

# Morální hodnoty společnosti z pohledu mládeže

BARBARA KAROLCZAK – BIERNACKA

Problematika hodnot patří k závažným úkolům bádání. O její složitosti svědčí nejen čistě teoreticky a s tím související metodologicky obtížné otázky, ale do značné míry i společenské jevy, s nimiž se setkáváme ve společenské praxi, v běžném životě.

Zájem o problematiku mravních hodnot, na něž se zde zaměřujeme, značně vzrostl v posledních letech. Otřesení hodnotového systému je označeno za projev celospolečenské krize.<sup>1</sup>

V dokumentech bývalého ministerstva školství z r. 1983 se poukazuje na prioritní význam těchto hodnot;

„Obecně lidské mravní normy a zásady jednání, jejichž osvojení umožňuje správnou volbu v různých životních situacích:

- normy zásadního významu pro vytváření souladu života společnosti, jako: mluv pravdu, dodržuj dané slovo, buď loajální vůči jiným, pomáhej slabším, pociťuj odpovědnost za kolektiv, jehož jsi členem, buď tolerantní vůči jinému přesvědčení;
- normy zvláštního významu pro utváření správných mezilidských vztahů, jako: uznávej důstojnost každého člověka, měj v úctě rodiče, buď vnímavý k potřebám jiných a úslužný a bude-li to nutné i obětavý;
- normy a individuální rysy nezbytné pro rozvoj osobnosti, jako: čest, statečnost, pracovitost, poctivost, upřímnost, vytrvalost, přesnost, smysl pro disciplínu, pořádek, zvědavost, kriticismus a občanská odvaha vyjádřit svůj názor i v každodenní činnosti...“<sup>2</sup>

Kromě výše uvedených uvádí program i jiné důležité hodnoty. Připomenu vlastenectví, vztah k práci, aktivitu.

Tento dokument doporučuje, aby se škola ve vyučovacím procesu zabývala takovými pedagogickými činnostmi, které by utvářely dovednost hodnotit a oceňovat poznávaná fakta a jevy.<sup>3</sup>

Nejnovější sdělení na toto téma najdeme v materiálech Expertní komise pro školství. V dílčí správě o maladaptaci dětí a mládeže, jejímž autorem je prof. Brunon Hołyst, čteme již v úvodu, že „optimální výchovný systém musí

paralelně realizovat dva velice složité úkoly: „vzdělání, neboli poskytování jedincům znalostí a dovedností a také rozvíjení schopností, zájmů a tvůrčích postojů, a výchovu, neboli utváření žádoucích charakterových rysů, prosociálních postojů a náležitého hodnotového systému (proloženo mnou).“<sup>4</sup>

Profesor Holyst v závěrech konstatuje, že protisociální jevy se vyskytují, že je nutno zavést do školy určitý program elementárních poznatků z oblasti mravních zásad a pojmů včetně právní výchovy a právního uvědomování. Existuje v tom již jistá tradice i poznatky.<sup>5</sup> Jsou však nedostačující. Zejména proto, že dosavadní mravní výchova ve formě hesel vzbuzujících pochyby, vedla k závažným negativním důsledkům.

Zmiňuji se o tom proto, abych upozornila na závažné znepokojení nad mravním klimatem společnosti.

S tím souvisí skutečnost, že problematika hodnot, hodnocení má své místo ve výzkumné objednávce ministerstva školství.<sup>6</sup>

Naléhavý zájem o problematiku mravních hodnot svědčí o tom, že výše uvedený výrok z r. 1983 o „otřesu mravních hodnot“ nepřestal být aktuální.

Zvažme, jak vyložit výrok o „otřesu“ v hodnotách. Znamená to, že hodnoty pozbyly jednotný stabilní charakter (v systému se považují jedny pozitivní hodnoty nadále za pozitivní, jiné pozitivní hodnoty nikoliv, jedny jsou vždy pozitivní, jiné jen za určitých okolností) ztratily svou vůdčí sílu (úsilí o ně sklouzává do prázdna, čímž se oslabuje jejich působení). Žádoucí hodnoty vyhlášené jako hesla se staly předmětem frustrace (staly se nedosažitelnými, okolnosti znemožňují, aby se uskutečnily), jsou považovány, nebo se doporučuje, aby byly považovány s „přimhouřením oka“ za celkem nezávažné ukazatele nebo společenské závazky. Je těžké být poctivý, pracovitý, chovat se důstojně, když se normou — a tedy nutností — stalo „provádění“. Jde mi nejen o konzumní blahobyť, ale o citlivost lidské existence, o pravidla hry celé společnosti.

Mečislav Michalik konstatuje, že polská hodnotová krize (proložena mnou) vznikla na základě střetu ideálu, propagovaného systémem s realitou společenské praxe.<sup>7</sup>

Tento problém lze ilustrovat na příkladu mnoha oblastí. Velmi výrazný je v oblasti lidské práce. Návrat k hodnotě práce se v Polsku stal heslem zdůrazňovaným často v aktuální volební kampani a spojovaným s lidskou důstojností. Ve věci důstojnosti práce a hodnoty práce zaujala své stanovisko Rada polského primase. Čteme v něm tuto závažnou formulaci: „Oblast práce v naší zemi je zasažena tak hlubokou krizí, že je v ní otřesen základní mravní řád.“<sup>8</sup> Je pozoruhodné, že mezi těmi, kdož se zabývají oblastí výchovy, lze se setkat se souhlasem s touto skutečností.

Věnujme ještě pozornost tomu, co může znamenat formulace „krize hodnot“. Zda tu jde o moment rozhodující, „které hodnoty mají skutečnou cenu“, o „obrat“ (některé hodnoty ztratily smysl), nebo zda jde o „zhroucení“ související s rozporem mezi tím, co je považováno za pozitivní, důležité a mezi způsobem společenského chování, zda tu jde o nedůvěru k tomu, co se dosud uznávalo a považovalo za důležité, žádoucí, cenné, pozitivní.<sup>9</sup>

Úvaha nad tím, co se obecně považuje za žádoucí, co představuje hodnotu, co je nadále a nebo ještě stále žádoucí i nad tím, co je stále pozitivní, co je ještě pozitivní, i nad tím, co lidé hodnotí jako pozitivní, vyžaduje několik slov k problému definice pojmu „hodnota“.

Tento pojem je definován různě. Např. podle M. Rokeacha „hodnota je stálým přesvědčením, že daný způsob jednání nebo konečný stav existence je individuálně nebo společensky preferován před alternativním jednáním nebo konečným statem existence“.<sup>10</sup> V pojetí A. Sicinského „hodnoty jsou funkcí lidské percepce a jako takové jsou jedním z prvků kultury. Jejich zkoumání je zkoumáním soudů hodnotících a rozhodujících o volbě, kterou lidé provádějí.“<sup>11</sup> Takovéto subjektivní přístupy vyjadřují psychologické pojetí pojmu „hodnota“. Snad by se dalo mluvit o pojetí všímajícím si rozdílů mezi reálným objektem a jeho ideální podobou.<sup>12</sup>

Rozsáhlý přehled definice hodnoty zpracoval Gerhard Kloska. Za nejvhodnější pro výzkumné postupy ve společenských vědách považuje chápání hodnoty jako vlastnosti předmětu, pro níž je chtěn nebo zamítán.<sup>13</sup> Tato formulace může budít dojem, že o hodnotě mluvíme jen tehdy, když je objekt žádoucí. Uvedme tedy jinou relativistickou definici, kterou uvádí také G. Kloska: „Pozitivní hodnoty jsou předměty nebo rysy předmětů pozitivně hodnocené. Negativní hodnoty jsou předměty nebo rysy předmětů negativně hodnocené“.

„Hodnota“ je kladena na roveň s oceňováním, které působí na subjekt emocionálně, i když se proces oceňování (hodnocení) ve svém průběhu tříbí. Hovoří se tedy o hodnotě jako takové i o přisuzování hodnoty subjektem. Czesław Matusiewicz říká, že se termínem „hodnocení“ operuje ve dvou různých významech: jednou ve smyslu volby hodnoty, podruhé ve smyslu přisuzování určitých rysů předmětu.<sup>14</sup>

Kromě komplikací s definicemi zde naznačených, je nutno přijmout operativní definici. Termín „hodnota“ považujeme za neutrální pojem, který má určité znaky a je hodnocen kladně nebo záporně. Proměnným termínem bude znak, kterému lze intuitivně přisoudit značný význam. Tento přístup se shoduje s výše uvedenou definicí i s odlišováním modalit v klasifikaci hodnot — v pojetí děleném na pozitivní a negativní.

Uznávané a realizované hodnoty jsou dobře známým mechanismem, kterému se připisuje zvláštní význam. Proto bývají preferovány také seznamy hodnot předkládané žákům (ale i dospělým) jako zvláště žádoucí včetně osobních příkladů (jmenovitě uvedených konkrétních osob, nebo hypotetický soupis rysů vhodných k napodobení. Takový osobní příklad je požadován např. ve skautských povinnostech. Uvádí se v nich aktivní postoj, vlastní rozvoj, poctivost, dobrosrdečnost, odpovědnost a jiné hodnoty.<sup>15</sup>

S tímto příkladem souvisí mnoho empirických prací, v nichž se zjišťovaly nejvíce žádoucí hodnoty, preferované nebo nejvíce preferované životní cíle. Ve výzkumech tohoto druhu se pracovalo nejčastěji s určitým předem sestaveným výčtem hodnotových rysů považovaných za pozitivní. Respondenti měli vybírat ty nejdůležitější a sestavit jejich pořadí.

Například Bronisław Gołębiowski zjistil, že mládež nejvíce preferovala spravedlnost (71 %), čestnost (50 %), pracovitost (49 %).<sup>16</sup>

M. Klosinski zkoumal, jak mládež oceňuje význam jednotlivých hodnot. Nejvýše se v pořadí umístily lidskost, vlastenectví, mezilidská solidarita.<sup>17</sup>

Není obtížné se přesvědčit, že podle toho kterého navrženého výčtu se sestavují různá pořadí, a proto nelze získané poznatky shrnout. Nezávisle na obtížnosti tohoto problému v literatuře se ve výchovných programech, v organizaci lidské činnosti i ve společenském vědomí dochází ke vhodnému hodnocení určitých rysů chování jako „pozitivních“ nebo „negativních“.

Takovou shodu lze ilustrovat na příkladu hodnotového rysu „důstojnost“. Josef Kozielecki o tom píše: „Jsem přesvědčen, že v novodobém systému hodnot musí mít své místo důstojnost člověka. Soudím, že tento pojem není v pořadí současné výchovy příliš vysoko, učitelé naň někdy úplně zapomínají.“<sup>18</sup>

Maria Ossowska zařazuje důstojnost mezi osobní vlastnosti, zdobící člověka.<sup>19</sup> V kodexu žáka se problém důstojnosti promítá jak do práv, tak do povinností.<sup>20</sup> Sledovaný „boj“ o subjektivismus je rovněž bojem o tuto hodnotu.

Na tuto shodu poukazují i opakující se hodnotové rysy obsažené v různých rejstřících užívaných ve výzkumu. Takovou opakovanou hodnotou je „čestnost“. Vyskytuje se ve stupnici osobních hodnot u M. Scotta<sup>21</sup>, v dotazníku hodnot u M. Rokeacha<sup>22</sup>, v mnohých empirických výzkumech.<sup>23</sup> Narážíme na to v pojednání o vlastních výzkumech.

## VLASTNÍ VÝZKUMY

Při zkoumání mravní oblasti pozorujeme na jedné straně preferování určitých hodnot, utváření kodexů, seznamů důležitých norem, popularizování hesel, na straně druhé je však v běžném životě příliš nepociťujeme. Objevuje se nutnost upozorňovat na hodnoty a nabádat k tomu, aby jich bylo dbáno. Dnes je to zvláště patrné. Je zřejmé, že neexistuje obecná shoda, přesněji shoda většiny (protože vždy se objevují rozdíly a extrémní případy) v tom, co je v určitém jednání „pozitivní“ nebo „negativní“.

Za druhé v různých programech a kodexech se zpravidla opakují normy nebo hodnoty obecně lidské. V současné měnící se společnosti nabývají na významu nové jevy v jednání lidí.

Za třetí je tu problém, do jaké míry hodnotové rysy považované za negativní mohou být (nebo už jsou) posuzovány jako pozitivní.

S těmito otázkami souvisí výzkumná zjištění uvedená níže. Tvoří zlomek širšího programu, který se teprve realizuje.

V první fázi výzkumu byly získány odpovědi žáků i pedagogů, vědeckých pracovníků, na otázku jakých pozitivních rysů a chování se v současnosti lidem nedostává a kterých mají naopak nadbytek a analogicky totéž o negativních rysech, chování. Tak jsme dostali popis společnosti, v níž se lidem nedostává dobrosrdečnosti, humoru, kulturnosti, poctivosti, pracovitosti, tolerance<sup>24</sup> a ještě jiných rysů a v níž lidi charakterizuje mimo jiné mnoho lži,<sup>25</sup> hrubosti, lhostejnosti, světonázorové pokrytectví, lenost, sklon k emocem všeho druhu. Posloužilo to hlavně jako základ k vypracování seznamu hodnotových rysů. Doplněn byl o odpovědi na toto téma, s nimiž jsme se setkali v hromadných sdělovacích prostředcích i na základě vlastního pozorování. Takto

uspořádaný seznam byl předložen zkoumaným žákům s tímto pokynem: „Lidé, společnost, situace v běžném životě (neboli společenské skutečnosti) charakterizují různé rysy. Zamysli se a ohodnoť každým z těchto dále uvedených rysů podle této stupnice:

1. — rozhodně negativní,
2. — negativní,
3. — spíše negativní,
4. — nevím, nemohu se rozhodnout
5. — spíše pozitivní,
6. — pozitivní,
7. — rozhodně pozitivní

Dále se v pokynu apeluje na čitelnost a rychlost (jde o zachycení dominantních asociací). Poznává se, že jsou všechny odpovědi dobré, jestliže jsou v souladu se skutečným přesvědčením respondentů. Výzkum byl anonymní.

Z popisu přístupu k výběru položek uvedeného seznamu a pokynu vyplývá, že respondentům nebylo předem naznačeno, s jakými rysy (vzhledem k heslu) mají co činit. Jejich úkolem bylo podle uvedeného pořadí hodnotit na základě vlastního přesvědčení hodnotové rysy stupněm, „pozitivní“ nebo „negativní“.

Žáci hodnotili celkem 34 hodnoty. Výzkum byl prováděn ve třídách nebo v menších skupinách. Výsledky představují odpovědi 299 žáků.

První tabulka obsahuje přehled hodnot a stupeň jejich ocenění vyjádřený v procentech včetně jejich aritmetického průměru určujícího jejich pořadí.

Nejvyššího průměrného pozitivního ocenění dosáhla „dobrosrdečnost“ (6,27). S přihlédnutím ke druhému kritériu, tj. procentu žáků, hodnotících nejvyšším pozitivním stupněm, tj. že hodnota je rozhodně pozitivní (7. st.), byl nejvýše hodnocen „smysl pro humor“ (50,84 %) a „čestnost“ (50,79 %). Fakt, že přes 50 % osob uznalo uvedené hodnoty jako rozhodně pozitivní, nesplnil očekávání, neboť se dotýkal pouze tří hodnotových rysů: smyslu pro humor, čestnosti a dobrosrdečnosti. Všem ostatním pozitivním hodnotám se dostalo nižšího ocenění. Poměrně malý počet respondentů uznává například jako rozhodně pozitivní hodnoty, jak „poctivost“ (34 %), „slušnost“ (30,15 %), „vlastenectví“ (26,59), „důstojnost“ (18,4 %).

TABULKA

|                    | 1    | 2    | 3    | 4     | 5     | 6     | 7     | $\bar{x}$ |
|--------------------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-----------|
| 1. dobrosrdečnost  |      |      | 2,34 | 3,12  | 9,37  | 35,15 | 50,00 | 6,27      |
| 2. smysl pro humor | 0,67 |      | 0,33 | 3,05  | 14,57 | 30,50 | 50,84 | 6,25      |
| 3. kulturnost      |      | 0,68 | 2,38 | 3,74  | 11,22 | 37,41 | 44,55 | 6,15      |
| 4. čestnost        | 0,79 | 0,79 | 2,38 | 6,34  | 13,49 | 29,19 | 50,79 | 6,15      |
| 5. péče o rozvoj   |      | 1,00 | 1,34 | 4,69  | 15,77 | 36,91 | 40,26 | 6,07      |
| 6. pracovitost     | 0,33 | 1,01 | 2,69 | 1,68  | 14,80 | 45,45 | 34,00 | 6,02      |
| 7. odpovědnost     | 0,78 | 0,78 | 3,14 | 5,51  | 14,17 | 32,28 | 43,30 | 6,01      |
| 8. tolerance       | 1,36 | 0,34 | 1,36 | 12,92 | 15,98 | 30,95 | 37,07 | 5,82      |
| 9. slušnost        |      | 1,59 | 2,38 | 7,93  | 19,04 | 38,88 | 30,15 | 5,81      |

|                               |       |       |       |       |       |       |       |      |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 10. ctižádost                 |       |       | 0,81  | 15,57 | 19,67 | 36,88 | 27,04 | 5,73 |
| 11. nábožnost                 | 0,66  | 1,33  | 2,34  | 13,37 | 15,71 | 37,45 | 29,09 | 5,70 |
| 12. loajálnost                | 1,77  |       | 1,77  | 11,83 | 20,71 | 35,50 | 28,40 | 5,69 |
| 13. disciplinovanost          | 0,83  | 1,66  | 0,83  | 6,66  | 26,66 | 42,5  | 20,83 | 5,67 |
| 14. spokojenost               |       | 0,78  | 0,78  | 13,38 | 26,77 | 33,85 | 24,40 | 5,65 |
| 15. vlastnictví               | 2,69  | 1,01  | 2,35  | 14,47 | 14,47 | 38,38 | 26,59 | 5,58 |
| 16. systematicčnost           | 1,56  | 0,78  | 6,25  | 7,03  | 21,09 | 40,62 | 22,65 | 5,57 |
| 17. zdokonalování se          | 0,80  | 1,60  | 4,00  | 8,8   | 29,6  | 36,8  | 18,40 | 5,48 |
| 18. důstojnost                |       |       | 2,4   | 19,20 | 29,6  | 30,4  | 18,40 | 5,43 |
| 19. vnitřní klid              |       | 3,17  | 1,58  | 16,66 | 26,19 | 33,33 | 19,04 | 5,42 |
| 20. citlivost                 |       | 4,00  | 3,2   | 22,40 | 24,90 | 24,8  | 21,60 | 5,27 |
| 21. aktivita                  | 0,79  | 1,58  | 3,17  | 8,73  | 49,20 | 26,19 | 10,31 | 5,23 |
| 22. společen. prospěšn.       | 2,03  | 1,35  | 2,37  | 27,45 | 29,49 | 30,50 | 6,77  | 4,99 |
| 23. směrlost                  | 3,90  | 3,12  | 9,37  | 26,56 | 25,78 | 17,96 | 13,28 | 4,74 |
| 24. cudnost                   | 6,54  | 2,97  | 6,54  | 45,23 | 14,88 | 16,07 | 7,73  | 4,38 |
| 25. bojácnost                 | 13,00 | 9,75  | 26,82 | 35,77 | 8,13  | 2,43  | 4,06  | 3,39 |
| 26. sklon k emocem            | 14,84 | 21,09 | 29,68 | 21,09 | 6,25  | 5,46  | 1,56  | 3,09 |
| 27. vychytralost              | 32,06 | 21,03 | 18,62 | 15,51 | 7,58  | 3,44  | 1,72  | 2,62 |
| 28. společ. lhostejnost       | 23,89 | 26,96 | 22,86 | 20,13 | 3,75  | 1,36  | 1,02  | 2,61 |
| 29. světonázorové pokrytectví | 36,08 | 17,86 | 15,12 | 24,74 | 3,43  | 1,03  | 1,71  | 2,51 |
| 30. lhaní                     | 26,17 | 39,59 | 26,84 | 5,36  | 2,01  |       |       | 2,17 |
| 31. lenost                    | 34,00 | 34,34 | 22,89 | 4,71  | 1,34  | 2,02  | 0,33  | 2,11 |
| 32. závist                    | 40,61 | 35,83 | 12,28 | 6,48  | 0,68  | 1,36  | 2,73  | 2,05 |
| 33. bezcharakternost          | 49,15 | 30,50 | 11,52 | 2,71  | 3,38  | 1,35  | 1,35  | 1,90 |
| 34. hrubost                   | 40,61 | 35,83 | 12,28 | 6,48  | 0,68  | 1,36  | 2,73  | 1,54 |

Obdobně, jako malé procento žáků hodnotilo „aktivitu“ jako rozhodně pozitivní rys (10,31 %), stejně malé procento hodnotilo společenskou lhostejnost jako rozhodně negativní (23,89 %). Jedině „bezcharakternost“ dosáhla téměř 50% hodnocení jako rozhodně negativní. Jiné negativní rysy takto hodnotilo nižší procento žáků.

Presvědčení vyjádřené hodnocením „spíše pozitivní“ nebo „spíše negativní“ považujeme za slabé zdůraznění přednosti nebo odsudku. Pomineme-li tato ocenění a sestavíme dvě krajní, tj. „pozitivní“ a „rozhodně pozitivní“, dostaneme tyto výsledky: Přesvědčení o pozitivnosti rysů v rozsahu od více než 70 % do téměř 90 % získala „odpovědnost“ (75,59 %), „čestnost“ (76,98 %), „snaha o zdokonalování“ (77,18 %), „pracovitost“ (79,96 %), „smysl pro humor“ (81,35 %), „kulturnost“ (81,97 %), „dobrosrdečnost“ (85,15 %). Přesvědčení o negativnosti rysů v rozsahu od více než 70 % do téměř 80 % získala „závist“ (76,95 %) a „špinavost“ (79,66 %). Další výsledky: pozitivnost „aktivnost“ uznalo 36,5 % žáků, „důstojnosti“ 48,8 %, negativnost „lhostejnost“, „vychytralost“ a „pokrytectví“ něco málo přes 50 % respondentů.

Uvědomuji si, že více než 90 % výroků vyjadřujících pevné přesvědčení svědčí o drtivé, faktické převaze, tj. o uznání hodnot absolutní většinou jako rozhodně „pozitivní“ nebo „negativní“.

Uvědomování si morálních hodnot souvisí se sociálním dospíváním.<sup>26</sup> Vzhledem k tomu, že jsme zkoumali žáky 15leté a 18leté, zjišťovali jsme, zdali

se obě podskupiny liší v morálním hodnocení. Na grafu č. 1 jsou uvedeny výsledky tohoto porovnání. Vzali jsme zřetel na 16 hodnotových rysů, k nimž se vyjádřila podobná skupina žáků (celkem 325, a z toho 191 patnáctiletých a 134 osmnáctiletých).<sup>27</sup>

Z uvedeného porovnání vyplývá, že starší mládež ocenila nepatrně výše některé pozitivní hodnoty a výrazněji níže ocenila většinu negativních hodnot. Tyto výsledky považujeme za počáteční, mohou naznačovat, že v určitých oblastech morálního hodnocení se nepotvrzuje přímá úměra, tzn. že mládež hodnotí přesněji. Zabývám se tímto tématem na jiném místě a na základě jiného výzkumného materiálu.<sup>28</sup>

Několik slov na téma vztahu mezi vyjadřovaným hodnocením a školními výsledky. Na žákovi se vyžaduje pracovitost, systematickosti, disciplína, odpovědnost a další rysy a mlčky se předpokládá, že mají podstatný vliv na školní výsledky. Kromě uvedeného způsobu výzkumu prováděli žáci rovněž sebehodnocení vlastních školních výsledků.<sup>29</sup> Rozhodli jsme se zjistit, zdali lze vysledovat nějaký vztah mezi oceněním hodnot svědčícím o vztahu k povinnostem a provedeném sebehodnocení.<sup>30</sup>

Ze vzorku 247 žáků, kteří toto sebehodnocení provedli, jsme vybrali ty, kteří se zhodnotili jako „dobří“ nebo „velmi dobří“, nebo „velmi slabí“, „slabí“, a „spíše slabí“.<sup>31</sup> Vznikly tak nepřilíš početné podskupiny — většinu tvořili průměrní žáci. Tyto podskupiny jsme porovnali se zřetelem k jejich oceňování hodnot, teoreticky nejbližších ilustrujících vztah k učení. Výsledky tohoto porovnání uvádíme na dvou následujících grafech (2. a 3.) s rozlišením chlapců a děvčat.

Rozdíl v hodnocení mezi „slabými“ a „dobrymi“ žáky vidíme zejména u podskupiny chlapců. V obou porovnáních je zřejmý rozdíl v hodnocení, „ctižádosti“ a „snahy se zdokonalovat“.

Žáci a žákyně ocenili méně ctižádost a přesnost. Znamená to snad, že tito žáci jsou méně ctižádostiví a usilující o zdokonalování? Je to pravděpodobné. Slabí žáci také oceňují méně systematickosti.

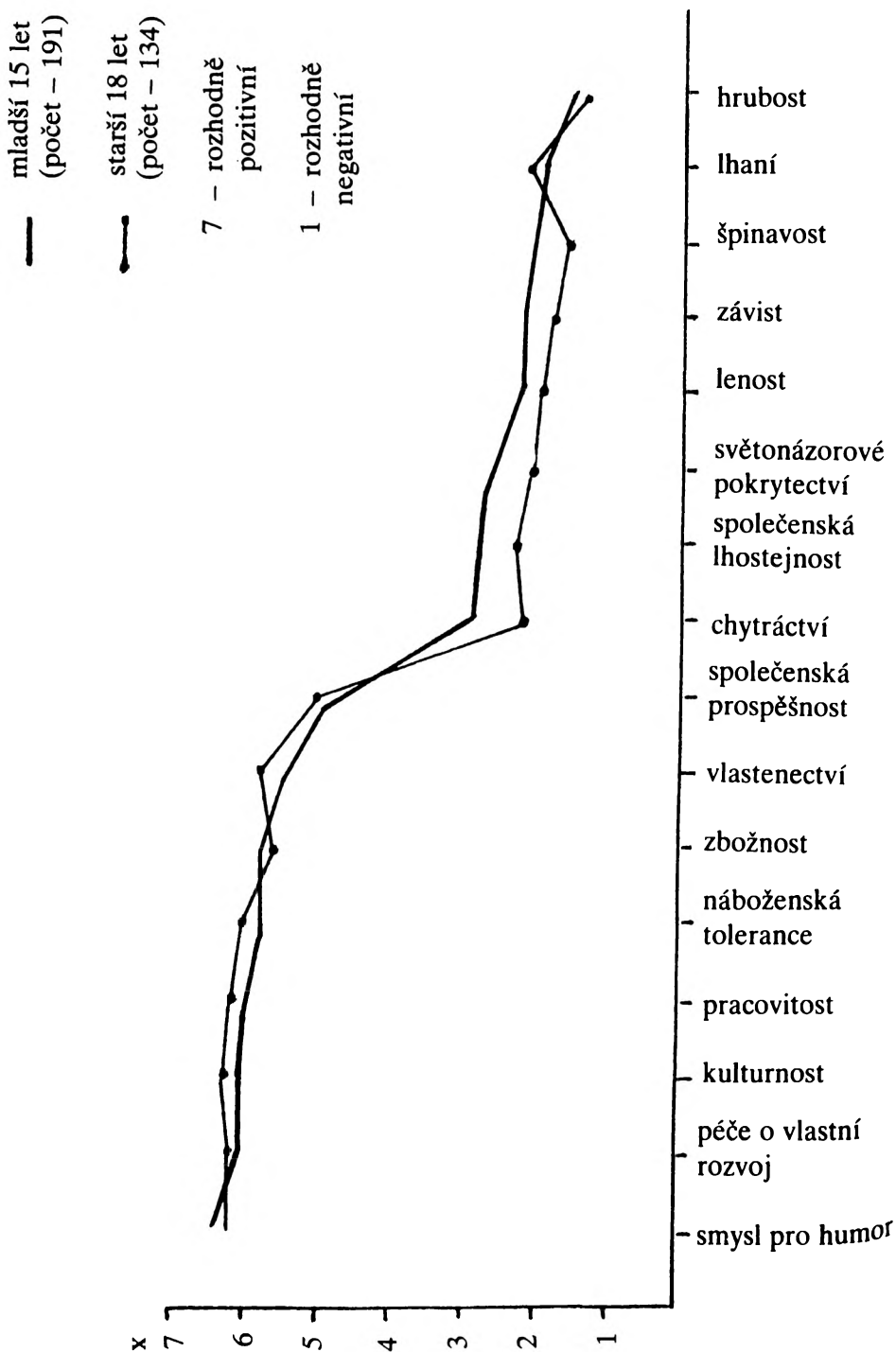
Shromažďovali jsme další materiály k tomuto tématu. Nastíněná tendence by mohla ukazovat na přímý vztah mezi pozitivními výsledky a uznáváním hodnot, na něž jsme zde brali zřetel. Ale stejně může být pravděpodobné, že slabí žáci mohou z hlediska své nízké pozice vysoce cenit hodnoty, které nere-alizují, můžeme i připustit, že právě ty zvyšují jejich pozici. Zejména proto, že je také velmi pravděpodobné, že jsou stále pod palbou příkazů, aby byli aktivní, pracovití, systematictí atd.

## ZÁVĚREČNÉ POZNÁMKY

Dosud prováděné analýzy ukazují, že sice většina žáků — ač různou měrou — oceňuje posuzované pozitivní hodnoty v souladu s předpoklady výchovných programů; nejde však o hodnocení výrazné a rozhodné. Připomínám, že podle takového přísného kritéria vyjadřuje jako jednoznačně pozitivní „aktivitu“ 10,31 % respondentů, „důstojnost“ 18,4 %, „pracovitost“ 34 %.

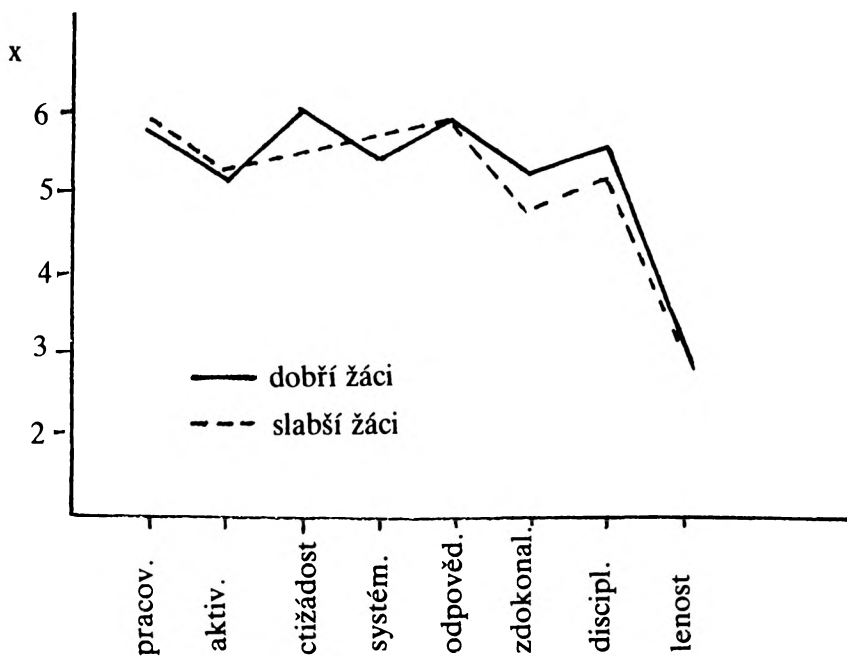
Ve vztahu k některým obecně uváděným pozitivním hodnotám se nedosáh-

Graf 1 Ocenění hodnot žáky mladšími a staršími

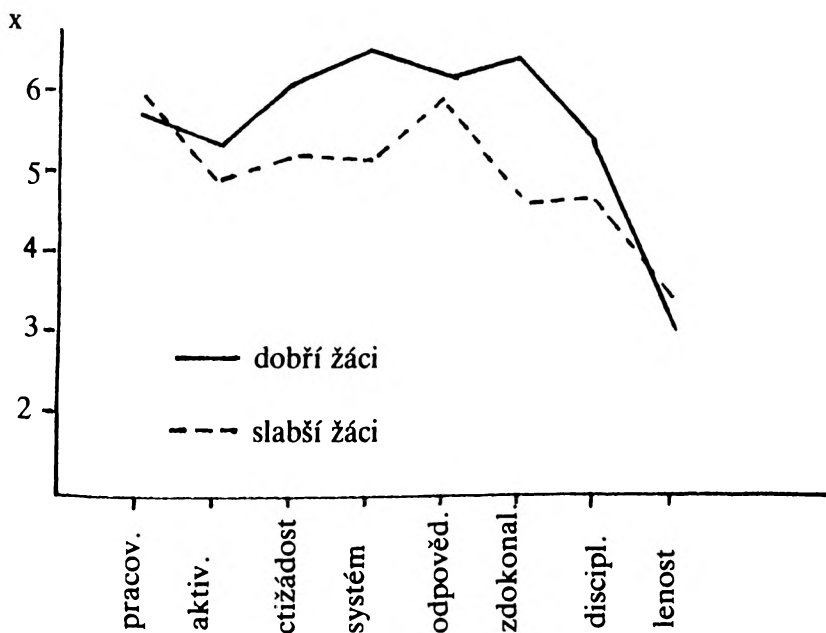




Graf 2 Ocenění hodnot žáky slabými a dobrými.  
Výsledky u dívek.



Graf 3 Ocenění hodnot žáky slabými a dobrými.  
Výsledky u chlapců.



lo shody u většiny respondentů zkoumaných co do jejich „pozitivnosti“ se zřeteltem ke stupni „pozitivní“ a „rozhodně pozitivní“. Týká se to hodnot „důstojnost“, „aktivita“, „společenská prospěšnost“ aj.

Stejně je obtížné se domnívat, že získané výsledky týkající se „chytráctví“, „světonázorového pokrytectví“ a „společenské lhostejnosti“ svědčí o tom, že je většina považuje za „negativní“.<sup>32</sup> Tyto negativní hodnoty jako způsoby chování nejednou ve společenské praxi ulehčovaly existenci lidí. Takové ulehčení se projevovalo také tehdy, když se některé pozitivní hodnoty nerealizovaly. Proto se nelze divit, že jsou do jisté míry (byť malé, ale přesto), pozitivní hodnoty považovány za negativní a naopak, negativní hodnoty za pozitivní. Tato skutečnost nemůže udivovat, ale musí probouzet neklid.

Neuznávání „pozitivnosti“ hodnot preferovaných v různých programech a kodexech je ideálním „předpolím“ ulehčujícím možnost utvářet postoje a chování, které se dostává do rozporu s právem.

Pokud jde o preferování a popularizování určitých hodnot v základních pedagogických dokumentech a o známý fakt, že žáci školu nemilují, stojí za to zamyslet se např. nad tím, co pro učitele znamená „důstojnost“ žáka nebo papírový příkaz, aby ve škole rozvíjel pocit důstojnosti? Nebo zdali je možné formovat pracovitost žáka<sup>33</sup>, když považuje ukládané mu úkoly za nesmyslné pro svou budoucnost? Nebo zdali způsob předávání poznatků a školních cvičení je takový, že předem aktivizuje postoje žáků?

Stojí za to také uvážit, že si žáci dobře uvědomují logiku školních situací. Není pro ně těžké poznat nedostatek pracovitosti a samotného učitele. Není pro ně těžké poznat, kdy se „aktivitou“ za kterou jsou pozitivně hodnoceni, rozumí fakt proklamace zapsání nebo příslušnosti k... že to stačí, nebo že se pod „loajálností“ rozumí postoj, který dobře vystihuje známý myšlenkový zkrat: „nestojí za nic, je pasivní ale věrný“. Příkladů takových výchovných absurdit bychom mohli uvést bezpočet.

Užití účinných technik správné výchovy je umění. Prostý nedostatek logiky může otřást základy „mravního řádu“ v mnoha oblastech a situacích (o nichž hovořila ve vztahu k práci citovaná Rada polského primase), zejména těch, od nichž očekáváme výchovnou sílu.

Josef Kozielecki vyjadřuje názor, že se stále zesiluje přesvědčení, že utváření morálních hodnot a zásad jednání vyžaduje vypracování nových, aktivních výchovných metod a dále praví: „tyto metody bych nazval výchovnou formou aktivní účasti“. V účasti na řešení společenských úkolů přicházejí mladí lidé na chuť takovým hodnotám, jako je odpovědnost a smysl pro povinnost, solidarita a obětavost, tolerance a úcta k důstojnosti jiných. Málo jsme vypracovali takových metod.<sup>34</sup>

Domnívám se, že k tomu, aby se uváděné hodnoty nestaly jen papírovými ideami, je nezbytné přehodnotit organizaci a mechanismy institucionálního vzdělávání a výchovy. Je jasné, že tu nejde jen o pouhou účast mládeže na řešení úkolů. Důležité je, aby pochopila jejich smysl, jejich meritorní úroveň, prospěšnost, organizační zlepšení. Důležité je vlastní tvůrčí místo v problémové situaci úkolu — v protikladu k tolerované statické přítomnosti, která dosud postačovala v mnoha situacích.<sup>35</sup>

Mnoho úvah a poznatků týkajících se utváření mravního profilu mladého člověka platí i o světě dospělých, většinou již nezpůsobitelných k radikálnějším změnám. Řídících se také strategií zisků a ztrát. Preference a užívání této strategie v běžném životě dospělými vytváří demoralizující situace působící na přesvědčení mladých lidí.

Připomeňme — doporučuje se, aby škola vytvářela dovednost hodnotit a tedy také vnímat dobro a zlo. Dokonce kdyby to škola nedělala, pak příklad, reálné každodennost je silným impulsem, vynucuje si hodnocení, má velký vliv na chování. Ve skutečnosti však pozorujeme, že nejlépe organizované a realizované výchovné záměry nějakého jednotlivého článku (konkrétně učitele, rodiče, instituce) vycházejí naprázdno (alespoň ve většině případů), jakmile se střetnou se společenskou situací odlišnou od těchto záměrů. Zejména, když znemožňuje uskutečnit ty nejvyšší ideály a také když v této skutečnosti fungují silné mechanismy snižující práh požadované morální úrovně.

*Přeložila Anna Marie Effenbergerová*

## POZNÁMKY

<sup>1</sup> MOiW. *Hlavní směry a úkoly výchovné práce škol*. WSiP, Varšava 1983, s. 4. Na základě závěrů „kulatého stolu“ lze očekávat případně nový dokument, zejména proto, že se nepodařilo dosáhnout konsensu týkajícího se uváděných hodnot. Pokud ovšem nebudeme rezignovat na jakékoliv programy, směrnice, doporučení.

<sup>2</sup> Op. cit. s. 5, aniž bych k němu zaujala stanovisko, cituji úryvek hodící se pro můj text.

<sup>3</sup> MOiW. *Hlavní směry*... s. 23.

<sup>4</sup> B. Hołyst: *Maladaptace dětí a mládeže*. Série Raporty Tematyczne, č. 7, s. 7.

<sup>5</sup> Viz: B. Karolczak — Biernacka: *Z výzkumů právního vědomí mládeže*. PWN, Varšava 1985, s. 111 (od 3.3.2) Předpoklady týkající se vlivu poznatků na mravní soudy).

<sup>6</sup> MEN. *Potřeby resortu v oblasti vědeckých výzkumů ve školství v l. 1985—95*.

<sup>7</sup> M. Michalik. 1986, s. 7—10.

<sup>8</sup> Życie Warszawy, 23. 2. 1989.

<sup>9</sup> Kręże (řec. krizis) — *rozhodující moment, zvrat, období přelomu*. Słownik Wyrazów Obcych. PWN 1971.

<sup>10</sup> Brzozowski P.: *Polská verze Rokeachova hodnotového testu a její teoretické východisko*. Przegląd Psychologiczny, 1986, 2.

<sup>11</sup> Topp I.: *Kultura a hodnoty* (Sesja naukowa — Polanica — Zdrój, 7—8. XI. 1985). Kultura i Społeczeństwo 1986, 3.

<sup>12</sup> Srov. J. Basistowa: *Některé způsoby využívání termínu „hodnota“ v současné polské psychologii*. Przegląd Psychologiczny, 1987, 1. A. Gołąb: *Výše mravních úkonů a mravní chování*. IN: *Badania nad osobnościami dzieci i młodzieży*. WSiP, 1978.

<sup>13</sup> G. Kloska: *Pojmy, teorie a výzkumy hodnot ve společenských vědách*. PWN, Varšava 1982 a Studia Socjologiczne, 1975, 4.

<sup>14</sup> Cz. Matusewicz: *Psychologie hodnot*. PWN, Varšava — Poznaň 1975.

<sup>15</sup> Statut ZMP.

<sup>16</sup> B. Gołębiowski: *Mladá generace o sobě a svých ambicích*. Nowe Drogi, 1972, 10.

<sup>17</sup> M. Kłosiński: *Mravní ideál školní mládeže*. Kwartalnik Pedagogiczny, 1986, 3.

<sup>18</sup> J. Koziński: *O důstojnosti člověka*. Czytelnik, Varšava 1977, s. 69.

<sup>19</sup> M. Ossowska: *Mravní normy*. PWN, Varšava 1985.

<sup>20</sup> *Kodex žáka*. Příloha k Věstníku č. 38 MŠ ze dne 19. srpna 1988 ve věci kodexu žáka.

<sup>21</sup> In: Cz. Matusiewicz: *Psychologie hodnot*... s. 75.

<sup>22</sup> P. Brzozowski: *Polská verze Rokeachova hodnotového testu*.

<sup>23</sup> Např. B. Gołębioski: *Mladá generace*..., J. Szefer — Timoszenko: *Hodnoty a životní cíle. Analýza relace shody a metody*. Przegląd Psychologiczny, 1986, 4, B. Wojciszko: *Vliv struktury já na shodu jednání s hodnotami — Korelační studium*. Psychologia Wychowawcza, 1987, 3, K. Hirszel: *Dělníci a inženýři*. KiW, Varšava 1981.

<sup>24</sup> „Tolerance je ve společenském vědomí přednost, která je lidmi spíše očekávána. Je však považována za rys, a je to patrně polský fenomén, naivních a velmi mladých lidí. Upřímnost, tolerance a dobrosrdečnost vybralo jako nejžádanější cenné hodnoty jen 16 % dotazovaných krakovských studentů a 18 % rzeszovských dělníků...“ Z článku Kristýny Lubelské pod titulem *Člověk nestálý*. Życie Warszawy 10.—11. června 1989.

<sup>25</sup> Naší „specialitou“ je často pozorovaný obrat na začátku odpovědi v závažné věci: „upřímně řečeno“.

<sup>26</sup> Viz práce Piagetovy, Kohlbergovy aj.

<sup>27</sup> U vzorku 299 byly vypočteny nové výsledky.

<sup>28</sup> B. Karolczak — Biernacka: *Z výzkumů právního vědomí*... s. 71 a dále.

<sup>29</sup> Podle stupnice: velmi slabý, slabý, spíše slabý, průměrný, spíše dobrý, dobrý, velmi dobrý.

<sup>30</sup> Bylo zjištěno, že sebehodnocení v podstatě odpovídalo hodnocení.

<sup>31</sup> Žáci „velmi slabí“ a „slabí“ byli ojedinělí.

<sup>32</sup> Pro chytráctví to bylo 53,1 %, pro pokrytectví 53,9 %, pro lhostejnost 50,8 %.

<sup>33</sup> Jako přirozený návyk v protikladu k vynucenému šprtání.

<sup>34</sup> J. Kozielecki: *O důstojnosti člověka*. Varšava 1977, s. 66.

<sup>35</sup> Široce uváděné vykonávání různých úkolů v kolektivech, a s případy umělého zapisování do skupin vedlo k mnoha demoralizujícím situacím a důsledkům. V této oblasti, v životě dospělých, zůstává stále mnoho nedopovězeného.