevná pravidla a zachovávání sociálního pořádku tvoří orientační rámec. Správné jednání znamená konat svou povinnost, respektovat autoritu a v jejím zájmu hájit dané sociální uspořádání.

III Morální hodnocení se zakládá na hodnotách a principech, které jsou platné a použitelné nezávisle na autoritě skupin či osob, jež tyto principy zastupují, a nezávisle na vlastní identifikaci s těmito skupinami.	Stupeň 5: Orientace na zákonné chování a sociální úmluvy je všeobecně spojena s utilitaristickými rysy. Správnost jednání se běžně měří podle všeobecných individuálních práv a standardů, které po kritickém přezkoumání přijímá celá společnost. Člověk si je vědom relativity osobních hodnotových postojů a názorů a podle toho klade důraz na pravidla jednání směřující k nalezení konsenzu. Nehledě na ústavní a demokratické dohody je právo otázkou osobního měřítka hodnot a názorů. Vně zákonem stanoveného okruhu se povinnosti zakládají na volné dohodě a úmluvách. Stupeň 6: Orientace na všeobecně platné etické principy. Právo je definováno jako vědomé rozhodnutí ve shodě se zvolenými etickými principy s odvoláním na rozsáhlé logické extenze, univerzalitu a konzistenci. Tyto principy jsou abstraktní a etické povahy (zlaté pravidlo, kategorický imperativ), nejde o konkrétní morální pravidla, jako třeba Desatero. V jádru se jedná o univerzální principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektování důstojnosti člověka jako jednotlivce.
--	---

HEIDBRINK, H.: Psychologie morálního vývoje. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1. str. 72, 73)

Procentuální rozdělení lidí dle stáří vzhledem k morálnímu usuzování.

Stupeň morálního usuzování	Věk							
	10	13 - 14	16 - 18	20 - 22	24 - 26	28 - 30	32 - 33	36
stupeň 1/2	47,6%	8,1%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
stupeň 2	33,3%	16,2%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
stupeň 2/3	14,3%	56,8%	17,8%	9,4%	8,0%	0,0%	0,0%	0,0%
stupeň 3	4,8%	16,2%	44,4%	31,3%	12,0%	16,2%	8,7%	0,0%
stupeň 3/4	0,0%	2,7%	24,4%	40,6%	48,0%	51,4%	47,8%	44,4%
stupeň 4	0,0%	0,0%	0,0%	18,8%	16,0%	18,9%	30,4%	44,4%
stupeň 4/5	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,0%	13,5%	13,0%	11,1%
N	21	37	46	33	25	38	23	9

(tamtéž, str. 89)

Vývoj dospívajících

V dospívání roste význam vrstevníků. Skupiny si vytváří vlastní hodnoty, ideály, pravidla, normy a sociální standardy, které je vymezují a osamostatňují od vazby na dospělé. Ve skupině se začíná vytvářet

rozdíl mezi formální a neformální autoritou. „Veřejné mínění třídy nebo jiné skupiny vrstevníků je teď už tak silné, že jeho odsudek představuje těžkou hrozbu.“ (In Říčan: 2004; str.184) Riskovat střet s rodiči či učiteli je pro pubescenta přijatelnější.

Co je morálka

Morálka je soubor hodnot, které vyznáváme a o které usilujeme. Je součástí našeho života – hodnotovou stránkou každého lidského projevu.

Zodpovědné rozhodování

Zodpovědným rozhodováním rozumíme rozhodování, při kterém: nejenže dodržujeme rozhodovací postup (viz lekce 10.2), ale zároveň předem pečlivě zvažujeme morální důsledky našeho rozhodnutí a jsme připraveni nést jejich dopady.

Příklad: Jaké důsledky bude mít to, když se nezastanu slabšího kluka, kterému nadávají v jídelně? Jaké důsledky to bude mít pro něj, pro ty, kteří ubližují, pro mě, pro pravidla chování ve škole? Jsem připraven tyto důsledky nést?

Jednání, činy

Lidské jednání můžeme posuzovat z mnohých hledisek (Ekologické, ekonomické, estetické, morální..). Přemýšlíme-li o tom, zda koná člověk dobro či zlo, zda se chová jako statečný člověk či zbabělec, pak je pro nás lidské chování morálním činem. Vliv na naše chování má to, kdo jsme a jací jsme, naše motivy a cíle. Při žádném jednání nemáme záruku výsledku, podstatným je pro nás tedy moment volby.

Jak na skupinovou diskusi a morálním obsahem?

Těžiště diskuse je ve výměně názorů mezi žáky, výchozím bodem bývá mikropříběh s morálním obsahem (morální dilema). Učitel podněcuje diskusi nepřímou, vytváří atmosféru svobodné výměny názorů. (Podle Vacka: 2000, str. 93) Podrobnější informace najdete v aktivitě B7.

2.2.3 Doporučený postup

- ◆ Ke zcitlivění můžeme využít některý příběh (viz b 17).
- ◆ Zahájíme položením některé z úvodních otázek, abychom se naladili na téma rozhodování.
- ◆ Zmapujeme, co vše si žáci představí, když se řekne „rozhodování“. Přemýšlení nad tématem rozhodování můžeme zadat jako individuální práci nebo práci malých skupin. Můžeme použít např. formu myšlenkové mapy nebo brainstormingu (viz Zásobník metod OSV).
- ◆ Zadání lze uvést formou otázek dle věku žáků. Např.:
 - Proč se každý člověk rozhoduje jinak?

- Proč je v některých situacích rozhodování těžké?
- Co vše zahrnuje naše rozhodování?
- ◆ Výsledky práce žáci prezentují. Jejich poznatky strukturujeme na tabuli dle jednotlivých oblastí. Pravděpodobně se objeví: kritéria rozhodování, výhody a nevýhody rozhodování, příklady náročných situací na rozhodování a osoba rozhodující se.
- ◆ Necháme žáky ve skupinách sepsat a roztrdit situace, ve kterých se musí rozhodovat, dle kritérií.

Varianta A

- Situace, ve kterých jsou podle mě obě rozhodnutí dobrá (pro mě přijatelná).
- Situace, ve kterých je jedno řešení podle mě výrazně lepší (přijatelnější) než jiné.
- Situace, ve kterých jsou podle mě obě rozhodnutí špatná (nepřijatelná).

Poté, co skupiny odprezentují seznamy situací, je necháme sepsat odpovědi na otázky:

- Podle čeho vnímáme řešení jako dobré či špatné?
- Pro kterou postavu může být dané řešení dobré a pro kterou naopak špatné? (s příkladem situace)

Výsledky práce zapisujeme na tabuli. Z odpovědí na první otázku zobecněním vytvoříme **seznam kritérií**, podle kterých se můžeme rozhodovat.

Následně necháme žáky, aby si každý z nich sestavil svůj osobní žebříček uvedených kritérií dle jejich důležitosti. (1= nejvýznamnější).

Pro zajímavost mohou poté žáci sečíst body, které udělili jednotlivým kritériím, a tím nám vznikne žebříček naší třídy (nejméně bodů – nejvýznamnější).

Varianta B

- Situace, ve kterých není moc důležité, jak se rozhodnu.
- Situace, ve kterých je důležité, jak se rozhodnu.

Poté, co skupiny odprezentují seznamy situací, je necháme sepsat odpovědi na otázky:

- Proč je v některých situacích důležité, jak se rozhodnu?
- V čem je pro mě **osobně užitečné**, když se zodpovědně rozhoduji?

- Co mají společného situace, ve kterých není mé rozhodnutí příliš důležité?

Definice skupin napíšeme na tabuli a zkusíme v každé oblasti „sestavit“ jeden obecně platný výrok, se kterým bude souhlasit většina třídy.

- ◆ Můžeme s žáky projít z praktické teorie to, co pro ně považujeme za uchopitelné. Na daná témata vyvoláme diskusi, předkládáme žákům poznatky jako problémy k přemýšlení.
- ◆ Zadáme žákům domácí úkol, ve kterém má každý sepsat šest eticky náročných situací, se kterými se setkal on, nebo jeho rodina. Situace, které viděl, slyšel o nich, četl v novinách... S výsledky DÚ můžeme dál pracovat. Zde uvádíme několik návrhů:

- DÚ žáci čtou společně ve dvojicích, každá dvojice vybere dvě situace, které považuje za nejsložitější. Následně uděláme čtveřice, které si popíšu vybrané situace a opět zvolí dvě nejsložitější. U starších dětí můžeme stejným způsobem postupovat i do osmičlenných skupin.

Výsledné situace skupiny přednesou ostatním a vysvětlí, proč je považují za nejsložitější.

- Skupiny žáků si vyberou ze seznamů vždy jednu situaci. Každá skupina navrhne několik řešení své situace podle různých kritérií (viz. kritéria z minulé aktivity, či si je stanoví skupina sama, či nabídne učitel). Skupiny následně secvičí situaci včetně různých řešení - různých závěrů - jako scénku. Během hraní diváci hlasují o nejlepším z nabízených řešení.
- Každý žák si ze seznamů vybere jednu situaci, která je pro něj osobně problematičtější. Následně každý napíše krátkou úvahu. V té nastíní a) možná řešení situace, b) jejich výhody a nevýhody a c) svůj názor, ke kterému řešení se osobně přiklání.
- ◆ DÚ žák se během následujícího týdne eticky zachová během eticky náročné situace. (Může vyhledat situaci z úvahy, nebo některou ze seznamů.)
Reflexe DÚ:
 - Uveďte každý jedním slovem, jaký pocit máte ze situace.
 - Jste spokojení, nebo byste se příště zachovali jinak? Jak?
 - Čeho byste se příště určitě chtěli vyvarovat a proč?
 - Bylo vaše jednání v souladu s vaším osobním přesvědčením? V čem?
- ◆ Provedeme s žáky některé aktivity.
- ◆ Zařadíme diskusi nad vybranými morálními dilematy (B7 – B15).

- ◆ Zařadíme strukturované drama (B16 či B17).
- ◆ Můžeme využít i variaci na Boalovské divadlo fórum. (viz Zásobník metod OSV). Můžeme využít seznam dilemat z části A této lekce.
- ◆ Při reflexi se zaměříme především na přesah do reálného života.
 - Ve kterých situacích je nutné se zodpovědně rozhodovat?
 - Co budete zvažovat při svém rozhodování a jednání v eticky náročných situacích?
 - Změnil se nějak váš pohled na to, co to je zodpovědné rozhodování? Pokud ano, jak?

2.2.4 Evaluace

- ◆ Požádáme žáky, aby na závěr každý sám za sebe odpověděli na otázku: Co byste doporučili druhým jako zásady etického rozhodování a jednání? Podle čeho se mohou řídit?
- ◆ Každý žák dostane test s úkoly:
 - Vysvětlí, co je zodpovědné rozhodování.
 - Napiš, jaké výhody pro tebe má, když se zodpovědně rozhodneš v situaci: „Vidím jak nadávají slabšímu klukovi v jídelně. Co mám udělat?“
 - Napiš možná řešení této situace.
 - Ke každému řešení napiš jednu jeho výhodu a jednu nevýhodu.
 - Napiš, jak by ses v této situaci zachoval ty a proč.

2.2.5 Seznam aktivit

Číslo a název aktivity	Stručná charakteristika aktivity	Období
B1 Návrat z hrubého vrchu	Žák přemýšlí a rozhoduje se. Nejdříve sám a poté se skupinou řadí předměty dle jejich významu pro horolezecký výstup. Účastníci získají prožitek odlišnosti svého vlastního a skupinového rozhodování.	1, 2, 3 (po úpravě 1)
Zdroj: KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J.: Aplikovaná sociální psychologie III. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-080-4. str. 72-74.		
B2 Operace srdce	Každý žák se sám rozhodne ve složité situaci darování srdce a vyzkouší si své stanovisko vysvětlit ostatním a shodnout se společně na jednom řešení. Aktivita má silný etický potenciál.	2, 3 (po úpravě 2)
Zdroj: Pracovní listy: SADALLA, G., HENRIQUEZ, M., HOLBERG, M.: Konflikt, koření života. Praha: Partners for Democratic Change a Tereza, 1996. Zadání: o. s. Projekt Odyssey. str.119-120.		
B3 Sponzorský dar	Každý žák se sám rozhodne, jak by naložil s penězi a vyzkouší si své stanovisko vysvětlit ostatním a shodnout se společně s nimi na jednom řešení. Technika je zaměřena na vztahy a rozhodování.	3 (po úpravě 2)
Zdroj: Pracovní listy: SADALLA, G., HENRIQUEZ, M., HOLBERG, M.: Konflikt, koření života. Praha: Partners for Democratic Change a Tereza, 1996. Zadání: o. s. Projekt Odyssey. str.119-120.		
B4 Dilema	Zaměřeno na eticko-rozhodovací situace, jejichž nejsme bezprostředními účastníky.	2,3 (po úpravě 1)
Zdroj: VALENTA, J.: Učit se být. Kladno: Aisis, 2003. ISBN 80-86106-10-1. str.78-80.		

B5 Krokodýlí řeka	Zaměřeno na aplikaci osobních hodnotových žebříčků v modelové situaci.	3
Zdroj: VALENTA, J.: Učit se být. Kladno: Aisis, 2003. str.80-81.		
B6 Zloděj/ka	Zaměřeno na konkrétní etický problém a jeho příčiny a důsledky.	1,2,3
Zdroj: VALENTA, J.: Učit se být. Kladno: Aisis, 2003. str.81-82.		
B7 Jak na skupinovou diskusi s morálním obsahem	Obsahuje popis vedení skupinové diskuse s morálním obsahem na příkladu příběhu o stávkujících hornících.	3
Zdroj: VACEK, P.: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 93-95.		
B8 Na život a na smrt	Zaměřeno na eticko-rozhodovací situace, jejichž nejsme bezprostředními účastníky.	3
Zdroj: HEIDBRINK, H.: Psychologie morálního vývoje. Praha: Portál, 1997. .str.139		
B9 Michalův pejsek	Zaměřeno na sociální perspektivu žáků, na empatii.	1,2
Zdroj: HEIDBRINK, H.: Psychologie morálního vývoje. Praha: Portál, 1997. str. 95.		
B10 Joeův výlet	Zaměřeno na aplikaci osobních hodnotových žebříčků v modelové situaci.	3
Zdroj: Vacek, P.: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 97.		
B11 Tělocvikářka	Zaměřeno na eticko-rozhodovací situace, jejichž nejsme bezprostředními účastníky	3
Zdroj: VACEK, P.: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 97.		

B12 Jana a Honza	Zaměřeno na aplikaci osobních hodnotových žebříčků v modelové situaci.	3
Zdroj: VACEK, P.: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 97.		
B13 Dvojice	Dvojice příběhů jsou postaveny tak, že děti srovnávají dva druhy chování. Sledují, zda dítě věnuje pozornost záměrům jedince, nebo materiálním důsledkům jeho chování.	1
Zdroj: VACEK, P.: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 17-18.		
B14 Dva příběhy	Dva krátké příběhy nahlíží žáci jednak v roli poškozeného a jednak v roli pozorovatele.	2,3
Zdroj: VACEK, P.: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 17-18.		
B15 Heinzovo dilema	Zaměřeno na aplikaci osobních hodnotových žebříčků v modelové situaci.	2,3
Zdroj: VACEK, P.: Průhledy do psychologie morálky 3 – Průhled třetí: Norimberský tribunál, morální zranění a chamtivý lékárník. Tvořivá dramatika. 2002, roč. 13, č. 2, str.18. HEIDBRINK, H.: Psychologie morálního vývoje. Praha: Portál, 1997. str. 87.		
B16 Moje spolužačka krade	Strukturované drama, ve kterém žáci vstupují do rolí postav a řeší situaci možné krádeže. Zaměřeno na konkrétní etický problém, jeho příčiny a důsledky.	1,2
Zdroj: Kateřina Srbová, o.s. Projekt Odyssea.		
B17 Cornway a Mellinson	Strukturované drama, ve kterém žáci vstupují do rolí postav a řeší vzniklé situace. Zaměřeno na konkrétní etický problém, jeho příčiny a důsledky.	3
Zdroj: Adéla Boučková, upraveno o.s. Projekt Odyssea.		

B18 Příběhy ku zcitlivění	Tři příběhy ke zcitlivění žáků pro etická témata.	1,2,3
Zdroj: DŽIBRÁN, CH.: <i>Poutník</i> . Praha: Vyšehrad, 2006. str. 25, 35, 36. FIŠEROVÁ, D.: <i>Jiskra ve sněhu</i> . Praha: Vyšehrad, 2002.		
B19 Rozhovor	Rozhovor je zaměřený na důvody, které rozhodují, jak se zachováme. K zamyšlení.	3
Zdroj: GAARDNER, J.: <i>Sofiin svět</i> . Praha: Albatros, 2002. str. 228-330.		

3 POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

DŽIBRÁN, CH.: *Poutník*. Praha: Vyšehrad, 2006. 117 s.
ISBN 80-7021-822-3.

FIŠEROVÁ, D.: *Jiskra ve sněhu*. Praha: Vyšehrad, 2002. 166 s.
ISBN 80-7021-505-4.

GAARDNER, J.: *Sofiin svět*. Praha: Albatros, 2002. 403 s.
ISBN 80-00-01036-4.

HEIDBRINK, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. 175 s.
ISBN 80-7178-154-1.

JUCHELKOVÁ, S.: *Ztracený ráj Šangri-la*. 2005 Dostupné z
<<http://cestovani.atlas.cz/zajimavosti/37365-ztraceny-raj-sangri-la.aspx>>
[cit. 27.6.2007]

KRATOCHVÍLOVÁ-MEIDZGOVÁ, J.: *Etika pro střední školy*. Praha: Kvarta, 1996. 111 s.
ISBN 80-75570-73-4.

KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J.: *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada, 2005. 224 s.
ISBN 80-247-080-4.

SADALLA, G., HENRIQUEZ, M., HOLBERG, M.: *Konflikt, koření života*. Praha: Partners for Democratic Change a Tereza, 1996. 175 s.
ISBN 80-239-3339-6 (brož.)

VACEK, P.: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 121 s.
ISBN 80-7041-148-1.

VACEK, P.: *Průhledy do psychologie morálky 3 – Průhled třetí: Norimberský tribunál, morální zranění a chamtivý lékárník*. Tvořivá dramatika. 2002, roč. 13, č. 2, str. 16 - 18.
ISSN 1211-8001.

4 PODROBNÝ POPIS VYBRANÝCH AKTIVIT

A1 Co je lepší?

Cíl Žáci se seznámí s eticky náročnými situacemi. Zamyslí se nad přednostmi různých řešení a vyzkouší si obhájit své stanovisko.

Věk 10+

Čas 90 min

Postup

- Děti rozdělíme do trojic. Každá trojice si ze seznamu vybere tři až čtyři otázky. Následně skupiny sepíší možnosti řešení otázek včetně jejich výhod a nevýhod. (Starší děti si mohou vymyslet problémy vlastní.) Trojice závěry své práce sdělí ostatním.
- Spojené trojice (vždy šest dětí) se společně dohodnou, jaké řešení ve svých problémech by oni sami použili. Otázky tedy rozdělí na ty, ve kterých se shodnou na jejich řešení a na ty, na kterých se neshodnou. Skupiny závěry své práce sdělí ostatním. – Na tabuli sepíšeme problémy, na kterých se skupiny nedokázaly shodnout.
- Každá šestice si vybere jednu nevyřešenou situaci z tabule a připraví diskusi. Tři členové budou zastávat jedno řešení, druzí tři jiné. Každá trojice bude mít mluvčího, ti budou sedět na židlích proti sobě. Ostatní žáci stojí za nimi, zapojovat do diskuse se mohou všichni, na znamení promluvy položí ruku sedícímu na rameno. Skupiny sehraji diskusi před ostatními. Kdokoli se bude chtít do diskuse zapojit, postaví se za mluvčího dané strany, položí mu ruku na rameno a promluví. Děti se mohou střídat, pouze šestice je stále na svých místech.

Seznam otázek:

- Mám se o přestávce zastat kamaráda, kterému berou penál?
- Mám zalhat spolužákovi o učitelce a očernit ji, abych vypadal v jeho očích lépe?
- Mám se zastat slabšího kluka, kterému nadávají v jídelně?
- Mohu opsat, abych dostal lepší známku?
- Mám přijmout pochvalu od učitelky za zalití květin, které jsem nezalil?
- Mám napovídat kamarádovi při zkoušení?
- Pomůžu kamarádovi doučit se trojčlenku?
- Mám kouřit na lyžáku spolu s ostatními?
- Mám strčit do kapsy padesátikorunu, které leží ve třídě na zemi?
- Mám přiznat kamarádovi, že jsem si půjčil jeho tužku a rozbil ji?

- ◆ Mám říct učiteli, který vyšetřuje rozbitou skříňku, kdo to udělal?
- ◆ Mám říct učiteli, který přehlídl chybu v mém testu, že tam je?
- ◆ Mám se přiznat, když se vyšetřují nalezené vajgly na záchodcích, že je jeden po mně?
- ◆ Mám pocit, že kamarád bere drogy. Mám strach o jeho zdraví. Mám to někomu říct?
- ◆ Mám vézt rozbitý počítač do sběrného dvora?

Zdroj: o. s. Projekt Odyssea

A2 V čem je problém?

Cíl Žák rozpozná eticky náročnou situaci.

Věk 12+

Čas 75 min

Postup

- Žáci, ve skupinách cca po šesti, **vymyslí a vytvoří živý obraz „problém“**. Na přípravu dáme asi pět minut. Poté, co shlédneme každý jeden obraz, ptáme se skupiny: „Co vidíte?“ „Co myslíte, že představuje tato osoba?“ „V čem je problém?“ „Které postavy jsou proti kterým?“ „Které táhnou za jeden provaz?“ „Co si asi myslí tato postava?“ Až poté, co se vyjádří celá skupina necháme promluvit autory – sochy.
- Žáky necháme připravit další živý obraz, vystihující, **co předcházelo problému**, jaké byly jeho příčiny. Obraz bude znázorňovat, co bylo před obrazem „problém“. Během shlížení obrazů opět diskutujeme o tom, co vidíme, jak si postavy vykládáme, jak se asi chovají. „Co je důvodem problému?“ „Vyvolává ho některá osoba?“ „V čem cítíme, že je napětí?“ „Je někdo, kdo nemá s problémem nic společného?“ Až poté, co se vyjádří celá skupina necháme promluvit autory – sochy.
- Třetí živý obraz žáci vytvoří na téma, **jak to dopadne**, jak bude problém vyřešen. Obraz znázorňuje, co je po „problému“. Během shlížení obrazů opět diskutujeme nejdříve s diváky. „Jak to dopadlo?“ „Proč myslíte?“ „Co se tam stalo?“ „Co dělala tato postava v předcházejícím obraze?“ Až poté, co se vyjádří celá skupina necháme promluvit autory – sochy.
- V závěru každá skupina secvičí svůj „problém“ jako divadelní skeč. Hra začne živým obrazem co předcházelo, přes obraz „problém“ až k jeho vyřešení. Ve scéně by se měly objevit všechny tři obrazy. Žáci mohou mluvit i pohybovat se.

Zdroj: o. s. Projekt Odyssea

B1 Návrat z hrubého vrchu

Popis situace:

V zimě, koncem ledna, jste se vy a malá skupina méně zkušených horolezců vydali na těžký horolezecký výstup na Hrubý vrch (2428m) severní stěnou z Hlinské doliny. Je to odlehlá a obtížně přístupná část Vysokých Tater. Po bivakování na sněhu jste ráno v 6,30 hod. zahájili výstup 400 m vysokou stěnou, na který potřebujete asi 7 hodin. Počasí se však velmi zhoršilo (silný vítr a husté sněžení) a celá skupina se rozhodla pro návrat. Při přípravě na slánění vám spadly dolů dva batohy s výzbrojí a výstrojí. Jste asi 100 m pod vrcholem, je okolo 12,30 hod., sněží, teplota -6°C , a pro obtížný a časově náročný sestup vám zbylo následujících 16 předmětů:

- 100 gramů čokolády na osobu (8),
- kniha Vysoké Tatry – horolezecký průvodce (16),
- lékárnička (5),
- 1 pár mačec na osobu (3),
- 250 gramů salámu na osobu (11),
- píšalka (15),
- 8 slánovacích skob s karabinami a jedno kladivo (2),
- digitální náramkové hodinky (14),
- 1 mumiový spací vak na osobu (9),
- 80 m horolezeckého lana (1),
- 400 gramů chleba na osobu (13),
- 1 pár náhradních rukavic na osobu (6),
- 0,5 kg cukru (10),
- baterka (7),
- 0,5 litru vodky (12),
- 1 cepín na osobu (4).

Úkol:

Předměty uspořádejte do pořadí podle důležitosti (číslo 1 dáte nejdůležitějšímu předmětu, číslo 2 druhému nejdůležitějšímu atd. až číslo 16 nejméně důležitému předmětu). První krok je individuální pořadí, každý je sestaví sám za sebe. Druhý krok je skupinové pořadí ve skupinách po třech až pěti účastnících.

Skupiny se tvoří nejčastěji podle náhodného klíče tak, aby byly početně vyrovnané. Nevylučuje se i jiné než náhodné dělení (např. dělení, kterým se vytvoří vyrovnané skupiny podle věku, pohlaví a úrovně zkušeností v horolezeckém sportu). Formulář pro záznam odpovědí je uveden v tab. 3.4.

Ve třetím kroku nadiktuje trenér účastníkům pořadí, které sestavila skupina expertů-horolezců. Toto pořadí se zapíše do sloupce 3. (Expertní pořadí je uvedeno u každého předmětu v závorce v zadání úkolu.)

Ve čtvrtém kroku si účastníci vypočítají pro každou řádku absolutní rozdíl mezi svým individuálním pořadím a expertním pořadím. Součet těchto rozdílů udává úspěšnost individuálního pořadí: čím nižší součet, tím větší úspěšnost.

V pátém kroku se obdobně do 5. sloupce zapíše absolutní rozdíly skupinového a expertního pořadí. Součet těchto rozdílů vypovídá o úspěšnosti jednotlivých skupin.

Porovnáním součtů ve sloupcích 4 a 5 se zjistí, zda se potvrdil předpoklad, že skupinové rozhodování je úspěšnější než individuální. Pokud se tento předpoklad v některých skupinách nepotvrdí, je třeba analyzovat příčiny.

Formulář pro záznam odpovědí ve hře Návrat z Hrubého vrchu

PŘEDMĚTY	1. indi- viduální	2. skupinové	3. expertní	4. absolutní rozdíl 1. a 3.	5. absolutní rozdíl 2. a 3.
100 gramů čokolády na osobu					
kniha Vysoké Tatry					
lékárnička					
1 pár maček na osobu					
250 g salámu na osobu					
píšťalka					
8 slánovacích skob s karabinami a 1 kladivo					
digitální hodinky					
1 mumiový péřový vak na osobu					
80 m horolezeckého lana					
400 g chleba na osobu					
1 pár náhradních rukavic na osobu					
0,5 kg cukru					
baterka					
0,5 l vodky					
1 cepín na osobu					

Zdroj: KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J.: *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada, 2005. str. 72-74.

B2 Operace srdce/B3 Sponzorský dar

Cíl Žák se zamyslí nad správným řešením složité situace a vyzkouší své stanovisko sdělit ostatním.

Věk 11+

Čas 40 min

Postup

Žáky rozdělíme do skupin (počet dle věku dětí, min 3 max 6), každé dáme pracovní list. Skupiny diskutují, jejich cílem je shodnout se na jednom řešení. Starší děti se mohou následně sloučit do větších skupin a diskutovat o výsledcích své práce – nová skupina se skládá ze dvou původních, pravděpodobně se bude diskuse týkat dvou hlavních názorů.

Když se skupiny shodnou na svých řešeních, odprezentují je ostatním a vysvětlí, proč se rozhodly právě tak. Můžeme nechat prostor pro kladení otázek, vedeme žáky k co nejhlubšímu zamyšlení nad souvislostmi a důsledky rozhodnutí.

Zdroj: Pracovní listy: SADALLA, G., HENRIQUEZ, M., HOLBERG, M.: *Konflikt, koření života*. Praha: Partners for Democratic Change a Tereza, 1996. str. 119-120.



Operace srdce

Jste tým chirurgů. Musíte udělat důležité rozhodnutí. Šest pacientů čeká na transplantaci srdce. Momentálně je k dispozici pouze jeden dárce. Všichni níže uvedení pacienti jsou připraveni na operaci. Kterého pacienta vyberete a proč? Váš tým se musí dohodnout pouze na jednom kandidátovi. Každý může zformulovat svoje stanovisko, ale předtím si musí ověřit, zda správně pochopil názor předcházejícího člena tím, že ho zopakuje jinými slovy. V obou případech - i když se shodujete nebo neshodujete s názorem předcházejícího člena, je nutné parafrázovat myšlenky.

PACIENTI:

1. Světoznámý chirurg - neurolog, na vrcholu svojí kariéry.
2. 12 leté děvče židovského původu, talentovaná hudebnice.
3. Katolický kněz, 35 letý.
4. Těhotná mladá žena, 17 letá, svobodná.
5. Muž - dělník, 23 letý, živitel rodiny.
6. Vědecká pracovnice - úspěšná v léčbě AIDS, 35 letá, lesbička.



Sponzorský dar

Vaše třída právě obdržela od anonymního sponzora 130 000 Kč. Vaším úkolem je rozhodnout se, jak peníze utratíte. Vyberte si jedno z řešení, která jsou uvedena dole. 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.

MOŽNOSTI:

1. Třída pojede 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 jeden rok).
4. Nakoupí barevnou televizi, videorekordér, video kameru a video kazety pro třídní knihovnu.
5. Zaplatíte vaši nejoblíbenější rockovou skupinu a uspořádáte ve škole její koncert.
6. Budete sponzorovat nemocnici, která se zabývá léčením rakoviny.

Zdroj: Pracovní listy: SADALLA, G., HENRIQUEZ, M., HOLBERG, M.: *Konflikt, koření života*. Praha: Partners for Democratic Change a Tereza, 1996.
Zadání: o. s. Projekt Odyssea. str.119-120.

B4 Dilema

Zaměřeno na *eticko-rozhodovací situace, jejichž nejsme bezprostředními účastníky.*

Představte si následující situaci: Muž, řekněme mu třeba Petr, pracuje ve firmě, kde se vyrábí určitá velmi speciální, řekněme elektrotechnická součástka. K její výrobě je potřeba malé množství chemikálie, o které se ví, že je vzácná, drahá, a že tu dokonce hrozí jisté možné zneužití této chemikálie v neprospěch lidí (dostane-li se do vody, způsobuje průjmy). Proto je uložena v dobře zajištěném trezoru – její ztráta nebo poškození je jednak nebezpečné, ale mohlo by též přivést firmu do vážných finančních potíží, neboť cena gramu tohoto materiálu jde údajně do závratných částek. Nikdo ve firmě neví ovšem přesně, o jakou chemikálii jde. Je na seznamu strategických materiálů, tudíž podléhá jistému stupni utajení. Vše vědí pouze tři vrcholoví manažeři, kteří chemikálii znají, mají k ní přístup a vydávají její mikroskopická množství pro výrobu. Tito manažeři jsou současně dlouholetými přáteli (spolužáky) a jejich stmelenosť, schopnost navzájem se »podržet« a to, že se vždy o všem rychle dohodnou, zřejmě též napomáhá prosperitě firmy. K zaměstnancům se chovají solidně, ale s odstupem.

Petr má ve firmě ovšem velmi slušnou pozici na úrovni ne nejvyššího, ale stále vysokého managementu. Má perspektivu dostat se ještě výše. To je dobré, neboť firma má zjevně budoucnost a vydělává i teď, kdy panuje v zemi ekonomická krize a značná nezaměstnanost. Již nyní mu jeho plat umožňuje např. mít vlastní dům (pochází z rodiny, která neměla nikdy peněz nazbyt) – ovšem splácí jej a ještě pár let bude potřebovat dost peněz (manželka není zcela zdráva a ještě několik měsíců – do uzdravení – nemůže chodit do práce). Krom toho živí dvě děti (starší se chystá na soukromou střední školu – státní školy nemají obor, který chce studovat) a občas finančně vypomáhá starým rodičům, kteří mají spíše nízké důchody. I jeho koníček – jachtaření na přehradě, jeho dávný sen nyní díky jeho velké pili a schopnostem profesně se prosadit uskutečňovaný, není z nejlevnějších. (Lze domyslet ještě další vazby Petrova života na výdělek).

Jednoho dne Petr zůstává v práci do večera. I »druhý muž« firmy tu ještě je – před chvílí spolu cosi telefonicky konzultovali. Druhý muž je velmi zaměstnaný. Krom toho, že pracuje ve firmě, je členem strany, která má v zemi značnou moc, a dělá politickou kariéru, zasedá v městské radě, je mezi občany oblíbený a má ambice kandidovat na starostu města. Ví se o něm, že i on se vypracoval (podobně jako Petr) »od píky« svou houževnatostí a schopnostmi.

Nyní však Petr již odchází. Cestou k bráně firmy postřehne, že okno pracovny »prvého muže«, v níž je též trezor se vzácnou chemickou látkou, má rozbité žaluzie a je vidět dovnitř. Ke svému úžasu zjistí, že »druhý muž« právě odebírá z trezoru část výše zmíněné důležité chemikálie a ve speciální baňce ji ukládá do svého vlastního kufříku. To je postup, který zcela odporuje předpisům o manipulaci s chemikálií (musí být přítomni vždy alespoň dva ze tří šéfů, nesmí se přenášet v soukromých zavazadlech, ale ve speciálním kontejneru atd.). Přitom se Petrovi zdá, že muž je jakoby nervózní a má dojem, že operace, kterou provádí, je poněkud – kulantně řečeno »mimo pravidla«.

Dále je možno pracovat s touto situací buď diskusními postupy (viz otázky) nebo jejich kombinací např. s »jevištní horkou židlí«, tedy tak, že zastánci různých řešení této situace postupně přebírají roli Petra (Petr je »jako« pozván sem mezi nás), který se posadí na židli a ostatní s ním diskutují.

- Jaká stanoviska může zaujmout?
- Jaké jsou obecně možné způsoby řešení takové situace?
- O čem se bude zřejmě rozhodovat?
- Jaké přednosti či »přednosti« a jaká rizika mají různé možné varianty řešení takové situace?
- Proč se může rozhodovat právě takto?
- Jaké důsledky mohou mít jeho různá rozhodnutí?
- Co v této »kauze« považujete za etické a co ne?
- Zažili jste (vy nebo někdo z vašeho okolí) někdy ve svém životě něco podobného?
- Jak myslíte, že byste se v jeho situaci rozhodovali vy?

Reflexe: může být řízena de facto výše uvedenými otázkami...

Další varianty umožní další užití metod dramatické výchovy (vtažení dalších postav do hry, modelování situací, v nichž Petr problém řeší atd.).

Zdroj: VALENTA, J.: *Učit se být*. Kladno: Aisis, 2003. str.78-80.

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 rozlíti a Kateřinu doslova a fyzicky vyhodí.

Kateřina zná na druhém břehu Jirku. Vylíčí 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 – »nejetičtěji« 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.

B6 Zloděj/ka

(volně na téma dramatu J. Ackroydové)

Zaměřeno na *konkrétní etický problém a jeho příčiny a důsledky*.

Legenda: V několika třídách na jednom patře jedné fiktivní školy se začaly ztrácet peníze a různé věci žáků. Nikdo neví, kdo by to mohl být.

Skupiny debatují 5–10 minut o tom, jaké důvody mohou vést nebo přimět žáka/studenta, aby kradl ve škole. Sepíše si seznam těchto motivů či příčin.

Učitel po vypršení času rychle prohlédne seznamy skupin a podle rozmanitosti příčin zatrhne každé skupině jednu tak, aby v celku třídy šlo o pestřejší paletu možných příčin.

Pak skupiny připravují předvedení příčiny či motivu či důvodu, tedy jeho přetransformování do konkrétní postavy žáka, který se stal zlodějem a do konkrétní situace, v níž by se tato příčina objevila. Mohou si vybrat dvojí formu: buď zahrát jednu situaci zcela běžným způsobem,

nebo mohou použít sled tří »štronz« – nepohyblivých obrazů ukazujících pořadí tří situací důležitých ve vztahu k příčině toho, že někdo začal krást.

Pak se scény přehrají a následuje

reflexe věnovaná rozboru příčin neetického chování.

Pokračuje práce ve skupinách – nyní na téma: Jaké důsledky může mít krádež pro okradeného?

Skupiny vyberou příběh, který se odehrál poté, co byl určitý žák školy okraden, vytvoří si jeho postavu a zaměří se na důsledky, které má pro něj to, že přišel o peníze či o určitou věc.

Ty opět zahrají v podobě konkrétních situací a s možností volby dvou předchozích technických zpracování (jedna plná hra nebo sled tří »živých« obrazů).

Reflexe: ... shrne právě získanou zkušenost v oblasti praktické etiky.

Dále se skupiny mohou vrátit ke svým původním postavám – zlodějům a zauvažovat, co by se dalo dělat, aby jejich fiktivní spolužák nekradl – nabídka způsobů řešení tohoto problému a obtíží při jejich uskutečňování může být předmětem společné debaty, případně závěrečné

reflexe.

Zdroj: VALENTA, J.: *Učit se být*. Kladno: Aisis, 2003. str.81-82.

B7 Jak na skupinovou diskusi s morálním obsahem

1. Těžiště skupinové diskuse je ve výměně názorů mezi žáky.
2. Výchozím bodem diskuse bývá mikropříběh s morálním obsahem (morální dilema). Může jít o příběh (1) v hotové připravené podobě zpravidla prezentovaný učitelem (viz Heinzův problém). Piaget (1977) používal konfrontace dvou mikropříběhů k odlišení např. úrovně heteronomní a autonomní morálky (viz výše). Předmětem diskuse se může také stát (2) skutečný aktuální problém, který je úžeji spjat s životem žáků (školy), nebo (3) událost, která má širší společenský dosah (např. konkrétní střet skupiny skinů s minoritním romským etnikem, konkrétní příběh s problémem tzv. "bílé" lži). Předložené dilema by mělo být z pohledu žáků reálné. Tématicky může být příběh zaměřen do nejrůznějších oblastí: sexuální problematika, politika a politikové, přínos techniky, znečištění životního prostředí, náboženství, rodinné vztahy, individuální zájmy, kultura - co je přitažlivé v umění, hudbě atd., móda a módní výstřelky, válka a mír, problematika rasové a národnostní odlišnosti, smrt, autority - jak moc je potřebujeme?, pravidla (normy) - která jsou nezbytná a proč?, společnost atd. (Upr. dle Bybee, Sund, 1982, s. 180.)
3. Učitel (vychovatel) diskusi zásadně ovlivňuje nepřímo, podněcuje ke změně úhlu pohledu na diskutovaný problém, uvádí jej do širších souvislostí, vede k naslouchání názorů druhých atd. Rozhodně nemoralizuje, nekritizuje žáky za jejich názory, nepohoršuje se, nehledá a následně nepředkládá jediné správné řešení. Vytváří atmosféru skutečně svobodné a otevřené výměny názorů.
4. Galbraith a Jones považují v předkládaných mikropovídkách za klíčovou tzv. hlavní postavu (tedy tu, která řeší dané dilema). Do její situace se žáci vžívají a "přebírají" její problém. Zmínění autoři doporučují pracovat s otevřeným koncem. Hlavní postava se rozhoduje mezi dvěma možnostmi. (Galbraith, Jones, 1976, s. 38.) V diskusích v rámci tzv. racionální strategie si diskutující ponechávají větší odstup a nejsou zpravidla tlačeni do rozhodnutí typu buď a nebo, ale hledají společně co nejvíce alternativních řešení.

Jak postupovat při zadávání příběhu s mravním obsahem a hlavně jak řídit navazující diskusi žáků, ilustrují Galbraith a Jones na příkladu Samova dilematu (1976, s. 41, 42.):

Horníci již šestý týden stávkují. Pomalu jim docházejí zásoby potravin. Sam pracoval mnoho let v dole a zná jejich těžké pracovní podmínky.

Nyní vede obchod. Na této práci jemu i jeho rodině velmi záleží. Stávkující horníci se na něho obracejí s žádostí o poskytnutí potravin na dluh. Vlastník obchodu, který Sam vede, má naopak eminentní zájem na ukončení stávky (je podílníkem akcií důlní společnosti) a instruuje Sama, že v žádném případě nemá stávkující podporovat (pod pohrůžkou ztráty místa). Souběžně se na Sama obrací telefonicky jeden z jeho starých přátel s naléhavou žádostí o pomoc hladovějícím horníkům a jejich rodinám. (Vacek, 1992, s. 95)

(Pozn.: Soubor mikropříběhů Piageta a Kohlberga podávají v přehledu např. Duska a Whelan, 1975.)

Sdělení příběhu žákům může nabýt různých podob (přečtení, vyprávění, zpráva z novin, reportáž, videozáznam apod.) Potom následuje:

- Rekapitulace děje a vyjasnění si základních faktů příběhu (jaké osoby v něm vystupují, v jakých jsou vzájemných vztazích a hlavně jaký je základní morální rozpor hlavní postavy).
- Žáci (studenti) sami za sebe písemně - po důkladném rozmyšlení-rozhodují, zda Sam má vyhovět svému příteli nebo nikoliv (ANO či NE). Pod svoje ano (respektive ne) pak napíší zdůvodnění svého rozhodnutí.
- Potom žáci zvednutím ruky vyjádří, zda volili ano či ne. Stane-li se, že výrazná většina žáků (nad 70%) se přiklání k jedné alternativě, doporučují Galbraith a Jones (1976, s. 45) podat doplňující (vyvažující) informaci k základní verzi příběhu. Např. většina žáků souhlasí s tím, že Sam by měl horníkům pomoci. Pak je možno upozornit na velké riziko, které Samovi hrozí v podobě možného

soudního postihu, popř. ztráta místa může ohrozit další studium jeho dcery na vysoké škole apod.

- Do průběhu diskuse je třeba zasahovat citlivě. Prvním typem "zásahů" jsou (1) podněcující otázky, které pomáhají účastníkům diskuse reagovat na názory svých spolužáků: "Souhlasíš s názorem, který vyjádřil Petr?" "Mohl bys shrnout důvody, které uvádí Jana a reagovat na ně?" "V čem se tvůj názor s Honzou shoduje a v čem se liší?" atd. Další skupina otázek již vychází z charakteru (2) analyzovaného příběhu. Umožňuje zpřesnit postavení jednotlivých aktérů příběhu a jejich vzájemné vazby: "Má Sam nějakou povinnost (závazek) k stávkujícím horníkům? (Resp. k vlastníku obchodu, k členům vlastní rodiny?)" Jiné otázky směřují k možné (3) změně úhlu pohledu na jednotlivé jednající osoby.

Vedle výše uvedených obecnějších pokynů (s oporou o doporučení Galbraitha a Jonese) pro konstrukci vlastního dilematu doporučujeme:

- a) příběh musí být dostatečně konkrétní, ale na druhé straně nikoliv komplikovaný, složitý, s mnoha od hlavního morálního problému odvádějících detailů;
- b) v příběhu musí být hlavní postava (postavy), které dané dilemma řeší;
- c) diskutujícím je ponecháván prostor k výměně názorů za předpokladu, že "neutíkají" od tématu (v diskusi samozřejmě může dojít k posunu k obecnějším morálním otázkám či k transferu problematiky na podmínky dané skupiny);
- d) podle našich zkušeností nedoporučujeme řešit rozebíranou metodou aktuální dilemma osobnějšího rázu za přítomnosti skutečných aktérů;
- e) námi předkládanému příběhu je třeba "rozumět" (např. příběh s "pozadím" trestu smrti předpokládá, že učitel sám bude mít tuto problematiku důkladně promyšlenou, ale nikoliv proto, aby žákům sdělil "nejlepší" řešení, nýbrž proto, aby dokázal diskusi kvalitně a kompetentně podněcovat); vést diskuse s morálním obsahem je nepochybně nesnadná záležitost a je třeba mít - zejména při menších zkušenostech - připraveny čtyři základní typy otázek: "zahřívací" (motivující, uvádějící), "vyvažující" (podání doplňující informace, která posiluje stanovisko menšiny), "prohlubující" a "zobecňující";

- f) organizačně technické poznámky se vztahují k prostorovému uspořádání, času a optimálnímu (resp. maximálnímu) počtu účastníků diskuse. Optimální je kruhové uspořádání prostoru (vždy takové, aby účastníci diskuse byli vůči sobě tváří v tvář). Časové hledisko je zásadní a zdá se, že učitel by zde měl počítat s časovou rezervou a v žádném případě by se neměl snažit "vtěsnat" diskusi např. do posledních deseti minut vyučovací jednotky. Diskuse by měla probíhat v "dobrém čase" (např. v dopoledních hodinách) a trvat tak dlouho, pokud je produktivní, objevná, rozvíjející a to se přirozeně na počátku obtížně odhaduje. Domníváme se, že je třeba pro diskusi vyčlenit minimálně třicet minut. Časový prostor souvisí i s počtem žáků, kteří se mají diskuse zúčastnit. Domníváme se, že optimální počet je do 15 osob (jde o prostor pro osobní vyjádření). Při větším počtu a v případě skupiny žáků nenavýklé vyjadřovat svoje názory je vhodné nejdříve zadat diskusi do několika menších skupin a pak ji přenést do "pléna".

Zdroj: VACEK, P.: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 93-95.

B8 Na život a na smrt

Na život a na smrt

„Do nemocnice jednoho menšího města přivezli krátce po sobě dvě pacientky. Nejdříve mladou ženu v bezvědomí, která dosud zanedbávala své těžké srdeční potíže. Je svobodná a bezdětná. Rodiče ženy jsou ještě na cestě do nemocnice. O několik minut později byla přivezena padesátiletá manželka továrníka Garneruse s obdobnými symptomy. Podstoupila již jednu operaci srdce, a to na slavné kardiologické klinice v USA. Manžel jel za sanitním vozem.

Oběma ošetřujícím lékařům, doktoru Bussemu na příjmu i doktoru Rauovi, který má službu, je brzy jasné, že obě pacientky mají určitou šanci na přežití jen tehdy, budou-li okamžitě napojeny na přístroj podporující činnost srdce a plic, který je však v nemocnici pouze jeden. Žádná z obou pacientek nemůže být převezena do jiné nemocnice a druhý přístroj nelze dovézt. Dr. Rau se proto musí rozhodnout.

Ještě než dr. Rau oznámí své rozhodnutí, krátce pohovoří s panem Garnerusem. Ten jej zapřísahá, aby zachránil jeho ženu. Příspěvkem na nejméně jeden další přístroj podobného druhu se chce postarat o to, aby již v budoucnu nemusel žádný pacient zemřít kvůli chybějícím přístrojům a aby ani lékař nemusel rozhodovat o životě a smrti.

Dr. Rau zamyšleně odchází. Jak se má rozhodnout?“ (Geisler, Hagemann & Heidbrink, 1983, s. 78)

Příklad pochází z výukové řady k lidským právům s titulem „Každý má právo...“ (Geisler, Hagemann & Heidbrink, 1983)

Zdroj: HEIDBRINK, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. str.139.

B9 Michalův pejsek

Michalův pejsek

„Osmiletý Tomáš se právě pokouší přijít na to, co by měl koupit svému kamarádu Michalovi k narozeninám. Tu potká Michala na ulici a zjistí, že Michal je celý špatný, protože jeho pes Pepper se před dvěma týdny ztratil. Ve skutečnosti je Michal tak vedle, že se Tomášovi přizná: 'Pepper mi tak chybí, že se už nikdy na žádného psa ani nepodívám.' Sotva se rozešli, jde Tomáš kolem obchodu, kde se prodávají štěňata; zbyla ještě dvě, a i ta budou brzy prodána.“ (Selman, Lavin & Brion-Meisels, 1982, s. 383)

Příběh od R.L.Selmana z jeho výzkumů sociální percepce.

Zdroj: HEIDBRINK, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. str. 95.

B10 Joeův výlet

Příběh ze souborů dilemat L. Kohlberga:

Joe byl čtrnáctiletý chlapec, který velmi toužil jet na víkendovou akci se svými kamarády. Jeho otec mu účast předběžně 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 víkendovou akcí 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 nikoliv. Měl Joe odmítnout žádost svého otce? Proč ano a proč ne?

Je skutečnost, že Joe si sám peníze vydělal velmi důležitým momentem v tomto příběhu? Je důležitým momentem v této situaci skutečnost, že otec Joevi slíbil, že bude moci jet na víkendovou akci, pokud si na ni vydělá? Proč ano a proč ne? Je důležité dodržet slib? Je stejně důležité dodržet slib někomu, koho dobře neznáte a možná ho už nikdy znovu neuvidíte? Jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl syn ve vztahu k svému otci dbát? Proč? A jaká je nejdůležitější věc, na kterou by měl dbát otec ve vztahu ke svému synovi? Proč?

Příběh je ze souborů dilemat L.Kohlberga.

Zdroj: VACEK, P.: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 97.

B11 Tělocvikářka

Děvčata III.B gymnázia dostala novou učitelku na hodiny tělesné výchovy. Její hodiny jim častěji připomínaly ponižující drezúru než tělocvik. Příkazy, zákazy a povely se zdály být hlavní náplní vyučovacích hodin. Jednou, po obvyklém nástupu, uvedla učitelka hodinu větou: "Holky, koukejte pořádně cvičit! Uvědomte si, že vám je víc než šestnáct, stárnete. A protože se nechcete hýbat, ukládá se vám tím nicneděláním kyselina mléčná ve svazech." Po vyřčení této věty to mezi děvčaty zašumělo. Ve III. ročníku gymnázia se probírá biochemie, a tudíž studentky věděly, že vyřčený výrok je chybný. Jedna z nich, studentka Jana K. se postavila a vyjádřila myšlenky ostatních bez sebemenšího náznaku ironie či drzosti. "Paní profesorko, z chemického hlediska je to s kyselinou mléčnou v organizmu jinak. Kyselina mléčná se tvoří ve svazech při velké námaze, kdy tělo pracuje na kyslíkový dluh a pak dochází k nedostatečnému odbourávání glukózy, která se potom neštěpí na žádoucí kyselinu pyrohroznovou, ale právě na kyselinu mléčnou." Učitelka tělocviku však tyto věty vzala jako útok na vlastní osobu a žádala pro Janu K. sníženou známku z chování jak u třídní učitelky, tak u ředitele školy. Tento problém se měl projednávat na pedagogické radě, na které byla přítomna i učitelka chemie. Sama měla řadu nepříjemných zkušeností s třídou III.B. Studenti zde bývali často neukáznění, drzí, neustále mívali nevhodné poznámky a několikrát ji samu chtěli ztrapnit nebo alespoň zesměšnit. Ředitel školy, třídní učitelka i pedagogický sbor stáli za názorem učitelky tělocviku, že je nutné studentku potrestat za nevhodný projev a že tento čin bude výstrahou i pro ostatní studenty. Učitelka chemie však věděla, že oponentní věty studentky Jany K. byly věcně správné, protože studentky III.B za učitelkou chemie byly a reprodukovaly jí celý výrok Jany K., aby se ujistily, že je z obsahového hlediska správný. Učitelka chemie však nevěděla, zda se má Jana K. zastat, protože ta se k ní chovala nedávno velmi nevhodně, a pak - jít proti názoru vedení školy, se kterým nebyla v poslední době ve shodě, nebylo také bez určitého rizika.

Měla se učitelka chemie na pedagogické radě Jany K. zastat a nebo ne? Jak byste se zachovali vy na jejím místě a proč? Jaké důvody hovoří pro a jaké proti? Čím může učitel získat a čím naopak ztratit autoritu u svých žáků? Čím může získat a čím ztratit autoritu v očích svých kolegů ve sboru? Neměl by se člověk zastat kohokoliv, jestliže je to v zájmu spravedlnosti? Proč ano a proč ne? (Psotková, 1993, s. 35, 36.)

Příběh je z diplomové práce Psotové (1993).

Zdroj: VACEK, P.: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 98.

B12 Jana a Honza

Sourozenci Jana a Honza bydlí s rodiči v domku. Za dobré vysvědčení dostali jako dárek štěně, které si už dlouho přáli. Jednou ráno si s ním hráli venku na zahradě a štěně radostí štěkalo. To probudilo souseda, který spal po náročné noční službě. Soused vyšel na zahradu a požádal děti, aby si šly hrát s pejskem k lesu. Děti však souseda neposlechly, protože to bylo k lesu daleko a nechtělo se jim. Po chvíli už opět pejsek štěkal a i děti zapomněly, že mají být potichu. Soused vyběhl z domu a vzteky bez sebe psa nakopl, až ten bolestně kviknul. Ještě vynadal dětem a odešel domů. Děti nemohly sousedovi zapomenout, jak se zachoval k jejich štěněti a schválně mu poškrabaly lak na jeho autě. Jednaly děti správně? (Krsková, 1993, s. 37.)

Příběh je z diplomové práce Krskové (1993).

Zdroj: VACEK, P.: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 100.

B13 Dvojice

Pracujeme s dvojicemi příběhů, které jsou postaveny tak, že děti srovnávají dva druhy chování. Sledujeme, zda dítě věnuje pozornost záměrům jedince, nebo materiálním důsledkům jeho chování.

První tři dvojice rozlišují jednání bez úmyslu, které vede k velké materiální škodě a jednání s nedobrým úmyslem, které vede k nevelké materiální škodě.

Dvojice čtyři a pět porovnávají sobecky motivované jednání s jednáním, které bylo vedeno dobrým úmyslem.

Otázky pro rozhovor:

- Mají obě děti stejnou vinu?
- Které z obou dětí bylo méně poslušné (zlobivější, „ošklivější“) a proč?

I.A. Malý chlapec, který se jmenoval John, si hrál ve svém pokoji. Matka ho zavolala k obědu a John šel do jídelny. Za dveřmi však byla postavena židle a na ní podnos s patnácti šálky. John nemohl vědět, že toto vše je za dveřmi položeno. Vešel do místnosti a dveřmi zavadil o podnos a všech patnáct šálků se rozbilo.

B. Malý chlapec, který se jmenoval Henry, se jednoho dne, když jeho maminka nebyla doma, pokusil sundat sklenici džemu, která byla v příborníku. Vylezl na židli a natahoval se pro sklenici. Sklenice s džemem byla ale příliš vysoko a Henrymu se nepodařilo na ni dosáhnout. Při tom, jak se pro ni natahoval, zavadil o šálek a ten upadl na zem a rozbil se.

II.A. Byl jednou malý chlapec Julian. Jeho otec odešel ven a Julian si pomyslel, že bude zábavné, když si bude hrát s otcovým kalamářem. Nejdříve si hrál s jeho perem a pak udělal malou kaňku na ubrus.

B. Malý chlapec Augustus si jednou všimnul, že otcův kalamář je prázdný. Jednoho dne, když otec nebyl doma, rozhodl se kalamář naplnit, aby mu tak pomohl, s tím, že až se otec vrátí domů, nalezne

kalamář plný. Avšak když otevíral láhev s inkoustem, udělal velikou kaňku na ubrus.

III.A. Bylo jednou malé děvče, které se jmenovalo Marie. Chtělo svoji maminku příjemně překvapit a vystříhnout pro ni kus látky. Marie ale nevěděla jak správně používat nůžky, a tak si udělala velkou díru na svých šatech.

B. Malá dívka jménem Margareta jednoho dne šla a vzala své mamince nůžky, když ta nebyla doma. S nůžkami si chvíli hrála. Pak, protože nevěděla jak s nimi správně zacházet, udělala si malou díрку na svých šatech.

IV.A. Alfred potkal přítele, který byl velmi chudý. Tento přítel mu řekl, že neměl ten den žádný oběd, protože u nich doma neměli nic k jídlu. Tak Alfred zašel do pekařství a jelikož neměl peníze, počkal si až se pekař otočí a pak ukradl rohlík. Potom vyběhl ven a podal rohlík svému příteli.

B. Henriette šla do obchodu. Na pultě uviděla krásnou mašli a pomyslela si, že by byla velmi pěkná na jejich šatech. A tak když se prodavačka otočila zády (když se prodavačka nedívala), ukradla stuhu a rychle utekla ven.

V.A. Albertina měla malého přítele, který v kleci choval ptáka. Albertina se domnívala, že pták je v kleci velmi nešťastný a tak vždycky žádala svého kamaráda, aby ptáka pustil, ale ten odmítal. A tak jednou, když její přítel nebyl doma, Albertina ptáka ukradla. Nechala ho odletět pryč a klec ukryla do podkroví domu tak, aby pták už nikdy nemohl být znovu zavřen.

B. Julie ukradla bonbóny své matce, když matka nebyla doma. Ukryla je a později snědla.

Dvojice příběhů jsou z Piagetova výzkumu heteronomní a autonomní morálky.(1977)

Zdroj: VACEK, P.: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 17-18.

B14 Dva příběhy

Jednou o přestávce vzal Miloš tajně Pavlovi jeho novou obrázkovou knížku; moc se mu totiž líbila. Pavel se to ale dozvěděl a chtěl, aby mu ji vrátil. To ale Miloš nechtěl udělat, že prý mu ji nedá. Když se tedy Miloš nedíval, šel Pavel k jeho lavici a vzal si jednu jeho knížku, co tam ležela. Bylo to spravedlivé? Co bys dělal ty, kdybys byl Pavel? Co bys dělal, kdybys u toho byl?

Představ si, že byste byli se školou na výletě a spolužačka ti vzala jídlo, které bys měla s sebou. Ty bys jí sice dobře viděla, jak ti jídlo bere, ale než bys měla čas něco udělat, tak už by to měla snědené. Co bys dělala? Co bys dělala, kdyby jídlo snědla druhé spolužačce?

Příběhy jsou od J.Kotáskové a I. Vajdy z Testu morální zralosti osobnosti (1983)

Zdroj: VACEK, P.: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. str. 17-18.

B15 Heinzovo dilema

Heinzovo dilema je nejznámější z Kohlbergových příběhů vyvinutých k identifikaci morální zralosti.

V Evropě žila smrtelně nemocná žena. Trpěla zvláštním druhem rakoviny. Existoval lék, o němž se lékaři domnívali, že by jí mohl zachránit. Byla to forma radia, kterou jeden lékárník v tomtéž městě nedávno objevil. Vyrobit tento lék bylo velmi drahé, ale lékárník si účtoval desetkrát více, než ho stála výroba léku. Zaplatil 400 dolarů za radium a účtoval si 4000 dolarů za malou dávku léku. Manžel nemocné ženy, Heinz, navštívil každého, o kom věděl, že by mu mohl půjčit peníze, ale dal dohromady pouze něco okolo 2000 dolarů, polovinu toho, co stál lék. Heinz sdělil lékárníkovi, že jeho žena umírá a požádal ho, aby mu lék prodal levněji anebo mu umožnil zaplatit později. Ale lékárník odpověděl: "Ne, já jsem lék objevil a chci na tom vydělat peníze." Tak Heinz po vyčerpání všech legálních prostředků propadá zoufalství a uvažuje o vloupání do lékárníkovy obchodu, aby pro svoji ženu lék ukradl. (Kohlberg, 1984, s. 640)

Ukázka otázek navazujících na Heinzův příběh:

Měl Heinz ukrást lék? Proč ano a proč ne? Je z jeho pohledu správné, nebo špatné lék ukrást? Proč je to správné a proč je to špatné? Má Heinz nějaký závazek nebo dokonce povinnost ukrást lék? Je důležité, aby lidé udělali všechno, co mohou pro záchranu života druhého? Proč ano a proč ne? Krást znamená pro Heinze jednat v rozporu se zákonem. Je pak jeho čin morálně špatný?

Všeobecně vzato, měli by se lidé pokoušet udělat vše proto, aby se podrobili zákonu (aby byli poslušní zákona)? Když přemýšlíte o Heinzově dilematu, jaké jednání byste považovali za projev jeho nejvyšší možné odpovědnosti?

Jedna důležitá a možná překvapivá poznámka: Není podstatné, zda jedinec je pro krádež nebo proti krádeži, ale daleko důležitější je, jak svoji volbu odůvodní...

Pokuste se odpovědět na následující otázky (samí pro sebe nebo lépe v diskusi s někým):

Kdyby Heinz nemiloval svou ženu, měl by pro ni ukrást lék také? Je rozdíl v tom, co by měl Heinz udělat, když by miloval nebo naopak nemiloval svou ženu? Předpokládejme, že umírající osobou není jeho žena, ale cizí člověk. Měl Heinz ukrást lék např. i pro sousedku či pro úplně cizí (neznámou) osobu? Která krádež je morálně hodnotnější a proč? Která krádež je omluvitelnější a proč?

Zdroj: VACEK, P.: *Průhledy do psychologie morálky 3 – Průhled třetí: Norimberský tribunál, morální zraní a chamtivý lékárník*. Tvořivá dramatika. 2002, roč. 13, č. 2, str.18.

Heinzovo dilema z hlediska klasifikace morálního usuzování podle vývojových rovin a stupňů (viz str. 14)

Důležitý znak stupně 6 je tzv. „ideální vzájemné převzetí rolí“, které představuje cosi jako postup k prověření plné reverzibility morálního řešení. V tomto postupu se musíme myšlenkově vcítit do role všech zúčastněných v určité situaci a přitom brát v potaz všechny nároky, jež jsou z toho kterého hlediska uplatňovány.

„V kontextu 'Heinzova dilematu' z toho například vyplývá, že posuzovatel dilematu uzná nárok manželky na zachování života a nárok lékárníka na respektování jeho majetku. V představě posuzovatele se pak aktéři vzájemně vcítí do role toho druhého a posoudí jeho nároky. Tak manželka uváží, jaké nároky by měla, pokud by byla lékárníkem; a lékárník zváží, jaké nároky by měl on, pokud by byl touto ženou. V závěru tohoto idealizovaného společného, popř. vzájemného převzetí rolí (...) by každý souhlasil s názorem, že lékárník se musí vzdát svého nároku na respektování majetku, pokud mu znemožňuje vyhovět nároku manželky. Pokud vezmeme její nárok vážně, bude zřejmé, že právo na život má přednost před právem na majetek. Tento myšlenkový experiment tak vede k rozhodnutí, s kterým by měl souhlasit i lékárník. Z toho plyne, že toto morální rozhodnutí je plně reverzibilní a že pro Heinze je morálně správné lék ukrást.“ (Kohlberg, Boyd & Levine, 1986, s. 225)

HEIDBRINK, H.: *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1. str. 87.

B16 Moje spolužačka krade

Strukturované drama, ve kterém žáci vstupují do rolí postav a řeší vzniklé situace. Zaměřeno na konkrétní etický problém, jeho příčiny a důsledky. Žáci jsou vedeni čtením krátkých úryvků z dopisu adresovaném Sally (poradkyni v časopise) a vstupují do něj.

Vyučující vypráví (v první osobě):

Autorkou je jedenáctiletá dívka Bára. Má kamarádku Jarmilu. Dobře si spolu rozumějí, sedí ve stejné lavici, chodí spolu ven. Ostatní děti ale Jarmilu moc v lásce nemají, protože nosí oblečení z roku raz dva. Její rodiče jsou asi trochu chudší než ti ostatní. Jejich třída se chystá na hory a děti mají přinést od rodičů každý tisíc korun. Děti se těší a hrdinka se obrací na Jarmilu a domlouvá se, že budou spolu na pokoji. Jarmila se tváří divně a odpovídá vyhýbavě. Druhý den všichni přinesou peníze, kromě Jarmily. Ta se omluví, že zapomněla a že je donese druhý den. Odpoledne autorka dopisu potká paní učitelku, která je smutná z toho, že se jí jeden tisíc korun ztratil.

Po přečtení této části dopisu:

- Děti hrají popsanou situaci ve třídě.
- Děti hrají situaci po vyučování, kdy učitelka ve svém kabinetu hledá peníze, nenachází je, vrací se domů a potká hlavní hrdinku. V této části si žáci rozdělí roli učitelky: jeden hraje její chování, druhý říká její myšlenky.

Další čtení dopisu:

Hrdinka si vzpomene, že viděla Jarmilu o velké přestávce v blízkosti kabinetu třídní. Je jí to podezřelé. Nechce věřit tomu, že by Jarmila peníze ukradla. Přemýšlí, co bude dělat.

Po přečtení této části dopisu:

- Děti dostanou ve skupinách papíry a píší všechna řešení, která může hlavní hrdinka zvolit. Řešení seřadí od nejlepšího k nejhoršímu.

Další čtení dopisu:

Naše hrdinka dostala nápad, zavolá mamince Jarmily a nenápadně zjistí, jestli maminka ví o tom výletu. Neví nic! Ale Jarmila druhý den přinese slíbených tisíc korun!

Po přečtení této části dopisu:

- Všechny děti zahrají některou z horších variant toho, jak by se mohla autorka dopisu zachovat. (Obvinít Jarmilu před všemi, udělat scénu, vyvolat emoce ve třídě, spustit lynčování Jarmily atd.)
- Další úkol je vymyslet řešení, které by doporučila Sally a zahrát je. Na závěr scény mají děti říci dvěma větami, jak se vyvíjel vztah obou dívek z odstupu několika dalších let.

Reflexe:

- Jak se cítili aktéři v jednotlivých variantách řešení? Žáci vyslovují své hypotézy ohledně toho, jak by asi příběh dopadl, kdyby se hlavní hrdinka rozhodla pro to nebo ono řešení (nemusejí mít nutně stejný názor jako učitelka nebo jako žáci, kteří sehráli dané řešení ve scéně).

- Žáci dostanou několik minut na rozmyšlenou. Na závěr v kroužku každý za sebe řekne, jak by se zachoval, kdyby byl na místě Báry. Jiná varianta: každý sám za sebe napíše Báře odpověď, ve které jí doporučí, jak by se měla zachovat. Při psaní by měl vycházet z toho, co si sám myslí, že by bylo nejsprávnější nebo nejužitečnější. Dopisy se přečtou ve skupině.

Zdroj: Kateřina Srbová, o.s. Projekt Odyssea.

B17 Cornwall a Mellinson

Strukturované drama, ve kterém žáci vstupují do rolí postav a řeší vzniklé situace. Zaměřeno na konkrétní etický problém, jeho příčiny a důsledky. Žáci jsou vedeni příběhem, který je podán:

A) učitelem v roli vypravěče, který využívá i přímé řeči

B) dva či tři lidé v rolích Cornwaye, Mellinsona a lámy – příběh je přehrán divadelně, odehrává se v dialogích.



Vyučující vypráví:

1. *Popisuje život anglické posádky v Indii, kde vypuklo povstání, a proto jsou britští úředníci evakuováni.*

Žáci jsou rychle přemístěni do letadla (fyzicky, př. na židle seřazené jako v letounu), ve kterém se evakuují.

2. *Slyší rozhovor Cornwaye a Mellinsona, kteří se spolu baví v letadle.*

Z rozhovoru vyplývá, že:

- *Je vzpoura a proto musí opustit Indii*
- *Cornway má přezdívkou Diamant/Skvost, neboť je neohrožený, zachraňoval ženy, sirotky...,*
- *Mellinson je bázlivý, dobrý úředník. S úctou a obdivem vzhlíží ke Cornwayovi. „Já bych chtěl být jako vy, Cornway.“*

Otázky na žáky:

- Co si myslíte, jaký je Cornway, jaký Mellinson?

3. *Letadlo padá hluboko v džungli, všichni jsou mrtví. Jediní kteří přežili jsou Cornwall a Mellinson. Mellinson je hysterický. „Co bude? Bojím se! Kde to jsme? Zemřeme. Mám v Anglii dívku Marion, už ji nikdy neuvidím. Chtěli jsme založit rodinu a mít krásný společný život, že já sem vůbec jezdil...“ Cornwall je v klidu, uvážlivě řeší situaci jako protřelý vlk. „Musíme zvážit naše možnosti a podívat se, co z trosk letadla by se nám mohlo hodit. Vydáme se směrem za sluncem. Myslím, že to bude zajímavá cesta. Nabízí se nám nový život, je mi jedno, kde pobývám, rodinu nemám a džungle je krásná....“*

Otázky na žáky:

- Co jsme se nového dozvěděli o mužích?
- Který je vám sympatičtější?
- Kdo z vás se v některých situacích chová jako Cornwall, jako Mellinson? Kdy? Proč?
- Jaké důsledky přináší chování Cornwaye, chování Mellinsona?

4. Ještě než se muži vydali na cestu, přichází k troskám letadla mniši. Představují se jako členové kláštera Šangri-la, berou Cornwaye a Mellinsona k sobě, zachraňují je od hladu a nebezpečí.

Žáci ve dvou až čtyřčlenných skupinách vytvoří během deseti minut krátkou „Mantru“ - pohybovou sekvenci se zvukem, která se dá opakovat. V potměšilé místnosti rozmístíme skupiny, učitel chodí mezi nimi a dotykem je „zapíná/vypíná“. Chvilku slyšíme jednu skupinu, poté všechny, pak zas pouze některé... Vzniká atmosféra klášterních modliteb.

5. Povídání o životě v klášteře, mniši jsou vzdělaní, pěstují umění včetně hudebního... Legenda praví, že mnich, který klášter založil byl původem křesťan výjimečně vzdělaný, který se rozhodl pěstovat nauku umírněnosti, harmonie a rovnováhy. Našel zlatou střední cestu života. Mniši smí mít ženy, žijí v přirozené rovnováze, nepotřebují drogy, alkoholu užívají málo, v jednotě a pokoji žijí s pár okolními spřízněnými vesnicemi. Dolů mezi cizí lidi mniši nechodí, v případě, že by se tam chtěl někdo vydat, museli by jít nejméně dva lidé společně, neboť cesta je obtížná a pro samostatného chodce nezvládnutelná. Mellinsonovi se v klášteře nelíbí, stýská si po své ženě, Cornway je spokojený, našel to, co celý život chtěl. Jednoho dne proběhne hádka mezi Cornwayem a Mellinsonem. Mellinson žádá Cornwaye, aby ho doprovodil dolů z kláštera a odjel s ním zpět do Anglie, stýská se mu po Marion, která na něj čeká. Chce založit rodinu a žít svůj život. Cornway chce v klášteře zůstat, nic mu nechybí. Diskutují spolu, až se pohádají.

Někdo v roli Cornwaye se položí na zem a ostatní ho obstoupí. Každý žák se ho dotkne a řekne, proč se mu v klášteře líbí, co v něm objevil nového: „Líbí se mi tu...“.

Otázky pro žáky:

- Jak to na vás působilo?
- Chtěli byste se do kláštera dostat?
- A co Mellinson?

6. Cornwaye si zavolá nejvyšší láma a vede s ním rozhovor. Sdělí mu, že on sám je mnich zakladatel. On přišel na esenci z listí, která způsobuje dlouhý život.

V podmínkách kláštera, jeho vzduchu a větru může člověk žít pět set let. Cítí, že brzy zemře a proto si zavolal Cornwaye, aby mu předal roucho a dharmu (cestu). Chce, aby se Cornway ujal vedení kláštera hned po jeho smrti, chopil se úřadu a dál pokračoval ve shromažďování světového kulturního dědictví. Pravděpodobně brzy vypukne válka a proto nesmí nikdo z kláštera odejít, neb by mohl vyrazit zprávu o bytí kláštera a ten by byl ohrožen.

Pro žáky:

- Co se vám právě teď honí hlavou?
- Co se honí hlavou Mellinsonovi?

7. Za Cornwayem přichází Mellinson. Sděluje mu jasnou zprávu: Odcházím sám, nebo s Tebou. Víš, že asi zemřu, ale nemohu zde žít.

Hlasování: každý žák nyní vyjádří (prostorově), zda Cornway zůstane, nebo odejde. Dle většiny zůstane, či odejde pryč.

8. Sdělíme žákům jak v důsledku jejich hlasování příběh dopadl:

- *Cornway zůstal v klášteře, stal se lámou, vše dobře probíhalo a život kláštera běžel dál. Po dvou letech přišla do kláštera horská expedice, která přinesla zprávu, že ve dva dny vzdáleném údolí leží mrtvola mladého muže, asi Angličana.*
- *Cornway odešel, cestou dolů si Mellinson zlomil nohu a později zemřel. Cornway se dostal do civilizace. Začal pořádat horské výpravy, aby opět našel klášter Šangri-la, ale již ho nikdy nespatriil.*

Neříkáme skupině druhý konec.

Následuje citlivá reflexe, zaměřená na pocity. Kdo nám chce cokoli říct. Volná diskuse o silných momentech...

Zdroj: Adéla Boučková, upraveno o.s. Projekt Odyssea.

Pro zajímavost: Ztracený ráj Šangri-la

JUCHELKOVÁ, Soňa, (kráceno)

Dostupné

<<http://cestovani.atlas.cz/zajimavosti/37365-ztraceny-raj-sangri-la.aspx>> [cit. 27.6. 2007]

Existuje-li na světě ráj, pak leží vysoko v tibetských horách. Každý, kdo jej objeví a zůstane tu, prý nikdy nezestárne a nezemře. V roce 1931 ztroskotalo v Tibetu letadlo. Přežilo několik pasažérů, kterých se ujali tibetští mniši. Dovedli je do nádherného údolí jménem Šangri-la, kde se věnovali meditacím, hudbě a studiu.

Odměnou jim byl šťastný život a dlouhověkost. Ten, kdo zůstal v Šangri-la, nestárnul. Byla tu však jedna podmínka: již nikdy nesměl tento pozemský ráj opustit. Příběh ze slavné knihy Jamese Hiltona Ztracený obzor je možná příliš krásný na to, aby mohl být pravdivý. Přesto představa údolí Šangri-la láká do Tibetu po celá desetiletí cestovatele i turisty toužící vidět jiný styl života, než nabízí západní civilizace.

SEN O NESMRTELNOSTI

Lamaserie Šangri-la byla podle Jamese Hiltona zvláštní už na první pohled. Ve své knize líčí barevné domky rozseté v údolí jako lístky růže. Nechyběl tam klášter, kde se mísila křesťanská a buddhistická zbožnost. Nade vším se tyčila hora Karakal, jejíž zasněžené vrcholky připomínaly zářící pyramidy. Když byla v roce 1933 kniha Ztracený obzor vydána, nikdo nepochyboval, že poutavé vyprávění je smyšlené. Přesto se lidé začali ptát, kde čerpal autor inspiraci a zda v Tibetu existuje údolí, které by se Šangri-la podobalo. Jako první padla volba na



horské sedlo (v jazyce Tibetanů la) jménem Šangri na severním úbočí Everestu. Ve dvacátých letech se tudy pokoušel vystoupat na vrchol nejvyšší hory světa britský horolezec George Mallory. Za špatného počasí tam kdesi beze stopy zmizel, takže se začalo spekulovat, že bájně údolí našel a možná v něm stále žije. Skutečnost byla prostší. V roce 1999 se v ledu na tibetské straně Everestu podařilo najít Malloryho zmrzlé tělo. Dodnes se neví, zda se mu tenkrát podařilo vrchol zdolat. Nesmrtelnost Mallory sice nenašel, ale jeho tvář měla stále tytéž mladé rysy jako před osmdesáti lety.

B18 Příběhy ku zcitlivění

Tři dary

Ve městě Bšarré kdysi žil dobrotivý princ a všichni jeho poddaní ho milovali a ctili.

Avšak žil tam také jeden nesmírně chudý člověk, který vůči princovi pocítoval zášť a neustále ho hanil zlojazykem.

Princ o tom věděl, avšak trpělivě to snášel.

Nakonec si to však přece jen rozmyslel; a jedné zimní noci se u chudákových dveří objevil princův sloužící a nesl pytel mouky, mošnu mýdla a homoli cukru.

A služebník řekl: „Na důkaz toho, že na tebe náš princ pamatuje, posílá ti tyto dary.“

Muž to nesmírně rozradostnilo, neboť se domníval, že princ mu dary posílá, aby mu vzdal hold. A ve své pýše se vydal za biskupem a pověděl mu o tom, co princ učinil, a řekl: „Vidíš, že princ si nyní zaslouží mé přátelství?“

Ale biskup řekl: „Ó, jak moudrý je náš princ, a jak málo chápavý jsi ty. Princ hovoří v podobnostech. Mouka je určena pro tvůj prázdný žaludek; mýdlo je na tvou špinavou kůži a cukr pro tvůj zahořklý jazyk.“

Od tohoto dne se onen muž styděl sám za sebe. Prince nenáviděl hůř než předtím, a ještě více nenáviděl biskupa, který mu osvětlil princovy pohnutky. Avšak od té doby přestal s nactiutrháním.

Perla

Pravila jedna ústřice své sousedce: „Cítím uvnitř nesmírnou bolest. Mám tam něco těžkého, kulatého a jsem z toho celá zoufalá.“

Druhá ústřice odpověděla spokojeně a samolibě: „Buďte pochválena nebesa i moře, já žádnou bolest nemám. Je mi dobře a cítím se zdravá n těle i na duchu.“

V té chvíli lezl kolem krab a uslyšel, co si ústřice povídají. Řekl té, co byla zdravá na těle i na duchu: „Jistě, tobě je dobře a jsi zdravá, ale ta bolest, kterou cítí tvoje družka, je perla neskonalé krásy.“

DŽIBRÁN, CHALÍL: *Poutník*. Praha: Vyšehrad, 2006. str. 25, 35, 36.

Dva věrní přátelé, Džamíl a Chalíl, spolu putovali pouští. Měli dva kožené vaky s vodou. Vody bylo přesně tolik, aby dva lidé přežili taktak.

Jednou v noci se Džamíl vzbudil a s velikým leknutím viděl, že jeden vak praskl a voda se už vsákla do písku. Dal se do horečných úvah.

„Když se budeme o zbylou vodu dělit, stejně zemřeme žízní oba dva. Kdyby pil jen jeden a toho druhého odsoudil k smrti, navěky by neměl chvíli klidu. Utrápilo by ho špatné svědomí! Já nepřijmu oběť od Chalíla a on nikdy nepřijme tu moji. Beznadějná situace! Nemá vůbec žádné řešení.“

Všechny možnosti mu prošly hlavou. Pak vstal a vycpal své pokrývky pískem, aby se zdálo, že v nich leží tělo. Bezcílně vyšel do hluboké tmy.

„Musím získat čas a ztratit se co nejdál. Vím, že Chalíl pro mě bude plakat, ale jemu to zachrání život. Proč bychom měli zemřít oba, když aspoň jeden může přežít? Jemu bude stačit druhý vak.“

Šel dlouho, když vtom zaslechl skřípat písek. Bezednou tmou pouště kráčel Chalíl. Potichu si mumlal:

„Beznadějná situace, beznadějná situace... Aspoň, že Džamíl tak hluboce spí. Nikdy by nepřijal mou oběť. Až se vzbudí, bude pro mě plakat, ale jemu to zachrání život. Se zbylou vodou může přejít poušť.“

V tu chvíli na obzoru vyšlo slunce. Svět se vynořil z temnoty noci. Oba muži stáli v ohrožení. Nikdy neviděli tak velkou oázu.

FIŠEROVÁ, DANIELA: *Jiskra ve sněhu*. Praha: Vyšehrad, 2002.

B19 Rozhovor

Přečtěte si úryvek z rozhovoru Sofie a jejího učitele. Vyjádřete svůj názor k danému problému. Co podle tebe ovlivňuje naše rozhodování?

„Proti racionalistickému myšlení se Hume vzbouřil i v etice a morálce. Racionalisté se domnívali, že schopnost rozlišit mezi správným a špatným jednáním je uložena v lidském rozumu. S tímto takzvaným přirozeným právem jsme se setkali u mnoha filosofů od Sókrata až po Locka. Avšak podle Huma nerozhoduje o tom, co říkáme a děláme, rozum.“

„A co tedy?“

„Jsou to naše *city*. Když se rozhodneš pomoci někomu, kdo potřebuje pomoc, vedou tě k tomu tvoje *city*, nikoliv tvůj rozum.“

„A když se mi nechce pomáhat?“

„I potom se jedná o *city*. Někomu nepomoci není rozumné či nerozumné, může to být jen ošklivé.“

„Někde přece snad musí vést nějaká hranice. Všichni vědí, že není správné zabít jiného člověka.“

„Podle Huma mají všichni lidé cit pro libé a nelibé pocity jiného člověka, tudíž mají schopnost dát najevo soucit. Ale nic z toho nemá co dělat s rozumem.“

„Tím si úplně jistá nejsem.“

„Třeba uklidit z cesty nepohodlného člověka nemusí být vždycky projev nerozumu, Sofie. Pokud si člověk přeje dosáhnout toho či onoho, může to mít svůj efekt.“

„Ne, to tedy ne. Já protestuji!“

„Tak se mi třeba pokus vysvětlit, proč není správné zabít nějakého otravného člověka.“

„I on je rád na světě. Proto by se neměl zabíjet.“

„Tomu říkáš logický důkaz?“

„Nevím.“

„Teď jsi udělala to, že z prosté popisující věty ‚i on je rád na světě‘

člověk by nikdy neměl z prostých vět obsahujících ‚býti‘ vyvozovat věty s ‚mělo by‘. Přesto je právě tohle velice běžné – dokonce i v novinových článcích, v programech politických stran a v proslovech v parlamentu. Mám ti dát nějaký příklad?“

„Ano, prosím.“

„Je čím dál víc lidí, kteří chtějí létat letadlem. Proto by se mělo stavět víc letišť. Máš dojem, že tenhle závěr sedí?“

„Ne, to je blbost. Musíme mít na paměti životní prostředí. Radši bychom měli stavět víc nádraží.“

„Vidíš. Anebo: výstavba vrtných plošin pro těžbu nafty zvedla životní úroveň země o deset procent. Měli bychom proto co nejrychleji vybudovat další vrtné plošiny.“

„Hloupost. I tady musíme myslet na životní prostředí. Kromě toho je životní úroveň v Norsku vysoká dost.“

„Občas také slyšíme: ‚Tento zákon byl přijat parlamentem, proto by se jím všichni občané země měli řídit.‘ Může se ale stát, že vnitřnímu přesvědčení některých lidí odporuje takový zákon dodržovat.“

„To je mi jasné.“

„Řekli jsme si tedy, že nemůžeme rozumem zdůvodnit, jak máme jednat. Jednat odpovědně neznamena zapojit do hry rozum, ale svůj cit pro radosti a strasti druhých. Hume říkal, že rozumu se nepříčí dát přednost zničení celého světa před třískou ve vlastním prstu.“

„To je hrozný názor.“

„Stávají se ještě horší věci. Víš, že nacisté zavraždili miliony židů. Řekla bys, že ti zabíjející lidé měli v nepořádku rozum, anebo city?“

„Především city.“

„Některým z nich to obdivuhodně myslelo. A za chladnokrevnými závěry se často skrývala ledová vypočítavost. Po válce byla spousta nacistů odsouzena, ale ne proto, že byli ‚nerozumní‘. Byli odsouzeni proto, že páchali hrozné činy. Stává se, že lidé, kteří v hlavě nemají všechno v pořádku, jsou u soudu osvobozeni. Důvodem bývá ‚trvalé oslabení duševních schopností‘ nebo může jít o ‚sníženou přičetnost v době činu‘. Nikdy se ale nestalo, že by někoho osvobodili proto, že je prostě bezcitný.“

„Hm, to by tak ještě scházelo.“

„Ale nemusíme zůstat jen u těch extrémních příkladů. Když někde nastanou záplavy a lidé potřebují pomoc, rozhodnou city, zda něco podnikneme. Kdybychom byli bezcitní a ponechali rozhodnutí chladnému rozumu, napadlo by nás třeba, že nebude na škodu, když ve světě, kterému už stejně hrozí přelidnění, pár milionů lidí umře.“

„Mám strašný vztek, že tak někdo vůbec může myslet.“

„A vztek není projevem tvého rozumu.“

„Dík, to stačí.“

Zdroj: GAARDNER, JOSTEIN: *Sofiin svět*. Praha: Albatros, 2002. str. 228-330.

Mgr. Anna Pekárková

**ROZHODUJEME SE ZODPOVĚDNĚ
A JEDNÁME ETICKY**



© Projekt Odyssea, 2007
www.odyssea.cz

ISBN 978-80-87145-19-7