

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

Diplomová práce

**KŘÍŽOVATKY ETICKÉ VÝCHOVY V KONTEXTU ČESKÉ
REPUBLIKY A NĚMECKA**

-

**CROSSROADS OF THE ETHICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF
THE CZECH REPUBLIC AND GERMANY**

Vedoucí práce:

Doc. ThDr. Jiří Vogel, Th.D.

Autor:

Mgr. Ruth Kubíčková

Praha 2014

Poděkování

Děkuji panu doc. ThDr. Jiřímu Vogelovi, Th.D., za odborné vedení, přátelský přístup a vstřícnost při koncipování a zpracovávání práce.

Poděkování patří rovněž paní prof. Dr. Birgit Zweigle (Evangelische Hochschule Berlin) za cenné konzultace a poskytnuté studijní materiály.

V neposlední řadě děkuji také svým nejbližším za morální podporu a posilu.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby byla tato práce umístěna v knihovně UK-HTF a prezenčně zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze, dne 22. března 2014

Ruth Kubíčková

Anotace

Diplomová práce s názvem *Křižovatky etické výchovy v kontextu České republiky a Německa* pojednává o vývoji, formování a aktuální podobě výuky etické výchovy v rámci školského systému České republiky a Německa, přičemž hlavní důraz je kladen na komparaci východisek a ideových koncepcí uvedeného vyučovacího předmětu. Práce se věnuje rovněž klasifikaci morálního vývoje jedince s přihlédnutím k činitelům výchovy, v jejichž rámci je socializační a výchovné působení školy pevně zakotveno. Zvláštní pozornost je věnována také vzájemnému vztahu mezi výchovou etickou a výukou či dimenzí náboženskou.

Annotation

The thesis entitled *Crossroads of the Ethical Education in the Context of the Czech Republic and Germany* discusses the development, formation and the current state of ethical education within the frameworks of the Czech and German educational systems. The main emphasis is put on the comparison of origins and concepts of this school subject. The thesis further investigates the classification of moral development of an individual, taking into consideration the factors of education, in which the educational and socialization impact of the school system is deeply embedded. A special attention is given to the relationship between ethical and religious education.

Klíčová slova

etická výchova, mravní výchova, morální vývoj, etika, náboženství

Key words

ethical education, moral education, moral development, ethik, religion

Obsah

OBSAH	6
ÚVOD.....	9
1. TERMINOLOGICKÁ SPECIFIKA.....	12
1.1. Etická výchova	13
1.2. Související terminologie	13
1.2.1. Etika	13
1.2.2. Morálka, mravnost	14
2. UTVÁŘENÍ SYSTÉMU MORÁLNÍCH HODNOT	16
2.1. Role výchovy	16
2.1.1. Determinanty psychického vývoje.....	17
2.1.2. Činitele morální a hodnotové výchovy.....	17
2.1.2.1. Rodina.....	18
2.1.2.2. Škola	19
2.1.2.3. Bioekologický systém.....	20
2.2. Morální vývoj jedince	21
2.2.1. Předporozumění mravní skutečnosti.....	21
2.2.2. Stadia morálního vývoje	23
2.2.2.1. Sigmund Freud (1856 – 1939)	23
2.2.2.2. Jean Piaget (1896 – 1980)	24
2.2.2.3. Lawrence Kohlberg (1927 – 1987).....	24
2.3. Vývoj náboženských představ	26
2.3.1. Ronald Goldman	26

3. ETICKÁ VÝCHOVA V ČESKÉ REPUBLICE	29
3.1. Společensko-historický kontext mravní výchovy.....	29
3.1.1. Období první republiky.....	29
3.1.2. Období od roku 1948	30
3.1.3. Vývoj po roce 1989.....	33
3.2. Etické fórum České republiky	34
3.2.1. Principy výchovy k prosociálnosti dle R. Roche Olivara.....	36
3.3. Další organizace působící na poli mravní výchovy	38
3.3.1. Etické dílny	39
3.3.2. Rubikon.....	39
3.4. K současnému stavu etické výchovy	40
3.5. Kurikulární dokumenty.....	42
3.6. Obsah a cíle doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova	42
3.6.1. Základní vzdělávání	43
3.6.2. Gymnázia	45
3.6.3. Možnosti začlenění etické výchovy do školní praxe	47
3.6.4. Úskalí výuky morální výchovy.....	47
4. ETICKÁ VÝCHOVA V NĚMECKU	49
4.1. Školský systém	49
4.2. Historický kontext.....	50
4.2.1. Vývoj ve 20. století	51
4.3. Konsolidace etické výchovy	52
4.4. Současná situace	55
4.4.1. Koncepce výuky	55
4.4.2. Formy výuky.....	57
4.4.3. Vzdělávání pedagogů.....	60
4.5. Obsah a cíle výuky etické výchovy ve spolkové zemi Braniborsko.....	61
4.5.1. Základní škola.....	63
4.5.2. Nižší sekundární stupeň.....	65

5. NÁBOŽENSKÁ NEBO ETICKÁ VÝCHOVA?	68
5.1. Základní postoje v diskusi o náboženské a etické výchově.....	68
5.2. Situace v České republice	70
5.2.1. Exkurz – náboženské cítění v České republice.....	71
5.2.2. Téma náboženství v RVP Etické výchovy	73
ZÁVĚR	75
SUMMARY	80
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	83

Úvod

Za cíl praktické filosofie označuje Aristoteles ve své Etice Nikomachově ne vědění, nýbrž jednání. Etika je podle něj především uměním žít.¹

Vnímání života samého jako specifické, výsostné formy umění však předpokládá, že stejně jako například mistrovské hře na housle je třeba se i tomuto umění trpělivě a se zájmem učit. Jak ilustrativně uvádí Vácha, představíme-li si svůj život jako velké bílé plátno, každý náš čin, každé naše slovo je tah štětcem. Smyslem etiky pak je, aby byl výsledný obraz krásný. Etika se tak ve své podstatě stává vědou ryze praktickou a užitečnou, akcentující spíše než téma, co má člověk dělat, otázku jaký má být, vztaženou osobně na každého jedince.²

Přitom platí, že má-li mít etika a její výuka smysl, je třeba se shodnout na základním předpokladu, že existuje správné a špatné (či alespoň lepší a horší) jednání, pravda a lež, dobro a zlo, že vydáme-li se na cestu, je možno také dojít k jejímu cíli, i když zatím třeba ne zcela zřetelnému.³

Postupující globalizace s sebou vedle výtěžků moderní civilizace přináší také relativizaci hodnot, zpochybnění samotné existence pravdy ve jménu nehodnotící tolerance. V souvislosti s historicko-politickými determinanty ovlivňují tyto tendence rozličné sféry života společnosti a nevyhnutelně působí také v kontextu vytváření koncepcí etické výchovy i v obecném náhledu na tuto problematiku.⁴

V předkládané diplomové práci je představena problematika konsolidace školní etické výchovy a proces její implementace do vzdělávací soustavy České republiky a Německa v jejím komplexním teoretickém a historickém rámci, s cílem

¹ Srov. AUFENANGER, M.: *Religion und/oder Ethik in der Schule?* s. 7.

² VÁCHA, M.: *Místo na němž stojíš, je posvátná země. O kruhu úcty k člověku, přírodě a celému vesmíru.* s. 9.

³ tamtéž, s. 12.

⁴ Srov. KORIM, V. (a kol.): *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte.* s. 6.

poukázat, prostřednictvím kritického rozboru odborné literatury, terminologie, závazných doporučení, směrnic, dokumentů a stěžejních momentů v diskusi o formě a podobě etické výchovy, na její úzké provázání s rovinou duchovní, náboženskou a s křesťanskými principy obecně; a současně tak poskytnout prostor pro odpovídající teologickou reflexi daného tématu.

Tezí a současně předpokladem diplomové práce je tvrzení, že etická či hodnotově mravní výchova tvoří integrální součást systému školního vzdělávání, mající podstatný vliv na formování jedince a jeho následné začlenění do sociálních, společenských struktur a vazeb, přičemž klíčovou roli hraje i její uchopení tématu náboženství a spirituální dimenze člověka.

Téma etické výchovy je tématem značně širokým s pestrou škálou mezioborových vztahů. Vzhledem k stanovenému rozsahu je motivem diplomové práce přispět k vzájemnému dialogu teologie, pedagogiky a psychologie formou zmapování vývoje a představení současné podoby, obsahu a cílů výuky etické výchovy (kapitola 3 a 4) v kontextu vývojové psychologie (kapitola 2), společensko-historických souvislostí a náboženské perspektivy (kapitola 5) a podpořit tak rozvoj další žádoucí spolupráce těchto oborů.

Důvodem srovnání se Spolkovou republikou Německo je vedle částečně společné historie České republiky a spolkových zemí bývalé NDR také očekávání, že ideje a koncepce utvářející se samostatně v našem těsném geografickém sousedství mohou podstatně mladší českou formu školní etické výchovy zajímavým způsobem inspirovat a obohatit.

Předkládaná diplomová práce je svou povahou informativní a částečně analytická, vycházející ze zásad jasnosti, přehlednosti a objektivní práce s fakty. Primární prameny práce tvoří odborná česká a zahraniční literatura, v odůvodněných případech (aktuální data, zákonná doporučení, směrnice apod.) však bylo zapotřebí vycházet z materiálů dostupných online.

Bibliografické citace dokumentů jsou zpracovány dle normy ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2,⁵ citace Českého ekumenického překladu bible jsou na základě teologických pravidel citování uvedeny přímo v textu.

⁵ BOLDIŠ, P.: *Bibliografické citace dokumentů podle ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2 (01 0197): Část 1 – Citace: metodika a obecná pravidla*. Verze 3.3. 1999–2004, poslední aktualizace 11.11.2004 [online]. Dostupné z: <<http://www.boldis.cz/citace/citace1.pdf>>.

1. Terminologická specifika

Pojem etická výchova v České republice již takřka zdomácněl, jiné pojmenování předmětu s podobným obsahem zde není příliš obvyklé, ačkoli možných označení se nabízí více. V zemích s delší tradicí výuky etické výchovy, či jejích obdob, tak najdeme nejrůznějších ekvivalentů celou řadu.

Stát	Užitá jména předmětu, ve kterém probíhá etické vzdělávání ⁶
Francie	Občanské vzdělání
Itálie	Občanské vzdělání
Španělsko	Morální formování života a etická reflexe
Rusko	Etická gramatika
Slovensko	Etická výchova
Německo ⁷	
Bádensko-Würtembersko	Etika
Bavorsko	Etika
Berlín	Etika/Filosofie; Nauka o životě
Braniborsko	Formování života – Etika – Náboženská nauka
Brémy	Filosofie/Etika
Hamburk	Etika
Hesensko	Etika
Meklenbursko-Přední Pomořansko	Filosofování s dětmi; Filosofie
Dolní Sasko	Hodnoty a normy
Severní Porýní-Vestfálsko	Praktická filosofie
Porýní-Falz	Etická výuka
Sársko	Všeobecná etika
Sasko	Etika
Sasko-Anhaltsko	Etická výuka
Šlesvicko-Holštýnsko	Filosofie
Durynsko	Etika

⁶ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 182-186.

⁷ různá označení v rámci jednotlivých šestnácti spolkových zemí

1.1. Etická výchova

Etické fórum České republiky definuje *etickou výchovu* jako projekt založený na prožitkové metodě, která garantuje skutečné osvojení a zvnitřnění mravních postojů a návyků žáků a tím přispívá k celkovému zlepšení sociálního klimatu na školách a následně v celé společnosti.⁸

V souladu s tvrzením Klimekové, je však pro užívání pojmu etická výchova charakteristická jistá nejednoznačnost a nejasnost pedagogické terminologie, která tak částečně komplikuje hodnocení etické edukační reality v odlišných školských systémech a dotýká se i odborné komunikace na úrovni jednotlivých států.⁹

1.2. Související terminologie

1.2.1. Etika

Řecké slovo *ethos* či latinské *mos* je překládáno jednotně jako mrav, zvyk, obyčej. Přes tuto shodu v původním překladu však současné pojmy etika a morálka neznamenají totéž.¹⁰

Slovem *etika* se označuje „teorie morálky; filosofická nauka o správném jednání. Hodnotí činnost člověka z hlediska dobra a zla. Na rozdíl od morálky, která je blíže konkrétním pravidlům, se etika snaží najít společné a obecné základy na nichž

⁸ ETICKÉ FÓRUM ČESKÉ REPUBLIKY: *Výroční zpráva 2011*. s. 2.

⁹ KLIMEKOVÁ, A.: Postmoderne o medzinárodných výskumoch etiky a etickej výchovy. In: *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. s. 11.

¹⁰ PŘÍKASKÝ, J., V.: *Etika. Učebnice základů etiky*. s. 8.

morálka stojí, popř. usiluje morálku zdůvodnit. Je nazývána též praktickou filosofií (filosofie aplikující určité filosofické koncepce na jednání a život člověka).

Rozlišuje se etika autonomní (etické zásady si stanoví sám člověk, popř. sama společnost) a etika heteronomní (mravní zásady a pravidla jsou chápány jako dané z vnějšku, např. Bohem). Etika deskriptivní pouze popisuje mravní jednání a hodnoty, etika normativní usiluje najít a analyzovat normy lidského chování. Individuální etika se zabývá morálními otázkami jednotlivce, sociální etika zkoumá mravní život různých společenství a sociálních skupin. Etika profesní aplikuje obecná etická pravidla na poměry konkrétních oborů lidské činnosti.¹¹

Thomson definuje *etiku* jako vědní disciplínu, která „se zabývá normami lidského chování, rozhodnutími, která lidé činí a způsoby, jimiž svou volbu odůvodňují.“¹²

V návaznosti na výše uvedené definice vnímá Anzenbacher etiku především jako „vědecké zkoumání morálních obsahů.“¹³

1.2.2. Morálka, mravnost

Morálka je dle encyklopedického výkladu vnímána jako „historicky a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů a pravidel, jimiž se lidé řídí ve svém praktickém mravním jednání. Dodržování morálky je kontrolováno veřejností a podléhá sociálnímu tlaku, zároveň však systém morálky spočívá na vnitřní sankci svědomí (pocit studu, viny, nevole, rozmrzelosti..); ve vztahu k morálce se tedy utváří sociální identita jednotlivce vůči společenství.“¹⁴

¹¹ *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. Svazek 2. s. 392.

¹² THOMPSON, M.: *Přehled etiky*. s. 27.

¹³ ANZENBACHER, A.: *Úvod do etiky*. s. 18.

¹⁴ *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. Svazek 5. s. 236.

Mravností se pak rozumí konkrétní „rys člověka nebo jednání, které odpovídá přijatým pravidlům a hodnotovým představám dané morálky, zejména pokud je takové jednání v rozporu s okamžitým prospěchem či zájmem jednajícího. (...) V moderních společnostech se mravnost chápe jako čistě konvenční, neboť jí chybí společně uznávaný náboženský základ.“¹⁵ Na rozdíl od morálky nemusí být mravnost ukotvena a reflektována svědomím.¹⁶

Mravy jsou „relativně ustálený způsob jednání lidí vůči sobě navzájem,“¹⁷ přičemž české slovo *mrav* pochází z praslovanského základu *nрав*, značícího to, co se obecně líbí, co je vhodné.¹⁸

Etiketou je rozuměno „pravidlo společenského chování, (...) soubor společenských zvyklostí, zvláště v diplomatickém styku.“¹⁹

Z výše uvedených definic vyplývá, že označení etická výchova může být rozuměno více způsoby. Charakteristice etické výchovy poskytnuté Etickým fórem a jejímu zaměření na prožitek spojený s praktickým osvojením mravních postojů, by proto pravděpodobně odpovídalo spíše označení *výchova morální*.

V textu diplomové práce je v souladu s uvedeným užíváno pojmů etická, hodnotová či mravní výchova jako zastupitelných ekvivalentů,²⁰ termín Etická výchova je vyhrazen názvu doplňkového vzdělávacího oboru definovanému Rámcovým vzdělávacím programem.²¹

¹⁵ *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. Svazek 5. s. 257.

¹⁶ *Filozofický slovník*. s. 279.

¹⁷ *tamtéž*

¹⁸ ANZENBACHER, A.: *Úvod do etiky*. s. 17.

¹⁹ *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. Svazek 2. s. 393.

²⁰ v případě překladu názvů vyučovacích předmětů s etickým obsahem z cizích jazyků je zachována věrnost originálu

²¹ viz oddíl 3.4. K současnému stavu etické výchovy

2. Utváření systému morálních hodnot

Dle Příkaského nabývá etika svůj hlavní význam při utváření charakteru, při výchově dětí i dospělých, tím, že je nápomocná v utváření osobních postojů a při rozlišování dobra a zla.²² Praktickým polem etického působení se tak stává veškerá výchovná činnost.²³

Otázkou, jak konkrétně utváření charakteru a postojů jedince probíhá a jakou roli v uvedeném procesu zaujímá výchova, se zabývá následující kapitola.

2.1. Role výchovy

Výchova v obecném slova smyslu je dle J. Pelikána „cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“²⁴

Průcha definuje výchovu v širších souvislostech jako činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání duchovního majetku z generace na generaci, zprostředkovává především vzorce a normy chování, komunikační rituály (...) a uskutečňuje se zejména v rámci rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí.²⁵

²² PŘÍKASKÝ, J., V.: *Etika. Učebnice základů etiky*. s. 9.

²³ HARTMANN, N.: *Struktura etického fenoménu*. s. 56.

²⁴ PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. s. 36.

²⁵ PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky*. s. 15.

2.1.1. Determinanty psychického vývoje

Rozvoj dílčích psychických vlastností i celé osobnosti je dán individuálně proměnlivou složkou a komplexem nejrůznějších vnějších vlivů a situací, které přispívají ke vzniku určité zkušenosti. Průběh psychického vývoje dítěte je tak ovlivněn dvěma hlavními oblastmi: *dědičností*, individuální specifickou interakcí vrozených dispozic, a souborem vlivů *prostředí*. Genetické dispozice, pevně ovlivňující postup individuálního rozvoje jedince daný jeho zráním, jsou s vlivy prostředí ve velice úzkém, vzájemně se ovlivňujícím vztahu.²⁶

V prostředí, které jedince obklopuje, sehrávají ústřední roli vlivy sociokulturní, působící v rámci sociální interakce,²⁷ zprostředkovávající normy, hodnoty, způsoby uvažování a chování. Tyto socializační činitele se tak zároveň stávají i činiteli morální a hodnotové výchovy dítěte.²⁸

2.1.2. Činitele morální a hodnotové výchovy

Dle Pelikána je morální vývoj ovlivněn sociální situací, kterou definuje jako „konkrétně vymezenou shodu vnějších okolností, časově limitovanou, během níž je jedinec vystaven působení konkrétních vlivů, na něž určitým způsobem reaguje.“²⁹ Sledováním individuálního vývoje jednotlivce přitom můžeme zjistit, že některé zážitky

²⁶ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. s. 12 – 14.

²⁷ proces socializace = proces rozvoje společensky podmíněných zkušeností, žádoucího chování a hodnocení, prostřednictvím sociálního učení (zejména nápodobou a identifikací, ztotožněním se s určitým člověkem a následným přejímáním jeho názorů, postojů i chování). viz:

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. s. 16.

²⁸ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. s. 17.

²⁹ PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. s. 48.

a události na něj působily hlouběji a trvaleji než jiné. Psychologický rozbor vede k závěru, že vnitřní život určité osoby tenduje k opakování několika základních zážitků, což působí dojmem, jako by určitá událost tak hluboce zformovala vnitřní svět člověka, že se k ní v myšlení, cítění a prožívání stále vrací.³⁰

Kotásková shrnuje, že v odpovědi na otázku, zda je morálnost jedince silněji ovlivněna jeho osobností (hodnotami, vírou, postoji a dispozicemi), či prožitými situacemi, je třeba se přiklonit „k závěru, že to druhé je daleko mocnější“.³¹

Shoduje se tak se zobecňujícím pojetím Fontany, který uvádí, že morální normy a hodnoty jsou především vnímány jako naučené struktury, jež si děti osvojují nejprve od rodičů, později od učitelů, vrstevnických skupin a celé společnosti, prezentované např. tiskem a dalšími médii.³²

2.1.2.1. Rodina

Při bližším pohledu na faktory ovlivňující proces socializace a morální vývoj dítěte, vystupuje do popředí jakožto nejvýznamnější činitel rodina – malá sociální skupina, charakteristická přímým kontaktem a osobním významem všech členů, strukturovaností a jasným vymezením rolí. Rodina působí na všechny své členy specifickou interpretací sociokulturního vzorce a spoluvytváří osobnost dítěte především mírou pozitivního citového vztahu, úrovní kontroly a zpětnou vazbou při plnění rodičovských požadavků. Rodina dítě ovlivňuje biologicky i sociálně, poskytuje mu základní zkušenosti a identifikační modely a zároveň je mu zdrojem jistoty a bezpečí, čímž modifikuje přístup dítěte ke světu i k sobě samému.³³

³⁰ PELIKÁN, J.: *Výchova pro život*. s. 58.

³¹ KOTÁSKOVÁ, J.: *Socializace a morální vývoj dítěte*. s. 64.

³² FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. s. 232.

³³ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. s. 18-19.

Mezi úrovní zvnitřnělého morálního usuzování (ve smyslu Kohlbergovy teorie morálního vývoje)³⁴ dětí a jejich rodičů existuje, dle Matouška a Kroftové, empiricky prokázaný vztah. Rodiče, kteří jsou na Kohlbergově stupnici výše, mají děti, které jsou na ní průměrně také výše. „Tito rodiče mají kromě toho k dětem láskyplnější vztah, poskytují jim více podpory, disciplínu nevynucují tvrdými mocenskými prostředky a dovolují dětem podílet se na rozhodování o některých rodinných záležitostech. V těchto rodinách se také věnuje více času kolektivnímu řešení problémů než v rodinách s nižší úrovní morálního usuzování.“³⁵

2.1.2.2. Škola

Škola, společně s vrstevnickou skupinou, je další významnou složkou, institucí, ovlivňující dětskou osobnost i utváření různých psychických funkcí. Školské zařízení rozvíjí poznávací schopnosti a dovednosti, působí jako důležitý socializační činitel, eliminující individuální rozdíly a vytvářející tlak na posílení vlastností a kompetencí odpovídajících obecnému modelu úspěšného žáka. Hodnocení výkonu i chování žáků představuje specifickou zkušenost, která může ovlivnit dětské sebepojetí.³⁶

Škola je tedy jednak definována jako vzdělávací instituce, která umožňuje kognitivní, osobnostní a sociální rozvoj, avšak přesto, že zprostředkovává informace, vědomosti a poznatky, nemůže být sama hodnotově neutrální. Mezi vzděláním jako cílem společnosti a cílem školního vzdělávání existuje souvislost a škola proto

³⁴ více v oddílu 2.2.2.3. věnovanému Lawrenci Kohlbergovi

³⁵ MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. In: DUNDELOVÁ, J.: *Sebepojetí a mentální reprezentace rodinných vztahů adolescentů s delikventním a predelikventním chováním*. s. 12 .

³⁶ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. s. 20.

představuje prostředí, které se podílí jak na vzdělávacím procesu, tak na realizaci hodnot, hodnotové a mravní výchově a tedy i na socio-morálním vývoji osobnosti.³⁷

2.1.2.3. Bioekologický systém

Ucelený model obecného vývojového kontextu, takzvaného bioekologického systému, přináší U. Bronfenbrenner. Lidská osobnost se na základě tohoto modelu vyvíjí v rámci komplexu různých ekologických systémů, z nichž každý reprezentuje jinou úroveň vlivu, ačkoli se jejich působení vzájemně překrývá.³⁸

Vedle *mikrosystému* působícího bezprostředně, tvořeného lidmi, s nimiž je dítě v osobním kontaktu (rodina, škola, vrstevníci) a *mezosystému*, reprezentujícím vztahy mezi jednotlivými mikrosystémy (např. vztah rodičů ke škole, kterou dítě navštěvuje), uvádí Bronfenbrenner mezi dalšími socializačními činiteli také *exosystém*, tvořený institucemi či skupinami, které jedince ovlivňují nepřímo (např. sousedé, zdravotnické zařízení), a dále *makrosystém*, zahrnující obecné názory, hodnoty, zvyky a pravidla společnosti, včetně jejího kulturního a historického horizontu. Specifickou součástí bioekologického systému pak tvoří jeho dimenze časová, takzvaný *chronosystém*, který v sobě zahrnuje fakt, že společnost se v průběhu času mění a tato proměna následně ovlivňuje i psychosociální vývoj jejích členů (například v důsledku rozvoje informačních technologií).³⁹

³⁷ ČIŽMÁRIKOVÁ, K.: Hodnotová výchova v České republice. In: KORIN, V. a kol.: *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. s. 20.

³⁸ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. s. 20-21.

³⁹ tamtéž s. 21.

Důležitým prvkem ve vývoji jedince se pro Bronfenbrennera stává také narůstající možnost regulace vlastního rozvoje, například formou výběru přátel či preferencí různých zálib a volnočasových aktivit.⁴⁰

2.2. Morální vývoj jedince

Morální normy a morálku samotnou⁴¹ můžeme obecně rozdělit na morálku subjektivní, nebo-li určité vnitřně zastávané osobní zásady chování, a morálku objektivní, která v sobě zahrnuje postoje a chování zpravidla kladně hodnocené kulturní skupinou, k níž jedinec náleží. Z hlediska psychologie a sociologie je poněkud větší důraz kladen na morálku objektivní, zvláště pak v souvislosti s celkovým rozvojem dětského chování.⁴²

2.2.1. Předporozumění mravní skutečnosti

Anzenbacher uvádí, že pro vytváření a upevňování mravních norem a především pak pro samu schopnost porozumět jejich obsahům, je stěžejní a charakteristické takzvané předporozumění mravní skutečnosti. Jedná se o na první pohled zdánlivě prostý fakt obvyklého užívání slov vyjadřujících mravní skutečnost⁴³ v běžné řeči a určitý předpokládaný společenský konsenzus ohledně jejich významu. Mravním slovům obvykle snadno rozumíme, bez problémů jich užíváme a totéž

⁴⁰ tamtéž

⁴¹ více k samotnému pojmu viz podkapitola 1.2.2. Morálka, mravnost

⁴² FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. s. 232.

⁴³ např. slova či slovní dvojice: spravedlivý – nespravedlivý; dobré – špatné; ctnost – neřest; lítost; pokání; vina; zrada; věrnost; či slova: mět; smět; apod..

očekáváme a předpokládáme u druhých. Ačkoli se toto předporozumění při bližší analýze může ukázat jako vágní či nepřesné, vykazuje vysokou míru konzistence a shody a mravní diskurs by bez něj nebyl možný ani myslitelný.⁴⁴

Mravní předporozumění je tvořeno několika základními prvky. Jedním z nich je *mravní hodnocení a posuzování osob a sociálních útvarů (zákonů, institucí..)* na základě jejich jednání. Toto hodnocení se týká i naší vlastní osoby a projevů. Dalším prvkem je *svědomí*, Anzenbacherem definované jako předpoklad schopnosti rozumového rozlišení mezi dobrem a zlem, které se pojí s vědomím, že mravní nárok dobra má povahu nepodmíněné závaznosti, a že „každý tedy rozhodně ví, že dobro je nutno konat a zlo nekonat.“⁴⁵ Mravní hodnocení činů dále předpokládá *dobrovolnost*, schopnost aktérů se samostatně a svobodně rozhodovat, a rovněž *odpovědnost*, připravenost jedince odpovědět na otázku, proč jednal právě takto a ne jinak. Z uvedeného vyplývá, že za správné či alespoň diskutabilní jsou považovány ty činy, které mohou být rozumově ospravedlněny.⁴⁶

V mravním předporozumění je zohledněn rovněž *aspekt sociální, mezilidský*, vyjádřený v takzvaném zlatém pravidle, rozšířeném prakticky ve všech kulturách a obsaženým také v Bibli: Co nechceš aby druzí činili tobě, nečiň ty jim.^{47 48 49}

V neposlední řadě je pro vytvoření mravního uvědomění a předporozumění rozhodující *vědomí vlastní hodnoty a důstojnosti* člověka jakožto lidské bytosti, které je

⁴⁴ ANZENBACHER, A.: *Úvod do etiky*. s. 13.

⁴⁵ *tamtéž* s. 14.

⁴⁶ ANZENBACHER, A.: *Úvod do etiky*. s. 15-16.

⁴⁷ srov. Tob 4,15

⁴⁸ ANZENBACHER, A.: *Úvod do etiky*. s. 16.

⁴⁹ Ježíš zažité pravidlo obrací a do jisté míry radikalizuje v požadavku: „Jak byste chtěli, aby lidé jednali s vámi, tak vy ve všem jednejte s nimi; v tom je celý Zákon i Proroci.“ (Mt 7,12); srov. Lk 6,31

zároveň předpokladem k objevení této důstojnosti v druhých a k vyjádření úcty a respektu jejich hodnotě.⁵⁰

2.2.2. Stadia morálního vývoje

Teorií zkoumajících vznik hodnotových soustav v lidském vědomí je celá řada. Za stěžejní jsou v rámci daného oboru považovány teorie S. Freuda, J. Piageta a L. Kohlberga.

2.2.2.1. Sigmund Freud (1856 – 1939)

Freud předpokládal, že při formování morálních postojů hraje hlavní roli *superego*, které je z největší části tvořeno zvnitřněním morálních norem a soudů vštěpovaných rodiči. Tyto morální normy jsou dítětem převzaty tak dokonale, že si samo přestává být vědomo jejich skutečného zdroje a začne je postupně vnímat jako určitý hlas svědomí, jako svůj vlastní soubor hodnot, působící jak na úrovni subjektivní, tak objektivní. Superego tedy v naší mysli působí jednak jako svědomí, vyvolávající pocity viny a jednak jako určitý ego-ideál, který nám při správném jednání poskytuje pocity uspokojení a stává se tak vlastně ekvivalentem odměňujícího rodiče. Ego-ideál vytváří v dítěti určitý ideální obraz člověka, jakým by se chtělo stát.⁵¹

⁵⁰ ANZENBACHER, A.: *Úvod do etiky*. s. 17.

⁵¹ FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. s. 232-233.

2.2.2.2. Jean Piaget (1896 – 1980)

Další významný model formování morálních hodnot uvedl již v první polovině 20. století Jean Piaget. Zkoumal změny na úrovni morálního usuzování v závislosti na různých stádiích kognitivního vývoje. „Rozlišil dvě stadia morálního vývoje dítěte:

- 1) *heteronomní* (jednání je určováno normami převzatými od druhých lidí, zejména rodičů)
- 2) *autonomní* (jednání je určováno již zvnitřněnými normami).

Stupeň morálního vývoje je tedy určován mírou zvnitřnění etických norem⁵², které následně, většinou až ve školním věku, vystupují jako samozřejmé.

Piagetova zjištění tak „nasvědčují tomu, že děti přecházejí od myšlení sebestředného, kdy vše nahlíží ze svého hlediska, k takovému myšlení, které jim umožní postavit se na místo druhých. Teprve tehdy (...) jsou schopny i opravdového morálního usuzování.“⁵³

2.2.2.3. Lawrence Kohlberg (1927 – 1987)

Obsáhlejší pojetí utváření hodnotových soustav formuloval také L. Kohlberg. Dítě podle něj ve svém morálním vývoji prochází následujícími šesti hlavními stadii (inspirovanými třemi Piagetovými stadii kognitivního vývoje):

Prekonvenční morálka (Piagetovo předoperační myšlení) 2 – 7 let

⁵² NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. s. 261.

⁵³ FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. s. 233.

1. *Zaměření na trest a poslušnost.* Děti nemají opravdový smysl pro morálku, ale jejich chování může být tvarováno prostým zpevňováním.
2. *Individualistická účelovost a výměna.* „Správný“ čin je takový, který se dítěti samému vyplatí.

Konvenční morálka (Piagetovo stadium konkrétních myšlenkových operací) 7 – 11 let

3. *Vzájemné interpersonální požadavky, vztahy a konformita.* Děti se snaží plnit požadavky starší generace: nejprve v určitých situacích, později i obecněji tak, jak si osvojují pojetí „hodného“ dítěte.
4. *Společenské uspořádání a svědomí (řád a zákon).* Morální zásady se dále zobecňují a děti (...) si nyní vytvářejí smysl pro povinnost vůči autoritě a vůči uchování existujícího společenského pořádku.

Postkonvenční morálka (Piagetovo stadium formálních myšlenkových operací) od 12ti let výše

5. *Společenská úmluva čili užitečnost a práva jednotlivce.* Smysl pro povinnost je stále silný, avšak důležitějším než prosté zachování daného stavu se stává smysl pro spravedlnost a zákonnost. Pravidla jsou stále více vnímána jako něco, co lze a co často také je žádoucí změnit.
6. *Univerzální etické zásady.* Morální zásady jsou spojovány do soudržné a uspořádané filosofie. Morální rozhodnutí berou v úvahu všechny podstatné okolnosti. Jedinec nyní dokáže nahlížet dále za úroveň povrchní spravedlnosti a oprávněnosti.⁵⁴

Tempo postupu těmito úrovněmi může být samozřejmě individuální, konečné šesté úrovně pak zdaleka nedosáhnou všichni jedinci. „Rozhodující úlohu má učení a příležitost: to, že děti jsou určité úrovně schopny, neznamená, že jí automaticky dosáhnou.“⁵⁵

⁵⁴ FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. s. 234.

⁵⁵ tamtéž s. 235.

Většina odborníků se shoduje, že Kohlbergova teorie je vhodným východiskem pro zásady dětské morální výchovy, přičemž je třeba mít na zřeteli, že „zatímco stadia 1 – 3 souvisí s procesem kognitivního vývoje, stadia 5 a 6 jsou závislá na kultuře. V těch kulturách, které nepraktikují či nevyučují postkonvenční morální zásady jich běžně nebývá dosaženo.⁵⁶

2.3. Vývoj náboženských představ

Podobně jako Kohlberg, vychází z Piagetových stádií kognitivního vývoje i anglický náboženský pedagog Ronald Goldman, který se ve svém výzkumu zaměřuje na vývoj dětského náboženského myšlení.

2.3.1. Ronald Goldman

Do povědomí širší veřejnosti se Goldman zapsal svým výzkumem z 60. let., který zejména v anglosaském světě vyvolal velký ohlas.

Ve svém projektu zkoumal „vzorek 200 dětí ve věku 6 – 15 let. Ptal se jich na jejich porozumění třem biblickým příběhům (příběh o zjevení Boha v hořícím keři, Ex 3,1-6; průchod Rudým mořem, Ex 14; příběh o Ježíšově pokušení, Mt 4,1-11) a dále na jejich chápání působení Boha v přírodě, Boží svatosti, Boží péče o člověka, modlitby, církve, Bible apod.“⁵⁷

⁵⁶ FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. s. 236-237.

⁵⁷ RYŠAVÝ, I.: *Vývoj dětí a adolescentů z hlediska psychologie náboženství (Strukturálně genetický pohled)*. s. 24-25.

Stěžejním se v jeho výzkumu stává pojem *náboženský koncept*, který označuje pojetí a postoj konkrétního dítěte, vznikající na základě asimilace a akomodace v konkrétním prostředí jeho náboženské komunity.

Goldman rozlišuje tři stádia vývoje náboženského myšlení, která odpovídají výše uvedeným Piagetovým stádiím. Jedná se o:

1. *Intuitivní náboženské myšlení (0 – 7 let)*

- nesystematické, fragmentární, transduktivní (usuzuje ze sebe na ostatní), egocentrické. Děti užívají běžně antropomorfismy. Biblické symbolické texty chápou doslovně.

2. *Konkrétní náboženské myšlení (8 – 13 let)*

- antropomorfismy stejně jako artificialismus⁵⁸ jsou na ústupu, objevuje se jistá reverzibilita, i když zatím omezena pouze na konkrétní obsahy. Děti se soustředí na konkrétní rysy příběhů.⁵⁹

3. *Abstraktní náboženské myšlení (přibližně od 13ti let)*

- souvislé, hypotetické, konzistentní. Biblické texty chápány symbolicky. Schopnost náboženské introspekce. „Např.

⁵⁸psychologická teorie počítající s tím, že předškolní děti chápou téměř vše jako stvořené nebo vytvořené pro ně, a to zpočátku lidmi (např. rodiči) a později Bohem

⁵⁹ FETZ, R. L.; REICH, K. H.; VALENTIN, P.: Weltbildentwicklung und Gottesvorstellung, Eine Strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. In: E. Schmitz (ed.), *Religionspsychologie, Eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Forschungsstandes*. s. 73 (Podle: RYŠAVÝ, I.: *Vývoj dětí a adolescentů z hlediska psychologie náboženství (Strukturálně genetický pohled)* . s. 25.)

příběh o hořícím keři chápou v tom smyslu, že keř je symbolem pro Boha, který je blízko a Mojžíš ho tímto způsobem zobrazuje.⁶⁰

Z výše uvedeného vyplývá, že pro vývoj pojetí a ukotvení morálních či etických norem je v první fázi stěžejní rodina dítěte.⁶¹

K vlastnímu kritickému náhledu na tyto zažité normy a k formování vztahu k určitým náboženským či transcendentním skutečnostem, včetně vnímání jejich propojenosti s vnitřními etickými postoji jedince i společnosti, může docházet teprve až ve fázi následující, tedy přibližně v době puberty (cca od 13 roku dítěte). V tomto období je vhodné s dětmi o výše uvedených hodnotách otevřeně diskutovat a zejména pak aktivně podporovat vytváření jejich vlastních postojů a argumentů, posilovat empatii a citlivost k sobě navzájem i k duchovním a kulturním hodnotám vůbec. Goldmanovo pojetí je proto rovněž „skeptické vůči možnosti, předkládat [malým] dětem biblickou látku. Doporučuje posečkat na třetí fázi abstraktního myšlení. Zasazuje se také o náboženskou výchovu, která místo aby indoktrinovala děti hotovými poučkami, podněcuje je k tázání, je cestou s otevřeným koncem.“⁶²

⁶⁰ tamtéž s. 25.

⁶¹ více např. v: KLÍMOVÁ-FÜGNEROVÁ, M.: *Citová výchova v rodině*. Praha: Práce, 1974. ISBN 2406274.

⁶² WULFF, D. M.: *Psychology of Religion: Classic and contemporary Views*. (Podle RYŠAVÝ, I.: *Vývoj dětí a adolescentů z hlediska psychologie náboženství (Strukturálně genetický pohled)*. s. 26.)

3. Etická výchova v České Republice

Proces zavádění etické výchovy do českého školství je ovlivněn především specifickými společenskými podmínkami danými historickým vývojem země a s tím souvisejícími postoji a náhledy české společnosti na význam a roli výchovy či hodnotového vzdělávání obecně.

Následující kapitola pojednává o postupném vytváření podmínek pro zahájení diskuse o současné podobě etické výchovy v České Republice, přibližuje historický rámec tématu i jeho současnou podobu v rámci kurikulárních dokumentů a Rámcového vzdělávacího programu.

3.1. Společensko-historický kontext mravní výchovy

Mravní a etická výchova má v prostředí českých škol z historického hlediska relativně dlouhou tradici. K důrazu na těsné sepětí vědění a mravnosti se ve svých dílech opakovaně vracel již Jan Amos Komenský, přičemž za předmět mravní výchovy považuje především kardinální ctnosti: umírněnost, opatrnost, udatnost a spravedlnost. Jádro jeho metodologie formování charakteru tvoří nejprve stručné objasnění ctností a následně předložení způsobu jejich nabytí.⁶³

3.1.1. Období první republiky

Prvním obdobím, kdy v českých školách došlo k systematické výuce etické výchovy – její záměrné integraci do stávajících předmětů – je pravděpodobně období

⁶³ MOTYČKA, P.: *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v ČR*. s. 38.

mezi lety 1918 až 1939. Do vzniku první republiky byla etická výchova součástí výchovy náboženské, stejně jako tomu bylo i ve školských systémech jiných zemí. Na základě oficiálního požadavku ministerstva školství byla již roku 1922 etická výchova zařazena do obsahu občanské nauky a výchovy na obecných a měšťanských školách. Obsahem koncepce nového předmětu byly ideály řádu, ctnosti a pospolitosti, jejichž interpretaci mohl pedagog dle svého uvážení přizpůsobit žákům a místním zvyklostem.⁶⁴

Další koncepce mravní výchovy, přizpůsobené zpravidla ideám a zaměření konkrétního vzdělávacího zařízení, se rozvíjely na školách pokusných a reformních. Pro ilustraci, například cílem mravní výchovy měšťanské dívčí školy Dům lásky a radosti v Husovicích u Brna bylo „...naučit žáky dýchat v atmosféře lásky, spravedlnosti, aby budila se v nich touha po krásnu věcí a ještě větší po kráse duše, aby měli vůli, jež po lepších hodnotách touží, a rozum, jenž pravdu každou rozpozná a cit, jenž s nejvyššími ideály by se bratřil.“⁶⁵ Uvedený projekt mravní výchovy, který zde probíhal mezi lety 1910 a 1925, měl být nosnou oporou všeho vyučování a zároveň vrcholem každého předmětu. Jako východisko pro shrnutí kratších diskusí o konkrétních mravních problémech byla používána Bible, etické spisy, trestní zákon, povídky nebo různá přísloví.⁶⁶

3.1.2. Období od roku 1948

Od roku 1948 do pádu minulého režimu roku 1989 byla mravní výchova v rámci takzvané komunistické výchovy prostoupena ideologií marxismu-leninismu.

⁶⁴ ŠŤASTNÁ, K.: Tradice etické výchovy na českých školách. In: *E-Pedagogium*. s. 8-9.

⁶⁵ BARTOŇ, J.: Mravní výchova ve škole, prvý pokus v theorii i praxi. s. 7. In: ŠŤASTNÁ, K.: Tradice etické výchovy na českých školách. In: *E-Pedagogium*. s. 11.

⁶⁶ ŠŤASTNÁ, K.: Tradice etické výchovy na českých školách. In: *E-Pedagogium*. s. 11.

Koncepce mravní výchovy se odvíjela od dogmatického výkladu etiky, v němž byla etika či morálka komunistická povýšena nad veškeré ostatní etické systémy, měřeno jak historicky, tak z pohledu tehdejší současnosti.⁶⁷

Poměr dobra a zla byl pokládán za vyřešený v důsledku postupné přeměny společenského řádu v řád socialistický a následně komunistický. Došlo k redukci podstaty zla na pouhé přežitky kapitalismu a jeho pozůstatky v lidském vědomí, přičemž beztřídní společnost byla líčena jako dokonalá a bezkonfliktní.⁶⁸

Škola se stala politickou institucí, mající za cíl „vychovávat politicky uvědomělé občany lidově-demokratického státu, ochránce vlasti, zastánce pracujícího lidu a socialismu.“⁶⁹

Nabízí se zde srovnání s bývalou DDR. Brüningová například svůj výzkum v oblasti etické výchovy uvádí slovy, že spolkové země původní, z doby před znovusjednocením Německa (BRD) a spolkové země bývalého sovětského bloku (DDR) pojednává vzhledem k rozdílnému koncepčnímu uspořádání vzdělávání, vzniklého na základě „protichůdných politicko-světónázorových tradic“⁷⁰ zcela samostatně.

Ústředním a prakticky jediným předmětem částečně reflektujícím morální vývoj žáků byl předmět *občanská výchova*, zavedený na gymnáziích prvně roku 1949. O padesát let později (stav k roku 1999) zůstávala situace obdobná – tentýž předmět byl vyučován na osmiletých gymnáziích, na gymnáziích čtyřletých podobný ekvivalent

⁶⁷ VACEK, P.: *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. s. 121.

⁶⁸ tamtéž

⁶⁹ MOTYČKA, P.: *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v ČR*. s. 38.

⁷⁰ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 115.

scházel.⁷¹ Roku 1995 byl, dle Brüningové, předmět občanská výchova zaveden také na prvním a druhém stupni základních škol.⁷²

Göllner přistupuje k zařazení předmětu občanská výchova jako jakéhosi předstupně výchovy etické na základě analýzy učebního plánu, jehož výpovědi k eticko-morálně vzdělávacím výukovým úkolům, zahrnují postupně témata jako demokratické hodnoty či společenské vztahy, sledují širší výchovné cíle, respekt k obecně uznávaným hodnotám a normám. Výpovědi o náboženské výuce však učební plán občanské výchovy neobsahuje.⁷³

Občanská výchova se snaží spojit snahu o osobnostní rozvoj žáka (odpovědnost za vlastní život, prostředí a společnost) s jeho současným uvedením do požadavků demokratické společnosti. Ve studijním plánu se opakovaně hovoří o formování žáka, z čehož je možno usuzovat, že předmět klade poněkud větší důraz na žádoucí ovlivňování postojů a chování žáků. Jak dodává Göllner, odhlédnuto od faktu, že tato premisa částečně neguje svobodu žáka k samostatnému rozhodování, vyplývá z výsledků výzkumného šetření Leschinského,⁷⁴ že změna postojů a chování žáků prostřednictvím přímé výuky, probíhá jen ve velice omezeném rozsahu.⁷⁵

⁷¹ GÖLLNER, M.: *Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. s. 232.

⁷² BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 184.

⁷³ GÖLLNER, M.: *Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. s. 232.

⁷⁴ LESCHINSKY, A.: *Vorleben der Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“*. s. 172-187.

⁷⁵ GÖLLNER, M.: *Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. s. 232-233.

3.1.3. Vývoj po roce 1989

Ačkoli se s pádem komunistického režimu pozornost odborné i laické veřejnosti začala obracet směrem k novým, naléhavým tématům, vyvolávajícím potřebu změn a řešení, zájem o problematiku mravních hodnot a morální výchovy se ve společenském diskursu prozatím neobjevuje. I po vzniku samostatné České Republiky přetrvávají jisté rozpaky nad touto dříve akcentovaně ideologickou oblastí, nedostává se tematické odborné literatury a sféra mravní výchovy zůstává nadále na okraji pedagogického působení škol.⁷⁶

Morální výchova je záležitostí epizodickou, stojící na čistě individuálním vkladu nadaných pedagogů, kteří si nad rámec standardního očekávání vzali za své působit na morální stránku svých svěřenců.⁷⁷

Primárním důvodem této rezignace školství i veřejnosti je takzvaná *postkomunistická krize morálky*, charakteristická například chybějícími morálními vzory z řad společenských představitelů, které by byly výchovně akceptovatelné a využitelné, či nedůvěrou lidí v základní principy demokratického společenského uspořádání. Objevuje se také zvýšená preference materiálních potřeb a odklon či menší zájem o hodnoty kulturní a duchovní. Demokracie nabízí svobodu volby, ale zároveň také s ní spojenou větší míru nejistoty. Společnost se stává náchylnou ke komerční manipulaci. Fenoménem se stává také silná averze vůči pojmům a ideám, často označujícím vyšší, univerzálně platné hodnoty a postoje, které byly v období totality zdiskreditované. Uvedené jevy mají zejména na mladou generaci destruktivní vliv, projevující se morálním relativismem až nihilismem.⁷⁸

⁷⁶ VACEK, P.: *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. s. 121.

⁷⁷ VACEK, P.: Od psychologie morálky k projektům etické výchovy. In: *Etika a etická výchova v školách: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 27. 9. 2002 v Trnave*. s. 62.

⁷⁸ ČIŽMÁRIKOVÁ, K.: Hodnotová výchova v České republice. In: KORIM, V. (a kol.): *Prameny etickej výchovy v európskom kontexte*. s. 210-211.

Škola se v reakci na změnu režimu a v souvislosti s uvedeným společenským klimatem představuje jako apolitická. Odpolitizování školy však paradoxně vedlo ke druhému extrému v podobě nevšímavosti k aktuálnímu společenskému dění a k jisté izolaci, způsobené jednak nekompetentností a především nechutí a obavami učitelů se tématy dříve ideologicky zabarvenými zabývat.⁷⁹

Určitou výjimku v přístupu k mravní a osobnostní výchově představuje půda univerzitní (Filozofická a Pedagogická fakulta UK, Pedagogická fakulta UHK) kde se již od první poloviny 90. let objevují různé formy snahy o koncipování etické výchovy, většinou jako součásti výchovy sociální či občanské.⁸⁰

Enormní nárůst výchovných těžkostí, delikvence mládeže, alkoholismu a závislostí mladistvých, vyvolal v 90. letech evropskou diskusi na téma hodnotové neutrality školy a současného požadavku na duchovní a morální rozvoj žáků. Na výsledné stanovisko diskuse, že úkolem školy je na děti a mládež hodnotově a morálně působit, tak aby absolventi byli schopni převzít odpovědnost za své činy, formulovat vlastní postoje, rozlišit mezi dobrem a zlem a pro toto poznané dobro se také v procesu morálního rozhodování rozhodnout, navázala následně i česká odborná veřejnost.⁸¹

3.2. Etické fórum České republiky

Klíčovou iniciativou zabývající se etickou výchovou na území České republiky je Etické fórum ČR. Vznik tohoto občanského sdružení, které zásadním

⁷⁹ ČIŽMÁRIKOVÁ, K.: Hodnotová výchova v České republice. In: KORIM, V. (a kol.): *Prameny etické výchovy v evropském kontexte*. s. 211.

⁸⁰ MOTYČKA, P.: *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v ČR*. s. 39.

⁸¹ ČIŽMÁRIKOVÁ, K.: Hodnotová výchova v České republice. In: KORIM, V. (a kol.): *Prameny etické výchovy v evropském kontexte*. s. 212-213.

způsobem podnítilo celospolečenskou debatu o morální úrovni žáků, studentů a české společnosti vůbec, stejně jako úvahy o možném zavedení předmětu Etická výchova do škol, se datuje na závěr roku 1999. Několik neziskových organizací svolalo do Betlémské kaple setkání odborné veřejnosti „Etické fórum 99“, jehož motivem byla , slovy Jana Šolce, jednoho ze zakladatelů Fóra, touha odpovídajícím způsobem „reagovat na resumé anket pořádaných k přelomu tisíciletí, v nichž zaznívalo přání našich spoluobčanů, aby nové století přineslo zlepšení mezilidských vztahů, více důrazu na výchovu, vůli po hledání smyslu života a vůbec ochotu rozlišovat správné od nesprávného.“⁸² Odezva veřejnosti i osobností společenského a kulturního života a jejich jasná výzva: „pokračujte“, následně znamenala rozhodující impuls k dalším aktivitám Etického fóra (EF ČR).⁸³

EF ČR bylo zaregistrováno 20. 12. 1999 a oficiálně ustaveno na sněmu 11. 4. 2000 v prostorách Akademie věd ČR v Praze. Jeho posláním je prosazování etiky do všech oblastí společnosti, a to zejména v oblasti výchovy dětí a mládeže, veřejné správy a podnikatelské sféry (např. program „Podnik fair play“, usilující o kultivaci podnikatelského prostředí v ČR).⁸⁴

Jedním z hlavních cílů EF ČR je snaha o zavedení etické výchovy (výchovy k prosociálnosti) jako samostatného předmětu do české vzdělávací soustavy.

Při hledání vhodné koncepce etické výchovy, od které si Etické fórum slibovalo především novou cestu k pozitivnímu ovlivňování mladé generace, se jako nejvíce adekvátní ukázal mezinárodně ověřený projekt etické prosociální výchovy, jehož autorem je Roberto Roche Olivar z Nezávislé univerzity v Barceloně. Projekt

⁸² Slušný jsi kvůli sobě. Rozhovor s PhDr. Janem Šolcem. *Závislosti a my*. 2/2004. [online]. Dostupné z <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove/slusny-jsi-kvuli-sobe>. [cit. 20.4.2013].

⁸³ tamtéž

⁸⁴ ETICKÉ FÓRUM ČESKÉ REPUBLIKY: *Výroční zpráva 2011*. Praha> EF ČR, 2012. s. 2.

tvořivě navazuje na dva významné americké projekty Charakter Development a Child Development Program zároveň odpovídá humanistické tradici výchovy v českých zemích a je rovněž v souladu s výchovně vzdělávacím systémem českého školství. O přijetí zmíněného projektu do konceptu Etického fóra se zasloužili také slovenští partneři fóra, Olga Křížová či Ladislav Lencz, který se s Roche Olivarem osobně setkal.⁸⁵

3.2.1. Principy výchovy k prosociálnosti dle R. Roche Olivara

Prosociálním je označováno takové chování, které je zaměřené na pomoc či prospěch jiných osob, skupin nebo společenských celků, avšak bez toho, že by existovala vnější odměna (ať už finanční, či ve formě pochvaly, uznání) pro autora jednání. To znamená, že motivem a předpokladem prosociálního chování je vnitřní potřeba nebo tendence konat to, co prospěje druhému. Cílem výchovy k prosociálnosti je nejen osvojení určitého vnějšího chování, ale také přivedení dětí k tomu, aby se chovali prosociálně z vlastní vnitřní potřeby.⁸⁶

Mezi charakteristiky prosociální osobnosti patří:

- projevuje soucit s lidmi, kteří mají těžkosti
- těší ho někoho obdarovat nebo se rozdělit
- namáhá se ve prospěch druhých
- úspěchy jiných lidí přijímá bez závisti
- má pochopení pro starosti a nevýhody svých známých

⁸⁵ Slušný jsi kvůli sobě. Rozhovor s PhDr. Janem Šolcem. *Závislosti a my*. 2/2004. [online].

Dostupné z: <<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove/slusny-jsi-kvuli-sobe>> [cit. 20.4.2013].

⁸⁶ ROCHE OLIVAR, R.: *Etická výchova*. s. 5-6.

- prožívá s jinými lidmi jejich starosti i radosti⁸⁷

Na základě vlastního realizovaného výzkumu i dalších výzkumných studií zabývajících se determinanty pozitivního vývoje charakteru a jejich vztahem k prosociálnímu chování, rozpracoval Roche Olivar 15 oblastí podmiňujících rozvoj sociálních dovedností a vlastností podporujících prvky prosociálnosti v dítěti. Deset z nich se týká žáků a pět přístupu a chování vychovatele.⁸⁸

Vlastní výchovný program je tvořen následujícími oblastmi:

- 1) Důstojnost lidské osoby, sebeúcta.
- 2) Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů.
- 3) Pozitivní hodnocení chování druhých lidí.
- 4) Kreativita a iniciativa.
- 5) Komunikace, vyjádření vlastních citů.
- 6) Interpersonální a sociální empatie.
- 7) Asertivita, řešení agresivity a kompetitivity, sebeovládání konflikty s druhými.
- 8) Reálné a zprostředkované prosociální modely.
- 9) Prosociální chování (pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství, zodpovědnost a starost o druhé).
- 10) Společenská a komplexní prosociálnost (solidarita, sociální problémy, sociální kritika, občanská neposlušnost, nenásilí).⁸⁹

⁸⁷ ROCHE OLIVAR, R.: *Etická výchova*. s. 6.

⁸⁸ tamtéž

⁸⁹ ROCHE OLIVAR, R.: *Etická výchova*. s. 7.

Pět následujících bodů se týká žádoucího přístupu vychovatelů a rodičů:

- 1) Přijetí dítěte (žáka) takového, jaké je.
- 2) Atribuce (přisuzování) prosociálnosti.
- 3) Induktivní disciplína.
- 4) Nabádání k prosociálnosti.
- 5) Podporování prosociálnosti.⁹⁰

Celý výchovný program zabere při hodinové dotaci jedna až dvě hodiny týdně dva školní roky.

Lencz uvádí, že vedle velmi pozitivního vlivu na žáky, má program další zajímavý účinek: učitelé prosociálního chování se, dle svých vlastních slov, sami pozitivně změnili a na školách, kde všechny třídy přešly na tento program, nastaly nové vztahy mezi pedagogy a žáky i mezi pedagogy navzájem.⁹¹

3.3. Další organizace působící na poli mravní výchovy

Etické fórum ČR je sice stěžejní, ne však jedinou organizací, která se na rozvoji a zdokonalování metod etické výchovy v českých školách podílí. Neopominutelnou roli hrají i další neziskové subjekty, jako například projekt Etické dílny nebo Rubikon.

⁹⁰ ROCHE OLIVAR, R.: *Etická výchova*. s. 7.

⁹¹ tamtéž s. 8.

3.3.1. Etické dílny

Preventivní program s názvem Etické dílny nabízí základním školám a osmiletým gymnáziím pomoc v etické výchově. V rámci vyučování probíhá ve třídě cyklus tvořivých besed, které mají za cíl pomoci dětem (cca osmi- až patnáctiletým) položit mravní základ pro jejich každodenní rozhodování. Výchozím principem dílen je křesťansko-židovská etika.

Garantem projektu Etických dílen je Martin Pietak, pedagog Ostravské univerzity, teolog a luterský pastor. Etické dílny mají v současnosti 26 lektorů proškolených v rámci metodického školení Etických dílen.⁹²

3.3.2. Rubikon

Rubikon je virtuální systém, připomínající počítačovou hru, který se ve školní výuce snaží konstruktivně využít přirozený zájem mladé generace o moderní technologie. Předpokládá zapojení celé školní třídy společně s učitelem. Funguje na základě modelu reálného života, kdy každý žák má jednu postavu, učitel v průběhu celého školního roku jednotlivým postavám připisuje hodnocení dle reálného školního prospěchu a chování žáků. Pozitivní hodnocení je zároveň spojeno s určitými benefity ve hře, která na první místo staví rytířské ctnosti, čest a důvěru. Ačkoli je k realizaci projektu nutné využívání výpočetní techniky, snaží se Rubikon vést a vychovávat žáky k umění žít i bez počítačů, podporovat vnímání kladných vzorů a utváření harmonických vztahů v rámci třídního kolektivu. Žáci zde mají možnost

⁹² *Etické dílny. Preventivní program pro školy* [online]. Dostupné z:

<<http://www.etickedilny.cz/>> [cit. 22.4.2013].

prostřednictvím vlastních zážitků a zkušeností z virtuálního prostředí sami dospět k mravním závěrům, rozlišení dobra a zla.⁹³

3.4. K současnému stavu etické výchovy

Významnou úlohu v implementaci etické výchovy do českého školství tvoří Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro základní a střední vzdělávání z roku 2004,⁹⁴ které „především v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova dávají prostor etickým a morálním tématům.“⁹⁶

Zavedení etické výchovy do škol podpořil v lednu 2006 svým usnesením také Senát PČR a již následujícího roku došlo k zařazení etické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru do RVP pro gymnázia. K 1. lednu 2010 bylo schváleno opatření ministryně Kopicové,⁹⁷ ⁹⁸ kterým se o samostatný doplňující obor⁹⁹ Etická výchova doplňuje rovněž RVP pro základní vzdělávání.¹⁰⁰

⁹³ *Rubikon* [online]. Dostupné z: <<http://www.systemrubikon.cz>> [cit. 22.4.2013].

⁹⁴ zakotvené v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize)

⁹⁵ více např. na metodickém portálu: www.rvp.cz

⁹⁶ MOTYČKA, P.: *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v ČR*. s. 39.

⁹⁷ s účinností k 1.9.2010

⁹⁸ VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/MR_DVO_EV_web.pdf> [cit. 5.3.2014].

⁹⁹ *Doplňující vzdělávací obor* je obor, který není povinnou součástí vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňuje a rozšiřuje. „Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah.“ (*Rámcový vzdělávací*

„Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV byla skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Důležitost a aktuálnost tohoto kroku podporují i zkušenosti z většiny zemí OECD, ve kterých je předmět s podobným obsahem do vzdělávacího systému zařazen.“¹⁰¹

Od roku 2010 funguje při MŠMT Skupina pro implementaci etické výchovy, která má mimo jiné za cíl vydání učebnice a metodiky etické výchovy, vytvoření podkladů pro vzdělávání aprobovaných učitelů či pořádání vědeckých konferencí k inovaci obsahu předmětu.¹⁰²

Proškolení učitelů a lektorů etické výchovy zajišťuje Etické fórum ČR, které získalo akreditaci MŠMT na pořádání čtyřsemestrálních kurzů etické výchovy v rámci celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků.¹⁰³ Na odborné přípravě pedagogů etické výchovy se dále podílí například Pedagogická fakulta Univerzity v Hradci Králové a v Olomouci¹⁰⁴ či Husitská teologická fakulta UK.

program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2010VP ZV-pomucka-ucitelum.pdf. s. 87. [online]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/133>> [cit. 5.3.2014].)

Obsah vzdělávacích oborů je školou rozčleněn a rozpracován do jednotlivých vyučovacích předmětů tak, aby bylo zaručeno směřování k rozvoji stanovených klíčových kompetencí. Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden nebo více vyučovacích předmětů, případně může jeden předmět vzniknout integrací obsahu více oborů. (tamtéž s. 19.)

¹⁰⁰ ŠOJDROVÁ, M.: *Jaký je současný stav etické výchovy?* s. 2-3.

¹⁰¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2010VP ZV-pomucka-ucitelum.pdf*. s. 90. [online]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/133>> [cit. 6.3.2014].

¹⁰² MOTYČKA, P.: *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v ČR*. s. 40.

¹⁰³ *Propozice kurzu etické výchovy*. [online]. Dostupné z: <<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/kurzy/propozice>> [cit. 5.3.2014].

¹⁰⁴ ŠOJDROVÁ, M.: *Jaký je současný stav etické výchovy?* s. 2.

3.5. Kurikulární dokumenty

Vzdělávací systém České republiky je rozdělen na sféru působnosti státu a na ní závislých kompetencích školy. Stát určuje obecné strategické cíle vzdělávací politiky a vymezuje podstatu vzdělávání v rámci *Národního programu rozvoje vzdělávání*.¹⁰⁵¹⁰⁶ *Školský zákon č. 561/2004 Sb.* formuluje principy kurikulární politiky a mění systém kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářeny na dvou úrovních, na úrovni státní a školské. Ve školském zákoně obsažené *Rámcové vzdělávací programy* vymezují závazné rámce pro předškolní, základní a střední vzdělávání, konkretizují směrnice k jednotlivým vzdělávacím oblastem a oborům, společně s požadavky na získané klíčové kompetence absolventů. Je zde také prostor pro tzv. průřezová témata, která mají za cíl formovat postoje a hodnoty žáků, procházejí napříč různými vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení obsahů jednotlivých oborů. Školy si na základě příslušných RVP připravují a schvalují vlastní *Školní vzdělávací programy*, podle kterých následně organizují výuku. V sestavování jednotlivých ŠVP panuje relativní volnost, je zde prostor pro pedagogickou autonomii zohledňující potřeby žáků.¹⁰⁷

3.6. Obsah a cíle doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova

Obsah doplňujícího oboru Etická výchova, stanovený RVP pro základní školy a gymnázia, je tedy možno v rámci konkrétní školy pojmout jako předmět

¹⁰⁵ na základě usnesení vlády ČR č. 277, ze dne 7. dubna 1999

¹⁰⁶ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice. Bílá kniha.* s. 7.

¹⁰⁷ Srov. *Systém kurikulárních dokumentů*. [online]. Dostupné z: <<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6443>> [cit. 6.3.2014].

volitelný, povinný či průřezový – tematicky integrovaný do jiných vyučovacích předmětů.¹⁰⁸

3.6.1. Základní vzdělávání

Konkrétní obsah doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova tvoří, dle RVP pro základní vzdělávání,^{109 110} následující témata:

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

Na deset základních témat navazuje šest aplikačních témat, mezi která patří:

Etické hodnoty
Sexuální zdraví

¹⁰⁸ více k možným formám výuky v oddílu: 3.6.1. Možnosti začlenění etické výchovy do školní praxe

¹⁰⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2010VP ZV-pomucka-ucitelum.pdf*. s. 90. [online]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/133>> [cit. 6.3.2014].

¹¹⁰ Podle RVP ZV se řídí i vzdělávání na nižším stupni víceletých gymnázií

Rodinný život
Duchovní rozměr člověka
Ekonomické hodnoty
Ochrana přírody a životního prostředí
Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka

Cíle předmětu s uvedenými obsahovými tématy úzce souvisí. RVP je definuje takto: „Etická výchova žáka především vede: k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.

Doplňující vzdělávací obor etická výchova u žáka rozvíjí: sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce.“¹¹¹

¹¹¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2010VP ZV-pomucka-ucitelum.pdf*. s. 90. [online]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/133>> [cit. 6.3.2014].

3.6.2. Gymnázia

Vzhledem k tomu, že RVP pro gymnázia¹¹² obsahuje pouze vzdělávací obsah povinný pro všechny žáky, je nabídka doplňujících vzdělávacích oborů, včetně Etické výchovy, jejíž koncepce je vypracována pedagogickou sekcí Etického fóra ČR, prozatímne uvedena na webovém portálu www.rvp.cz.¹¹³

Doplňující vzdělávací obor Etická výchova na čtyřletých gymnáziích a na druhém stupni gymnázií víceletých navazuje zejména na obsah učiva průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, případně na samostatný předmět Etická výchova vyučovaný na prvním a druhém stupni základní školy.¹¹⁴

Cíle a z nich vyplývající obsah doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova pro gymnázia jsou následující:¹¹⁵

- účinná spolupráce ve skupině
- spoluvytváření pravidel a podíl na jejich dodržení
- rozvíjení základních komunikačních a asertivních dovedností
- aktivní naslouchání druhým a navracení porozumění
- sebepoznání a sebeakceptace
- pozitivní hodnocení druhých, pozitivní přístupu k životu v běžných i ztížených podmínkách
- vytváření hodnotných mezilidských vztahů, empatie, vzájemná pomoc
- ovládání a řízení vlastního jednání a chování

¹¹² *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. 2007. [online]. Dostupné z:

<<http://www.nuv.cz/file/159>> [cit. 6.3.2014].

¹¹³ *Etická výchova*. [online]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1285/eticka-vychova.html>> [cit. 6.3.2014].

¹¹⁴ *Etická výchova*. [online]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1285/eticka-vychova.html>> [cit. 6.3.2014].

¹¹⁵ tamtéž

- úcta k člověku, lidská důstojnost, tolerance k druhým
- úcta k hodnotám rodiny, tradic i duchovním hodnotám
- úcta a respektování přírody
- přijetí zodpovědnosti, uvědomění si práv, povinností a své zodpovědnosti za druhé
- zodpovědný přístup ke vzdělání
- řízení a organizace učení
- komplexní pohled na jevy a skutečnosti
- rozpoznání problému a schopnost navrhnout jeho řešení a řešit problémové situace ve školním kolektivu
- tvořivost zejména v oblasti mezilidských vztahů
- kritické myšlení, vyslovení, přijetí a pozitivní zpracování konstruktivní kritiky
- schopnost vyjádřit a obhájit svá stanoviska a rozhodnutí
- zaměření získaných dovedností k plnohodnotnému soužití a spolupráci s ostatními lidmi

Z výčtu uvedených obsahových témat doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova pro základní stupeň vzdělávání i pro gymnázia tak zřetelně vyplývá jejich přímý vztah a návaznost na úspěšnou koncepci projektu prosociální výchovy R. Roche-Olivara,¹¹⁶ která je vedle uvedeného výchovného programu tvořena i dalšími třemi vzájemně se ovlivňujícími složkami: 1) specifickým výchovným stylem, charakteristickým přijetím dítěte a vytvářením pozitivní atmosféry; 2) používáním osobitých výchovných metod umožňujících dětem získání vlastní zkušenosti a zážitků (zážitkové učení); 3) vědomé rozvíjení prosociálnosti eliminující egoismus a bezohlednost.¹¹⁷

¹¹⁶ blíže v oddílu: 3.2.1. Principy výchovy k prosociálnosti dle R. Roche Olivara

¹¹⁷ ROCHE OLIVAR, R.: *Etická výchova*. s. 8-9.

3.6.3. Možnosti začlenění etické výchovy do školní praxe

V souladu s výše uvedeným existuje podle Novákové několik možných způsobů začlenění etické výchovy do školského vzdělávacího systému. Etickou výchovu je možno 1) vyučovat jako samostatný předmět, v rámci konkrétní školy povinný, povinně volitelný či nepovinný; 2) vyučovat v rámci předmětu v dané škole již existujícího (např. v Osobnostní výchově); 3) vyučovat pouze v některých ročnících v rámci disponibilních hodin; 4) začlenit do systému školy mimo specifický předmět formou průřezového tématu; 5) začlenit do třídnických hodin a práce třídního učitele; 6) zařadit do systému školních preventivních programů.

Předpokladem úspěšné implementace etické výchovy do školní praxe je její přijetí vedením školy, stejně jako většinou členů pedagogického sboru a její vnímání jako jedné ze školních priorit a cílů vzdělávání. Etická výchova vyžaduje systematický přístup, odborně proškolené pedagogy a rovněž přiměřenou aktivizaci rodičů žáků směrem k podpoře a účinnosti mravního působení školy a posilování pozitivních modelů prosociálního chování.¹¹⁸

3.6.4. Úskalí výuky morální výchovy

Mezi úskalí výuky tradiční morální výchovy, která je stále nutno překonávat, se dle Vacka řadí především přetrvávající frontální forma vyučování, která nabízí minimum příležitostí pro kooperaci a diskusi, dále styl výchovy postavený na abstraktních principech, nemajících zakotvení v konkrétní zkušenosti žáků a nízká podpora aktivního přístupu žáků, která by apelem na rozum podporovala zejména v nich

¹¹⁸ NOVÁKOVÁ, M.; VACEK, P.: *Etická výchova. Proč a jak? Prevence rizikového chování, zdravý životní styl.* s. 9-14.

samých předpoklad, že jsou plného morálního porozumění schopni a k němu způsobilí.¹¹⁹

¹¹⁹ VACEK, P.: *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. s. 122.

4. Etická výchova v Německu

Následující kapitola představuje historický rámec a současnou podobu výuky etické výchovy ve Spolkové republice Německo. Vzhledem k různorodosti koncepcí v jednotlivých spolkových zemích je oddíl věnující se obsahové stránce předmětu zaměřen na specifické pojetí eticky laděné výuky ve spolkové zemi Braniborsko.

4.1. Školský systém

Spolková republika Německo je federativní stát, složený z šestnácti spolkových zemí, kterým na zemské úrovni náleží jak kompetence politické, tak pravomoci ústavněprávní. Pro oblast vzdělávání znamená tato úprava, že se každá spolková země těší možnosti samostatně vytvářet a být zodpovědná za svůj vzdělávací systém. Na základě ujednání a rozhodnutí ministerstva kultury je přítom stanovena základní jednotná organizace školního systému, který je rozdělen na *stupeň primární* (1. – 4. třída) a dva stupně sekundární.

Nižší sekundární stupeň (5. – 10. třída) zahrnuje, v závislosti na spolkové zemi, v podstatě čtyři typy škol: hlavní škola (Hauptschule), jejímž absolvováním je dosaženo minimálního povinného vzdělání¹²⁰ (po 9. či 10. třídě, dle spolkové země); reálná škola (Realschule) se středním ukončením vzdělání¹²¹ po 10. třídě; a gymnázium, kde mohou žáci v rámci *vyššího sekundárního stupně*, (9. – 12., případně 10. – 13. třída) dosáhnout vyššího ukončení vzdělání¹²² a složit maturitu, která je následně opravňuje

¹²⁰ Mindestbildungsabschluss

¹²¹ mittlerer Bildungsabschluss

¹²² höher Bildungsabschluss

k přístupu na vysokou školu.¹²³ ¹²⁴ Čtvrtým typem školy je tzv. souhrnná škola (Gesamtschule), která v sobě zahrnuje nižší i vyšší sekundární stupeň a zároveň nabízí možnost zakončit studium kterýmkoli ze tří možných způsobů (Mindest-, mittlerer und höher Bildungsabschluss). V jednotlivých spolkových zemích dosáhla souhrnná škola různé míry rozšíření.¹²⁵

4.2. Historický kontext

Německá filosofická tradice je velmi dlouhá a bohatá. Duchovní proud osvícenství, kterým německé země prošly v 18. století a který následně vyvrcholil v dílech I. Kanta, J. G. Fichte, F. Schellinga a G. W. F. Hegela, měl tendenci kodifikovat se nějakým způsobem i ve školském kurikulu.¹²⁶

Do 19. století se v německých latinských školách vyučovaly obory logika, rétorika a etika, kterým náležela vědecko-propedeutická funkce přípravy na univerzitní studium. Zejména etika plnila nadto také úlohu zprostředkovat mladé generaci vzdělání ve filosofických otázkách.¹²⁷

Po pruské školní a kurikulární reformě provedené Wilhelmem von Humboldtem byla skupina předmětů logika, rétorika a etika z kurikul vyšších škol

¹²³ allgemeine Hochschulreife

¹²⁴ Rozdílné uspořádání vyššího sekundárního stupně je zapříčiněno rozpadem bývalé DDR roku 1990 a následným rozšířením počtu spolkových zemí o pět nových, ve kterých bylo na základě tradice *Rozšířené všeobecně vzdělávací vyšší školy* zvykem skládat maturitu po ukončení 12. třídy. (BRUNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 115.)

¹²⁵ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 115.

¹²⁶ KÁLISKÝ, J.: *Etická výchova v německy hovoriacich krajinách*. s. 16.

¹²⁷ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 116.

vyloučena, neboť její vědecko-přípravná úloha nebyla slučitelná s Humboldtovým učebním plánem pro gymnázia, která měla dle jeho názoru sloužit jako souhrnná škola pro všechny. Jako didakticko-metodický princip, garantující vědeckost výuky, zůstala v osnovách gymnázií, na místě vyloučených předmětů, filosofie.¹²⁸

Roku 1812 zdůraznil Georg Friedrich Wilhelm Hegel ve svém doporučení pruské vládě nutnost prohloubení filosofického vzdělávání mládeže, v rámci předmětu filosofická propedeutika, který se měl opírat především o logiku, dědictví antického Řecka a Říma a náboženství. Svoji zvláštní preferenci logiky zdůvodňoval Hegel mimo jiné tím, že v ní předpokládal nástroj, který obrátí pozornost mladých na říši myšlenek, jež se následně, nezávisle na smyslové zkušenosti, stanou předmětem jejich uvažování.¹²⁹

Mezi lety 1837 až 1856 byla filosofie nadále vnímána jako princip spojující a zaštiťující všechny školní obory a zároveň zůstávala ve formě filosofické propedeutiky samostatným povinným vyučovacím předmětem. Po roce 1856 byla filosofie v roli jednotného zastřešujícího principu vzdělávání nahrazena němčinou a náboženstvím. Vyučovaná filosofická propedeutika získala silný etický důraz a zabývala se nadále zejména konkrétní morálkou lidského jednání.¹³⁰

4.2.1. Vývoj ve 20. století

Začátkem 20. století byla za nadřazený princip výuky prohlášena také etika a objevovaly se myšlenky na její zařazení jako samostatného vyučovacího předmětu. Po revizi a reformě výuky na vyšším stupni gymnázií počátkem 70. let byly tyto ideje dále rozvinuty a došlo k obnově výuky etiky. Etická výuka měla především plnit

¹²⁸ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 117.

¹²⁹ tamtéž

¹³⁰ tamtéž

kompenzační funkci k výuce náboženské a zároveň funkci stabilizační ve formě obecné hodnotové základny v podmínkách stále vzrůstající heterogenity společnosti.

Již od 60. let byla pro Evropu charakteristická zvyšující se sociální a světonázorová diferenciacie společnosti do různých sociálních skupin s rozdílnými hodnotami, náboženstvím a kulturní identitou, stoupá také počet konfesně neutrálních žáků. Za této situace se ukázala jako nutná nová koncepce vyučovacího předmětu, která by tuto různorodost kompenzovala zaměřením se na etické problémy z různých aspektů a hledisek, soustředěním pozornosti na všeobecně platné morální normy a pravidla přístupu k sobě navzájem.¹³¹ Myšlenka sjednocení roztříštěné společnosti na bázi společně sdílených základních hodnot se postupně stala hlavním motivem státu při následném procesu konsolidace školní etické výchovy.¹³²

4.3. Konsolidace etické výchovy

„Z historického hlediska je stěžejním předmětem a středobodem školy náboženská výuka, která se ještě do nedávné minulosti nacházela pod církevním dohledem. Teprve po dlouhých politických bojích o podobu vzdělávání se prosadila škola sekulární, světonázorově neutrální, a tím také stát jako suverén veřejného školského systému.“¹³³

¹³¹ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 117-119.

¹³² TREML, K., A.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*. [online]. Dostupné z: <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>> [cit.: 9.3.2014].

¹³³ TREML, K., A.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*. [online]. Dostupné z: <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>> [cit.: 9.3.2014].

Náboženství jako povinný učební obor tvoří dle platné německé Ústavy (přijaté roku 1949) neodmyslitelnou součást školského kurikula. Podle článku 7, odstavce 3 Ústavy,¹³⁴ má být náboženská výuka udílána v souladu se světonázorovými principy různých náboženských společností. Náboženská výuka má mezi ostatními vyučovacími předměty výjimečné postavení. Je jednak předmětem garantovaným a financovaným státem (je právem a povinností pro všechny), její obsah je však zcela v kompetenci církví. Zároveň platí, že o účasti dětí na náboženské výuce rozhodují rodiče, kteří je také z této výuky mohou odhlásit. Žáci sami se mohou z náboženství odhlásit po dosažení náboženské zralosti, z pravidla ve věku 14 let.¹³⁵ Pro žáky, kteří k žádné náboženské společnosti nepřísluší, povinná účast odpadá.¹³⁶ V 50. letech proto proběhlo několik přechodných pokusů (v Hesensku a Dolním Sasku) zavést jako paralelu k výuce náboženství předmět informující neutrální formou o světových náboženstvích.¹³⁷

Zesílené sekularizační tendence 60. let společně s kritikou církví následovanou množícím se vystupováním z církví a odhlašováním žáků z hodin náboženské výuky (jak ze strany rodičů, tak žáků samotných v rámci studentského hnutí 1968),¹³⁸ tak v letech 1974/75 podnítily německou katolickou a evangelickou církev,

¹³⁴ *Grundgesetz*. [online]. Dostupné z:

<http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html>

[cit.: 10.3.2014].

¹³⁵ TREML, K., A.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*. [online]. Dostupné z: <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>> [cit.: 9.3.2014].

¹³⁶ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 117.

¹³⁷ KÁLISKÝ, J.: *Etická výchova v německy hovoriacich krajinách*. s. 17.

¹³⁸ TREML, K., A.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*. [online]. Dostupné z: <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>> [cit.: 9.3.2014].

aby požadovaly po státu zavedení náhradního předmětu, který by vhodnou formou nahradil zemskými školskými zákony pevně danou církevní etickou výchovu pro dospívající.¹³⁹

Žádost církví byla vyslyšena a v návaznosti na vývoj situace byla nejprve v Sársku (již roku 1969) a následně v Bavorsku a Porýní-Falzi (v 70. letech) integrována etická výuka do soustavy předmětů pro sekundární stupeň vzdělávání.¹⁴⁰ Odhlašování se z náboženské výuky stoupalo i v dalších spolkových zemích, které proto byly nuceny přijmout podobná opatření. Šlesvicko-Holštýnsko zavedlo roku 1973 filozofickou propedeutiku, další spolkové země následovaly.¹⁴¹

Alternativa pro žáky v podobě: „buď náboženská výuka nebo nic“ se změnila v alternativu: „náboženství nebo etika“. Pro církve kýžený efekt se dostavil záhy a po zavedení etické výuky odhlášených z výuky náboženské značně ubylo.¹⁴²

Pro relativně mladou historii samostatného předmětu etická výchova je tedy, jak shrnuje Treml, typický zejména fakt, že tento předmět nebyl do německého školního prostředí implementován jaksí z vnějšku, ať už politickými či společenskými tlaky, ale vznikl jako důsledek snah o kompenzaci problému, který se ve školství objevil ve spojitosti s jedním z jeho nejstarších předmětů, s náboženskou výukou.¹⁴³

¹³⁹ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 118.

¹⁴⁰ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 118-119.

¹⁴¹ KÁLISKÝ, J.: *Etická výchova v německy hovorících krajinách*. s. 17.

¹⁴² TREML, K., A.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*. [online]. Dostupné z: <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>> [cit.: 9.3.2014].

¹⁴³ TREML, K., A.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*. [online]. Dostupné z: <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>> [cit.: 2.5.2013].

4.4. Současná situace

Pro německou školní etickou výchovu je charakteristická různorodost, sahající od pestré škály různých označení předmětů s etickým či hodnotově-morálním obsahem, přes odlišná pojetí výuky, až po rozdílné formy začlenění předmětu do školního kurikula.

4.4.1. Koncepce výuky

V současnosti je možno sledovat několik koncepčních tendencí ve výuce etické výchovy. Na základě ideově-historických tradic 19. století se vyvinuly tři základní pozice.

a) V jedenácti spolkových zemích nese předmět název *etika* nebo *etická výuka*, přičemž v popředí stojí morálka lidského jednání.¹⁴⁴

b) Ve spolkové zemi Braniborsko má předmět označení *Formování života-Etika-Náboženská nauka*,¹⁴⁵ vzniklé na základě modelového pokusu s předběžným učebním programem mezi lety 1992 až 1995, který novým integrativním způsobem sjednocoval etické, náboženské a na praktický život orientované vzdělávání do jednoho učebního oboru. Program vzešel z iniciativy fóra učitelů a učitelek z nových spolkových zemí, za účelem vypořádání se s dosavadními socialistickými vzdělávacími tradicemi, s cílem přivést žáky k sociálně zodpovědnému životu v kontextu pluralitní společnosti. Od roku 1996 je uvedený předmět v Braniborsku samostatným povinným vyučovacím předmětem.

¹⁴⁴ více k označením předmětu v jednotlivých spolkových zemích viz kapitola 1. Terminologická specifika.

¹⁴⁵ Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde

c) V zemích Šlesvicko-Holštýnsko, Meklenbursko-Přední Pomořansko a v Berlíně se od roku 1992, potažmo 1996, vyučuje na nižším sekundárním stupni namísto výuky etiky *výuka filosofie*, která se systematicky orientuje na čtyři základní otázky filosofie formulované Immanuelem Kantem.^{146 147}

Ačkoli je etická výuka v Německu organizovaná státem, církve mají, dle Tremla, stále jistý vliv na tvorbu jejich učebních plánů. V některých spolkových zemích je garantováno zákonem, že se předmět ve svých rámcových obsahových podmínkách orientuje dle křesťanského světónázoru.¹⁴⁸ Göllner oproti tomu namítá, že i přes značný

¹⁴⁶ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 116.

¹⁴⁷ Tyto čtyři velké otázky koncipoval Kant sice jako systematizační kategorie předmětu filosofie, avšak s věcným vztahem k teoretickému a praktickému rozumu. Otázka po vědění je zároveň hlavní otázkou jeho kritiky poznání, týká se možností a hranic lidského poznání a jeho apriorních funkcí a konstituuje teoretický zájem rozumu. Zájem praktický se oproti tomu vztahuje na to, jak rozum a priori určuje lidské jednání. Třetí Kantova otázka – v co mohu doufat – v sobě spojuje teoretickou i praktickou dimenzi. V důsledku mravního zákona usiluje člověk o mravnost, na základě přirozených sklonů touží po blaženosti. Obě úsilí představují takřčený ideál nejvyššího dobra, o nějž člověk v nekonečném postupu usiluje. Jelikož je toto dobro vnímáno jako možné, musí mít dle Kanta také příčinu, která utváří a zakládá jak důvod empirického, tak i neempirického světa a ve skutečnosti je oběma nadřazená. Touto příčinou je „nejvyšší rozum“ – Bůh. Tři základní otázky po vědění, konání a doufání, ústí následně do stěžejní otázky čtvrté, po přirozenosti člověka vůbec. (KANT, I.: *Kritik der reinen Vernunft*. In: BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 254-255)

¹⁴⁸ TREML, K., A.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*. [online]. Dostupné z: <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>> [cit.: 2.5.2013].

počet shodných tématických okruhů, není dnes principiální orientace na tematiku a metody náboženské výuky v učebních plánech etické výchovy patrná.¹⁴⁹

Situace na poli etické výchovy a míra jejího ovlivnění či neovlivnění výchovou náboženskou je napříč spolkovými zeměmi velice proměnlivá. Pro ilustraci je možno uvést příklad Berlína, kde je kooperace mezi učiteli etické a náboženské výuky relativně zřetelná. Spolupráce zde probíhá na základě § 12, 6 zemského školského zákona, podle kterého mají být při školní výuce etické výchovy jednotlivé tématické oblasti organizovány ve spolupráci s garanty náboženského a jiného světonázorového vyučování. Forma této kooperace spadá do kompetence jednotlivých škol.¹⁵⁰

4.4.2. Formy výuky

Zřizování výuky etiky (či jejích ekvivalentů) spadá do kompetence jednotlivých spolkových zemí. Etická výuka se zpravidla realizuje na nižším i vyšším sekundárním stupni vzdělávání a v závislosti na platné právní úpravě dané spolkové

¹⁴⁹ GÖLLNER, M.: *Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. s. 22-23.

¹⁵⁰ SENATSVERWALTUNG FÜR JUSTIZ: *Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, A 3227 A, 2006*. [online]. Dostupné z: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senatsverwaltungen/justiz/gvbl2006/seiten_297___320_heft_nr._13_vom_11.04.2006.pdf?start&ts=1308236002&file=seiten_297___320_heft_nr._13_vom_11.04.2006.pdf [cit.: 11.3.2014].

země má status předmětu náhradního, povinně volitelného, či řádného (povinného).¹⁵¹

V naprosté většině spolkových zemí převažuje forma náhradní či povinně volitelná.

Jako *předmět náhradní*¹⁵² plní čistě kompenzační funkci k výuce náboženství, což znamená, že je nabízena pouze tehdy, je-li zároveň vyučováno také náboženství. Nekoná-li se, ať už kvůli nedostatku žáků či z jiných důvodů, výuka náboženství, nekoná se ani výuka etiky. V této podobě existuje předmět např. v Hesensku a Bádensku-Würtembersku.

Ve formě *předmětu povinně volitelného* náleží etické výuce status samostatného, plnohodnotného vyučovacího předmětu. Žáci si musí zvolit mezi etickou a náboženskou výukou a i kdyby například došlo k situaci, že se všichni přihlásí na etiku a na náboženství nikdo, bude se etická výuka v každém případě konat.¹⁵³

Etika jako povinně volitelný předmět existuje především v nových spolkových zemích jako Sasku, Sasku-Anhaltsku či Durynsku, ve kterých je na základě ateisticky laděné výchovy v bývalé NDR až 80% obyvatel bez vyznání.¹⁵⁴

Odlišná situace panuje v Brémách¹⁵⁵ a v Berlíně.¹⁵⁶ Po rozdělení Berlína a celého Německa roku 1949 vstoupila sice ve Spolkové republice Německo v platnost

¹⁵¹ *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008. [online]. Dostupné z:

<http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf> [cit.: 10.3.2014].

¹⁵² hlavním důvodem zavedení etiky jako předmětu náhradního, byla obava církví z jeho přílišné konkurence náboženské výchově. (TREML, K., A.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*. [online]. Dostupné z: <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>> [cit.: 9.3.2014].)

¹⁵³ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 119.

¹⁵⁴ BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. s. 119.

¹⁵⁵ Spolková země Svobodné hanzovní město Brémy

¹⁵⁶ Spolková země Berlín

ústava, která, jak uvedeno výše, deklaruje náboženskou výuku jako řádný učební předmět, avšak na základě takzvané Brémské klauzule (článku 141) toto neplatí pro země, ve kterých k 1. lednu 1949 platila jiná právní úprava, jenž náboženství mezi povinné předměty neřadí, což byl vedle Brém také případ Berlína, jehož školský zákon z roku 1948 definoval náboženskou výuku jako nepovinnou, doplňkovou, okrajovou hodinu v kompetenci církevních obcí.¹⁵⁷

V Berlíně tedy není náboženská výuka *řádným předmětem* a namísto ní byla po řadě pokusných projektů zavedena (od školního roku 2006/2007) jednotná výuka předmětu Etika/Filosofie pro nižší sekundární stupeň, povinná pro všechny žáky bez ohledu na vyznání.¹⁵⁸ Jako volitelná se na mnohých školách v rámci všech třech vzdělávacích stupňů nabízí výuka předmětu Nauka o životě,¹⁵⁹ který navazuje na myšlenky světového humanismu a je propagován Humanistickým spolkem Německa, který také školí jeho lektory.¹⁶⁰

Podobně v Brémách se klasická náboženská výuka v církevní kompetenci nevyučuje a místo ní je zaveden nadkonfesijní předmět Dějiny Bible/Nauka o náboženstvích, k němuž je od roku 1993 nabízen povinně volitelný předmět Fiosofie/Etika.¹⁶¹

¹⁵⁷ GÖLLNER, M.: *Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. s. 69.

¹⁵⁸ KALISKÝ, J.: *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. s. 65.

¹⁵⁹ Lebenskunde

¹⁶⁰ *Humanistischer Verband Deutschlands*. [online]. Dostupné z: <<http://www.hvd-bb.de/>> [cit.: 10.3.2014].

¹⁶¹ TREML, K., A.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*. [online]. Dostupné z: <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>> [cit.: 9.3.2014].

Výjimku tvoří rovněž Braniborsko se svým modelem povinného předmětu *Formování života-Etika-Náboženská nauka*, který v plném rozsahu nahrazuje výuku náboženství.¹⁶²

4.4.3. Vzdělávání pedagogů

Do roku 1994 neexistovala téměř žádná možnost oficiálního komplexního odborného vzdělávání pro učitele etické výchovy; absolvovat bylo možno pouze doplňkový kurz. Kvalifikovaných pedagogů předmětu byl tedy, zejména v porovnání s množstvím vyškolených učitelů náboženství, zřetelný nedostatek. Uvedené neplatí pro spolkové země, které zavedly jako paralelu k náboženství výuku filozofie, jež je na pedagogických fakultách běžnou specializací.¹⁶³ Studie Univerzity Koblenz z roku 1997 uvádí, že v pěti spolkových zemích (např. v Sársku či Bavorsku) může být etická výuka udílena jakýmkoli učitelem za podmínky, že se o tuto výuku zajímá, případně je (a to i v dalších spolkových zemích) udílena učitelem náboženství.¹⁶⁴

V současnosti je možné získat kvalifikaci pro obor etické výchovy na univerzitách všech spolkových zemí (kromě Sárska), či případně formou dalšího

¹⁶² KALISKÝ, J.: *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. s. 17.

¹⁶³ TREML, K., A.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*. [online]. Dostupné z: <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>> [cit.: 10.3..2014].

¹⁶⁴ *Studie zur Lage des Ethikunterrichts in Deutschland*. s. 74. [online]. Dostupné z: <<https://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb2/ik/institut/philosophie/lehrende/meyer/der-ethikunterricht-in-deutschland.pdf>> [cit.: 11.3.2014].

vzdělávání pedagogů¹⁶⁵ (např. v rámci Zemského institutu pro školu a media Berlin-Brandenburg).¹⁶⁶ Regulérní studium učitelství oboru Formování života-Etika-Náboženská nauka nabízí od roku 2003 Univerzita v Postupimi.

Jako doklad odborné způsobilosti jsou uznávány rovněž jiné vhodné pedagogické kvalifikace, např. pro obor filosofie nebo sociální vědy.¹⁶⁷

4.5. Obsah a cíle výuky etické výchovy ve spolkové zemi Braniborsko

Obecné cíle a obsahy etické výchovy, jak je definuje konference ministrů kultury spolkových zemí Německa,¹⁶⁸ v sobě zahrnují následující čtyři nosné principy.

1) Etická výuka slouží výchově a uschopnění žáků k zodpovědnému a uvědomělému jednání a posuzování. Orientuje se podle hodnotových koncepcí zakotvených v německé ústavě a dále v jednotlivých zemských a školských zákonech.

¹⁶⁵ *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland.* Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008. [online]. Dostupné z:

<http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf> [cit.: 11.3.2014].

¹⁶⁶ *Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Fortbildung und Qualifizierung.* [online]. Dostupné z: <<http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.423855.de>> [cit.: 11.3.2014].

¹⁶⁷ *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland.* Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008. s. 10.

¹⁶⁸ *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland.* Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008. [online]. Dostupné z: <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf> [cit.: 10.3.2014].

2) V předmětu etiky je kladen důraz na kritické porozumění normám a hodnotovým představám společnosti, žákům je zde otevírán přístup k filosofickým, náboženským i dalším ideovým otázkám a tématům. V jednotlivých zemích k uvedenému náleží také znalosti náboženských nauk. Cílem je zprostředkování základního etického vzdělání.

3) Výuka etiky zohledňuje pluralitu vyznání a světonázorů, což se uskutečňuje v dialogu a ve vypořádávání se s tradicemi platnými v naší společnosti. V procesu zdůvodnění a reflexe by tak měla být získána nosná orientace pro další myšlení a jednání. Zprostředkovávání určitých způsobů myšlení ve smyslu uzavřených obrazů světa s jednotným výkladem otázek po životě a smyslu není předmětem tohoto vyučování.

4) Napříč spolkovými zeměmi je třeba zohlednit jednotné požadavky na maturitní zkoušku z oborů etika a filosofie.¹⁶⁹

Ve spolkové zemi Braniborsko nese předmět s etickým obsahem označení *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*, zkráceně LER, (Formování života – Etika – Náboženská nauka).¹⁷⁰ Předmět byl v rámci modelové výuky poprvé otevřen roku 1992

¹⁶⁹ *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008. s. 8. [online]. Dostupné z: <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf> [cit.: 10.3.2014].

¹⁷⁰ Srov. oddíl 4.4.1. Koncepce výuky

a následně od roku 1996 postupně zaveden jako povinný pro 7. až 10. třídu. Od roku 2001 pak také pro ročník 5. a 6.¹⁷¹

Zákonná úprava LER je stanovena v § 11 Braniborského školského zákona, který mimo jiné uvádí, že LER má především podporovat svobodné seburčení a zodpovědnost jedince a pomoci mu se orientovat v pluralitní, demokratické společnosti, různorodých hodnotách, náboženských a filosofických systémech, světonázorových přesvědčeních a perspektivách, při současném zachování důrazu na toleranci a otevřenost. Žáci do 14ti let, jejichž rodiče si přejí, aby dítě navštěvovalo konfesijní náboženskou výuku a účast na této výuce prokáží, jsou od povinné účasti na LER osvobozeni.¹⁷²

4.5.1. Základní škola

Rámcový vzdělávací plán pro základní školy (vztahující se na výuku LER v 5. a 6. ročníku) udává následujících šest obsahových témat výuky. Podtémata uvedená kurzívou jsou doporučena, ale nepovinná.

1. Sociální vztahy

¹⁷¹ *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008. s. 26. [online]. Dostupné z:

<http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf> [cit.: 10.3.2014].

¹⁷² *Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg*. 2013. [online]. Dostupné z:

<http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de> [cit.: 11.3.2014].

- Přátelství
 - Škola a třída jako cvičné pole pro utváření sociálních vztahů
2. Existenční zkušenosti
 - Co je spravedlivé a nespravedlivé?
 - *K životu patří pocity*
 - *Úspěch a neúspěch*
 3. Individuální vývojové úkoly
 - Dívky jsou jiné – chlapci také
 - *Život mezi potřebami a přáními: naplnění, hranice, zřeknutí se*
 4. Svět, příroda a člověk
 - Příroda nás nepotřebuje, ale my jí ano
 - Člověk, svět a příroda v mýtech a pohádkách
 5. Představy o světě, kultury, interkulturalita
 - Svátky a slavnosti – pozadí a jejich význam
(V souvislosti s tímto tématickým těžištěm mohou být probrány důležité prvky určitých náboženství a světonázorů.)
 - *Rozdílné způsoby existence - nárok a hranice*
 6. Mír a spravedlnost – naděje světa
 - Představy o budoucnosti světa

Výuková témata jsou následně v rámcovém vzdělávacím plánu velmi podrobně rozpracována.¹⁷³

¹⁷³ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES

BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan Grundschule. Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde.*

2008. [online]. Dostupné z: <<http://bildungsserver.berlin->

brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/LER-RLP_GS_2004_Brandenburg.pdf> [cit.: 11.3.2014].

4.5.2. Nižší sekundární stupeň

Tématika LER pro nižší sekundární stupeň vzdělávání (ročníky 7 – 10) je shrnuta do šesti základních tematických oblastí a exkurzů k různým náboženstvím, případně světonázorům. Jednotlivé základní okruhy jsou shodné s okruhy pro 5. a 6. ročník, jejich obsah je však rozšířen a prohlouben. Každé téma je dále rozděleno do tematických těžišť, která jsou určena pro konkrétní práci v hodině a ještě podrobněji specifikována v rámcovém plánu. Uvedená témata včetně exkurzů nezabírají celý vyučovací čas, přibližně jedna třetina času výuky je učiteli volně k dispozici.

Co se týče zpracování tématu náboženství, povinně je třeba věnovat se křesťanství, k němuž mohou být vybrány další tři exkurzy zabývající se jinými náboženskými směry. Témata uvedená kurzívou jsou tématy fakultativními, volitelnými.¹⁷⁴

1. Sociální vztahy

- Společný život v rodinách – význam pro jednotlivce a společnost
V souvislosti s tímto tématem může být zpracován exkurz k islámu.
- Životní prostor skupina nebo parta – význam pro jednotlivce a pro společnost
- Konflikty a násilí – příčiny a možnosti zvládnutí
- Láska a sexualita – ústřední téma dospívajících

¹⁷⁴ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES

BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Lebensgestaltung – Ethik –*

Religionskunde. 2008. s. 21. [online]. Dostupné z: < [http://bildungsserver.berlin-](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/Lebensgestaltung%20Ethik%20Religionskunde-RLP_Sek.I_2008_B.pdf)

[brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/Lebensgestaltung%20Ethik%20Religionskunde-RLP_Sek.I_2008_B.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/Lebensgestaltung%20Ethik%20Religionskunde-RLP_Sek.I_2008_B.pdf) >

[cit.: 11.3.2014].

- „Světový ethos“ – šance pro společný život lidí?

2. Existenční zkušenosti

- Hledání štěstí a úspěchu
- Těžká břemena lidského života
- K životu patří umírání
- *Život mezi svobodou a omezením*

3. Individuální vývojové úkoly

- Já jsem nezaměnitelný člověk – ostatní také
- Stávání se dospělým – šance a problémy
Možnost zpracování exkurzu k judaismu.
- Hvězdy a idoly, ideály a vzory
- Zodpovědné uspořádání života, vytváření životních plánů
- *Rituály provází životem*

4. Svět, příroda, člověk

- Představy o vzniku světa a o porozumění světu
Možný exkurz k různým duchovně-historickým vývojem a představám (humanistický světonázor).
- Souvislosti mezi přirozenými podmínkami, vydařeným životem a chováním lidí
- *Působení globalizace na lidský život a kulturu*

5. Představy o světě, kultury, interkulturalita

- Představy o světě a o člověku v různých náboženstvích, kulturách a světonázorech
V souvislosti s tématem možný exkurz ke křesťanství.
- Činnost člověka v naší kultuře a v jiných kulturách
- Interkulturalita jako úkol

6. Mír a spravedlnost – naděje pro svět

- „Utopie“ – představy o spravedlivém a míruplném světě
- Šance pro vytvoření spravedlivé společnosti
- *Náboženství a světonázory jako systémy uspořádání života a zajištění budoucnosti*

Za zmínku stojí také fakt, že oproti rámcovému plánu z roku 2004 byl v plánu aktuálním z roku 2008 vypuštěn z tématického celku 6. (Mír a spravdnost) pododdíl s názvem *Esoterika a okultismus – pozadí, strategie a praktiky*.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Srov. KALISKÝ, J.: *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinach*. s. 34.

5. Náboženská nebo etická výchova?

Následující kapitola je věnována postojům a argumentům zaznívajícím v diskusi o roli náboženské a etické výchovy ve školách a stanoviskům, týkajícím se případné komplementarity či substituce uvedených oborů.

5.1. Základní postoje v diskusi o náboženské a etické výchově

Německá autorka Aufenangerová ve své rozsáhlé monografii¹⁷⁶ uvádí, že v diskusi o náboženské výchově a jejích možných náhražkách se zrcadlí to, co lidé denně vnímají ve svém bezprostředním okolí: naše společnost se proměňuje. Někdejší monopol církve se postupně vytrácí, hodnoty, které ještě včera byly „svaté“ pozbývají svého významu. Tato situace vyzývá k přemýšlení o významu těchto změn a motivuje jak k podnětům interpretačním, tak k těm jenž mají za cíl nalézt určité východisko.

Vzhledem k tomu, že se jedná o elementární hodnoty a práva, jsou zde osobní názory a pohledy často spojeny se silnými emocemi. Na jedné straně se objevuje obava těch, kteří dnešní nastupující generaci vnímají jako zkaženou, vyznačující se propadem hodnot, přičemž jedinou možnou záchranu spatřují v návratu k tradičním hodnotám naší společnosti za pomoci náboženství. Vyškrtnutí náboženského rozměru a výchovy ze školního vzdělávání je zde spojeno s představou neodvratného zhroucení morálně-etických základů společnosti.¹⁷⁷

Na druhé straně je možné pozorovat starost těch, kteří uznávají právě onu pluralitu dnešní společnosti a snaží se tak každému jednotlivci přiznat právo na vlastní

¹⁷⁶ týkající se rozboru současné situace na poli etické a náboženské výchovy v německém školském systému

¹⁷⁷ AUFENANGER, M.: *Religion und/oder Ethik in der Schule?*. s. 9.

náboženské a morální přesvědčení. S cílem ochrany dětí a dospívajících před možnou indoktrinací, odmítají každé zprostředkování náboženských či morálně-etických přesvědčení na půdě školy a jako jediné přípustnou vidí osvětlující myšlenkovou výměnu v podobě nehodnotící diskuse.

Dalším hlediskem reflektujícím současný stav společnosti je představa, neoznačující její proměnu jako propad, nýbrž jako transformativní proces. Zastánci tohoto pohledu se tak obávají, že příliš pesimistické vnímání aktuální morální proměny povede k nedostatečnému ohodnocení nového morálního potenciálu.

Konečně se zde objevuje také starost těch, jejichž obavy ohledně náboženské výuky či výuky alternativních předmětů jsou spojeny s pocitem, že vzhledem k nejrůznějším společenským a politickým mocenským zájmům je nepředpojatá diskuse prakticky vyloučena a naopak hrozí zneužití stávající situace a potřeb lidí k jiným cílům.¹⁷⁸

Aufenangerová shrnuje, že při srovnání vyučovacích předmětů etická-, filosofická-, hodnotová- a náboženská výuka, je zřejmé, že se tyto setkávají ve všeobecných výchovných a vzdělávacích cílech, zejména tam, kde se – na individuální rovině – jedná o podporu identity, vývoj schopnosti samostatného úsudku vzhledem k morálním a etickým otázkám a možnost orientace v různorodé světonázorové nabídce pluralitní společnosti. Na úrovni sociální (zejména v rámci učební skupiny) je rovněž společným faktorem předmětů důraz na rozvoj vzájemného porozumění a tolerance; na úrovni společenské je pak ve všech uvedených předmětech jako cíl výchovného úsilí spatřováno vědomí zodpovědnosti žáků za naši demokratickou společnost. Důraz na samostatné, zodpovědné a uvědomělé uspořádání života je tak možno konstatovat jako jednotící cíl výuky.¹⁷⁹

¹⁷⁸ AUFENANGER, M.: *Religion und/oder Ethik in der Schule?* s. 9-10.

¹⁷⁹ AUFENANGER, M.: *Religion und/oder Ethik in der Schule?* s. 178.

Okruhy témat a otázek, které se oproti této shodě jeví jako diskutabilní, jsou například: který s uvedených předmětů disponuje na morální úrovni případným vyšším společenským potenciálem a zda či do jaké míry zde platí, že výuka náboženská má v tomto směru zásadně obsáhlejší možnosti než její eticky laděné ekvivalenty.

Souvislost mezi náboženstvím a jistými představami hodnot a norem je přitom tematizována i mimo náboženskou výuku. Tak se mají žáci například v předmětu LER věnovat „významu náboženství a světonázorů pro vývoj humanity a demokracie,“ či ve výuce etiky mimo jiné „náboženskému zdůvodnění humánních hodnot“ a „základní etické funkci náboženství“.¹⁸⁰

Náboženská výuka je svým vyznavačským charakterem legitimována poskytnout žákům v oblasti tázání se po hodnotách a smyslu jednoznačnou orientační nabídku a představa, že jsou to především církve a náboženské společnosti, které mají přispívat k všeobecné morální stabilitě je v Německu silně zastoupena.¹⁸¹ V souladu s uvedeným tak například v učebním plánu náboženské výuky Bavorska stojí poznámka, že poslední zdůvodnění etiky není myslitelné bez ideje Boha. Otázka, jaké zdůraznění nábožensko-církevního přístupu je přiměřené, má-li být zároveň podporována identita a rozvoj samostatného úsudku žáků, zůstává však předmětem debaty.¹⁸²

5.2. Situace v České Republice

Ačkoli je probíhající diskuse o etické výchově v České republice nepřehlédnutelná, téma propojení etiky a religiozity, náboženské dimenze školního vzdělávání, se zde příliš neobjevuje.

¹⁸⁰ AUFENANGER, M.: *Religion und/oder Ethik in der Schule?* s. 178-179.

¹⁸¹ tamtéž s. 304.

¹⁸² tamtéž s. 179.

Tento fakt vyvstává na povrch zejména při srovnání situace se sousedním Německem, kde byl vztah náboženské a etické výchovy a jejich místo v kurikulu školního vzdělávání, vždy velmi ožehavým tématem, diskutovaným jak na odborné tak na celospolečenské úrovni.

5.2.1. Exkurz – náboženské citění v České republice

Ze studie autorů Zulehner, Denz z roku 1993, která uvádí pořadí některých zemí Evropy podle procenta lidí hlásících se k náboženství, se k víře v Boha ve smyslu animisticko-panteistickém přihlásilo 30% Čechů, k víře v osobního Boha pak pouze 9%. V podobné studii Zulehnera z roku 1998 se označilo 73% obyvatel jako „bez vyznání“, 1% se přihlásilo k protestantismu a 22% k římskokatolické církvi.¹⁸³

Podle údajů českého statistického úřadu z roku 2011 se v České republice za věřící považuje 22,6% obyvatel, z toho 10,3% se hlásí k církvi římskokatolické a celkem 1% k církvi evangelické a československé husitské. Zbýlých 79,4% připadá na osoby bez vyznání.¹⁸⁴

¹⁸³ MUCHOVÁ, L.: Výuka náboženství v českých zemích: pro Evropu ještě realita nebo již dějiny?. In: *Studia Theologica*. s. 76.

¹⁸⁴ Tab. 7.2. *Obyvatelstvo podle náboženské víry podle krajů*. [online]. Dostupné z: <http://notes2.czso.cz/cz/slodb2011/cd_slodb2011_11_12/index_html_files/PVCR072.pdf> [cit.: 12.3.2014].

V Německu je oproti tomu, rovněž dle údajů z roku 2011, v celkovém součtu 62,4% obyvatel věřících, z toho shodně 29% katolíků a 29% protestantů; bez vyznání je 37,6% obyvatel.¹⁸⁵

„Srovnáme-li počty dětí hlásících se na předmět Náboženství na státních školách (stav k roku 2003), stává se rozdíl oproti zbytku Evropy ještě markantnějším. Zatímco v zemích bývalé NDR se hlásí 24% dětí na protestantské náboženství a 14% na náboženství katolické, v České Republice se tento počet pohybuje v rozmezí 5 až 6 % z celkového počtu dětí v populaci.“¹⁸⁶

Podle Muchové spočívá rozdíl mezi ČR a Západem v tom, že zatímco „na Západě jsou lidé, odklánějící se od křesťanských církví, charakterizováni emancipovaným náboženským pluralismem, v našich zemích jsou církve obklopeny prostředím ateistickým.“ Rodiny lidí označujících se za bezkonfesní vykazují již po několika generacích s církví či náboženstvím zkušenosti spíše mizivé.¹⁸⁷

V kontrastu k výše zmíněnému Bártová a Spousta uvádí, že náboženství má v životě společnosti vzhledem ke stabilizaci veřejného povědomí o hodnotách nenahraditelnou funkci. Věřící občané jsou díky své větší morální stálosti, větší toleranci k menšinám, respektu k bezpečnostním složkám a podpoře demokratického státního zřízení, určitou zárukou zachování integrity společnosti.¹⁸⁸

¹⁸⁵ FORSCHUNGSGRUPPE WELTANSCHAUUNGEN IN DEUTSCHLAND:

Religionszugehörigkeit, Deutschland. Bevölkerung 1970 – 2011. [online]. Dostupné z:

<http://fowid.de/fileadmin/datenarchiv/Religionszugehoerigkeit/Religionszugehoerigkeit_Bevolkerung_1970_2011.pdf> [cit.: 12.3.2014].

¹⁸⁶ MUCHOVÁ, L.: Výuka náboženství v českých zemích: pro Evropu ještě realita nebo již dějiny?. *Studia Theologica*, s. 78.

¹⁸⁷ tamtéž

¹⁸⁸ BÁRTOVÁ, I.; SPOUSTA, J.: Bdí nad Čechy Bůh, bůh nebo Nic?. *Lidové noviny*. 16.10.1999, s. 19.

Dle Muchové potvrzují výzkumy z univerzity Tübingen rovněž jistou souvislost mezi vírou a zvládáním krizových situací. Čím pevnější je víra či světonázorové přesvědčení jedince, tím jasnější, ucelenější a zpravidla svou formou také sociálně snášenlivější, jsou jeho reakce i jednání v konkrétní krizové situaci. Nejistota spojená s nízkou mírou vnitřní integrity tak ovlivňuje nejen morální sebeuvědomění konkrétní společnosti, ale činí vratkou i její nosnou bázi, založenou na jednotě tradic, kulturního zázemí a hodnot.¹⁸⁹

5.2.2. Téma náboženství v RVP Etické výchovy

Jednou z deseti základních oblastí, tvořících obsah doplňujícího předmětu Etická výchova pro základní vzdělávání, je *Důstojnost lidské osoby*.¹⁹⁰ Mezi jeho šesti tématy aplikačními je dále uveden *Duchovní rozměr člověka a Hledání pravdy a dobra*.¹⁹¹

V RVP ZV192 jsou tato témata rozpracována následovně.

K celku věnovaném Důstojnosti a identitě lidské osoby patří dvě podtémata:

- 1) Úcta k lidské osobě – doporučená východiska: lidská práva, zdroje lidských práv, svoboda, rovnost, potenciality člověka, pozitivní hodnocení druhých v obtížných situacích, občanská zralost;
- 2) Jedinečnost a identita člověka – doporučená východiska: rozvoj sebeuvědomí, hodnotová orientace, rozvoj sebeovládání a morálního úsudku,

¹⁸⁹ MUCHOVÁ, L.: Výuka náboženství v českých zemích: pro Evropu ještě realita nebo již dějiny?. *Studia Theologica*, s. 78.

¹⁹⁰ Kapitola 3.6. Obsah a cíle doplňujícího oboru Etická výchova

¹⁹¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2010VP ZV-pomucka-ucitelum.pdf*. s. 90. [online]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/133>> [cit. 12.3.2014].

¹⁹² tamté, s. 92.

selfmanagement, úvahy nad mravními zásadami, radost a optimismus v životě.

V tématech aplikačních jsou u oblasti Duchovní rozměr člověka navrženy tyto stěžejní body výuky:

- obrana proti sektám, tolerance k lidem s jiným světovým názorem, informace o různých světonázorech.

Oblast nesoucí název Hledání pravdy a dobra podrobněji rozpracována není¹⁹³ a Rovněž u obsahového tématu pro Etickou výchovu na gymnáziích *Úcta k duchovním hodnotám* konkrétní směrnice schází.¹⁹⁴

Z uvedeného vyplývá, že tematika jednotlivých náboženských směrů, včetně křesťanství, není v rámcových vzdělávacích programech pro etickou výchovu explicitně definována a k dispozici nejsou ani doporučené směrnice pro její případnou doplňující výuku v rámci tohoto oboru.

Slovy současného arcibiskupa Duky, je tedy stále třeba „vyrovnat velkou propast, která je mezi minimálními nábožensko-filosofickými znalostmi a ostatním vzděláním.“¹⁹⁵

¹⁹³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2010VP ZV-pomucka-ucitelum.pdf*, s. 92.

¹⁹⁴ *Etická výchova*. [online]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1285/eticka-vychova.html>> [cit. 12..3.2014].

¹⁹⁵ *Nový arcibiskup Duka chce přepsat učebnice*. 2010. [online]. Dostupné z: <http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/novy-arcibiskup-duka-chce-prepsat-ucebnice_161729.html#UyA9N86vkQ8> [cit.: 12.3.2014].

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zmapovat vývoj, proces konsolidace a současnou podobu implementace etické výchovy do vzdělávací soustavy České republiky a Německa a zároveň tak potvrdit tezi a poukázat na fakt, že hodnotová výuka a výchova, včetně jejího úzkého provázání s výukou náboženskou a duchovní dimenzí obecně, tvoří integrální součást systému školního vzdělávání, která podstatným způsobem ovlivňuje formování mravního uvědomění a kompetencí jedince a potažmo tak celé společnosti. Jak vyplývá ze závěrů jednotlivých kapitol, předpoklad práce byl potvrzen¹⁹⁶ a věřím, že nastíněný přehled utváření a současného stavu na poli školní etické výchovy bude pro mezioborový dialog teologie a pedagogiky přínosem.

První kapitola se zabývá uvedením do dosud ne zcela ustálené odborné terminologie pojící se s etickou výchovou, která je však stěžejní jak pro spolupráci interdisciplinární tak mezinárodní.

Z kapitoly druhé, věnované utváření systému morálních hodnot, vyplývá, že vedle rodiny, vrstevnických skupin a vlivů makroprostředí je to právě škola, která sehraává v morálním a charakterovém vývoji jedince podstatnou úlohu. V souladu s představenými stádii postupného upevňování morálního uvědomění dítěte, je tak možno na něj v rámci školy výchovně působit a záměrně tak podporovat žádoucí sociální interakce vedoucí k prosociálnímu chování, stejně jako schopnost samostatného etického uvažování a rozhodování.

¹⁹⁶ Vzhledem k omezenému rozsahu se práce nevěnuje přehledu didaktických metod a vyučovacích stylů etické výchovy, které zasluhují samostatné zpracování. O uvedených tématech zevrubně informuje např. VACEK, P.: *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. s. 125-138.; či NOVÁKOVÁ, M.: *Učíme etickou výchovu. Manuál pro základní a střední školy*.

Třetí oddíl, zabývající se etickou výchovou v České republice, historicko-společenským kontextem jejího vzniku, iniciativami a organizacemi, které rozhodujícím způsobem přispěly k jejímu postupnému zavedení jako doplňkového vzdělávacího oboru do školského kurikula (roku 2010), dochází k závěru, že i přes období čtyřicetileté izolace, mají české země na poli etické, morální výchovy na co navazovat. Následováním tradice mravní výuky dvacátých a třicátých let, včetně zajímavých výchovných modelů pokusných a reformních škol, je možné jednak rozvíjet současné pojetí předmětu etická výchova a zároveň také čerpat inspiraci pro zlepšení celkového mravního klimatu školy.¹⁹⁷

Z analýzy modelového výchovného programu Roche Olivara, který se stal východiskem aktuální koncepce předmětu Etická výchova zakotveného v Rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání, a rovněž i z rozboru definovaných cílů a vzdělávacích obsahů uvedeného doplňkového předmětu vyplývá, že hlavní náplní a cílem výuky Etické výchovy v České republice je výchova k prosociálnosti. Etická výchova je předmětem nepovinným, forma a závaznost její výuky je zcela v kompetenci jednotlivých škol.

Kapitola čtvrtá přibližuje historický rámec a současnou podobu výuky etické výchovy ve Spolkové republice Německo, přičemž vystupují na povrch principiálně odlišná východiska a motivy jejího vzniku, vycházející z nutnosti nalézt náhradní ekvivalent k povinné denominační výuce náboženské, založené na kontinuální proměně skladby společnosti a sekularizačních tendencích 60. let minulého století.

Německá filosofická tradice udává specifický ráz etické výuky, projevující se její častou modifikací do filosofické propedeutiky, s důrazem na schopnost analytického myšlení, samostatné rozumové zdůvodnění etického rozhodování a uchopení transcendentního zdroje a posledního zdůvodnění etických norem.

¹⁹⁷ ŠŤASTNÁ, K.: Tradice etické výchovy na českých školách. In: *E-Pedagogium*. s. 13.

Aktuální koncepce výuky etiky je přiblížena na modelu vyučovacího předmětu LER (Utváření života¹⁹⁸ – Etika – Náboženská nauka) spolkové země Braniborsko, kterou je možno, jako jednu ze zemí bývalého východního Německa, vnímat jako inspirativní paralelu k České republice. Předmět v sobě integrativním způsobem sjednocuje etickou, náboženskou a na praktický život orientovanou výuku a ve srovnání s českým modelem se zde objevuje relativně velký důraz na vyrovnání se s různými náboženskými směry, společně s vyzdvižením křesťanského horizontu sjednocené Evropy.

Náboženské, etické či filosoficko-etické vyučování je zpravidla povinnou součástí vzdělávacího systému německých základních a středních škol.

Závěrečná pátá kapitola reflektuje vztah náboženské a etické výchovy, podává obraz o rozličných názorových tendencích objevujících se v souvislosti s touto problematikou napříč společnostmi a podrobněji se zabývá také náboženským kontextem a religiozitou v České republice, jejíž forma následně ovlivňuje rovněž aktuální podobu obsahu a cílů etické výchovy na školách.

Ve srovnání s Německem, kde se převážně ke křesťanské víře hlásí téměř 2/3 obyvatel, jsou Češi, s podílem přibližně 10% křesťanů a 10% obyvatel jiného nebo neurčitěho vyznání, zemí se značně odlišnou výchozí pozicí, čemuž odpovídá také fakt, že téma religiozity, náboženského odkazu a tradice, či duchovního rozměru lidské existence, je navzdory několika poznámkám v rámcovém vzdělávacím programu tématem v současnosti spíše opomíjeným, čekajícím na své vhodné vyjádření a rozvinutí.

Jednotlivým vyústěním celé práce se stává tvrzení, že ačkoli školní vzdělávání tvoří pouze jeden z faktorů, které spoluvytváří a spoluovlivňují osobnostní vývoj dítěte, má jeho úloha v mravním rozvoji jedince své nezastupitelné místo. Otázkou tedy nezůstává zda, ale jakým způsobem se má budoucí hodnotová, etická výchova ve škole realizovat, aby i nadále plnila svůj ušlechtilý zájem o kultivaci

¹⁹⁸ v textu práce je užito synonymum Formování života

osobnosti žáků a studentů. Sokol doplňuje, že ačkoli musí etická výchova stále čelit úskalí v podobě obecné skepse, je podezřívána z moralismu a bojuje s absencí vhodného sdělovacího jazyka, je její výuka přesto nezbytná. Není výjimkou, když žákům chybí základní znalosti o pojmech spravedlnost, čest, poctivost, statečnost; mají dojem, že nic takového jako svědomí, morálka či etika neexistuje. Klesající schopnost rozlišovat, komunikovat a hodnotit tak ohrožuje nejen úspěšný budoucí život těchto jedinců ve společnosti, ale potažmo i společnost samu, neboť právě svobodná společnost ze své nejhlubší podstaty mravní reflexi potřebuje.¹⁹⁹

Jak dodává Schlegelová, učit etickou výchovu přímo ve třídě nestačí. Je třeba vytvářet filosofii a etiku dané školy, které vyrůstají z vědomí odpovědnosti za člověka, jenž je veden a vzděláván, z odpovědnosti za humanistickou perspektivu lidstva.^{200 201}

„Biblické myšlení je přesvědčeno o tom, že mravnost se odvíjí od vztahu člověka k Bohu, což podtrhuje zároveň její důležitost i druhotnost (ne co do hodnoty, ale co do postavení). Rovněž trvá na tom, že lidská existence má dramatický charakter, čímž se etice dostává zdůvodnění a zároveň je konfrontována s tajemstvím, které ji přesahuje.“²⁰² V souladu s uvedeným, užívá například Příkaský ve své učebnici etické výchovy²⁰³ biblických příběhů za účelem ilustrace a podpory pochopení vztahů mezi dobrem a zlem.

Úkolem moderního dialogu teologie a pedagogiky a zároveň výzvou do dalších let, je zachytit tuto jemnou duchovní rezonanci, artikulovat ji a citlivě formulovat pro potřeby školní etické výuky. Přichází čas překonat spirituální trauma minulých let, reagovat pružně na nastalou společenskou situaci charakteristickou

¹⁹⁹ SOKOL, J.: *Proč etická výchova?* Teze přednášky v PSP.

²⁰⁰ SCHLEGELOVÁ, J.: Otazníky školní etické výchovy ve světle kurikulární reformy. *Paideia: philosophical e-journal of Charles University*, roč. 5, 2008.

²⁰¹ Srov. HUBER, H.: *Sitliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht*. s. 9.

²⁰² FUCHS, E.: *Co dělá naše jednání dobrým*. Jihlava: Mlýn, 2003. s. 6.

²⁰³ PŘÍKASKÝ, J., V.: *Etika. Učebnice základů etiky*.

relativizací hodnot, přijmout odpovědnost nejen za kultivaci mezilidských vztahů, podporu lidské důstojnosti, úcty a respektu k sobě navzájem – pevných pilířů stabilní zdravé společnosti, ale vedle této horizontály reflektovat a v rámci školního vzdělávání zpřístupňovat také rozměr vertikální, odhalující pro ty, kteří hledají, samu podstatu, účel a cíl lidské existence.

Summary

Křižovatky etické výchovy v kontextu České republiky a Německa

Crossroads of the Ethical Education in the Context of the Czech Republic and Germany

Ruth Kubičková

The aim of this thesis was to map the development, process of consolidation and current shape of the implementation of ethical education in the educational system of the Czech Republic and Germany. My findings corroborate the thesis that the ethical and values education, in its close relationship with religious education and the spiritual dimension in general, forms an integral part of the school system and has a significant impact on the formation of moral consciousness and competences of an individual and thus the society as a whole.

The first chapter introduces the terminology of ethical education which, despite being essential for both interdisciplinary and international cooperation, has not yet been well established in the literature.

The second chapter focuses on the formation of values system and shows that besides family, peers and the macro environment it is the school that plays a distinct role in the moral and character development of an individual. In conformity with the presented stages of gradual strengthening of the moral consciousness of a child, the school can designedly support the desired social interactions that lead to prosocial behaviour, as well as the ability of independent thinking and decision-making.

The third chapter analyses the ethical education in the Czech Republic, the historical and social context of its origin, and public initiatives and organizations that were crucial to its gradual introduction into the school curriculum (2010) as a supplementary educational program. The conclusion is that despite forty years of isolation the Czech Republic can pick up the threads of the ethical and moral education

in the twenties and thirties, or of the educational models of experimental and reform schools.

The analysis of the educational program of Roche Olivar, which has become a blueprint for the current form of the course Ethical education that is part of The educational programs framework for primary and secondary schools, as well as the analysis of goals and content of the above-mentioned course show that the main content and aim of the Ethical education in the Czech Republic is a prosocial behaviour education. Ethical education is an elective course and its form is entirely in the competence of each school.

The fourth chapter elaborates on the historical background and current form of the ethical education in Germany. It reveals fundamentally different origins and motives for its establishment that stemmed from the necessity to find a substitute for the obligatory denominational religious education and were based on the continuous transformation of the social structure and secularization tendencies of the sixties.

The current form of ethical education is described on the model of a course LER (Forming of life – Ethics – Religious education) of the Brandenburg federal state. Being part of the former Eastern Germany, Brandenburg can be an inspirational analogue to the Czech Republic. The LER course brings together ethical, religious and real-life-oriented education. In comparison with its Czech counterpart it concentrates on coping with different religious movements and emphasizes the Christian horizon of the united Europe. Religious, ethical or philosophical ethics education is usually an obligatory part of the educational system of German primary and secondary schools.

The final chapter reflects the relationship between religious and ethical education. It documents miscellaneous ideological tendencies that emerge in connection with this topic across society and addresses in detail the religious context and religiosity in the Czech Republic, which in turn affects the content and goals of the ethical education in schools.

The unifying outcome of the work is a claim that despite the fact that schooling is only one of the factors that form and affect the character development of a

child its role in the moral development of an individual is irreplaceable. Biblical thinking postulates that morality of a person derives from her relationship to God; the task of the modern dialogue between theology and pedagogics, and a challenge for the upcoming years, is to capture this delicate spiritual resonance, articulate it and sensitively formulate for the needs of ethical education in schools. In this way it can continue fulfilling the noble function of cultivating personalities of pupils and students.

Použitá literatura a zdroje

ANZENBACHER, A.: *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.

AUFENANGER, M.: *Religion und/oder Ethik in der Schule?* Münster: LIT Verlag, 2000. ISBN 3-8258-4851-5.

BARTOŇ, J.: *Mravní výchova ve škole, první pokus v teorii i praxi*. Brno: Ústřední spolek učitelstva na Moravě a ve Slezsku, 1923.

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona. Podle ekumenického vydání z r. 1985. Praha: Česká biblická společnost, 1992.

BRÜNING, B.: *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. Leipzig: Militzke Verlag, 1999. ISBN 3-86189-121-2.

ČIŽMÁRIKOVÁ, K.: Hodnotová výchova v České republice. In: KORIN, V. a kol.: *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8083-661-0

DUNDELOVÁ, J.: *Sebepojetí a mentální reprezentace rodinných vztahů adolescentů s delikventním a predelikventním chováním*. Teze disertační práce, Brno: Filosofická fakulta Masarykovy univerzity, Psychologický ústav, 2007.

Etická výchova: problémy teórie a praxe. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, 13. 9. 2007. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. Pedagogická fakulta. Katedra etickej a občianskej výchovy, 2007. ISBN 978-80-8083-496-8.

ETICKÉ FÓRUM ČESKÉ REPUBLIKY: *Výroční zpráva 2011*. Praha: EF CR, 2012.

FETZ, R. L.; REICH, K. H.; VALENTIN, P.: Weltbildentwicklung und Gottesvorstellung, Eine Strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. In: E. Schmitz (ed.), *Religionspsychologie, Eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Forschungsstandes*. Göttingen: Hogrefe, 1992.

Filozofický slovník. Olomouc: FIN, 1995.

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

GÖLLNER, M.: *Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. Münster: Lit Verlag, 2002. ISBN 3-8258-5784-0.

GRÄB, B.; THIEME, T.: *Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin*. Göttingen: V&R unipress, 2011. ISBN 978-3-89971-665-8.

HARTMANN, N.: *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0970-1.

HUBER, H.: *Sitliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht*. Asendorf: MUT-Verlag, 1993. ISBN 3-89182-056-9.

KALISKÝ, J.: *Etická výchova v německy hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-80-83-904-8.

KLÍMOVÁ-FÜGNEROVÁ, M.: *Citová výchova v rodině*. Praha: Práce, 1974. ISBN 2406274.

KORIM, V. (a kol.): *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2008. ISBN 978-80-8083-661-0.

KOTÁSKOVÁ, J.: *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia, 1987. ISBN 21-089-87.

LESCHINSKY, A.: *Vorleben der Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“*. Frankfurt am Main, 1996.

MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. Portál, Praha. 1998.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MOTYČKA, P.: *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v ČR*. Disertační práce. Praha: Katedra primární pedagogiky. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2013.

MUCHOVÁ, L.: *Výuka náboženství v českých zemích: pro Evropu ještě realita nebo již dějiny?* In: *Studia Theologica*, ročník 5, číslo 4. 2003. Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta. ISSN 1212-8570.

MUCHOVÁ, L.: *Výuka náboženství v českých zemích: pro Evropu ještě realita nebo již dějiny?* In: *Studia Theologica*, ročník 5, číslo 4. Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta: 2003. ISSN 1212-8570.

NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. 2. vyd.. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1.

NOVÁKOVÁ, M.: *Učíme etickou výchovu. Manuál pro základní a střední školy*. 2. vyd. Praha: Etické Fórum ČR o. s., 2009. ISBN 8071301264.

NOVÁKOVÁ, M.; VACEK, P.: *Etická výchova. Proč a jak? Prevence rizikového chování, zdravý životní styl*. Praha: VR Atelier, 2009.

PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, J.: *Výchova pro život*. 1. vyd. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4.

PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PŘÍKASKÝ, J., V.: *Etika. Učebnice základů etiky*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství s.r.o., 2000. ISBN 80-7192-505-5.

ROCHE OLIVAR, R.: *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

RÝŠAVÝ, I.: *Vývoj dětí a adolescentů z hlediska psychologie náboženství (Strukturálně genetický pohled)*. Brno 2005. Doktorská disertační práce na fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, katedra psychologie.

SCHLEGELOVÁ, J.: *Otazníky školní etické výchovy ve světle kurikulární reformy. Paideia: philosophical e-journal of Charles University*, roč. 5, 2008, č. 1. ISSN 1214-87251.

SOKOL, J.: *Proč etická výchova?* Teze přednášky v PSP. 2010.

ŠOJDROVÁ, M.: *Jaký je současný stav etické výchovy?* Pracovní materiál přednášky v PSP ČR. 2010.

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

VACEK, P.: Od psychologie morálky k projektům etické výchovy. In: *Etika a etická výchova v školách: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 27. 9. 2002 v Trnave*. Trnava: Pedagogická fakulta TU, 2002. ISBN 80-89074-23-5.

VACEK, P.: *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁCHA, M.: *Místo na němž stojíš, je posvátná země. O kruhu úcty k člověku, přírodě a celému vesmíru*. Brno: Cesta, 2008. ISBN 978-80-7295-104-8.

Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích. Praha: Diderot, 1999. ISBN 80-902555-2-3.

WULFF, D.M.: *Psychology of Religion: Classic and contemporary Views*. New York: John Wiley and Sons, 199.

Materiály dostupné online

BOLDIŠ, P.: *Bibliografické citace dokumentů podle ČSN ISO 690 a ČSN ISO 690-2 (01 0197): Část 1 – Citace: metodika a obecná pravidla*. Verze 3.3. 1999–2004, poslední aktualizace 11.11.2004 [online]. Dostupné z: <<http://www.boldis.cz/citace/citace1.pdf>>.

Etická výchova. [online]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1285/eticka-vychova.html>> [cit. 6.3.2014].

Etické dílny. Preventivní program pro školy [online]. Dostupné z: <<http://www.etickedilny.cz/>> [cit. 22.4.2013].

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg. 2013. [online]. Dostupné z: <http://www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de> [cit.: 11.3.2014].

Grundgesetz. [online]. Dostupné z: <http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html> [cit.: 10.3.2014].

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Fortbildung und Qualifizierung. [online]. Dostupné z: <<http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.423855.de>> [cit.: 11.3..2014].

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan Grundschule. Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*. 2008. [online]. Dostupné z: <<http://bildungserver.berlin->

brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/LER-RLP_GS_2004_Brandenburg.pdf> [cit.: 11.3.2014].

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*. 2008. [online]. Dostupné z: < http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/Lebensgestaltung%20Ethik%20ReligionskundeRLP_Sek.I_2008_B.pdf > [cit.: 11.3.2014].

Propozice kurzu etické výchovy. [online]. Dostupné z: <<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/kurzy/propozice>> [cit. 5.3.2014].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2010VP ZV-pomucka-ucitelum.pdf. s. 87. [online]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/133>> [cit. 5.3.2014].

Rubikon [online]. Dostupné z: <<http://www.systemrubikon.cz>> [cit. 22.4.2013].

SENATSWERWALTUNG FÜR JUSTIZ: *Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, A 3227 A, 2006*. [online]. Dostupné z: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/senatsverwaltungen/justiz/gvbl2006/seiten_297___320_heft_nr._13_vom_11.04.2006.pdf?start&ts=1308236002&file=seiten_297___320_heft_nr._13_vom_11.04.2006.pdf> [cit.: 11.3.2014].

Studie zur Lage des Ethikunterrichts in Deutschland. [online]. Dostupné z: <<https://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb2/ik/institut/philosophie/lehrende/meyer/der-ethikunterricht-in-deutschland.pdf>> [cit.: 11.3.2014].

Systém kurikulárních dokumentů. [online]. Dostupné z: <<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6443>> [cit. 6.3.2014].

ŠŤASTNÁ, K.: Tradice etické výchovy na českých školách. In: *E-Pedagogium*, roč. 13, č. 1. ISSN 1213-7499. [online]. Dostupné z: <http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/epedagogium/2013/epedagogium_01_2013.pdf> [cit. 3.3. 2014].

TREML, K., A.: *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz* [online]. Dostupné z: <<http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>> [cit.: 2.5.2013].

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/MR_DVO_EV_web.pdf> [cit. 5.3.2014].

Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008. [online]. Dostupné z: <http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf> [cit.: 10.3.2014].