

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Role a smysl etické výchovy ve vzdělávacím procesu na základních a
středních školách

Bc. Jan Salač

Diplomová práce

2019

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jan Salač**
Osobní číslo: **H17381**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Role a smysl etické výchovy ve vzdělávacím procesu na
základních a středních školách**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomová práce se zabývá předmětem etické výchovy ve vzdělávacím procesu základních a středních škol. Reflektuje ve vztahu k etické výchově základní pojmy jako etika, morálka, výchova, identita, kompetence či socializace. Cílem práce je snaha odpovědět na otázku, proč by měla být etická výchova jakožto doplňkový vzdělávací předmět přijímána maximem základních a středních škol do jejich školního vzdělávacího programu. Další částí diplomové práce je také poukázat na důležitost etické výchovy ve vztahu k jejímu systematickému působení na utváření hodnot, postojů a celkové identity žáka. Praktická část je uskutečněna kvalitativní metodou, konkrétně polostrukturovanými rozhovory s erudovanými odborníky ve studované problematice.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- BAUMAN, P. Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech. České Budějovice: TF JU, centrum filosofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-432-2.**
- HILPERT, K. Základní otázky křesťanské etiky. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2017. ISBN 978-80-7325-442-1.**
- KOHLBERG, L. Essays on Moral Development. Volume I. The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco: Harper & Row, 1981. ISBN 0-06-064760-4.**
- LICKONA, T. Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility. Random House Publishing Group, 2009. ISBN 0-553-37052-9.**
- PIÍHA, P. Výchova, naděje společnosti. Praha: Poustevník, 2006. ISBN 80-86610-18-7.**
- SOKOL, J. Etika a život. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.**
- THOMPSON, M. Přehled etiky. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6.**
- VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.**

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Adriana Sychrová, Ph.D.

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce:

1. dubna 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

30. června 2019



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 27. listopadu 2017

Prohlášení:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v diplomové práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

.....

Bc. Jan Salač

Poděkování:

Tímto bych chtěl poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Adrianě Sychrové, Ph.D., za její odborné vedení a možnosti diskuse nad touto prací. Také děkuji Doc. PhDr. Pavlu Vackovi, Ph.D., za některé jeho připomínky a poznatky, které je třeba v rámci etické výchovy reflektovat.

Dále děkuji svým respondentům, kteří mi napomohli k realizaci kvalitativního výzkumu a také své rodině a přátelům za jejich podporu.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá předmětem etické výchovy ve vzdělávacím procesu základních a středních škol. Reflektuje ve vztahu k etické výchově základní pojmy jako etika, morálka, výchova, identita, kompetence či socializace. Cílem práce je snaha odpovědět na otázku, proč by měla být etická výchova jakožto doplňkový vzdělávací předmět přijímána maximem základních a středních škol do jejich školního vzdělávacího programu. Další částí diplomové práce je také poukázat na důležitost etické výchovy ve vztahu k jejímu systematickému působení na utváření hodnot, postojů a celkové identity žáka. Praktická část je uskutečněna kvalitativní metodou, konkrétně polostrukturovanými rozhovory s erudovanými odborníky ve studované problematice.

KLÍČOVÁ SLOVA

etika, morálka, výchova, charakter, etická výchova, identita, kompetence, socializace

TITLE

The Role and the meaning of ethic education in educational process at primary and secondary schools

ANNOTATION

This thesis deals with the subject of ethic education in the educational process of primary and secondary schools. It reflects in relation to ethic education the basic concepts such as ethics, morality, education, identity, competence or socialization. The aim of the thesis is to answer the question why ethic education as a complementary educational subject should be accepted by the maximum of primary and secondary schools in their school educational program. Another part of the thesis is also to point out the importance of ethic education in relation to its systematic influence on the formation of values, attitudes and overall identity of the pupil. The practical part is realized by qualitative method, namely semi-structured interviews with knowledgeable experts in the studied issue.

KEYWORDS

ethics, morality, education, character, ethic education, identity, competence, socialization

Obsah

ÚVOD	10
1. ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE	13
1.1. Mrav, morálka, etika	13
1.2. Charakter	15
1.3. Identita	16
1.4. Vzdělávání, výchova, kompetence	17
2. SOCIALIZACE	20
2.1. Re-socializace	22
3. KOMPONENTY DOBRÉHO CHARAKTERU	25
3.1. Empatie	27
4. MORÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	29
4.1. Piagetova heteronomní a autonomní morálka	29
4.2. Kohlbergovy úrovně a stádia morálního vývoje	31
5. RODINA-ŠKOLA	33
6. ETICKÁ VÝCHOVA	36
6.1. Role etické výchovy	36
6.2. Kurikulum etické výchovy	37
6.3. Smysl etické výchovy ve výchovně-vzdělávacím procesu	43
7. EMPIRICKÁ ČÁST	47
7.1. Metodologie diplomové práce	47
7.2. Cíle výzkumu a výzkumný problém	47
7.3. Výzkumné otázky	48
7.4. Metoda sběru dat	48
7.5. Analýza a interpretace dat	49
7.6. Výzkumný soubor	49
7.7. Profily jednotlivých odborníků	50

7.8. Etické aspekty výzkumu	52
7.9. Analýza získaných dat	53
7.10. Diskuse výsledků	70
ZÁVĚR	80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	82
Bibliografické zdroje.....	82
Elektronické zdroje	87
PŘÍLOHY	88

ÚVOD

Naše dnešní společnost byla a stále je mnohými sociology¹ označována jako společnost morálně vyprázdněná, eticky moribundní nebo mravně špatná. Ačkoliv se tak v některých ohledech možná projevuje, nemyslím, že se naše společnost dá takto plošně odsoudit. Věřím, že lidé, jakožto nositelé morálky, mají v sobě obrovský potenciál, který se může při správném působení a výchově rozvinout v morální sílu.

Morální stav současné společnosti je označován za problematický z mnoha různých důvodů. Lze zmínit existenci masové, anonymní společnosti, pokles vlivu náboženství, sníženou stabilitu a proměnu rodiny, technologický pokrok, rozvíjející se egoistické smýšlení a přesouvání vlastní zodpovědnosti mimo sebe. Jiní zase označují za důvod morální krize především kapitalistický systém založený na zisku, konzumu a ekonomickém růstu, který v lidech vyvolává sobectví, povýšenost a vlastnost „jít přes mrtvolu“. A jiní autoři mluví zase o hédonistickém prožívání přítomnosti bez závazků. Patrně na stav společnosti mají vliv všechny tyto důvody.²

Na mnoho etických otázek nám však odpovídají kulturní tradice, různé zvyky a obyčeje. V současnosti však dochází k obrovskému nárůstu nových nároků, potřeb a vědomostí. Člověk se náhle lehčeji může ocitnout v nejistotě, hodnotové neukotvenosti a na pochybách.³

Myslím, že se naše společnost dá spíše označit za morálně rozpolcenou. To znamená, že zde nefunguje sjednocující univerzální kód, morální konsensus, který by charakterizoval společenský étos.⁴ Každý je vychováván k jinému, často odlišnému jednání, každý si vytváří jinou „svou“ morálku, přejatou buď z rodinných poměrů či vrstevnické atmosféry. Tato „svá“ morálka je dle mého názoru nejednou založena na ambivalentních podnětech, které daného jedince matou anebo také na eklektickém modelu typu „jak se mi to hodí“. Morální problémy se také někdy až moc ocitají v područí redukcionismu, kdy jsou redukovány na emoce a pocity. Tedy ono takové „já to cítím jinak, ty to cítíš jinak, konec diskuse.“ Zde pak chybí právě ona racionální složka řešení problému.

Tato etická problematika zasahuje do všech oblastí a složek jednání člověka. Je to téma, které se týká každodenního jednání a chování. Zasahuje do sféry rodiny, státní politiky, médií,

¹ Např. Alvin Toffler, Zygmunt Bauman, Jean-Francois Lyotard, Umberto Galimberti a další.

² O současné společnosti velmi zajímavě pojednává francouzský sociolog Gilles Lipovetsky. Především: LIPOVETSKY, G. *Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti*. Praha: Prostor, 2007, s. 167-406.

³ Srov. FUCHS, E. *Co dělá naše jednání dobrým?* Jihlava: Mlýn, 2003, s. 2-3.

⁴ Zajímavě tento fakt vyzní v porovnáním se středověkou mentalitou a etickým rámcem. Srov. PETRÁČEK, T. *Člověk, hodnoty a dynamika středověké společnosti*. Ostrava: Moravapress, 2014, s. 13-26, 97-101 a passim.

společenských věd, školy a mnoha dalších. Ve své diplomové práci se potom soustředím na prostředí školy, kde za správných podmínek může docházet ke kultivaci a rozvoji dobrého charakteru, projevujícího se v jednání a chování člověka.

Konkrétně se pak zaměřuji na téma etické výchovy v českém výchovně-vzdělávacím procesu základních a středních škol. Tato „výchova“ je u nás stále podceňovaným předmětem, který je svým vývojem a růstem téměř ještě v plenkách. Otázkám etiky a morálky není v rámci školy věnováno dosti času a prostoru. Mluví se i o tom, že etika je z důvodu naší specifické minulosti zdevastovaná zónou.⁵ O to větší potřebuje péči, pozornost a bezpochyby také nové podněty. Rád bych touto prací přispěl k diskusi o tom, proč etická výchova⁶ má smysl, jakou může mít roli ve výchovně-vzdělávacím procesu školy a v čem vlastně tento školní předmět spočívá.

Nutno podotknout, že jsem se rozhodl využívat více pedagogické a psychologické zdroje, nežli filosofické či teologické. Ačkoliv filosofie i teologie nabízí velmi podnětné a zajímavé průhledy na vztah výchovy, morálky a etiky⁷, pro můj text bude vhodnější, orientovat se více na psychologické a pedagogické poznatky.

Cílem mé diplomové práce je pokusit se odpovědět na otázku, proč by měla být etická výchova jakožto doplňkový vzdělávací předmět přijímána maximem základních a středních škol do jejich školního vzdělávacího programu?

Na závěr úvodu bych rád něco napsal k formálním a obsahovým aspektům mé diplomové práce. Tato práce je teoreticko-empirického charakteru.

V teoretické části se prve zaměřuji na definování a popsání základní terminologie spjaté s problematikou etické výchovy. Konkrétně jde o pojmy morálka, mrav, etika, charakter, identita, výchova, kompetence ad. Dále poukazuji na souvislost socializačních procesů, výchovy a etické výchovy. V další kapitole rozebírám tzv. komponenty dobrého charakteru, tedy složky, které je důležité brát při kultivaci charakteru v potaz, a s kterými je důležité určitým způsobem pracovat. V následující kapitole popisují dvě důležité teorie morálního vývoje, a to Piagetovu teorii a Kohlbergovu teorii. Obě jsou velmi podstatné k pochopení

⁵ Na otázku, proč to tak je, se nabízí více možných odpovědí. Např. izolace teorie od praxe (školy od běžného života), averze k tématům, která byla v předchozím režimu pod tíhou ideologické zátěže apod.

⁶ V textu budu dále používat pro etickou výchovu zkratku EtV.

⁷ Např. zajímavé pohledy filosofie výchovy od Henriho Bergsona, Wilhelma Diltheyho, Maurice Merleau-Pontyho, Eugena Finka či Maxe Schelera. Srov. PELCOVÁ, N. *Vzorce lidsví*. Praha: Portál, 2010, s. 139-144, 167-174, 223-225. Také srov. PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014, s. 16-17.

východisek předmětu etické výchovy. V páté kapitole se pokouším dát do souvislosti úkoly a cíle rodiny a školy (v kontextu celé společnosti), které souvisí především s morálním vývojem dítěte. V nejdélším šestém oddíle pak popisuji samotné kurikulum a roli etické výchovy v české školské soustavě. V poslední kapitole v teoretické části se pak zamýšlím nad smyslem a otázkou nutnosti etické výchovy ve výchovně-vzdělávacím procesu v české školské soustavě.

Empirickou část jsem se rozhodl zpracovávat kvalitativně, a to konkrétně metodou polostrukturovaných rozhovorů. Jde o rozhovory s odborníky, kteří se v problematice etické výchovy orientují a pohybují. Výzkumný problém celého kvalitativního výzkumu jsem formuloval následovně: **Smysl a role etické výchovy, jakožto doplňkového vzdělávacího předmětu, v českém vzdělávacím systému na základních a středních školách.**

1. ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE

Na začátek této diplomové práce je nutné definovat a popsat termíny, které jsou s problematikou etické výchovy úzce spjaté, a které jsou východisky pro kvalitativní výzkumné šetření.

1.1. Mrav, morálka, etika

Jako první vydefinuji základní filosofické pojmy mravu, morálky a etiky.⁸ Tyto tři vrstvy či roviny jsou zásadní pro pochopení, čím je naše jednání a rozhodování řízeno.

První vrstva se nazývá mrav. Tato vrstva nás intenzivně v našem jednání omezuje, ale zároveň nám také život usnadňuje. Jde o pravidlo, které víceméně říká: „*dělej všechno tak, jak „se“ to dělá a nedělej to, co „se“ nedělá“* nebo „*jednej tak, jak jednají ostatní (ti správní)*“.⁹ Jde vlastně o jakousi konformitu, přizpůsobení se vzorcům společnosti, ve které žijeme. Je to součást naší socializace a kultury. Tato slupka rozhodování a jednání je neobyčejně mocná, avšak dochází ke kolapsu v době, kdy proti sobě stojí dva disparátní „mravy“.

Druhou vrstvu nazýváme morálkou. Ta se týká situací, kdy nám naše svědomí říká, že bychom jako ostatní jednat neměli. Nechci se tedy řídit dle ostatních, ale dle vlastního svědomí. Morálku si však nesmíme vykládat jako opositum k mravu. Obě vrstvy mohou být v naprostém souladu, jen je morálka na jiném stupni rozhodování a jednání. Chce po nás abychom my sami poznali, jak jednat v určité situaci bez ohledu na jednání druhých. V odlišení správného a špatného jednání, nám jsou ku pomoci různá morální pravidla jako např. Desatero.¹⁰ Morálku můžeme také definovat jako „*hodnoty a normy¹¹ vztahující se k ohleduplnosti v jednání člověka vůči sobě samému, k ostatním lidem a k přírodě, které člověk vnímá jako svou povinnost.*“¹²

Klíčové je krátce se zmínit ještě o tom, co to vlastně ono svědomí je. Svědomí nám slouží k uchování morální integrity. Překračuje výše zmíněný mrav a je spíše otázkou vlastního svobodného myšlení a voleb. Jednat v souladu se svým svědomím neznamena však automaticky jednat morálně, proto je třeba oněch mravních norem, od nichž se má svědomí

⁸ Co se týče slovních obrátů, budu využívat přídavná jména morální, mravní či etické. V celé práci však budu využívat všechny pojmy, a to v kontextu definic různých autorů a mého respektu k jejich dílu.

⁹ SOKOL, J. *Etika a život*. Praha: Vyšehrad, 2010, s. 68.

¹⁰ Srov. SOKOL, J., PINC, Z. *Antropologie a etika*. Praha: Triton, 2003, s. 10.

¹¹ Hodnoty jsou pak více abstraktní a vyžadují konkretizaci (slova jako svoboda, láska, pravda). Normy jsou onou konkretizací abstraktní hodnoty v podobě pravidel v každodenním životě.

¹² MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*. Praha: CDK, 2015, s. 109.

odrážet. Kultivace svědomí je pro nás podstatná, jelikož nám může napomoci v situacích, kdy jsme puzeni k tomu, abychom jednali proti vlastnímu postoji a přesvědčení. Chrání nás tedy před absolutním semletím ze strany společnosti či druhých, ale zároveň po nás chce, abychom uskutečňovali uložené povinnosti a společenská očekávání.¹³ Tyto pohyby pak mají fungovat souběžně a pokud možno konsensuálně.

V poslední vrstvě se dostávám k onomu náročnému slovu etika. Zde vlastně nejde o určitou formu regulace nebo abstraktní pravidlo, ale o celkový postoj, vnitřní zaměření. Jde o jakousi orientaci k obecnému a často velmi těžko dosažitelnému cíli. Např. Aristoteles hovoří o „hledání toho nejlepšího“ či Platónův Sokrates o „péči o duši“. To jsou univerzálie, které těžko lze vymezit pravidlem či regulí.¹⁴

Všechny tyto pomyslné slupky ryze lidských procesů rozhodování a jednání jsou spojeny s naším pojetím časovosti. Toto rozhodování a jednání řídí, jak naučený (minulý) mrav, tak přítomná morálka, a nakonec také zaměření k něčemu obecně dobrému a správnému, co je teprve před námi.¹⁵

Etikou se samozřejmě také označuje filosofická disciplína, která se zabývá mj. dichotomiemi dobra/zla, správného/nesprávného a ostatně také otázkou mravnosti, morálky a jejich vztahu.¹⁶ Etiku (a také filosofii) považuji za onen tázající se hlas, který nezajímá jen otázka efektivnosti, utility a funkčnosti, ale i otázka hodnoty, respektu a odpovědnosti. Hodnoty člověka, respektu k druhému a jeho odlišnosti či odpovědnosti za sebe, za druhého a za svět.¹⁷ Pro začátek práce vnímám jako podstatné zdůraznit, že EtV se má zabývat všemi těmito eticko-filosofickými složkami, dichotomiemi a hodnotami.

¹³ Srov. HENRIKSEN, J-O., VETLESEN, A., J. *Blízké a vzdálené: etické teorie a principy práce s lidmi*. Boskovice: Albert, 2000, s. 202-203.

¹⁴ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004, s. 14-15.

¹⁵ SOKOL, J. *Společná etika pro všechny lidi* [online]. 2014 [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <http://www.jansokol.cz/2014/03/spolecna-etika-pro-vsechny-lidi/>

¹⁶ Slovo etika pochází z řeckého ethos, což lze přeložit jako zvyk, obyčej, mrav a místo k bydlení. Srov. KOLEKTIV AUTORŮ. *Filosofický slovník*. Olomouc: FIN, 1995, s. 111.

¹⁷ Srov. FUCHS, E. *Co dělá naše jednání dobrým?* Jihlava: Mlýn, 2003, s. 19-26.

1.2. Charakter

Thomas Lickona označuje za cíl morální (etické) výchovy „dobrý charakter“.¹⁸ Jedním z nejdůležitějších pojmů, s kterým se v rámci etiky a etické výchovy setkáváme je charakter. Tento pojem byl užíván více v minulosti, ale věřím, že vystihuje určitou složku osobnosti, a proto ho ve své práci uvádím.

Charakter je pro nás v tomto etickém kontextu soubor ustálených morálních vlastností.¹⁹ Berkowitz popisuje charakter jako: „*Komplexní soubor psychologických charakteristik, které člověku poskytují možnost jednat jako morální osoba.*“²⁰ Šířeji ho pak definuje také Rudolf Kohoutek. Ten mluví o charakteru jako o: „*Povahovém jádru osobnosti a souboru individuálních zvláštností či povahových rysů, které jsou pro člověka příznačné a vtiskují ráz celému jeho chování*“.²¹ Tyto individuální zvláštnosti jsou pak expresí samotného chování a jednání člověka nejen k sobě samému, ale i k druhým lidem a společnosti. Tyto individuální zvláštnosti nabývají podoby volních, emocionálních i rozumových vlastností.

O charakteru a morálce mluvíme v souvislosti s povahovými rysy, které se vyjevují především ve vztazích k lidem. Pro představu, může jít o sociální inteligenci, otázky dominance a submisivity, sebeúcty a sebeprosazení, konfliktogenosti atd. Jak je patrné, nejde zase jen o vztah k druhým lidem, ale i o vztah k sobě.²²

Nedisponujeme jen pozitivními vlastnostmi, ale i těmi negativními. Misky vah se ve víru okolností mohou přiklonit na obě strany. Jistě, máme určité genetické předpoklady k určitému typu chování, ale charakter není vrozený. Je to věc učení, sebevýchovy, výchovy v rodině, ve škole, ve společnosti atd. Je to věc zrající až s životním vývojem a tento vývoj začíná právě v dětství.²³

Už Aristoteles psal o tom, že určitou míru morálky máme vrozenou, ale musíme ji aktivizovat, rozvíjet. Tím se dle něj buduje dobrý charakter.²⁴ Pokud v tomto charakteru

¹⁸ V Lickonově díle charakter spočívá v morálním vědění, cítění a jednání. Tyto procesy pak vztahuje k dobru. U Lickony tedy jde o poznání dobra, touhu po dobru a konání dobra. Srov. LICKONA, T. *Educating for character: How our schools teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books, 1992, s. 50-51.

¹⁹ Zaměnitelným, filosofičtějším pojmem je pojem ctnosti. Srov. PŘÍKASKÝ, J., V. *Učebnice základů etiky*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2000, s. 112.

²⁰ BERKOWITZ, M., W., BIER, M., C. *Research-based character education*. Vol 591, Issue 1, 2004, s. 73. Dostupné zde: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0002716203260082>

²¹ KOHOUTEK, R. *Charakter* [online]. 2008 [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/osobnost-a-charakter>

²² Tamtéž.

²³ Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009, s. 137.

²⁴ Srov. HAAS, A. *Morální inteligence*. Praha: Columbus, 1999, s. 15. Také srov. ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Bratislava: Pravda, 1979, s. 46-47 (1005b-1006a).

převažují vlastnosti dobré, mluvíme právě o pevném (dobrém) charakteru. Pokud je to naopak, jedná se o zkažený (špatný) charakter. A tím také před námi vyvstává úkol onen dobrý charakter kultivovat.

1.3. Identita

Identita je komplexní pojem, který se vztahuje ke mně samému, psychologicky řečeno k mému „já“. Týká se takových otázek jako např. Kdo jsem? Proč jsem? Jaký je můj smysl? Co je v životě důležité? Jaký je můj cíl? Co bych chtěl v životě dělat?²⁵ Identita se vyvíjí už v dětství, avšak k nejvýraznějšímu rozvoji dochází v období adolescence. Ne náhodou se Eriksonovo 5. stádium psychosociálního vývoje nazývá „identita versus zmatení identity“ (12-20 let).²⁶

Potřeba identity je jednou ze základních lidských potřeb. Člověk se učí přijímat role a normy společnosti (stává se v určitých ohledech konformním), ale také potřebuje od druhých uznat vlastní individualitu a jedinečnost.

Identitu můžeme chápat jako určitý systém sebepojetí, který se formuje už ve školním věku. A to především diskusí, konfrontací s odlišnými postoji, sebereflexními metodami, stykem s různými společenskými a individuálními hodnotami a normami, zkušenostmi v rozhovoru a spolupráci s druhými atd. To jsou mj. metody, které se využívají ve škole a specificky také v EtV a můžou dítěti napomoci v rozvoji přiměřeného sebevědomí, sebeúcty a v poznávání vlastního „já“.²⁷ Součástí EtV je pomáhat dítěti s budováním jeho identity, šířeji pak řečeno s Marií Novákovou pomoci dítěti porozumět vlastní existenci.²⁸

²⁵ Z některých otázek je zřejmé, že jde u budoucnostní perspektivu. Tu je důležité v rámci EtV promýšlet, a to především s adolescenty, kteří tyto otázky už reflektují. Více srov. HOFERKOVÁ, S., PELCÁK, S. *Budoucí časová perspektiva pubescenta*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, s. 32-42 a passim.

²⁶ Srov. ERIKSON, E. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál, 2015, s. 113-114.

²⁷ Tyto entity jsou někdy spojované také s personálními kompetencemi. Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015, s. 286.

²⁸ Srov. NOVÁKOVÁ, M. *Etická výchova jako porozumění vlastní existenci*. In: KOSOVÁ, M. a kol. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada, 2014, s. 112-127.

1.4. Vzdělávání, výchova, kompetence

V této podkapitole mám za cíl rozlišit pojmy vzdělávání, výchovy a kompetence. Především pojmy výchova a kompetence jsou velmi podstatné pro pochopení smyslu EtV. Ale prve ke vzdělávání.

Vzdělávání a výchova jsou pojmy, které se v mnoha situacích prolínají a často jeden pohlcuje druhý. Já mám vzděláváním na mysli spíše předávání pohybových a rozumových vědomostí, dovedností a schopností. Cílem vzdělávání je pak určitá učenost, vzdělání či odborná způsobilost.²⁹

Na generální rovině je výchova spíše starostí a péčí o fyzický a psychický lidský vývoj, kam se zahrnuje i získávání vědomostí či dovedností, ale také snaha o pochopení a interiorizaci mravních norem dané společnosti.³⁰

V užším vymezení jde u výchovy více o předávání a rozvíjení postojů, zájmů a vzorců chování. Přičemž cílem je podporovat u žáka kultivaci charakteru a (pro)sociálního chování. Výchova je tedy více orientována na otázky mravu a morálky. V procesu výchovy je tedy silně přítomna etická složka, kterou musíme brát v potaz.³¹ Poněkud filosofičtěji vyjádřeno, výchova je: „*Permanentním vyváděním z hotové uzavřenosti do pohybu, z pouhé biologické danosti k plnění poslání „být dobře“, a to bez časového a prostorového omezení.*“³²

Pro mou práci je vhodné ještě zmínit smysl výchovy v pojetí Viktora Frankla. Frankl vztahuje výchovu k hledání a tázání se po smyslu. Za cíl výchovy pak považuje nejen předávání znalostí, dovedností a vědomostí (Frankl spojuje výchovu se vzděláváním), ale také působení v oblasti svědomí a poznávání smyslu situací a životních výzev kolem nás.³³ To bezpochyby také souvisí s tím, že smysl v nás není apriorně, nýbrž ho musíme hledat aposteriorně.³⁴

Nutno dále zmínit, že výchova se charakterizuje jako záměrná či systematická. Také musí být rozvojetvorná, tedy působit na žákovu osobnost pozitivně a bipolární, tudíž pohybovat se

²⁹ MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*. Praha: CDK, 2015, s. 308.

³⁰ Srov. KUBCOVÁ, Š. *Může škola „převychovat“?* In: ŠÁNDOROVÁ, Z., SYCHROVÁ, A. (eds.). *Problematika rodiny v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2017, s. 113.

³¹ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 49-50.

³² PALOUŠ, R. *Edukační telos: Člověk – něco, co může být*. In: PELCOVÁ, N., HOGENOVÁ, A. et al. *Smysl, cíl a účel ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF-UK, 2012, s. 113.

³³ Srov. FRANKL, V., E., LAPIDE, P. *Bůh a člověk hledající smysl*. Brno: Cesta, 2011, s. 55. Nebo také srov. ŠLÉGL, J. *Výchova jako telos současné školy*. In: PELCOVÁ, N., HOGENOVÁ, A. et al. *Smysl, cíl a účel ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF-UK, 2012, s. 155.

³⁴ O pomoci žákům v orientaci na životní smysl mluví také Petr Bauman. Srov. BAUMAN, P. (ed.). *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?* České Budějovice: TF JU, Centrum filosofie pro děti, 2013, s. 93-94.

ve vývojovém rámci přechodu z heteronomie do autonomie. Měla by být dále dlouhodobá, univerzální, cyklická a dynamická.³⁵

Stejně jako se výchova neobejde bez vzdělávání, tak se vzdělávání neobejde bez výchovy. Člověk se výchovou mj. stává zodpovědným člověkem schopným kritického uvažování a orientovanosti v životě. Získávání znalostí a vědomostí nestačí, podstatná je i výchova (etická, estetická, náboženská a další).³⁶

Pro naši práci je neméně podstatné se zmínit o kompetencích. V rámcovém vzdělávacím programu³⁷ se mluví o kompetenci jako o: „*Složitým souboru vědomostí, dovedností a postojů ... díky kterým zvládneme úkoly a situace ve studiu, práci a osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.*“³⁸ V souvislosti s RVP pak dále mluvíme o rozvoji klíčových kompetencí. A to kompetenci k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.³⁹ Díky těmto klíčovým kompetencím máme být schopni adekvátně fungovat v dnešní společnosti. Myslím, že právě rozvoj těchto kompetencí je mj. spojený s rozvojem dobrého charakteru žáka nebo jinak morální inteligence žáka, jak by to nazval Aaron Haas. EtV pak má skrze své obsahy a strategie napomáhat k rozvoji klíčových kompetencí žáků, a tedy i k rozvoji dobrého charakteru.⁴⁰

Zde vidím jako nutné se ještě zmínit o tzv. etické kompetenci.⁴¹ Tato kompetence sice není v rámci RVP rozpracována, ale dá se počítat za součást skrytého kurikula EtV. V kontextu této kompetence jde o to umět své morální myšlení, cítění a přesvědčení správně převést do vlastního jednání, a to s přihlédnutím k situačním proměnným.⁴² Hana Filová pak mluví o

³⁵ Srov. KUBCOVÁ, Š. *Může škola „převychovat“?* In: ŠÁNDOROVÁ, Z., SYCHROVÁ, A. (eds.). *Problematika rodiny v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2017, s. 113-116.

³⁶ Srov. PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014, s. 16-17.

³⁷ V textu budu dále používat pro rámcový vzdělávací program zkratku RVP.

³⁸ *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 7.

³⁹ Rozpracování těchto klíčových kompetencí i s příklady a využitím je možno najít v: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 20-74. Horst Belz a Marco Siegrist zmiňují ve své knize podobné klíčové kompetence jako RVP a dávají do souvislosti různé schopnosti s obstáním v naší společnosti nejen na trhu, ale i v osobním životě. Zmiňují schopnosti přijmout odpovědnost, zdůvodňovat a hodnotit, přemýšlet, učit se, samostatně fungovat, řešit problémy, být kreativní, adekvátně komunikovat a kooperovat. Srov. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2015, s. 165-369.

⁴⁰ Jako příklad dobré praxe lze uvést fungování EtV na Letohradském soukromém gymnáziu. VÚP PRAHA. *Etická výchova* [online]. 2008 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/2510/ETICKA-VYCHOVA.html>

⁴¹ Aaron Haas mluví o morální inteligenci. Tento termín více opomíjí emocionální stránku věci a více se soustředí na tu racionální.

⁴² Více v kapitole Komponenty dobrého charakteru. Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 294.

„morální kompetenci osobnosti“, kterou chápe jako cílovou kvalitu člověka, do níž jsou integrovány znalosti mravních norem a chování ve shodě s nimi. To vše pak v harmonii s postoji, hodnotami, svědomím a potřebami člověka.⁴³

⁴³ Srov. FILOVÁ, H. *Mravní výchova dětí školního věku*. In: STŘELEČEK, S. (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 60.

2. SOCIALIZACE

Člověk je tvor, pro kterého je charakteristická vztahovost.⁴⁴ Tato vztahovost se však musí pěstovat, rozvíjet, a to jde pouze v kontaktu s druhými a mezi druhými, možná dokonce pro druhé. Tedy lépe řečeno ve společnosti. A zde se dostáváme k prolnutí etických aspektů a socializace.

Socializace je v dnešní době velice komplikovaná. Do jisté míry tento proces znesnadňuje rozvoj masmédií, nárůst sebestředných, sobeckých a arogantních tendencí jak u dětí, tak u dospělých, stres, drogové závislosti atd. Socializace je zároveň složitým jevem, který probíhá od začátku života až do konce, v rodině i ve škole, ale také všude jinde. Milan Nakonečný uvádí definici E. F. Ziglera a I. L. Childa: „*Socializace je široký pojem pro celkový proces, v jehož rámci individuum vyvíjí jemu vlastní sociálně relevantní schémata chování a prožívání skrze aktivní interakce s druhými lidmi.*“⁴⁵ Rudolf Kohoutek pak definuje socializaci osobnosti člověka jako: „*Proces pasivního i aktivního sociálního učení, v němž si člověk osvojuje (internalizuje) určitý systém kulturních poznatků, norem a hodnot, sociálních rolí, způsobu chování a jednání, jež mu umožňují začlenit se úspěšně do určité společnosti a aktivně se účastnit společenského života.*“⁴⁶

Obecněji je socializace vlastně sociální učení, jehož cílem je rozvinout u člověka jeho identitu. Konkrétnějším cílem pak je ale také rozvíjet emocionálně-volní, kognitivní a behaviorální stránku člověka (nejlépe všechny tři dohromady). Myslím, že správně fungující socializační procesy v dětství, při primární a sekundární socializaci (vztah k matce, otci, vrstevníkům, učitelům atd.), mohou dítěti napomoci rozvíjet onu výše zmíněnou identitu, ale dále také napomáhat rozvoji dobrého charakteru.

Socializaci jako takovou studuje sociální psychologie, avšak pokud se bavíme o morálce a mravnosti v kontextu socializace, jsme mnohem blíže etice. Socializace má kromě jiného dítěti napomoci v poznání a zorientování se v komplexním světě hodnot. Jde v ní mj. o etické kategorie jako dobro/zlo, správné/nesprávné, morální a mravné chování, jednání atd.⁴⁷

⁴⁴ Filosoficky to pregnantně vyjadřuje Martin Buber. Srov. BUBER, M. *Já a ty*. Praha: Portál, 2016, s. 7-14.

⁴⁵ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009, s. 102.

⁴⁶ KOHOUTEK, R. *Socializace osobnosti člověka* [online]. 2009 [cit. 2019-04-05]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/socializace-cloveka>

⁴⁷ Mezi samotné funkce školy patří mj. funkce socializační, tedy kultivace osobnosti žáka, co se týče společenské orientace, vztahu k druhým, odpovědnosti atd. Srov. WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti (1. díl)*. Brno: Paido, 2004, s. 161.

Skrze socializaci probíhá zároveň i individualizace dítěte. K tomu, aby tyto procesy probíhaly správně, je třeba otevřenosti vůči druhým, oné buberovské „Já a Ty“ vztahovosti, pro kterou je charakteristická empatie, porozumění atd. Do naší socializace a jednání pak samozřejmě vstupují i situační proměnné, které nám můžou situaci znesnadnit. Často znesnadnit až tak, že jsme schopni přistoupit k zásadě „lex talionis“, která může nabývat škodlivých rozměrů. Proto je tak důležité připomínat si, že výchova, silně prostoupena sociálním rázem, by měla mj. směřovat k pro-sociálnosti a morálnosti.

Podstatné je vědět, že socializace není opositem individualizace. Jsou to dva procesy součástí vývoje osobnosti člověka. Individualita osobnosti je výsledkem socializačních procesů. Součástí socializace je pak v této souvislosti také proces adaptace a konkrétněji proces adjustace. O sociální adaptaci či adjustaci pak mluvíme v souvislosti s vynalézavostí, akceptací a využitím různorodých prostředků a možností, jak důstojně a ohleduplně zpracovávat nároky svého okolí či prostředí. U těchto prostředků a možností však nejde jen o to se je naučit a v sociálních interakcích využívat. Jde také o to, aby jedinec věděl, co tyto sociální interakce a situace znamenají pro něj, jaký mají smysl, a také jak se skrze ně seberealizuje. Tím nabývají významu jak procesy socializace, tak procesy individualizace. Pokud by tyto prostředky a možnosti nepřijal a nezvnitřnil, mohlo by docházet k přijetí prostředků a možností neohleduplných (proces maladaptace či konkrétněji maladjustace), např. lži, manipulace, neadekvátní reakce na okolí, podvádění, pesimistické tendence, nezájem sebezpoznávat se atd.⁴⁸

V kontextu výše zmíněných informací se dostáváme k otázce sociálních kompetencí. Sociální kompetence můžeme jinak nazvat jako sociální dovednosti. Tedy něco, co souvisí s tvorbou, pěstováním a kultivací společenských vztahů, vztahů s „Ty“ či „My“, ale i „Já“. Tyto kompetence jsou podstatné v mnoha společenských a osobních sférách a vztazích. Sociální kompetence jedince jsou cílem např. sociálně-psychologického výcviku, ale v dětství se můžou rozvíjet např. skrze EtV či jiné školní aktivity.⁴⁹ Jakých oblastí se to týká? Může jít o sebereflexi, komunikaci, poskytování zpětné vazby, kooperaci ve skupině (na to klade důraz Piaget), asertivitu, zvládání konfliktů, odbourávání stresu, kreativitu atd.⁵⁰ Belz a Siegrist mluví

⁴⁸ Srov. ŘEZÁČ, J. *K problému adaptace na sociální prostředí*. In: STŘELEČEK, S. (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 28-30.

⁴⁹ Samotný Olivarův prosociální výchovný styl využívá zážitkové metody, které jsou spjaté s metodami sociálně-psychologického výcviku.

⁵⁰ Více o výcviku sociálních dovedností srov. KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie II: Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001, s. 35-123.

o sociálních kompetencích především ve spojení s tématy týmové práce, komunikativnosti a zvládání konfliktních situací.⁵¹

E. Weber mluví dokonce přímo o EtV jako o pomocné síle v procesech socializace a personifikace. Zmiňuje například pomoc v procesech volby, distance od společenských požadavků a nabídek, tvořivosti, spontánnosti, a především v procesech podporující vlastní samostatnost, svébytnost a odpovědnost.⁵² Můžeme ale dále mluvit o otázkách sebeočekávání, vnímání situace, sociálních tlaků apod.⁵³

Je podstatné říci, že je těžké nejen se dohodnout na předávaných hodnotách, ale i na metodách předávaných hodnot. Jde však o to chovat se dynamicky a snažit se socializační proces zkvalitňovat. Toho si byl vědom už v 70-80. letech 20. století Martin L. Hoffman, které píše především o třech námětech pro zkvalitnění socializačního procesu.

- 1. Citlivost k potřebám druhých;
- 2. Zprostředkování možností přejímat role druhého a poskytovat péči a pomoc druhým;
- 3. Povzbuzovat dítě k představám sebe na místě druhého.⁵⁴

Jak vidíme, jde o socializační procesy spjaté silně s morálním cítěním.

Pro socializaci je však důležitá také pozitivní zkušenost a zážitek. Ty pak mohou u dítěte rozvíjet jeho aktivitu, kreativitu a senzitivitu.⁵⁵ Jedinec či v našem případě dítě, nemusí často vědět, co přesně dělat, jak pomoci. Klíčový je ale zájem, snaha ukázat, že nejsem jen „já“, jsi i „ty“ a „my“.

2.1. Re-socializace

Socializační proces se skládá ze čtyř fází. Primární socializace probíhá od narození po nástup do první třídy základní školy. Sekundární socializace je charakteristická pro období od nástupu do první třídy po adolescentní věk. Terciární fáze probíhá od období adolescence do dospělosti. A kvartální fáze je charakteristická pro seniorský věk. Já se v této práci soustředím především na sekundární socializaci.

⁵¹ Srov. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2015, s. 167.

⁵² Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*. Praha: CDK, 2015, s. 110.

⁵³ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009, s. 460.

⁵⁴ Srov. KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia, 1987, s. 86.

⁵⁵ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2015, s. 69.

Sekundární socializace je dosti vázána na primární socializaci. Primární socializace, poskytující elementární psychosociální vazbu, do jisté míry určuje, jak bude probíhat sekundární socializace. Narušením primární socializace může docházet také k inkompatibilitě požadavků prostředí.⁵⁶

A zde se dostáváme k re-socializaci. Průcha s Veteškou definují resocializaci jako proces: „V průběhu, kterého dochází u člověka k sociálním změnám s cílem přizpůsobit se životu ve společnosti či komunitě. V užším smyslu jde o proces transformace identity, v němž se lidé učí nové role, zatímco se odučují některé stránky těch starých. Když se požadavky na roli v novém statusu střetávají s předchozí nebo primární socializací jedince, může být nezbytný proces resocializace. Tento proces často vyžaduje odučení přijatých norem, hodnot, názorů a zvyků, aby mohly být nahrazeny novým souborem, který je považován za příhodný pro novou roli.“⁵⁷ Tato definice pochází z andragogického slovníku, a je tedy především určena dospělým, ale vyjadřuje některé fundamenty klíčové pro resocializaci obecně.

Důležité je také zmínit, že resocializace stojí a padá s třemi procesy:

- 1. Re-adaptací jakožto reflexí prostředí a vlastní osobnosti;
- 2. Re-integrací jakožto konstruováním vztahů jedinec-společnost;
- 3. Re-personalizací jakožto sebehledáním a sebepoznáváním celé své osobnosti.⁵⁸

Obzvlášť důležitá je re-personalizace jako sebepoznávání. Např. Carl Rogers předpokládal, že čím více se známe, tím lepší je i naše adaptace (či re-adaptace).⁵⁹ Čím lepšího a časnějšího sebepoznání pomůžeme dítěti dosáhnout, tím se dokáže v životě lépe adaptovat.

O resocializaci mluvíme v kontextu dysfunkční socializace. Pokud vztáhneme tento kontext na dítě a naši práci, jde především o to, že dítě určitým způsobem nezvládá sekundární socializaci či fázový přechod. Ocítá se v novém prostředí, které vyžaduje nové normy, hodnoty, postoje, které mohou být v rozporu s tím, co doteď v rodině slyšelo nebo se učilo. Tedy v rozporu s primární socializací.

Resocializace je v některých momentech sama sekundární socializací a nabývá v tomto kontextu různých konotací. Zprv je resocializace jakousi korekcí primární socializace, kdy v rodinném prostředí neprobíhala celková socializace adekvátně. Zadruhé může jít pouze o

⁵⁶ Pro tuto práci, v pojetí Blížkovského především mikroprostředí, semiprostředí a mezoprostředí.

⁵⁷ PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 217.

⁵⁸ Srov. ŠKOVIERA, A. *Resocializační pedagogika - kontexty a trendy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2018, s. 26.

⁵⁹ Srov. MÍČEK, L. *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 14.

precizování socializace, tzn. o snahu rozvíjet u žáka jen některé socializační prvky, které jsou nerozvinuté. Tyto procesy však probíhají v hodnotově ukotveném prostředí, které je spjaté právě s onou výchovnou funkcí školy, která z principu nemůže být hodnotově neutrální.

Proto v kontextu sekundární socializace jakožto re-socializace můžeme mluvit o některých výchovných postupech, které má škola prostředkovat. Může jít o rozvoj (změnu) sociální sounáležitosti, renovaci emocionálního stavu (více prožívat pozitivní emoce a zkušenosti), kultivaci pro-sociálních postojů, sebepoznávání, hledání vlastní kreativity atd.⁶⁰

Působení školy je pak velmi významné, protože ovlivňuje vývoj dětské osobnosti v době, kdy se mnohé psychické vlastnosti a psychosociální kompetence teprve začínají formovat. Nejde např. jen o osvojování konkrétních znalostí a dovedností. Škola rozvíjí i sociální kompetence. Škola přispívá k socializaci dítěte jiným způsobem než rodina. Dítě zde získává nové a často odlišné zkušenosti, než-li v rodině. Škola ve značné míře ovlivňuje rozvoj identity školáka, zejména jeho sebehodnocení a sebeúctu, ale i jeho další očekávání.⁶¹

Mimo některé předchozí náměty, proč se diskutuje také o EtV na školách, je pocit určité části společnosti, že mladí lidé mají nějaký morální nedostatek. Škola pak má různými způsoby žákům prostředkovat korektivní zkušenosti s etickými dilematy, která jim rodina jakožto subjekt primární socializace mohla poskytnout v pokřiveném či nedostačujícím měřítku.

⁶⁰ Srov. ŠKOVIERA, A. *Resocializační pedagogika - kontexty a trendy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2018, s. 27-28.

⁶¹ KUBCOVÁ, Š. *Může škola „převychovat“?* In: ŠÁNDOROVÁ, Z., SYCHROVÁ, A. (eds.). *Problematika rodiny v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2017, s. 123.

3. KOMPONENTY DOBRÉHO CHARAKTERU

Pavel Vacek v návaznosti na Thomase Lickonu vytvořil schéma skládající se z několika interních složek člověka, které ovlivňují mravní⁶² chování a jednání člověka. Dá se mluvit o 6 složkách, které jsou vzájemně propojené. Patří sem morální vědomí, morální citění, morální přesvědčení, charakterové a volní vlastnosti, situační proměnné a morální chování.

Pod pojem *morální vědomí* spadá normativní stránka věci. Tedy jde o to, aby žák znal pravidla a normy své společnosti. Patří sem také poznání morálních hodnot a jejich umění aplikovat je v reálných situacích (tedy výše zmíněná otázka hodnot a norem). Dále jde o to, aby žáci pochopili, že na situaci lze nahlížet nejen ze svého pohledu, ale i z pohledu druhého. Mj. sem patří také otázky po tom, proč bychom se měli chovat morálně, na co brát zřetel, když se rozhodujeme a otázka poznávání vlastních silných a slabých stránek. Někdo klade na morální vědomí (myšlení) větší nároky, z důvodu toho, aby prosociálnost měla širší zakotvení v pohnutkách, které jsou morálně zdůvodněné.

Do *morálního citění* zařazuje Lickona šest propojených prvků. Svědomí, sebeúctu, lásku k dobru, sebekontrolu, skromnost a empatii.⁶³ Ještě bych k tomu doplnil vděčnost jakožto etickou emoci, která se získává až během vývoje člověka.⁶⁴ Tyto prvky je třeba s žáky diskutovat a rozvíjet, jelikož každá z nich přispívá k rozvoji dobrého charakteru.

K *morálnímu přesvědčení* je důležité říci, že je silně napojeno na Kohlbergovu a Piagetovu teorii. Morální vědomí a morální citění by správně mělo vést do morálního přesvědčení. Jde vlastně o moment interiorizace norem a postupného přechodu z heteronomie do autonomie. Aby k procesu interiorizace mohlo docházet adekvátně, pro žáka je důležité, aby měl rozvinuté některé podstatné *charakterové a volní vlastnosti*, jako např. spravedlnost, solidárnost, poctivost, ochotu, odpovědnost atd. Tyto vlastnosti je v rámci celé školy a EtV nutno kultivovat též, jinak by nemohlo dojít k onomu přechodu do autonomní fáze dítěte a k rozvoji dobrého charakteru.⁶⁵

⁶² Pavel Vacek používá slovo mravní, ale já budu používat slovo morální, a to z důvodu návaznosti na práci Thomase Lickony. Srov. LICKONA, T. *Educating for character: How our schools teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books, 1992, s. 53.

⁶³ Srov. tamtéž, s. 56-61.

⁶⁴ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2015, s. 176.

⁶⁵ Srov. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 59-60.

Neméně důležitou roli sehrávají v tomto procesu *situační proměnné*.⁶⁶ Nemusí situaci jen zlehčovat, ale i ztížit, a to je třeba brát v potaz. Základem proto, aby člověk nepodleh tlaku situace, je právě formovat morální úsudek, tak aby dokázal onomu tlaku odolat a nenechal se strhnout k neuvědomělým reakcím.

Všechny tyto složky mají vliv na určité *morální chování* a jednání člověka. Klíčové je říci, že všechny složky⁶⁷ se dají rozvíjet zkušeností, tréninkem a různými činnostmi, které rozvíjí dobrý charakter člověka. Tyto různé činnosti, zkušenost a cvik by měla zprostředkovávat mj. škola. A to nejen určitým školním étosem nebo třídnickými hodinami, ale i v rámci jednotlivých předmětů.

Jiné vysvětlení pro naše formování morálního chování podává Aaron Haas. Ten tvrdí, že na naše morální chování mají vliv čtyři entity: externí faktory, mé vlastní morální zásady, zdůvodnění mého chování v konkrétní situaci a faktory odměny, trestu či rizikovosti.⁶⁸

Nutno říci, že pro Haase je morální myšlení a vědomí důležitější než morální cit. Navazuje tak více na filosofickou tradici racionalismu. Patrné to je také na jeho základním pojmu, s kterým pracuje, a dle kterého se jmenuje celá jeho knížka: Morální inteligence. Zde je zřejmé, že po klasické kognitivní inteligenci a Golemanově emocionální inteligenci, Haas přichází s dalším pojmem. Do této morální inteligence řadí morální chování, jednání i uvažování. Haas také zdůrazňuje, že pokud tzv. morální sval nebudeme posilovat, může zakrnět a jeho otěže přeberou např. egoistické potřeby a neklidné emoce. K celkové vyzrálosti člověka je třeba zapojení nejen kognitivní a emocionální inteligence, ale i té morální.

Haas mluví dále o tom, že každý člověk má „sklon jednat morálně“ ze dvou důvodů: z naplnění sebeúcty a z činů, kdy nám záleží na ostatních. Pro EtV mají jeho myšlenky některé zajímavé implikace. Zaprvé upřednostňuje kultivaci a třibení morálního myšlení, např. za pomoci Kohlbergových morálních dilemat. Zadruhé, cílem morálního jednání není pouze pěstovat dobré a odpovědné vztahy, ale také upevňovat svou morální integritu⁶⁹ skrze sebeúctu.⁷⁰ Proto je tak podstatné v EtV rozvíjet a pracovat se vztahem k sobě samotnému.

⁶⁶ Jak velkou roli sehrávají situační proměnné ukazuje ve svém bádání a výzkumech Philip G. Zimbardo. Srov. ZIMBARDO, P., G. *Moc a zlo*. Praha: Moraviapress, 2005, s. 37-77 a passim.

⁶⁷ Situační proměnná se jako složka z principu nedá rozvíjet, ale dá se rozvíjet morální úsudek, který napomáhá k orientaci v různých, nepřehledných situacích.

⁶⁸ Srov. HAAS, A. *Morální inteligence*. Praha: Columbus, 1999, s. 45.

⁶⁹ Morální integrita pak může být definována jako „*emocionálně pevné vědomí sebe sama*“. HAAS, A. *Morální inteligence*. Praha: Columbus, 1999, s. 151. Např., že neudělám něco nemravného, i když mě nikdo nechytne (nepředběhnu ve frontě, i když mě nikdo neuvidí).

⁷⁰ Srov. tamtéž, s. 11.

3.1. Empatie

Vnímám jako podstatné říci něco o empatii, která je dle mého názoru elementární složkou v socializaci, utváření dobrého charakteru a obecněji ve vztahování se k druhým lidem. S morálním jednáním nesouvisí jen dimenze *ratia*. Ačkoliv mnoho teorií staví na racionálním porozumění morálnímu problému, myslím, že to nestačí. Setkáváme se také s tím, co můžeme označit za morální cit. City jsou intenzivně zapojeny do lidských skutků a ovlivňují naše jednání z velké části, často neuvědoměle, a proto je s nimi nutné pracovat už od dětského věku.

Myslím, že s otázkou kultivace dobrého charakteru silně souvisí také nejdůležitější morálně-citový proces, a to vcítění, jinak empatie. Podmínkou proto, aby člověk dozrával ve vnitřně integrovanou osobnost a morální osobnost schopnou odpovědnosti⁷¹, je skutečnost, že mu druzí lidé musí prokazovat určitou dávku empatie a on by měl druhým prokazovat také určitou dávku empatie. Empatie nás uschopňuje k poznání situace a zkušenosti druhého člověka, což nám může pomoci k pochopení problematiky vztahů a morálky celkově.⁷² Proces vcítování se je velmi náročný, stojí mnoho síly, jelikož opravdově se vcítit do druhého, prožívat s ním události (nejen ty radostné, ale i náročné), to vyžaduje zájem, odvalu a zkušenost.

Např. Martin Hoffman se domnívá, že samotné morální fundamenty mají jádro právě v empatii, protože se v mnoha případech jedná o soucit s obětí (reálnou či potenciální). Nejen, že je nám líto druhé osoby, ale sami se můžeme také vžívat do situace druhého, a tím projevat empatii. Pokud se díváme či se zkusíme dívat na věc prismatem druhého, jiného, podporujeme v sobě různé schopnosti, jako např. schopnost tolerance, přijetí rozdílností, opatrnost na poli stereotypizace a předsudků apod. David Goleman uvádí, že čím vyšší míru empatie máme, tím jsme schopní se morálněji rozhodovat (např. zastat se někoho v nespravedlivé situaci). Amitai Etzioni pak tvrdí, že samotná škola je zásadní silou při rozvoji charakteru i empatie. Má s dětmi pracovat na rozvíjení nejen sociálních, ale i emočních dovedností, které spojuje právě s morální vyzrálostí, dobrým charakterem atd.⁷³

Pokud vezmeme v úvahu Golemanovy, Etzioniho a Hoffmanovy poznatky, že empatie je u jádra morálního jednání, je tedy nutné rozvíjet právě empatii. Empatie není vrozená, lze ji rozvíjet a kultivovat ve výchově.⁷⁴ Nápadů, jak na to je hodně. Zmíním zde jen některé. Určitě

⁷¹ „Podmínkou *sine qua non* pro morální chování je schopnost přijmout úhel pohledu toho druhého.“ HAAS, A. *Morální inteligence*. Praha: Columbus, 1999, s. 143.

⁷² Srov. HENRIKSEN, J-O., VETLESEN, A., J. *Blízké a vzdálené: etické teorie a principy práce s lidmi*. Boskovice: Albert, 2000, s. 42-43.

⁷³ Srov. GOLEMAN, D. *Emocionální inteligence*. Praha: Metafora, 2011, s. 102-103, 257-258 a *passim*.

⁷⁴ Srov. PELCOVÁ, N. *Vzorče lidství*. Praha: Portál, 2010, s. 147.

je podstatné, aby děti chybovaly a byly schopny přiznat chybu. Také je nutné děti seznamovat s životy lidí, kteří měli těžký život. Důležité je také nechat děti tvořit, pomáhat a přenášet na ně část zodpovědnosti a samozřejmě ukazovat příkladem, jak se vcit'ovat.⁷⁵

Jak můžeme vidět, komponent dobrého charakteru je docela dost a jejich komplexní kultivace není jednoduchá. Potvrzuje to i výčet oblastí nutných zvládnout, abychom nabyli kompetence k odpovědnému (etickému) jednání, které vyjmenovává C. Anneserová. Řadí sem rozvinutí schopnosti rozumového a kritického úsudku, empatie, utváření opravdových vztahů, sociální kreativity a adekvátní komunikace.⁷⁶

⁷⁵ Srov. HAAS, A. *Morální inteligence*. Praha: Columbus, 1999, s. 25-26.

⁷⁶ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*. Praha: CDK, 2015, s. 121-122.

4. MORÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE

Morální vývoj dítěte se neděje ve vzduchoprázdnu. Probíhá ve vztahu k druhým, ať už k rodině, vrstevníkům, spolužákům, učitelům a dalším. Zde se nachází počátky vývoje morálního myšlení, citění a jednání.⁷⁷

Pro moji diplomovou práci je důležitá také otázka morálního vývoje dítěte. Na to nám odpovídá především vývojová psychologie. Je tedy zřejmé, že zde budu čerpat především z psychologů Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga.

4.1. Piagetova heteronomní a autonomní morálka

Piaget předpokládal, že se dítě rodí dobré a čisté. Zkazit ho dle něj může až společnost.⁷⁸ Pro tuto práci je významná především jeho teorie morálního vývoje. V této teorii jde o přechod z jednoho stádia do druhého. Mluvíme zde tedy o dvou stádiích morálky, které jsou založeny na vztahu úcty a respektu. Pokud jde o jednostranný proud (respekt dítěte k dospělému), mluvíme o heteronomní morálce, což Piaget považuje za „nižší morálku“. Pokud jde o dvoustranný proud (vzájemný respekt dítěte a dospělého), Piaget mluví o autonomní, „vyšší morálce“.⁷⁹

V prvním stádiu heteronomní morálky je dítě (před 11-12 rokem) závislé na vnější normě a zákonu. Ono „vnější“ ztělesňuje příkazy, zákazy a jasně nastavený řád dospělých (autorit). „Dělej tohle, nedělej tamto“, „pokud děláš, co ti řeknu, pak jednáš dobře“. Pravidla a normy jsou zde pojmány jako nezměnitelné a povinnost je vnímána jako poslušnost vůči autoritě za jakýchkoliv okolností.⁸⁰

Druhé stadium označuje jako stadium autonomní morálky, kdy dítě (ideálně kolem 11-12 roku) vnímá normy a pravidla jako změnitelná a diskutabilní. Je postavena na spolupráci, empatii a rovnosti. Lickona zmiňuje tři činitele mající vliv na přechod z heteronomní do

⁷⁷ Srov. HILPERT, K. *Základní otázky křesťanské etiky*. Praha: CDK, 2017, s. 176.

⁷⁸ Je zde patrná návaznost na myšlenky Jean-Jacquesse Rousseaua. Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008, s. 8.

⁷⁹ Srov. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015, s. 214-215.

⁸⁰ Jak toxická a nebezpečná může být slepá poslušnost k autoritě ukázal především ve svých výzkumech experimentální psycholog Stanley Milgram. Srov. MILGRAM, S. *Poslušnost vůči autoritě*. Praha: Portál, 2017, s. 20-30, 142-169 a passim.

autonomní morálky. Je to určitý stupeň rozumového vývoje, zkušenost s rovnocennými společenskými vztahy a samostatnost bez vnějších příkazů.⁸¹

Eric Fuchs nazývá autonomní morálku autonomií svědomí. Mluví tedy o výchově svědomí, kdy se svědomí závislé na autoritě nebo jiné osobě (heteronomní morálka) mění na svědomí svobodné a odpovědné. Je samozřejmě podstatné představit dítěti společenské normy. Avšak neméně důležité je dítěti vysvětlit přísliby (dobro) s normami spojené, ať už jde o solidaritu, lásku, rovnost apod.⁸² K tomu doplňuje, že je podstatné zapojit morální výchovu do školního vzdělávacího programu.⁸³ Dle něj velká část nemravných a nemorálních reakcí, například vůči menšinám, uprchlíkům či lidem s postižením, jsou z určité části důsledkem nepřítomnosti této výuky.⁸⁴

Piaget kladl morální vývoj osobnosti do souvislosti s adaptací na prostředí. Tato adaptace je vymezena dvěma pohyby. Prvním je asimilace, kdy se prostředí přizpůsobuje jedinci. Druhým je akomodace, pro kterou je typické člověkově přizpůsobení se prostředí. Díky těmto pohybům jedinec nabývá pochopení pro procesy subjektivizace a objektivizace, kterými si člověk vymezuje místo ve světě a rozvíjí tím svou identitu. Vytváří se určité meze, v kterých se pohybuje naše morálka a svoboda, ale také odpovědnost a tolerance.⁸⁵ S tím také souvisí celkový smysl morálky a morálního vývoje. Morálku třeba chápat dynamicky, kontextuálně a pochopit, že v teoriích morálního vývoje jde především o porozumění morálce jakožto neustálé adaptaci jedince na prostředí a situace (ale také opačně).⁸⁶

Výzkumy vedly Piageta k myšlence, že je v morálním vývoji dítěte naprosto klíčová složka spolupráce. Nejen mezi žáky a učiteli, ale i žáky navzájem. Pavel Vacek také zdůrazňuje, že pro rozvoj autonomní morálky je účelné využívat kooperativních a skupinových metod, a také participaci na tvorbě obsahu výuky, pravidel atd.⁸⁷

Pavel Vacek s výzkumným týmem uskutečnili výzkum, kde využili právě oné teorie Piagetova morálního vývoje. Vacek uvádí některé body, které z výsledků vyvodili. Předkládám je zde ve zkrácené podobě. Zaprvé, žáci měly zájem a vyjadřovali se k možným řešením

⁸¹ Srov. LICKONA, T. *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976, s. 229.

⁸² Srov. FUCHS, E. *Co dělá naše jednání dobrým?* Jihlava: Mlýn, 2003, s. 32-33. Také srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 210-212.

⁸³ V textu budu dále používat pro školní vzdělávací program zkratku ŠVP.

⁸⁴ Srov. FUCHS, E. *Co dělá naše jednání dobrým?* Jihlava: Mlýn, 2003, s. 64-65.

⁸⁵ Jak jsou tyto hodnoty důležité v celém jednání a konkrétněji v dialogu ukazuje ve své knize také Jolana Poláková. Srov. POLÁKOVÁ, J. *Smysl dialogu*. Praha: Vyšehrad, 2008, s. 20-27.

⁸⁶ Srov. FUCHS, E. *Co dělá naše jednání dobrým?* Jihlava: Mlýn, 2003, s. 65.

⁸⁷ Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008, s. 10.

fiktivních příběhů. Zadruhé, pokud jsou eticko-výchovné metody vedeny správně a repetitivně, opravdu napomáhají k rozvoji charakteru a morálních soudů žáků. Zatřetí, EtV jako předmět, může sloužit také jako diagnostické prostředí, kde se učitel dozví více o kognitivních a emocionálních dějích žáka, mj. v souvislosti s morálním úsudkem. Začtvrté, dítě se může skrze Piagetovy metody rozvíjet i ve sféře spolupráce s druhými.⁸⁸

Ještě bych upozornil na Bullovou teorii morálního vývoje, která v návaznosti na Piagetovu teorii, rozlišuje jakési 4 fáze morálního vývoje, a to anomii, heteronomii, socionomii a autonomii. Podstatný je Bullův poznatek, že heteronomní morálka není jednoduše zcela překonána. Vnější prostředí funguje jako určité mravní zrcadlo neustále. Avšak jde o to, dospět právě k autonomní morálce, která není jen „vnější“ morálkou, ale je interiorizována.⁸⁹

4.2. Kohlbergovy úrovně a stádia morálního vývoje

Cílem Kohlbergovy teorie morálního vývoje je morální vyzrálост dítěte. EtV má pak v Kohlbergově pojetí tuto morální vyzrálост u dítěte rozvíjet, a to v souvislosti s přechodem z nižšího stádia do vyššího.⁹⁰

Kohlberg rozlišuje tři úrovně morálky. První nazývá prekonvenční úrovní morálky, která se dělí na dvě stádia: 1. zaměření na trest a poslušnost a 2. individualistická účelovost a výměna. Kohlberg o prekonvenční úrovni tvrdí, že by správně měla trvat do 9 let, avšak přetrvává u některých adolescentů a mnohých kriminálních živlů. Společenské normy jsou zde chápány striktně jako vnější normy, tedy heteronomně.

Druhá úroveň morálky se nazývá konvenční. Zase se dělí na dvě stádia: 3. vzájemné interpersonální požadavky, vztahy a konformita a 4. společenské uspořádání a svědomí (řád a zákon). Na tuto úroveň dosáhne většina adolescentů a dospělých ve společnosti. Jediněc normy interiorizuje, ztotožňuje se s nimi, a to převážně při opoře v institucích a autoritách.

Třetí úroveň pojmenovává jako postkonvenční. Rozděluje ji na další dvě stádia: 5. společenská úmluva a práva jednotlivce a 6. univerzální etické zásady. Na tuto úroveň dosáhne

⁸⁸ Srov. VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 30, 46-47.

⁸⁹ Srov. BULL, N., J. *Moral Judgement from Childhood to Adolescence* [online]. London: Routledge & Kegan Paul, 1969. Dostupné v omezeném rozsahu zde: https://books.google.cz/books?id=ZyCNAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

⁹⁰ Srov. PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014, s. 166-167.

menšina dospělých (méně než 20 % populace) a v drtivé většina až po 20. roce života. Jedinec společenské normy přijímá, ale vyhodnocuje dle vnitřně zabudovaných morálních zásad.⁹¹

Kohlberg a jeho následovníci vyzdvihovali důležitost podpory morálního vývoje ve škole. V rámci své vývojové teorie prováděli výzkum a zjistili, že pokud žáci mají možnost diskutovat a účastnit se debat o morální problematice a dilematech, přetváří se jejich kognitivní schopnosti nižší úrovně morálního vývoje na vyšší úroveň. Např. přechod z prekonvenční úrovně na konvenční.⁹² Rozvíjí se tím morální vyžralost, která je důležitá pro samotné řešení morálních problémů.

Kohlbergův systém je z mnoha důvodů kritizován⁹³, avšak jádro teorie o úrovních a stádiích a velmi sofistikovaná metoda řešení morálních dilemat dělá z této teorie nepřehlédnutelný fenomén na poli etické výchovy.⁹⁴

Jak Kohlberg, tak i Piaget dali pedagogice a psychologii, skrze své teorie morálního vývoje, nástroj anticipace žákova morálního chování a jednání v určitém čase a stádiu. Přispěli také k tomu, jak s žáky pracovat, a které metody by mohly být prospěšné.

⁹¹ Srov. LICKONA, T. *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976, s. 33. Také srov. KOHLBERG, L. *Development of Moral Character and moral Ideology*. In: HOFFMAN, M., L., HOFFMAN, L., W. (eds.). *Review of Child Development Research*. New York: Russel Sage Foundation, 1964, s. 383-432.

⁹² Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008, s. 32.

⁹³ Např. Carol Gilligan za to, že teorie morálního vývoje pracuje výlučně s mužským elementem. Proto Gilligan vytvořila teorii ženské morálky – morálky péče k opozitu Kohlbergovy „mužské“ morálky spravedlnosti. Srov. VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 43.

⁹⁴ Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008, s. 34.

5. RODINA-ŠKOLA

Na začátek této kapitoly je klíčové zmínit, že škola není instituce odtržená od společnosti. Škola připravuje žáky na život ve společnosti, ale také je sama plodem své společnosti. Tzn., že pokud existují nějaké problémy, spojené s morálním profilem žáků, není to jen problém samotné školní (či rodinné) výchovy, ale problém celé společnosti. Společnost je tak eticky vyspělá, jako její jednotlivé složky.

V průběhu druhé poloviny 20. století, sociologické výzkumy a úvahy přinášely poznatky o problémech dospívajících, kteří pociťovali, že žijí v abstraktní době a nevědí, jak se hodnotově ukotvit. To vedlo ke vztahové nestabilitě, psychickým či fyzickým únikům, zvýšené suicidalitě, drogovým nebo jiným závislostem a některým dalším jevům. Bohužel to není skutečnost jen „dávné“ minulosti, ale i současnosti. Italský sociolog Umberto Galimberti ukazuje na italských dětech, jak jsou prostoupeny nihilismem, bezesmyslností a nudou, které je vedou k mnoha neblahým a nemorálním činům.⁹⁵ Experti pak mluvili o morální prázdnotě dospívajících. Tedy, z druhé strany, o potřebě pomoci v záležitostech morálky.

Sociologové také pozorovali ústup dominujících institucí jako např. církev. Náboženské instituce jako právě církev byly po dlouhou dobu silnou morální autoritou. Když tedy ztrácely svojí moc, řešilo se, kdo jí může v otázkách morální výchovy nahradit. Roli přejaly do určité míry média, samotná rodina či různé sociální skupiny. Tyto všechny instituce však poskytují morální výchovu spíše neorganizovaně a nesystematicky, někdy i škodlivě, a téměř nenabízí prostor pro diskusi o morálce, mravu a etice.

Pro morální rozvoj dítěte je neoptimálnější rodinné klima a prostředí, jelikož děti zde tráví nejvíce svého času a zažívají zde nejvíce situací, na které lze nahlížet optikou morálního/nemorálního.⁹⁶ Zároveň jsou také rodiče ti, s kterými se děti nejvíce identifikují. Je ale otázkou, do jaké míry rodiče reflektují otázku předávání hodnot nebo určitých vzorců chování svým dětem. Ve skutečnosti to vypadá, že ani sami rodiče často netuší, proč se chovají, jak se chovají, jaká je jejich hodnotová orientace a na čem stojí fundamenty jejich jednání. Často tedy nejde o systematickou a poctivou výchovu v otázce morálky a hodnot.⁹⁷

⁹⁵ Např. drogová závislost, emoční negramotnost, sebevražedné pokusy, házení kamenů na auta, šikana, nezáměr o budoucnost, sympatie k radikálním skupinám atd. Srov. GALIMBERTI, U. *Znepokojivý host*. Ostrava: Moravapress, 2013, s. 43-101 a passim.

⁹⁶ Srov. LACROIX, J. *Smysl člověka*. Praha: Vyšehrad, 1970, s. 58-67.

⁹⁷ Samozřejmě některé rodiny takový prostor poskytují a stejně tak existují sociální skupiny, které jsou organizovanější a určitý prostor pro diskusi také poskytují (či dokonce kvůli této diskusi vznikají), ale ve velké míře to jsou spíše spontánní akce a reakce často sloučené s tendencí k improvizovanému eklekticismu.

Jakou roli v této situaci hraje škola? Škola má dnes mnohem větší důležitost, než jakou měla v předchozích časech. Do školy chodí dnes už téměř každý jedinec a skrze ni poznává mnoho různých dějů, věcí, situací, názorů a lidí. Ve škole rozvíjí kognitivní procesy a zažívá v ní emocionální reakce. Škola je dlouholetá součást žákova dětského a adolescentního života, která hraje obrovskou roli v jeho podstatné fázi vývoje. I proto by bylo nezodpovědné se snažit nepůsobilit na žáka i v otázce utváření charakteru. Jak rodina, tak i škola jsou v tomto ohledu pro morální vývoj dítěte nesmírně klíčové. Ani jedna se nesmí vzdávat zodpovědnosti za něj.

Především v 90. letech 20. století v našem školním prostředí byl kladen důraz na školní vzdělávání před školní výchovou. Některé hlasy mluvily (a doteď mluví) o hodnotové neutralitě školy. Škola však neexistuje jen jako médium prostředkující věcné, bezhodnotové informace. Se získáním poznatků a jejich praktickou využitelností vchází do procesu etické otázky.⁹⁸ Škola je povinna předávat žákům hodnoty a normy společnosti. Lidé, kteří si tuto skutečnost uvědomili, proto založili a zrealizovali různé programy, které se zabývají morálním a hodnotovým rozvojem dětí.⁹⁹

Otázkou, kterou se zabývají mnozí pedagogové, psychologové či filosofové je, jaké hodnoty a normy to mají být? Nastává nám tu určité výchovně-vzdělávací dilema. Má se školní výchova orientovat na rozvoj charakteru a celkové osobnosti jednotlivého žáka, má se soustředit na podporu rozvoje morálního vědění nebo jen cítění? Nebo se má školní výchova spíše soustředit na argumentaci a osvojování základních mravních norem.¹⁰⁰ Toto pnutí v jednotlivých předmětech, specificky pak v EtV, musí škola reflektovat.

Myslím, že škola je po rodině nejdůležitějším prostředím, kde se má rozvíjet charakter dítěte. Je to také systém, který dítě integruje a socializuje. Může jít o subvenci reflexe, rozšiřování obzorů a horizontů vnímání, citů, myšlení a životních voleb, trénink asertivity a empatie, a také nabídky možností sociální pomoci (formování odpovědnosti za druhé a za svět).

⁹⁸ Také Bílá kniha nemluví jen o poznatcích, ale i o: „*Rozvoji kompetencí, osvojování postojů a hodnot. ... Má současně jít o kvalitní hodnotovou orientaci, rozvoj odpovídajících sociálně-osobnostních vlastností, o porozumění vlastní osobnosti i o respekt k druhým a o schopnost vnímat i duchovní rozměr života.*“ In: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001, s. 38.

⁹⁹ Mezi ně patří např. *Step by step*, *Filosofie pro děti* či právě *Etická výchova*, o které tato práce pojednává. Srov. FILOVÁ, H. *Mravní výchova dětí školního věku*. In: STŘELEČEK, S. (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 70.

¹⁰⁰ V mnoha evropských zemích existuje předmět, který se zabývá vyučováním etiky. V tomto předmětu pak jde o to, aby se žáci seznámili s etickou problematikou a učili se orientaci v morální a mravní sféře. Státy mají pro tyto předměty odlišné názvy a morální problematika se učí i v rámci náboženství. K tomu se předměty odlišují i svým obsahem. Některé se soustředí na poznatky o etických systémech, jiné na různost morální argumentace a další např. na náboženskou morálku. Srov. KORIM, V. *Východiska a aktuálnost' súčasných koncepcii etickej výchovy*. In: KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008, s. 10-58.

Škola také funguje jako prostor, kde dítě získává často signifikantně jiné zážitky a zkušenosti než v prostředí rodinném. Objevuje jiné hodnoty, názory, přístupy, normy a tím se může měnit i jeho hierarchie a hodnotový žebříček.¹⁰¹

Škola nenapraví všechny společenské problémy, je jen odrazem společnosti. Není to opravářství. Pokud se bude škole dařit aspoň zčásti spojovat jednání, reflexi a zkušenost, může se stát nejen prostorem vzdělávání, ale i místem prostoupeným morálním a sociálním vývojem, kde se bystří žákův morální úsudek.¹⁰²

¹⁰¹ Srov. KUBCOVÁ, Š. *Může škola „převychovat“?* In: ŠÁNDOROVÁ, Z., SYCHROVÁ, A. (eds.). *Problematika rodiny v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2017, s. 123. Také srov. HILPERT, K. *Základní otázky křesťanské etiky*. Praha: CDK, 2017, s. 177.

¹⁰² Srov. HILPERT, K. *Základní otázky křesťanské etiky*. Praha: CDK, 2017, s. 178.

6. ETICKÁ VÝCHOVA

6.1. Role etické výchovy

EtV, o které v této práci pojednávám, je doplňujícím vzdělávacím oborem s nabytím účinnosti od 1. září 2010. Je součástí RVP pro základní vzdělávání¹⁰³ a RVP pro gymnázia (od roku 2006). V ŠVP pak EtV může mít podobu povinných, povinně volitelných či volitelných předmětů, jde o rozhodnutí školy. Na středních odborných školách pak jde spíše o otázky profesní etiky.¹⁰⁴

Předtím než tento se tento předmět osamostatnil, etický aspekt byl obsažen mj. ve funkcích školy, a také v cílech RVP ZV. Především se etický rozměr týkal těchto 5 cílů:

- 1. Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- 2. Přípravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- 3. Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací;
- 4. Rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- 5. Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.¹⁰⁵

EtV navazuje na mnohé vzdělávací oblasti a vzdělávací obory. Například ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět navazuje na učivo o domově, soužití a chování lidí, partnerství atd. Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost navazuje na učivo s názvy vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití, lidská setkání, osobní rozvoj, vnitřní svět člověka apod. Navazuje ale také na další vzdělávací oblasti, ať už je to Člověk a příroda (ochrana přírody), Umění a kultura (vyjádření emocí, nálad, zkušeností atd.), Člověk a zdraví (vztahy mezi lidmi, změny v životě, zdravý způsob života, osobnostní rozvoj apod.) a Jazyk a jazyková komunikace (naslouchání, mluvený projev, tvořivá činnost s literárním textem atd.).

EtV se také vztahuje ke všem průřezovým tématům. Nejvíce je však spjatá dle mého názoru s osobnostní a sociální výchovou a s výchovou demokratického občana. Všechny průřezová

¹⁰³ V textu budu dále používat pro základní vzdělávání zkratku ZV.

¹⁰⁴ Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 291.

¹⁰⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 8-9. [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

témata určitým způsobem rozpracovávají kultivaci postojů, hodnot a přispívají k morální vyzrálости člověka.¹⁰⁶ Někteří kritici tvrdí, že je zbytečné vytvářet nový předmět EtV, když její obsahy ve formě průřezových témat prostupují všemi předměty a celkovou atmosférou školy.¹⁰⁷ Souhlasím s tím, že by to tak mělo být, ale jaksi zjišťujeme, že to nestačí. Často platí, že je všude, ale spíše nikde. Bohužel často nezbyvá v rámci jednotlivých předmětů čas na to, aby se více kultivovaly dovednosti a schopnosti úzce související s morálkou a mravností.¹⁰⁸ Tedy jinak řečeno, dochází k informačnímu přetlaku bez většího přesahu do sféry správného/špatného, dobrého/zlého či do sféry hodnot.

6.2. Kurikulum etické výchovy

Obsah (výchovní program) EtV tvoří 10 témat, kam patří:

- 1. Mezilidské vztahy a komunikace;
- 2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe;
- 3. Pozitivní hodnocení druhých;
- 4. Kreativita a iniciativita. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí;
- 5. Komunikace citů;
- 6. Interpersonální a sociální empatie;
- 7. Asertivita. Zvládání agresivity a soutěživosti. Sebeovládání a řešení konfliktů;
- 8. Reálné a zobrazené vzory;
- 9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce a přátelství;
- 10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Jde o to, že se postupuje od učení jednodušších dovedností k složitějším. Žák musí rozvinout prve sebeakceptaci, aby akceptoval druhé. Nad čím sám nepřemýšlí, o co neusiluje či nemá, je těžké pak opravdově promítat do vztahů k druhým.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008, s. 111.

¹⁰⁷ Srov. VALENTA, J. *Budeme mít předmět Etická výchova?* [online]. Učitel'ské noviny, 2009, č. 6 [cit. 2019-04-05]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1632>

¹⁰⁸ Podobně srov. ŠVARCOVÁ, E. *Etická výchova pohledem vysokoškolských studentů*. In: VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. (eds.). *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 66.

¹⁰⁹ Přehledně rozpracované v Olivarově knize. Srov. OLIVAR, R., R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus, 1992.

K tomu se ještě připojuje 6 aplikačních témat, do kterých se naučené sociální dovednosti mohou promítat, a s kterými žáci mohou systematictěji pracovat. Jsou to:

- 1: Etické hodnoty;
- 2. Sexuální zdraví;
- 3. Rodina;
- 4. Duchovní rozměr člověka;¹¹⁰
- 5. Ekonomické hodnoty;
- 6. Ochrana přírody a životního prostředí.

Tento soubor aplikačních témat je otevřen dalším tématům, která budou brát v úvahu nové otázky týkající se problematiky etického jednání člověka.

Kurikulum je postaveno na výchovném programu, skrze který se mají u žáka vytvářet klíčové kompetence, a to tím, že se naplňují dílčí cíle. Např. to jsou tyto cíle:

- 1. Umožnit žákům navázat a rozvíjet uspokojivé vztahy;
- 2. vést žáky k rozpoznání povahy problému a k jeho aktivnímu řešení na základě získaných dovedností a vědomostí;
- 3. vést žáky na základě osobní zkušenosti k pochopení výhod spolupráce;
- 4. vést žáky k toleranci, vstřícnosti a pochopení potřeb a postojů druhých;
- 5. vést žáky k naslouchání promluvám druhých lidí, k snaze jim porozumět a vhodně na ně reagovat;
- 6. Rozvinout u žáků schopnost vcítit se do situací ostatních lidí;
- 7. vést žáky k odmítavému postoji vůči fyzickému i psychickému násilí.

Je jich mnohem více, proto jsem jmenoval pro představu jen některé.¹¹¹

MŠMT dále podotýká, že pro osvojování klíčových kompetencí a naplňování cílů, jsou klíčové vědomosti a dovednosti učitele. Řadí sem schopnosti vytvořit výchovné společenství, přiměřeně vybízet žáky k prosociálnímu chování, vyjadřovat pozitivní očekávání od žáků, poukázat na důsledky chování žáků, uvážlivě používat odměny a tresty, vytvořit jasná a

¹¹⁰ Například Dušan Špiner by viděl EtV jako syntézu mravního a duchovního. Srov. ŠPINER, D. *Eticko-filozofický aspekt výchovno-vzdělávacího procesu*. Olomouc: Univerzita Palackého – PedF, 2008, s. 89-94 a passim.

¹¹¹ Kompletní seznam je možné nalézt také zde: MŠMT. *Charakteristika doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova* [online]. 2010 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/charakteristika-doplnujiciho-vzdelavaciho-oboru-eticka>

srozumitelná pravidla, vyžadovat jejich dodržování, vytvořit radostnou atmosféru, bezpodmínečně přijmout každého žáka a do výchovného procesu ve škole zapojit rodiče.¹¹²

Za důležitou je také považována metodika, která má efektivně vést ke kultivaci sociálních dovedností. Jde o senzibilaci (zcitlivění pro dané téma), hodnotovou reflexi (dostat se k jádru řešení tématu), nácvik a přenos do reálného života (skrže praktické úkoly). Následovat musí také po těchto fázích reflexe. Bez ní by aktivity byly neúplné a zbytečné.¹¹³

EtV byla zařazena do RVP ZV a RVP pro gymnázia především z důvodu toho, že české školství neobsahovalo konkrétní předmět, který by se zabýval a cílil na žákovu morálku a mravnost. EtV by tedy měla být přítomna jak na základních školách, tak na gymnáziích.¹¹⁴

MŠMT od předmětu EtV čeká, že bude rozvíjet u žáků sociální dovednosti, kritické myšlení, samostatnost při řešení problémů, vhodné způsoby komunikace, respekt k druhým, empatii, spolupráci, sebeúctu a sebevědomí.¹¹⁵ Tento rozvoj dovedností a znalostí má přispívat k celkové prosociálnosti žáků. Rozvíjet u žáků prosociálnost je pak hlavní a základní cíl EtV. I proto se ve výchovném stylu EtV vychází z tzv. projektu výchovy k prosociálnosti od Roberta Roche Olivara. Tento výchovný projekt funguje mj. na srdečném jednání s dítětem. Také počítá s tím, že každé dítě je dobré a má v sobě potenciál jednat prosociálně. Učitel se pak snaží pomoci dítěti naplnit tuto potenci.¹¹⁶ A to v důvěrném pozitivním prostředí.

Thomas Lickona, Pavel Vacek a další připisují velkou roli, při podpoře rozvoje charakteru žáka, osobnosti učitele a vztahu žáka a učitele. Vacek podotýká, že vyučovací předmět EtV je potřebný a je dobře, že se u nás realizuje, ale nejde jen o samotný předmět, byť sebelíp obsahově uspořádaný. Jde i o to, jak učitel dokáže žáka nadchnout, zaujmout, jaký si dokáže vybudovat vztah, jakou má autoritu atd.¹¹⁷ Také je podstatné, jak je žák stimulován, veden, a jakým způsobem je v nich aktivizováno dobro, jak je hodnoceno a podporováno prosociální chování

¹¹² Tamtéž [cit. 2019-03-18].

¹¹³ Srov. NOVÁKOVÁ, M., VACEK, P. *Etická výchova. Proč a jak?* Praha: Typo & Desing, 2009, s. 11.

¹¹⁴ Olivarův výchovný styl počítá s EtV od 1. třídy ZŠ po 9. třídu ZŠ. Některé modely však mluví už od předškolní EtV a o středoškolské EtV, a to nejen pro gymnázia. Srov. MÍČULKOVÁ, M. *Etická výchova jako prevence sociálně patologických jevů u dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2016, diplomová práce, vedoucí práce Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D., s. 54-58.

¹¹⁵ Srov. MŠMT. *Charakteristika doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova* [online]. 2010 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/charakteristika-doplnujiciho-vzdelavaciho-oboru-eticka>

¹¹⁶ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*. Praha: CDK, 2015, s. 126.

¹¹⁷ Srov. VACEK, P. *Jak ve škole rozvíjet charakter žáků? (Program výchovy charakteru)*. In: VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. (eds.). *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 40.

a spolupráce.¹¹⁸ Michal Klapal zase mluví o tom, být dítěti příkladem, vzorem a oporou v jeho učení se prosociálnímu chování (pokud přistoupíme na Olivarův výchovný model). Mj. jde také o to, snažit se udržovat a rozvíjet prosociálnost a morálnost v samotném kolektivu, třídě.¹¹⁹ To ale nejde bez výše zmíněného navázání vztahu s žáky a celou třídou.

Olivarův výchovný styl navazuje především na americké psychology jako je T. Lickona, E. A. Wynn či K. Ryan. Využil k tvorbě výchovného obsahu především eklektický přístup čerpající z různých psychologických směrů, např. z výše zmíněné Piagetovy a Kohlbergovy teorie morálního vývoje, také humanistické psychologie a teorie emoční inteligence.¹²⁰ Jeho projekt přejala slovenská školská soustava s velkým přispěním práce pedagoga Ladislava Lencze. Vyučování EtV na Slovensku bylo přejato s mírnými změnami do naší školské soustavy.¹²¹

Nutno zdůraznit, že se nejedná o předmět vycházející z filosofie, jak by název mohl napovídat (etika je označována také jako praktická filosofie). EtV vyrůstá spíše z pedagogicko-psychologických kořenů, a také její metody, především zážitkové a psychoterapeutické, jsou na nich postaveny.¹²²

V některých jiných evropských zemích (např. v některých státech Německa¹²³, Francii, Maďarsku atd.) dochází spíše k eticko-filosofické reflexi morálních problémů. To znamená, že stojí a padají s určitými etickými směry a využívají také do určité míry různých filosofických metod jako např. sokratovský rozhovor, argumentace. Také tyto zahraniční předměty více reflektují otázku „proč?“. Proč žít, proč něco dělat, proč milovat, proč neubližovat. Myslím, že se zde více pouští do oblasti samotné filosofie. Ostatně s filosofií jsou mnohé zahraniční předměty EtV dosti spojeny.

¹¹⁸ Srov. FILOVÁ, H. *Mravní výchova dětí školního věku*. In: STŘELEČEK, S. (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 78.

¹¹⁹ Srov. KLAPAL, M. *Vliv prožitých pedagogických situací na formování etické dimenze budoucího učitele*. In: VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. (eds.). *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 50-51.

¹²⁰ Srov. ŠTĚRBA, R. *Etická výchova, její pojetí a osobnost učitele*. In: RYBÁŘ, R. a kol. *Člověk – společnost a výchova k hodnotám*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 137, 141-142.

¹²¹ Srov. GENČUROVÁ, G. *Etická výchova a jej místo v systéme školství na Slovensku a v Čechách po roku 1993*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018, s. 56-57.

¹²² Jak jsem poznamenal v úvodu, i proto má práce vychází hlavně z pedagogických a psychologických zdrojů nežli z filosofie. Srov. SVOBODOVÁ, Z. *Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti*. In: SVOBODOVÁ, Z. (ed). *K etické výchově*. Praha: Nakladatelství Milada Karez, 2011, s. 34-35.

¹²³ Ačkoliv v německých zemích mají často odlišné modely EtV. Např. i hodnotovou výchovu, která se snaží v dětech vzbudit pocit odpovědnosti za společnost a druhý skrze téma hodnot. Srov. GULOVÁ, L. *Výchova k hodnotám a hodnotová orientace současné mládeže*. In: STŘELEČEK, S. (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 39.

U nás či na Slovensku, odkud jsme onen Olivarův prosociální výchovný model přejali, EtV stojí na psychoterapeutických a zážitkových technikách. Jde více o inscenační techniky, didaktické hry, příběhy, spolupráci, projekty, řešení problémových situací apod., které mají působit na žákův charakter. Ztotožňují se s některými zastánci tohoto modelu v tom, že jsou mnohé sociálně-psychologické metody pro žáka vhodnější. Za prvé si myslím, že dokážou dítě více zaujmout z důvodů samotného využívání zážitkových metod, a také se více soustředí na morální problémy každodenního života žáka.¹²⁴ To samozřejmě neznamená, že v EtV nemají být přítomny filosofičtější diskuse, argumentativní metody apod. Měly by v obsahu figurovat také. Jen mi jde o to, aby se EtV nezaměřovala pouze na rozvoj kognitivní složky žáka, ale obsahovala také složku kultivace určitého morálního citění.¹²⁵

Samozřejmě tento výchovný model, využívající zážitkové metody, má i své kritiky. Mgr. J. Pinkas se vyjadřoval k tomu, že etika (praktická filosofie) je hlavně filosofickým oborem a hledáním dobra, což zážitková pedagogika údajně úplně neposkytuje.¹²⁶ Myslím však, že téma kategorií dobra a zla je implicitně součástí výchovného programu a rozpracováváno v rámci jednotlivých témat. Zároveň tuto dichotomii dobra/zla může dobře zpracovávat i zážitková pedagogika, pokud se daná látka správně uchopí.

Pavel Motyčka se ve své disertační práci a výzkumu soustředil na komparaci dvou tříd základních škol a vliv EtV na sociální klima třídy. Mj. z výzkumných výsledků vyplynulo, že Olivarův výchovný styl opravdu spolupráci a prosociálnost u žáků rozvíjí¹²⁷, ale zároveň se v žákovských i učitelských hodnoceních předmětu EtV neobjevuje motiv etických kompetencí a hodnotové sféry.¹²⁸ Dle mého názoru tato věc souvisí i s relevantní kritickou připomínkou k Olivarově prosociálnímu výchovnému stylu, a to, že prosociálnost se nerovná morálnost. Tedy, že EtV orientuje žáka spíše na prosociální chování, ale to není nutně v rovnítku s morálním chováním. Myslím, že na tomto bodu je, co se týče obsahů a metod EtV, třeba zapracovat.

¹²⁴ Ján Kaliský to nazývá životně-hermeneutický přístup. Srov. KÁLISKÝ, J. *Premeny etickej výchovy základných škôl Nemecka*. In: KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008, s. 64.

¹²⁵ Což u Olivarova přístupu tak to je. Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*. Praha: CDK, 2015, s. 200.

¹²⁶ Srov. ŠTĚRBA, R. *Etická výchova, její pojetí a osobnost učitele*. In: RYBÁŘ, R. A KOL. *Člověk – společnost a výchova k hodnotám*, Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 140.

¹²⁷ Dále také asertivitu, konstruktivní kritiku, komunikaci, přemýšlení nad otázkami smyslu života a odpuštění. ŠTĚRBA, R. *Etická výchova, její pojetí a osobnost učitele*. In: RYBÁŘ, R. a kol. *Člověk – společnost a výchova k hodnotám*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 141-142.

¹²⁸ Srov. MOTYČKA, P. *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013, disertační práce, vedoucí práce PhDr. Jana Stará, Ph.D., s. 131-132.

Ve vzdělávání v české školní soustavě je stále převládající vyučovací formou frontální vyučovací styl. Ten je však v hodinách EtV chápán jako bariéra, které brání v morálním růstu dítěte. Při jiných formách (např. spolupráce) a metodách výuky (práce s obrazem, diskuse, řešení dilemat, heuristické metody apod.) mají žáci více možností se po morální stránce rozvíjet. Myslím, že tyto metody jsou pro rozvoj dítěte a pro získání klíčových kompetencí podstatné. Za důležitý především považuji Olivarův důraz na metodu spolupráce, který vyzdvihuje také Jean Piaget. Pokud bychom jen slepě přednášeli morálku a jasně říkali „tohle dělej, protože je to správné“, šlo by spíše o setrvání v určitém statu quo, které žáka nemusí vůbec kultivovat. Zůstalo by se pouze v heteronomní fázi morálky a omezilo by to rozvoj morální kvality jedince.¹²⁹ Ale spolupráce je v EtV klíčová. Tím, že děti učíme spolupracovat, usnadňujeme jim cestu z heteronomního do autonomního stádia, pomáháme jim v rozvoji klíčových kompetencí, a také jejich myšlení orientujeme více sociocentricky.¹³⁰ To znamená, nikoliv slepě přejímat společenské, mravní normy, ale reflektovat je, přemýšlet o nich, a tím nabývat morální autonomie.

¹²⁹ Srov. HAAS, A. *Morální inteligence*. Praha: Columbus, 1999, s. 145.

¹³⁰ Srov. VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 19.

6.3. Smysl etické výchovy ve výchovně-vzdělávacím procesu

V předchozích kapitolách jsem charakterizoval a popsal kurikulum a roli EtV v České republice. Pravdou však je, že předmět EtV je ve školním prostředí v nynější podobě strukturálně omezen. Nejen, že se nachází etická témata na okraji školních programů, ale je zde také patrná převaha odborných předmětů, které jsou považované za naprostou prioritu v české školské soustavě. V této kapitole chci proto rozpracovat tezi o důležitosti EtV ve výchovně-vzdělávacím procesu, která byla v předchozích kapitolách načrtnuta.

EtV je předmět, u něhož je jedním ze základních cílů, dosáhnout u žáků odpovědnosti a určité vnitřní integrity a jednání v souladu s mravními normami společnosti, ale ze svého vlastního přesvědčení. Jde ale spíše ještě o dosažení morální vyzrálosti žáků, kterou si pak mají odnést do dalších životních etap.

Adam a Schweitzer jmenují některé zásady, jak k této morální vyzrálosti skrze EtV dospět. Mluví o zážitkové pedagogice s důrazem na etický rozměr, o vytvoření místa, kde se můžou různé problémy eticky reflektovat, o napomáhání k poznávání odlišných hodnotových orientací¹³¹, přičemž nemusí automaticky znamenat morální relativismus. Dále jde o vytvoření bezpečného prostoru, o koordinaci procesu jednání-zkušenosti-reflexe a zpracování, což znamená, že škola má být místem, kde žáci můžou nabýt zkušenosti s morální problematikou.¹³²

Je zřejmé, že žáci přichází do škol z různého rodinného a společenského prostředí, které utváří jejich postoje a hodnoty, a které se pak mohou dostávat do konfliktu s postoji a hodnotami jiných žáků či samotné školy. EtV by pak měla fungovat jako prostor pro hledání konsensu na disparátní situace a děje s morálními konotacemi. Je přirozené, že v rámci tohoto výchovně-vzdělávacího procesu může docházet k neshodám. Myslím si však, že přesně toto je potřeba, jelikož se mj. tímto žáci učí poznávat jiné hodnoty a jiné postoje, učí se je pochopit a učí se hledat řešení v různých situacích. Vůbec nejde o to vymezit jednu „správnou“ cestu a říci „tudy jděte“. Pokud nechce zasahovat EtV do svobody vychovávaných a také jejich důstojnosti a eventuálních voleb, očividně se musí vyhnout manipulačním a ideologizačním procesům, tedy rýsování jedné „správné“ cesty, jednoho „správného“ typu chování.¹³³ To neznamená říkat

¹³¹ O tom už mnohem dříve srov. TOFFLER, A. *Šok z budoucnosti*. Praha: Práce, 1992, s. 200-201.

¹³² Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*. Praha: CDK, 2015, s. 155-156.

¹³³ Srov. SŮVA, J. *Telos mravní výchovy postmoderního ducha*. In: PELCOVÁ, N., HOGENOVÁ, A. et al. *Smysl, cíl a účel ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF-UK, 2012, s. 139.

žákům, jaký je správný směr, ale spíše jim pomáhat řešit složité otázky.¹³⁴ Jde o to zabývat se morálními problémy, které provází život člověka, a to za pomoci rozličných metod.

Smyslem EtV nemá být zabezpečit žáka tak, že uspokojíme jeho potřeby a vytvoříme z něj těžko naplnitelný ideál morálky nebo bezchybnou osobu (což ani nejde). Jde spíše o to, aby se žák stal vnitřně integrovaným jedincem, snažícím se využívat svůj potenciál a být neustále otevřen k druhému a ke společnosti.¹³⁵

V EtV by samozřejmě mj. šlo o to vytvořit pozitivní napětí, které je známkou důležitosti morálních témat. K tomu by se mělo využívat konkrétních pedagogicko-psychologických indirektivních metod (např. pozitivní školní klima, třídní atmosféra¹³⁶, pozitivní příklady, osobnost učitele apod.). Ono pozitivní napětí se dle mého názoru týká mj. opravdových situací, do kterých se žáci mohou dostat, a které jim jsou blízké. Diskuse se musí žáka dotknout, oslovit. Tím vším se příkládá důležitost afektivní složce, která je klíčová v procesu interiorizace morálních hodnot a postojů. V této oblasti se pak nabízí jako vhodná Krathwohlova hierarchická taxonomie.¹³⁷ Pokud chce být EtV úspěšná, nesmí jít o problémy žákům neznámé.

EtV je také často spojována s hodnotovou výchovou. Myslím, že jsou tyto výchovy v mnoha směrech propojeny. Pojmové uchopení, systematické třídění, prověřování důvodů či odkrývání rozporů jsou charakteristické procesy pro fenomén reflexe, avšak vždy jde o uchopení, třídění či odkrývání rozporů něčeho. A to „něco“ jsou většinou právě určité hodnoty. Ať už poměrujeme hodnoty materiální, duchovní nebo mravní, musíme mít na paměti, že patří k vžité morálce. Úkolem etiky pak je hodnoty zdůvodňovat a vyjasňovat pořadí mezi nimi. Jako jeden z úkolů EtV pak vidím reflexivně a systematicky probírat hodnotové ukotvení žáků, hodnoty samotné i jejich pořadí a konkurenci.¹³⁸

EtV má dále také funkci preventivní, kdy se žák učí mnoha dovednostem a schopnostem spojenými s morálním porozuměním, cítěním a jednáním. Může jít o posilování odpovědnosti, skupinové kooperace, zeslabování egoistických, agresivních a netolerantních projevů vůči druhým i vůči sobě, rozlišování mezi spravedlivými/nespravedlivými společenskými projevy

¹³⁴ Jak podotýká básník a bývalý katolický kněz Thomas Moore. Srov. HAAS, A. *Morální inteligence*. Praha: Columbus, 1999, s. 127.

¹³⁵ SROV. PELCOVÁ, N. *O smyslu výchovy a vzdělávání pro rozvoj člověka*. In: PELCOVÁ, N., HOGENOVÁ, A. et al. *Smysl, cíl a účel ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF-UK, 2012, s. 120.

¹³⁶ Srov. PÍTHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. České Budějovice: Poustevník, 2006, s. 35-37.

¹³⁷ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*. Praha: CDK, 2015, s. 206-207.

¹³⁸ Srov. HILPERT, K. *Základní otázky křesťanské etiky*. Praha: CDK, 2017, s. 173. Také srov. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 130. Také srov. WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti (1. díl)*. Brno: Paido, 2004, s. 154.

atd.¹³⁹ Myslím, že tento fakt do jisté míry souzní i s cílem Olivarova výchovného projektu, a to vedení žáka k prosociálnosti. Šířeji pak jde o to, aby se žák vyvíjel ve vnitřně konzistentní osobnost, která je schopná odolat sociálně-patologickým jevům.¹⁴⁰

Tohle všechno samozřejmě nejde bez zkušeného a entusiastického učitele, který ví, co dělá a má zájem o to své žáky rozvíjet a kultivovat. Proto myslím, že je podstatné, aby učitel základní a střední školy prošel dvouletým kurzem EtV, který organizuje Etické fórum ČR. Učitel zde pozná metody, cíle a obsahy EtV. Kurz je však otevřen i dalším lidem z pedagogických či sociálních profesí.¹⁴¹ Obzvláště na základní škole je to nejdůležitější. Dítě je nejvíce vnímavé k signálům přicházejícím z prostředí a je jimi ovlivnitelné – tedy i ze školy. Proto je rodič i pedagog pro utváření hodnotových postojů zásadní. S přibývajícím věkem se dítě od těchto vlivů částečně oprošťuje a začíná si samo vybírat, které hodnoty přijme za své. Nicméně staví již na určitém základu, který získalo a který ho názorově směřoval.

Nutné je však dodat ještě další věc. EtV a určitý morální étos se samozřejmě nemůže redukovat pouze na jeden předmět. Je to podstatná složka, která musí být přítomna v prioritaci učitelského sboru a také v celkové atmosféře školy.¹⁴² Proto se domnívám se, že důležitou otázkou je, jak škola přistupuje k otázkám etiky a jak tyto obecné kurikulární formulace interiorizuje do svého školského řádu a ŠVP. Důležitá je tedy komplexita celého fungování školy. Podmínek proto, aby se žáci seznamovali s etickou problematikou i jinak, je více. Zmíním jen některé. Určitě je důležité zapojení žáků do rozhodovacích procesů a participace – tedy vedení žákovského parlamentu, vedení časopisu, eticko-preventivní přednášky, projektové dny, využití metod jako volná tribuna, křeslo pro hosta, atd.¹⁴³

Zmíním však ještě jednu aktivitu, která se dle mého názoru na základních a středních školách tolik nevyužívá a myslím, že je velmi vhodná k formování morálního citění, myšlení i jednání. Nazvěme to pomocí potřebným. Jde o to, že by se žáci měli více setkávat s lidmi, kteří

¹³⁹ Srov. VACEK, P. *Jak ve škole rozvíjet charakter žáků? (Program výchovy charakteru)*. In: VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. (eds.). *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 44.

¹⁴⁰ Srov. LEVIN, G., B., TRICKETT, E., J., HESS, R., E. (eds.). *Ethical implications of primary prevention*. New York: Haworth Press, 1990, s. 8-10.

¹⁴¹ Srov. HOFERKOVÁ, S., ŠTASTNÁ, J. *Názory pedagogických pracovníků na etickou výchovu. Vybrané výsledky výzkumného šetření*. E-Pedagogium: PedF – Univerzita Palackého, III/2009, 2009, s. 155-164.

¹⁴² Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997, s. 240-241.

¹⁴³ Podobně i Lickonův a Berkowitzův program – přehledně a stručně srov. VACEK, P. *Jak ve škole rozvíjet charakter žáků? (Program výchovy charakteru)*. In: VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. (eds.). *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 39-46. Některé podnětné a využitelné náměty také srov. ŠKOVIERA, A. *Resocializační pedagogika - kontexty a trendy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2018, s. 94-99.

jsou nemocní, handicapovaní či jinak potřební, přičemž tyto situace mají potenciál vzbudit v žácích prosociální akty a rozvíjet dobrý charakter. Do jisté míry to souvisí s plánem zapojit žáky více do společenského života školy, města či kraje (např. akce Uklid'me Česko apod.). Myslím, že tato činnost by mohla být jeden z úkolů EtV.

Celkovou vizi EtV lze na závěr teoretické části shrnout slovy Ladislava Lencze: „*Vizi EtV je vize morálně zralého člověka, který se vyznačuje komunikativností, kreativitou, zdravým sebevědomím a pozitivním hodnocením druhých. Umí vyjádřit své city, je empatický a asertivní, především však umí spolupracovat a je prosociální, tzn. nestará se jen o sebe, ale i o druhé.*“¹⁴⁴ Tato vize může znít dosti idealisticky, je z ní cítit mnoho budoucí práce a nezbytnosti obrovské snahy, neutuchající odvahy i značné námahy. Myslím však, že se do ní vyplatí investovat, jelikož to je náš svět, naše budoucnost a naše děti.

¹⁴⁴ LENCZ, L. *Etická výchova pre cirkevné školy - I. časť*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislavě, 1997, s. 54.

7. EMPIRICKÁ ČÁST

7.1. Metodologie diplomové práce

Ve výzkumném šetření diplomové práce uskutečňuji kvalitativní výzkum. Švaříček a Šed'ová formulují, co je záměrem výzkumníka v kvalitativním přístupu k výzkumu následovně: „Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“¹⁴⁵ Elementárními vlastnostmi kvalitativního výzkumu jsou dle Uweho Flicka: účelnost metod a teorií, perspektivy účastníků a jejich rozmanitost, reflexivita výzkumníka a celého kvalitativního výzkumu a v neposlední řadě také rozmanitost přístupů a metod.¹⁴⁶ V kvalitativním výzkumu je třeba hledat kontext, spojení, důvody, souvislosti. Klíčové je se ponořit do hlubiny zkoumané záležitosti a dobrat se až k jádru věci. Proto shledávám, že v mé výzkumné části je patřičněji využít kvalitativní přístup k dané problematice.

V začátku výzkumného šetření je nutno představit hlavní cíle, stanovit výzkumný problém a definovat výzkumné otázky. Poté také čtenáře seznámím s metodou sběru dat, výzkumným souborem, technikami analýzy oněch získaných dat a krátce se také zmíním o etických otázkách výzkumu.

7.2. Cíle výzkumu a výzkumný problém

Výzkumné cíle můžeme považovat za základní prvky kvalitativního výzkumu. Společně s výzkumnými otázkami jsou to kořeny, ze kterých vyrůstá kvalitativní výzkum, a proto je třeba se k nim neustále vracet a mít je v živé paměti při zpracovávání výzkumného šetření.

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, proč by měla být etická výchova, jakožto doplňkový vzdělávací předmět, přijímána základními a středními školami do jejich školního vzdělávacího programu. Dílčím výzkumným cílem je také poukázat na smysl a současnou roli etické výchovy v prostředí českého vzdělávacího systému, konkrétně v oblasti základního a středního vzdělávání.

¹⁴⁵ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 17.

¹⁴⁶ FLICK, U. *An Introduction to qualitative research*. London: SAGE, 2009, s. 14-17.

Výzkumným problém jsem vyjádřil následovně: **Smysl a role etické výchovy, jakožto doplňkového vzdělávacího předmětu, v českém vzdělávacím systému na základních a středních školách.**

7.3. Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: **Proč by měla být etická výchova, jakožto doplňkový vzdělávací předmět, přijímána základními a středními školami do jejich školního vzdělávacího programu?**

Dílčí otázky:

DVO1: Jaký je **smysl** vyučování předmětu etická výchova?

DVO2: V jakých oblastech může etická výchova ovlivnit **morální vývoj** dítěte?

DVO3: Jak souzní předmět etická výchova s procesem **socializace**?

DVO4: Jaká je **role** předmětu etická výchova v české školské soustavě?

7.4. Metoda sběru dat

Pro tento kvalitativní výzkum jsem zvolil metodu polostrukturovaného rozhovoru. Tuto metodu shledávám za optimální, jelikož si vyžaduje určitou předem připravenou strukturu, ale zároveň je otevřená i otázkám rozšiřujícím a dodatečným. Konkrétně pak jde o expertní polostrukturovaný rozhovor. Expertním se nazývá, protože se v něm jedná o interview s erudovaným odborníkem angažujícím se v dané problematice¹⁴⁷, zde konkrétně v problematice EtV. V rámci typů expertních rozhovorů jde pak o rozhovor systematizující. Soustředěnost je věnována především komparaci a spojování informací.

Proto, aby byl rozhovor co nejprínosnější, věnuji pozornost některým základním bodům elicitacího procesu. Důležité je také mít stanovenou alespoň minimální strukturu interview (jinak také jádro rozhovoru). Jde o tematické okruhy a otázky, které chceme v interview projít. Zároveň však kladu důraz na to mít už před rozhovorem alespoň částečně pochopený přístup odborníka k dané problematice, s kterým přibližně můžu počítat v jeho odpovědích a zároveň

¹⁴⁷ BOGNER, A., LITTIG, B., MENZ, W. *Interviewing Experts*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009, s. 46.

mít možnost se ho doptat, a tak pochopit některé detaily s problematikou spojené. Jako podstatné také vidím, dát odborníkovi dostatečný prostor pro vyjádření.¹⁴⁸

K zaznamenání celého interview bude využito nahrávací zařízení. Jako doplňkový prostředek záznamu využiji písemné poznámky.

7.5. Analýza a interpretace dat

Pro tento kvalitativní výzkum jsem vybral techniku zakotvené teorie¹⁴⁹, a to konkrétně otevřeného kódování. V tomto druhu kódování jde o odhalení a sestavení nových tematických celků a spojení, které se v získaných datech ukrývají. Následně je pak třeba tyto nové tematické celky interpretovat a pokusit se o jejich systematický a shrnující závěr.¹⁵⁰ Otevřenému kódování předchází transkripce získaných dat během expertního polostrukturovaného rozhovoru z nahrávacího zařízení do písemné formy.

7.6. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří erudovaní odborníci, kteří jsou určitým způsobem spjatí s problematikou EtV. Specifičtější pak s otázkou morálního vývoje dětí a českého vzdělávacího systému, zase však jen v kontextu předmětu EtV na základních a středních školách.

Ve výzkumu jde tedy o postoj, názor, pohled odborníka, který má svým příspěvkem napomoci k vyjasnění problematiky předmětu EtV ve výchovně-vzdělávacím procesu základních a středních škol.

Erudované odborníky jsem vybíral na základě jejich vzdělání, akademické kvalifikace a profesního zájmu. Snažil jsem se o širší záběr, proto je výzkumný soubor složen z pedagogů, psychologů, lektorů etické výchovy, etiků atd.

¹⁴⁸ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008, s. 189-190.

¹⁴⁹ V zakotvené teorii jde o to, že necháváme vynořovat to, co je v této oblasti významné. Shromažďují se údaje, analyzují se a společně s teorií vzájemně doplňují. Více o zakotvené teorii STRAUSS, A., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: ALBERT, 1999.

¹⁵⁰ Srov. STRAUSS, A., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: ALBERT, 1999, s. 43.

7.7. Profily jednotlivých odborníků

PhDr., ThDr. Noemi Bravená, Th.D., Ph.D.

Noemi Bravená vystudovala teologii, psychosociální vědy, učitelství filosofie, etiky a náboženství a aplikovanou etiku. Ph.D. získala pod vedením školitele prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc. v roce 2016 v pedagogice v problematice: „*Transcendování dítěte a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnosti*“. Vyučuje na Katolické a Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy. Zabývá se náboženskou pedagogikou, didaktikou, spiritualitou a duchovní péčí dítěte, kvalitativním výzkumem, konstruktivistickými přístupy a jejich aplikací v náboženské pedagogice, dětskou hermeneutikou, komunikací, teologií, etikou a filosofií. Je členkou České pedagogické společnosti a mezinárodní skupiny náboženských pedagogů Child Theology Network.

Prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc.

Rudolf Kohoutek je český pedagogický psycholog a vysokoškolský učitel. V roce 1999 byl habilitován docentem pedagogické psychologie na Univerzitě Mateje Bela v Banské Bystrici. Napsal práci s názvem „*Sebezpoznání a sebevýchova studentů z hlediska psychologického poradenství*“. V roce 2004 byl jmenován profesorem pedagogické psychologie. V současnosti působí na Masarykově univerzitě, na pedagogické fakultě, katedře psychologie jakožto profesor. Vyučuje především psychologii a pedagogickou psychologii.

PhDr. Eva Švarcová, Ph.D.

Eva Švarcová absolvovala v roce 2001 rigorózní zkoušku v oboru pedagogika a psychologie. Studovala také výchovné poradenství. Zaměřuje se především na etickou výchovu, teorii výchovy, pedagogické praktikum, etopedii a sociální komunikaci. Na farmaceutické fakultě Univerzity Karlovy učí také předměty jako multikulturní ošetřovatelství, etika a filosofie výchovy, komunikace ve zdravotnictví atd. Napsala knihu *Etická výchova a fragmenty z 2. světové války* (s Václavem Dobiášem). Byla také vedoucí Kabinetu etické výchovy při Katedře pedagogiky a psychologie na Univerzitě Hradec Králové.

Mgr. Pavel Motyčka, Ph.D.

Pavel Motyčka je učitel, lektor a také spoluvůrce kurikula etické výchovy. Podílel se tedy na přípravě obsahového rámce předmětu etická výchova, který byl zařazen jakožto doplňkový vzdělávací předmět do RVP ZV a RVP pro gymnázia. Pod vedením doktorky Jany Staré psal svoji disertační práci na téma etické výchovy, s názvem *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. Byl mj. také statutární místostarosta města Kroměříž a nyní setrvává na pozici zastupitele města Kroměříž. Také vyučuje na Arcibiskupském gymnáziu Kroměříž, a to předměty etická výchova, základy společenských věd a náboženskou výchovu.

doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

Jan Hábl je pedagog a kmenolog, dříve také učitel angličtiny, bratrský farář či kaplan na onkologii Krajské zdravotní, a. s. v Ústí nad Labem. Studoval na University of Wales filosofii výchovy. Přednáší také na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně a na Univerzitě Hradec Králové, a to především témata z oborů pedagogiky, antropologie, etiky a historie vzdělávání. Věnoval se také výzkumu v Komenského institutu. Napsal studie jako např. *Etika výchovná a ne výchovná. Otázky pedagogické prevence sociálně nežádoucích jevů* (2010), *Vztah poznání a ctnosti v Komenského pedagogice* (2011), *Aby člověk neupadal v nečlověka. Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém* (2015) či etické pojednání *I když se nikdo nedívá* (2015). Specializuje se hlavně na filosofii výchovy, teorii výchovy, etickou výchovu či dějiny pedagogiky.

Mgr. Bc. Radka Dojčánová

Radka Dojčánová je lektorka etické výchovy spadající pod Etické Fórum ČR. Vzdělává pedagogy formou dvouletých akreditovaných kurzů k předmětu etická výchova. Je též učitelka na střední škole automobilní v Holicích. Věnuje se mj. také speciální pedagogice.

Hana Martináková

Hana Martináková je zástupkyně ředitele Etická výchova, o. p. s. a koordinátorkou projektu „Etická škola“. Tento projekt Etické výchovy, o. p. s. uděluje školám ocenění s názvem Etická škola. Celý projekt je pak pod záštitou MŠMT. Ocenění „Etická škola“ je zaváděno pro lepší

orientaci nejen odborné pedagogické veřejnosti, ale i rodičů. Pro všechny školy, které naplní kritéria v počtu hodin věnovaných etické výchově, jsou připraveny tři stupně ocenění: bronzový, stříbrný a zlatý stupeň.¹⁵¹ Byla také manažerkou klíčových aktivit v projektu Etického fóra ČR „Etická výchova a učebnice“.

Lektorka R1

Tato respondentka je lektorkou etické výchovy a učitelkou na základní škole, konkrétně na prvním stupni. Učí mj. etickou výchovu. Jelikož respondentka nechtěla být uvedena pod svým jménem, anonymizoval jsem jí a přiřadil ji pracovní označení lektorka R1.

7.8. Etické aspekty výzkumu

Vnímám jako důležité zmínit několik základních etických zásad, které se bezprostředně týkají mého kvalitativního výzkumu.

Výzkum smí být proveden pouze s osobami, které k účasti na něm udělily tzv. informovaný souhlas.

Výzkum je založen na dobrovolnosti a účastník výzkumu může odstoupit, kdykoliv to bude považovat za vhodné.

O nahrávacím zařízení a záznamu rozhovoru musí osoba vědět a mít možnost se k danému postupu vyjádřit.

V důsledku výzkumné činnosti nesmí dojít k jakékoli hmotné, duševní či jiné újmě účastníků výzkumu.

Účastník má právo znát výzkumné závěry daného výzkumu.¹⁵²

¹⁵¹ Více zde: <http://eticka-skola.cz/>

¹⁵² MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, s. 280-285.

7.9. Analýza získaných dat

K sběru dat jsem využil nahrávací zařízení a následně jsem tyto data přenesl transkripcí do písemné podoby. Analýza je prováděna otevřeným kódováním ve vztahu k stanoveným dílčím výzkumným otázkám a hlavní výzkumné otázce, která zní: **Proč by měla být etická výchova, jakožto doplňkový vzdělávací předmět, přijímána základními a středními školami do jejich školního vzdělávacího programu?**

DVO1: Jaký je smysl vyučování předmětu etická výchova?

Kategorie č. 1: Pozitivní vztah k bližnímu

První kategorie se týká otázky, jak EtV kultivuje schopnosti a dovednosti, které jsou spjaté s žákovým vztahováním se k druhým lidem. Analýza dat ukázala, že existuje několik oblastí, na které tato kultivace schopností a dovedností míří.

Subkategorie č. 1.: Nezištné jednání ve prospěch druhého

Kódy:

- *Prosociální chování*
- *Füreinander jako prosociálnost*
- *Bytí pro druhé*
- *Radost z úspěchu druhého*
- *Solidarita*
- *Tolerance druhých*

Tato subkategorie se týká formování žákových schopností a dovedností v etické výchově, které se soustředí na chování a jednání žáka ve prospěch druhého. Můžeme zde vidět snahu kultivovat člověka tak, aby byl jaksi nakloněn k druhému, aby byl a žil nejen na sebe, ale i pro druhé. Martináková to vyjadřuje takto: „*Tematizovat by se měly mezilidské vztahy.*“ A dodává, že jde o hodnoty jako: „*Úcta k druhým, prosociální chování*“. Hábl zmiňuje, jak jsou důležitá vztahová témata především v pubertálním věku: „*Potom, když povyrostou, tak se hodně objevuje zájem o přirozené vztahy, takže vztahová témata bych hodně zapojoval...*“ I Motyčka říká, že: „*V EtV jde o sociální dovednosti.*“ A dále dodává, že: „*V podstatě cílovou dovedností EtV, kterou jsme přejali ze Slovenska, je prosociálnost, tedy nezištnost.*“ Někteří odborníci se také shodují na tom, že je podstatné začít od komunikace. Švarcová tvrdí: „*Komunikace je velmi důležitá – děti neumí mluvit. Jde o to, jak se druhému dívat do očí, nechat mluvit*

druhého.“ Dojčánová doplňuje: „*Témata EtV je nejlépe učit tak, jak jsou navržena po sobě. Jsou to jakési schůdky, kdy začínáme u komunikace a dostaneme se až k prosociální osobnosti.*“ Hábl vychází od problému sobectví, kdy říká: „*Problém sobectví vypadá, že nás provází všemi věky. Komenský tomu říkal samosvojnost, takže vlastně takové vyvádění člověka ze zahleděnosti do svých zájmů, do svých potřeb a vést ho, k tomu, čemu se říká prosocialita.*“ Bravená pak využívá německých termínů *miteinander* a *füreinander*. Konkrétně říká: „*Co by se mělo rozvíjet? Tak určitě je to určité spolupobývání a prosociálnost. Němci mají na to hezké názvy miteinander a füreinander. Miteinander jako taková pospolnost, společnost jako skutečné společenství a füreinander je jako kdyby prosociálnost, bytí pro druhé.*“ Švarcová pak říká: „*Hlavním cílem EtV je komplexní prosociálnost.*“ Podobně také Dojčánová: „*Cílem EtV je prosociální osobnost.*“ V analýze dat se ukázala také oblast radosti z druhých. Martináková poznamenává: „*Prosociálnost je klíčová sociální dovednost uschopňující člověka udělat něco pro druhé bez očekávání aktuální odměny. Motivem tohoto chování je vnitřní radost.*“ Dojčánová také tvrdí, že: „*Cílem EtV je prosociální osobnost, který se ... raduje z úspěchů druhých.*“ I lektorka R1 zmiňuje prosociálnost: „*Já tam vidím prosociálnost jako základní, myslím tím tedy takové naladění se na společnost, tím, že pomáhám, aniž bych něco za to chtěl zpátky, aniž bych za to měl nějakou věcnou odměnu nebo prospěch.*“ Zmíněna byla také solidarita s druhými. Kohoutek zmiňuje: „*Je třeba vést mládež k přiměřenému a správnému dosahování ..., sociálních hodnot a cílů (např. prosociálnosti, sociability, solidarity...).*“ Ve vztahu chování a jednání ve prospěch druhého považovali odborníci také za důležitou hodnotu toleranci. Dojčánová zmiňuje tuto hodnotu: „*Pro mě osobně jde o hodnoty jako ..., tolerance, partnerství.*“ Hábl pak zde vychází ze samotné etiky: „*Etika má tři dimenze: individuální, sociální a metaetiku. A když bychom řekli, že jsou pro nás nejdůležitější, řekněme sociální hodnoty, tedy sociální etika, to je taková ta tolerance, ohleduplnost, empatie a tyhle věci.*“ Dále také říká, že: „*Že třeba tolerance je hodnota, ale tolerance v jakém slova smyslu. Tolerance neznamená, že respektuju úplně každou šilenost se kterou kdekdo přijde. Ale tolerance znamená, že respektuju a nesouhlasím a dávám najevo ten nesouhlas.*“

Subkategorie č. 2.: Přiměřené vcit'ování se do druhého

Kódy:

- *Empatie*
- *Vytušení potřeb*

- *Dá se trénovat*
- *Komunikace citů*
- *Rozvoj tvořivosti*

Jak je z názvu druhé subkategorie zřejmé, jde o oblast týkající se emocionální složky člověka, konkrétně pak schopnosti empatie. Odborníci zmiňují empatii jako velmi podstatnou složku, kterou je třeba v EtV rozvíjet. Motyčka hovoří, že je empatie jedno z nejdůležitějších témat EtV: „...já pak vidím jako zásadní téma empatie, který vnímá druhého člověka, vnímá i morálku“. Hábl i Martináková jmenují empatii mezi nejdůležitější sociální hodnoty. Martináková konkrétně hovoří: „Empatie je pro rozvoj prosociálního chování velmi důležitá, protože pomoc, darování i solidarita vyplývají ze soucitu a vytušení potřeb toho druhého.“ Podobně mluví i lektorka R1: „Je tam potřebný už na prvním stupni rozvoj tvořivosti, kdy děti se učí empaticky nejen vnímat, ale i tvořivě jakoby předjímat, jakým způsobem se dá pro ty druhé a sami pro sebe také ovlivnit tu situaci, která právě nastala.“ Švarcová sděluje možnost tréninku empatie: „Empatie má důležitou roli. Z 30 % je vrozená, ale dá se trénovat.“ Dojčánová pak propojuje empatii s metodami EtV, kdy říká: „Často zařazujeme reflexi, mluvíme s dětmi, ale i s dospělými, které učíme EtV o tom, jak se cítili, zda to bylo příjemné, nepříjemné, jak se mohli cítit druzí atd. To vše vede k rozvoji empatie a empatie je nedílnou součástí prosociální osobnosti.“ Bravená poukazuje na důležitost pedagogovy role: „A ta empatičnost začíná v roli toho pedagoga. Já jako pedagog musím být sám empatický, abych věděl, jak je mám k tomu vést.“ Zmíněna je také otázka vcit'ování obecně. Hábl říká: „Schopnost vcítit se, je sama o sobě fantastická kapacita, a je neutrální, a já s tím můžu naložit tak, že se vcítím a pomůžu bližnímu svému a nebo se vcítím, a když vím, jak to bolí, tak si tvoji bolest užiju.“ Bravená k tomu podotýká: „Vlastně celé etické jednání je založeno na empatii, protože já mohu slovem ublížit, ale mohu i člověka velmi pozvednout a zušlechtit.“ Celkově se také zmiňovala v kontextu empatie komunikace citů, což je jedno z témat v Olivarově prosociálním výchovném modelu. Švarcová tuto komunikaci citů vyzdvihuje: „Podstatná je komunikace citů. Tedy nechat projevít emoce.“ Motyčka to rozvíjí a říká: „Zapomínáme na emoce, má se na to klást důraz, vyrovnat deficit, jde o komunikaci citů, o identifikaci citů a sdělování pocitů, také vcítění se.“

Kategorie č. 2.: Filosofické kategorie

Kódy:

- *Dobro a zlo*
- *Přesah*
- *Učit se být*
- *Proč?*

V této kategorii se jedná o oblasti, které řečeno s Háblem odpovídají na otázku Proč? a jdou až za etickou výchovu, do oblasti samotné etiky a filosofie. Hábl mluví o metaetických tématech: „*Nevím čím to je, je mi to vlastní prostě, to na co se zapomíná. Já bych se vůbec nebál, aspoň já to tak v etické výchově se svými studenty dělám, pouštět se i do tzv. metaetických témat, tj. odkud dobro a zlo, kde se ty kategorie berou, říká kdo, co je dobré, co je zlé.*“ Bravená pak zmiňuje Delorsovy pilíře, ale ono hledání vidí jako nedokončený proces. „*Jo ono (prosociálnost) se to kombinuje i s těmi Delorsovými pilíři a s tím jeho Delorosovým pilířem třetím – učit se být a čtvrtým, ale myslím, že stále hledáme, jak to uchopit.*“ Martináková pak mluví o smyslu a cíli EtV jako tkvicím mj. ve vedení člověka k dobru: „*Jde o to vést člověka k dobru. Umět rozeznávat mezi dobrem a zlem a také kultivovat člověka, formovat a rozvíjet to dobré v něm.*“ Hábl pak definuje cíl EtV takto: „*Takhle bych definoval cíl etické výchovy – znát dobré, chtít dobré, dělat dobré, a to i když se nikdo nedívá.*“ Bravená pak mluví o tom, že se prosociální modely drží horizontální dimenze a chybí jí tam ta vertikální dimenze: „*Já samozřejmě tím, že jsem zastávce přesažného rozvoje studenta a žáka a formování přesažné kompetence, tak mě tam chybí taková ta nebo ona tam možná je, ale na první pohled ji tam nevnímám, taková ta vertikální dimenze, přesah.*“ Hábl pak tvrdí, že bez metaetiky není žádná etika: „*Tak to je sice pravda, chovat se k sobě slušně navzájem, ale dřív nebo později, když říkáte: „tohle bys měl dělat, tohle bys neměl dělat“, tak dřív nebo později dítě položí otázku proč? A to už je metaetika. Proč bych to měl dělat, proč bych to neměl dělat... A já na to odpovídám, že bez dobré metaetiky, není žádná jiná etika ani sociální ani individuální.*“

Kategorie č. 3.: Bezpečný vztah k sobě samému

Kódy:

- *První u sebe*
- *Zdravá sebedůvěra*
- *Zažít si úspěch*

- *Budování sebeúcty*
- *Já-ty*
- *Motivační fáze*
- *Pozitivní hodnocení*

Tato kategorie se zabývá vztahem žáka k sobě samému, samozřejmě v kontextu EtV. Jde o otázky sebeúcty, sebedůvěry apod., jak o tom mluví Kohoutek: „*Jde o to ukázat dětem, jak se vědomí vlastních kvalit, sebeúcta, zdravá sebedůvěra, sebepojetí, sebeurčení formuje a buduje.*“ Švarcová pak o sebeúctě zmiňuje: „*Budování sebeúcty je důležité, v EtV nezáleží, jak člověk vypadá, ale jaký je, jde o to zažít si úspěch, v EtV nemusí být špatně nic...*“ Lektorka R1 mluví o vztahu k sobě samému v kontextu hodnocení od druhých: „*Děti, když mají možnost slyšet pozitivní hodnocení od druhých lidí, sami si to hodnocení srovnávají s tím, jak oni to prožívají se svými prožitky, tak může dojít k pozitivnímu posunu, kdy si upevňují ty vlastní postoje v tom, v čem jsou dobří, v čem se jim daří a v čem chtějí na sobě pracovat, a je to určitě i velká motivační fáze pro ten autoevaluační proces.*“ Další odborníci přinášejí poznatek o tom, že se první musí s kultivováním vlastností, schopností a dovedností začít u sebe. Dojčánová říká: „*Měli bychom postupovat tak, aby si dítě nejprve osvojilo vztah k sobě samému, teprve pak rozvíjíme schopnost hodnotit druhé. Je to opět o zkušenosti, prožitku sebe sama.*“ Motyčka tuto oblast vztahuje k životně-hermeneutické koncepci EtV:¹⁵³ „*Jeden z bodů, který v koncepci EtV životně-hermeneutické je, je pozitivní hodnocení sebe. Tedy aby člověk mohl jednat eticky, musí mít rád sám sebe, musí vybudovat přiměřené sebevědomí, pozitivní sebehodnocení, přiměřenou sebezprezentaci. Tohle je velmi důležité a neodmyslitelné pro nácvik sociálních dovedností.*“ Hábl pak také poukazuje na omezenost školních hodin v rámci kultivování vztahu k sobě samému: „*...možnosti školní výchovy sebeúcty jsou dost omezené, až sekundární, všechno podstatné se děje v té primární skupině (rodině) ... K tomu může přistoupit učitel a nějakou tu sebeúctu mu jakoby dodat, ale už je to prostě sekundární.*“ Martináková však o školním prostoru a specificky o EtV konstatuje: „*EtV dává prostor a podněty přemýšlet nad sebou způsobem, na které by možná sám nepřišel nebo by se mohl na sebe dívat pouze z jednoho úhlu pohledu. Např. v jedné aktivitě mají žáci napsat své pozitivní vlastnosti nebo v čem jsou dobří, co jim jde. Většinou je pro žáky snadné vyjmenovat celý seznam svých negativ, slabostí, nedostatků a pod vedením zkušeného pedagoga najde i své silné stránky.*“ Bravená pak vztahování se k sobě samému propojuje s motivem vývoje: „*Vidím tuto oblast (sebereflexe a*

¹⁵³ Srov. KÁLISKÝ, J. *Premeny etickej výchovy základných škol Nemecka*. In: KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008, s. 64.

přístup k sobě samému) jako důležitou, jelikož sám jedinec sebe nějak vidí a v rámci toho, jak sám sebe vidí, může sám pro sebe definovat nějaký vývoj, posun. EtV je hodně o tom, že člověk pracuje sám na sobě.“ Také dále zmiňuje motiv vymezování se: „A já samozřejmě nevnímám vztah k sobě samému na základě toho, že se nevymezuju vůči ty. Jsme lidé ve společnosti, takže já na základě vztahu ty, odvozuju vztah k sobě nebo ke vztahu my. Z já a ty, já a my odvozuju vztah k sobě samému.“

DVO2: V jakých oblastech může etická výchova ovlivnit morální vývoj dítěte?

Kategorie č. 4.: Formování dobrého charakteru žáka

Kódy:

- *Rozvíjet charakter*
- *Přebereme odpovědnost*
- *Diskuse o morálních otázkách*
- *Místem druhé šance*
- *Svědomy*
- *Behaviorálně*
- *Dobrý anděl*
- *Ovlivnit své děti*

Tato kategorie, vztahující se k budoucnostní perspektivě žáka, se týká formování dobrého charakteru žáka. Jde o to, skrze co se formuje morální profil žáka a v jakých oblastech morálního vývoje se může zlepšovat. Tedy jaké by tyto oblasti mohly být, kdyby mohl více skrze metody EtV rozvíjet svůj potenciál. Motyčka propojuje morálku a charakter dítěte: *„Když si vezmeme, že vlastně morálka je základ charakteru a my v podstatě chceme rozvíjet charakter dětí, tak tam se spíš jedná o to, že vlastně morální profil, osobní morálka tvořená svědomím, světonázorem, je jádrem charakteru. Takže osobně si myslím, že jsme u důležitých věcí.“* Martináková se podobně jako Motyčka zmiňuje o svědomí a říká, že: *„Myslím si, že ve školních osnovách chybí pojem „svědomí“. Je pro každého člověka důležité, aby měl citlivé svědomí.“* Dojčánová pak mluví o důležitosti etických otázek v morálním vývoji žáka a zmiňuje jako důležitou formu diskusi: *„Přemýšlení, diskuse o morálních otázkách posouvá dítě v jeho morálním vývoji dále. Jednak dítě ve svém vývoji přestane přijímat pouze rozhodnutí autorit, jednak k vývoji patří také to, že postupně přebereme odpovědnost za svoje chování, budeme se muset rozhodovat sami. Uvažuje-li tedy dítě o etických otázkách, dostává možnost se morálně*

rozvíjet.“ Hábl rozlišuje etické vychovávání žáků na prvním stupni a starších žáků, a tak i rozděluje techniky: „Když by se měla učit etická výchova na prvním stupni, tak ne skrze uvažování, ale jsou to ještě dětičky, jak říká Komenský opičata, které napodobují, učí se napodobou, imitací, tak bych na to šel víc behaviorálně, návykově, přivykat je dobrým způsobům nebo hravě, hrát si s nimi na něco, co ve skutečnosti není hra, ale vážná věc až vyrostou.“ Mluví také o propojení myšlenky a činu. Říká: „A nácvikově, že si řekneme, já nevím, na to ty techniky jsou. Budeš dobrý anděl někomu a ten to nesmí vidět, a co dobrého bys mohl udělat pro někoho ve třídě nebo pro babičku svojí a děti tím, že začnou uvažovat, přemýšlet, co bych mohl udělat, tak už tím se rozvíjí něco v nich morálního. A pak na něco přijdou, ale nejdůležitější je, že jdou a udělají to a skrz to se taky učí.“ Bravená pak spojuje motiv školy a rodiny: „První vztah k morálu, morálce získává dítě v rodině, a pokud mi rodič neuvažuje nebo uvažuje o etických otázkách v omezené míře a cílí své vlastní pobývání na jiné záležitosti, tak ono se to projeví i do toho morálního vývoje dítěte. Takže v tomto si myslím, že by škola mohla být místem druhé šance pro děti, které neměly ten prostor o těch etických otázkách uvažovat.“ Švarcová pak představuje svoji ideální představu ohledně „předávání dobrého charakteru“: „Morální základ se utváří od 7-10 let, ale děti můžeme hodně ovlivnit i dále. Ty, co budou mít EtV, můžou ovlivnit své děti později ve své rodině.“

Kategorie č. 5.: Formující se identita

Kódy:

- *Jedinečný originál*
- *Rozvoj identity dítěte*
- *Pozitivní hodnocení sebe*
- *Objevovat dobré vlastnosti*
- *Vztahová témata*
- *Znovu-identita*
- *Zabezpečená identita*
- *Evropská identita*
- *Globální identita*

Kategorie č. 5. se vztahuje k otázce identity. Pro morální vývoj je důležité formovat a zpevňovat identitu, osobnost žáka. Švarcová k tomu říká: „EtV se snaží osobnost podporovat, u dětí objevovat dobré vlastnosti a pracovat s těmi špatnými, např. budovat v žáku postoj, že

agresivitu si může vybit ve sportu, ne na druhém.“ Martináková se vyjadřuje stručněji ale podobně: *„(EtV) Podporuje identitu dítěte. Každý je jedinečný originál.“* V rámci oblastí morálního vývoje dítěte, byla zmíněna vícekrát oblast pozitivního hodnocení sebe. Motyčka konstatuje: *„EtV určitě přispívá k identitě, a samozřejmě mluvíme tam o tom pozitivním hodnocení sebe, ta identita tam hraje roli.“* Dojčánová pak říká, jak už bylo zmíněno, že přes pozitivní hodnocení sebe se dostaneme k pozitivnímu hodnocení druhých: *„Přes rozvoj identity dítěte - sebezpečí, sebehodnocení, sebekritika, se dokážeme dostat k tématům jako je např. pozitivní hodnocení druhých, prosociálnost.“* Bravená hovoří o identitě v souvislosti s aktuální geopolitickou situací. *„...ted' vzniká mnoho článků na to, co je to evropská identita, vlastně identita člověka související s Evropskou unií, či migrační krizí.... A my musíme říct, že rozvoj identity dítěte jde v ruku v ruce s rozvojem identity dítěte jako občana ČR a EU nebo evropského kontinentu ale i jako světoobčana, takže i s tou globální identitou.“* Dále tuto skutečnost propojuje se samotnou EtV a s vymežující se identitou: *„A právě v EtV se může krásně ukázat, jak existují různé přístupy k tomu, co je považováno za správné a pro společnost důležité. Takže to dítě formuje nejen svoji identitu, ale vymezuje se i vůči jiným identitám, kdy pak bude moci zodpovědně říci: Ano, já jsem součástí nějakého systému, které k nějaké otázce přistupuje určitým způsobem, a proto považuju za zcela přirozené, že když do ní vnikne někdo, kdo je proti lidským právům, že tam prostě zakročím.“* Hábl pak mluví více o vztahové složce ve formujícím procesu dětské identity: *„Identitu dítěte netvoříme tak, že si posadíme dítě na židli a řekneš mu „víš kdo ty jseš“, a ted' mu řeknete, kdo je a vysvětlíte mu antropologické poznatky o člověku, ale identita se tvoří tím, že to dítě miluju.“* Pokračuje dále a klade důraz na pocit bezpečí dítěte: *„A ono se v mém světě, který mu vytvořím, cítí bezpečně. Když vyrůstá bezpečně i v bezpečných morálních mantinelech, kdy neproblematicky ví, co se dělá a nedělá, tak z něj jednou vyroste zabezpečená identita. Bude vědět odkud kam, kdo je...“*

DVO3: Jak souzní předmět etická výchova s procesem socializace?

Kategorie č. 6.: EtV osvětluje a preventivně působí

Šestá kategorie vypovídá o tom, jak oblast sociálně-patologických jevů vstupuje do obsahu, témat a celkové sféry EtV. Odborníci jmenovali dva různé přístupy, jak přistupovat k EtV v kontextu odolnosti vůči sociálně-patologickým entitám. Z toho vyplynuly dvě subkategorie. Jedna se týká EtV jako preventivního předmětu, druhá zase EtV jako prostoru pro vyjasňování.

Subkategorie č. 1.: Preventivní funkce

Kódy:

- *Pozitivní hodnocení sebe sama*
- *Odolnost žáků*
- *Proaktivní přístup*
- *Téma asertivity*
- *Proti většině*

Tato subkategorie se zaměřuje na EtV jako prostor prevence. Odborníci zmiňovali preventivní funkci předmětu EtV. Např. Dojčánová říká: „*Předmět EtV je sám o sobě v podstatě předmětem preventivním. Díky metodám, díky přístupu se daří včas odhalit celou řadu nežádoucích jevů.*“ Dojčánová jedním dechem dodává a propojuje odolnost vůči sociálně-patologickým jevům s pozitivním hodnocením sebe sama: „*Dále pak posilujeme pozitivní hodnocení sebe sama, což samo o sobě vede k tomu, aby dítě nemělo potřebu hledat náhražky pro uspokojování svých potřeb prostřednictvím patologických jevů.*“ I Kohoutek mluví o EtV jako možnosti odolávat sociálně-patologické sféře: „*Odolnost žáků a žákyň vůči sociálně-patologickým jevům je možno etickou výchovou také rozvíjet.*“ Švarcová má podobný názor, ale připojuje vlastnost, kterou je třeba v rámci EtV v kontextu odolnosti před sociálně-patologickými jevy formovat: „*EtV je také preventivní předmět. Je to hodně v tématu asertivity, tedy umět pracovat s hranicemi v různých situacích.*“ Lektorka R1 pak hovoří o asertivitě také: „*My to máme přímo dané, je to téma asertivita, kde máme techniky na odmítání. Je to soubor technik, kdy se učí děti druhým lidem říci jasné striktní ne, když se je snaží nabádat nebo s nimi manipulovat, rozklíčovávat si to, proč to chtějí nebo nechťejí.*“ Podobně k tomu přistupuje také Motyčka, který zmiňuje proaktivní přístup: „*Když si vezmeme postupně ty dovednosti jako komunikace, budování mezilidských vztahů, pozitivní hodnocení sebe, druhých, komunikace citů, tvořivost, empatie, asertivita, vzory, prosociálnost, myslím, že to jsou dovednosti, kde když je děti dobře rozvinou, tak je to spíš jako prevence sociálně-patologických jevů. My se spíš než přímo abychom se dotýkali těchto témat, tak se snažíme proaktivně tyto dovednosti rozvíjet.*“ Bravená hovoří o důležitosti osvětlení své pozice v kontextu prevence: „*Etická témata či osobnostní výchova mohou dát podnět k tomu, aby si to dítě uvědomilo své vlastní možnosti, aby si uvědomilo kdo je, co chce, kam chce směřovat, že si vlastně vyjasní pozici samu k sobě,*

vyjasní si pozici ke světu, tak tím už vlastně může v sobě probouzet určitou odolnost.“ O něco dále také propojuje tuto oblast s aplikačním tématem a praxí. V tomto smyslu hovoří: „Samozřejmě EtV mi dává smysl, pokud bude propojena s praxí, praktickými projekty, kdy jim můžu ukázat tu aplikaci témat. Ona ta aplikace nemá být jen v tom prostoru školy, v té třídě, ale i ve výukovém prostoru, že někam s těmi dětmi půjdeme, že něco připravíme společně právě jako prevenci sociálně-patologických jevů.“ Hábl vztahuje tuto tendenci na celospolečenskou oblast: „...dobrá etická výchova člověka dobře začleňuje do společnosti, ale zároveň mu pomáhá nezačlenit se tam, kde je to žádoucí. Všichni moji kamarádi jedou na mobilech 5 hodin, a to je skoro norma, normální nebo že se kouří a podobně se dělají věci, které se už staly normálními, ale přitom nejsou dobře. Dobrá etická výchova ho vybaví k tomu, aby uměl obstát i proti většině.“ Dojčánová otázku prevence spojuje s primární socializací a možnou spoluprací s rodinou: „Dítě si z rodiny přináší určité hodnoty, kterými pak je ovlivněno i jeho vzdělávání, přístup ke vzdělávání, vztah k autoritám, vztah k vrstevníkům, vztah k práci a další. V EtV máme ale možnost i negativní vliv částečně eliminovat. Někdy se nám může podařit ovlivnit i rodinu dítěte, protože rodina je nedílnou součástí vzdělávání EtV, rodina je do našich aktivit často vtahována. Rodič je partner. Dítě se v EtV také učí přijmout svoje rodiče, svoji rodinu.“

Subkategorie č. 2.: Prostor vyjasňování

Kódy:

- Vyjasnění otázek
- Vyhrazený předmět
- Místo druhé šance
- Pozice vůči sobě
- Jemnocit

Tato subkategorie se zaměřuje na EtV jako prostor, kde se osvětlují, vyjasňují a vysvětlují otázky, které si žák přináší ze své rodiny, a také slouží jako prostor pro zkvalitňování socializace. Např. Švarcová zmiňuje vliv rodiny a prostor EtV: „Rodina má velký vliv, ale nemůžeme vychovávat rodiče, je třeba alespoň začít u dětí, i kdyby to byly 2 z 10. Můžou to pak přenést do své budoucí rodiny. EtV je také prostor pro vyjasnění různých otázek...“ Hábl pak mluví o speciální roli EtV: „...ted' to dítě přijde do školy a zjistí, že tam jsou jiné normy, jiné způsoby, jiné hodnoty, a ted' co se stane, jestli se to střetne a bude problém a nebo jestli se to vyladí, začlení, tak myslím, že tady etická výchova může sehrát významnou roli.“ Dále doplňuje:

„EtV je jedinečná v tom, že je to vyhrazený předmět právě na tyhle věci. Taky můžete morálně zapůsobit v rámci tělocviku nebo matematiky, ale je to jako mimochodem, zatímco tady na to máte čas.“ Trošku jinak, ale ve stejném smyslu o tom hovoří lektorka R1: „V těch školách se to právě sejde. Každá ta rodina má úplně jinak postavené hodnoty a ty děti potom mají možnost srovnávat si ty hodnoty u spolužáků, a to je to, co je posouvá dál.“ Bravená hovoří o místě druhé šance, jak jsem to naznačil už výše: „Já školu vnímám jako místo druhé šance, kde ta rodina nezafungovala z jakýchkoli důvodů... a EtV by měla v rámci sekundární socializace vést, a to se člověk učí i v rámci morálních dilemat, k jakémusi jemnocitu. Protože já v rámci rodiny přicházím s naučenými mechanismy, které používám automaticky a najednou zjišťuju, že lidi mimo mou rodinu mají jiná komunikační schémata nebo jinak přistupují k řešení problému nebo jinak nazírají etickou problematiku. A já se vlastně můžu na základě téhle sekundární socializace učit, že lidé jednájí a chovají se jinak, že je to třeba normální a že určité výroky, které by pro mě byly v rámci rodiny zraňující, tak je můžu tady přehodnotit a vnímat je jiným způsobem. Takže učím se v rámci téhle socializace něco jiného.“

Kategorie. č. 7.: Faktory socializačního procesu

Kódy:

- *Hodnota v druhých*
- *Etické osobnosti*
- *Prosociálnost*
- *Emocionální inteligence*
- *Sociální dimenze*
- *Prožít svůj úspěch*

Odborníci zmiňovali během rozhovorů některé, podle nich, důležité faktory, které mají vliv na socializační proces žáka. Martináková mluví v tomto kontextu o hodnotě: „EtV vede žáka k úctě, respektu a akceptaci druhé osoby. Zároveň však žák zná i svoji vlastní hodnotu. Učí se vidět hodnotu i v druhých, i když jsou úplně odlišní. Např. to má vliv na přijetí handicapovaného spolužáka.“ Dojčánová pak zmiňuje jako důležitou emocionální inteligenci: „K socializaci dítěte dochází ve škole, v třídním kolektivu, vždy jde o socializaci sekundární. V EtV jde o rozvoj emocionální inteligence dětí. Troufám si říci, že emocionální kvocient na rozdíl od inteligenčního kvocientu skutečně rozvinout můžeme.“ Dále také hovoří o úspěchu, podobně jako dříve Švarcová: „Díky EtV se nám může povést pomoci i dětem z rodin, kde neměly příliš

mnoho dobrých vzorů osobností a vzorců chování, aby jejich socializace byla kvalitnější. Na rozdíl od jiných školních předmětů si může v EtV prožít každé dítě svůj úspěch, ten posiluje chování dítěte a vytváří žádoucí socializaci.“ Kohoutek pak spojuje EtV s pedagogickou činností: „Etická výchova eticky příkladnými, etickými osobnostmi a charismatickými a uznávanými pedagogy má mimořádně velký vliv na žádoucí socializaci a pro-socializaci žáka.“ Švarcová zde stručně, olivarovsky konstatuje: „EtV socializuje učení o prosociálnosti, tím podporuje socializaci.“ Hábl pak mluví o rozvoji sociální dimenze, a to následovně: „A když rozvíjí sociální dimenzi, tak to je v podstatě, že se učím nebourat do těch druhých, takže zjišťuji, že tu jsou nějací ti druzí, že mají také své potřeby a životy a svoje hodnoty a já se učím žít v souladu s nimi, a to je socializace.“ Kohoutek ale doplňuje, že u socializace nejde jen o sekundární socializaci a primární socializaci: „Záleží ovšem na součinnosti žádoucí výchovy a socializace ve škole a v rodině a dalších výchovných determinant, včetně sociálních médií, tisku, rozhlasu a televize.“

DVO4: Jaká je role předmětu etická výchova v české školské soustavě?

Kategorie č. 8.: Nezbytný předmět

Osmá kategorie se týká důležitosti a nezbytnosti předmětu EtV v české školské soustavě. U této kategorie mapuji jednak důvody pro vyučování EtV, které jsem v rozhovorech s odborníky nacházel, jednak také formy vyučování EtV ve smyslu, jaký čas a prostor má být tomuto předmětu vyhrazen, aby byl účelný a užitečný.

Subkategorie č. 1.: Relevantní důvody pro vyučování

Kódy:

- *Pro dobrou věc všech*
- *Absence předmětu*
- *Záležitost potřeby*
- *Hodnotové vakuum*
- *Vnitřní motivace*

Tato subkategorie se zabývá oblastí relevantních důvodů pro vyučování EtV. Jde o to zjistit, jaké uváděli odborníci názory v kontextu role EtV v české školské soustavě a jejímu zařazení do RVP. Martináková hovoří o tom, že takový předmět zde chyběl: „...tady byla absence

předmětu, který by se dostatečně věnoval mravním hodnotám, chování, kdy si žáci na simulované situaci mohou něco zažít, získat reflexi, prodiskutovat a aplikovat do života. Je potřeba nejen vzdělávat co do množství informací a vědomostí, ale také vychovávat v morálního člověka.“ K minulosti se podobně vztahuje také Bravená, která hovoří o vnitřní motivaci: *„Po roce 1989 jakýsi přístup k hodnotovému systému zabarvený ideologicky padl a začalo se ukazovat na to, co a jak dál, tak řada pedagogů upozorňuje na tzv. hodnotové vakuum.... Já u toho nebyla, ale věřím, že tady nebyla jen vnější motivace, že nám Evropa něco říká, že by to tak mělo být, ale že je tu i vnitřní motivace reagovat na apel toho hodnotového vakua.“* Švarcová stručně odpovídá a vztahuje to k MŠMT: *„Protože ministerstvo uznalo, že tento předmět je pro dobrou věc všech.“* Dojčánová to vyjadřuje podobně, akorát v souvislosti s ostatními předměty: *„Osobně si myslím, jak jsem již uváděla na začátku, že EtV by pro mnoho dětí byla mnohem užitečnější než jiné předměty.“* Motyčka pak hovoří v kontextu rodiny: *„Já si myslím, že je to záležitost potřeby. Když si vezmeme důležitost primární socializace v rodině, ale teď bohužel vlivem doby se role rodiny omezuje a je tu nestabilita v rodinách.“*

Subkategorie č. 2.: Relevantní formy vyučování EtV

Kódy:

- *Samostatný předmět*
- *Projektové dny*
- *Jedna hodina týdně*
- *Každý ročník*
- *Konkrétní čas*
- *Celostvé nahlížení*

Druhá subkategorie se zaměřuje na formy vyučování EtV, tedy na takové formy, které mají přispět k užitečnosti tohoto předmětu. Nejčastěji odborníci zmiňovali důležitost konkrétního času EtV. Tedy na pedagogické rovině, důležitost samostatného předmětu. Švarcová mluví o samostatném předmětu, ale připojuje ještě rozlišení povinný/nepovinný: *„Nejlépe samostatný povinný předmět, nepovinný ne, jelikož děti nevědí do čeho jdou, nechce se jim... Měl by to být povinný předmět od 1 do 9. třídy.“* Lektorka R1 také říká: *„Pokud chceme systematickou práci, tak tomu musí být vyčleněn samostatný předmět.“* Martináková také hovoří o samostatném předmětu, ale zase v kontextu časovosti: *„Ideálně jako samostatný předmět, protože jak jsem již zmínila, výchova k etickým principům a hodnotám je časově náročná.“* Motyčka hovoří také

o samostatném předmětu, ale předně zmiňuje rozhodnutí školy, rodičů a otázku disponibilních hodin: „*Osobně si myslím, že je to vždycky o škole a možnostech, o disponibilních hodinách a o tom, co rodiče chtějí. Měl by tu být speciální časový prostor, stejně jako v českém jazyku..., ale narážíme na to, že chybí prostor, ať už samostatný předmět nebo integrovaná část do stávajícího ŠVP. Ale musí tam být konkrétní čas, aby žáci v klidu mohli ze zkušenostních učení reflektovat svoje věci, zážitky, zvědomovat si různé věci, to je důležité.*“ I Bravená se vyjadřuje k této samostatnosti vyučovacího předmětu: „*Pokud půjdeme do EtV jako takové, tak určitě to opodstatnění ponechání jakéhosi samotného předmětu je důležité. Tady závisí na tom, jak ta jednotlivá škola to pojme. Já myslím, že RVP nabízí určité možnosti, ale dovedu si představit, že by to byla záležitost povinná.*“ Hábl vyjadřuje jisté obavy u EtV jako povinného předmětu v kontextu kvalifikace učitelů: „*...kdyby se zavedla etická hodina povinně jako další předmět, nejsem si jist, co by se stalo. Co když etickou výchovu bude učit nějaký občankář, který je sám nemravný a nebo nemusí být vyloženě nemravný, aby to o něm ty děti věděli, ale jen učí blbě, má z principu nepříjemnou povahu, je ironický, je zlý na děti a najednou by vyfasoval tento předmět, to by mohlo nadělat víc škody než užitku.*“ Kromě osamocení předmětu se také řešila časová dotace. Lektorka R1 hovoří: „*Jsem realista, takže 1 hodina týdně.*“ Dojčánová se vyjadřuje stejně: „*Já sama za sebe bych byla samozřejmě nejraději, aby EtV byla zařazena alespoň jako jedna hodina týdně v každém ročníku na ZŠ a SŠ, u pomáhajících profesí bych na SŠ ještě hodiny navýšila.*“ Švarcová by přidala o jednu hodinu více: „*2 hodiny za sebou, aby se probrala všechna témata, 45 minut nestačí.*“ Zmíněny byly také projektové dny, ale spíše sekundárně. Švarcová říká: „*...projekty můžou být doplňující...*“. Martináková také mluví o projektech: „*Začleňovat EtV do projektových dnů.*“

Kategorie č. 9.: Prožitková rovina

Kódy:

- *Zážitek*
- *Osobní zkušenost*
- *Metody prožitkové*
- *Ozkoušet, zahrát, ohmatat*
- *Hravě, zábavně*
- *Přístup k metodám*

Devátá kategorie vypovídá o tom, co je jádrem EtV. Zároveň i to, co je tak jiné od jiných předmětů a jaký by měl být metodický přístup k EtV. Většina odborníků se shoduje na tom, že v EtV má jít o nějakou zkušenost, o určitý prožitek. Tak Martináková říká: „*Jde především o zážitek a osobní zkušenost.*“ Podobně také Kohoutek, který navíc přidává určitý integrální pohled: „*Metody etické výchovy by měly být aplikovány tak, aby působily na celou humánní osobnost žáků a žákyň. Nejen na jejich rozum, ale i na jejich city a vůli. Mimořádně důležité jsou metody prožitkové, zážitkové...*“ Dojčánová hovoří paralelně: „*Jak už jsem uváděla na začátku, je EtV založena hlavně na prožitku, je perfektní, pokud si mohou děti co nejvíce věci prožít, ozkoušet, zahrát, ohmatat.*“ Motyčka také zdůrazňuje prožitek: „*...ale skutečně se zaměřením na zkušenostní učení, zážitkové učení, což nemá přesnou hranici, ale jsme zastánci toho, aby skutečně nedocházelo k teoretizování, ale mělo by to být zaměřeno na tuto metodu.*“ Hábl říká v kontextu prvního stupně: „*Ovšemže na prvním stupni to bude zážitkově, hravě, zábavně.*“ Dále však podotýká, že se staršími by se mělo pracovat jinak: „*Ale třeba potom se 17letými lidmi na střední škole si už nemůžete hrát nebo vytvářet stejné zážitky jako dřív. Tam už se rádo diskutuje, vybrušují si své názory, vyřknou názor klidně radikální, aby slyšeli, co na to druzí a mění své pohledy na věc.*“ Zmíněny byly také inscenační, situační metody, deníky, rozborové, práce s textem, scénky, dialogické metody atd. Je tu však také otázka po správné aplikaci prožitkových metod. O tom takto Bravená: „*Já si spíš myslím, že to není o metodách jako takových, ale o jiném přístupu k těm metodám. Že jde o to vést více ke komplexnímu uvažování, kritickému myšlení, hledání mezipředmětových vazeb, a tam už můžou být různé metody. Ona se dá použít celá metoda nebo část metody, tady už to hodně závisí na těch didaktických dovednostech toho pedagoga.*“

Kategorie č. 10.: Vhodné vlastnosti učitele

Kódy:

- *Role učitele*
- *Autentičnost učitele*
- *Usměrňovat, formovat*
- *Otevřený*
- *Vzory*
- *Etické zásady*
- *Je etický*

- *Má doprovodet*
- *Průvodce*
- *Pedagogický optimista*
- *Vyškoleny*
- *Facilitátor*
- *Prošel vzděláním v EtV*

Desátá kategorie vypovídá o tom, jak by měl vypadat vhodný učitel EtV. Všichni se shodují na obrovsky důležité roli pedagoga. Zmíněno bylo více jeho aspektů a vlastností. Tak např. Martináková hovoří takto: „Podle mého názoru je role učitele nesmírně velká a mám dojem, že u nás v ČR nedocenená. Důležitá je autentičnost učitele.“ Stejným dechem však říká: „...osobně se domnívám, že je potřeba ještě něčeho jiného. Nejen, aby se učitel zaměřoval na potřeby žáka. Vždyť ví vůbec žák, jaká je jeho potřeba? Žák si možná myslí, že jeho největší potřebou je mít nejnovější model mobilu. Je to skutečně jeho největší potřeba? Proto je nutné žáka usměrňovat, formovat.“ Bravená hovoří o autentičnosti pedagoga také a připojuje i otázku vztahu k žákům: „Určitě by měl být učitel otevřený, měl by říct, že určitým problematikám nerozumí. ... Určitě by to měla být role, která je ve smyslu těch konstruktivistických přístupů k pedagogice. To znamená, on by měl se nechat i obohatit těmi studenty a žáky, toho roli pedagoga by měl správně předat a delegovat na ty studenty a žáky, protože tak oni se můžou naučit přejímání nějaké odpovědnosti za své učení.“ Kohoutek mluví o učiteli jako vzoru: „Důležité je, aby byly aplikovány (metody EtV) učiteli a vychovateli, kterých si děti a mládež váží a přijímá je jako své vzory.“ Motyčka mluví také o učiteli jako vzoru, který musí eticky jednat: „Jde o roli modelu. EtV má být zkušenostní předmět, to se dá i dětem otrávit nějakým sterilním monotónním způsobem, kdy učitel nezachovává etické zásady ani v té hodině, natož ve svém životě a učitel, který je schopen učit svým vlastním příkladem a dokáže žáky nadchnout, motivovat, ty témata přináší zajímavě, to je zásadní.“ Podobně Hábl: „Učitel neučí pouze tím, co říká, skoro se mi chce říct, že taky učí tím co říká, ale v etické výchově učí mnohem víc, tím že on sám je etický.“ Poznamenána byla jakási moderující role pedagoga. Lektorka R1 říká, že: „Učitel má doprovodet, nemá stát nad dětmi, ale má stát vedle nich.“ Dojčánová hovoří o tom, že je to: „Průvodce všemi aktivitami ... EtV by měli vést učitelé, kteří jsou pedagogickými optimisty, kteří mají rádi svoji práci...“ Také byla zmíněna kvalifikace pedagoga. Švarcová říká: „Musí být vyškolený a mít určitou osobnost a naladění. Působí více jako facilitátor.“ Dojčánová na stejné vlně doplňuje: „Myslím, že ne každý učitel může být také učitelem EtV. Rozhodně považuji za důležité, aby učitel sám prošel vzděláním v EtV. Opravdu musím

nejprve vše vyzkoušet na sobě, abych věděl, jak jsem se cítil, jaká úskalí mohou některé aktivity mít.“

Kategorie č. 11.: Významné potenciality pro rozvoj

Kódy:

- *Spolutvůrci*
- *Podpora škol*
- *Povinný předmět*
- *Vzdělat učitele*
- *Školení učitelů*
- *Duševní hygiena*
- *Sui generis*
- *Sociální inteligence*
- *Problém společnosti*
- *Diskuse o přesahu*
- *Komunikace*

Poslední kategorie se zaměřuje na potenciál a jednotlivé eventuality, které jsou v rozvoji EtV dle odborníků obsaženy. Jinak řečeno, také hovořili o tom, na co je třeba klást důraz, co by stálo za zlepšení, kam je třeba zaměřit pozornost. Bravená se zmiňuje o žácích jako spolutvůrcích, tedy o zapojení je do pedagogického procesu, jak je naznačeno výše: *„A samozřejmě také péče o ty studenty, žáky, ale ta pro mě znamená i to, že ti žáci budou spolutvůrci toho, co by v rámci té EtV, těch přesažných témat, sami chtěli dál rozvíjet, k čemu by sami dál chtěli směřovat.“* Švarcová klade důraz na samostatnost povinného předmětu EtV: *„Jako důležité vidím zařazení předmětu jako povinného a podpora škol, aby tyto předměty začleňovali do ŠVP.“* Stejně tak Dojčánová: *„...zařadit EtV jako povinný předmět.“* Jak Švarcová, tak Dojčánová hovoří také o důležitosti vzdělávání. Dojčánová takto: *„Podstatné je vzdělat učitele.“* Švarcová mluví o: *„...školení učitelů.“* Další možností pro rozvoj EtV je pozornost věnovaná učitelům. Martináková hovoří o duševní hygieně: *„Zdá se mi, že učitelé jsou přetíženi, přeškoleni mnohými kurzy, ne vždy zrovna efektivními. V sociálních službách jsou povinné a ceněné intervize. Podobná duševní hygiena chybí pedagogům.“* Bravená hovoří také zase o péči o pedagogy ve smyslu lepšího vzdělávání ve spojitosti s vertikální dimenzí: *„...více se věnovat těm pedagogům jako takovým, nejenom, že je tady nějaká EtV, ale nabízet*

další vzdělávání pedagogických pracovníků, které bude cílit na etický přesah a vůbec na přesah mého předmětu vůči nějakému vyššímu smyslu...“ Bravená dále pokračuje o úloze EtV sui generis: „Podstatné je porozumění tomu, proč chci tu EtV a jaké jsou její cíle. Jak tu EtV mohu vymezit vůči ostatním předmětům, tzn. její úloha sui generis, ale zároveň to její propojení s předměty. Protože myslím, že my jsme začali spíše od toho propojení s předměty..., ale možná by jsme se měli začít ptát po tom přínosu sui generis.“ Švarcová pak hovoří o důležitosti sociální inteligence, kterou EtV může rozvíjet: „...na děti jsou kladeny vysoké nároky, ale rozvíjet dle Gardnera musíme všechny inteligence¹⁵⁴, ale na sociální inteligenci, teda interpersonální a intrapersonální, nemáme moc předmět. EtV by tuto inteligenci rozvíjela.“ Hábl pak hovoří o tom, že to není jen věc školy či jednoho předmětu, ale celé společnosti. Projevuje také vděčnost, za to, že něco je: „Já jsem vděčný za to co je, že nějaká etická výchova je. Jo, že by se mohlo klást důraz na jiné než na ty prosociální dimenze, budiž, ale tolik mě to netrápí. Já si spíš říkám, co zmůžeme, když potom není velká poptávka. Teda ta moje odpověď je, není to tolik problém etické výchovy, ale problém společnosti, kde se etická výchova provozuje, ale není moc poptávána.“ K obecnější diskusi o vertikální dimenzi a otevření platformy k hovoru o EtV vybízí také Bravená: „Já si ideálně představuju, že se otevře diskuse o přesahu jako takovém, o té transcendentní složce osobnosti, kam pro mě patří i EtV, multikulturní vzdělávání, občanská výchova, náboženská výchova, filosofická výchova a tak dále.“ Doplnuje k tomu také podstatnost multidisciplinarity napříč obory: „...tady je nutná komunikace s filozofy výchovy, kteří tvoří určité přemostění mezi vyučujícími etiku a mezi světem filozofů, teologů a náboženských pedagogů.“

7.10. Diskuse výsledků

V diskusi výsledků kvalitativního výzkumu shrnuji a interpretuji výsledky a poznatky vzešlé z rozhovorů s odborníky. Postupuji systematicky dle dílčích výzkumných otázek, které se vztahují k hlavní výzkumné otázce, která zní: **Proč by měla být etická výchova, jakožto doplňkový vzdělávací předmět, přijímána základními a středními školami do jejich školního vzdělávacího programu?**

¹⁵⁴ Americký psycholog Howard Gardner vypracoval teorii o osmi inteligencích. Jsou to tyto: lingvistická, logicko-matematická, prostorová, hudební, tělesně-kinestetická, interpersonální, intrapersonální a přírodovědná. Více rozpracováno např.: GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 2018, především s. 115-352.

DVO1: Jaký je smysl vyučování předmětu etická výchova?

První otázka se týká smyslu vyučování předmětu EtV, tedy jinak řečeno cíle a účelu tohoto předmětu a stěžejních prvků, na kterém je nebo by měl být tento předmět vystaven. Jde o subjektivní vnímání předmětu EtV odborníky, kteří jsou nějakým způsobem spjatí s tímto předmětem či mají určité povědomí o morálním vývoji dítěte.

Z rozhovorů vyšlo najevo v rámci této DVO několik oblastí, které je třeba při promyšlení problematiky EtV reflektovat. První oblastí, která v rozhovorech rezonovala, byla jakási prosociálnost, tedy určitá pomoc bez očekávání určité věcné odměny či prospěchu. Zde se to možná dalo čekat, jelikož Olivarův výchovný model, který je spojován s vyučováním EtV v ČR, stojí na prosociálním chování a posledním, završujícím tématem je komplexní prosociálnost.

Odborníci zmiňovali různými způsoby určitou vztahovost k druhému, tedy jinak řečeno, že cílem EtV je rozvíjet pozitivní vztahovost žáka k druhému, k bližnímu. Někteří o tom mluvili jako o prosociálnosti, někdo využíval cizích termínů (füreinander, miteinander) a nebo mluvil více ve filosofických termínech (bytí pro druhé). Zmiňovaná byla také solidarita, tolerance, radost z úspěchů druhých a řekl bych, že vposledku jde o určité sociální dovednosti. To souzní i s poznatkem, která říká, že by EtV měla rozvíjet sociální inteligenci, jelikož takovýto předmět nám v české školské soustavě chybí. Takže smyslem EtV je v této oblasti dle odborníků vedení žáka k prosociálnosti, přes různé stupně (mělo by se začínat u komunikace). Tato oblast je tedy v souladu s Olivarovým modelem etické výchovy, avšak není to jediná oblast, která byla zmíněna, a kterou je důležité rozpracovávat.

Druhou oblastí, která se také týká vztahování se k druhému, je oblast vcítování se do druhého, zjednodušeně empatie. Odborníci poznamenávali, že emoce hrají velmi důležitou roli v EtV, a že je na ně často ve školách pozapomínáno. Pracuje se například s kognitivní inteligencí, ale už ne tolik s emocionální inteligencí. Z odpovědí vyplynulo, že empatie je sice vrozená (uvedeno bylo z 30 %), ale dá se stále trénovat. Jde o to učit se v ní sdělovat své pocity, vyjadřovat to, co je mi příjemné a nepříjemné, a to přiměřeným, neagresivním způsobem, dále také pracovat se soucitem a solidaritou. A jsme zase u rozvoje sociální inteligence. Poukázáno bylo také na empatii jako neutrální vlastnost, kdy se dokážu vcítit a pomůžu druhému a nebo si jeho bolest užiju. Proto je zde důležité pracovat s empatií v pozitivním slova smyslu, tedy je vhodné ji rozvíjet paralelně právě se solidaritou, obdarováním, soucitem apod. Určité vcítění se či empatie byla tedy zmiňována v rozhovorech hojně, a to v kontextu rozvoje emociální

složky žáků. Proto ji vidím jako velmi důležitou součást EtV, ale i jako podstatný prvek ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Jako třetí oblast, která byla vícekrát zmíněna, je oblast vztahu k sobě samému. Velkým tématem, které se opakovalo, bylo pozitivní hodnocení sebe. Takže v EtV má docházet k určitému hledání silných stránek, zlepšování těch slabších, a to celé v kontextu zdravé sebedůvěry. Samozřejmě jde o postupné krůčky, kdy se žák nemusí prve vyjadřovat, ale postupem času z něj může opadnout ostych nebo zjistí, že má co říci, že se k určitému problému nějak postaví a dokáže třeba říci něco sám o sobě, což ho posouvá nejen v morálním vývoji dál. Zmíněna byla také síla primární socializace, kde se ta sebeúcta formuje daleko rychleji a silněji a ve škole se pak už tolik nemusí udělat. Stále tu však určitá šance je, a proto si myslím, že je radno ji využít. Smysl EtV tedy tkví i v tom, že může napomoci žákovi, jak pracovat se sebou samým, jak si budovat vlastní sebedůvěru, kritéria sebehodnocení apod.

Poslední oblast u DVO1 jsem nazval filosofické kategorie. Tato oblast mi přijde co se týče smyslu EtV nejzajímavější. Už nejde o sociálně-psychologické termíny jako empatie či prosociálnost, ale více o filosofické pojmy dobra a zla, transcendence, bytí a podobně. Tento prostor byl nazván metaetickými tématy. Tedy nejde o to jen říci „tohle je dobré, tohle je zlé“, ale ptát se co to je to dobro, kde se bere, kdo říká, co je dobré a co zlé. Myslím, že v tomto bodě jsou zmíněné poznatky velmi inspirující. Hábl na tomto místě propojuje Komenského výrok s psychologickými poznatky, když říká, že: *„Kterak učiniti, aby člověk znal dobré, chtěl dobré, konal dobré, a to i když se nikdo nedívá. To je pro něj (Komenského) cíl. Ta odpověď vůbec není hloupá. Znat dobré je kognitivní složka, chtít dobré, někde Komenský říká dokonce milovat dobro, je afektivní složka, volní složka a konat, protože já můžu vědět, co je dobré, dokonce si můžu dát na silvestra předsevzetí, že to fakt chci, ale to ještě neznamená, že to dokážu. On tam má tedy kognitivní, afektivní a konativní složku. A ještě tam je ta transcendence, přesah, a to v tom dovětku „i když se nikdo nedívá.“*

Zde se nabízí více otázek. Přemýšlení o morálních kategoriích jako dobro a zlo se v některých bodech liší od prosociálního chování. Myslím, že přímo otázka po dobru a zlu není přímo zapracovaná do Olivarova výchovného modelu, jelikož ten se zaměřuje spíše na praktické dovednosti. Metaetická témata byla však zmíněna jako klíčové. A myslím, že by v rámci hodin mělo být této oblasti věnováno více času. Avšak, jak už jsem poznamenal v teoretické části, pokud jde o sociálně-psychologické metody, myslím, že jsou pro žáka vhodnější, jelikož ho dokáží zaujmout z důvodu samotného zážitku. Ale celkově lze také říci, že jde o pedagogovu práci, tedy jak umí zaujmout, jak dokáže dané téma předvést a rozpracovat.

Dalším tématem je otázka přesahu neboli transcendence. V rozhovorech zazněly teze o tom, že se prosociální modely drží v horizontální dimenzi, ale uniká jim vertikální dimenze. Je zřejmé, že tato dimenze souvisí s určitým duchovnem a transcendentem. Tato složka určitě v EtV není obsažena a myslím, že chybí i v celém RVP (náboženská výchova není povinná a většinou si jí vybírají jen církevní školy). Asi se dá čekat, že v ateistické společnosti jako je Česká republika nebudou duchovní témata v kursu, ale rozpracovávat by se v určitém měřítku dle mého názoru měly, ať už formou diskuse v předmětech či projektových dnů apod. EtV má duchovní rozměr člověka v aplikačních tématech, takže je tu alespoň nějaký prostor pro reflexi.

DVO2: V jakých oblastech může etická výchova ovlivnit morální vývoj dítěte?

Druhá dílčí výzkumná otázka se zaměřuje na morální vývoj dítěte, zase v kontextu EtV. V rámci této DVO jsem formuloval dvě oblasti, které z rozhovorů vplynuly.

První oblast se týká formování dobrého charakteru žáka. Odborníci odpovídali různě, ale vše se určitým způsobem sbíhalo k morálním kategoriím jako svědomí či odpovědnost. Jde vlastně o to, jaký má EtV potenciál rozvinout, podpořit morální vývoj dítěte skrze svá témata, metody, pedagogovo působení, kooperaci atd. V EtV by dle rozhovorů mělo jít o kultivaci svědomí, o získávání světonázoru, celkově pak o to rozvíjet základ charakteru – morálku, jak podotýká Motyčka. Zmíněna byla taky obecně diskuse o morálních otázkách, a to především explicitně od Dojčánové a Bravené. Tohle je dle mého názoru důležitý bod, jelikož se ukazuje, že v mnoha rodinách chybí systematické, ale i spontánní zamýšlení se a rozhovor o morálních a etických tématech. Ve škole, v různých předmětech na to často není vůbec čas, a proto souhlasím s Bravenou, když říká, že EtV je místo druhé šance pro žáky, kteří v rámci svých rodin neuvažovali o etických otázkách. A ti, co o nich v rodinách uvažovali a uvažují, mohou získávat různé jiné náhledy na danou problematiku a kultivovat si své postoje.

Druhá oblast u DVO2 se týká budování své vlastní identity v EtV. EtV pak zde funguje jako určitý proces, kde se identita formuje, zpevňuje a celkově se osobnost žáka podporuje. Tato oblast je vůbec celkově blízká výše zmíněnému pozitivnímu hodnocení sebe, avšak zde chápu identitu jako širší prvek. V rámci EtV se může rozpracovávat vůbec téma národní identity či evropské identity. Je mi jasné, že jsou tyto oblasti obsaženy v některých průřezových tématech, avšak v EtV je čas i prostor je rozvíjet. Samostatně pak vidím i otázku globální identity, která se zase dá samozřejmě rozvíjet např. v zeměpise, ale v rámci EtV je proto trochu jiný prostor. Myslím, že se zde dá dobře rozvíjet ekonomická etika, např. solidarita s chudými, dále

ekologická etika, tedy ohrožení planety, např. globálním oteplováním. To jsou témata, která mají svůj prostor v jiných předmětech skrze určité teoretické poznatky, ale myslím si, že v EtV je místo na rozvíjení etické diskuse o poměrech ve světě, které se pak můžou právě vztahovat k prosociálnosti, empatii apod.

Druhou věc, kterou vidím jako podstatnou je to, o čem mluví Hábl. Pokud chceme, aby z dítěte vyrostla tzv. zabezpečená identita, musíme mu dát pocit bezpečí, určité morální hranice, kde se může pohybovat, a taky mu dát najevo lásku, že mi na něm záleží. To vidím také jako důležitou věc v rámci toho, aby dítě morálně rostlo a vyvíjelo se.

DVO3: Jak souzní předmět etická výchova s procesem socializace?

Třetí dílčí výzkumná otázka se zaměřuje na problematiku socializace a odolnosti vůči sociálně-patologickým jevům v kontextu EtV. Z analýzy dat jsem zjistil, že EtV má dvě funkce, jak může v této oblasti působit.

První funkci EtV jsem nazval jako funkci preventivní. Z rozhovorů vyšlo najevo, že EtV funguje i jako jakýsi preventivní předmět, který má potenciál odhalovat sociálně-patologické jevy mezi žáky. Také má funkci, řekněme upevňovací, kdy právě přes už několikrát zmíněné posilování pozitivního hodnocení sebe sama, může v žákovi budovat onu odolnost. To se dle některých odborníků silně reflektuje také v tématu asertivity, kterou je klíčové rozvíjet paralelně s ostatními. Umět říci ne, znát techniky na odmítání, obstát proti většině, odolat nežádoucím jevům v rámci vrstevnické skupiny, to jsou věci, na které se EtV má mj. soustředit. Podotknut byl také proaktivní přístup, kdy všemi tématy vzniká jakási odolnost, jelikož se tím utváří zdravá osobnost. Myslím, že proaktivnost je dobrý celistvý přístup, ale v rámci odolnosti vůči sociálně-patologickým jevům je třeba některé témata rozpracovat. Obzvláště, když každý přichází z jiného prostředí a nese si různé hodnoty a vzorce, které mohou být i svým způsobem pokřivené.

Souhlasím s tím, jak o tom mluví Bravená, když říká: „*Samozřejmě EtV mi dává smysl, pokud bude propojena s praxí, praktickými projekty, kdy jim můžu ukázat tu aplikaci témat. Ona ta aplikace nemá být jen v tom prostoru školy, v té třídě, ale i ve výukovém prostoru, že někam s těmi dětmi půjdeme, že něco připravíme společně právě jako prevenci sociálně-patologických jevů.*“ Tedy jde tu o určitou aplikaci, o to, že ty žáky někam vezmu, ukážu jim, jaké může mít následky drogová závislost, přehnané pití alkoholu či celodenní hraní

počítačových her. Jde o to přiblížit se těm žákům v tématech, které jsou jim blízké a snažit se jim ukázat klady i zápory.

Druhou funkci EtV jsem nazval jako funkci vyjasňovací. Resp., jak už bylo zmíněno, EtV může fungovat jako prostor druhé šance, kde rodina plně nezafungovala a v EtV se můžou různé etické ale i sociální otázky vyjasňovat. Každý přichází z různého prostředí, a proto je důležité vidět, že jiní žáci jednají jinak, a že je to normální. Jde o to vyjasňovat si tu pozici, kterou já mám, a kterou má někdo jiný. Tím může být při správném vedení kultivován jemnocit. A EtV pak funguje jako vyhrazený předmět pro toto vyjasňování.

Třetí oblastí, kterou jsem v rámci DVO3 vytvořil, byla oblast faktorů socializačního procesu v EtV. Z analýzy dat vyplynuly některé faktory mající vliv na socializační žákův proces. Zmíněno bylo téma akceptace druhé osoby. Tedy, že EtV napomáhá k tomu, aby žák znal svoji hodnotu a viděl tu hodnotu i u druhých, např. u handicapovaného žáka, ale i u uprchlíka či starého člověka. I proto je důležité pracovat s emocionální inteligencí, kterou by EtV měla rozvíjet, jak už bylo řečeno. EtV stojí na prožitku, emoci, zkušenosti.

V rozhovorech byl také zmíněn fakt, že by si v EtV každé dítě mělo prožít úspěch. Ačkoliv žákovi nejde matematika, český jazyk nebo tělocvik, v EtV je díky rozličným metodám dost velká šance, že si každý úspěch prožije a na základě toho může zjistit, jaké jsou jeho silné a slabé stránky. S tímto zjištěním se pak dá dále pracovat.

Pro úspěšnou socializaci byly také zmíněné etické vzory v podobě různých osobností. Dle mého názoru je možné také využít filmy či komiksy, v rámci kterých se dá bavit o etickém jednání, o etických vzorech. Myslím si, že je to např. v současnosti dobře využitelné v rámci oblíbenosti filmů Avengers. Ale to souvisí i s další otázkou, která byla nastíněna, a to že pro správnou socializaci není důležitá jen škola a rodina, ale do hry vstupují i další faktory. Např. internet, tisk, televize, vrstevnické skupiny apod. Pak je třeba rozvíjet součinnost, která je ale širokou otázkou mimo záběr této práce.

DVO4: Jaká je role předmětu etická výchova v české školské soustavě?

Poslední dílčí výzkumná otázka se zabývá rolí EtV v českém školství. Jde vlastně o to, jakých by tento předmět měl nabývat forem a metod, jakou roli v českém školství v rámci EtV hraje pedagog, proč je vůbec EtV v českém školství obsažena, a také otázka: Pokud je EtV nutná, tak jak jí dál zlepšovat, zkvalitňovat?

Jako první oblast, kterou jsem vymezil, byla oblast důvodů, proč je vyučovat EtV důležité. Zde nejde o to, že rozvíjí empatii a prosociálnost či podobně, ale o to, na co MŠMT zavedením tohoto předmětu reagovala. Z rozhovorů vplynuly poznatky, které se v mnohém vzájemně prolínají. Zmíněna byla absence takového předmětu, záležitost potřebnosti či reakce na hodnotové vakuum společnosti. K tomu chci říci, že musím souhlasit s určitým hodnotovým společenským vakuem, o kterém se mluvilo. Naše postkomunistická společnost v sobě nese ozvěny minulého režimu a je znát, že v oblasti morálky nejsme na úrovni vyspělých států. Korupce či podvodné jednání je přítomno pravděpodobně v každé společnosti, ale pokud určitá kauza vyplave na povrch, jde o to ukázat lidskou tvář a přiznat se, uznat chybu, pokusit se jí odčinit. A to si myslím, že v naší společnosti není v kursu. Můžeme to vidět v současné politické i ekonomické sféře. Lež je zaměňována za pravdu, pravda za lež a následně dochází k morálnímu relativismu par excellence. V EtV je proto důležité rozvíjet i téma pravdy a spravedlnosti.

Druhá oblast se týkala toho, jak by předmět EtV měl vypadat a fungovat po stránce formy. Z analýzy rozhovorů vplynulo, že se odborníci do velké míry shodují na tom, že by to měl být samostatný předmět (což je), avšak někteří z nich připojují, že by měl být povinný. Samozřejmě je tu určitá realistická myšlenka, že je to momentálně o disponibilních hodinách školy, ale jde o to snažit se k EtV postupně dospívat. A pokud by mělo jít o systematickou práci v samostatném předmětu, vhodná by byla alespoň 1 hodina týdně. Průřezová témata, třídnické hodiny či začleňování EtV do jiných předmětů nebylo zmíněno. Ale poznamenány byly projektové dny, které jsou vhodným nástrojem pro EtV, avšak pokud možno jen doplňujícím.

Další podstatná řečená věc se týkala aplikace obsahu EtV. Tedy určitá témata propojit s praktickými projekty, s aplikací do reálného života. Vidím velký potenciál v tom, otevřít se v rámci různých předmětů světu a propojit se s institucemi v reálném světě. Tedy jinak řečeno, vyjít ze školy, navštěvovat různé instituce, poznávat jejich práci, setkávat se s různými lidmi, pracovat na společných projektech, poznat bídu a utrpení člověka, na druhou stranu poznat radost a lásku. Obojí je určitým způsobem přítomno ve světě a jde o to dětem zprostředkovat pohled na tyto věci, samozřejmě v závislosti na věku a okolnostech. A v onom zprostředkování má hrát určitě prim rodina, avšak škola je schopná tyto témata rozvíjet zase jiným způsobem, např. v diskusi mezi vrstevníky, žáky.

Analýza dat ukázala, že prožitek hraje důležitou roli v EtV. Zážitek pedagogika je silnou součástí metodiky EtV. S tím souvisí i to, co jsem psal o odstavec výše. Nejlepší je, když si děti mohou, co nejvíce věci prožít, ozkoušet, zahrát, ohmatat. Proto je dle mého názoru dobré

vyrazit do reálného světa. Solidní náhražkou je pak inscenace, hraní rolí, dramatizace. Hra, zážitek, zábava je důležitá v prvním a částečně i v druhém stupni. Na střední škole pak dochází více k diskusi, rozboru morálních dilematů. Jde tedy o to používat metody adekvátně k věku a skupině. Zmíněné samozřejmě byly i další metody, např. více filosofické jako filosofie pro děti, analogické a symbolické myšlení či dialogické metody, avšak stále vidím prožitek jako důležitý. K tomuto prožitku ale nesmí chybět reflexe. Bez ní je prožitek, zvláště u mladších žáků, jen prázdná nádoba.

Následná oblast se vztahuje k pedagogovi. Odborníci v rozhovorech zmiňovali různé vlastnosti, které jsou podstatné pro pedagoga. Mluvílo se o autentičnosti a otevřenosti učitele, pedagogickém optimismu. Poznamenána byla také facilitující role pedagoga či doprovázející role. Jako důležité vidím zmínění, že by měl projít vzdělávacím kurzem EtV, aby tento předmět nemohl vyučovat leckdo. Zajímavou, potenciální oblast vidím v tématu spoluodpovědnosti žáků za své učení. Jinak řečeno, spolupracovat s žáky, vytvářet hodiny, mluvit o tom, co by se chtěli naučit. Chápu však, že tuto otázku řeší zatím spíše alternativní školy, než-li státní školství.

Poslední oblast v rámci DVO4 se zaměřuje na to, co je třeba zlepšit. Podnětů a nápadů padalo hodně, ale vyberu ty, které byly zmíněny vícekrát, a které mají určitý potenciál. Zmíněny byly samozřejmě věci, které se týkají úkolů MŠMT. Šlo o zařazení předmětu EtV jako povinného, podpora škol, aby tento předmět začleňovaly, vzdělávání učitelů, duševní hygiena učitelů, multidisciplinarita apod. Mluvílo se také o problému celospolečenském, tedy že poctnostném, morálním člověku není poptávka. Je proto třeba vrátit tento diskurs do celospolečenské diskuse a bavit se o etických otázkách na vícero rovinách a platformách. Jako klíčové bylo viděno také otevření diskuse po přesahu. Tzn. zapojit do celospolečenské diskuse otázky duchovna, přesažna, vertikálního rozměru. To není jen otázka EtV, ale i multikulturního vzdělávání, filosofie apod. Jde vlastně o to školu více humanizovat a méně technizovat. To je jeden z cílů, který by bylo vhodné naplňovat.

Shrnutí diskuse

Z analýzy dat a diskuse výsledků je patrné, že odborníci kladou důraz na prosociálnost, na empatii a kultivaci vztahu k sobě samému, např. v podobě pozitivního hodnocení sebe. Zvláštními tématy byly také kategorie dobra a zla a otázka transcendence. Šlo tedy řečeno o určitou individuální etiku, sociální etiku a metaetiku. Každá by měla v EtV nalézt své místo.

Dále z výsledků výzkumu vyplynul náhled na EtV jako na prostor, kde může docházet k morálnímu vývoji. Hovořilo se pak o místu druhé šance pro žáky, kteří neměli příležitost řešit etické otázky v rodině. Ukázalo se také, že v rámci EtV lze budovat identitu a rozvíjet aplikační témata, které jsou aktuální pro náš svět.

Z další analýzy dat vyplynul fakt, že EtV má určitou preventivní funkci, kdy díky svým metodám, atmosféře a činnosti pedagoga má potenciál odhalovat sociálně-patologické jevy a napomáhat odolnosti před těmito problematickými jevy. Takže nejde jen o to rozvíjet v žácích určitou morální sílu, ale také zmírňovat sociálně patologické a negativní projevy ve společnosti. EtV však má také funkci vyjasňovací, kdy předmět slouží k tomu, aby žák poznal jiné vzorce, jiné normy a hodnoty jiných žáků a učil se je akceptovat, učil se je analyzovat, reflektovat a srovnávat. Z odpovědí také vyplynulo, že socializační proces v EtV ovlivňuje více faktorů. Ať už témata jako vlastní hodnota a hodnota druhých, rozvoj emocionální inteligence, možnost zažít úspěch nebo etické osobnostní vzory.

Z kvalitativního šetření také vyplynuly některé motivy pro zařazení EtV do RVP. Především souzním s tím, že se společnost dostala do určitého hodnotového vakua, a proto je EtV ve školách nezbytností. Odborníci také mluvili o důležitosti EtV jako samostatného a nejlépe povinného předmětu, přičemž může být doplňována různými projekty. Základním kamenem, na kterém EtV stojí je dle odpovědí prožitek, zkušenost, která může za pomoci reflexe žáky pozitivně ovlivnit. Využívány však mají být i další nastíněné metody jako hraní rolí, dramatizace atd. Odborníci také v rámci výzkumu zdůrazňovali důležitost role pedagoga, který má obrovský vliv na výchovně-vzdělávací proces. Proto jmenovali některé vlastnosti a nutnosti, které pedagog musí mít. Šlo o autentičnost, empatičnost, otevřenost, kvalifikaci a měl by v rámci EtV působit jako doprovázející či facilitátor. Na závěr odborníci jmenovali mnoho věcí, které je třeba v kontextu EtV zlepšit, a to např. zařazení předmětu jako povinného, vzdělávání a duševní hygiena učitelů, multidisciplinarita, ale i otevření celospolečenské diskuse o otázkách morálky, etiky a transcendence.

Na základě zodpovězení dílčích výzkumných otázek považuji hlavní výzkumnou otázku za zodpovězenou. Získal jsem několik diferentních odpovědí na to, proč se EtV vyplatí, proč je důležité do ní investovat nejen peníze, ale i svůj čas. Je mi jasné, že jde o dlouhodobý proces, aby EtV získala pevné místo v českém školství, ale musí se postupovat po jednotlivých krůčcích a systematicky pracovat na tom, aby děti rozvíjely, jak podotkla v rozhovoru Eva Švarcová, všechny druhy inteligence. Krásně to vyjadřuje Jan Ámos Komenský: „*Mládeži musí býti*

*vštěpovány všechny ctnosti bez výjimky. Neboť z toho, co je řádné a mravné, nelze vyjímati ničeho, nemá-li povstati mezera a porušení harmonie.*¹⁵⁵

¹⁵⁵ KOMENSKÝ, J., A. *Jana Amosa Komenského Didaktika Veliká*. Praha: Dědictví Komenského, 1905, s. 262.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala roli a smyslu etické výchovy na základních a středních školách. Empirický výzkum byl uskutečněn polostrukturovanými rozhovory s odborníky v dané problematice.

V teoretické části jsem jako první rozpracoval základní pojmosloví spjaté s etickou výchovou. Soustředil jsem se tedy na morálku, mrav, etiku, svědomí. Dále pak na identitu, charakter, vzdělávání, výchovu a kompetenci. Poté jsem se věnoval také otázce socializace, která je spjatá i s otázkou individualizace dítěte. V rámci kapitoly jsem také načrtnul téma sociální kompetence a otázku re-socializace. V třetí kapitole s názvem Komponenty dobrého charakteru jsem vysvětlil 6 složek, které utváří mravní chování a jednání člověka. Tyto složky jsem vysvětlil v návaznosti na Pavla Vacka a Thomase Lickonu. Rozpracoval jsem také téma empatie, které je pro etickou výchovu, jak jsme mohli vidět ve výzkumném šetření, nesmírně klíčové. V další kapitole jsem se soustředil na otázku morálního vývoje dítěte. Vybral jsem si dvě teorie morálního vývoje, které jsou pro předporozumění mé práci důležité. Jde o Piagetovu a Kohlbergovu teorii. Pátá kapitola měla za cíl poodkrýt vztah rodiny, školy, a to celé v kontextu současné společenské situace. V šesté kapitole jsem představil roli a kurikulum etické výchovy v České republice. Šlo především o to, představit obsah, různé metody, aplikační témata, východiska a některé další náležitosti, které je nutné vědět k tématu etické výchovy. V poslední kapitole teoretické části jsem se soustředil na smysl etické výchovy, kde jsem se snažil poukázat na některé kontexty a trendy v etické výchově.

Kvalitativní výzkum jsem realizoval pomocí polostrukturovaných rozhovorů s odborníky v otázce etické výchovy. Data jsem pak analyzoval technikou otevřeného kódování. Hlavní výzkumnou otázku jsem si stanovil následovně: **Proč by měla být etická výchova, jakožto doplňkový vzdělávací předmět, přijímána základními a středními školami do jejich školního vzdělávacího programu?** Dílčí otázky se pak soustředili na smysl, morální vývoj, socializaci a roli v kontextu etické výchovy.

Při rozhovorech se s odborníky spolupracovalo skvěle. Byli velmi milí, ochotní a pomohli mi zpracovat a promyslet některé myšlenky spjaté s etickou výchovou. Samozřejmě jsem oslovil i jiné odborníky, avšak někteří mi neodepsali, jiní zase neměli čas. To je ale běžná součást výzkumu. Jsem vděčný za rozhovory, které jsem vedl, a které byly velmi podnětné.

Etická výchova je téma, které je dle mého názoru nezbytné promýšlet, diskutovat ho a kriticky reflektovat, a to nejen v kontextu českého školství a vzdělávání, ale i v kontextu celospolečenském.

Na závěr bych chtěl dodat, že téma etické výchovy momentálně „není v kursu“. Ale jak podotýká Ludmila Muchová: *„Dejme si pozor na to, aby jednou žáci poučení v rámci všech povinných i volitelných předmětů, vycházející ze školy se znalostí dvou cizích jazyků i všech bitev, které se kdy odehrály na území Evropy, prostě znali všech detailů o naší zemi, Evropě i světu, z této země neudělali zemi spáleniště. Svět a lidi nemáme jako učitelé učit žáky pouze poznávat. Se světem a lidmi se mají s naší pomocí učit také zacházet. A nepřijmou-li morální aspekt takového zacházení za svůj, bude osud naší země v budoucnu opravdu nejistý.“*¹⁵⁶

¹⁵⁶ MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*. Praha: CDK, 2015, s. 313.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bibliografické zdroje

ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Bratislava: Pravda, 1979.

BAUMAN, P. (ed.). *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?* České Budějovice: TF JU, Centrum filosofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-432-2.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

BOGNER, A., LITTIG, B., MENZ, W. *Interviewing Experts*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. ISBN 9780230220195 0230220193.

BUBER, M. *Já a ty*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1093-1.

ERIKSON, E. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3.

FILOVÁ, H. *Mravní výchova dětí školního věku*. In: STŘELEČEK, S. (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5512-4.

FLICK, U. *An Introduction to qualitative research*. London: SAGE, 2009. ISBN 9781526445650 1526445654.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

FRANKL, V., E., LAPIDE, P. *Bůh a člověk hledající smysl*. Brno: Cesta, 2011. ISBN 978-80-7295-137-6.

FUCHS, E. *Co dělá naše jednání dobrým?* Jihlava: Mlýn, 2003. ISBN 80-86498-03-4.

GALIMBERTI, U. *Znepokojivý host*. Ostrava: Moravapress, 2013. ISBN 978-80-87853-00-9.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.

GENČÚROVÁ, G. *Etická výchova a jej miesto v systéme školství na Slovensku a v Čechách po roku 1993*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-720-6.

GOLEMAN, D. *Emocionální inteligence*. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

GULOVÁ, L. *Výchova k hodnotám a hodnotová orientace současné mládeže*. In: STŘELEČEK, S. (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5512-4.

HAAS, A. *Morální inteligence*. Praha: Columbus, 1999. ISBN 80-7249-010-9.

- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENRIKSEN, J-O., VETLESEN, A., J. *Blízké a vzdálené: etické teorie a principy práce s lidmi*. Boskovice: Albert, 2000. ISBN 80-85834-85-5.
- HILPERT, K. *Základní otázky křesťanské etiky*. Praha: CDK, 2017. ISBN 978-80-7325-442-1.
- HOFERKOVÁ, S., PELCÁK, S. *Budoucí časová perspektiva pubescenta*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-630-8.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KÁLISKÝ, J. *Premeny etickej výchovy základných škol Nemecka*. In: KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008. ISBN 978-80-8083-661-0.
- KLAPAL, M. *Vliv prožitých pedagogických situací na formování etické dimenze budoucího učitele*. In: VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. (eds.). *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-343-3.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- KOHLBERG, L. *Development of Moral Character and moral Ideology*. In: HOFFMAN, M., L., HOFFMAN, L., W. (eds.). *Review of Child Development Research*. New York: Russel Sage Foundation, 1964. ISBN 9781610446471 161044647X.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Filosofický slovník*. Olomouc: FIN, 1995. ISBN 80-7182-014-8.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie II: Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4.
- KOMENSKÝ, J., A. *Jana Amosa Komenského Didaktika Veliká*. Praha: Dědictví Komenského, 1905.
- KORIM, V. *Východiska a aktuálnosť súčasných koncepcií etickej výchovy*. In: KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008. ISBN 978-80-8083-661-0.
- KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia, 1987.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0978-2.
- KUBCOVÁ, Š. *Může škola „převychovat“?* In: ŠÁNDOROVÁ, Z., SYCHROVÁ, A. (eds.). *Problematika rodiny v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2017. ISBN 978-80-7560-036-3.
- LACROIX, J. *Smysl člověka*. Praha: Vyšehrad, 1970. ISBN 33-283-70.
- LENCZ, L. *Etická výchova pre cirkevné školy - 1. časť*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislavě, 1997. ISBN 80-8052-010-0.

- LEVIN, G., B., TRICKETT, E., J., HESS, R., E. (eds.). *Ethical implications of primary prevention*. New York: Haworth Press, 1990. ISBN 1560240199 9781560240198.
- LICKONA, T. *Educating for character: How our schools teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books, 1992. ISBN 0553370529 9780553370522.
- LICKONA, T. *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976. ISBN 0030028116 9780030028113.
- LIPOVETSKY, G. *Paradoxní štěstí: esej o hyperkonzumní společnosti*. Praha: Prostor, 2007. ISBN 978-80-7260-184-4.
- MÍČULKOVÁ, M. *Etická výchova jako prevence sociálně patologických jevů u dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2016, diplomová práce, vedoucí práce Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MÍČEK, L. *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- MILGRAM, S. *Poslušnost vůči autoritě*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1238-6.
- MOTYČKA, P. *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013, disertační práce, vedoucí práce PhDr. Jana Stará, Ph.D.
- MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*. Praha: CDK, 2015. ISBN 978-80-7325-386-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NOVÁKOVÁ, M. *Etická výchova jako porozumění vlastní existenci*. In: KOSOVÁ, M. a kol. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4346-2.
- NOVÁKOVÁ, M., VACEK, P. *Etická výchova. Proč a jak?* Praha: Typo & Desing, 2009.
- OLIVAR, R., R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- PALOUŠ, R. *Edukační telos: Člověk – něco, co může být*. In: PELCOVÁ, N., HOGENOVÁ, A. et al. *Smysl, cíl a účel ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF-UK, 2012. ISBN 978-80-7290-605-5.

- PELCOVÁ, N. *O smyslu výchovy a vzdělávání pro rozvoj člověka*. In: PELCOVÁ, N., HOGENOVÁ, A. et al. *Smysl, cíl a účel ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF-UK, 2012. ISBN 978-80-7290-605-5.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.
- PETRÁČEK, T. *Člověk, hodnoty a dynamika středověké společnosti*. Ostrava: Moravapress, 2014. ISBN 978-80-87853-13-9.
- PÍTHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. České Budějovice: Poustevník, 2006. ISBN 80-86610-18-7.
- POLÁKOVÁ, J. *Smysl dialogu*. Praha: Vyšehrad, 2008. ISBN 978-80-7021-966-9.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PŘÍKASKÝ, J., V. *Učebnice základů etiky*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-505-5.
- ŘEZÁČ, J. *K problému adaptace na sociální prostředí*. In: STŘELEČEK, S. (ed). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5512-4.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SOKOL, J. *Etika a život*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.
- SOKOL, J., PINC, Z. *Antropologie a etika*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-372-5.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: ALBERT, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- SŮVA, J. *Telos mravní výchovy postmoderního ducha*. In: PELCOVÁ, N., HOGENOVÁ, A. et al. *Smysl, cíl a účel ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF-UK, 2012. ISBN 978-80-7290-605-5.
- SVOBODOVÁ, Z. *Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti*. In: SVOBODOVÁ, Z. (ed). *K etické výchově*. Praha: Nakladatelství Milada Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.
- ŠKOVIERA, A. *Resocializační pedagogika - kontexty a trendy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2018. ISBN 978-80-7560-139-1.
- ŠLÉGL, J. *Výchova jako telos současné školy*. In: PELCOVÁ, N., HOGENOVÁ, A. et al. *Smysl, cíl a účel ve výchově, umění a sportu*. Praha: PedF-UK, 2012. ISBN 978-80-7290-605-5.
- ŠPINER, D. *Eticko-filozofický aspekt výchovno-vzdělávacího procesu*. Olomouc: Univerzita Palackého – PedF, 2008. ISBN 978-80-244-2027-1.

ŠTĚRBA, R. *Etická výchova, její pojetí a osobnost učitele*. In: RYBÁŘ, R. a kol. *Člověk – společnost a výchova k hodnotám*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5713-5.

ŠVARCOVÁ, E. *Etická výchova pohledem vysokoškolských studentů*. In: VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. (eds.). *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-343-3.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6.

THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOFFLER, A. *Šok z budoucnosti*. Praha: Práce, 1992. ISBN 80-208-0160-X.

VACEK, P. *Jak ve škole rozvíjet charakter žáků? (Program výchovy charakteru)*. In: VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. (eds.). *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-343-3.

VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1.

VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-257-7.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti (1. díl)*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

ZIMBARDO, P., G. *Moc a zlo*. Praha: Moraviapress, 2005. ISBN 80-86181-80-4.

Elektronické zdroje

BERKOWITZ, M., W., BIER, M., C. *Research-based character education*. Vol 591, Issue 1, 2004. Dostupné zde: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0002716203260082>

BULL, N., J. *Moral Judgement from Childhood to Adolescence* [online]. London: Routledge & Kegan Paul, 1969. Dostupné v omezeném rozsahu zde: https://books.google.cz/books?id=ZyCNAAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

HOFERKOVÁ, S., ŠŤASTNÁ, J. *Názory pedagogických pracovníků na etickou výchovu. Vybrané výsledky výzkumného šetření*. E-Pedagogium: PedF – Univerzita Palackého, III/2009, 2009.

KOHOUTEK, R. *Charakter* [online]. 2008 [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/osobnost-a-charakter>

KOHOUTEK, R. *Socializace osobnosti člověka* [online]. 2009 [cit. 2019-04-05]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/socializace-cloveka>

MŠMT. *Charakteristika doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova* [online]. 2010 [cit. 2019-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/charakteristika-doplnujiciho-vzdelavaciho-oboru-eticka>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

SOKOL, J. *Společná etika pro všechny lidi* [online]. 2014 [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <http://www.jansokol.cz/2014/03/spolecna-etika-pro-vsechny-lidi/>

VALENTA, J. *Budeme mít předmět Etická výchova?* [online]. Učitelské noviny, 2009, č. 6 [cit. 2019-04-05]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1632>

VÚP PRAHA. *Etická výchova* [online]. 2008 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/2510/ETICKA-VYCHOVA.html/>

PŘÍLOHY

Příloha č.1 – Informovaný souhlas pro účastníky výzkumu

Příloha č. 2 – Tazatelské otázky

Příloha č. 3. – Rozhovor s odborníkem

Příloha č. 1.

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMU

Byl/a jsem seznámen/a s podmínkami, cílem, metodou a obsahem výzkumného projektu (diplomové práce) Jana Salače s pracovním názvem *Role a smysl etické výchovy ve vzdělávacím procesu na základních a středních školách*. Rozumím jim a souhlasím s nimi.

Měl/a jsem možnost vše si v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se výzkumníka zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Dobrovolně souhlasím s účastí na tomto projektu. Dávám své svolení výzkumníkovi, aby materiál, který jsem jí poskytl/a, použil za účelem sepsání diplomové práce, popř. odborného článku a pro jakékoliv další odborné publikace a prezentace vycházející z tohoto výzkumu.

Souhlasím s nahráváním mého rozhovoru a s analýzou výsledného zvukového záznamu a jeho přepisem. Dávám souhlas k tomu, že výzkumník může v odborné publikaci citovat informace, které mu poskytují.

Rozumím tomu, že pokud se v průběhu rozhovoru objeví pro mne obtížná témata, mohu odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo kdykoliv ukončit rozhovor.

JMÉNO:

PODPIS:

DATUM:

Příloha č. 2.

Tazatelské otázky

Jaká témata je u žáků v EtV nejdůležitější rozvíjet?

Jaké hodnoty je u žáků v EtV nejdůležitější rozvíjet?

Co je podle Vás cílem EtV?

Jakou roli hrají ve vyučování EtV emoce a empatie?

Jakou roli hraje ve vyučování EtV racionální porozumění problému (např. formou morálních dilemat)?

Jak může EtV působit na žákův vztah k sobě samému (sebeúcta, sebehodnocení, sebereflexe)?

Jakou roli hraje v EtV spolupráce se spolužáky?

Do jaké míry vyhovuje Olivarův prosociální výchovný model smyslu EtV?

V jakém smyslu je pro morální vývoj dítěte důležité uvažovat o etických otázkách?

Jak odpovídá EtV na potřebu identity dítěte?

Jaký může mít EtV vliv na socializaci žáka?

Je v rámci EtV nutné rozvíjet také odolnost vůči sociálně-patologickým jevům? Proč ano/ne?

Jaký vliv má na sekundární socializaci ve škole primární socializace v rodině?

Proč byla dle Vás EtV zařazena do RVP ZV a RVP GV?

V jaké podobě je třeba začleňovat EtV do výchovně-vzdělávacího procesu? (samostatný předmět – povinný, nepovinný, třídnická hodina, průřezové téma, projekty, v rámci jiných předmětů apod.)

Jaké metody by předmět EtV měl uplatňovat?

Jakou roli hraje ve vyučování EtV učitel?

Jaká hodinová dotace (týdně) je vhodná pro naplňování cílů EtV?

Co je třeba v české školní soustavě v souvislosti s EtV zlepšit?

Příloha č. 3.

Rozhovor s odborníkem

Kurzívou je označená řeč tazatele a normálním písmem je označena řeč odborníka.

Jaká témata je u žáků v EtV nejdůležitější rozvíjet?

Nevím čím to je, je mi to vlastní prostě, to na co se zapomíná. Já bych se vůbec nebál, aspoň já to tak v etické výchově se svými studenty dělám, pouštět se i do tzv. metaetických témat, tj. odkud dobro a zlo, kde se ty kategorie berou, říká kdo, co je dobré, co je zlé. Jak se to definuje, jak se to definovalo v minulosti a jak dnes, s čímž souvisí jedno z velkých témat a znovu říkám, že to je vlastně metatéma – morální relativismus a s tím související přílehlé různé teorie. A ještě se zeptám etická výchova na kterém stupni školy?

Etická výchova spíš obecně v české školské soustavě na základní a střední škole.

V tom případě já bych tu odpověď zjemnil. Záleží na tom, v jakém jsme věku. Jsme-li u malých dětiček na základní škole, tam se upevňují fundamenty jejich identity, jde o elementární způsob, jak participovat na dobru jakémkoliv nebo jak ho uskutečňovat, jak dělat radost nejbližším v rodině. Potom, když povyroستou, tak se hodně objevuje zájem o přirozené vztahy, takže vztahová témata bych hodně zapojoval a poněvadž jdou do puberty, tak rozhodně v tomhle období si ujasňují, kdo vlastně jsou. Takže znovu-identita ale na jiné úrovni trošičku. A téma lidské důstojnosti, proč jsem takový, jaký jsem, kdo vlastně jsem, k čemu jsem, kam směřuji, proč jsem někdo, proč mám hodnotu, proč mám význam, na čem ten význam zakládám? Je to na mém supermobilu či něčem podstatnějším? Takže určitě otázka důstojnosti, identity by tu měla hrát roli. Problém sobectví vypadá, že nás provází všemi věky. Komenský tomu říkal samosvojnost, takže vlastně takové vyvádění člověka ze zahleděnosti do svých zájmů, do svých potřeb a vést ho, k tomu, čemu se říká prosocialita.

Já myslím, že jste to nakouzl už v první otázce, ale jaké hodnoty je u žáků v EtV nejdůležitější rozvíjet?

Zase obecně z principu, nejdůležitější bývají ty hodnoty, které bývají nejméně zanedbávány, v té či oné dějinné etapě. Dneska, v současném světě, těžko říct, se nám tlačí taková jako korektnost, tolerance, nikdo nikomu do ničeho nemluvit, je tu hodně subjektivizace a relativizace veškerých hodnot, co je hodnota pro tebe, není hodnota pro mě a tímto končí. Takže já, když tohle vidím a vnímám a domýšlím, kam to směřuje, tahle tendence, tak mám potřebu

říkat, to je těžký, že je to složitější. Že třeba tolerance je hodnota, ale tolerance v jakém slova smyslu. Tolerance neznámá, že respektuju úplně každou šílenost se kterou kdekdo přijde. Tolerance znamená, že respektuju a nesouhlasím a dávám najevo ten nesouhlas. Když mi někdo říká, že tohle nesmíš říkat nebo dělat, to by bylo netolerantní, to se stavím trochu na zadní, a to si uvědomuju, že už to jsou více metakomentáře. Ale neodpovídám vám na tu jednu hodnotu.

Nemusíte odpovídat, jestli nemáte jednu hodnotu, ke které se má všechno vztahovat. Třeba jich je více.

Myslím si, že jich je více. Já se pokusím vysvětlit proč. Etika má tři dimenze: individuální, sociální a metaetiku. A když bychom řekli, že jsou pro nás nejdůležitější, řekněme sociální hodnoty, tedy sociální etika, to je taková ta tolerance, ohleduplnost, empatie a tyhle věci. Tak to je sice pravda, chovat se k sobě slušně navzájem, ale dřív nebo později, když říkáte: tohle bys měl dělat, tohle bys neměl dělat, tak dřív nebo později dítě položí otázku proč? A to už je metaetika. Proč bych to měl dělat, proč bych to neměl dělat. Když to nikomu neubližuje, můžu si ve svém soukromém životě dělat, co chci. A já na to odpovídám, že bez dobré metaetiky, není žádná jiná etika ani sociální ani individuální. Když se dítě nedozví kvalitní odpověď proč je toto dobro dobré, nebude mít důvod ho dělat. Pošle vás jako vychovatele do háje a řekne nemoralizuj mě, nemáš argumenty. Takže jsem zaměřený na ty metaetické otázky, ale takhle, když o tom přemýšlím, nevím, jestli je to standardní hodnota. Víím, že jsou různé typologie hodnot, ale jde o přesah nebo transcendence. Já bych řekl spíše než, že to je hodnota, je to spíše dimenze, která dává smysl jednotlivým konkrétním hodnotám. Takhle o tom mluví ti Zimbardové a tihleti chlapíci, že prostě, k čemu to vlastně směřuje, já tady udělám jedno konkrétní dobro, to souvisí s jiným dobrem támhle, ale k čemu to celé směřuje. Dám Vám příklad. C. S. Lewis, autor, který říká, což používám také ve své knížce (I když se nikdo nedívá), že lidstvo je jako námořní flotila a má-li flotila splnit svou misi nebo dorazit do cíle, tak musí být každé plavidlo plavbyschopné, to je individuální etika, ty plavidla do sebe nesmí navzájem bourat, to je sociální etika a za třetí, celá flotila musí vědět kam pluje, proč je vůbec na moři, to je metaetika. Zrušte metaetiku, to je ten přesah, k čemu tady jsme, máme nějaký cíl nás všechny účastníky etického provozu přesahuje a my k němu máme směřovat? Má to slůvko „měl bych“ nebo „měl bys“ nějaký reálný referenční bod, jak se říká mezi teoretiky nebo jsem to jenom já, kdo si to říká. To je odvěká otázka a my jsme jako lidstvo vždycky ten přesah nějak někde měli, ať už dobrý nebo špatný. Můžeme si to říct na islámské etice, že sice přesah má, ale trochu divný. Ten poslední cíl muslima je vlastně dost nemravný, když se podíváte na islámskou eschatologii, ale lidstvo vždycky jako něco takového mělo. Teď západní civilizace od

osvícenství systematicky pracuje na tom zrušení víry v cokoliv, co by nás přesahovalo. A je otázka, co to s námi udělá, co to udělá s naší etikou. Mně se zdá, že je to dost destruktivní, že jsme jako ta flotila, že naše situace je taková, že: „dělej si ve své loďce co chceš, pluj si kam chceš, nebourej do mě, ale neptej se mě kam plujeme“ a máme dost chaos v tom vlastně pak určit, která hodnota je hodnotná a proč. Proto máme relativismus.

Co je podle Vás cílem EtV?

Já to vztáhnou k předmětu jako celku. Etická výchova je zajímavý fenomén, není to ledasjaká výchova, je to výchova k etice, k dobru. Takže já vám odpovím komeniologicky, protože Komenský je moje téma. On ten cíl položil do otázky. „Kterak učiniti, aby člověk znal dobré, chtěl dobré a konal dobré, a to i když se nikdo nedívá“. To je pro něj cíl. Ta odpověď vůbec není hloupá. Znat dobré, to je kognitivní složka, chtít dobré, někde Komenský říká dokonce milovat dobro, to je afektivní složka, volní složka a konat, protože já můžu vědět, co je dobré, dokonce si můžu dát na silvestra předsevzetí, že to fakt chci, ale to ještě neznamená, že to dokážu. On tam má tedy kognitivní, volně-afektivní i konativní složku. A ještě tam je ta transcendence, ten přesah, a to v tom dovětku „i když se nikdo nedívá“. Kdybych já byl takový člověk, kdybych měl ztělesnit cíle etické výchovy, tak já to dobré nedělám na oko, nedělám to před lidmi, psycholog by řekl, že to mám internalizované, zvnitřněné, protože, co by to bylo za dobro, které jenom předstírá, že je dobré, a když se nikdo nedívá, tak by bylo jiné, zlé, a na to Komenský říká: no nikdo nedívá, nad námi je stvořitel, tak toho obehlopiti nelze. Takže vždycky se někdo dívá a pro Komenského to není zlý, nepřející, přísný Bůh, který Vás sejme, jakmile něco pokazíte, ale milující stvořitel, který miluje člověka, tak, že se za něj dokonce obětoval, a tudíž jde mu o integritu charakteru, jak se říká moderním pojmem. Takhle bych definoval cíl etické výchovy – znát dobré, chtít dobré, dělat dobré, a to i když se nikdo nedívá.

Jakou roli hrají ve vyučování EtV emoce a empatie?

Tuším v té otázce nějakou Vaši tezi a nevím, jestli Vám na to odpovím adekvátně. Já mám na to specifický pohled. Zaprvé, emoce samozřejmě, že hrajou roli, a zvláště pak, když budeme přemýšlet o různých věkových kategoriích. Prostě v určitém věku to nejde skoro jinak než přes emoce. A postupně, jak dítě zraje, rozvíjí se mu myšlení, dostává se do jiných stádií, má jiné možnosti, tak tam k tomu přistupují ještě další složky nebo aspekty řekněme. Takže moje odpověď není jednoduchá, není to buď-anebo, ale zcela určitě to má svoji úlohu a ta úloha je podmíněná věkem, ale i různými dalšími faktory. Když chcete naučit nějakému specifickému dobru, někdy je dobré předložit racionální argument, umím si představit věk, situaci, okolnosti,

kde to, co člověk nejvíc potřebuje, je to, že mu dáte racionální argument. Ale jsou příležitosti, kdy nemá smysl argumentovat, a kdy jediné, co je funkční, je toho člověka získat, aby se do toho dobra zamiloval nebo naopak aby si zošklivil zlo. To se dělá různým způsobem, nechci teď zabíhat do metod. Emoce tedy hrají důležitou roli, ale je to podmíněno různými faktory. Druhá poznámka k tomu. Emoce se dají užít dobře, jsme emoční bytosti, máme emoce, máme city, máme empatii, ale je možné s tím nakládat dobře - užít či nakládat zle - zneužít. Já vám dám příklad, když máte tu empatii. Také o tom mluvím v té své knize. Schopnost vcítit se je sama o sobě fantastická kapacita a je neutrální a já s tím můžu naložit tak, že se vcítím a pomůžu bližnímu svému a nebo se vcítím, a když vím, jak to bolí, tak si tvoji bolest užiju. Já v té knížce cituji jen jiného autora, který na to poukazuje. A ten princip je Komenského úzus a abúzus, užití a zneužití. Úplně všechno, všechny kapacity, které máme, tady to jsou emoce, ale dejte tam rozum, vůli, socialitu, estetiku, cokoliv, vše co dělá člověka člověkem, tak je možné užít a zneužít.

Jakou roli hraje podle Vás ve vyučování EtV racionální porozumění problému, např. formou morálních dilemat?

Budu odpovídat velmi podobně jako v předchozí otázce. Hraje to roli, ale přesně v adekvátní okamžik vývoje toho dítěte. Dítě se eticky vychovává úplně od plenek, od nejtělejšího věku a nejprve se učí abecedě morálky, základním jednoduchým pravidlům, a teprve později se učí složitějším konstrukcím. Tak jako v češtině že jo. Nezačnete dítěti přednášet syntax, ale naučíte ho „máma má maso“, naučíte ho abecedě a teprve, když si to osvojí, tak můžete jít po krůčkách do větších složitostí a jemností, ale nemůžete a byl by to jako kardinální průšvih, kdybyste malému dítěti, které sotva začíná chápat pravidla a konvence tohoto světa, abyste ho vystavili Heinzovu dilematu. A teď jak se v tom má to dítě zorientovat. Žel se to ve školách dělá, že dřív než to je vhodné, tak se děti na školách týrají dilematy, které nemají řešení. A ty děti pak odchází z hodiny etické výchovy s tím, že se naučili, to je ten výstup, že vlastně vůbec nevím, co je dobro a zlo, což je průšvih, To se pak etická výchova stává součástí problému, který chtěla řešit. Problém je ten, a proto etická výchova byla zavedena, že jsme čím dál nemravnější společnost. Krademe si, lžeme si, tunelujeme si, a tak se zavedla etická výchova, a pokud výsledkem etické výchovy je, že děti odchází s tím, že jim pan učitel řekl „ukradli byste, abyste zachránili maminku“, no kdo by řekl, že neukradl, a takže vidíte jednou se krást může, jednou nemůže, a kdo se v tom má vyznat. A jestli s tímhle odejdou, tak to jsou tedy výborně eticky vybaveni do našeho světa.

Další otázka zní: Jak může EtV působit na žákův vztah k sobě samému - sebeúcta, sebehodnocení, sebereflexe? Jestli může nějak rozvíjet vztah žáka k sobě samému?

No, zcela určitě, však to taky má jako téma, jak jsem koukal do učebnic etické výchovy, tak tam jsou tyhle témata – sebeúcta, sebepojetí. Nicméně k tomu chci říct, že možnosti školní výchovy sebeúcty jsou dost omezené až sekundární, všechno podstatné se děje v té primární skupině. Pokud vyrůstá dítě v rodině, kde si ho nikdo nevšímá nebo kde pro nikoho není důležitý, tak jak pak může mít sebeúctu. Ano může k tomu v 6-7 letech, kdy to dítě už je svým způsobem postižené tím že, otec nebyl přítomen a matka na něj neměla čas a moc si ho nevšímala. K tomu může přistoupit učitel a nějakou tu sebeúctu mu jakoby dodat, ale už je to prostě sekundární. Už jen leští po povrchu, to co bylo vevnitř poškozeno. Takže ano, může toho učitel hodně udělat, ale takhle, pokud poodstoupíme od školské etické výchovy a budeme přemýšlet, že vlastně každý rodič je vychovatel, potom tohle jsou právě ty fundamenty, to co zakládá eticky funkčního člověka. Že totiž je od prvního okamžiku, že si ho někdo od prvního okamžiku všímá, pečuje o něj, hladí ho, krmí ho, chová ho, a tím mu dává najevo „stojíš za povšimnutí, jsi někdo, jsi pro nás důležitý“, a když se tohle dítěti nedostane, tak se projeví přesný opak. To dítě se dřív nebo později, o tom píše jeden autor výborně - „když tomu dítěti nezajistíte pevný základ, identitu od mládí, tak to ego, které mu bylo řečeno „nestojíš za povšimnutí“, tak později dělá to, že chce aby bylo viděno, spatřeno, rozpíná se, říká „všimnete si mě, jsem někdo, jsem důležitý“, ale čím více se rozpíná, čím je větší, tím méně pak stojí za povšimnutí.

Jakou roli hraje v EtV spolupráce se spolužáky?

Tak záleží na věku, na vývoji toho dítěte. V určitém stádiu samozřejmě můžete něco vyložit, v určitém stádiu si s nimi budete víc hrát, víc povídat, možná ve všech stádiích ty děti rády dělají něco spolu a rozhodně to má své místo. Ale jestli se můžu vrátit k tomu zásadnímu rozčlenění – individuální, sociální a metaetika, tak spolupráce obvykle učí děti sociálním dovednostem. Ono to totiž nezáleží jen na věku, ale záleží také, kterou konkrétní dovednost chceme rozvinout, jaký je cíl konkrétní hodiny, bloku, jaký je obsah vlastně, po jakých hodnotách jdeme. Od toho se odvíjí potom, jak uspořádáme třídu. Takže si neumím představit, že by se dřív nebo později nějak nespolečně spolupracovalo.

Do jaké míry podle Vás vyhovuje Olivarův prosociální výchovný model smyslu EtV? Tím myslím, jestli Vám v tom něco chybí nebo jestli je vyhovující a může fungovat.

Jo mně přijde celkem fajn. Já teda z důvodů, které už jsem naznačil, jsem zastáncem více než prosociálního vychovávání, ale lepší něco než nic. Ona ta prosociální výchova, ona tam má i ty další složky, akorát nejsou tak jako explicitně verbalizovány. Já na to říkám, že to vůbec není špatné, ale pro všechny teoretiky etiky a ještě lépe pro pedagogy, kteří jednou budou učit etickou výchovu, tak bych nahlas říkal a učil je a vedl je k tomu, že neučíme jenom prosocialitu, nebourat do sebe, to je důležitý aspekt, ale my vlastně chceme, aby ti žáci byli morálně kompetentní ve všech těch třech úrovních – meta, individuální, sociální. Takže jako ono je to dobré, ale dobré v té jedné dimenzi etiky. Jestli je pravda, že jsou tyhle tři, tak bychom měli rozvíjet všechny tři.

V jakém smyslu je pro morální vývoj dítěte důležité uvažovat o etických otázkách?

Vědomě uvažovat, kdy to ti žáci reflektují, lze teprve v okamžiku, kdy postoupí do vyššího stádia kognitivního vývoje, kdy už jsou schopni formálních operací, logiky a tak. Ale to neznamená, že se neděje etické vychovávání už na prvním stupni. Že se to třeba tolik netematizuje, že nemáme předmět etická výchova neznamená, že se eticky nevychoává. Pokaždé když učitel zasáhne, kdy silnější bije slabšího, to je etický statement, tím už eticky něco dělá. Když by se měla učit etická výchova na prvním stupni, tak ne skrze uvažování, ale jsou to ještě dětičky, jak říká Komenský opičata, které napodobují, učí se nápodobou, imitací, tak bych na to šel víc behaviorálně, návykově, přivykat je dobrým způsobům nebo hravě, hrát si s nimi na něco, co ve skutečnosti není hra, ale vážná věc až vyrostou. A nácvikově, že si řekneme, já nevím, na to ty techniky jsou. Budeš dobrý anděl někomu a ten to nesmí vidět, a co dobrého bys mohl udělat pro někoho ve třídě nebo pro babičku svojí a děti tím, že začnou uvažovat, přemýšlet, co bych mohl udělat, tak už tím se rozcitlivuje něco v nich morálního. A pak na něco přijdou, ale nejdůležitější je, že jdou a udělají to a skrz to se taky učí.

Jak odpovídá EtV na potřebu identity dítěte? Upevnění identity, jestli vůbec na ní odpovídá.

Zcela určitě může. Pokud ta etická výchova zahrnuje i metaetická témata, tak na ně může reagovat. Identitu dítěte netvoříme tak, že si posadíme dítě na židli a řekneš mu „víš kdo ty jseš“ a teď mu řeknete, kdo je a vysvětlíte mu antropologické poznatky o člověku, ale identita se tvoří tím, že to dítě miluju. A ono se v mém světě, který mu vytvořím, cítí bezpečně. Když vyrůstá bezpečně i v bezpečných morálních mantinelech, kdy neproblematicky ví, co se dělá a nedělá, tak z něj jednou vyroste zabezpečená identita. Bude vědět odkud kam, kdo je, nebude

frustrováno, občas to některý rodič dělá, že tomu dítěti je pět let a rodič místo toho, aby mu řekl, jak se věci mají, tak se zeptá, tak jak chceš, chceš se přežrat těma bonbonama nebo nechceš? Já si z toho dělám legraci, ale liberální rodič vychovává většinou dost nestabilního jedince, protože dřív než to dítě je na to připraveno, ho vystavuje otázkám, na které to dítě samo od sebe nedokáže najít odpověď.

Jaký může mít EtV vliv na socializaci žáka? Jestli vůbec tu schopnost má.

Jednoznačně. Opět to vyplývá z toho, že jestli je etická výchova dobrá, tak rozvíjí metadimenzi, sociální dimenzi i individuální dimenzi. A když rozvíjí sociální dimenzi, tak to je v podstatě, že se učím nebourat do těch druhých, takže zjišťuji, že tu jsou nějakí ti druzí, že mají také své potřeby a životy a svoje hodnoty a já se učím žít v souladu s nimi, a to je socializace.

Je v rámci EtV nutné rozvíjet také odolnost vůči sociálně-patologickým jevům?

Zcela určitě a navážu na tu předchozí otázku. Socializace totiž není posledním a nejvyšším cílem jakékoliv výchovy, protože když je společnost přiblblá, nějak ujetá, tak to, že umím obstát a říct většině Ne, je vlastně taky důležitá kompetence, nebo jak to nazvat. Takže jenom říkám, dobrá etická výchova člověka dobře začleňuje do společnosti, ale zároveň mu pomáhá nezačlenit se tam, kde je to žádoucí. Všichni moji kamarádi jedou na mobilech 5 hodin, a to je skoro norma, normální nebo že se kouří a podobně se dělají věci, které se už stali normálními, ale přitom nejsou dobře. Dobrá etická výchova ho vybaví k tomu, aby uměl obstát i proti většině.

Jaký vliv má na sekundární socializaci ve škole primární socializace v rodině? A jakou roli v tom může hrát etická výchova jako předmět či etická kultura ve škole.

Jednoznačně ano, bude-li se to dělat dobře, protože když si představíme konkrétní situaci, to, že máme rodinu, která pochválí dítě vždy, když přinese domů něco ukradeného a já znám takové rodiny, vyrůstal jsem v severních Čechách, no a teď to dítě přijde do školy a zjistí, že tam jsou jiné normy, jiné způsoby, jiné hodnoty, a teď co se stane, jestli se to střetne a bude problém a nebo jestli se to vyladí, začlení, tak myslím, že tady etická výchova může sehrát významnou roli. Zase jde o to jak, ale zcela určitě a ne jenom etická výchova, ale každý dobrý učitel to pochopí, když přijde dítě s jiným morálním zázemím, tak s tím vlastně něco dělá. Ale etická výchova je jedinečná v tom, že je to vyhrazený předmět právě na tyhle věci. Taky můžete morálně zapůsobit v rámci tělocviku nebo matematiky, ale je to jako mimochodem, zatímco tady na to máte čas a můžete s tím něco udělat.

Proč byla dle Vás EtV zařazena do RVP ZV a RVP GV?

Faktem je, že, a tohle říká Peter Kreeft v jedné ze svých knížek: „čím více se o morálce mluví, tím větší problém s morálkou ta společnost má.“ To, že se o tom žvaní, znamená, že je to téma, problém. Že se něco řeší, že se to dostane až do vzdělávacích programů, je signálem nebo indikátor toho, že něco je špatně. A když se podíváte na dějiny lidstva, tak v pedagogice jako vlastně moc neexistoval předmět etická výchova nebo morální výchova. Trivium, kvadrivium to tam nikde není, a to proto, že ta morálka byla integrálně všude. V okamžiku, kdy jsme si zpochybnili morální kategorie na úrovni teoretické nebo filosofické, vlastně jsme řekli „říká kdo a co to vlastně je“ a vymysleli jsme teorie etické, které odvysvětlují jakýkoliv přesah, všechno je to ve mně, že nejde o objektivní dobro, univerzální entita, která je společná nám všem, tudíž zakládá naší lidskost a my jako lidé teda víme, že tohle je něco, o čem se nevyjednává a tohle je platné pro nás všechny ať už je to cokoli, tak když jsme si řekli, že tohle není, že dobro není přesahující nad námi, ale v nás, můj produkt. Já, jedinec a společnost jsme si to vyprodukovali, dohodli, ať je to pragmatická či utilitářská teorie pojmu dobra a zla, tak vždycky jde o můj produkt. A ten produkt můžu jakkoli konstruovat, rekonstruovat a najednou máme jako společnost problémy s morálkou. Když vidíte člověka jak explicitně lže a společnost mu na to řekne, ve svém životě si dělej, co chceš, hlavně, že si dobrý premiér nebo prezident nebo něco takového. Jinými slovy ztráta metaetiky, vede ke ztrátě sociální i individuální etiky.

V jaké podobě myslíte, že je třeba začleňovat EtV do výchovně-vzdělávacího procesu? Samostatný předmět – povinný, nepovinný, třídnická hodina, průřezové téma, projekty, v rámci jiných předmětů. Jak byste to viděl vy jako vhodné?

Ideální by bylo aby etická výchova nebyla potřeba. To by znamenalo, že jsme morálně docela zdravá společnost. Reálné je to, že se to bude učit v rámci nějakých hodin, podle toho jak která škola, jakého bude mít ředitele, kdyby se zavedla etická hodina povinně, jako další předmět, nejsem si jist, co by se stalo. Co když etickou výchovu bude učit nějaký občankář, který je sám nemravný a nebo nemusí být vyloženě nemravný, aby to o něm ty děti věděly, ale jen učí blbě, má z principu nepříjemnou povahu, je ironický, je zlý na děti a najednou by vyfasoval tento předmět, to by mohlo nadělat víc škody než užitku.

Jaké metody by předmět EtV měl uplatňovat?

Tady nám pomáhá vývojová psychologie, metody musí odpovídat vývojovým stádiím jedince. Ovšemže na prvním stupni to bude zážitkově, hravě, zábavně. Ale třeba potom se

17letými lidmi na střední škole si už nemůžete hrát nebo vytvářet stejné zážitky jako dřív. Tam už se rádo diskutuje, vybrušují si své názory, vyřknou názor klidně radikální, aby slyšeli, co na to druzí a mění své pohledy na věc. Není jedná metoda, ta metoda. V rámci etické výchovy jsou to všechny možné metody. Když poodstoupíme od školy, tak vychováváte vzorem, režimem, jsou metody přímého a nepřímého působení. Já dám jeden příklad za všechny. Když chcete naučit své dítě, aby zdravilo s úctou starší lidi, tak prostě mu řeknete, hele takhle se to dělá a pak ho přivykáte. Nefunguje to tak, že dítěti jednou řeknete jak se to dělá a ono to tak dělá, musíte to tisíckrát zopakovat až mu to projde pod kůži, čehož si všimnul už Aristoteles. Takže to je metoda návyku, přivykávat a ta má svoje místo v určitém věku, a když pak člověk povyroste, pak jsou vhodné jiné metody, takže to je moje odpověď.

Jakou roli hraje ve vyučování EtV učitel?

Zásadní roli. Učitel neučí pouze tím, co říká, skoro se mi chce říct, že taky učí tím co říká, ale v etické výchově učí mnohem víc, tím že on sám je etický. Musí mít s těmi dětmi hezký vztah, musí to být ten typ učitele, který není vyhořelý, frustrovaný, znechucený, rezignovaný, a je to na něm vědět. Takový člověk nejen, že by neměl učit etickou výchovu, ale neměl by být vůbec ve školství. Měl by to být přesně opačný typ, od něj pak děti ledacos vezmou.

Co je třeba v české školní soustavě v souvislosti s EtV zlepšit? Na co by se měl položit ten důraz?

No je to celospolečensnější věc. Po čem je poptávka? Když přijde rodič se svým dítětem do školy, tak co vlastně poptává? Je to charakter? Aby to moje dítě, jestli se to moje dítě naučí dokonale nebo nedokonale, to mi je celkem jedno, ale hlavně mě záleží na jeho charakteru. Prosím vás až opustí školu, ať je to ctnostný, vznešený člověk – je po tomhle poptávka? Já naopak vnímám čím dál víc a učitele o tom mluví: „naučte mi ho ať se dostane na vejšku, ať se co nejlíp prosadí, ať má dobrý start do života.“ A běda, když si učitel dovolí umravňovat a zasahovat do výchovy a pak rodič naběhne. Já tomu trochu rozumím. Dřív byla pedagogika, že co řekl učitel, o tom se nediskutovalo a rodič se k tomu taky tak stavěl, že když dítě něco spáchalo ve škole, tak se vlastně jako obávalo toho, že rodič doma řekne, nebo mu vrazí ještě facku, že něco udělal. Dneska dítě něco spáchá a naběhne rodič a umravňuje školu, že si dovolila něco, jako zhouplo se to kyvadlo. V tomhle kontextu, v téhle situaci, kdy vlastně po vznešených morálních charakterech není veliká poptávka, etická výchova je taková popelka, která toho mnoho nezmůže ve školství a znovu říkám, když je to dítě nějak vychováváno doma morálně, eticky, a pak přijde do školy, tak těch prvních 6-7 let života mu dá takový fundament,

že v té škole pak toho mnoho neuděláte. Můžete ještě něco opravit, něco malinko vyleštit po povrchu, ale jinými slovy, pokud nebude poptávka zevnitř té společnosti, tak z toho moc nebude. Já jsem vděčný za to co je, že nějaká etická výchova je. Jo, že by se mohlo klást důraz na jiné než na ty prosociální dimenze, budiž, ale tolik mě to netrápí. Já si spíš říkám, co zmůžeme, když potom není veliká poptávka. Teda ta moje odpověď je, není to tolik problém etické výchovy, ale problém společnosti, kde se etická výchova provozuje ale není moc poptávána.

Dobře, tak to je všechno. Moc děkuji za rozhovor.