

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
KATOLICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA
Katedra pastorálních oborů a právních věd

Milada Krampotová

Etická výchova

Diplomová práce

Vedoucí práce: Dr. Vojtěch Eliáš

Praha 2012

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 02. 04. 2012

Bibliografická citace

Etická výchova [rukopis]: diplomová práce / Milada Krampotová; vedoucí práce: Dr. Vojtěch Eliáš. -- Praha, 2012. -- 78 s.

Anotace

Tématem diplomové práce je nově zavedený předmět Etická výchova v školství České republiky. Etická výchova je definována jako projekt výchovy k prosociálnímu jednání. Diplomová práce uvádí základní výchovné cíle tohoto projektu, analyzuje jeho jednotlivé výchovné složky: obsah, metody, styl, tematické okruhy. Zabývá se průběhem zavádění Etické výchovy do našeho školství, v jakém společenském kontextu se Etická výchova vyvíjela, jak je začleněna do dokumentů Rámcového vzdělávacího programu a jak probíhá morální vývoj člověka z hlediska psychologie. Etická výchova je hodnocena z pohledu křesťanské etiky, přirozeného mravního zákona, jeho univerzálních principů a východisek.

Klíčová slova

Přirozený mravní zákon; Etická výchova; klíčové kompetence; morální vývoj; Rámcový vzdělávací program.

Abstract

Ethic education

This diploma work deals with newly implemented school subject „Ethic education“ at the school system in the Czech Republic. „Ethic education“ has been defined as a project, where main topic is to develop pro-social behaviour. This diploma work specifies elementary educational aims of this project and analyses its particular educational components: contain, methods, style, topics. It also deals with the process of implementation into the Czech school system, in what social context has ethic education has been developing, how it is embodied into Framework Education Programme documents and how psychology as a science looks at moral development of a human being. Author looks at the ethic education through prism of universal principles and outcomes, such as Christian ethics and natural moral law.

Keywords

Natural moral law; Ethic education; key competences; moral development; Framework Education Programme.

Počet znaků (včetně mezer): 178 171

Poděkování

Děkuji Dr. Vojtěchu Eliášovi za odborné vedení, připomínky a rady při psaní této práce a zároveň za jeho čas, trpělivost a povzbuzování.

Obsah

Úvod.....	7
1 Objasnění pojmu.....	9
2 Křesťanská etika v dokumentech Mezinárodní teologické komise.....	11
2.1 Mravní zákon.....	11
2.2 Přirozený zákon – základní etická norma.....	12
2.2.1 Příkazy přirozeného zákona.....	13
2.3 Zákon v Písmu svatém	14
2.3.1 Desatero	17
2.3.2 Zlaté pravidlo.....	18
2.4 Ježíš Kristus – nejvyšší mravní norma	19
2.5 Lidská osoba.....	20
2.5.1 Osoba a přirozenost	21
2.5.2 Percepce mravních hodnot	22
2.5.3 Důstojnost a práva lidské osoby	24
2.6 Společné dobro	26
3 Psychologie morálního vývoje člověka.....	28
3.1 Psychologické teorie morálního vývoje	28
3.2 Psychoanalytická teorie morálního vývoje.....	28
3.3 Morální vývoj z pohledu teorie sociálního učení	29
3.4 Kognitivní teorie morálního vývoje	30
3.4.1 Jean Piaget	30
3.4.2 Lawrence Kohlberg	33
3.5 Odlíšnost pohlaví a morální vývoj	36
3.6 Sociální perspektivy	38
4 Etická výchova ve vybraných státech Evropy.....	41
4.1 Základní determinanty pojetí etické výchovy	41
4.2 Spolková republika Německo	42
4.3 Francouzská republika.....	43
4.4 Spojené království Velké Británie a Severního Irska.....	46
5 Občanské sdružení Etické fórum České republiky.....	50
5.1 Etické fórum České republiky, o. s. a jeho cíle	50
5.2 Aktivity Etického fóra	50

6	Etická výchova v společenském kontextu České republiky.....	52
6.1	Zájem o etické otázky.....	52
6.2	Zařazení Etické výchovy do škol	53
6.3	Etická výchova – doplňující vzdělávací obor RVP	54
7	Projekt etické výchovy	56
7.1	Výchovný cíl	57
7.2	Vzdělávací obsah.....	58
7.3	Jednotlivé stupně programu.....	59
7.4	Metody etické výchovy	64
7.5	Vyučovací proces	65
7.6	Výchovný styl pedagoga	66
7.7	Teorie a praxe	70
7.8	Shrnutí analyticko-komparační metody	72
	Závěr	74
	Seznam literatury:	76

Úvod

Od 1. září 2010 byl do Rámcového vzdělávacího programu vložen nový doplňující vzdělávací obor pro základní vzdělávání s názvem Etická výchova. Hlavním důvodem pro jeho zařazení byla skutečnost, že v české školské soustavě chyběl předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Proto se autorka rozhodla v diplomové práci popsat východiska a principy Etické výchovy.

Hlavním cílem práce je popsat nově zaváděný předmět Etická výchova v rámci českého vzdělávacího systému v souvislosti s jeho výchovným posláním, obsahem, metodami a specifiky. Proto výše uvedený cíl má následující podcíle: analyzovat vliv společenského kontextu na vývoj a zařazení Etické výchovy do škol; analyzovat implementaci Etické výchovy do Rámcového vzdělávacího programu; definovat principy, na kterých je předmět Etické výchovy postaven a specifikovat jeho souvislost s morálním vývojem člověka tak, jak jej definuje vývojová psychologie.

V první části diplomové práce jsou uvedeny některé aspekty etiky křesťanské. Křesťanská tradice a kultura je totiž přítomná v českých dějinách a její duchovní hodnoty jsou součástí naší národní identity. Křesťanská etika je postavena na ideji o přirozeném mravním zákoně, který vychází z intelektu člověka. Představeny budou její univerzální principy a normy. Nejvyšší mravní normou přirozeného mravního zákona je Ježíš Kristus. Lze konstatovat, že se základní principy přirozeného zákona odráží i ve školní Etické výchově. Autorka sleduje, do jaké míry je v předmětu Etické výchovy obtištěna tradiční křesťanská etika. Vychází z dokumentu Mezinárodní teologické komise věnované morální teologii. Dokument je výsledkem práce světově uznávaných odborníků a je zaručeno, že není v rozporu s učitelským úřadem římskokatolické církve.

Další část práce je věnována problematice morálního vývoje člověka z hlediska vývojové psychologie a klasifikaci psychologických modelů a koncepcí v přístupu k morálnímu vývoji. Pozornost je zaměřena na stadiální teorie morálního vývoje Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga. Tyto psychologické pohledy na morální vývoj se prolínají a propojují s pedagogickým pohledem na výchovu charakteru žáků a mají vliv na utváření obsahu výchovných předmětů.

Ve čtvrté kapitole je použita komparační metoda, kterou je přiblíženo pojetí etické výchovy ve vybraných zemích západní Evropy. Jsou mapovány tři vyspělé státy Evropské unie: Spolková republika Německo, Francouzská republika a Spojené království Velké Británie a Severního Irska. Porovnává se, zda se výchovné předměty ekvivalentní Etické

výchově tj. s obsahem mravní a etické tematiky ve vybraných zemích vyskytují, pod jakým názvem a jaké mají výchovně vzdělávací cíle. Každá země zastupuje odlišný způsob pojetí etické výchovy, ale současně je v každé z nich kladen důraz na nezastupitelný význam mravních hodnot. Jak bude uvedeno, všechny výchovné předměty ve zmíněných zemích mají společný základ: více nebo méně se vztahují k utváření mravních a charakterových vlastností osobnosti vychovávaného a jsou samozřejmou prioritou a součástí každého národního kurikula.

Pro proces zavádění etické výchovy do školství České republiky jsou důležité společenské podmínky, které jsou ovlivněny historickým vývojem a náhledem české společnosti na hodnoty jako takové. V diplomové práci je vymezeno období od pádu komunistického režimu po současnost, protože se tento předmět začal prosazovat a vyvíjet až v posledních dvaceti letech. Důležitou roli v zavádění předmětu a metodiky Etické výchovy do škol tvoří iniciativa občanského sdružení Etické fórum České republiky, proto se v diplomové práci vychází z jeho odborných dokumentů a praktických zkušeností. Dále se zaměřuje na postavení Etické výchovy v rámci systému kurikulárních dokumentů, Rámcového vzdělávacího programu a jeho cílů.

Sedmá kapitola se zabývá analýzou samotného projektu Etické výchovy. Půjde o zmapování jeho jednotlivých částí, základních složek a jejich vzájemných vazeb, které umožní lépe poznat a odhalit celek předmětu Etické výchovy, jeho hlavní cíle, náplň a obsah. Z uvedeného rozboru vyplyne, že základní úlohou a posláním Etické výchovy v České republice je výchova k prosociálnímu jednání takzvaná prosociálnost.

V diplomové práci se vychází jednak z Dokumentu Mezinárodní teologické komise, věnované křesťanské etice dále pak z tištěné, zveřejněné odborné literatury, oficiálních materiálů, manuálů a dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a to především Rámcového vzdělávacího programu, oficiálních dokumentů a materiálů občanského sdružení Etického fóra atd.

Dosažení výše uvedených cílů nám umožní zhodnotit nově zavedený předmět Etická výchova nejenom v jeho proklamované identitě, ale také z pohledu křesťanské etiky.

1 Objasnění pojmu

Slovo etika je řeckého původu. Východiskem řeckého výrazu je slovo *etos* ve smyslu mrav, zvyk, obyčej. *Éthos* se týká zvířat, způsobu jejich života, chování a označuje i místo jejich pastvy a stáj. Odtud přeneseně místo bydlení člověka a vše, co je obyčejem a mravem v rámci společného bydlení. Nakonec tedy označuje způsob jednání, postoje a smýšlení osob. Stejný význam má latinské slovo *mos*. *Mos*, morálka znamená původně „vůli“, tedy předpisy a zákony, uložené člověku bohy nebo panovníkem. České slovo *mrav* pochází z praslovanského základu *norv-*, staročesky *nрав* a znamená něco, co se obecně líbí, co je vhodné. Etymologie slov „etický“ a „morální“ ukazuje na původní sociální zasazení jako společný mrav, obyčej, zvyk a zákon společenství. Později nabývá význam subjektivně individuální aspekt osobního mravního smýšlení, charakteru, vůle a způsobu života.¹

Mravnost je jednání odpovídající obecným mravním normám, zvyklostem a standardům, které spočívá na svobodném rozhodnutí v příslušném sociálně-kulturním kontextu. Nemusí být, na rozdíl od morálky, ukotvena a reflektována svědomím. Morálka je souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, jimiž se lidé v určitém ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání. Je kulturně a historicky podmíněná, společností určena a vyžadována. V morálce se vytváří sociální identita každého jedince. Její podstata spočívá ve vnitřní sankci, pocitech studu, viny, trapnosti, nevole, rozmrzelosti. Učení se morálce je úkolem mravní výchovy, která má buď podobu zacílenou, systematickou, nebo ne plně uvědomovanou, spíše intuitivní.²

Termíny etika a morálka nejsou jednotně užívány. Výraz morálka se často užívá pro označení vžitých praxí. Výraz etika pro označení úvahy o této praxi. Etika lidské jednání nejen popisuje, ale navíc z určitého hlediska hodnotí. Má na zřeteli jednání nejen jaké je, ale jaké má být. Vypracovává a zdůvodňuje pravidla, principy a normy objektivně správného jednání.³ Etika má hlavní význam při utváření charakteru, při výchově dětí i dospělých. Pomáhá při vytváření postojů a v rozlišování dobra a zla.

Definice etické výchovy na školách není jednoznačně odborníky vymezena, odborná literatura popisuje tento pojem různě.

¹ Srov. ANZENBACHER Arno: Úvod do etiky, Praha: Zvon, 1994, 17–18.

² Srov. VACEK Pavel: Psychologie morálky a výchova charakteru žáků, Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 121.

³ Srov. SKOBLÍK Jiří: Přehled křesťanské etiky, Praha: Karolinum, 1997, 18.

Etická výchova je v rámci edukačního procesu výchovný projekt či program, zaměřený na rozvoj mravních a charakterových vlastností osobnosti vychovávaného, k formování jeho postojů, hodnot, světonázoru a na ovlivňování jeho vnějších projevů, tedy jeho chování.

Etická výchova v České republice je v praxi zaměřená především na výchovný styl, osobité metody a rozvoj prosociálnosti. Výchovný program se podílí na utváření mravních a charakterových vlastností osobnosti, vede k základní orientaci v mravních hodnotách, snaží se o včasné, systematické a účinné spoluvytváření hodnotových struktur a ovlivnění hodnotové orientace mladé generace.

Vácha velmi výstižně poznamenává: „Studovat etiku tedy má smysl, neboť se zde učíme nejdůležitějšímu umění ze všech – umění správně žít. Otázka tedy není ani tak položena ve smyslu, co mám dělat, nýbrž spíše jaký mám být.“⁴

⁴ VÁCHA Marek: Místo na němž stojíš, je posvátná země. Okruhy úcty k člověku, přírodě a celému vesmíru, Brno: Cesta, 2008, 9.

2 Křesťanská etika v dokumentech Mezinárodní teologické komise

Křesťanská morálka hledá svůj dokonalý vzor v Bohu a v Ježíši Kristu. Podněty čerpá z Bible, ve vývoje morálních stanovisek a v dějinách. V procesu morálního úsudku usiluje o prozíravý přístup k obtížným otázkám a čerpá přitom ze tří zdrojů: z exegeze, z vnuknutí daných církevními autoritami a z utváření správného svědomí v Duchu svatém. Snaží se vychovávat svědomí ke stále většímu zjemňování, inspirovanému novou spravedlností Božího království. Přesahuje pohled omezený na pozemské skutečnosti, naznačuje morální horizont, který je stimulován nadějí na absolutní budoucnost. Křesťanské morálce leží na srdci základní lidská důstojnost. Neuzavírá člověka do sebe samého, ale otvírá mu oči pro druhé, spojuje práva a tužby lidské osoby s požadavky a příkazy kolektivního života. Respektuje moudrost různých civilizací a kultur, je schopná naslouchat a vést dialog. Přitom je odvážná v postoji k morálním volbám neslučitelným s vírou. Takto pojatá morálka náleží v pravém slova smyslu do horizontu duchovního, kde přijetí zdarma daného Božího daru předchází lidskou odpověď a udává jí směr.⁵

2.1 Mravní zákon

Bůh je transcendentní a svobodný stvořitel univerza, dává existenci všem ostatním jsoucňům. Člověka volá k tomu, aby miloval, hledal pravdu, konal dobro, vyhýbal se zlu. Ve své milosti mu ukazuje cestu a podstatná pravidla chování v mravním zákoně. Každý je tímto zákonem vázán se řídit. Ozývá se ve svědomí a své naplnění nachází v lásce k Bohu a bližnímu. Mravní zákon se vyjadřuje rozmanitými přístupy, které jsou vzájemně sladěny. Zdrojem všech zákonů je věčný Boží zákon, dále zákon přirozený, zákon zjevený, který zahrnuje Starý a Nový zákon a také církevní a občanské zákony.⁶

Nauka ohledně přirozeného zákona jako základu etiky je po právu přístupná přirozenému rozumu. Svě plné zralosti dosahuje s křesťanským zjevením. Porozumění přirozenému zákonu jako účasti na věčném zákoně je vázáno na metafyziku stvoření. Metafyzika chápe to, že univerzum nemá samo v sobě svůj poslední důvod bytí. Bůh je počátkem, ale také cílem, k němuž tvorové svou přirozeností směřují. Tento dynamismus je vepsán do jejich vlastní přirozenosti. Tak přirozený zákon participuje na zákoně věčném.⁷

⁵ Srov. PAPEŽSKÁ BIBLICKÁ KOMISE. Bible a morálka. Biblické kořeny křesťanského jednání, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010, 190.

⁶ Srov. Katechismus katolické církve, Praha: Zvon, 1995, čl. 1706, 1950, 1952.

⁷ Srov. MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010, 123–125.

2.2 Přírozený zákon – základní etická norma

Lidé jsou si dnes více vědomi, že spoluvytvářejí jednu mezinárodní komunitu. Chápou, že jednota lidského rodu je potřebná k řešení problémů univerzálních rozměrů a k převzetí odpovědnosti za celou naši planetu. Proto je potřeba taková etika, která by měla univerzální platnost a představila by základní závazné hodnoty. Idea přírozeného mravního zákona čerpá celou řadu prvků z toho, co je společné ve všech velkých náboženských a filosofických tradicích lidstva. Ve většině kultur je uznáván určitý typ lidského chování jako výraz morálního ideálu života, kterým lidská bytost realizuje své vlastní bytí. Určité způsoby jednání jsou naopak hodnoceny jako zavrženíhodné. Zabíjení, krádež, lež atd. se jeví jako útok na důstojnost lidské osoby a na spravedlivé požadavky společnosti. Tyto tradice představují výtěžek lidské zkušenosti, představují určitý kulturní kapitál a vydávají svědectví ohledně existence širokého, společného mravního dědictví. Toto dědictví představuje univerzální etické poselství společné všem lidem a základ každého dialogu o mravních záležitostech.

Křesťanská etická tradice v průběhu dějin na základě setkání a kritickém dialogu s filosofickými tradicemi přebírala, očišťovala a rozvíjela nauku o přírozeném zákoně jako základní etické normě. Podle křesťanské víry mudroslovné tradice představují odraz Boží moudrosti, která působí v srdcích lidí. Jsou společné všem lidem a mohou mít hodnotu přípravy na evangelium. Například „zlaté pravidlo“ se nachází v různé formě ve většině mudroslovných tradic.

Uznávání a rozvíjení těchto etických hodnot se týká všech lidí: „Všichni tak přispívají, každý svým vlastním způsobem a ve vzájemné spolupráci, k nastolování míru a spravedlivějšího politického uspořádání, k prohlubování vědomí společné odpovědnosti, k rovnoprávnějšímu rozdělování bohatství, k většímu respektování životního prostředí, k důslednějšímu uznávání důstojnosti lidské osoby a jejích základních práv.“⁸

Křesťané se podílejí na tomto společném hledání etického jazyka. Vědí, že Ježíš Kristus usmířil všechny lidi s Bohem a jsou nasazeni v trpělivém dialogu se všemi lidmi dobré vůle. Podmínkou dialogu je zkušenost obrácení. Díky působení Ducha svatého je možná proměna kamenného srdce v masité. „A dám vám nové srdce a do nitra vám vložím nového ducha. Odstráním z vašeho nitra srdce kamenné a dám vám srdce z masa.“⁹ Takové srdce není chladné a necitelné vůči údělu bližního a celého lidského rodu.¹⁰

⁸ MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 78.

⁹ Ez 36,26.

¹⁰ Srov. MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 77–91.

2.2.1 Příkazy přirozeného zákona

Lidská osoba tíhne k uchování a rozvíjení své vlastní existence. Poznává a vyhodnocuje, co je pro ni dobré a co zlé. Uvědomuje si základní inklinace své přirozenosti, naslouchá tomu, čím sama je. Vyjadřuje pro sebe určitý počet velmi obecných příkazů, které sdílí se všemi lidskými bytostmi. Mezi základní patří touha po udržení biologického života a snaha přispět k jeho kvalitě. Jde o zachování a ochranu života, zdraví těla, zajištění stravy, oděvu, bydlení, práce, kvality životního prostředí apod. Vše, co přispívá k harmonickému a odpovědnému rozvíjení vlastní existence je spojeno s právem požadování toho, co je k jeho zachování ve vhodném prostředí nezbytné.

Přežití druhu souvisí s tendencí k zachování vlastní existence. Realizuje se prostřednictvím plození. Tato tendence je spjata nejen s přirozenou inklinací muže vůči ženě a ženy vůči muži, starostí o vlastní děti a jejich výchovou, ale také odpovědností za lidský druh obecně.

Člověk potřebuje žít ve společnosti, aby dosáhl zralosti v různých oblastech své existence a překonával své vlastní vnitřní individuální limity. Proto je tíhnutí k životu ve společnosti vlastním specifíkem člověka jako duchovní bytosti, která je vybavena rozumem. Je schopna poznávat pravdu, vstupovat do dialogu, uzavírat svazky přátelství, spolupracovat. Vztahovost je spjata s životem v komunitě, politickou společností. Promítá se do společenství života s Bohem, je patrná v hledání pravdy a smyslu.

Vztahovému životu odpovídá požadavek utváření společnosti na spravedlivých základech, na uznání rovnocenné důstojnosti každého jedince, na respektu lidství. Principem morálky vzájemnosti je zlaté pravidlo, s kterým souvisí různá další přikázání, směrnice, charty, úmluvy, vyhlášky, legislativní zákony apod.

Může dojít k tomu, že tyto předpisy a hodnoty jsou zatemněné nebo vymazané z lidského srdce z důvodu hříchu nebo kulturních či historických podmíněností, jež mohou negativně ovlivňovat osobní mravní život.

Pokud se přechází z obecné roviny na konkrétní aplikace předpisů přirozeného zákona, je samozřejmé, že nabývají různých podob v odlišných kulturách nebo také v různých dobách v rámci totožné kultury. Je třeba nahlížet mnohost situací a v moudrosti a zkušenosti dospět k orientaci ohledně způsobu, jak vykonávat to, co je dobré teď a tady. Především dobře poznat údaje o příslušné situaci a správně identifikovat konkrétní

požadavky kladené lidskou důstojností. Vyžaduje to i propojení a kombinování přínosů ostatních věd.¹¹

2.3 Zákon v Písmu svatém

Pro morálku zjevenou v Písmu svatém, je rozhodující činitel vztah Božího daru a lidské odpovědi. Přitom na prvním místě není odpověď člověka, nýbrž zjevení Božího záměru a Božího daru. Morálka se zakládá na předem daném daru života, rozumu a svobodné vůle a na zcela nezasloužené nabídce důvěrného vztahu k Bohu – smlouvě. Smlouva je zcela Božím darem. Poté, co byla uzavřena, vyžaduje od člověka svobodnou odpověď, kterou lze chápat jako přijetí „cesty života“. Zákon je nedílná součást procesu smlouvy. Morálka je důsledkem zkušenosti s Bohem. Není to původně pojem právnícký, ale teologický, je to předložená „cesta“, které je třeba se držet. V jádru Starého zákona označuje slovo „cesta“ prvotní osvobozující událost, exodus i didaktický obsah, Tóru. V jádru Nového zákona Ježíš Kristus říká sám o sobě, že je cesta, pravda a život. Je cestou, kterou se vchází do věčného života, do úplné důvěrnosti s ním. Zde se ukazuje hluboká jednota obou Zákonů.¹²

Starý zákon byl znamením Boží lásky k jeho izraelskému lidu. Jsou v něm obsaženy texty, které se vztahují k dějinám spásy a k tématům vyvolení, příslibení, Zákona a smlouvy. Pojednává o národních dějinách Izraele, o náboženské zkušenosti, jejímž jádrem je dar Zákona na Sinaji. Tento Zákon chtěl lidem připomenout požadavky, jež jsou přirozeně zapsány do jejich srdcí a jež byly částečně zatemněny a vymazány hříchem. Zpřístupňuje hříšným lidem, jak je třeba uvádět do života pravou moudrost, jež spočívá v lásce k Bohu a v lásce k bližnímu, jak má národ odpovídat svým životem na Boží vyvolení. Přitom poslušnost Zákonu je vzorem pro všechny lidské bytosti. Křesťanská tradice vidí v Desateru privilegovaný a trvale platný výraz přirozeného zákona. „Deset přikázání, která představují jedinečnou životní náplň a ukazují člověku nejbezpečnější cestu k existenci svobodné od otroctví hříchu, představuje privilegované vyjádření přirozeného zákona. Tato přikázání učí pravému lidství. Vyzdvihují základní povinnosti, a tedy nepřímou i základní práva, která tkví v přirozenosti lidské osoby. Tato přikázání charakterizují univerzální lidskou morálku.“¹³

¹¹ Srov. MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 108–119.

¹² Srov. PAPEŽSKÁ BIBLICKÁ KOMISE: Bible a morálka, 13–15.

¹³ PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRÁVEDLNOST A MÍR: Kompendium sociální nauky církve, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, čl. 22.

Starý zákon obsahuje rovněž mudroslovnou literaturu, která se zabývá místem člověka ve světě. Moudrost je často představována jako Boží dokonalost, jako ta, která pochází od Boha. Člověk má na ni různorodou účast v správném, moudrém způsobu vedení života a spravování záležitostí.

Ježíš Kristus přišel, aby tento Zákon naplnil, stvrdil jeho obsah a jeho zachovávání přivedl ve své osobě k dokonalosti. Sám se stal cílem Zákona. Zákon zůstává v platnosti tím, že ústí do zákona Kristova.

Ježíšova etika je etika Bohočlověka, etika Božích záměrů s člověkem. „Ježíš hmatatelným a definitivním způsobem zjevuje, kdo je Bůh a jak jedná s lidmi.“¹⁴ Ve svých mravních názorech byl formován, jako každý člověk, výchovou a prostředím. Jako Žid převzal dědictví svého národa, Mojžíšův zákon, poselství proroků, literaturu moudrosti. Hlavní ohnisko Ježíšovy etiky je v horském kázání (Mt 5–7), v řeči na rozloučenou (Jan 13) a ve velekněžské modlitbě (Jan 17). V horském kázání je velkým tématem dokonalost měřená na Boha, láska k nepřátelům, požadavek větší spravedlnosti a varování před tím, co člověka ohrožuje. Ježíš zde použil formu antitezí Zákona, aby vyjádřil etický požadavek. Tato forma sesazuje z trůnu Zákon jako poslední měřítko lidského jednání. Hlavním tématem v řeči na rozloučenou je láska jako rozpoznávací znamení Kristova učedníka. Požadavek jednoty je pak ve velekněžské modlitbě.

Hlavní motivací etiky je Boží království, které se přiblížilo. V Ježíšově učení a poslání se stává ústředním motivem. V hlásání příchodu Božího království se projevuje milosrdná láska Boží. Tato láska požaduje od lidí obrácení a svobodnou odpověď. Budoucí realita Božího království vstupuje do přítomné situace a určuje ji a to s sebou nese významné důsledky. Promítá se do oblasti etiky, ve způsobu utváření světa a má důsledky v mezilidských vztazích.

Ježíš Kristus ve své mravní nauce osobitým způsobem aplikuje zlaté pravidlo, doplňuje negativní formulaci téhož pravidla ve Starém zákoně o aktivní jednání. Mravní iniciativa člověka je motivovaná příkladem Boží lásky, která přichází zachránit to, co zahynulo. Je pravým rámcem pro přijetí etických pravidel v Ježíšově duchu.¹⁵

V novozákonních spisech krystalizuje mravní úsudek prvotní církve. Morální problematika se odráží především v Pavlových hodnotových soudech a předpisech. Apoštol Pavel stvrzuje možnost přirozeného poznání Boha. Lidé mají napsáno ve svém srdci, co požaduje Zákon. Dosvědčuje jim to jejich svědomí, které rozpoznává dobro a zlo.

¹⁴ PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRAVEDLNOST A MÍR: Kompendium sociální nauky církve, čl. 28.

¹⁵ Srov. SKOBLÍK: Přehled křesťanské etiky, 22–23.

„Jestliže národy, které nemají zákon, samy od sebe činí to, co zákon žádá, pak jsou samy o sobě zákonem, i když zákon nemají. Tím ukazují, že to, co zákon požaduje, mají napsáno ve svém srdci, jak dosvědčuje jejich svědomí, poněvadž jejich myšlenky je jednou obviňují, jednou hájí.“¹⁶

Pavel ve svých spisech stále připomíná, že mravní jednání věřícího člověka je účinek milosti Boha, který ho ospravedlnil a který mu dává vytrvalost. Nelze ho pochopit jinak, než jako odpověď na Boží lásku a dar. Nemá plný smysl, pokud není obětováním sebe sama, vzdáváním díky Bohu.

Pro autory knih Nového zákona jsou skutky a slova Ježíše Krista posledním kritériem mravního závazku, nejvyšší mravní normou. Jsou Kristovým zákonem (ennemos) vepsaným do srdce věřících. „Berte na sebe břemena jedni druhých, tak naplníte zákon Kristův.“¹⁷ „Těm, kteří jsou bez zákona, byl jsem bez zákona, abych získal ty, kteří jsou bez zákona – i když před Bohem nejsem bez zákona, neboť mým zákonem je Kristus.“¹⁸ „Toto je smlouva, kterou s nimi uzavřu po oněch dnech, praví Pán; dám své zákony do jejich srdce a vepíšu jim je do mysli.“¹⁹

Písmo svaté učí věřící, že tento svět je stvořen Bohem. Boží Syn, Logos, je obrazem neviditelného Boha, je klíčem stvoření. Specifický otisk tohoto osobního Logos v sobě nese člověk, který je stvořený k obrazu Božímu. Proto je člověk povolán k tomu, aby se včleňoval do Syna a spodoboval se Synem. Avšak z důvodu hříchu se člověk vzdálil od zdroje moudrosti a začal zneužívat svou svobodu, ospravedlňovat své hříchy a zatemňovat Boží obraz v sobě. Přestože lidská přirozenost stále ještě odkazuje k tomu, že se má člověk realizovat v Bohu a za hranicemi sebe sama, člověk postižený hříchem, neuznává hlubší smysl světa a interpretuje ho na roviněžitku, peněz a moci.

Ježíš Kristus, svým spásonosným vtělením, na sebe vzal lidskou přirozenost a obnovil Boží obraz. Navrátil člověka jemu samému a dal mu poznat vznešenost jeho povolání. Ježíš Kristus přivádí k naplnění původní Otcův záměr s člověkem, vrací mu podobnost s Bohem, která je prvotním hříchem pokřivená.²⁰

¹⁶ Řím 2,14–15.

¹⁷ Gal 6,2.

¹⁸ 1 Kor 9,21.

¹⁹ Žid 10,16.

²⁰ Srov. MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 146–153.

2.3.1 Desatero

Desatero je nenahraditelným, trvalým základem univerzální morálky. Vyzvedává takové hodnoty, které lze aplikovat na celé lidstvo ve všech oblastech a ve všech dějinných obdobích. Osm z deseti přikázání je formulováno záporně, jsou to zákazy, vyvarování se skutků, které jsou společensky škodlivé. Dvě mají formu kladnou, jsou třeba plnit, podněcují ke konání.

V kontextu etiky je zvoleno axiologické pojetí Desatera, přetlumočené pro naši dobu, které otvírá spíše morální oblast programovou, než oblast pouhých zákazů a příkazů. Poskytuje právní důsledky, jasný základ pro listinu práv a svobod, nejvýrazněji vystihuje a koliduje se současným pohledem na morálku, hodnoty a Etickou výchovu v české společnosti. Nezcizitelná lidská práva jsou však z pohledu „zjevené morálky“ absolutně podřízena právu božskému.

Tři vertikální hodnoty se týkají vztahu člověka k Bohu

1. Prokazovat kult jedinému Absolutnímu Bohu - právo na náboženský vztah k Bohu.
2. Respektovat Boží přítomnost a jeho poslání ve světě - právo na úctu k vyznáním a náboženským symbolům.
3. Vážít si posvátného rozměru času - právo na svobodu v náboženských úkonech, také na odpočinek, volný čas a kvalitní život.

Sedm horizontálních hodnot se týká vztahů mezi lidmi

4. Mít v úctě rodinu - právo rodiny na spravedlivou a příznivou rodinnou politiku, právo dětí na péči od jejich rodičů a na výchovu k práci a ke společenským hodnotám, právo starých rodičů na úctu a podporu od jejich dětí
5. Prosazovat právo na život - právo na narození, na úctu k životu, na rozvíjení se a na přirozenou smrt, na výchovu.
6. Chránit společenství muže a ženy v manželství - právo člověka na svobodnou volbu manžela/manželky, právo manželského páru na úctu, podporu a ochranu ze strany státu a společnosti obecně, právo dětí na stabilitu emoční, finanční apod. ze strany rodičů.
7. Hájit právo každého člověka na respektování jeho svobody a důstojnosti druhými - právo na respektování občanských svobod, tělesná integrita, volba způsobu života a povolání, svoboda projevu a pohybu.
8. Chránit dobré jméno druhých lidí - právo na dobré jméno a na respektování soukromého života a nezkreslené informace.
9. Respektovat každého jednotlivce, členy domácnosti, rodiny nebo jiného uskupení - právo na bezpečnost a pokoj doma i v zaměstnání, právo na svobodu podnikání.

10. Ponechat druhému jeho hmotné vlastnictví - právo na soukromé vlastnictví, včetně záruky občanské ochrany hmotných statků.

Hodnoty jsou uspořádány sestupně, od hlavní k těm méně důležitým. Bůh je na prvním místě, hmotné věci na posledním. V rámci vztahů mezi lidmi je na začátku rodina, život a stabilní manželství. Ale žebříček hodnot v současných podmínkách spíše řadí člověka před Boha, hmotná dobra za důležitější než osobní vztahy apod. Proto Desatero otvírá dokořán cestu k osvobozující morálce. Dnešnímu lidstvu může nabídnout vyvážený ideál, který neupřednostňuje práva na úkor povinností a naopak, a který chrání před úskalím čistě sekulární etiky, která nebere v úvahu vztah člověka k Bohu.²¹

2.3.2 Zlaté pravidlo

Zlaté pravidlo se nachází v Matoušově evangeliu v kontextu tzv. horské řeči: „Jak byste chtěli, aby lidé jednali s vámi, tak vy ve všem jednejte s nimi; v tom je celý Zákon i Proroci.“²² V Lukášově evangeliu je zlaté pravidlo v kontextu blahoslavenství: „Jak chcete, aby lidé jednali s vámi, tak jednejte vy s nimi.“²³ Zlaté pravidlo se často používá jako kritérium míry lásky k bližním. Milovat bližního znamená chtít jeho dobro, přijímat a uznávat jeho tělesné a duševní, přirozené a nadpřirozené dary nebo získané schopnosti. Oceňovat, ochraňovat a podporovat jeho dary ve shodě s povoláním, které dostal od Boha. Přát mu i dobro, které by ještě měl mít, rozvinout nebo znovu získat. Nestačí však jen dobro bližnímu přát, pokud je možnost skutečné pomoci. To je součástí úkolu, který člověku v jeho životě dává Bůh.

Bližními, jež je třeba milovat, jsou všichni lidé. Jednotlivci i skupiny, přátelé i nepřátelé, příbuzní i nespříznění, příslušníci stejného národa i cizinci. Křesťanská láska se vztahuje na všechny bez rozdílu rasy, sociálního postavení nebo náboženství. Motivem lásky k bližním je Boží láska ke každému člověku. Každý jedinec je totiž jeho tvorem a dílem jeho rukou. Člověk je vnímán jako dítě Boží. K lásce k bližnímu je člověk opakovaně motivován v Písmu svatém přikázáním lásky a příkladem Kristovým.

Zlaté pravidlo je pravidlem praktické moudrosti, avšak normou prozatímní, a nikoli konečnou. Nový zákon tuto normu překračuje, když dává lidem za novou míru lásky k bližním příklad lásky Kristovy. Kristův život služby a nesobeckého sebeobětování za pravé blaho bližních, znázorňuje ústřední postavení a poslání lásky. Kristův příklad vede

²¹ Srov. PAPEŽSKÁ BIBLICKÁ KOMISE: Bible a morálka, 35–43.

²² Mt 7,12.

²³ Lk 6,31.

k požadavku Božího království jakožto konečnému kritériu lásky.²⁴ Tak je zlaté pravidlo chápáno jako Boží dar, jímž je sám Kristus. Tento dar v sobě zahrnuje to, co může křesťan očekávat od druhých i to, co musí sám nabízet druhým. Nachází se v kontextu výzvy k lásce vůči nepřátelům, požadavku být „dokonalý“ a „milosrdný“ jako nebeský Otec. Lidské bratrství předpokládá dialog mezi Bohem a lidstvem. Zlaté pravidlo zahrnuje meziosobní vzájemnou komunikaci Božího života. Takto překračuje prosté lidské bratrské soužití. Láska k bližním a k Božímu stvoření totiž nutně spoluzahrnuje lásku k Bohu. „Kdo nemiluje svého bratra, kterého vidí, nemůže milovat Boha, kterého nevidí“²⁵

2.4 Ježíš Kristus – nejvyšší mravní norma

Hlavním úkolem Ježíšova poslání je zjevovat Boha, Otce, a jeho království, jeho způsob jednání. Toto zjevování se uskutečňuje prostřednictvím celého Ježíšova poslání, jeho kázáním, mocnými skutky, umučením a vzkříšením. Tím vším současně zjevuje normy správného lidského jednání. Syn přišel a přichází, protože byl poslán od Otce. „Neboť Bůh tak miloval svět, že dal svého jediného Syna, aby žádný, kdo v něho věří, nezahynul, ale měl život věčný.“²⁶

Bůh Otec, dává lidem prostřednictvím poslání Syna, nový Zákon, Zákon evangelia. Nový zákon působí milostí Ducha svatého posvěcení věřících a míří k tomu, aby lidé měli účast na trojičním společenství božských osob. Zároveň vede ke skvělému naplňování přirozeného zákona. V jeho světle se projasňují ty požadavky přirozeného zákona, které mohou být zatemněny hříchem a nevědomostí. Zákon evangelia osvobozuje lidi z hříchu a tak dostávají reálnou schopnost překonávat sobectví a plně uvádět do života humanizující požadavky přirozeného zákona.

Ježíšův život a jeho jednání je pojímáno jako nejvznešenější služba, dílo lásky. Klade důraz na její etický primát, je jejím příkladem a kritériem. Lásky, která slouží, nabízí se a daruje za nás, a která představuje a zviditelňuje lásku Boží. Láska je nové přikázání, které shrnuje celý Zákon i proroky, propojuje lásku k Bohu s láskou k bližnímu. V Kristu se odhaluje hlubší smysl zlatého pravidla, stává se přikázáním, které nezná limity. Vybízí k tomu, aby člověk převzal iniciativu, která překračuje všechny druhy uzavřenosti a všechny meze, která je sebedarováním. Uschopňuje lidskou osobu vykonat to, co by bylo bez lásky nemožné. Ježíš Kristus přivádí k dovršení zákon lásky v tajemství utrpení, v přijetí smrti na kříži za hříšníky. Kristus se tak stává živoucím zákonem, nejvyšší normou

²⁴ Srov. PESCHKE Karl-Heinz: Křesťanská etika, Praha: Vyšehrad, 1999, 187–192.

²⁵ 1 Jan 4,20.

²⁶ Jan 3,16.

každé křesťanské etiky. „Následování Krista (sequela Christi) a napodobování Krista (imitatio Christi) jsou konkrétními cestami, jak naplňovat Zákon ve všech jeho rozměrech.“²⁷

Ježíš Kristus není jenom etický vzor, jež je třeba následovat, je rovněž Spasitelem. Otvírá před lidmi reálnou možnost, aby tento zákon uskutečňovali. Boží láska je totiž vylita do srdcí skrze Ducha lásky, Ducha svatého, jenž je společný Otci i Synu a sjednocuje učedníky mezi sebou navzájem, spojuje je s Kristem a konečně s Otcem. Duch svatý vede svou milostí věřící k tomu, aby spontánně a správně naplňovali požadavky lásky a stává se vnitřním principem a nejvyšším pravidlem křesťanského jednání. Zákon evangelia tedy zahrnuje, přijímá a přivádí k naplnění požadavky přirozeného zákona.

Křesťanská morálka je vystižena v Kristově tajemství, které je středem dějin spásy i dějin člověka. Ježíš Kristus je její výchozí bod, je konkrétní a absolutní normou každého mravního jednání. A to v síle svého utrpení za všechny, v síle eucharistického daru. Naplnil celou Boží vůli. Představuje prototyp dokonalé poslušnosti vůči Bohu Otci. Člověka vnitřně uschopňuje k tomu, aby spolu s ním plnil Otcovu vůli. Člověk je pozván, aby ukázal, že ho úplně přijímá, a otevřel se spáse. Toto přijetí se projevuje oddaností jemu ve všech životních postojích. Vyžaduje ochotu začlenit celé své mravní jednání v tomto pozemském životě do horizontu budoucí plnosti života v dokonalém spojení s Bohem.

Konkrétní Kristova existence je osobní a zároveň univerzální. Vztahuje se na všechny lidi a jejich mravní situace, stejně jako jsou všichni lidé ve své jedinečnosti zahrnuti v Kristově osobě. Pojímá do sebe všechny morální systémy a normy.

Mravní jednání křesťanů je odpovědné jedině této normě. Je shrnuto v přijetí a napodobování božské lásky Ježíše Krista:²⁸ „Ježíš Kristus tedy ve své osobě vyjevuje příkladný lidský život, jenž je plně v souladu s přirozeným zákonem. Z uvedeného důvodu je také posledním kritériem, jež nám umožňuje správně dešifrovat to, jaké jsou autentické přirozené touhy člověka, když nejsou zatemněny pokřiveními, která s sebou nese hřích a nespořádané vášně.“²⁹

2.5 Lidská osoba

Etika se snaží stanovit a odkrýt určité obecné pravdy a pravidla jednání. Nezapomíná však na individuální složku lidského chování. Člověk se nechová obecně, ale

²⁷ MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 151.

²⁸ Srov. tamtéž 146–153.

²⁹ Tamtéž 148.

konkrétně, každý ve své individualitě. Přiznání jeho individuálních možností a hranic znamená vzít v úvahu jeho osobnost. Osobnost je zdrojem identity a chování jednotlivce. Osobností je každý člověk.³⁰ To, co je lidská osoba a co s sebou nese její důstojnost, je třeba vnímat ve světle Božího záměru. Člověk si musí uvědomit, kým doopravdy je a jaké závazky vyplývají z jeho osobního bytí. Každá lidská osoba představuje jedinečnou, nezaměnitelnou skutečnost a má jedinečnou důstojnost. Vedle aspektu jedinečnosti je důležitý aspekt interpersonálního vztahu. Osoba se nerealizuje pouze prostřednictvím sebe samé, nýbrž v setkání s ostatními. Daruje druhým účast na své vlastní osobě a podílí se na skutečnosti druhých. Teprve v tomto společenství nachází svoje celé bytí. Nachází svůj smysl, svou vlastní dokonalost, v přijímání a darování lásky, v sjednocení. Chce-li dospět k plnosti, musí přemístit subjektivní střed vlastního života „Já“ do jiné osoby „Ty“ a stát se objektivním středem jejího života. Jde o výměnu, která obohacuje nejen milované „Ty“, nýbrž také „Já“. Díky vzájemné lásce, se stávají jednotou „My“, i když zůstávají každý dále sebou. Je to cesta, kterou člověk může dospět ke štěstí. Láska a spravedlnost vede člověka k tomu, aby se nasazoval ve prospěch druhých. V mezích společného dobra dospěl k rozvoji a dokonalosti svého bytí.³¹

2.5.1 Osoba a přirozenost

Bůh je transcendentní a svobodný Stvořitel univerza. Není jen jedním jeho prvkem, ani jeho prostou součástí. Člověk je obrazem Božím. Sama jeho existence je první a základní dar, který od Boha dostal. Není izolovaným, autonomním bytím, nýbrž se nachází v bytostném vztahu k Bohu a k bratrskému společenství. Je vybaven svobodou, je schopen poznání, lásky, vstupovat do společenství s druhými. Je Bohem povolán k cíli, jenž překračuje zaměření fyzické přirozenosti. Naplnění osoby je obsaženo ve svobodném a zdarma darovaném vztahu lásky k Bohu, jenž se realizuje v dějinách. V tajemství lidské osoby se odráží transcendentní tajemství Boha.

Přirozenost je tedy vnímána jako vnitřní princip pohybu, jež zaměřuje objekt k jeho vlastní realizaci, jako princip rozvoje subjektu a jeho specifických aktivit.

Osoba je jednak individuální podstata rozumem obdařené přirozenosti, jedinečný subjekt s vědomím sebe sama, projevující se autonomně a svobodně ve vlastním jednání, ale také se uplatňuje ve své schopnosti vstupovat do vztahů, projevovat se ve společenství lásky, působit v řádu intersubjektivit. Přirozenost a osoba jsou pojmy, které se vzájemně

³⁰ Srov. PŘÍKASKÝ Jiljí V[ladimír]: Učebnice základů etiky, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, 107–108.

³¹ Srov. ROTTER Hans: Osoba a etika, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1997, 20, 23–24.

doplňují, osoba není v rozporu s přirozeností. Osoba je jedinečná realizace lidské přirozenosti pojímaná v metafyzickém smyslu a také ve svých svobodných rozhodnutích přijímá směrnice dané svou vlastní přirozeností. Na vlastní jedinečné a transcendentní povolání odpovídá svobodně v konkrétnosti „teď a nyní“. Jedna ze základních charakteristik lidské přirozenosti je její dynamická povaha. Proto i přirozený zákon není pojem statický a jednou provždy vyjádřený, jednoznačný a daný. V určitých ohledech se proměňuje v dějinách, je historicky a kulturně podmíněn. Mravní principy jsou trvale platné, ale jejich konkrétní aplikace se v různých epochách a kulturách odlišuje. A zpětně, jak historické zkušenosti narůstají, vede to k přesnějšimu uchopování samotných mravních principů. Tento zákon nemůže být vymazán lidskou zkažeností.³²

„Přirozený zákon není nic jiného nežli světlo intelektu, které do nás vložil Bůh. Díky tomuto světlu víme, co je třeba konat, a čemu je třeba se naopak vyhýbat. Tento zákon nebo světlo daroval Bůh člověku při stvoření. Přirozený zákon je účast na jeho věčném zákoně, který se ztotožňuje s Bohem samotným. Tento zákon se nazývá přirozený, protože principem, který ho vyhledává, je sama lidská přirozenost. Tento zákon je univerzální a vztahuje se na všechny lidi, neboť vychází z rozumu. Ve svých základních předpisech je Boží a přirozený zákon vyjádřen v Desateru a předkládá člověku první a nejzásadnější normy, které upravují mravní život. Jeho základem je jednak touha po Bohu a podřízenost vůči Bohu, jenž je pramenem i soudcem každého dobra, jednak to, že člověk vnímá druhého jako někoho, kdo je mu roven. Přirozený zákon vyjadřuje důstojnost osoby a představuje základ jeho základních práv i povinností.“³³

2.5.2 Percepce mravních hodnot

Člověk je již od svého narození zahrnut do sítě mezilidských vztahů, které mu postupně umožňují uvědomit si sám sebe a realitu, která ho obklopuje. K tomu dochází především prostřednictvím osvojování si jazyka. Také morální zkušenosti nabývá postupně. Rozpoznává určité způsoby jednání a smýšlení, zachovává zákony, následuje příklady, usiluje o určité hodnoty až je schopen si dát sám zásady, jež mají řídit jeho chování. Sociální a kulturní kontext má tedy rozhodující úlohu ve výchově k mravním hodnotám. Nicméně tyto podmíněnosti nemohou být stavěny do protikladu k lidské svobodě.³⁴

³² Srov. MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 126–132.

³³ PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRÁVEDLNOST A MÍR: Kompendium sociální nauky církve, čl. 140.

³⁴ Srov. MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 109.

Člověk jako mravní subjekt musí být vybaven určitým počtem vnitřních dispozic, aby dospěl k adekvátní normě jednání. Dispozice umožňují otevřenost vůči požadavkům přirozeného zákona a zároveň informují o danostech konkrétní situace. Mravní ctnosti jako např. rozvážnost, uschopňují aplikovat univerzální příkazy na konkrétní podmínky existence v různých kulturních kontextech. Otevřenost mravní pravdě vede k dosažení přiměřeného soudu. Bezprostřední normu daného jednání formuluje svědomí člověka, soud jeho praktického rozumu.³⁵

Každý člověk je zásadně mravní bytostí, zakouší vnitřní povolání ke konání dobra. Jak nabývá vědomí a odpovědnosti, přijímá výzvu konat dobro a varovat se zla. Tím uvádí do mravního řádu tvrzení, že je třeba konat dobro a varovat se zla. Tento první příkaz je poznáván přirozeně, bezprostředně, pomocí praktického rozumu. Zakládají se na něm všechny ostatní příkazy přirozeného zákona. Pokud člověk usiluje o mravní dobro, přispívá k realizaci své přirozenosti, nalézá své místo uvnitř širšího rámce, smysl, hodnotu a odpovědnost. Mravní dobro mu umožňuje dospět k dokonalosti, jež je mu vlastní, totiž ke štěstí. Stále se však může nechat strhnout a volit způsoby jednání a ta dobra, která jsou v rozporu s mravním dobrem, jež poznává. Je na rozumu každého, aby zkoumal, zda se tato částečná dobra mohou včlenit do autentické realizace osoby a zda budou hodnocena jako mravně dobrá nebo mravně zlá. Lidská osoba je vybavena rozumem a je s to poznávat a vyhodnocovat, co je pro ni dobré a co zlé, řídit sebe samu. Tím rozpoznává věčný zákon a má vznešenou účast na Boží prozřetelnosti, na jedinečném Božím plánu se stvořením. Uznávání tohoto mravního závazku vychází z člověka, z vnitřního principu, že dobro musí být vykonáno. Nevychází z nějakého zákona vnějšího. Tento zákon, zákon vlastního bytí, se rodí ze samotného srdce bytosti. Jeho vnímání se zakládá na spřízněnosti ducha se základními hodnotami. Je bezprostřední, vitální, zapojuje intelekt člověka, jeho srdce, ducha, efektivitu. Vychází z naslouchání tomu, čím člověk je. Pak v člověku dochází k uznání základních zákonů, jež mají upravovat lidské jednání. Vyjadřuje pro sebe obecné příkazy, které sdílí se všemi lidmi. Tyto příkazy zahrnují především tíhnutí k uchování, rozvíjení vlastní existence a tíhnutí k reprodukci, k zajištění pokračování vlastního druhu. Poslední obecné přikázání vychází z tíhnutí k poznávání pravdy o Bohu a k životu ve společnosti. Na těchto základech člověk formuluje konkrétnější přikázání, která jsou schopna orientovat jeho jednání, realizovat jeho osobu a lidství. Formuluje si sám pro sebe praktické příkazy, kterými mravní povinnost uvádí do vlastního života.³⁶

³⁵ Srov. MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 120–122.

³⁶ Srov. tamtéž 108–114.

2.5.3 Důstojnost a práva lidské osoby

Po skončení druhé světové války společnost národů definovala práva lidské osoby ve Všeobecné deklaraci lidských práv. Tato deklarace představuje základní měřítko právních systémů a nabízí spolehlivé východisko pro budování spravedlivějšího světa. „Úsilí o vymezení a prohlášení lidských práv představuje jednu z nejdůležitějších aktivit směřujících k účinnému respektování nevyhnutelných požadavků lidské důstojnosti.“³⁷ Lidská práva jsou univerzální, musí být zaručena jednotlivě i v celém svém souhrnu. Nesmí být nikdy opomíjena a pošlapána. Jsou odvozena od skutečnosti, že člověk je obdařen rozumem a svobodnou vůlí, a proto je všem lidem vlastní stejná společná důstojnost. Křesťanskou vírou navíc dostávají lidská práva hlubší zdůvodnění. Všichni lidé jsou stejně dětmi nebeského Otce, který miluje každého z nich.

Pro všechny z toho vyplývají společná práva a povinnosti: např. právo na život, na důstojnost lidské osoby, na základní rovnost, na svobodu smýšlení, svědomí a náboženství. Ani ostatní práva, občanská, sociální, kulturní, nesmí ztratit ze zřetele požadavky společného dobra. Je třeba zajistit takové podmínky, které jak skupinám, tak jednotlivcům dovolují úplnější a snazší dosažení vlastní dokonalosti.³⁸

„Ze stále těsnější vzájemné závislosti, která postupně nabývá celosvětového rozsahu, plyne, že se obecné blaho – čili souhrn podmínek společenského života, které jak skupinám, tak jednotlivým členům dovolují úplnější a snazší dosažení vlastní dokonalosti – stává stále všeobecnějším; z toho vyplývají práva a povinnosti, které se týkají celého lidstva. Jakákoli skupina musí mít na zřeteli potřeby a oprávněné nároky jiných skupin, ano i obecné blaho celé lidské rodiny. Zároveň však roste vědomí vysoké důstojnosti, která přísluší lidské osobě, protože převyšuje všechny věci a její práva a povinnosti jsou všeobecné a neporušitelné.“³⁹

Církev respektuje, vyžaduje, brání a proklamuje důstojnost lidské osoby a její práva. Je to povinnost a zároveň právo Božího lidu. Nauku o důstojnosti lidské osoby a jejích právech vyvozuje z určitých biblických předpokladů.

Základem mravního a společenského života izraelského lidu je smlouva mezi Bohem a lidem. Bůh zjevuje svou spravedlnost ve svém milosrdenství, zároveň vyžaduje poslušnost jeho příkázáním. Zákon zahrnuje respektování práv druhých lidí, odpovědnost a povinnosti vůči ostatním. Novou spravedlnost zvěstuje Ježíš Kristus. Hlásal nové Boží

³⁷ PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRÁVEDLNOST A MÍR: Kompendium sociální nauky církve, čl. 152.

³⁸ Srov. PESCHKE: Křesťanská etika, 218–221.

³⁹ DRUHÝ Vatikánský koncil: Pastorační konstituce o církvi v dnešním světě *Gaudium et spes*, (ze dne 7. prosince 1965), in: Dokumenty II. vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, čl. 26.

království, které skutečně nastolil svým jednáním a svou osobou. Svým bezvýhradným sebedarováním a obětováním vlastního života za druhé, prolitím vlastní krve, krve „nové smlouvy“. V důsledku nové spravedlnosti mají učedníci pohlížet na všechny lidi jako na bratry a podle toho s nimi jednat. Církev tak mocí Ducha svatého zakouší vnitřní mravní proměnu.

Důraznému obhajování důstojnosti lidské osoby a lidských práv se systematicky věnuje nejvyšší římské magisterium katolické církve.

Christologický základ lidských práv, princip vzájemnosti dává smysl tomu, aby spravedlnost a laskavost byla univerzálně uplatňována a aby se vycházelo vstříc nezbytným potřebám všech lidí.

Učení II. Vatikánského koncilu vnímá lidskou důstojnost ve vazbě na teologii dějin spásy.

Člověk je stvořen Bohem, je vybaven duchovou duší, inteligencí, která hledá pravdu, svědomím, smyslem pro odpovědnost. Je důsledkem velmi specifického Božího působení, neboť je stvořen „k Božímu obrazu“. Důstojnost přísluší všem lidem a v každém z nich musí být respektována. Výsadou člověka je směřování k dobru podle možností svého svobodného rozhodování. Lidská osoba má přirozenou potřebu žít společensky, má sociální rozměr. Člověk je počátkem, nositelem a cílem všech společenských institucí. Vzájemně na sobě závisí pokrok lidské osoby a společenský rozvoj. Starostlivost a odpovědnost o tento svět, kde nesmí scházet úsilí o lidská práva je posláním, které člověku svěřil Bůh. Skutečnost hříchu však šlape po spravedlnosti ve vztahu k Bohu a druhým lidem. Člověk kvůli egoistickému zaměření na sebe, které má svůj kořen v hříchu, je pokoušen k tomu, aby se choval jako absolutní pán, a nikoli jako delegovaný správce závisící na Bohu. To způsobuje nespravedlnosti a útlak ostatních lidí. Církev vybízí k obrácení a všeobecnému úsilí na podporu uplatňování spravedlnosti a uznávání práv jak Boha Otce, tak ostatních lidí.

V teologii dějin spásy otevírá nové a velmi široké horizonty ukřižovaný a vzkříšený Kristus, který vykoupil lidem spásu. Nabízí horizonty, které překračují lidské snažení, uzavřené ve svých vlastních hranicích. „On je obraz Boha neviditelného, prvorozený všeho stvoření, v něm bylo stvořeno všechno na nebi i na zemi.“⁴⁰ Svým vtělením propůjčil lidské přirozenosti nesrovnatelnou důstojnost, stal se účastným lidského údělu v každém jeho ohledu, kromě hříchu. Dává základ důstojnosti a právům lidské osoby, nahlíží na lidi jako na pravé adoptivní Boží syny a jako na bratry v Kristu. Nový život „v Kristu“ vybízí všechny, aby se skrze víru, která působí prostřednictvím lásky, začleňovali do

⁴⁰ MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 55.

velikonočního tajemství. Kristův zákon a nové přikázání lásky se vyhýbá jakékoli formě sobectví a nehledí na svůj vlastní prospěch. Umocňuje úsilí lidí aktivně se podílet na životě společnosti a vytvářet takové vztahy mezi lidmi, které se zakládají na respektování základní lidské důstojnosti. Lidská práva a důstojnost lidské osoby jsou společným dobrem, které je třeba si účinněji uvědomovat, podporovat a dodržovat.⁴¹

Základ lidské důstojnosti stojí na třech zásadních principech, jimiž jsou svoboda, rovnost a participace. Musí se považovat za nejvyšší hodnotu v morálním řádu a za důvod právní závaznosti. Na těchto primárních právech stojí práva vztahující se k osobní svobodě, k rovnosti před zákonem a k účasti na společenském, ekonomickém, kulturním a politickém životě.⁴²

2.6 Společné dobro

Lidské bytosti mají povolání žít ve společnosti s druhými, mají společné hodnoty, jež je třeba hájit. Osoba se nachází v centru politického a společenského řádu a přispívá k jejich zdokonalování. Společně s ostatními usiluje o společný soubor dober a hodnot, který se nazývá „společné dobro“. Společné dobro je v základě souhrn podmínek, které umožňují lidské osobě to, aby byla stále více lidskou osobou. „Stejně jako mravní jednání jednotlivce se naplňuje uskutečňováním dobra, tak také společenské jednání dosahuje svého naplnění, když se uskutečňuje společné dobro. Společné dobro je tudíž možné chápat jako sociální a komunitní rozměr mravního dobra.“⁴³

Je to dobro všech a každého. Humanizující hodnoty, týkající se všech občanů, se zakládají na jejich společném lidství. „Osoba tudíž předchází společnost a společnost je humanizující jedině tehdy, když odpovídá očekáváním, jež jsou vepsána do osoby jakožto společenské bytosti.“⁴⁴ Podle sociální nauky církve má společnost usilovat o tyto čtyři základní hodnoty, jež představují obrysy společného dobra: pravdu, svobodu, spravedlnost a solidaritu. Podporují autentický rozvoj lidské osoby a vyplývají z její důstojnosti.

Zvláštní význam pro společenské vztahy má život v pravdě, směřování k ní, její respektování a odpovědné dosvědčování. Pravda zaměřuje lidské bytosti ke společným záměrům. Svoboda, tedy dobrovolnost v jednání a způsobilost být za své jednání zodpovědným, je důležitá pro lidsky přijatelné politické uspořádání. Plnost svobody spočívá v právu disponovat sebou vzhledem k opravdovému dobru, a to v rámci

⁴¹ Srov. MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 44–56.

⁴² Srov. tamtéž 65–66.

⁴³ PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRAVEDLNOST A MÍR: Kompendium sociální nauky církve, čl. 164.

⁴⁴ MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 138.

univerzálního společného dobra. Spravedlnost patří k těm základním, podstatným pojmům v mravním a právním životě. V biblickém smyslu je známou mravní ctností, jindy společenskou normou, mnohdy zahrnuje plnění všech Božích přikázání. Spravedlnost v náboženském významu je Boží slitování a dar spásy. Spravedlnost je společenská norma, směrnice pro vedení lidí v jejich vzájemném jednání, nejvyšším dobrem, jež může společnost zajišťovat. Bez spravedlnosti není společnost. Zaručuje vyrovnání s druhým podle toho, co mu právem náleží. Projevuje se v jasném postoji vůle, která uznává druhého jako osobu. S celosvětově rozšířenou sociální otázkou je spjatý požadavek sociální spravedlnosti. Vzájemnou pomoc, odpovědnost za potřeby všech a úděl druhých zajišťuje solidární způsob uspořádání společnosti. Spravedlnost sama nestačí, neotevře-li se hlubší síle, kterou je láska. Požadavky lásky přesahují požadavky spravedlnosti.⁴⁵

Hodnota pravdy, spravedlnosti a svobody pramení z vnitřního zdroje lásky. Láska dává člověku pociťovat potřeby a požadavky druhého jako své vlastní a prohlubuje sdílení duchovních hodnot i péči o materiální potřeby. Jedině láska může ovlivňovat a ztvárňovat společenské jednání a vést k společnému dobru, které nedovoluje, aby se bližní dostal do bídy.⁴⁶

Tyto hodnoty odpovídají požadavkům etického uspořádání ve shodě s přirozeným zákonem. V přirozeném zákoně je zakotveno přirozené právo lidských zákonů, vztahů spravedlnosti mezi lidskými bytostmi. Přirozené právo je vnitřní pravidlo, norma, měřítko a základ mezilidských a společenských vztahů. Není nikdy jednou provždy stanoveným měřítkem. Vymezuje, co je spravedlivé nejen v konkrétní historické situaci, ale i v proměnlivých situacích, v nichž lidé žijí. Politický řád musí zajišťovat osobám to, co je nezbytné k jejich plné realizaci. Nemůže však zajišťovat nadpřirozená dobra, která patří do jiného řádu a vyžadují souhlas víry, nikoli rozumu. Politické uspořádání, jemuž schází horizont transcendence, svoboda k duchovním a náboženským hodnotám, není lidsky přijatelné.⁴⁷

⁴⁵ Srov. PESCHKE: Křesťanská etika, 207.

⁴⁶ Srov. PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRAVEDLNOST A MÍR: Kompendium sociální nauky církve, čl. 197–208.

⁴⁷ Srov. MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, 137–145.

3 Psychologie morálního vývoje člověka

Předpokládá se, že člověk je disponován odlišit dobré a zlé a je schopen se postupně stát bytostí svobodnou, odpovědnou a dospět na určitou úroveň morální zralosti. Psychologie zjišťuje, jak a proč lidé jednají, jak jednají. Opírá se přitom o analýzu vývojových změn v psychice individua. Pedagogika se pak soustřeďuje na zkoumání možností, jak posilovat směřování k dobru prostřednictvím záměrné činnosti – výchovy.

3.1 Psychologické teorie morálního vývoje

Rozlišují se tři základní koncepce v přístupu k problematice morálního vývoje. První je model „dědičného hříchu“. Předpokládá se zde co nejranější usměrňování a výchovnou intervenci dospělých, kteří reprezentují dané společenské hodnoty. Druhý model tzv. „vnitřní čistoty“ má za to, že dítě je naopak vnějšími společenskými vlivy ve svém vývoji spíše poškozováno a proto by měl tento vliv být minimalizován. Třetí model je nejbližší k pojetí člověka jako nepopsaného listu papíru – tabula rasa. Je postaven na úvaze, že dítě není ani dobré a ani špatné.

S touto klasifikací souvisí i problém univerzálnosti ve vývoji. V čem jsou si všichni lidé podobní? Dále problém skupinové odlišnosti a kulturních odlišností. V čem jsou si někteří lidé podobní? A problém individuálních odlišností. V čem je každý jednotlivec unikátní?

Na některou z výše položených otázek se snaží odpovědět různé psychologické teorie morálního vývoje. Teorie kognitivně vývojová tj. koncepce Piageta a Kohlberga řeší přednostně otázku univerzálního ve vývoji. Psychoanalytická teorie Sigmunda Freuda a teorie sociálního učení Bandury se zabývají problematikou skupiny a individuálními odlišnostmi.⁴⁸

3.2 Psychoanalytická teorie morálního vývoje

Teorie Sigmunda Freuda (1856–1939) je jednou z nejranějších a nejnámějších. Vytváří pojem „Oidipovský komplex“ a „Elektrín komplex“ jako určité vzpomínky lidského rodu na rodinné vztahy v prehistorii, které jsou uloženy v nejhlubších úrovních podvědomí. Chlapci se identifikují se svými otci na základě respektu a náklonnosti. Identifikují se i se svými matkami na základě strachu z jejich ztráty. Tyto internalizované

⁴⁸ Srov. VACEK Pavel: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech, Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 8, 9.

představy se v psychice zakotvují jako superego. Jednou zformované superego slouží dítěti jako morální kodex, jako míra správného a špatného. Vina je pociťována tam, kde se tento kodex poruší. Superego je tvořeno dvěma subsystemy, svědomím a ideálním já. Svědomí je v tomto pojetí jakási vnitřní represe, trestání výčitkami za porušování norem. Ideální já je součástí osobnosti, které přijímá za své od otce získané soubory standardů a hodnot.

Aplikace psychoanalytické teorie do výchovné oblasti není snadná. Výchova se primárně zabývá vědomou stránkou osobnosti než odchylkami ve vývoji, které mají svůj původ v nevědomí. Za výchovně významné je možno považovat způsob řešení Oidipovského komplexu. Absence otce, nedostatečně rozvinuté superego, vede k odmítání autorit. Velmi rozvinuté superego je naopak plné respektu a ochoty dostat požadavkům autorit. Odpor k autoritě může vést k odporu ke společnosti jako takové a silné superego může vyústit až v psychické onemocnění díky masivním pocitům viny.⁴⁹

3.3 Morální vývoj z pohledu teorie sociálního učení

Vliv sociálních vztahů na morální vývoj zkoumal vedle jiných představitel sociálního učení Albert Bandura. Podle teorie sociálního učení je morální chování zásadně ovlivňováno situačními faktory. Důraz je kladen na odměňování a trestání tj. sociální podmiňování. Budoucí jednání je řízeno očekáváním odměny nebo trestu. Je-li prosociální chování posilováno, stává se stabilním. Sociální podmiňování je přímé nebo nepřímé, tj. naučeno příkladem druhých, jejich pozorováním a sledováním následků jejich chování. Podle modelů se neučí pouze chování, ale i pravidla, která tvoří základ tohoto chování. Tak je možné podle těchto pravidel uskutečnit nová jednání i za změněných okolností. Nicméně teorie konstatuje, že člověk není ovlivňován pouze vnější kontrolou, má i vnitřní korektivy. Tato koncepce je primárně zaměřena na to, jak je morální jednání osvojováno, zatímco tradiční teorie osobnosti se zabývá obsahem, co je učeno. Morální vývoj se projevuje učením morálního chování.⁵⁰

Význam modelu na morální vývoj jedince je nezpochybnitelný. Dětství je obdobím spontánního napodobování vzorů chování zejména rodičů, blízkých příbuzných, ale i učitelů, sousedů, spolužáků, později i osob slavných, populárních atd. Nápodobou si dítě osvojuje celou řadu vzorců chování a mravních návyků. Komplexnějším způsobem

⁴⁹ Srov. VACEK Pavel: Psychologie morálky a výchova charakteru žáků, Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 10–13.

⁵⁰ Srov. tamtéž 13–16.

nápodoby je identifikace, kde dochází i k přejímání názorů a postojů napodobované osobnosti. Proto je tak důležitá snaha hledat a postupně definovat pozitivní sociální chování jako nezbytnou součást morálního vývoje. Signálem správně orientovaného morálního rozvoje je výskyt takového způsobu chování, které má podobu soucítění, spoluúčasti, solidarity, aktivní pomoci potřebnému. Ve škole je to především systematicky rozvíjené a podporované pomáhání těm členům třídy, kteří mají problémy prospěchové, kázeňské, sociální apod. Pomáhajícímu chování také napomáhá začleňování jiných forem vyučování než tradičního frontálního, kde schází potřebný prostor. Vytváření návyku pomoc nabízet, o pomoc přiměřenou formou požádat a podporovat prosociální projevy žáků by mělo být základní snahou každého pedagoga.⁵¹

3.4 Kognitivní teorie morálního vývoje

3.4.1 Jean Piaget

Jean Piaget (1896–1980) je jeden z velkých předchůdců vývojové psychologie. Jeho vývojová teorie je teorií kognitivní, tzn. teorií týkající se poznání. Výzkumy Jeana Piageta o morálním usuzování dětí jsou méně známé než jeho výzkumy o vývoji logického myšlení. Vypracoval originální metodu zkoumání morálního úsudku především u dětí mladšího školního věku. Na základě svých pozorování a dotazování dětí, identifikoval dvě široce definovaná stadia morálního vývoje v období mezi šestým a dvanáctým rokem. Mladší děti se nacházejí ve stadiu heteronomie a starší, jedenácti až dvanáctiletí, ve stadiu autonomie.⁵² Morálka heteronomie je v podstatě charakterizována poslušností malých dětí a jejich pocitem povinnosti. Tento jednostranný respekt spojuje podřazeného s tím, kdo je považován za nadřazeného. Heteronomie postupně ustupuje autonomní morálce, která je založena na vzájemném kladném hodnocení a na vzájemném respektu.⁵³

Vzorovou oblastí k analýze dětské morálky byly pro Piageta pravidla hry v kuličky. Zkoumání hry mu umožnilo analyzovat i vědomí pravidel, tedy vztah mezi „myšlením“ a „jednáním“. Domnívá se, že podstata veškeré morálky spočívá v respektu, který si jedinec vytváří k těmto pravidlům. Vliv dospělých při této hře je minimální, děti si pravidla osvojují spontánně bez vlivu odměn a trestů dospělých.

⁵¹ Srov. VACEK Pavel: Průhledy do psychologie morálky, 2. vyd., Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 45–52.

⁵² Srov. tamtéž 9.

⁵³ Srov. PIAGET Jean, INHELDEROVÁ Bärbel: Psychologie dítěte, 3.vyd., Praha: Portál, 1997, 111.

Rozlišil čtyři různá stadia užívání pravidel:

Čistě motorické a individuální stadium u nejmladších dětí do dvou let. Dítě si hraje samo, podle vlastních přání a motorických zvyklostí, žádná pravidla zde nehrají roli, nejedná se o pravidla hry s ostatními.

V druhém, egocentrickém stadiu, se dítě mezi druhým a šestým rokem pokouší pravidla hry napodobovat, avšak i při hře s ostatními si hraje samo, podle své vlastní „interpretace“ pravidel. Zatím není s to chápat hru jako sociální aktivitu, není schopno hrového spojení s ostatními. Přesto pocituje nezpochybnovaný respekt k pravidlům, na druhé straně při vlastním průběhu hry tato pravidla egocentricky ignoruje a porušuje.

Třetí fáze ve věku mezi sedmi a deseti lety se vyznačuje začínající spoluprací. Hlavní zájem dítěte již není psychomotorický, ale sociální. Dítě se pokouší vyhrát nad ostatními, proto je nutná vzájemná kontrola a sjednocení pravidel hry. Děti pečlivě sledují každého hráče, aby se ujistily, že hraje podle pravidel. Dochází-li k nesouladu ve výkladu některých pravidel, převáží většinou touha hrát a pravidla jsou účelově zjednodušována. Děti se většinou na pravidlech dohodnou, avšak jednotlivě si stále pravidla hry a jejich interpretace překvapivě odporují.

Ve věku jedenácti, dvanácti let nabývá důležitosti kodifikování pravidel. Pravidla jsou všem spoluhráčům známa v celé jejich úplnosti. Děti se zajímají o pravidla pro pravidla více než o vlastní hru. Probírají každou možnou eventualitu, vyjasňují každíčký detail, nic nemohou opomenout. Dochází k velmi těsné korelaci mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním.

V souvislosti s uvědomováním si pravidel rozlišuje tři stadia, která stojí v jistém časovém zpoždění ke stádiím herní praxe:

Prvnímu stadiu odpovídá motorická, popř. individuální herní praxe. Těžko se rozlišuje, nakolik se jedná o rituály vymyšlené dítětem, či zda již lze stanovit počátek uvědomělého pravidelného jednání ovlivněného zvnějšku.

V dalším stadiu jsou pravidla svatá a nedotknutelná (heteronomie). Dítě zachází s pravidly svévolně, trvá však na tom, že pravidla byla vždy taková. Jsou dána dospělými autoritami. Extrémní konzervatismus vědomí se spojuje se zarážející volností chování. Vědomí a chování se značně rozcházejí. Dítě se plně podřizuje pravidlům dospělých, avšak jen „vnějškově“, takže chování dítěte ovlivňují jen málo. Toto uctívání spočívá na tlaku dospělých, popř. větších dětí.

Autonomní chápání pravidel odpovídá třetímu stadiu. Pravidla nejsou již chápána jako zvnějšku přicházející neměnný zákon, jako nedotknutelná. Jsou výsledkem svobodného rozhodnutí spočívajícího na vzájemné dohodě.

Piaget nachází dva typy morálky: heteronomní a autonomní. Heteronomní spočívá na morálním nátlaku dospělých, vyvolává u dítěte morální realismus. Povinnost je vyjádřena v příkazech a pravidlech dospělých a jsou vnímána jako správná, protože plynou od autorit. Každé jednání, které je ve shodě s pravidly dospělých, je dobré, a každé jednání porušující pravidla špatné. Trest je chápán jako něco nevyhnutelného, nutně vyplývajícího ze špatného chování. Vina je posuzována podle následků chování, na základě stupně materiální škody. Egocentrické dítě dosud nezná sebe. Nalézá svoji identitu v podřízení se pravidlům dospělých. Podřizuje se pravidlům již formulovaným, hotovým. Proto se dívá na povinnosti a k nim se vztahující hodnoty jako na cosi vnějšího, objektivně daného. Ve vztahu k jeho vědomí se nestávají internalizovanými regulativy chování.

Autonomní morálka spočívá oproti tomu na spolupráci a kooperaci, vzájemným respektováním dětí mezi sebou, nikoliv na jednostranné úctě k rodičovské autoritě. Špatné je chápáno jako forma porušení spolupráce a dohody. Dochází k uvědomění si různorodosti možných morálních hledisek. Vina je posuzována s ohledem na širší okolnosti a záměr jednajících osob. Trest je chápán jako prostředek nápravy důsledků porušení normy. Vyžaduje se spravedlivá, rovná distribuce odměn a trestů pro všechny zainteresované. Povinnost je definována jako forma vnitřního závazku vůči principu rovnosti a blaha druhých. „Teprve když je vzájemné respektování natolik silné, že v jednotlivci vyvolává požadavek, aby s druhými jednal tak, jak by byl rád, aby druzí jednali s ním, podaří se přechod k autonomní morálce.“⁵⁴

Přechod ve vyšší formu morálky je podmíněn nezbytným stupněm intelektuálního rozvoje, zkušeností s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy a nezávislostí na omezujícím nátlaku dospělých autorit. Autonomní porozumění pravidlům se vyvíjí skrze kooperativní interakci mezi dětmi. Piaget varuje před takovými výchovnými programy, jejichž cílem je dodržování pravidel. Takové zaměření posiluje a prodlužuje fázi heteronomie. Je třeba, aby děti byly vedeny k posuzování pravidel a tím se jim otevřela cesta k morální autonomii.⁵⁵ Děti ve čtrnácti až patnácti letech kuličky odkládají. U jedenácti až třináctiletých dětí se autonomní vědomí pravidel vyvíjí bez tlaku partnerů, kteří by jim mohli na základě svého postavení vnucovat svůj názor. Autonomie se tedy podle Piageta vyvíjí především mezi sobě rovnými a přítomnost „autorit“ vidí spíše jako brzdu dalšího vývoje.

I ve vztahu k vývoji pojmu spravedlnost dochází Piaget k rozlišení tří velkých period. První trvá asi do sedmého, osmého roku a je plně ovlivňována autoritou dospělých,

⁵⁴ HEIDBRINK Horst: Psychologie morálního vývoje, Praha: Portál, 1997, 63.

⁵⁵ Srov. VACEK: Průhledy do psychologie morálky, 17.

správné je to, co očekávají dospělí. Druhá mezi osmým a jedenáctým rokem je určována vyzdvihováním rovnosti vůči autoritě. Od jedenáctého do dvanáctého roku je myšlení striktní rovnosti relativizována. Zahrnuje „cit pro spravedlnost“, zvláštní postavení každého jednotlivce.⁵⁶

Základní závěr využitelný pro všechny učitele a vychovatele, jejichž snahou je nepřímou posunout morálku žáků a studentů k vyšší úrovni je: Autonomní porozumění pravidel se vyvíjí skrze kooperativní interakci mezi žáky. Proto je třeba žákům poskytovat dostatek prostoru pro kooperativní činnosti. Autonomní porozumění pravidel dále předpokládá jejich zvnitřnění. S žáky je dobré diskutovat o pravidlech, kterými se řídí, ptát se jich, zda vědí, kde se vzala, k čemu jsou dobrá a pravidla dospělých jim přiměřeně vysvětlovat. Při tvorbě pravidel je důležité dávat žákům co největší prostor pro spoluúčast, zvláště na těch, která upravují vztahy mezi žáky.⁵⁷

3.4.2 Lawrence Kohlberg

Americký psycholog Lawrence Kohlberg (1927–1987) je vedle J. Piageta považován za hlavního představitele psychologie morálky. Základem jeho stadiální koncepce morálního vývoje se stala nepublikovaná doktorská práce z roku 1958. V ucelené podobě prezentoval svoje myšlenky v roce 1963.⁵⁸

Lawrence Kohlberg se zajímal o důvody, které vedou lidi k tomu, aby něco považovali za spravedlivé nebo nespravedlivé, protože spravedlnost patří mezi nejdůležitější pojmy v souvislosti se sociálně žádoucími vlastnostmi. Morální problémy mohou být subjektivně hodnoceny velmi rozdílně, každý má jistou představu o tom, zda jeho jednání je či není spravedlivé. Kohlberg používal příběhy s dilematem, tj. s formou sporného konfliktu, určitou tísnivou situací, kdy se musí rozhodovat mezi dvěma možnostmi.

Rozdílné motivy jednání patří podle Kohlberga k rozdílným morálním stupňům. Dospěl k šesti stupňům morálního usuzování, které jsou přiřazeny ke třem úrovním. Roviny morálního usuzování jsou: prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Na prekonvenční úrovni se dostatečně nechápou a také nepodporují pravidla a očekávání společnosti. Tato úroveň se týká většiny dětí do devíti let a některých adolescentů. Konvenční úroveň chápe a akceptuje společenské normy. Tato akceptace je postavena na

⁵⁶ Srov. HEIDBRINK: Psychologie morálního vývoje, 53–67.

⁵⁷ Srov. VACEK: Průhledy do psychologie morálky, 10.

⁵⁸ Srov. tamtéž 19.

formulování a přijetí obecných morálních principů. Týká se většiny adolescentů a dospělých. Principy se mohou dostat do rozporu se společenskými pravidly. Jedinec na postkonvenční úrovni dává přednost principu před konvencí. Úroveň postkonvenční je dosahována menšinou dospělých, obvykle po 20. roce života jedince.

Stupně popisují, jak jedinec vnímá morální problémy a pokouší se je řešit. Každý stupeň vychází ze stupně předešlého. Je také základem nejbližšího vyššího stupně. Jednotlivci procházejí stupni vždy postupně a ve stejném pořadí. Vývoj může individuálně probíhat rozdílně rychle nebo se na některém stupni zastavit. Stadiální teorie je univerzální. Hnacím motorem vývoje je přitažlivost vyššího stadia morálního usuzování.

První stupeň prekonvenční úrovně je charakterizován egocentrickým hlediskem dítěte. Správné je vyhybat se takovému jednání, které je trestáno. Dítě se chce vyhnout určitému jednání, pokud je za něj potrestáno, přizpůsobit se autoritám s převahou moci. Pokud následuje odměna, je to považováno za základní motivaci. Na prvním stupni je morálka ještě silně situačně vázaná. Zůstává-li nějaké jednání nepotrestáno, a je-li dokonce odměněno, není již špatné, nýbrž správné. Trest si na tomto stupni u mravního usuzování může vynutit žádané morální chování, zároveň může ztížit akomodaci - zabránit překonání stupně, směrem k nejbližšímu vyššímu stupni.

Druhý stupeň nekonvenční úrovně zahrnuje účelové myšlení, usilování o odměnu a ocenění. Správné je to, co je výhodou pro dítě. Chce uspokojit své vlastní potřeby a zájmy, na druhou stranu je třeba respektovat i zájmy druhých. Učí se rozpoznávat a do určité míry akceptovat motivy stojící za jednáním druhých. Děti si mohou na tomto stupni rozvinout výrazný „rovnostářský fanatismus“, jehož typické příklady nalezneme především u starších sourozenců.

Třetí stupeň na konvenční úrovni je dán potřebou být dobrým člověkem. Individuální perspektiva je propojena s perspektivou druhých osob. Člověk chce žít tak, aby to odpovídalo očekávání blízkých osob, chce pomáhat druhým, podporuje vzájemné vztahy. Tento stupeň je charakterizován orientací na normy jedné nebo více skupin, které jsou pro jednotlivce důležité. Normy skupin se stávají jeho vlastními. Správné je to, co za správné považují také ostatní. Pro jednotlivce je však těžké rozeznat nespravedlivost ve skupině. Vyžaduje to postoj nezávislý na skupině a toho ještě na tomto stupni není dosaženo.

Stupeň čtvrtý na konvenční úrovni se orientuje na společnost. Člověk musí plnit svou povinnost a řídit se zákony. Správné je podporovat fungující řád společnosti jako celku. Prokazovat respekt k autoritě, skupinám nebo institucím. Plnit povinnosti. Je potřeba se podřídit zákonům a závazkům a být jim do jisté míry vydán. To odpovídá tzv.

právnímu pozitivismu, podle něhož mají řádně nastolené zákony bezpodmínečnou platnost. Výjimky z pravidel nelze tolerovat, norma je upřednostněna i před možným hlasem svědomí.

Na stupni jedna až čtyři záleží na té které situaci, i když s výškou stupně klesá situační vázanost morálky.

Pátý stupeň postkonvenční úrovně je zřetelný snahou o individuální právo a sociální úmluvu. Zákony mají chránit práva všech lidí a vést k co největšímu užítku pro co největší množství lidí, vést k všeobecnému blahu. Život, svoboda jsou hodnoty absolutního charakteru. Existuje vyšší právo než zákon. Přirozené právo, boží právo, právo rozumu atd. stojí nad zákony, podle nichž bezpráví zůstává bezprávím, i když je vlito do formy zákona. Zákon slouží člověku tím, že umožňuje nejvyšší míru spravedlnosti. Nelze ho však vzít do vlastních rukou. Je kladen důraz na zachování legální sociální smlouvy, ale také na možnost racionálních a sociálně žádoucích změn v zákonech prostřednictvím demokratického vyjednávání. Při řešení konfliktů je preferována legálnost postupů s oporou o schválené normy.

Stupeň šestý se orientuje na univerzální etické principy. Principy jsou všeobecné představy o spravedlnosti. Člověk věří v platnost všeobecných morálních principů, cítí se jimi zavázán. Stejná práva platí pro všechny lidi, ctí se princip rovnosti lidí. Respektuje se lidská důstojnost a individuální svoboda. Tyto etické principy jsou abstraktní. Pokud normy daného společenství jsou s těmito principy v rozporu, člověk v tomto stupni morálního vývoje jedná v souladu s principy. Znakem tohoto stupně je tzv. „ideální vzájemné převzetí rolí“. Postup, ve kterém se musí myšlenkově vcítit do role všech zúčastněných v určité situaci a přitom brát v potaz všechny nároky, jež jsou z toho kterého hlediska uplatňovány. Vyžaduje to schopnost empatie, myšlenkově se přenést do postavení druhého. Vcítit se do něj s vědomím, že se ve svých domněnkách o situaci a zájmech mohou také mýlit.

Kohlbergův model má oporu jak v řadě empirických zkoumání, tak v běžné každodenní zkušenosti. Model je pevný, přehledný, vnitřně logický a konzistentní. Propracovaná metoda řešení morálních dilemat je považována za jednu z neúčinnějších a nejužitečnějších prostředků mravní výchovy. Mnozí jeho spolupracovníci a žáci dále v oblasti psychologie morálky pokračovali a přinesli další pokrok.⁵⁹

Praktická aplikace této koncepce do běžné výchovné praxe pedagogů je zaměřena na metodické rozpracování metody skupinové diskuze s morálním obsahem, morálním

⁵⁹ Srov. HEIDBRINK: Psychologie morálního vývoje, 68–91.

dilematem. Těžištěm práce s příběhy s morálním obsahem je skupinová diskuze. Žáci se vžívají a přebírají problém klíčové hlavní postavy příběhu a ve vzájemné výměně názorů hledají morálně co nejkvalitnější řešení. Pedagog přitom diskuzi ovlivňuje zásadně nepřímou. Podněcuje ke změně úhlu pohledu na diskutovaný problém, uvádí jej do širších souvislostí, vede k naslouchání názorů druhých, nehledá a následně nepředkládá jediné správné řešení atd. Vytváří atmosféru skutečně svobodné a otevřené výměny názorů. Touto metodou se rozvíjí morální usuzování a morální úsudek je předpokladem morálního chování.⁶⁰

3.5 Odlišnost pohlaví a morální vývoj

Carol Gilliganová, profesorka na Harvardu a bývalá studentka Lawrence Kohlberga, vyčítá Freudovi i Kohlbergovi mužskou perspektivu, kterou Kohlberg rozšiřuje na obě pohlaví a Freud staví do centra na úkor perspektivy ženské. Gilliganová ukázala, že Kohlbergův výzkum vykazoval nejen prvek mužského zkreslení, ale také pořadí jeho stadií odráželo mužský pohled. Ženy byly podle Kohlbergova popisu častěji přiřazovány ke stupni tři (hodní kluci a holky) a muži častěji ke stupni čtyři (řád a zákon), tak se v jeho koncepci jeví jako méně „rozvinuté“ oproti mužům. Carol Gilliganová odmítá přijmout kategorie lepší versus horší, vyšší versus nižší. Upozorňuje, že ženská morálka je strukturálně rovnocenná mužské. Není ani nadřazena ani podřazena mužské, není ani horší nebo lepší, je „jiná“. Morálka mužů a žen je odlišná. Kohlbergovské stupně tři a čtyři tak byly vyjmuty ze svých hierarchických vztahů a postaveny vedle sebe. Kohlberg sám potvrdil, že mužská morálka spravedlnosti a ženská morálka péče, jak ji vytvořila Carol Gilliganová se vzájemně doplňují. Ženy mají sklon k nahlížení problémů ze skupinové, rodinné perspektivy, zatímco muži dávají přednost společenské perspektivě. U žen to vede k morálce pečování, u mužů k morálce spravedlnosti. Ženská morálka se jiným hlasem zasazuje o skutečnost relativně lidštější a hodnotnější pro samotný život a lásku. K morálce péče patří Já spojené s ostatními, je situačně senzitivní a flexibilní, orientované podle konkrétní struktury vzájemných vztahů. Morálka spravedlnosti je situačně nezávislá a rigidnější, Já je pocíťované jako autonomní a nezávislé, orientované podle abstraktních práv a povinností, principů a zásad.⁶¹ „Zatímco etika spravedlnosti vychází z předpokladu rovnosti – že každý by měl být posuzován stejně – základem etiky péče je předpoklad nenásilí – že by nikomu nemělo být ublíženo. V představě o dospělosti se obě perspektivy

⁶⁰ Srov. VACEK: Průhledy do psychologie morálky, 28–36.

⁶¹ Srov. tamtéž 57–59, 62–63.

sbíhají, když dojde k uvědomění, že tak jako nerovnost nepříznivě postihuje obě strany v nerovném vztahu, je i násilí destruktivní pro všechny zúčastněné. Tento dialog mezi nestranností a péčí nejen skýtá lepší chápání vztahů mezi pohlavími, ale zároveň umožňuje úplnější zobrazení dospělé práce a rodinných vztahů.⁶²

Alternativní vývojová sekvence ženské morálky péče Carol Gilliganové popisuje vývojový průběh vyrovnávání se ženy s rolí, jež je jí přisouzena takto:

Prekonvenční stadium: Orientace na individuální přežití

Egocentrická perspektiva, mé Já je jediným objektem péče, zachování sebe sama.

První přechodná fáze: Od egoismu k odpovědnosti

Orientace na sebe je rozpoznána a vede k rozporu mezi egoismem a odpovědností. Vystupuje příslušnost a spojení s druhými, je zahrnuta možnost „dělat to správně“, možnost být sociálně akceptována, přijímána okolím.

Konvenční stadium: Zřeknutí se dobrého

Je zaujato altruistické stanovisko, odpovědnost za ostatní se stává ústřední částí sebepojetí. Dobro je altruismus. Prosazování svého Já je v tomto stadiu považováno za nemorální. Vyplývá z toho mateřská morálka, která obsahuje i péči o slabší a jinak potřebné, ale nebere ohledy na vlastní zájmy a potřeby.

Druhá přechodná fáze: Od dobroty k pravdě

Konvenční pohled je rozpoznán jako principiálně nesprávný. Rozpor mezi egoismem a altruismem není již hodnocen podle kritérií konvenčního dobra, ale podle kritérií „pravdy“. Vede k oddělení hlasu svého Já od hlasu druhých. Hledá, zda je možné být zároveň zodpovědnou za sebe i za druhé. Morálnost jednání je určována podle toho, jak reálně slučuje záměr a jeho důsledky, ne podle toho, co by na to řekli druzí.

Postkonvenční stadium: Morálka nenásilí

Syntéza egoismu a altruismu je možná díky názoru, že Já a ti druzí jsme na sobě závislí a naše potřeby nemusí být v rozporu. Společenské hodnoty a normy jsou sladřovány. Orientace na svobodně zvolené morální principy zahrnuje i péči o vlastní osobu, zodpovědnost za sebe, upřímnost i k vlastním požadavkům a přáním. Patří sem nejen zodpovědnost za druhé, ale plnohodnotně i za sebe.⁶³

Psychologické odlišnosti z hlediska pohlaví se objevují v hrách dětí. Hra ve skupině vrstevníků je nejdůležitější socializační aktivitou. Chlapci si hrají raději venku ve velkých heterogenních skupinách. Upřednostňují soutěživé hry, při kterých účinněji řeší případné

⁶² GILLIGANOVÁ, Carol: Jiným hlasem. O rozdílné psychologii žen a mužů, Praha: Portál, 2001, 187.

⁶³ Srov. VACEK: Psychologie morálky, 46–52.

spory, dohadování o pravidlech je baví stejně jako hra sama. Chlapci se ve svých hrách učí nezávislosti a organizačním dovednostem, které jsou nezbytné při koordinování činností větších a často různorodých skupin lidí. Učí se přímému a otevřenému soupeření v souladu s pravidly dané hry. Dívčí hry probíhají spíše v menších a uzavřených skupinkách, často ve dvojici nejlepších kamarádek a v soukromí. Při jejich hrách dochází méně často k sporným situacím a v případě hádky hru raději ukončí. Jejich hry podporují rozvoj empatie a senzitivity a směřují k hlubšímu poznání sebe i svého okolí.

Chlapci tak mohou z podstaty věci komplikovat práci pedagoga, pokud by například předkládal pravidla nepromyšlená, nelogická, z pohledu chlapců nespravedlivá, při nepřipraveném tlaku na projevení jejich emocí, při fyzických kontaktech, které mají vyjádřit něhu, laskavost atd., při omezených možnostech spolu soupeřit, demonstrovat sílu a obratnost. Obranným mechanismem je pak pro ně šaškování, kladení hloupých dotazů, únik atd.⁶⁴

3.6 Sociální perspektivy

Dosud bylo představeno několik koncepcí psychologických pohledů na morální vývoj. Model Freuda, model sociálního učení, stadiální teorie Piageta, Kohlberga, Gilliganové. Další koncepce v oboru psychologie morálky R. L. Selmana se zamýšlí nad morálním vývojem v širších sociálních souvislostech.

V rámci vývojové a sociální psychologie má koncepce sociální perspektivy dlouhou tradici. Pokud člověk nevidí jen sebe a nesledujeme jen vlastní zájmy, musí se vžít i do svých bližních, aby pochopil i jejich zájmy. Tato schopnost není samozřejmá, člověk ji musí v sobě rozvíjet. R. L. Selman představil sled stupňů sociální perspektivy. Pokusil se konceptualizovat schopnost přejímání sociální perspektivy ve formě ontogenetické hierarchie stupňů.

Analyzoval a vyhodnocoval odpovědi na otázky položené dětem v rámci interview související s možnými či skutečnými interpersonálními situacemi. Selman uvádí pět úrovní přejímání sociální perspektivy.

Úroveň 0: Egocentrické neboli nediferencované perspektivy. Dítě neodlišuje dostatečně jasně svou vlastní perspektivu od perspektivy druhých, neumí odlišovat vlastní pohled na sociální procesy od pohledu druhých. Stále ještě mísí subjektivní a objektivní aspekty sociálního světa.

⁶⁴ Srov. VACEK: Průhledy do psychologie morálky, 60–62.

Úroveň 1: Subjektivní neboli diferencované perspektivy. Dítě se poprvé zabývá jedinečností skrytého psychického života každé osoby. Chápe, že vlastní perspektivy a perspektivy druhých se i při stejně vnímaných sociálních okolnostech mohou buď shodovat, nebo odlišovat.

Úroveň 2: Sebereflektující neboli reciproční perspektivy. Dítě je schopné vžít se do pozice druhého a sama sebe chápat vůči druhému jako subjekt. Umožňuje mu to vnímat své názory a hodnotit myšlenky a pocity jiné osoby.

Úroveň 3: Vzájemné perspektivy neboli perspektivy třetí osoby. Zde dítě dosahuje schopnosti zaujmout perspektivu třetí osoby, vystoupit v myšlenkách z mezilidských interakcí a simultánně koordinovat perspektivy obou stran této interakce.

Úroveň 4: Společenské neboli hlubinné perspektivy. Člověk teď navíc vnímá mezilidské perspektivy jako síť nebo systém. Perspektivy jsou k sobě navzájem komplexněji vztahovány. Subjektivní perspektivy jsou vůči sobě ve vztahu nejen v rovině společného očekávání a sdílené samozřejmosti, nýbrž i multidimenzionálně nebo také na hlubinných úrovních komunikace.

Vývoj probíhá sekvenčně od stupně ke stupni až k individuálnímu konečnému bodu. Přitom nemůže být žádný stupeň vynechán či přeskočen. Stupně v Piagetově smyslu však nevedou k cíli, nýbrž jsou cílem samy o sobě. Přitom ne vždy je nutné se zdržovat na nejvyšším stupni. Regrese jsou nejen možné, nýbrž také zcela běžné.

Nejvyšší možná vývojová úroveň, kterou má jednatel k dispozici je kompetence. Skutečná úroveň dosažená v konkrétní situaci je performance. Kompetenční úroveň je nutným, ale ne dostačujícím předpokladem pro odpovídající výšku úrovně performance. Vývoj logického myšlení v Piagetově smyslu je nutnou, ale ne dostačující podmínkou pro vývoj Selmanovy sociální perspektivy, která je zase nutnou, ale ne dostačující podmínkou Kolbergova morálního usuzování.⁶⁵

Pedagog, který působí na žáky prostředky zážitkové pedagogiky více či méně rozvíjí první a druhou úroveň v Selmanově struktuře perspektiv. Rozvíjí toleranci, připuštění jiných pocitů, jiného vidění, měnění úhlu pohledu, vcit'ování. Pracuje se silnou emocí, s vysokým stupněm pocitovosti, protože aktéři jsou „uvnitř“ vztahu. Posun k tomu, aby žáci byli schopni přijmout perspektivu tři eventuelně čtyři, předpokládá rozvíjení vidění dějů v širším sociálním kontextu. Je nezbytné nechat vstoupit do dějů a činností třetí či další osoby a jejich úhel pohledu. To znamená posílit objektivitu a umenšit subjektivitu, posílit racionalitu a umenšit emocionalitu. Jde o fázi vytvoření si odstupu od situace,

⁶⁵ Srov. HEIDBRINK: Psychologie morálního vývoje, 94–109.

vztahu či události. Objektivizovat pohled na sebe v sociálním poli a na pole samé. V praxi to znamená propojování osobně vztahových příběhů s příběhy makrosvětů, s příběhy s globálnějším obsahem, v nichž se řeší obecnější otázky lidské svobody, důstojnosti, otázky ekologie, politiky či historie apod. Pedagog by tak měl mít na mysli vyváženost a proporcionalitu emocionální a racionální stránky při rozvíjení těchto občanských ctností.⁶⁶

⁶⁶ Srov. VACEK: Průhledy do psychologie morálky, 66–69.

4 Etická výchova ve vybraných státech Evropy

Na počátku 60. let minulého století se v širším měřítku objevil názor, že je třeba včas, systematicky a účinněji než dosud spoluvytvářet hodnotové struktury dětí a mládeže v rámci edukačního procesu. Na jeho základě vznikly ve světě různé projekty, které rozvíjejí charakterové vlastnosti mladého člověka.

Pro porovnání přístupu k etické výchově jsou vybrány tři vyspělé státy západní Evropy, které patří k zemím s vysoce kvalitním a dobře vybudovaným vzdělávacím systémem. Přes mnohé základní společné rámce, determinanty a geopolitické faktory se mohou lišit přístupem, obsahovými dimenzemi a modely pojetí výchovných předmětů. Vysoká úroveň v oblasti výchovy však může být vzorem, impulzem a motivací při vytváření koncepcí a kurikul etické, mravní, hodnotové výchovy i dalším evropským regionům.

4.1 Základní determinanty pojetí etické výchovy

Mezi základní východiska koncepcí etické výchovy patří historicko-kulturní, světonázorové, politické, ekonomické determinanty. Dále edukační teorie a praxe, základní cíle, pojmy a obsahové dimenze etické výchovy.

Výrazný nárůst integrace nastoluje problematiku multikulturality a z toho pramenící výchovné aspekty pro oblast edukace. Vytvoření modelu spolužití, kooperace a vzájemné komunikace s jinými národy a etniky, se postupně stává zásadní otázkou. Také světonázorová a filosofická východiska především konfesijní orientace obyvatelstva zůstává důležitým determinantem edukačních procesů.

I ekonomické determinanty výrazně ovlivňují základní otázky výchovy. Týká se to např. výchovy k podnikavosti, výchovy k ochraně spotřebitele, nedostatečnosti zdrojů, majetkové nerovnosti, sociálních problémů. V souvislosti s edukačním procesem se dostává do popředí otázka, jak globální problémy transformovat do roviny morálních problémů. Z hlediska koncepcí etické výchovy mají nezastupitelný význam mravní hodnoty, které v sobě integrují všechny ostatní hodnotové fenomény člověka. Přes mnohé podobnosti vykazují jednotlivé státy i specifické odlišnosti v samostatném pojmání pojmu etické výchovy, formulování jejích základních cílů a v obsahovém zaměření.

V moderní pedagogice je patrný trend přesouvání těžiště z normativně vyčleněného vzdělávacího obsahu na osvojování si tzv. klíčových kompetencí. Umožňují jednotlivci jakožto subjektu vzdělávání podstatně zvýšit kvality jeho osobního a společenského života.

Edukační teorie a praxe by se měla zaměřit na výchovu člověka s vlastní identitou a člověka zodpovědného a prospěšného ve vztahu k druhým lidem.⁶⁷

4.2 Spolková republika Německo

Povinná školní docházka trvá v Německu 9 let, ve čtyřech zemích 10 let, od 6 let věku. Na základě zákona z roku 1990 má každá z šestnácti spolkových zemí velkou pravomoc v oblasti vzdělávání. Regionální parlamenty si stanovují vlastní modifikace školského zákona, kurikula vzdělávání pro různé typy a úrovně škol. Primární stupeň, který je od 1. – 4. ročníku, v Berlíně a Braniborsku od 1. – 6. ročníku, poskytuje žákům strukturované vědomosti o světě, rozvíjí psychomotorické schopnosti a sociální chování. Vytvářejí se zde základy pro sekundární stupeň vzdělávání, který je od 5. – 9. ročníku, ve čtyřech spolkových zemích od 5. – 10. ročníku. Úvodem do společenských věd, dějepisu, zeměpisu, ale i biologie, fyziky a chemie je interdisciplinární vyučovací předmět s názvem *Sachunterricht* (Vlastivěda). Samostatným předmětem je umělecká výchova, hudební výchova, sport a náboženství. Alternativním předmětem na primárním stupni je i předmět *Filosofování s dětmi*.

Nižší sekundární vzdělání je velmi diferencované podle jednotlivých typů škol a příslušnosti ke konkrétní spolkové zemi. Vyučují se na něm, vedle již zmíněných předmětů, také *Pracovní vyučování*, *Občanská výchova*, *Vedení domácnosti a Ekonomika* atd. Na gymnáziích nižšího sekundárního vzdělávání tj. 5. – 9. resp. 10. ročníku, je přidán předmět *Politika*, na jiných typech škol třeba *Ekonomika domácnosti* nebo *Sociální ekonomie*. Na druhém vyšším sekundárním stupni gymnázií si mohou žáci kromě povinných předmětů vybrat speciální široko zaměřenou oblast podle svého zájmu – *Jazyky, literatura a umění; Společenské vědy; Matematika, přírodní vědy a technika*.

Předmět *Náboženská výchova* je ve veřejných školách řádným vyučovacím předmětem. O účasti dětí ve výuce náboženství rozhodují rodiče, se souhlasem dětí starších 12 let. Po dovršení 14 let věku rozhodují o návštěvách hodin náboženství děti samy. Ve většině spolkových zemí je nabízeno jako náhradní nebo alternativní vyučování *Etiky*. V tomto předmětu získávají personální, sociální, etické a nábožensko-vědomostní kompetence v světonázorově neutrální podobě.⁶⁸ Místo názvu *Etika* se v některých zemích nazývá *Praktická filosofie*, či *Hodnoty a normy*, *Všeobecná etika*, *Formování života – etika*

⁶⁷ Srov. KORIM Vojtech: Východiská a aktuálnosť súčasných koncepcií etickej výchovy, in: KORIM Vojtech (a kol.): Prameny etickej výchovy v európskom kontexte, Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2008, 6–10.

⁶⁸ Srov. JEŽKOVÁ Věra, BOTHO Kopp von, JANÍK Tomáš: Školní vzdělávání v Německu, Praha: Karolinum, 2008, 28, 61–65.

– *religionistika*. Předmět s výrazně etickým obsahem se tedy v současnosti v různých podobách vyučuje ve všech 16 zemích. Mimo to se vyučuje také *Multikulturní výchova*.

Hlavní výchovně-vzdělávací cíle předmětu se mohou v jednotlivých zemích lišit. Někde je základem koncepce osobnost žáka a jeho zážitkový svět. Cílem je poskytnutí pomoci při hledání identity, posílení osobnosti. Orientace na žákovu zkušenost, jeho problémy, otázky, zájmy atd. Vyučování směřuje k životně-hermeneutickému přístupu. Žák má nalézt sám sebe, reflektovat poznatky ve svém životě. Toto směřování je doplněné o zkušenosti se společností a se světem. Nejdůležitějšími souvisejícími vědními obory této koncepce je filosofická, teologická a pedagogická antropologie, psychologie a sociologie.

Další hlavní orientací předmětu etiky je eticko-reflexivní úloha. Důležitým učebním cílem je budování kritického myšlení a schopnosti vlastního úsudku. Hlavní náplní této koncepce je morálnost lidského konání, otázka důvodu, správnosti a chybování v jednání. V morálně-konativní orientaci koncepce mají žáci poznat a pochopit postoje, typy chování, představy, hodnoty a normy, která jsou relevantní pro společnost. Například chápat ctnosti v rozličných tradicích a náboženstvích, jejich současný význam ve společnosti a jejich přenesení do jednání. Cílem je vlastní sebeurčení vzhledem k úloze a významu doby. Žáci nejsou vychováni k hodnotám, ale k hodnocení, k schopnosti vlastního úsudku, vlastního zdůvodnění morálního soudu. Této koncepci jsou blízké vědy religionistiky a teologie, historie, politologie a sociologie.

Dá se říci, že společný základ předmětu Etika se týká utváření hodnotové orientace a odhalování smyslu, konsenzu hodnot, respektování plurality názorů a vyznání, úcty k důstojnosti každého člověka. Žáci se mají naučit, jak přistupovat k existujícím problémům, zvládat konfliktní situace, dodržovat individuální i sociální závazky a normy atd. Mají možnost zformovat si pozitivní životní postoje, rozvinout vlastní identitu a pocít vlastní hodnoty, jednat zodpovědně vůči sobě, druhým lidem a životnímu prostředí. Důležitým cílem výuky je poznání a osvojení spolehlivých humánních norem a přiměřeného způsobu chování v každodenním životě.⁶⁹

4.3 Francouzská republika

Povinná školní docházka je ve Francii od 6 do 16 let, z toho základní vzdělání od 6 do 11 let.

⁶⁹ Srov. KALISKÝ Ján: Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2009, 16–85.

Učební předmět s názvem náboženská výchova se ve Francii téměř nevyskytuje, přitom předmět etická výchova se vyučuje ne jako alternativa k náboženské výchově, ale je to povinný vyučovací předmět na všech státních školách. Ve Francii má dlouhou historii výchova k občanství – Občanská výchova. Výchova občana se ve Francii tradičně spojuje s výchovou k morálně charakterovým vlastnostem a tak naplňuje i ty cíle, které se shodují s cíli etické výchovy. Tradice francouzského školství spojovala občanskou výchovu do jednotného bloku s vyučováním dějepisu a zeměpisu na všech stupních škol. Po reformě francouzského školství se roku 2002 začal předmět nazývat na základním stupni školy *Občanská a morální výchova (l'Éducation civique et morale)* a na středních školách všech typů tj. všeobecných, odborných i učilištích se nazývá *Občanská, právní a sociální výchova (l'Éducation civique, juridique et sociale)*. Proces inovace vyučování občanské výchovy se v obsahu předmětu zaměřil na přesnější stanovení základu hodnot, vědomostí a schopností, které má občanská výchova rozvíjet z pohledu potřeb současné francouzské společnosti.⁷⁰

Reforma postavila do centra pozornosti přípravu mladých lidí na život v demokracii. Francie je zemí multikulturní, pluralitní. V současnosti je nebezpečná tendence spojovat vyjadřování národnostní identity s občanstvím. Proto je občanská výchova v demokracii tak důležitá. Zabývá se problematikou člověka v společnosti a jeho vztahu k druhým. Cílem této výchovy je umožnit žákovi objevit hodnoty, principy a pravidla, kterými se řídí organizace společenských vztahů od základních interpersonálních po ty, kterými se řídí život v demokratické společnosti. Žáci se seznamují s pojmy: moc, zastupitelské orgány, legitimita a legalita, právní stát, republika, demokracie, obrana práv. Žáci jsou vedeni k uvažování o formách sociálního občanství, k pochopení toho, že pravidla jsou nevyhnutelná pro zabezpečení společného života a že současně chrání slabší. Předmět je má naučit, že legitimnost kritiky jde ruku v ruce s respektováním zákonů, že existuje hluboké a zdůvodněné spojení mezi právy a povinnostmi pro všechny. Důraz je kladen na odmítání všech forem násilí, které přirozené konflikty společenského života neodstraňuje, ale naopak je prohlubuje. Žáci se soustředují na výchovu k občanství přes aktuální problémy, pracují s příklady, debatují a dělají závěry, využívají interdisciplinární pohledy.

⁷⁰ Srov. ANDROVIČOVÁ Zlata: Niektoré inšpirácie z výučby etiky a občanskej výchovy v zahraničí (Belgicko, Francúzsko, Rusko) pre Etickú výchovu na Slovensku, in: LIGAS Štefan (ed.): Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2009, 19–21.

Jako součást výchovy k občanství se ve Francii rozvinuly početné iniciativy doplňující vyučování: týdny občanské iniciativy, zavedli se výbory výchovy ke zdraví a občanství, do občanské výchovy byla včleněná problematika sociálních rolí mužů a žen, objevily se projekty a programy rozvoje demokracie, které rozvíjejí občanskou zodpovědnost. Různorodé kolektivně či individuálně organizované aktivity rozvíjejí osobnost, participační a prosociální chování. Jde o akce kulturní, sportovní, sociální, mezinárodně kulturní, humanitární. Ve vyučování se více do úvahy bere region, v kterém žáci žijí a vztah konkrétního regionu ke světu. Francouzský program předpokládá přesah aktivit žáků a učitelů za rámec třídy a vyučovací hodiny. Využívá zapojení žáků do rozmanitých praktických aktivit ve škole, obci, lokalitě. Charakteristickým znakem této výchovy je vůle obracet se na žáka jako na budoucího občana, proto nemůže být výchova k občanství abstraktně teoretická. Typickým znakem francouzského vzdělávacího systému je důraz na mezipředmětové vztahy tak, aby všechny předměty a všichni učitelé společným úsilím dosahovali rozvoj osobnosti žáka včetně jeho občanských a morálních vlastností. Morální a občanská výchova je úlohou celé školy.

Významným výsledkem reformy bylo také přijetí dekretu roku 2006, který specifikuje všechno, co musí žáci ovládat na konci povinné školní docházky. Má název „Společný základ vědomostí a schopností“. Sociálním a občanským kompetencím, které má škola u žáků rozvíjet, se věnuje díl „Sociální a občanské kompetence“ a také díl „Autonomie a iniciativa“. Sociální a občanské kompetence jsou rozděleny do dvou částí: „Život v společnosti“, kde jsou uvedeny vědomosti, schopnosti a postoje, které mají připravit žáky na úspěšný společný život a osvojení pravidel života v kolektivu a „Příprava na život občana“, jejíž cíle umožňují připravit žáky na zodpovědný občanský život. „Autonomie“ zdůvodňuje význam rozvoje autonomie lidské osoby jako základního práva člověka, jako podmínky školního úspěchu, profesní orientace a schopnosti žáka adaptovat se na změny v jeho osobním, profesním a sociálním životě. „Duch iniciativy“ zohledňuje postoje, vědomosti a schopnosti vytvářet a realizovat individuální a kolektivní projekty, přecházet od slov k činům, mít odhodlanost a motivaci v realizaci cílů, brát na sebe závazky a důsledky rozhodnutí. Reforma zavedla do života škol více praktických aktivit a činností, v kterých mají žáci pochopit smysl a význam etických a občanských dimenzí života společnosti.⁷¹

⁷¹ Srov. ANDROVIČOVÁ Zlata: Prameny občanskej výchovy vo Francúzku (z pohľadu cieľov etickej výchovy na Slovensku), in: KORIM Vojtech (a kol.): Prameny etickej výchovy v európskom kontexte, Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2008, 112–131.

4.4 Spojené království Velké Británie a Severního Irska

Spojené království Velké Británie a Severního Irska se skládá ze čtyř základních subjektů, konstitučních zemí: Anglie, Walesu, Skotska a Severního Irska. Základem vzdělávacího systému je Národní kurikulum z roku 1988. Sjednocuje systém základního vzdělávání pro žáky ve věku od 5 do 16 let. Pro vzdělávací oblast si každá země tvoří svoje vlastní zákonodárství a legislativní rámec a země zachovávají svoje individuální specifika, zakotvené ve vzdělávacích zákonech a směrnicích.

Anglie a Wales vychází z podobného školského systému. V Anglii se řídí principy vymezenými v roce 2003 v tzv. Zelené knize *Every child matters*, která ukotvuje pět oblastí rozvoje dětí: být zdravý, žít bezpečně, prožívat radost a být úspěšný, být přínosem, být ekonomicky zabezpečený. V roce 2005 vláda publikovala Bílou knihu, která vymezila další fáze ve zvyšování kvality vzdělávání. Bílá kniha se po dvou letech aplikovala i ve Walesu.⁷²

V Anglii a Walesu se vzdělávání realizuje ve čtyřech stupních celkově od 6 do 16 let věku. Národní kurikulum zakotvuje deset povinných předmětů, které jsou doplněny průřezovými tématy. Předmětem, který by měl žákům pomoci stát se informovanými, aktivními a zodpovědnými občany je *Osobnostní, sociální a zdravotní výchova (Personal, social and health education)* a *Výchova k občanství (Citizenship)*. Předmět *Osobnostní, sociální a zdravotní výchova* je integrovaný v celém výchovném procesu. Cíle stanovují, jaké vědomosti, zručnosti a postoje by si měli žáci osvojit. Jsou všeobecně shrnuty do čtyř oblastí, které se dále konkretizují do cílů a výstupů dílčích: rozvíjení přesvědčení a zodpovědnosti, podpora schopností; příprava na aktivní občanskou úlohu; rozvíjení zdravého a bezpečného životního stylu; rozvíjení dobrých vztahů a respektování rozdílů mezi lidmi.

Žáci jsou vedeni k tomu, aby se aktivně zapojovali do širokého spektra aktivit a praktických cvičení, kde se učí rozpoznávat svoji vlastní hodnotu, získávají schopnost pracovat s druhými a stávají se zodpovědnými za svoje vlastní učení. Podílejí se na životě školy a komunity. Reflektují duchovní, morální, sociální a kulturní problémy, které jsou běžnou součástí jejich dospívání. Seznamují se s úlohou politických a sociálních institucí, s povinnostmi a právy jednotlivce a členů společnosti, rozmanitostmi a rozdíly mezi lidmi. Naučí se chápat a respektovat lidskost v běžném životě a vytvářet fungující a plnohodnotné vztahy. Přes svoje vlastní zkušenosti a prožívání se rozvíjejí osobnostně a sociálně, aby mohli žít plnohodnotný, zdravý a nezávislý život.

⁷² Srov. ANDROVIČOVÁ Zlata: *Prameny občanské výchovy vo Francúzku*, 87, 88.

Osobnostní, sociální a zdravotní výchova je též součástí předmětu *Výchova k občanství*, která se zabývá tématy jako: život v rozmanitém světě; rozvíjení našeho školního prostředí; zúčastňování se – rozvoj zručnosti, komunikace a participace; volby; zvířata a my; lidé, kteří nám pomáhají; dětská práva – lidská práva; jakým způsobem se ovlivňují pravidla a zákony; respekt k spoluvlastnictví atd.

Cílem obou předmětů je rozvoj osobnosti žáka, který si uvědomuje rozmanitost světa, svoji zodpovědnost za vlastní rozhodnutí a jednání. Podílí se na životě třídy, školy, obce. Je veden k tomu, stát se sebejistým jednotlivcem a zodpovědným občanem státu.⁷³

Ve Skotsku je povinná školní docházka od 5 do 14 let věku žáků. Východiskem kurikula je především pozitivní mravní základ na školách, který má zabezpečovat otevřenou a dobrou komunikaci, vysoký standard výuky, plánování a hodnocení. Tento základ by měl být předpokladem osobnostního a sociálního rozvoje žáků, podporou jejich občanství, zdravého životního stylu, uplatnění v zaměstnání, i předpokladem pro úspěšné celoživotní vzdělávání.

Problematika personálního a sociálního vývoje se v kurikulu objevuje v různých podobách. Jako jeden z bodů a principů kurikula: *Osobnostní a sociální rozvoj*. Tato složka je považována za fundamentální východisko komplexní výchovy. Představuje dobře připravený a zodpovědný program, který pomáhá žákům rozvíjet jejich charakter, sebeuvědomění a sebeúctu. Vytváří prostředí pozitivních vztahů s étosem úspěchu a výsledků. Podporuje žáky při přechodu na další stupeň vzdělávání a v jejich dalším směřování. Dále se objevuje jako průřezové téma *Personální a sociální rozvoj a Výchova k občanství*. Hlavní oblastí *Personálního a osobnostního rozvoje* je převzetí zodpovědnosti za vlastní rozvoj sebeuvědomění a sebedůvěry, vědomostí, za vlastní zdraví, budování dobrých vztahů a postavení ve společnosti. Program zahrnuje čtyři oblasti: interpersonální vztahy; nezávislost a vzájemná závislost; sebeuvědomění a sebeúctu. Aktivity a činnosti tohoto programu by měly být součástí každodenního vyučování. V oblasti interpersonálních vztahů se vytváří postoje, všeobecná tolerance vůči druhým lidem, motivace k zodpovědným rozhodnutím, rozpoznávají se životní role, postavení ve společnosti. Nezávislost a vzájemná závislost podporuje uvědomování si vztahů, jejich vznik v různých životních situacích, schopnost klást si a dosahovat životních cílů, participovat na aktivitách společnosti, pomáhat druhým. Sebeuvědomění a Sebeúcta se zaměřují na rozvoj personálních kvalit osobnosti. Žáci se učí identifikovat vlastní hodnoty a postoje, rozpoznávat pocity a nálady. Pozitivně přijímat sebe sama, svoje osobnostní

⁷³ Srov. ANDROVIČOVÁ: *Prameny občanské výchovy vo Francúzku*, 20, 21.

kvality, kladně čelit problémům a výzvám. Další průřezové téma *Výchova k občanství* navazuje na předchozí. Osvojené osobnostní kvality uvádí do praktického občanského života, do výchovy k občanským schopnostem a zručnostem. Postupuje od různých forem projektů, přes rozhodování a participaci na záležitostech týkajících se třídy a školy, po zapojování žáků do aktivit místní komunity a města.

V neposlední řadě je významná oblast lidských zkušeností zahrnuta do oblasti vzdělávání *Náboženská a morální výchova*. Předmět poskytuje příležitost rozvíjet duchovní složku osobnosti, získat odpovědi na otázky týkajících se hodnot, smyslu a morálky života. Seznamuje s důležitými oblastmi křesťanství, světových náboženství, náboženskou tradicí a rituály. Reflektuje individuální duchovní a morální záležitosti. Předmět tvoří tři základní oblasti: křesťanství; další světová náboženství; osobní hledání. Standardy a cíle jsou rozpracované do šesti stupňů podle vývoje žáka a to umožňuje rozvíjet jeho osobní kvality s přihlédnutím k individuálním odlišnostem.

V skotském edukačním systému je z hlediska vyváženosti v dostatečné míře zabezpečený osobnostní rozvoj žáka. Témata vyžadují promyšlené uspořádání, systematickosti přístupu i cyklické uspořádání učiva.⁷⁴

V Severním Irsku je povinná školní docházka do 12 let. Na všech stupních jsou realizované předměty ekvivalentní obsahu etické výchovy. Jedná se o *Personální a sociální výchovu*, na základním stupni se vyučuje předmět *Osobnostní rozvoj a vzájemné porozumění*, který v pozdějších ročnících nahrazuje předmět *Učení pro život a práci*. Průřezovými tématy jsou *Výchova ke vzájemnému porozumění*, *Kulturní dědictví* a *Zdravotní výchova*.

Osobnostní rozvoj a vzájemné porozumění stojí na dvou základních dimenzích. Na poznávání a budování vlastní osoby a na utváření efektivních a podporujících vztahů s druhými lidmi. Podle cílů a obsahového vymezení by měl žák být schopen formovat dobré vztahy s dospělými a ostatními žáky, uvědomovat si sebe sama jako osobnost, osvojit si zdravé hygienické návyky. Chápat, jak udržet bezpečí, prokázat sebekontrolu a schopnost přiměřeně vyjádřit svoje pocity a emoce, prokázat nezávislost a vědět, kdy vyhledat pomoc, rozpoznat podobnosti a rozdíly v rodině a širší komunitě. Prokázat respekt při společné práci a pochopit potřebu pravidel, být seznámený s nezávislou povahou třídní a školní komunity, prokázat pozitivní přístup k životu. Personální a sociální

⁷⁴ Srov. FRIDRICHOVÁ Petra: Podpora personálního a sociálního rozvoje osobnosti v kurikulách Spojeného království, in: KORIM Vojtech (a kol.): Prameny etickej výchovy v európskom kontexte, Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2008, 102–108.

rozvoj se uskutečňuje prostřednictvím aktivit a rozmanitých činností v rámci života školy, regionálního rámce i celé společnosti.⁷⁵

- Ve všech třech zemích se s tématem hodnot žáci střetávají v rámci náboženské, etické, estetické výchovy, v souvislosti s výchovou občanskou, multikulturní, k demokracii apod. Ve všech případech mají výchovné předměty blízko k problematice morálního vývoje a prolínají se s mravní výchovou a výchovou charakteru.
- Žáci v Německu, kteří nechodí na vyučování *Náboženské výchovy*, navštěvují vyučování *Etiky*. Tento předmět se vyučuje ve všech 16 spolkových zemích, přitom jeho podoba, cíl, název a obsah je autonomní záležitostí ministerstev školství jednotlivých zemí. Někde se nazývá *Praktická filosofie, Hodnoty a normy, Všeobecná etika, Formování života – etika – religionistika*. Jednotlivé koncepce se orientují na osobnost žáka, na eticko-reflexivní nebo morálně-konativní úlohu.
- Ve Francii se učební předmět s názvem náboženská výchova téměř nevyskytuje, přitom předmět etická výchova se vyučuje ne jako alternativa k náboženské výchově, ale je to povinný vyučovací předmět na všech státních školách. Nazývá se na základním stupni školy *Občanská a morální výchova* a na středních školách *Občanská, právní a sociální výchova*. Základem koncepce je výchova k zodpovědnému občanství.
- Z Národních kurikul Spojeného království jsou patrné rozdíly ve vzdělávacích oblastech, průřezových tématech a samostatných předmětech. Společným znakem je podpora osobnostního a sociálního rozvoje jako základního aspektu vzdělávání každého dítěte. Osobnostní rozvoj je spojován s předpokladem úspěšného a zodpovědného občana. Tyto oblasti se stávají významnou součástí edukačního systému školy a života žáků.
- Ve všech zemích je rozvoji kompetencí pro plnohodnotný život a osobnostních kvalit připisována stejná důležitost jako kognitivnímu rozvoji.

⁷⁵ Srov. FRIDRICHOVÁ: Podpora personálního a sociálního rozvoje osobnosti v kurikulách Spojeného království, 23–24.

5 Občanské sdružení Etické fórum České republiky

5.1 Etické fórum České republiky, o. s. a jeho cíle

Etické fórum České republiky je neziskovou organizací, občanským sdružením, které reaguje na potřeby současné společnosti v hledání nových postojů a hodnotových systémů. První iniciativy vedoucí k jeho vzniku se datují k lednu roku 1999. Jako občanské sdružení bylo zaregistrováno 20. prosince 1999 a oficiálně ustaveno na sněmu 11. dubna 2000 v prostorách Akademie věd České republiky v Praze.

„Etické fórum České republiky, o.s. je dobrovolné, nezávislé a nepolitické občanské sdružení ustavené podle zákona č. 83/1990 Sb. ve znění dalších předpisů. Má celorepublikovou působnost a není vázáno na žádnou politickou stranu nebo jinou ideologicky orientovanou organizaci.“⁷⁶

Plní společenský úkol. V duchu tradic evropské kultury a civilizace podporuje všechny národní a mezinárodní aktivity prosazující etiku, etické chování a jednání. Klade důraz na účinné prosazování „Listiny základních práv a svobod“ a „Všeobecného prohlášení lidských odpovědností“ do života. Staví na etických hodnotách jako je důstojnost člověka a ochrana jeho života, posílení rodiny jako garanta nejúčinnějšího přenosu etických hodnot na novou generaci. Přijímání osobní odpovědnosti za každé rozhodnutí v soukromém i ve společenském životě. Jeho posláním je podporovat etické chování a ovlivňovat společenské klima tak, aby se slušné, poctivé a čestné jednání stávalo samozřejmostí. Klade si za cíl kvalifikovaně, účinně a přiměřeně působit na duchovní obrodu společnosti. Podílí se na proměně a optimalizaci společenského klimatu, na rozvoji demokracie, upevňování společenských vazeb. Chce ovlivnit životní styl spoluobčanů, odstranit lhostejnost člověka k člověku. Posílit mladou generaci, umožnit ji vyrůstat a realizovat se ve skutečné osobnosti, které budou zárukou uspokojivé budoucnosti. Cílem Etického fóra je občan dbalý základních lidských a občanských práv a svobod, vědomý si své důstojnosti, usilující odpovědnou účastí ve společenském životě o zlepšování mezilidských vztahů, toleranci a přátelství.

5.2 Aktivity Etického fóra

Etické fórum organizuje konkrétní občanské i profesní aktivity, jež by uskutečňovaly jeho cíle a program. Věnuje se především etické osvětě a vzdělávání

⁷⁶ ETICKÉ FÓRUM České republiky, o.s.: Projekt etické výchovy, <http://www.etickeforumcr.cz/>, (15.2.2012).

spoluobčanů, institucí a organizací. Pořádá po celé České republice přednáškové cykly, semináře a konference. Organizuje vzdělávací kurzy, školení a diskusní setkání. Spolupracuje s orgány veřejné správy, školí podnikatele, administrativní pracovníky. Zajišťuje shromažďování a distribuci informací. Metodicky napomáhá dalším subjektům, především se zaměřuje na specifickou přípravu učitelů, pomáhá při vytváření etických kodexů. Vydává ve své edici metodickou literaturu etické výchovy, publikace a informační materiály. Spolupracuje s organizacemi, spolky nebo společnostmi, které se spolupodílejí na vytváření etických hodnot společnosti. Vytváří a realizuje programy podpory etického chování ve všech oblastech života společnosti. K dodržování a prosazování etických hodnot vybízí všechny spoluobčany bez rozdílu věku a postavení, a to zejména prostřednictvím etické výchovy. Zřizuje oborové sekce a oblastní Etická fóra a vytváří podmínky pro prosociální chování a jednání v dalších oblastech činnosti společnosti.

Prioritním projektem Etického fóra je projekt etické výchovy školní mládeže. Od počátku bylo vyvíjeno úsilí o zavedení etické výchovy na všech stupních škol jako předpokladu kultivace osobního a společenského života. Projekt podle metody prof. Roberto Roche Olivara z Nezávislé univerzity v Barceloně je založen na prožitkové metodě, která garantuje relativní trvalost mravních postojů a návyků dětí a je realizovaný i v jiných státech světa. Nechce moralizovat, apelovat verbálně a naučně, ale je postaven na zážitkovém poznávání při nejrozmanitějších aktivitách, rozhovorech, hrách apod.

Dne 22. prosince 2009 podepsala ministryně školství, mládeže a tělovýchovy opatření, kterým se do Rámcového vzdělávacího program pro základní vzdělávání vkládá nový doplňující obor s názvem Etická výchova s účinností od 1. 9. 2010.

Etické fórum je garantem projektu. Nároky na osobnost učitele etické výchovy jsou vysoké. Vynucují si zcela novou, specifickou přípravu učitelů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy svěřilo Etickému fóru jejich vzdělávání udělením Osvědčení o způsobilosti vzdělávacího zařízení a Akreditace v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v květnu roku 2000. Etické fórum tak připravuje a řídí v rámci postgraduálního vzdělávání kurzy pro lektory a učitele etické výchovy na základních i středních školách. Snaží se do programu zapojit nadšené pedagogy, kteří by s podporou rodičů udělali něco pro to, aby se změnilo etické klima společnosti.⁷⁷

⁷⁷ Srov. ETICKÉ FÓRUM České republiky, o.s.: Projekt etické výchovy, <http://www.etickeforumcr.cz/>, (15. 2. 2012).

6 Etická výchova v společenském kontextu České republiky

6.1 Zájem o etické otázky

Mravní výchova byla před rokem 1989 v Československé socialistické republice zjevně prostoupena tzv. komunistickou výchovou, jediným učením marxismu-leninismu a postupnou přeměnou společenského řádu v řád socialistický a následně komunistický. Komunistická morálka byla povýšena nad všechny ostatní etické systémy. Beztrždní společnost byla líčena jako nejvyšší dokonalá a zcela bezkonfliktní. Zlo se redukovalo na přežitky kapitalismu.⁷⁸ Dalo by se předpokládat, že tato v minulosti nejvíce zdiskreditovaná a tudíž zdevastovaná oblast se dostane do centru zájmu obnovy a dalšího rozvoje. Po pádu komunistického režimu a následném vzniku samostatné České republiky zůstala však tato dimenze na okraji pedagogického působení škol. Odpolitizování škol vedlo k druhému extrému, k nevšímavosti k aktuálnímu společenskému dění na všech úrovních. Byla patrná všeobecná nechuť zabývat se tématy, které byly v minulosti ideologicky vykládané. Souvisí s tím i vnitřní zábrany a nechuť diskutovat na téma morálních hodnot.

Morální výchova zůstala na okraji zájmu škol a učitelů. Funkční morální výchova byla v Česku záležitostí epizodickou, postavenou na výjimečně disponovaných pedagogích, kteří nad rámec standardního očekávání působili na mravy svých studentů. Důvody této situace je možno vidět ve dvou rovinách: v širším společenském kontextu porevoluční doby a vlastních možnostech a limitech škol a učitelů.

Mezi specifické znaky, které charakterizují společnost, patří stále ještě nezralá politická a společenská scéna, především rychlá kariéra lidí bez občanských a morálních kvalit. S tím souvisí nezvládnutí zodpovědnosti spojené s mocí a tolerance prohřešků, které se pro vysokou početnost stávají „normálními“. Neposkytují tak modely chování a způsobu života akceptovatelné a využitelné pro oblast výchovy. Přetrvává nedůvěra lidí v základní principy demokratického společenského uspořádání. Výskyt afér a skandálů, společenské problémy, nedokonalé zákony apod. vedou k zpochybňování podstaty demokracie. Chybí snaha hledat konkrétní viníky a opatření k nápravě. Dalším rysem je preference materiálních potřeb nad duchovními a kulturními, určitá averze vůči pojmům a ideám. Důsledkem je morální relativizace.

Za zásadní překážku při ovlivňování mravního rozvoje žáků ve škole je také možno považovat stále převládající frontální formu vyučování. Nenabízí žákům tolik potřebných

⁷⁸ Srov. VACEK: Psychologie morálky, 121.

příležitostí kooperovat, názorově se setkávat, poměřovat, diskutovat, prosazovat a obhajovat svůj postoj. U frontálního vyučování se od žáků tolik neočekává, že budou projevovat svůj názor a mimo to je patrná určitá nepřipravenost vést dialog. Spoléhá se na to, že základní mravní témata budou tradičně probírány v rámci výuky společenských věd jako občanská nauka, historie, literatura atd. Pro výuku etických témat je důležitá forma a způsob výuky, aby prezentace neměla nezáživnou formu. V tradiční morální výchově je dítě poučováno, usměrňováno, místo toho, aby se samo aktivně podílelo na svém morálním růstu. Tato výchova učí především tomu, co nedělat, je zaměřena na negativní regulaci. Cestu k pozitivnímu programu nabízí abstraktní a neurčitou. Navíc mechanicky reprodukováné informace a jejich množství nevedou k žádoucímu ovlivňování postojů žáků. Pravidla, na kterých se žáci nemohou podílet, se proto neakceptují, protože prodiskutování a porozumění pravidlům je základ pro jejich respektování.

Nedostatečná úroveň mravní výchovy ve škole, byla i důvodem malé pozornosti, kterou těmto otázkám věnovala veřejnost a odborná veřejnost.⁷⁹

6.2 Zařazení Etické výchovy do škol

Nárůst výchovných potíží a problémů ve škole, drogy, alkoholismus, šikana apod. naznačil příklon k stanovisku, že škola musí opustit hodnotovou neutralitu a na žáky a studenty morálně působit. Škola je totiž instituce, která se má podílet jak na vzdělávacím procese, tak na mravní, hodnotové výchově, tedy na socio-morálním vývoji osobnosti. Očekává se, že by absolventi měli rozlišovat mezi dobrým a zlým, převzít zodpovědnost za svoje činy, formulovat vlastní postoje, vytvořit si smysluplnou hierarchii hodnot a rozhodovat se pro dobro. Od školy se očekává, že bude podporovat žádoucí způsoby chování, dobré mravy a hodnoty, realizovat je v školním životě a zároveň odmítat negativní hodnoty, které překračují dobré jednání a mravy.

Učitelé si stále více uvědomují svoji zodpovědnost za mravní působení na žáky a utváření jejich postojů. Nejenom tím, jak se sami chovají a jednají, ale i výchovou o hodnotách a rozvíjení mravních vlastností. Žáci totiž nemohou k něčemu zaujmout postoj, pokud o tom nemají informace. O hodnotách a mravních vlastnostech by se mělo vyučovat, diskutovat, podporovat zážitky a zkušenosti. Základní úlohou a posláním etické výchovy je právě potřeba rozvíjet personální a sociální kompetence žáků a studentů.⁸⁰

⁷⁹ Srov. ČIŽMÁRIKOVÁ Katarína: Hodnotová výchova v České republice, in: KORIM Vojtech (a kol.): Prameny etickej výchovy v európskom kontexte, Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2008, 210–212.

⁸⁰ Srov. tamtéž 212–213.

6.3 Etická výchova – doplňující vzdělávací obor RVP

Nové principy kurikulární politiky jsou zakotveny v školském zákoně č. 561/2004 Sb. a zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání České republiky v tzv. Bílé knize. Národní program vzdělávání vymezuje vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Oba tyto dokumenty představují v systému dokumentů státní úroveň. Každá škola si vytváří svůj školní vzdělávací program, který představuje školní úroveň v systému kurikulárních dokumentů. Všechny tyto dokumenty jsou přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která klade důraz na klíčové kompetence provázané se vzdělávacím obsahem a jejich uplatnění v praktickém životě. Stanovují očekávanou úroveň vzdělání pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Podporují celoživotní učení, autonomii škol a profesní odpovědnost pedagogů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání mimo jiné vymezuje vzdělávací obsah, komplexní přístup k jeho realizaci, zařazuje do základního vzdělávání průřezová témata, specifikuje klíčové kompetence, kterých by absolventi měli dosáhnout. Kompetencí je šest: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální, občanské a pracovní kompetence (kompetence k podnikavosti pro gymnázia).⁸¹

Opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání od 1. září 2010, byla zahrnuta Etická výchova do Rámcového vzdělávacího programu jako nový doplňující vzdělávací obor pro základní vzdělávání. „Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV je skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Důležitost a aktuálnost tohoto kroku podporují i zkušenosti z většiny zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), ve kterých je předmět s podobným obsahem do vzdělávacího systému zařazen.“⁸²

Témata Etické výchovy korespondují s výchovnými cíly Rámcového vzdělávacího programu. Tyto cíle pomáhají formovat požadované kompetence ve vzdělávacích oblastech: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura,

⁸¹ Srov. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007), Praha: VÚP, 2007, 9–11.

⁸² VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: Etická výchova (opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy), <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani> (15. 2. 2012).

Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Na prvním a druhém stupni musí být zařazena i průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. Průřezová témata jsou v současnosti aktuálně vnímaná témata, která mají ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků. Procházejí celým vzděláváním, promítají se do vzdělávacích oblastí a ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Lze je realizovat jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, věnovat jim samostatné projekty, semináře, kurzy apod., případně jako samostatný vyučovací předmět. Různé formy lze libovolně kombinovat. Průřezová témata jsou povinnou součástí vzdělávání.⁸³

Etická výchova se tedy v České republice může začlenit do školského vzdělávacího programu následujícím způsobem:

- Jako samostatný vyučovací předmět Etická výchova. Povinný, volitelný nebo nepovinný.
- Vyučovat etickou výchovu pouze v některých ročnících v rámci disponibilních hodin.
- Začlenit etickou výchovu do systému školy mimo specifický předmět v rámci průřezového tématu.
- Vyučovat etickou výchovu v rámci předmětu specifického pro danou školu, např. Osobnostní a etická výchova.
- Začlenit etickou výchovu do třídnických hodin a práce třídního.
- Vyučovat předmět Etická výchova, integrovat účinný výchovný styl pedagoga do praxe vyučujících jednotlivých předmětů a začlenit etickou výchovu do systému školní prevence.

Předpokladem pro úspěšnou implementaci etické výchovy do programu školy je její přijetí vedením školy a většinou členů učitelského sboru jako jedné ze základních priorit. Dále aby učitelé absolvovali specializované školení, kurz v oblasti etické výchovy. Pravidelně a systematicky rozebírali utváření mravní stránky žáků. Podíleli se na výchově žáků systematickým výcvikem v sociálních dovednostech, v řešení modelových i reálných situací s etickým obsahem atd. Zásadní podmínkou jsou trvale pozitivní příklady chování blízkých dospělých, učitelů, vychovatelů a nezbytná je aktivizace rodičů směrem k posilování účinnosti působení školy na mravní stránku žáků.⁸⁴

⁸³ Srov. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 90.

⁸⁴ Srov. NOVÁKOVÁ Marie, VACEK Pavel: Etická výchova. Proč a jak? Prevence rizikového chování, zdravý životní styl, Praha 9-Vinohrady: Typo & Desing: VR Atelier, 2009, 9–14.

7 Projekt etické výchovy

Jádro projektu etické výchovy vychází z projektu výchovy k prosociálnosti, který vytvořil R. Roche Olivar z Nezávislé univerzity v Barceloně na počátku 80. let minulého století. Zabýval se výzkumem vývoje charakteru. Vyvodil patnáct faktorů podmiňujících prosociální chování dětí. Pro podmínky výuky projekt dále upravil, rozpracoval a dalšími náměty doplnil Slovák Ladislav Lencz. V roce 1990–1993 byl projekt s velmi dobrými výsledky experimentálně ověřován na Slovensku. Od roku 1993 je etická výchova vyučována na základních školách v Slovenské republice jako povinně volitelný předmět. Nyní nachází své místo i v školství České republiky.

Projekt Etické výchovy je zaměřen k jedinému výchovnému cíli, spočívajícím v prosociálním chování žáků, tedy k výchově zralé osobnosti, která má vlastní identitu, kladnou hodnotovou orientaci, sociálně pozitivní chování, úctu k člověku a přírodě. Vede k základní orientaci v mravních hodnotách, podporuje jejich pochopení a osvojení. Vytváří osobní postoje, hodnoty a jejich zvnitřnění.

Etická výchova je uceleným projektem s provázaností jednotlivých celků. Obsahuje specifické formy jednotlivých psycho-sociálních dovedností, formy vlastního žákova prožitku a také specifickou formu působení na žáka – výchovný styl pedagoga. Projekt je postaven na prožitkové pedagogice, volí různorodé metody práce podle věku žáků, typu třídy, specifiky pedagoga, jeho vloh a dovedností.⁸⁵

Tvoří ho čtyři složky: výchovný program, výchovný styl, osobité metody a rozvoj prosociálnosti. Ve výchovném programu jsou stanoveny základní tematické okruhy: komunikace, pozitivní hodnocení sebe, pozitivní hodnocení druhých, kreativita a iniciativa, interpersonální a sociální empatie, asertivita, reálné a zobrazené vzory, prosociální chování v osobních vztazích, prosociální chování ve veřejném životě. Na základní program navazují v oblasti praxe aplikační témata, která jsou otevřena aktuálním problémům: rodina, etika, lidské hodnoty, výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu, ochrana přírody a životního prostředí, ekonomické hodnoty, multikulturní tolerance k lidem jiných ras, kultur, náboženství a jiných názorů.⁸⁶

⁸⁵ Srov. NOVÁKOVÁ Marie: Učíme etickou výchovu. Manuál pro základní a střední školy, Praha: Etické fórum ČR o. s., 2009, 9.

⁸⁶ Srov. ETICKÉ FÓRUM České republiky: Projekt etické výchovy, <http://www.etickeforumcr.cz/>, (15. 2. 2012).

7.1 Výchovní cíl

Současné edukační teorie a praxe potvrzují trend přesouvání těžiště z normativně vyčleněného vzdělávacího obsahu na osvojení si tzv. klíčových kompetencí. Klíčové kompetence umožňují podstatně zvýšit kvalitu osobního a společenského života jednotlivce. Zaměřují se na dva klíčové body: vychovat člověka s vlastní identitou a člověka zodpovědného a prospěšného ve vztahu k druhým lidem. Člověka, který by dokázal žít s druhými v tolerantní spolupráci, každodenně se od nich učit a mít úctu k odlišnostem. Základní úlohou a posláním etické výchovy je právě potřeba rozvíjet personální a sociální kompetence žáků a studentů.⁸⁷ Jedná se o výchovu k prosociálnímu jednání – prosociálnost. Toto slovo je odvozeno z latinského slova *socius* – druh, společník, přítel a souvisí se zlatým pravidlem mravnosti: „Co nechceš, aby dělali tobě, nedělej druhým.“ Je tak nazváno chování, které je zaměřené na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupin nebo společenských cílů, bez nároku na vnější odměnu. To znamená, že motivem je nějaká vnitřní potřeba.⁸⁸

Prosociálnost patří k základním potřebám člověka, rozvíjí jeho identitu. Vede k pozitivním vztahům, je zaměřena na spolupráci, poskytnutí pomoci jiným, na schopnosti dialogu, rozlišování a realizaci společenských cílů bez aktuálního očekávání odměny. Umožňuje vytvoření vlastního názoru a osvojení si přiměřených etických postojů a chování. Podporuje humánní jednání člověka, pomáhá budovat harmonické vztahy. Je to protipól špatného chování, agresivity, asociálního chování.

„Etická výchova vychází z předpokladu, že cílem a základním předpokladem výchovy je prosociálnost, a to proto, že prosociálnost považujeme za důležitý aspekt v chápání člověka. K základnímu založení člověka patří nejen láska k sobě, ale i láska k druhým, nejen snaha udělat něco pro sebe, ale i snaha udělat něco dobrého pro jiné. Tato schopnost je založena na jedné z nejpozoruhodnějších možností člověka, na schopnosti ztotožnit se s druhým, prožívat radosti a bolesti druhého jedince jako vlastní.“⁸⁹

Cílem je tedy vychovat člověka, který je pozitivní osobností ve smyslu hodnotové orientace, který má úctu k druhým, k životu a životnímu prostředí. Vychovat člověka, který je tvůrcem kultury, kultury lidských práv a sociálních hodnot.

⁸⁷ Srov. KORIM: Východiska a aktuálnosť súčasných koncepcií etickej výchovy, 8.

⁸⁸ Srov. LENCZ Ladislav: Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti, Bratislava: Metodické centrum, 1992, 9.

⁸⁹ NOVÁKOVÁ: Učíme etickou výchovu, 11.

Základním předpokladem, který tomuto cíli dává smysl, je pedagogovo přesvědčení, že jedinec je schopen dospět na určitou úroveň morální zralosti a stát se bytostí svobodnou a odpovědnou, disponovanou odlišit dobré a zlé.⁹⁰

7.2 Vzdělávací obsah

Faktory významné z hlediska prosociálního chování jsou v programu Etické výchovy zařazeny v základních tématech, která jsou doplněna o tzv. aplikační témata. Řazení programu není náhodné, jednotlivé kroky na sebe navazují a jsou vzájemně provázané. Posloupnost jednotlivých témat souvisí s dosažením cíle – prosociálním jednáním. Je nutné žáky naučit nejprve pozitivnímu vztahu k sobě, k druhým, pak teprve komunikovat city, řešit konflikty. Důležitá je vhodná příprava a znalost kolektivu.⁹¹

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova tvoří deset základních témat: Mezilidské vztahy a komunikace; Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe; Pozitivní hodnocení druhých; Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí; Komunikace citů; Interpersonální a sociální empatie; Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů; Reálné a zobrazené vzory; Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství; Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Na tyto témata navazuje šest aplikačních témat. Aplikační témata jsou otevřená, reagují na potřeby současné doby. Patří mezi ně: Etické hodnoty; Sexuální zdraví; Rodinný život; Duchovní rozměr člověka; Ekonomické hodnoty; Ochrana přírody a životního prostředí; Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka.

Etická výchova vytváří řadu mezipředmětových vztahů. Na základní škole je zahrnuta ve vzdělávacích oblastech Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a kultura, Člověk a zdraví. V jednotlivých tématech navazuje na průřezová témata osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.⁹²

Soubor dovedností potřebných pro kvalitní život ve společnosti třetího tisíciletí, je označován pojmem klíčové kompetence. Obor etická výchova se zaměřuje na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že rozvíjí u žáka sociální dovednosti, vede ho ke spolupráci ve skupině, vzájemnému soužití a pomoci, rozvíjení komunikačních

⁹⁰ Srov. NOVÁKOVÁ: Učíme etickou výchovu, 11–14.

⁹¹ Srov. tamtéž 27–28.

⁹² Srov. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: Etická výchova (opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy), 2.

dovedností, naslouchání druhým a porozumění, jejich pozitivnímu hodnocení, empatii, toleranci, úctě k člověku, tradicím a hodnotám rodiny, úctě k přírodě. Dále k sebepoznání, sebeakceptaci, ovládnutí svého chování, přijetí zodpovědnosti, uvědomění si práv, schopnosti vyjádřit svá stanoviska a rozhodnutí, rozpoznání a řešení problému. Vede ke kritickému myšlení, rozvíjení tvořivosti, komplexnímu pohledu na jevy a skutečnosti.⁹³

Učivem prvního stupně jsou základní komunikační dovednosti (komunikace při vytváření výchovného kolektivu, základní prvky verbální a neverbální komunikace, komunikace citů), pozitivní hodnocení sebe a druhých (sebepojetí, pozitivní hodnocení a akceptace druhého), tvořivost a základy spolupráce (schopnost spolupráce a tvořivosti v mezilidských vztazích) a základy asertivního chování (iniciativa, asertivní chování).

Na druhém stupni je učivem: komunikace (otevřená komunikace, aktivní naslouchání), důstojnost a identita lidské osoby (úcta k lidské osobě, jedinečnost a identita člověka), asertivní chování (asertivní chování a techniky, ochrana před manipulací, fair play), reálné a zobrazené vzory (pozitivní vzory versus pochybné idoly, podpora pozitivního působení televize a médií, já – potenciální vzor pro druhé), iniciativa a komplexní prosociálnost (její uplatnění, tvořivost, iniciativa ve ztížených podmínkách) a aplikovaná etická výchova (etické hodnoty, sexuální zdraví, rodina, duchovní rozměr člověka, ekonomické hodnoty a ochrana přírody a životního prostředí).⁹⁴

7.3 Jednotlivé stupně programu

Jednotlivé stupně programu vedou k postupnému osvojení postojů a základní hodnotové orientaci žáků. Jednotlivé stupně probíhají formou prožitkové výuky za pomoci účinného výchovného stylu pedagoga.

1. Mezilidské vztahy a komunikace

Komunikace je prvním a základním stupněm programu etické výchovy. Dochází v něm k seznámení s cíli etické výchovy, k stmelení kolektivu, vytvoření výchovného společenství a spolupracujícího kolektivu třídy. Mezi základní prvky mezilidských vztahů patří osvojené dovednosti jako: pozdrav, úsměv, zrakový kontakt, otázka, smysluplná odpověď, tzv. „kouzelná slůvka“ prosím, děkuji, odpusť. Žáci se učí základům verbální i neverbální komunikace, přesnému formulování sdělení, odstranění nepřesností v komunikaci, významu naslouchání a porozumění, umění mlčet a vyjádřit vděčnost. Jsou vedeni k schopnosti pozorně naslouchat druhému, k uznání a přijetí jeho hodnoty jako

⁹³ Srov. NOVÁKOVÁ: Učíme etickou výchovu, 47.

⁹⁴ Srov. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: Etická výchova (opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy), 2-5.

základního předpokladu dobré komunikace. Na základ navazuje téma komunikace citů, empatické naslouchání, vyjádření stanoviska, formulování názorů atd.⁹⁵

2. Důstojnost lidské osoby, pozitivní hodnocení sebe.

Každý člověk má neodmyslitelnou hodnotu a zasluhuje si vážnost, čest a úctu. Osobní vnímání vlastní hodnoty vede ke zdravému rozvoji charakteru. Sebeúcta, sebezřetivost a sebeocenění zahrnuje představu osoby o vlastním já jako objektu i jako subjektu. Vyrůstá z vědomí důstojnosti každého člověka, z poznání vlastních silných i slabých stránek a jejich přijetí. Tato dimenze osobnosti je spojená s osobním uspokojením a účinným výkonem, se stabilním obrazem o vlastních schopnostech a významu jako osoby. Sebehodnocení musí být přiměřené, nesmí se jednat ani o sebepodceňování ani o sebepřeceňování. U mladých lidí je ve velké míře závislé na způsobu, jakým je hodnotí jejich okolí. Proto jsou v programu zařazeny aktivity, které žákovi dávají možnost registrovat pravdivé pozitivní hodnocení od svého okolí. Z kladného vztahu k sobě vyrůstá i pozitivní hodnocení druhých, úcta k lidské osobě, hodnotě, velikosti člověka a života jako takového.⁹⁶

„Třeba si uvědomit, že každý z nás, či malý nebo velký, schopnější nebo méně schopný, vzdělaný nebo méně vzdělaný, bohatý nebo chudobný má takú istú hodnotu jako ktorákoľvek iná osoba.“⁹⁷

3. Pozitivní hodnocení druhých.

Toto téma velmi úzce souvisí s předcházejícím. Bez sociální dovednosti pozitivního hodnocení sebe sama si žák nemůže osvojit přiměřené hodnocení jiných lidí. Každý člověk je pozitivní hodnotou má svou důstojnost a ke svému rozvoji potřebuje, aby ho druzí akceptovali a uznali význam jeho existence. Pokud se někomu věnuje místo v životě, pozornost a naslouchá se mu, pak se mu dává prostor, kde se může reflektovat. Objevuje se zde podstata našeho bytí tj. vzájemná závislost, vztahovost. Ve vzájemných vztazích se potvrzuje identita. Tento stupeň, zabývající se hodnocením druhých, učí žáky přijímat ostatní se všemi klady, chybami a omezeními. Rozvíjí pozitivní hodnocení druhých lidí v běžných i ztížených podmínkách. Učí oceňovat a vyhledávat kladné stránky spolužáků, rodičů, situací a událostí života. Svou úlohu zde hraje také nápodoba příkladného chování pedagoga.⁹⁸

⁹⁵ Srov. OLIVAR Roberto Roche: Etická výchova, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, 11–20.

⁹⁶ Srov. OLIVAR: Etická výchova, 28–38.

⁹⁷ Srov. tamtéž 15.

⁹⁸ Srov. tamtéž 44–48.

4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.

Výchova v sobě zahrnuje potřebu odevzdat mladým lidem poznatky, normy a morální kodexy, ale také potřebu stimulovat divergentní myšlení, tj. tvořivost. Během života se člověk dostává do mnoha situací, kdy je třeba rychle zareagovat na vzniklý problém. Tento stupeň etické výchovy využívá schopnosti člověka ke změně a tvořivosti. Proto se snaží rozvíjet tvořivé myšlení žáka a učí ho tuto tvořivost uplatňovat a iniciovat v mezilidských vztazích. V této souvislosti zahrnuje: vnímavost a zvědavost, pozorovací schopnosti, vidění potřeb, představivost, koncentraci, porozumění problému, flexibilitu, objevování souvislostí, originalitu, nezávislost myšlení, přijetí konfliktu, vůli a vytrvalost, plynulost myšlenek a slovního projevu, iniciativu, experimentování, zhodnocení a řešení. Podněcuje proměnu vzájemných vztahů, řešení problémů a úloh, budování spolupráce, solidarity atd.⁹⁹

5. Komunikace citů.

City jsou považovány za podstatný předpoklad plnosti osoby. Poskytují životu subjektivitu, barvu, harmonii a vitalitu. Interpersonální vztahy předpokládají vzájemnou empatii, která je založena na faktoru uvědomování si vlastního prožívání a jeho vyjádření. Dobře vyjádřit své city je tedy jeden ze základních předpokladů rozvoje sociálních dovedností empatie a přátelství. Téma učí schopnosti identifikace, rozpoznání, usměrňování a ovládání svých citů jako předpokladu účinné komunikace. Zkouší formy vyjádření druhým, zajímá se o jejich city, ukazuje na důležitost vyjadřování pozitivních citů, laskavosti, vděčnosti a přání. Učí nenásilným způsobem zvládnout prudké city, volit vhodnou dobu a formu k vyjádření negativních emocí, usměrňovat city spojené se strachem a agresí. Poukazuje na úlohu vyšších emocí v rozvoji charakteru. Posiluje k vyjadřování citů vyšších, pozitivních.¹⁰⁰

6. Interpersonální a sociální empatie.

Obsah tohoto stupně učí žáky základním dovednostem emocionální a kognitivní empatie. Kognitivní empatie vnímá a chápe stav druhé osoby, s určitou pravděpodobností předvídá její myšlenky, jednání, zkouší se vžít do její perspektivy. Emocionální empatie je reakce na emoce druhého, předpokládá vcítění se do jeho citů a prožívání. Žáci se učí pochopit podstatu a význam empatie, vzájemnou závislost její kognitivní a emocionální

⁹⁹ Srov. OLIVAR: Etická výchova, 54–68.

¹⁰⁰ Srov. tamtéž 81–85.

složky. Učí se empatickým postojům a naslouchání v interpersonální i sociální oblasti, vžít se do celkové situace druhého a používat empatii v každodenním životě.¹⁰¹

7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.

Vnímání a uvědomění si vlastní síly může být pozitivní a potřebné pro vlastní bezpečnost a jistotu. Hlavním cílem této kapitoly je porovnání pasivního, asertivního a agresivního chování. Žáci jsou vedeni k osvojení asertivních dovedností zejména ve verbální oblasti, tj. jejich uplatnění při diskuzi a při řešení konfliktů. Seznamují se s asertivními právy a technikami a je prováděn jejich nácvik v prostředí třídy a následně i v reálném životě. Nalézají zdravou míru mezi pasivním a agresivním jednáním a asertivním chováním v soutěživých situacích. Chápu význam asertivity jako správného středu jednání při přiměřené obraně vlastních práv, sebezprosažení, vyjádření negativní skutečnosti, odmítnutí nabídky, obrany před manipulací, tlaku skupiny apod. a tyto techniky aplikují na situace praktického života.

8. Reálné a zobrazené vzory.

Didaktickým cílem této kapitoly je rozvinout smysl hodnoty modelu veřejné a anonymní prosociálnosti. Využívá se napodobování a identifikace se vzorem, aby se docílilo upevnění postojů a zvnitřnění předkládaných norem. Správné jednání posilují zobrazené vzory a vhodné modely z příběhů, pohádek a reálného života. Je nutné nabídnout žákům vzory pozitivní a ukázat jim, že i oni mohou pro druhé vystupovat jako vzor. To vede k novému pohledu na vliv zobrazeného vzoru, k zodpovědnosti při jeho výběru, k objektivnímu nahlížení jeho negativního působení atd. V dnešní době je výrazné hodnotové zmatení díky nevhodným vzorům předkládaným v médiích. Proto je součástí tohoto výchovného stupně vytváření správného postoje k médiím. Cílem je vychovat ze žáků kritické diváky, vést je ke kritickému myšlení a kladení otázek. Aby se zabývali tím, jak média působí a podporovali pozitivní působení médií jako zdroje informací a nástroje spolupráce.

9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.

Zahrnuje model sociální jednoty, praktické, konkrétní chování a dovednosti v osobních vztazích: ochotu dávat, dělit se, fyzickou pomoc, spolupráci, přátelství, verbální pomoc – potěšení, povzbuzení, atd. Pro tyto sociální dovednosti je potřeba nejprve žáky nadchnout, rozvíjet jejich kladné postoje a motivace. Potom se může rozvíjet ochota

¹⁰¹ Srov. OLIVAR: Etická výchova, 94-102.

a schopnost spolupracovat a nakonec si osvojovat pozitivní chování ve ztížených podmínkách, učit se chovat k těm, ke kterým cítíme averzi atd.

10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Poslední výchovný stupeň se zabývá vztahy mezi skupinami a celospolečenskými problémy. Zdůrazňuje solidaritu se sociálně slabšími skupinami, s menšinovými národnostními skupinami, s bojem proti sociálním nespravedlnostem, řešením celospolečenských problémů atd. Program etické výchovy také počítá s aktivní účastí studentů a žáků na akcích nevládních organizací, obcí nebo měst, zaměřených na podporu a pomoc potřebným.¹⁰²

Aplikační témata

Aplikační témata jsou zaměřena na uplatnění získaných základních etických postojů a dovedností při řešení konkrétních problémů a jsou otevřená současným potřebám. Nabízejí široké možnosti aplikace etiky do dalších oblastí lidské činnosti např. oblasti prevence rizikového chování dospívajících atd.

Metodicky a didakticky jsou zpracovaná tato témata:

1. Etické hodnoty

Uvažují nad mravními zásadami, zdroji etiky, rozvíjejí morální úsudek a sebevědomí. Ukazují na pravidla jednání ústící v ctnosti, jak etiku praktikovat v osobním životě.

2. Duchovní rozměr člověka

Lidské hodnoty podporují porozumění mezi všemi lidmi. Toto téma poskytuje základní informace o světových náboženstvích a respektu mezi lidmi různého vyznání. Pomáhá žákům uvědomit si a rozvíjet především tři skupiny hodnot. Tvořivé hodnoty se věnují významu zájmové činnosti, jak schopnosti mohou být obohacením pro druhé. Zážitkové hodnoty se zabývají hudbou, obrazem, prožitky společenství, přátelství. Také pomáhají žákům chápat lidi s jiným světovým názorem. Hodnoty postoje a náboženské hodnoty učí nalézat smysl i v náročných životních situacích.

3. Ekonomické hodnoty

Žáci se zabývají ekonomickými hodnotami. Učí se rozumnému hospodaření s penězi, dávání a dělení se, respektu k soukromému i společnému vlastnictví atd. Tomu, že peníze jsou prostředkem, ne cílem.

¹⁰² Srov. NOVÁKOVÁ: Učíme etickou výchovu, 28–33.

4. Rodinný život

Téma umožňuje pochopit a poznat vlastní rodinu. Ukazuje význam a hodnotu rodiny pro každého člověka a pro společnost. Uvědomuje si a formuluje pravidla soužití v rodině. Vede k úctě k rodině a k správnému postoji k založení vlastní budoucí rodiny.

5. Sexuální zdraví

Oblast zahrnuje pochopení sexuality a sexuální identity. Buduje úctu a respekt k rozdílnosti pohlaví muže a ženy, k rozdílnosti pohlaví ve fyzické a psychické rovině. Ukazuje lásku a úctu mezi pohlavími. Lásku, která zahrnuje a naplňuje celou osobnost člověka. Připravuje na důležitost volby partnera a úlohy manželství. Zahrnuje úctu k novému životu, zodpovědnost, plánování rodičovství, téma antikoncepce, pohlavních chorob, AIDS.

6. Ochrana přírody a životního prostředí

Navazuje na environmentální výchovu a globální výchovu. Obsahuje úctu ke všem formám života, zodpovědnost ke všemu živému na Zemi. Zahrnuje vnímání a ochranu přírody, vliv činnosti lidí na planetu a život na ní.

7. Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka

Seznamuje žáky se základními pojmy týkající se rozlišení dobra a zla, svědomí, smyslu života, osobního štěstí, hledání identity. Hodnoty postoje a náboženské hodnoty učí nalézat smysl i v náročných životních situacích.¹⁰³

7.4 Metody etické výchovy

Etická výchova nemá vlastní metody, zahrnuje však široké spektrum metod. Nejvíce používá zážitkovou metodu, při které se žáci učí především z vlastního prožívání zážitků, které potom přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování. Učitel volí metody podle svého uvážení a typu osobnosti. Využívá celého spektra metod prožitkové pedagogiky s ohledem na výchovný program, podporu výchovného cíle a snahu zaujmout žáky. Zkrátka takové metody, které poskytují osobní zkušenost, pomáhají vytvářet vlastní úsudek a názor, ovlivňují postoje žáků, aby si mohli vytvořit pozitivní vztah k sobě, k druhým a ke světu. Učitel zůstává v pozadí, hraje úlohu moderátora, vytvoří zajímavou situaci a nechá děti uvažovat, diskutovat, experimentovat a získat novou zkušenost. Po zcitlivění na dané téma a následnou hodnotovou reflexí, probíhá nácvik osvojovaných dovedností v kolektivu třídy, která končí aplikací do reálné zkušenosti života.

¹⁰³ Srov. NOVÁKOVÁ: Učíme etickou výchovu, 28–33.

Mezi nejčastěji používané metody patří: metody zážitkové, zkušenostní, dialog, diskuze, anketa, učení posilováním žádoucího chování atd. Dále sem patří například práce s obrazem, hudbou, obrazově projektivní metody, testy, soutěže, psychohry, práci s příběhem. Záznamy pozorování, vedení deníku, shromažďování novinových článků, zaznamenávání scén z televizních filmů. Interview s rodiči nebo jinými osobami, dramatizace, skupinová spolupráce, projektové vyučování. Různé metody usnadňující práci s kolektivem. Metody pro nácvik dovedností v kolektivu třídy jako práce ve skupině, kruhu, diskuze, brainstorming, hraní rolí, dramatizace, modelování situace atd.

7.5 Vyučovací proces

Cílem vyučovacích metod a prostředků etické výchovy, není jen žáka informovat, ale dát mu prostor a umožnit mu, aby si vytvořil na dané téma vlastní názor a osvojil si přiměřené postoje a chování. K tomuto cíli jsou hodiny etické výchovy vedeny optimálním uspořádáním.

Modifikovaný model R. Roche Olivara uvádí čtyři fáze:

Kognitivní a emocionální senzibilizace

Cílem je nastolit problém, emocionální podnět, pochopit určitou skutečnost, význam a smysl tématu, o kterém se hovoří. Emocionálně se ztotožnit s představovanou hodnotou nebo tématem. Zahrnuje kognitivní i emocionální senzibilizaci. Mezi typické formy práce patří například práce s příběhem (pohádka, skutečný příběh, zkušenosti života, dějepisné motivy atd.), předložení hesla, dialog, diskuze na téma, společné čtení, promítání filmů, hry, pozorování, psychohry, prezentace pozitivních vzorů chování. Lze doplnit zážitkovými metodami a didaktickými hrami např. zpracováním příběhu kresbou, dramatizací, modelováním.

Nácvik ve třídě

Zahrnuje experimentování s určitým druhem jednání, vyzkoušení a nácvik způsobilostí, hraní rolí, dramatizace, scénky, interview se skutečnými nebo fiktivními osobami, slohové práce, nácvik určité zkušenosti. Důležitým prvkem tohoto kroku je zpětná vazba, kterou dává vyučující žákovi. Má posilovat správné provádění aktivit. Oceňuje se sebemenší pokrok, v případě nesprávného pochopení aktivity je instrukce zopakována. Aktivity vedou k upevnění postojů správného jednání, ke zvnitřnění a ujasnění hodnot.

Reálná zkušenost (zevšeobecnění a transfer)

Je charakterizována jako zaměření pozornosti žáka na aplikaci osvojené látky v reálném životě, transfer do života. Zahrnuje konkrétní úkoly související s běžným životem žáků. Mohou to být záznamy pozorování chování lidí, vedení deníku o zkušenostech s aplikací osvojených způsobilostí. Tomuto účelu také slouží výstřižky z časopisů, novinových zpráv a článků týkající se daného tématu, rodinné posezení, dialog rodičů a dětí na dané téma atd.

Hodnotící reflexe

Je snaha o pochopení teoretických nebo empirických základů a motivů, pochopení prožitého. Vede k verbalizaci zážitku, úvaze, zdůvodnění nebo zevšeobecnění. Hodnotovou reflexi nelze oddělit od senzibilizace, přičemž senzibilizace je bez hodnotové reflexe bezcenná. Typickou formou práce je dialog, hodnocení, chvíle ticha.¹⁰⁴

V podstatě totožný s modifikovaným modelem R. Roche Olivara je zahradnický model Ladislava Lencze. L. Lencz přirovnává výchovu k práci zahradníka. Vyžaduje to vytvoření vhodného výchovného prostředí – příprava půdy. Přijetí afektivní a kognitivní senzibilizace – zasazení semene. Hlubší pochopení nové skutečnosti, rozvoj morálního úsudku – starost, aby semeno zapustilo kořeny. Upevnění získaných postojů a dovedností pomocí pozitivních vzorů a modelů chování – naroubování stromu. Pozitivní disciplína, systém odměn a trestů, ukázněvání – prořezávání stromu, aby přinesl více ovoce. Propojení se životem, zevšeobecnění, transfer – péče o plody. Podmínky výchovného stylu, systematické provázení a péče – starost o teplo a vláhu.¹⁰⁵

7.6 Výchovní styl pedagoga

Výchovní styl zahrnuje základní zásady práce pedagoga. Je to způsob, jakým učitel přistupuje k žákovi, jak se snaží působit na jeho názory a postoje, jak reaguje na negativní jevy apod. V etické výchově je vztah učitele a žáka založený především na partnerském přístupu, vzájemné úctě a respektu. Etickou výchovu nelze spojovat s autoritativními výchovnými metodami. Snaží se vytvořit přátelský, ale náročný a ve svých požadavcích důsledný vztah mezi učitelem a studentem. Předpokládá určitý specifický přístup. Podle metodiky projektu Etické výchovy je tento vztah možno vytvořit na základě následujících zásad:

¹⁰⁴ Srov. ČIŽMÁRIKOVÁ: Hodnotová výchova v České republice, 218, 219.

¹⁰⁵ Srov. NOVÁKOVÁ: Učíme etickou výchovu, 33-46.

Vytvořit ze třídy výchovné společenství

Ze třídy je třeba vytvořit výchovné společenství, jehož členové si vzájemně pomáhají. Vytvoření takového prostředí se považuje za prvořadý výchovný prostředek. Pokud jsou ve společenství dětí dobré vztahy, je též příznivě ovlivněna práce učitele s dětmi, děti si navzájem pomáhají a jsou spravedlivé. Učitel by měl být otevřený k potřebám, názorům a návrhům žáků. Žáci se v takovém prostředí cítí přijímaní učitelem a kolektivem, vědí, co se od nich očekává, uznají normy chování, které jsou pro práci nezbytné, jako je naslouchání, neskákání do řeči apod. Děti jsou vedeny k činnostem, při kterých se učí zlepšovat vzájemné vztahy. Osvědčenou technikou na budování třídního společenství, je vzájemná spolupráce např. ve skupinách. Přírozenou cestou se učí respektovat názor druhých, naslouchat, reagovat na podněty. Je jim svěřena zodpovědnost přiměřená věku. Vytváří se zkušenost pozitivních výhod spolupráce, která přispívá i k celkově pozitivnímu vyladění na druhé.

Stanovit jasná a splnitelná pravidla hry

Soubor pravidel, která člověk potřebuje, si vytváří a osvojuje skrze sociální učení během života. Základní funkci v životě dítěte mají jen interiorizované zásady, které považuje za svoje. Společnost, která na jedince působí a ovlivňuje jej, má vliv na to, jak toto zvnitřnění bude probíhat. Dítěti může ublížit jednak to, že se tvrdě vyžaduje autoritativní železná disciplína, ale také to, že se mu nepomůže osvojit si určitá etická pravidla nevyhnutelná pro smysluplný život. Dítě, které nenaučíme přijímat zodpovědnost a zachovávat určitá vnější pravidla hry, žije chaoticky a neumí se orientovat mezi lidmi a ve světě. Interiorizace etických zásad vyžaduje roky soustavné práce se žáky a je cílem etické výchovy. Mezi základní a celoživotní pravidla mezilidských vztahů, které však nezahrnují celou oblast, patří například: vytvářet důvěru, mít pozitivní vztah k druhému a tento vztah nevtíravě umět projevit; nezklamat druhého, nesnižovat, neskákat mu do řeči; být pravdivý, otevřený, umět taktně vyslovit výhrady; aktivně poslouchat, očima, ušima, srdcem; nikoho neshazovat, nesnižovat; dávat maximum čeho jsem schopný a další. Snahou etické výchovy je formulovat jasná a splnitelná pravidla, kterým musí všichni rozumět. Vytvořit prostor pro iniciativu a svobodu, tj. aby se žáci sami na základě vnitřních mravních zásad podíleli na společné tvorbě a stanovení pravidel.

Používat minimálně odměny a tresty

Podle moderních výzkumů není základním prostředkem výchovy odměna a trest, ale připisování pozitivních vlastností. Odměny a tresty uvádějí do pohybu složité psychické procesy a dotýkají se centrálních aspektů osobnosti, proto jejich výsledný efekt může být právě opačný, než se očekává. Existují i výhrady k účinkům odměňování.

Stimulace nějaké činnosti pomocí odměny, zvláště pokud se zaměřuje na vnější odměnu a ne na vnitřní hodnotu činnosti, může vést k její devalvaci. Pozitivní stimulace má následovat až po poskytnutí pomoci nebo služby. Odměny a pochvaly mají být přiměřené a konkrétní, mělo by jich být více než trestů a kárných opatření. Stálá pozitivní stimulace přináší dlouhodobou a intenzivnější snahu v projevech prosociálního chování. Moderní psychologie věnuje velkou pozornost metodě tzv. posilňování. Projevy sympatie, souhlasu, spokojenosti více motivují a jsou silnějším výchovným prostředkem než například hmotné odměny.

Přijmout dítě takové, jaké je – vyjádřit mu sympatie

Samozřejmým předpokladem výchovy je přijímat dítě takové, jaké je. Projevat vůči němu přátelské city a náklonnost. Každé dítě je nesmírnou hodnotou, i když se třeba vymyká představám vychovatelů a je jejich úkolem tuto hodnotu objevit a rozvinout. Přijímat dítě takové jaké je znamená nepodmiňovat pozitivní vztah k němu splněním nějakých podmínek. Přijetí a náklonnost podmiňuje a podporuje účinek všech ostatních výchovných zásahů a nástrojů. Má blahodárný vliv na výchovu.

Atribuce prosociálnosti (Připisovat dětem pozitivní vlastnosti, zvláště prosociálnost)

Děti se stávají takovými, za jaké je považujeme. Připisovat dětem pozitivní vlastnosti, které v nich chceme rozvíjet, je jednou z nejsilnějších výchovných zásad. Člověk má tendenci přijmout názor o sobě, zvláště vysloví-li jej vážená osoba a chovat se v souladu s tímto obrazem. Znamená to hledat v žácích pozitiva, vyzdvihovat je a zároveň vytvářet příležitosti pro jejich uplatnění. Vyjadřovat pozitivní očekávání, být na straně žáků, motivovat je k lepším postojům a zkušenosti úspěchu. Zkušenost úspěchu bývá spojena s pozitivním sebeoceňováním, což vede k dobrým výsledkům, k posílení pozitivní motivace, sebeúctě a ke zvýšené snaze.

Induktivní disciplína

Na negativní jevy je zapotřebí reagovat klidným poukázáním na jejich důsledky. Usměrnování nežádoucího chování pomocí agresivních technik, zesměšňováním, tvrdou disciplínou nevede k vyhasnutí nežádoucího chování. Naopak takové usměrnování vyvolává v dětech agresivitu, případně v nich rozvíjí opačnou reakci. Dítě cítí omezení své svobody nebo činnosti a snaží se znovu si vytvořit svobodu, nebo vyloučit faktor, který ji ohrožuje. Jiná je situace, kdy vychovatel dítěti vysvětlí následky jeho nesprávného chování a reaguje klidným poukázáním na důsledky. Usměrní tak pozornost dítěte na důsledky jeho činnosti pro jiné osoby. Tato tzv. induktivní disciplína podporuje empatii a přispívá k osvojení interiorizované sebekontroly. Při jejím použití by se měl učitel vyhnout globálním

soudům. Měl by zařadit cvičení na pochopení a osvojení si neagresivních metod řešení konfliktů, jako například již zmiňované vzájemné vysvětlení.¹⁰⁶

Do výchovného procesu zapojit rodiče

Výchova je především posláním rodiny.¹⁰⁷ Výchovně na dítě velkou měrou působí také škola, ve které tráví mnoho času. Je proto důležité, aby škola s rodiči navázala dobré vztahy. Stali se partnery při výchově a zapojili se do výchovného procesu. Učitel etické výchovy může být přítomen na rodičovských schůzkách a informovat rodiče na jaké výchovné téma se zaměřují, jak jejich děti reagují, jednají apod. Rodiče by měli nejprve slyšet, že jejich dítě je jedinečné, teprve potom hovořit i o problémech a nedostatcích. Je třeba vzbuzovat jejich pozornost v souvislosti s konkrétními otázkami výchovy jejich dětí. Tento způsob rodiče zajímá a oslovuje. V rámci etické výchovy žáci dostávají úkoly, na jejichž řešení spolupracují s rodiči. Ať je to beseda s rodiči nebo interview a další, námět může být jednoduchý, důležité je, aby se děti dostaly s rodiči do rozhovoru.

Vybízet k prosociálnosti

Nejjednodušším, osvědčeným a za jistých podmínek účinným způsobem výchovy je říci dětem, co mají dělat. Faktor velmi jasného, srozumitelného nabádání k pozitivnímu chování má příznivý vliv na dobré výsledky. Důležitá je intenzita nabádání. Vybízení slabé intenzity prakticky neovlivní chování dítěte. Velmi intenzivní a ustavičné vybízení vzbuzuje odpor a vyvolává spíše opačný účinek. Vybízení dítěte střední intenzity spojené s vhodnými argumenty je vysoce účinné. Soustavné nabádání může být stejně účinné jako příklad. Pozitivní výsledky však nepřináší připomínání selhání a špatného chování v minulosti. Je to pravý opak připisování pozitivních vlastností a oslabuje sebedůvěru dítěte.

Vytvářet radostnou atmosféru

Učitel etické výchovy by se měl snažit při hodinách vytvářet atmosféru přátelství a být nositelem radosti. Jen za těchto podmínek může dojít k dostatečnému osvojení jednotlivých sociálních dovedností. Získat si srdce žáků, vychovávat je k přátelství a spolupráci nelze bez humoru.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Srov. NOVÁKOVÁ: Učíme etickou výchovu, 15–27.

¹⁰⁷ „Rodina je první a základní školou sociálního chování: jako společenství lásky nalézá v sebeodevzdání zákon, který jí vede a umožňuje jí růst. Sebeodevzdání, kterým se vyznačuje láska manželů, je také vzorem a normou nezištné obětavosti, jaká má vládnout ve vztazích mezi sourozenci a mezi různými generacemi, které spolu žijí v rodině. Společenství, denně doma zakoušené a prožívané, a účast na jeho radostech a bolestech je nejkonkrétnější a nejúčinnější školou pro aktivní, odpovědné a nosné začlenění dětí do širší společnosti.“

JAN PAVEL II.: *Familiaris Consortio*. Apoštolská adhortace Jana Pavla II. O úkolech křesťanské rodiny v současném světě (z 22. listopadu 1981), <http://www.kebrle.cz/katdocs/FamiliarisConsortio.htm> (15. 2. 2012), čl. 37.

¹⁰⁸ Srov. LENČZ: Pedagogika etické výchovy, 17–41.

7.7 Teorie a praxe

Doplňující vzdělávací obor pro základní vzdělávání Etická výchova je předmět nový, zavedený k 1. září 2009. Ministryně školství uvádí důvod pro jeho zařazení: absenci předmětu, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Svědčí to o faktu, že morální rozvoj žáků je důležitou součástí vzdělávání, že systematicky působit na žáky v oblasti morálky je potřebné a aktuální. A to nejen z důvodu prevence patologických jevů, narůstajících výchovných potíží a problémů ve škole a rodinách. Osvojení dobrých mravů, humánních norem, přiměřeného způsobu chování je především nezbytné pro každodenní život jednotlivce a samozřejmě pro společnost a stát. Zodpovědný, tolerantní a zralý občan, který respektuje mravní normy a je otevřený ve vztahu k druhým lidem je prospěšný celé společnosti. Podcenění oblasti mravního formování dětí a mládeže může mít dlouhodobě závažné dopady na její vývoj. Proto by společnost měla vytvořit podmínky pro podporu integrálního rozvoje každé lidské osoby. Na celostním rozvoji osobnosti se nemalou měrou podílí škola. Rozvoji kompetencí pro plnohodnotný život, osobnostních a občanských kvalit by měla být připisována stejná důležitost jako kognitivnímu rozvoji.

Domnívám se, že nedílnou součástí podstaty člověka je duchovní rozměr, snaha nalézt smysl existence, objasnit tajemství života. Etické výchově, tak jak je pojímána v České republice, je někdy vytýkána jednostrannost. Zaměřenost na tzv. prosociálnost, osobnostní a sociální složku. Z pohledu rovnováhy duchovního rozvoje se s tím dá souhlasit, i když určitá duchovní témata obsahuje. Myslím si, že pro správné posuzování mravních hodnot a jejich osobnímu osvojení by bylo ideální zařadit do výuky obojí společně, tedy Etickou i Náboženskou výchovu.

Taková výchova však není krátkodobou záležitostí. Je dlouhodobým, soustavným procesem, na kterém se podílí a ovlivňují ho mnohé faktory. Chápu, že tato výchova vyžaduje především trpělivost. Trpělivost při procesu zvnitřňování mravních hodnot, trpělivost k zautomatizování dobrých způsobů chování a jednání, trpělivost v očekávání budoucích pozitivních výsledků a trpělivost v očekávání, že jedinec je schopen dospět na určitou úroveň morální zralosti. Funkční morální výchova by měla být záležitostí dlouhodobou, vyučovanou soustavně jak na základních, tak středních školách.

Jsem přesvědčená, že nejefektivnější musí být výuka systematická a pravidelná. Systematičnost by jistě splňovalo zařazení Etické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu. Potom teprve jako určitou nadstavbu aplikovat v návaznosti na základní předmět etickou výchovu v průřezových tématech. Pro žáky nižších ročníků je důležitá pravidelnost, proto je určitě lepší pravidelná jedna hodina týdně. Naopak vyšší ročníky by

mohly mít i dvouhodinovou výuku jednou za čtrnáct dní, nebo blokovou výuku, kde by byl větší prostor pro složitější aktivity, projekty, delší diskuze nebo například promítnutí filmu.

Jistě jsou důležité podmínky, za jakých může mít výuka přínos. Problém vidím ve velkém počtu žáků ve třídě. Početná třída nemůže plně umožnit, aby se zapojil každý žák, dostal se ke slovu, vyjádřil svůj názor. Také to klade velké nároky na přípravu učitele, koordinaci a organizaci výuky. Proto bych volila skupiny menší, v případě početné třídy raději její dělení na poloviny. Výhodou je, když se dá třída rychle uspořádat do kruhu, skupinek či většího volného prostoru v závislosti na náplni a programu vyučování.

Zdá se, že stávající tištěné materiály k předmětu ztrácí aktuálnost, změnil se některé názvy i např. celé aplikační téma. Bude potřeba je zaktualizovat, obohatit o nové metody, zajímavé aktivity a zkušenosti. Nebo vytvořit nové materiály, manuály, sborníky aktivit atd.

Hodně záleží na osobnosti učitele. Rozhodně by měli Etickou výchovu vyučovat učitelé s odbornou přípravou, lidskými a morálními kvalitami, s pozitivním přístupem k žákům. Dobrý učitel by měl projít kurzem, mnohé aktivity si vyzkoušet sám na sobě, naučit se zkoordinovat skupinu, umět správně reagovat, vést diskuze atd. Nebránila bych tomu, aby Etickou výchovu vyučovali třeba i proškolení externí lektoři, například odborní psychologové, metodici prevence při pedagogicko-psychologických poradnách, katecheté apod.

Nedostatkem je, že vysoké školy dosud nenabízí obor Etická výchova jako jednu z aprobačních učitelských oborů. Zatím jsou v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, v rámci postgraduálního vzdělávání, vedeny Etickým fórem ČR o.s. čtyřsemestrové kurzy v rozsahu 250 hodin.

V podstatě záleží na ochotě vedení školy a pedagogického sboru, zda tento předmět zařadí do svého vzdělávání. Předmět Etické výchovy přišel až poté, co si školy vytvořily vlastní školské vzdělávací programy a tudíž je jeho zařazení spojené s vůlí ke změnám, přepracování a přehodnocení stávajícího. Jistě má smysl ho alespoň integrovat v rámci nějakého předmětu nebo průřezových témat. Přínosem může být jeho zařazení do pravidelných třídnických hodin. V dobře zorganizované a připravené třídnické hodině může mít vedle administrativních a jiných záležitostí místo i prostor pro aktivity věnované stmelení kolektivu, vzájemné pomoci, řešení problémů atd.

Doporučit a podporovat začlenění Etické výchovy do škol jistě mohou také zřizovatelé.

Pro žáky musí být tento předmět velmi zajímavý. Je jinak pojatý, než ostatní. Poznávat sám sebe, otevírat se druhým, učit se komunikaci, řešit situace, mít zážitky a zkušenosti otvírá nové obzory a poznání.

Z reakcí učitelů škol, kde se Etická výchova vyučuje, jasně vyplývá její pozitivní vliv na žáky. Vidí to na způsobu jejich komunikace a skupinové práce. Nejsou zásadní problémy v chování a pokud nějaké vzniknou, žáci vše snáze řeší, řešení sami iniciují, umí se omluvit.

Jistě budou, co se týče této oblasti velmi zajímavé a přínosné další studie, poznatky a výzkumy, např. v posouzení klimatu a prostředí škol s výukou Etické výchovy, vlastní hodnocení výuky samotnými učiteli, s jakými přínosy a potížemi se setkávají, výzkumy názorů rodičů a žáků na předmět atd.

Nakonec je i na rodičích, s jakými návrhy a iniciativami do školy vstupují, jak se školou spolupracují, co od ní očekávají. Rodiče by se měli informovat. Zajímat se co škola nabízí, seznámit se se školskými vzdělávacími programy jak základních, tak středních škol. Zohlednit svoje požadavky v případě možnosti výběru školy.

7.8 Shrnutí analyticko-komparační metody

- Křesťanská nauka o přirozeném mravním zákoně představuje nutný mravní základ pro utváření lidské společnosti a vyjádření důstojnosti lidské osoby. Tento zákon je účastí na věčném Božím zákoně, tedy na Bohu samotném. Vztahuje se na všechny lidi, neboť vychází z intelektu, který do člověka vložil Bůh. Předkládá první a zásadní normy, které upravují mravní život. Naplněním mravního zákona, nejvyšší etickou normou je Ježíš Kristus.
- Výchova má nesmírný význam na utváření a rozvíjení lidské osoby, tedy i na její mravní život. Pro výchovu jako takovou je zásadní znalost zákonitostí vývoje člověka. Zabývá se jimi vývojová psychologie. Ustálené morální vlastnosti, tedy charakter, nejsou vrozené. Tvoří se ve styku s jinými, při výchově i sebevýchově. Při jeho tvorbě je možné sledovat zcela určitý vývoj.
- Stále více odborníků se domnívá, že je třeba včas, systematicky a účinněji než dosud spoluvytvářet hodnotové struktury dětí a mládeže v rámci edukačního procesu. O problematice mravní výchovy a výchovy charakteru, o hodnotách a jejich rozvoji se nejvíce hovoří v rámci etické výchovy.
- Základem kvalifikovaného a sofistického přístupu pedagogů k rozvoji charakteru žáků je osvojení zákonitostí morálního vývoje, orientace ve vývoji jejich

morálního usuzování a zvládnutí řady postupů a metod, které umožňují hodnotovou strukturu a charakter žáků formovat.

- I v jiných státech Evropy je kladen důraz na význam mravních hodnot. Všechny výchovné předměty s podobným obsahem, mají společný základ: více nebo méně se vztahují k utváření mravních a charakterových vlastností osobnosti vychovávaného a jsou samozřejmou prioritou a součástí národních kurikul.
- Etická výchova jako speciální oblast výchovného působení nemá v naší pedagogice tradici. Společenský kontext v České republice její zavedení do škol dlouho zpomaloval, své místo ve školství nacházela postupně. Nové principy kurikulární politiky jsou zakotveny v školském zákoně č. 561/2004 Sb. S novým Národním programem rozvoje vzdělávání České republiky tzv. Bílou knihou z roku 2001 přichází také nové vzdělávací strategie. Důraz je kladen na klíčové kompetence, které zahrnují soubor schopností, potřebných pro kvalitní život.
Do procesu zavedení etické výchovy se zapojuje občanské sdružení Etické fórum České republiky, o.s.
- Od 1. září 2010 opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy České republiky je Etická výchova zahrnuta do Rámcového vzdělávacího programu jako nový doplňující vzdělávací obor pro základní vzdělávání. Hlavním důvodem pro její zařazení je absence předmětu, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků.
- Předmět Etické výchovy vychází z projektu výchovy k prosociálnosti, který vytvořil R. Roche Olivar z Nezávislé univerzity v Barceloně na počátku 80. let minulého století. Pro podmínky slovenského, ale i českého školství projekt dále upravil a doplnil Slovák Ladislav Lencz. Tvoří ho čtyři složky: výchovný program, výchovný styl, osobité metody a rozvoj prosociálnosti. Základní úlohou a posláním etické výchovy je rozvoj personálních a sociálních kompetencí žáků a studentů.
- Křesťanská etika ať v podobě osobní, sociální apod. neodhlíží od konkrétní Kristovy existence, od jeho života, utrpení, smrti a vzkříšení. Kristus spojuje Boha a lidi, je přítomen jako jediná norma v každém partikulárním vztahu i v každé situaci. Proto má křesťanská etika formu kříže, má svou vertikálu a svou horizontálu.

Školní Etické výchově tento zásadní rozměr schází, onu vertikálu ve svém výchovném programu neobsahuje. Řadí se tak do oblasti etiky sekulární, která nebere v úvahu vztah člověka k Bohu.

Závěr

Výsledkem této práce je širší představení nově zaváděného doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova, které umožnilo vidět předmět v hlubších souvislostech. Etická výchova je definována jako projekt výchovy žáků k prosociálnímu jednání. Prosociální jednání je zaměřené na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupin nebo společenských cílů bez nároku na vnější odměnu. V tomto pojetí se odráží zlaté pravidlo mravnosti: „Co nechceš, aby dělali tobě, nedělej druhým.“ Projekt Etické výchovy je projektem uceleným s provázaností jednotlivých celků, postaveným na prožitkové pedagogice a specifickém stylu pedagoga. Rozvíjí personální a sociální kompetence žáků a studentů.

Cíl diplomové práce o předmětu Etické výchovy byl naplněn. Kombinace analytické a komparační metody se ukázala jako vhodná. Dostupné tištěné materiály, odborná literatura, oficiální zdroje a prameny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky pomohly získat ucelený přehled o problematice zavádění Etické výchovy do školství v České republice a jejím obsahu. Etická výchova byla popsána a navíc byla představena v širším kontextu aspektů společenských, psychologických a pedagogických. Pro srovnání byla diplomová práce rozšířena o ukázky pojetí etické výchovy vybraných západních zemí.

Záměrem diplomové práce bylo obsáhnout křesťanská, psychologická a pedagogická východiska Etické výchovy na školách, proto se nevěnuje praktickým příkladům vyučovacích hodin a ukázkám konkrétních aktivit k jednotlivým tématům. Rozsah této práce by je nemohl pojmut. Stálo by však za to hlouběji analyzovat metody Etické výchovy, především s jakými zážitkovými metodami Etická výchova pracuje a co je jejich náplní.

Projekt Etické výchovy, je založen na důležitém aspektu křesťanské etiky, na rovině vztahu k bližním. Může se také říci, že se jedná o rovinu horizontální, směřovanou od člověka k člověku. Projekt Etické výchovy podporuje lásku k bližním, důstojnost a práva lidské osoby. Napomáhá k jejich předávání, uvědomování si a dodržování. Chápe člověka jako jedinečnou bytost, která je obdařena inteligencí, svědomím, svobodnou vůlí, smyslem pro odpovědnost. Zdůrazňuje „zlaté pravidlo“ jako pravidlo praktické moudrosti, které zahrnuje to, co může člověk očekávat od druhých i to, co musí sám nabízet druhým. Rozvoj personálních kvalit osobnosti a interpersonálních vztahů je základem a cílem Etické výchovy.

Pro samotnou křesťanskou etiku jsou však důležité dvě roviny vztahovosti, vztah k Bohu a vztah k člověku. Má tedy svou horizontální, ale i vertikální rovinu. Lásku k bližním totiž nutně spoluzahrnuje lásku k Bohu. Lásku Boží představuje a zviditelňuje Ježíš Kristus. Je příkladem a kritériem lásky, která slouží, daruje se a nabízí za člověka. Ukřižovaný a vzkříšený Kristus vykoupil lidem spásu. Sám se stává konkrétní a absolutní normou každého mravního jednání. Je živoucím zákonem, nejvyšší normou křesťanské etiky.

Křesťanská víra navíc spatřuje společnou lidskou důstojnost v tom, že člověk je obrazem Božím. Lidská práva a důstojnost člověka tak dostávají hlubší zdůvodnění. Všichni jsou povoláni, aby se účastnili uskutečňování jeho plánu stvoření a vykoupení. Všichni lidé jsou stejně dětmi nebeského Otce, který miluje každého z nich. Každý člověk je povolán, aby poznáním a láskou sdílel Boží život a tak v bytostném vztahu k Bohu našel své naplnění.

Z křesťanského hlediska na předmětu Etické výchovy není nic, co by vadilo pedagogům a rodičům z řad křesťanů. Avšak křesťané čerpají z Boží lásky, která je nejvyšším principem pro morální jednání a právě z tohoto pohledu je obsah předmětu nedostatečný. Diplomová práce může být východiskem pro případnou diskuzi, do jaké míry je pro křesťansky orientované rodiny tento typ Etické výchovy dostačující pro to, aby jejich dítě bylo adekvátně formováno v křesťanském světonázoru.

Etická výchova na školách jistě nevyřeší všechny etické, výchovné a společenské rozpory a problémy, ale může se stát jedním z praktických kroků, jak vést širokou skupinu dětí a mládeže k morálním hodnotám. Tím, že apeluje na svědomí člověka, je určitým morálním stupněm, který může formovat mladé lidi k zodpovědnému chování. Navíc na místě, které je schopné a ochotné na děti a mládež systematicky působit, tedy ve škole.

Seznam literatury

Prameny:

ETICKÉ FÓRUM České republiky, o.s.: Projekt etické výchovy, <http://www.etickeforumcr.cz/>, (15. 2. 2012).

MEZINÁRODNÍ TEOLOGICKÁ KOMISE: Dokumenty věnované morální teologii a etice, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010.

OLIVAR Roberto Roche: Etická výchova, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: Etická výchova (opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy), <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani> (15. 2. 2012).

Sekundární literatura:

ANDROVIČOVÁ Zlata: Niektoré inšpirácie z výučby etiky a občanskej výchovy v zahraničí (Belgicko, Francúzsko, Rusko) pre Etickú výchovu na Slovensku, in: LIGAS Štefan (ed.): Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí, Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2009, 17–25.

ANDROVIČOVÁ Zlata: Prameny občanskej výchovy vo Francúzku (z pohľadu cieľov etickej výchovy na Slovensku), in: KORIM Vojtech (a kol.): Prameny etickej výchovy v európskom kontexte, Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2008, 112–131.

ANZENBACHER Arno: Úvod do etiky, Praha: Zvon, 1994.

BIBLE. Písmo sväté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih). Český ekumenický překlad, Praha: Česká biblická společnost, 1993.

ČIŽMÁRIKOVÁ Katarína: Hodnotová výchova v Českej republike, in: KORIM Vojtech (a kol.): Prameny etickej výchovy v európskom kontexte, Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2008, 210–226.

DRUHÝ Vatikánský koncil: Pastoralní konstituce o církvi v dnešním světě *Gaudium et spes*, (ze dne 7. prosince 1965), in: Dokumenty II. vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995.

FRIDRICHOVÁ Petra: Podpora personálního a sociálního rozvoja osobnosti v kurikulách Spojeného královstva, in: KORIM Vojtech (a kol.): Prameny etickej výchovy v európskom kontexte, Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2008, 87–111.

GILLIGANOVÁ Carol: Jiným hlasem. O rozdílné psychologii žen a mužů, Praha: Portál, 2001.

HEIDBRINK Horst: Psychologie morálního vývoje, Praha: Portál, 1997.

JAN PAVEL II.: *Familiaris Consortio*. Apoštolská adhortace Jana Pavla II. O úkolech křesťanské rodiny v současném světě (z 22. listopadu 1981), <http://www.kebrle.cz/katdocs/FamiliarisConsortio.htm> (15. 2. 2012).

KALISKÝ Ján: Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2009.

Katechismus katolíckej cirkve, Praha: Zvon, 1995.

KORIM Vojtech: Východiská a aktuálnosť súčasných koncepcií etickej výchovy, in: KORIM Vojtěch (a kol.): *Prameny etickej výchovy v európskom kontexte*, Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2008, 6–58.

LENCZ Ladislav: *Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti*, Bratislava: Metodické centrum, 1992.

NOVÁKOVÁ Marie: *Učíme etickou výchovu. Manuál pro základní a střední školy*, druhé vydání, Praha: Etické fórum ČR o. s., 2009.

NOVÁKOVÁ Marie, VACEK Pavel: *Etická výchova. Proč a jak? Prevence rizikového chování, zdravý životní styl*, Praha 9-Vinoř: Typo & Desing: VR Atelier, 2009.

PAPEŽSKÁ BIBLICKÁ KOMISE: *Bible a morálka. Biblické kořeny křesťanského jednání*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakl., 2010.

PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRAVEDLNOST A MÍR: *Kompendium sociální nauky církve*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008.

PESCHKE Karl-Heinz: *Křesťanská etika*, Praha: Vyšehrad, 1999.

PIAGET Jean, INHELDEROVÁ Bärbel: *Psychologie dítěte*, třetí vydání, Praha: Portál, 1997.

PŘÍKASKÝ Jiljí V[ladimír]: *Učebnice základů etiky*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000.

ROTTER Hans: *Osoba a etika*, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1997.

SKOBLÍK Jiří: *Přehled křesťanské etiky*, PRAHA: Karolinum, 1997.

VACEK Pavel: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2010.

VACEK Pavel: *Průhledy do psychologie morálky*, druhé vydání., Hradec Králové: Gaudeamus, 2006.

VACEK Pavel: *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2011.

VÁCHA Marek: *Místo na němž stojíš, je posvátná země. Okruhy úcty k člověku, přírodě a celému vesmíru*, Brno: Cesta, 2008.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007), Praha: VÚP, 2007.