

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Formování osobnosti žáka na prvním stupni ZŠ skrze ctnosti v rámci oboru
etická výchova

Shaping personalities of elementary school students through the virtues within
the framework of ethical education

Anežka Havránková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I. ST

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Formování osobnosti žáka na prvním stupni ZŠ skrze ctosti v rámci oboru etická výchova potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 6. 12. 2021

Děkuji doc. PhDr Naděždě Pelcové, CSc. Za přínosné komentáře a pečlivé vedení mé práce.

ABSTRAKT

Ve své práci zkoumám fenomén ctností ve výchově a vzdělávání, jejich význam a vliv na rozvoj osobnosti dítěte. Zabývám se tím, na čem je výchova ke ctnostem založena, z jakých filozofických myšlenek a tradic vychází a na čem v současné podobě staví. Studuji také způsob, jakým je ukotvena v RVP ZV a zajímá mne, které vzdělávací instituce a subjekty v rámci ČR se touto oblastí zabývají. Z nich uvádím ty, které mají výchovu ke ctnostem zahrnutou v uceleném edukačním programu. Mnohá z těchto zařízení našla inspiraci v zahraničí, proto do své práce zahrnuji i poznatky z jiných států.

KLÍČOVÁ SLOVA

Ctnosti, rozvoj osobnosti, etika, výchova, vzdělávání, hodnoty, rodina, škola

ABSTRACT

In my work I have researched the phenomenon of the virtues in education, their importance and their influence on the development of children's character. I inquire into the foundation of The education in the virtues, from the philosophical principles and traditions, what was based on and what it is based on nowadays. I study the manner of it's anchoring in the Framework of Education Programme for Elementary Education and I am interested in educational institutions and subjects in the Czech Republic which deal with this field. I state these educational institutions and subjects, which have education in virtues included as an integrated educational program. Many of these institutions have found inspiration from abroad, that's why I include findings from foreign countries.

KEYWORDS

Virtues, self development, ethics, education, values, family, school

Obsah

Úvod	8
1 Ctnosti napříč dějinami lidstva	12
1.1 Ctnost v antickém pojetí	12
1.1.1 Sokrates	12
1.1.2 Platon	14
1.1.3 Aristoteles	18
1.1.4 Seneca	21
1.1.5 Shrnutí	22
1.2 Ctnost v křesťanském pojetí	23
1.2.1 Sv. Augustin	24
1.2.2 Tomáš Akvinský	26
1.2.3 Bernard z Clairvaux	31
1.2.4 Shrnutí	31
1.3 Ctnosti ve Velké didaktice J. A. Komenského	32
1.3.1 Ctnosti v Komenského pojetí školy	33
1.3.2 Ctnosti a mravy v Komenského metodě	35
1.3.3 Shrnutí	40
1.4 Ctnosti a osvícenství	41
1.4.1 Filozofie osvícenství v myšlenkách Immanuela Kanta	42
1.4.2 Osvícenství v pedagogice	44
1.4.2.1 John Locke	44
1.4.2.2 Johann Heinrich Pestalozzi	45
1.4.2.3 Jean Jacques Rousseau	46

1.4.2.4	Johann Friedrich Herbart	47
1.4.3	Shrnutí	48
1.5	Ctnosti v moderní době.....	49
1.5.1	Morální krize společnosti	49
1.5.2	Mravní výchova - součást reformní pedagogiky	51
1.5.3	Občanská nauka a výchova - nový předmět reformovaného školství	53
1.5.4	Krize mravní výchovy - krize demokracie	57
1.5.5	Shrnutí	58
2	Současné pojetí ctností	60
2.1	Etika ctnosti	60
2.2	Výchova ke ctnostem.....	62
2.2.1.1	Výchova ke ctnostem v pedagogice.....	64
2.3	Vztah výchovy ke ctnostem a celostní výchovy	65
2.4	Shrnutí.....	67
3	Výchova ke ctnostem v českém prostředí	68
3.1	Ctnosti v českém školství	68
3.2	Zahraniční inspirace v českém prostředí	69
3.2.1	The Virtues Project.....	69
3.2.1.1	Pět strategií	70
3.2.1.2	Uplatnění ve školách.....	72
3.2.1.3	Jazyk ctností.....	73
3.2.1.4	Karty ctností.....	76
3.2.2	Česká iniciativa Výchova ke ctnostem	77
3.2.2.1	Vznik projektu	77
3.2.2.2	Karty ctností - česká verze.....	79

3.2.2.3	Metodika v projektu Výchova ke ctnostem	81
3.2.2.4	Výchova ke ctnostem ve vlastní praxi	86
3.2.2.5	Shrnutí.....	90
3.2.3	Integrace ctností do života celé školy.....	90
3.2.3.1	Fomento de Centros de Enseñanza	90
3.2.3.2	Školy v ČR vycházející z konceptu Fomento	96
	Závěr.....	99
	Seznam internetových zdrojů	106
	Seznam ostatních zdrojů.....	108
	Seznam obrazové přílohy	109

Úvod

Myslím si, že výchova ke ctnostem není nic nového, formování mladých lidí skrze ctnosti bylo důležité i v minulosti. Díváme-li se do dějin lidstva časovou osou nazpátek, vidíme, že v různých dobách se ctnosti při výchově různě silně zvýrazňují nebo naopak upozadují. Takže z hlediska dějinné linky můžeme sledovat odlišné stupně jejich začlenění do života společnosti a vliv na morálku dané kultury či národa. Pomalu se může do současné civilizované společnosti počátku 21. století vkrádat dojem, že není potřeba při výchově dětí nějakým zvláštním způsobem věnovat pozornost ctnostem. Jsem ale přesvědčena, že právě naopak: při dnešním rychlém vývoji dětí, předčasném působení materiálních prostředků na jejich mysl, duši a charakter je důležité souběžně vyvážit i působení na duchovní část jejich bytosti. Prvoplánovým cílem mé práce je tedy představit možnosti zapojení výchovy ke ctnostem do školního vzdělávacího programu na 1. stupni ZŠ a v praxi i do výuky.

Při pátrání po vhodných literárních zdrojích na téma ctnosti jsem objevovala dostatek vhodného písemného materiálu v souvislosti s filozofií morálky a potažmo i ctností v různých oborech a společenských vědách. V této souvislosti jsem si tedy dala ještě za cíl zmapovat chronologicky život lidstva se ctnostmi v průběhu staletí z hlediska postojů společnosti: Chtěla jsem získat praktický přehled toho, jak pojem ctnosti během generací získával a ztrácel na významu.

Když jsem se začala tématem ctností pro svou diplomovou práci zabývat, hledala jsem nejprve definici slova ctnost, od níž jsem se chtěla odrazit. Zjistila jsem ale, že pojetí ctností je hned několik a mají časové i kulturní vymezení. Do té doby jsem znala ctnosti jen z křesťanského hlediska a pak z období antiky. Chtěla jsem najít současné autory, abych měla jasno alespoň v dnešním pojetí ctností a přečetla jsem si publikace Jakuba Jirsy, kde mluví o etice ctnosti a jejím znovuobjevení. Zjistila jsem, že on i další představitelé současné etiky ctnosti se vrací k Aristotelovi a jeho etice Nikomachově. Uvědomila jsem si, že pokud chci zjistit, co vlastně ctnosti jsou, musím se vrátit do doby, kdy byly považovány za ozdabu lidské osobnosti. Spisy antických filozofů byly z hlediska ctností jasně vymezené a v jejich pojetí je stále patrný myšlenkový vývoj od Sokrata až po Aristotela. Vnímala jsem u nich i snahu o strukturalizaci ctností a ačkoliv vymezili čtyři kardinální ctnosti, objevovaly se další

hodnotové pojmy, které by mohly antické definici ctnosti odpovídat a oni je střídavě zahrnovali nebo nezahrnovali ke 4 základním ctnostem.

Dála jsem postupovala chronologicky přes křesťanství, humanismus a osvícenství do dnešní doby. Pro zpracování pojmu ctnosti v období vrcholného křesťanství jsem přečetla publikaci Pavla Hlavinky. Nakonec jsem ale usoudila, že v knize autor čerpá ze spisů, jež se mi zdály okrajové, a tak jsem jako hlavní zdroj pro přiblížení pojmu ctností v křesťanství využila spisy Tomáše Akvinského, který je všeobecně považován za významného teologa a filozofa. V této části práce jsem vycházela i z citací sv. Augustina, které jsem si však vypůjčila z Katechismu katolické církve, což je souhrn veškerého katolického učení - jde o věroučný dokument.

Mezníkem mezi filozofií a pedagogikou pro mě byl Jan Amos Komenský, který na ctnosti sice nahlížel z teologického hlediska, ale uměl je propojit s výchovou a integrovat je do svého pojetí vzdělávání. Stěžejním dílem pro tuto kapitolu byla Komenského Velká didaktika, kde se vrací nejen k Aristotelovi, ale také rozpracovává pojetí ctností v křesťanství. Zároveň pod úhlem humanistického pojetí člověka připravuje myšlenkové prostředí pro celostní výchovu, která ale získala svůj empirický základ až s rozvojem psychologie ve 20. století.

Když jsem objevila knihu Ztráta ctnosti od Alasdaira MacIntyry, získala jsem jejím přečtením opravdu široký myšlenkový přehled pro pochopení celého období filozofických dějin etiky po Janu Amosu Komenském až k současnosti. Při studiu literatury jsem si všimla, že se téměř všichni historikové shodují v tom, že v období osvícenství dochází k odklonu od tradičního pojetí ctností. Mluví o tom jako o celospolečenském fenoménu, proto jsem se pokusila přenést jeho myšlenky i do pedagogiky v českém prostředí. Tendence všechno vysvětlovat rozumem velmi ovládla i rodící se pedagogiku 18. a 19. století. Nejdříve jsem pohlédla na ctnosti očima J. Locka, J. H. Pestalozziho, J. J. Rousseaua, a poté přes herbartismus jsem dospěla až k branám 20. století. Podklady k pedagogům z tohoto období jsem čerpala jednak z dějin pedagogiky a jednak z jejich spisů. V navazujícím počátku 20. století se společnost postupně dostává do morální krize, což si uvědomují i pedagogové, kteří se jí snaží řešit výchovou mládeže, neboť chtějí zabránit celospolečenskému fenoménu morálního úpadku v dalších generacích.

Pokusila jsem se vypátrat, jak se s tím potýkala pedagogika v českém prostředí. Zde jsem čerpala z dokumentů prvorepublikového Národního shromáždění a jeho výborů, v nichž byl popsán nový předmět občanské nauky a výchovy. Kapitulu jsem doplnila i o pohled československých reformních pedagogů, kteří si uvědomovali to, co později popsal MacIntyre, ale vzhledem k ideologicky bouřlivým událostem 20. století neměli příliš času mravní výchovu více ukotvit v praktickém životě škol. Proto se pojem ctnosti ze společenského povědomí spíše vytrácí a vzkřísí jej v 2. polovině 20. století až etika ctnosti, jejíž představitelé ke ctnostem přistupují z tradičního i moderního hlediska a propojují ctnosti s výchovou.

Etice ctnosti a jejímu propojení s výchovou ke ctnostem jsem věnovala další část své práce. K ní jsem také připojila celostní výchovu, abych mohla v následující kapitole uvést projekty, které z pedagogických přístupů vychází. V České republice existuje několik škol nebo nevládních organizací, které se k formaci skrze ctnosti hlásí a znovuobjevují pojem ctnosti pro širokou veřejnost. Tyto školy a instituce se většinou inspirovaly v zahraničí, proto se budu zabývat i zdroji jejich inspirace. Z celosvětového hlediska zmíním dva projekty, které se zabývají výchovou ke ctnostem a staly se vzorem její realizace u nás. Do této části chci také uvést několik konkrétních lekcí, aktivit a projektů, s nimiž jsem se v rámci výchovy ke ctnostem setkala nebo jsem je připravila a uskutečnila sama se svými žáky na škole, kde učím.

Informace jsem čerpala zejména z webových stránek projektů a u českých představitelů výchovy ke ctnostem jsem zúročila i vlastní zkušenosti, protože jsem absolvovala kurzy iniciativy Výchova ke ctnostem a základní školu Navis znám ze své praxe učitelky. V kontextu českého školství a výchovy ke ctnostem je třeba také zohlednit etickou výchovou jako vzdělávací obor zakotvený v RVP ZV, který ctnosti zmiňuje ve svých výstupech a řadí je mezi hodnoty, k nimž se jeho učivo mimojiné vztahuje.

Během psaní práce jsem zjistila, že chybí kontinuální materiály, které by mapovaly výchovu ke ctnostem jako celek, ale myslím si, pokud zná člověk její prvky, najde k nim dostatek materiálů, které si však musí propojit a dát do souvislostí. Předpokládám ale, že to není na škodu praxe výchovy ke ctnostem, neboť zde se za poslední tři roky výrazně rozšířila nabídka nástrojů pro výchovu ke ctnostem a nápady dál přibývají. Myslím si, že zásluhy lidí,

kteří se na formování ctností a jejich rozvoji podílí, jsou široké a ovlivňují mnohé pedagogy a vychovatele. Vycházím z myšlenky, že *“Vzdělávací a výchovný proces, složitý jako celý život, vyžaduje, abychom do jeho cílů začlenili nejvyšší úroveň lidské dokonalosti, ale současně také vyžaduje, abychom věnovali stálou pozornost malým skutkům a úkolům, které se musí vykonávat, aby se den za dnem vytvářela a posilovala osobnost každého dítěte.”*¹

¹ HOZ, Víctor García. Myšlenky k výchově a vzdělávání. Po stopách svatého Josemarií. Unhošť: Lepanto, 2011, s. 129

1 Ctnosti napříč dějinami lidstva

1.1 Ctnost v antickém pojetí

Pojem ctnost byl znám už v dobách starověku, a zkoumala ho disciplína zvaná etika. Její název pochází z řeckého slova *éthos*, což ve starověkém Řecku znamenalo mrav, obyčej. Tehdejší filozofové se v etice zabývali otázkami dobra a zla. Hledali věčnou blaženost, které může člověk dosáhnout skrze usilování o dobro. V morálce šlo tedy především o dosažení ctností, které jsou činiteli dokonalosti dobra. Věřilo se, že člověk usilující o ctnost dosáhne věčné blaženosti. Hlavními představiteli těchto myšlenek byli Sokrates, Platon a Aristoteles v Řecku a v Římě pak Seneca.

1.1.1 Sokrates

Sokrates tvrdil, že blaženost získáme, když budeme ctnostní. Zde je třeba se zastavit u řeckého slova *areté*, s nímž se u Sokrata setkáme, a které my do češtiny překládáme nejčastěji jako ctnost.² V základu toto slovo znamená dokonalost jakéhokoliv druhu a může být pojato i ve smyslu morální dokonalosti, tedy ctnosti.³ Tento pojem koresponduje s představou o dokonalosti člověka, k níž starověká filozofie směřovala jako k naplnění smyslu života. S pojmem se setkáme např. u Homéra, který slovo *areté* používá při popisu osob, které plně využily veškerý svůj potenciál, jenž jim byl dán. Jde o osoby, které využívají všechny své schopnosti pro maximální výkonnost (Achilles, Odysseus, Penelope...). *Areté* tedy byla nejprve spojována s různými označeními osob, zvířat i věcí a nejčastěji se silou a odvahou hrdinů (lidí nebo bohů). Tento pojem byl také používán v souvislosti s jejich výjimečností a nadřazeností, až by se dalo říci elitářstvím. Slovo *areté* je příbuzné ke slovu *aristos*, což v řečtině znamená nejlepší. K síle a odvaze Řekové následně připojili i jiné ctnosti, které získaly na vážnosti, např. spravedlnost a moudrost.

² PLATON. Menón, in *Platonovy spisy III.*, Praha: Oikoymenh, 2003, s. 339 - 379 v tomto spisu slovo *areté* František Novotný překládá jako zdatnost, ale na některých místech jej přeložil jako ctnost (např. str. 343)

³ dostupné na: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Aret%C3%A9>

Sokrates rozlišuje pět ctností: moudrost, zbožnost, spravedlnost, statečnost a umírněnost.⁴ Pochyboval, že by se dalo ctnostem naučit, protože se nesetkal, jak uvádí v dialogu s Menónem⁵, s žádným učitelem ctností, a pokud to o sobě někdo tvrdil, Sokrates dokázal, že neví, čemu učí, nebo jej znejistil či zmátl. S Menónem se shoduje na tom, že s ctnostmi se člověk nerodí, ale přesto existují lidé, o kterých by druzí řekli, že jsou ctnostní. Menón se Sokrata ptá, kde se takoví lidé berou, jak vznikají. Sokrates odpovídá, že nejde o činnost rozumu ale o boží úděl, kterému se lidem dostává ctností. Úkolem každého je v sobě ctnosti objevit a v hledání má pomáhat poznání, co vlastně ctnost je. Touto otázkou Sokrates dialog končí a nechává ji nezodpovězenou.⁶

Není to poprvé, kdy Sokrates nechává otázku bez odpovědi. Patrně tak vyzývá čtenáře, aby sám hledal odpověď, protože to je smysl poznání. Podobně se ptá i po zbožnosti (dialog s Euthyfrónem), po statečnosti (Lachés) nebo Gorgia v dialogu o spravedlnosti. Podle Sokrata je jednodušší přiřadit někomu vlastnosti a odpovědět na otázku, *jaký je*, než zodpovědět otázku, která se ptá po podstatě, *co je* statečnost, umírněnost, zbožnost... Vždy se tak vrací k otázce, co je ctnost a hledá tu jedinou ctnost mezi ctnostmi, aby našel podstatu *areté*.⁷

Oblast vědění je pro Sokrata obrovská a čím více člověk poznává, tím spíše si uvědomuje, jak málo toho ví. Sokrates říká: „... *ani jeden ani druhý z nás neví nic dokonalého, ... já ani nevím, ani se nedomnívám, že vím...*”⁸ Z toho důvodu si Sokrates neosoboval právo někoho v oblasti etiky formovat, tvrdil o sobě, že není učitelem, protože pokud si není něčím jist, nemůže tomu ani učit. Nahlíží na sebe jako na služebníka athénských občanů, když odhaluje ty, kteří se považují za moudré, ale pokud čelí Sokratovým otázkám, ukazuje se, že moudří nejsou. Právě ve výroku: *Vím, že nic nevím*,

⁴ HLAVINKA, Pavel. *Dobro a ctnost pohledem etických a náboženských koncepcí*. Praha: Triton, 2014, s. 21

⁵ PLATÓN. Menón, in *Platónovy spisy III.*, Praha: Oikoymenh, 2003, s. 339 - 379

⁶ tamtéž

⁷ GRAESER, Andreas. *Řecká filosofie klasického období*. Praha: Oikoymenh, 2000, s. 117 - 119

⁸ PLATON. Obrana Sokrata, in *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón*, Praha: Oikoymenh, 2005, s. 33 - 61

který je Sokratovi z toho důvodu připisován, je obsažena jeho moudrost, kdy uznává, že lidská moudrost má jen nepatrnou cenu a vskutku moudrý je jedině bůh.⁹

V rámci etiky je pro Sokrata prioritou dodržování zákona lidského i božího, a pokud jsou v rozporu, upřednostňuje boží zákon. Byl přesvědčen, že má jakýsi vnitřní hlas božského původu, který označil jako daimonion.¹⁰ Tento hlas posuzoval jeho rozhodnutí a upozorňoval ho, když se nerozhodl dobře. Proto bylo podle Sokrata důležité poznat nejprve sám sebe, a zejména své nitro, a pak teprve zkoumat ostatní. Klíčem ke ctnostem pro Sokrata nebylo vědění, ale poznání, aby jednal správně a usiloval o dobro.

Ke správnému rozhodování mají člověku pomáhat zákony. Dodržování zákonů Sokrates stavěl nad vlastní život. Po svém odsouzení, které jeho přátelé považovali za nespravedlivé, mluví s Kritónem¹¹, který jej přišel přemluvit k útěku. Sokratés odmítá a ačkoliv se necítí být vinen, považuje své odsouzení za pravomocné. Nespravedlivě se k němu nezachovaly zákony, ale lidé, kteří jej odsoudili, když nevzali v potaz jeho obhajobu. Pokud by ale utekl, porušil by zákon a protivil by se státu, ve kterém žil a jehož zákon vždy uznával. Pokud by ho najednou přestal uznávat, zachoval by se nespravedlivě a zradil sám sebe i to, co předtím hájil, a nebyl by dobrým občanem. Chtěl obstát se ctí a dostát svému slovu až do konce. Kritónovi říká, že *„největší cenu pro lidi má ctnost a spravedlnost, zákonitost a zákony.... Nedávej ani dětem ani životu ani čemu jinému přednost před spravedlností.“*¹²

V Obraně pak Sokrates říká, že pokud se člověk více stará o to, zda jedná správně nebo nesprávně, nebojí se smrti. Podle Sokrata nemůže nikdo tvrdit, že smrt je zlá, když ji nikdo nepoznal, a tak s klidem přijímá rozsudek smrti vypitím jedu.

1.1.2 Platon

Autorem Sokratových dialogů je ve skutečnosti Platon, který Sokratovi rád naslouchal a nechal se jím ovlivnit, proto je vlastně považován za jeho žáka. Jednou z jeho

⁹ tamtéž

¹⁰ tamtéž

¹¹ PLATON. Kritón, in *Euthyfrón, Obrana Sokrata, Kritón*. Praha: Oikoymenh, 2005, s. 79 - 94

¹² PLATON. Kritón, in *Euthyfrón, Obrana Sokrata, Kritón*. Praha: Oikoymenh, 2005, s. 93

vrcholných prací je Ústava, ve které Platon skrze nepřímý dialog Sokrata a dalších postav pojednává o ideálním uspořádání společnosti a státu. Ústředním tématem je zde spravedlnost, jedna z ctností, kterou Platon i Sokrates považovali za stěžejní pro život člověka jako jedince i pro soužití lidí ve společnosti. Platon upozorňuje ještě na další tři ctnosti: moudrost, statečnost a umírněnost.¹³ Vztahy ve společnosti jsou odrazem duše jednotlivců, kteří společenství tvoří, proto se v Ústavě lidskou duší zabývá. Toto téma ještě přibližuje v dialogu Faidón, kde uvádí důkazy o nesmrtelnosti duše.¹⁴

Lidskou duši popisuje jako strukturu tří částí, kdy každá sídlí v jiné části těla: žádostivá duše v játrech, vznětlivá duše v srdci a rozumová duše v hlavě. Cílem snahy člověka by měla být harmonie mezi jednotlivými složkami duše. Ta je dána hierarchií, kterou Platon v Ústavě popisuje takto: „*Složce rozumové přísluší, aby vládla, poněvadž jest moudrá a má péči o celou duši, složce pak vznětlivé, aby byla této poslušna a jí nápomocna. A tito dva činitelé, takto jsou vypěstováni a vpravdě vyučeni a vychováni každý ve svém, budou řídit složku žádostivou - jež v každém zaujímá největší část duše a jest přirozeně nejnenasytnější - budou ji hlídati, aby nedošlo k tomu, že by naplňujíc se tělesnými takzvanými rozkošemi příliš zbytněla a zesílila a nekonala pak již svého úkolu, nýbrž pokusila se podrobiti si a ovládati činitele, nad kterými jejímu druhu vláda nepřísluší, a tak zvrátila veškeren život všech lidí.*”¹⁵ Takový zvrát u jednoho člověka by narušil harmonii celé společnosti, proto je-li rovnováha v duši každého jedince, je rovnováha i ve společnosti. Platon tento ideální stav pojmenovává řeckým slovem *dikaiosýni*, které my překládáme jako spravedlnost, ale přesněji bychom to mohli vystihnout slovy: jednat správně, náležitě, přiměřeně, způsobile, přirozeně nebo jak se sluší. Ve snaze vystihnout spravedlivou společnost, mluví Platon o tom, že každý by měl „konat své - to jest spravedlnost a to činí obec spravedlivou”¹⁶. Platon tím nemyslí, aby si každý dělal, co chce, a dělal věci „po svém”, ale aby se každý zabýval tím, k čemu je způsobilý, to k čemu se hodí, to co mu náleží. Doslova říká: „*jeho spravedlnost spočívá v tom, že každý občan vzhledem k obci koná jedině*

¹³ GRAESER, Andreas. *Řecká filosofie klasického období*. Praha: Oikoymenh, 2000

¹⁴ PLATON. *Faidon*. Praha: Oikoymenh, 1994, s. 74 - 80

¹⁵ PLATON. *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2017, s. 184

¹⁶ PLATON. *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2017, s. 173

a pouze to, k čemu jest jeho přirozené založení nejzpůsobilejší".¹⁷ A dále říká „*Musíme si tedy pamatovat, že i každý z nás bude spravedlivý a konající své, pokud v něm bude konati své každá ze složek, které v něm jsou.*”¹⁸

Podle Platona každé složce duše dominuje jedna ctnost - rozumové složce moudrost, vznětlivé složce statečnost a žádostivé složce umírněnost. Stejně jako jsou složky duše ve vzájemné hierarchii, mají i ctnosti určené postavení. Hlavní ctností je spravedlnost, jejíž míra je určována vztahy ostatních tří hlavních ctností - moudrostí, statečností a umírněností. Podle Platona moudrost vládne oběma ctnostem, které se vzájemně doplňují. Když umírněnost chrání statečnost, stává se z ní rozvážnost a sebeovládání, a naopak převaha statečnosti značí tvůrčího ducha a odvalu, která překoná všechny překážky na cestě k nejvyššímu dobru. Právě moudrost určuje, čeho je zrovna potřeba (Platon přirovnal rozumovou složku duše k vozataji řídicímu spřežení¹⁹). Tyto ctnosti v duši usměrňují správné (spravedlivé) jednání každého jedince, pak teprve je člověk schopen dosáhnout čtvrté ctnosti spravedlnosti.

Ve čtvrté knize Ústavy je spravedlnost dána do souvislostí sociálních a politických, kdy Platon představuje spravedlivé rozdělení činností v obci. Inspiraci nalézá v rozložení duše, které promítá do struktury obce a rozděluje občany do tří stavů (vrstev):

- vládcové
- strážci
- řemeslníci, obchodníci, zemědělci

Struktura a dynamika obce je podle Platona projekcí vlastností našich duší a je jejich zrcadlem. Stát se má starat o harmonickou vyváženost všech struktur, aby byl spravedlivý, protože i člověk dosáhne spravedlnosti, pokud je jeho duše vyvážená ve všech svých částech.

¹⁷ PLATON. *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2017, s. 171

¹⁸ PLATON. *Ústava*, Praha: Oikoymenh, 2017, s. 183

¹⁹ PLATON. *Faidros*. Praha: Československý spisovatel, 1958, s. 27

Proto ani otázka politiky není u Platona otázkou ekonomickou nebo právní, ale etickou, podobně jako u Sokrata. Důraz je kladen na sebeovládání, odpovědnost a osobní svobodu. V ideálním státě Platon předpokládá, že by se měl každý občan chovat zodpovědně a držet se svého („konat své“). Být politikem znamená nejprve ovládnout sám sebe, své touhy, přání a nároky. Platon posouvá známý Pittakův výrok „Poznej sám sebe.“, u něhož začínal i Sokrates, k jednání. Pokud člověk zná svou duši, ví, kde jsou její silné a slabé stránky, dokáže s nimi pracovat tak, aby zůstaly v harmonii. K tomu potřebuje sebeovládání a posilovat svou vůli, aby dospěl k opravdové svobodě - nebyl závislý na svých žádostech. Toho by podle něj měli být skuteční vládcové schopni, aby mohli moudře vládnout obci a jejím občanům. Podle Platona je ideálním vládcem filozof, který má veškeré předpoklady stát se moudrým a dosáhnout rovnováhy v duši, kterou promítne do spravedlivého řízení obce. Takový stát dostojí svého poslání - výchovy občanů ke ctnosti a jejich směřování k nejvyšší ideji dobra.

Strážci zajišťují, aby vše probíhalo v bezpečí, klidu a míru. Potřebují především statečnost, která je ctností vznětlivé duše. Hlavní hrozby, které ohrožují spravedlivou rovnováhu obce, Platon spatřuje v přemíře bohatství a v úpadku do chudoby. Úkolem strážců je stát před tímto nebezpečím chránit. Sami tak nesmí nic vlastnit, vše mají společné. Nemají rodiny, žijí pohromadě ve společných příbytcích. Přesto mohou mít potomky, z nichž vyrůstají další strážci, jejichž výchova je řízena obcí.

Poslední skupinou občanů jsou řemeslníci, obchodníci a zemědělci, kteří se starají o materiální zajištění obce. Projevují se hlavně žádostivou částí duše, a jejich ctnostný život se realizuje zejména v umírněnosti. Podobně jako u duše je tato skupina nejpočetnější a je řízena vládci a kontrolována strážci.

Ačkoliv je Platonova představa o ideálním uspořádání společnosti považována za utopii, zůstává filozoficky relevantním pokusem propojit ctnosti s lidskou přirozeností prostřednictvím výkladu o tom, co je každému občanu vlastní. Tuto koncepci následně přejímá Aristoteles, který ji rozvíjí v Etice Nikomachově a je předobrazem morální filozofie (etiky ctností)

1.1.3 Aristoteles

Do Aristotelova pojetí ctností se promítá úsloví „zlatá střední cesta“. Podle něj je ctnost vymezena mezi dvěma krajnostmi, např. štedrost se nachází mezi dvěma neřestmi - lakomstvím a rozhazovačností. Nejvyšší účel člověka tkví v tom se této cesty držet a dosáhnout tak dokonalosti duše. „*Ctnost je stálým jednáním, jímž se člověk stává dobrým a jímž svůj výkon učiní dobrým.*“²⁰ Na rozdíl od Sokratovy myšlenkové představy ctností vyžaduje Aristoteles osobní nasazení založené na celoživotním trpělivém tréninku ctnostného života. Jeho výchova ke ctnostem je založena na opakování návyků, které vedou k postupnému získání ctností a odvádí člověka od nepotřebných zlovyků a nectnostného jednání. Cílem veškerého snažení je dosažení blaženosti. Nejedná se však o obyčejné lidské štěstí, protože člověka mohou činit šťastným různé věci, ale když pominou, může s nimi pominout i lidské štěstí. Aristoteles říká: „*Jedna vlaštovka jara nedělá...; tak ani šťastným a blaženým člověka nečiní jeden den, ani krátký čas.*“²¹ Dále pak vysvětluje, že nejedná-li se o stav, který může jednou skončit, musí se jednat o činnost, která vede k trvalému jednání: „*...blažený člověk dobře žije a dobře jedná... blaženost jest dobré žití a dobré jednání.... Blaženost jest jakási činnost duše z hlediska dokonalé ctnosti.... Lidskou ctností pak rozumíme nikoliv zdatnost tělesnou, nýbrž duševní; a blažeností míníme činnost duševní.*“²²

Platon říkal, že ctnosti nejsou vidět podobně jako vítr, ale projevují se v lidském jednání, které je pro člověka viditelné stejně jako chvějící se listí ve větru nebo polámané stromy. Aristoteles doplňuje, že projevem ctnostného jednání je radost, která patří k duševnímu rozpoložení a vyvolá ji vždy něco dobrého a krásného. Proto je ctnostné jednání Aristotelem považováno za dobré a krásné, a tedy slastné samo o sobě. Mnozí lidé mohou považovat za slast různé požitky, např. jídlo, majetek, peníze, moc, sex, ale když se ztratí, končí s nimi i slast a její nedostatek kalí člověku pocit štěstí. Dokonce ani vědomosti nejsou podle Aristotela stálé, protože mohou být zapomenuty a není v nich tudíž taková stálost jako v ctnostných činnostech. Ctnost je něco, co člověku nemůže nikdo vzít a pokud v nich bude

²⁰ ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Petr Rezek, 1996, s 57

²¹ ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Petr Rezek, 1996, s 36

²² ARISTOTELES. *Kniha druhá in Etika Nikomachova*, Petr Rezek, 1996

žit, zůstane takový po celý život. Podle Aristotela bude takový člověk skrze ctnosti posuzovat veškeré své rozhodování a dokáže s nimi i čelit ranám osudu, které jej stihnou.

Už u Sokrata jsme se setkali s tím, že ctnost je duševní zdatnost, a podobně jako tělesnou zdatnost získáváme pravidelným cvičením, je možné učit se i ctnostnému jednání a zdokonalovat se tak v ctnostech. Podle Aristotela „*máme přirozenou vloh*“, abychom ctnosti získali a „*zvykem se pak zdokonalují*.”²³ Ctnosti tedy získáváme pomocí návyků, a učíme se je tím, co konáme. Zde také Aristoteles zdůrazňuje důležitost učení hned od mládí. Není pro něj důležité, aby člověk věděl, co ctnost je, ale aby se stal dobrým, protože bez činů se nikdo ctnostným nestane. Ctnostné jednání má tři předpoklady: vědomé rozhodování, svobodnou vůli a pevné stálé jednání.²⁴

Aristoteles rozlišuje dvě skupiny ctností²⁵:

Mravní ctnosti

Mravní ctnosti se projevují ovládnutím citů a jsou určeny zlatou střední cestou. Patří sem obecné ctnosti jako je statečnost, která je středem mezi smělostí a zbabělostí, a umírněnost (střed mezi nevázaností/požitkářstvím a otupělostí či liknavostí). Dále jsou zde specifické ctnosti, mezi které patří: štědrost (marnotratnost - lakomství), velkorysost (malichernost - okázalost), velkodušnost (nadutost - malomyslnost), hrdost (vysoká ctižádost - nedostatek ctižádosti), pokora (hněvivost - životní strnulost nebo lhostejnost²⁶), přívětivost/přátelskost (svárlivost - podlézavost), pravdivost/upřímnost (vychloubačnost - neupřímnost, pokrytectví či licoměrnost²⁷), veselost - nebo humor - (šáškovství - mrzutost či upjatost).

²³ ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Petr Rezek, 1996, s 49

²⁴ ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Petr Rezek, 1996, s 55

²⁵ ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Petr Rezek, 1996, s 58 - 168

²⁶ zde hlavně Aristotelés porovnává pokoru (někdy přeloženo jako klidnost) s hněvivostí, ale pro druhý extrém nemá pojmenování, přílišný klid ale může přejít v určitou apatii a lhostejnost, které člověku škodí)

²⁷ ani v jednom případě není k sobě člověk upřímný a v případě pokrytectví Aristoteles mluví o záłudnosti)

Rozumové ctnosti

Rozumové ctnosti náleží do rozumné složky duše a rozvíjí rozumové schopnosti člověka. Díky nim zdokonalujeme svůj rozum a můžeme dosáhnout nejvyšší blaženosti. Tyto ctnosti jsou nadřazené mravním ctnostem, protože pomocí nich se člověk učí vymezit zlatou střední cestu ctnostného jednání, na které mají vliv dvě rozumové stránky. První rozumovou stránkou je poznávání, které zkoumá to, co již nemůže působením člověka podlehnout změnám. Na tom se podílí tzv. teoretické ctnosti: teoretická moudrost²⁸, vědění a porozumění. Druhou rozumovou stránkou je usuzování, které je tvůrčí a hledá změny. To se týká tzv. praktických ctností: praktická moudrost, umění, tvořivost/činorodost²⁹.

Poslední ctností, které Aristoteles v *Etice Nikomachově* věnuje celou kapitolu je spravedlnost. Podobně jako jeho předchůdci ji považuje za dokonalou ctnost, kterou řadí mezi mravní ctnosti. Její dokonalost spočívá v tom, že ten, kdo této ctnosti dosáhne, využívá ctností v zájmu druhých lidí a nikoliv jen pro sebe. Spravedlivým jednáním vždy činíme to, co prospívá nejen nám, ale i druhým. Spravedlnost zde není pro stát, ale pro jeho občany, soudce nikdy nekoná spravedlnost vůči sobě a spravedlivým dělením jsou vždy obdarováni i jiní. Spravedlnost má také pouze jediný protipól, a tím je nespravedlnost, nelze ji tedy přesně vymezit jako zlatou střední cestu. Přesto v souvislosti s touto ctností uvádí Aristoteles dva extrémy: křivdu činit a křivdu snášet.³⁰ U těchto dvou aspektů se pozastavuje nad tím, je-li jednání dobrovolné nebo nedobrovolné. Dobrovolné a vědomé konání křivdy považuje za odsouzeníhodný čin proti svobodě druhého. Křivdu nelze působit nevědomky nebo nedobrovolně, protože pak se jedná o nehodu nebo pochybení a od viníka se očekává náležitá lítost i to, že ponese následky svých činů. V závěru kapitoly ještě Aristoteles mluví o slušnosti, která je nedílnou součástí spravedlnosti a dokonce ji staví nad právo. Doslova říká:

²⁸ Aristoteles rozlišuje dvě moudrosti teoretickou a praktickou. Teoretickou moudrostí myslí schopnost poznávat principy světa a věcí v něm. Tato moudrost uvažuje o obecných věcech a vede k vědění. Praktická moudrost staví se získává především zkušenostmi ze života, vede k tomu, abychom dělali správná rozhodnutí v různých oblastech života.

²⁹ pochází z řec. slovesa poiein, které se překládá jako vytvářet nebo činit, bylo také použito v biblickém textu o stvoření světa

³⁰ ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Petr Rezek, 1996, s. 122 - 148

„*Slušnost tedy a právo jest totéž, a ač oboje jest dobré, přece je lepší slušnost.*”³¹ Tu totiž potřebujeme tam, kde právo nestačí, ona opravuje zákon tam, kde chybí. Aristoteles oceňuje toho, kdo nezneužívá zákona a dokonce jej zmírňuje, i když má právo na své straně. Tomu se říká odpuštění či udělení milosti, a proto je spravedlnost na vrcholu ctnostého jednání.

Aristoteles považuje ctnosti za lidskou přirozenost a podstatu lidství. Pro spokojený život v obci a její spravedlivé řízení Aristoteles předpokládá ctnostné jednání a usiluje o to, aby byli občané vedeni ke ctnostem. Především by se o to měli zasadit zákonodárci, kteří píšou zákony, jež vytváří ctnostnému jednání přirozené prostředí. Zároveň jsou podle něj ctnosti odpovědností každého občana obce a k této zodpovědnosti by měli být formováni už od útlého věku. Etika Nikomachova měla sloužit jako příručka pro výchovu jedinců a ctnostem zde Aristoteles věnoval hned několik kapitol a prostupují vlastně celým spisem. Podle něj nejsou ctnosti pouhým stavem lidské existence, ale jejím vrcholem.

1.1.4 Seneca

Trochu jiným způsobem než Aristoteles vnímají ctnosti stoikové. Jedním z představitelů stoické filozofie, kterou založil Zenon z Kitia, byl římský filozof Seneca. Stoikové zastávají především teorii přirozeného práva. Každý člověk je pro ně součástí jednoho světového státu, ve kterém je každý od otroka až po zákonodárce hoden úcty a lásky stejně jako celý přirozený řád světa. Hlavním zákonem pro stoiky je jednat v souladu s přírodou. Lidské konání a jednání nemá být posuzováno podle výsledků, ale podle úmyslu nebo záměru, s nímž to konáme. Pokud je lidské konání a myšlení v souladu s přirozeností rozumu, pak může být člověk šťastný, protože tak dá prostor předem stanovenému plánu prozívatelnosti. Stoikové věří, že osud člověka je jen částí osudu kosmu, který je nutný a nezvratný. Dosažení trvalé blaženosti vidí v přijetí vlastního osudu a nikoliv v nesouhlasu a odporu. Je však nemožné dosáhnout maximálního souladu s vlastním osudem, a proto je pro ně důležité nalezení vnitřního klidu, na základě kterého je pak snadnější dosáhnout nadhledu nad nepřízní osudu. To, jak dojít smíření s osudem a nabytí vnitřního pokoje, popisují

³¹ ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Petr Rezek, 1996, s. 145

stoikové cestou ctností. Aristoteles spatřoval ctnostné jednání v činech a vlastní aktivitě, ale Seneca vnímal ctnost jako stav, ve kterém se člověk osvobodil od všech afektů. Stejně jako Platon rozlišoval čtyři kardinální ctnosti: moudrost, statečnost, spravedlnost a umírněnost. Za afekty považoval přehnaná nutkání na něco myslet nebo něco prožívat. Vzhledem k tomu, že se jedná o subjektivní vnímání, přisuzoval jim falešnou hodnotu a považoval je za nerozumná hnutí duše, která jsou pouhou iluzí blaženosti, jež nás svádí od předurčeného osudu. Navádí nás k osobní vzpouře, ve které však nelze dosáhnout kýženého klidu a nadhledu. Mezi afekty patří pudy a vášně, které se dělí na: rozkoše, touhy, strachy a žal. Pokud se člověk oprostí od těchto afektů, přiblíží se ctnostnému životu.

Seneca považuje za jediné dobro ctnost a pohrdání rozkošemi. Přičemž ctnost a rozkoš definuje takto: „*Ctnost je něco vysokého, vznešeného, nepřemožitelného a neúnavného. Rozkoš je něco nízkého a otrockého, slabého a vrtkavého, jejím domovem jsou nevěstince a krčmy. Ctnost nalezeš v chrámu, na náměstí ... pokrytou prachem, opálenou v obličejí, s mozolnatýma rukama. Kdežto rozkoš nalezeš často zalezlou v úkrytu a schovávající se v temnotách, v sousedství očístných a parních lázní, zastihneš ji zchoulostivělou, změkčilou, nasáklou vínem a voňavkami, bledou nebo naličenou, nabalzamovanou jako mrtvolu.*“³² Ctnosti jsou pro Senecu pokladem, který není na první pohled vidět, nejedná se o nic lesklého a lákavého. Člověk je získává celoživotním úsilím a dřinou. Podle něj by měl být náš rozum disciplinován, aby poznával zákony kosmu a vedl člověka k nejvyššímu dobru. Dosáhne ho jen ten, kdo se vydá cestou ctností: „*Tudy kráčí se ke hvězdám, cestou poctivosti, cestou umírněnosti, cestou statečnosti.*“³³

1.1.5 Shrnutí

Ze spisů Sokrata, Platona a Aristotela zjišťujeme i dnes, že hlavně na chování lidí a jejich společném usilování o dobro je založen demokratický princip společnosti. Svoboda země je odvislá od svobodného rozhodování jejích občanů pro dobro, ke kterému nás vede možnost výchovy ke ctnostem. Aristoteles byl přesvědčen, že je třeba učit jednotlivce ctnostnému jednání a vést tak celou společnost k dobru. Jen tak je možné zajistit dobrý stát s dobrými zákony, které zajišťují spravedlnost a blaho všech svých občanů.

³² dostupné na: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Ctnost>

³³ SENECA, Lucius Annaeus. *Výbor z listů Lucilioví*. Praha: Svoboda, 1969, s. 116

Myslím si, že i dnes výchova ke ctnostem formuje člověka a vede ke změně společnosti, jíž je možné skrze vštěpování principů ctností dosáhnout. Demokracie je postavena na slušnosti lidí, kterou Aristoteles staví nad právní řád. Naše demokracie se v mnohém liší od jejího starověkého pojetí. Ale všichni, kteří o demokracii v naší zemi usilovali dříve i ti, kteří ji v současnosti tvoří, se jednoznačně shodují v tom, že má své kořeny u antických myslitelů, ačkoliv ani oni se tehdy nerozpakovali kritizovat tehdejší státní zřízení. Pokud si chceme demokracii udržet a dál rozvíjet, musíme ji postavit na ctnostech tak, jak o tom psali starověcí filozofové: Demokracie země je tak dobrá, jak jsou dobří její občané. Lidské ctnosti jsou důležité pro zdravé fungování demokratické společnosti, proto by měly být zastoupeny ve výchově dětí a mladých lidí a stát se součástí jejich vzdělávání.

1.2 Ctnost v křesťanském pojetí

S antickým pojetím ctností se prolíná křesťanské pojetí, a proto první křesťanští myslitelé čerpali nejen ze své víry v jediného Boha a učení Ježíše Krista, ale i ze starověkých filozofů. Mezi první významné křesťanské teology a filozofy patří sv. Augustin, Tomáš Akvinský nebo Bernard z Clairvaux.

Tito křesťanští myslitelé se shodují s Aristotelem v tom, že skrze uplatňování ctností dosáhne člověk blaženosti. Blažeností se zde ale myslí vztah člověka s Bohem. Jen On může přijmout člověka do nebeského království, kde vládne věčná radost, štěstí a nekonečné dobro.³⁴ Bůh je v křesťanství ztotožňován s nejvyšším dobrem, kterého lze skrze ctnosti dosáhnout. Ctnosti jsou tedy prostředky, které vedou k nejvyššímu cíli - Bohu. Boží království je odměnou dobrého života člověka na zemi a právě uplatňování ctností by mělo být základem lidského dobra v tomto životě.³⁵

³⁴ sv. Augustin říká: „Až budu celý v Tobě, už nikdy nebudu prožívat smutek a zkoušky; můj život bude dovršen, bude-li naprosto plný Tebe.“ (Confessiones) in Katechismus katolické církve (44)

³⁵ sv. Augustin říká: „Všichni jistě dychtíme po tom, abychom žili šťastně, a mezi lidmi není nikdo, kdo by nesouhlasil s tímto tvrzením, a to ještě dříve, než je plně vysloveno.“ in Katechismus katolické církve (1718)

1.2.1 Sv. Augustin

Sv. Augustin podobně jako Aristoteles považuje ctnosti za přirozenou stránku lidství, která nás činí dobrými a dobrým se stává i naše úsilí pramenící z ctností.³⁶ Rozdíl je v tom, že přirozeností, která v ctnostech působí, se v křesťanském pojetí myslí Bůh, který stvořil člověka ke svému obrazu, a ctnosti mu dal proto, aby tento obraz naplnil. Sv. Augustin říká: „Dovršením všech našich děl je láska. To je náš cíl; kvůli němu běžíme, běžíme k této metě; až tam dorazíme, najdeme tam odpočinutí.”³⁷ Podle křesťanské nauky je vztah člověka s Bohem společenstvím lásky, do kterého se vstupuje svobodně. „Bůh se přímo dotýká srdce člověka a hýbe jím. Vložil do člověka touhu po pravdě a po dobru, kterou může ukojit jen On.”³⁸ Záleží na svobodné vůli člověka, jeho rozumu a citu, jak s tím vším naloží. Svobodné rozhodování je bod, ve kterém se křesťanští myslitelé prolínají s myšlením antických filozofů. Shodují se, že člověk má duši, v níž se podle křesťanské víry odehrává, na bázi dobrovolnosti, veškerý vztah s Bohem. Svobodné rozhodování člověka může však vést ke zlu, tedy hříchu. Pro sv. Augustina je zlo, stejně jako pro novoplatoniky, absencí dobra. Je-li v člověku nějaké zlo, už není blažený. Hřích je překážkou v pokroku duše při uskutečňování ctností a při konání dobra. Sv. Augustin říká, že „ctnost je to, co vášnivě konáme pro dobro; neřest je to, čeho se vášnivě nedokážeme pustit”³⁹.

V křesťanském pojetí jsou tedy ctnosti stavěny do kontextu s neřestmi, které jsou opakem ctnostného jednání. To, co nás vede v rozlišování ctností a neřestí, je naše svědomí. To se objevuje i u antických filozofů, kteří mluví o hlase božského původu, který člověka varuje před špatnými rozhodnutími. Prostřednictvím svědomí člověk poznává mravní hodnotu konkrétního skutku, který se chystá vykonat nebo ho už vykonal a umožňuje mu nést za něj odpovědnost. Křesťané věří, že ve svém svědomí se člověk zodpovídá přímo

³⁶ definice ctnosti sv. Augustina: Ctnost je dobrá kvalita mysli, na jejímž základě správně žijeme, kterou nemůže nikdo špatně použít a kterou v nás vyvolává Bůh bez našeho přičinění. (Tomáš Akvinský později uvedl, že poslední část definice se týká pouze božských ctností - víra, naděje, láska)

³⁷ in Katechismus katolické církve (1829)

³⁸ Katechismus katolické církve (2002)

³⁹ in Youcat (Katechismus katolické církve pro mladé), s. 170

Bohu, a Tomáš Akvinský k tomu říká, že všechno, co se děje proti svědomí je hřích⁴⁰. Proto jednat proti svému svědomí, znamená jednat proti Bohu, tedy hřešit. Člověk by měl tudíž usilovat o to, aby jeho svědomí bylo v souladu s Boží vůlí a vedlo ho na cestě k Bohu. Jde o velkou zodpovědnost, a proto je člověk povinen své svědomí neustále formovat. Bůh k tomu přispívá svými dary, tzv. milostmi, které dává z lásky k člověku a je na svobodné vůli každého z nás, zda je přijme a jak je bude dál v sobě rozvíjet. Jednou z milostí, která se podílí na formování našeho svědomí, je ctnost. V Augustinově pojetí je to dar od Boha, který dává člověku schopnost překonat zlo a nastoupit cestu k dobru. Ctnostný život je cestou člověka k Boží lásce.⁴¹ V křesťanském prostředí probíhá výchova svědomí právě skrze ctnosti. Správně vedené svědomí pomáhá člověku rozlišovat dobro a zlo a na základě těchto poznatků učí člověka ctnostnému jednání. Když ctnosti formují svědomí člověka, posilují i charakter jeho osobnosti.

Ne vždy je jednoduché poznat, co je dobré a co ne, a člověk se občas s obtížemi a nejistotou rozhoduje pro dobro. Oporou člověku může být mravní zákon, který je mu přirozený a člověk jej poznává svým rozumem a ukládá do svého nitra. Tento přirozený zákon je v součinnosti s Božím zákonem, který Bůh daroval lidem jako soubor rad, které člověku pomohou udržet se na cestě k dobru a ujistit se o správném směru.⁴² Božím zákonem je myšleno Desatero, které Bůh zjevil ve Starém zákoně izraelskému lidu. Příkázání Desatera kladou základy povolání člověka, stvořeného k Božímu obrazu; zakazují, co odporuje lásce k Bohu a bližnímu, a předepisují, co je pro ni podstatné.⁴³ V Novém zákoně to Ježíš Kristus shrnul do dvou vět: „Miluj Hospodina, Boha svého, z celého svého srdce, z celé své duše, z celé své mysli a z celé své síly... Miluj svého bližního jako sám sebe.“⁴⁴ Sv. *Augustin říká:*

⁴⁰ in Youcat (Katechismus katolické církve pro mladé), s. 171

⁴¹ „...tvé zásluhy jsou vlastně Jeho dary.“ in Katechismus katolické církve (2009)

⁴² „Přirozený zákon není nic jiného než světlo rozumu vlité do nás Bohem. Díky jemu poznáváme, co máme dělat a čemu je nutno se vyhnout. Toto světlo nebo tento zákon daroval Bůh lidským tvorům.“ in Katechismus katolické církve (1955)

⁴³ in Katechismus katolické církve (1962)

⁴⁴ Mk 12, 30 - 31

„Bůh napsal na desky zákona to, co lidé nedokázali číst ve svých srdcích.“⁴⁵ Láska se však nedá žádnými příkazy vynutit, a proto do vztahu lásky vždy vstupuje svobodná vůle každého z nás a její formování skrze ctnosti. Proto sv. Augustin vnímá hlavní příčinu hříchu v souhlasu, který dává svobodná vůle člověka zlu. Podle něj je pohrdání přirozeným zákonem a přitakání zlu proviněním proti Desateru. Křesťanská nauka považuje Desatero za „světlo poskytnuté svědomí každého člověka, aby mu zjevovalo Boží cesty a chránilo ho proti zlu“⁴⁶. Držet se Božích přikázání a následovat tak příklad Ježíše Krista je aspekt víry, který jde ruku v ruce s ctnostným jednáním. Bůh skrze ctnosti podněcuje vnitřní růst člověka, který tak v sobě upevňuje zdravé morální postoje, které ho vedou v ctnostném jednání k nejvyššímu dobru. Díky svobodné vůli se člověk rozhoduje tyto předpoklady rozvíjet a získat tak návyk a trvalou dispozici konat dobro. Sv. Augustin shrnuje ctnostný život takto: „*Žít dobrým životem neznamena nic jiného než milovat Boha celým srdcem, celou duší a celou myslí. Člověk mu věnuje celou lásku (díky mírnosti), kterou nedokáže otrástit žádné neštěstí (což je dílem statečnosti), která poslouchá jen jeho (to je spravedlnost) a která je bdělá, aby dbala na všechny věci z obavy, že by mohla být zaskočena lstí nebo lží (a to je moudrost).*“

Sv. Augustin klade důraz na Boží milost, skrze níž je člověk schopen znovu a znovu usilovat o ctnosti a vracet se k dobru. Z účasti na věčném dobru nevylučuje žádnou lidskou bytost a nemůže ji vyloučit ani žádné neštěstí, pokud člověk lituje a snaží se obnovit svůj vztah s Bohem tím, že se vrátí k dobru. Podle sv. Augustina je milost Boží nejvznešenějším dílem Boží lásky⁴⁷ a ctnosti s Boží pomocí utvrzují charakter a usnadňují konání dobra.

1.2.2 Tomáš Akvinský

Na myšlenky sv. Augustina navázal Tomáš Akvinský, propojil antickou filozofii s biblickým pohledem interpretace ctnosti. Tomuto tématu se věnoval hned v několika svých publikacích: Kromě spisu *Summa theologiae* (Teologická suma) napsal 11 knih komentářů, které věnoval jednotlivým Aristotelovým spisům - např. Komentář k *Etice Nikomachově*...

⁴⁵ Sv. Augustin. *Enarratio in Psalmos*, 57,1.

⁴⁶ in Katechismus katolické církve (1955 - 1962)

⁴⁷ „*Ospravedlnění bezbožníka je větší dílo než stvoření nebe a země, protože nebe a země pominou, zatímco spása a ospravedlnění vyvolených zůstávají.*“ in Katechismus katolické církve (1994)

Podle Tomáše Akvinského jsou součástí ctností habitus. Habitus je úkon, který vede od ctnosti k ctnostnému jednání. Znamená to, že daný člověk tímto jednáním získává návyk pro vybranou ctnost. Toto slovo nemá v českém jazyce jednoslovný ekvivalent, ale pochází ze slova *habeo*, což je v překladu sloveso *mít* - v přeneseném významu by slovo habitus mohlo znamenat *mít návyk*. Habitus je tedy kvalita našeho nitra, která vede člověka k činnosti, jenž je trvalá a postupem času zautomatizovaná. Tomáš Akvinský se zde ztotožňuje s Aristotelovým přirovnáním, že jedna vlaštovka jaro nedělá, tak ani habitus nevzniká jedním činem, ale tvoří ho několik úkonů, které vedou k habitus ctnosti jako návyku konat dobro. Podstatné je zmínit, že habitus nejsou zvyky, protože vyžadují svobodnou vůli. Nejde o bezmyšlenkovité úkony, které člověk dělá mechanicky, ale hlavní roli zde hraje poznání, na základě kterého se člověk rozhoduje, jak bude jednat. Habitus tedy musí být poznané rozumem a svobodně zvolené, aby se ctnostné jednání stalo trvalou a pevnou dispozicí pro konání dobra.

Habitus mohou růst, ale stejně tak i slábnout. Pokud se snižuje intenzita našich činů, snižuje se i síla habitus.⁴⁸ Člověk může mít dobré i špatné návyky, ty dobré vedou k ctnostem a ty špatné k neřestem. Stejně jako jeden čin nedělá ctnost, tak ani jeden špatný skutek neznamená, že člověk ztratí habitus ctnosti, ale oslabuje to jeho návyk k ctnostnému jednání a pohotovost v rozhodování k dobru. Pokud špatné skutky opakuje buď ignorací hlasu svého svědomí, nebo z důvodu špatné výchovy svého svědomí, zaniká habitus ctnosti úplně. Proto Tomáš Akvinský souhlasí se sv. Augustinem, který říká, že ten, kdo často hřeší, ztrácí habitus ctností.

K postupnému zániku ctnostného jednání vede také nečinnost.⁴⁹ Zde neplatí přísloví, když člověk nic nedělá, nic nezkaží, protože nicneděláním si člověk neprohlubuje dobré návyky, které by umožňovaly růst ctností, ale vedou ke stagnaci ctnostného jednání a jeho úpadku. Tento jev je postupný a souvisí s rozumovým poznáním, formováním svědomí i se

⁴⁸ „Zmenšování habitus je totiž jakási cesta k jeho zániku, podobně jako je vznik habitus zase jakýmsi základem pro jeho růst.” (AKVINSKÝ, Tomáš. *O habitech v teologické sumě*, s. 78)

⁴⁹ Tomáš Akvinský využívá příměr k přátelství, jak o něm mluví Aristoteles v 8. knize Etiky Nikomachovy: „...mnohá přátelství zanikla tím, že se lidé nestýkali.” A sám Akvinský dodává: „A z téhož důvodu se i jiné habitus nečinností zmenšují nebo zanikají.” (in AKVINSKÝ, Tomáš. *O habitech v teologické sumě*, s. 80)

svobodou lidské vůle. Tomáš Akvinský zde využívá příměru Aristotelova pojetí duše, kde zmiňuje, že v takovém případě převládá žádostivá část duše nad rozumovou částí a člověk se řídí svými vášněmi a nikoliv rozumem⁵⁰, což podle Tomáše Akvinského vede k vychýlení ze středové pozice ctností vymezené dvěma neřestmi⁵¹ a nachýlení k jedné z nich.⁵² Podle středověkých filosofů není cílem život bez vášní, ale s vášněmi, které jsou řádně formovány. Blaženost není netečnost, ale život, který získává plnost z radosti a lásky, které usměřuje zdravé svědomí. Vášně lze odmítat jen v případě jednoznačně negativních pocitů, jako je strach, smutek nebo vztek.⁵³

Ve svých spisech Tomáš Akvinský rozlišuje dva typy ctností: ctnosti, které nám jsou dány od Boha jako dar Boží milosti, a přirozené ctnosti, které jsou získány vědomou a opakovanou činností svobodného člověka. Prvním typem jsou tzv. božské ctnosti, které mají svůj původ v Bohu a uschopňují člověka žít v důvěrném vztahu s Bohem. Jsou tři: víra, naděje a láska, které vedou člověka k cíli - dokonalé blaženosti. Člověk tyto ctnosti může rozvíjet jen s Boží pomocí, aby upevnil a usměrnil své jednání a získal účast na věčném životě.⁵⁴ Tyto ctnosti rostou působením Boha v duši člověka, který k tomu ale dává svůj souhlas, protože Bůh respektuje svobodnou vůli každého z nás. Habity, které zdokonalují a udržují božské ctnosti přesahující schopnosti lidské přirozenosti, proto nerostou přímo našimi skutky, ale zásadní působnost v nich má Bůh. Naše skutky jsou v rámci božských

⁵⁰ AKVINSKÝ, Tomáš. *O habitech v teologické sumě*. Praha: Krystal OP, 2021, s. 76

⁵¹ viz Aristoteles

⁵² AKVINSKÝ, Tomáš. *O habitech v teologické sumě*. Praha: Krystal OP, 2021, s. 80

⁵³ AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech III*. Praha: Krystal OP, 2013, s. 12

⁵⁴ „Tím nám daroval vzácná a převeliká zaslíbení, abyste se tak stali účastnými božské přirozenosti a unikli zhoubě, do níž svět žene jeho zvrácená touha. Proto také vynaložte všecku snahu na to, abyste ke své víře připojili ctnost, k ctnosti poznání, k poznání zdrženlivost, ke zdrženlivosti trpělivost, k trpělivosti zbožnost, ke zbožnosti bratrskou náklonnost a k bratrské náklonnosti lásku. Máte-li tyto vlastnosti a rozhojňují-li se ve vás, nezůstanete v poznání našeho Pána Ježíše Krista nečinní a bez ovoce. Komu však scházejí, je slepý, krátkozraký a zapomněl na to, že byl očištěn od svých starých hříchů. Proto se, bratří, tím více snažte upevňovat své povolání a vyvolení. Budete-li to činit, nikdy neklopýtnete. Tak se vám široce otevře přístup do věčného království našeho Pána a Spasitele Ježíše Krista.” (2Pt 1,4 - 11)

ctností drobnými zásluhami, které podtrhují souhlas s Božím působením a podporují růst ostatních ctností.

Naopak principem druhého typu ctností, tzv. přirozených, jsou úkony, nad nimiž má člověk vládu. Zapojuje do nich rozum, vůli, smysly a pohyb - vlastní aktivitu. Tyto ctnosti se živí a rostou našimi skutky. Tomáš Akvinský vymezuje pojem kardinální ctnosti. Označuje jím čtyři ctnosti z antické tradice: moudrost/prozíravost, spravedlnost, statečnost a mírnost. Místo pojmu moudrost - řecky sofia (lat. sapientia), používá slovo prozíravost - řecky fronésis (lat. prudentia) a odkazuje se na Aristotelovo pojetí rozumových ctností, kdy je prozíravost vztahována k praktickému jednání. Tomáš Akvinský také vysvětluje, že slovo kardinální pochází z latiny a znamená veřej, okolo které se otáčejí dveře. „Proto se slovem kardinální označují ctnosti, na nichž stojí lidský život, kterým procházíme jakoby dveřmi.”⁵⁵ Okolo kardinálních ctností se jako dveře v pantech otáčí morální život, který tvoří jednotlivé skutky ctnostného jednání.

Tomáš Akvinský zmiňuje i další přirozené ctnosti jako např. štědrost, pokora, trpělivost nebo velkodušnost, které však nezahrnuje mezi kardinální ctnosti, neboť má za to, že jsou v nich již obsaženy. Nevěnuje jim tedy více pozornosti, jen uvádí na příkladech, že trpělivost je zahrnuta ve statečnosti a štědrost se zakládá na spravedlnosti. Hlavními ctnostmi pro Tomáše Akvinského zůstávají tři božské ctnosti a čtyři kardinální, v nichž ale také spatřuje jistou hierarchii: Božské ctnosti chápe jako nadřazené vůči ctnostem ostatním. V rámci nich je největší ctností láska, protože přivádí člověka nejbližší k Bohu. Pak následuje naděje, protože vede k Bohu naši vůli a po ní je víra, skrze níž vede k Bohu lidské poznání. Mezi kardinálními ctnostmi je největší prozíravost, neboť má vliv na všechny ostatní ctnosti.⁵⁶ Po ní následuje spravedlnost, která člověka vede ke správnému vztahu k sobě i bližním. Další je statečnost, „díky níž člověk kvůli dobrému cíli nedbá na smrtelná

⁵⁵ AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech III*. Praha: Krystal OP, 2013, s. 35

⁵⁶ Žádná mravní ctnost nemůže existovat bez prozíravosti, ani nelze mít prozíravost, když chybí ctnost mravní. in AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech III*. Praha: Krystal OP, 2013, s. 63

nebezpečí, a konečně uměřenost, díky níž člověk kvůli dobrému cíli nedbá na největší tělesné požitky.⁵⁷

V Matoušově evangeliu Ježíš říká: „*Bud'te tedy dokonalí, jako je dokonalý váš nebeský otec.*”⁵⁸ Dokonale dobrým je ten, kdo je v souladu s Bohem - nejvyšším dobrem. S Bohem jsme v souladu díky lásce, jak říká Jan ve svém listu: „*My, kteří jsme uvěřili, poznali jsme lásku, jakou má Bůh k nám. Bůh je láska; kdo zůstává v lásce, zůstává v Bohu a Bůh zůstává v něm.*”⁵⁹ Tím že se láska týká cíle, kterého lze dosáhnout skrze ctnosti, je láska tím, co dává ctnostem jejich plnou dokonalost. Díky ní ctnosti směřují až za horizont lidské přirozenosti směrem k dobru, které člověka převyšuje. Proto jsou všechny ctnosti v člověku vedeny láskou. Tomáš Akvinský zmiňuje 1. list Korint'ánům, kde sv. Pavel v kapitole 13 mluví o lásce - tzv. velepíseň lásky, kterou uzavírá slovy: „*A tak zůstává víra, naděje, láska - ale největší z té trojice je láska.*”⁶⁰ Ctnost nemůže být dokonalá bez lásky, a pokud má člověk lásku, má všechny ctnosti. Roste-li v člověku láska, rostou v něm v přiměřeném poměru všechny ostatní ctnosti. Tomáš Akvinský to přirovnává k prstům na ruce: „*podobně jako jsou nestejně dlouhé prsty na ruce, ale přesto v přiměřeném poměru všechny rostou.*”

61

Každý člověk má různý poměr ctností, dle toho, jak je rozvíjí, na které se zaměřuje a o které usiluje. Pro některé má přirozené dispozice a v některých musí vynaložit mnohem větší úsilí než jiní. Zde se hodí podobenství o hřivnách, ve kterém Bůh měří všem stejně, ale různost je dána v přijetí Božích darů člověkem. Klíčem pro přijetí vlitých ctností je připravenost duše člověka a to, jak je využívá pro rozvoj dalších ctností. Nerovnost ve stejné ctnosti u různých lidí nastává tehdy, když jeden roste v dané ctnosti více než jiný, což je dáno buď lepší přirozenou dispozicí, nebo se v dané ctnosti více cvičí, nebo má lepší schopnost rozumového soudu a nebo přijal více darů milosti od Boha. Záleží tedy na

⁵⁷ AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech III*. Praha: Krystal OP, 2013, s. 87

⁵⁸ Mt 5,48

⁵⁹ 1 Jan 4,16

⁶⁰ 1 Kor. 13,13

⁶¹ AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech III*. Praha: Krystal OP, 2013, s. 89

intenzitě, s níž ctnost tkví v nitru daného člověka. Růst člověka se neděje skokově, ale s úsilím o zvyšování intenzity sklonu k určitému jednání mohou být lidé ctnostní různou měrou. Tomáš Akvinský tak vyjádřil nesouhlas se stoiky, kteří tvrdí, že člověk nemá danou ctnost, dokud ji nedosáhl v maximální míře. Podle toho by pak měli všichni ctnost rovným způsobem, ale až po smrti. To ale odporuje individualitě každého člověka a rozmanitosti, kterou působí ctnosti v našem životě na základě svobodné vůle. „Když má někdo nějakou ctnost, jedná dobře ve všem, co k dané ctnosti náleží.”⁶²

1.2.3 Bernard z Clairvaux

Trojici vybraných duchovních otců, kteří učí o ctnostech, uzavírá Bernard z Clairvaux, který se narodil o století dříve než Tomáš Akvinský. Pro něj bylo hlavní podle ctností žít a ve svých spisech k tomu nabádal i své spolubratry z nově vzniklého cisterciáckého řádu. Ctnost řadí do trojice duchovních dober, kterých se člověku dostává milostí od Boha. Na prvním místě je to rozum, díky němuž člověk nastupuje cestu za poznáním Boha s důrazem na klasické řecké „poznej sám sebe”⁶³. Druhým duchovním dobrem je svobodná vůle (rozhodování), které utváří lidskou důstojnost, díky níž člověk převyšuje vše stvořené. Lidskou důstojnost utváří rozumem zvolená ctnost, k níž se člověk rozhoduje skrze svobodnou vůli. Ctnost je tedy třetím duchovním dobrem a je pro Bernarda tím, co „hledá horečně toho, od něhož jest a drží jej pevně, jakmile jej nalezne”⁶⁴. Podle Bernarda se nám dostává ctností, abychom pomocí nich směřovali k Bohu - nejvyššímu dobru - a zároveň nám ctnosti pomáhají v tomto dobru setrvat.

1.2.4 Shrnutí

V křesťanském pojetí jsou ctnosti dary od Boha, které má člověk sám rozvíjet. Bůh je svěřil člověku proto, aby ho vedly ke konání dobra a pomáhaly mu správně se rozhodovat. Kromě ctností Bůh dal člověku svobodnou vůli a rozum, na základě kterých se může

⁶² AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech III*. Praha: Krystal OP, 2013, s. 87

⁶³ Bernard z Clairvaux říká: „...poznáme, že tato důstojnost i jakékoliv jiné naše dobro je sice v nás, zároveň však nepochází z nás.” in Bernard z Clairvaux: „O lásce k Bohu”, s. 110

⁶⁴ Bernard z Clairvaux: „Pojednání o lásce k Bohu”, in Po stopách mystiků k lásce Boží, s. 13

rozhodovat. Jestliže je Bůh v křesťanském pojetí nejvyšším dobrem, pak v přeneseném významu ctnosti vedou člověka k Bohu. Jestliže je dobro to, oč člověk usiluje, je to proto, že ho činí šťastným. Toto štěstí je trvalé a křesťanští myslitelé jej podobně jako Aristoteles nazývají věčnou blažeností, které lze dojít jedině u Boha.

Propojení etiky a ctností vede k přirozené dokonalosti společenského života. Někteří autoři rozlišují nadpřirozené ctnosti - víru, naději a lásku a přirozené společenské ctnosti - moudrost, statečnost, mírnost a spravedlnost a k nim pak řadí nespočet dalších. Křesťanství do etiky ctností vnáší dva důležité aspekty: výchovu svědomí a duchovní přesah. Křesťané věří, že na cestě k Bohu je třeba neustále formovat své svědomí, aby se přiblížili k Boží dokonalosti. Bůh jim k tomu propůjčuje božské ctnosti, na základě nichž je člověk schopen ve svém jednání usilovat i o lidské ctnosti, tzv. kardinální ctnosti. Duchovní rozměr (spiritualita) je součástí osobnosti každého z nás. Člověk přirozeně inklinuje k víře v dobro a přesně tam každého z nás vedou ctnosti. Ty zde nejsou pouze pro křesťany, ale najdeme je i v dalších světových náboženstvích jako je judaismus, islám, buddhismus, hinduismus či východoasijská náboženství. Myslím si, že důraz na ctnostný život leží zakotven v různých duchovních směrech a filozofiích. Ctnosti jsou daleko za hranicí náboženství, vedou člověka k dobru ať už v rovině přirozené, v oblasti morální nebo v rovině nadpřirozené. Jednat ctnostně znamená být věrný sobě samému a chovat se podle své přirozenosti, tedy lidsky.

1.3 Ctnosti ve Velké didaktice J. A. Komenského

Že jsou ctnosti součástí lidské přirozenosti, toho si byl vědom i přední novověký filozof, teolog a pedagog Jan Amos Komenský. V duchu humanismu pohlížel na člověka jako na celostní osobnost, u které je třeba rozvíjet rozumovou, duchovní i morální stránku. Proto svou pedagogiku nezaměřoval jen na vědomosti, ale ve své didaktice se věnuje výchově ke zbožnosti a morálce, díky nimž se člověk učí být součástí společnosti, dostát své lidské přirozenosti a dojít ke spáse své duše.

Komenský byl silně teologicky a filozoficky založen, a to se promítlo do jeho pedagogiky. Jako učenec se opíral o antické filozofy, zejména Aristotela, Seneku a Cicera a jako věřící člověk a biskup Jednoty bratrské vycházel především z křesťanské nauky. V tomto duchu propojuje antické „*Poznej sám sebe*” s biblickým pojetím člověka jako vrcholu stvoření. Podle Komenského je důležité, aby každý poznal hodnotu své přirozenosti, kterou

dal člověku Bůh, když ho stvořil ke svému obrazu. Lidé se mají snažit dostat této vznešenosti a být vedeni k tomu, aby si vážil sebe sama, druhých i Boha.⁶⁵

Komenský stejně jako jeho předchůdci předpokládá, že člověk jako nejvyspělejší tvor má i nejvyšší cíle, a to dosáhnout dokonalé blaženosti, která je věčná. Tedy z křesťanského hlediska dojít do nebeského království, kde bude člověk navěky spojen s Bohem. Zdejší život na zemi je jen přípravou k onomu životu, a podle toho by měl člověk nastavit svůj život. Pro Komenského být Božím obrazem znamená co nejvěrněji se podobat Bohu. Dokládá to na biblickém citátu: „Buďte svatí, neboť já Hospodin, váš Bůh, jsem svatý.”⁶⁶ Svatost si Komenský představuje v následujícím lidském jednání: „*Mezi tvory všude si vést královsky, tj vážně a ctnostně, chránit důstojnost sobě propůjčenou, všech věcí užívat svobodně a rozumně ke své službě, ...být vhod bližnímu, ...umět rozumně ovládat pohyby i činy, vnější i vnitřní, své i cizí.*”⁶⁷

1.3.1 Ctnosti v Komenského pojetí školy

Podle Komenského plynou z křesťanské nauky tři požadavky na člověka: vzdělání, ctnost a zbožnost. Vzdělání člověk potřebuje, aby byl znalý všech věcí a dosáhl poznání světa, sebe i Boha. Ctnosti Komenský nazývá „*počestné mravy*”⁶⁸, jimiž člověk ovládá sebe i věci kolem, které mu mají sloužit. Nejde zde jen o vnější slušné chování, ale o vnitřní rovnováhu a uspořádání hodnot. Zbožností myslí víru, v níž se vše obrací k Bohu. Jde o vnitřní úctu, díky níž se člověk spojuje s tím, co jej přesahuje.⁶⁹ Každý z nás se rodí s předpoklady ke vzdělání, k ctnosti i zbožnosti. Tyto ozdoby duše, jak je Komenský nazývá, tvoří lidskou důstojnost, která je hluboce zakořeněna v našem lidství. To tvoří podstatu lidské duše a součástí lidství je také rozum, vůle a svědomí. Komenský ve své Velké

⁶⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 62

⁶⁶ Lv 19, 2

⁶⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 70

⁶⁸ tamtéž

⁶⁹ „Člověk se narodil schopný k poznání věcí, souladu mravů a k milování Boha.” KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*, Brno: Komenium, 1948, s. 72

didaktice píše: „Člověk má rozum, aby rozeznával a vůli, aby volil, cokoli je kde dobrého nebo zlého.“⁷⁰ Svědomí připomíná duši její závislost na Bohu a její povinnosti.⁷¹ Má-li člověk využívat těchto svých schopností, potřebuje vzdělání, aby osvětlovalo rozum, ctnosti, aby řídily vůli, a zbožnost, která budí svědomí. Díky tomu „rozum bystře podniká, vůle volí bez chyby a svědomí se dychtivě obrací na Boha.“⁷² Takto si Komenský představuje ideál lidství, který je v naprosté harmonii s Bohem.

K tomu má vést mimo jiné i škola, která podle Komenského má být „dílňou lidskosti, aby se člověk stal tvorem rozumným, tvorem jenž je pánem tvorů i sebe samého a tvorem, jenž je potěšením svého Stvořitele.“⁷³ Člověk by se měl učit jednat jako člověk, ne jako zvíře, proto by měl být veden k tomu, co činí člověka člověkem. Základem je lidská důstojnost, která náleží každému člověku bez rozdílu. Z toho důvodu je Komenského zásadním požadavkem, aby měli ke vzdělání přístup všichni lidé - bohatí, chudí, dívky, chlapci, nadaní i málo nadaní, vládci i poddaní. Bude-li poskytnuto vzdělání a výchova všem, bude to záruka, že vzdělání lidé se budou chovat mravně a nabyté vědomosti budou na základě těchto hodnot používat ve prospěch lidí.⁷⁴

Jan Amos Komenský měl za to, že uhladí-li lidské mravy, stanou se lidé lepšími a nebude ve světě tolik zla. Proto byl přesvědčen, že je nutné všechny vzdělávat všemu a všestranně.⁷⁵ Zásadní v jeho metodě byl celostní pohled na žáka, aby se ve školách učilo tomu, co směřuje k vzdělání celého člověka. Kromě předávání vědomostí měla být formována žákova osobnost skrze ctnosti a měl být veden ke zbožnosti.⁷⁶ Komenský si ve

⁷⁰ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 48

⁷¹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 96

⁷² tamtéž

⁷³ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 95

⁷⁴ „Není účinnější cesty k nápravě lidských chyb nad řádné vzdělání mládeže.“ (in KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 52)

⁷⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 99

⁷⁶ „Tedy právě tímž způsobem, když školy tvoří člověka, ať ho tvoří celostně, aby jej činily schopným pro práce vezdejšího života i věčnost samu, jež je cílem všeho, co předchází. Ať se tedy učí ve školách nejen vědění nýbrž i mravnosti a zbožnosti“ in KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 150

svém díle postěžoval, že se ve škole zanedbává „zbožnost a mravy“⁷⁷, že se školy až dosud „honily pouze a jedině za vědomostmi.“⁷⁸ Dále zdůrazňoval, že je potřeba učit důkladně, ne povrchně, aby si žáci z výuky místo ctností neodnášeli „pouze nátěr dobrých způsobů.“⁷⁹ Sám usiloval o to, aby žáci ve školách získali vědomosti, ovládali jazyk potřebný ke komunikaci s ostatními lidmi, osvojili si dobré mravy, které je povedou k ctnostému jednání a byli vedeni k vroucí zbožnosti. Podle Komenského si jen vzdělaný člověk osvojí dobré mravy a způsoby a jeho jednání bude založeno na lidských ctnostech. Bude vědět, jak se správně rozhodovat a bude na to připraven. Proto klade velký důraz na morálku, a to na křesťanskou morálku, a zařazuje do výuky etiku, a tím ve své pedagogice formuje nejen rozum, ale i osobnost a duchovní stránku člověka.

K tomu má docházet, jak píše Komenský ve své Velké didaktice, už od útlého dětství. Proto celý koncept vzdělávání člověka rozdělil do čtyř stupňů, z nichž každý trvá šest let. Jednotlivé fáze nazval podle toho, kde se odehrává těžiště výchovy. Prvních šest let je dítě vychováno v rodině, proto tuto fázi nazval školou mateřskou. Pak nastupuje dítě do školy, která by měla být zřízena v každé obci, a tudíž se tato etapa vzdělávání nazývá školou obecnou. Poté může žák nastoupit na gymnázium neboli školu latinskou a celé vzdělávání lze završit na akademii.

1.3.2 Ctnosti a mravy v Komenského metodě

Ve všech těchto vzdělávacích stupních se má rozvíjet rozum, ctnosti i zbožnost a o každém z aspektů této lidské stránky se Komenský podrobně rozepisuje ve Velké didaktice. O ctnostech mluví ve 23. kapitole nazvané Metoda mravů.⁸⁰ Uvádí zde 16 zásad pro tzv. vzdělávání mravů a tou první z nich je, že mládeži musí být vštěpovány všechny ctnosti bez výjimky. Mluví zde o čtyřech základních ctnostech, které jsou známé už z Platóna nebo Tomáše Akvinského - jedná se o 4 kardinální ctnosti: moudrost, umírněnost, statečnost a

⁷⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 100

⁷⁸ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 101

⁷⁹ tamtéž

⁸⁰ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 199

spravedlnost. Stejně jako ostatní filozofové i Komenský upřednostňuje moudrost, díky níž můžeme získat úctu, statečnost a velkodušnost.⁸¹ Moudrost je také hlavní ctností, které můžeme dosáhnout díky dobrému vzdělání. Člověk má poznávat pravou podstatu věcí, učit se jejich hodnotám a rozdílům. Své názory vybuduje na dobrých základech, když se bude učit rozeznávat dobro od zla, pravdu od lži. Správné mínění o věcech se buduje po celou dobu, kdy se člověk učí, a bude formovat i jeho pozdější rozhodování, aby bylo správné a vedlo k dobru.

Umírněnost je důležitá zejména v jídle a pití, ale také ve spánku, při práci nebo při hře. Po celou dobu svého vzdělávání mají žáci ve všem hledat správnou míru. Komenský zde zmiňuje zlaté pravidlo: „*Všeho s mírou!*”⁸²

„*Statečnosti se učí sebezpřemáháním.*”⁸³ Komenský zde mluví nejen o přemáhání strachu, ale o zvládnutí dalších lidských slabostí jako je agrese, nekázeň, nezvládnutí emocí... Uvádí zde příklad i toho, že pro dítě může znamenat statečnost přemáhat nutkání pobíhat po třídě nebo upřednostnit hru před povinnostmi. Statečnost má vést žáky k tomu, aby byli pány svého jednání a v jejich jednání vítězil rozum nad nežádoucími vášněmi. Komenský se zde také zmiňuje o poslušnosti, která učí mladé lidi jeden druhému ustupovat a hledat kompromisy.

Spravedlností se dítě učí nikomu neubližovat, rozdělit se o to, co je jeho, a také ho odvádí od lži a lstivého jednání. K druhým se bude chovat mile a s úctou, která náleží každému člověku z jeho lidské podstaty.

⁸¹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 199

⁸² KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 200

⁸³ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 200

V dalších zásadách rozebírá ctnosti, které však považuje za součást čtyř základních ctností. Patří mezi ně *vytrvalost v práci*⁸⁴ a *otevřená ušlechtilost*⁸⁵, které jsou součástí statečnosti. V 10. zásadě pak mluví o *ochotě sloužit jiným*⁸⁶, jež sice souvisí se spravedlností, ale ve skutečnosti je jádrem každé ctnosti. Staví se vůči neřesti sobectví, kdy člověk touží po vlastním blahu, aniž by se staral o to, co se stane druhým. Komenský zde rozvádí teorii, že s touto ctností by bylo možné dosáhnout dokonalé blaženosti už zde na zemi, kdyby všichni lidé spolupracovali na společných zájmech a vždy se snažili pomáhat si navzájem. V představě tohoto ideálu tkví jeho motivace pro výchovu ke ctnostem.

Ve zbývajících šesti zásadách Komenský zdůrazňuje, že nestačí mít morální předpisy, ale ctnosti se musí žít a vychovatel v nich má jít příkladem. Takto se nejsnáze předají a vstíjí, ale musí se s tím začít od nejtělejšího věku. Na začátku vychovávají a vzdělávají rodiče, pak se k nim přidávají učitelé, další vychovatelé a v neposlední řadě i spolužáci a vrstevníci. Začít se má sice od příkladů, ale k nim by měly být připojeny předpisy a pravidla psaná životem. O tom Komenský píše, že každé umění, tedy i umění ctností, se má „*obsáhnout co nejkratšími, avšak co nejpřesnějšími pravidly. Každé pravidlo se má vyjádřit co nejkratšími, avšak co nejjasnějšími slovy a ke každému pravidlu se má přidat co nejvíce příkladů, aby bylo dostatečně zřejmé, jak široká je užitečnost pravidla.*”⁸⁷ Vše má

⁸⁴ „Vytrvalosti v práci mladíci nabudou, když budou vždy něco dělat, ať je to vážné nebo hravé.... I žertem se lze učit tomu, co jednou prospěje vážně, až to bude vyžadovat doba a věc. Poněvadž tedy tomu, co máme konat, učíme se konáním, právě tak bude možno naučit se pracovitosti, aby ustavičné (avšak mírné) zaměstnání duševní i tělesné přecházelo v píli a činilo zahálčivý klid čilému člověku nesnesitelným.” (in KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 201)

⁸⁵ „Ušlechtilé otevřenosti se nabývá častým obcováním s čestnými lidmi a tím, že se před jejich očima vykoná, cokoliv je uloženo... Aby se všichni naučili naším univerzálním vzděláváním jednat podobně, bude třeba sepsat pravidla o obcování s lidmi a usilovat o praktické provádění tím, že budou obcovat skromě s učiteli, spolužáky, rodiči, služebníky a jinými a s nimi denně rozmlouvat o rozličných věcech.” (in KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 201)

⁸⁶ „Bedlivě tedy musí být mládeži vštěpován cíl našeho života, totiž že se nerodíme jenom pro sebe samé, nýbrž i pro Boha a pro bližního, to je pro společnost lidského pokolení, aby jsouce o tom opravdově přesvědčení, zvykali si hned od dětství napodobovat Boha, anděly, slunce a všechny ostatní vznešené tvory, to jest snažit se a usilovat svou službou být na prospěch co nejvíce lidem.” (in KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 202)

⁸⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 142

být utvářeno přiměřeně věku dítěte a podle stupňů rozvoje. V dětském věku se více řídí příkladem než pravidly.⁸⁸ Ta přibývají postupně, jak dítě roste a dospívá. Na úrovni obecné školy se mohou ctnosti jako pojmy shrnout do krátkých vysvětlení, která je ale třeba objasnit příklady. Podle věku se seznamují s pravidly ctnostného jednání, učí se jim rozumět a na základě porozumění je převádí do skutků, kterými si tvoří dobré návyky.

To pokračuje i na stupni školy latinské, kde je etika samostatným oborem, na který je dokonce zaměřena jedna ze šesti tříd⁸⁹. Zde by měli studenti umět pojmenovat druhy ctností, vysvětlit rozdíly mezi ctnostmi a neřestmi a aplikovat je v širších oblastech života (duchovní život, společenský život, politika, hospodářství). V závěru studia školy latinské je možné přidávat k etice sporné otázky a vést diskuse nad morálními dilematy. Poslední třída gymnázia je zaměřena na rétoriku, ve které by měl student zvládnout obhájit to, co je dobré a pravdivé, a také to uplatnit ve svém životě. O akademii se Komenský ve Velké didaktice zmiňuje jen okrajově, ale předpokládá se, že ctnosti jsou součástí studentova života, a on se v nich sám upevňuje a zdokonaluje.

V předposlední zásadě Komenský upozorňuje na to, že dětská mysl snadno pohlcuje vše, co do ní vstupuje, ale nemá dostatečnou zkušenost, aby rozlišovala, co je dobré a co špatné. Proto klade na srdce vychovatelům, aby mladší děti nebyly vystavovány špatným příkladům a nedostávaly se do společnosti špatných lidí. Také uvádí to, aby mladí lidé neměli příliš mnoho příležitostí k nečinnosti a zahálce, protože z nudy snadno zakrní nebo se dopouští špatných činů. Mají být tedy vedeni k domácím pracem i ke smysluplnému trávení volného času.⁹⁰

Poslední zásada se týká kázně. Věnuje ji dokonce samostatnou kapitolu č. 26. Velké didaktiky.⁹¹ Komenský zde říká, že kázeň není ve škole tolik pro vědomosti jako pro mravy. Což znamená, že žáci by neměli být trestáni, když něčemu nerozumí nebo něco zapomněli,

⁸⁸ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 91

⁸⁹ Komenský rozdělil šestileté vzdělávání na gymnázium do šesti tříd, které pojmenoval dle předmětů, na které se má ten rok nejvíce zaměřit: Gramatika, Fyzika, Matematika, Etika, Dialektika, Rétorika. (in KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 249)

⁹⁰ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 203

⁹¹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 229

ale když spáchají nějakou „bezbožnost“⁹². Tím Komenský myslí rouhání, oplzlost či provinění se proti Desateru. Dalšími přestupky může být vzdorovitost nebo zatvrzelá zlomyslnost, když žák ví, co má dělat, ale schválně to nedělá a pohrdá pokyny učitele. Žákovo špatné chování se také může projevit v neřestech jako je pýcha, zpupnost, závist, lenost... Komenský to uvádí na příkladu, že je někdo požádán od spolužáka o pomoc a ten mu nechce poradit ani pomoci. Porušení kázně buď uráží Boží vznešenost nebo rozvrací základ všech ctností a zároveň zdržuje rychlý průběh a snadný prospěch učení. Komenský říká, že „co je proti Bohu, je nešlechtnost a musí být usmířeno s Bohem lítostí a pokáním.“⁹³ Ostatní nepravosti činí člověk vůči lidem nebo vůči sobě, což Komenský klasifikuje jako nespravedlnost, kterou je třeba napravovat ostrým káráním. Zakročit je třeba vždy hned po činu, aby se zlo nerozrostlo a „bylo vyrváno pokud možno i s kořenem.“⁹⁴ Žák má vnímat rozdíl mezi tím, když udělá pravopisnou chybu, může ji smazat houbou, ale když někomu ublíží, jen tak to nesmaže, musí to odčinit, což zabírá čas i vlastní úsilí. Člověk tomu může tedy předejít, pokud se ukázní. Učitelé v tom mají jít sami příkladem, jednak vlastní ukázněností a také tím, že nastaví žákům pevné hranice. Komenský píše v závěru kapitoly: „Kázeň se musí snažit o to, aby ve všech a při všem byla vzbuzována úcta k Bohu, ochota k bližnímu, životní čilost k pracím a k úkonům a aby to vše bylo posilováno stálým užíváním a prováděním. Účelem kázně budiž v těch, které vychováváme pro Boha a církve vytvořit a stálým pěstěním upevnit dobré city, jaké Bůh žádá na synech svých, svěřených škole Kristově, aby mohli i uměli milovat a ctít učitele a aby se nejen rádi dali vést tam, kam mají být vedeni, nýbrž spíše aby i sami po tom horlivě toužili. A takových citů nelze dosáti jiným způsobem, než jak jsme již naznačili: dobrými příklady ctností, laskavými slovy a vždy upřímnou zjevnou náklonností, drsnější však blýskáním a hřímáním jenom někdy, výjimečně, a při tom s tím úmyslem, aby přísnost vždy přecházela, pokud jen možno, v lásku.“⁹⁵

Komenského vzdělávání cílí na to, aby z absolventa školy byl vzdělaný, ctnostný a zbožný člověk. Podle Komenského má být člověk vychován tak, aby byl co nejpodobnější

⁹² KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 231

⁹³ tamtéž

⁹⁴ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 204

⁹⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 232

Kristu. On je vzorem veškeré dokonalosti a my se máme snažit být mu podobní. „*Bůh to je, kdo činí všechno ve všem, že člověku zbývá jedině, aby srdcem věřícím přijímal semena nauk.*”⁹⁶ Myslí tím, že předpoklady vzdělání, ctností a zbožnosti má každý člověk od narození. Podle Komenského to ale není všechno, protože je na každém z nás, jak se tato semena uchytí a zda dají ovoce. Proto je každý člověk musí rozvinout učením, skutky a modlitbou.⁹⁷ Komenský přirovnává učitele k zahradníkovi, jehož úkolem je zasít vědomosti, Boží zákon a dobré mravy a ostatní je na Bohu a na každém z nás. Učitel je nástrojem Božím, a tím, že vychovává mládež, se podílí na její spáse. „*Pečlivě vychovávat mládež znamená pečovat o to, aby jejich duše byla chráněna před nákazami světa a aby semena poctivosti jim vrozená byla přiváděna čistým a ustavičným napomináním i příklady ke zdárnému vyklíčení; konečně aby svým poznáním Boha, sebe sama i rozmanitých věcí byla plněna jejich mysl. Neboť majíce své dítky vzdáleny od společenství špatných lidí a svítíce sami dobrým příkladem ctnosti, vodili své za sebou lehkým napomináním, povzbuzováním, a bylo-li třeba, káráním*”⁹⁸

1.3.3 Shrnutí

Pro Jana Amose Komenského je nejdůležitější člověk a jeho hodnoty. Zdůrazňuje, že člověk je duchovně založená bytost s racionálním úsudkem a svobodnou vůlí. Jedinou dovedností člověka je jazyková komunikace, kterou rozvíjí na základě své racionality. Z toho vyplývá, že člověk není bytost pasivní, která je na světě zmítána osudem z jedné strany na druhou, ale díky svým možnostem a přirozeným schopnostem může svůj život aktivně ovlivňovat a utvářet. Jeho formace rozumu, vůle a svědomí je důležitá pro veškeré rozhodování, a to rozhodování k dobru. Komenský věřil, že rozvojem vzdělání, ctností a duchovního života podnítí lidi k dobru. Pokud bude vzdělání poskytnuto všem bez rozdílu, rozšíří se dobro ve světě a zamezí nenávisti mezi lidmi, z níž pramení lidské konflikty a války. U Komenského je tento postoj pochopitelný, protože od malička to byl mírumilovný a citlivý člověk. Nechápal lidskou zlobu, a to hlavně mezi křesťany. Celý život ho provázely

⁹⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s 124

⁹⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 81

⁹⁸ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s 55

roztržky mezi katolíky a protestanty, kvůli kterým dokonce musel opustit svou vlast. Proto si z celého srdce nepřál nic jiného než smír mezi oběma tábory, aby mohli žít v poklidu vedle sebe. Vždy tak podle toho jednal a své žáky k tomu také vedl, neboť věděl, že i vzdělaný člověk může svůj rozum zneužít ve prospěch zla.

Proto Komenský ve své výchově vědomě pracuje s ctnostmi jako morálními ukazateli a vyzdvihuje také význam formace lidského svědomí. Ví, že každý člověk bez rozdílu potřebuje kromě vzdělání také výchovu ke ctnostem a duchovní vedení, aby poznal, co svoboda znamená, aby mohl rozvinout svůj rozum a jednal moudře, aby ovládl jazyk potřebný ke komunikaci s ostatními lidmi, i k nabytí vědomostí, a aby mohl konat díla, která by lidem sloužila k užítku. Vědět, jak se správně rozhodovat a být na to připraven, na to má podle Komenského právo každý, kdo je člověkem, a proto má mít přístup ke vzdělání. Nemyslí si, že by vědění samo o sobě vedlo k morálce, je třeba jej doprovázet formováním lidské osobnosti skrze ctnosti. Komenský považuje člověka za veskrze dobrého, ale sám od sebe se ctnostným nestane, naopak bez řádného vedení má sklon podléhat vlastní slabosti. Právě ctnosti člověka uschopní užívat nabyté vzdělání k prospěchu sebe i druhých. Komenský se zabýval dlouhá léta tím, jak vést člověka k tomu, aby se v něm rozvinuly ctnosti a duchovní život. Jeho myšlenky i zkušenosti z praxe se odráží v sepsaných spisech včetně Velké didaktiky.

1.4 Ctnosti a osvícenství

Na myšlenky humanismu navazují myšlenky osvícenství, které vneslo do pojetí morálky výrazný obrat. Pro osvícence byla zásadní důvěra v lidský rozum, jenž byl až přeceňován. Z tohoto postoje plynulo racionalizování všeho, co se člověka týkalo, včetně morálních hodnot. Byla snaha hledat rozumová vysvětlení nejen pro neštěstí a katastrofy, které do té doby byly vnímány jako trest Boží nebo důsledek hříchu, ale také rozumově vysvětlovat lidské jednání. Panoval názor, že veškeré problémy byly zapříčiněny nevědomostí, proto bylo nutné zajistit všem potřebné vzdělání. Hlavní myšlenka osvícenců tedy tkvěla v tom, že díky zpřístupnění vzdělání všem a rozumovému poznání by postupně vymizely všechny útrapy světa a lidstvo by tak došlo k blaženosti, jež s sebou přinese svobodu a rovnost mezi lidmi. Mělo se za to, že k tomu, aby člověk správně jednal, stačí vzdělání. Morální výchova se opírala o vysvětlování nikoliv o činy. Víra v dobro byla

nahrazena vírou v rozum, který se snažil vše svázat do pravidel a pouček. Avšak během osvícenství selhaly snahy o racionalizaci ctností, proto se je další osvícenci pokusili zařadit mezi vášně. Když zjistili, že se ani tam nehodí, stala se z nich pouhá povinnost. Dostaly se proto do pozadí a úkolem etiky v tomto období bylo formulovat morálku jako definici správného jednání; chyběla však opora v praktickém životě.

1.4.1 Filozofie osvícenství v myšlenkách Immanuela Kanta

Významný představitel filozofických myšlenek pozdního osvícenství Immanuel Kant dospěl k závěru, že spojení ctnosti a blaženosti je v našem pozemském životě nemožné a že se obě týkají až posmrtného života.⁹⁹ Jenže nesmrtelnost duše ani existenci Boha nelze rozumem dokázat, ale ani vyvrátit, proto podle Kanta vše nasvědčuje tomu, že existují. Pokud chce člověk dosáhnout blaženosti jako nejvyššího dobra, musí přistoupit na Boží existenci.¹⁰⁰ Kant dospěl k závěru, že morální zákon, který vychází z naší přirozenosti, není nutné podřizovat žádné podobné podmínce. Připouští určitý vztah mezi ctností a blažeností, ale označuje ji za jakési štěstí, které je předmětem víry a naděje a nelze ho rozumově zdůvodnit.¹⁰¹ Člověk by musel být vševědoucí, aby dokázal říct, co ho učiní opravdu na celý život šťastným. Proto blaženost ani štěstí nejsou ideálem rozumu a tedy ani smyslem našeho života. Kant je považuje za sobectví způsobené láskou k sobě samému. Tato sebestřednost je usměrňována čistým praktickým rozumem tak, aby byla v souladu s morálním zákonem. Člověk by měl tuto náklonnost k sobě samému realizovat v souladu s láskou a úctou k tomuto zákonu, a to i na úkor potlačení vlastních subjektivních tužeb a potřeb.¹⁰²

Lidská hodnota už není měřena dosahováním dobra, ale dodržováním zákona, který je rozumovým dobrem a ke kterému by nás měla vést naše svobodná vůle tímto rozumem určovaná. Za dobrou vůli označuje Kant tu, která je v souladu se zákonem, ale zároveň se

⁹⁹ Kant, Immanuel, *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1976

¹⁰⁰ KANT, Immanuel. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, 1996, s. 209

¹⁰¹ Vacura, Miroslav. *Základní koncepty Aristotelovy a Kantovy etiky*. E-LOGOS 2002

¹⁰² KANT, Immanuel. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, 1996, s. 125 - 126

sama stává zákonem.¹⁰³ Snažil se o propojení tohoto autonomního zákonodárství s obecně platným. Dobrá vůle vede rozum k poznání nejvyššího praktického dobra, v němž člověk vlastním úsilím dosáhl svých záměrů, jejichž účel si sám určil. Pouze zde připouští Kant spojení ctnosti a blaženosti, protože jen když jsou používány v souladu s dobrou vůlí jsou opravdu dobré. Ctnosti tedy pro Kanta nejsou dobré samy o sobě, ale až na základě rozumu a dobré vůle. Pokud by byly vedeny zlou vůlí, staly by se krajně škodlivými a zлыми. Ctnosti definuje jako stav, nikoliv hybnou sílu vůle, tou je pro Kanta mravní zákon.

Později ctnost klasifikuje jako trvalou dispozici k jednání z povinnosti.¹⁰⁴ Ctnostné jednání už nesouviselo se svobodným rozhodováním vedoucím k dobru, ale s nutností toto dobro přikazovat. Příkaz, ve kterém rozum donucuje vůli, Kant nazývá kategorický imperativ. Je v souladu s mravním zákonem a je tedy z hlediska objektivitý sám o sobě dobrý a pro formování naší vůle prakticky nutný. Jednání v souladu s kategorickým imperativem Kant považuje za skutečně dobré v případě, že člověk jedná svobodně a v souladu se svou dobrou vůlí. Člověk opravdu rozumný má kategorický imperativ sám v sobě, důvěřuje mu a řídí se jím bez ohledu na to, zda mu to přinese prospěch či nikoliv. Rozumem totiž rozpoznal jeho bezpodmínečnost a objektivitu, která nutně musí vést k dobru, proto kategorický imperativ Kant také nazývá imperativem mravnosti.¹⁰⁵ Jeho hlavní princip, ze kterého lze vyvodit všechny další imperativy, Kant formuloval do známého výroku: „*jednej jen podle té maximy, od níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.*”¹⁰⁶ Lidově řečeno, jednej s druhými tak, jak chceš, aby oni jednali s tebou, a toto jednání se stalo obecně závazným a objektivně přijímaným. Později ještě Kant formuluje praktický imperativ: „*jednej tak, abys používal lidství jak ve své osobě, tak i v osobě každého druhého vždy zároveň jako účel a nikdy pouze jako prostředek.*”¹⁰⁷ Těmito imperativy se Kant snažil dát návod pro výchovu člověka, v rámci níž mravní zákon formuje jeho osobnost a rozvíjí rozum, který následně volí prostředky k dosahování tohoto přirozeného zákona. Vystačí si s

¹⁰³ Kant, Immanuel, *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1976

¹⁰⁴ Vacura, Miroslav. *Základní koncepty Aristotelovy a Kantovy etiky*. E-LOGOS 2002

¹⁰⁵ Kant, Immanuel, *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1976

¹⁰⁶ Kant, Immanuel, *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1976

¹⁰⁷ Kant, Immanuel, *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1976

tím, že ctnost je povinnost řídit se mravním zákonem, který je nám nejprve představován z vnějšku rodiči, učiteli, a postupně se zvnitřňuje a stává se naší součástí. Člověk sám sobě ukládá zákony, kterým se zároveň podřizuje. Tato mravní autonomie je základem důstojnosti každého člověka. Lidská hodnota je tedy vymezena jeho úctou k mravnímu zákonu a tím, jak je tento zákon zakořeněn v lidském nitru, bez toho se člověk nemůže stát ctnostným a dosáhnout blaženosti. Kantovým východiskem morálky je vůle a správné jednání je vedeno povinností.

1.4.2 Osvícenství v pedagogice

Vliv osvícenství se projevil i v pedagogice, která se postupně začala vymezovat jako samostatný obor. Mnozí osvícenští vychovatelé sice navázali na myšlenky Komenského, ale mnohem více staví na lidské přirozenosti, v níž je hlavní snaha vychovat dobrého člověka v souladu s přírodou, tedy návratem do jeho přirozeného stavu. Šanci vychovatelům také dává tehdejší představa, že se člověk rodí jako tabula rasa - nepopsaný list papíru - a je na rodičích a vychovatelích, aby na mysl a duši dítě správně působili tak, že dítě by získávalo jen dobré zkušenosti.

1.4.2.1 John Locke

Hlavním z představitelů pedagogických myslitelů v osvícenství je John Locke, který byl nejen soukromým lékařem, ale také vychovatelem v jedné anglické šlechtické rodině. Locke věřil v existenci přirozeného zákona, který představoval určitý řád, jenž je člověk schopen svým rozumem poznat a řídit se jím. Své zkušenosti popsal v knize Myšlenky o výchově, v níž také představil tzv. výchovu gentlemana. Popisuje zde, jak vychovatel vede svého svěřence k tomu, aby se naučil vše potřebné pro praktický život a rozvíjel tak fyzickou i rozumovou stránku. Výchovu rozdělil do tří složek: rozumová, tělesná a mravní. V oblasti mravní výchovy chápe ctnosti jako kvalitu lidské mysli a jsou pro něj neoddělitelně spojeny s rozumem a lidskou vůlí. Rozumovou volbu ctností staví do opozice s cestou touhy a říká, že dítě by mělo být vedeno k ctnostem, aby podle nich rozumně jednalo a nenechalo se zlákat k něčemu jinému vlastní touhou. John Locke píše ve spisu O výchově: „*Kdo nevede moudře*

vlastní myšlení, nikdy nepůjde správnou cestou.”¹⁰⁸ Abychom mohli správně vést svůj rozum, potřebujeme výchovu, která začíná už v rodině. Podstatou výchovy je praktické vedení, v němž by rodiče měli být příkladnými vzory svým dětem, proto si Locke myslel, že by ctnost měla být předávána zejména prakticky. Nejvíce svým chováním ovlivňují jednání dítěte rodiče a učitelé, kteří by měli ze začátku na dítě klást vyšší nároky, vést k disciplíně, kázní a sebeovládání tak, aby se postupem času mohli stát spíše jejich rádci a přáteli. Podle Locka je největší zhoubou rozumového rozvoje lenost, a proto vybízí, aby bylo dítě neustále zaměstnáváno činnostmi a vedeno k pracovitosti. Požadavkům, které na dítě vychovatel klade, by mělo rozumět a nemělo by jich mít příliš mnoho najednou, aby mělo možnost zažít úspěch.

Ze svých zkušeností soukromého vychovatele Locke doporučuje v raném věku domácí vzdělávání, kde je prostor formovat v dítěti ctnosti a další hodnoty. Dítě se tak stane odolnější vůči svodům z vnějšku v případě pozdějšího nástupu do školy nebo obecně do společnosti. Locke píše, že člověk by měl opouštět rodný dům „*vyzbrojen odhodlaností a obeznámen s lidmi, aby si uchoval ctnosti a nebyl sveden na zhoubnou cestu nebo k osudné propasti dříve, než je dost silný, aby odolal každému pokušení.*”¹⁰⁹ Locke klade velký důraz na lidský rozum a na schopnost rozumu poznávat morální principy a pak se jimi i řídit. Být rozumný znamená pro Locka být zodpovědný. Tyto mravní principy nejsou lidem vrozené, ale člověk k nim musí dojít skrze výchovu a vlastní rozum.

1.4.2.2 Johann Heinrich Pestalozzi

Dalším pedagogem, který navázal na Komenského myšlenky všestranné a všeobecné výchovy je Pestalozzi. Zastával názor, že cílem vzdělávání je harmonicky rozvinutý člověk, který se dokáže uplatnit ve společnosti a být pro ni přínosem. Byl přesvědčen, že morálka se rozvíjí v činnostech, z nichž mají prospěch i jiní. Základy ctnostného jednání dává dítěti rodina a další rozvoj by měl následovat ve škole. Zásadní pro něj byl vztah žáka a učitele, který měl připomínat vztah otce se synem - důsledný, ale vlídný přístup. Na rozdíl od Locka

¹⁰⁸ Locke, J. *O výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 78

¹⁰⁹ Locke, J. *O výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 118.

vítal, že se ve škole dítěti rozšiřuje sociální okruh vztahů už dříve, a je úkolem učitele, aby žákům pomáhal udržet mezi sebou dobré vztahy, v nichž se učí lásce k bližním.

Pestalozzi měl za to, že výchova ke ctnostem musí být co nejvíce živá. Žáci by o nich neměli mluvit, ale měli by je co nejvíce zažít sami na sobě. Učitel jim k tomu vytváří příležitosti a přizpůsobuje prostředí. Učitelovy kroky by měly vést k tomu, aby si žáci stále více uvědomovali, že jsou součástí společnosti, kde je jejich úkolem vycházet s druhými. Správné jednání dítěte se neformuje učením, ale vývojem a tvorbou návyků. Důležitým aspektem je lidská vůle, která vyžaduje především sebeovládání a vytrvalost.

1.4.2.3 Jean Jacques Rousseau

Z dalších pedagogicky zaměřených myslitelů se ctnostmi zabýval Jean Jacques Rousseau, který kladl důraz na přírodu jako na přirozené prostředí pro svobodný rozvoj dítěte. Pedagog v jeho pojetí výchovy zastává roli průvodce, který nepůsobí na dítě, ale formuje jeho přirozené prostředí, aby mělo zdárný vliv na jeho růst. Není třeba tvořit cesty k dobru, protože ty si dítě bude hledat samo, když ho vychovatel ochrání před vlivem špatných lidí, bude ho varovat před neřestmi a zajistí, aby se vyhýbalo omylům. Vychovatel nemá dítě o ničem poučovat ani v něm pěstovat návyky. Rousseau zdůrazňuje, že dítě pozná, zda byl jeho skutek špatný nebo dobrý, skrze následky, které jeho rozhodnutí vyvolá, a přirozené důsledky, které na něj na základě jeho činu dopadnou.

U Rousseaua je pro výchovu dítěte zásadní osobnost učitele, který má brát ohled na tělesný a duševní vývoj dítěte a individuálně přizpůsobovat úkoly jeho růstu. Zároveň má být dítěti vzorem v mravním vývoji, protože dítě se v mladším věku učí zejména nápodobou. Jediným pravidlem, kterým se má dítě řídit je: nikdy nikomu neubližovat. V tom má jít vychovatel dítěti příkladem a přizpůsobit tomu jeho přirozené prostředí, tzn. chránit ho před špatnými vlivy. Občanské ctnosti mu mají být vštěpovány až později, kdy se stane konání dobra součástí osobnosti dítěte tak, že je schopno konat dobro pro dobro samo a nepotřebuje k tomu morální poučení. Ačkoli se Rousseau ztotožňuje s myšlenkami osvícenství, snaží se obhájit ctnosti jako důležitý aspekt formování racionální a kultivované společnosti. Píše, že

mravným lidem je poctivost dražší než učenost lidem učeným, a dává tak najevo, že je mu ctnost cennější než věda.¹¹⁰

1.4.2.4 Johann Friedrich Herbart

Pedagog, který také cílil na výchovu ke ctnostem byl Johann Friedrich Herbart. Považoval je za tzv. řídicí mravní ideje a radil mezi ně dokonalost (těla i ducha), dobrou vůli, vnitřní svobodu, právo a spravedlnost (uznání důsledků svého jednání, přijmutí trestu). Úkolem učitele bylo stanovovat žákům hranice a pravidla, řídit je, podporovat v jejich duši klid a jasnost, usměrňovat je pochvalou a mluvit k jejich svědomí skrze pokárání. Výchovu a vzdělávání stavěl na stálém sebezdokonalování. Výsledkem Herbartova výchovného působení měl být aktivní jedinec s uceleným a pevným mravním charakterem a s mnohostrannými zájmy.

System vzdělávání Herbart dělí do tří oblastí: vedení, vyučování a výchova. Vedení má zajistit pořádek a dočasně regulovat chování žáka i když působí proti jeho vůli. Učitel vykonává nad žákem dozor, ale ten se má odehrávat bez výhrůžek a trestů. Měla by být zachována důvěra mezi učitelem a žákem, proto mají být tělesné tresty velmi vzácné; učitel by měl být schopen spojit důslednost a laskavost jako nástroje své autority. Cílem vyučování je všestranný rozvoj žáka, kterého lze dosáhnout ve čtyřech stupních: jasnost (názornost), asociace (vybavit si dosavadní zkušenosti), systém (zobecnění, formulace vědomostí) a metoda (praktické uplatnění vědomostí). Výchovou se myslí především mravní výchova, která má za cíl vštípit žákům ctnosti, které jsou svobodně vedené rozumem. Herbart navrhuje několik metod, jak vychovávat ke ctnostem. Za nejúčinnější považuje formování žáků skrze vzory, ať už z jejich okolí - rodiče, učitelův vlastní příklad - tak z historických osobností nebo literárních předloh, zejména pak z Bible. Chtěl, aby žáci byli obklopeni kvalitní literaturou i kvalitní společností a vnímal jako důležité také jejich rodinné zázemí. Prosazoval spolupráci rodiny a školy i jejich jednotný přístup k výchově.

Herbart vytvořil propracovaný pedagogický systém, který čerpal zejména z oboru etiky a psychologie. Tento ucelený systém vzdělávání narážel na nízké vzdělání učitelů a byl pro mnohé obtížně uchopitelný v praxi, což vedlo k jeho dogmatizování. V polovině 19.

110 ROUSSEAU, Jean Jacq. Emil, čili, O vychování. Olomouc: R. Promberger, 1926, s. 20

století se vyvinul pedagogický směr, který vzešel z některých Herbartových myšlenek, tzv. herbartismus. Herbartův vzdělávací systém byl zjednodušen a dán do rukou učitelů jako všestranný a trvale účinný návod pro vyučování. Ctnosti a morálka se zde smršly na pouhé povinnosti, které byly po žácích přísně vyžadovány a jejich nedodržení trestáno. Toto slepé používání vzdělávacích metod bylo pak dlouhodobě výrazně kritizováno a na počátku 20. století vedlo k hledání nových cest školního vzdělávání. Herbartismu byla vytýkána jak jeho nepružnost, tak potlačování projevů aktivity žáků a znesnadňování kreativity učitele.

1.4.3 Shrnutí

V osvícenství je pedagogickým východiskem morálky vůle a správné jednání, které je vedeno povinností. Tato filozofie, kterou přebírají i pedagogové té doby, nevytváří mnoho optimismu a je značně odosobněna. Rousseauova představa výchovy, která se odehrává mimo společenské vlivy, vede k individualismu, který může prodloužit dětský egocentrismus. Dítě potřebuje zdravé a bezpečné prostředí, ve kterém rozvíjí svou osobnost, ale také si potřebuje obrušovat hrany a uplatňovat ctnostné jednání ve společnosti, aby získávalo zkušenosti, jak ustát tlak a rozhodovat se za jakýchkoliv okolností pro dobro. Rousseauův přístup nemusí platit za každých okolností a jedinec vychovávaný individuálně pak může být společností velmi silně semlet a neobstát v tom, k čemu byl veden, a dokonce některé ctnosti ztratit. Osvícenci nepřipouští vlastní vklad lidských pocitů, jako např. touhu po dobru nebo kráse, která je motivem lidského konání a projevem svobody. Tehdy také dochází k omezení se na zkoumání lidského rozumu a opomenutí dalších složek naší lidské přirozenosti, kterými jsou osobnost a spiritualita. Tento deficit se začal projevovat na přelomu 19./20. století, kdy je tlak racionality neudržitelný a projevuje se snahou vymanit se ze svazujících povinností. Tyto snahy jsou ale provázeny poznáním, že člověk je mírou všeho, a tudíž schopen cokoli si racionálně ospravedlnit. Může se tak jednoduše stát, že svůj rozum využije ve vlastní prospěch, nikoli však v prospěch společnosti. Tomuto se snažili čelit pozdější pedagogové, protože si uvědomovali, že výchova mladých je tímto postojem ohrožena.

V reakci na to vzniká od počátku 20. století reformátorské pedagogické hnutí, které usiluje o nové pojetí školního vzdělávání. Chce vytvořit novou moderní školu, která by rozvíjela osobnost žáků, podporovala jejich aktivitu i tvořivost a stavěla na jejich motivaci

objevovat nové poznatky. Vychází z myšlenek Rousseauova pojetí přirozeného vzdělání, preferuje individuální výchovné cíle a orientuje se na tzv. pedocentrismus - dítě je centrem výchovy a její cíle jsou zcela podřízeny individuálním zájmům a potřebám dítěte. Škola se měla stát dílnou či laboratoří, kde dítě získává potřebné zkušenosti, učí se názornou formou a postupuje od konkrétního k obecnému. Cílem bylo, aby se žák, který touto školou prošel, mohl uplatnit ve společnosti moderní doby. Na těchto myšlenkách začaly vznikat pozdější alternativní školy, např. podle metody výuky Montessori, Waldorfu nebo Daltonského či Jenského plánu.

1.5 Ctnosti v moderní době

Osvícenství sice přineslo racionální vysvětlení, systematizaci společnosti, myšlenky rovného postavení, právní stát, a další společenské změny, ale nepočítalo s tím, že pokud rozum upozadí duchovní stránky člověka, kterými je např. svědomí a ctnost, nelze zaručit, že budou plody lidského intelektu vždy využívány k dobru. Z pohledu filozofických myslitelů 20. století a pod úhlem patřičného časového odstupu je tato doba vnímána jako počátek morální krize lidstva: myšlenky osvícenství postupně vytlačily ctnosti a valnou část duchovního aspektu bytí ze života společnosti. V praxi to znamenalo, že docházelo v průběhu dvou století ke střídání jedné morálky morálkou další: puritánství, hedonismus, viktoriánská etika,...

1.5.1 Morální krize společnosti

Jedním z těch, kdo tyto myšlenky kriticky rozvíjí je Alasdair MacIntyre, představitel etiky ctnosti, která se stala součástí moderní filozofie 20. století. Etika ctnosti zkoumá, podobně jako ostatní filozofické směry, co civilizované lidstvo uvrhlo do událostí moderní doby a vyústilo v tak individualisticky zaměřenou společnost. Etika ctnosti jako součást normativní etiky se obrací zpátky nejen k antice, kde čerpá inspiraci z Aristotela, ale věnuje se také středověkým myslitelům. Ctnosti začínají být během 20. století opět považovány za součást charakteru lidské osobnosti, ovšem velmi zvolna a ne ve všech společnostech zároveň; země, které dlouhodobě (několik generací) žily v ideologickém ovzduší marxismu, mají tyto pojmy ze společenského povědomí téměř odstraněny.

MacIntyre ve své knize Ztráta ctnosti upozorňuje na to, že nevíme, ve které fázi morální krize se nacházíme nyní, ale domnívá se, že krize stále trvá. Jde o postupné a nenápadné změny v oblasti morální filozofie, které probíhají už přes dvě století, a tak jsou jejich dopady z dlouhodobého hlediska nepopíratelné. Morální a hodnotová pravidla během této doby změnila svůj význam, výklad a pořadí v žebříčku hodnot lidí. Autor dále připomíná, že sice užíváme stále mnoho zásadních pojmů morálky jako takové, ale do značné míry se z našeho povědomí vytratilo jak teoretické, tak praktické porozumění tomu, co vlastně morálka je.

MacIntyre se domnívá, že filozofické směry navazující na osvícenství přispěly k nynějšímu zredukování morálky na záležitost osobní preference. Píše, že v některých případech pojmy ctnost, zbožnost, povinnost změnily za poslední staletí nejen svůj význam a svou povahu, ale že i morální argumenty měly dříve zcela jinou váhu. Podle něj to, co nám do současnosti zůstalo, je značně ochuzený pohled na užití pojmu „dobré“. Vysvětluje, že v nynější společnosti slouží prosazování morálních principů k zastírání projevu osobního upřednostňování soukromých zájmů. Vede to pak k domněnkám, že žádné jednání není nikdy špatné nebo správné samo o sobě a za určitých okolností může být dovoleno cokoliv, pokud člověk předloží dostatečně objektivní důvody. MacIntyre často poukazuje na osvícenskou snahu o rozumově zdůvodňovanou morálku: podle něj z tohoto přístupu vzešlo jen to, že etika začala být spojována s autoritou, morálka byla postavena výlučně na pravidlech a v neposlední řadě chyběla vnitřní motivace ke konání dobra. Později v době vzpoury vůči autoritám, kdy byla nutně do této revolty zahrnuta i etika, stala se pro nastupující mladou generaci vracející se ze zákopů 1. světové války iracionální, a dobro začalo být vyprázdňeným náboženským pojmem. Podle MacIntyry jej však náboženství v současné sekularizované společnosti není schopno naplnit a selhala i samotná filozofie. *„Snaha o rozumovou obhajobu morálky rozhodně nebyla úspěšná; od této chvíle už morálka kultury našich předků - a následně i naší kultury - postrádá jakýkoliv obecně přijímaný logický princip či zdůvodnění. Ve světě sekulární racionality už náboženství nemohlo déle poskytovat obecně přijatelné zázemí a základ morálního diskurzu a jednání a neschopnost filozofie nahradit to, co náboženství už nemohlo nabídnout, bylo rozhodující příčinou ztráty*

základní kulturní úlohy filosofie, která se proto stala okrajovým, úzce akademickým oborem."¹¹¹

Dalšími představiteli a současníky MacIntyry, kteří se zabývali etikou ctnosti, byli například: Elizabeth Ascombová, Philippy Footová, Bernard Williams a další. Stejně jako on vnímají, že ctnostem se dostávalo po skoro dvě stě let velmi omezeného kulturního a společenského prostoru. Uvědomují si, že potlačením duchovní stránky ctností v době osvícenství jsme přišli o přirozenou návaznost historického vývoje morálky a jejich jednotlivých pojmů v kontextu doby. Domnívají se, že je třeba etiku propojovat s poznatky nových společenskovědních disciplín jako např. psychologie, sociologie a antropologie.

1.5.2 Mravní výchova - součást reformní pedagogiky

To, co se během posledních staletí odehrálo v etice lze vnímat i v pedagogice, jejíž součástí byla vždy mravní výchova. V návaznosti na myšlenky osvícenství se v 19. století začíná formovat moderní pedagogika. Za jednoho z jejích zakladatelů je považován J. F. Herbart. Jak již bylo řečeno, z jeho myšlenek vzešel pedagogický směr zvaný herbartismus, který se rozšířil i na našem území. Ovšem herbartismem pojatá výchova ke ctnostem stála na dogmatice a mravní povinnosti, a tak narazila na rodící se krizi autority, která se připojila na přelomu 19. a 20. století ke krizi katolické církve v Rakousku-Uhersku. S náboženstvím tak selhává oblast mravní výchovy, v níž se ukázala formálnost, obsahová prázdnota a jistá vzdálenost od reálného světa. Moderní pedagogika jako samostatný obor stále intenzivněji vnímá úlohu státního zřízení v jednotné formě vzdělávání tak, aby byla oproštěna od vlivů církve a mohly být zdůrazňovány potřeby moderní doby. Na významu nabývají principy demokracie a myšlenky humanity u nás vedené Tomášem Garriguem Masarykem. Muselo nutně dojít k reformě školství a zároveň k tvorbě nové koncepce mravní výchovy, která by v sobě integrovala nezávislou morálku osvobozenou od všech dogmat. Hledalo se nové zdůvodnění a nový smysl pro mravní výchovu tak, aby byla schopna integrovat soudobé vědecké požadavky a poznatky. Základem školské reformy vznikající republiky se stala snaha vybudovat bezkonfesní objektivní mravní výchovu akceptovatelnou pro všechny.

¹¹¹ MACINTYRE, Alasdair. *Ztráta ctnosti: k morální krizi současnosti*. Praha: Oikoymenh, 2004, s.66

V českých zemích byli představiteli pedagogických reforem 20. století Otokar Chlup, František Drtina, Václav Příhoda nebo Jan Uher, kteří usilovali o zavedení tzv. jednotné školy. Vznik nového státního zřízení ČSR byl zásadní příležitostí pro reformu školství. Tu prosazoval i první československý prezident Tomáš Garrigue Masaryk a mnozí z výše uvedených reformátorů byli jeho blízkými spolupracovníky. Všichni se shodli na tom, že základem pedagogického přístupu mají být principy humanity a demokracie, na nichž vznikala i naše republika. Cílem bylo zavést jednotný vzdělávací systém a uzákonit ho pro celou zemi. Jednotná škola usilovala o celostní přístup k žákovi. Učitelé pohlíželi na žáka jako na celek a jejich úkolem bylo rozvíjet rozumovou, tělesnou i estetickou stránku. Jádrem se stala mravní výchova, která měla žáka vychovat k principům a hodnotám svobodné demokratické společnosti.

Do té doby byla mravní výchova zajišťována v rámci náboženské výchovy, ale ta po vzniku první republiky dostala zcela jiný význam. Bylo to z důvodu snah o úplnou sekularizaci státu a oddělení státní moci od církve - ta totiž byla spojována s předchozí monarchií, vůči níž se nová republika snažila vymezit. Nový stát usiloval o dohled na výchovu a vzdělávání mládeže, a školy, které si církev vlivem svého oslabení nedokázala udržet, přecházely do rukou státu.¹¹² Nastupující vedení republiky vnímalo v jednotném vzdělávání příležitost vychovat novou generaci pro své demokratické zřízení, a do budoucna tak zajistit stabilitu a suverenitu československého státu. Dnes to lze vnímat tak, že školství bylo považováno za nástroj státní moci, což se v tehdejší době považovalo za legitimní. Stát se stal garantem všeobecného a všestranného vzdělávání přístupného všem bez rozdílu. Převzal tak jednu z hlavních úloh církve, a proto usiloval o to, aby nový školský systém získal nadkonfesní rozměr. Mravnost už nebyla vnímána z hlediska náboženského, ale z hlediska občanského a tuto mravní výchovu bylo třeba si jasně vymezit a zařadit do vzdělávacího systému.¹¹³

¹¹² proslov A. Štefánka na valném shromáždění Slovenskej obce učiteľskej 29.10. 1922. In: WIESENGANGER M. *Mravná výchova v štátnom národnom školstve na Slovensku v rokoch 1918 - 1939*. Trnava: Trnavská univerzita, 2017

¹¹³ František Drtina: „v naší nové svobodné škole bude cílem výchovy vést mládež k mravnosti, ne kvůli nějaké náboženské konfesi, nebo určité církvi, ale kvůli samotnému člověku, kvůli jeho sebezachování, kvůli

1.5.3 Občanská nauka a výchova - nový předmět reformovaného školství

Na významu získaly občanské ctnosti, ale vzhledem k tomu, že slovo ctnost bylo už v té době i vlivem herbartismu výrazně zprofanováno jako pojem povinnost a spojováno s náboženskou terminologií, začalo se stále častěji nahrazovat termíny: ideály, principy nebo hodnoty. Po první světové válce se stala otázka mravní výchovy velmi aktuální a cílem mnohých pedagogů bylo, aby mravní výchova prostoupila celé školní vzdělávání. Prvotním požadavkem bylo nově zformovat mravní normy vhodné pro správné fungování společnosti a národa na nových demokratických principech. Proto roku 1919 Národní shromáždění vydalo rezoluci, v níž ministerstvu školství uložilo, aby rozpracovalo následující usnesení¹¹⁴:

- I. *Ministerstvo školství dejž všem školám pokyny, aby v osnově vyučovací bylo náležitě pamatováno na potřeby občanské výchovy v duchu národním, republikánském a demokratickém. Necht' je využito každé příležitosti a každého časového podnětu, aby mládež byla poučována o významu současných událostí, o zákonech a zřízeních naší republiky i o právech a povinnostech jejich občanů. Tato občanská výchova budiž uváděna v těsnou a organickou souvislost s výchovou mravní. V názoru na vztahy společenské, na cenu práce, chudobu a rozdíly majetkové necht' počítá naše škola s novými předpoklady sociálními.*
- II. *Ministerstvu školství se ukládá, aby činilo přípravy, aby byla zavedena občanská nauka jakožto zvláštní předmět do škol, a uvedlo ji ve spojitost s celou soustavou mravní výchovy, jaká bude zavedena v době, kdy náboženství nebude povinným předmětem vyučování, jakož aby se závčas postaralo o vydání zvláštní učebnice pro tento předmět.¹¹⁵*

Na tuto zprávu školského výboru reagoval Československý pedagogický ústav J. A. Komenského pod vedením Otokara Chlupa, který doporučil zavedení rovnou dvou předmětů. Občanská nauka byl předmět chápaný jako vzdělávací, jeho výstupem mělo být získání poznatků o státním zřízení, o občanských právech a povinnostech. Druhým

pokroku, kvůli úlohám, které jsou určeny lidstvu.” (in DRTINA, František, O mravní výchově. Praha: vlastním nákl., 1920)

¹¹⁴ Zpráva školského výboru I., o návrhu (tisk 22), aby byla zavedena občanská nauka do škol všech kategorií, II., o návrhu Bohumila Fischera (tisk 218), aby byla zavedena politická a občanská výchova mládeže ve škole. Dostupné zde: https://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/tisky/t1297_00.htm

¹¹⁵ V původní rezoluci školského výboru, kterou Národní shromáždění odmítlo, bylo napsáno, že náboženství se ve školách přestane vyučovat úplně, jeho status byl změněn na nepovinný předmět

předmětem měla být samostatná mravouka. Šlo o předmět výchovný, ve kterém by se cíleně pracovalo s citovou a volní stránkou žákovy osobnosti. Mělo jít o výchovu naplňující ideál humanity 89a předmět by tak byl protiváhou pro ty, kdo by nevolili nepovinný předmět náboženské výchovy. Někteří pedagogové si ale mysleli, že druhý předmět není potřeba a že by praktická mravní výchova měla prostupovat napříč všemi předměty a propojit tak celou vzdělávací koncepci. Této příležitostné formě mravní výchovy by bylo obtížné dát jednotnou strukturu a kladla by nároky na flexibilitu učitelů. Do návrhu nového školského zákona byly tedy navrženy dva předměty¹¹⁶: občanská nauka pro všechny žáky a náboženství s alternativním předmětem občanské mravouky. Tyto dva nepovinné předměty dávaly rodičům možnost výběru mezi náboženskou naukou a výchovou k přirozené všeobecné morálce. Nakonec výbor poslanecké sněmovny tento návrh zrevidoval a ustanovil pouze předmět občanská nauka a výchova povinný pro všechny a náboženství zůstalo dál nepovinné.

V červenci 1922 byl nový školský zákon i s touto podobou nového předmětu schválen. Toto propojení občanské nauky i výchovy mělo řadu problematických míst, především měl nový předmět nejasnou koncepci, prakticky obtížně uchopitelnou, a to vedlo ke snížení jeho účinnosti. Mezi učiteli stejně jako ve společnosti panovala pluralita názorů v otázce morálky a nevyjasněny byly i otázky konkrétních metod či prostředků. To vše bylo pro učitele problematické a zdržovalo to praktické zavádění předmětu do výuky. Bylo sice vydáno několik příruček i učebnic, které ale často obsahovaly příklady náročné na promýšlení i přípravu konkrétních vyučovacích hodin. Učitel si je často musel upravovat pro aktuální situaci třídy i regionálního prostředí, ke kterému se měl nový předmět silně vztahovat. Učitelům dále chyběl praktický návod či příklad, jak předmět uchopit. Nevyjasnily to ani osnovy, které říkaly, že naučný aspekt Občanské nauky a výchovy by měl být podřízený tomu výchovnému, protože klíčem je rozvoj správného občanského charakteru a výchova k dobrému jednání. Poměr výchovné a naučné části byl odstupňován podle výukových stupňů a naučná část se měla do jisté míry opírat i o jiné předměty, např.

¹¹⁶ POSLANECKÁ SNĚMOVNA N. S. R. Č. 1922. 1. volební období. 5. zasedání. (tisk 3478). Vládní návrh. Zákon ze dne....., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských. Dostupné zde: https://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t3478_00.htm

vlastivědu či prvouku, aby v samotném předmětu mohl být prostor pro mravní výchovu a její realizaci v praxi, k níž měl zejména žáky vést. V jednotlivých stupních národní školy byla náplň předmětu vymezena takto:

„Na nižším stupni zdůrazníme čistě výchovnou část předmětu, omezujíc věcné znalosti na nejnižší míru; na středním stupni využijeme už náležitě rozvíjející se rozumové schopnosti žáka, výchovný ráz však bude převládat aj tu; až na vyšším stupni bude mít věcná stránka převahu, ale nemůže úplně vytlačit výchovnou stránku. Hlavně je tu třeba dbát, aby výchovné návyky získané na předešlých stupních dostali hojnou konkrétní náplň z oblasti veřejného a občanského života.“¹¹⁷

Později pak byla Občanská nauka a výchova, zejména její výchovná část, lehce upřesněna:

„Škola je součástí společenského ústrojí národního, státního a lidského. Proto má vychovávat ke kulturním a mravním cílům, za kterými jde národ, stát a lidstvo. V souladu s nimi a s neustálým zráním ke skutečným životním poměrům má vést žáky k přátelskému spoluzítí, demokratické družnosti, účinné pomoci, národní solidaritě a lidskosti.“¹¹⁸

Teoretickou nejednotnost měli učitelé vyvážit jednotnou praxí a životními příklady. Mravní výchova se neměla realizovat teoretickým poučováním, ale především skrze vzory, které bylo možné čerpat z národních dějin, hledat mezi významnými osobnostmi současnosti, ale také v obyčejných lidech z žákova okolí - zejména učitelé, rodiče nebo vrstevníci. V praxi mravní výchovy byla tedy otázka smysluplnosti mravnosti redukována na otázku, jak motivovat žáky k dobrému jednání. Za základní prostředek byla považována činnost vedoucí k návyku. Skrze vlastní aktivitu měli žáci zažívat svou provázanost se světem kolem sebe, získávat zkušenosti z vlastního jednání, mít podíl na dění ve společnosti,

¹¹⁷ Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 11. 4. 1923, č. 44.457-I. jím se vyhláší učebné osnovy občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a pro jednorocné kursy při školách občanských. In: *Věstník ministerstva školství a národní osvěty roč. V, sešit 4, s 210 - 219.*

¹¹⁸ tamtéž

kteřou mohou proměňovat. Činnost byla chápána jako prostředek prohlubování zodpovědnosti vůči okolnímu světu.

Podle O. Chlupa byla představa ji konkrétnější: *„Na prvním stupni by měla mít občanská nauka a výchova jen výchovný ráz a měla by se těsně dotýkat prvouky. Žáci by měli být nabádáni k čistotě, pořádku, příkladnému jednání a k slušnému chování ve vztahu k jiným. Na nižším stupni se tedy klade zřetel na ty vlastnosti a ctnosti, které jsou základem dobrého občanského jednání... To se má dít pokud možno nenásilně, iniciativa má vycházet z žáka samotného a využívat jeho zájem. Na středním stupni se pokračuje v tomto směru, ale přibydou naučné prvky. Mravní výchova a nauka by měla zasahovat do všech předmětů a do veškerého školního dění, v ní samotné se pak mají sbírat a hodnotit všechny podněty ze všech předmětů... Ani v naučné části nesmí být učení jen abstraktním učením, ale je potřeba opřít ho o žákovy zkušenosti. Na vyšším stupni převládá naučná část předmětu. Rozšíření žákovy obzoru a jeho zkušenosti umožňují škole, aby ho vedla do vlastního občanského života.“*¹¹⁹

V tomto výňatku o občanské nauce a výchově lze nalézt výraznou inspiraci z Komenského Metody mravů popsanou ve Velké didaktice. Pro reformní pedagogy byl Komenský v mnohém vzorem; s tím rozdílem, že svůj pedagogický přístup a mravní výchovu nestavěli na vztahu s Bohem, ale na principech humanity. A tak v novém konceptu mravní výchovy bylo možné uplatnit už jen jedno ze dvou největších křesťanských přikázání : „Miluj svého bližního jako sám sebe.“¹²⁰ Pro tuto tezi byl totiž zásadní požadavek konkrétního mravního jednání vůči druhým lidem. Opíral se o lásku k člověku, důraz kladl na rozvoj lidskosti a do centra mravní výchovy se dostává motivace lidského jednání, dobrých skutků a usilování o dobro. Z hlediska tehdejší filozofie byla mravnost považována za vyšší princip života, v němž byl překonán vlastní egoismus. V tomto místě je patrný vliv

¹¹⁹ CHLUP, Otokar. KUBÁLEK, Josef. UHER Ján. *Pedagogická encyklopedie II. díl*. Praha: Novina, 1939, s. 199

¹²⁰ znění dvou největších přikázání: „Ježíš odpověděl: „První je toto: ‚Slyš, Izraeli, Hospodin, Bůh náš, jest jediný pán; miluj Hospodina, Boha svého, z celého svého srdce, z celé své duše, z celé své mysli a z celé své síly!‘ Druhé je toto: ‚Miluj svého bližního jako sám sebe!‘ Většího přikázání nad tato dvě není.“ (Mk 12, 29 - 31)

antiky, kde se ctnostným může stát ten, kdo jedná v zájmu státu a lidí v něm žijících. Za základní mravní ctnosti byly považovány: láska k bližnímu, k pravdě, k poctivosti a bratrství.

1.5.4 Krize mravní výchovy - krize demokracie

Poněvadž hlavním úkolem mravní výchovy bylo zabezpečit nejen morálku skutků, ale přinejmenším jejich konání, stala se jejím klíčovým problémem a výzvou výchova jedinců, kteří jsou mravně aktivní. Občanská nauka a výchova se již neměla omezovat na pouhé téma morálky nebo etiky ve smyslu pouček o tom, co je třeba konat a co netřeba, ale stala se především otázkou rozvoje lidské svobody, do níž patří rozhodování se, jednání a vůle. Být toho schopen znamenalo tvořit vlastní individualitu, v níž se ukazuje jedinečnost každého z nás. Východiskem této svobody však neměl být osamocený jednotlivec, ale člověk demokraticky smýšlející, uvědomující si vlastní povinnosti a respektující práva druhých. Mravní výchova byla chápána jako výchova dobrého občana, který tvoří a rozvíjí demokratickou společnost.

Tato provázanost způsobuje, že selže-li demokratické zřízení, selže i výchova. Realita demokracie první republiky nebyla tak idealistická, jak se v duchu humanity zdálo. Po prvních letech euforie z budování nového státu, přišlo vystřízlivění a přehodnocení, které přineslo mnoho změn. To vše musel akceptovat i nový předmět, který sám nebyl dostatečně ukotven v reálné výuce, byl stále přetvářen, ne každý si věděl rady s jeho uchopením, a navíc chyběla metodika prověřená praxí. Občanská nauka a výchova měla zabezpečit, aby se demokratické uspořádání společnosti a státu, nestalo pouhým mechanismem jeho řízení, ale žitou skutečností. Takovýto cíl se však skrze mravní výchovu v národní škole dařilo uskutečnit jen částečně. V didaktické koncepci byla mravní výchova považována za výchovu vůle, ale realizovala se především v oblasti výchovy rozumu. Při realizaci mravní výchovy ve školách docházelo k metodologické nedůslednosti, v níž se projevila i jistá nezralost principů demokracie v novém státě. K tomu všemu se připojila velmi krátká doba trvání období první republiky. Nastupující totality ukázaly, jak je snadné zneužít občanskou nauku a výchovu ve svůj vlastní prospěch tak, aby se předmět stal nástrojem jejich propagandy ve školách.

Krize společnosti se nutně odrazila v předmětu občanské výchovy, který po druhé světové válce navázal na prvorepublikový koncept občanské výchovy a nauky, ale ztratil

hlavní záměr, k němuž ještě před válkou směřoval. Předmět, který měl rozvíjet duchovní uspořádání v nitru člověka a nastavit jeho vnímání na dobro, byl zneužit státní komunistickou mocí a její politickou ideologií k vlastnímu prospěchu, který vedl jen ke slepé poslušnosti. Ta u mladých lidí neobstála a spolu s ní se hroutily nejen pojmy jako kázeň, řád a autorita, ale i svoboda, individualita a víra. Zároveň však nové ideologie neměly možnost nabídnout nic, na čem by mohl mladý člověk zakotvit svůj život, protože byly svázány vyprázdňujícími hesly a frázemi, kterým téměř nikdo nevěřil a nikoho nezajímaly. Celosvětový trend relativizace hodnot přispěl k tomu, že mnohé pojmy získaly úplně jiný význam a některé jako např. ctnost vymizely z pedagogických úvah úplně.¹²¹

1.5.5 Shrnutí

Myslím si, že MacIntyrový myšlenky o ztrátě ctnosti lze uplatnit i v pedagogice. Do té doby byly ctnosti úzce spjaty s náboženskou výchovou a kvůli oddělení víry od vzdělávání došlo k oslabení významu ctností jako nástroje výchovy k dobru. S odklonem od celkového akceptování náboženství a existencí otevřeného úsilí o odstranění veškerého náboženství z mravní výchovy, bylo nutno vytvořit náhradu za náboženství tak, aby se držela faktů daných v realitě. Otokar Chlup si uvědomoval, že to, co je základním prvkem náboženství a jeho podstatou je cit¹²² - psychologický fakt, který nelze vědomě odstranit. Ten působí na svobodnou vůli a naše jednání, proto je jedním z důležitých faktorů mravní výchovy. V náboženství je to vztah k Bohu, ale v prvorepublikovém předmětu mravní nauky a výchovy byl nahrazen láskou k vlasti. Žáci měli být vedeni k vlastenectví, odpovědnosti a vděčnosti vlastní zemi, k solidaritě a zájmu o lidi, kteří v naší zemi žijí. Tyto aspekty v nich měly vzbudit cit, který by byl stěžejní motivací ctnostného jednání vedoucí k vlastnímu dobru i k dobru celého československého státu. Během první republiky se podařilo některé základní faktory mravní nauky a výchovy skrze demokratické principy aplikovat do výuky ve

¹²¹ více k tématu: SKŘEBSKÁ, Jitka. Odras politiké situace u nás ve výuce občanské výchovy po roce 1945. Olomouc: 2009, Univerzita Palackého

JORDÁNOVÁ, Tereza. Výuka občanské výchovy v době komunistického režimu (v letech 1960 - 1989). Brno: 2020, Masarykova univerzita, dostupné zde: <https://is.muni.cz/th/swc6w/Bakalarska-prace.pdf>

¹²² CHLUP, Otokar. O mravní výchově a morálním vyučování. In: Pedagogické rozhledy. Vol. XX, č. 1 - 4, s. 95 - 96

školách, ale další rozvoj zmařila druhá světová válka a pozdější období komunismu. Proto ve chvíli, kdy se tento stát začal vnitřně rozkládat a jeho jménem se páchaly skutky, které nebyly slučitelné s dobrem ani s jinými principy demokracie, začal se hroutit i hodnotový systém, na kterém byla do té doby mravní výchova postavena. Můžeme tedy říci, že krize demokracie je krizí mravní výchovy, ačkoliv měla být jedním z jejích pilířů. Selhává tudíž ve výchově občana jako dobrého člověka a stává se neúčinnou i po naučné stránce. Když se pak po Sametové revoluci obnovovala demokracie v našem státě, muselo nutně dojít i k obrodě občanské nauky a výchovy.

2 Současné pojetí ctností

2.1 Etika ctnosti

To, s čím přichází současná etika ctností je obecný předpoklad, že dobrý člověk žije dobrý život. Ctnosti vedou k dobrému jednání, tedy jsou jeho příčinou a je potřeba se jimi zabývat, neboť etika ctnosti souhlasí s Aristotelovým přesvědčením, že příčiny jsou důležitější než důsledky. Ctnost vždy souvisí s aktivitou či jednáním, které má trvalou hodnotu. Pokud se ctnost posiluje, musí se tak dít v samotném jednání, kterým se tyto morální kvality utváří. Posilováním těchto kvalit má člověk možnost více porozumět sám sobě a tomu, co dělá. Ctnost je výstupem daného jednání, ale zároveň sama o sobě není cílem ctnostného jednání. Např. štedrý člověk neobdarovává chudáka pro to, aby byl považován za štedrého. Důležitý je správný náhled, který ho vedl k poznání, že obdarovaný je potřebný v nouzi nebo je jeho bližní, kterému prokáže bratrskou lásku. Schopnost takto nahlížet na situaci je součástí ctnosti štedrost. Zároveň takové jednání nemá být uskutečněno mechanicky či spontánně - nejedná se o vypěstování nějakého reflexu. Rozhodnutí pro ctnostné jednání je vědomé a svobodné a ctnostný člověk se tak chová na základě vlastních důvodů.

Ctnostný jedinec se v ctnosti osvědčí opakovaně a za různých okolností. Nikdo nemůže být nazván např. statečným na základě jednoho nebo dvou skutků nebo v rámci jednoho či dvou dní, kdy vykonal něco statečného. Jedná se o celoživotní úsilí a soustavnou práci na sobě samém, která se samozřejmě ne vždy musí dařit a má své pády; zásadní je, že to člověk nevzdá. Ctnost je mravním kompasem, který náš život zaměřuje dobrým směrem. „Ctnostný člověk tak sleduje cíle a zájmy, které vedou k tomu, co autoři nazývají dobrým životem. Ten bývá mnohdy ztotožňován s lidským dobrem.”¹²³ Etika ctnosti nutně předpokládá cíl a smysl lidského života, kterým je nejvyšší dobro v podobě blaženosti či trvalého štěstí. Pokud ctnosti vnímáme jako kvality lidského života zajišťující naše dobro, pak dává smysl jednat ctnostně nebo dokonce snažit se být ctnostný. MacIntyre definuje

¹²³ JIRSA, Jakub. *Přístupy k etice III*. Praha: Filosofia, 2017, s. 191

ctnosti jako charakterové rysy či dispozice, které určují naše jednání.¹²⁴ Ty je však nutné rozvíjet ve společnosti, protože „koncept dobrého života je vždy sdílený s ostatními.”¹²⁵

V moderním pojetí ctností je racionální i emocionální aspekt - ctnostný člověk ví, jak má jednat a zároveň takové jednání nepovažuje za nepříjemné. Opírá se o Aristotelovu myšlenku, že je rozdíl mezi ctnostným člověkem a jedincem s „pouhou” silnou vůlí. Člověk s pevnou vůlí sice jedná navenek stejně jako ten ctnostný, ale musí překonávat boj sám se sebou, tzn. do ctnostného jednání se nutí. Pokud však má člověk vypěstované návyky ke ctnostem, pak je na situace, v nichž se ctnost uplatňuje, připraven zcela jinak. Ctnostné jednání nepovažuje za nepříjemnou povinnost, ale chce jednat tak, jak by jednal ctnostný člověk. To však neznamená, že naplnění této touhy je jednoduché a bezbolestné. Představitelé etiky ctností přirovnávají návyk ctnostného jednání ke hře na housle: Podobně jako u člověka, který umí hrát na housle, to neznamená, že pro něj bylo snadné se hře naučit, a dokonce musel některé lekce protrpět, ale přesto si našel k hudbě vztah a hru na housle si užívá. Když se z něho konečně stal virtuos, nehraje snadné skladby, ale učí se je s větší lehkostí, což však neznamená, že jsou zahrány bezchybně. „Stejně tak ctnostný člověk prochází složitou situací ctnostně lépe a lehčeji než člověk, jehož ctnosti nejsou tak pevné a vyvinuté, avšak vždy s náležitým pochopením složitosti a vážnosti dané situace.”¹²⁶ Etika ctností zná situace, kdy člověku ctnostné jednání způsobí potíže, může mu ublížit nebo dokonce zapříčinit jeho smrt. Jde o tzv. morální dilemata, na něž nemá etika ctností jednoduchá řešení; snadné totiž nebude ani samotné rozhodnutí k ctnostnému jednání. Při hodnocení takových situací postupuje etika ctnosti velmi obezřetně, neboť bere zřetel i na okolnosti, které mají na člověka v danou chvíli vliv - charakter, zkušenosti, emoce. Z toho důvodu se etika ctnosti neomezuje pouze na správné jednání v jedné dané situaci, ale ptá se po tom, jaký má člověk být, aby správně jednal během svého života.¹²⁷

¹²⁴ MACINTYRE, Alasdair. *Ztráta ctnosti: k morální krizi současnosti*. Praha: Oikoymenh, 2004, s. 220

¹²⁵ JIRSA, Jakub. *Přístupy k etice III*. Praha: Filosofia, 2017, s. 193

¹²⁶ JIRSA, Jakub. *Přístupy k etice III*. Praha: Filosofia, 2017, s. 200

¹²⁷ Internet Encyclopedia of Philosophy dostupné online: <https://iep.utm.edu/virtue/>

Etiku ctnosti provází kritika, že není schopna dát žádná pravidla (či návod) pro správné jednání. Představitelé etiky ctnosti uvádí, že si vystačí s jedním obecným pravidlem: Jednej tak, jak by jednal ctnostný člověk.¹²⁸ Toto pravidlo se pak promítá do výzev vybízejících ke konkrétnímu jednání, které odpovídá dané situaci, např. „buď shovívavý, „buď čestný” nebo „buď statečný”. V pobídce je už konkrétní pravidlo pro danou situaci obsaženo a má nás vést k určitému způsobu jednání, jenž je určováno ideálem dané ctnosti. Každá ctnost je tedy sama o sobě nositelem pravidla: „jednej čestně”, „jednej shovívavě, „jednej statečně”¹²⁹. Ctnostný člověk už nemusí o těchto pravidlech vědomě uvažovat. V ctnostném charakteru jsou tato pravidla integrována tak, že při rozhodování si jedinec nemusí dané pravidlo uvědomovat. Takový člověk je tedy dostatečně vnímavý a dokáže rozpoznat, jaké jednání je v dané situaci správné a na základě poznání se i rozhodnout k činu. MacIntyre dodává, že ctnostný charakter podporuje nejen naše snahy o dosažení dobra, ale pomáhá nám také překonat nástrahy a pokušení. Díky němu můžeme poznat sami sebe a naše lidské dobro.¹³⁰

Vývoj ctnostného charakteru je dlouhodobý a soustavný proces a člověk by na jeho zdokonalování měl pracovat po celý život. Aby etika ctnosti nezůstala jen u krásných slov a vzletných myšlenek, a měla skutečný vliv na pozitivní vývoj ctnostného charakteru, musí se spojit s oborem, který se takovým procesem zabývá, a tím je výchova.

2.2 Výchova ke ctnostem

Výchova ke ctnostem bere v úvahu, že se dítě rodí s různými vlohami, dispozicemi a charakterovými rysy, které jsou buď dobré nebo někdy tak vyhraněné, že mohou způsobovat i komplikace. Tyto přirozené povahové rysy tvoří naši osobnost a mohou být podporovány a rozvíjeny či utlumovány a poškozovány vlivy, kterým je člověk vystaven během svého vývoje. Faktory, jenž během výchovy na dítě působí jsou různorodé: nejen osoby z nejbližšího okolí - rodina, učitelé, vrstevníci, ale i prostředí. Získávané zkušenosti z dosavadního života mají na dítě nesmazatelný vliv.

¹²⁸tamtéž

¹²⁹ JIRSA, Jakub. *Přístupy k etice III*. Praha: Filosofie, 2017, s. 201

¹³⁰ MACINTYRE, Alasdair. *Ztráta ctnosti: k morální krizi současnosti*. Praha: Oikoymenth, 2004, s. 256

Pro výchovu je důležité, aby dítě bylo obklopeno lidmi, má-li se naučit ctnostem. Tito lidé musí být v první řadě pro dítě vzorem v ctnostném jednání. Proto má výchova ke ctnostem vycházet z rodiny, kde se dítě v prvních letech života učí nápodobou, a tak si osvojuje základní dobré jednání vůči sobě i druhým lidem. Mělo by být vedeno k tomu, že v započaté cestě k dobru je třeba pokračovat i mimo rodinný kruh. Zároveň osvojováním si dober vedoucích k ctnostem se rozvíjí i porozumění pro dané jednání, což ve výsledku podporuje jeho vědomé rozhodování pro dobro.¹³¹

Při osvojování ctností je důležité využívat osvědčený výchovný nástroj: návyky (dle T. Akvinského *habity*). Dítěti pomáhá nejbližší okolí vypěstovat si dobré návyky, aby mělo zažitou tendenci ctnostně jednat i do budoucna. Návyky pomáhají rozvíjet ctnost; na začátku k nim dítě musí být cíleně vedeno svými rodiči (vychovateli), ale postupně se vzrůstajícím věkem by si je mělo osvojit do té míry, aby se nestaly pouhými zvyky, ale svobodným rozhodnutím vůle. Časem dochází k tzv. zvnitřnění ctnosti, kdy už vlastně dítě má svoji osobní motivaci jednat ctnostně a pokračuje samostatně v dosahování ctnosti, ačkoliv k tomu už není vedeno vychovatelem. Dosažení této úrovně porozumění svědčí o tom, že dítě zná pojem ctnosti velmi dobře, rozumí její hodnotě i tomu, v čem spočívá jeho správné rozhodnutí. A koneckonců pak i dítě v rámci úrovně svého vývoje dokáže vysvětlit proč a z jakého důvodu jedná tak, jak jedná. Neopomenutelným cílem výchovy ke ctnostem je i to, aby dítě našlo radost z ctnostného jednání samo o sobě, a to jej vedlo k tomu, že se ctností jen tak nevzdá. Proto by neměl být ctnostný člověk ukolébán svým dobrým charakterem k tomu, že osvojením si konkrétního návyku dosáhl dané ctnosti. Celý proces výchovy ke ctnostem je dynamický koncept, jehož zásadním prvkem je (sebe)kritický pohled vlastního svědomí¹³².

Při výchově ke ctnostem je důležité dbát na to, aby ctnostné jednání bylo určeno dobrým úmyslem. Příčina jednání musí mít vždy správné důvody, neboť jednat ze špatného úmyslu, znamená jednat zlomyslně. Dále má výchova ke ctnostem vést člověka k tomu, aby nejednal jen v souladu s ctností nebo podle ctnosti, ale na základě ctnosti. Dotyčný je pak

¹³¹ JIRSA, Jakub. *Přístupy k etice III*. Praha: Filosofie, 2017, s. 201

¹³² JIRSA, Jakub. *Přístupy k etice III*. Praha: Filosofie, 2017, s. 203

schopen vlastního uvažování o samém konceptu ctnosti;¹³³ to znamená, že například za statečného nebude považovat pouze člověka, který se postaví nepříteli, ale i člověka, který se zastane slabšího nebo také toho, který bojuje s nevléčitelnou nemocí.

Při snaze dosáhnout ctnosti se nelze zaměřit jen na jednu ctnost, a tu cizelovat a snažit se dotáhnout ji k dokonalosti. Ve výchově ke ctnostem nelze měřit výkonnost, preciznost ani úspěšnost. Každý dosahuje úrovně ctnosti v rámci svých možností a je třeba si uvědomovat i vlastní omezení,... Touha dosáhnout v ctnosti dokonalosti se sklonem k perfekcionalismu člověka odvádí od ctnostého jednání a vede ho k zahleděnosti do sebe sama a předkládá mu jen vlastní nespokojenost se sebou samým.

2.2.1.1 Výchova ke ctnostem v pedagogice

Už Jan Amos Komenský ve své velké Velké didaktice psal o zásadách efektivního učení. Mistrně připodobňuje osvojování ctností k učení se nějakému řemeslu. Pro každou činnost jsou předpokladem přirozené vlohy, mohli bychom říci nadání; podobně také každý člověk má dispozice k ctnostem. Sám o sobě se nestane ctnostným, stejně jako se nestane mistrem ve svém oboru, pokud se nezačne učit. Řemeslo si musí osvojit a rozumět mu. Nejlépe se to děje praxí, kdy nejprve pozoruje mistra a napodobuje jeho úkony, kterým zatím v celkovém pohledu nemusí rozumět. Zásadní pro to, aby se ve svém jednání osamostatnil, je hlubší porozumění. Stejně tak dítě si postupně osvojuje pojmy ctností, spojuje si je s konkrétním jednáním, zažívá dopady tohoto jednání a učí se mu rozumět.¹³⁴

Neodmyslitelnou zásadou výchovy ke ctnostem je motivace. MacIntyre ji přirovnává k dětem hrajícím šachy, kdy vítěz za výhru dostane vždy odměnu. Pokud hrají šachy kvůli odměně, která přichází z vnějšku, pak mohou při hře snadno sklouznout k úskokům a podvodům, aby dosáhly vítězství a získaly odměnu. Když se jim odměna odepře, může se stát, že hru opustí, protože jim už nebude přinášet potěšení. „*Pokud však děti budou hrát šachy pro hru samu, tj. pro její vlastní dobra (taktika, odvaha, napětí), pak podvádění nemá*

¹³³ JIRSA, Jakub. *Přístupy k etice III*. Praha: Filosofia, 2017, s. 199

¹³⁴ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948, s. 124 - 174

smysl, protože činnosti vlastního dobra nelze získat podvodem, ale jen dokonalostí v činnosti samé."¹³⁵

Ctnostné jednání má vést člověka ke spokojenosti a vědomí vlastní hodnoty. Vzhledem k ctnostnému životu záleží pouze na možnostech, které pro své jednání mám (ať už jsem zdravý, nemocný, bohatý, chudý) a na tom jak rozumně s nimi nakládám. Určitým stupněm zralosti je tedy hledání míry v ctnostném jednání, tzv. zlaté střední cesty. Přiměřenost ctnosti v průniku jednání - ani příliš mnoho, ani příliš málo. Například dosáhnout štědrosti neznamená ze všeho se rozdat, protože další ctností je hospodárnost, která nás vede k rozumným úsporám. Příliš úzkostlivé hospodaření ale vede k lakomství.¹³⁶ Ctnosti jsou mezi sebou provázané a jedna bez druhé by nemohly existovat, např. pokora by nemohla být bez sebeúcty, atd. „*Ctnost „leží v průniku“, protože je vhodnou reakcí na různé situace a různé činitele. Střední množství není ani příliš mnoho, ani příliš malé a je citlivé na požadavky osoby a situace.*“¹³⁷

Výchova ctnostného charakteru trvá celý život. Ale jakmile je od začátku tento směr pevně stanoven, člověk může začít jednat konzistentně, předvídatelně a vhodně v jakýchkoliv situacích. Výchova ke ctnostem tvoří stabilní a vyrovnanou osobnost a pro lidský život dává pevný základ. Na něm může člověk stavět svá rozhodnutí, z nichž budou převládat ta dobrá. Pokud člověk selže, dokáže se ze svých chyb poučit a své jednání nasměrovat zpět správným směrem. Uvědomuje si, že pravá hodnota ctnosti nespočívá v ní samé, ale v důsledcích, které ctnost přináší. Ctnosti vedou k dobru a jejich přirozenou tendencí je maximalizovat tuto zkušenost dobro dál rozšiřovat.

2.3 Vztah výchovy ke ctnostem a celostní výchovy

A právě zde myslím nastává nejvhodnější doba promluvit o celostní výchově. Nejdříve bych chtěla vymezit tento pojem obsahově a porovnat ho s dalším pojmem moderní pedagogiky: zážitková pedagogika. Často jsem se totiž setkala při své práci s dětmi s tím, že

¹³⁵ MACINTYRE, Alasdair. *Ztráta ctnosti: k morální krizi současnosti*. Praha: Oikoymenh, 2004, s. 256

¹³⁶ lakomství patří mezi neřesti a v pojetí etiky ctností nejsou neřesti opakem ctnosti, ale jsou chápány spíše jako selhání ctnostného jednání

¹³⁷ Internet Encyclopedia of Philosophy dostupné online: <https://iep.utm.edu/virtue/>

ne všichni mají jasnou představu, o co ve skutečnosti jde. Vypůjčila jsem si k tomu citaci z knihy profesora Ivo Jiráska *Zážitková pedagogika*:

- „*Holistická (celostní) výchova = záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince a skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním převedením ve zkušenost.*
- *Zážitková pedagogika = teoretická a vědecká reflexe holistické výchovy.*”¹³⁸

Na základě výše uvedeného je zřejmé, že výchova (zde celostní/holistická) je celoživotní proces, který působí na všechny stránky člověka, tedy nejen na rozumovou, ale i na duševní; čili kromě znalostí a dovedností je kladen důraz na formování postojů, návyků a vystavění správného žebříčku hodnot. Pro holistickou výchovu není prvotní vzdělávání ve smyslu školního vyučování, to jest vstřebávání izolovaných znalostí, zkoušených a známkových u tabule nebo v testech, ale ideálem je úplné prožívání lidské bytosti v procesu získávání zkušeností. Jako červená nit se náplní holistické výchovy táhne snaha o upřednostňování celku, a to jak v působení na osobnost v její tělesně - sociálně - duševně - duchovní jednotě, tak v přípravném programu a metodách, zahrnujících jak rozumové poznatky, tak různé obrazné, hravé emotivní podněty a jevy s reflektivním výstupem prožitých aktivit.

Ještě se jednou vrátím k pojmu holismus. Opět k jeho popisu použiji citace: „*Holismus jako postoj upřednostňující celek před analytickým štěpením nechápe části jako něco svébytného, ale jako něco harmonicky uspořádaného, strukturálně funkčního a souladného... I proto mají takový význam doplňky, jež ke školnímu vzdělání připojí to, na co ve škole moc času nezbyvá. Ke všem vědomostem a znalostem, ke všem informacím a poučkám dodají protipól ve zdůraznění hodnot a postojů, citu a intuice, ke slovům a číslům připojí obraz. Taková výchova se může stát tmelem, který drží izolované poznatky alespoň trochu pohromadě.*”¹³⁹

¹³⁸ JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika - Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čas)*. Praha: Portál, 2019, s. 19

¹³⁹ JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika - Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čas)*. Praha: Portál, 2019, s. 45

Myslím si, že tímto malým počinem se může posilovat lidskost a celost našich životů: kromě vzdělávání specializovaných odborníků se v lidech zušlechťuje lidství, nepředávají se jen informace, ale kultivuje se moudrost, nepěstuje se jen znalost odpoutaná od mravnosti. A tím holistická výchova naplňuje Komenského úsilí „o nápravu věcí lidských.”

2.4 Shrnutí

Ctnosti se začínají postupně pozvedat z propadliště dějin, kam byly na přelomu 19. a 20. století odloženy. Etika ctnosti pomohla vrátit toto slovo do povědomí společnosti. Vzhledem k tomu, že pro životaschopnost ctností je třeba činnost, neboť jsou naplněny až lidským jednáním, musíme k nim být vedeni a vychováváni stejně jako k jakýmkoliv jiným činnostem. Ctnostný život dokáže člověka nasměrovat k dobru a vybavit ho nástroji, které ho posílí proti životním těžkostem a nezdarům. Ctnosti jsou smyslem a účelem našeho života a jsou součástí našeho charakteru. Cílem výchovy ke ctnostem není vytvořit elitní skupinu jedinců, kteří vždy vědí, jak se zachovat ctnostně. Vždyť pro některá dilemata není ani jednoznačné řešení. Naopak, výchova ke ctnostem pracuje s přirozenou stránkou lidskosti, včetně jejích nedokonalostí. Smyslem formování dětí ke ctnostem je, aby si uvědomovaly samy sebe a své možnosti, které se jim pro život nabízí. Ctnosti jim dokáží dát jasné mantinely, ve kterých se naučí pohybovat a získají zkušenosti vlastních rozhodnutí. Každý člověk je jedinečný a ctnosti mu pomáhají objevit svůj jedinečný potenciál a vážit si sám sebe. Odpovědi, jak konkrétně pracovat s ctnostmi, jakými metodami a formami je dětem předávat, jak realizovat výchovu ke ctnostem, můžeme získat jedině tehdy, když propojíme poznatky z etiky s osvědčenými pedagogickými metodami a přístupy. Pak lze také dojít k poznání, jaké možnosti skýtají ctnosti pro rozvoj současné společnosti.

3 Výchova ke ctnostem v českém prostředí

3.1 Ctnosti v českém školství

Výchova ke ctnostem jako vzdělávací obor nemá žádné pevné zakotvení ve vzdělávacích dokumentech ani v rámci vzdělávání učitelů. Do školství se etika ctností dostává buď skrze občanské iniciativy nebo přes vzdělávací obor etické výchovy. V České republice je etická výchova doplňujícím vzdělávacím oborem a není tedy vyučována jako povinný předmět na všech školách, ale jako volitelný. Nejedná se zde o filozofickou disciplínu, neboť etická výchova na základní škole staví na praktických činnostech, které rozvíjejí základní sociální dovednosti žáků. Hlavním cílem etické výchovy je vést děti k prosociálnímu způsobu chování - učinit něco dobrého pro druhého, aniž by člověk očekával vnější odměnu nebo protislužbu.¹⁴⁰

Etická výchova má žáky vést především ke snaze navazovat a udržovat dobré vztahy se svým okolím, vytvořit si reálný pohled na sebe sama, kreativně řešit každodenní problémy, zdravě formulovat vlastní úsudek, vést s druhými dialog, volit si vhodné vzory při vytváření vlastních názorů a ještě je zde přiřazeno vnímání a základní pochopení enviromentálních a ekologických otázek současného světa.

Etická výchova na základní škole má u žáků rozvíjet sociální dovednosti ve vztahu k sobě i jiným, samostatnost při hledání různých způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám a názorům jiných lidí, schopnost vcítit se do situace ostatních lidí, projevit o druhé zájem a schopnost účinné spolupráce.¹⁴¹

Pojetí etické výchovy v RVP ZV učitelům dává určitou možnost opřít se při výuce o hodnoty ctností, ale v praxi stojí výchova ke ctnostem na individuálním přístupu pedagoga. A tak učitelé našich škol hledají inspiraci pro tuto oblast v zejména v zahraničí a samy si ji pak také dotváří. V praxi se výchova ke ctnostem objevuje v některých školních vzdělávacích programech a v různých podobách se praktikuje na školách a vzdělávacích

¹⁴⁰ MOTYČKA, Pavel. Etická výchova. *Metodický portál RVP: Články*. 08. 01. 2009, Dostupný na <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2895/ETICKA-VYCHOVA.html>

¹⁴¹ Rámcový vzdělávací program ZV 2021, dostupný na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

institucích. Přestože nemá vlastní didaktiku, narůstají snahy o její strukturované uchopení a přenesení do výuky. V současné době nabývá na významu snaha o ucelenější spolupráci mezi pedagogy zabývajícími se výchovou ke ctnostem; cílem této iniciativy je, aby v rámci vzájemné výměny zkušeností byla tato oblast ukotvena v praxi českého vzdělávání.

3.2 Zahraníční inspirace v českém prostředí

Pojem výchovy ke ctnostem se za hranicemi naší vlasti začal uplatňovat mnohem dříve než u nás. Hrstka lidí si v souvislosti s etikou ctností uvědomila, že je třeba transformovat společnost v celosvětovém měřítku. Zásadní bylo motivovat pro tuto myšlenku jednotlivce, s jejichž nadšením pro věc by se postupně mohla proměňovat celá společnost. Východiskem se jim stalo znovuobjevování ctností v průběhu 20. století, kdy vykryštovalo poznání, že ctnosti formují lidskou osobnost: díky nastavení vlastní osobnosti k dobru se pak může každý člověk podílet na přetváření společnosti kolem sebe. K nám se takovéto myšlenky dostaly ze dvou různých směrů - z Kanady a ze Španělska.

3.2.1 The Virtues Project

Nejdříve bych ráda představila občanskou iniciativu, která vznikla v Kanadě v roce 1991: The Virtues Project. Byla založena Lindou Kavelin-Popovou, jejím manželem Danem Popovem a jejím bratrem Johnem Kavelinem s myšlenkou, že je třeba čelit rostoucímu násilí mezi dětmi. Díky Danovým výzkumům posvátných tradic světových kultur si uvědomili, že ctnosti nejsou jen záležitostí západní civilizace ani konkrétního náboženství, ale prostupují všechny kultury a náboženství. The Virtues Project založili s myšlenkou, že všechny děti se rodí s potenciálem ctností¹⁴² a je třeba v nich tento dar rozvinout, aby jej dokázaly uplatnit ve vlastním životě. Autoři jsou přesvědčeni, že za pomoci žitých ctností z nich vyrostou jedinci, kteří budou schopni změnit svět k lepšímu. Ctnost definují jako vnitřní sílu utvářející náš charakter. Jejich vize cílí na myšlenku, že na počátku je důležité správné vedení rodičů a dalších vychovatelů, kteří skrze formaci dětí ke ctnostem nasměrují celou společnost k dobru. Manželé Popovi začali vydávat publikace, edukační materiály a pořádat workshopy a přednášky, s nimiž jezdili po celém světě. Posláním The Virtues Project je inspirovat lidi všech kultur a národností, aby pamatovali na svou lidskost a žili dle svých nejvyšších

¹⁴² dostupné na: <https://www.virtuesproject.com/>

principů. Toto zaujetí se snaží cílit na rodiny, školy a místní komunity či pracovní prostředí. Usilují o to, aby uvnitř těchto sociálních skupin byly praktikovány ctnosti, které tvoří spojnice mezi lidmi. Hodnoty se totiž vztahují vždy ke konkrétní kultuře, zatímco ctnosti jsou přijímány lidmi všech kultur. Na základě výzkumů identifikovali během třiceti let více jak 600 ctností, které jsou společné všem kulturám a náboženským komunitám po celém světě.

Během prvních měsíců se iniciativa The Virtues Project rozšířila do více než dvaceti zemí a v současné době se jedná o celosvětové hnutí, které se snaží inspirovat k praktikování ctností v každodenním životě. Využívá k tomu svou metodu Pěti strategií, která uvádí ctnosti do života prakticky od narození človíčka až do smrti. Je to nástroj osobního růstu a slouží k poznání hlubšího smyslu lidského života, objevení jeho účelu i vlastní radosti ze života. Má své místo i v různých terapeutických přístupech a výchovných, preventivních a intervenčních programech. V roce 2013 se prvotní občanská iniciativa proměnila v mezinárodní organizaci Virtues Project International Association (VPIA), a ta navázala na činnost svých zakladatelů, kteří odešli do „důchodu“.

Osvětu předávají proškolení facilitátoři, kteří sdílí zásady a postupy založené na ctnostech. Jejich síť sahá do celého světa a kromě toho poskytují i osobní vedení formou mentoringu. Facilitátoři jsou akreditovaní školitelé, kteří mohou pořádat školení a workshopy. Také mají za úkol organizovat Kruhy ctností ve svých komunitách a regionech¹⁴³, v nichž sdílí nápady na programy a aktivity týkající se výchovy ke ctnostem. Mohou si také prohlubovat znalosti o některé další ctnosti a diskutovat o jejich uplatnění v osobním životě i ve společnosti. Pro facilitátory a další lidi zapojené v různých projektech o ctnostech pořádá organizace jednou ročně mezinárodní konferenci, kde lze sdílet zkušenosti, čerpat inspiraci do další činnosti a také se zdokonalovat v dovednostech týkajících se metody Pěti strategií.

3.2.1.1 Pět strategií

Pět strategií vzniklo hned v počátku projektu a pracovalo s 52 ctnostmi, které mířily především na rodiny s dětmi. Nyní metoda pracuje se zhruba sto ctnostmi. Pět strategií je

¹⁴³ může to být sousedská skupina, setkání regionálních mentorů nebo ve škole může jít o tým učitelů/vychovatelů/studentů/rodičů a nebo skupina vedoucích komunity

postupem, jak vnést ctnosti do života člověka a do každého jeho vztahu. Tato metoda podporuje výchovu dětí, aby žily smysluplný a opravdově naplněný život vedený v lásce, laskavosti, solidaritě, trpělivosti, oddanosti, radosti a dalších ctnostech. Platí to nejen pro děti, ale pro každou etapu lidského života, včetně doprovázení na jeho konci.

Mluv jazykem ctnosti

Slova mají velkou moc ovlivňovat životy lidí, mohou odrazovat, ale také motivovat a inspirovat. Záleží na způsobu, jakým spolu lidé mluví a na slovech, která používají. Tato strategie vede k tomu, aby si vychovatelé a ti, kteří pracují s lidmi osvojili pojmy týkající se ctností a ctnostného jednání a používali je ve své řeči. Když označují jednání dětí konkrétními ctnostmi, děti si tyto abstraktní pojmy snadno osvojí, protože za nimi uvidí konkrétní činy.

Rozpoznej okamžiky k učení

Celý život se učíme a vychovatelé mají využít každý vhodný moment k tomu, aby dětem v jejich jednání přibližovali ctnosti. Jedná se o jakési rozpoznávání životních lekcí a příležitostí, které je nasměrováno k tomu, aby se malý člověk učil posilovat svou osobnost. Důležité je všimnout si pokroků, které dítě dělá a v případě chyb a selhání nabídnout pomoc, aby změnilo své jednání a napravilo chyby. Když se naučíme na každodenní situace dívat optikou ctností, promění to náš charakter.

Nastav jasné hranice

Hranice založené na ctnostech udržují bezpečí, přirozený respekt a komunitě pomáhají žít dobrý život. Doma i ve škole vytváří mírumilovné klima, s nímž je lehké se ztotožnit. Pravidla či hranice by měla být jednak pozitivně formulovaná a jednak postavena na ctnostech. Osobní hranice nám pomáhají budovat zdravé vztahy a chránit vlastní čas, energii a duševní i fyzické zdraví.

Respektuj ducha (úcta k duchu)

Tato strategie vyžaduje úctu k důstojnosti nejen každého člověka, ale i té vlastní. Skrze ni jsou děti vedeny k tomu, aby si každý den zvolily jednu ctnost a zdokonalovaly se v ní a na konci dne si onu ctnost pro sebe zhodnotily. Jako nástroj vhodný pro děti nabízí karty ctností (obrázky evokující ctnosti), které může mít rodina doma, ale používají se také

ve škole při výuce nebo v osobním rozhovoru s dítětem. Vybrané ctnosti tak prostupují duchem celé rodiny/školy/komunity. Karta ctnosti, na niž se člověk právě zaměřuje, může viset na nástěnce, na lednici, může se určitou dobu nosit i u sebe. Tak lze také určit ctnost týdne, měsíce, sehrát na ni scénku či složit píseň.

Bud' průvodcem

Tato strategie vybízí a motivuje vychovatele k tomu, aby se stali svým svěřencům průvodci. Nejcennější, co můžeme druhým dát, je vlastní čas a opravdově dětem naslouchat. Pomáhat druhým si ulevit, když mají problém. Je to také terapeutický přístup, který podporuje dobré vztahy a mírové řešení konfliktů. Při rozhovoru je třeba používat otevřené otázky a umět naslouchat. Ctnosti pomáhají člověku překonávat vlastní zranění a slabosti, a proto by se o nich měl často v osobních rozhovorech zmiňovat.

Těchto Pět strategií lze podle The Virtues Project uplatnit i ve vedení lidí ať už na pracovišti nebo v komunitní či jiné organizaci; člověk s nimi může pracovat individuálně a vnímat je jako nástroj vlastního seberozvoje. Především si však iniciativa The Virtues Project myslí, že jejich nejdůležitější využití je v rodině a v rámci vzdělávání.

3.2.1.2 Uplatnění ve školách

Zakladatelka Linda Kavelin-Popová říká, že vštěpovat dětem ctnosti znamená povzbuzovat je slovy: „Udělej správnou věc.“¹⁴⁴ Ctnosti jsou důležitými průvodci dětí pro dobrý život, jenž jim rodiče či vychovatelé mohou poskytnout, aby se naučily správnému jednání. Z rozvoje jejich ctností pak může pocházet vlastní sebeúcta, zejména skrze motivaci pozitivními skutky, díky nimž jejich ctnosti rostou.

Vzhledem k tomu, že The Virtues Project rozvíjí charakter dítěte v dovednostech a vlastnostech, které jednoznačně podporují školní úspěch, jsou ctnosti nezbytné pro proces vzdělávání. Jejich uplatnění přímo ve školách a dalších vzdělávacích institucích zvyšují emoční a sociální inteligenci žáků, jejich pracovní návyky, vnitřní motivaci a to se odráží i na jejich kognitivních schopnostech. Morální gramotnost je zásadní pro jejich uplatnění ve společnosti, prezentaci vlastních vědomostí a smysluplné nakládání se schopnostmi a

¹⁴⁴ „How to instill ‚do the right thing‘ virtues in your children. Parents are always saying children don't come with a guidebook. This is one! This helps you get them on the right track of leading a good life.”

dovednostmi. Škola, která aplikuje do svého školního vzdělávacího systému ctnosti, se stává bezpečným a podnětným prostředím pro žáky, jež zároveň vede k akademickým úspěchům. Výchovu ke ctnostem je možno začít uplatňovat už v předškolním věku a ctnosti mohou žáky provázet až ke studiu na vysoké škole.

The Virtues Project využívá např. Národní vzdělávací asociace USA, Boys & Girls Clubs of America a velmi rychle se také rozšířil zejména v Montessori školách a školkách a obecně v různých typech škol po celém světě. Skrze Pět strategií děti rozvíjí dovednosti a vlastnosti, které potřebují, aby byly úspěšné ve škole i v životě. Tyto školy pohlíží na děti dle metod celostní výchovy a předávají jim nejen vědomosti, ale podporují i sociální a emoční učení. Jako absolventi takových škol se žáci v budoucnu stanou schopnými lídry s dobrými pracovními návyky, komunikačními dovednostmi a vstřícným postojem ke svým spolupracovníkům či klientům.

3.2.1.3 Jazyk ctností

Kromě workshopů, seminářů, publikací a vzdělávacích materiálů přichází The Virtues Project se dvěma nástroji výchovy ke ctnostem. Tím prvním je Jazyk ctností a druhým jsou Karty ctností. K oběma nástrojům je vydán bohatý materiál příruček a seminářů, v nichž se mimo jiné popisuje, jak vše zapojit do školního vzdělávání. Školy, které se zapojily do The Virtues Project, tyto nástroje využívají a samy dál rozvíjejí na základě místních potřeb.

The Virtues Project se snaží vyvracet předpoklad, že směrem k dětem nelze používat pojmy ctností, protože se jedná o abstraktní pojmy, na něž není myšlení dětí vývojově připraveno. To, že se abstraktní myšlení dětí vyvíjí postupem času a jde o záležitost, která se týká spíše žáků staršího školního věku, je pravdou, ale The Virtues Project vysvětluje, že pokud jsou ctnosti spojeny s konkrétními činnostmi a jednáním, které se dají pojmenovat, nejedná se o abstraktní pojmy v pravém slova smyslu, protože děti získávají s těmito pojmy reálné zkušenosti, na nichž osvojování daných slov staví. Jazyk ctností je nástroj, který se pokouší o vědomé zařazení pojmů ctností do slovní zásoby vychovatelů a tím pádem i dětí. Jakýsi postup pro aplikaci ctností do běžného života tak, aby se staly součástí všedních činností, už představuje Pět strategií. V praxi je třeba ještě aplikovat Jazyk ctností, a to ve čtyřech aspektech:

Uznání

Uznáním dá vychovatel najevo, že mu na dítěti záleží. Když u dítěte rozpozná konkrétní projev ctnosti, musí ho pojmenovat a spojit s daným jednáním. Výrazy jako „hodný chlapec“ nebo „šikovná dívka“ jsou příliš obecné. Jazykem ctností lze danou vlastnost charakteru pojmenovat mnohem přesněji. Tuto vlastnost je však ještě třeba spojit s konkrétním jednáním. Nestáčí říct „Byl jsi laskavý“, ale např. „Bylo od tebe laskavé, že jsi nového spolužáka provedl po škole. Už se zde mnohem lépe vyzná.“ Je třeba, aby vychovatel vždy našel něco konkrétního, co může na dítěti ocenit nebo čeho si na dítěti váží, protože tak ho učí poznávat, čeho si může vážit samo na sobě i na ostatních lidech. Učí se zdravému sebevědomí, získá sebedůvěru i důvěru ve vychovatele. Skrze pozitivní zpětnou vazbu vytváří učitel ve třídě ohleduplné a respektující vzdělávací prostředí. O ctnostech lze také mluvit jako o síle¹⁴⁵ nebo o výzbroji, kterou dítě dostává do života, aby zvládlo všechny zkoušky. Dále je také možné ctnosti pojmenovat při vyjádření vděčnosti. Např. „Děkuji, žeš mi přidržel dveře, bylo to od tebe ohleduplné.“

Vedení

Vychovatel připravuje prostředí, v němž lze mluvit o ctnostech - nejen ctnosti dítěte, ale předkládá dítěti různé vzory, např. z příběhů, jednání jiných osob, atd. Např.: „K řešení této úlohy potřebuje trpělivost.“, „TGM byl pracovitý, když získal podporu pro vznik ČSR“, „Karel IV. byl ohleduplný vůči svým poddaným, když postavil tolik užitečných staveb.“ To, k čemu vychovatel chce děti vést, by mělo být pozitivně formulované. Místo „Nemluvte na chodbě,“ řekne „Buďte ohleduplní k ostatním třídám, kde se učí, a projděte po chodbě v tichosti.“ Připomínat ctnosti je důležité v situaci, k níž se to hodí. Učitel může také žáky vyzvat k tomu, aby se soustředili na jednu ctnost a zapracovali na ní. Lze například vyhlásit ctnost měsíce nebo týdne. Žák si může dát cíl v rámci konkrétního ctnostného jednání, v němž se chce zlepšit a bude se na něj vědomě soustředit. Učí se tak každý den nalézat okamžiky k učení ctností a vidět je v činnostech všedního dne.

¹⁴⁵ ctnost z lat. virtus také znamená mužnost, statečnost nebo mravní sílu

Možnost nápravy

Mluvit o ctnostech lze i ve chvílích chyb a selhání. Vychovatel může dětem ukázat, jak mohou i pomocí ctností své jednání napravit. Je zbytečné ptát se dětí, proč se něco stalo, ale jak to napravit a co by k tomu potřebovaly - jaké ctnosti je povedou ke zlepšení. Místo toho, aby učitel řekl: „Nechtějí si s tebou hrát, protože jim ubližuješ.” zeptá se: „Jak by ses měl chovat, aby tě chtěli přibrat do hry?” nebo „Jak bys chtěl, aby se k tobě choval přítel? Chceš-li být jejich přítel, chovej se k nim také tak.” Z pozice vychovatele by se neměl dopouštět nálepkování, zahanbování a být nekonkrétní - „takhle se nechovej”, „to není slušné”, „jsi nevychovaný”, atd. Naopak by společně s dítětem měli pojmenovat, jaká ctnost chyběla a jak se v ní zdokonalit. Např. „Co Ti pomůže, abys zvládl nechat druhého domluvit?” místo „Skáčeš stále někomu do řeči, je to neslušné.” nebo „Jak byste to mohli vyřešit v klidu, místo toho, abyste se prali?” a nebo „Jakým způsobem jsi mu mohl říct, aby tě pustil na místo.” Žáka tyto otázky nutí přemýšlet nad chováním druhých i svým a nad tím, co je důležité, čeho si lidé váží. Zároveň se čeká jeho vlastní reakce a má prostor udělat jako první opravný krok - není smetena jeho hrdost, je zachována důstojnost. Vychovatel zároveň nabízí partnerský přístup, ve kterém zůstává důvěra. Když napravuje chování tím, že se zaměřuje na ctnosti, vede dítě k asertivnímu jednání.

Důležité je vést žáka ke změnám, které mají trvalou hodnotu, např. „Aby se Ti to podařilo i příště, co by ti v tom pomohlo?” A také si všimnout úsilí o zlepšení, „Začal jsi své úkoly odevzdávat včas, nyní je na tebe spolehnoutí.” Pro nápravu chyb je také důležité dát dítěti prostor své jednání zdůvodnit či vysvětlit, aby ho pak vychovatel mohl přeměřovat na konkrétní ctnost a ono mohlo napravit své jednání.

Naslouchání

Důležitou podmínkou jazyka ctností je dobré naslouchání. Když rodič či učitel dítěti naslouchá, je přítomen v problému, dá najevo upřímný zájem a buduje tak vztah důvěry. Problém, který se dotýká více lidí, je třeba nechat si popsat od každého jednotlivě, protože různí lidé mají různý pohled na stejnou situaci. Když má člověk možnost popsat a vysvětlit své vnímání situace, porozumí ostatní lépe následné reakci. Cílem naslouchání je porozumění, pro které se pak nabízí otázky k zamýšlení nad ctnostmi, aby pomohly najít vlastní moudrost. Pro aktivní naslouchání je důležité nabízet otevřené otázky, ale také

nabídnout vnímavé ticho - dítě má prostor naplno mluvit, ale zároveň vychovatel pokládá otázky, které pomohou říct všechno a dostat se k jádru věci. Aby dal vychovatel najevo, že věnuje pozornost tomu, co dítě popisuje, může opakovat některé důležité fráze, které popisují hlavní postřehy nebo pocity. Ke konci je dobré ještě položit pár reflektivních otázek: „V čem ti pomohlo si o tom popovídat?“, „Z jakých pocitů ses dostal a jaké máš nyní?“, „Co se změnilo?“, „Co ti přijde jasnější?“ Na závěr je důležité zmínit ctnosti, které se v rozhovoru objevily.

Tento přístup je znám i z respektující výchovy, na co zde však The Virtues Project klade důraz jsou ctnosti a jejich používání právě v rámci partnerského přístupu, který se děti učí při každodenní interakci ve třídě a na hřišti. Ctnosti jsou tak prakticky nástrojem sociálních dovedností a zkvalitňují mezilidskou komunikaci.

3.2.1.4 Karty ctností

Mnoho vědeckých výzkumů potvrdilo, a v neposlední řadě myslel si to i Komenský, že když se děti učí pracovat s pojmy, potřebují k tomu nejen praktické příklady, ale také vizuální oporu v podobě obrázku. Karty ctností (viz příloha, obr. č. 1) jsou právě takovým nástrojem, který zabezpečuje fixování pojmů ctností z vizuální stránky. Jak bylo řečeno, The Virtues¹⁴⁶, které jsou společné pro všechny kultury, národy a náboženství, ale ve finále popsal sto nejběžnějších ctností, které rozdělil do různých skupin zhruba po padesáti dvou. Skupiny jsou tematicky zaměřené na různé kulturní oblasti - rodina, vzdělávání, náboženství, osobní rozvoj. Některé ctnosti jsou ve všech skupinách a jiné jen v některých z nich. Každá ctnost má svou kartu s přiléhavým názvem a obrázkem, v němž lze dobře poznat popisovanou ctnost. Čili na vrchní straně karty je vždy obrázek spojený s danou ctností - ctnostným¹⁴⁷

S kartami ctností je možné pracovat ve výuce s žáky i v individuální práci s dítětem. Díky nim lze pracovat s několika ctnostmi najednou, žáci mají jejich pojmy před sebou i s

¹⁴⁶kompletní seznam známých ctností, které identifikoval The Virtues Project dostupné na: <https://virtuesproject.org/Pdf/ComprehensiveListofVirtues.pdf>

¹⁴⁷ Náhled na vybrané karty v e-shopu The Virtues Shop dostupné na: https://virtuesshop.com/product/educators-virtues-e_cards-download/

názornou ukázkou formou obrázku. Práce s ctnostmi jako pojmy je pak efektivnější a žáci se v nich dobře orientují. Doprovodný text na kartách i jednotlivé body žáci příliš nevnímají, jsou spíše pro učitele nebo pak pro cílenější práci ve výuce. Inspiraci k jednotlivým aktivitám, pro které lze karty ctností využít, dává příručka pro učitele, kterou už v 90. letech napsala Linda Kavelin Popová a má za sebou již několik vydání.¹⁴⁸

Právě karty ctností oslovily i skupinu českých pedagogů z Prázdninové školy Lipnice (PŠL)¹⁴⁹, kteří myšlenku výchovy ke ctnostem v upravené podobě přenesli do Česka.

3.2.2 Česká iniciativa Výchova ke ctnostem

V roce 2011 skupinka českých pedagogů v rámci projektu EU „Školky přes hranice“ navštívila Finsko, aby sdílela zkušenosti a načerpala inspiraci v oblasti pedagogických přístupů v předškolním vzdělávání. Zde se poprvé setkali s kartami ctností a integrací ctností do předškolního vzdělávání. Seznámili se rovněž s výše zmiňovanou iniciativou The Virtues Project, z něhož finské pojetí výchovy ke ctnostem vycházelo. Některé pedagogy oslovila myšlenka integrace ctností do výchovy dětí natolik, že se ji rozhodli přenést i do míst, kde sami působili. Mezi ně patřili Jana Haková, Martina Štolbová a Jakub Šneidr; všichni tři jsou zároveň lektory PŠL. Shodli se na tom, že ctnosti, jako součást lidské přirozenosti, pomáhají tvořit náš charakter. Věřili, že má cenu zabývat se působením ctností na osobnost člověka více do hloubky, proto založili v ČR občanskou iniciativu Výchova ke ctnostem.

3.2.2.1 Vznik projektu

Po návratu z Finska se výše uvedená trojice na základě nabytých zkušeností, ale s vlastním pojetím, pokusila jako lektori PŠL ctnosti integrovat do autorského zážitkového kurzu, zaměřeného na rodinu s dětmi. V roce 2011 tak vznikl rodinný kurz Plž, jehož náplní byly aktivity pro rodiče s malými dětmi (3 - 6 let). Záměrem kurzu bylo posílit rodinné vztahy a otevřít rodičům a dětem nové možnosti sdílení rodinného života formou společných zážitků a zkušeností. Mezi hlavní témata kurzu patřily právě ctnosti, kdy se rodina každý

¹⁴⁸ KAVELIN-POPOV, Linda. The Virtues Project educator's guide. California: Jalmar Press, 2002

¹⁴⁹ Prázdninová škola Lipnice (PŠL) je zapsaný spolek zabývající se zážitkovou pedagogikou, na základě níž pořádá kurzy rozvoje osobnosti. Zároveň je průkopníkem tohoto druhu pedagogiky u nás a vyvinula v tomto oboru vlastní metodiku.

den seznamovala s novou ctností formou příběhů a literárních předloh, šlo o výběr pěti ctností k pěti příběhům. Měli tak možnost poznat nový hodnotový rámec, který by mohli po návratu domů uplatnit v rodinném soužití. Lektoři si zde také měli možnost vyzkoušet účinnost ctností a jejich aplikaci do výchovy v praxi. Shodně se rozhodli na tento počín navázat pokračováním kurzu v dalších letech.

Zároveň se Martina Štolbová, která v té době byla ředitelkou státní MŠ Karla IV.¹⁵⁰ v Ústí nad Labem, spolu se svými kolegyněmi rozhodla zařadit ctnosti do ŠVP. Tento program nazvaný „Svět kolem nás - svět ve mně“ je rozdělen do deseti tematických bloků s časovým prostorem 4 - 5 týdnů, kdy je každý blok zaměřen na jednu ctnost. Inspirací jim byla právě návštěva školky ve Finsku s tím rozdílem, že zde Finové vybírali ctnost na každý týden. Tento postup se zdál učitelkám z MŠ Karla IV. příliš rychlý, a rozhodly se vyhradit ctnosti celý měsíc. V ŠVP usilují o přibližování pojmu ctnosti chápání malých dětí a jejich procvičování při osvojování návyků ctnostného jednání. ŠVP se v prvním roce (školní rok 2015/16) tak osvědčil, že v něm ve školce pokračují dodnes. Martina Štolbová na konci svého působení ve vedení MŠ Karla IV. řekla: „*Již podruhé nám odešly do školy děti, které prošly úplným tříletým obdobím vzdělávání se ctnostmi. A je to na nich znát. Už vědí, co obnáší být dobrým člověkem a jak na tom mohou pracovat.*“¹⁵¹ Momentálně Martina Štolbová působí v jiné mateřské školce, veškeré zkušenosti se zapojením ctností do vzdělávání předškolních dětí stále zúročuje i v místě svého nového působení, a hlavně je průběžně přenáší do další činnosti projektu Výchovy ke ctnostem.

Během deseti let tento projekt přibral do týmu další posily. Jednou z nich je i Kamil Gavenda, který pracuje v neziskové organizaci První linie, zabývající se prevencí rizikového chování dětí a mládeže.¹⁵² S týmem První linie realizuje preventivní programy ve školách a v dětských skupinách. Poté, co absolvoval první ročník zážitkového pedagogického kurzu ZaHRAda pořádaného PŠL, rozhodl se začlenit karty ctností do preventivních programů týkajících se klimatu třídy na prvním stupni. Začal tedy experimentálně propojovat

¹⁵⁰ informace dostupné na: <https://mskarla4.cz/>

¹⁵¹ Martina Štolbová, dostupné na: <https://vychovakecinnostem.cz/o-nas/>

¹⁵² dostupné na: <https://www.prvnilinie.org/>

programy První linie s výchovou ke ctnostem. Položil si přitom otázku, jaké ctnosti se vyskytují v běžné činnosti třídy ve výuce, o přestávce nebo v družině. A v čem se liší představy žáků od očekávání učitelů, asistentů nebo vychovatelů právě v těchto daných situacích. Během programů se tedy snaží propojit nejen žáky ve třídě, ale zároveň zapojit i učitele či asistenty, aby obě skupiny spolu lépe komunikovaly a naučily se techniky, které budou posilovat jejich vzájemný vztah a společné fungování ve škole. Zásadní pro něj je, aby se žáci poznali ve třídě mezi sebou. Pokud někoho znám - jeho koníčky, přednosti a charakter, vím, co od něho můžu čekat, ale také vím, o čem se s ním můžu bavit a jak se k němu mám chovat. Neznamená to, že ho musím považovat za svého kamaráda, ale už vím, jak s ním trávit čas, a tím se např. eliminují příležitosti vzniku šikany, a navíc znají-li děti ctnosti a učí-li se s nimi vědomě pracovat, nedochází k nedořešeným střetům, ke zneužívání slabých míst spolužáků ani potřebě poutat pozornost skrze provokaci. Takto postavené programy pomáhají zlepšovat atmosféru ve třídě a vzájemné vztahy mezi jednotlivými žáky i mezi třídou a učitelem.

Je nesmírně důležité, že dochází k rozšíření výchovy ke ctnostem do základních škol, zejména na prvním stupni je dětská mysl významně vnímavá a tvárná a dokáže stále dobře přijímat výchovné podněty. Z tohoto pohledu je práce všech aktérů projektu Výchova ke ctnostem přínosná pro eliminaci negativních jevů na ZŠ.

3.2.2.2 Karty ctností - česká verze

Stěžejním nástrojem, jehož tvorbou se projekt Výchovy ke ctnostem hned od svého začátku zabýval, jsou karty ctností (viz příloha, obr. č. 2). Tvůrci se ale rozhodli vydat vlastním směrem a nepřevzali pouhý překlad originálních karet z dílny The Virtues Project. V první řadě snížili počet ctností z 52 na méně, aby omezili množství nových pojmů pro dítě předškolního nebo mladšího školního věku. Další výhradu měli k obrázkům kanadské verze karet: zjistili, že nejsou dostatečně oslovující pro děti v tomto věku, některé z nich málo reflektují běžný život těchto dětí a chybí jim potenciál rozvoje obrazotvornosti, který by karty mohly podporovat jako bonus. Také měli tvůrci představu, že by obrázky zabíraly mnohem větší část karty než v originální verzi a naopak popis k ctnosti by měl být vzhledem k věku co nejstručnější. Spojili se proto s dětskou ilustrátorkou Zdeňkou Řezbovou - Morávkovou, která všechny karty české verze ilustrovala.

Tvorba karet ctností trvala víc jak rok a podíleli se na ní všichni tři hlavní iniciátoři Výchovy ke ctnostem. Nejprve bylo třeba vydefinovat si, co je to ctnost a formulovat ji tak, aby byla alespoň rámcově srozumitelná i dětem. Shodli se na tom, že „*Ctnosti jsou vnitřní kvality osobnosti, které mají pozitivní vliv na nás samé i na svět kolem nás.*” a také si dále uvědomili, že „*Ctnosti jsou naším vnitřním motorem měnit sebe i svět k lepšímu.*” Nakonec ještě doplnili, že „*Ctnosti jsou jemné předitivo dobra v nás.*” Tyto tři charakteristiky ctností¹⁵³ tvořily základ, na němž postavili výběr 24 ctností. Šlo o hodiny debat nad jednotlivými návrhy pojmů, které se dostaly do užšího výběru. Byly mezi nimi i pojmy z karet kanadského projektu, ale ne všechny se významově ztotožňovaly. Ke každému pojmu postupně formulovali stručnou, ale výstižnou charakteristiku dané ctnosti, aby byla srozumitelná pro daný věk dětí, což stálo další hodiny práce. Velmi důležitou byla také komunikace s autorkou ilustrací, vyměňovali si podněty a návrhy k vizuálnímu zpracování každé ctnosti a všechny obrázky prošly připomínkováním a korekturou. Vznikl tak velmi propracovaný a promyšlený edukační nástroj, který je názornou pomůckou při výchově ke ctnostem.

Každou kartu (viz příloha, obr. č. 3) z přední strany tvoří obrázek a pod ním pojmenování ctnosti a její stručná charakteristika v rozsahu jedné krátké věty. Z druhé strany jsou otázky ke ctnostem, které otevírají debatu s dětmi a jejich přemýšlení o nich i vlastní sebereflexi ctnostného jednání v dané ctnosti. Otázky jsou čarami rozděleny do tří skupin: otázky obecného významu, seberefektivní¹⁵⁴ a pak autoři vydali první balíček karet ctností. Nejprve obsahoval 24 karet a tento počet pak byl navýšen o dalších 10 ctností, takže současný balíček karet obsahuje 34 ctností.

K práci s kartami bylo třeba vytvořit metodiku a semináře, kde mohli průkopníci českého pojetí výchovy ke ctnostem předávat nabyté zkušenosti z několika let experimentování ve školách, školkách i volnočasových aktivitách a z domácího prostředí

¹⁵³ dostupné na: <https://vychovakectnostem.cz/>

¹⁵⁴ dostupné na: <https://vychovakectnostem.cz/co-nabizime/karty-ctnosti/>

¹⁵⁵ Posláním nadace je rozvíjet odkaz Komenského díla, vyhledávat, podněcovat a finančně podporovat uskutečnění významných projektů směřujících k rozvoji humánních cílů civilizace. Iniciovat a podporovat projekty přispívající k růstu všeobecné vzdělanosti, k hlubšímu dorozumění mezi lidmi, k ochraně kulturního dědictví a k nápravě životního stylu.

výchovy vlastních dětí. První semináře byly jednodenní nebo dvoudenní a zaměřovaly se především na práci s kartami ctností a jejich zavádění do běžné výuky na školách i do práce s dětmi v mateřských školách a dětských volnočasových centrech. Postupem času přibýly i semináře zaměřené na konkrétní edukační oblasti jako např. environmentální výchova. V roce 2018 pak vznikl pobytový týdenní kurz ZaHRAda postavený na principech zážitkové pedagogiky a který se celý věnuje koncepci Výchovy ke ctnostem. Lektoři z tohoto projektu v něm představují pedagogům a vychovatelům, jak si osvojit principy výchovy ke ctnostem a cíleně je uplatňovat ve své vlastní práci s dětmi.

Zatím posledním publikačním počinem projektu Výchovy ke ctnostem je sborník Krajinou ctností, který obsahuje 156 aktivit, směřujících k rozvoji ctností a práci s nimi v činnosti pedagogů a vychovatelů. Každá aktivita je přiřazena k některé z karet ctností. (viz příloha, obr. č. 4)

3.2.2.3 Metodika v projektu Výchova ke ctnostem

Do promýšlení metodiky Výchovy ke ctnostem lektoři promítli své vlastní bohaté zkušenosti zážitkové pedagogiky. Od doby, kdy se seznámili s projektem ctností, se zaměřovali na aktivity a hry, které rozvíjí osobnost dětí a usilují o posílení dobra uvnitř nich samých. Experimentovali s různými typy programů, do nichž cíleně vkládali ctnosti jako např. přátelství, důvěra, odvaha, silná vůle... Sledovali, jak se tyto abstraktní pojmy objevují v činnostech s dětmi, dostávají konkrétní podobu a jak si je děti postupně skrze tyto aktivity a hry osvojují. Zjistili, že pod vedením pedagogů jsou děti schopné rozumět pojmu ctnost a jeho významu a reflektovat je v hrách i ve vlastním životě. Ve své praxi si ověřili, že dítě dokáže integrovat ctnosti do osobního jednání, umí je popsat, přemýšlet o nich a vidět je v projevech lidí okolo sebe.¹⁵⁶

Metodika odráží cíle výchovy ke ctnostem a chce vést k výchově slušného člověka zodpovědného za svůj život i za okolní svět, jehož je součástí. Chce dosáhnout toho, aby učitelé používali pojmy ctností v interakci s dětmi a osvojili si dovednost integrovat ctnosti jako cíle do vlastních aktivit s dětmi. Očekává, že pokud se s dítětem cíleně pracuje na

¹⁵⁶ HAKOVÁ, Jana. *Výchova ke ctnostem - metodická příručka*. Pangea: vlastním nákl., 2019

principech této metody, bude ctnostem nejen rozumět, ale osvojí si je ve vlastním životě a bude podle nich jednat.

3.2.2.3.1 Principy metodiky

Metodika pracuje s těmito třemi prvky: ČINNOST - SLOVO - OBRÁZEK¹⁵⁷. V prvním principu si autoři projektu uvědomují, že děti si nové pojmy a zejména ty abstraktní osvojují přes praktické činnosti a hry. Vychází přitom z klíčových metod zážitkové pedagogiky a jako stěžejní představují učení se zkušeností. Vlastní prožitek, který dítě zažívá při činnosti, vede k tomu, že si z aktivity odnáší zkušenost, na níž může později stavět své poznání. Potřebuje ctnostné jednání zažít v různých aktivitách, aby zaznamenalo co nejvíce zkušeností s danou ctností a mohlo si ji nejen osvojit, ale také pochopit všechny její stránky.

Na principu činnosti lze také dětem ukázat, že ctnosti jsou v obyčejných lidských životech. Děti se nejlépe učí skrze příběhy. Jsou v nich schopny propojit slovo s vlastním prožitkem, dokáží se vžít do hlavních postav a prožívat s nimi jejich příběh. Aktivně sledují jejich jednání a velkou výhodou je, že vidí i důsledky a dopady jednání hlavních aktérů příběhu. Tedy to, zda to s postavami dopadlo dobře nebo špatně. Z prožitku si odnáší zkušenost důsledků konkrétního jednání v dané situaci. Aby mohly ke zkušenosti opravdu dojít, potřebují vedení pedagoga, který je formou reflektivních otázek zaměří na to, co je v příběhu podstatné a doprovodnými aktivitami a jejich reflexí propojí zažitou zkušenost s jejich vlastní osobností a jednáním v praktickém životě. Zkušenost jiné bytosti (klidně i pohádkové) se stane jejich osobní zkušeností.

Jednání v činnostech a z nich plynoucí zkušenosti je třeba propojit s druhým principem a popisovat jazykem ctností, tedy slovem. Zde autoři propojují vlastní zkušenost se strategiemi The Virtues Project. *„Když začneme pojmenování jednotlivých ctností běžně používat v každodenním jazyce, děti je snadno převzmou a začnou je používat taky. Děti potřebují opakovaně vidět a zažívat, co znamená např. být štedrý, chovat se citlivě, důvěřovat sám sobě, respektovat druhého, být si vzájemně prospěšní apod. Když se taková příležitost v běžném chodu školky objeví, využijeme ji a zviditelníme ctnost slovem.”*¹⁵⁸

¹⁵⁷ propojení praktické činnosti dítěte s verbálním pojmenováním a vizualizací

¹⁵⁸ HAKOVÁ, Jana. Výchova ke ctnostem. in *Informatorium* 2021, č. 2, s. 12 - 13

Toto se může dít i ve škole během výuky, kdy lze ctnosti zachytávat v interakci mezi dětmi navzájem nebo mezi učitelem a dětmi a spojovat projevy ctností v jejich jednání s pojmy ctností. Např.: „*Děti, dnes jsem přinesla knížky o velkých vynálezcích. Chcete se podívat, co všechno dokázali vynalézt? Můžeme si pak společně zkusit nějaký pokus, třeba vyrobit sopku.*” - „*Ano, ano, ano!*” - „*Ted' se ve vás hezky probudila zvědavost. Ta se objeví vždycky, když máte chuť poznávat a zkoušet nové věci.*”¹⁵⁹

Příležitost k pojmenování ctností nabízí také různé formy výuky, např. skupinová práce, kde se objevuje trpělivost, ohleduplnost nebo součinnost. V závěrečné reflexi skupinové práce lze některé chování skupiny a míru spolupráce popsat i pomocí ctností. Lze připojit otázky jako např. jakou ctnost kdo z vás při práci prokázal, kterou ctnost byste potřebovali, aby se vám příště pracovalo lépe a pomohla vám nějaká ctnost společně splnit skupinový úkol,...

Ctnosti jako pojmy lze také používat při zadávání úkolů: „*Dnes budeme malovat velké obrazy a papíry si budeme muset dát na zem, protože se nevejdeme na lavice. Budeme potřebovat opatrnost, abychom nevylili barvy na zem, a ohleduplnost, abychom nezničili obrázek někoho jiného. Jaká pravidla můžeme dát, abychom dokázali být opatrní a ohleduplní?*”¹⁶⁰

O ctnostech je také dobré mluvit při výuce v rámci učební látky, kdy je možné hledat shodu mezi učivem a ctností. Spolu s žáky je důležité hledat její projevy v příbězích historických i literárních předloh, v řešení matematických úloh nebo lze připravit cvičení na doplňování y/i do textu, který mluví o některé z ctností. Žákům se tak daná ctnost spojí nejen s učivem, ale i s konkrétními situacemi v životě, například jaké ctnosti potřeboval Kolumbus než objevil Ameriku. Učitel se baví s žáky o tom, jak by v jednotlivých zkouškách obstáli oni, jaké ctnosti by potřebovali sami nejvíce cvičit, co pro to mohou udělat, v čem se jim může stát Kolumbův příběh oporou, na jaké konkrétní ctnosti chtějí zapracovat a jakým jednáním se v ní posunou vpřed.

¹⁵⁹ tamtéž

¹⁶⁰ HAKOVÁ, Jana. *Výchova ke ctnostem - metodická příručka*. Pangea: vlastním nákl., 2019, s. 26

Třetím principem Výchovy ke ctnostem jsou zmiňované obrázkové karty ctností, které vedou k tomu, aby se děti učily vidět ctnosti kolem sebe. Ilustrace znázorňují to, co je v ctnostech neviditelné a přibližují to světu dětí. Jako symbolický rámeček celého konceptu výchovy ke ctnostem zvolili autoři metaforu zahrady. Děti skrze ni mohou pochopit podstatu ctností: „Zahrada je osobnost dítěte a ctnosti jsou květiny, které v zahradě rostou. Pokud o ně pečujeme, budou silné a krásné. Pokud ne, budou vadnout a zahrada bude podle toho vypadat. Každá osobní zahrada má svůj tvar, atmosféru, své barvy a vůně.”¹⁶¹

Karty ctností tvoří vizuální oporu, když učitel mluví s dětmi o ctnostech. Proto je vhodné mít je vyvěšené ve třídě, aby mohl kdykoli poukázat na ctnost, o níž právě hovoří, nebo rozložit je v kruhu vždy, když chce učitel s dětmi otevřít téma ctností, a nebo si z balíčku vytáhnout jen ty ctnosti, o nichž chce s dětmi mluvit. Zejména ze začátku práce s kartami ctností, kdy se s nimi žáci seznamují, je lepší rozložit před děti část karet, aby se v nich zvládaly orientovat, a pak postupně přidávat další ctnosti. Při seznamování se s kartami ctností a jednotlivými ctnostmi je dobré, aby děti měly nejprve možnost prozkoumat obrázek. Učitel pak může volit z následujících úkolů: popiš, co vidíš na obrázku; zamysli se, zda jsi toto už někdy zažil nebo viděl; zkus popsat, jak se dítě na obrázku cítí; ukaž, kde na obrázku bys chtěl být a proč; vymysli vlastní název obrázku; řekni, co by na obrázku mohlo být namalováno jinak a proč; jak by vypadal obrázek, který by ukazoval pravý opak toho, co se děje na obrázku (lze zahrát i formou krátkých scének); namaluj jiný obrázek, na kterém se lidé k sobě chovají podobným způsobem jako na kartě...

K různým výukovým aktivitám lze zařadit i práci s ctnostmi na základě výzvy „Vyber si kartu ctnosti...”, např.: která se objevila během vaší skupinové práce; která vystihuje vládu Karla IV.; kterou si myslíš, že potřebuje hrdina příběhu, který jsme četli. Dítě také může vybírat kartu týkající se jeho osobnosti, např. kartu ctnosti, na níž se hodlá ten den zaměřit, kartu s ctností, o níž si myslí, že ji zvládá, nebo ctnosti, o níž si myslí, že mu chybí, a nebo také ctnost, kterou na něm oceňují druzí. Karty ctností se mohou vztahovat na celou třídu: žáci mají vybrat kartu, která ukáže, co se ve třídě společně daří, dítě může vybrat kartu ctnosti, kterou by chtěl někomu darovat (např. komu pomůže nebo kdo si ji

¹⁶¹ HAKOVÁ, Jana. *Výchova ke ctnostem - metodická příručka*. Pangea: vlastním nákl., 2019, s. 13

zaslouží); nebo vybrat kartu, která ukáže, co od ostatních ze třídy potřebuje on osobně. Žáci mohou také volit, která ctnost je pro ně nejdůležitější nebo nejtěžší.

Další aktivity se mohou týkat doplnění karty. Např. Co bys do obrázku domaloval? Jak by mohl obrázek pokračovat, kdyby neměl okraje a byl by větší? Jak bys danou ctnost vysvětlil ty? Přidal bys ještě nějaké otázky? Jaké ctnosti potřebujeme pro podporu ctnosti na této kartě? Jaké osobnosti bys doplnil k této kartě ctnosti a proč? Karty ctností lze také přiřazovat k třídním pravidlům, k osobnostem, o nichž se žáci učí nebo o nich čtou. V neposlední řadě lze vést diskusi nad otázkami na zadní straně karty nebo rozvíjet témata ve spodní části zadní strany.

Karty podporují porozumění dětí ctnostem. Zásadní je, aby se učitel u každé aktivity snažil o přenesení probíraného tématu ctnosti do reálného života skupiny i jednotlivých dětí. Obrácením pozornosti na ctnosti v každodenním životě získává výchova ke ctnostem svůj smysl.

3.2.2.3.2 Základní kameny a pilíře metodiky

Aby se učiteli dařilo včleňovat ctnosti do běžného života dětí, měl by začít cit pro ctnosti uplatňovat i ve vlastním životě. Když bude sám na sobě vědomě pracovat a cílit na vlastní rozvoj jednotlivých ctností, zjistí, jaký vliv na jeho osobnost ctnosti mají a své zkušenosti pak může předávat dětem. Už Komenský poukazoval na to, že učitel má jít dětem v ctnostech příkladem. Proto jedním ze základních kamenů výchovy ke ctnostem, na kterém celá metoda stojí, je osobnost pedagoga. A s tím je úzce spjat i druhý základní kámen pedagogický záměr, v němž si učitel volí směr a způsob praktické realizace výchovy ke ctnostem. Stanovuje preference výchovy i to, jaký zvolí koncept a přístup.. Promýšlí ho většinou na celý školní rok - např. každý měsíc se zaměří na jednu ctnost nebo zařadí karty ctností do ranních kruhů, kde bude otevírat témata ctností. Tento pedagogický záměr se nemusí týkat jen jedné třídy a jednoho pedagoga, ale mohou se na něm domluvit např. učitelé na prvním stupni nebo dokonce celá škola.

Pro realizaci výchovy ke ctnostem potřebuje pedagog uplatnit dvě základní dovednosti: „*dovednost zařazovat ctnosti jako výchovný cíl do činnosti dětí*” a „*dovednost*

zaměřovat na ctnosti pozornost dětí a učit je jim rozumět.”¹⁶² Tyto dovednosti jsou klíčovými pilíři pro uplatnění celé metodiky v praxi a pedagogové mají možnost osvojovat si je v rámci seminářů vedených lektory projektu a také se na ně výhradně zaměřuje týdenní kurz ZaHRAda. Obě tyto dovednosti jsou pro učitele nezbytným pedagogickým vybavením pro schopnost předat něco tak abstraktního pro malé děti jako pojem ctnost. V první dovednosti jde hlavně o to, že ctnost se objevuje přímo ve výukové činnosti jako hlavní nebo přidružený cíl. A druhá dovednost směřuje k tomu, aby byl učitel pro výchovu ke ctnostem schopen volit herní aktivity, vybírat vhodné materiály nebo předem promyslet a využít běžné situace z reality života k tomu, aby obracel pozornost dětí na ctnosti a vedl je k jejich porozumění. Měl by si tedy osvojit jazyk ctností a být schopen reagovat i v neplánovaných situacích, které vyvstanou mezi dětmi ve třídě. „*Pokud dětem ukážeme význam těchto slov v konkrétním lidském jednání, pak snadno pochopí jejich význam a začnou je dokonce přirozeně ve větách používat. Budou totiž najednou umět pojmenovat to, co se odehrává uvnitř jich samých, v jejich srdci, v jejich vůli, v jejich hlavě.*”¹⁶³

3.2.2.4 Výchova ke ctnostem ve vlastní praxi

Výchova ke ctnostem se pod vedením učitele odehrává ve dvou oblastech: v herní činnosti a reálných úkolech. Jsou to prostředky, které ve výchově ke ctnostem mají vést, na základě stanovených výchovných cílů, k rozvoji ctností. Učitel v rámci realizace buď vymyslí herní aktivity nebo připravuje reálné činnosti, které dítě prožije a získá nové zkušenosti z oblasti ctnostného jednání. „*Výchova ke ctnostem je neinvazivní koncept, který může ožít v rukou každého slušného člověka a může být přidán k jakémukoli výchovnému či vzdělávacímu stylu.*”¹⁶⁴

Představím nyní několik činností, které jsem realizovala s žáky 4. a 5. ročníku během své učitelské praxe na základě poznatků ze semináře ke kartám ctností a z kurzu ZaHRAda, které jsem absolvovala v roce 2021.

¹⁶² tamtéž

¹⁶³ HAKOVÁ, Jana. Výchova ke ctnostem. in *Informatorium 2021*, č. 2, s. 12

¹⁶⁴ HAKOVÁ, Jana. *Výchova ke ctnostem - metodická příručka*. Pangea: vlastním nákl., 2019, s.7

3.2.2.4.1 Aktivita č.1 „Maják”

Jako první představím hru, na které bych ráda ukázala, jak děti mohou prožít na vlastní kůži, co je to oboustranná důvěra (já důvěřuji/je mi důvěřováno). Herním polem je hřiště nebo zahrada, kde na jednom konci leží „přístav” a na druhém konci „maják”, u něhož je rozstříhaná zpráva. Žáci utvořili skupiny, které představovaly posádky lodí. Každou posádku tvořili čtyři plavčíci a jeden kapitán. Kapitána si každá posádka samostatně zvolila. Celá posádka i s kapitánem stála v „lodi”, kterou představoval provázek obepínající celou skupinu. Lodě kotví v přístavu a jejich úkolem je „přeplout moře” (dostat se na druhou stranu hřiště) až k majáku a odtud vzít kus zprávy a vrátit se s ní do přístavu. Háček je v tom, že plavčíci musí mít po celou dobu zavázané oči a vede je pouze kapitán. Poté, co jsou všechny kusy zprávy posádkami dopraveny do přístavu, zvolí každý kapitán jednoho z plavčků, který jako zástupce posádky vezme získané části zprávy a spolu s ostatními vybranými plavčiky z jiných skupin zprávu složí. Zpráva zní: *Lodě mají důvěru v maják, protože díky němu nikdy neztratí správný směr.*

Hra by mohla takto skončit, neboť by se mohlo zdát, že herní cíl - získat části zprávy a ty složit - byl splněn. Ovšem má-li mít hra nějaký výchovný smysl, musí mít pedagogický záměr, s nímž ji učitel zařadil do výuky a nechal ji děti hrát. Další zásadní věcí je to, že pokud by hra takto skončila, žáci by sice mohli mít spoustu zážitků a zábavnou formou si představili téma důvěry, ale žádný další otisk by asi aktivita do jejich života neudělala a vnesla by jen málo podnětů pro prohloubení jejich vlastního vnímání ctnosti důvěra.

Metodika výchovy ke ctnostem představuje anatomii hry, na níž je vidět, jak by měl tvůrce o hře přemýšlet, aby vedla k cílům, jenž si stanovil. Každá aktivita by totiž měla mít dva cíle a dvě témata - pedagogická a herní. Herní cíl i téma by mělo být dětem známé, ale pedagogický cíl a téma patří do pedagogického záměru, které dítě nemusí vůbec tušit. V aktivitě Maják byla pedagogickým tématem ctnost důvěra a pedagogické cíle byly dva:

- Žák pochopí význam slova důvěra.
- Žák na vlastní kůži pozná, co znamená někomu důvěřovat nebo mít něčí důvěru.

Herním tématem byla plavba na moři a herním cílem bylo získat části textu, z nichž žáci složí celý text. Zatímco herní část zvládli žáci samostatně na základě stanovených

pravidel, ke splnění pedagogických cílů musí žáky dovést učitel. V této hře se cíle naplnily v závěrečné reflexi vedené formou otázek:

- K celé skupině:
 - Jak ve vaší skupině hodnotíte průběh hry? Jakou jste zvolili strategii pro společný pohyb? Myslíte si, že byla dobrá nebo jste ji v průběhu hry měnili?
 - Teploměr (forma reflexní techniky): Jak hodnotíte spolupráci ve skupině? Jak hodnotíte komunikaci ve skupině? (případně se doptat, kdyby se v některé skupině objevily výrazné odlišnosti)
- Ke kapitánům
 - Jak ti bylo v roli kapitána? Co bylo pro tebe nejtěžší? Jaké jsi měl obavy?
- K posádkám
 - Jak jste se cítili v roli plavčků se zavázanýma očima? Co bylo pro vás nejnáročnější? Jaké jste měli obavy?

Ačkoliv nepadla žádná otázka na důvěru, žáci sami o ní začali mluvit. „Důvěřoval jsem našemu kapitánovi.“ „Cítil jsem důvěru posádky.“ „Kapitán nám moc neříkal, kdy bude díra, tak jsem tam několikrát spadl a pak jsem mu nevěřil.“ (Dítě doplnilo, že se pak i zpoza šátku dívalo na cestu). Kromě důvěry děti zmiňovaly i další ctnosti jako respekt, poslušnost, vděčnost, zodpovědnost, porozumění, poctivost, spolehlivost, hrdost, odvaha.

Abychom vybrali jednu hlavní, tahala jsem během povídání žáků jednotlivé karty ctností z balíčku podle toho, jak je žáci zmiňovali. Nakonec jsme měli asi 12 karet, včetně karty Důvěra a ty jsem před žáky položila a zeptala jsem se jich, kterou ctnost, si myslí, že museli ve hře nejvíce uplatnit. Každý dostal tři víčka a pomocí nich mohl hlasovat nejvýš pro tři ctnosti. Nejpočetnější zastoupení měla Důvěra, pak Zodpovědnost a na třetím místě skončila Poctivost. Každopádně předmětem další diskuze se stala právě důvěra, takže jsme se mohli vrátit ke zprávě, který žáci složili. Zeptala jsem se jakou úlohu plní na moři maják a v čem spočívá důvěra, kterou v něj lodě mají. Ptala jsem se, co je třeba dělat pro to, aby maják (strážce majáku) důvěru lodí neztratil a nadále chránil jejich bezpečí a ony se na něj mohly spolehnout. Pak jsme se ještě jednou vrátili ke hře a upřesnili jsme si, v čem zde spočívala důvěra, v jakém momentu mohla být důvěra ztracena a co bylo třeba pro její

obnovu. Jeden žák (v roli kapitána) se zmínil o tom, jak těžké bylo mít důvěru posádky - obava, aby nezklamal.

V závěru jsme se přenesli do osobních zkušeností žáků s důvěrou: Komu oni sami důvěřují? Co dělají pro to, aby jim jejich kamarádi důvěřovali? A lehce jsme se dotkli i toho, jak získat zpět ztracenou důvěru, ale toto téma nebylo pro některé tolik uchopitelné.

Téma důvěry se pak do třídy ještě několikrát vrátilo, a hlavně bylo zajímavé, jak rychle si jej žáci ve své slovní zásobě osvojili a používali jej např. v charakteristice postav.

3.2.2.4.2 Aktivita č. 2 „Třídní pravidla“

Tuto aktivitu jsem realizovala s 5. třídou, tedy třídním kolektivem, který se už znal a v minulých letech už třídní pravidla tvořili. Tato třída byla už seznámena s kartami ctností a znala je z jiných aktivit. Když jsme tedy na začátku školního roku tvořili s žáky třídní pravidla, rozmístila jsem po třídě karty ctností a každý žák si měl vybrat jednu kartu, o níž si myslí, že by posílila jejich třídní kolektiv. Pak měli vytvořit skupiny (žáci, kteří měli stejnou kartu, šli do stejné skupiny) a na základě diskuze vybrat, tu o níž si myslí, že je nejdůležitější (kterou naše třída potřebuje nejvíce). Když se shodli, nechali si jen tu jednu kartu a měli pro ni vymyslet pravidlo, které by podpořilo jednání v dané ctnosti (zajistilo, že dané ctnosti naše třída dosáhne). Když toto pravidlo zformulovali, prezentovali jej celé třídě. Jednotlivá pravidla jsem zapisovala na samostatné papíry. Pak měli žáci hlasovat o tom, jaké pravidlo se jim ve třídě v minulosti dařilo dodržovat nejvíce a které nejméně. Podle hlasů jsem pak seřadila jednotlivá pravidla: na první místo se dostalo to, které se ve třídě dařilo dodržovat nejlépe a na poslední to, které nejméně. Mluvili jsme potom s dětmi o tom, jaké ctnosti nám k dodržování toho prvního pravidla pomáhají a zda si to uvědomují. U posledního pravidla jsme pak diskutovali o tom, jaké ctnosti potřebují posílit, aby zvládali dodržovat i toto pravidlo. Každý sám za sebe si pak měl vybrat jednu ctnost, která jemu osobně pomůže k dodržování tohoto pravidla. Pravidla jsme si pak v pořadí od toho nejméně zvládnutého po to zvládnuté vyvěsili ve třídě a k nim jsem ještě nalepila kopie karet vybraných ctností, na nichž se žáci shodli, že podpoří jejich dodržování. Během následujících týdnů a měsíců jsme se k pravidlům vraceli a řešili jsme, zda se něco změnilo a mluvili jsme také o tom, jak se jim daří dosahovat osobně vybraných ctností.

3.2.2.5 Shrnutí

Všechny tyto činnosti jsou prostředky k nové zkušenosti, ale abychom se k ní dostali je třeba žákům pomoci zpracovat prožitky ze situace, kterou prošli. To se děje při reflexi, díky níž se z prožitku stane vědomé učení se ze zažité zkušenosti. Žáci si při tom osvojují nové dovednosti, postoje a návyky, a dochází také k porozumění a uvědomění si jich. Reflexe není jen pohledem zpět, ale jde především o to, jak může žák stávající prožitky zúročovat ve svém vlastním životě, teprve pak se stanou zkušenostmi. Ve zpětném hodnocení má dítě možnost sledovat vlastní pokroky i pokroky celé skupiny, uvědomit si problémy a řešit je, hledat chyby, aby je příště neopakovalo, ale také odkrýt silné stránky, o které se může žák nebo skupina příště opřít. Výstupem reflexe může být také sdílení vlastních pocitů, myšlenek, plánování změny, uzavření dohody či vzájemná podpora a pomoc jeden druhému. Tím se žák učí všimnout si druhých kolem sebe, přemýšlet o názorech ostatních a porovnat je se svým vlastním pohledem na věc.

Techniky reflexe mohou mít různou podobu, ale zásadní část je ve slovech. Proto důležitou součástí výchovy ke ctnostem je právě zpětné promítnutí si prožitku za použití jazyka ctností.

Už reformní pedagogové mluvili o tom, že ctnosti nejsou jen o úkonech rozumu, ale také citu, který se neméně podílí na formaci osobnosti žáka. Neměli ale dostatečné znalosti z oblasti psychologie, vědního oboru, který se teprve formoval. Znali důležitost vedení ke ctnostem, ale nedařilo se jim ho podchytit v praxi tak, aby byl pro žáky srozumitelný a přijatelný. Toto propojení dokázala popsat zážitková pedagogika s pomocí svých poznatků z celostní výchovy a holistického přístupu k osobnosti dítěte.

3.2.3 Integrace ctností do života celé školy

3.2.3.1 Fomento de Centros de Enseñanza

Druhá zahraniční inspirace pro výchovu ke ctnostem, která se u nás v České republice objevila, pochází ze španělské organizace Fomento. Jde o vzdělávací instituci, která ve Španělsku od roku 1963 sdružuje vzdělávací centra tvořená rodiči, pedagogy a přáteli školy. Na počátku vzniku stála myšlenka, že výchova a vzdělávání, jedním slovem edukace, tvoří v člověku jednotu, proto by v životě dítěte mělo být oboje rovnoměrně zastoupeno. Tyto dvě

hlavní složky, které formují osobnost dítěte, se v první řadě odehrávají v rodině a později do života dítěte vstoupí škola. Pokud chceme mezi nimi udržet jednotu, měla by být mezi oběma institucemi - rodinou a školou - v jejich působení spolupráce a návaznost. Jenže ve chvíli, kdy dochází k tomu, že nad školou přebírá kontrolu stát, který prosazuje uniformitu ve vzdělávání, dochází k potlačení individuality rodiny a možnosti vést dítě v duchu rodinných hodnot.

V době, kdy lidská společnost přichází o mravní hodnoty a prosazuje sekularizaci škol, nemají mnohé rodiny, usilující o vedení svých dětí k dobru, pocit, že by státní školy vytvářely prostředí, které by bylo s jejich výchovným přesvědčením provázané. Vnímají, že školy kladou mnohem více důraz na vědomosti než na utváření osobnosti dítěte. Tito rodiče ale považují za důležité, aby byla inteligence jejich dětí rozvíjena spolu s charakterem a duchovní stránkou. Jde zejména o křesťanské založené rodiny, které vnímají, že škola nerespektuje jejich pohled na svět ani výchovu, k níž své děti vedou, a v některých případech se dokonce snaží jít proti křesťanským hodnotám. Tito rodiče usilují o to, aby ve vzdělávání byla větší svoboda a otevřenost vůči hodnotám výchovy předávaným v rodinách po generace. Nositelem myšlenky, že rodiče mají mít možnost dát své dítě do školy dle svých představ, byl i sv. Josemaría Escrivá de Balaguer, španělský kněz a zakladatel Opus dei.¹⁶⁵

Zastával názor, že hlavní slovo ve výchově svých dětí mají rodiče, proto by měli pro dítě vybrat školu, která odpovídá jejich hodnotovým postojům a výchovným přístupům. Ve chvíli, kdy není žádná taková škola v okolí dostupná, mají vyvinout maximální snahu, aby si takovou školu založili. A takto vzniklo v minulém století ve Španělsku vzdělávací centrum Fomento a první škola spoluzaložená rodiči a pedagogy.

3.2.3.1.1 Podstata škol Fomento

Fomento zdůrazňuje, že jednotlivé prvky výchovy a vzdělávání nepůsobí odděleně a snaží se proto o zajištění takového vzdělávacího systému, který bude otevřený vůči rodinám a jejich rodinným hodnotám. Na prvním místě stojí rodiče, pak učitelé a až potom jsou

¹⁶⁵ Instituce katolické církve se sídlem v Římě, je osobně podřízená papeži a jejím posláním je duchovní vedení a vzdělávání, aby posílila věřící na cestě ke svatosti, k níž je každý pokřtěný člověk povolán.

žáci.¹⁶⁶ Tento přístup je charakteristický pro všechna vzdělávací centra Fomenta a má své opodstatnění: Odpovědnost za školní docházku svého dítěte nesou rodiče, oni rozhodují o jeho výchově i o jeho vzdělání, dítě ještě není schopno správně nasměrovat svůj život. Vnímají-li rodiče toto své poslání zodpovědně, chtějí pro své dítě zvolit tu nejlepší školu, a pokud taková není, rozhodnutí založit školu vychází právě z iniciativy rodičů. Jenže ne všichni rodiče mohou být pedagogy a tím pádem odborníky na vzdělávání svých dětí ve všech oborech. K tomu potřebují zajistit kvalitní a vhodné učitele, kteří od rodičů přebírají zodpovědnost nejen za vzdělání, ale i za výchovu po dobu výuky. Proto je důležité, aby učitelé znali pohled rodičů na hodnotovou výchovu jejich dítěte a usilovali o její návaznost i ve škole. Je podstatné, aby takoví učitelé byli schopni vnímat dítě jako celek a rozvíjeli jeho rozum, osobnost i duchovní stránku. Ačkoliv je žák jmenován až na posledním místě, veškerá pozornost je upřena právě na něj. V dítěti se plně odráží výchovné a vzdělávací úsilí rodičů i učitelů a z hlediska pedagogického záměru se dostává jednoznačně na první místo. Rodičům připadá prvenství ve výběru nebo zřízení školy, kam budou své dítě posílat. A učitelé jsou v rámci svého prvenství odborníky, kteří znají různé přístupy k výchově a vzdělávání a umí uplatnit didaktiky jednotlivých oborů. Prací žáků je na prvním místě jejich vlastní zdokonalování po všech lidských stránkách. Záleží na aktivitě a úsilí každého z nich.

Tyto tři skupiny (rodiče, učitelé, děti) dohromady tvoří trojjedinou integritu školy, jako úzce provázaný systém, stojící na vzájemném soužití. Zájem rodičů o dítě nekončí před branou školy, ale měli by mít přehled nejen o jeho vzdělávání, ale také o jeho chování a pracovních návycích, které se projevují ve škole. Neměli by učitelé mluvit do vzdělávacích metod a nástrojů, které uplatňuje, naopak by mohli získat jiný úhel pohledu na výchovu svého dítěte a život rodiny by se mohl obohatit novými myšlenkami a přístupy. Učitel by měl být otevřený vůči rodičům i jejich dětem, ale zároveň odpovídat za kvalitu výuky i její uspořádání. Měl by umět nalézt jednotu ve vzdělávacím procesu a individuálním přístupu ke každému dítěti. A také by měl být schopen u každého žáka poznat jeho potřeby, možnosti a limity. Děti by měly být vedeny k respektu vůči učitelům i rodičům, měly by postupně

¹⁶⁶ HOZ, Victor García. *Myšlenky k výchově a vzdělávání. Po stopách svatého Josemarii*. Unhošť: Lepanto, 2011, s. 125

přebírat odpovědnost za svůj život a vlastní aktivitou usilovat o sebezvoje. Škola a rodina by měla realizovat výchovný a vzdělávací úkol v úzké spolupráci tak, aby dítě, které je ve škole žákem a v rodině dcerou nebo synem, zůstávalo ve své přirozenosti sjednoceným člověkem. Společně by se rodiče a učitel měli snažit o podporování této vnitřní jednoty v dítěti. „Škola má být společenstvím, ve kterém vzdělávací činnost zpětně ovlivňuje učitele a rodiče, a tak tvoří proces, v němž se osobní zdokonalení dovrší jedině skrze vzájemnou spolupráci všech.”¹⁶⁷ Proto organizace školy i její činnost musí být společným dílem, na němž se podílejí všichni, kteří patří ke vzdělávací instituci.

3.2.3.1.2 Charakter škol Fomento

Školy vycházející z myšlenek Fomenta se zasazují o poskytování vzdělání rodinám dětí založených na principech lidské důstojnosti, která vychází z křesťanského pojetí člověka. Hlásí se k tezi, že vzdělání není cíl, ale prostředek k dosažení dobra. Žák se vzdělává pro to, aby rozvíjel svou inteligenci, ale jen díky výchově může žákova inteligence sloužit dobru nejen jeho života, ale i celé společnosti. S tímto přístupem se setkáváme už u výše zmíněných křesťanských filozofů, včetně Jana Amose Komenského. Fomento z těchto myšlenek vychází a hlásí se k současným křesťanským hodnotám. Mezi křesťanské zásady, na nichž školy Fomento staví, patří rozvoj lidských ctností, občanských a společenských hodnot, starost o všeobecné dobro a respekt k základním právům a ústavním hodnotám.¹⁶⁸ Vše ale probíhá s naprostým respektem ke svobodě lidského svědomí a veškerá náboženská výchova i duchovní vedení jsou na bázi dobrovolnosti.

Vzdělávací instituce Fomento vytvořila ucelený rámec formace člověka, v němž se dotýká jeho intelektuální, kulturní, sociální, duchovní, estetické, sportovní, technické stránky. V tomto duchu vede semináře a kurzy pro pedagogy, rodiče, studenty. Chce tak dosáhnout toho, aby každá škola byla vzdělávací komunitou rodičů, pedagogických i nepedagogických pracovníků, absolventů a studentů a ti všichni aby se zároveň podíleli na životě školy. Od doby založení první školy vzniklo mnoho dalších škol podle projektu

¹⁶⁷ HOZ, Victor García. Myšlenky k výchově a vzdělávání. Po stopách svatého Josemaríi. Unhošť: Lepanto, 2011, s. 125

¹⁶⁸ ze španělštiny: <https://www.fomento.edu/que-es-fomento/#acerca-de-fomento>

Fomenta, ale každá má vlastní vedení, vlastního zřizovatele složeného z rodičů, pedagogů a přátel školy, a tedy i vlastní autonomii. Vnímání svobody každého jednotlivce je pro přístup ke vzdělávání ve Fomentu zásadní a je součástí celostní výchovy. V ní pojímá každého člověka jako jedinečnou a neopakovatelnou bytost schopnou svobodně se rozhodovat a odpovědně jednat.

3.2.3.1.3 Principy výchovy a vzdělávání

Celý charakter škol Fomento se uplatňuje zejména v individuálním přístupu ke každé rodině, a proto je jedním ze základních principů vzdělávání tutoriální systém. Právě v něm se má v praxi realizovat jednota výchovy v rodině a ve škole. Tutoring je nástrojem osobního vedení žáka a způsobem spolupráce rodiny, učitele a tutora v rámci společných cílů. Základem tutoringů je pravidelný individuální rozhovor s dítětem. Na dítě však nejde pohlížet jako na samostatného jedince, je třeba, aby se tutor seznámil i s bezprostředním okolím dítěte – proto se zajímá o rodinu dítěte, o prostředí, z kterého pochází, o vztahy s ostatními lidmi, i o další učitele, kteří dítě učí. Každá rodina má přiděleného svého tutora z řad učitelů, se kterým se žák schází jednou za 2 – 3 týdny a třikrát do roka se tutor potká s jeho rodiči.

Cílem tutoringů je žáka formovat, pomoci mu nalézt správný směr svého života, utvářet zdravé myšlení a náhled na sebe sama. Společně s dítětem tutor hledá jeho hranice a pomáhá mu překonávat překážky. Celý tutoring je postavený na spolupráci tutora s dítětem a s jeho rodinou. Pro to, aby měl tutoring nějaký přínos je skutečná spolupráce nejdůležitější, bez ní se těžko práce tutora posouvá kupředu. Je nutno přihlížet na individuální potřeby dítěte i jeho rodiny, a to ve vzdělávací i výchovné oblasti. Tutor by se měl snažit poznat, nejen jak dítě tráví svůj volný čas, ale i jak jej tráví s rodinou. Naopak by měl rodiče informovat o procesu rozvoje dítěte; o jeho vzdělávání, o cílech a plánech, o jeho postavení v dané věkové skupině, o chování ve škole. Proto musí svého svěřence pozorovat během toho, kdy je ve škole. Klást mu otázky při osobních rozhovorech na téma vztahů, rodiny, volného času, zvládání učiva a vlastních pocitů ze života ve škole. Informace by se měl také tutor snažit získávat od rodičů, o tom jak se dítě chová doma, jaký má vztah k sourozencům, jak se připravuje do školy. S poznatky pak může tutor dál pracovat a budovat na nich další předměty rozhovorů.

V rámci tutoringů je také dobrá příležitost mluvit jazykem ctností. Ve školách Fomento je kladen důraz na vzdělávání založené na osobních, sociálních a občanských hodnotách, které pomáhají studentům dozrát k dospělosti. Mezi ně patří i ctnosti. Zážitek z úspěchu a dobře odvedenou práci zde považují za hlavní vzdělávací prostředek rozvoje osobnosti ve výchově ke ctnostem. Mezi vybrané ctnosti, které prostupují život celé školy patří např. pospolitost, vzájemnost, štedrost, radost a pořádek či sebekázeň.

Během tutoringů by měl učitel s žákem i s rodiči, mluvit o tom, jaké návyky má v oblasti osvojování ctností, o jakou ctnost momentálně usiluje a jak se mu daří ji posílit. Hlavním předmětem rozhovoru s žákem je jeho chování ve škole, přístup k učení a vztahy s druhými lidmi, a to vše lze popsat jazykem ctností a učit tak dítě vidět ctnosti v běžném životě.

Školy vedou žáky k uplatnění ctností v reálných činnostech, jež se snaží rozvíjet. V rámci školních i třídní projektů se žáci podílí na různých dobročinných akcích, v nichž věnují svou péči, čas i vlastní zdroje těm, kteří to nejvíce potřebují. Kromě společenské angažovanosti se žáci a studenti učí solidaritě, štedrosti a zájmu o druhé. Vytváří vlastní projekty nebo spolupracují s jinými organizacemi jako je Charita nebo Potravinová banka a podporují jak místní tak zahraniční organizace.

Mezi další principy výchovy škol Fomento patří rovné postavení mezi žáky, ale také mezi učiteli a rodiči. Usilují o to, aby každý měl stejné příležitosti ke studiu na těchto školách a nebyl někdo vyloučen z možností, které škola nabízí. Snaží se ke všem přistupovat stejně a požaduje, aby každý kladl sám na sebe maximální možné nároky, které odpovídají jeho individuálnímu stupni vývoje a fyzických i mentálních možností. Tyto požadavky jsou kladeny jak na žáky, tak na učitele i na rodiče. Na to navazuje neméně důležitý princip zajištění kvalitního vzdělání, které se zakládá na dobré akademické, osobnostní i duchovní formaci. Kvalitu zajišťuje i zmiňovaný individuální přístup, ve kterém mají žáci dosáhnout potřebných kompetencí pro jejich další vzdělávání i profesní uplatnění. Proto se škola snaží přicházet s inovativními přístupy a metodami a klade v tomto směru nároky i na učitele. Učitelé s žáky tvoří zajímavé projekty, sdílí své zkušenosti s kolegy a pravidelně se vzdělávají, aby se posouvali ve vlastním profesním růstu. Aktivní, vzdělaní a hodnotově založení učitelé, kteří jdou žákům příkladem a pracují na vlastním osobním růstu, jsou dalším principem výchovy a vzdělávání těchto škol.

Instituce Fomento nabízí ucelený vzdělávací systém od mateřské školy až po vysokoškolské vzdělávání, které je ve všech stupních zaměřeno na celostní výchovu tak, aby se přiměřeně věku rozvíjely všechny stránky lidského života až do dosažení dospělosti.

3.2.3.2 Školy v ČR vycházející z konceptu Fomento

První základní škola, která po vzoru Fomenta vznikla v České republice, byla základní škola Parentes. Tato škola byla založena skupinou rodičů v roce 2011 v Dobřejovicích u Prahy a navazovala na mateřskou školu založenou také touto skupinou. Po třech letech vznikla další základní škola Parentes v Praze¹⁶⁹. Vzhledem k tomu, že docházelo k záměnám kvůli shodným názvům, přejmenovala se původní škola na Základní školu Navis¹⁷⁰, která od roku 2021 sídlí ve Světicích a kromě devíti ročníků základního vzdělávání, otevřela první ročník čtyřletého gymnázia.

Obě školy, jak základní škola Navis, tak základní škola Parentes vzdělávají na základě hodnot a principů představených vzdělávací institucí Fomento. Školy byly založeny rodiči a úzká spolupráce s rodinou je základním kamenem, na kterém stojí. Pilířem jejich vzdělávání je osobní vedení a individuální přístup, který realizují skrze tutoring popsany výše. Zásadní je také personalizované vzdělávání s celostní výchovou, v nichž usilují o rozvoj akademické, osobnostní i duchovní úrovně žáků, která je doplněna výchovou ke ctnostem. Dalšími školami, které po vzoru těchto dvou škol vznikly jsou ZŠ Světlo v Třebíči¹⁷¹ a v Bratislavě Súkromá základná škola Libellus¹⁷².

Výchova ke ctnostem je jedním z pilířů výchovy a vzdělávání v těchto školách a staví ji na přesvědčení, že změna ve společnosti k lepšímu je závislá na kvalitě osobností našich dětí. Nestačí jen znát morální kritéria, je třeba podle nich také jednat. Proto se při výchově ke ctnostem snaží skrze praktické činnosti a na základě metod kritického myšlení formovat návyky, postoje i vnímání tak, aby děti měly jasné názory, odpovědné chování a sociální cítění. Cílem výchovy je, aby se dítě rozvíjelo ve vnímavého, empatického, spravedlivého a

¹⁶⁹ dostupné na: <https://www.parentes.cz/>

¹⁷⁰ dostupné na: <https://www.zsnavis.cz/>

¹⁷¹ dostupné na: <https://www.zssvetlo.com/>

¹⁷² dostupné na: <https://skolalibellus.sk/>

zodpovědného člověka ochotného nést následky svého jednání, a který bude schopen rozvíjet vlastní svobodu a nasměrovat ji k dobru.

Školy postupem času vypracovaly svůj systém částečně inspirovaný i ze vzdělávací instituce Fomento. Hlavní jeho prvky jsou ukotveny v jejich vlastních ŠVP. Patří mezi ně Etika jako vyučovací předmět, ctnosti jsou zmiňovány i ve výuce ostatních předmětů a jazyk ctností je součástí tutoringů s žáky i rodiči. Jednotlivé ctnosti jsou dětem představovány postupně, každý měsíc se ve škole zaměřují na jednu z nich. Učitelství tým také připravuje vlastní materiály, které slouží jednak pro hlubší pochopení ctnosti a jednak jako materiál do výuky nebo tipy pro činnost rodičů s dětmi. Na každý měsíc připravuje jedna z tříd pod vedením třídního učitele leaflet, který seznámí nejen učitele a žáky s danou ctností, ale oslovuje i rodiče. V něm jsou mimo jiné představeny návyky, skrze které je možné ctnost rozvíjet.

V přímé pedagogické práci s ctnostmi využívají pedagogové několik metod a pedagogických nástrojů, jejichž uplatnění je individuální a na každém učiteli. Pro praktickou výuku ctností v rámci etické výchovy vychází učitelé z metod zážitkové pedagogiky a z technik kritického myšlení. Někteří také využívají prvky dramatické výchovy a metodu učení posilováním žádoucího chování, jako nástroj používají rozhovor, didaktické hry, řešení problémové situace, besedy, projekty, reflexe, práci s textem či audiovizuálním materiálem. Kombinují praktické činnosti, verbální projev a vizualizaci, které opírají o dvě oblasti - oblast fantazie a her a o oblast reálného života, který sám nabízí celou řadu situací, které pro výchovu ke ctnostem lze využít.

Tyto metody poskytují dětem zkušenost, kterou pod vedením učitele reflektují a samy si pak vytváří vlastní úsudek. Když se děti učí z vlastních zážitků, mají následné zkušenosti přirozeným způsobem vliv na jejich postoje a chování. Učitel zůstává v pozadí. Jeho hlavní úloha spočívá v tom, že vytvoří zajímavou situaci, otevře zajímavé téma a nechá dítě uvažovat, diskutovat, experimentovat a získat nové poznatky, které mohou být později využity ve vlastním životě. Učitel hraje spíše roli moderátora. Jeho úkolem je snažit se zaměřit pozornost dětí na jednotlivé ctnosti, učit je jim rozumět a zařadit tak ctnost jako výchovný cíl do života dítěte.

3.2.3.2.1 Výchova ke ctnostem na Základní škole Navis

Základní škola Navis, jejíž název v překladu znamená loď, je jednou ze škol vzniklých podle vzoru Fomento, tedy škola spolupracující s rodinou, zaměřená na individuální přístup, který je realizován nejen ve výuce, ale zejména skrze tutoring. Vychází z křesťanského hodnotového rámce, a proto chce vést žáky ke ctnostem. Jejím vzdělávacím cílem je utvářet v žácích zdravé vzorce chování, motivovat je do dalšího vzdělávání a podpořit je ve vlastní snaze o osobní růst. Svůj záměr má také ukotvený v ŠVP nazvaný Škola pro rodinu. Usiluje o to, aby její žáci byli šťastnými, vzdělanými a solidárními lidmi. Ve svém vzdělávacím systému se zaměřuje na tři oblasti: Spolupráci s rodinami, poskytování kvalitního vzdělání a podporu osobního růstu. Mottem této školy je: “S rodinou na jedné lodi” a symbolickým je i znak školy - maják.

Už od svého vzniku usiluje škola o to, aby ctnosti prostupovaly její běžný život. Do činností zapojuje nejen pedagogy, ale také žáky. Nejpříměji se s ctnostmi pracuje v hodinách Etiky, jejíž rámec je zapsaný v ŠVP. Vlastní vzdělávací obsah a jeho organizační vymezení je následující: “Vyučovací předmět Etika je rozdělen do dvouletých cyklů. Základním pilířem Etiky je výchova ke ctnostem, protože chceme v žácích povzbuzovat dobro a podněcovat vnitřní rozvoj. V rámci Etiky se proto každý měsíc školního roku zaměřujeme na jednu konkrétní ctnost. Během hodin Etiky se o této ctnosti mluví a žáci jsou vedeni k jejímu pochopení. Celý měsíc do velké míry tato ctnost ovlivňuje étos školy a je snaha vytvořit několik celoškolských akcí, které ji vhodně doplní (například pravidlené setkávání s ředitelem školy, charitativní akce, projekty, apod.) Ctnost je také součástí pravidelného setkávání při ranních kruzích a při setkáních žáků se svými tutori.”

Dvouletý cyklus ctností je rozdělen na lichý a sudý rok a každému roku připadá deset ctností:

- lichý rok: dodržování pravidel, čistota, přátelství, vděčnost, pracovitost, vytrvalost, trpělivost, ohleduplnost, spravedlnost, slušnost
- sudý rok: poslušnost, pořádek, úcta, zájem o druhé, skromnost, zodpovědnost, umírněnost, upřímnost, pokora, statečnost

Ctnosti si žáci osvojí zejména v návycích z rodiny a výukových činnostech. S pojmy se seznamují i skrze autorské písně, které skládá i s přispěním žáků ředitel školy v rámci

hodin HV. Mezi celoškolské aktivity patří projekt *Navis pomáhá*, v rámci něhož se žáci zapojují do charitativní činnosti pod vedením pedagogů. Výběr charitativní akce záleží na žácích nebo na učitelích; některé aktivity se staly tradičními: Run and Help, Krabice od bot, Národní sbírka potravin. O ctnostech se kromě Etiky mluví i v jiných hodinách a učitelé danou ctnost měsíce minimálně jednou za stanovené období promítnou do výuky ostatních předmětů.

S vybranou ctností se pedagogický sbor seznámí vždy měsíc dopředu. Učitelé sami absolvuji přednášku na dané téma, v rámci níž diskutují o ctnosti a sdílí inspiraci aktivit a tipů na činnosti, které by šlo s žáky v hodinách realizovat. Během přípravné fáze také vybraná třída pod vedením učitele vymyslí, jakou formou novou ctnost představí celé škole. Žáci si vybrali např. formu scénky, kvízu nebo připraví nějaký drobný celoškolský úkol, jsem v rámci ctnosti vděčnost před vánoci se svou třídou nastříhala barevné stužky, které jsme spolu s fixem umístili k hlavnímu schodišti a žáci měli možnost na stužku napsat svůj vzkaz, ve němž někomu poděkují nebo vyjádří svou vděčnost za něco. Tyto stužky vděčnosti jsme pak pověsili na vánoční stromeček.

Předmětem přípravy dané ctnosti je také leaflete - informační leták, který připravuje dvojice pedagogů. Má sloužit především rodičům, ale také žákům i samotným učitelům jako zdroj inspirace pro práci s nadcházející ctností. Obsahuje většinou krátký příběh nebo zamyšlení vztahující se k dané ctnosti, dále návyky odstupňované od mateřské školky po gymnázium a také inspirace z knih nebo filmů. Tímto způsobem propojuje základní škola Navis výchovu ke ctnostem na všech úrovních spolupráce rodičů, učitelů i žáků.

Závěr

Když jsem se začala zpracovávat téma ctnosti, zjistila jsem, že společnost příliš neví, co si pod tímto pojmem představit. Pro mé vrstevníky bylo toto slovo spíše archaickým pojmem nebo jej stavěli na roveň pojmu hodnoty. Většina z nich ale vnímala, že je toto slovo nějak spojeno s dobrem a někteří jej řadili mezi výrazy spojené s náboženstvím, nejčastěji křesťanstvím. První, co se lidem většinou vybavilo byly rytířské ctnosti, které považovali za naivní ideál středověku - z dnešního pohledu přežitky. Předmětem mé práce ale nebylo zkoumat, co lidem říká slovo ctnost, ale přesto mě tyto nahodilé rozhovory vedly k tomu, že

jsem chtěla ctnosti prozkoumat a představit je v širších souvislostech, abych pak dokázala vystihnout výchovu ke ctnostem a zhodnotit její přínosy pro formování osobnosti dětí.

Myslela jsem si, že je třeba nejprve najít jednotnou definici, co je to ctnost. Po přečtení prvních publikací jsem zjistila, že tento pojem nemá striktní vymezení a mnozí myslitelé dospěli k závěru, že ctnosti není nutné svázat do jednotné definice, a pak se jimi řídit, ale mnohem důležitější je, jak přítomné jsou v našem životě a jak utváří naši osobnost. Všichni se shodují, že ctnosti jsou kompasem k dokonalosti, o něž bychom měli ve svém životě usilovat. Vedou jednotlivce totiž k tomu, jak být lepším člověkem. Uvědomila jsem si, že pro mě jako učitele to znamená, že mnohem lépe dětem poukáži na ctnostné jednání, než jim vysvětlím, co je to ctnost. Z toho vyvozují, že cílem výchovy ke ctnostem by tedy mělo být dát do ruky kompas a vysvětlit, jak s ním pracovat, a je pak na rozhodnutí dítěte, zda se na danou cestu vydá.

Prostředků, jak toho dosáhnout je mnoho a některé jsem představila ve své práci. Na prvním místě je osobní příklad vychovatelů - a to se netýká jen rodičů nebo učitelů, ale všech osob, s nimiž se dítě setkává. Na tom se shodují všichni představitelé, kteří se kdy zabývali ctnostmi od antiky až po současnost. Všichni pedagogové, z jejichž prací jsem čerpala, Komenským počínaje, považují za zásadní pro formaci ke ctnostem názornost výchovy. Uvědomují si, že jde o abstraktní pojmy, které dostávají konkrétní podobu v lidském jednání. Proto je třeba tuto činnost jakkoliv zachytit - obrázek, příběh, scénka, vlastní aktivita z herního nebo reálného prostředí. To vše je třeba doplnit slovem a popsat jazykem ctností, avšak nikoliv před tím, ale během činnosti nebo hned po ní. Na vybraných příkladech aktivit jsem názorně doložila, že tento způsob práce s dětmi velmi dobře funguje. Uvědomila jsem si, že obor zážitková pedagogika výrazně přispívá k efektivitě a účinnosti výchovy ke ctnostem.

Výchova ke ctnostem je součástí celostní výchovy, kterou prosazovali reformní pedagogové. Z tohoto úhlu pohledu chci vyzdvihnout prvorepublikovou iniciativu zařadit mravní výchovu do školních osnov, ale podle mě pro její tehdejší metodické uplatnění chyběla dnešní znalost zážitkové pedagogiky. Ačkoliv se nakonec mravní výchova stala součástí občanské nauky, myšlenka toho, že by výchova měla prostupovat celé vzdělávání a být všudypřítomná, se neztratila. Nový předmět občanské nauky a výchovy v sobě propojil

antické myšlenkové spojení mezi ctnostnými občany a dobrým státem. Čím lepší mravní výchova, tím je lepší občanská společnost. Myslím si ale, že pro toto úsilí bylo období první republiky příliš krátké a mařily jej střídající se totality. Proto byl u nás prostor pro znovuoobjevení ctností a jejich implikaci do výchovy až po pádu komunismu. Jsem přesvědčena, že lidské ctnosti jsou důležité pro zdravé fungování demokratické společnosti a měly by být zastoupeny ve výchově a vzdělávacím systému každé školy.

Ve své práci jsem chtěla poukázat na to, že ctnosti vždy byly a dodnes jsou součástí lidského jednání a ani v současné době neztratily nic na své aktuálnosti. Je třeba na ně poukazovat a vést k nim už od dětství. Myslím si, že formování žáka skrze ctnosti je důležité proto, že hranice mezi dobrem a zlem je nesmírně tenká a je vhodné se ji co nejdříve naučit rozlišit. Upevňování ctností ve výchově má podstatný vliv na charakter, který je třeba neustále formovat. Ve světě ctností vnímám výzvy, které působí na všechny rozměry lidského seberozvoje, postihují rozměr mezilidských vztahů, pomáhají dětem rozpoznávat vlastní hranice, které se v průběhu dospívání naučí posouvat.

Vedení ke ctnostem má být přiměřené věku, srozumitelné pro současnou společnost a má přenášet na dítě odpovědnost vlastního jednání. Na základě své praxe jsem přesvědčena, že uplatňování výchovy ke ctnostem vede k vytváření kladných vztahů založených na vzájemné úctě a respektu i potřebě účinně spolupracovat. Kromě vědomostí je třeba opravdová vzdělanost, která je formována hodnotami ctností a vede k moudrosti člověka, který bude schopen orientovat se v komplikovaných globálních vztazích současného světa.

V praktické části své práce jsem vysvětlila podstatu výchovy dětí, kde spoluúčinkují ctnosti: kandaské i španělské metody prokázaly, že jsou vysoce inspirativní a dají se přetvářet na místní poměry kdekoliv na světě. I já osobně jsem si ověřila, že děti se zajímají o to, jak se zlepšovat navenek i uvnitř sebe, jsou nadšené, když se jim daří. A ze své zkušenosti dále vidím, že čím dříve začneme děti takto formovat, tím lépe a přirozeněji jsou schopné přijmout ctnosti do svého života. Obě inspirace jsou založené na hravosti a obraznosti, a to je to, co děti zaujme nejdříve a přitáhne je blíž.

Domnívám se, že se mi podařilo komplexně uchopit výchovu ke ctnostem v její teoretické části a částečně i v praktické. Byla jsem si vědoma toho, že pro mnohé základní

školy je výchova ke ctnostem neznámý pojem, a že je třeba jej vymezit návratem do minulosti, aby se obsah tohoto pojmu dostal zpět do mysli učitelů. Také je třeba pokračovat v seminářích a podporovat nadšení kolegů pedagogů pro výchovu ke ctnostem, aby ji uměli předat dětem. Uvědomuji si, že zejména v praktické části práce chybí rozsáhlejší pestrost příkladů a různorodost nápadů. Na omluvu mohu uvést jen to, že popisovaný způsob práce s dětmi je poměrně nový, rodí se za pochodu a obtížně se získává a zpracovává vhodný materiál. Nicméně se tu otevírá prostor pro budoucí autory, kteří by se mohli ctnostem ve výchově dětí na školách věnovat daleko podrobněji.

Seznam použité literatury

KOHOUTKOVÁ, Iva. *Jean-Jacques Rousseau: Jeho pedagogika, Emil čili o výchově*. Pardubice, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice, Fakulta filosofická, Katedra filosofie.

ŠURÁŇ, Pavel. *Mystika Bernarda z Clairvaux v pojednání „ O lásce k Bohu „*. Olomouc, 2011. Bakalářská. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra Fylozofie. Vedoucí práce Doc. PhDr. Tomáš Nejeschleba, PhD.

ŠEDINOVÁ, Bc. Barbora. *Nadčasovost koncepce výchovy Johna Locka*. Pardubice, 2013. Diplomová práce. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. Vedoucí práce Mgr. Miloslav Průka, Ph.D.

HRUŠKOVÁ, Bc. Markéta. *Pedagogika Johanna Heinricha Pestalozziho*. Pardubice, 2013. Diplomová práce. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. Vedoucí práce Mgr. Miloslav Průka, Ph.D.

ČERNÁ, Blanka. *Rousseauova kritika tradičního osvícenského pojetí člověka*. Plzeň, 2013. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta filozofická. Vedoucí práce PhDr. Stanislav Stark, CSc.

PAVLÍNA, Moučková. *Tomášův Komentář k Etice Nikomachově*. České Budějovice, 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. Vedoucí práce Doc. Tomáš Machula, Ph.D., Th.D.

DVOŘÁČEK, Jiří. Morální výchova v současné společnosti a v pedagogice. *Proměny školy, vzdělávání a výchovy - Pedagogická orientace*. 2004, **2004**(3), 1-7.

HAKOVÁ, Jana. Výchova ke cnostem. *Informatorium*. Portál, 2021, **28**(2), 12-14.

HÁBL, Jan. Vzdělávání mravné a nemravné: Vztah poznání a ctnosti v Komenského pedagogice. *PEDAGOGIKA*. 2011, **2011**(61), 1-11.

PEKÁRKOVÁ, Mgr. Anna. *ZKOUMÁME CTNOSTI: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy* [online]. Prah: Projekt Odyssea, 2007 [cit. 2021-12-05]. ISBN 978-80-87145-32-6. Dostupné z: https://www.odyssea.cz/localImages/11_2.pdf

PETRŽELKA, Josef. Byl Sókratés učitel? Přehled možných odpovědí. *Pro-Fil* [online]. Department of Philosophy, Faculty of Arts, Masaryk University, Brno, Czech Republic., 2005 [cit. 2021-12-05].

ISSN 1212-9097. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/profil/article/view/1339/1615>

ARENDOVÁ, Hannah, Lucie CVIKLOVÁ a Petra GÜMPLOVÁ. Myšlení a úvahy o morálce: přednáška. *Reflexe* [online]. OIKOYMENH, 1998, **1998**(19), 1-26 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: https://www.reflexe.cz/Reflexe_19/Myšlení_a_úvahy_o_moralce_prednaska.html

JIRSA, Jakub. Spravedlnost a přirozenost v Platónově Ústavě. *Reflexe* [online]. OIKOYMENH, 2013, **2013**(45), 1-22 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: https://www.reflexe.cz/Reflexe_45/Spravedlnost_a_prirozenost_v_Platonove_Ustave.html

HAVLÍČEK, Aleš. Spravedlnost jako uměřenost duše v dialogu Gorgias. *Reflexe* [online]. OIKOYMENH, 1996, **1996**(15), 1-14 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: https://www.reflexe.cz/Reflexe_15/Spravedlnost_jako_umerenost_duse_v_dialogu_Gorgias.html

MARTINÁKOVÁ, Hana. *Škola – dílna lidskosti: Vzdělávání (8.–9. ročník)* [online]. 15. 7. 2019 [cit. 2021-12-05]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/t/z/22151/SKOLA---DILNA-LIDSKOSTI---VZDELAVANI-8-9-ROCNIK.html>

ATHANASSOULIS, Nafsika. Virtue Ethics. *Internet Encyclopedia of Philosophy* [online]. Keele University [cit. 2021-12-05]. ISSN 2161-0002. Dostupné z: <https://iep.utm.edu/virtue/>

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih) : český ekumenický překlad. 8. vyd., (1. opr. vyd.). Praha: Česká biblická společnost, 2001. ISBN 80-85810-29-8.

HLAVINKA, Pavel. *Dobro a ctnost pohledem etických a náboženských koncepcí*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-786-6.

ROUSSEAU, Jean-Jacques a Antonín KRECAR. *Emil, čili, O vychovávání*. Fr. Bayer, 1889.

PLATÓN a František NOVOTNÝ. *Euthydemos: Menón*. 4., opr. vyd. Praha: Oikoymenh, 2000. Knihovna antické tradice. ISBN 80-85241-56-9.

PLATÓN. *Euthyfrón: Obrana Sókrata ; Kritón*. 5., opr. vyd. Přeložil František NOVOTNÝ. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-140-4.

Katechismus katolické církve. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001. ISBN 80-7192-488-1.

WIESENGANGER, Marek a Terézia KATRINCOVÁ. *Mravná výchova v štátnom národnom školstve na Slovensku v rokoch 1918-1939*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2017. ISBN 978-80-568-0093-5.

GARCÍA HOZ, Víctor. *Myšlenky k výchově a vzdělávání: po stopách svatého Josemaríi*. Přeložil Helena VEPŘEKOVÁ. Unhošť: Lepanto, 2011. ISBN 978-80-904934-1-4.

- AKVINSKÝ, Tomáš. *O habitech v Teologické sumě: STh I-II, q. 49-54*. Praha: Krystal OP, 2021. Summa theologiae. ISBN 978-80-7575-110-2.
- AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech III: kardinální ctnosti*. 1. Praha: Krystal OP, 2013. Aquinata. ISBN 978-808-7183-601.
- LOCKE, John. *O výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- DACÍK, Reginald Maria. *Po stopách mystiků k lásce boží*. Jediné vyd. Olomouc: Krystal OP, 1937.
- GRAESER, Andreas. *Řecká filosofie klasického období: sofisté, Sókratés a sokratikové, Platón a Aristotelés*. Praha: Oikoymenh, 2000. Dějiny filosofie (OIKOYMENH). ISBN 80-7298-019-x.
- POPOV, Linda Kavelin. *The Virtues Project Educator's Guide: Simple Ways to Create a Culture of Character*. Fawnskin: Jalmar Pr, 2000. ISBN 978-1880396841.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. 3. Brno: Komenium, 1948.
- DARNELL, Catherine A. a Kristján KRISTJÁNSSON. *Virtues and Virtue Education in Theory and Practice: Are Virtues Local or Universal?*. Londýn: Routledge, 2020. ISBN 9780367356491.
- SENECA, Lucius Annaeus a Bohumil RYBA. *Výbor z listů Lucilioví*. 1. Praha: Svoboda, 1969. ISBN 25-104-69.
- YOUCAT: česky : katechismus katolické církve pro mladé*. 1. Přeložil Jindra HUBKOVÁ. V Praze: Karmelitánské nakladatelství, 2017. ISBN 978-80-7566-012-1.
- KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. 2. vyd. Praha: Svoboda, 1990. Filozofické dědictví. ISBN 80-205-0152-5.
- JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 9788026214854.

Seznam internetových zdrojů

Arete DE wiki. *Wikipedia: the free encyclopedia*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné také z: <https://de.wikipedia.org/wiki/Arete>

Diké wiki. *Wikipedia: the free encyclopedia*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné také z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Dik%C3%A9>

Etika DE wiki. *Wikipedia: the free encyclopedia*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné také z: <https://de.wikipedia.org/wiki/Ethik>

Fronésis. *Wikipedia: the free encyclopedia*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné také z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Fron%C3%A9sis>

Obrana Sókratova wiki. *Wikipedia: the free encyclopedia*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné také z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Obrana_S%C3%B3kratova

Platon DE wiki. *Wikipedia: the free encyclopedia*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné také z: <https://de.wikipedia.org/wiki/Platon>

Politeia DE wiki. *Wikipedia: the free encyclopedia*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné také z: <https://de.wikipedia.org/wiki/Politeia>

Sokratés wiki. *Wikipedia: the free encyclopedia*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné také z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/S%C3%B3krat%C3%A9s>

Ποιέω wiki DE. *Wiktionary: the free dictionary*. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-. Dostupné také z: <https://de.wiktionary.org/wiki/%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%AD%CF%89>

Normativní etika. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Normativn%C3%AD_etika

CHLUBNÝ, Jiří. Sokrates. *Antický svět* [online]. 2015, 6. 4. 2015 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://www.antickysvet.cz/25844n-sokrates>

The Virtues Project. *Frankton School* [online]. Hamilton: Spike@school [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://www.franktonschool.ac.nz/3/pages/25-the-virtues-programme>

What are VIRTUES? *The Virtues Project* [online]. Calgary: Virtues Project International Association, 1999 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://www.virtuesproject.com/what-are-virtues>

Etická výchova [online]. [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/>

Etické fórum České Republiky [online]. 2012 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/>

Fomento [online]. [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://www.fomento.edu/>

Institucio [online]. 2021, Barcelona [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://www.institucio.org/ca/home>

Parentes [online]. [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://www.parentes.cz/>

Škola Libellus [online]. [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://skolalibellus.sk/>

The Virtues Project [online]. Calgary: Virtues Project International Association, 2021 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://www.virtuesproject.com/>

The Virtues Project™ [online]. [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://virtuesproject.org/>

Základní škola Navis [online]. 2021 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://www.zsnavis.cz/>

Základní škola Světlo [online]. [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://www.zssvetlo.com/about/>

Seznam ostatních zdrojů

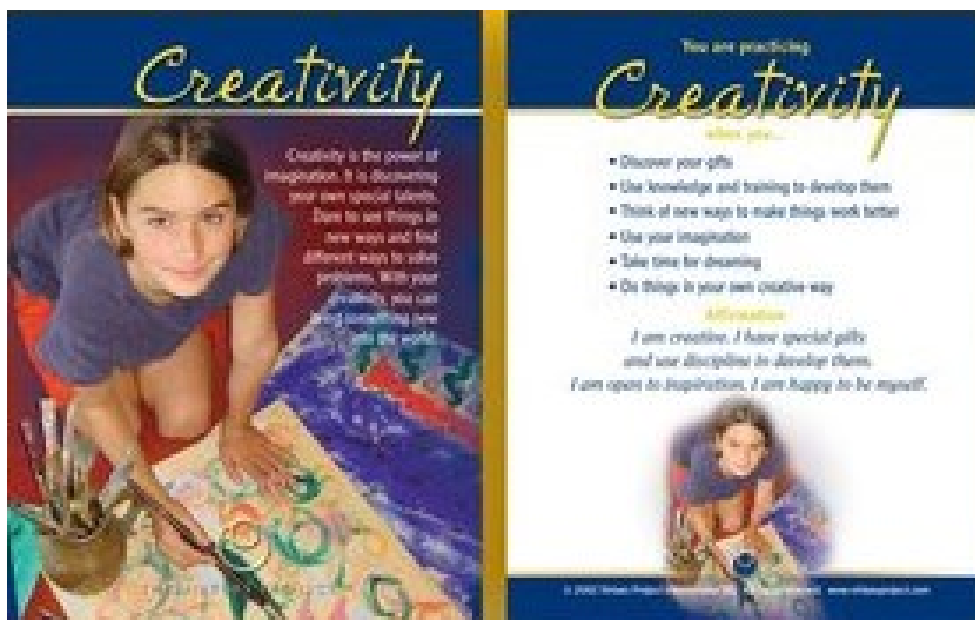
CHLUP, Otokar. *K soustavě metodě* [online]. Brno: Masarykova Univerzita, Fylozofická fakulta, 1925 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/118601/SpisyFF_014-1925-1_10.pdf?sequence=1

JŮVA, V. 6. *Pedagogika 19. století*. Dostupné také z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/122284/SpisyFF_270-1987-1_8.pdf?sequence=1

HAKOVÁ, Jana. *Výchova ke cnostem: Metodická příručka*. Vlastním nakl. Praha: Pangea, 2019.

Seznam obrazové přílohy

Obrázek 1 – Karty cností 1



Obrázek 2 – Karty cností 2



