

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Studium humanitní vzdělanosti

Petr Milota

**Etická výchova a problémy aktérů
v procesu jejího začleňování do škol**

Bakalářská práce

Praha 2011

Autor práce: **Petr Milota**

Vedoucí práce: **doc. Ing. Karel Müller, CSc.**

Oponent práce:

Datum obhajoby: **2011**

Hodnoceni:

Bibliografický záznam

Milota, Petr. Etická výchova a problémy aktérů v procesu jejího začleňování do škol.
Praha: Karlova univerzita, Fakulta humanitních studií, 2011. 77 s. Vedoucí bakalářské práce
doc. Ing. Karel Müller, CSc.

Anotace

Práce se zabývá problematikou nového vzdělávacího oboru - Etické výchovy a zkoumá problémy, které vyvstávají při jeho začleňování do českých škol. Je rozdělena do dvou hlavních částí. V první – teoretické části, hlouběji seznamuje s problematikou výchovy a stavu současné výchovné funkce rodiny, její proměny a požadavku, který je díky této proměně kladen na dnešní školu. Práce se pozastavuje nad otázkou vztahu k autoritám v průběhu socializace jedince, poukazuje na roli pedagoga, školy a státu při výchově jedince. Po komplexnějším uvedení do problematiky výchovy, práce představuje a podrobně popisuje projekt Etické výchovy, jeho vznik, formování a vývoj v prostředí českého školství. V návaznosti na projekt Etické výchovy je důkladněji popsána také činnost Etického fóra České republiky. Ve druhé- výzkumné části, jsou zkoumány problémy, se kterými se při své činnosti potýkají osoby podílející se aktivně na procesu začleňování Etické výchovy do škol.

Klíčová slova

Výchova, etika, vzdělávání, škola, rodina, autorita

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 24. června 2011

Petr Milota

Poděkování:

Rád bych na tomto místě poděkoval vedoucímu mé práce doc. Ing. Karlu Müllerovi, CSc. za jeho odborné vedení, věcné připomínky, vstřícnost a flexibilitu při vzájemné komunikaci. Také bych chtěl poděkovat všem, kteří se nějakým způsobem podíleli na vzniku této práce, zejména pak respondentům mého výzkumu.

Obsah

1	Úvod.....	8
1.1	Cíle práce a formulace problému.....	9
2	Vzdělávat nebo vychovávat.....	10
2.1	Rodina.....	10
2.1.1	Výchova a socializace v rodině	11
2.1.2	Primární socializace	11
2.1.3	Sekundární socializace a její výzvy	12
2.1.4	Propletené pojmy	12
2.2	Výchova	13
2.2.1	Proměna situace	13
2.3	Autorita.....	14
2.3.1	Co se stalo s autoritou ?.....	14
2.3.2	Autority zvenčí - skutečnost proti virtuálnímu světu	15
2.4	Vzdělávání - škola, výchova a osobnosti	16
2.4.1	Požadavky na pedagoga	17
2.5	Role státu	18
3	Projekt Etické výchovy.....	20
3.1	Etická výchova a náboženství	20
3.2	Etická výchova v ČR	21
3.3	Etické Fórum.....	21
3.3.1	Etická výchova v definicích EFČR.....	22
3.4	Co je to prosociálnost?	22
3.5	Metodologie EtV	23
4	Počátek obratu – škola vychovává	25
4.1	Efektivita EtV v rámci stanovených průřezových témat.....	26
4.2	Je potřeba vytvářet nový vzdělávací obor?.....	26
4.3	Reakce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy	26
4.4	Statut Etické výchovy	27
4.5	Kdo bude vzdělávat a jak?	28
4.5.1	Kurz EtV.....	28
4.6	Etická výchova do škol a založení SPIEV.....	29
5	Výzkumná část.....	32
5.1	Formulace hypotézy.....	32
5.2	Cíle.....	32

5.3	Metoda	32
5.4	Kritéria pro výběr respondentů a technika sběru dat.....	34
5.5	Etické aspekty výzkumu	34
5.6	Vyhodnocení výzkumu	34
5.7	Celkové shrnutí:	47
6	Závěr.....	49
7	Bibliografie	50
8	Přílohy.....	52
	Příloha č. 1 - Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	53
	Příloha č. 2 - Kurikulum Etické výchovy	56
	Příloha č. 3 - Opatření ministrině školství.....	63
	Příloha č. 4 - Výroční zpráva Etického fóra za rok 2010.....	65
	Příloha č. 5 - Seznam otázek pro respondenty s kódováním.....	75

1 Úvod

Žijeme v době, ve které se hranice toho, co bylo dlouhá léta považováno za správné a co za špatné, značně rozostřují. Jak správně říká sociolog Zygmunt Bauman, je jedno jakým pojmem tento dějinný úsek lidstva nazveme, jestli dobou postmoderní, pozdně moderní, reflexivně moderní nebo sur-moderní, důležité je shodnout se na tom, co ta slova znamenají. „Domnívám se, že všeobecný pocit krize, který zakouší větší, či menší měrou stejně tak filosofové jako teoretici a praktici vzdělávání, ona dnešní podoba pocitu, že „žijeme na křižovatce,“ ono horečné úsilí nově definovat svou vlastní identitu a v ideálním případě ji také získat, že důvodem všech těchto pocitů rozhodně nejsou přehmaty, omyly nebo nedbalost profesionálních pedagogů, respektive selhávání vzdělávací teorie, nýbrž všeobecné roztavení všech dostupných vzorců chování, doprovázené deregulací a privatizací procesu utváření vlastní identity, ztrátou autorit, polyfonií zpráv o hodnotách a následnou fragmentarizací života.“ (Z.Bauman, Individualizovaná společnost, 2004, str. 151).

Nad tímto výstižným popisem, není mnoho co dodávat, snad ho jen doplním o slova českého katolického kněze a univerzitního profesora Petra Piřhy: „Žijeme v době zpochybnování. Naše zkušenosti z totalit říkají, že máme zpochybnit vše, co nám překáží. Táž zkušenost nás dovedla bezpočtem pokroucených situací k tomu, že vše je relativní a naprosto individuální.“ (P.Piřha, 2006, str. 14).

Nebývalý technický pokrok spolu s rozvojem společenských institucí, který tento pokrok umožňuje, s sebou totiž kromě nespočtu různě užitečných věcí přináší také nemalé změny ve společnosti. Nesporným jevem, jenž se v této době ukazuje jako významný faktor při proměně celé společnosti, je proces individualizace¹, která se stala jedním z ústředních témat současné sociologie. Ta je zřejmá zejména v oblasti mezilidských vztahů a velkou měrou se v dnešní době podílí na změnách funkce rodiny.

Podle Anthonyho Giddense „Rodina představuje skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědni za výchovu dětí.“ (A.Giddens, Sociologie, 1999, str. 156). A právě výchovná funkce rodiny – především nukleární rodiny² - se zřetelně oslabila, a proto vznikla naléhavá společenská potřeba nějakým způsobem na tuto situaci zareagovat.

Ve své bakalářské práci se budu zabývat projektem Etické výchovy (dále už jen EtV) v České republice a problematikou její implementace do českého vzdělávacího systému. V teoretické části se zaměřím především na již zmíněnou proměnu rodiny a změnu funkce,

¹ Individualizace je zde myšlena tak, jak je citována představa sociologa L.Halmana: „...proces, ve kterém viz. Ivo Možný, Sociologie rodiny, str. 201

² Pojem „nukleární rodina“ označuje rodinu skládající se z dospělých manželů a jejich vlastních či adoptivních dětí žijících ve stejné domácnosti. Podrobněji o tom A. Giddens, Sociologie, str.156.

kteřou v souvislosti s tím musí škola přijmout. Představíme si proběhnutou diskuzi zabývající se otázkou kompetence školy a rodiny v českém prostředí a ukážeme si, jakou roli má v této problematice stát samotný. Seznámíme se také blíže s projektem EtV a v empirické části si vyslechneme problémy a názory aktérů, kteří vystupují v procesu implementace EtV do českého vzdělávacího systému.

Téma práce jsem si vybral proto, že v průběhu celého mého studia jsem věnoval zvýšený zájem etické filosofii. Po absolvování ročního studijního programu Erasmus ve Španělsku, kde jsem měl možnost studovat praktickou - aplikovanou filosofii na Universidad de Valencia, jsem nabyt přesvědčení, že právě to, jakým způsobem je vzdělávání jedince vedeno, má nezanedbatelný vliv na kultivaci nebo naopak devastaci, veřejného prostoru kolem nás.

1.1 Cíle práce a formulace problému

Tato práce si dává dva cíle. Prvním bude představit projekt EtV, obeznámit čtenáře s činností Etického fóra (dále již jen EF), které tento projekt odstartovalo a vytvořit komplexnější pohled na situaci, ze které vznikla tato nová výchovně-vzdělávací koncepce, která velkým způsobem pozměňuje roli školy.

Cesta EtV do škol není jednoduchá a jako nový doplňující vzdělávací obor musí čelit různým komplikacím, které jsou s jejím začleňováním do českého školního prostředí spojené. Proto druhý cíl, který si tato práce klade, je nalézt problémy spojené se samotným zaváděním EtV do škol v českém prostředí.

Jako neopominutelná hlediska pro úspěšné začlenění EtV, se jeví hlediska finanční, legislativní-administrativní, veřejného přijetí a hledisko sociálně hodnotící. Právě na nich bude ve výzkumné části sledována problematika implementace EtV do českého vzdělávacího systému.

2 Vzdělávat nebo vychovávat

Již bylo zmíněno, že vznikla společenská potřeba reagovat na oslabení výchovné funkce rodiny. Jednou z takovýchto reakcí je i výraznější posunutí výchovné kompetence směrem ke vzdělávacím institucím a systematické vytváření nových vzdělávacích projektů, které se pokoušejí problém spojený s výchovnou funkcí rodiny zmírnit³. Otevření tohoto problému, který postihl v největší míře vyspělé státy euroatlantické kultury a zahájení veřejné debaty o tom, jakým způsobem řešit výchovu dětí v době, kdy tato funkce nukleární rodiny selhává, bylo již samo o sobě významným krokem dopředu. To zejména proto, že „...o věcech, o nichž se úplně přestane hovořit, vzniká dojem, že přestaly být. Musí se o nich hovořit proto, aby se na ně nezapomnělo.“ (J.Sokol, *Etika a život*, 2010, str. 21).

Ale ještě dřív, než se vůbec začnou tvořit základy vzdělávacího rámce pro předmět, který by se pokoušel tuto mezeru ve výchově zmenšit, je zapotřebí, aby se jako první zejména odborná veřejnost, v jejíž kompetenci je pak případné umožnění systémové vzdělávací změny, shodovala v odpovědi na zcela základních otázkách pro budoucnost vzdělávání.

„Jaké poslání mají výchova a vzdělávání, škola a rodina? Co se stalo s autoritou? Má škola plnit pouze funkci vzdělávací nebo rovněž výchovnou a v případě, že i výchovnou, v jakém poměru by tyto věci měly být?“ Na možné odpovědi k těmto otázkám se nyní podíváme trochu podrobněji.

2.1 Rodina

Přestože bylo již zmíněno, že se současná doba s sebou přinesla četné změny v oblasti mezilidských vztahů, a to zejména v rodině, je to právě rodina, která i nadále zůstává základní jednotkou společnosti⁴. I nadále plní funkci biologicko-reprodukční, ochranou, ekonomickou a socializačně-výchovnou. Nadále je instituce rodiny „...základnou vzniku a změny společenských systémů – hodnot a - norem.“ (H.Maříková, M.Petrusek, & kol., 1996, str. 941).

³ Slovo zmírnit je zde zcela na místě, protože výchovnou funkci rodiny nelze nikdy zcela nahradit, tím, že bude tato funkce jakkoliv institucionalizována. Podrobněji viz J. Sokol, *Etika a život*, str. 179

⁴ Koncept rodiny jako základní jednotky uspořádání sociálního organismu, a tedy i základní jednotky pro studium společnosti sdíleli společně povětšinou autoři konzervativní tradice sociologie např. A. Comte, H. Spencer i Le Play. Blíže o tom viz I. Možný, *Sociologie rodiny*, str. 30.

Nebudeme se zde do hloubky zabývat celkovým historickým vývojem proměny rodiny od rodiny tradiční po rodinu post/moderní,⁵ to by byl úkol pro jinou samostatnou práci. Zaměříme se na proměnu funkce rodiny, která je pro naši práci nejdůležitější, a tou je funkce socializačně-výchovná. Pro snadnější orientaci budeme nazývat ve zbytku práce dnešní rodinu rodinou postmoderní.⁶ Právě na ní si v průběhu práce ukážeme posuny, změny a výzvy do budoucna spojené s výchovou.

2.1.1 Výchova a socializace v rodině

Socializačně výchovná funkce rodiny, byla odjakživa jedním ze základních předpokladů pro tvorbu a rozvoj dalších společenských uspořádání. Byla a stále je to právě rodina, v níž se nově narozený jedinec poprvé aktivně účastní na procesu socializace, ve kterém si začíná prostřednictvím jisté výchovy osvojovat vzorce chování, normy, hodnoty a role, které jsou pro jeho budoucí život ve společnosti nezbytné. A. Giddens definuje socializaci jako: „Proces vývoje od stadia bezmocného novorozence až po osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své vlastní kultuře...“ (A.Giddens, Sociologie, 1999, str. 39).

Pro naši snadnější orientaci si rozdělíme socializaci do tří fází, a to na primární, sekundární a terciální⁷. Ačkoliv těžiště naší práce je cíleno na fázi sekundární socializace, nemůžeme spolu se znaky sekundárními socializace opomenout uvést alespoň základní znaky socializace primární.

2.1.2 Primární socializace

Primární socializace probíhá zhruba do třetího roku života a odehrává se především v rodině. Dítěti jsou vtiskovány první normy, jež povětšinou platí jako stabilní po zbytek života a jejich platnost je posilována emotivní vazbou vůči těm, kdo je dítěti zprostředkují tj. povětšinou vůči rodičům.

Z hlediska výchovy se dítě rovněž setkává s prvními autoritami ve svém životě – rodiči. To je dáno zejména bezprostřední vázaností na prostor, ve kterém se nukleární rodina (resp. rodič) dítěte pohybuje, a zároveň také možností komunikace, která se s ohledem na nízký věk a již zmíněný životní prostor dítěte omezuje v největší míře na komunikaci s rodiči. Primární socializace je spojena s důležitou, prakticky neustálou fyzickou přítomností rodiče. Tato fyzická přítomnost vystupuje do popředí jako důležitý faktor v průběhu komunikace s dítětem, ať už se děje prostřednictvím verbálních nebo neverbálních prostředků.

⁵ Vývoj rodinného života, jeho jednotlivé fáze a typologie podle historického sociologa Lawrence Stone, jsou dobře popsány v Sociologii od A. Giddense viz (A.Giddens, Sociologie, 1999, stránky 157,158).

⁶ Otázka zda v současné době ještě mluvit a rodině moderní nebo již postmoderní, je obdobná otázka, jakým způsobem nazývat dnešní dobu. Viz parafrázovaná úvaha Z. Baumana v úvodu této práce.

⁷ Pojem terciální socializace můžeme zařadit již do období dospělosti jako proces, ve kterém u jedince prakticky neustále dochází k přejímání prostřednictvím interakce se svým sociálním okolím. Sama socializace je tak procesem, který podle A.Giddense trvá celý životní cyklus. (A.Giddens, Sociologie, 1999)

2.1.3 Sekundární socializace a její výzvy

Sekundární socializace začíná od třetího roku života až po období dospělosti a její průběh již není vymezen jen působením rodiny, ale vstupují do něj libovolně zaměnitelné osoby. Za důležitou je zde považována zejména skutečnost, že platnost jedincem přijímaných společenských norem a hodnot, již není posilována emotivní vazbou⁸ vůči těm, kteří je jedinci zprostředkují, nýbrž se pro jedince otevírá možnost zaujímat kritické postoje vůči předkládanému vědění⁹.

Tento fakt s sebou sice přináší potřebnou postupnou individualizaci jedince, kterou by si měl každý člověk ve svém vývoji projít, nicméně právě tato fáze socializace, klade o to větší nároky či výzvy spojené výchovu. To zejména proto, že do tohoto socializačního procesu vstupují jiné osoby či instituce. Právě vzájemný vztah socializačního působení rodiny a institucí širší společnosti může často nabývat protikladných poloh.

Český sociolog Ivo Možný tento stav komentuje v celku výstižně: „Ať už bohudík anebo bohužel, rodina nemá na socializaci svých dětí monopol. Stupně k dospělosti jsou také stupni k autonomii od rodičovského vlivu, a vlivy odjinud vstoupí do dětského světa velmi záhy. Je tomu tak ve všech kulturách a společnostech; ve společnostech našeho kulturního okruhu jsou to dnes zejména masmédiá a vzdělávací instituce, jež spolupůsobí či konkurují při socializaci dítěte.“ (I. Možný, 1999, str. 144).

Rodina v procesu obou zmíněných fází socializace vystupuje coby vštěpovatel prvních hodnot a de facto v jedinci jako první zakládá společenský mrav.¹⁰ Ten je – jakožto tradovaný soubor převážně nepsaných pravidel, která se ve společnosti od člověka očekávají a ke kterým společnost jedince v celku striktně vede – nesmírně významným, jak pro společenskou identitu, tak i pro každou kulturu. Jak si ale ukážeme ještě později, nemalou roli při sekundární socializaci v oblasti výchovy jedince hraje i instituce školy.

2.1.4 Propletené pojmy

V předešlém textu již několikrát zazněla slova jako „výchova a vzdělání“, „výchova a socializace“, či „výchova jedince.“ Snad každý by souhlasil s tím, že jen těžko lze od sebe oddělovat dva tak komplementární pojmy, jako je socializace a výchova. Situace se může o to více komplikovat, jestliže ještě doplníme, že v elementárním pojmu výchova je již implicitně obsažen jiný pojem - vzdělávání, který je její integrální součástí. Přesto se ve

⁸ Nicméně v souvislosti s emotivní vazbou jedince k autoritě zprostředkávající platnost společenských norem a hodnot, je potřeba poznamenat, že emotivní vazba, která se může v prostředí mimo rodinu snadno vytratit, může ale stejně tak zároveň pokračovat nebo se znovu nově rozvinout. S přihlédnutím k autoritám ve školním prostředí, se osoba učitele nebo vychovatele jeví jako velmi pravděpodobná, pro pokračující emotivní vazbu jedince.

⁹ Více o primární a sekundární socializaci Berger a Luckmann in (H. Maříková, M. Petrušek, & kol., 1996, str. 1012)

¹⁰ Podrobnější vysvětlení pojmu „mrav“ viz J. Sokol, Člověk jako osoba, v kap. „Vina, trest a smíření“, str. 136

zbytku práce zaměříme víc na obecný pojem výchovy resp. výchovy a vzdělávání, které se pokusíme (v rámci omezených možností jejich vzájemné provázanosti) rozdělit a popsat.

Jak ale přesněji definovat samotný pojem výchovy? Komu je určen? Co s sebou přináší za požadavky a jakým způsobem se obsah tohoto pojmu proměnil? Na tyto otázky si zkusíme se odpovědět bližším nahlédnutím do teoretických konceptů výchovy.

2.2 Výchova

Jedním ze základních předpokladů německého filosofa Eugena Finka týkajících se výchovy je, že člověk se rodí apriori bezradný, nepevný, nezformovaný a nepřipravený. Od narození podle něj nespočíváme v pevné struktuře, natožpak v jakési dokonalosti. Nicméně právě tyto předpoklady společně s Finkovo přesvědčením o tom, že výchova je chováním lidí, které je zaměřené k lidem, odůvodňují samotnou možnost rodiny, státu nebo ideálu či etických postojů. Z toho postoje pak vyvozuje, že: „Výchova je existenciální strukturou naší existence.“ (E.Fink in Pelcová, 1999, str. 54).

Jiný pohled na pojetí výchovy nám nabízí Hana Arendtová. Z její pozice je výchova viděna sice také jako něco pro společnost zcela elementárního a z hlediska činností nejpotřebnějšího, nicméně pojímá výchovu zároveň jako vztah do jisté míry ambivalentní avšak reciproční vazby odpovědnosti člověka ke světu. Početím a zrozením rodiče totiž své dítě nepřivádějí podle H. Arendtové jen do života, nýbrž i do světa. „Odpovědnost za vývoj dítěte se v jistém smyslu obrací proti světu: dítě vyžaduje zvláštní ochranu a péči, aby se mu ve světě nepříhodilo nic zlého a ničivého. Avšak také svět si žádá ochrany, aby nebyl pustošen a ničen náporom nového, který se na něj s každou novou generací přivalí.“ (Arendt, 1994, str. 110).

Oba zmiňovaní autoři se bezesporu shodnou na mimořádné společenské důležitosti, kterou s sebou pojem výchovy přináší. K jakým posunům, které mají na výchovu vliv, ale ve společnosti došlo? Kdo a co hraje ve výchově tak důležité role? Jakým způsobem výchova probíhá?

2.2.1 Proměna situace

Ve filosoficko-antropologické práci J. Sokola „Člověk jako osoba“ si autor velmi dobře povšiml rostoucího požadavku na člověka samotného, který na něj klade dnešní doba. Tento požadavek vyvozuje z vcelku nenápadného ale všudypřítomného společenského faktu postupného zbavování se kulturně daných zábran a omezení, které byly dříve záměrně vyňaty z libovolného zacházení (J.Sokol, Člověk jako osoba, 2001). O změněném a v tomto smyslu velmi znepokojivém stavu společnosti můžeme najít podrobnější výklad např. v díle

sociologa Z. Baumana¹¹.

P. Piŕha v knize „Výchova, naděje společnosti“, ve které se snaží poukázat na nejrůznější palčivé otázky či problémy dnešní výchovy poukazuje na to, že žijeme v době, které „... bezprostředně přecházely radikální změny technologií, stručně řečeno, po elektronické revoluci. Svět dětí, které máme dnes vychovávat, se skoro k nepoznání liší od světa, v němž jsme byli vychováváni my.“ (P.Piŕha, 2006, str. 13). Jistě mu mnozí dají za pravdu, že v současné době není s výchovnou funkcí rodiny všechno zcela v pořádku a dost věcí se až radikálně změnilo.

Měřítkem, ze kterého budeme na tuto proměnu nyní nahlížet, je viditelný posun vztahu dětí k autoritě. Ta je totiž nutnou podmínkou toho, aby mohla nějaká výchova vůbec proběhnout nejen v rodině, ale i v jiné - již veřejné instituci, kterou se budeme rovněž později zabývat, a tou je škola.

2.3 Autorita

Autorita je sama o sobě nedílnou součástí veškerého společenského uspořádání nejen v rodině, ale zároveň umožňuje i výkon práva ve společnosti, jako rozhodnutí zajišťujícího společenskou kontrolu. K vůbec prvnímu poznání autority dochází primárně v rodinném prostředí. Právě na výchově rodiny¹² tedy velmi záleží, jak bude jedinec v okolním světě k autoritě přistupovat, jestli ji bude uznávat nebo naopak odporovat.

Autorita ve výchově je ale svými prostředky oproti autoritě nutné k výkonu práva rozdílná. Je to hlavně proto, že výchovná autorita se podílí v procesu primární a sekundární socializace jedince na výchově přímo pomocí odměn a sankcí, oproti autoritě nutné k výkonu práva, která již řeší poněkud jiné problémy než výchovu v rámci prvních dvou fází socializace¹³. Vrátime se teď ale k samotné proměně autority, tomu co jí způsobilo a jaké následky to s sebou přineslo.

2.3.1 Co se stalo s autoritou ?

V souvislosti se změnou doby a rodinou, hovoří Anthony Giddens o tom, že úsilí návrat k původnímu stavu tradiční rodiny, tedy model rodiny, který byl mimo jiné v historii tzv. západní civilizaci postaven na paternalismu, z něj vyplývající nerovnosti pohlaví a malým rozsahem práv pro děti, je předem ztracené. To, co by mělo v současné rodině podle něj platit, je demokracie. „Demokratizace v podmínkách rodiny předpokládá rovnost, vzájemný respekt, nezávislost, rozhodování přijatá na základě komunikace a otevřenost bez násilí. Podobné vztahy platí i pro model vztahu mezi rodiči a dětmi. Rodiče budou samozřejmě i

¹¹ Z. Bauman, Individualizovaná společnost, Praha, 1999

¹² Samozřejmě je nutné zohlednit rovněž jiné možné autority –instituce, vychovatele, učitele, vrstevníky apod.– které, vystupují v procesu sekundární socializace viz. str. 6 „Sekundární socializace a její výzvy.“

¹³ Podrobněji o otázce autority a práva viz (L.Pospíšil, 1997)

nadále uplatňovat u dětí autoritu, ale i v tomto případě půjde více o dohodu a větší otevřenost než dříve.“ (A.Giddens, Třetí cesta, 2001, str. 83). Těžko bychom asi vyvraceli tezi o platnosti demokracie pro rodinu, je třeba si ale ukázat některé negativní dopady, které může mít tato dějinná liberalizace na výchovu nejen v rodině, ale hlavně ve škole.

V procesu zmíněné liberalizace má velmi důležitou roli zrod Všeobecné deklarace práv a svobod¹⁴. Její nejzřetelnější podoba byla vnesena do českého právního řádu usnesením předsednictva České národní rady ze dne 16. prosince 1992 v podobě Listiny základních práv a svobod, jakožto součást ústavního pořádku České republiky. A ačkoliv tyto dokumenty staví do popředí individuální svobodu jedince a mají hájit člověka před autoritativní diktátorskou mocí, neplyne z nich, že by autorita měla být zrušena vůbec (P.Piřha, 2006).

I přesto, že předchozí věta měla spíše obecný charakter vztahující se ke fungování společnosti jako celku, je zjevné, že v otázce výchovy platí takřka bezpodmínečně. Z pohledu současné situace na školách a s ohledem na nedávnou historii, vnímá výrazný posun, která postupující liberalizace výchovy přinesla i docent J. Kořa z katedry pedagogiky filosofické fakulty Univerzity Karlovy. „Po pádu totalitních režimů jsme se stali svědky procesů, které se snaží předcházející přístup zvrátit do opačných extrémů: dát dítěti co největší volnost, autonomii, posílit jeho právo spolurozhodovat. ...na důkaz „ukončení éry tvrdé a nezakryté indoktrinace“, je dítě vydáváno za dospělejší, než skutečně je.“ (J.Kořa & kol., 1998). Taková unáhlená liberalizace, která poskytuje dítěti (leckdy falešný) a často až neomezený pocit vlastní svobody, se pak zákonitě projeví v respektování autority jako takové, ať už v roli vychovatele vystupuje rodič nebo učitel.

Hana Arendtová ve své knize „Krise kultury“ dospívá v souvislosti s liberalizací výchovy k tomu, že dítě je dítě důsledku tohoto procesu vystavováno paradoxně mnohem většímu tlaku autority. „Jestliže se dítě vymanilo z autority dospělých, neznamená to, že dospělo ke svobodě, spíše je vydáno mnohem hroznější a opravdu tyranské autoritě, autoritě většiny.“ (Arendt, 1994, str. 105).

2.3.2 Autority zvenčí - skutečnost proti virtuálnímu světu

Největší podíl na vlivu vnímání autority u dítěte, se pozvolna přesunul ze soukromého (rodiny) nebo institučně zajištěného prostředí (školy), do oblasti veřejného prostoru, v níž je jakákoliv snaha o podrobnější monitorování nebo dokonce usměrňování, takřka nemožná. Autorita, která dítěti říká, co má a co nemá dělat, tak zůstává často uvnitř skupiny, která povětšinou přejímá vzory právě z těžko „uhlídatelného“ vnějšku.

¹⁴ Deklarace práv a svobod jako nezávazným dokumentem obsahujícím nejznámější katalog lidských práv byla schválena v roce 1948 Valným shromážděním OSN. Právě jejím vznikem vyústila snaha ochránit lidstvo před zločiny na sobě samotných, které se uskutečnili a uskutečňují v průběhu válek či autoritativních režimů. Je tak jakýmsi návratem lidstva k zásadním morálním principům a staví do popředí individuální svobody jedince.

Snad nejviditelněji můžeme tento jev ilustrovat na roli, kterou hrají v dnešní době média. „Masové sdělovací prostředky přenášejí informace o nejnovějších módách a stylech se stále větší rychlostí a dosahují i do těch nejdlejších koutů světa. Životní styly, které zviditelňují, přitom obdařují autoritou. To vše vede k jejich napodobování a touze patřit k takto předváděným skupinám.“ (Z.Bauman, Myslet sociologicky, 2010, str. 37).

To do jaké míry jsou či nejsou zobrazované, ale hlavně volně („svobodně“) dostupné mediální obsahy v televizi, rádiích, na internetu nebo uvnitř periodik, v souladu s výchovnými snahami vychovatelů asi není potřebné nikterak rozebírat. Je ale rozhodně úkolem vychovatelů, aby dětem poukázali na odlišné druhy reality – skutečné a virtuální – které děti vnímají, tak aby si je děti nepopletly, a aby se pro ně virtuální realita nestala realitou výchozí.¹⁵

2.4 Vzdělávání - škola, výchova a osobnosti

V sociologickém slovníku se setkáme s definicí vzdělávání jako procesu „získávání vědomosti ve formě poznatků i určitých schopnosti a dovednosti, spojeny s úsilím o integraci do dané kultury a společnosti a o aktivní přispění k jejich rozvoji. Vzdělávání probíhá ve všech etapách životního cyklu člověka, ale v intenzivní a systematické podobě se koncentruje do období dětství a dospívání. V individuálním rozměru, je vzdělání tou součástí výchovy, která se nekoncentruje na seznamování se vzory jednání, na morální hodnocení, cvičení vůle apod.“ (H.Maříková, M.Petrusek, & kol., 1996, str. 1417).

Antropologicko-filosofická definice od J. Sokola mluví o vzdělání v souvislosti s předáváním kultury, která je pro lidský svět důležitá jako přebírání instinktu pro živočišnou říši. Obsáhnutí všech potřebných znalostí a dovedností, je tak nyní nutné pro samotnou únosnost rizik spojených se svobodou, přičemž nejvhodnější doba pro nabývání těchto věcí, je dobou strávenou ve škole. Škola působí v jistém smyslu jako odklad přímého vstupu do života, v němž by měla být prostřednictvím poskytovaného vzdělání pomocníkem při výchově. (J.Sokol, Člověk jako osoba, 2001).

Podobný pohled na roli školy jako uvádí J. Sokol, můžeme pak spatřit i ve filosoficko-politickém díle Hany Arendtové: „Za normálních okolností je dítě poprvé uvedeno do světa ve škole. Škola však vůbec není světem a ani jím nesmí chtít být; je spíš institucí, kterou klademe mezi soukromou sféru a svět, aby byl mezi rodinou světem přechod vůbec možný.“ (Arendt, 1994, str. 110).

Ze všech uvedených pohledů se dá vyvodit jasná provázanost výchovy se svojí integrální součástí tj. vzděláváním. Koneckonců myšlenka výchovy spjaté se vzděláváním a jeho nároky se u nás objevuje již v 17.století v podobě zásady filosoficky založeného

¹⁵ Podrobněji o problematice virtuální a skutečné reality ve výchově viz (P.Piřha, 2006)

výchovného univerzalizmu v duchu Komenského nároku: „*omnes, omnia, omnino* – tedy učit *všechny, všemu, všemi* dostupnými prostředky. A k těmto prostředkům, jimiž má být vybaven každý, kdo vychovává a učí, patří vedle odborných znalostí, mravních charakterových předpokladů, komunikačních předpokladů, také schopnost pochopit a porozumět tomu druhému.“ (N.Pelcová, Filozofická a pedagogická antropologie, 2000, str. 111).

Přesto, že sociologická definice uvedená v počátku této podkapitoly tvrdí, že vzdělávání se jako součást výchovy nekoncentruje na „morální hodnocení a cvičení vůle apod.“ je to právě oblast morálních vlastností a hodnotových norem, ve které se v současné době koncentrují stále větší nároky pro oblast vzdělávání resp. pro školu. Dnešní rodina totiž vlivem své přeměny odpovědnost za roli hlavního vychovatele stále častěji přehazuje na instituce (školy).

2.4.1 Požadavky na pedagoga

Situace, kdy je škola postavena do mnohem výraznější pozice vychovatele, samozřejmě přináší zvýšené požadavky na zaměstnance školy – pedagogy. V kapitole o autoritě jsme si uváděli, důvody a příčiny toho, proč došlo k jejímu oslabení. Nyní se podíváme na postavu konkrétní autority ve výchově-vzdělávání, kterou je pedagog. Jaké nároky jsou kladeny na něj jako vychovatele – učitele?¹⁶ Je nesporné, že pakliže chce být osoba pedagoga výchovně-vzdělávací činnosti úspěšná, je nutné, aby představovala pro ty, ke kterým se vztahuje, autoritu. Neznamená to ale, že by učitel měl být někdo, kdo „jen precizně“ ovládá vykládanou látku a má ve třídě během výuky klid, jelikož se jej jeho žáci bojí.

Výchovně-vzdělávací proces sice primárně vyrůstá z asymetrického vztahu vychovatele a vychovávaného, ale tato asymetrie by se rozhodně neměla nikdy projevat v relacích nadřazenosti a podřazenosti. Jak si správně všímá R. Palouš a Z. Svobodová: „Výchova není výroba, vzdělání není vpravování předloh do mechanické paměti. Ve výchově a vzdělání jde vždy o vztah dvou subjektů, nikoliv o vztah vychovatel-subjektu k vychovávanému a vzdělávanému jakožto k objektu typu opracovávaného materiálu.“ (R.Palouš & Svobodová, 2011, str. 22). Souhlasně s Hanou Arendtovou můžeme pak konstatovat, že lze velmi snadno vyučovat, ale zároveň nevzdělávat a ani nevychovávat. (Arendt, 1994).

Učitel tedy musí být zároveň pro děti i pozitivním vzorem, jehož vystupování je hodné následování. Jeho ochota naslouchat a trpělivost, kterou má s druhými je pro výchovu podmínkou. Samozřejmě je pochopitelné, že i učitel je „jen“ člověk a jak si dobře všímá E. Fink: „Každé výchovné opatření stojí ve stínu nejistoty o nás samých...“ (E.Fink in Pelcová,

¹⁶ S ohledem na několikrát uvedenou provázanost výchovy a vzdělávání, jsem podle stejného principu zvolil označení vychovatel-učitel. Pakliže nebude v dalším textu uvedeno jinak, budou od této kapitoly slova učitel a vychovatel používána jako synonyma.

1999, str. 52). Proto je důležité si i uvědomit, že rozsah učitelské odpovědnosti je určený časem časem, kdy je učitel se svými žáky. Učitel není rodič nýbrž učitel (ikdyž svou podstatou i vychovatel) a musí své žáky naučit určitou látku ve stanovené době.

Nelze proto tedy veškerou odpovědnost za výchovu, přenášet na učitele. Zároveň s tím je ale zřejmé, že zvětšený prostor pro výchovu, který se zde díky proměně rodiny objevil, by se měl vyplnit. Je nasnadě, že hlavní institucí při plnění tohoto nelehkého úkolu, bude škola a je zřejmé, že ústředním aktérem dění se stane opět učitel. Velmi důležitý bude při řešení této situace postoj státu.

2.5 Role státu

Podle sociologa A.Giddense lze hovořit o státu tam, kde existuje politický aparát zahrnující vládní instituce včetně soudů a zaměstnanců státní správy, který vládne nad určitým územím, opírá svoji moc o systém zákonů a možnost použití síly k prosazení své politiky. (A.Giddens, Sociologie, 1999).

Je ale zřejmé, že stát, byť by byl třeba sebetotalitnější, nikdy nemůže proniknout do všech aktivit, situací a sfér lidského -nebo chceme-li občanského- života. To platí o to více v demokratických společnostech, v nichž se ve velké míře rozbíhá proces individualizace.¹⁷ Aby mohl stát výše zmiňované atributy naplnit, udržovat je a rozvíjet, neobejde se bez určité kultury vztahů, která se právě - jako snad jediná - rozprostírá napříč celým spektrem veřejného i soukromého života jedince. Že tato kultura vztahů není samozřejmostí a že je na ní potřeba neustále pracovat, kultivovat ji a udržovat, je nesporný fakt.

V souvislosti s fungováním společnosti tuto skutečnost velmi dobře vyznamenali – mezi jinými autory - např. Václav Havel nebo Jan Sokol. Kde je kultura vztahů tam není tolik potřeba předpisů, tvrdí Havel (V.Havel, 2006) a v návaznosti na něj můžeme ještě doplnit Sokolovo myšlenku: „Právní systém je součástí určité společnosti, proto se nutně – i když nevýslovně – opírá o „mravy“ dané společnosti.“ (J.Sokol, Leges sine moribus vanae, 2002, str. 113).

A ačkoliv by se z dosud uvedeného mohlo zdát, že stát mám jen velmi malou či omezenou moc podílet se nějakým způsobem na budování kultury vztahů, není tomu tak. To proto, že ve zmíněném budování kultury vztahů hraje klíčovou roli výchova. Výchova, která v dnešní době vstupuje na školní půdu v mnohem větší míře, než tomu bylo doposud zvykem. Sama škola – i přes jistou míru autonomie, kterou vlastní - se stává politickým instrumentem a posláním politického postoje je pak jedinečná odpovědnost za celek (R.Palouš & Svobodová, 2011). Proto je více než žádoucí, aby stát v rámci svých možností, vytvořil zejména pro školy a její zaměstnance, ale i pro různé organizace občanské

¹⁷ Viz str. 3 „Úvod“

společnosti angažované v této problematice, takové podmínky, které by jim v nejvyšší možné míře usnadnily zvládat tento nelehký úkol.

3 Projekt Etické výchovy

Na problematiku zvýšeného nároku na výchovu dětí ve školách, reagovalo v Evropě mnoho zemí vytvořením různých, ať už doplňujících nebo povinných vzdělávacích oborů ve školách spadajících svým obsahem pod zastřešující název etická výchova. Projekt etické výchovy vznikl jako reakce na vzestup kriminality dětí a mládeže v posledních třiceti letech, zároveň ale také reagoval na celkové hodnotové proměny ve společnosti úzce související s již zmiňovanou proměnou rodiny a postupující individualizací jedince.

V projektu EtV jde především o systematické ale přitom liberálně směřované vedení jedince k poznání, osvojení a vnitřního ukotvení si základních hodnot, na kterých je evropská společnost založena. Etická výchova usiluje o rozvoj sociální inteligence jedince, snaží se v něm rozvíjet schopnost aktivního jednání, které je podmíněné pouze vlastní svobodnou vůlí a je prospěšné svému okolí. Takovéto jednání v terminologii EtV shrnuje pojem prosociálnost, o které bude ještě později více pojednáno.

3.1 Etická výchova a náboženství

Již přes 16 zemí Evropy (mezi nimi jsou například i všechny sousední státy ČR) zahrnuje do svého vzdělávacího systému EtV a vyučuje se povětšinou jako alternativní předmět k náboženské výchově. V předchozím odstavci bylo zmíněno, že EtV vede k poznání, osvojení a vnitřního ukotvení si základních hodnot, na kterých je evropská společnost založena. Je tedy na místě podat alespoň malé vysvětlení, proč je EtV alternativou náboženské výchově a jaké jsou ty hodnoty, na kterých je naše evropská civilizace založená.

Ačkoliv dnes žijeme v již značně sekularizované společnosti, bylo by pokrytectvím předstírat, že náboženství resp. křesťanství stálo v historii stranou formování Evropy. Bylo to totiž právě křesťanství, které po tisíciletí prostupovalo a ovlivňovalo struktury a instituce, které vytvořily pilíře a celkové rámce společenského života v Evropě, a to právě s velkým důrazem na lidské hodnoty, jejichž fundamentální základ je položen v Desateru.

Etická výchova má tak s náboženstvím v mnoha principiálních oblastech hodně společného. Rozhodně s ním ale není totožná, proto (a samozřejmě i díky sekularizaci dnešních evropských států) je také EtV ve školách v postavení alternativy za náboženskou výchovu.¹⁸

¹⁸ Např. na Slovensku se od školního roku 1993/1994 etická výchova vyučuje na základních a středních školách jako povinně volitelný předmět v alternativě k náboženské výchově.

3.2 Etická výchova v ČR

Od vzniku samostatné České republiky v roce 1993 až do spuštění školské reformy v roce 2005 byl (a do jisté míry i stále je) požadavek na to, aby se škola ve zvýšené míře podílela na výchově žáků považován za samozřejmost. Přesto, že se v politickém prostředí tu a tam objevovaly snahy o zavedení vzdělávacího oboru, který by se věnoval systematickému vzdělávání-výchově jedince založeném na principu etické výchovy, zůstávaly tyto iniciativy spíše v ideové rovině. Jakákoliv politická opatření, která by výraznějším způsobem umožnila rozvoj mechanismů pro řešení této obecně sdílené „samozřejmosti“ podílu školy na výchově, scházela.

To jak se postoj ze strany státu začal proměňovat, bude vyloženo v pozdější kapitole. Nyní se podíváme na to, jakým způsobem se k potřebě EtV postavila veřejnost.

3.3 Etické Fórum

Na konci devadesátých let bylo v České republice na základě stupňující se veřejné poptávky po obrodě občanské společnosti v morální oblasti založeno občanské sdružení Etické fórum České republiky (EFČR)¹⁹.

Šlo o ve svém smyslu unikátní iniciativu části občanské společnosti, která chtěla aktivně vyjádřit svůj postoj k aktuálnímu společenskému klimatu v ČR. „Zakladateli Fóra jsou vesměs osobnosti, jež si během působení na významných postech společenského života uvědomovaly zmíněné nedostatky a hledaly i řešení; navíc mohly nabídnout i nesamozřejmě - dlouholetou orientovanost v oblasti mravnosti i morálky a návrh řešení, jak kvalifikovaně, účinně a přiměřeně - i dlouhodobě - působit na duchovní obrodu společnosti (přijatým řešením je koncepce prosociální etiky, účinně zaměřené k upevňování společenských vazeb, proměně a optimalizaci společenského klimatu).“ (Etické fórum České republiky, 2011).

EFČR pořádá po celé ČR přednáškové cykly, semináře a konference, spolupracuje s orgány veřejné správy. Zároveň také školí podnikatele, administrativní pracovníky, pedagogy, metodicky napomáhá při vytváření etických kodexů a vydává ve své edici metodickou literaturu etické výchovy. Samotné EFČR se ve své činnosti zabývá třemi oblastmi veřejného života, ve kterých provozuje osvětovou činnost v oblasti morálky. Jsou jimi sekce podnikatelská, sekce vězeňská, a poslední je sekce pedagogická, která obsahuje projekt etické výchovy, jenž je pro EFČR od jeho vzniku klíčovým tématem.

¹⁹ Jako občanské sdružení bylo EFČR zaregistrováno 20. 12. 1999 a oficiálně ustaveno na sněmu 11. dubna 2000 v prostorách Akademie věd České republiky v Praze. EFČR je neziskovou organizací, občanským sdružením, které má zhruba 440 členů různých profesí z celé republiky. Další podrobnější informace na www.etickeforumcr.cz

3.3.1 Etická výchova v definicích EFČR

Program etické výchovy probíhá v rámci postupného osvojování jednotlivých vzájemně navazujících sociálních dovedností. Zahnuje deset základních témat: komunikace, důstojnost lidské osoby, sebeúcta, pozitivní hodnocení druhých, tvořivost a iniciativa, vyjádření citů, empatie, asertivita, reálné a zobrazené vzory, spolupráce, pomoc, přátelství, komplexní prosociálnost. Aplikační témata doplňují program v konkretizaci při řešení problémů denního života. Zabývají se etikou, duchovním rozměrem člověka, vztahem mezi jednotlivými náboženstvími, etnickými skupinami, zdravým životním stylem, výchovou k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu, vztahem k životnímu prostředí, ekonomickým hodnotám, médiím atd. V oblasti aplikačních témat je program Etické výchovy otevřen. Nároky etické výchovy na osobnost učitele jsou vysoké, proto si vynucují zcela novou, specifickou přípravu učitelů, již ministerstvo školství (MŠMT) proto svěřilo Etickému fóru ČR udělením Osvědčení o způsobilosti vzdělávacího zařízení a Akreditace v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků²⁰ (květen 2000). EF tak připravuje a řídí v rámci postgraduálního vzdělávání kurzy pro lektory a učitele Etické výchovy na základních i středních školách. (Etické fórum České republiky, 2011).

3.4 Co je to prosociálnost?

V souvislosti s EtV zaznělo již několikrát slovo prosociálnost. Význam tohoto slova je potřeba více objasnit, jelikož se stal pro naplnění cílů Etické výchovy klíčovým pojmem.

Samotné slovo prosociálnost je odvozeno z latinského slova *socius* – druh, společník. „Prosociálnost souvisí se zlatým pravidlem mravnosti: „Co (ne)chceš, aby dělali tobě, (ne)dělej druhým.“ Prosociálním nazýváme takové 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.“ (Etické fórum České republiky, 2011). Velmi dobře podstatu prosociálnosti také vyjádřil – ačkoliv tento pojem nepoužil – A. Längle. „Smysluplné je to, když se něco dělá pro člověka, pro něhož se to dělá, tj. z lásky, nebo pro hodnotu toho, o čem jde. Není tomu tak tam, kde jde jen a jen o vlastní úspěch a o nic jiného.“ (A.Längle in Křivohlavý, 1994, str. 13). Paralelu s definicí prosociálnosti v souvislosti s výchovou pak můžeme najít například v díle amerického profesora psychologie Aarona Hasse, který mluví o potřebě tzv. „morální inteligence“, která v sobě zahrnuje schopnost morálně se chovat i morálně uvažovat. (A.Hass, 1999).

²⁰ Číslo akreditace - 10 949/2007-25-184

3.5 Metodologie EtV

Metodologie pro EtV tak, jak jsou vyučovány v ČR prostřednictvím metodologií získaných EFČR vychází ve svých základech z projektu EtV Roberta Roche Olivara²¹ z Nezávislé univerzity v Barceloně, který byl upraven Ladislavem Lenczem ze Slovenské republiky. Právě ze slovenštiny byly metodologie pro EtV přeloženy do češtiny již na počátku 90. let. Zahrnuje široké spektrum metod, a to práci ve skupinách, anketové metody, testy, soutěže, psychohry, dramatizaci, práci s hudbou, práci s obrazem, práci s příběhy, interview, atd. Pedagog volí metody podle svého uvážení a typu osobnosti.

V následujícím přehledu je uvedeno uspořádání čtyř jednotlivých metodologických fází tak, jak je prezentuje EFČR.²²

- 1. Senzibilizace** – cílem je pochopit určitou skutečnost, význam a smysl tématu, o kterém se hovoří. Zahrnuje kognitivní i emocionální senzibilizace pochopení a emocionální ztotožnění se s představovanou hodnotou, tématem. Mezi typické formy práce na tomto stupni patří například pozorování, psychohry, prezentace pozitivních vzorů chování. U malých dětí se osvědčily hry a pohádky.
- 2. Hodnotová reflexe** – je snaha o pochopení teoretických nebo empirických základů a motivů a vede k zdůvodnění nebo zevšeobecnění. Hodnotovou reflexi nelze oddělit od senzibilizace, přičemž senzibilizace je bez hodnotové reflexe bezcenná. Typickými formami práce jsou dialog, hodnocení, chvíle ticha.
- 3. Nácvik ve třídě** – zahrnuje experimentování s určitým druhem chování, vyzkoušení a nácvik způsobilostí, hraní rolí, scénky, slohové práce, interview se skutečnými nebo fiktivními osobami. Vychovatel dá žákovi zpětnou vazbu která je důležitým prvkem tohoto kroku. Má posilovat správné provádění aktivit např. vyzdvižením sebemenšího pokroku. Provede-li žák danou aktivitu nesprávně, je na to upozorněn nepřímo, například zopakováním instrukce.

²¹ Viz. (Olivar, 1992)

²² Dostupné z www.etickeforumcr.cz

4. **Reálná zkušenost** (zevšeobecnění a transfer) – může být charakterizována jako zaměření pozornosti žáka na aplikaci osvojené látky v reálném životě. Tomuto účelu slouží záznamy pozorování chování lidí, vedení deníku o zkušenostech s aplikací osvojených způsobilostí, výstřižky z časopisů a novin týkající se daného tématu, rozhovory v rodině na dané téma atd.

Velmi důležitý pro metodologii EtV je fakt, že vyučování probíhá prožitkovým způsobem, nic se neučí „nazpaměť“ a v žádném případě nejde o otřepané „kázání“. Pedagog zastává spíše roli moderátora, která při kreativně se rozvíjející debatě skupiny (třídy) ustupuje do pozadí. Zároveň je ale pedagog vždy připraven do debaty vstoupit a případně ji vhodně nasměrovat či doplnit.

4 Počátek obratu – škola vychovává

Už v dřívější kapitole jsme se trochu podívali na postoj České republiky k EtV s tím, že se na proměnu postoje státu v této věci ještě podíváme. Zaznamenali jsme, že od roku 1993 scházela pro projekt EtV výraznější politická podpora. Tato situace se začala pomalu proměňovat od roku 2000, kdy Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vydalo Etickému fóru ČR již zmiňované osvědčení o způsobilosti vzdělávacího zařízení a akreditaci v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti etické výchovy.

O něco více, ačkoliv ne však úplně se pro EtV otevřely dveře do českých škol až s příchodem školské reformy v roce 2005, kdy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR spustilo proces přechodu od - do té doby jednotných -osnov pro všechny školy, k vytváření rámcových vzdělávacích programů (RVP). Podle těchto programů si školy tvoří své vlastní jedinečné školní vzdělávací programy (ŠVP). RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují ŠVP, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Právě v rámci RVP základního vzdělání (RVP ZV) se totiž objevila tzv. průřezová témata. Ta „...reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005).

Pro základní vzdělávání bylo v původním návrhu RVP v roce 2005 stanoveno šest průřezových témat:

- 1) Osobnostní a sociální výchova
- 2) Výchova demokratického občana
- 3) Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- 4) Multikulturní výchova
- 5) Environmentální výchova
- 6) Mediální výchova.

Etická i hodnotová problematika se objevuje jak ve vzdělávacích oblastech, tak v obsahu průřezových témat. Přechod od jednotných osnov k RVP ZV, spolu se stanovením průřezových témat, tedy přinejmenším otevřel a legislativně podpořil větší teoretickou možnost pro uplatnění principů EtV ve školní výuce. Ze strany státu to byl jednoznačně

pozitivní krok pro EtV do budoucna. Jestli byl ale pro její samotnou realizaci adekvátní, to si povíme v další kapitole.

4.1 Efektivita EtV v rámci stanovených průřezových témat

Od roku 2005 kdy se naplno rozběhly RVP ZV, se postupně začala ukazovat nedostatečnost průřezových témat jako efektivního rámce pro naplnění poslání EtV. Samotní pedagogové začali pak poukazovat na to, že přestože je v cílech základního vzdělávání²³ stanoveného MŠMT obsaženo velké množství věcí plně korespondujících s principy EtV, nikde v konkrétním obsahu RVP ZV nejsou konkrétní prostředky naplnění těchto cílů.

EtV a její témata totiž byly v průřezových tématech RVP, které se mají tzv. prolínat všemi předměty velmi roztroušeny, a tudíž z jejich uplatnění ve výuce nemohla být mravní stránku osobnosti žáka systematicky rozvíjena. Čím dál více se začaly ozývat hlasy po systematickém, koncepčním a promyšleném mravním působení, které by se opíralo kurikulární dokument. Tento stav dospěl až k rozsáhlé diskuzi o novém doplňujícím vzdělávacím oboru (EtV) na Metodickém portále²⁴ RVP, která vyústila v roce 2009 uspořádáním konference Etická výchova, která byla pořádána MŠMT.

4.2 Je potřeba vytvářet nový vzdělávací obor?

Ačkoliv se většina příspěvateľů v první části diskuze shodla na potřebnosti výuky etiky. Ve druhé části, v níž se debatovalo o konkrétní podobě a realizaci výuky, se již názory lišily. K vyjádření byla předložena tři stanoviska: „návrh Etického fóra ČR, stanovisko doc. PhDr. Josefa Valenty, CSc., z FF UK, který mj. argumentuje, že učivo se v řadě témat překrývá v RVP se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět, s občanskou výchovou a s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova (OSV). Třetí variantu předložil Mgr. Vladimír Srb - navrhl rozšíření průřezového tématu OSV na Osobnostní, sociální a etickou výchovu. Této části diskuse se ale již účastnilo pouze 13 diskutujících. Celkově bylo vyhodnoceno, že *„diskuse jednoznačně prokázala pouze podporu začlenění etické výchovy do současného vzdělávacího systému na všech stupních vzdělávání“*.“ (Metodický portál, 2009).

4.3 Reakce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

Na proběhnutou diskuzi o etické výchově zareagovalo MŠMT ještě ve stejném roce. Tehdejší ministrině školství mládeže a tělovýchovy PhDr. Miroslava Kopicová 16.12. 2009 schválila Etickou výchovu jako nový doplňující vzdělávací obor, který se stal součástí Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVPZV) s platností od 1.9. 2010.

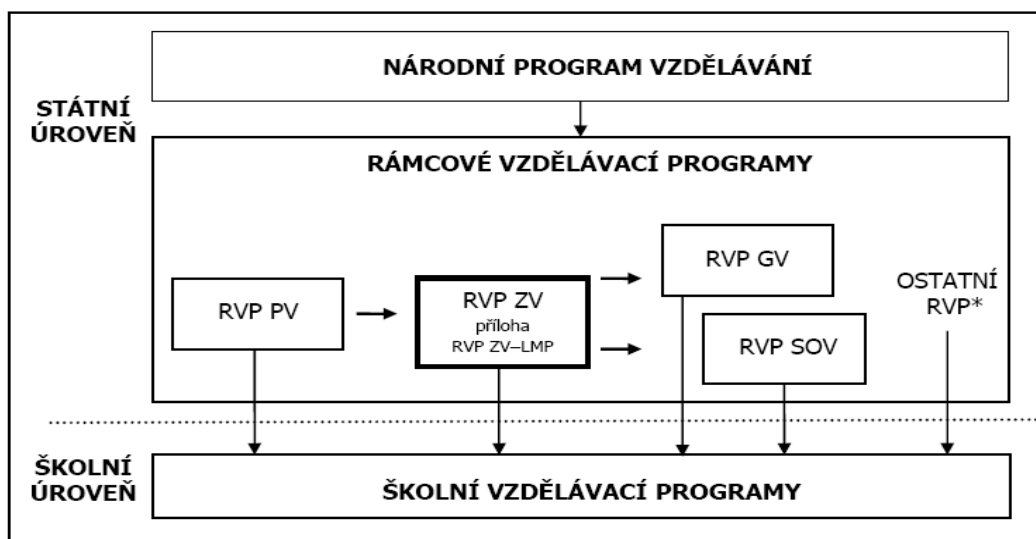
²³ Viz příloha č. 1

²⁴ Dostupné z <http://rvp.cz/>

Současně s tímto krokem bylo vypracováno kurikulum Etické výchovy²⁵. Vypracováním kurikula a legislativním ukotvení EtV v RVP ZV jako doplňujícího vzdělávacího oboru tak Etická výchova poprvé od roku vzniku samostatné České republiky dostala prostor k tomu, aby se mohla systematicky a koncepčně rozvíjet a šířit. A ačkoliv je zapotřebí ještě překonat mnoho administrativních, legislativních a jiných dalších překážek pro úspěšné fungování a životaschopnost projektu EtV – na které se podíváme ve výzkumné části - bylo rozhodnutí MŠMT z roku 1999 týkající se EtV průlomové.

4.4 Statut Etické výchovy

EtV je tedy součástí RVP ZV jako doplňující vzdělávací předmět (podobně třeba jako dramatická výchova nebo další cizí jazyk). V současné době je dotován jednou hodinou týdně, a to jestli je škola zařadí do svého ŠVP, zůstává zcela v její kompetenci. Pro lepší orientaci v hierarchii tvoření kurikulárních (vzdělávacích) dokumentů, a tedy i ukázání jakési základní „administrativní cesty,“ kterou etická výchova prošla resp. prochází při svém začleňování do českého vzdělávacího systému připojuji obrázek č.1.



Graf 1 - Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV–LMP); RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

Zdroj: VÚP, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (PDF), [online], 2007
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

²⁵ Viz příloha č. 2

4.5 Kdo bude vzdělávat a jak?

Tím, že se opatřením MŠMT²⁶ EtV stala doplňujícím vzdělávacím oborem se svým vlastním kurikulem, vyvstala směrem k zajištění vzdělávání pedagogů v oblasti EtV jasná otázka. „Kdo bude učitele vzdělávat a jak?“ Na konferenci Etická výchova 2009 bylo zmíněno, že učitel musí v rámci klíčových odpovědností, disponovat potřebnými znalostmi, rozumět problematice výchovy a vzdělávání, znát vyučovací strategie a metody zprostředkování učiva. Zařazení EtV do svého ŠVP by měly volit jen ty školy, které k tomu mají speciálně proškolené pedagogy, jelikož výuka EtV bez potřebných dispozic a kompetencí pedagoga v této oblasti, by mohla být někdy až kontraproduktivní.

V současnosti nemá žádná z pedagogických fakult v České republice ve své nabídce studijních oborů obor Etické výchovy. S ohledem již zmiňovanou činnost Etického fóra České republiky a jeho získání osvědčení o způsobilosti vzdělávacího zařízení a akreditaci v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti etické výchovy v roce 2000, tak zůstává toto občanské sdružení prozatím de facto jedinou institucí, která svojí činností generuje pedagogy odborně způsobilé pro výuku EtV. EFČR je rovněž garantem EtV v ČR, připravuje a řídí v rámci postgraduálního vzdělávání kurzy pro lektory a učitele etické výchovy na základních i středních školách.

Pozitivním jevem v souvislosti se vzděláváním pedagogů (ať již budoucích nebo stávajících) je, že o Etickou výchovu ale vzrůstá zájem také na vysokých školách. Univerzita Hradec Králové a Univerzita Karlova v Praze plánují otevřít studium oboru Etická výchova pro učitele.

4.5.1 Kurz EtV

Již bylo řečeno, že vysoké školy začínají mít o etickou výchovu zvýšený zájem. Tento fakt je nejvíce doložitelný na vstřícném kroku Univerzity Hradec Králové, která prozatím velmi podpořila projekt EtV tím, že uzavřela s EFČR smlouvu přinášející zkvalitnění a zatraktivnění výstupního osvědčení kurzů Etické výchovy. Předmětem smlouvy je realizace programu celoživotního vzdělávání: kurz Etické výchovy.

Nyní si zmíníme alespoň základní a stručné informace o kurzu EtV, které EFČR pořádá. Následně uvedené informace je důležité představit kvůli vytvoření alespoň základní představy o tom, jaké požadavky tento kurz klade nejen na zájemce ale i organizátory. Následující informace jsou převzaty z propozic ke kurzu EtV na stránkách EFČR²⁷:

²⁶ Viz příloha č. 3

²⁷ Dostupné z www.etickeforum.cz

Kurz je určen:

Pedagogickým pracovníkům, kteří absolvovali vysokoškolské magisterské studium pedagogického zaměření či jiné pedagogické vzdělání, tedy učitelům základních a středních škol (zvláště občanské výchovy, rodinné výchovy a učitelům základů společenských věd), třídním učitelům, vychovatelům, preventistům, pracovníkům s mládeží ve volnočasových aktivitách a katechetů. Vedoucím kurzu je vyškolený lektor Etického fóra ČR.

Časový rozpis:

Celkový kurz je rozdělen do čtyř semestrů, 250 hodin (200 hodin cvičení, 50 hodin přednášek). Jeho výuka probíhá třikrát za semestr (jednou cca za dva měsíce), a to většinou v sobotu od 8.00 do 20.00 hod. (I ve všední dny, dle místa konání.) Součástí kurzu jsou dvě povinná čtyřdenní soustředění, která se organizují v rámci letních prázdnin.

Podmínky pro absolvování kurzu:

Kurz končí závěrečnou zkouškou za účasti odborného garanta z Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (PdF UHK). Součástí zkoušky je obhajoba závěrečné práce. Podmínkou pro obdržení osvědčení je 80% účast na cvičeních.

Osvědčení – certifikace absolventů kurzu:

Zájemci o kurz s dokončeným pedagogickým magisterským či bakalářským vzděláním nebo VŠ s doplňujícím pedagogickým vzděláním budou při zahájení kurzu souběžně přihlášení k distančnímu studiu na PdF UHK (supervizní pracoviště). Po absolvování kurzu Etické výchovy získají osvědčení PdF UHK, které je bude opravňovat realizovat projekt a výuku v předmětu Etická výchova v rámci ŠVP.

Finanční požadavky na kurz:

Cena dvouletého kurzu: 18 000 Kč

Cena je aktuálně stanovena v závislosti na získání finanční podpory, na místě konání. Je-li kurz podpořen příspěvkem a dotacemi krajských a městských úřadů, nadací, fondů a dárců jeho cena se snižuje. Kurzovné či jeho část může svým zaměstnancům uhradit škola v rámci DVPP.

4.6 Etická výchova do škol a založení SPIEV

Od 1. 9. 2010 vzešlo v platnost opatření MŠMT o EtV jakožto novém doplňujícím vzdělávacím oboru. Cesta EtV do škol, tím ale ještě zdaleka není u konce. Jelikož je v českém prostředí tento vzdělávací obor zcela novým a ve své podstatě unikátním projektem, je pro jeho úspěšnou realizaci potřeba získat širokou podporu veřejnosti, a to

nejen mezi pedagogy a politickými činiteli, ale především mezi rodiči a dětmi. Spolu s rozvojem celého projektu EtV, jeho rostoucí materiální a organizační nákladností a s přihlédnutím ke skutečnosti, že EFČR nemá od MŠMT systematicky a pravidelně vyčleněné prostředky ke své činnosti²⁸, a je tím pádem odkázáno na možnost dotačního čerpání či finanční podporu soukromých dárců. Ačkoliv se situace v závislosti na politické vůli pomalu proměňuje, vyvstává aktuálnost otázky zajištění uspokojivého financování projektu do budoucna.

Další důležitou podmínkou pro realizaci celého projektu EtV, je koncepčně promyšlená a systematická práce na úspěšném začlenění EtV do českého vzdělávacího systému. Pro tyto účely byla krátce po vydání výše uvedeného opatření (16. 12. 2009) při MŠMT založena Skupina pro implementaci Etické výchovy (SPIEV). Tato skupina je vedená PaedDr. Jiřinou Tichou, která je ředitelkou odboru základního a předškolního vzdělávání MŠMT, dále pracovníky ministerstva, tvůrcem návrhu kurikula EtV Mgr. Pavlem Motyčkou, zástupci vysokých škol, významnými osobnostmi české intelektuální sféry a zástupci politické sféry. V následujících letech chce SPIEV mimo jiné koordinovat spolupráci MŠMT, vysokých škol, školských organizací a škol, které budou mít s Etickou výchovou zkušenosti.

Pacovní skupina SPIEV, si určila při implementaci Etické výchovy do českého školství tři etapy:

I. Etapa (do 1.9.2010)

- krátkodobé cíle směřující k umožnění zavedení Etické výchovy jako samostatného předmětu do základních škol.

II. Etapa (09/2010 - 08/2013)

- střednědobé cíle za účelem zkvalitnění výuky a rozšíření EtV do většího množství škol v ČR, alespoň jedna aprobace na VŠ v každém kraji, na studenty VŠ i zaměření na stávající učitele

III. Etapa (09/2013 - ???)

- dlouhodobé cíle pro umožnění kroků, vedoucích ke statutu „povinného předmětu“ a rozšíření do mateřských škol a středních škol.

²⁸ Viz příloha č. 4

Jako nutné pro naplnění cílů stanovených SPIEV v projektu EtV se jeví skutečnost, aby ředitelé vnímali potřebu Etické výchovy a vytvořili pro něj na svých školách v rámci ŠVP dostatečnou hodinovou dotaci. Spolu s tím je nezbytné, mít dost schopných, ochotných a do problematiky zasvěcených učitelů, kteří by tento předmět vyučovali a zároveň je nezbytný i zájem ze stran žáků potažmo rodičů o to, aby si předmět EtV pro osvojování sociálních dovedností vybrali.

5 Výzkumná část

5.1 Formulace hypotézy

Předmět Etická výchova je v českém školním prostředí nový. Jak bylo nastíněno v teoretické části, stojí ještě před mnoha výzvami a musí překonat mnoho problémů, aby byla EtV v systému základního vzdělávání českého školství plně realizována. Největší komplikace, které brzdí nebo dokonce brání plné realizaci EtV, a kterým bude potřeba čelit, lze předpokládat ve čtyřech následujících oblastech: oblast financování, legislativní-administrativní oblast, oblast veřejného přijetí a sociálně hodnotící oblast. Na problémy spojené s těmito oblastmi mohli (a stále ještě mohou) narážet jednotliví „aktéři“²⁹ na všech čtyřech nejdůležitějších stupních aktivního procesu začleňování EtV.

Tyto čtyři stupně zastupují:

- 1) Člen/ka ESFČR podílející se na koordinaci postgraduálního vzdělávání pro lektory a učitele v oblasti etické výchovy na základních i středních školách.
- 2) Člen/ka SPIEV, pracující na systematické implementaci etické výchovy do českého vzdělávacího systému
- 3) Ředitel/ka školy, který má v kompetenci možnost zabudovat etickou výchovu do svého ŠVP a tuto možnost využil.
- 4) Učitel/ka etické výchovy na škole, který je posledním článkem procesu před samotným zahájením výuky.

5.2 Cíle

Cílem výzkumu bylo zjistit problémy týkající se již zmíněných čtyř oblastí (finanční, legislativní-administrativní, sociálně hodnotící a veřejné přijetí), se kterými se potýkají jednotliví aktéři aktivní v procesu začleňování a pokusit se najít společné problémy vyskytující se napříč všemi čtyřmi uvedenými stupni tohoto procesu (EFČR, SPIEV, ředitelé škol, učitelé EtV).

5.3 Metoda

Vzhledem k tomu, že se jedná o nový vzdělávací obor, jehož zavedení je nyní ve svých (ikdyž již pokročilejších) počátcích, v předešlých letech bylo dlouhou dobu diskutováno a svojí koncepcí, metodikou i vlastními specifiky se do velké míry odlišuje od ostatních dlouhodobě existujících vzdělávacích oborů, rozhodl jsem se pro kvalitativní formu výzkumu. Výběr kvalitativního výzkumu považuji za nejvhodnější strategii z toho důvodu, že chci

²⁹ Pozn.: Za takové aktéry jsou zde považovány ty osoby, které jsou již nějakým způsobem aktivně zapojeni do projektu EV.

hlouběji zkoumat specifické problémy, s nimiž se setkávají aktéři na jednotlivých stupních v procesu začleňování vzdělávacího oboru EtV ve čtyřech již problematizovaných oblastech (finanční, legislativní-administrativní, veřejné přijetí, sociálně hodnotící), a nalézt mezi nimi některé společné rysy.

Za hlavní výhodu kvalitativního přístupu v provedeném výzkumu považují získání hlubšího popisu případů, přičemž jak uvádí Hendl: „Nezůstáváme na jejich povrchu, přivádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podmínky.“ (J.Hendl, 2005, str. 53)

Při volbě kvalitativního výzkumu tak zároveň souhlasně vycházím z přesvědčení sociologa Miroslava Dismana, když uvádí že: „...v mnoha dimenzích sociální reality, můžeme být experti, nicméně v subjektivním prostoru, v němž pro sebe jedinec interpretuje sociální realitu, podle které jedná, můžeme být naprostými laiky. Právě proto je pro tento prostor nejkvalifikovanějším odborníkem jednatel sám.“ (M.Disman, 2002, str. 293).

Protože v hypotézách výzkumu jsou předpokládány jen oblasti, ve kterých mohou problémy u jednotlivých aktérů vyvstávat, ale nikoliv jejich konkrétní podoby, byla zvolena forma standardizovaných interview s otevřenými otázkami. Otázky pro interview pak byly vytvořeny a rozčleněny právě podle čtyř hledisek (finanční, legislativní-administrativní, veřejné přijetí a sociálně hodnotící hledisko), ve kterých se problematizace spojená s realizací EtV předpokládá. Byly položeny čtyřem aktérům reprezentujících svojí aktivitou jednotlivé stupně aktivního procesu začleňování EtV.³⁰

Při získání výsledků z obdržených informací, byla využita kvalitativní analýza, která je volena „... především tehdy, je-li nutné „rozšifrovat“ ta sdělení respondentů, která nelze bezprostředně „změřit.“ Zvláště v případě odpovědí na tzv. otevřené otázky je výzkumník nucen nejprve věcně odpovědi věcně posoudit a definovat jejich smysl. Kvalitativní analýza je tedy odhalováním smyslu získaných informací při použití intuice a předmětné znalosti zkoumané problematiky...“ (J.Šubrt & kolektiv, 1998, str. 135).

Samotné otázky k jednotlivým interview byly poté pro každého aktéra vybrány tak, aby souvisely s jeho postavením a kompetencí v rámci začleňovacího procesu, a pakliže to bylo možné, byly některé otázky z oblasti financování, legislativní-administrativní oblasti, oblasti veřejného přijetí položeny všem respondentům. Všechny vytvořené otázky ze čtvrté - sociálně hodnotící oblasti – pak byly položeny všem respondentům bez výjimky, jelikož jsou zaměřeny na sociálně hodnotící stránku postojů všech tázaných aktérů.

Přepsané rozhovory, byly poté podle typu otázek zpátky rozděleny pod čtyři pozorované oblasti-hlediska, přičemž každá oblast-hledisko byla celkově shrnuta.

³⁰ Viz kapitola – „Formulace hypotézy“

5.4 Kritéria pro výběr respondentů a technika sběru dat

Kritériem pro výběr respondenta/tky z EFČR bylo podílení se na koordinaci postgraduálního vzdělávání pro lektory a učitele v oblasti Etické výchovy na základních i středních školách. U respondenta/tky ze strany SPIEV, to byla participace na systematické implementaci Etické výchovy do českého vzdělávacího systému. Pro výběr vhodných respondentů ze školní oblasti (ředitel/ky, učitel/ka), byla kritériem alespoň pětiletá osobní zkušenost s projektem EtV.

Všichni respondenti byli osloveni buďto telefonicky nebo prostřednictvím elektronické pošty k osobnímu setkání. K vyhledání příslušných kontaktů posloužily internetové stránky jednotlivých organizací nebo další informace od již dotazovaných osob. Rozhovory nakonec proběhly ve dvou formách: formou osobního setkání, které bylo zachyceno na nahrávací zařízení a zasláním otázek prostřednictvím elektronické pošty, přičemž v druhém případě šlo o několikanásobnou korespondenci, aby byl zajištěn požadavek na validitu výzkumu a schopnosti výzkumného nástroje zjišťovat to, co bylo výzkumným záměrem.

5.5 Etické aspekty výzkumu

Každý kvalitativní výzkum má za své podstaty etické dimenze a je potřeba si uvědomit, že partneři ve výzkumu, ať už jsou jimi odborní garanti výzkumu, univerzita nebo účastníci, jsou rozdílní. (K.Punch, 2008).

Jelikož cílem bylo dokončit výzkum v dobrém vztahu se všemi zúčastněnými, a protože některé odpovědi na položené otázky se mohou týkat respondentova blízkého ať už pracovního nebo soukromého okolí, nejsou ve výzkumu uvedena jména respondentů, nýbrž jen jejich zařazení v příslušných čtyřech stupních procesu začleňování EtV.

V rámci reciprocity pak byl vyhotovený výzkum spolu s celou prací nabídnut účastníkům k nahlédnutí.

5.6 Vyhodnocení výzkumu

Pro jednodušší orientaci byli jednotliví respondenti označeni abecedními písmeny (A,B,C,D). Toto označení je použito před každou otázkou, aby bylo identifikováno, jaké otázky a komu byly položeny. Stejný princip značení pak byl použit i při odpovědích respondentů.

- A) První skupina - člen/ka ESFČR podílející se na koordinaci postgraduálního vzdělávání pro lektory a učitele v oblasti etické výchovy na základních i středních školách.
- B) Druhá skupina - člen/ka SPIEV, pracující na systematické implementaci Etické výchovy do českého vzdělávacího systému

- C) Třetí skupina - ředitel/ka školy, který má v kompetenci možnost zabudovat etickou výchovu do svého ŠVP a tuto možnost využil.
- D) Čtvrtá skupina - učitel/ka etické výchovy na škole, který je posledním článkem procesu před samotným zahájením výuky.

Otázky a odpovědi:

- hledisko finanční -

1.(A,B,C,D) - Jakou úlohu hrají v procesu zavádění projektu EtV do škol finance?

A) Ta úloha není zanedbatelná. Setkávali jsme se s tím, že částka za kurz byla pro pedagogy vysoká. Další věcí je také zajištění potřebných materiálů, zázemí pro kurzy atd. Proces je u nás takový, že se získá grant, a pak se k němu oslovují patřičné školy v okolí. Rozmístění kurzů tedy není na základě nějaké naší studie ve smyslu: tam je nedostatek kurzů, a tedy tam kurzy realizujeme nebo podobně. Ten proces je opačný. Ačkoliv my si můžeme vytipovat různé oblasti, pakliže to kraj nepodpoří, my na to abychom mohli kurzy otevřít, dostatečné prostředky nezískáme.

B) Záleží na lidech. Někde jsou nadšenci, kteří si na škole zavedou kroužek ve svém volném čase a zadarmo, někde nám uvádějí, že největším problémem implementace Etické výchovy do škol jsou peníze. Peníze jsou důležité, ale daleko důležitější jsou hodnoty jako je osobní nasazení, dobrovolnictví, prosociálnost atd.

C) Výraznou. Při výuce je používán „spotřební“ materiál – pastelky, papíry atd. Je potřeba třídu dělit na menší skupiny – tzv. půlené hodiny a tím vyšší náklady na kantora. Vhodnost akreditovaného vzdělání pro vyučujícího – tj. platba za dvouleté vzdělání min. 10 000 Kč.

D) Z mojí pozice nemohu posoudit.

2. (A,B,C,D) - Vnímáte nějakou výraznou překážku, která brání lepšímu financování projektu EtV?

A) Určitě je zapotřebí větší osvěty v oblasti EtV, spousta lidí nebo firem ani neví, o co se pořádně jedná. Tím se samozřejmě snižuje důvěryhodnost a s ní i finanční podpora pro projekt. Je to dáno také rolí médií, která se o projekt EtV i přes snahy našeho občanského sdružení nijak výrazněji neprezentovala. My samotní jsme malá organizace a nemáme prostředky k děláním osvěty, tak jak by určitě bylo zapotřebí. Po zavedení EtV do RVP se ale situace trochu zlepšila, což bylo ale způsobeno zejména tím, že informace o EtV jdou již přímo z tiskového odboru MŠMT, a tedy to má pro média patrně větší váhu než od nás.

B) Je to asi minimální povědomí lidí o Etické výchově. Státní peníze na etickou výchovu jsou, ale ty se mohou zastavit, takže budeme potřebovat „druhou plíci“ financování, a tou je již zmiňovaná soukromá sféra. Tak to funguje ve vyspělejších zemích. Je nutné, abychom vytvořili mediální plán.

C) Ano, osvěta v dimenzích možnosti daru na výuku a vzdělávání a jeho odečtu z daní. Neochota zodpovědných pracovníků na MŠMT a ostatních institucích, které o financování rozhodují.

D) Nemohu posoudit

3. (A,B,C) - Jaké problémy v souvislosti s finančním zabezpečením projektu EtV řešíte?

A) Tak je to především finanční zajištění našich vzdělávacích kurzů EtV, tedy vzdělávání pedagogů, do kterého koncentrujeme největší naše úsilí. Zároveň ale máme také výdaje se svým samostatným provozem jako je nájem, mzdy atd. Ty samozřejmě do žádosti o grant dát nelze, tam se prostě nevejdou, ale jsou také zapotřebí.

B) Protože jsme si zvykli být v minulosti skromní, tak víme že určitou činnost budeme moct vykonávat vždy, protože dobrovolníci nám nikdy nechyběli. Ale samozřejmě se snažíme shánět granty a ty pokud nevyjdou, nebo nebudou vyhlášeny, tak práce při implementaci Etické výchovy bude složitější.

C) V podstatě nebyly. To ale také souviselo se zapojením se do pilotáže projektu EtV a úspěchu v grantovém řízení z Nadace J. Luxe

4. (A,B,C) - Jak velkou roli hrají ve financování projektu EtV soukromé subjekty a jak velká je jejich podpora?

A) Dřív byl objem peněz, které jsme získávali od soukromých firem mnohem větší než dnes. Měli jsme třeba sponzory, kteří nám dávali na samotný provoz organizace, těch dost ubylo. To se samozřejmě projevuje v našich reálných možnostech a rozsahu činnosti.

B) Velikost jejich role, kterou zastávají se odvíjí opět od jednotlivých postojů daných subjektů. Druhé „plíce“ financování ze strany soukromého sektoru ale bude potřeba. Snad mě jen napadá, že soukromé subjekty slyší na to, že Etická výchova bude zaváděna v místě, kde bydlí. Pak se o finanční podpoře dá mluvit. Morální podporu a příslib spolupráce jsme získali např. od Rotary klubu.

C) Významnou. Naše škola byla opakovaně finančně podpořena z projektu EtV do škol na podporu zavádění a udržení stávající výuky EtV z Fondu J. Luxe. Vzdělávání v rámci EF (Etické fórum ČR, o.s.) podporuje mnoho soukromých subjektů (i ze zahraničí).

5. (A,B,C) - Sledujete nějaký posun, co se týče množství peněz, které se postupem času získávají pro projekt EtV?

A) Od tzv. finanční krize, je patrný zejména pokles účasti soukromých subjektů. Co se týče státní sféry, je to stále obdobná situace odvíjející se vždy ze vstřícnosti jednotlivých lidí, kteří mají v souvislosti s podporou EtV rozhodovací kompetence. V současné době to ale není špatné, podařilo se nám například od MŠMT získat některé prostředky z jejich projektů na primární prevenci

B) Ano určitě. Teď například jsou na etickou výchovu adresovány dva granty z peněz EU, které jsou řádově v desítkách milionů. O tom se nám před dvěma lety ani nesnilo. Snažíme se rovněž postupně oslovovat korporátní sféru, ačkoliv v době ekonomické krize je to těžké.

C) Ne, nesleduji.

6. (A,B) - Jaký je z pohledu finančního zajištění projektu EtV podíl státu?

A) Záleží, jak jsou tomu kde lidé nakloněni. Velmi často podáváme žádosti o grant na jednotlivé kraje, a to pak záleží právě na lidech. Jsou kraje, které EtV podporují, finančně kurz podpoří a kurzovné se pak pro účastníky sníží.

B) To se těžko odhaduje. Vzdělávání si často platí učitelé sami. Dá se říct, že Etická výchova je tam, kde je mimo jiné díky penězům učitelů, kteří byli ochotni investovat do svého vzdělávání, a také díky práci mnoha dobrovolníků. Etická výchova je projekt vybudovaný zdola.

7. (A,B) - Jak hodnotíte finanční účast, kterou se stát podílí na financování projektu EtV?

A) V současné době je ve schvalovacím procesu Individuální projekt národní Operačního programu Vzdělání pro konkurenceschopnost (OPVK) Evropského sociálního fondu (ESF) na implementaci EtV a Individuální projekt ostatní OPVK ESF na tvorbu učebnic. Pokud oba projekty budou podpořeny, projekt EtV se výrazně posune.

B) V současné době velmi pozitivně a velmi mě zajímá, jak to bude vypadat do budoucna.

8. (D) – Jakou roli při rozhodování o absolvování kurzu EtV, podle Vaší zkušenosti hrají finanční náklady spojené s kurzem?

D) Jistou roli určitě hrají, ne však rozhodující.

Shrnutí finančního hlediska:

Financování hraje v projektu EtV velmi důležitou roli na všech zkoumaných stupních procesu začleňování. Důležitými faktory jsou zejména provozní náklady jak při samotné výuce na škole, tak náklady na vzdělávání pedagogů v podobě ceny kurzů, ale i nákladů na studijní materiály, či samotný provoz vzdělávací instituce (EFČR). EFČR například dlouhou dobu usiluje o získání finančních prostředků na reedice starých nebo vydání nových metodik. Nemalou úlohu sehrává ale i dobrovolnictví a osobní přístup k projektu.

Největší překážkou bránící lepšímu financování se jeví potřeba větší osvěty, tedy dostatečného informování, budování podvědomí o projektu EtV a oslovování veřejnosti. EFČR nemá v této době dostatečné finanční prostředky na dělání osvěty. Ze strany SPIEV se hovoří o potřebě vytvoření mediálního plánu.

V souvislosti se současným finančním zabezpečením projektu jsou prozatím

nejdůležitější složkou příjmu granty v rámci ČR nebo evropských fondů resp. jejich vyhlášení a následná úspěšnost v grantovém řízení. Role soukromých subjektů hraje rovněž významnou roli ve financování projektu EtV. V současné době se na množství podpory od soukromých subjektů do velké míry projevila ekonomická krize, což pocituje zejména EFČR. Do budoucna je ale patrná snaha vytvořit pomocí osvěty prostor pro efektivnější oslovení soukromých subjektů ke spolupráci. Podíl státu na financování se jeví jako velmi proměnlivý v souvislosti na postoji, který k EtV zaujímají osoby v příslušných rozhodovacích kompetencích. V současné době je hodnocen převážně pozitivně. V tomto roce jsou ve schvalovacím procesu dva velké projekty zaměřené na financování EtV. Jejich podpora může do budoucna projekt EtV výrazně posunout.

- **hledisko legislativní, administrativní** -

9. (A,B,C,D) - Pocit'ujete v současné době nějaké legislativní problémy, které brání procesu úspěšné implementace EtV do škol nebo samotnému rozvoji EtV?

A) V současné době ne, nicméně do budoucna spolu s růstem projektu EtV a vzniku případné aprobace tohoto předmětu na některé vysoké škole, vyvstává otázka, jak bude uznáno vzdělávání pro ty pedagogy, kterým jsme již poskytli vzdělání my prostřednictvím našich kurzů.

B) V tuto chvíli si žádné neuvědomuji, ale česká legislativa je natolik složitá, že vždycky když Etickou výchovu posuneme někam dále, tak se s nějakou legislativní překážkou setkáme. Patrně ale asi bude problém s uznáváním vzdělávání pedagogů, které absolvovali již v dřívější době, kdy právě legislativa jej neupravovala tak striktně jako dnes.

C) V počátcích byl problém v neukotvenosti EtV v RVP.

D) Ne, nepocit'uji

10. (A,B,C,D) - Setkáváte se s nějakými komplikacemi při komunikaci se svými nadřízenými nebo kolegy na pracovišti v souvislosti se zaváděním EtV?

A) Ne.

B) EtV je u nás mimo jiné volitelným předmětem, o který mají studenti velký zájem. Může někdy tedy nastat, že se objeví určitý druh žárlivosti. Jinak pokud

vzniknou nějaké problémy tak příčina tkví v neznalosti kurikula a formě výuky v hodinách etické výchovy.

C) Ne, ale vyplývá to především ze zaměření naší školy a jejího ŠVP, prosociálního „nastavení“ ped. sboru a postavení učitele EtV ve vedení školy (zástupce, ředitelka).

D) Ne, nesetkávám.

11. (A,B,C,D) - Čelil/a jste nějaké kritice v souvislosti se zaváděním EtV do škol od svých kolegů nebo nadřízených na pracovišti?

A) Ne, lidé se kterými pracuji jsou projektu EtV nakloněni a sami se na něm podílejí.

B) Na mém pracovišti bylo vedení vždy k Etické výchově vstřícné. V poslední době vedeme spíše polemiku, zda název předmětu v naší škole nezměnit.

C) Ne, což ale souvisí s tím, co bylo řečeno o zaměření školy a „nastavení“ jejich zaměstnanců

D) Ne

12. (A,B,C) - Setkáváte se s nějakými komplikacemi při komunikaci se státními institucemi v souvislosti se zaváděním EtV na škole?

A) V současné době je komunikace EFČR se státními institucemi dobrá.

B) Žádné komplikace jsem nezaznamenal.

C) Vzhledem k naší pozici pilotní školy jsme si vlastní cestu prošli a byli jsme těmi, kdo informace o EtV institucím poskytoval.

13. (A,B,C) - Jak byste zhodnotil/a spolupráci se státními institucemi v souvislosti s podporou projektu EtV?

A) Teď je to dobré, ze strany MŠMT je znát vstřícnost a sympatie k projektu EtV, jelikož i současný ministr školství je projektu velmi nakloněn.

B) Je to o lidech. Vždy záviselo, kdo měl ve státní instituci moc a jak byl na etické výchově zaangažovaný. V poslední době je to naštěstí nadstandardně dobré.

C) Velmi rozporuplné zkušenosti. Mnoho invence z naší strany a většinou bez výsledku. Díky střídání odpovědných lidí na vyšších úrovních.

14. (A,B,) - Setkáváte se s nějakými komplikacemi při komunikaci se školami v souvislosti se zaváděním EtV?

A) To bylo zejména zpočátku, když EtV nebyla součástí RVP ZV se ředitelé zavedení předmětu na své škole trochu báli a někteří neukotveností v RVP i argumentovali, nicméně ti, co opravdu chtěli EtV na škole zavedli již před úpravou RVP ZV.

B) Komplikace vznikají především z neznalosti Etické výchovy. Další komplikace jsou dány nastavením českého školského systému. Vše determinují finanční toky, které směřují za jednotlivým žákem a pro některé ředitele je rizikem zavádět tzv. měkký předmět, když by to bylo na úkor tzv. tvrdých předmětů, jako je matematika nebo anglický jazyk.

Shrnutí legislativního-administrativního hlediska:

Nikdo z dotazovaných na jednotlivých stupních EtV neuvádí v současné době legislativní problémy jako faktor bránící úspěšnému začleňování EtV do škol nebo jejímu samotnému rozvoji. Do budoucna vidí zástupci EFČR a SPIEV možnou komplikaci v uznávání vzdělávání pedagogů, které absolvovali kurz EtV v již v dřívější době, kdy je legislativa neupravovala tak striktně. Jde o to, že pokud bude v budoucnu na některé vysoké škole otevřena aprobace pro předmět etické výchovy, která bude generovat nové učitele EtV, bude zapotřebí dořešit jakým způsobem, bude „zhodnoceno“ vzdělání pedagogů, kteří prošli kurzem EtV v rámci vzdělávání poskytnutého EFČR.

V souvislosti s projektem EtV nebyly zjištěny vážnější komplikace při komunikaci na jednotlivých pracovištích ani se státními institucemi. Možné komplikace může však způsobovat neznalost kurikula a formy výuky. Kritika ze strany pracovního kolektivu dotazovaných nebyla zaznamenána. Tuto skutečnost je vysvětlena celkovým kladným postojem k EtV na pracovištích.

Při pohledu na spolupráci se státními institucemi, je vidět zřejmé kolísání, které se odvíjí od postojů střídajícího se politického zastoupení. V současné době, je ale spolupráce s MŠMT hodnocena kladně. Potíže v komunikaci EFČR a škol byla zejména zpočátku, kdy nebyla EtV ukotvena RVP ZV. Ze strany SPIEV problémy v komunikaci se školou způsobuje především neznalost EtV, a obava ředitelů zavádět EtV na úkor tzv. tvrdých předmětů (matematika, anglický jazyk apod.).

15. (A,B,C,D) - Museli jste kvůli zavádění EtV čelit kritice od jiných osob, institucí, či soukromých subjektů?

A) Ano, kritiky se objevily. Nejčastěji byly dvojího typu. První věcí byla problematika vyučování EtV jako samostatného předmětu a ne průřezově. Kritici ze stran učitelů a ředitelů tvrdili: „vždyť mi už to přece, ale takhle dávno učíme, všemi předměty se nám EtV prolíná.“ Nicméně ten, kdo skutečně ví, o co v EtV jde, ví, že se to průřezově dělat nedá. Druhá byla na naše vytištěné metodiky. Ale je to složité. My si uvědomujeme, že v metodikách, které máme, jsou některé zastaralé pasáže, které už plně neodpovídají obrazu doby. Na tuto věc zároveň před každým kurzem pro pedagogy upozorňujeme. Víte, ty metodiky, které my máme přeložené ze začátku 90. let, byly vytvořeny v roce 1991 na Slovensku teologem, filosofem a pedagogem L. Lenczem, který pocházel ze silně katolického prostředí a v některých částech metodik je tento vliv zcela zjevný. Nicméně to máte zase tak, samozřejmě, že bychom chtěli vydat nové nebo inovované metodiky, ale momentálně nemáme prostředky, ačkoliv jsme o ně zkoušeli pro tento účel žádat. Jednoduše teď nemáme finanční kapacity udělat nové metodiky.

B) Ano museli. Pokud by nebyla kritika bylo by to divné. Kritika směřovala nejprve na údajnou propojenost s církvemi. To bylo vyvozováno z toho, že lidé, kteří se okolo tvorby Etické výchovy pohybovali jsou většinou členy některé z církví. Nejednalo se tedy o výhrady k obsahu. Další kritika směřovala k obsahu, který podle některých málo souvisí s filozofií na rozdíl např. od Německa, ale zapadá spíše do psychologie. Další kritika byla na adresu názvu předmětu

C) Drobným připomínkám ze strany místních základních škol, ojediněle nezasvěcených osob.

D) Ano. Pramenilo to vesměs z jejich neinformovanosti.

16. (C,D) - Máte nějaké negativní zkušenosti s rodiči v souvislosti s výukou EtV?

C) Pouze jednu, ale tito rodiče nakonec studium dítěte u nás ukončili; nevyhovovalo jim celkové „klíma školy“.

D) Ne, nemám.

17. (C,D) - Jak rodiče reagují na zavedení EtV?

C) Většinou podpora, alespoň formální; mnoho z nich se na základě projektu výuky EtV na naší škole rozhodne pro umístění svého dítěte k nám do školy. Jeden z častých argumentů, je nutnost podpořit výchovu k morálním hodnotám

D) Rodiče, se kterými jedním já, pozitivně. Problémem jsou rodiče, které tyto věci nezajímají.

18. (D) - Jaké jsou reakce dětí na zavedení EtV?

D) Pakliže EtV učí učitel dobře, děti jsou spokojené.

19. (C,D) - Co se týká dětí samotných, pozorujete nějaký závažnější problém nebo nedostatek, při zavádění EtV?

C) V posledních dvou třech letech menší ochotu k otevřené komunikaci a toleranci odlišností.

D) Dětem je to jedno, počkají si až jestli věci „fungují“.

Shrnutí hlediska veřejného přijetí:

Ze strany širší veřejnosti se objevovaly na všech stupních kritiky různého typu. Jako nejzávažnější se jeví častá kritika materiálů – metodiky k EtV, kterými disponuje EFČR. Vyčítány jsou zejména pasáže, které již neodpovídají dnešnímu obrazu doby a ve kterých je zjevný vliv původního autora metodik (slovenský teolog, pedagog a filosof L.Lencz) pocházejícího ze silně katolického prostředí. Spolu s tímto problémem a v souvislosti velké angažovanosti v projektu EtV od lidí, kteří jsou povětšinou členy některé z církví, vyvstávala i kritika směřující k domnělé vzájemné propojenosti EtV s církvemi. Ze strany SPIEV ještě doplněna další obdržaná kritika EtV, totiž ta, že je svým obsahem málo souvisí s filosofií a spadá více do psychologie. Na úrovni škol byly kritiky zaznamenány, ale souvisely většinou s malou informovaností o projektu. Jinak je EtV od rodičovské veřejnosti pozitivně přijímána a někdy alespoň formálně podpořena. Co se týká participace dětí, výpovědi se liší, zatímco první respondent - ačkoliv hodnotí postoj dětí k EtV jako vesměs kladný - zaznamenává v posledních třech letech menší ochotu k otevřené komunikaci a toleranci odlišností, druhý

hovoří o počáteční zdrženlivosti dětí, která se ale při dobré realizaci výuky prolamuje po zhruba půl roce.

- **sociálně hodnotící hledisko** -

20. (A,B,C,D)-Jaké základní funkce, by podle Vás měla dnešní škola splňovat?

A) Vzdělávací a výchovnou.

B) Škola by měla vzdělávat a vychovávat. Obě tyto funkce jsou pro školu základní a u nás se ještě moc nevžil pojem edukace, který je nejhodnější používat při vymezování funkce školy.

C) Všeobecně vzdělávací a výchovnou (sociální rovina, emoční rovina, komunikační rovina, prosociální).

D) Výchovnou a vzdělávací

21. (A,B,C,D)-V jakém stavu se nyní podle Vás nachází výchovná funkce rodiny?

A) Nemám informace podložené výzkumem, proto nemohu takto obecně odpovědět. Některé rodiny svoji výchovnou funkci plní, některé jen částečně a některé vůbec ne, ale jaké je poměrné zastoupení nevím.

B) Je to velmi různorodé. Jsou rodiny, které se dětem velmi věnují a jsou rodiny, které své děti vyloženě zanedbávají. Závisí na tom, jak si rodiče dokážou funkce v rodině rozdělit. Nemyslím si, že by nemohlo v rodině fungovat, že jeden z rodičů se více stará o profesní oblast a vydělává pro rodinu peníze a druhý vytváří zázemí v rodině. Vše ovšem musí mít přiměřenou míru.

C) V mnoha směrech a případech ve stavu velmi tristním. Dle mého názoru je téměř „vyhynulým“ pojmem. Mnohé nedostatky jsou ale pevně vázány na všeobecně negativní jevy v celé společnosti.

D) V řadě případů svoji výchovnou roli neplní nebo ne dostatečně.

22. (A,B,C,D)-Proč jste si vybral/a spolupráci, či přímou participaci na projektu EtV?

A) Domnívám se, že projekt Etv by mohl být přínosný, oslovily mně také osobnosti kolem EtV.

B) Prošel jsem čtyřsemestrálním kurzem Etické výchovy a přes moji počáteční skeptičnost mě to nadchlo a ovlivnilo natolik, že jsem přijal implementaci Etické výchovy do českých škol jako osobní poslání.

C) Jsem založením prosociální typ. Ctím a snažím se dodržovat morální a etické principy života. Vysoce oceňuji projekt EtV R.R. Olivara a jeho jednoduchou a současně účinnou aplikaci ve výchově dětí. Příležitost vzhledem k možnosti působení na mládež (jako pedagog).

D) Protože mi jeho potenciál a vlastní zkušeností ověřená účinnost přináší pocit podílení se na dobré věci.

23. (A,B,C,D)-Jaké výsledky jste si od zavedení EtV sliboval/a?

A) Zlepšení sociálního klimatu na školách, následně ve společnosti.

B) Nic jsem si nesliboval. Určitý projekt s měřitelnými výstupy jsme si vytvořili až v roce 2010, ale zároveň jsme zjistili, že ve státní správě, která má na zavádění Etické výchovy zásadní vliv se projektování stejně moc nehodí.

C) Po mnohaletých zkušenostech jsem neočekávala převratné výsledky. Hlavním momentem bylo zlepšení komunikace a otevřenosti mezi dětmi, udržení pozitivního klima ve škole, zvýšení povědomí o nutnosti respektování morálních zásad ve společnosti, výuka EtV jako povinného předmětu a zavedení semináře z EtV v septimě a oktávě.

D) To, co projekt nabízí: posun dětí směrem k prosociálnosti podpořený osvojením konkrétních sociálních dovedností.

24. (A,B,C,D)-Do jaké míry se Vaše očekávání vyplnila?

A) Zatím nelze hodnotit, proces je dlouhodobý

B) Skutečně jsem si nepředstavoval, že Etická výchova se za třináct let posune tak daleko. Osobně jsem zaměřen spíše na přítomnost v pohledu budoucnosti. Čeká nás ještě mnoho kroků a jejich úspěšnost je jako vždy

nepředvídatelná. Musíme udělat maximum proto, abychom eliminovali možná rizika.

C) Cca 80%.

D) Nad očekávání. Děti mají o EtV zájem, vzájemně se informují, že je to „dobrý“ a zapojování dalších dětí do výuky vede často přes osobní doporučení těch, kdo už „na EtV chodí“. Děti konstatují, že je to „baví“ a jsou rády, že mají možnost vyjádřit se někde bez obav z toho, jak bude jejich názor přijat. Toto lze ale spatřit přímo při výuce, zhruba po půl roce se věci „lámou“ v tom smyslu, že zatímco na začátku jsou některé vyslovené názory přijímány jinými dětmi s posměchem, některé děti se vůbec neprojevují, jiné mají tendenci reagovat nepřiměřeně, po čase toto úplně vymizí, děti si naslouchají, spontánně vstupují do diskuzí, formulují názory, eventuálně si kultivovaně oponují.

25. (A,B,C,D)-V čem je podle Vás největší přínos výuky EtV?

A) Velmi zjednodušeně - rozvoj prosociálního chování.

B) Kultivaci školního klimatu a celospolečenské atmosféry. Doufám, že etická výchova je nástrojem ke změně vzorců chování u žáků, ale to budeme muset ověřit systematickým výzkumem, který v tomto roce zahájíme.

C) Prostor pro „návik“ reálných situací formou hry, prostor pro sdílení a komunikaci (pro mnoho dětí jediný), prostor pro vzájemné poznávání v jiné než vzdělávací rovině - v rámci semináře práce s morálními dilematy a etickými problémy současného světa.

D) To co nabízí, je schopna zrealizovat.

26. (A,B,C,D)-Jaké máte s EtV vize do budoucna?

A) Vize se odvíjejí podle financí.

B) Rád bych, aby se základních deset témat EtV stalo součástí povinného kurikula v RVP ZV.

C) Nadále učit EtV na škole a napomáhat jejímu rozšíření na ostatní školy. Nadále se podílet na přípravě a výuce kurzů pro vyučující EtV při PdF UHK. Dokončit přípravu akreditace vzdělávacího oboru Bc, Mgr. – aprobační obor a následně se podílet na její výuce na UHK.

D) Že bude nabízena v „nějaké“, ne nutně povinné formě na každé škole

27. (A,B,C,D)-Je něco, co Vás na projektu EtV zklamalo?

A) Nic podstatného.

B) Není, protože se snažím nemít žádná očekávání. Jsem člověk spíše racionálně založen.

C) Ne.

D) Nezklamalo mě nic. Zklamání však může nastat, bude-li vyučována nekvalifikovaně. Pro tento předmět je bezpodmínečně nutné kvalitní vzdělání a osobní předpoklady pedagoga.

Shrnutí sociálně hodnotícího hlediska:

Všichni dotazovaní se shodují v tom, že škola by měla plnit výchovnou i vzdělávací funkci. V tom, jak vnímají současný stav výchovné funkce rodiny, se ale dotazovaní rozdělují na dva tábory. Zatímco ze strany EFČR a SPIEV je možné pozorovat jistou zdrženlivost při generalizaci problému, na úrovni škol jsou oba respondenti k dnešní výchovné funkci rodiny značně kritičtí.

Dobrovolné, aktivní zapojení se do projektu EtV, vychází od všech jednotlivě dotazovaných zástupců v procesu začleňování z jejich osobních životních postojů. Do projektu vstupovali buďto bez žádných větších očekávání, popř. s jistou skepsí nebo si od něj slibovali rozvoj prosociálního chování u dětí. Ve většině se shodují, že projekt EtV v pozitivním smyslu předčil jejich očekávání, nicméně zástupce EFČR zdrženlivě dodává, že jde o dlouhodobý proces, který zatím nejde pořádně hodnotit. Každopádně nikdo z respondentů neprojevil žádné zklamání v souvislosti s projektem EtV.

Jako největší přínos je viděna možnost realizace rozvoje prosociálního chování, která s sebou nese kultivaci společenského prostoru. Každý z vybraných zástupců procesu začleňování EtV, by ocenil další rozšiřování projektu a plánuje se na něm různým způsobem podílet.

5.7 Celkové shrnutí:

Ve výzkumu bylo jednoznačně prokázáno, že patrně největším nedostatkem brzdícím rozvoj úspěšného začleňování EtV je úspěšné a hlouběji koncipovanější šíření osvěty tohoto nového vzdělávacího předmětu zacílené na širokou veřejnost. S ohledem na zjištěnou upadající finanční participaci soukromých subjektů pro projekt EtV v současné době, je pak potřeba dobře vedené osvěty a propagace EtV o to naléhavější. Pro rozvoj EtV a jejího

úspěšného šíření do škol je zároveň nutné co nejdříve vyřešit problém zastaralých metodik přeložených ze začátku devadesátých let, buďto vytištěním metodik zcela nových nebo reedicí starých, upravených v pasážích které jsou kritizovány z hlediska náboženského vlivu původního autora či kvůli již nevyhovujícímu pojetí s poukazem na dnešní dobu. Tento problém se však opět vrací k financování projektu EtV, ke kterému je zapotřebí již zmiňované efektivně vedené osvěty. Z legislativně administrativního hlediska, není v současnosti zaznamenán vážnější problém, který by bránil začleňování EtV do škol. Ze sociálně hodnotícího hlediska pak vyplývá, že participace jednotlivých osob na projektu EtV, je úzce spojena s celkovým životním postojem daného jednotlivce. Ze strany rodičovské veřejnosti je pocíťován k projektu EtV pozitivní postoj. Jako učební předmět je EtV dětmi přijímána rovněž pozitivně ovšem s jistým časovým odstupem, jak uvedl jeden z respondentů: “děti si počkají, až jestli věci fungují.“ S postupným rozšířením EtV bude potřeba do budoucna vyřešit problémy týkající se vzdělávání nových pedagogů na úrovni vysokých škol a uznávání vzdělání pedagogů s již absolvovaným kurzem EtV u EFČR.

6 Závěr

Projekt Etické výchovy tak, jak byl v této práci představen, nabízí možnost koncepčně promyšlené strategie, která se na základě již doložených zkušeností zdá být -tedy alespoň prozatím- efektivní. Jak bylo ale ukázáno i přes již prokázaný úspěch a budoucí potenciál samotného projektu Etické výchovy, není ještě cesta pro naplnění vize tohoto nového vzdělávacího předmětu u konce. Pro to, aby Etická výchova skutečně našla svoje pevné místo v českém školství, zajistila si menší existenční závislost na dílčích grantových úspěších a upevnila či obhájila si svoje postavení v očích širší veřejnosti, musí být schopná oslovit veřejnost i soukromé subjekty a být pro ně atraktivní projektem, do kterého stojí za to investovat své finanční prostředky nebo jinou formu podpory.

Aby toho dosáhla, je potřeba šířit osvětu o Etické výchově mnohem efektivnější formou, než tomu bylo doposud. Je nutné vytvořit důkladný mediální plán, který by využil nejmodernější nástroje komunikace k tomu, aby podal co největší části veřejnosti, co možná nejjasnější informace o projektu EtV. Jedině tak bude tento projekt do budoucna schopen opravdu výrazněji proměňovat etické klima společnosti a naplňovat tak cíl, který si zadali jeho tvůrci z Etického fóra na počátku.

Je velmi pravděpodobné, že nárok na výchovu a pozitivní formování charakteru jedince prostřednictvím školy, bude i do budoucna stoupat. Výchova ve školách bude ale vždy úkolem o to těžším, pakliže nebude jedinec ve svém okolí spatřovat pozitivní vzory, které by jej nejen vedly, ale hlavně v něm utvářely pevné přesvědčení o tom, že hodnoty a chování, které se jim snaží pedagog nebo vychovatel ve škole ukázat či vštípit, nejsou jen staromódními přežitky, nýbrž základními podmínkami pro zdravé fungování společnosti. Škola nemůže při výchově pomíjet život odehrávající se mimo její zdi. Když nebude ve společnosti patrná snaha o budování kultury vztahů, nelze očekávat, že se tato společenská atmosféra nepřenese i do školních lavic. Závěr této práce bych proto rád uzavřel citátem Tomáše Garrigue Masaryka:

„Reformovat výchovu dětí, to neznámá jen zdokonalovat tu didaktiku ve škole; to znamená reformovat i život nás dospělých; my jsme půda, ze které rostou nové generace – záleží hodně na nás, budou-li lepší nebo šťastnější.“³¹

³¹ (K. Čapek, 1990, str. 32)

7 Bibliografie

Literatura

- A.Giddens. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.
- A.Giddens. (2001). *Třetí cesta*. Praha: Mladá fronta.
- A.Hass. (1999). *Morální inteligence*. Praha: Columbus.
- Arendt, H. (1994). *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta.
- H.Maříková, M.Petrusek, & kol., A. a. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- I.Možný. (1999). *Sociologie rodiny*. Praha: Slon.
- J.Hendl. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- J.Kořa, & kol., a. (1998). *Transmise kultury a škola*. Praha: CeFReS.
- J.Sokol. (2001). *Člověk jako osoba*. Praha: Portál.
- J.Sokol. (2010). *Etika a život*. Praha: Vyšehrad.
- J.Sokol. (2002). *Leges sine moribus vanae. Konsolidace vládnutí a podnikání 1: Umění vládnout, ekonomika, podnikání*. (str. 113). Praha: FSV UK.
- J.Šubrt, & kolektiv. (1998). *Kapitoly ze sociologie veřejného mínění*. Praha: Karolinum.
- K.Čapek. (1990). *Rozhovory s T.G. Masarykem*. Praha: Československý spisovatel.
- K.Punch. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (1994). *Mít pro co žít*. Praha: Návrat domů.
- L.Pospíšil. (1997). *Etnologie práva*. Praha: Set out.
- M.Disman. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- N.Pelcová. (2000). *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- N.Pelcová. (1999). *Výchova k humanismu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta.
- Olivar, R. R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- P.Piřha. (2006). *Výchova, naděje společnosti*. Praha: Poustevník.
- R.Palouš, & Svobodová. (2011). *Homo educandus filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum.
- V.Havel. (2006). *Prosím stručně*. České Budějovice: Gallery.

Z.Bauman. (2004). *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta.

Z.Bauman. (2010). *Myslet sociologicky*. Praha: Slon.

Elektronické zdroje:

Metodický portál. (2011). Získáno 10. 6 2011, z <http://rvp.cz/>

Etická výchova. (2010). Získáno 13. 6 2011, z <http://www.etickavychova.cz/>

Parlament České republiky, Poslanecká sněmovna. (16. 12 1992). Získáno 20. 5 2011, z Listina základních práv a svobod: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2005). Získáno 9. 6 2011, z Rámcově vzdělávací programy: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Metodický portál. (29. 5 2009). Získáno 10. 6 2011, z Spor o etickou výchovu: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3152/spor-o-etickou-vychovu.html/>

Etické fórum České republiky. (2011). Získáno 9. 6 2011, z Historie EFCR: <http://www.etickeforumcr.cz/>

J.Biller. (21. 5 2008). *Sociální a politické konsekvence procesu individualizace*. Získáno 10. 5 2011, z Informačního systém MasTato krykovi univerzitytyto ; Absolventi a archiv závěrečných prací: is.muni.cz/th/78585/fss_m/BILER_Diplomova_prace.doc

8 Přílohy

Kapitola obsahuje přílohy:

- Příloha č. 1 - Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání – Pojetí a cíle základního vzdělávání
- Příloha č. 2 - Kurikulum Etické výchovy
- Příloha č. 3 - Opatření ministrině školství
- Příloha č. 4 - Výroční zpráva Etického fóra za rok 2010
- Příloha č. 5 - Seznam otázek pro respondenty s kódováním