

METÓDA RIEŠENIA MORÁLNYCH DILÉM

Brigita LEHOŤANOVÁ

Anotace

Príspevok prezentuje metódu riešenia morálnych dilém ako metódu axiologizácie osobnosti, pri ktorej sa rozvíjajú aj komunikačné zručnosti. Ide o skupinovú diskusiu, ktorej základom je mikropříbeh.

Klíčová slova: metóda riešenia morálnych dilém, axiologizácia osobnosti, komunikačné zručnosti, diskusia, mikropříbeh

THE METHOD OF SOLVING THE MORAL DILEMMAS

Abstract

The paper presents the method of solving the moral dilemmas as a method of axiologization of personality, in which are developed communication skills as well. It is a discussion group, which is based on a microstory.

Key words: the method of solving the moral dilemmas, axiologization of personality, communication skills, discussion, microstory

Motto:

„To, čomu sme zvykli hovoriť hospodárska kríza, je iné meno pre mravnú biedu. Mravná bieda je príčina, hospodársky úpadok je dôsledok.“

Tomáš Baťa, podnikateľ

„Nemôžeme zabrániť tomu, aby kríza nespôsobovala nezamestnanosť. Ak však budeme konať hneď, môžeme zabrániť zániku pracovných miest a pomôcť miliónom ľudí nájsť novú a lepšiu prácu.“

José Manuel Barosso, predseda Európskej Komisie

Úvod

Uvedené citáty nás viedli k zamysleniu sa nad významom axiologizácie osobnosti nie len z hľadiska rozvoja osobnosti, ale aj z celospoločenského hľadiska. V roku 1932 tvrdil Tomáš Baťa, že hospodárska kríza sa nedá riešiť peniazmi. Za príčinu hospodárskeho kolapsu považoval morálnu biedu. Súhlasíme s jeho názorom. *Historia est Magistra Vitae*. Žiaľ, o históriu sa zaujímame pramálo a málo sa z nej vieme aj poučiť. I keď dobre vieme, že predchádzať problémom je jednoduchšie ako problémy riešiť. V kapitalistickom systéme je zisk vrcholom snaženia. Hodnotový systém je zdeformovaný. Majetok determinuje vzťahy medzi ľuďmi, určuje spoločenské postavenie človeka. Počas krízy sa prehĺbujú sociálne problémy. Súhlasíme s José Manuelom Barossom, ktorý upozorňuje na nutnosť rýchleho riešenia problémov. Ak by sme mali naviazať na jeho slová, nemôžeme zabrániť gradácii sociálnych problémov počas krízy. Ak však budeme konať hneď, môžeme zabrániť tomu, aby boli dôsledky také veľké. Môžeme pomôcť ľuďom zvládnuť záťažové situácie.

Ľudia reagujú na záťažové situácie rozlične. Majú rozličnú mieru reziliencie. Reziliencia podľa Ruttera (1985) dovoľuje sebadôvere a sociálnym zručnostiam mať vzostupnú tendenciu, i keď prežívame stres a nešťastie (1). S problémami rozličného druhu sa stretáva v živote každý človek. No významnú úlohu zohráva reziliencia osobitne v čase vojny, hospodárskej krízy, alebo v čase prírodných katastrof, prípade ak má človek vážne zdravotné, rodinné alebo pracovné problémy, najmä ak sú dlhotrvajúce, chronické.

Rezilienciu podľa Newmana, (2004) ovplyvňujú tieto faktory:

- sieť silnej sociálnej podpory,
- schopnosť vytvoriť reálne plány a mať pevnú vôľu na ich uskutočnenie,
- pozitívny pohľad na seba a okolie,
- dôvera v seba samého, vo svoje sily a schopnosti,
- komunikačne zručnosti a schopnosti riešiť problém,
- schopnosť zvládať silné pocity a impulzy (2).

Je skutočne potrebné rozvíjať schopnosť vzdorovať nepriazni. Všetky uvedené faktory sú dôležité. Podstatné je, že možno robiť aktívne kroky ovplyvňujúce tieto faktory. Pedagóg môže vplývať na to, aby sa medzi žiakmi vytvárali pozitívne vzťahy, aby si žiaci jeden druhého navzájom vážili, aby si boli oporou. Pozitívnym hodnotením individuálnych pokrokov žiakov môže učiteľ ovplyvňovať ich sebadôveru, istotu a pozitívne sebahodnotenie. Názor učiteľa na žiaka vplýva na hodnotenie žiaka jeho spolužiakmi. Učiteľ by mal viesť žiakov svojím príkladom k vzájomnému akceptovaniu a k prosociálnemu správaniu. Vhodne vybranými činnosťami by mal rozvíjať ich komunikačné a sociálne zručnosti. Mal by motivovať žiakov k napĺňaniu cieľov. Trénovať ich vôľové vlastnosti. Učiť ich nevzdávať sa pri prvých ťažkostiach, hľadať riešenia, efektívnejšie stratégie na prekonanie problémov. Učiť žiakov primerane reagovať, ovládať silné emócie. Veľký podiel na axiologizácii osobnosti má vlastná zážitková skúsenosť. Človek si interiorizuje hodnoty na základe intelektuálneho úsudku a emocionálneho prežívania. Interiorizované hodnoty regulujú správanie človeka. Na vzniku hodnotového systému sa podieľajú endogénne aj exogénne činitele. Škola by mala byť slobodným priestorom s dostatkom podnetov priaznivo ovplyvňujúcich hodnotovú orientáciu žiakov a vedúcich k humanizácii osobnosti. Ako však dokazujú analýzy vyučovacích hodín, len 1 % otázok a úloh je zameraných na hodnotenie. Je dôležité zamerať pozornosť i na humanizáciu osobnosti. Odporúčame uplatňovať v škole stratégie humanistickej výchovy. Pod stratégiou humanistickej výchovy rozumieme filozofiu postupu, spôsobu riadenia činnosti na vyučovaní, ktorého cieľom je humanizácia osobnosti.

V humanistickej výchove navrhuje J. H. Ellens (1990) uplatňovať tieto stratégie:

Opatera – bezpodmienečne pozitívne prijímanie človeka.

Posilňovanie ega – rozvoj myslenia a cítenia, uisťovanie sa o schopnosti zvládnuť záťažové životné situácie.

Reflexia citov – rozpovedanie prežívania, komunikácia citov, postojov.

Reflexia skúseností – rozpovedanie vlastných príbehov a spätná väzba zameraná na zdokonalenie, uvedomenie si seba samého.

Interpersonálna analýza – rozbor miery presnosti interpretácie skutočnosti, prípadne pokusu manipulovať seba alebo iných ľudí.

Analýza vzorov – nadväzuje na interpersonálnu analýzu, zameriava sa na preferovanie efektívnejšieho nemanipulujúceho správania sa.

Podnecovanie – systém odmien za pozitívne sebabaaktualizujúce správanie sa.

Sebaodhalenie – vedie k odhaľovaniu vlastných slabých stránok a k hľadaniu možností ako hodnotne žiť i napriek ich existencii, ak ich nemožno prekonať.

Hodnotová orientácia – pomoc pri vytváraní hodnotového systému osobnosti. Prehodnocovanie skúseností – s cieľom uvedomenia si disfunkčných dôsledkov a možností ich odstránenia.

Uvedomenie si seba, svojho tela – registrovanie informácií vysielaných vlastným telom.

Interpretácia – vytváranie hypotéz o vzťahoch, ktoré umožňujú nový pohľad na správanie osobnosti (3).

Tieto stratégie možno uplatniť i v práci s literárnym textom. Práca s literárnym textom umožňuje čitateľovi konfrontovať svoje postoje s postojmi literárnych postáv. Čitateľ sa môže s literárnymi postavami identifikovať, odmietat' ich, môže meniť svoje postoje. Literárny text vzdeláva aj vychováva, prispieva k relaxácii, môže dokonca pôsobiť i terapeuticky. Literatúra plní mnoho významných funkcií. Vhodný spôsob práce s literárnym textom zvyšuje jeho účinnosť. Práca s literárnym textom rozvíja kognitívne i nonkognitívne funkcie. Má vplyv na kognitivizáciu, emocionalizáciu, motiváciu, socializáciu, axiologizáciu, autoreguláciu a kreativizáciu osobnosti. V práci s literárnym textom sa učí žiak hodnotiť. Práca s literárnym textom umožňuje hodnotenie racionálne, etické i estetické.

Metodika rozvíjania hodnotiaceho myslenia má podľa Zelinu (1996) štyri vývojové etapy:

1. reflexívne hodnotenie,
2. hodnotenie na báze kritérií,
3. hodnotenie na báze kritérií s určením váhy kritérií,
4. hodnotenie spojené s argumentáciou, diskusiou (4).

Pri hodnotení spojenom s diskusiou sa rozvíjajú podľa Zelinu (1996) :

- schopnosti komunikácie a vedenia dialógu,
- schopnosti argumentácie a dokazovania,
- sebaovládanie a rozvíjanie metakognitívnych spôsobilostí prostredníctvom sebamonitorovania v škriepke alebo v konflikte,
- schopnosti asertivity, ale aj ústupu, napr. priznaním chyby uznaním druhého,
- precvičujú sa schopnosti počúvať, presne vnímať nie len slová partnera, ale aj jeho nonverbálnu komunikáciu,
- precvičujú sa analytické a exploračné schopnosti, t.j. vyšetrovať, skúmať veci, javy, zákonitosti, poznať klady a negatíva,
- precvičuje sa pre život veľmi dôležitá spôsobilosť pre ľudský život, a to ponúkať a prijímať kompromisy,
- v konečnom dôsledku sa dieťa učí tvorivo riešiť problémy pri aplikácii heuristického postupu a pravidiel (4).

K hodnoteniu s diskusiou patrí aj metóda morálnych dilém. Podľa Heidbrinka (1997)

Morálna dilema je napätie vyvolávajúca situácia, v ktorej sa musíme rozhodnúť medzi dvoma možnosťami v kategóriách dobra a zla. Obe možnosti majú negatívne stránky. Dilemou môže byť len taká situácia, v ktorej osoba môže aktívne pôsobiť. Dilemou sa tiež môže stať situácia rozhodovania medzi prevzatím zodpovednosti – aktívnym konaním a rezignáciou – pasivitou. Miera dilematickosti je pre každú osobu individuálna v závislosti od významnosti situácie pre osobu (5). Základom tejto metódy je mikropríbeh. Ten môže vychádzať z reálnej situácie, ale môže byť aj fiktívny. Fiktívne morálne dilemy ponúkajú aj literárne texty.

Pri riešení morálnych dilém ide o skupinovú diskusiu. Téma diskusie môže pomôcť riešiť problém, s ktorým sa žiaci danej skupiny mohli stretnúť v minulosti alebo problém, ktorý práve riešia. Dilemu môže prežívať niektorý člen skupiny, viacerí členovia, prípadne aj celá skupina. Možno prezentovať i dilemu, s ktorou by sa žiaci len mohli prípadne stretnúť. Ak ide o reálnu dilemu, ktorú zažili deti, môžu ju v skupinovej diskusii prezentovať. Fiktívnu dilemu môžu prezentovať deti alebo pedagóg. Príbeh možno prečítať alebo povedať. Príbeh môže byť premietnutý formou videa, môže byť znázornený formou komixu, alebo môže byť prezentovaný inou formou. Výber možnosti, ako prezentovať príbeh, je podmienený aj materiálmi podmienkami. Ale aj najskromnejšie podmienky umožňujú zaujímavo prezentovať príbeh. Veľa záleží od schopností učiteľa. Podstatné je, aby žiakov príbeh zaujal a vyvolal u nich ochotu riešiť dilemu.

Diskusiu riadi pedagóg. Je dôležité, aby štýl riadenia bol nedirektívny, aby deti mohli slobodne vyjadriť svoj názor. Po prezentovaní príbehu je dobré zaradiť rekapituláciu, analýzu príbehu. Deti si pri nej uvedomia, v čom spočíva problém. Každé dieťa potom zaujme postoj k problému. Rozhodne sa o riešení dilemy. Môže si vybrať kartičku áno alebo nie. Alebo napíše svoj názor, uvedie či hlavný hrdina má urobiť daný čin alebo nemá. Určí, ktoré z riešení je podľa neho lepšie, spravodlivejšie, správnejšie... Svoje rozhodnutie žiaci zverejnia.

Po tejto fáze by mala nastať diskusia, v ktorej žiaci zdôvodnia svoje rozhodnutie. Diskusiu musí riadiť pedagóg veľmi citlivo. Treba rešpektovať slobodu názoru. Rozhodne by učiteľ nemal moralizovať, predkladať svoj názor ako jediné správne riešenie, ironicky, posmešne komentovať názory žiakov. Počas diskusie by mal pedagóg v prvom rade počúvať rozličné argumenty, podnecovať žiakov k diskusii, upozorňovať na argumenty žiakov, ktorí majú odlišný názor. M. Zelina uvádza príklad Samovej morálnej dilemy (Gelbreinth, J. 1976, s. 42). Prezentujeme túto morálnu dilemu pretože Zelina nadväzuje na tento príklad pri typológii otázok, ktoré sú možné v skupinovej diskusii o morálnej dileme. Súhlasíme s týmto výberom typov úloh, preto budeme Zelinu citovať. Najskôr však, pre lepšie porozumenie, príklad Samovej dilemy, ako ho uvádza M. Zelina:

Baníci už šiesty týždeň štrajkujú. Pomaly im dochádzajú zásoby potravín. Sam pracoval veľa rokov v bani a pozná ich ťažké podmienky. Teraz vedie obchod. Na tejto práci jemu a jeho rodine

veľmi záleží. Štrajkujúci baníci sa na neho obrátili so žiadosťou o poskytnutie potravín na dlh. Vlastník obchodu, ktorý Sam vedie, má naopak eminentný záujem na ukončení štrajku (je spolujiteľom akcií banskej spoločnosti) a inštruuje Sama, že v žiadnom prípade nemá štrajkujúcich podporovať (pod hrozbou, že ho prepustí). Súčasne sa na Sama obráti telefonicky jeden z jeho priateľov s naliehavou žiadosťou o pomoc hladujúcim baníkom a ich rodinám. Mal Sam splniť požiadavky svojho priateľa?
(6)

Podľa M Zelinu (1996, s. 120) sú v diskusii možné tieto typy otázok:

a) podnecujúce – „súhlasíš s Petrovým názorom?“

b) spresňujúce – spresňujúce otázky, informácie – „Má Sam nejaké záväzky k baníkom?“

c) zmena uhla pohľadu – „Mal právo majiteľ zakázať pomoc Samovi?“

d) zovšeobecňujúce otázky – umožňujú previesť diskusiu do všeobecnej roviny – „Mal by človek pomôcť priateľovi aj za cenu, že poruší zákon?“

e) personifikujúce otázky – bol niekto z Vás v podobnej situácii vo svojom živote? (6)“

Všetky uvedené typy otázok umožňujú aktivizovať žiakov, usmerňovať, riadiť diskusiu, a upriamovať pozornosť žiakov na podstatné stránky. Žiaci sa učia pozorne počúvať názory ostatných žiakov, reagovať na ne kultivovane, i keď s názorom nesúhlasia. Učia sa svoj názor podložiť relevantnými argumentmi. Učia sa kriticky myslieť. Učia sa riešiť problémy, nevzdávať sa pri ťažkostiach, voliť vhodné stratégie. Utvárajú si svoj hodnotový systém.

V predchádzajúcej časti nášho príspevku sme upozornili na dôležitosť výberu príbehu. Samova morálna dilema je ukázkou dilemy, ktorú žiaci základnej školy v reálnom živote asi neriešia. I keď, žiaci najvyšších ročníkov by o tomto probléme dokázali diskutovať. Podľa nášho názoru by však bolo vhodnejšie základný problém zasadiť do príbehu, ktorý je pre skupinu diskutujúcich pochopiteľný, rešpektujúci vek a záujmy skupiny.

Možno by sa niekomu mohlo zdať, že deti mladšieho školského veku neriešia morálne dilemy. No nie je to tak. Uvedieme niekoľko príkladov.

Zuzana je z chudobnej rodiny. Jej rodičia sú nezamestnaní. Sociálne dávky nestačia. Zuzana našla v triede na zemi 5 eur. Peniaze stratil Roman, ktorý pochádza z bohatej rodiny. Peniaze mu dávajú rodičia. Stačí, aby o ne požiadal. Nemusí urobiť nič, aby si ich zaslúžil. Určite by mu nechýbali. Ak mu Zuzana vráti peniaze, nebudú mať na lieky pre chorú sestru. Má Zuzana vrátiť Romanovi peniaze?

Chlapci zahnali mačku do kúta kontajnerového stojiska a tam ju kameňovali. Jana ich videla. Odfotila ich mobilom. A vyhrážala sa, že zverejní fotografie na webe. Jeden z chlapcov povedal, že ak to urobí, ukameňujú aj jej psa. Čo by mala Jana urobiť?

Petrovi cestou do školy zoberú vždy starší chlapci desiatu. Ak má peniaze, zoberú mu aj tie. Starší chlapci pohrozili Petrovi, že keď to niekomu povie, zbijú ho. Peter vedel, že slovo dodržia. Videl, ako starší chlapci zbili neznámeho chlapca. Má Peter povedať o probléme rodičom?

Takéto a podobné, možno aj oveľa vážnejšie problémy, riešia dnes deti častejšie ako v minulosti. Stúpa agresívne správanie, narastá sociálna nerovnosť, bieda súvisiaca i s hospodárskou krízou. Problémy vyplývajú i z neakceptovania inakosti človeka. Aj vzhľadom na migráciu rodičov za prácou sú deti nútené žiť v novom prostredí s cudzími ľuďmi. I s ľuďmi inej národnosti, s inou kultúrou, inou náboženskou orientáciou, atď. Deti sú nútené pretŕhať sociálne väzby. Sieť sociálnej opory nie je veľmi pevná, deti sa môžu cítiť osamelé a bezbranné. Je veľmi dôležité učiť deti riešiť takéto situácie. Pri riešení morálnych dilém sa deti učia správať sa asertívne, riešiť problémy, učia sa byť empatickí, budujú si hodnotový systém. Rozvíjajú si komunikačné zručnosti. Učia sa počúvať iných, argumentovať, kultivovane komunikovať.

V záverečnej fáze riešenia morálnych dilém sa učia vyhodnocovať argumenty. Robia sumarizáciu. Konfrontujú svoj pôvodný názor s názorom, ku ktorému dospeli počas skupinovej diskusie. Vyhodnocujú, ktoré argumenty rozhodli o zmene názoru. Učia sa, že na to, aby sa rozhodli správne, musia posudzovať situáciu z rozličných hľadísk. Že pri hodnotení situácie je potrebné rešpektovať pravidlá. Že nie je rozumné trvať na svojom stanovisku, ak existujú pochybnosti o jeho správnosti. Že je múdre akceptovať racionálne argumenty iných. Že je dôležité naučiť sa prezentovať svoj názor tak, aby neurazili iných a aby ich presvedčili o správnosti svojho názoru. Že je v živote dôležité konať čestne, byť spravodlivý, nebyť ľahostajný, že je dôležité hľadať optimálne riešenia aj

v prípade, ak nám neprinášajú len výhody a okamžitý prospech, ale naopak, ak je dôsledkom trest. A to aj v prípade ak ide o nás alebo o našich blízkych.

Počas našej pedagogickej praxe na základnej škole sme so žiakmi riešili i morálnu dilemu, ktorá sa vyskytla v triednom kolektíve. Tomáš hodil v hneve do Juraja jeho knihu. Pri tom knihu poškodil. Takto sa pomstil Jurajovi za to, že sa mu vysmieval. Žiaci mali posúdiť, či to bolo spravodlivé. A mali vyvodiť dôsledky voči tomu, kto sa nezachoval správne. Mali povedať, ako by v takej situácii konali oni. Najprv žiaci pracovali individuálne. Rozhodli sa, či to bolo spravodlivé. Tí, čo si mysleli, že to bolo spravodlivé, zdvihli ruku. Títo žiaci vytvorili jednu skupinu. Ostatní žiaci vytvorili druhú skupinu. V každej skupine napísali žiaci čo najviac argumentov, ktoré žiakov viedli k rozhodnutiu. V diskusii predniesli argumenty. Tí žiaci, ktorých argumenty druhej skupiny presvedčili, mali možnosť zmeniť skupinu. Všetci žiaci po diskusii hodnotili Tomášove správanie ako nesprávne, i keď mal dôvod byť nahneváný. Trieda sa zhodla, že Tomáš musí odčiniť, čo spôsobil Jurovi. Musí sa mu ospravedlniť, roztrhanú knihu zalepiť a zabaliť do čistého papiera. Juraj sa musí Tomášovi ospravedlniť, za to, že sa mu vysmieval a sľúbiť už sa už nebude nikomu vysmievať. Cenné na diskusii bolo, že situáciu hodnotili žiaci. Že rozhodli o treste. A ten obaja chlapci akceptovali. Do triedneho poriadku, boli doplnené ďalšie pravidlá správania. Triedny poriadok sme žiakom odprezentovali na začiatku školského roka. Pravidlá sme vysvetli a zdôvodnili, prečo je potrebné ich dodržiavanie. Žiaci sa na tvorbe triedneho poriadku aktívne podieľali. Priebežne počas školského roka sme triedny poriadok dopĺňali podľa aktuálnych problémov, ktoré sme v triede riešili. Preto ani doplnenie pravidla po riešení morálnej dilemy nebolo ničím nezvyčajným, navrhli to žiaci. Tento postup sa nám veľmi osvedčil. Žiaci sa aktívne podieľali na tvorení pravidiel, podľa ktorých sme v triede spolunažívali. Učili sa, aký význam majú takéto pravidlá a snažili sa podľa nich správať. V triede sme nestrpeli agresívne správanie. Spravodlivo a primerane sme trestali porušenia triedneho poriadku. Trest vždy prichádzal bezprostredne po porušení triedneho poriadku. Žiak vedel, za čo je potrestaný a v mnohých prípadoch aj sám navrhol, ako svoj priestupok odčiniť. I takýmto spôsobom sme vychovávali deti k čestnosti, spravodlivosti, k empatickému asertívnemu správaniu. Aj preto boli vzťahy medzi deťmi veľmi dobré.

Záver

Riešenie morálnych dilém odporúčame ako metódu, ktorá pozitívne vplýva na rozvoj komunikačnej kompetencie žiakov. R.E. Gelbreith a T. M. Jones (1976), ktorí prispôsobili Kohlbergovu teóriu morálnych dilém pre školu uvádzajú, že výskum Kohlberga a jeho kolegov potvrdili, že žiaci zúčastňujúci sa pravidelných diskusií o morálnych dilemách, začínajú formulovať svoje názory na vyššom stupni rozvoja (7). Naše skúsenosti z pedagogickej praxe to potvrdzujú. Navyše, pri riešení morálnych dilém nejde o komunikovanie pre komunikovanie. Pri riešení morálnych dilém sa rozvíja osobnosť po stránke kognitívnej i nonkognitívnej. Osobitne by sme chceli zdôrazniť výrazný vplyv na axiologizáciu a autoreguláciu osobnosti. I takto môžeme prispieť k tomu, aby boli deti schopné riešiť problémy, aby sa naučili prosociálne správať, aby si boli vzájomne oporou, aby mohli lepšie zvládnuť záťažové situácie. I takto môžeme prispieť k tomu, aby bol náš svet lepší.

Poznámky

- (1) RUTTER, M. 1985 *Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder*. British Journal of Psychiatry, s.598
- (2) NEWMAN, T. 2004. *Children and Resilience*. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/shss/mrc/quality_protects/york/resilience/paper.doc, 2004 (2010-12-12)
- (3) ELLENS, J. H. 1990. *Actualization therapy*. In D. G. Benner (ed.) Baker encyclopedia of psychology. Baker Books House Grand Rapids 1990.
- (4) ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.*, IRIS Bratislava 1996, ISBN 80-967013-4-7
- (5) HEIDBRINK, H. 1997 *Psychologie morálneho vývoje*. Praha Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1
- (6) ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.*, IRIS Bratislava 1996, ISBN 80-967013-4-7, s. 120

- (7) Gelbreith, R.D., Jones, T.M.: *Moral Reasoning: A Teacher Handbook for adapting Kohlberg to the classroom*. Green haven Press, Minneapolis 1976

Kontakt

Brigita Lehotánová, PaedDr., PhD.

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

Brigita.lehotanova@gmail.com

+421 944 013 001