

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Mgr. Jan Kachlík

ETICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ MÍSTO  
V KURIKULU ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Rigorózní práce

Pedagogika

2006

Prohlašuji, že rigorózní práci jsem vypracoval samostatně  
s využitím pramenů a literatury uvedených v seznamu.

Mgr. Jan Kachlík



*Poděkování:*

Především bych rád poděkoval za pečlivé a laskavé konzultace, za čas, připomínky i odborné rady PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. Děkuji také lidem ve svém okolí, kteří mi poskytli čas i mnoho námětů pro sepsání této práce.

J. K.

## OBSAH

1	ÚVOD	8
2	VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	11
3	STRUČNÝ NÁSTIN VÝVOJE ETICKO FILOZOFICKÉHO MYŠLENÍ	16
3.1	ANTICKÉ ZÁKLADY ETIKY	16
3.2	STŘEDOVĚKÝ ZÁKLAD KŘESŤANSKÉ ETIKY	18
3.3	ETICKÉ KONCEPCE RENESANCE A BAROKA	20
3.4	ETIKA V OBDOBÍ OSVÍCENSTVÍ	21
3.5	ETIKA VE FILOZOFII 19. STOLETÍ	24
3.6	ETICKO FILOZOFICKÉ KONCEPCE 20. STOLETÍ	28
3.7	VYBRANÉ ETICKO FILOZOFICKÉ KONCEPCE ČESKÝCH MYSLITELŮ	29
4	VÝCHODISKA SOUDOBÝCH ETICKÝCH KONCEPCÍ	32
5	SOUČASNOST A PROSTOR PRO ETIKU	38
6	PROSOCIÁLNOST LIDSKÉ EXISTENCE A JEJÍ VZTAH K MORÁLCE	44
7	INTERAKCE FORMATIVNÍCH ČINITELŮ PŘI MORÁLNÍM ROZVOJI INDIVIDUA	49
7.1	VNITŘNÍ ČINITELE MORÁLNÍHO ROZVOJE	49
7.1.1	VÝVOJ ČLOVĚKA S AKCENTACÍ ROZVOJE MORÁLKY	57

7.2	VNĚJŠÍ ČINITELÉ MORÁLNÍHO ROZVOJE	63
7.2.1	RODINA A JEJÍ VÝZNAM VE VÝVOJI ČLOVĚKA	63
7.2.2	VLIV VRSTEVNICKÝCH VZTAHŮ	66
7.2.3	SPOLEČENSKÉ PŮSOBENÍ A JEHO VLIV	70
7.2.4	HROMADNÉ SDĚLOVACÍ PROSTŘEDKY	74
7.3	ÚSKALÍ MORÁLNÍ AUTONOMIE V ŽIVOTĚ INDIVIDUA	77
8	ETICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE	80
8.1	DŮVODY PRO ETICKOU VÝCHOVU	84
8.2	OBEČNÁ VÝCHODISKA ETICKÉ VÝCHOVY	88
8.3	KLÍČOVÉ KOMPETENCE A OBSAHY ETICKÉ VÝCHOVY	91
8.4	ETICKÁ VÝCHOVA Z HLEDISKA TAXONOMIE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ	94
8.5	METODIKA ETICKÉ VÝCHOVY	96
8.5.1	KOOPERATIVNÍ VÝUKA Z HLEDISKA ETICKÉ VÝCHOVY	97
8.5.2	METODY ETICKÉ VÝCHOVY VE VYUČOVÁNÍ	99
8.6	ÚLOHA UČITELE V ETICKÉ VÝCHOVĚ	104
8.7	ETICKÝ POTENCIÁL KLIMATU TŘÍDY A ŠKOLY	108
9	POJETÍ ETICKÉ VÝCHOVY V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	110

9.1	NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	111
9.2	RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	116
9.3	ZAVÁDĚNÍ KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ DO PRAXE	125
10	ZÁVĚR	132
	LITERATURA	135

PŘÍLOHY:

PŘÍLOHA č. 1

STRUKTURA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ  
ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ ČR

PŘÍLOHA č. 2

RÁMCOVÝ UČEBNÍ PLÁN  
PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

*„Kdo koná zlo, sám sebe poskvřňuje; kdo se vyhýbá zlu, sám sebe očišťuje. Čistým nebo nečistým se každý stane jen vlastním přičiněním. Nikdo nemůže někoho druhého učinit neposkvřněným.“*

*(Dhammapadam)*

*„Vzdělání národové, jsouce ve svém nitru plni světla, rozumu, dobré vůle a dobrého svědomí, smířeni s bohem a s sebou, a užívající svých pokladů, žijí v pokoji. Nevzdělání nemají nic ve svém nitru, a proto se celí upínají na vnějšek, lapají stíny místo věcí, a tak se zesměšňují, mizí a konečně hynou.“*

*(J. A. Komenský)*

*„Tehdy řekl Hospodin Bůh: ‚Aj, člověk učiněn jest jako jeden z nás, věda dobré i zlé; pročez nyní, aby nevztáhl ruky své, a nevzal také z stromu života, a jedl by, i byl by živ na věky, vyžeňme jej. I vypustil jej Hospodin Bůh z zahrady Eden, aby dělal zemi, z níž vzat byl. ‘...V bibli stojí psáno, že člověk byl vyhnán z ráje, protože jedl ze stromu vědění. Naše generace strom vědění horečně drancuje a ztratila možnost klidného života.“*

*(H. L. Schrader)*

# 1 ÚVOD

Problematika etické výchovy a formování morálky individua není jistě nová. Otázky týkající se svobody jednotlivce, jeho práv a povinností úzce souvisejí s tím, že se lidský život odehrává ve společnosti jiných jedinců a sociálních skupin. V současném světě jsou stále aktuální, dokonce lze konstatovat, že v postmoderní době a globalizující se společnosti nabývají na významu a důležitosti.

Člověk se jako společenský tvor může plnohodnotně rozvinout pouze ve společnosti jiných lidí. Společenská existence člověka vyžaduje určité osobnostní kvality, které se projevují ve vztahu jedince k sobě samému i v jeho vztahu k ostatním. Tyto kvality můžeme nazvat hodnotovým založením člověka či jeho hodnotovou orientací, ale můžeme také hovořit o morálce individua a jeho morálně volných vlastnostech, které mají vnitřní rozměr, založený ve struktuře osobnosti individua i rozměr vnější, kterým se projevují navenek. Jejich formování v rámci socializačních procesů probíhá nejprve zejména vnějšími činiteli, s postupným vyžíváním osobnosti však stále významnější úlohu přejímají vnitřní regulátory individua.

Důležitost této problematiky musí reflektovat i výchovně vzdělávací proces. Škola by měla vedle jiných aspektů sledovat osobnostní a sociální rozvoj žáků. Vybavit je kvalitní hodnotovou orientací, rozvíjet schopnost vnímat duchovní rozměr života a v neposlední řadě rozvíjet porozumění vlastní osobnosti a respekt k druhým. Deficit v oblasti rozvoje morálky přináší negativní následky celé společnosti, ale výrazně ovlivňuje i kvalitu dalšího života jednotlivce. Školní výchova má velký význam při formování mladého člověka a jeho hodnotové orientace, která se stává podstatnou determinantou jeho dalšího života. Významnou úlohu sehrává především základní školní vzdělávání, jež jako všeobecně povinné může působit na všechny žáky, kteří zpětně ovlivní budoucí život společnosti.

Tématem této práce je etická výchova. Jejím základním úkolem je podnítit k zamyšlení se nad tím, zda má etická výchova v současné názorově a hodnotově pluralitní společnosti smysl: Lze založit etickou výchovu v současné společnosti na nějakých základních, všem společných tématech? Lze vůbec nalézt nějaký základní jednotící princip etiky? Pokud má etická výchova smysl, jaké je její místo v současném kurikulu základního vzdělávání?



Cílem práce je poskytnout alespoň dílčí odpovědi na závažné otázky, které se promítají do života společnosti i každého jednotlivce: Jaké formativní vlivy působí na morální rozvoj jedince v současné společnosti? Jakou roli v tomto procesu sehrává společnost a jakou škola? Jak se k rozvíjení morálně volní složky osobností žáků staví základní kurikulární dokumenty? Jaké podmínky vytváří naše základní školství k rozvíjení morální autonomie žáků?

V úvodní části práce nastíníme, po nezbytném vymezení základních pojmů, historický vývoj etických koncepcí a stručně charakterizujeme některé nejvýznamnější přístupy k problematice etiky v současnosti. Dále soustředíme pozornost na interakci formativních činitelů působících na morální vývoj individua a vymezíme základní principy a metodické možnosti, které by měla efektivně aplikovaná etická výchova v současné společnosti splňovat. Závěrem se podíváme na to, jak je požadavek etické výchovy zohledněn v kurikulárních dokumentech základního vzdělávání v ČR.

Současné školní výchovně vzdělávací působení v České republice prochází od devadesátých let minulého století dynamickými proměnami, které odrážejí proměny v naší společnosti. Posledních patnáct let přineslo do našich škol značnou divergenci v rozvoji forem a metod výuky. Změny se však netýkají pouze obsahu vzdělávání či organizačních forem a metod výuky, ale proměňuje se celá kurikulární koncepce. Proměny se neodrážejí pouze ve struktuře poznatků a vědomostí, ale též v rozvoji formativní složky výchovně vzdělávacího procesu.

V oblasti etické výchovy poukážeme na obecné principy, které by měla etická výchova splňovat. I přesto, že svojí povahou a významem přesahuje předmětový rámec, neznamená to, že by neměla být v kurikulu základního vzdělávání obsažena. Upozorňujeme na souvislosti, které má etická výchova s jednotlivými vzdělávacími oblastmi kurikula základního vzdělávání. Není cílem této práce ustanovit etickou výchovu jako samostatný vyučovací předmět, ale spíše nalézt pro ni prostor v současném spektru vzdělávacích oblastí a výukových témat jednotlivých vzdělávacích oborů základního vzdělávání, tak jak jsou tyto specifikovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

V lidském jednání je mravní svět v podstatě světem toho, co má být, je hodnotou o níž má člověk v životě usilovat. Úkolem výchovy je společnost i jedince k tomuto ideálu co nejvíce přiblížit. Přitom ovšem platí, že „cíl je sice základním předpokladem

pro to, aby hledané nebylo prázdňým zdáním, aby se nerozpadlo v nicotnost, ale nikdy se nelze pyšnit tím, že bychom jej dosáhli jinak než v podobě cesty.<sup>1</sup>

V této práci možná místy zdánlivě překročíme vytčené cíle a odbočíme z naznačené cesty, když rozvineme divergentní spektrum úvah zabývajících se pluralitou současných eticko filozofických koncepcí či zamýšlejících se nad výhodami a nevýhodami morální autonomie individua. Může se to zdát zbytečné a zabíhavé, neboť k mnohým naznačeným koncepcím etiky se již nevrátíme. Rovněž dosažení morální autonomie, či chcete-li postkonvenčního morálního stádia, se poštěstí jen nevelkému množství jedinců (Kohlberg uvádí, že do nejvyšší úrovně postkonvenční morálky dospěje jen 13% populace). Přesto však tyto odbočky a úvahy považujeme za důležité pro to, abychom ilustrovali možnou šíři eticko filozofického myšlení a abychom ozřejmili naléhavou potřebu (z hlediska jedince i společnosti) cíleně a systematicky usilovat o rozvoj morálního vědomí, usuzování a jednání individua.

Ještě než přistoupíme k dalším kapitolám této práce, dovolíme si na úvod krátké vysvětlení k úvodním citátům. Etika má a vždycky měla velmi výrazný duchovní (tudíž i náboženský) rozměr, a to neplatí zdaleka jen pro křesťanství, o kterém se více zmíníme dále, což dokládá první citát, pocházející ze staré buddhistické sbírky průpovědí.<sup>2</sup> Etika však vždy přesahovala ve své praktické rovině do životní reality lidské každodennosti. Lze tedy říci, že podléhala a podléhá silné profanaci.

Etika se netýká pouze individua a jeho života ve společnosti, ale má vždy i významný (celo)sociální rozměr. To si uvědomoval už Jan Amos Komenský, jak lze vyvodit z druhého citátu, který pochází z Komenského Řeči o vzdělávání ducha, jež byla pronesena 24. listopadu 1650 ve škole potocké.<sup>3</sup>

Sociální podmínky, které ovlivňují morálku individua a jako nejobecnější rámec určují stav morálky ve společnosti, se v průběhu historie dramaticky proměňují. Můžeme konstatovat, že tempo těchto proměn se neustále zrychluje, takže v současné době může jedna generace zažít i několik změn sociálního klimatu, situace a uspořádání, což samozřejmě přesahuje psychické schopnosti i těch nejflexibilnějších jedinců. Na to upozorňuje třetí a poslední z úvodních citátů.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> PATOČKA, J. *Evropa a doba poevropská*. Praha : Lidové noviny, 1992. s. 67.

<sup>2</sup> *Dhammapadam (Cesta k pravdě)*. Praha : Odeon, 1992. s. 68.

<sup>3</sup> KOMENSKÝ, J., A. Řeč o vzdělávání ducha. In KOPECKÝ, J. a kol. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek II*. Praha : SPN, 1962. s. 116.

<sup>4</sup> SCHRADER, H. L. *Osmý den stvoření*. Praha : Odeon, 1967. s. 260 a 30.

## 2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Hodnocení chování jednotlivců či jednání sociálních skupin jako dobré, správné či jako zlé, nesprávné jsou součástí mezilidské komunikace. Pojmy z oblasti etiky a morálky, jako jsou dobro, zlo, správné, nesprávné apod., jsou součástí každodenní konverzace a často jsou patrné velké rozdíly v jejich obsahu a chápání jednotlivými diskutujícími. Nejen jednotlivci, ale i rozličné etické teorie se liší způsobem, jakým definují, co je správné, nesprávné, dobré a zlé. Stejně jako pojmy z oblasti věd o výchově nejsou ani pojmy z oblasti etiky a morálky chápány jednoznačně. Nevyhneme se tedy na začátku jejich alespoň zevrubnějšímu vymezení.

Etika bývá chápána jako teorie mravnosti, filozofická disciplína, která se zabývá hodnotovým základem postojů, jednání a chování lidí. Bývá také vnímána jako systém mravních norem, tvořících základ společnosti, vymezujících postavení člověka ve společnosti a poskytujících kritéria jeho morálního jednání. V oblasti školní pedagogiky bývá takto také označen vyučovací předmět, jehož obsahem je mravní výchova.<sup>5</sup>

Jan Sokol definuje etiku jako filozofickou nauku o správném jednání, která se snaží najít společné a obecné základy, na nichž spočívá morálka, případně je zdůvodnit. Morálka má podle něho blíže ke konkrétním pravidlům jednání. Mravnost je rys člověka nebo jednání, které odpovídá přijatým pravidlům a hodnotovým představám.<sup>6</sup>

Erazim Kohák naproti tomu tázání se po cíli a způsobech vedení lidského života a hodnotových otázek lidské existence připisuje morální filozofii. Etiku chápe jako souhrn pravidel mezilidských vztahů, které jsou založeny na odvěké lidské zkušenosti.<sup>7</sup>

Morální výchova, etická výchova a mravní výchova bývají chápány identicky. Slovo morálka vychází z latinského *mos*, slovo etika má původ v řeckém *éthos* a původ slova mrav by bylo možné vysledovat ve staročeštině či staroslovanštině.<sup>8</sup> Všechna tato slova označovala zvyklosti, obyčeje panující v určitém společenství. Dnes se mravní či etickou výchovou většinou rozumí takové výchovné působení na žáka (žáky), jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby tyto byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky v závislosti na kulturním a společenském kontextu.<sup>9</sup>

<sup>5</sup> Podle PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.

<sup>6</sup> Podle SOKOL, J. *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Praha : Vyšehrad, 2004.

<sup>7</sup> Podle KOHÁK, E. *O smyslu života v zrcadle dějin*. Rychnov nad Kněžnou : Ježek, 1993.

<sup>8</sup> Podle SOKOL J. *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Praha : Vyšehrad, 2004 a KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha : SPN, 1998. Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994 a STÖRIG, H.J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991.

<sup>9</sup> Podle PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.

Morálku lze definovat jako souhrn cílů a pravidel, které usměrňují dosahování cílů, a které jsou - především zpočátku – vůči individuui více či méně vnější. Do oblasti morálky (a tudíž i etiky) náleží také problematika vztahů mezi jednotlivci a sociálními skupinami ve společnosti. Morálku je však třeba chápat jako záležitost každodenního života, v němž se uplatňují morální principy jednatelce a společnosti. Etika je oproti tomu věda, která se věnuje morální problematice jednatelců i společnosti.<sup>10</sup>

Lze hovořit o individuální etice a sociální etice. Člověk jako individuum je v etických teoriích chápán jako mravní subjekt; některé etické teorie však jako mravní subjekt pojímají všechny rozumné bytosti, popřípadě všechny živé bytosti. Lze tedy říct, že etika se jako humanitní disciplína zajímá především o morální problémy člověka, lidí, potažmo lidstva a o přístup k těmto problémům. Spadá sem problematika hodnot, hodnotových systémů, postojů a jejich tvorby, ale také problematika rozumového poznání, vědomí a rozhodovacích a volných procesů, které umožňují člověku poznávat a předvídat důsledky vlastního konání a podle toho volit způsoby konání.

Jan Sokol uvádí, že jakmile člověk začne své mravní jednání nějak zdůvodňovat, odpovídat na otázku „proč“, dostane se do oblasti filozofické etiky. Přitom definuje mravní jednání jako takové jednání, které není určováno převládajícím názorem, tedy tím, co lze označit za mrav ve smyslu obyčeje. Mrav či obyčej vyžaduje, abychom něco udělali, ale v morálce je důležitá individuální rovina rozlišení toho, co je správně a co špatné. Sokol rovněž uvádí, že na rozdíl od práva, které může a musí vymáhat určité chování, a tedy lidskou svobodu omezuje zvenčí, působí morálka v oblasti svobody a opírá se jen o dobrovolné sebeomezení každého člověka. „Morálka v pravém smyslu začíná tam, kde člověk nerozhoduje podle toho, co dělají a chtějí všichni, ale podle toho, co za správné pokládá on sám“, uvádí Sokol.<sup>11</sup> S tím lze souhlasit tehdy, pokud hovoříme o autonomní morálce<sup>12</sup>, nicméně morální autonomie není zdaleka vlastní všem a především pro morálně heteronomně zaměřené jedince mají vnějšně regulativní mechanismy, jako tradice, obyčej či právní sankce značný význam.

---

<sup>10</sup> V této souvislosti by tedy bylo přesnější v kontextu s rozličnými etickými kodexy hovořit spíše o morálních principech či na mravních základech předepsaných způsobů chování. Použití pojmu *etický* se v takovéto souvislosti blíží spíše laickému chápání tohoto slova, neboť tvorba různých, nyní se zhusta objevujících etických kodexů nemá s etikou jako vědou či filozofickou naukou mnoho společného.

<sup>11</sup> Viz SOKOL, J. Morálka a etika. In *Malá filosofie člověka a slovník filozofických pojmů*. Praha : Vyšehrad, 2004.

<sup>12</sup> Ve smyslu Piagetova vymezení na morálku heteronomní a autonomní či Kohlbergova rozlišení prekonvenčního, konvenčního a postkonvenčního morálně vývojového stádia – viz dále.

Většina moderních autorů, kteří se věnují etice, dodává, že morálka se nevztahuje pouze k lidskému konání, ale rovněž k motivům a důvodům tohoto konání. Morální uvažování, hodnocení a jednání se zakládá na určitých normách či společenských pravidlech. Morální vědomí individua je tvořeno těmi normami a pravidly, které přijme za své či si je vytvoří, a kterými ovlivňuje své jednání. Je patrné, že morálka a morální vědomí je otázkou sebedefinice každého jednotlivce; každý si volí způsob života a principy, podle nichž žije. Otázka svobody, v níž se tato volba děje, a míra uvědomění si této volby, je samozřejmě diskutabilní a individuálně odlišná, přesto se má všeobecně za to, že dospělý a svéprávný člověk je v rámci svých možností schopen řídit svůj život a ovlivňovat své jednání. Z toho také vychází předpoklad odpovědnosti (např. právní) člověka za své jednání.

Je zřejmé, že morálka – a tudíž i etika – by nevznikly bez společenského charakteru lidské existence. Můžeme dokonce říct, že společenskost lidské existence si morálku vynutila. Rovněž je zřejmé, že morálka – a tudíž ani etika – by nevznikly bez základní lidské schopnosti reflektovat svoje bytí, a to jak v individuálním, tak i ve společenském kontextu. Schopnost nahlédnout, popsat lidské jednání, vyvodit kritéria, regulativní normy a hodnotové systémy, které je možno interindividuálně předávat, stojí v pozadí vzniku etiky jako společenskovední disciplíny. Lze v ní rozlišit rovinu deskriptivní, normativní a metaetickou.

Existují dějinně, sociologicky a kulturně podmíněné rozdíly v tom, které skutky se hodnotí jako dobré či zlé, přesto však existuje základní rozlišení mezi dobrem a zlem, v němž lze shledávat univerzální platnost. Mravní hodnotu lidského konání lze vykládat různými způsoby a v lidské historii bylo v tomto směru učiněno mnoho pokusů. Jedním z nich je například snaha odvodit mravní hodnotu z jiných hodnotových oblastí a vztáhnout mravní dobro k praktickému účelu lidského konání. Mravní hodnota, která je vztažena k nějakému empiricko-praktickému cíli, se stává prostředkem k tomuto cíli, ztrácí svoji nepodmíněnou platnost; dobro je redukováno např. na rozkoš, jako u hédonismu epikurejců, nebo na to, co je užitečné, jak říká utilitarismus.

Jiný, dnes častý přístup k tomuto problému se snaží objasnit rozvoj morálky na základě příčin psychologických a sociologických. Jedinec tím, že je veden k určitému chování výchovou a normami chování v sociálním prostředí, hodnotovou strukturou, požadavky a restrikcemi, si utváří vlastní hodnotící soud o dobru a zlu a učí se rozlišovat, co se smí a co se nesmí, formuje si své vlastní svědomí.

Dalším, ryze filozofickým pokusem vyložit mravní hodnotu lidského konání je předpoklad, že mimo svět naší každodenní zkušenosti existuje oblast platných hodnot, které jsou obsahovými kvalitami, jež jsou uváděny do empirické skutečnosti hodnotícím úkonem.<sup>13</sup> Připustíme-li existenci takovéto oblasti platných hodnot, pak lze namítnout, že byla vytvořena, jako každý teoretický konstrukt, intelektuální činností člověka, který platnost hodnot znovu ověřuje a potvrzuje ve své každodenní existenci.

Morálkou se jako tématem zabývala filozofie už patrně od svého vzniku. Za základní filozofickou disciplínu lze v tomto směru označit etiku. Morálka byla a je také velkým tématem náboženským. Konstituováním moderních vědních disciplín se morálka, morální vývoj a mravní výchova staly též předměty zájmu psychologie, sociologie a pedagogiky.

Z dalších pojmů, kterými se budeme zabývat, je ještě třeba blíže objasnit význam a chápání kurikula a základních či klíčových kompetencí. Užívání pojmu kurikulum má bohatou tradici v západních zemích a jejich školských systémech, u nás jde o pojem poměrně nový. Ve starším a užším pojetí kurikulum označuje obsah školní výuky, jeho výběr a uspořádání v určitém vyučovacím předmětu či na daném stupni školy. Kurikulem se také někdy rozumí vzdělávací program či projekt výuky. V nejširším významu může kurikulum označovat veškerou zkušenost, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech, které se vztahují ke škole, výchově, vzdělávání a jejich plánování a hodnocení. Zkušenosti žáků, které nejsou plánovány školským systémem, vzdělávacím programem a ani nejsou produktem záměrného působení učitelů, se označují jako skryté kurikulum. Lze také hovořit o zamýšleném, realizovaném a žáky osvojeném kurikulu.<sup>14</sup>

V posledních letech lze ve školní pedagogice zaznamenat větší důraz na participační úlohu kurikula, která se přidává k racionálnímu, cíle zprostředkujícímu pojetí vzdělávání. Vzdělávání se proto více zaměřuje na komplexní rozvoj osobnosti žáka. Cíle jsou, na rozdíl od tradiční cílové triády vědomosti – dovednosti – návyky, definovány v kategoriích hodnot a kompetencí, v klíčových dovednostech a praktických činnostech. Důležitá je mezipředmětová provázanost výchovně vzdělávacích témat kurikula.<sup>15</sup>

Kurikulum se tedy v pedagogice chápe jako konstruování a analýza vzdělávacích programů či plánů, ale též jako obecné získávání zkušenosti. V této práci budeme

<sup>13</sup> Podle CORETH, E. Sebeuskutečnění člověka. In. *Co je člověk?* Praha : ZVON, 1994.

<sup>14</sup> Viz PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998 a PRŮCHA J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. Srov. KASÍKOVÁ, H. Projektování ve škole. In KASÍKOVÁ, H.; VALÍŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha : ISV, 1994.

<sup>15</sup> Podle KASÍKOVÁ, H. Projektování ve škole. In KASÍKOVÁ, H.; VALÍŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha : ISV, 1994.

pojmem kurikulum označovat komplexní zkušenost žáků, která se váže na výchovně vzdělávací proces, především ve vztahu k základnímu školnímu vzdělávání, ale i ve vztahu k dalším vlivům, které v tomto procesu významně intervenují. Za kurikulární dokumenty budeme označovat dokumenty, které výchovně vzdělávacímu procesu určují obecné rámce, cíle a standarty, ale i obsahy, formy, metody a evaluaci.

Slovo kompetence lze vyložit jako způsobilost či schopnost. Pojem kompetence či kompetence žáka se snaží postihnout, že cílem školního vzdělávání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale především vytváření způsobilostí přesahujících do mimoškolního prostředí. Jedná se tedy o přenos získaného vzdělání do praktického, každodenního života žáků. Základní kompetence prostupují celým kurikulárním spektrem a jsou základem vzdělanosti. Lze říct, že se uplatňují v mnoha dimenzích života člověka a umožňují jeho další vzdělávání a rozvoj.<sup>16</sup> Oproti základním kompetencím lze vymezit kompetence specifické, které se projevují pouze v omezeném spektru činností a postrádají univerzálnost využití.

Pojmu klíčové kompetence se začalo v posledních letech užívat pro označení vzdělávacího i výchovného aspektu výchovně vzdělávacího působení. Někteří autoři, např. H. Belz a M. Siegrist se snaží vymezit klíčové kompetence především z hlediska uplatnění jedince v pracovním procesu. Za takové způsobilosti označují: schopnost řešit problémy, kreativitu, schopnost myslet a učit se, zdůvodňovat a hodnotit, kooperovat a komunikovat, ale také výkonnost, samostatnost a schopnost nést odpovědnost. Zmiňovaní autoři upozorňují, že tyto kvality, nestojí vedle sebe izolovaně a vzájemně se podmiňují a různým způsobem prolínají.<sup>17</sup>

Můžeme tedy shrnout, že pojmem klíčové kompetence se rozumí souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které se různými způsoby prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. V rozvoji klíčových kompetencí je spatřován cíl výchovně vzdělávacího procesu také v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice. Tento dokument chápe klíčové kompetence jako univerzálně použitelné způsobilosti, které zahrnují dovednost komunikovat, pracovat s informacemi, ale i spolupracovat a žít s druhými a nabyté schopnosti tvořivým způsobem využívat.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Podle PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.

<sup>17</sup> Viz např. BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001.

<sup>18</sup> Viz MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

### 3 STRUČNÝ NÁSTIN VÝVOJE ETICKO FILOZOFICKÉHO MYŠLENÍ

Etika má v evropské tradici dva historicky významné kořeny: Antiku a náboženství. Již např. v dílech Homéra lze nalézt morální úvahy nad jednáním hrdinů. V této souvislosti lze hovořit o epické morálce, která představuje jakýsi základní zdroj morálních pravidel a tradic v tehdejší společnosti. Vedle epických děl byly dalším pramenem morálních pravidel ve starém Řecku zákony, které byly výrazem politické vůle většiny občanů a nebyly pouhým diktátem vůle panovníka, jak tomu bylo později. Objevuje se odůvodněná argumentace a zvyk vnímat jednotlivé situace jako případy nadřazeného, obecného zákona. Zákon začíná být prostředkem k řádu mezilidského soužití.

Z náboženského zdůvodnění etiky, které ustanovuje normy lidského chování s odkazem na nadpřirozené (nadlidské), božské principy, se v evropském kulturně historickém prostoru vedle židovské tradice, a vlastně na jejích základech, nejvíce prosadilo křesťanství.

#### 3.1 ANTICKÉ ZÁKLADY ETIKY

S rozvojem filosofie se ve starém Řecku konstituovala, vedle fyziky a dialektiky, i ethika, která se věnovala způsobu lidského života a jeho vedení. V antické filosofii se etické úvahy soustředily na umění života, starost o sebe, štěstí, ctnost, nejvyšší dobro. Etika se snažila o zdůvodnění závazných pravidel jednání a řešení konfliktních případů. Lze říct, že byla orientována na praktické využití, jejím centrálním úkolem bylo napomáhat v utváření dobrého života.

Soudí se, že ethický směr filosofie počíná u Sókrata. Ale již v před Sokratovské době to byl Thalés, kdo za nejobtížnější označil poznání sebe sama a ctnostný život vymezil tím, že nemáme nikdy činit to, co odsuzujeme na druhých. Sofisté pak asi poprvé v tradici evropské filozofie zaměřili své úvahy na člověka, jeho myšlení, podmínky a možnosti a otevřeli tím možnost začlenění etiky do filozofického systému. U Sókrata i sofistů je filosofie pojímána jako umění života (na to později navazují stoikové, epikurejci, skeptikové, ale v různých obměnách i jiné školy).

Rozvoj etiky jako teoretické disciplíny lze sledovat od Platóna a Akademie, to však neznamená, že by netrval požadavek na její praktické využití. Platón ještě pojem etika nepoužíval, ale v jeho dialogu Menón se Sókrates ptá, co dělá ctnost ctností, ptá se



tedy vlastně po kritériu k rozlišení mravního. Pozornost obrací k sebepoznání, péči o duši a k poznání jsoucího. Platónovo Dobro je nejvýše postavená idea, nadřazená všemu ostatnímu jako nejvyšší cíl, který je mimo sféru bytí a poznatelnosti. Považoval ji však za těžko uchopitelnou věc, kterou je možno pozorovat jen v jejích účincích. Přesto chápal poznání Dobra jako nejvyšší cíl člověka. Cesta k němu viděl v rozumnosti a v dialogu, který je možno vést se sebou nebo s někým druhým.

Platónovo Dobro bytí přesahuje. Poznání se zaměřuje na cíl a cílem je něco, co bytí přesahuje. Aby mohl člověk správně jednat, musí se snažit poznat cíl. Zde lze spatřovat původ chápání mravního jednání jako jednání, které směřuje za horizont bytí, které usiluje o to, aby pravda a pravdivé poznání bylo odlišeno od mínění, tedy poznání smyslového světa proměnlivých jevů od poznání stálých jistot; poznání skutečně dobré a pravdivé od toho, co se takovým pouze jeví. Otázka dobra nabývala v Platónských spisech rovněž praktičtější podobu ctnosti(i) řádného občana polis, i v této rovině však zůstávala spíše ideální kvalitou (kvalitami), na níž by měl být založen ideální stát.<sup>19</sup>

Aristoteles rozlišoval mezi teoretickým a praktickým věděním. Dobro chápal ve vztahu k nějakému jednání, jako dobro člověka, dobro praktického života. Vyvozoval, že dober je nutně více, neboť jednání člověka je často ovlivněno různými cíli a účely. Proti Platónově Dobru jako nejvyššímu principu kladl jednotlivá dobra různého druhu, v jeho praktické filozofii nešlo o ideu Dobra nebo o dokonalou polis, ale spíše o to, co je možné konat.<sup>20</sup> Umět se správně rozhodovat zůstává úkolem praxe samé. Dobro, jako teoretický ideál, dochází v lidském životě své konkretizace a vlastního určení teprve skrze praktický rozum člověka.

Člověka Aristoteles chápal jako zóon politikon, čili bytost společenskou, která se ve svém životě potřebuje podílet na životě obce. Společenství občanů v dobrém státě zakládal na zdatnosti (ctnosti), která je nejvyšší formou mravnosti. Politiku vykládal Aristoteles v podstatě jako praktickou etiku. Úkolem etického vědomí je poměřovat konkrétní jednání s obecnými etickými požadavky. Poznání pro Aristotela bylo podstatnou stránkou etického chování, neboť jím se řídí aktivita. Zkušenost sama však

---

<sup>19</sup> Podle GADAMER, H.,G. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha : ISE, 1994. Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994 a ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha : Portál, 2004.

<sup>20</sup> Zde je třeba upozornit na to, že např. Gadamer argumentuje, že mezi Platónem a Aristotelem neexistují takové rozpory ve filozofických koncepcích, které jsou jim obecně (v interpretacích) připisovány, ba naopak, upozorňuje na elementární podobnosti a hovoří dokonce o jednotě v myšlení těchto filozofů. Domnívá se, že Aristoteles ani tak Platóna nekritizoval, ale jako student Akademie na něho spíše navazoval a jeho myšlenky dále rozvíjel (viz GADAMER, H.,G. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha : ISE, 1994).

nestačí k založení etického vědění nebo k rozhodnutí, které by bylo v souladu s morálkou. Mravní svědomí se řídí též nějakým předchozím vědáním, které se zakládá výchovou a vzděláním. Poznání o tom, co je správné a poctivé chování, považoval tedy Aristoteles za učitelné.<sup>21</sup>

Stoikové pokládali za etický cíl takový život, který je v souladu s přírodou, a protože člověka považovali od přirozenosti za rozumného, spatřovali v rozumném životě jeho přirozenost. Takovou ctnost považovali za nejvyšší dobro, špatností chápali život nerozumný, jemuž v poznání toho, co je dobré a co špatné, brání pudy a vášně. Člověk, který dosáhl osvobození od vášní, je moudrý a svobodný, neboť tím získal schopnost nahlédnout, co je nutné, a vykonat to. Epikurejci, oproti stoikům, usilovali především o pohodlné zařízení se ve světě. Blaženost, kterou považoval Epikúros za cíl lidského života, definoval jako získávání slasti a vyhýbání se strastem. Společné východisko stoické a epikurejské filozofie lze spatřovat v odklonu od aristotelského ideálu účasti na veřejném životě.

Můžeme konstatovat, že antická filozofie položila základy morálního uvažování i etiky jako filozofické disciplíny, a to zejména Sókratovými dialogy a díly Platóna a Aristotela. Založila také pluralitu zdůvodňování lidského jednání a etických koncepcí. Ukázala a v dílech zmiňovaných filozofů zdůvodnila, že člověk se stává člověkem teprve svou schopností volby, tj. vědomého a svobodného rozmyšlení jednání včetně přijetí jeho důsledků. Volba má být činěna vždy se snahou o přiblížení se k Dobru (Platón), k dobrému a ctnostnému životu (Aristoteles), neboť to odlišuje člověka od zvířat, která jednají pudově, z touhy po slasti a uspokojení potřeb.<sup>22</sup>

### 3.2 STŘEDOVĚKÝ ZÁKLAD KŘESŤANSKÉ ETIKY

Velký význam v lidských dějinách měly etické koncepce založené na náboženství. Ty nejsou svou podstatou založeny na samostatném, racionálním lidském subjektu, který se projevuje jako autonomní jedinec, ale vycházejí z představy lidské závislosti. V křesťanském náboženství, které má v evropském kulturním prostoru silnou tradici, lze nalézt dva velice odlišné přístupy k etice: první je založen na strachu z (věčného) trestu, a není tedy v pravém smyslu slova etikou; druhý (vzácnější) se dovolává vděčnosti

<sup>21</sup> Podle GADAMER, H., G. Hermeneutický problém a Aristotelova etika. In *Problém dějinného vědomí*. Praha : Filosofia, 1994. Viz též ARISTOTELES *Etika Nikomachova*. Bratislava : Pravda, 1979. Srov. STÖRIG, H.J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991.

<sup>22</sup> Viz ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994 a ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha : Portál, 2004. Srov. STÖRIG, H.J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991.

člověka, který jen nedokonale splácí dobrodiní, jehož se mu bez jeho velkého přičinění dostalo a dostává – život, zdraví, štěstí, přátele, děti...<sup>23</sup>

V raném křesťanství má ještě své místo plná svoboda vůle člověka, který se rodí bez hříchu a záleží jen na něm, zda dosáhne blaženosti tím, že se bude držet vzoru a učení Krista. Od dob Augustinových je ale tato teze nahrazena učením o božské predestinaci člověka, který je zatížen dědičným hříchem. Člověk není svobodný a nemůže se z hříchu vykoupit jinak, než milosrdenstvím Boha. Svoboda člověka, jeho odpovědnost za život je nahrazena člověku nenahlédnutelnou svobodou božské prozřetelnosti a jeho odpovědnost je vztažena k Bohu, nikoli k sobě samému.

Petrus Abaelardus, řečený Abélard, obrátil počátkem druhého tisíciletí (n.l.) pohled zpět k individualitě člověka, k subjektivitě jeho morálního vědomí, jednání a svědomí. Rozhodujícím znakem mravnosti byl podle Abelárda záměr, čili úmysl, který zdůvodňuje souhlas s nějakým jednáním a který je přezkoumán ve svědomí a jeho soudu.

V tomto kurzu pokračovala i filozofická koncepce Tomáše Akvinského, která spojuje křesťanství s Aristotelovou naukou. Úkolem eticky vedeného života bylo podle tomismu kultivovat a rozvíjet lidské afekty. Jako nejvyšší a absolutní přirozený zákon chápal Tomáš Božský rozum. Akcentoval poznání nejobecnějších mravně etických principů tohoto zákona. Poznání chápal jako lidskou participaci na Božském zákoně. Lidské zákony podřizoval tomuto zákonu, jehož nejvyšším principem je konat dobro a nedopouštět zlo. Dobro je tedy účelem i cílem činnosti. Člověk má podle Tomáše povinnost konat dobro v souladu s přirozeným zákonem, který je určující pro jeho svědomí. V zaměření se na účel – účel člověka jako rozumné bytosti - lze rozpoznat vliv aristotelského pojetí etiky.

Přirozený zákon odvozoval Tomáš z Desatera, jehož zákazy a příkazy považoval za univerzální. Člověka považoval za omylného. Křesťan se však podle něho díky křestu nemůže ve věcech víry mýlit nevinně, člověk tak musí nést následky soudu svého svědomí. Eticky dobré jednání se rozvíjí opakováním. Ctnost je tím, čím zdokonalujeme přirozené dispozice jednání. Zakládá se na čtyřech lidských schopnostech: rozumu, vůli, žádostivosti (touhy) a statečnosti. Tím tomismus v podstatě navázal na antickou etiku a zejména na Aristotela. Lišil se však náboženskou podstatou své etické koncepce; eticky

---

<sup>23</sup> Podle SOKOL J. Morálka a etika. In *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Praha : Vyšehrad, 2004.

dobré jednání je podle Tomáše možné pouze za přispění božského zásahu, který vstupuje do života člověka křestem a vírou, která formuje jeho svědomí.<sup>24</sup>

### 3.3 ETICKÉ KONCEPCE RENESANCE A BAROKA

Svoboda vůle, samostatnost myšlení a aktivní poznání se jako způsoby vztahování se ke světu rozvíjely v období renesance a baroka. Hobbes posunul dál chápání státu, který předkládá jako čistě lidský vynález, založený na účelnosti. Za přirozený stav lidstva považoval boj jednotlivců vedený jen v jejich vlastním zájmu. Tento stav řeší lidé společenskou smlouvou – ustavením státní moci. Hobbes postuloval všemocnost státní moci, v níž stát určuje, co je dobré a co špatné. Mravnost podle něho není člověku vrozena, ale je získána až ve společenském působení.

Již století před ním Machiavelli představil politickou teorii, podle které jsou všechny prostředky, které slouží k zachování a stupňování státní moci, oprávněné, ať jsou morální či nikoliv. Vycházel z předpokladu, podloženého historickou zkušeností, že úspěch často zaručují prostředky nemorální, a to rychleji a efektivněji, než jednání morální, ohleduplné a eticky korektní.<sup>25</sup>

Rozmach poznání, který přinesla renesance, se odrazil i v myšlení a filozofických systémech následujících etap. Descartes chápal svobodu člověka jako možnost přijmout či zamítnout nějakou ideu či představu. Smyslovou zkušenost tento racionalista pokládal za nejasnou – nevyhovovala jeho požadavku jasnosti a zřetelnosti - neboť svět neexistuje tak, jak se jeví našim smyslům. Za plnohodnotné pokládal pouze rozumové rozvažování. Jen na člověku záleží, zda myslí a poznává správně nebo nesprávně.<sup>26</sup>

Významným filozofickým dílem období baroka je Spinozova Etika.<sup>27</sup> Spinoza vystupoval proti náboženskému dogmatismu, kde je hodnocení relace dobré – špatné dáno pouze (Bohem) vyvoleným. Vycházel z předpokladu, že bible byla dána celému lidstvu. Rozumný člověk podle Spinozy může vidět velikost boha v neměnných zákonech přirozeného běhu přírody. Kritizoval myšlení, které člověka nadřazuje nad ostatní přírodu, a tím, že ho vyděluje z podřízenosti přírodním zákonům, předpokládá u něho absolutní moc nad jeho činy. Proti tomuto myšlení, jehož původ lze spatřovat v koncepci

---

<sup>24</sup> Podle STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991, ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994 a ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha : Portál, 2004.

<sup>25</sup> Blíže viz MACHIAVELLI, N. *Vladař*. Praha : Ivo Železný, 1997.

<sup>26</sup> Podle STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991 a ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha : Portál, 2004.

<sup>27</sup> Podle SPINOZA, B. *Etika*. Praha : Dybbuk, 2001.

člověka, který byl stvořen k obrazu božím, postavil Spinoza koncepci člověka, který i přesto, že je schopen nahlédnout svoji existenci, podléhá přírodním zákonům. V tom spatřoval Spinoza lidskou nesvobodu a bezmocnost. Nejvýše kladl zákon sebezáchovy, který, je-li uspokojen, působí radost, a je-li omezován, působí smutek.

Člověk je podle Spinozy bytost, která se ve svém usilování o zachování existence nutně sráží s ostatními bytostmi. Chová se aktivně, pokud na ně působí, a trpně, pokud ony působí na něho. Lidské jednání i trpnost je podle Spinozy přírodní nutností. Pojmy dobra a zla Spinoza nechápal jako všeobecně pozitivní či negativní, ale jako myšlenkové mody, které vytváříme srovnáváním věcí a které mohou mít různý význam, podle toho, kdo o nich přemýšlí. Dobro a zlo tedy nechápe jako univerzální principy, které panují ve světě. Za dobré považuje vše, co podporuje zachování jednotlivé bytosti, za zlé vše, co tomu brání.

Svobodu vůle a rozhodování omezil Spinoza determinovaností člověka, který si namlouvá, že je svobodný ve svých volbách a rozhodnutích. Přirovnal ho ke kameni vrženému do vzduchu, který si myslí, že může určovat dráhu svého pádu a místo dopadu. Spinoza však z toho nevyvozoval, že člověk není za své jednání odpovědný. Člověk usiluje o své zachování pod vedením rozumu, který je jeho vlastní přirozeností. K jeho přirozenosti však také patří instinkty, pudy a vášně, jež jsou jeho hnací silou. Rozum má moc afekty omezovat a mírnit, koordinuje působení jednotlivých pudů a slouží jako regulátor k harmonickému rozvoji osobnosti. Rozum se ale v této schopnosti musí cvičit, neboť k omezení afektů je třeba značného úsilí. Poznáním dobrého a zlého se stává člověku vodítkem v jednání. Moc mysli Spinoza definoval rozumovým chápáním.

Rovněž ve styku s ostatními bytostmi, kde pudy a vášně zprostředkovávají jen roztržité a zmatené vědění, poskytuje rozum adekvátní ideje a souvislosti. Rozum zprostředkovává nahlédnutí toho, co je nutné. To, co člověk nahlédne jako nutné, už k němu nepřistupuje z venku, ale stává se schváleným, přijatým, chtěným.

### 3.4 ETIKA V OBDOBÍ OSTVÍCENSTVÍ

V období osvícenství se filozofie začíná v hledání odpovědí stále víc vyvazovat ze své tradiční vazby k náboženství. John Locke se etice samostatně nikdy nevěnoval, ale lze říct, že byla neoddelitelnou součástí jeho uvažování o společnosti. Za přirozený stav člověka považoval soužití bez jakýchkoliv kodifikovaných zákonů. V přirozeném stavu lidé žili podle pravidel obecné slušnosti a rozumu. Byli si naprosto rovni a svobodni,

mohli se tedy ve svém jednání řídit výhradně vlastním rozumem. Proto však docházelo v přirozeném stavu ke konfliktům, neboť každý byl soudcem ve své vlastní věci, a jako takový stranil sobě a byl nutně nespravedlivý. Východisko z této situace spatřoval Locke ve společenské smlouvě: všichni lidé vyberou své zástupce k ustanovení zákona, stanoví moc vládnoucí a výkonnou a souhlasí s tím, že se podrobí hlasu většiny, tudíž se vzdají své absolutní svobody, jež byla součástí jejich života v přirozeného stavu.

Locke přikládal značný vliv při formování mravní stránky člověka společnosti, a přesto, že se etice jedince systematicky nevěnoval, kladl důraz na mravní výchovu, kterou považoval za důležitější než výchovu rozumovou, či-li vzdělání. Nejdůležitější vlastností gentlemana jsou podle něho moudrost, ušlechtilost, zmužilost, píle, dobré chování, upřímnost a štedrost. Moudrostí chápal prozíravost a schopnost řídit svůj život, ušlechtilostí úctu k Bohu a pravdě a dobrým chováním rozuměl zdvořilost, úctu a sebeúctu.<sup>28</sup>

Hume podrobil kritickému zkoumání tehdejší chápání kauzality a uvedl, že to, že jedna událost následuje po jiné, odvisí od našeho očekávání, jež vyplývá ze zkušenosti a odráží se v lidské představě. Kauzalita se tedy nedá vyvodit jinak, než právě z lidské představy a zkušenosti o následnosti dějů, nikoli z objektivních příčin. Zdroj mravnosti přesunul Hume také do oblasti zkušenosti, jež se vytváří v sociálním společenství, a představy, kterou si člověk tvoří z toho, že při mravních soudech se vmýšlí do druhého pomocí schopnosti soucítit s druhým. Sympatie, sociální cit se tak stává základem etiky.<sup>29</sup>

Osvícenské myšlení našlo svoji odezvu také ve Francii v osobě Voltaira, který byl za svoji Esej o mravech a duchu národů z Francie vypovězen. Rovněž ve svém dalším díle *Pojednání o snášlivosti* se věnoval společenským aspektům lidského soužití, spravedlnosti, svobodě a útlaku, které dokázal nahlédnout v širokém historickém spektru. Sociální aspekt rovnosti a nerovnosti, svobody a nesvobody zajímal také Rousseaua. V pojednání *O původu nerovnosti mezi lidmi* rozlišoval mezi přirozenou nerovností a nerovností politickou či mravní. Ideál lidství spatřoval Rousseau v prvotní přirozené podobě člověka a lidské společnosti, kterou ničí lidské sklony k násilí a majetnictví, stejně jako založení společnosti na lidských, nikoli přírodních, zákonech.<sup>30</sup> Svoji tezi, že se lidstvo vymklo z přírodního stavu, rozvinul též v dalším díle *O společenské smlouvě*

---

<sup>28</sup> Viz LOCKE, J. *Druhé pojednání o vládě*. Praha : Svoboda, 1992 a LOCKE, J. *O výchově*. Praha : SPN, 1984.

<sup>29</sup> Podle STÖRIG, H.J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991, ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994 a ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha : Portál, 2004.

<sup>30</sup> Blíže viz ROUSSEAU, J. J. *O původu nerovnosti mezi lidmi*. Praha : Svoboda, 1949.

neboli o zásadách státního práva, kde uvedl, že člověk se sice narodil svobodný, ale je všude v okovech společnosti. Vyzýval k takovému společenskému uspořádání, které bude respektovat přirozenou a nezcizitelnou svobodu člověka, kde občané jsou svobodní a jejich vůle se stává vůlí státu. Viděl rozdíl mezi všeobecnou vůlí, která přihlíží ke společnému zájmu, a vůlí všech, která vychází ze soukromých zájmů a je souhrnem jednotlivých vůlí.<sup>31</sup>

Základní Rousseauova myšlenka, že člověk přichází na svět dobrý a teprve společnost ho kazí, se odrazila i v jeho pojetí výchovy, které vyjádřil v díle *Emil, čili o vychování*. Cíl výchovy spatřoval především v ochraně dítěte před působením špatných vlivů, tím se má vytvořit prostor pro přirozený rozvoj a zrání člověka. Úlohu výchovy chápal tedy negativně a bývá považován za zakladatele takto orientované pedagogiky. Přirozený stav byl pro Rousseaua ideálem a cílem. Věřil v dobrý přirozený základ člověka a po výchově požadoval vytvoření prostoru pro jeho svobodný rozvoj.

Kant, představitel německého osvícenského myšlení, ve své etice rozlišoval mezi tím, co má být a tím, co je. Jeho pojetí morálky je považováno za významný mezník etiky. Chápal člověka jednak jako bytost tělesnou a empirickou, která je součástí přírodních dějů, a jednak jako bytost, která svým lidstvím tento svět přesahuje do světa mravních hodnot. Základní mravní zásadu stanovil Kant jako příkaz, jehož platnost vztahoval na všechny rozumné bytosti. Svoboda člověka jako rozumné bytosti spočívá v jeho vůli se tímto příkazem řídit či neřídit.

Mravnost je podle Kanta věcí úmyslu. Podmínku mravní autonomie jako součásti přirozené mravní identity člověka kladl Kant tak důsledně, že požadoval, aby mravní otázky nebyly vynucovány státoprávními nebo náboženskými předpisy, ale aby vyrůstaly z kořenů vlastního lidského rozumu. „Morální hodnota jednání nezáleží tedy v následcích, které se z něho očekávají... Pouze představa zákona jako takového, která se ovšem nachází pouze v rozumné bytosti, a to pokud je ona pohnutkou vůle a nikoli očekávaný účinek, může vytvářet to znamenité dobro, jež nazýváme mravním dobrem.“<sup>32</sup>

V Kantově autonomní morálce není vůle podněcována žádnými vnějšími smyslovými předměty, ale je sama sobě účelem, příčinou a důvodem jednání. Vůle je schopnost volit to, co rozum poznává nezávisle na náklonnostech jako dobré. Každé jiné jednání považoval za heteronomní, jemuž je mravní zákon předepisován z vnějšku. Kant

---

<sup>31</sup> Viz ROUSSEAU, J. J. *O společenské smlouvě neboli o zásadách státního práva*. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2002.

<sup>32</sup> KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha : Svoboda, 1990. s. 64-65.

také rozlišoval dvojí nutnost jednání – jednání jako prostředek k dosažení něčeho jiného, nebo jednání, jehož nutnost je dána samotným účelem jednání. Usuzoval, že z jednání, které je prostředkem, nelze vyvodit mravní závaznost, ale nanejvýš předpisy, jaké prostředky volit pro dosažení daného cíle.<sup>33</sup> Mravní povinnost považoval za neslučitelnou s představou osobní výhody či představou prospěchu či libosti přítomné ani budoucí.<sup>34</sup>

Pouze tehdy, když je vůle rozumem donucena, aby se přeorientovala od cílů slibujících potěšení a libost k cílům vycházejícím ze světa mravních hodnot, jedná se o mravní jednání. Kant byl přesvědčen, že k tomuto musí být lidská vůle zušlechtěna. V autonomní morálce však nemůže být žádná jiná – ani vyšší - instance, která by člověka k něčemu nutila, než člověk sám. Mravní hodnoty jsou vlastně imperativy mravní povinnosti. Člověk se jich může nebo nemusí držet, to patří k jeho svobodě, vždy však ví, co dělá, a to patří k jeho odpovědnosti.<sup>35</sup>

### 3.5 ETIKA VE FILOZOFII 19. STOLETÍ

Svým dosahem do tohoto období zcela jistě patří dílo Kantovo, lze dokonce říct, že se s jeho působením museli všichni filozofové následujících epoch vyrovnat. To platí i pro dalšího Němce, G. W. F. Hegela. Hegel se ve svém stěžejním díle věnoval filozofii práva.<sup>36</sup> Právo pojímal jako komplex všech stránek života společnosti, lze v něm tedy nalézt i mnoho otázek etické problematiky. Rozlišoval abstraktní právo, které vymezuje člověka jako právní subjekt, moralitu, která se soustředí na nitro člověka a chápe jej jako morální subjekt, a mravnost, která je určením svobodné vůle, jež vytváří duchovní svět. Moralitu chápal jako subjektivní mravní chování člověka. Podle něho ji však převyšuje mravnost, která je objektivní mravní skutečností, jež je vyjádřena v rodinném zřízení, občanské společnosti a především státu.

Svoboda morálního subjektu spočívá v tom, že normy a pojmy dobra a zla přijímá jako výsledek vnitřní reflexe; co je morální a nemorální spočívá v subjektivitě vůle. Nitro

---

<sup>33</sup> Lze namítnout, že valná část lidského jednání je prostředkem k uspokojení nějaké potřeby či nějakého, více či méně naléhavého, chtění či puzení. Předpisy, které informují o tom, jak nejlépe dosáhnout žádoucího uspokojení potřeby a tím se vyvázat z její naléhavosti jsou jistě podstatnou a nutnou součástí výchovy a výuky, ať již rodinné či školní. Ale takové jednání bude vždy heteronomní, řízené a naučené podle vnějších daných předpisů. Skutečně mravní jednání však spočívá podle Kanta v autonomní vnitřní svobodě, která směřuje k jednání, jež je samo účelem.

<sup>34</sup> Podle KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha : Svoboda, 1990 a ZNOJ, M. *Základy metafyziky mravů a Kantova etika*. In KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha : Svoboda, 1990.

<sup>35</sup> Podle KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha : Svoboda, 1990 a ZNOJ, M. *Základy metafyziky mravů a Kantova etika*. In KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha : Svoboda, 1990.

<sup>36</sup> Míno dílo *Základy filozofie práva*, které obsahuje mimo jiné kapitoly Moralita a Mravnost. Viz HEGEL, G. W. F. *Základy filozofie práva*. Praha : Academia, 1992.



člověka se projevuje v jednání, které má objektivní důsledky. Hegel zdůrazňoval, že i když člověk je něčím vinen, neznamená to, že měl takový záměr. Člověk si často utvoří představu určitých okolností a ty nemusí být pravdivé. Moralita člověka, tedy morální úmysl a jednání, tak podle Hegela spočívá na právu vědět. Rozumové myšlení a poznání je podmínkou pro konání dobra. Nejvyšším právem subjektu je neuznat nic, co nechápe jako rozumné. Původ zla stejně jako dobra spatřoval Hegel ve vůli. Zlo chápal jako přirozené, ale člověk ho nemusí nutně chtít. Vystupoval proti možnosti nesprávně jednat s dobrým úmyslem, když požadoval, aby individuální odlišnost morálního úmyslu nemohla ospravedlňovat nesprávné jednání; úmysl jednání musí být vždy potvrzen subjektem jakožto myslícím tvorem.<sup>37</sup>

Hegel kladl důraz na objektivní dobro - mravnost. Pravou svobodu jednotlivce, kterou nechápal jako pouhou neomezenou libovůli, požadoval realizovat ve svobodném se podřízení obecným zájmům a dobru celku. V tom spočívá podíl jednotlivce na mravnosti, která se završuje ve státě – společnosti – a je tou mocí, jíž je ovládán život jednotlivců. Tento vztah podřízenosti musí jedinec pochopit a uskutečnit ve svém bytí. Individualita je tak pohlcena v objektivitě vztahů. Ctnost chápal Hegel jako přiměřenost jednotlivce povinnostem vztahů, k nimž přísluší.<sup>38</sup>

Pozitivizmus a materializmus v 19. století přispěl k vymanění filozofie ze závislosti na náboženství. Feuerbach odhalil původ představy boha v odvěké touze člověka příznivě ovlivnit vyplnění svých tužeb a přání. Uvedl, že kdyby člověk neměl žádná přání, nepotřeboval by žádné bohy, a že kolik je různých přání, tolik existuje různých bohů. V etice zdůrazňoval společenský charakter lidské existence a odpovědnost člověka vůči druhým.

Myšlení této doby se přiklání k poznávání skutečnosti, zakládají se novodobé kořeny moderních věd. Auguste Comte ve jménu pozitivismu odmítl metafyziku a navrhoval vycházet pouze z daností a faktů a nechat stranou jako zbytečné vše, co pozitivní danost překračuje. Založil sociologii jako nauku o společenském uspořádání a sociálních vztazích. Marx spatřoval ve společensko - ekonomickém uspořádání hlavní determinantu života člověka. Vše, co existuje mimo základnu výrobního způsobu, jako např. politické a právní vztahy či filozofie a náboženství, považoval Marx za ideologickou nadstavbu, která je přímo závislá na hospodářské základně. Cestu k plnému

---

<sup>37</sup> Tím je snímána odpovědnost, částečně či zcela, z dětí a slabomyslných.

<sup>38</sup> Viz HEGEL, G. W. F. *Mravnost*. In *Základy filozofie práva*. Praha : Academia, 1992. Srov též WEISCHEDEL, W. *Skeptická etika*. Praha : Oikoymenth, 1999.

řešení třídních konfliktů spatřoval v revolučním prosazení společného vlastnictví výrobních prostředků.

Schopenhauer stanovil za základ lidského vztahování se ke světu stanovil vůli, která je podle něho tím, co pohání intelekt člověka. Pouze zdánlivě jsou lidé přitahováni něčím vnějším, ve skutečnosti je žene vůle k životu. Vůle, podle Schopenhauera, určuje i charakter, proto všechna náboženství slibují odměnu za dobrou vůli a ne za dobrý rozum. Vůle však nemá pouze individuální dimenzi, v Schopenhauerově filozofii se stává též metafyzickým předpokladem, je nekonečná a její naplnění omezené. Člověk je zmítán pudy a tužbami a nikdy nenalezne trvalé štěstí a klid, neboť z každé uspokojené žádosti ihned roste nová. Východisko spatřoval Schopenhauer v oproštění se od vůle. Poznání, v němž je to umožněno, tkví v pozorování věcí nezávisle na vůli. Vyšší stupeň shledával v popření vůle k životu, odříkání a askezi<sup>39</sup>, k němuž lze dospět záměrným překonáváním vůle. Obyčejný člověk toho však podle Schopenhauera není schopen.<sup>40</sup>

Významným mezníkem ve filozofii novověku byl přístup Sörena Kierkegaarda, který se zaměřil na problémy konkrétní existence člověka. Na rozdíl od Kanta, který se snažil podříditi etické konání obecnému zákonu, Kierkegaard tvrdil, že nezáleží na tom, zda se má podle obecných principů konat to či ono, ale že jde především o to, jak má konat konkrétní člověk v určité situaci své existence, která je jedinečná.

Kierkegaard chápal etično jako rovinu existence člověka a způsob jeho života. Výchozí úroveň existence je podle něho stav, kdy je člověk natolik svázán svým stereotypním životním stylem a způsobem myšlení, že se z něho nemůže vymanit. Tento stav nazval Kierkegaard estetickým. Jeho principem je bezprostřednost a smyslovost a užívání života. Esteticky žijící člověk si není vědom nutnosti a nezná meze povinnosti. Je ochoten o něco usilovat, dokud je pro něho idea přitažlivá a vzdává se jí, jakmile ho začne unavovat či nudit, nebo pro nějakou lákavější perspektivu. Posléze upadá do lhostejnosti a nudy, které jej mohou dohnat k zoufalství.

---

<sup>39</sup> *Askein* – intenzivně obdělávat, přepracovávat. *Askésis* (podobně jako *meditatio*) náleží původně do kontextu duchovních a tělesných praktických cvičení – výrazněji se prosadil u kyniků. Již Sókrates nebo sofisté však formulovali názor, že cvičením se lze přiblížit přiměřenému, šťastnému, prospěšnému a eticky hodnotnému způsobu života (východní kulturně náboženské vlivy zde ponecháváme stranou, neboť by vydaly na samostatné pojednání). Askese však neznamenal omezování smyslovosti či schopnosti požitků – omezování mělo naopak přinést požitkovitý život. Askési ve smyslu takového sebeomezování pojímá až křesťanská tradice. (Rovněž pojem meditace až později získal význam rozmýšlet či rozjímat - u Seneky *meditatio mortis* znamená přípravu, nikoli rozjímání o smrti). Blíže např. *Antická etika a morálně filozofické úvahy*. Brno: MU Brno (studijní text). Srov. např. SOKOL J. Morálka a etika. In *Malá filosofie člověka a slovník filozofických pojmů*. Praha : Vyšehrad, 2004. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha : SPN, 1998.

<sup>40</sup> Podle STÖRIG, H.J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991, ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994 a ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha : Portál, 2004.

Základem etického stádia je podle Kierkegaarda volba. V aktu volby se etikovi objevuje protiklad dobra a zla. Svobodu Kierkegaard pojímal ryze subjektivně, v rámci prožívání individua vrženého do konfliktní situace, kdy musí volit mezi pravým a nepravým způsobem žití. Člověk postaven před konkrétní volbu volí sebe sama zpět do světa a konkrétní situace, v níž je konfrontován se svou povinností. Na rozdíl od esteticky žijícího člověka, jedná etik jako bytost participující na životě společnosti. Je schopen přijmout nároky a univerzální hodnoty, které dále formují jeho charakter.

Člověk a jeho existence je dle Kierkegaarda plná protikladů, mísí se v ní tělesno s duševnem, nekonečno s konečnem, nutnost se svobodou. Cestou ze složitosti lidské existence je víra - radikální krok zbavený možnosti rozumové evidence. Věřící je konfrontován s absolutními požadavky Boha, které nelze poměřovat normami lidského rozumu či morálky. Podle Kierkegaarda je odpovědnost vůči Bohu nadřazena povinností vůči etickým normám. V protikladu k Hegelovu objektivismu, založenému na tezi, že skutečnost je vždy také rozumná, kladl jako východisko poznání eticko – náboženskou zkušenost. Pro jedince má význam tážení se po vlastní existenci a po tom, jak jednat. V jednání a volbě mezi jednotlivými způsoby existence poznává člověk sám sebe.<sup>41</sup>

Fridrich Nietzsche, který v diagnóze nihilismu předvídal rozpad společenských řádů, mravních zákonů a křesťanského hodnotového systému, spatřoval úkol člověka ve svobodném sebezprosažení individuální vůle. Popsal tři stupně, kterými prochází vývoj člověka: závislost na autoritách, oproštění se od nich a nabytí negativní svobody osvobozením od něčeho a následně obrat k vlastním svobodně zvoleným hodnotám a cílům.

Taktéž další německý filozof Wilhelm Dilthey vybízel k zamýšlení se člověka nad sebou samým. Proti pozitivistickému přístupu vystoupil založením duchověd, které se zabývají člověkem, jeho činností a tvorbou. Dilthey uváděl, že člověk pociťuje život jako smysluplný, že se tento smysl snaží vyjádřit a že toto vyjádření je přístupné druhým na základě vcit'ování. Další důležitou podmínkou je znalost konkrétního kontextu situace a sociálního a kulturního systému. Svým učením významně ovlivnil vznik hermeneutiky.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Podle ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994 a JANKE, W. *Filozofie existence*. Praha : Mladá fronta, 1994.

<sup>42</sup> Blíž viz SKALKOVÁ, J. *K soudobým proudům pedagogického myšlení...* Praha : PÚJAK ČSAV, 1992.

### 3.6 ETICKO FILOZOFICKÉ KONCEPCE 20. STOLETÍ

Na přelomu devatenáctého a dvacátého století se tématu morálky věnoval kromě jiných i Henri Bergson. Rozlišoval dvojí mravnost. Uzavřená morálka, která je neosobní, probíhající téměř automaticky, je založená na tlaku společnosti a jejím cílem je zachování společenských zvyků. Naproti tomu otevřená morálka je osobní, na společnosti nezávislá a vychází z přímého uchopení životní podstaty a lásky, která objímá veškerý život.

V tomto období se v Americe začínal rozvíjet pragmatismus, v němž se vše ve světě poměřuje praktickými důsledky. William James, který je považován za otce pragmatické filozofie, vycházel z toho, že svět nelze vyložit z jediného principu, protože skutečnost sestává z mnoha samostatných oblastí, jejichž vliv má člověk spoluurčovat vlastní vůlí a vlastními silami. Z hlediska výchovy lze za nejvýznačnějšího představitele pragmatismu považovat Johna Deweye. Cílem života není podle něho dokonalost, ale stále postupující proces zdokonalování, zrání a zušlechťování.<sup>43</sup>

Francouzský filozof, sociolog a pedagog Émile Durkheim bývá označován za zakladatele sociologie výchovy. Jeho pojetí výchovy je provázáno s problematikou morálky a jejího významu v sociálním životě. Morální výchovu založil na rozumovém náhledu morálních principů autonomním individuem. Autonomii nechápal jako imanentní vlastnost individua, ale jako něco, co se rodí střetem individuálního a kolektivního. Jde o vztah individua a vnější kolektivní kulturní tradice v nejobecnějším slova smyslu, která má podobu autoritativního tlaku, a která se projevuje v rozličných rovinách sociální reality, které reprezentují rodina, národ, vlast a lidstvo.<sup>44</sup> Přitom rozličné fáze sociálního a morálního vývoje člověka na sebe navzájem navazují a překrývají se, aniž by jedna druhou vylučovaly.

Durkheimovo pojetí morální výchovy vycházelo z reformulace fenoménu posvátného. Jeho cílem bylo nahradit náboženskou autoritu morálky autoritou laickou. Uvědomoval si, že každý systém morálních pravidel musí vycházet z hodnotového základu a potřeb dané společnosti, jejichž poznání si sliboval od sociologie. Vnímал oslabování pozice náboženství, které bylo tradičním nositelem morálky a autority. Zdůrazňoval, že nelze odvrhnout pojem posvátného, aniž by byl nahrazen jiným, stejně silným a nosným.

---

<sup>43</sup> Podle STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991, ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994 a ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha : Portál, 2004.

<sup>44</sup> Zde se odráží nacionalismus, který je význačným rysem Durkheimova pojetí socializace a morálního vývoje. Počítá např. s existencí obecně národních charakterů.

Autorita mravního příkazu vycházející z posvátného proto musí být nahrazena autoritou společnosti jako zdroje pravidel morálního života.<sup>45</sup>

Německý sociolog Max Weber pojímal sociologii jako vědu o sociálním jednání individuí. Vedle účelově racionálně motivovaného jednání zdůrazňoval význam orientace na posvátné hodnoty, jednání řízené tradicí a jednání afektuální. Rozlišoval mezi etikou smýšlení, v níž se rozhoduje podle předem přijatých hodnot, a etikou odpovědnosti, která bere v úvahu i předvídatelné důsledky každého činu. Ve svých teoriích vycházel z pozic racionality, která má v nejrůznějších oblastech lidského konání významnou tradici.<sup>46</sup>

Jean Paul Sartre chápal člověka jako „odsouzeného ke svobodě“. Člověk podle něho není bytost, jejíž možnosti jsou určeny předem. Je zprvu nicotou a v ustavičném tvoření se teprve musí učinit tím, čím je. Člověk se díky svojí svobodě může angažovat ve světě, kde svým jednáním může vytvářet hodnoty. Je mu tak dána odpovědnost, aby se vlastními silami ve svém životě sebeutvořil. Za svůj život je člověk zodpovědný především sobě, avšak tím, že žije sociálně, se nevyhne zodpovědnosti druhému a za druhého.

Sartrovu vyhraněnému pojetí svobody člověka lze vyčíst to, že přehlíží limity lidské svobody, která je vázána podmínkami, jež nejsou závislé na volbě individua, jako je např. narození do určitého národa, pohlaví, kulturně historických podmínek apod. Podmínky, které nezávisí na volbě člověka, které nemůže ovlivnit, nazval Heidegger vržeností do světa. Lidský pobyt se vždy odehrává v určitém, nezaměnitelném místě, které nezávisí na vůli člověka, vrženého do své existence.<sup>47</sup>

### 3.7 VYBRANÉ ETICKO FILOZOFICKÉ KONCEPCE ČESKÝCH MYSLITELŮ

Rovněž v českých dějinách měla otázka etiky a mravní výchovy své význačné místo. Nelze přehlédnout pedagogické myšlenky Jana Amose Komenského, který proti scholasticky pojaté výchově a vzdělávání stavěl požadavek přirozené výchovy mravní a náboženské. Ve výchově spatřoval prostředek k nápravě společnosti. Jím formulované výchovné cíle - poznání sebe a světa, ovládnutí sebe a povznesení se k Bohu - lze chápat jako stupně morálního vývoje, které odpovídaly tehdejšímu chápání společnosti. Člověku byl dán rozum a svobodná vůle, uvádí Komenský, aby se řídil vlastním rozhodnutím a

<sup>45</sup> Podle STROUHAL, M. Několik poznámek k teorii morální výchovy Emila Durkheima. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

<sup>46</sup> Podle SOKOL J. *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Praha : Vyšehrad, 2004 a KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha : SLON, 1997.

<sup>47</sup> Podle STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon, 1991, ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994 a ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha : Portál, 2004.

s bližními si vedl tak, aby s nimi byl v rozumném, klidném a vzájemně užitečném společenství.<sup>48</sup>

Z novodobé české historie lze zmínit T. G. Masaryka, který si uvědomoval význam zakotvení mravnosti v životě jednotlivce a společnosti: „Celé pojmání života je u různých národů velmi různé, a to se jeví zvláště v mravnosti sociální a v zákonech.“<sup>49</sup> Mravnost chápal Masaryk jako podstatný prvek lidskosti. Humanitou rozuměl nejen to, že jednotlivé národy spolu tvoří přirozený celek, lidstvo, ale zejména ideál lidství, k němuž má člověk směřovat. Humanitní otázka je podle něho otázka svědomí každého jednotlivce, protože svědomí není nad člověkem, nýbrž je v něm.

Masaryk si uvědomoval význam výchovy nejen v životě jednotlivce, ale i pro společnost: „Především je naším úkolem starat se o vychování a sebevychování. ‚Jsme národ Komenského‘, kolikrát jsme tuto frázi opakovali. Ale buďme národem Komenského. Školství musí být naší starostí, je-li pravda, co říkal Komenský, že vzděláním se teprve člověk stává člověkem.“<sup>50</sup> Výchovu chápal Masaryk jako tvoření charakteru, a to jak z hlediska jednotlivce, tak společnosti.

Z významných českých filozofů současnosti, kteří se věnovali či věnují etickým otázkám, lze zmínit Jana Patočku, Milana Machovce, Jan Sokola či Erazima Koháka.

Jan Patočka si všímá člověka v průmyslově produktivní společnosti, kde je svoboda jednotlivce často zaměňována za pohodlné a sobecké zařízení se na tomto světě. Je si také vědom nastupujícího požadavku na technizaci a specializaci vzdělání, která, pod heslem osvobození od manuální práce, může vést až k jednostrannému rozvoji osobnosti člověka. Pro život člověka požaduje závazné mravní zásady, principy práva a spravedlnosti, dávající každému právo na určité životní hodnoty a příslušnou míru svobody. Patočka uvádí, že na novodobého člověka číhají nebezpečí, související s jeho vnějškovou orientací, že původní skutečnosti světa zamění za své výtvořky a že pro samou aktivitu a zaneprázdněnost zapomene na svědomité jednání a vše, co s ním souvisí, že se ve svém životě stane mělkým, ztratí jeho duchovní obsah a život se mu stane „gigantickým pletivem prostředků k nicotnému cíli“.<sup>51</sup>

<sup>48</sup> Viz KOMENSKÝ, J.A. *Velká didaktika*. Bratislava : SPN, 1991, KOPECKÝ, J. a kol. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek II*. Praha : SPN, 1960. Srov též KOMENSKÝ, J.A. *Východisko ze školských labyrintů na volné prostranství*. in *Pansofický vychovatel*. Praha : SPN, 1956.

<sup>49</sup> MASARYK, T., G. *Problém malého národa*. Praha : Neutralita, 1990, s. 4.

<sup>50</sup> MASARYK, T., G. *Problém malého národa*. Praha : Neutralita, 1990, s. 16.

<sup>51</sup> Podle PATOČKA, J. *Eseje*. 1. vyd. Praha : Evropský kulturní klub, 1990. Srov. též PATOČKA, J. *Evropa a doba poevropská*. Praha : Lidové noviny, 1992.

Také Milan Machovec ve svých četných dílech, v nichž se věnuje smyslu lidského života a jeho směřování, upozorňuje na to, že lidská svoboda spočívá především ve vůli a že zároveň zakládá i odpovědnost za konání člověka; bez toho, aby lidem byla ponechána alespoň relativní volnost rozhodování, by neexistovala morálka. Upozorňuje také na to, že neexistují žádná přirozená lidská práva, ale že jde o sociální konstrukt, v němž navíc nejde pouze o práva a nároky, ale také o povinnosti.

Erazim Kohák, který etikou rozumí pravidla mezilidských vztahů vycházející z lidské zkušenosti sociálního soužití, předpokládá, že v etice existuje základní souhlas, neboť pravidla lidského soužití odpovídají základním lidským potřebám. Souhlas však neexistuje ve zdůvodnění proč jsou tyto potřeby závazné, na koho se vztahuje požadavek etického jednání a jak etické zásady uplatňovat v konkrétních podmínkách lidského života. Kohák dodává, že v podstatě jediného pokroku v oblasti lidského jednání bylo dosaženo v postupném rozšiřování zóny etického jednání. Etické zásady, které se nejprve vztahovaly jen na členy společenství, v němž jedinec žil (rodu, kmene), se postupně rozšířily na společnost v univerzálním a obecném významu.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Podle KOHÁK, E. *O smyslu života v zrcadle dějin*. Rychnov nad Kněžnou : Ježek, 1993.

## 4 VÝCHODISKA SOUDOBÝCH ETICKÝCH KONCEPCÍ

V každé společnosti se přijaté kulturní a sociální normy někdy střetávají, jsou tedy nutné hlubší obecnější principy, které by je nahlédly, zdůvodnily a rozsoudily. V rámci etických teorií lze rozlišit různé zdůvodnění toho, co je správné, nesprávné, dobré a zlé. Sociální existence člověka se stala možná jen díky pravidlům, k nimž lidé dospěli na základě vzájemného vyjednávání - to je podstata teorií stojících na bázi společenské smlouvy. Náboženství (křesťanství) opírá zdůvodnění morálky o boží vůli.

Etické koncepce často vycházejí z úvahy, že mravné jednání se dlouhodobě vyplácí. Slabinou je, že tato úvaha platí dlouhodobě a z hlediska celé skupiny, kdežto krátkodobě bývají úspěšnější sobečtí jedinci, kteří na nesobeckém jednání druhých parazitují. Náboženská etika vychází naproti tomu z předpokladu, že k mravnímu sebeomezování zavazuje člověka vděčnost vůči Bohu či bohům za dar života. Důvodem sebeomezování tak není budoucí užitek, ale již přijatý a nezasloužený užitek minulý.<sup>53</sup>

V současné etice lze sledovat různé směry uvažování o morálce. Moderní etické systémy se opírají buď o princip rovnosti, nebo zdůrazňují společenský charakter lidské existence a odpovědnost člověka vůči druhým, či odpovědnost vůči sobě s odkazem na ucelenost života jednotlivce v souladu s principy, které k životu zvolil.<sup>54</sup> Morální teorie řeší problém hodnotové relativizace, roli egoismu v morálce individua, ale také například náboženské zdůvodnění morálky. V rámci metaetické teorie, která především ve 20. století analyzovala problematiku zaujímání a formulování mravních postojů a jednání, které je těmito postoji motivováno, lze rozlišit různé přístupy etických koncepcí současnosti.

Za tradiční lze považovat etické teorie založené na teleologickém či naopak deontologickém základu.<sup>55</sup> Teleologické zdůvodňují mravní aspekt jednání směřováním k určitému cíli, který má často charakter cíle absolutního. Cíl je chápán jako hodnota (dobro) sama o sobě a jednání je za dobré považováno tehdy, pokud k tomuto cíli přibližuje. Deontologické teorie vycházejí z představy mravní povinnosti jednání, která není vázána na cíl, ale je hodnotou sama o sobě.<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> Viz SOKOL, J. *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Praha : Vyšehrad, 2004.

<sup>54</sup> Srov. SOKOL, J. *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Praha : Vyšehrad, 2004.

<sup>55</sup> Teleologické – od řeckého *telos* = cíl, účel; deontologické – od řeckého *deon* = povinnost, nutnost, nezbytnost. Srov. SOKOL, J. *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Praha : Vyšehrad, 2004.

<sup>56</sup> Za deontologickou lze považovat např. etiku Kantovu, ale i Kant upozorňuje na nutnost zkoumání jednání z hlediska jeho důsledků, nejen z hlediska povinnosti.



Lze rozlišovat naturalistické přístupy, které tvrdí, že mravní soudy se nijak významně neliší od soudů, jež popisují svět z pohledu empirických věd, a přístupy nenaturalistické, vycházející z toho, že morálka a oblast empirických jevů jsou diametrálně odlišné a mravní soudy tudíž nelze redukovat na soudy empirické a faktuální. Je také možné hovořit o empiricky zaměřených směrech etického myšlení, které se obrací k hedonickému, utilitaristickému či pragmatickému zdůvodnění morálky.

Nekognitivistickou základnu etických teorií a přístupů reprezentuje emotivismus. Zdůrazňuje, že afekty mají vliv na jednání a morálku. Rozumu takový vliv upírá – pravidla morálky jsou tedy podle emotivistické teorie věcí citu. Morální výpovědi se tudíž musí obracet k citu a nikoliv k rozumu, pokud chtějí ovlivnit lidské jednání. Lze jistě polemizovat s vyloučením rozumu z procesu morálního souzení a jednání, na druhou stranu pozitivem je vyzdvižení emotivní složky morálního jednání a postojů.

Další možností je rozdělení na sociální a individuální či personální etiku, podle toho, zda je předmětem zájmu více jednatelce či sociální struktura skupiny či společnosti. Jiným možným přístupem, který lze vedle racionálního kritéria považovat za významný, je relativistické či nerelativistické pojetí, které se zabývá tím, zda je možné postulovat obecně platná morální kritéria a etická východiska.

Náboženské zdůvodnění morálky vychází z premisy, že bůh (bohové) umožňuje jednat správně. Božský původ morálním normám přisuzuje nejvyšší autoritu, náboženství se však velmi dobře hodí i k tomu, aby legitimizovalo nehumánní praktiky. Křesťanská etika vychází z toho, že zlo není v božím zájmu, zároveň však zdůrazňuje, že člověk není s to, boží zájem nahlédnout. Přistoupíme-li na tezi, že morálka jedince má být autonomní a racionálně zdůvodněná, pak náboženské zdůvodnění etiky nemůže tvořit základ morálního hodnocení.

Egoismus jako etická koncepce považuje racionální sebezájem člověka za základ morálky a pramen motivace morálního jednání.<sup>57</sup> V morální filozofii je pojem egoismu spjat s pojmy potřeba a zájem. Jednání z vlastního zájmu však lze uplatnit v podstatě na vše, v čem se jedinec může angažovat. Za morální stanovisko lze považovat egoismus formulovaný jako požadavek maximalizace vlastního užitku nebo oprávnění k maximalizaci vlastního užitku.

---

<sup>57</sup> *Egoismus* je takové jednání, které činí výhradním nebo převážným měřítkem jednání vlastní užitek, prospěch či uspokojení vlastních zájmů. Egoismem se běžně rozumí *sobectví*, tedy kladení osobního zájmu nad zájem společenství nebo okolí, racionální, kalkulující a maximalizující zacházení s předvídatelnými následky vlastního jednání (srov. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha : SPN, 1998). Egoismus byl považován za hlavní prvek lidské přirozenosti, základní motiv lidského jednání např. u Hobbese či Helvétia. Podle Hobbese slouží morálka vyvarování se a usmíření konfliktů, zapříčiněných kolizí zájmů.

Oproti koncepci etického egoismu vystupuje teorie morálky jako zevšeobecněného zájmu, která vychází z předpokladu, že v lidských společenstvích mají všichni, nebo alespoň většina, určité společné zájmy, díky nimž se rozvíjí přes generace trvající pravidla pospolitého života. Přijetí morálního stanoviska předpokládá abstrakci od každého zvláštního, partikulárního zájmu.<sup>58</sup>

Nejen ve vývojové psychologii zaujímá významné místo stadiální teorie vývoje morálního vědomí rozvíjená J. Piagetem a L. Kohlbergem. Feministické názory v etice a vývojové teorii reprezentuje Kohlbergova spolupracovnice C. Gilliganová. Upozorňuje na nutnost přijetí rozdílů mezi ženami a muži v přístupu k morálním problémům, daných odlišnostmi jejich morálního vývoje. Také zdůrazňuje, že koncepce utváření morálního vědomí individua zohledňují především mužský princip.<sup>59</sup> V rámci objektivně humanistického přístupu k problému zdůrazňuje, že existují odlišné mužské a ženské etické priority.

Eticko filozofické koncepce se nezabývají výhradně individuálním rozměrem morálky a v současném globalizovaném světě se jejich sociálně společenský rozměr zdá být více než aktuální, ať již vycházejí z ekonomicko - hospodářských pozic či z tezí environmentální etiky. Již kupříkladu Pierre T. de Chardin, v úvaze o vývoji odpovědnosti, vychází z růstu hustoty lidské populace a z expanze člověka do přírodního prostředí. Člověk, který je jako jediný živočich vybaven schopností reflektovat vlastní bytí, tak zároveň v procesu svého expandování rozšiřuje hranice své odpovědnosti.<sup>60</sup> Vzájemná propojenost lidstva v globalizačních procesech zvyšuje odpovědnost každého jedince za společnost jako celek. Jak uvádí de Chardin, každý z nás, „může strhnout jediným gestem – k záchraně či záhubě – stále větší ‚dávky‘ lidských bytostí.“<sup>61</sup>

Kriticko racionalistická etika, již reprezentuje např. filozof K. R. Popper, vychází z představy otevřené společnosti jako politicko sociálního řádu, který vede prostřednictvím volné konkurence názorů a reformními kroky k sociálním a politickým změnám rozšiřujícím svobodu člověka a její institucionální zajištění.

---

<sup>58</sup> Stanovisko, podle něhož můžeme nazvat morálním pouze takové posuzování způsobů jednání a norem, které není provázáno partikulárními zájmy (soukromým zájmem jednotlivce nebo sociální skupiny), bylo vyjádřeno např. v Kantově morální filozofii. Požadavek pohledu z morálního stanoviska bez ohledu na zvláštní zájmy lze nalézt rovněž u Huma.

<sup>59</sup> V tomto bodě se Gilliganová výrazně staví proti objektivitě závěrů L. Kohlberga, neboť upozorňuje, že vychází výhradně z výzkumů činěných na mužské populaci. Blíže viz GILLIGANOVÁ, C. *Jiným hlasem*. Praha : Portál, 2001.

<sup>60</sup> Podle CHARDIN de P., T. Vývoj odpovědnosti ve světě. In *Místo člověka v přírodě, výběr studií*. Praha : Svoboda, 1993.

<sup>61</sup> CHARDIN de P., T. Vývoj odpovědnosti ve světě. In *Místo člověka v přírodě, výběr studií*. Praha : Svoboda, 1993. s. 153.

F. A. Hayek, liberálně orientovaný myslitel, představuje koncepci společnosti založené na spontánním řádu. Ve společnosti existuje řád, který není výsledkem vědomého záměru žádného jednotlivého člověka, a vzájemná součinnost a fungování lidské společnosti probíhá bez nějaké vševědoucí mysli. Spontánní formování se projevuje ve vývoji jazyka, zákona a mravních norem. Společnost je charakteristická neustálými změnami a nepředvídatelností, proto musí existovat normy chování pro jednotlivce, které budou předvídatelné ve svých účincích, obecné a nediskriminující. Pravidla správného chování eliminují nejistotu, předcházejí konfliktům a usnadňují spolupráci jednotlivců. Hayekovo pojetí morálky je založeno na společenské a kulturní evoluci. Morálka je podle něho darem, který nám poskytla kulturní evoluce. Za mezník ve vývoji člověka považuje kulturně determinované omezení vrozených reakcí.<sup>62</sup>

V současnosti se stále více prosazuje také environmentální etický přístup, který upozorňuje na problémy související s všestranným vytěžováním Země, technizací, globalizací a expanzívností euroamerické kultury. Klíčovou otázkou environmentální etiky je jednání člověka (lidstva) vůči všemu ne lidskému. Jejím cílem je vytvořit etickou teorii, která by situaci narušování rovnováhy ekologického systému planety řešila reformulací vztahu člověka a přírody, tedy zrušením tradičního dualismu člověk - příroda. U nás se o takto zaměřené etice hovoří jako o etice životního prostředí či ekologické etice a svými názory se jí blíží sociolog J. Keller, či např. filozofové E. Kohák nebo V. Bělohradský.<sup>63</sup>

Environmentální etice jsou tematicky blízká evoluční a sociobiologická zdůvodnění morálky. Evoluční teorie vycházející z Darwinovy teorie přírodního výběru jsou založeny na tezi, že aspekty společenského života člověka, jeho chování a jednání jsou v podstatě ukotveny v jeho genetické výbavě. Genetickou výbavu člověka považují za nástroj zajišťující přežití a genetickou reprodukce individua.

Sociobiologové vycházejí z teze vrozenosti sociálních dispozic člověka. Konflikty, které s sebou sociální existence nutně přináší, řeší člověk tak, že určuje priority, principy a pravidla svého jednání, což je umožněno jeho schopností reflektovat život vlastní i ostatních. Priorita jednání je významně určována náklonností člověka k ostatním členům sociální skupiny. Lidská společnost se v obecné rovině stará o

---

<sup>62</sup> Podle HAYEK, F. A. von *Cesta do otroctví*. Praha : Academia, 1990 a HAYEK, F. A. von *Právo, zákonodárství, svoboda. Nový výklad liberálních principů spravedlnosti a politické ekonomie*. Praha : Academia, 1994.

<sup>63</sup> Viz např. BĚLOHRADSKÝ, V. *Kapitalismus a občanské ctnosti*. Praha : Československý spisovatel, 1992.

zajištění svých členů, toto sociální cítění - prosociálnost – však vychází především ze silné náklonnosti k rodině, určené genetickou spřízněností. Sociobiologové hovoří o dědičném altruismu. Sociobiologicky zdůvodněné teorie však musí čelit kritice, že redukuje člověka a jeho jednání na sekvence genů a jimi produkované chování.

Kontroverzní reakce vyvolává dílo australského filosofa P. Singera a jeho *Praktická etika*. Jeho pojetí etiky lze nazvat utilitarismem, ovšem s tím rozdílem, že na rozdíl od klasického utilitarismu, který posuzuje činy principem maximalizace užitku, Singer se ptá, nakolik se činy shodují s preferencemi všech bytostí, kterých se tyto činy a jejich následky dotýkají. Takto pojatý, tzv. preferenční utilitarismus obnáší uvědomění si skutečnosti, že vlastní zájem individua není hodnotnější než zájem kohokoliv jiného. Singer vychází z principu rovnocenného zvažování zájmů, které překračuje osobní či parciální morální uvažování. Takový princip poskytuje základ pro rovnost mezi lidmi, zároveň však, jak Singer upozorňuje, nemůže být omezen pouze na lidské bytosti. Bolest určité intenzity je podle něho shodně špatná, ať je pocíťována člověkem či bytostí jiného druhu. Princip shodného posuzování zájmů také zabraňuje, aby byl významný zájem obětován zájmu malému.<sup>64</sup>

Singerova etika upozorňuje na to, že naše současné etické postoje vycházejí z křesťanské koncepce, která privilejuje člověka nad zvířaty, neboť ta nemohou myslet, nemají vědomí sebe sama a postrádají autonomii a schopnost rozhodovat o svém životě; prostě jen existují od okamžiku k okamžiku. Singer proto požaduje překročit etiku založenou na dorozumění bytostí, které jsou schopny vzájemnosti. Ptá se, proč by měl být lidský zájem významnější, než zájem jiných živočichů. Upozorňuje, že cílem jeho argumentace není snížit status člověka, ale povýšit status ne-lidských živočichů.

Singer se také zabývá právem na život a uvádí, že pokračování vlastní existence nemůže být v zájmu bytosti, která není schopna chápat sebe sama jako pokračující v čase. Vyvozuje, že pouze bytost pojmající sebe sama jako zvláštní entitu existující v čase může toužit po životě. Takovou bytost chápe jako osobu a přiznává jí právo na život. Čím vyvinutější je vědomý život bytosti, tím větší je stupeň jejího sebeuvědomování a racionality a tím širší je škála možných prožitků. Z toho Singer vyvozuje kontroverzní tezi, že zabití osoby je vážnější než zabití bytosti, která osobou není. Je ovšem třeba upozornit na to, že do jeho konceptu osoby spadají i bytosti ne-lidské, jsou-li schopné

---

<sup>64</sup> Tak Singer např. posuzuje požívání zvířat jako lidské potravy: relativně malý zájem člověka zde stojí proti životům a blahu jiných tvorů.

sebeuvědomění a vnímání časovosti své existence.<sup>65</sup> Naopak podle tohoto konceptu nelze za osoby považovat lidské jedince, kteří si nejsou vědomi sebe sama a nevnímají časovou kontinuitu své existence, což jsou třeba malé děti či těžce mentálně postižení.

Největší obtíže přijetí Singerovy etické koncepce jistě činí právě fakt, že někteří lidé se nevměstnají do jeho koncepce osoby, čímž by jim nebylo možné přiznat shodná práva jako ostatním lidem.<sup>66</sup> Naopak pozitivně lze hodnotit jeho požadavek, abychom přehodnotili etické postoje, které vychází z „posvátnosti“ životů příslušníků našeho druhu a které staví lidský život neoprávněně vysoko nad životy ostatních živočichů.<sup>67</sup>

Pozornost je v současných rozvinutých společnostech věnována také etice hospodářské, orientované na ekonomický základ uspořádání společnosti. Věnuje se problematice rozdělování a přerozdělování materiálních a kulturních statků, čerpání přírodních zdrojů a energií, demografickým trendům či využití vědy a informačních technologií ve společnosti. Další podnětné a zajímavé myšlenkové koncepce se soustřeďují na zprostředkovávání informací a procesy vnímání. Ty reprezentují např. J. Baudrillard, M. McLuhan či R. Wright.

Na základě stručně představených soudobých etických koncepcí lze konstatovat, že i v současnosti je podstatným předpokladem morálky je svoboda. Kdo nemá možnost volby, toho nelze ani smysluplně vyzývat k tomu, aby něco učinil či neučinil, aby se nějak rozhodl. Svoboda jednání umožňuje kladení etických problémů. „Kdo je ve svém konání příliš omezený, je potlačován ve svém lidství, neboť k němu patří, že člověk může dělat to nebo ono,“<sup>68</sup> upozorňuje Weischedel a dodává, že také neomezené užívání svobody skrývá nebezpečí, neboť může vést až k anarchii a chaosu. Etice tedy připadá úkol udržovat svobodu jednání v náležitém středu mezi jejími extrémami.

Životní podmínky člověka však jeho svobodu vždy určitým způsobem limitují. Významné pro možnost morálního jednání však je, že svoboda ponechává volný prostor pro rozhodování člověka, je předpoklad morálního jednání, prostorem pro volbu, v němž může člověk rozhodovat sám o sobě a za sebe. Normy, které vůči člověku vystupují jako společensko - právní požadavky, kladou před člověka povinnost se podle nich řídit. Člověk se však může rozhodnout, zda se jimi řídit bude či nikoliv.<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> Singer tvrdí, že některé ne-lidské bytosti jsou racionální a sebe-vědomé, neboť chápou samy sebe jako konkrétní entity v čase. Při současné úrovni vědeckého poznání by tak např. lidoopi měli mít shodná práva s lidmi.

<sup>66</sup> Z této teze vychází Singerovy kontroverzní názory na potrat či euthanasii.

<sup>67</sup> Blíže viz SINGER, P. *Practical Ethics*. Cambridge University Press, 1993. (česky: [www.phil.muni.cz](http://www.phil.muni.cz)).

<sup>68</sup> WEISCHEDEL, W. *Skeptická etika*. Praha : Oikoymenh, 1999. s. 93.

<sup>69</sup> Podle WEISCHEDEL, W. *Skeptická etika*. Praha : Oikoymenh, 1999.

## 5 SOUČASNOST A PROSTOR PRO ETIKU

Filozofické koncepce se snaží o formulaci lidského dobra, určení prostředků k jeho dosažení a kladou si otázky po pochopení a obhájení pravidel mravního jednání. Na otázku, co je vlastně lidským dobrem, však nachází početné a mnohdy si vzájemně odporující odpovědi. Došlo ke zpochybnění hodnotové platformy současné společnosti, která spočívala na víře v pokrok vědění, racionalitu lidského poznání a v nezaujatost subjektu. Pravda se stala věcí perspektivy, argumentů a sociálního konsensu - je kompromisní a konsensuální. Je více závislá na interpretaci skutečnosti, než na objektivitě poznání. Její relativita však skýtá i možnost volit z různých diskurzů o pravdě takovou, která nejlépe odpovídá záměrům, motivům a hodnotovým orientacím.<sup>70</sup>

Současné liberální demokracie kladou důraz na práva jedince. Za rozhodující kritérium účinnosti moci však platí ekonomická prosperita, nikoli svoboda občana. Jak upozorňuje např. Aron, tradicí moderních států je spíše nomokracie - vláda zákona, než demokracie - vláda vůle lidu. Demokrat si jako nejvyšší zákon dává poslušnost zákonu stanovenému většinou. To obnáší nebezpečí, že vůle většiny bude muset být respektována, i pokud bude scestná. Na druhou stranu, dodává Aron, demokratické procedury poskytují ochranu proti státní moci a libovůli a skýtají šanci dát lidem vzdělání a učinit je schopnými rozumu a morálky.<sup>71</sup>

Liberálně politické i morální teorie vycházejí z toho, že veřejné instituce by měly být vůči různým koncepcím lidského dobra z podstaty neutrální. Přiklonění se k určité koncepci lidského dobra by mělo být věcí individuálního rozhodnutí. Současná společnost je však charakteristická tím, že neexistuje jednotný konsensus ohledně toho, co je správný způsob jednání a co je správný, morálně dobrý život. Heterogenita všeobecně uznávaných a prakticky aplikovaných způsobů chování je spojena s širokým spektrem rozdílných normativních závěrů v oblasti morální teorie. Existuje mnoho argumentativně obhajitelných a v praxi uznávaných koncepcí dobra. Každá z těchto koncepcí si nárokuje formulování nejvyšších principů, podle nichž by se mělo rozhodovat ve sporných otázkách. Není však žádná další racionální instance, která by takové otázky

---

<sup>70</sup> Podle LORENZOVA, J. O relativismu postmoderny a autoritě etiky. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005.

<sup>71</sup> Podle ARON, R. Svobody formální a svobody skutečné. In *Esej o svobodách. Zkoumání moderní civilizace*. Bratislava : ARCHA, 1992.

řešila na skutečně objektivní bázi. Názorová pluralita liberálních společností tak stojí před neřešitelným problémem.<sup>72</sup>

Tržně ekonomický charakter moderních společností zaručuje každému občanovi právo být vlastníkem a uzavírat smlouvy s ostatními vlastníky. Každý smluvní vztah mezi lidmi nese jisté, výhodné i nevýhodné, důsledky – internality. Vnější důsledky smluvních vztahů, které zasahují do života lidí, nepatřících do skupiny těch, kteří dali k jednání souhlas, lze nazvat externalitami. Být na světě znamená dotýkat se svou existencí druhých lidí, proto má každé jednání nějaké externality. Rozlišit externality únosné od neúnosných, určité jednání zakázat a jiné omezit je posláním společenských smluv či norem. Taková společenská smlouva zpravidla vyhrazuje jednání, jehož externality jsou nekonečné a absolutní, státu a zakazuje jednání, jehož externality jsou nelidské. Doba, v níž žijeme, je charakteristická tím, že naše jednání přináší stále více externalit, které mají globální důsledky. Řešení rozsahu externalit lidského jednání se stává důležitým úkolem současného světa.<sup>73</sup>

Erazim Kohák si všímá, že v současné společnosti roste skupina odcizených lidí, kteří nemají pocit odpovědnosti za obecné dobro. Vzrůstající zálibu v násilí, krutosti a utrpení, které jsme v ekonomicky vyspělých státech svědky, vysvětluje polarizaci společnosti na velmi chudé a velmi bohaté. Pro člověka, který má vše bez úsilí, nemá život valný smysl. Chudý člověk zas nemá příležitost o něco pečovat, mít něco rád, starat se o něco, soucítit. Nuda z nesmyslnosti i beznaděj z bídy působí zlobně.<sup>74</sup>

Bauman hovoří o technologickém rušení časoprostorových vzdáleností a důsledcích, které přináší lidské společnosti. Technologie cestování a přenosu informací podle něho lidskou společnost rozděluje na elitu, která těchto množností může plně využívat (osvobozením od teritoriálních omezení, svobodou a volností pohybu, jednáním na dálku apod.), a ty, kteří nemají šanci vyvázat se z lokálních vazeb své existence, aby se mohli dle libosti přesunout jinam. Technologické rušení časoprostorových vzdáleností umožňuje elitám prakticky neomezeně – bez fyzických a prostorových překážek – rozšiřovat svůj vliv a vyvázat se z vázanosti jednání na ohledy a důsledky, které toto jednání přináší lokalitě v níž se realizuje, neboť ta může být libovolně vzdálená místu, z něhož je toto jednání elitou vedeno. Externality takového jednání pak dopadají přímo na obyvatele lokality, v níž se jednání odehrává a kteří nemají reálnou šanci se jednání

<sup>72</sup> Blíže viz HONNETH, A. *Sociální filosofie a postmoderní etika*. Praha : Filosofie, 1996.

<sup>73</sup> Viz BĚLOHRADSKÝ, V. Tolerance v planetární době. In *Kapitalismus a občanské ctnosti*. Praha : Československý spisovatel, 1992.

<sup>74</sup> Viz KOHÁK, E. *O smyslu života v zrcadle dějin*. Rychnov nad Kněžnou : Ježek, 1993.

bránit, ale v podstatě nezasahují (či jen velmi vzdáleně) své původce. Bauman se dále zamýšlí nad omezenou možností státu regulovat jednání nadnárodních subjektů (společností či jednotlivců), kterým, jako příslušníkům plně mobilní elity, patří plná – globální – svoboda, tedy i možnost přesunout se od důsledků svého jednání dostatečně daleko.<sup>75</sup>

Život je v současné společnosti charakteristický nespojitostí, fragmentarizací, epizodičností a nekonsekvencí. Nespojitost jednotlivých sfér života - práce, vztahů, rodiny, zábavy, konzumu – je dále problematizována příležitostností života, která nutí člověka pružně využívat, co se mu naskytne. Požadavek flexibility vůči stále se měnícím podmínkám se odráží v nekonsekvencí postojů i jednání. Procesy globalizace přesahují možnosti individua je řešit či významněji ovlivnit a tím oslabují jeho pocit osobní odpovědnosti. Člověk se spokojí s mediálně zprostředkovaným obrazem reality, která ho možná vnitřně zneklidňuje, ale vůči „vzdáleným“ katastrofám a rizikům ho staví do pozice bezmocného diváka.<sup>76</sup>

Pěstovaný návyk na spotřebu služeb a odcizující výrobu nepřináší uspokojené potřeby, ale učí závislosti na institucích, od nichž člověk očekává uspokojení vybudovaných potřeb. Hodnota instituce dnes bývá poměřována kvantitou její výroby, hodnotu člověka pak lze měřit podle schopnosti tuto produkci spotřebovat a tím vytvářet novou poptávku. Know how se v dnešní společnosti stalo zbožím, kdo ovládá nějakou dovednost, má prospěch z jejího nedostatku. Osobní zájem brání člověku, aby své schopnosti sdílel s druhými.<sup>77</sup>

Rozmach konzumního způsobu života, který se v současných vyspělých společnostech koncentruje na konzumaci zábavy, rozkládá etický imperativ povinnosti. Štěstí a blahobyt se staly pro mnoho lidí významnějšími motivy usilování než povinnost, odpovědnost a morální hodnota jednání. „Současný člověk se musí neustále vyrovnávat s diktátem módy, s nároky na to, jak ‚být in‘, jak dostát všem pulsujícím trendům, jak si užít všeho, co se nabízí. Od chvíle, kdy přestal být cele disciplinován pastýřskou a posléze státní mocí, převzala taktovku disciplíny spotřeba, která mu předepsala novou kázeň.“<sup>78</sup> Erich Fromm upozorňuje na nebezpečí zaměňování svobody vůle za svobodu

<sup>75</sup> Viz BAUMAN, Z. *Globalizace. Důsledky pro člověka*. Praha : MF, 1999.

<sup>76</sup> Podle LORENZOVA, J. O relativismu postmoderny a autoritě etiky. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005.

<sup>77</sup> Viz např. FROMM, E. *Umění být*. Praha : Naše vojsko, 1994 a FROMM, E. *Mít nebo být?* Praha : Naše vojsko, 1992. Srov též ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*. Praha : SLON, 2000.

<sup>78</sup> LORENZOVA, J. O relativismu postmoderny a autoritě etiky. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005. s. 54.



rozmaru, jehož realizace spočívá v otázce „proč ne?“ Z jednání se vytrácí aktivní volní akt, který, zatížen otázkou „proč?“, se vždy ptá po důvodech nějaké činnosti a je tak přímo spojen s odpovědností, která se při rozmarném jednání ztrácí ze zřetele.<sup>79</sup>

Normativní systémy jsou bezesporu osvědčeným regulátorem společenských vztahů. Nejsou však dostačující základnou morálního jednání. Normy a právní systémy mají zamezit pouze nejhoršímu. Mohou vytvořit prostor k tomu, aby morální a etické problémy mohly být řešeny kompromisy a smlouvami mezi těmi, kdo mají odlišné zájmy. Ale i normy jsou relativní - jsou vytvořeny lidmi, mohou se lišit, podléhají změnám. Podle relativistického způsobu uvažování může být vše – každý požadavek na pravdu, autoritu, jistotu nebo nezbytnost – chápáno pouze jako jedno z mnoha mínění. Proto se do důsledku dovedený relativismus lehce může stát subjektivismem, podle něhož má každý vlastní pravdu. Lze tomu zabránit? Lze ještě v současné postmoderní společnosti objevit společný hodnotový základ obecně platné etické povinnosti?

Etika bez povinnosti vnáší do dnešní společnosti chaos a dezintegraci hodnot, neničí však všechny hodnoty, uvádí J. Lorenzová s odvoláním na Lipovetského. Rozděluje společnost na ty, kteří individualismus překonávají směrem k sociální integraci a na ty, kteří ji odmítnou. Východisko ze situace takto dualizované společnosti lze spatřovat v etice, která je založena na dialogu a diskutování oprávněných nároků všech zúčastněných.<sup>80</sup>

Zajímavý pohled na vztah etiky a morálky v moderní a postmoderní společnosti předkládá sociolog Z. Bauman. Věk modernity nazývá věkem etiky, neboť etika jako věda se snažila ovlivňovat morálku podobně, jako právo tvarovalo řád.<sup>81</sup> Člověk pak mohl s jistotou znát podstatu etického řádu: co je dobro, že konání dobra je jeho povinností a že splnění této povinnosti je dobrem. Společnost vypracovala důmyslné postupy a mechanismy, jimiž dbala na plnění této povinnosti. V tomto procesu připadla významná úloha společensko výchovným institucím – od škol po věznice – které se staly továrnami na řád, jeho zachování a transformaci do života svých členů. Tento socializační tlak, jak upozorňuje Bauman, nesměřoval ani tak k zúžení okruhu možností životní realizace člověka v moderní společnosti, ale spíše k stanovení okruhu voleb prakticky možných, pragmaticky reálných, rozumných, smysluplných, nedobrodružných

---

<sup>79</sup>Podle FROMM, E. *Umění být*. Praha : Naše vojsko, 1994.

<sup>80</sup> Podle LORENZOVÁ, J. O relativismu postmoderny a autoritě etiky. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005. Srov. LIPOVETSKÝ, G. *Soumrak povinnosti*. Praha : Prostor, 1999.

<sup>81</sup> Lze se domnívat, že zde Bauman odkazuje na osvícenský koncept etiky, zejména na Kanta.

a ne příliš nákladných. Tedy možností, které každý rozumný člověk bude vnímat jako takové, které jsou v jeho zájmu a v jejichž rámci se bude rozhodovat. Morálka individua tak byla v podstatě produktem etiky společnosti.

Soumrak osvícensky pojaté etiky však ještě nemusí být soumrakem morálky. Bauman upozorňuje, že eticky fundovaná morálka, neznamená zákonitě jedinou morálku. Relativizace hodnot, kterou současná společnost prochází, zákonitě relativizuje i základy etických doktrín. Tvorba morálky v současné společnosti probíhá v neustálém procesu utváření a rozpadání se mezilidských vztahů, v procesu scházení se a rozcházení, porozumění a nedorozumění, akceptace a odmítání starých nebo nových vztahů a závazků. Člověk v současné společnosti ani tak etické základy svého chování neodhaluje, jako spíš svoji morálku utváří v neustálém procesu sebekonstruování. Lidé, kteří se již nemohou bez pochyb opřít o „etické zákonodárství“, musí čelit faktičností své morální autonomie a s tím spjaté odpovědnosti, z níž se již nelze vyvázat odkazem na vyšší princip či předpis, který by osvobodil od povinnosti posoudit a přehodnotit.

Věk etiky, který byl (a do značné míry stále je) charakteristický pro tzv. moderní éru, má v postmoderní době vystřídat věk morálky. „Teprve dnes, kdy slábne tlak vnějšího donucení a kdy mizí autorita konvencí, se lidem jejich vlastní činy jeví jako věc odpovědné volby a koneckonců jako věc svědomí a mravní odpovědnosti. Představa, že rozlišení mezi dobrem a zlem bylo jednou provždy dáno a že aktérům nezůstává nic jiného než poznat, zapamatovat si a používat jednoznačné mravní předpisy vypracované pro každou situaci, v níž se mohou ocitnout, ztratila velmi mnoho ze své důvěryhodnosti.“<sup>82</sup> Bauman konstatuje, že lidem v postmoderní společnosti už mravní nezávislost a mravní odpovědnost nelze vzít, ale že se jich již ani nemohou dost dobře sami zříct. To může být sice příčinou mravního bloudění a zoufalství, zároveň to však dává morálnímu subjektu šanci vybudovat a uplatňovat vlastní morální autonomii.

Zdá se, že se vzhledem k širokému spektru různě zdůvodněných etických přístupů nelze v současnosti odvolat na žádné univerzální hodnoty a normy, na druhou stranu nelze přehlédnout jistý společně sdílený normativní základ, který je platný ve všech kulturách a společnostech. Společenský konsensus současnosti neznamená pouze vzájemné přejímání či akceptaci určitých skupinových perspektiv, stejně významné je i zabránění hodnotovému diktátu preferujícímu jen etická hlediska určité kultury.

---

<sup>82</sup> BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha : Slon, 1995, s. 162.

Člověk nikdy zcela nezná správné prostředky, které by vedly k cíli, každá situace je něčím nová, rozdílná od ostatních a ani cíle se nejeví vždy jako dokonale určené. Veškeré etické poučky, pravidla či morální příkazy mohou být přinejlepším jen pomocným vodítkem, nikdy však nástrojem, který lze v každé situaci univerzálně použít jako šablonu k řešení. Etické svědomí, jak upozorňuje Gadamer, zevnitř tvaruje požadavky, které konkrétní situace předkládá, a etické vědění orientuje podle svých idejí jednání tak, aby odpovídalo požadavkům faktické situace.<sup>83</sup>

Vědět, co je správné není opakem omylu, ale zaslepení. Člověk utopený ve svých vášních nerozlišuje správné a nesprávné, neboť ztrácí kontrolu nad sebou samým a neorientuje se podle vědomí dobra. Pokud používá svůj intelekt k tomu, aby všechno obrátil ve vlastní prospěch, využívá svých schopností bez jakýchkoli etických ohledů: „Nic není děsivějšího než organizovaná síla ducha, jež nehledí na dobro a zlo“<sup>84</sup>, uvádí Gadamer. Paralelu se zkušenostmi lidstva z jeho dávnější i nedávné historie není těžké vyvodit. Žel však i ve způsobech života současné společnosti organizované podle tržních podmínek a orientované na zisk a konzum lze spatřovat mnohé, co odporuje etickým poznatkům a požadavkům mravního jednání.

---

<sup>83</sup> Podle GADAMER, H., G. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha : ISE, 1994. a GADAMER, H., G. Hermeneutický problém a Aristotelova etika. In *Problém dějinného vědomí*. Praha : Filosofia, 1994.

<sup>84</sup> GADAMER, H., G. *Problém dějinného vědomí*. Praha : Filosofia, 1994. s. 39.

## 6 PROSOCIÁLNOST LIDSKÉ EXISTENCE A JEJÍ VZTAH K MORÁLCE

Proces socializace představuje postupné začleňování člověka do společnosti. Děje se tak zpravidla nejprve začleněním dítěte do nejbližšího sociálního prostředí, kterým je rodina, na něž navazují instituce zajišťující sekundární socializaci, jako je škola a vrstevnická skupina. Socializace však probíhá v podstatě po celý život člověka; u dospělého lze hovořit o socializaci korektivní, která se děje na pracovištích, v rámci dalšího vzdělávání apod. V procesu socializace se hodnotové vědomí jedince vyvíjí interiorizací sociokulturních regulativů od stádia heteronomie k rozvoji autonomního hodnotového vědomí. Za hlavní socializační mechanismy lze považovat nácvik chování, odměny a tresty, ale také příklady blízkých lidí, jejich nápodobu a identifikaci s nimi a osvojování si kooperativních dovedností. Tím dochází k postupnému osvojování etických norem a dalších kulturních vzorců chování.

Chování, postoje a hodnotová orientace individua jsou vždy ovlivněny působením kulturně společenských vlivů, charakterem sociálního prostředí a příslušností jedince k určité sociální skupině. Prosociální orientace chování nemusí být trvale platná, ale může se lišit podle hodnotové významnosti v různých řádech sociální skutečnosti, od mikrosociální po celospolečenskou rovinu.<sup>85</sup>

V sociální interakci je personální poznání primárním cílem našeho poznávání, chtění a jednání. Druhá osoba je první, co poznáváme - dítě vnímá nejprve svou matku, s níž navozuje kontakt, kterým je vedeno k pochopení okolí. Personální vztah je potvrzen souhlasným přijetím, hodnotící odpovědí ve vztahu k druhému člověku, která zakládá důvěru a je podmínkou k svobodnému a důvěrnému otevření se ve vztahu. Člověk je zaměřen k druhému a jen prostřednictvím druhého nalézá a poznává sám sebe. Personální vztah se však nevyčerpává poznáním, kromě kognitivní má také emotivní složku, založenou v sympatii, empatii či lásce, a složku konativní, neboť se realizuje v jednání.

Nežijeme však jen ve vztahu k jednotlivcům, ale také k celku sociálního společenství, tedy nejen v personálním, ale i v sociálním vztahu. Společnost sestává z mnoha menších pospolitostí. První a základní sociální pospolitostí je rodina, vedle ní se tvoří rozmanitá společenství na základě společně sdílených zájmů, názorů či věr. To, že jedinec žije ve společenství a je na ně odkázán, znamená, že má dle svých možností a

---

<sup>85</sup> Podle KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha : Academia, 1987.

schopností pomáhat nejen lidem, s nimiž je ve vzájemné závislosti, ale chovat se tak, aby uskutečňoval dobro a prospěch v obecném měřítku. Takové jednání a vztahování se ke světu lze označit za prosociální, tedy činěné v zájmu druhých, skupiny, společnosti.

Prosociálním chováním - tedy chováním činěným ve prospěch společnosti - můžeme nazvat takové chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti. Úžeji je pak lze charakterizovat jako chování a jednání, které je primárně zaměřeno na dobro druhých. Nesobecké myšlení a jednání ve prospěch druhých lidí bývá označováno také jako altruismus. Pojmy prosociální chování a altruismus jsou tedy většinou užívány a chápány synonymně. Altruismem je někdy chápána empatická reakce na strádání druhého, která není motivována ziskem či reciprocitou, ale pouze působením dobra, přičemž pomoc druhému je cílem nikoli prostředkem.

Zatímco tedy prosociální chování může být motivováno např. sociálním ziskem (a mnohdy tomu tak je), altruismus - v úžeji chápaném významu - vylučuje jakoukoliv jinou motivaci nežli nezištnou pomoc. Je však vždy problematické nahlédnout pravé motivy jednání člověka, které mohou být skryty i jemu samému v ne zcela uvědomované souhře různých motivačních sil. Usoudit na altruistické jednání v jeho užším významu je tak v podstatě nemožné a takový úsudek lze vždy problematizovat.<sup>86</sup>

Utváření mravních ctností prostřednictvím formování žádoucích návyků lze sledovat už u Aristotela.<sup>87</sup> Akcentace tvorby prosociálních kvalit a charakteru se odráží i v dílech současných autorů. U nás mezi nejznámější patří asi pojetí výchovy k prosociálnosti Roche Olivara<sup>88</sup> či projekt A. Haase Morální inteligence<sup>89</sup>. Lze říct, že se jedná o koncept utváření charakteru prostřednictvím rozvoje prosociálních kvalit, který zohledňuje rozvoj morálního vědomí individua. Žák musí nejprve akceptovat, že je důležité dělat správné věci a teprve později, až si utvoří žádoucí chování, nastává moment pro diskuse o komplikovanějších tématech, konfliktech hodnot apod. Z hlediska výchovy jako procesu socializace je významný postřeh, že formální diskuse o tradičních ctnostech, které zprostředkovává škola, jsou méně důležité, než míra, s jakou se s nimi žák identifikuje.

Roche Olivar uvádí, že založení sociální orientace na zvnitřnění norem odpovědnosti a na potřebě pomáhat druhým rozvíjí snadněji vyspělejší formu

---

<sup>86</sup> Blíže viz např. ROCHE OLIVAR, R. Pomoc, darovanie, delenie sa. In *Etická výchova*. Istropolitana : Orbis Pictus, 1992. Srov. též VACEK, P. K rozvoji prosociálnosti a altruismu. In *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002.

<sup>87</sup> Viz ARISTOTELES *Etika Nikomachova*. Bratislava : Pravda, 1979.

<sup>88</sup> ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova*. Istropolitana : Orbis Pictus, 1992.

<sup>89</sup> HASS, A. *Morální inteligence*. Praha : Columbus, 1999.

prosociálnosti, která není motivována reciprocitou či jinou výhodností chování. Takto orientovaní jedinci přistupují k druhým pozitivně, pečují o jejich prospěch a uvědomují si osobní odpovědnost vůči druhým. Spolupráce, jako významná sociální dovednost, však může být motivovaná ryze altruistickou orientací i rozvíjená na bázi předpokládané reciprocity. Naproti tomu přátelství, jako specifický druh mezilidské interakce, lze chápat jako kontinuální reciproční výměnu dobrodiní.<sup>90</sup>

Potřebu přátelství, jímž si mohou lidé vzájemně přinášet nejen užitečnost, ale i příjemnost, vyzdvihoval už Aristoteles. Uvádí, že lidé nedobří si budou přáteli pro rozkoš či užitek, a naopak, lidé dobří si budou přáteli pro sebe sama a sami sebe si budou v přátelství vážit. Podle Aristotela je správné přizvat přátele k účasti na našem štěstí a rovněž tak pomáhat jim v jejich neštěstí, neboť povinností přítele je konat dobro i v nouzi druhého. Přátelství je spoluprožíváním, které je založeno na tom, že jak se člověk chová k sobě, tak se chová i k příteli. Co je pro člověka hodnotou a smyslem života, v tom chce také žít se svými přáteli – přátelství mezi zlými lidmi se stává zlým, přátelství mezi dobrými se stává dobrým, neboť je vzájemně obohacuje a vede ke zdokonalování.<sup>91</sup>

Kooperaci a altruismus lze vykládat také jako výhodu, která se evolučně osvědčila. Prosociální chování, kooperaci, připravenost pomoci, lásku k bližnímu, soucit, které dnes považujeme za eticky správné, lze považovat za evoluční princip přežití, který vznikl mimo dobro a zlo a nemá s morálkou ve své podstatě nic společného. Robert Wright, stoupenec evolučního základu etických teorií, vychází z předpokladu, že každá činnost člověka je řízena jeho genetickou výbavou za účelem získání lepších podmínek pro reprodukci. Stejný základ má podle něho i prosociální (altruistické) chování.

Podle sociobiologie není živočich orientován na zachování druhu, ale své existence, popřípadě své skupiny. Sociobiologické teorie, zjednodušeně řečeno, vycházejí z toho, že soužití vytváří konflikty, které vyžadují konstituci společně sdílených pravidel. Rozmanité lidské společnosti mají mnoho společných strukturálních prvků, neboť jinak by nebylo možné vzájemné porozumění. Za základ těchto společných prvků lze považovat sociální existenci člověka, k níž je biologicky předurčen jako ke způsobu přežití. Významnou roli zde sehrává kultura a schopnost soucítit s druhými. Společné standardy, ideály či společně sdílené priority, které umožňují obecnou morálku, spočívají

---

<sup>90</sup> Podle ROCHE OLIVAR, R. Pomoc, darovanie, delenie sa. Kolektívna a komplexná prosociálnosť. In *Etická výchova*. Istropolitana : Orbis Pictus, 1992.

<sup>91</sup> Podle ARISTOTELES Priateľstvo a jeho druhy. Ústavy. Potreba priateľstva. In *Etika Nikomachova*. Bratislava : Pravda, 1979.

ve vzájemném sdílení a aktivní spoluúčasti. Morálka tak kromě konfliktů potřebuje i ochotu hledat jejich společná řešení.

V genetickém základu je podle Wrighta zakotven i fenomén klamu a sebeklamu. Zkreslení skutečnosti v interpretaci jedince jejím jemným nadhodnocením či podhodnocením, usiluje o lepší či výhodnější sociální postavení. To považuje Wright za zcela přirozené, a dodává, že pokud je jedinec přesvědčen o své interpretaci, upadá-li do sebeklamu, je to pro něho dokonce výhodnější, neboť se tím stává jeho výklad či názor důvěryhodnější. Zkreslování průběhu událostí považuje za všeobecný fenomén. Tím se však zcela vylučuje věrohodnost lidského jednání a objektivita jeho posouzení. Záměrné i nezáměrné zkreslování událostí jako prostředek vylepšení společenského postavení jednotlivce může pokřivit i morální soudy o jednání a jeho aktérech, které nebudou vycházet z objektivně pravdivých, ale subjektivně interpretovaných premis. Wright devaluje pojem přátelství a altruismu lidského konání, neboť i v této rovině se odehrává nadhodnocování či podhodnocování skutků. Přátelství chápe jako vzájemné potvrzování nepravd, sdílení zkreslené interpretace, které slouží k oboustrannému užitku. Z toho pak na celospolečenské úrovni vyvozuje vzájemně propojenou síť kolektivní nepoctivosti.<sup>92</sup>

K prosociálnosti chování a osvojování etických norem v procesu socializace má blízko solidarita, která je typickým znakem pospolitosti. Rozdíl mezi pospolitostí a společností vysvětluje Honneth tak, že v pospolitosti si lidé váží jeden druhého na základě individuálních vlastností a schopností, na rozdíl od společnosti, kde se subjekty k sobě vztahují tak, že vzájemně respektují právně vymezený prostor svobody druhého.<sup>93</sup> Solidarita bývá chápána jako univerzální a symetrická (na rozdíl od péče) kvalita mezilidských vztahů, která oceňuje jedince v jejich neopakovatelnosti, již se podílejí na aktivitách, které jsou přínosné pro společnost. Weischedel upozorňuje, že bytí člověka se de facto odehrává ve střídání solidarity a rivalry. Solidarita vyplývá z odpovědnosti, která se z odpovědnosti za sebe rozvíjí ke spoluodpovědnosti. Být solidární znamená být spoluodpovědný, pomáhat druhým a podílet se s nimi na společné činnosti. Uskutečňování solidarity předkládá Weischedel jako důležitý etický požadavek, který kompenzuje různost dispozic, nadání a podmínek.<sup>94</sup>

Někteří autoři, např. Cooková rozlišuje mezi solidaritou úcty a solidaritou ocenění. Solidarita úcty vychází z představy univerzálně platné solidarity, která přísluší

---

<sup>92</sup> Podle WRIGHT, R. *Morální zvíře. Proč jsme to, co jsme?* Praha : NLN, 1995.

<sup>93</sup> Viz HONNETH, A. *Sociální filosofie a postmoderní etika.* Praha : Filosofia, 1996.

<sup>94</sup> Podle WEISCHEDEL, W. *Skeptická etika.* Praha : Oikoymenh, 1999.

každému člověku jako rozumné, autonomní bytosti. Cooková uvádí, že se jedná o závazek vystavěný na ideji, že morálně platné (správné) jsou ty principy, které by v morálním diskursu přijali všichni. Naproti tomu má solidarita ocenění spíše lokální dimenzi a více se vztahuje ke konkrétním modelům či představám dobrého života, které mohou být interindividuálně a interkulturně rozdílné. Solidarita ocenění bývá jedincem i sociálními skupinami v případě konfliktu obou typů solidarit upřednostňována. Takový konflikt je v současném multikulturním světě stále častější a mnohdy nabývá povahy až globálního rizika.<sup>95</sup>

Rovněž idea sociálního státu byla inspirována snahou vynahradit občanům solidaritu a vzájemnost, která byla v moderní společnosti vládou trhu a rozbitím základních sociálních vazeb zničena. Sociální jistota, uvádí Bělohradský, znamená, že lidé mají porozumění pro rozmanitost životních situací a chtějí a umějí je s druhými sdílet v sympatickém prožívání zkušeností druhých. To může být, v určité míře obecnosti, vtěleno do zákonů, ale především se musí stát motivem jednání jednotlivců ve prospěch druhých v nepředvídatelných okolnostech. Pro moderní společnost je příznačné to, že pospolitost přirozená je nahrazena pospolitostí zvolenou, v níž lidé sdílejí ideály a zájmy a v níž saturují ztracené sociální jistoty.<sup>96</sup>

Vztahování se ke světu způsobem, který si osvojujeme v zacházení s předměty naší každodenní existence, se často přenáší i do zacházení s ostatními bytostmi. Pouze prožívaná přítomnost druhého vede k úctě, která se pak přenáší na bytí obecně. Druhou stranou tohoto zážitku je vědomí odlišnosti druhého, který je bližním, přesto však jiným tvorem, který má vlastní neredukovatelnou totožnost. Pocit úcty k druhému vyvstává z vědomí jeho blízkosti právě tak jako z vědomí jeho svébytnosti. Kde chybí vědomí sblíženosti, tam vědomí odlišnosti vytváří pocit cizoty, popřípadě až ohrožení a obrany. Kde chybí vědomí odlišnosti, tam sblíženost nevede k úctě, ale k přezírání a pocitu, že lze druhým volně disponovat, neboť není-li vnímán jako odlišný, je shodný se mnou, s mojí vůlí. Pouze vědomí sblíženosti i odlišnosti představuje adekvátní postoj člověka k druhému, ať již je tím druhým kdokoliv či cokoliv.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Podle COOKOVÁ, M. Individualita a solidarita; Autenticita a autonomie. In *Etika autonomie a autenticity*. Praha : Filosofia, 1997.

<sup>96</sup> Podle BĚLOHRADSKÝ, V. Mýtus sociálního státu. In *Kapitalismus a občanské ctnosti*. Praha : Československý spisovatel, 1992. Srov. také Hayekova koncepce společnosti... - viz výše.

<sup>97</sup> Podle KOHÁK, E. Etická skepse a skutečnost dobra. In *Pražské přednášky*. Rychnov nad Kněžnou : Ježek, 1999.



## 7 INTERAKCE FORMATIVNÍCH ČINITELŮ PŘI MORÁLNÍM ROZVOJI INDIVIDUA

V následující kapitole stručně naznačíme hlavní aspekty morálního rozvoje individua. Stadiální, vývojové teorie morálky, které reprezentují zejména koncepty Jeana Piageta, Lawrence Kohlberga či Erika Eriksona<sup>98</sup>, jsou v současné psychologické a pedagogické vědě významným směrem uvažování o etické problematice. Konstituci morálního vědomí nahlíží především z hlediska jednotlivce, zohledňují však i sociální kontext lidské existence.

Vývoj osobnosti je ovlivňován řadou příčin, podmínek, příčinných vztahů (vnitřních i vnějších), které působí ve vzájemně se podmiňující interakci. Psychický vývoj je úzce spjat s vývojem fyzickým. Je podmíněn biologicko neurologickým rozvojem a vyhráváním organických struktur. Jan Čáp, významný český psycholog, chápe vývoj jako velmi složitý a rozmanitý proces, který lze znázornit spíše jako soubor kvalitativně různých větví, které se rozbíhají a sbíhají v závislosti na určitých podmínkách, než jako vzrůstající linii.<sup>99</sup> K tomu je potřeba připočít vlastní aktivitu jedince, která jako formativní činitel nabývá s postupujícím vývojem na důležitosti.

### 7.1 VNITŘNÍ ČINITELÉ MORÁLNÍHO ROZVOJE

Struktura osobnosti je konstituována na základě geneticky předaných dispozic, zakotvených v biologicko neurologických strukturách organismu. V průběhu života je dále rozvíjena a neustále formována sociálně kulturními vlivy. Nejdynamičtější a nejdramatičtější rozvoj se odehrává v nejmladších etapách vývoje jedince (prenatální věk nevyjímaje), ale určitým tempem probíhá v podstatě po celý život člověka (pomineme-li některá regresivní onemocnění).

Ve struktuře osobnosti můžeme rozlišit vlastnosti aktivačně motivační (mezi které patří např. potřeby, pudy, zájmy, sklony a zvyky jedince, ale můžeme sem zařadit i jeho aspirace), vztahově postojové vlastnosti (k nimž náleží např. charakter, postoje, ideály), výkonové vlastnosti (schopnosti, vlohy, vědomosti, dovednosti, návyky), dále morálně

---

<sup>98</sup> Erik Erikson, autor stadiální teorie 8 věků člověka, bývá zmiňován především v souvislosti s obecnými teoriemi vývojové psychologie. V souvislosti s morálním vývojem tak často citován nebývá, ale jak ukážeme dále, jeho koncepce, založená na řešení typických konfliktů v jednotlivých stádiích vývoje člověka, může být i z hlediska morálního rozvoje individua velmi přínosná.

<sup>99</sup> Viz ČÁP, J. Výzkum některých psychologických otázek mnohostranného-jednostranného vývoje člověka. In *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha : SPN, 1990.

volní, či seberegulační vlastnosti (sem náleží svědomí, sebekoncepce, sebepoznání apod.) a temperamentovou výbavu jedince. Charakteristiky psychických vlastností osobnosti spolu s charakteristikami vlastností psychických procesů vytvářejí individuální rozdíly v psychice. Osobnost se rozvíjí na základě vrozených dispozic a ke specifické organizaci duševního života člověk teprve dospívá. Individuálně psychické rozdíly vytvářejí individuální personální charakteristiku jedince, která je relativně stálá a predisponuje jedince k určitým reakcím či k určitému chování v rozličných situacích.<sup>100</sup>

Vzhledem k individuálně specifické struktuře osobnosti, se specifickým způsobem všechny tyto skupiny osobnostních kvalit jedince podílejí na efektu působení vnějších formativních činitelů. Zároveň je třeba si uvědomit, že uvedené rozdělení osobnostních vlastností je pouhým teoretickým konstruktem, ve skutečnosti všechny tyto kvality fungují jako nedělitelný komplex, v němž se jednotlivé jeho složky vzájemně podmiňují a ovlivňují a v nedělitelné jednotě se také rozvíjejí. V tomto procesu hraje výraznou roli též emotivita a senzitivita osobnosti, která ovlivňuje otevřenost a citlivost vůči některým podnětům a ovlivňuje též razanci, s jakou se tyto vlivy v komplexu osobnosti odrážejí.

Vrozená konstituce osobnosti člověka se zásadním způsobem mění v období mezi druhým a třetím rokem věku, kdy dochází, na základě odlišení vlastního „já“ od vnějšího světa, ke vniku ega. Uvědomění si vlastního já probíhá nejprve na tělesné úrovni a pokračuje vznikem tzv. sociálního já, které je v podstatě uvědoměním si sociální jedinečnosti a hlubším uvědoměním vlastní totožnosti. Ego se stává centrem duševního života člověka, jeho prostřednictvím se jedinec vztahuje k vnějšímu světu i k sobě samému. V myšlení i chování člověka se začínají objevovat tendence k potvrzení hodnoty vlastního ega, které mají silný motivační náboj a předznamenávají rozvoj schopnosti sebehodnocení.

Ve vlastním egu se vedle roviny reálného ega, které vyjadřuje, jak člověk sám sebe posuzuje na základě sebereflexe i reflexe signálů ze sociálního okolí, utváří rovina ideálního ega, kde se promítá, jakým by chtěl jedinec být a jak by chtěl být vnímán svým okolím. Míra diskrepance mezi těmito rovinami určuje spokojenost člověka se sebou samým, míru sebpřijetí a ovlivňuje jeho sebehodnocení. Rozpory mezi reálnou a ideální rovinou ega mohou vyústit ve vnitřně silně motivované snahy po zhodnocení vlastní osobnosti sebeaktualizací, mohou ale také v rámci obranných mechanismů před

---

<sup>100</sup> Viz např. NAKONEČNÝ, M. Struktura osobnosti. In *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1997.

devalvací ega rozvinout maladaptivní formy vztahování se ke světu, neadekvátní sebehodnocení a chování. K těmto vnitřním determinantám vývoje psychiky člověka se přidává další vnitřní regulativ, který je založen interiorizací sociálních norem a hodnot, superego. V něm se zpočátku odrážejí především představy a formativní působení rodičů. Promítá se do něj ideální já a ozývá se v něm svědomí, které je zvnitřněnou represí (výčitkami) za toužené či uskutečněné porušení normy. Superego a stupeň jeho rozvoje odráží úroveň morálního vývoje jedince, prosazuje se v myšlení a chování tendencí nastolit soulad s přijatými hodnotami. Zformování superega bývá označováno za vítězství společnosti nad nesocializovaným individuem.<sup>101</sup>

Ve struktuře osobnosti jsme rozlišili aktivačně motivační vlastnosti osobnosti, které zaměřují a motivují konání jedince. Základním činitelem zaměřenosti osobnosti jsou potřeby. Člověk se ve svém rozvoji postupně vymaňuje z vázanosti na potřeby nižší, které jsou spjaté s pudovým založením a odkázané na péči ze strany druhých, a rozvojem vlastních kompetencí vyvíjí potřeby vyšší, které vyžadují a rozvíjejí jeho svébytnost a autonomii. Harmonické uspokojení nižších potřeb, které jsou základními úkoly raných vývojových období, otevírá přirozené schopnosti vyvinout potřeby vyšší. Můžeme také říct, že neuspokojení nižších biologicko-psychických potřeb znemožňuje jedinci rozvoj vyšších úrovní morálního vývoje, jak uvádí Maslow: „Uspokojení v dané úrovni potřeb je podmínkou dosažení odpovídající morální úrovně.“<sup>102</sup>

Dlouhodobé a soustavné zaměření aktivity jedince na určitou oblast, v níž saturuje potřebu seberealizace, lze nazvat zájmem. Zaměřenost na cíle rozhodující životní důležitosti můžeme nazvat hodnotovou orientací jedince. Usilování o tyto cíle poskytuje vědomí smysluplnosti života. Naopak ztráta životních hodnot, na něž se jedinec orientoval, vede zpravidla k hluboké krizi, až dezintegraci osobnosti.<sup>103</sup> Lze konstatovat, že rozvoj vyšších potřeb jakožto motivačního činitele, hodnotová orientace a sociální zralost souvisí s rozvojem morální úrovně individua.

Morální vývoj je podmíněn narůstajícím potenciálem a rozvojem kompetencí člověka. Je závislý na schopnosti poznávat a zpracovávat informace o okolním světě, sociálních pravidlech a principech chování a na úrovni rozvoje autoregulačních mechanismů. Na základě rozvoje vlastností osobnosti se může rozvíjet schopnost

---

<sup>101</sup> Podle NAKONEČNÝ, M. *Osobnost* In *Moderní psychologie*. Praha : S a M, 1997 a VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

<sup>102</sup> MASLOW, A., H. In KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha : Academia, 1987.

<sup>103</sup> Viz např. HELUS, Z. Pojetí a uplatňování osobnostních zřetelů v přístupu k člověku. In *Osobnost a její vývoj*. Praha : Ped.f.UK, 2003. Srov. FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta, 1994.

morálního úsudku, odolnost či rezistence ke svodu a schopnost sebehodnocení a sebereflexe. Z vývojového hlediska lze spatřovat přesun od sebestředné orientace k orientaci na autoritu a dále na vrstevníky až ke schopnosti autonomně objektivního úsudku.

Teorie morálního vývoje vychází v současné době z více významných zdrojů či psychologických směrů. Jedním je psychoanalýza a odvozené formy hlubinné psychologie, které vysvětlují morální rozvoj osobnosti na základě vývoje vnitřních psychických struktur, které poskytují chování jedince dlouhodobou stabilitu. Do této oblasti patří veškeré teorie vycházející z konstituování superega, jak jsme naznačili výše.

Jiný přístup vychází primárně z předpokladu, že morální chování je tvarováno především situačními faktory a sociálním podmiňováním. Takové teorie, které se řadí k teoriím sociálního učení, akcentují to, že lidé si vytvářejí představy o způsobech chování na základě následků chování. Následky určité způsoby chování posilují a zpevňují a ty se pak, jako osvědčené postupy, uplatňují i v dalším chování jedince. Patří sem následky vlastního chování, ale i chování odpozorovaného a lze dokonce říct, že zejména v raném věku, je většina toho, co si dítě osvojí, naučena pozorováním a příkladem.<sup>104</sup>

Můžeme konstatovat, že v morálním rozvoji jednotlivce mají sociální vlivy jistě podstatný dopad, ale výrazný vliv má rovněž to, jak jedinec tyto vlivy zapracuje do struktury své osobnosti, proto obě tato teoretická východiska lze považovat za stejně přínosná. Dvě významné teorie morálního vývoje – Piagetova a Kohlbergova – jsou založeny na zdůvodnění určitého jednání. Piaget vychází ze vztahu k posuzování odpovědnosti a chápání významu pravidel z hlediska individua. Kohlberg ve vazbě na kognitivní vývoj zdůrazňuje překonání autocentrismu, schopnost přijetí role druhého a univerzální princip spravedlnosti. Na Kohlbergovu teorii kriticky reagovala Gilliganová odmítnutím univerzálního principu spravedlnosti jako kritéria morálního vývoje, které favorizuje mužský princip morálního usuzování. Vychází z odlišného formování identity v socializaci mužů a žen a předkládá alternativní princip zdůrazňující vztahovost, který je bližší ženskému usuzování.

Morální jednání vychází z mentální reprezentace situace a zahrnuje myšlení a kognitivní zhodnocení situace. Situaci lze analyzovat z hlediska vlastního zájmu a prioritních vztahů, proto se lze domnívat, že v morálním vývoji se uplatňuje jak hledisko rozvoje principu spravedlnosti, tak i orientace na péči a vztahy. Lze předpokládat, že oba

---

<sup>104</sup> Podle VACEK, P. Psychologické teorie morálního vývoje. In *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002.

tyto principy morálního usuzování jsou vzájemně propojené a lze je nalézt u mužů i u žen. Vztahový faktor vstupuje do situace vždy, když se morální rozhodování a jednání dotýká faktického sociálního kontextu jedincova života (když se nejedná pouze o hypotetická morální dilemata, na nichž založil svůj výzkum Kohlberg).<sup>105</sup>

Vývoji morálního úsudku dítěte se jako jeden z prvních věnoval Jean Piaget, který si všímá vztahu rozvoje inteligence a vývoje pojetí spravedlnosti, akceptování společenských pravidel a proměny autority. Piaget rozlišil dvě základní stádia morálního vývoje: stádium morální heteronomie a stádium morální autonomie. Vycházel z předpokladu, že morálka dítěte se rozvíjí v přístupu k pravidlům. Za významný prvek morálního rozvoje považoval hru, v níž k osvojování pravidel dochází spontánně, bez vlivu odměn a trestů dospělých.

Piaget seznal, že u dětí mladších dvou let nemají pravidla podstatný význam. Později v předškolním věku dítě zjišťuje, že existují pravidla, která regulují hrovou činnost, ačkoliv se v nich orientuje pouze povrchně. Jeho vztah k pravidlům je egocentrický a hru zpočátku nechápe jako sociální aktivitu. Mezi sedmi a deseti léty vzrůstá význam sociálního kontextu hrových činností a pravidla se stávají dohodnutými principy. Přestože děti ještě nerozumí všem detailům, vzrůstá spolu s potřebou kooperace význam pravidel. V návaznosti na rozvoj abstraktního myšlení ve věku jedenácti, dvanácti let narůstá znalost pravidel a nabývá na důležitosti jejich kodifikace.

Z hlediska Piagetovy koncepce je významné propojení morálního vývoje, které se odráží v porozumění pravidlům, a rozvoje mentálních schopností. Heteronomnímu období dominuje kognitivní egocentrismus. Dítě se podřizuje pravidlům dospělých, která jsou mu předkládána jako daná a zůstávají vůči němu vnější. Jednání je posuzováno na bázi vnější odpovědnosti. Vnitřní odpovědnost je rozvinuta až na úrovni morální autonomie. K rozvinutí autonomní morálky je podle Piageta nezbytný určitý stupeň intelektuálního rozvoje, zkušenost se sociálně rovnocennými vztahy, k nimž poskytuje příležitost hrová činnost s vrstevníky, a dosažení určitého stupně nezávislosti na tlaku dospělých autorit.<sup>106</sup>

Rovněž Lawrence Kohlberg rozpracoval stádia morálního usuzování v závislosti na vývoji kognitivních struktur. Prekonvenční morálka, kdy je chování dítěte motivováno trestem a účelovostí se vyvíjí v konvenční stádium, v němž se jedinec snaží naplňovat

---

<sup>105</sup> Blíže viz JELÍKNOVÁ, J.; MYCEK, P.; TYRLÍK, M. Souvislost mezi zdůvodněním a řešením morálního dilematu a percepce odpovědnosti u adolescentů. In *Československá psychologie*, 2003, č.6.

<sup>106</sup> Blíže viz VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002.

požadavky druhých. Konformita vede ke schopnosti zobecnění společenských pravidel a následně v postkonvenčním stádiu morálního usuzování rozvíjí jedinec smysl pro objektivně nahlédnutou spravedlnost a univerzálnost etických zásad. Vývoj v daných stádiích chápe Kohlberg jako invariantní, přičemž vývoj individua může vyvrcholit v kterémkoliv stádiu, tedy ne každý jedinec dosahuje až nejvyššího postkonvenčního stádia.<sup>107</sup>

Zvnitřňování norem je základní proces, kterým probíhá morální rozvoj individua. Bez interiorizace norem by nebylo možné rozvinout autonomní morálku (dle Piagetovy teorie) či překročit konvenční morálku k postkonvenční úrovni (v Kohlbergově pojetí). Norman Bull, jehož teorie vychází z procesu interiorizace, rozlišuje premorální fázi (tzv. anomii), období vnější morálky (heteronomii), období vnitřně-vnější morálky (socionomii) a období vnitřní morálky (autonomii). Jednotlivé etapy považuje za široce vymezené periody vývoje, které se týkají celé osobnosti, vzájemně se přesahují, mohou probíhat paralelně v různých kontextech a situacích a jsou individuálně odlišné v závislosti na faktorech, které ovlivňují jak jednotlivce, tak prostředí. Heteronomní etapu považuje Bull za důležitou pro celkový morální růst dítěte, které ji musí dobře zvládnout, aby ji mohlo překonat do autonomní fáze. Bull upozorňuje, že heteronomní fáze není nikdy zcela překonána, neboť všichni mají do určité míry potřebu heteronomní odezvy z vnějšího prostředí.<sup>108</sup>

Vedle zvnitřňování vnějších norem souvisí s morálním rozvojem též senzitivita – vnímavost k citům a postojům druhých. Úroveň morálního vývoje a rozvoj seberegulačních schopností se v chování jedince projevuje prosociálními tendencemi. Schopnost jednání ve prospěch jiných se zakládá v raných vztazích dítěte k nejbližšímu sociálnímu okolí. Sociálně pozitivní chování matky k dítěti vede k rozvoji empatie, která je nutným předpokladem altruistického chování. Kognitivní rozvoj, způsob usuzování a hodnocení vnějších jevů i vlastních možností a perspektiv je dalším podstatným základem altruismu.

Prosociální chování<sup>109</sup> může být motivováno vlastním prospěchem, např. v podobě zisku společenského uznání či může být přímou empatickou reakcí na naléhavou potřebu či strádání druhého. Poslední motivace, která se jeví jako kvalitnější,

---

<sup>107</sup> Viz KOHLBERG, L. In. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997. Srov. KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha : Academia, 1987.

<sup>108</sup> Podle VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

<sup>109</sup> Bližším vymezením pojmů *prosociální chování* a *altruismus* jsme se zabývali v předchozí části této práce.

nevyžaduje reciprocitu, neočekává zisk a neanticipuje nic jiného než odstranění zla, nespravedlnosti, strádání, bývá někdy nazývána pravým či skutečným altruismem.<sup>110</sup> Předpokladem prosociálního jednání je jednak schopnost poznat, že někdo potřebuje pomoc, rozeznat, o jakou pomoc se jedná, a zvážit možnosti pomoc realizovat.<sup>111</sup>

Významným předpokladem k rozvíjení prosociálního chování je formulace výchovných či regulativních požadavků. Normy lze rozlišit na ty, které něco zakazují, a ty, které nějaké chování doporučují. Neplnit zákaz znamená něco nedělat, tedy být pasivní. Plnění příkazů, pokynů a doporučení naopak podněcuje k aktivitě. Zjednodušeně řečeno: podle „zákazových“ norem postupuje dobře ten, kdo se nedopouští zlých činů; podle „příkazových“ či „doporučujících“ norem postupuje špatně ten, kdo nekoná dobré skutky. Dítě se zprvu setkává se zákazy, je orientováno v tom, co není dovoleno, teprve později je povzbuzováno k vlastnímu jednání.<sup>112</sup> Z hlediska rozvinutí prosociálního chování je důležité nesetrvat jen v oblasti výchovných zákazů, ale naopak podporovat vlastní aktivitu ve prospěch druhých doporučováním toho, co by měl a mohl jedinec udělat.

Někteří autoři, kteří vycházejí ze sociokognitivního přístupu, např. R. L. Selman, který vypracoval hierarchicky uspořádané stupně přejímání sociálních perspektiv, spatřují ve schopnosti zaujmout perspektivu druhého a řešit sociální problémy praktické projevy vývoje morálního usuzování. Kotásková podotýká, že zatímco poznání, že sociální skutečnosti regulují zákony různě širokého okruhu působnosti a obecnosti, je nutno přičíst přirozenému vyspívání kognitivních struktur, proces zvnitřňování je umožněn zejména zráním osobnosti.<sup>113</sup>

V morálním vývoji je důležitá vyváženost kognitivní a emoční složky, byť v konkrétním jednání individua jsou jen těžko odlišitelné. Pokud má být morálka něčím víc, než jen heteronomní poslušností či sociální konformitou závislou na odměně a trestu, musí být morální postoje jedince zdůvodněny. Vazbu mezi morálním vědomím, cítěním a přesvědčením znázorňuje P. Vacek následujícím schematem:<sup>114</sup>

---

<sup>110</sup> Tak lze vymezit užší chápání významu pojmu *altruismus* – viz výše.

<sup>111</sup> Viz KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha : Academia, 1987.

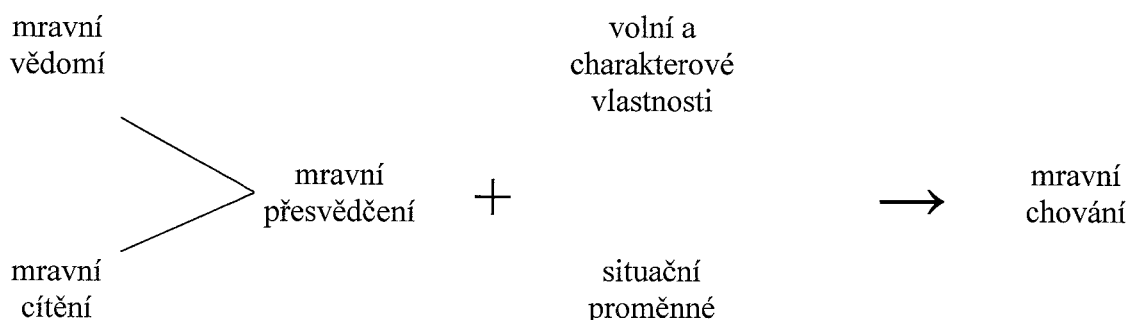
<sup>112</sup> Podle MUSZYNSKI, H. In VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

<sup>113</sup> Podle KOTÁSKOVÁ, J. Teorie morálních složek vědomí. In *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha : Academia, 1987.

<sup>114</sup> Podle VACEK, P. Průhled osmý „Proporce“ mravních kvalit osobnosti. In *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

### Schéma č.1:

#### Struktura vztahů mezi mravními kvalitami



Uvedené schéma vychází z předpokladu, že lze hypoteticky, z důvodů výchovně praktických, rozlišit mravní kvality osobnosti. Ve skutečnosti však žádná z těchto kvalit nemůže existovat samostatně, ale pouze jako součást komplexního systému mravního rozvoje individua. P. Vacek uvádí s odvoláním na Lickonu jednotlivé komponenty morálních kvalit.<sup>115</sup> Mezi komponenty mravního vědomí řadí: mravní znalosti, poznání mravních hodnot, úhly pohledu, mravní usuzování, provádění rozhodnutí a sebepoznání. Mravní citění se skládá ze svědomí<sup>116</sup>, sebeúcty, empatie, lásky k dobru, sebekontroly a skromnosti.

Jak vyplývá z uvedeného schématu, mravní přesvědčení obsahuje vedle vědomí (znalosti, porozumění) normy, pravidla či principu i vnitřní citový náboj. Být přesvědčen tedy znamená vědět, rozumět, ale také v souladu s tímto poznáním cítit. Dále je třeba, pokud má mravní přesvědčení vyústit v adekvátní činy, tedy v mravní chování, aby měl jedinec rozvinuty určité volní a charakterové vlastnosti. Situační proměnné jsou okolnosti, které mohou být pro mravní jednání příznivé, relativně snadné a jednoduché, nebo naopak nesnadné a komplikované. V této souvislosti Vacek podotýká, že jedinci,

<sup>115</sup> Vacek hovoří o mravních kvalitách, Lickona o morálních kvalitách. Držíme se formulací, které ve zmíněné publikaci uvádí P. Vacek, pojmy morální a mravní je v tomto výkladu třeba chápat jako synonyma.

<sup>116</sup> I přesto, že se svědomí jeví jako absolutní nárok či povinování, je subjektivní a relativní vůči člověku v jeho nahodilosti a sebeporozumění. Ve svědomí člověk zakouší možnost svého „být dobrý“, či „být zlý“. Svědomí není ve skutečnosti ani zlé ani dobré. Špatné není svědomí jako takové, ale pouze konání člověka. Zlé svědomí poukazuje na špatnost toho, koho se týká, je jeho nejnítějnějším věděním o špatnosti své vlastní a svých činů. Ve svědomí je člověk upozorňován na možnost jiného jednání. To však předpokládá svobodu udělat něco, co je v rozporu se svědomím. Kdo se vážně zabývá svým svědomím, ten nehledá důvod svého trápení ve svědomí jako takovém, ale ve svém vlastním konání. (Viz WEISCHEDEL, W. Základní problémy etiky. Problematika svědomí. In *Skeptická etika*. Praha : Oikoymenth, 1999).



kteří se nacházejí na nižších úrovních rozvoje morálního úsudku (podle Kohlberga), jsou ve svém uvažování a jednání daleko více situačně podmíněni, než osoby, jejichž morální úsudek má postkonvenční kvalitu.

Mravní chování je podmíněno třemi složkami: kompetencí, vůlí a zvykem.<sup>117</sup> Kompetence je chápána jako schopnost převést morální poznání a cítění do efektivního jednání. Vůle vyjadřuje schopnost mobilizovat složky osobnosti ve směru rozhodnutí a konání, které bylo seznáno jako správné, tedy souladné s přesvědčením. Vacek uvádí, že vůle je základem odvahy jednat morálně, je potřebná k ovládnutí emocí, upřednostnění povinnosti před požitkem či k odolání skupinovému nátlaku. Zvyk je pak v podstatě návyk jednat morálně. Součástí výchovy by proto měla být dostatečná nabídka příležitostí opakovaně rozvíjet vhodné návyky a zvyky, jakož i soustavné posilování vůle a odvahy k realizaci takového chování, které bylo shledáno jako správné.

### 7.1.1 VÝVOJ ČLOVĚKA S AKCENTACÍ ROZVOJE MORÁLKY

Morální vývoj lze definovat jako rozvoj charakteru a svědomí, který probíhá po celý život člověka. Je ovlivněn věkem, specifiky osobnostních dispozic, výchovným působením, sociálním prostředím, kulturními zvyky a normami společnosti. Každé vývojové období, kterým člověk prochází, přináší specifické nároky, které podmiňují jeho další vývoj. Úspěšnost zvládnutí aktuálních nároků vývojového stádia je podmíněna úměrností nároků, před něž je jedinec v jednotlivých etapách svého života stavěn. Nadměrné nároky, stejně jako jejich nedostatečnost, psychický rozvoj jedince v určitých oblastech brzdí či přímo znemožňují.

Z hlediska vývoje psychických dispozic člověka má každé období života svůj význam. Úspěšné zvládnutí jedné vývojové etapy podmiňuje nástup etapy následující v kontinuitě vývoje. Každý věk klade před člověka specifické úkoly, s nimiž se musí vyrovnávat, jejichž prostřednictvím se vztahuje ke světu a které formují jeho rozvoj.

Z hlediska komplexního vývoje člověka lze za nejdůležitější označit období prenatalní, kde vzniká podstata pro další formování osobnosti, neboť tehdy se strukturují neurologické základy mentálně psychických dispozic. V Kojeneckém období se zakládá bazální důvěra jedince jako základ jeho dalšího vztahu ke světu. Erikson, významný

---

<sup>117</sup> Uvádí P. Vacek, opět s odvoláním na T. Lickonu a jeho model tzv. dobrého charakteru - viz VACEK, P. Průhled osmý. Morální jednání ve vztahu k mravním kvalitám osobnosti. In *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

představitel stadiální koncepce psychosexuálního vývoje, charakterizuje toto období konfliktem mezi základní důvěrou a nedůvěrou.

Do období batolecího jsou mnoha autory kladeny počátky osobnosti individua. Počíná se utvářet ego, jako vědomí vlastního „já“. Erikson považuje za příznačný pro batolecí věk konflikt mezi pocity studu a autonomie - rané dětství je charakteristické expanzí do širšího světa. Uvolněním z naprosté závislosti na aktivitě dospělého, které představuje z psychosociálního pohledu důležitý vývojový krok, nabývají na důležitosti vnější formativní vlivy.<sup>118</sup>

Batolecí věk je významný z hlediska rozvoje citů a sociálních kontaktů a zakládá emocionální stabilitu jedince. Rozvoj vyšší nervové činnosti zvyšuje útlumový vliv mozkové kůry na podkorová centra, což spolu s rostoucím dopadem výchovného působení má rozhodující význam pro rozvoj autoreglativních mechanismů. Citový život dítěte, který je v tomto období nestálý a proměnlivý, začíná být ovlivňován rozvojem volních procesů a citového sebeovládání. Rovněž dynamicky vzrůstá podíl dítěte na interakci se sociálním okolím. City se na základě společenských kontaktů stále více diferencují, sociální interakce dítěte mají tedy přímý dopad na utváření jeho emotivního života. To je samozřejmě podmíněno prudkým rozvojem lokomoce a mentálně kognitivních procesů.<sup>119</sup>

Proces vypsívání a vyžívání neprobíhá vždy zcela rovnoměrně a harmonicky. Období vyrovnanosti se střídají s překotnými změnami tělesnými a často i přechodným oslabením nervového systému, citovou nevyrovnaností, častějšími konflikty s okolím i zvýšenými nároky na výchovu. Jednou z náročnějších vývojových etap je i období okolo konce druhého roku, kdy si dítě poprvé uvědomuje samostatnost a svébytnost vlastní osoby.<sup>120</sup> Vliv dění v nejbližším sociálním okolí dítěte na rozvoj jeho kognitivních schémat a budoucí vztah k sociálnímu okolí je v tomto období značný a eventuální negativní dopad může být se značnou pravděpodobností nezvratný. Mezi podmínky pro

---

<sup>118</sup> Viz např. ČÁP, J.; MAREŠ, J. Batolecí období a předškolní věk In *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001 nebo PAVLAS, I.; VAŠUTOVÁ, M. Batolecí období In *Vývojová psychologie I*. Ostrava : Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 1999. Blíže viz např. ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : NLN, 1999

<sup>119</sup> Období do dvou let věku Piaget nazývá obdobím premorálním, protože rozvoj mentálních dispozic ještě neumožňuje morální vývoj. Období okolo dvou let věku charakterizuje ukončením vývoje senzomotorické inteligence a nastolením etapy symbolického a předpojmového myšlení (viz PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999). V tomto období se začíná na základě vývoje biologických a mentálních funkcí v sociálním kontextu rozvíjet morálka jedince. Kohlberg toto morální stádium nazval prekonvenční a popisuje ho jako vnější zpevňování žádoucího chování a projevů. Lze hovořit o negativním zpevnění, protože trest vytváří tlak směrem k poslušnosti dítěte a to se tak v podstatě učí z důsledků svých činů (viz KOHLBERG, L. In HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997).

<sup>120</sup> Podle MATĚJČEK, Z. Každému trochu jinak. In *Po dobrém nebo po zlém?* Praha : Portál, 1997.

správný vývoj jedince v tomto období nepochybně patří příznivé sociální prostředí, které ho obklopuje.

Erikson nazývá toto období obdobím fixace a sám je charakterizuje takto: „Řečeno psychosociálně, považujeme jej za krizi autonomie proti studu nebo pochybám, z jejíhož rozřešení vycházejí zárodky vůle...Lidská bytost musí časně zkoušet chtít, co může být a vzdát se (jako nehodné chtění) toho, co nemůže být, a věřit, že chtěl to, co je nevyhnutelné z hlediska nutnosti a zákona.“<sup>121</sup> Jen připomeňme, že zvládnutí krize, která je typická pro určité vývojové období, je (nejen podle Eriksona) podmínkou k tomu, aby jedinec úspěšně absolvoval i následující vývojové etapy svého života a spolupodmiňuje to, aby zvládl budoucí životní krize.

Období předškolního věku bývá nazýváno věkem hry. Hrovou formou dítě proniká do mužských a ženských rolí mezi rodiči a definuje se tak v psychosexuálním kontextu. Dle Eriksona je pro toto období typický konflikt mezi pocity viny a iniciativou, který lze také chápat jako konflikt mezi tvořivostí a inhibicí. Mody kompulze a impulsivity, jako antipatické protějšky vůle, mohou, pokud jsou posíleny, ochromit či deformovat tvorbu volných vlastností.<sup>122</sup> Zde lze často spatřovat počátky impulzivity chování, citové lability, destruktivních tendencí a nerozvinutí vnitřních regulativních mechanismů.<sup>123</sup>

Vstup dítě do školy - do světa povinností, jejichž smysl mnohdy ani plně nechápe - je další důležitý životní mezník. Přináší změnu ve způsobu dosavadního života a trávení času, ale též v oblasti sociálních vztahů a ve vztahu dítěte k autoritám. Role žáka obnáší nutnost přijmout autoritu učitele, který není pro dítě tak individuálně významný jako

---

<sup>121</sup> ERIKSON, E. H. Hlavní stádia psychosexuálního vývoje. Předškolní léta In *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : NLN, 1999.

<sup>122</sup> Viz ERIKSON, E. H. Hlavní stádia psychosexuálního vývoje. Předškolní léta. In *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : NLN, 1999.

<sup>123</sup> Piaget nazývá toto období, pro které je typická ireverzibilita jednání, centrace pozornosti a egocentrismus myšlení, předoperačním. Dítě si sociálním učením, které probíhá převážně observací a nápodobou, osvojuje normy chování a formuje elementární podobu vnitřních autoregulačních instancí - svědomí. V tomto věku se též rozvíjejí tzv. vyšší city intelektuální, morální, sociální a estetické (viz např. ČÁP, J.; MAREŠ, J. Průběh vývoje osobnosti a Dětské interpretace světa...In *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001). Osvojování a chápání významu norem a zákazů je podmíněno vývojem kognitivních procesů dítěte. Kohlberg nazývá úroveň zvnitřnění norem, dosaženou v tomto věku, úrovní premorální a vysvětluje ji tak, že dítě považuje za dobré to, co přináší odměnu. Tvarování chování dítěte vnějším negativním zpevněním postupně doplňuje účelovost ze strany dítěte, které vyhoví výchovným požadavkům, pokud se mu to bezprostředně vyplatí. Jednání je v tomto období charakterizováno tendencí vyhnout se trestu a dosáhnout odměny, uspokojovat potřeby podle principu něco za něco. Egocentrické zaujímání role dítětem v tomto věku je poznamenáno neschopností rozeznat perspektivu jednajících osob od perspektivy vlastní (viz KOHLBERG, L. In HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997 a SELMAN, R., L. In KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha : Academia, 1987).

rodiče. Dítě není v roli žáka učitelem akceptováno automaticky, významu nabývá jeho chování a plnění požadavků a norem. Dítě je nuceno emancipovat se od potřeby důrazu na vlastní individualitu a tendence přičítat si zásadní význam. Osamostatnění, kterým prochází, ho vede k přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky.<sup>124</sup>

Citová oblast zaznamenává u dětí tohoto věku další dynamický rozvoj, tentokrát především v oblasti prohlubování a obohacování tzv. vyšších citů. Rozvíjí se trvání a hloubka emotivního prožitku a citové sebeovládání. Erikson toto stadium charakterizuje konfliktem kompetence a nedostačivosti, zručnosti a pocitů méněcennosti, přičemž určující sociální vztahy se v tomto období rozrůstají i za rámec rodiny, především do školy. Dítě si formou školní činnosti může osvojit technické a sociální základy pro další životní situace a integrovat všechny dozrávající metody ověřování a ovládání reality. Hlavním úkolem tohoto stadia je budování kompetence. To rozvíjí aktivity přizpůsobené jak zákonům světa nástrojů, tak i pravidlům spolupráce v plánovaných postupech. Nedostačivost může naopak vyústit až do excesivní soutěživosti nebo regrese.<sup>125</sup>

Zatímco myšlení dětí tohoto věku a jejich postoj ke skutečnosti je charakterizován postupným pronikáním do reality, morální vývoj lze charakterizovat konformitou. Kohlberg dosažení konvenční morální úrovně vysvětluje tím, že dítě se přizpůsobilo tlaku výchovy a společnosti, řídí se konvencí a snaží se naplnit, co se od něho očekává. Dokáže být hodné poslušné, ale i vzdorovité, podle role, kterou vůči svému okolí naplňuje a která může být jiná před rodiči, učiteli a v kolektivu vrstevnické skupiny.<sup>126</sup> Dítě mladšího školního věku si uvědomuje, že lidé různě cítí či myslí, že se nachází v rozličných situacích, či, že jednají na základě různých informací. Selman hovoří v souvislosti s věkem 6-8 let o sociálně informativním zaujímání role. To se vyvíjí v sebereflektující zaujímání role ve

---

<sup>124</sup> Pro toto období je typický dynamický vývoj kognitivních procesů a rozvoj a osamostatňování mentálních činností. Piaget nazývá období od vstupu dítěte do školy do 12 let stádiem konkrétních myšlenkových operací. Dítě je schopno analogicky dedukovat ze zkušenosti, která je ještě zprvu vázána na konkrétní situace. Rozvíjí se soustředěnost a úmyslnost pozornosti, rychlost a trvalost paměťových procesů. To umožňuje rozvoj myšlení a myšlenkových procesů a operací, které od konkrétních zvolna přecházejí k formálním. Analýza a syntéza se začíná uplatňovat na abstraktní úrovni, rozvíjejí se procesy abstrahování, zobecňování a konkretizace. Rozrůstá se pojmový aparát a schopnost operovat s pojmy seskupováním a řazením, pojmy zpřesňují svůj význam. Vytváří se uspořádaná symbolická soustava, schopnost pochopit identitu a anticipovat události. Dítě dokáže manipulovat s okolím a experimentovat s objekty (zpravidla činností pokus – omyl) a postupně se rozvíjí systematický postup činností a operací (viz např. ČÁP, J.; MAREŠ, J. Průběh vývoje osobnosti. Dětské interpretace světa...In *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001). Blíže k dílu J.Piageta viz např. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2001 nebo PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999.

<sup>125</sup> Podle ERIKSON, E. H. Hlavní stádia psychosexuálního vývoje. Adolescence a školní věk In *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : NLN, 1999.

<sup>126</sup> Podle KOHLBERG, L. In HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997 a KOHLBERG, L. In ČÁP, J.; MAREŠ, J. Morální usuzování, cítění, rozhodování a jednání. In *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001.

věku přibližně 8-10 let, kdy různost morálního chování a postojů je přičítána různým hodnotám a příčinám u různých lidí.<sup>127</sup>

Období puberty a adolescence vyjadřuje Erikson konfliktem mezi identitou a zmatením identity a charakterizuje ho formováním ideologického pohledu na svět. V souvislosti s úspěšným vyřešením tohoto konfliktu pak hovoří o jedincově ochotě převzít odpovídající životní role a vrůst do nich. Zdůrazňuje však též důležitost odmítání určitých životních rolí, které by mohly být ohrožující pro syntézu identity mladého jedince. Odmítnutí role pomáhá ohraničit vlastní identitu.<sup>128</sup>

Schopnost rozlišení vlastní perspektivy od generalizované perspektivy - rozlišení já v roli a druhí v roli - umožňuje zaujímání role nezúčastněného pozorovatele. Tato schopnost vzájemnosti v zaujímání role, jejíž rozvoj Selman situuje do období 10-12 let věku, má velký význam v procesu sociálního učení a v rozvoji morálního usuzování. Ve věku 12-15 let a starším dochází k posunu z diadické úrovně k postižení celého sociálního systému. Toto období Selman charakterizuje jako sociální a konvenční systém zaujímání role.<sup>129</sup>

Při dospívání je charakteristický bouřlivý citový vývoj, podmíněný zejména změnami v hormonální činnosti organismu, a rozvojem a změnou povahy sociálních vztahů. Je to období identifikace a autonomizace osobnosti jako celku, která se v pubescentním období nejprve emancipuje ze své závislosti na rodině a rodičovské autoritě, aby se později, v období adolescence, uvolnila ze závislosti na vrstevnické skupině.

Adolescence má z psychosociálního hlediska charakter přechodného období mezi dětstvím a dospělostí. S tímto obdobím bývá často spojován Eriksonův termín vývojového či psychosociálního moratoria, které vyjadřuje oddalování vstupu do světa dospělosti a převzetí odpovědnosti a odpovídajících životních rolí. Rovněž zvládnutí

---

<sup>127</sup> Podle SELMAN, R., L. In KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha : Academia, 1987.

<sup>128</sup> Viz ERIKSON, E. H. Hlavní stádia psychosexuálního vývoje. Adolescence a školní věk In *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : NLN, 1999. Piaget věk od přibližně 12 let věku označuje za stádium formálních operací. Člověk už zpravidla dokáže logicky myslet a zabývat se abstrakcí, budoucností a ideologickými problémy, což má významné důsledky pro rozvoj jeho morálního uvažování. Pro psychický vývoj ve středním a starším školním věku je typické dozrávání kognitivních struktur a intelektuálních schopností jedince. Vzrůstá schopnost zapamatování a myšlení se díky dalšímu rozvoji mentálních operací - analýzy a syntézy s abstraktním materiálem - stává logickým a hypoteticko deduktivním (viz PAVLAS, I.; VAŠUTOVÁ, M. Období mladšího školního věku In *Vývojová psychologie I*. Ostrava : Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 1999. Blíže viz např. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2001 nebo PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999).

<sup>129</sup> Podle SELMAN, R., L. In KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha : Academia, 1987.

školních povinností je jedním z faktorů, které významně spoluurčují další životní směřování jedince. Výsledné či závěrečné hodnocení, ať již v podobě výučního listu nebo maturitního vysvědčení, otevírá jedinci rozličné možnosti uplatnění v dalším životě. Může docházet k dalšímu rozvíjení životních aspirací a nebo naopak ke zklamání a nenaplnění představ o budoucnosti.<sup>130</sup>

Věk mladé dospělosti Erikson popisuje konfliktem mezi intimitou a izolací, v němž se vytvářejí mody soupeření a spolupráce (obava z izolace přináší regresivní oživení konfliktu identity). Z vyřešení konfliktu mezi intimitou a izolací pak vyrůstá láska, kterou Erikson chápe jako lásku v nejobecnějším významu, jako způsob přístupu k životu. Ten je však možné rozvinout pouze na základě předchozích konfliktů vybudovaných pocitech identity, kompetence, iniciativy, autonomie a důvěry. Mladá dospělost bývá označována za věk emancipace a osvobození se ze závislosti na mateřské rodině. Je to období vytváření individuálního životního stylu a potvrzování kompetencí nabytých v dřívějším vývoji.

Dospělost můžeme spolu s Eriksonem charakterizovat konfliktem mezi tvořivostí a stagnací, které jako mody určující životní styl jedince mohou ústít buďto do samostatné tvůrčí činnosti a pečujícího sdílení života s ostatními, nebo do postupného odumírání ve stereotypní realitě, která je v moderní společnosti masivně podporována zaměřením na konzumní, pasivně receptivní životní styl. Pozdní dospělost pak v případě neúspěšného zvládnutí předchozího stádia může prohloubením stagnace a dalším inhibováním tvořivých procesů vyústit ve vážnou krizi nenaplnění a nenalezení smysluplnosti života.

Ve stáří se krize může prohlubovat v zoufalství, proti němuž Erikson staví integritu a moudrost. Závěrečná životní etapa člověka tak může završovat život zatrpklostí a rozpadem špatně založených rodinných vazeb s mladšími generacemi, kterou provází částečná ztráta sociálních kompetencí (odchod ze zaměstnání) a

---

<sup>130</sup> Od období puberty a adolescence se na základě rozvoje myšlenkových operací a s přibývajícím zkušeností rozvíjí postkonvenční morální myšlení. Jedinec nabývá na základě vývoje svých kognitivně mentálních struktur schopnost pochopit společenské normy, jejich užitečnost a práva jednotlivce. Výrazným způsobem se v období puberty a adolescence rozvíjí smysl pro spravedlnost a chápání povinností. Často se objevuje až jakýsi morální absolutismus - přemrštěný požadavek na dodržování norem, který může vést až k vážným konfliktům, neboť jedinec poznává, že právo a lidské normy nejsou dokonalé a že není veškeré lidské konání správné, morální a spravedlivé. Postupně též jedinec rozpoznává neuskutečnitelnost některých svých ideálů. Mladý člověk však může v tomto věku při posuzování okolí a vyvozování soudů podlehnout maladaptivní tendenci protekcionářství k vlastní osobě a vlastnímu chování, která často pramení z overprotektivní výchovy. Ve věku mladé dospělosti by měl být člověk schopen rozpoznat a vyvodit univerzální etické zásady a rozvinout tendenci nahlížet za povrch věcí a jevů a odhalovat jejich skutečnou podstatu. To však, že může na základě rozvoje svých psychických dispozic a své životní zkušenosti dosáhnout ve svém morálním rozvoji stádia postkonvenční morálky, ještě zdaleka neznamená, že tohoto stádia skutečně dosáhne. Podle Kohlberga nejvyššího stádia – postkonvenční morálky dosahuje pouze 13% populace (viz KOHLBERG, L. In HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997).

zhoršování zdravotního stavu (vnímání, paměti, mobility ad.). Poddání se plytkosti života konzumní společnosti může, v období postupné ztráty schopností a možností konzumovat takto vybudovaný životní styl, ústít v deprese, až vážné (sebe)destruktivní tendence či naopak k prohloubení stagnace, která se stává odevzdáním se marnosti a čekáním na smrt, která člověka ze zajetí, do něhož se sám uvěznil, vysvobodí.

Naproti tomu úspěšně završený, tvůrčím způsobem naplněný život, se ve stáří integruje a propojuje s životními etapami mladších generací. Životní moudrost se odráží v nezaujatém zabývání se životem a v prohloubení pečujícího sdílení života s rodinami dětí. Spojení kmetského a dětského věku, propojenost prarodičů, rodičů a vnoučat v jejich životních etapách představuje integrativní spojení moudrosti, tvořivosti a naděje, v němž lze spatřovat nejen záruku společenské kontinuity, ale též kontinuitu vývoje člověka, který v této integraci přesahuje sám sebe ve své individuální ontogenezi.<sup>131</sup>

## 7.2 VNĚJŠÍ ČINITELE MORÁLNÍHO ROZVOJE

### 7.2.1 RODINA A JEJÍ VÝZNAM VE VÝVOJI ČLOVĚKA

Rodinné prostředí můžeme označit za prvořadý a nejvlivnější činitel v procesu vývoje jedince. V rámci orientační rodiny se odehrává jeho primární socializace, přebírání či vrůstání do sociálních rolí, vytváření sociálních interakcí a základní interiorizace sociálních norem. Prostřednictvím sociálního učení si dítě v rodině osvojuje nejen algoritmy řešení různých situací, ale též způsob vztahování se ke světu a hodnotovou orientaci jako základ hierarchizace hodnot. Podstatnou roli sehrává hodnotová preference rodičů a jejich způsob života.

Pro rozvoj sociálního chování a převzetí sociálních rolí je úplná rodina významnou, a dnes často nenaplněnou, podmínkou. Podstatnou úlohu hraje triadický charakter sociálních interakcí mezi blízkými členy v rodině, který umožňuje dítěti alternovat v roli pozorovatele. Zprostředkovává mu tak více možností k pozorování širšího spektra rolí, než diadická rovina, která převažuje v neúplných rodinách, kde je dítě odkázáno na intimní vztah pouze s jedním rodičem.

Dítě potřebuje k vývoji ve zdravou osobnost uspokojení základních psychických potřeb - bezpečí, jistoty, přijetí, identity, stimulace, učení, životní perspektivy - jejichž saturaci hledá právě v prostředí rodiny. Matějček uvádí, že u dětí z rozvedených

---

<sup>131</sup> Podle ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : NLN, 1999.

manželství se ve zvýšené míře objevují následky psychických traumat, frustrací a konfliktů, které se projevují vyšším výskytem neurotických rysů. Citová subdeprivace negativně ovlivňuje citovou vyspělost a zralost a předznamenává selhávání v náročných situacích, především v oblasti mezilidských vztahů. Často se vyskytuje u dětí z neúplných rodin, které jim nedokáží zajistit optimální citové zázemí a vybavit je pozitivní sociální zkušeností pro život ve společnosti. Neúplná rodina představuje pro dítě prostředí, v němž se musí vyrovnávat se ztrátou významné osoby a redefinovat vztah k rodiči, s nímž již trvale nežije.

Deprivační zkušenost může založit budoucí problémy jedince a ohrozit jeho vývoj jako samostatné a svébytné autonomní osobnosti. Takový jedinec neumí dosáhnout ekonomické soběstačnosti sociálně přijatelným způsobem, nebývá schopen převzít zodpovědnost za jiné lidské bytosti, rozvinout standardní strategie chování a schopnost respektovat běžná pravidla společenského soužití.<sup>132</sup>

Čáp uvádí, že kladný emoční vztah rodičů k dítěti podporuje příznivé formování osobnosti v oblasti začleňování dítěte do vztahů s lidmi a pozitivně formuje sebepojetí a sebehodnocení a vývoj autoregulačních mechanismů. Rodinná výchova charakterizovaná kladným emočním vztahem rodičů k dítěti, vyrovnaným stylem řízení a adekvátností požadavků podporuje vývoj stabilní, mnohostranně orientované osobnosti. Nepříznivý vliv má výchova vyznačující se záporným emočním vztahem a rozporným řízením. Způsob výchovy založené na kladném emočním vztahu k dítěti a přiměřeném řízení podporuje rozvoj adaptivních forem rysů osobnosti. Naopak chladný až záporný emoční vztah k dítěti, zejména je-li kombinovaný s krajními požadavky nebo naopak s krajní volností, rozvíjí převážně maladaptivní formy rysů osobnosti. Přitom platí, že adaptivní aspekty kteréhokoli rysu osobnosti odpovídají progresivním formám a maladaptivní aspekty regresivním formám vývoje.<sup>133</sup>

Čáp také upozorňuje na význam společné činnosti dítěte s rodiči či ostatními osobami jeho mikroprostředí, která patří k faktorům, jež kompenzují nevhodné působení jiných činitelů. Nedostatek společné činnosti zhoršuje vývoj dítěte i za podmínek jinak

---

<sup>132</sup> Podle MATĚJČEK, Z. Rodina. O rodině úplné a neúplné In *Rodiče a děti*. Praha : Avicenum, 1989. K problematice psychické deprivace v dětství a jejím následkům viz blíže též MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : SPN, 1992 a MATĚJČEK, Z.; BUBLEOVÁ, V.; KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha : Psychiatrické centrum, 1997. Srov. též VÁGNEROVÁ, M. Psychologická problematika sociální patologie. Problémy spojené s nevhodným působením rodiny In *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2000.

<sup>133</sup> Viz ČÁP, J. Výzkum některých psychologických otázek mnohostranného-jednostranného vývoje člověka. In *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha : SPN, 1990.



příznivých. Z hlediska mnohostranného vývoje je důležitá nejen příležitost k činnosti, ale též realizační podmínky, které jednak podporují osvojení určitých druhů činností a jednak motivují ke zdolávání překážek. Ve společných činnostech se také rozvíjí sociální interakce, komunikace a schopnost spolupráce. Dítě si osvojuje sociální role, dovednosti a postoje v prostředí, které mu zajišťuje vedení, korekci a hodnocení činnosti a tím ho optimálně a přirozeně vede k rozvoji autoregulace a sebereflexi.<sup>134</sup>

Některé rodinné výchovné styly jsou založeny na motivování dítěte bezprostředně následující, zpravidla hmotnou odměnou. Taková výchova, která rozvíjí uvažování premorální úrovně podle principu něco za něco, vede ke zkrácené životní perspektivě, v níž se jedinec ve svém snažení upírá k tomu, co je bezprostředně dosažitelné. Naopak výchova založená na objasnění smyslu aktivity a odměny, kde je podněcující silou rozvoj schopností a kompetencí, vede k tzv. prodloužené životní perspektivě. Taková výchova podporuje kreativitu, samostatnost a odpovědnost jedince, který je schopen usilovat i o vzdálené cíle a vytvářet hodnoty nepřinášející bezprostřední zisk.

V každé životní etapě má rodina svůj význam. Už v batolecím věku se dítě začíná aktivně zapojovat do rodinných vztahů a buduje si svoji tzv. rodinnou identitu. Rodina je pro dítě přirozeným prostředím, kladné citové vazby jejích členů umožňují dítěti vrůst do společnosti bez závažných konfliktů a vytvořit si stabilní emotivní strukturu osobnosti, pozitivně laděnou do budoucích sociálních interakcí. Významný vliv má nepodmíněná akceptace dítěte, která znamená empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů. Naopak akceptace podmíněná (založená na podmínce typu: „mám tě ráda, ale jenom když...“) ztěžuje sebeaktualizační tendence rozvoje dítěte. Manipulování a různé přízpůsobující tlaky, pokud jsou hlavním prvkem výchovy, vedou vždy k inkongruenci s aktualizačními mechanismy a narušují rozvoj vlastní autenticity jedince.<sup>135</sup>

Rovněž v pozdějším věku sehrává orientační rodina klíčovou úlohu v životě jedince. Nestabilní rodinné zázemí v období puberty a adolescence může vážně narušit důvěru v sociální instituce a vyústit v labilitu při určování místa ve společnosti. Může vážně zproblematizovat definování smyslu života na základě uznání univerzálních principů a norem, což poznamená naplnění vývojového úkolu tohoto období: vymezení identity a vytvoření zdravého autonomního životního způsobu. Patologická závislost na orientační rodině či jinak špatně založené vztahy s rodiči mohou negativně poznamenat

---

<sup>134</sup> Podle ČÁP, J. Výzkum některých psychologických otázek mnohostranného-jednostranného vývoje člověka. In *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha : SPN, 1990.

<sup>135</sup> Podle HBLUS, Z. Pojetí a uplatňování osobnostních zřetelů v přístupu k člověku. In *Osobnost a její vývoj*. Praha : Ped.f.UK, 2003.

osamostatňování se v období tzv. druhé emancipace a zpravidla též významně ovlivní zakládání vlastní rodiny, vztahy v této rodině, jakož i charakter výchovné péče.

Význam rodiny je podtržen v její mezigenerační provázanosti. Dnešní trend atomizovaných rodin je pro děti v nich vyrůstající v mnohém ochuzující (že je ochuzující i pro starší generace, bylo již naznačeno) a můžeme konstatovat, že je připravuje o podněty významné pro jejich osobní růst.

## 7.2.2 VLIV VRSTEVNICKÝCH VZTAHŮ

Z dalších sociálních vlivů, které mají nezanedbatelný vliv na rozvoj jedince, je důležité zmínit též vliv vrstevnických skupin. Za vrstevnickou skupinu můžeme považovat jednak formálně utvořenou skupinu, např. školní třídy, školy, v níž je členství jedinci v podstatě přiděleno, a jednak skupinu přibližně stejně starých jedinců, jejímž členem se jedinec stává na základě dobrovolné volby. Mezi těmito dvěma typy vrstevnických skupin můžeme nalézt např. různá zájmová sdružení či sportovní oddíly, v nichž se členství pohybuje někde mezi póly formálnosti a neformálnosti. Každý jedinec je zpravidla členem několika takovýchto skupin, které se mohou, ale nemusí, různou měrou překrývat a prolínat. Členství v těchto skupinách ovlivňuje vývoj jedince, zprostředkovává mu specifický druh zkušenosti a formuje jeho osobnost. Důležitý je přitom nejen charakter členství, ale též složení skupiny, zastávaná role a pozice ve skupině, jakož i obsah činnosti, jíž se skupina věnuje.

Vrstevnická skupina může ovlivnit zejména interiorizaci sociálních norem, způsob chápání světa a vztahování se k němu, jakož i tvorbu dalších sociálních interakcí. V přejímání sociálních norem a chování je důležité, jaké projevy jedince jsou kvalifikovány jako „in-group“ a co je tzv. „out-group“ chování. Vliv tohoto formativního činitele může být v některých případech i silnější, než je vliv orientační rodiny, a to zejména, když ve vrstevnické skupině jedinec hledá saturaci těch potřeb, při jejichž naplnění selhala rodina.

Důležitost vrstevnických vztahů se začíná výrazněji objevovat ve středním školním věku, kdy se třída stává referenční skupinou, v níž jedinec usiluje o uznání a potvrzení vlastní hodnoty a jejíž hodnocení často nekriticky přebírá. Jedná se o další důležitý krok v procesu separace, kdy jedinec expanduje do širšího sociálního světa za hranici svého rodinného zázemí a objevuje nové, osobnostně významné vztahy, které ovlivňují chápání jeho identity. Vrstevnická skupina se také začíná podílet na saturaci

citové jistoty a bezpečí, které do té doby zajišťovala výhradně rodina. Tříbí se zde zájmy dítěte a jeho schopnost přijetí společných pravidel, utváření hodnotové hierarchie a postojů. Rozvojem skupinové identity se rozvíjí chápání příslušnosti k sociální skupině, které se projevuje v rozšíření identity na „my“, „naše“ apod., obdobně jako se v batolecím věku rozvíjí chápání identity „já“. Vztahy ve vrstevnických skupinách bývají nejprve izosexuální, což má význam při identifikaci dítěte s přidělenou pohlavní rolí.

Členství ve skupině bývá chápáno jako významné a členové se vzájemně prožívají jako k sobě patřící, sledující společné cíle a sdílející společné normy. V předpubertálním a pubertálním období se zpravidla objevuje silný tlak směrem ke konformitě se skupinou, jedinec se snaží chovat a jednat tak, aby v ní dosáhl uznání a aby jeho jednání bylo v souladu se skupinovými normami. Do značné míry symetrickou a neformální podstatou vrstevnických vztahů je jedinec poprvé v životě stavěn před rozhodnutí přijetí či nepřijetí členství a následně skupinových hodnot.<sup>136</sup> Rovněž zkušenost s konfliktními situacemi ve vrstevnické skupině je důležitá ve vývoji motivů dalšího chování a může významně ovlivnit rozvoj prosociálnosti. Významná je též možnost rozvíjet autonomii a odvalu k převzetí iniciativy, kterou skupina vrstevníků může poskytovat.<sup>137</sup>

V období základní školní docházky lze v rámci vrstevnických skupin za nejvýznamnější socializační aktivitu považovat hru. Carol Gilliganová, spolupracovnice Lawrence Kohlberga, upozorňuje, že ke hře přistupují jinak chlapci a jinak děvčata. Chlapci v tomto věku preferují soutěživé hry ve větších skupinách, které trvají déle než hry dívků. Chlapecké hry vyžadují nejen vyšší úroveň dovedností a mohou být tudíž zábavnější, ale vyžadují i schopnost účinně řešit případné spory. Hádky a dohadování se o pravidlech patří ke společné činnosti chlapců stejně, jako hra sama. Pokud však dochází k hádkám při hře dívek, většinou to znamená ukončení hry. V této souvislosti konstatuje Piaget, že chlapce fascinuje právní vypracování pravidel a rozvíjení spravedlivých postupů pro rozsouzení konfliktů, zatímco dívky považují za dobré pouze takové pravidlo, které se při hře osvědčí a jsou ochotnější dělat výjimky. Piaget z toho vyvozuje, že právní vědomí, které je nezbytné pro morální vývoj, bývá u děvčat vyvinuto mnohem méně než u chlapců.<sup>138</sup>

---

<sup>136</sup> Viz např. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999 a VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha : ISV, 1997.

<sup>137</sup> Podle KOTÁSKOVÁ, J. Regulační funkce morálních složek vědomí... In *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha : Academia, 1987.

<sup>138</sup> Podle PIAGET, J. In GILLIGANOVÁ, C. *Jiným hlasem*. Praha : Portál, 2001.

Názor, že se děti nejlépe učí respektovat pravidla nezbytná pro morální vývoj, pokud mají ve hře s vymezenými pravidly možnost přijímat různé role při řešení sporů, zastává i Kohlberg a dodává, že v dívčí hře je méně inherentních morálních poučení než ve hře chlapecké. Tradiční dívčí hry nejsou tak často jako chlapecké založeny na kompetici a úspěch jednoho hráče nemusí nutně znamenat neúspěch druhého, a proto také méně často dochází ke sporům.<sup>139</sup> Gilliganová k tomu dodává, že chlapecké hry učí lépe organizačním dovednostem, koordinaci činnosti a kompetici v rámci pravidel. Dívčí hra naopak vyžaduje více kooperace, kopíruje vzorec primárních sociálních vztahů a směřuje k jejich abstrakci. Mnohem více podporuje rozvoj empatie a senzitivity a směřuje k poznání a přijetí druhého, jakožto odlišného od sebe sama.

Lze tedy shrnout, že pro hochy je důležitější hra a torba pravidel, zatímco pro dívky vztah se spoluhráči. Model chlapecké hry odpovídá kritériím moderního společenského úspěchu více, než citlivost a starost o pocity druhých, které tradičně rozvíjejí ve svých hrách spíše dívky, to má však malou tržní hodnotu a může to dokonce i bránit profesní seberealizaci.<sup>140</sup>

Odlíšné koncepce morálky, jejichž základy lze spatřovat v odlišných způsobech her chlapců a dívek, se odráží i v rozdílném způsobu rozvoje odpovědnosti. Gilliganová ukazuje na příkladech, že chlapci vycházejí při chápání odpovědnosti od odpovědnosti vůči sobě a dále zvažují odpovědnost vůči ostatním. Vycházejí tak z premisy separace, ale uvědomují si, že musí žít s ostatními, a proto hledají pravidla, která by omezila vměšování, neboť taková pravidla činí život komunity bezpečným tím, že chrání autonomii pomocí vzájemnosti a berou stejný ohled na jednotlivce i na ostatní. Dívky, více fixované na vztahový kontext, pak zpravidla vycházejí z premisy odpovědnosti vůči druhým, na jejímž základě zvažují odpovědnost vůči sobě. Vycházejí z předpokladu spojitosti a začínají prozkoumávat parametry separace. Rámec jednání se spíše rozšiřuje než omezuje a znamená v podstatě dělat to, s čím ostatní počítají. Chlapecké pojetí odpovědnosti naopak vychází z předpokladu separace a pokračuje prozkoumáváním parametrů spojitosti. Tyto rozdíly v prvořadosti separace nebo spojitosti vytváří rozdílné obrazy já a vztahů a kladou také rozdílné nároky na další vývoj.<sup>141</sup>

Důsledek biologicko anatomické danosti pohlaví nemusí být tak samozřejmý, jak se na první pohled zdá. Dívky i chlapci se během svého vývoje dostávají do sítě

---

<sup>139</sup> Podle KOHLBERG, L. In GILLIGANOVÁ, C. *Jiným hlasem*. Praha : Portál, 2001.

<sup>140</sup> Podle GILLIGANOVÁ, C. *Jiným hlasem*. Praha : Portál, 2001.

<sup>141</sup> Viz GILLIGANOVÁ, C. *Jiným hlasem*. Praha : Portál, 2001.

konvenčních představ o svých rolích, možnostech, povinnostech, ale získávají i poznatky o nevhodnosti nějakých projevů či chování. To může mnohdy znamenat citelné omezení osobní svobody, možností rozvoje a kvality životní seberealizace. Pozitivní přijetí pohlavní role jako biologické danosti, která výrazně přispívá k obohacení lidského života a akceptace perspektiv osobní realizace je důležitým socializačním úkolem, jehož naplnění se začíná již v orientační rovině a výrazně se prohlubuje ve vrstevnických vztazích.

Chlapci a dívky přicházejí do puberty s odlišnou škálou sociálních zkušeností a odlišnou interpersonální orientací. Izosexuální charakter vrstevnických vztahů bývá překročen zpravidla právě v pubertě a adolescenci, kdy mladý člověk začíná experimentovat se svojí sexualitou a pohlavní rolí. Neformální vrstevnické vztahy však i nadále významně ovlivňují identitu jedince, vedou ho k přijímání generačních standardů a norem a prohlubují proces separace od rodičovské autority. Tento proces v ideálním případě pokračuje k dalšímu osamostatnění, redefinování vrstevnických vztahů a dosažení úplné autonomizace založením individuální identity potvrzující jedinečnost osobnosti.

Jedná se o významný krok z hlediska rozvoje postkonvenční morálky, která je založená na vlastních morálních zásadách a směřuje k pochopení univerzálních etických principů. K tomu je třeba vzít v úvahu též rozdílný vývoj chlapců a dívek v oblasti morálního rozvoje a vrůstání do pohlavních rolí - zatímco mužský vývoj směřuje k separaci, která definuje a posiluje já, ženský princip směřuje ke kontinuálnímu procesu přimknutí, který vytváří a udržuje lidskou komunitu. Separace je ve vývoji člověka podmínkou, která umožňuje svobodné a plné sebevyjádření, zatímco přimknutí je podmínkou k udržení a vytváření vztahů a tím k zachování sociálního kontextu lidské existence. Růst z dětství do dospělosti bývá chápán jako vývoj od sobeckosti k odpovědnosti. Aby však člověk dokázal pečovat o druhého, musí nejprve umět odpovědně pečovat o sebe. A aby člověk mohl být odpovědný sám za sebe, musí si nejprve uvědomit, co vlastně dělá, přitom kritérium úsudku se posouvá od toho, jak se jeví ostatním, k vlastnímu posouzení záměru a důsledku svého jednání.<sup>142</sup>

---

<sup>142</sup> Viz KOHLBERG, L. In. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997, srov. GILLIGANOVÁ, C. *Jiným hlasem*. Praha : Portál, 2001.

### 7.2.3 SPOLEČENSKÉ PŮSOBENÍ A JEHO VLIV

Člověk je nejen tvůrcem, ale do určité míry i produktem svého prostředí, své historie, svých aktivit. Sociální prostředí je pro utváření osobnosti významnější než prostředí přírodní a širší sociální prostředí působí na člověka skrze jeho užší sociální prostředí. Charakter a typ společensko kulturního prostředí, v němž jedinec vyrůstá a žije, mikroklima i makroklima společnosti působí na jeho rozvoj. Jiné možnosti pro vývoj a formování kvalit osobnosti skýtají odlišné typy sociálního prostředí. Skutečnost, zda se jedná o prostředí venkovské nebo prostředí města determinuje vývoj jedince už jen např. počtem a kvalitou sociálních interakcí.

Různé sociální prostředí zprostředkovává různou kvantitu i kvalitu působení. Vlivem objektivní pozice člověka se utváří jeho pozice vnitřní, subjektivní, která zprostředkovává vlivy prostředí a stává se hybnou silou celkové orientace člověka ve světě. Aktivní činností jedinec více nebo méně pozměňuje své prostředí, vnější podmínky pro svou činnost a vývoj osobnosti a vnější formativní činitele pak zpětně působí na něho.<sup>143</sup>

Prvotní lidské pospolitosti, založené na rodové či kmenové spřízněnosti, zakládaly vzájemné soužití především na vztahovém kontextu a vzájemnosti a z tohoto principu odvozených a společně uznávaných hodnotách. Neformální sociální kontrola byla bezprostřední a v podstatě neustálá, nebylo tedy potřeba kodifikace formálních pravidel společenského soužití. Dohled nad jejich dodržováním byl – i přesto, že byl třeba delegován na jedince s určitou mocí či vlivem - v podstatě všeobecný, bezprostřední a osobní.

Rozrůstajícím se počtem členů jednotlivých pospolitostí, rostoucí složitostí mezilidských vztahů rozdělením moci a vlivu se hierarchizovala společnost, komplikovaly se možnosti bezprostřední neformální kontroly a vzrůstala potřeba závazných, všeobecně platných pravidel vzájemného soužití. Ta sice byla odvozována z tradic a zvyků, postupně se však v souvislosti se vzrůstající složitostí společenského života stala komplexním a de facto samostatným oborem sociální reality, která ve smyslu zákonodárné a výkonné moci razantním způsobem určuje a ovlivňuje životy jednotlivců i celé společnosti. Lze tedy konstatovat, že lidská společnost se vyvíjela od vzájemnosti k tvorbě odosobněných a nadosobních pravidel, která se stala rozhodujícím regulátorem

---

<sup>143</sup> Viz např. BLÍŽKOVSKÝ, B. In. KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1999.

sociálních vztahů. Tento velmi zjednodušený model vývoje lidské společnosti lze také nahlížet tak, že jedinec, který se osvobozuje ze závaznosti vzájemných sociálních vztahů, se zároveň zaplétá do stále komplikovanější a komplexnější sítě odosobněných pravidel a zákonů.

Současná společnost založená na tržních principech podporuje vlastnění věcí, jejich konzumaci a spotřebu. Propracovanými mechanismy, v zájmu trhu a další produkce odosobněných věcí, sugeruje svým občanům – spotřebitelům nové hodnoty a potřeby. Produkce je řízena v zájmu maximálního zisku, nikoli v zájmu prospěšnosti člověku. Předmětem konzumu se stává prakticky vše – hmotné předměty, kultura, volný čas i vzdělání. Proces konzumace hmotných i duchovních statků v soudobé společnosti je založen na systému: získat a spotřebovat, užít, využít a odložit a opatřit nové. Člověk nesměřuje k podstatě, není k tomu veden a nemá na to čas, ale zůstává na povrchu věcí. V tradičních společnostech byl odpovědný za své přežití, nyní nemusí v této oblasti vyvíjet téměř žádné úsilí a odpovědnost za smysl života se mu mnohdy vytrácí.

Polský sociolog Z. Bauman zdůrazňuje, že všichni lidé, ba všichni tvorové, „konzumují“ už od věků. Způsob konzumu, na němž je založena současná společnost, se však liší tím, že se z prostředku stává cílem. Společnost potřebuje zaangažovat své členy jako konzumenty: „Způsob, jímž dnešní společnost utváří své členy, je diktován především povinností hrát roli konzumenta. Norma, kterou naše společnost staví před své členy, je norma schopnosti a ochoty hrát právě tuto roli.“<sup>144</sup> Konzument v konzumní společnosti se ostře odlišuje od konzumentů v kterékoliv z dosavadních společností, říká Bauman a dodává, že jestliže se doposud hloubalo nad otázkou, zda člověk pracuje, aby žil, nebo žije, aby pracoval, posouvá se dnes tento problém k dilematu, zda člověk potřebuje konzumovat, aby žil, nebo zda žije, aby mohl konzumovat. Podle ekonomů lidé kupují to, co potřebují, a kupují to proto, že to potřebují. Přitom však bývá přehlíženo prvenství nabídky vůči poptávce, tedy fakt, že potřeba je v konzumní společnosti stejným produktem, jako zboží, které ji má uspokojit. Bauman v této souvislosti hovoří o zboží, které si „kupuje“ své budoucí nabyvatele a konzumenty.<sup>145</sup>

Tržní charakter společnosti a optimalizace zisku nahrazuje tradiční hodnoty. Člověk sám sebe zakouší jako kapitál, který musí investovat na trhu práce za účelem zisku hmotných prostředků, které mnohdy ke své existenci ani nepotřebuje. Dělník práce a

<sup>144</sup> BAUMAN, Z. *Globalizace. Důsledky pro člověka*. Praha : MF, 1999. s. 98.

<sup>145</sup> Podle BAUMAN, Z. *Turisté a tuláci. Konzumentem v konzumní společnosti*. In *Globalizace. Důsledky pro člověka*. Praha : MF, 1999. Srov. též BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha : Slon, 1995.

technizace moderní společnosti vzdaluje člověka od tvorby věcí, které ve svém životě užívá a které na něho působí. Specializace výrobních činností, v nichž se každý podílí na tvorbě určité části konečného produktu, podporuje jednostrannost rozvoje a potlačuje schopnost uvědomit si podíl vlastní práce na výsledku. Člověku tak uniká smysluplnost jeho činnosti, jakož i vlastní význam věcí, které ve svém životě používá a které na něho působí.<sup>146</sup>

Automatizace práce i automatizace trávení volného času a zakoušení anonymity v davu ostatních konzumentů přispívá k pocitu odcizení: člověk se necítí odpovědnou, nenahraditelnou bytostí, která může výrazněji ovlivňovat svoji existenci. Průmysl, mediální prostředky a všudypřítomná reklama podporuje svobodu a individualitu lidí v naprosto bezvýznamných odlišnostech. Manipulováním s pojmy svobody a individuality se směřuje k uniformní spotřebě a konzumu hromadně vyráběných statků. Oblast volného času, kterého v soudobé společnosti přibývá, se stává doménou saturování uměle vytvořených potřeb, jejichž nebezpečí tkví v tom, že narozdíl od potřeb biologických nemají práh nasycení, ale stále se obnovují či pružně transformují v potřeby nové.

Patogenní spotřeba a vlastnění ničí tvůrčí rozvoj člověka. Podle Freudovy koncepce vývoje lidské psychiky, ale i podle úkolů vývojových stadií, jak je popsal Erikson, můžeme konstatovat, že orientace na vlastnění se objevuje u osobnosti před dosažením její plné zralosti. Přetrvává-li takovéto zaměření u dospělého jedince, jedná se o osobu nevyzrálou a plně nerozvinutou, která je orientována k patologickému, regresivnímu vztahu ke světu. Freud a po něm Fromm konstatují, že člověk soustředěný výhradně na majetek a vlastnění, je neurotickou, mentálně nemocnou osobou.<sup>147</sup>

Receptivní způsob života a touha po materiálních požitcích, která se projevuje u lidí žijících v demokratických společnostech, se vůbec neprotiví pořádku a zákonu, naopak, pořádek potřebuje, aby mohla být ukojena. Není dokonce zaměřena ani proti zachování mravnosti - dobré mravy jsou užitečné pro veřejný pořádek a podporují průmysl. Často je dokonce spojena s jistým druhem náboženské mravnosti – lidé se chtějí mít co nejlépe na tomto světě, aniž by se odříkali naděje na onen svět. Demokratické společnosti jsou založeny na ideálech občanského společenství, technické účinnosti a právu každého volit si svobodně cestu k vlastnímu blahu. V právním státě jsou vztahy

---

<sup>146</sup> Viz např. FIZZOTTI, E. *Být svobodný*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1998. Srov. FROMM, E. *Umění být*. Praha : Naše vojsko, 1994 a FROMM, E. *Mít nebo být?* Praha : Naše vojsko, 1992.

<sup>147</sup> Viz FROMM, E. O psychologii vlastnění. In *Umění být*. Praha : Naše vojsko, 1994.



mezi občany a státní mocí regulovány zákony a ne pouhou vůlí určitých osob či pocitem solidarity. Charakteristické pro demokratický právní stát je, že zaručuje právní jistotu, trh nabízí jistoty ekonomické a společnost poskytuje v bohatém spolkovém životě prostor pro jistotu sociální.<sup>148</sup>

Názor, že všechny jistoty nám musí zaručit stát, je však omylem. Bělohradský upozorňuje, že v moderní společnosti dochází k záměně nesvobody a neschopnosti. Společenská a politická rovnost nevede k rovnosti hospodářské, ale vyžaduje takové instituce, aby se nikdo necítil vyloučen pro svou bídu či nevzdělanost. Lidé odpovídají za okolnosti sociální koexistence a musí je měnit, pokud zbavují některé jedince prostředků považovaných podle principů společnosti za nepostradatelné k životu.<sup>149</sup>

Ve státech, které prošly socialistickou etapou, je situace komplikovaná tím, že zhroucení komunistického ideálu o zářných zítřcích bylo ihned nahrazeno reklamou na konzum. Tržní ideologie nám vštěpuje, že smyslem života je něco si koupit, abychom vypadali bohatší a šťastnější: „Zas žijeme radostněji. Jen dnes už to není agitace. Teď je to reklama.“<sup>150</sup> Většina lidí v tržně orientované společnosti se spokojuje s konzumním způsobem života, o hlubší hodnoty ve svém životě neusiluje a ztrátu smysluplnosti života kompenzuje spotřebou. Podle Fromma tkví v nebezpečí v tom, že člověk ztratí schopnost vidět reálné problémy své existence, přestane se o ně zajímat a rezignuje na jejich řešení. Fromm staví oproti majetnický a konzumně zaměřenému způsobu života životní orientaci založenou na rozvoji bytí, které osvobozuje od regresivní vázanosti a ulpívání ve vlastnění. Bytí chápe jako aktivní směřování k rozvoji vlastních psychických sil vedoucích od sobectví a egocentrismu k solidaritě a altruismu.<sup>151</sup>

Člověk není subjektem stojícím v protikladu ke světu za tím účelem, aby jej měnil, nýbrž je ve světě, vytvářeje svým bytím ve světě příležitost pro vlastní trvalé sebepřetváření. A svět (lidé a příroda) není objektem stojícím proti němu, ale prostředím, v němž objevuje vlastní realitu i realitu světa stále hlouběji.<sup>152</sup> Současná moderní společnost však mnohdy nemotivuje své členy k aktivnímu trávení volného času a mnohostrannému rozvíjení, ale spíše k pohodlné konzumaci a pasivně receptivní zábavě.

<sup>148</sup> Podle ARON, R. *Esej o svobodách. Zkoumání moderní civilizace*. Bratislava : ARCHA, 1992.

<sup>149</sup> Podle BĚLOHRADSKÝ, V. Mýtus sociálního státu. In *Kapitalismus a občanské ctnosti*. Praha : Československý spisovatel, 1992 a ARON, R. *Esej o svobodách. Zkoumání moderní civilizace*. Bratislava : ARCHA, 1992..

<sup>150</sup> KOHÁK, E. *Pražské přednášky*. Rychnov nad Kněžnou : Ježek, 1999. s. 101.

<sup>151</sup> Viz FROMM, E. *Umění být*. Praha : Naše vojsko, 1994, FROMM, E. *Budete jako bohové*. Praha : NLN, 1993.

<sup>152</sup> Podle FROMM, E. *Budete jako bohové*. Praha : NLN, 1993 a FROMM, E. *Mít nebo být?* Praha : Naše vojsko, 1992.

Výsledky výzkumu zaměřeného na mnohostrannost - jednostrannost vývoje člověka, které prezentuje J. Čáp, konstatují, že skupina osob s utlumeným (jednostranným) vývojem vykazovala v menším počtu oblastí a později projevy vytrvalosti a odpovědnosti. Zatímco osoby s mnohostranným vývojem se vyznačovaly výrazným úsilím o autoregulaci a sebevýchovu a snahou o aktivní formování vlastního života a svých vlastností. Osoby s utlumeným vývojem neměly ujasněné cíle nebo byly jejich cíle zaměřeny úzce utilitárně a otázka možnosti autoregulace nebo sebevýchovy u nich vyvolávala překvapení a skepsi.<sup>153</sup> Mnohostranně rozvinutý člověk aktivně se vztahující ke světu a k vlastní existenci má lepší předpoklady k realizaci svých cílů v souladu se společenskými zájmy.

#### 7.2.4 HROMADNÉ SDĚLOVACÍ PROSTŘEDKY

Společnost má vypracované mechanismy, které slouží k zachování a reprodukci principů a struktur, na nichž je založena. Tyto mechanismy působí v procesu socializace na jedince tak, aby ho začlenily do stávajících struktur a řádu společnosti. Bauman charakterizuje socializaci jako „...probuzení chuti dělat to, co je člověk povinen dělat pro soudržnost celku;...vštěpování přesvědčení o tom, že je třeba věřit v to, v co věří ostatní, a že společenství víry a přesvědčení je pro všechny věci dobrou a pro každého užitečnou.“<sup>154</sup> Socializační tlak společnosti je založen na šíření informací a ve výchově nastupujících generací. Formativnímu působení školy, jako významnému socializačnímu činiteli, se budeme více věnovat v následujících kapitolách. Napřed se ale podívejme na to, jak socializační tlak zprostředkovává šíření informací prostředky masmediální komunikace.

V moderní společnosti si v současné době nelze představit život bez masových komunikačních médií. Překotné změny ve způsobech a vlivu komunikace, změny ve sdělování informací, jejich kvalita, jakož i neuvěřitelný kvantitativní nárůst, mají nepochybně dopad na náš každodenní život. Se všeobecnou dostupností moderních komunikačních prostředků narůstá přesycenost informacemi, z nichž valná část nemá pro život konkrétního jedince rozhodující význam. Stává se stále těžší ověřit jejich pravdivost. To samozřejmě klade nároky na kritické zhodnocení informačního obsahu, rozlišení věrohodnosti a výběr podstatných informací. Samostatným problémem

---

<sup>153</sup> Podle ČÁP, J. Výzkum některých psychologických otázek mnohostranného-jednostranného vývoje člověka. In *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha : SPN, 1990.

<sup>154</sup> BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha : Slon, 1995, s. 11.

se stává reklama, která všudypřítomným působením, začleněním do s ní nesouvisejících celků (pořadů, relací), implicitně evokuje v jedinci nutnost uspokojení uměle vytvořené potřeby.

Hromadné sdělovací prostředky hrají v moderní společnosti významnou roli při formování osobnosti a začleňování jedince do společnosti a kultury. Obohacují poznání a umožňují informovanost o nejrůznějších světových událostech. Na druhé straně množstvím informací přispívají k celkové přesycenosti podněty, destruuji schopnost koncentrace a vytrvalosti, nutí k pasivitě, potlačují rozvoj fantazie, tvořivosti, omezují komunikaci mezi lidmi a ochuzují citový život tím, že suplují skutečné vztahy a mezilidskou interakci.

Problematikou, která získává na stále větší důležitosti, je vliv počítačů a virtuální reality na dětského uživatele. Počítače se stávají nedílnou součástí života člověka v moderní společnosti a počítačová gramotnost je podstatnou součástí vzdělání. Zatímco příznivci computerizace zdůrazňují nesporné výhody počítačů a upozorňují na to, že dítě, které s nimi nepřichází do styku, je znevýhodněno v dalším vzdělávání a profesním uplatnění, jejich odpůrci varují před nebezpečím a riziky přílišné fixace na výpočetní techniku a jí vytvářenou pseudorealitu. Upozorňují na nebezpečí záměny prostředí a pravidel, jež fungují ve skutečném světě a ve virtuální realitě internetu či počítačové hry. Ve skutečném životě, na rozdíl od prostředí počítačové hry, lidé cítí, prožívají bolest a skutky nelze změnit či prostě vymazat tlačítkem „game over“.

Zejména u dětí je tedy užívání výpočetní techniky potřeba regulovat adekvátně k jejich věku a času, který by měly věnovat jiným aktivitám. Počítač se může velmi snadno stát prostředkem k realizaci jinak nenaplnitelných možností. Je především na rodičích, aby dbali na rozvoj všestranných zájmů dítěte a nedopustili, aby počítač vytěsnil ze života jejich ratolestí četbu, pohyb a kontakt s vrstevníky. Komunikace s reálným světem je důležitým předpokladem zdravého rozvoje dětské psychiky. Psychologové varují především před situací, kdy dítě nemá nikoho a nic, co by mu nahradilo zábavu s počítačem.<sup>155</sup>

Vliv médií – počítačů, televize, filmu - na morální vývoj je v současnosti velmi diskutovaným tématem. Prostřednictvím prezentovaného světa televizních a filmových hrdinů, vzniká jakási pseudorealita, v níž lze hledat únik od starostí všedních dnů. Specifické nebezpečí v této oblasti představuje zejména internet, který je na neskutečné,

---

<sup>155</sup> Viz např. NOVOTNÁ M. Virtuální svět často změni dítěti realitu. In *Právo*, 17.1.2006, S 1, s.7.

virtuální realitě přímo založen. Udržet si potřebný odstup může být pro nekritického dětského či teenagerského konzumenta problematické. Velké nebezpečí tkví v tom, že vliv médií je mnohdy neuvědomovaný, skrytý v zábavě. Presentované mediální vzory a hodnoty mohou být lákavé a pravděpodobně jim snáze podlehnou heteronomní osobnosti. Lákavé však mohou být i pozitivní postoje a hodnoty, zvláště, jsou-li prezentovány osobnostmi, které, jako mediálně známé, mohou mít velký vliv na lidské chování a interiorizaci hodnot.

Z hlediska výchovného působení, lze pozitiva a negativa medií rozdělit takto:<sup>156</sup>

Pozitiva:

- univerzálnost
- rychlost přenosu
- možnost šíření kultury

Negativa:

- vyhýbání se realitě
- přesycenost informacemi, která znečitlivuje vůči realitě
- jednostranné zaměření na poutavost i na úkor objektivnosti informací
- manipulace s informacemi
- násilí a agresivita
- pasivita a podporování konzumního stylu života
- pokles kreativity a iniciativy
- pokles mezilidské komunikace i v rodině
- nevědomá interiorizace prezentovaných postojů a hodnot.

V důsledku silného vlivu, který média v současné společnosti mají, je nutné na jejich působení přiměřeně reagovat - rozvíjet kritické myšlení, bránit manipulativním postupům, usilovat o neutralizaci negativních vlivů médií a vést k jejich smysluplnému využívání.

Narůstající vliv masmediálních prostředků v moderních společnostech je podmíněn rozvojem technických prostředků komunikace. Přesto se lze domnívat, že vliv médií by nebyl takový, kdyby jejich působení nenašlo příznivý odraz v lidské psychice. Člověk má přirozenou potřebu nějak se orientovat v okolním světě, v tom je odkázán na smysly. To, co mu smysly zprostředkují, si nějakým způsobem vykládá. Poskytnout výkladový rámec reality bylo tradičním úkolem mytologie, náboženství a filozofických

---

<sup>156</sup> Podle ROCHE OLIVAR, R. Reálne a zobrazené vzory. In *Etická výchova*. Istropolitana : Orbis Pictus, 1992.

konceptí. Možná není zcela náhodné, že mediálně zprostředkovaná realita nabývá takového vlivu právě v době, kdy v důsledku relativizace hodnot dochází k zproblematizování tradičních výkladů světa. Člověk čelící v postmoderní době existenciální prázdnotě, přirozeně hledá způsob, jak se v realitě svého života zorientovat. Vztít za vděk mediálně zprostředkovanou pseudorealitou, prezentovanými vzory a ideály je jistě pohodlnější, než se pokoušet o vlastní vidění světa založené na autonomní hodnotové struktuře, které je potřeba s každou novou otázkou a životní výzvou znovu problematizovat a eventuálně revidovat.

### 7.3 ÚSKALÍ MORÁLNÍ AUTONOMIE V ŽIVOTĚ INDIVIDUA

Člověk, který ve svém morálním vývoji ustrne v oblasti morální heteronomie, tzn. je konformní k zevnějšímu předkládaným normám, aniž by je vnitřně nějak přehodnocoval, získá několik výhod oproti tomu, kdo by rozvíjel morálně autonomní myšlení. Jednak může být téměř vždy v souladu s požadavky a postoji okolí, stačí se jim jen pružně přizpůsobovat a vyhýbat se situacím, v nichž by mohlo dojít k výraznějšímu konfliktu vnějšně daných norem (a takových situací v běžném životě člověka není zas tolik, uvážíme-li výběrovost a subjektivitu jejich vnímání, posuzování a interpretace individuem), a jednak si ušetří spoustu mentální námahy, ale i nepříjemností ve svém sociálním okolí, které bude muset pravděpodobně podstupovat, pokud se bude snažit řídit podle vlastních morálních zásad.

Morální heteronomie také umožňuje najít přijatelnou omluvu pro téměř jakékoliv chování, které je v souladu s vnějšně danými normami a požadavky. Vezmeme-li v úvahu, že žijeme v době, která je v oblasti požadavků na chování značně benevolentní a v oblasti společenských norem značně pluralitní, lze tvrdit, že téměř pro každé chování lze nalézt vnější – mimo jedince dané – zdůvodnění a omluvu.<sup>157</sup>

Nevýhodou morální heteronomie je určitá závislost na vnějšně daných normách, kterou lze vnímat jako určitou ztrátu svobody. Tuto ztrátu však lze v dnešním světě, kde má závislost nejen velmi široký individuální rozměr v oblasti intraindividuálních i interindividuálních vztahů, ale také výrazný a všudypřítomný rozměr globálně

---

<sup>157</sup> Vzpomeňme na argumentace nacistů, kteří obhajovali své chování za 2. sv. války a skutky, jež páchali v koncentračních táborech, před tribunálem v Norimberku. Omluvu ve svém sociálním okolí a v nedokonalosti společenských norem ostatně hledají lidé, kteří poruší zákon drobným přestupkem či zločinem, i v současnosti.

společenský, stěží vnímat jako něco, co si je jedinec schopen plně uvědomit a vnímat jako ztrátu, která ochuzuje jeho život.

Člověk morálně autonomní musí své chování neustále vnitřně zdůvodňovat, a můžeme říct, že jeho vnitřní morální systém není nikdy zcela hotov, ale neustále se vyvíjí tím, jak se vyrovnává s měnící se sociální realitou a podněty z užšího i širšího sociálního okolí. Je jistě snazší a pohodlnější vzít normu, pravidlo či příklad chování nabízející se v okolí jedince, které odpovídá aktuálnímu problému či situaci, než riskovat konfrontaci s vlastním - vůči složitosti světa nedokonalým - autonomně morálním systémem, a tento eventuálně restrukturovat. Můžeme říct, že morálně autonomní jedinec je člověk, který se naučil kultivovaně - podle určitých principů - reflektovat svoje bytí a jednání, a tím zpětně kultivuje právě tyto principy.<sup>158</sup>

Morálně autonomní jedinec je mnohem ostřeji konfrontován s důsledky svého jednání, neboť v konečné reflexi vždy dojde k tomu, že jednal z vlastních pohnutek, podle vlastních morálně autonomních kritérií, a tudíž se nemůže zbavit odpovědnosti za své činy (ale i myšlenky), jako někdo, kdo jedná podle vnějšně daných zákonů a požadavků. Výhodou morální autonomie je (relativní) svoboda vůči vnějšně daným normám.<sup>159</sup> Ta je však vykoupena neustálou reflexí a kultivací autonomně morálně autonomních postojů.

Nelze tedy konstatovat, že morálně autonomní jedinec vede pohodlnější život (že si např. vytvoří morální principy jednou pro vždy dané), ani že morální heteronomie život jedince ochuzuje či stěžuje (např. tím, že si musí vybírat vnější hodnotící kriteria, jak se v určité situaci zachová). V naší současné společnosti to platí spíše naopak a konformismus vůči trendům – tržně ekonomickým či módním – je vyžadován a masivně podporován reklamou, médií i politickými tezemi. Co tedy vůbec nutí některé jedince k tvorbě a kultivaci morální autonomie? Jsou takový jedinci vůbec ve společnosti užiteční? Nebyl by společenský a ekonomický pokrok bez jejich zpochybňování, horší předvídatelnosti jejich chování a menší ochotě ke konformismu vůči vnější autoritě společenských norem rychlejší a snazší?

Pokud bychom si na takovéto otázky odpověděli v neprospěch morálně autonomních jedinců, mohli bychom se s úlevou radovat, že jich je ve společnosti

---

<sup>158</sup> Výše jsme si ukázali, že roli v tomto procesu hrají vrozené dispozice, kterých se nedostává každému stejně, ty však musí být rozvíjeny sociální zkušeností – slovo naučil je zde tedy plně namístě.

<sup>159</sup> Relativní, protože vnější normativy chování vždy hrají podstatnou roli při vývoji morální autonomie individua a nikdy nebudou zcela nepodstatným kritériem, k němuž není třeba přihlížet – v tom lze spatřovat i důvod nutnosti neustálé restrukturaace morálně autonomních principů.

poměrně malé množství, vždyť podle Kohlberga nejvyššího stádia – postkonvenční morálky - dosahuje pouze 13% populace.<sup>160</sup> Přesto se však zdá, že morálně autonomní jedinci zaujímají ve společnosti důležité místo a někdy dokonce mívají značný – i když často neformální - prestiž. Lze říct, že jejich jednání se vyznačuje určitou konzistencí a trvalostí v čase, neboť autonomně morální principy, které si neustále vytvářejí a kultivují, do svého jednání také promítají. Rovněž jsme výše konstatovali pozitivní vztah mezi morálním rozvojem a prosociální orientací individua, lze tudíž předpokládat, že morálně autonomní jedinec se bude častěji vůči svému okolí projevovat prosociálně.

Na základě výše uvedeného rozboru morálního rozvoje individua, bychom mohli uvést, že z hlediska společnosti je možné za dostatečné považovat dosažení konvenční úrovně, která vede k respektování společenského řádu a jeho interiorizaci ve svědomí jako vnitřním regulativu. Správné chování vymezené tímto morálním stádiem směřuje k plnění povinností, k respektování autorit a k podpoře fungování společnosti jako celku. Takové chování může vést k nekonfliktnímu životu ve společnosti a eventuální střet svědomí a společenské normy bude řešen ve prospěch normy.

Konvenční morálka vede ke konformitě a většina společenských regulativních tlaků k ní směřuje: normy jsou dostatečně zvnitřněny, vlastní hodnotová struktura jako osobnostní regulativ není dostatečně rozvinutá, to umožňuje snadnější manipulaci a zjednoduší predikci chování individua. Ale právě z těchto důvodů je potřeba stimulovat rozvoj vyšších stádií morálního rozvoje. Jen na úrovni postkonvenční morálky jsou vnitřní principy regulátory svobodné autonomní osobnosti. Morální autonomie zajistí jedinci rezistenci proti manipulaci a přetrvání nadosobních hodnot spravedlnosti, lidských práv a svobod a respektování lidské důstojnosti ve společnosti. Na úrovni postkonvenční morálky se jedinec řídí vlastními, svobodně přijatými morálními hodnotami a pokud jsou normy daného společenství v rozporu s těmito principy, jedinec jedná podle svého svědomí.<sup>161</sup>

---

<sup>160</sup> Podle KOHLBERG, L. In. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997.

<sup>161</sup> Viz např. VACEK, P. *Psychologické teorie morálního vývoje*. In *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002.

## 8 ETICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE

Formativní činitel, který nás z hlediska zaměření této práce zejména zajímá, je škola. Škola je významným prostředkem, kterým společnost působí na člověka. Její funkci lze definovat jako výchovně vzdělávací formování nastupující generace s cílem funkčního a plnohodnotného začlenění jejích členů do společnosti. Výchova se podílí na společenském rozvoji tím, že předává nastupujícím generacím zobecněné zkušenosti, poznatky, hodnoty a normy sociálního života a připravuje je pro výkon společensky potřebných profesí. Zároveň však směřuje k všestrannému rozvoji jednotlivce v oblasti fyzické i psychické a umožňuje mu začleňovat se do společenského systému a rozvíjet a uplatňovat dispozice a schopnosti.

Hodnotovou orientaci můžeme označit za podstatný rys vzdělání. Za vzdělaného lze považovat člověka, který na současném stupni lidského vědění a činností zná skutečnost v relativní úplnosti a hloubce, což mu umožňuje s věcmi a poznatky zacházet a užívat jich ve prospěch nejen svůj. Jak uváděl už Masaryk: „Vzdělání je jen prostředek, vzdělání vědeckého se může využít k dobrému i ke zlému. Záleží na tom, aby se vzdělání neslo správnou cestou a sloužilo správným ideálům. Vzdělání jen rozumové je málo, musí tu být soulad našich sil všech.“<sup>162</sup>

Škola vždy odráží obraz společnosti, neboť jako společensko výchovná instituce se z jejího rámce nikdy nemůže plně vymanit. Jednostranná akcentace intelektuálního rozvoje, který směřuje k neustálému zvyšování ekonomické úrovně zvýšením produkce a následnému konzumu statků v materiální i duchovní rovině, odráží tržní charakter společnosti a její zájmy, aniž by zohledňovala zájmy jednotlivce a jeho duchovního rozvoje.<sup>163</sup> Duchovní hodnoty života člověka jsou často jen proklamovanými hesly, které škola nerozvíjí. Institucionální výchova mnohdy není schopná, a možná ani ochotná, reagovat na radikálně se měnící podmínky lidské existence v konzumní společnosti, kde vše je poměřováno tržní hodnotou.

Výchova, která pouze předkládá sumy hotových poznatků, odvádí od řešení skutečných problémů života. Vzdělanost se stává utilitární, místo aby byla vlastním obsahem lidského života, jehož duchovní obsah člověk ztrácí. Naproti tomu škola, která

---

<sup>162</sup> MASARYK, T. G. *Problém malého národa..* Praha : NEUTRALITA, 1990. s. 20.

<sup>163</sup> Takto zaměřená školní výchova se stává terčem kritiky pedagogických koncepcí, které vycházejí především z tezí reformní pedagogiky. Kritika výchovy, která nerozvíjí dostatečně individualitu jednotlivce a jeho duchovní rozměr, vyústila v případě některých koncepcí až k požadavkům antipedagogiky a descolarizace společnosti. Viz např. ILLICH, I. *Odškolnění společnosti.* Praha : SLON, 2000.



je schopna reflektovat negativní stránku současné společnosti, by se mohla a měla stát především pomocníkem v rozvoji jedince k vyšším formám uvědomělého bytí.

V procesu socializace hraje význam mezigenerační předávání zkušeností, přenos minulosti do přítomnosti a překročení individuálnosti a fragmentovanosti existence. Jasně formulovaná morální pravidla, identifikovaná jako součást koncepce dobra a jeho uskutečňování musí vycházet ze sociálně historické kontinuálnosti lidské existence.<sup>164</sup> Obecná východiska výchovy, která stimuluje morální rozvoj jako přechod od heteronomie k autonomii formuloval J. Piaget. Jsou to: nezbytný stupeň intelektuálního rozvoje, zkušenost s vrstevnickými vztahy a alespoň částečná nezávislost na omezujícím tlaku dospělých autorit (zážitek demokracie). Největší důraz kladl Piaget na druhou z těchto podmínek. Došel k závěru, že autonomní chápání a tvorba pravidel se vyvíjí skrze kooperativní interakci. Autonomní porozumění pravidel předpokládá jejich interiorizaci, tedy zvnitřnění, přijetí a ztotožnění se s nimi, dodává např. P. Vacek.<sup>165</sup>

Sociologický pohled na etickou výchovu reprezentuje E. Durkheim. Podle něho jde ve výchově o vztah individua a individuů vnějších kolektivních představ, které mají povahu autoritativního tlaku. Školu chápe jako místo, kde má dojít k transmisi kolektivních představ. Jejím úkolem je v dítěti vytvořit vědomí příslušnosti ke konkrétním morálním hodnotám a umožnit mu vstoupit do společnosti, v níž platí. Škola proto musí pružně reagovat na změny ve společnosti. Dynamická duchovní síla kolektivních představ, díky níž se společnost vyvíjí a kterou tradičně představovalo náboženství, se v moderní společnosti transformovala do adorace individua.

Durkheim zdůrazňoval vzrůst racionality člověka a pluralitu hledisek, z nichž je zkoumána sociální realita lidské existence. Upozorňoval na růst vnitřní nezávislosti individua a přesun autority z kolektivity na individuum. Jedinec je tak povolán k morálnímu jednání nikoli podle ideálu společnosti či sociální skupiny, ale člověka jako takového. Výchovu Durkheim chápal jako sociální záležitost a zdůrazňoval její socializační funkci. Jeho morální filozofie vyjadřovala nutnost podřízení se pravidlu, která je dána vazbou individua na sociální skupinu. Zdůrazňoval, že dítě nepřijímá rovnou obecné hodnoty společnosti, ale vždy hodnoty konkrétního sociálního uskupení.

V racionalitě moderní společnosti Durkheim dále akcentoval autonomii vůle, neboť člověk nemůže akceptovat pravidla pouze na základě jejich autority, aniž by znal jejich důvody. Autonomii vůle přitom nechápal v kantovském smyslu jako mohutnost

---

<sup>164</sup> Viz např. HONNETH, A. *Sociální filosofie a postmoderní etika*. Praha : Filosofia, 1996.

<sup>165</sup> Podle VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

rozumu ukládat zákony jednání, ale jako společenským vývojem a působením získanou schopnost. Společnost činí individuum autonomním prostřednictvím morálních pravidel a nutností jejich respektování, které je založeno na individuálně racionálním nahlédnutí jejich autority a společenské potřebnosti. Autonomie se tak stává pochopením nutného. Morální je takový čin, který je vykonán svobodně s plným vědomím důvodů, které k němu vedou; má vlastní vnitřní autoritu.

Pro morální výchovu z toho vyplývá, že morální pravidlo by mělo být svobodně akceptováno a přijato. Svobodné přijetí je podle Durkheima přijetí objasněné. Rozum se tak stává základem morálky a moralita jednání, která prvotně spočívala především v samotném morálním aktu, se přesouvá stále více k vědění. Vyučovat morálku neznamena podle Durkheima ji kázat, ale vysvětlovat. Cílem morální výchovy je ukázat, zdůvodnit a interiorizovat nutnost plnění povinností a závazků. Role učitele spočívá v uvádění do kolektivně sdílených hodnot společnosti. Jeho převaha nad žáky je založena pouze ve věku a kulturně-intelektuálním zázemí, přitom v dítěti musí vždy vidět potencionálně autonomní lidskou bytost, s níž se podílí na společném cíli.

Socializaci Durkheim pojímá jako usměrňování přirozené lidské žádostivosti uváděním do skupinového života kolektivních pravidel. Ve školním prostředí vládne systém pravidel, hierarchie vztahů, kooperace, síla autority, které vytvářejí atmosféru společnosti, do níž má dítě vstoupit. Při uplatňování sankcí za porušení kolektivních pravidel jde Durkheimovi o to, aby si dítě uvědomilo morální charakter regulativnosti. Pouhou adaptací dítěte na sociální život nepovažuje za morální výchovu.

Úlohou výchovy je kultivovat člověka. Vzhledem k racionálnímu a sociálnímu základu svého přístupu k mravní výchově, zdůrazňoval Durkheim též úlohu vědění a výchovu intelektu v tomto procesu. Učitel by podle něho neměl jen předávat výsledky vědění, ale především by měl podněcovat tvůrčí přístupy, podporovat mentální operace a zprostředkovávat komplexnost a složitost lidského společenství.<sup>166</sup>

Mnohé z Durkheimových tezí, na nichž staví svoji koncepci morální výchovy, lze i dnes pokládat za platné. Jeho postřeh, že v případě překonání ideologicko společenského základu - v jeho případě náboženského - na němž je založena morálka společnosti, musí být zároveň nabídnuta přinejmenším stejně silná a nosná hodnotová platforma, z níž bude morálka vycházet, se jeví i za současné hodnotové relativizace ve společnosti navýsost aktuálně. Durkheim tento problém vyřešil tím, že na místo božské

---

<sup>166</sup> Podle STROUHAL, M. Několik poznámek k torii morální výchovy Emila Durkheima. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

autority postavil společnost a individuální i nadále podřizoval kolektivnímu, jen s jiným zdůvodněním.

V současné společnosti je však individuální často nadřazováno společnému a sociální aspekty lidské existence jsou pojímány spíše jako prostor pro realizaci soukromých zájmů. Hodnoty, na nichž stojí naše společnost, zdůrazňují individuální svobodu a práva často na úkor povinností jedince vůči společnému, sociálnímu, kolektivnímu. Jako by současné demokratické společnosti mnohem více vycházely z individuální možnosti volby než z povinnosti podříditi se většinové vůli. Pak by ovšem spíše než demokratické byly krajně liberální.

Zajímavá a z hlediska rozvoje morálky a prosociálního zaměření podnětná je též teorie R. L. Selmana, která vychází ze vzestupně uspořádaných úrovní přejímání sociální perspektivy. Individuum si v průběhu svého vývoje a interiorizace společenských norem a požadavků postupně rozšiřuje spektrum možných úhlů pohledů na danou situaci či problém. Výchozí úrovní (tzv. úroveň 0) je *egoistická nediferencovaná perspektiva*, z níž jedinec nevidí svět očima druhého a necití se do jeho pocitů. Do této úrovně nepatří jen malé děti a asociální jedinci, ale i někteří výrazně jednostranně (např. technicky) zaměřeni dospělí. Na úrovni 1 si jedinec z pozice *subjektivní perspektivy* uvědomuje, že druzí jsou osobnostmi s vlastním způsobem vnímání a vlastními pocity, ale uznání jejich práva na vlastní názor, postoj či úhel pohledu má ještě daleko k jeho pochopení či porozumění. *Sebereflektující perspektiva* (úroveň 2) umožňuje podívat se na sebe očima druhého a zhodnotit vzájemné vztahy i z pozice druhého. Vzájemnost obou perspektiv však lze správně poznat teprve tehdy, když nejen střídavě zaujímáme postoj svůj a druhého, ale když jsme schopni vidět oba zároveň. To odpovídá *perspektivě třetí osoby* (úroveň 3) a umožňuje to hodnotit vztah či situaci s odstupem. Čtvrtou úrovní je tzv. *společenská perspektiva*, která pohlíží na vztah jako na síť nejrůznějších úrovní interakce a komunikace a umožňuje pochopit vliv společnosti, společenských podmínek a očekávání, které se ve vztazích na všech úrovních a různou silou uplatňují.<sup>167</sup>

Dodejme, že zaujetí vyšší úrovně sociální perspektivy podle Selmana neznamená, že předchozí perspektivy ztratí na významu, ale že se rozšíří úhel pohledu, z něhož jedinec situaci či vztahy posuzuje. P. Vacek z této teorie vyvozuje praktické závěry pro pedagogickou činnost a uvádí, že úroveň 1 a 2 je více či méně rozvíjena především učiteli, kteří na žáky působí prostředky zážitkové pedagogiky. Úroveň 1 je o toleranci,

<sup>167</sup> Podle VACEK, P. Průhled osmý. Úvod a sociální perspektivy R.L. Selmana. In *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

připouštění jiných pocitů a jiného vidění, v úrovni 2 k tomu přistupuje schopnost vciťování, měnění úhlů pohledu apod. V obou případech se pracuje se silnou emocí a vysokým stupněm pocitovosti.

Vacek dále upozorňuje, že posun k tomu, aby byly děti schopné přijmout perspektivu třetí osoby či společenskou perspektivu (úroveň 3 a 4), předpokládá nechat vstoupit do dějů a činností úhly pohledů třetí osoby (resp. osob), vytvoření odstupe od vztahu, situace či události a rozvíjení vidění dějů v širším sociálním kontextu. To znamená posílit racionalitu (objektivitu) a umenšit emocionalitu (subjektivitu), umožnit jedinci nejen objektivizovat pohled na sebe v sociálním poli, ale i na sociální pole samé. V praxi to znamená provazování osobně vztahových příběhů mikrosvěta s globálním makrosvětlem, v němž se řeší obecnější otázky lidské svobody a důstojnosti.<sup>168</sup>

## 8.1 DŮVODY PRO ETICKOU VÝCHOVU

Podle výzkumu, který byl uskutečněn Centrem pro sociální a ekonomické strategie UK a který vycházel z teze, že zásadní vliv na změny globálních trendů hodnotových orientací mají radikální historické změny, lze v současné české společnosti identifikovat jedenáct generací. V produktivním věku je nyní tzv. *generace normalizace*, jejíž každodennost je spjatá s konformitou, a *generace svobody*, spojená se zážitkem 17. listopadu 1989. V období dospívání a na počátku produktivního věku je *generace pravidel podle peněz*, jejíž jedinci inklinují k sebeprosazování za každou cenu, adorují úspěch, jsou orientováni na vlastnění, vyznávají kult těla, drogy a individuální prospěch. Jejich výrazným regulativním normativem je být „in“ ve smyslu společně (nikoliv celospolečensky) uznávaných hodnot. Generace, která se orientuje ve společenské realitě až po vstupu ČR do Evropské unie, je tzv. *EUROgenerace*.<sup>169</sup>

Z výzkumu dál vyplývá růst konzumních a do určité míry i xenofobních hodnot a radikální pokles hodnoty participace a altruismu, zejména solidarity. Pokles je rovněž

---

<sup>168</sup> Podle VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

<sup>169</sup> Zmiňován je výzkum FRIC, P. a kol. z Centra pro sociální a ekonomické strategie UK. Další, ve výzkumu identifikované generace, které předcházejí uvedeným, jsou *zraná generace* (zážitek 1. sv. války), *generace nové republiky* (zážitek vzniku samostatné republiky), *generace hospodářské krize* (propad možnosti realizace potřeb), *generace obrany národa* (zážitek mobilizace, mnichovská krize a 17. listopad 1939), *generace prohry* (2. sv. válka), *generace míru a zapomnění* (očekávaný intenzivní zážitek s autoritářským koncem), *generace modrých košil* (zážitek s pseudoaktivitou mladých), *generace obrodného procesu* (znovuobjevená dimenze života s krutým vystřízlivěním). Následují již popsané čtyři generace. Blíže k činnosti Centra pro sociální a ekonomické strategie UK viz např. CESES. *Strategické tahy pro Českou republiku (Strategickými tahy přiblížíme budoucnost)*. Praha : Agentura VPK, 2004 nebo <http://www.ceses.cuni.cz.html>.

zaznamenán v oblasti pracovní činnosti a jejího významu pro seberealizaci jedince. Mezigenerační konflikt mezi generací, která reálně ovlivňuje chod společnosti, a generací nastupující se odehrává v kontrapozici svoboda – pořádek. Z výsledků výzkumu sociolog A. Rašek vyvozuje, že střet o budoucnost se odehraje mezi liberalismem a solidarismem, a dodává, že svobodu není možné chápat bez vědomí odpovědnosti, ale jako tvořivé naplňování prostoru k svobodnému rozhodování, který je určen dosahem odpovědnosti za důsledky tohoto rozhodování a aktivit z něj vycházejících. Odpovědnost je v tomto smyslu nedílnou součástí svobody.

Rovněž I. Štětovská konstatuje, že práva a povinnosti jsou dvě strany téže mince, které nás provázejí celým životem a do určité míry zprostředkovávají náš vztah k druhým. V postmoderní společnosti však došlo k relativizaci společenských pravidel, systémů, etických a obecně přijímaných hodnot. Tím se zproblematizoval vztah práv a povinností. Praktický každodenní život člověka lze charakterizovat nejistotou, z jakých pravidel vycházet, koho nebo co uznávat z hlediska práv a povinností. Zkušenost z období totality navíc znovu problematizuje hodnoty, práva a povinnosti, neboť navenek platila určitá oficiální etika, zatímco skrytě působila jiná, neoficiální, ale obecně uznávaná pravidla.

Štětovská si také všímá posunu v chápání a užívání autority ve sféře společnosti a školy. Od druhé poloviny 20. století byl kladen důraz na autoritu řídící. Ve škole byla autorita učitele zvýrazněna odpovědností žáků vůči této autoritě, přitom platila dichotomie oficiální a neoficiální autority, která deformovala a relativizovala lidské jednání. Vztahy charakteristické submisivitou, pasivitou a skrytou revoltou, veřejné zpochybnění autorit a norem byly problematické. Možné bylo jen to, co bylo výslovně dovoleno.

V dynamickém období převratných společenských změn konce 20. století došlo k restrukturalizaci obvyklých a zavedených vzorců chování. Začala se zdůrazňovat autorita toho, kdo vykonává činnost – ve škole žáka. Role učitele se začala přesouvat od služby společnosti k službě žákům - odpovědnost žáků se redukuje, zatímco učitel je více odpovědný za jejich výsledky. Důraz je kladen na práva: dovoleno je vše, co není výslovně zakázáno. Práva jednotlivce jsou chápána jako samozřejmá povinnost druhých. Významu nabývá sebeprosazení bez ochoty přijímat odpovědnost a snášet důsledky.

Pro budoucnost předpovídá Štětovská hledání rovnováhy, vyváženosti, uvědomění si vzájemné podmíněnosti práv a povinností. Učitel, jako zralá autorita, má otvírat cestu vlastní nezávislosti žáka. Škola by měla sloužit jako modelové pole řádu a

pravidel, svobody a nezávislosti. V oblasti práv a povinností je žádoucí směřování ke stavu, kdy rozhodnutí o tom, co jedinec udělá, bude provázeno odpovědností za takovéto jednání - kde povinnosti budou samozřejmou podmínkou práv a práva přirozeným důsledkem povinností.<sup>170</sup>

Na problém rozporu mezi proklamovanými a reálně uznanými hodnotami v současné společnosti, který narůstá spolu s hodnotovým relativismem a názorovou pluralitou, upozorňuje i L. Čírtková. Dodává, že se zároveň problematizují i mechanismy sociální kontroly. Pokud jsou normy pouze deklarovány a nejsou v praxi vyžadovány, lze hovořit o absenci autority, což se může projevat ve vandalismu, ničení sociálního prostředí, vzrůstající kriminalitě. Rovněž přetlak autority (který může být vyvolán např. vzrůstem kriminality a vandalismu), je třeba považovat za rizikový faktor, jež může vést k ventilaci v prostředí či situacích, kde není vnější autoritativní tlak tak silný.<sup>171</sup> Etická výchova, která by podporovala rozvoj morálně autonomních osobností žáků, by jistě i v této oblasti mohla sehrát významnou preventivně výchovnou roli.

Odmítání konformismu, adorace individualismu a odmítání formativně socializačních tlaků, kterého jsme v dnešní společnosti svědky, se někdy zaštiťuje požadavkem přirozené výchovy, který razil již Rousseau. Dnešní společnost je však jiná než byla za dob Rousseaua<sup>172</sup> - reklama, politická propaganda a mediální pseudorealita nejsou zdaleka přirozené a vyžadují aktivní reakci. Nedirektivní výchova, jak ji požadují některé alternativně pedagogické koncepce, by tak spíše ohrozila zdravý vývoj jedince, než by mu byla ku prospěchu. Místo výchovného působení lze spatřovat v podporování autonomie individuálního rozvoje, ale i prosociální orientace jedince a v regulaci působících vnějších formativních vlivů. Výchovný proces by tak měl přispívat k tomu, aby se dítě učilo orientovat v nejrůznějších situacích a postupně na sebe přejímalo odpovědnost za vlastní budoucnost.<sup>173</sup>

Odpovědnost, jakož i neodpovědnost, lze dělit na stenickou a astenickou. Stenická, aktivní odpovědnost je projevem dobře integrované osobnosti. Je založena na přiměřené impulsivnosti, citlivosti a emocionalitě. Astenická odpovědnost je pasivnější a podobá se spíše svědomitosti. Je projevem osoby se zvýšenou citlivostí, emocionalitou a

---

<sup>170</sup> Podle ŠTETOVSKÁ, I. Moje práva, tvoje povinnosti – relativizace autority nejen ve škole. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005.

<sup>171</sup> Podle ČÍRTKOVÁ, L. Je problémová mládež také důsledkem relativizace autorit? In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005.

<sup>172</sup> Ponechme stranou polemiku nad oprávněností Rousseauových tezí, která se rozhořela již v jeho časech.

<sup>173</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A. Autorita v zrcadle výchovy. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

až nadměrnou starostlivostí. Stenická neodpovědnost je výrazem chladného egoismu a je projevem osobnosti s narušenými vztahy k sobě i k sociálnímu okolí. Astenická neodpovědnost se projevuje bezstarostností, lehkovážností a nedostatkem sebekontroly. Je zřejmé, že na rozvoji typu odpovědnosti se budou podílet osobnostní dispozice jedince, např. emotivita, a také sociální vlivy z jeho nejbližšího okolí.

Mezi vlivy působící z okolí jedince patří především rodina, která se na tvorbě modu odpovědnosti podílí výrazným způsobem. To ale nevylučuje vliv jiného výchovného působení. Stenická, aktivní odpovědnost se nejlépe rozvíjí v příznivých rodinných podmínkách, charakteristických vyvážeností vedení a podporujících samostatnost rozhodování a jednání. Astenická, pasivnější odpovědnost vzniká nadměrným tlumením spontánních projevů dítěte a v podmínkách vysokých nároků, které zakládají úzkost na základě obavy z neúspěchu. K rozvoji stenické neodpovědnosti napomáhá citově chladné rodinné prostředí, které je málo citlivé k potřebám dítěte a vyznačuje se slabou motivací k dosahování velkého výkonu. Astenická neodpovědnost se vyvíjí zejména v podmínkách nedostatečné a nesoustavné péče a je spojena s pocity viny a nejistoty.<sup>174</sup>

Stenickou, aktivní odpovědnost lze považovat z hlediska rozvoje individua za ideální stav, ale i zde platí, že jí nemůže dosáhnout každý. Pro výchovné působení je podstatné vytvářet takové podmínky, aby se každý mohl rozvíjet směrem k tomuto ideálu, v horším případě pak napravovat podmínky tak, aby se co nejvíce snížily vlivy směřující k rozvoji modů neodpovědnosti.

S postupujícím vývojem dítěte vzrůstá jeho aktivní podíl na formování sebe sama. Sebeutváření je možno chápat jako základní osobnostní kvalitu, která má velký význam pro život jedince i druhých lidí. Rozvoj sebe jako individuality, která má s druhými mnoho společného, ale zároveň se od nich liší, je vlastně vyrovnáváním se s vlastní originalitou i s individuální odlišností druhých. Aby bylo možné rozvinout schopnost sebevýchovy, jakožto prostředku seberealizace, je třeba nejprve rozvíjet schopnosti na nichž lze tuto kvalitu založit – schopnost adekvátního sebehodnocení a reflektování vlastního jednání. K tomu je potřeba kvalitně založená hodnotová struktura, interiorizace mravních norem a vůle je realizovat v každodenním životě.

---

<sup>174</sup> Podle HROMÁTKA, J. *Psychologie odpovědnosti*. Praha : Naše vojsko, 1970. Srov též PELIKÁN, J. *Člověk jako subjekt výchovy*. In *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995.

## 8.2 OBECNÁ VÝCHODISKA ETICKÉ VÝCHOVY

Školní výchova by měla vychovávat k rozvinutí prosociální orientace a iniciativy při uplatňování zvnitřněných hodnot. V oblasti rozvoje prosociální orientace je významný rozvoj soucítění, spoluúčasti, solidarity, ústící až k aktivní pomoci. To je samozřejmě potřeba stimulovat nejen obsahem výuky, ale celou atmosférou či klimatem ve třídě a škole. Pomáhání ve třídě, např. žákům s problémy v prospěchové či sociální oblasti, lze vhodně stimulovat kooperativně skupinovou formou výuky, která dává možnost zaangažovat všechny členy skupiny, rozvíjí pocit odpovědnosti za výsledek a umožňuje všem dosáhnout pocitu úspěchu ze společné práce a dosažení výsledku činnosti. Funkčně aplikovaná výchova, která podporuje morální rozvoj žáků, zasahuje jejich osobnost do hloubky v rovině vlastností, názorů, kompetencí i postojů. Vliv a význam takové výchovy pak může být dlouhodobý až celoživotní.<sup>175</sup>

Velmi výrazným formativním činitelem, zejména u mladších dětí, je samotná osobnost pedagoga a jeho práce s vlastní autoritou.<sup>176</sup> Kvality pedagoga však mají podstatný vliv i u starších žáků, dokonce i u dospělých. Způsob a efektivnost výchovy podstatně ovlivňuje také interakce vychovatele a dítěte, což platí i v podmínkách školního výchovně vzdělávacího působení. Charakter interakce působí na psychický stav dítěte, jeho činnosti, vztahy a formuje nejrůznější osobnostní vlastnosti. Působí i na chování žáků a zároveň je jejich chováním ovlivňována. Klasická pedagogická interakce, kterou můžeme spolu s J. Pelikánem nazvat bipolární, je založena na transmisi poznatků mezi někým, kdo ví – učitel – někomu kdo neví či neví dobře nebo tak přesně – žák.

Mnohem podnětnější z hlediska rozvoje osobnostních vlastností žáka je tzv. substancionální pedagogická interakce, která je založena na tom, že žák je osloven nikoli přímo učitelem, ale podstatou samotného procesu. Spolupráce s učitelem se rozvíjí z vnitřní potřeby žáka, který je angažovaně zainteresován na vlastním seberozvoji, k němuž je učitelem nikoli direktivně směřován, ale spíše doprovázen či vybízen. Učitel v takto pojatém způsobu pedagogické interakce není garantem obsahu či nositelem jediné pravdy, ale spíše žákovi pomáhá a orientuje ho. Žák sám objevuje řešení a poznatky

---

<sup>175</sup> Podle VACEK, P. K problematice mravní výchovy. In *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002 a VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

<sup>176</sup> Viz např. VALIŠOVÁ, A. *Autorita ve výchově*. Praha : Karolinum, 1999.



vlastní aktivní činností, ať již myšlenkovou či fyzickou, a tím též přebírá do značné míry odpovědnost za svá rozhodnutí a za výsledek svého snažení.<sup>177</sup>

Úkolem výchovy nemá být přetvářet jedince podle našich představ, ale napomáhat k plnějšímu uskutečnění možností a dispozic k vlastní autentické existenci a seberealizaci. Výchova by měla vždy směřovat k maximálnímu možnému rozvoji individuálních dispozic při respektování zájmů celku, které jsou obsaženy v zákonných a morálních normativech. Smyslem pedagogického působení je vypěstovat morálně vyzrálou, individuální, nikoli však individualistickou, bohatě strukturovanou osobnost s široce založenými zájmy, s pevně ukotvenou žádoucí hodnotovou orientací, s rozvinutým pozitivním vztahem ke světu a ostatním, prosociálně orientovanou a schopnou adekvátního sebehodnocení. Osobnost orientovanou ve světě svého sociálně kulturního prostředí, schopnou sebeorganizace a odpovědného přístupu k vlastnímu životu, která je zároveň schopná empatického porozumění druhým a je tudíž i ochotna akceptovat jejich bytostnou existenci.<sup>178</sup>

V dnešní rozmanité společnosti, plné rozličných působících vlivů, by výchova, která sleduje morální rozvoj a budování prosociálního chování jako základu hodnotové orientace jedince, měla splňovat několik základních rysů:<sup>179</sup>

- Vychovávat integrovanou osobnost, orientující se ve světě na základě jasných hodnotových systémů čerpajících z vnitřně přijatých mravních zásad. Směřovat k mnohostrannému rozvoji všech složek osobnosti.
- Stimulovat k aktivnímu zvládnutí jednotlivých úkolů vývojových stádií a postupovat vždy v souladu s momentálním stupněm rozvoje individua v jednotlivých složkách struktury osobnosti.
- Vychovávat se zřetelem k odlišnému způsobu vztahování se ke světu v důsledku biologické danosti pohlaví, přesto však sledovat vyváženost podnětů a tendencí k separaci na jedné straně a akcentaci vztahových složek sociální reality na straně druhé.
- Podporovat sebepoznání a rozvoj autoregulačních mechanismů a sebevýchovy a směřovat k plánování životních cílů v dlouhodobé perspektivě.

---

<sup>177</sup> Podle PELIKÁN, J. Pedagogická interakce ve výchovném procesu. In *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995. Srov. TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit*. Praha : Ped.f. UK, 1991.

<sup>178</sup> Podle PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995. Srov. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : SPN, 1992.

<sup>179</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995.

- Směřovat k interiorizaci žádoucí hodnotové struktury a rozvíjet morální vědomí jedince směrem k principům postkonvenční morálky.
- Podporovat vlivy formující stenickou, aktivní odpovědnost. Objasněním a pochopením vést k zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí.
- Pěstovat vůli realizovat vytčené cíle a životní plány a aktivně se vyrovnávat s překážkami a problémy.
- Vybavit rezistencí vůči negativním vlivům společnosti a schopností rozlišovat mezi racionální a iracionální autoritou, mezi ideou a ideologií.
- Rozvíjet senzitivitu k potřebám a cítěním druhých a prosociální životní orientaci.
- Poskytovat korektivní zpětnou vazbu v modelování prosociálnosti chování a vést k reflexi v rozvoji morálního úsudku.

Výchovně vzdělávací působení, směřující k orientaci člověka ve světě, by nemělo sledovat pouze rozvíjení kognitivních struktur osobnosti člověka, ale stejnou měrou by mělo rozvíjet též emotivní a mravní složku. Lze souhlasit s Frommem, že poznání by mělo směřovat k reflektování skutečnosti a jednání k sebereflexi. Vědění by také mělo vést k poznání, že jako takové je neúčinné, není-li doprovázeno dobrou vůlí.<sup>180</sup>

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je, v duchu výše uvedených zásad, rozvoj jedince, který v souladu s individuálními dispozicemi, směřuje k autentické, vnitřně integrované a socializované osobnosti. Osobnosti vnitřně svobodné, přiznávající totéž právo všem ostatním lidem. Osobnosti nepodléhající konformitě, s vytvořeným kognitivním i emocionálním základem individuálního mravního systému, orientující se k životu z hlediska prosociálnosti, jež v jednání směřuje k tomu, že člověk je pro člověka cílem a nikdy prostředkem.<sup>181</sup>

Zvýšení nároků na přípravu pro budoucí povolání oddaluje u mladé generace převzetí odpovědnosti a prodlužuje jejich závislost na druhých – rodičích a škole. Tento trend, v němž se odráží vzrůstající složitost lidské společnosti, lze vnímat jako rozšíření prostoru nejen pro vzdělání, ale i pro výchovu. Lze ho využívat nejen k rozvoji znalostí a dovedností v oblasti specializovaných lidských povolání, ale i k podporování rozvoje prosociálně orientovaných a autonomně morálních osobností, tedy obecně lidských (byť ideálních) kvalit.

<sup>180</sup> Podle FROMM, E. Svoboda, determinismus, alternativismus. In *Lidské srdce*. Praha : MF, 1969.

<sup>181</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amozium servis, 1995 a PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha : Karolinum, 2002.

### 8.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE A OBSAHY ETICKÉ VÝCHOVY<sup>182</sup>

Vyučování je vždy spojeno s výchovou. V posledních letech se jako zastřešující pojem, který zahrnuje vzdělávací i výchovný aspekt výchovně vzdělávacího působení, začalo užívat pojmu klíčové kompetence.<sup>183</sup> Patří mezi ně: schopnost řešit problémy, kreativita, schopnost myslet a učit se, zdůvodňovat a hodnotit, kooperovat a komunikovat a také výkonnost, samostatnost a schopnost nést odpovědnost. Tyto kvality však nestojí vedle sebe izolovaně, vzájemně se podmiňují a různým způsobem prolínají a je třeba je chápat vždy jako součásti celého procesu vzdělávání a rozvoje osobnosti. Přitom však definitivní ovládnutí klíčových kompetencí není možné, neboť proces učení, zvláště v oblasti sociálních kompetencí, se neustále vyvíjí.

Klíčové kompetence, které se budují a rozvíjejí v průběhu základního vzdělání, slouží jako základ k celoživotnímu učení a dalšímu rozvoji osobnosti. „Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.“<sup>184</sup> K uvedené definici dodejme, že klíčové kompetence přesahují též hranice jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů či předmětů. Lze je rozdělit na sociální kompetence, kompetence vztahující se k vlastní osobě a

---

<sup>182</sup> Vzhledem k tématické šířce výchovně vzdělávacích koncepcí, v nichž lze stimulovat morální rozvoj žáků, je problematické jednoznačně vymezit názvy výukových témat etické výchovy v současném kurikulu základního vzdělávání. Uvádíme proto spíše vymezení okruhů a principů. Jako inspirativní uvádíme obsahové členění koncepcí některých autorů.

<sup>183</sup> Blíže viz např. BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. Autoři se v publikaci snaží vymezit klíčové kompetence především z hlediska uplatnění jedince v pracovním procesu a vychází z výzkumů, které v této oblasti vykonali. Jejich definice a dělení klíčových kompetencí uvádíme v souvislosti se základním vzděláváním především jako ilustrativní a inspirativní vymezení podstatných kvalit, k němuž by mělo vzdělávání na všech úrovních směřovat, a taktéž proto, že termín klíčové kompetence se začal objevovat i v našich kurikulárních dokumentech – viz např. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. V kurikulárních dokumentech jsou klíčové kompetence někdy chápány jako soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání, ke kterým směřuje základní vzdělávání. Lze jimi tedy chápat způsobilosti, kterými má žák disponovat na konci základního vzdělávání. Klíčové kompetence však bývají někdy zaměňovány (viz první verze RVP ZV) za očekávané výstupy (očekávané kompetence), které označují soubor vzdělávacích výsledků formulovaných v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech na úrovni 3. (orientačně), 5. a 9. ročníku. V obecné rovině jsou klíčové kompetence chápány jako způsobilosti, které nejsou vázány na jednotlivé předměty, naproti tomu jako očekávané výstupy (kompetence) jsou vázány na učivo jednotlivých předmětů. Blíže k této problematice viz PRŮCHA, J. Problém „kompetence žáků“ v didaktické teorii. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004. Autor studie upozorňuje, že nejednotnost v chápání významu pojmu kompetence žáků – resp. klíčové kompetence – se v současnosti objevuje ve vzdělávacím kurikulu mnohých evropských, ale i neevropských zemí.

<sup>184</sup> BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. s. 166.

kompetence umožňující aplikování nabytých poznatků a dovedností.<sup>185</sup> Uvedené dělení je možné považovat za obecný či výchozí rámec etické výchovy.

A. Hass člení stať, kterou nazval *Morální inteligence*, do kapitol, ve kterých se kromě morálky a jejímu rozvíjení, věnuje tématům spravedlnosti, povinnosti, důstojnosti a sebeovládání, které jsou podstatnou součástí morálního rozvoje a prosociální orientace člověka.<sup>186</sup>

Roche Olivar upozorňuje, že významným cílem etické výchovy je rozvinutí schopnosti překročit hranice vlastního já a zohledňovat také zájmy ostatních lidí a společnosti jako celku. Zdůrazňuje potřebu překročit individuální rozměr, v němž je prosociálnost chápána ve vztazích mezi jednotlivci, ke komplexnímu významu prosociální orientace. Za vhodné považuje zobecnění interpersonálních vztahů na makrosociální úrovni. Témata prosociálně orientované výchovy rozpracoval Roche Olivar do deseti oblastí:<sup>187</sup>

- Důstojnost lidské osobnosti; sebeúcta.
- Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů.
- Pozitivní hodnocení chování druhých lidí.
- Kreativita a iniciativa.
- Komunikace. Vyjadřování vlastních citů.
- Interpersonální a sociální empatie.
- Asertivita. Řešení agresivity a kompetivity. Sebeovládání. Konflikty s druhými.
- Reálné a zprostředkované prosociální modely.
- Prosociální jednání. (Pomoc. Darování. Dělení se. Spolupráce. Přátelství. Zodpovědnost a péče o druhé.)
- Společenská a komplexní prosociálnost. (Solidarita. Sociální problémy. Sociální kritika. Občanská neposlušnost. Nenásilí.).

Obsah výuky by měl vždy usilovat o propojení s mimoškolními zkušenostmi žáků a reflektovat celkové klima třídy a školy. Obsahem výuky se také mohou stát témata z každodenní reality: lidská svoboda, tolerance, odpovědnost, svědomí apod., čerpané z problematiky lidského soužití.

---

<sup>185</sup> Podle BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence*. In *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. Autoři pro třetí skupinu klíčových kompetencí používají název *Kompetence* v oblasti metod - vzhledem k tomu, že se jedná o cílové kvality žáků, zdál se tento název poněkud zavádějící a zaměnitelný s metodami výuky, by proto nahrazen uvedeným pojmem.

<sup>186</sup> Podle HASS, A. *Morální inteligence*. Praha : Columbus, 1999.

<sup>187</sup> Podle ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova*. Istitopolitana : Orbis Pictus, 1992.

Etická výchova může hledat inspiraci v oblasti osobnostní a sociální výchovy, která se stává povinnou součástí kurikula základního vzdělávání, a v níž lze spatřovat mnoho nosných prvků pro morální rozvoj žáků. J. Valenta uvádí následující soubor základních témat pro osobnostní a sociální výchovu:<sup>188</sup>

- sebezpoznání a sebezpojetí;
- zdokonalení základních kognitivních funkcí a řešení problémů;
- seberegulace a sebeorganizace;
- psychohigiena;
- kreativita;
- poznávání lidí;
- mezilidské vztahy;
- komunikace;
- kooperace a kompetice;
- praktická etika;
- jednání v různých sociálních rolích;
- jednání v různých situacích.

V prosociálně orientované a morálku rozvíjející výchově je významné rovněž zohlednit multikulturní charakter současné společnosti. Cíle interkulturní vzdělávání lze proto považovat za podnětné pro etickou výchovu, neboť pomáhají rozšířit horizont vnímání sociálního světa a neuzavírat se před pluralitou hodnot a norem. Projekt Evropské asociace učitelů *My a ti druzí*, doporučuje v interkulturní výchově:<sup>189</sup>

- Objasňovat žákům, že lidé uvažují rozdílně o mnoha věcech v důsledku kulturní diference.
- Umožnit žákům, aby tyto kulturní diference mohli sami zkoumat a vcítovat se do nich.
- Poskytnout žákům příležitost, aby viděli, jak na jejich vlastní kulturu nahlízejí příslušníci jiných kultur.
- Učit je, jak rozpoznávat své předsudky a jak si osvojovat objektivní názory o jiných kulturách.

---

<sup>188</sup> Viz VALENTA, J. Glosy k (meta)didaktice osobnostní a sociální výchovy. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004. Srov. VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha : ISV, 1999 a VALENTA, J. *Učit se být*. Praha : STROM & AISIS, 2000.

<sup>189</sup> Podle POLÁČKOVÁ, V. K interkulturalitě z hlediska didaktického. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

- Ve vyučování využívat jako nejefektivnější primární zdroje, tj. vzaté přímo ze zemí příslušné kultury.

Za významnou součást etické výchovy můžeme považovat také rozvíjení způsobilosti člověka plánovat a vyhodnocovat postupy, jichž používá při poznávání svého (nejen) sociálního okolí. Jedná se v podstatě o reflektování strategií, které jsou používány k řešení problému, úkolu či situace, a jsou dále zobecňovány do systému kognitivních a později metakognitivních dispozic. V socializaci a vytváření postojů je vedle afektivních komponent kognice důležitým poznávacím nástrojem. Metakognici lze považovat za významnou složku inteligence a lze konstatovat, že jedinci, kteří vládnou touto strategií, jsou ve svých činnostech úspěšnější.<sup>190</sup>

Z velké části je lidské vědění implicitní – nevyslovené. Je získané praktickými zkušenostmi a učením se praktickou činností, je kontextuální a má individuální podobu. Explicitní vědění – vědomosti – může být formulováno a předáváno nezávisle na konkrétních jednotlivcích. Škola by měla usilovat pomocí explicitního vědění rozvíjet vědění implicitní. Etická výchova by se měla soustředit nejen na znalosti pojmů a teoretických konceptů, ale především na aplikovatelnost v životní realitě - využitelnost vědění. V souvislosti s budováním společnosti vědění upozorňují pracovníci Centra pro sociální a ekonomické strategie při UK na nutnost reorientace našich škol, které upřednostňují *vědění že* před *vědění jak* a *vědění proč*. Nepěstují tak ani dovednosti uplatnitelné v praktickém životě, ani nerozvíjejí vědomí širších souvislostí a kontextuálnosti poznatků a, v neposlední řadě, ani nenaučí žáky učit se.<sup>191</sup>

#### 8.4 ETICKÁ VÝCHOVA Z HLEDISKA TAXONOMIE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ

Morálka je v podstatě komplexní životní postoj individua založený na jeho hodnotové orientaci a životních cílech. Významnou složkou postojů je vedle kognitivní a konativní stránky též emocionální dynamika, která podtrhuje individuální vnitřní reflektování reality a spoluurčuje výsledné chování. Výuka jednoduše testovatelných dat nemotivuje k tvorbě vlastního názoru, naopak programově činí žáky imunní vůči péči o vlastní názor, upozorňuje J. Pešková, a ptá se: „Odkud budou (žáci) čerpat inspiraci pro

---

<sup>190</sup> Blíže viz KRYKORKOVÁ, H. Psychodidaktická teorie aplikace metakognitivní teorie. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

<sup>191</sup> Blíže viz VESELÝ, A. Budování společnosti a ekonomiky tažené věděním. In CESES. *Strategické tahy pro Českou republiku (Strategickými tahy přiblížíme budoucnost)*. Praha : Agentura VPK, 2004.

přechod od pouhého předepsaného výkonu k odpovědnému rozhodování o jeho předpokladech?<sup>192</sup>

Výchova podporující morální rozvoj sestává jako součást komplexního formativního působení jak ze složek zaměřených spíše na vzdělávací aspekt, tak i ze složek, které budou směřovat k formování postojů a hodnot. Lze tedy předpokládat, že určitá část výuky spíše informativního charakteru bude směřovat v úrovni osvojení k zapamatování, porozumění, pochopení a demonstraci osvojeného. Působení v oblasti postojů a hodnot však musí směřovat k cílům vyšším - k dovednostem posoudit a zaujmout názor, zdůvodnit volbu, argumentovat a ověřit. Cílové kategorie témat výchovně vzdělávacího působení mohou tedy obsahovat jak jednodušší úrovně osvojení podle Bloomovy taxonomie, tak ty, které usilují o interiorizaci hodnot a postojů.

Za podnětnou lze považovat revidovanou Bloomovu taxonomii, kterou je možné v mnohem větší míře uplatnit i v oblasti, kde se na výsledku výuky podílí nejen kognitivní faktory, ale i faktory afektivní a metakognitivní. Revidovaná Bloomova taxonomie přejmenovává kategorii *pochopení* na *porozumět* a kategorii *syntéza* na *tvorit*. Kategorie *znalosti* původní Bloomovy taxonomie byla reorganizována a stala se samostatnou kategorií *poznatků*, která sestává ze čtyř subkategorií – *faktické poznatky*, *konceptuální poznatky*, *procedurální poznatky* a *metakognitivní poznatky* (ty patří svou povahou do dimenze poznatků i kognitivních procesů). Struktura revidované taxonomie je dvoudimenzionální – *poznatky* a *kognitivní procesy*, což umožňuje nejen klasifikovat vzdělávací cíle, ale i analyzovat učební a vyučovací aktivity, které byly zvoleny k dosažení cílů, i vhodnost hodnotících nástrojů zvolených k ověření kvality jejich dosažení. Autoři revize nepředpokládají kumulativní hierarchii ani u dimenze *poznatky*, ani u dimenze *kognitivní procesy*.<sup>193</sup>

Vezmeme-li za kritérium Krathwohlovu taxonomii cílů, která je více zaměřena do oblasti afektivní, tedy i postojů a hodnot, bude kladen důraz především na hodnocení, jeho zobecnění a na zvnitřňování hodnot. Taxonomizace cílů je významná nejen při klasifikaci výukových cílů, ale také při volbě vhodných výukových prostředků, tedy

---

<sup>192</sup> PEŠKOVÁ, J. Dětství a problém naší zodpovědnosti ve vztahu k němu. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005, s.129.

<sup>193</sup> Podle BLOOM, B. S. Taxonomie k vymezování cílů vyučování a KRATHWOHL, D. R. Taxonomie cílů v oblasti afektivní (postojové a hodnotové) např. In. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. K revidované Bloomově taxonomii viz blíže BYČKOVSKÝ, P. ; KOTÁSEK, J. *Nástin revize Bloomovy taxonomie*. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

metod a forem výuky a konkrétních učebních aktivit, jakož i při výběru prostředků hodnocení výsledků výuky (hodnocení žáků i vlastní evaluace činnosti učitele).<sup>194</sup>

## 8.5 METODIKA ETICKÉ VÝCHOVY

Rozvoj v oblasti hodnot a postojů přímo souvisí s úrovní morálního vývoje individua. Vedle kognitivních poznatků a schopnosti rozlišit správné a dobré od nesprávného a zlého, obsahuje i rozvoj svědomí, úcty, empatie a seberegulace, které se projevují v chování a rozhodování. Přitom platí že výsledná morální úroveň je dána rozvinutostí těchto jednotlivých složek, a zároveň, že úroveň morálního rozvoje, která se tříbí narůstajícími sociálními zkušenostmi, koreluje s rozvojem autonomie osobnosti individua a projevuje se jak v nezávislém posuzování reality, tak v prosociální orientaci ke druhým.<sup>195</sup>

Pro školní výchovně vzdělávací působení z toho vyplývá nutnost zprostředkovat žákům dostatek příležitostí k sociálnímu kontaktu a k rozvoji schopností formulovat a osvojovat si pravidla. K tomu se jako vhodné jeví skupinové formy výuky založené na kooperaci i kompetici. Převažující slovně názorné a frontálně organizované vyučování poskytuje málo příležitostí kooperovat, názorově se setkávat, poměřovat, diskutovat, prosazovat se či obhajovat svůj postoj.<sup>196</sup> Nerozvíjí schopnost diferencovat projevy a chování druhých a jejich motivaci. Rovněž otázka hodnocení při převažujícím slovně názorném vyučování je problematická. Mnohdy k dobrému až výbornému hodnocení stačí reprodukce učiva z paměti a schopnost respektovat požadavky učitelů a pravidla školy. Diskuse o smysluplnosti pravidel a požadavků či jiné názorové střety bývají považovány za nevhodný a rušivý element a jako takové jsou tlumeny v zárodku a potírány sníženou klasifikací z předmětu či z chování. Škola tím žáky směřuje ke konformitě a konvenční morálce a eventuální tendence směřující k vyšší úrovni morálního uvažování nejen že nerozvíjí, ale přímo zeslabuje a dusí.<sup>197</sup>

---

<sup>194</sup> Vhodně lze též využít posouzení náročnosti učebních úloh dle Tollingerové (úlohy na pamětní reprodukci, jednoduché myšlenkové operace, složité myšlenkové operace s poznatky, vyžadující sdělení poznatků, vyžadující tvořivé myšlení). Viz např. In KALHOUST, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002.

<sup>195</sup> Podle VACEK, P. K faktorům podmiňujícím proces morálního vývoje. In *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002.

<sup>196</sup> Někteří autoři ve frontálně organizované slovně názorné výuce spatřují zásadní překážku při ovlivňování mravního rozvoje žáků - viz např. VACEK, P. K problematice mravní výchovy. In *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002.

<sup>197</sup> Srov. VACEK, P. K problematice mravní výchovy. In *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002.



Nevhodně a neúčinně se jeví také jakékoliv prezentování problémů a situací, které je vedeno ve stylu poučování. Také výchovné programy, jejichž cílem je pouhé dodržování pravidel, jsou neefektivní. Už Piaget upozorňoval, že pokud není dítě vedeno k posuzování pravidel, je rozvoj k jeho morální autonomii zablokován. Plnění zákazů vede k pasivitě, naopak vybízení k vlastní činnosti, byť v rámci pravidel, podněcuje iniciativu a aktivitu žáků.<sup>198</sup>

Důležitým předpokladem morálního rozvoje a prosociální orientace je empatie. K jejímu rozvoji a vyústění v prosociální chování předkládá A. Hass následující doporučení:

- nechat děti chybovat,
- povzbuzovat děti k pomáhání druhým; zprostředkovat kontakt s méně šťastnými osobami,
- vytvářet příležitosti, které umožní dítěti, aby se vžilo do situace jiného,
- nevštěpovat morálku poučením, ale pomáhat pochopit, jakou citovou odezvu vyvolává chování u druhých lidí,
- pomáhat dětem k dobrému životnímu pocitu.

### 8.5.1 KOOPERATIVNÍ VÝUKA Z HLEDISKA ETICKÉ VÝCHOVY

Z organizačních forem lze za nejvhodnější pro etickou výchovu označit skupinové a kooperativní vyučování, ale nelze jednoznačně vyloučit ani jiné vhodně užití formy výuky.<sup>199</sup> Pro tvorbu hodnot, názorů a postojů má sociální kontext značný význam. Potřebné sociální vlastnosti lze rozvíjet především při vzájemném kontaktu a spolupráci s ostatními. Skupina přirozeně stimuluje rozvoj jedince, nabízí stále nové afektivní podněty, rozšiřuje repertoár rolí a umožňuje vědoměji prožívat a utvářet identitu. Skupinové vyučování také rozvíjí komunikaci ve třídě, která nabývá přirozenější průběh i obsah. V komunikaci mezi členy skupiny, do níž učitel nezasahuje, projevují žáci vyšší aktivitu a výrazněji rozvíjejí své sociální dovednosti. Významné je také rozvíjení

---

<sup>198</sup> Podle VACEK, P. K problematice mravní výchovy. In *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002.

<sup>199</sup> Individualizovaná výchova umožňuje lépe reagovat na potřeby jednotlivce, frontální působení poskytuje učiteli možnost obsáhnout svým působením větší počet žáků ve stejném čase. Frontální výuku můžeme označit za efektivnější z hlediska kvantity, individualizované výchovně vzdělávací působení nese všechny předpoklady k tomu, stát se efektivnějším z hlediska kvalitativní úrovně rozvoje vychovávaného jedince. Viz např. SKALKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky*. Praha : Univerzita Karlova, 1990 a SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. Srov. též KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002.

kritického uvažování pomocí reflexe, která se může plně uskutečňovat pouze při společné činnosti s dalšími lidmi.<sup>200</sup>

Teorie skupinového vyučování vychází ze vzájemné sociální závislosti členů skupiny a jejich angažovanosti na procesu i cíli společné činnosti. H. Kasíková upozorňuje, že sociální vzájemná závislost může být strukturována trojím způsobem: individuálně (jedinec uspěje bez vztahu k druhým), kompetitivně (jedinec uspěje, pokud neuspějí druzí) a kooperativně (jedinec uspěje tehdy, když uspějí druzí a naopak). Pro morální a prosociální rozvoj individua se nejvýhodněji jeví pozitivní vzájemná závislost, kterou přináší kooperativní vyučování. Kooperativně koncipovaná výuka rozvíjí schopnost spolupráce, angažuje na společné činnosti, rozvíjí odpovědnost a spoluodpovědnost a vzájemnou podporu a empatii.

Kooperativní situace zvyšují vnitřní motivaci, angažovanost, vytrvalost a vyšší očekávání úspěchu se příznivě promítá i do výkonové oblasti. Kooperativní výuka rozvíjí kvalitu interpersonálních vztahů, vede k častější a přesnější komunikaci a rozvíjí porozumění perspektivě a názorům druhého. Zvyšuje sebedůvěru a pozitivní očekávání od sociálních interakcí do budoucna. Pozitivně se odráží na klimatu ve třídě (škole), redukuje negativní jevy (šikanu, rasové předsudky, alkoholismus, drogovou závislost, kriminalitu mladistvých).<sup>201</sup>

Kooperativní učení lze považovat za základní formu prosociálně orientované výchovy, která sleduje sociální a osobnostní rozvoj žáka a podporuje jeho morální autonomii. Schopnost rozvinout a udržovat sociální kooperativní vztahy lze chápat jako projev psychického zdraví jedince, na jehož druhém pólu stojí emocionální nezralost, sebeodcizení, sociální maladaptace a neschopnost přiměřeně řešit konflikty.

Z hlediska rozvoje žádoucích osobnostně sociálních kvalit rozvíjejí skupinová a kooperativní výuka schopnost spolupráce, rozdělení rolí a řízení činnosti a pocit odpovědnosti za výsledek. Kompetitivně pojaté vyučování může naproti tomu stimulovat rozvoj soutěživosti, sociální rezistenci a schopnost obstát v konkurenčním prostředí.<sup>202</sup>

Konstatovali jsme, že kooperativní a skupinové vyučování nejlépe stimuluje rozvoj osobnostních a sociálních vlastností a schopností individua. To však nevylučuje

---

<sup>200</sup> Viz KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2001, srov. SKALKOVÁ, J. Organizační formy vyučování. In *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999, srov. BELZ, H.; SIEGRIST, M. Hlediska skupinového učení. In *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001.

<sup>201</sup> Podle KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2001, srov. BELZ, H.; SIEGRIST, M. Hlediska skupinového učení. In *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001.

<sup>202</sup> Viz např. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2001, nebo KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994.

vhodné využití ostatních organizačních forem výuky. Frontální vyučování lze užít při výkladu, zadávání instrukcí či popisu problémové situace nebo úkolu. Rovněž individuální výchovná péče nalezne v efektivně uplatňované etické výchově své místo, byť ve školním výchovně vzdělávacím působení na ni nebude asi nikdy tolik času, aby mohla rovnocenně doplňovat skupinovou činnost. Rozvoj kreativního myšlení, jako žádoucí kvality jedince v soudobé společnosti, může být podporován např. projektovým vyučováním. Rovněž různé vyučovací metody, způsoby výkladu či použité didaktické pomůcky skýtají učitelům různé možnosti v působení na žáky. Vždy však platí, že záleží především na vyučujícím, nakolik vhodně, k obsahu a cíli, forem a metod výuky využije. Značný formativní efekt zpravidla nesou organizační formy a metody, které dokáží angažovat emocionalitu žáka, jeho prožívání a imaginaci.

### 8.5.2 METODY ETICKÉ VÝCHOVY VE VYUČOVÁNÍ

V etické výchově nalezne uplatnění slovní výklad, např. při definici a upřesnění významu pojmů, měl by však být doprovázen řešením úloh a problémů, které podporuje aktivitu a zájem žáků. Významné místo lze spatřovat i v kladení otázek a zadávání úkolů, které mohou doplňovat a objasňovat učivo, sloužit k procvičení, ale i ověřit, nakolik bylo učivo žáky pochopeno a osvojeno. Vhodně užity mohou být také interakční hry sloužící k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků<sup>203</sup> či řešení morálních dilemat. Rovněž způsob prověřování úrovně osvojení učiva by se neměl soustředit pouze na úroveň znalostí<sup>204</sup>, vhodněji se jeví spíše úkoly a situace zadávané jednotlivci i skupině.

Při výchovně vzdělávacím působení na žáky, které sleduje jejich osobnostně sociální rozvoj – tedy i rozvoj prosociálnosti a morální autonomie - lze využít metody slovní, zejména dialog, diskusi či práci s textem, ale též metody založené na demonstrování či pozorování jevů a situací. Významný formativní potenciál lze spatřovat v metodách hrových – simulačních, situačních a inscenačních.<sup>205</sup>

Vacek uvádí následné třídění metod pro mravní výchovu:<sup>206</sup>

---

<sup>203</sup> Viz např. BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východisko, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001, CANFIELD, J.; SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha : Portál, 1998, CANFIELD, J.; WELS, C. H. *Hry pro zlepšení motivace a sebedůvěry žáků*. Praha : Portál, 1995, VALIŠOVÁ, A. *Komunikace a vzájemné porozumění. Hry pro dospívající*. Praha : Grada, 2005. Metodické rozdělení her viz také VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha : ISV, 1999 a VALENTA, J. *Učit se být*. Praha : STROM & AISIS, 2000.

<sup>204</sup> Viz kapitola 8.4 této práce.

<sup>205</sup> Podle SKALKOVÁ, J. *Vyučovací metody*. In *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999.

<sup>206</sup> Podle KUČEROVÁ, S. In VACEK, P. *K problematice mravní výchovy*. In *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002.

- Metody mravního uvědomování:
  - a) Metody rozumové instrukce:
    1. Metoda požadavků,
    2. Metoda vysvětlování,
  - b) Metody citového a názorného působení:
    3. Metody vyvolávání a tlumení citů (sugesce, substituce, agitace, degradace, eliminace, sublimace),
    4. Metoda přesvědčování,
    5. Metoda příkladu,
  - c) Metody rozvoje morálního úsudku:
    6. Metoda řešení mravních dilemat,
- Metody výchovy mravní aktivity:
  - d) Metody usměrňování činnosti dětí a mládeže:
    7. Metoda režimu,
    8. Metoda cvičení,
    9. Metody získávání (projev očekávání, slib a výstraha, soutěž, závazek),
    10. Metoda kontroly (dozor),
    11. Metoda hodnocení (odměny a tresty),
- Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže:
  12. Metoda prověřování úkolem nebo funkcí,
  13. Metoda utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou.

V uvedeném třídění lze rozpoznat metody slovní, založené na diskusi, dialogu i monologu, metody demonstrační, hrové i praktické činnosti žáků. Vacek uvádí, že k tomu, aby byly metody mravní výchovy efektivní, musí být zaměřeny na řešení konkrétních situací a problémů. Důležité je také ponechat žákům dostatek prostoru k samostatné myšlenkové činnosti. Uplatnění výše uvedených metod spatřuje zejména při řešení problémových situací, rozboru obecnějšího morálního problému a v hrách s morálním obsahem. Metody, zejména hrové činnosti a analýzy situací, by měly navazovat na aktuální potřeby žáků a třídy a musí být propojeny s jejich životními zkušenostmi.<sup>207</sup>

---

<sup>207</sup> Podle VACEK, P. K problematice mravní výchovy. In *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002. Viz též ROCHE OLIVAR, R. Základné charakteristiky činnosti vychovávateľa. In *Etická výchova*. Istropolitana : Orbis Pictus, 1992.

Významnou metodou, která podporuje morální rozvoj žáků, je skupinová diskuse nad problémem či příběhem s morálním obsahem.<sup>208</sup> Vacek upozorňuje na základní metodické předpoklady vedení skupinové diskuse:<sup>209</sup>

- Těžiště skupinové diskuse je ve výměně názorů mezi žáky.
- Výchozím bodem diskuse bývá mikropříběh s morálním obsahem (morální dilema). Může být připravený a prezentovaný učitelem, může se jednat o skutečný aktuální problém spjatý s životem žáků či školy, nebo se může jednat o událost s širším společenským dosahem. Předložené dilema by mělo být z pohledu žáků reálné, tematicky může být zaměřené do nejrůznějších oblastí.
- Za stěžejní se obvykle pokládá hlavní postava příběhu, která řeší daný problém či dilema. Do její situace se žáci vžívají a „přebírají“ její problém.
- Učitel (vychovatel) diskusi ovlivňuje nepřímo, podněcuje ke změně úhlu pohledu na diskutovaný problém, uvádí jej do širších souvislostí, vede k naslouchání názorům druhých. Vytváří atmosféru pro svobodnou a otevřenou výměnu názorů. Nemoralizuje, nekritizuje, nehledá a nepředpokládá jediné správné řešení.
- Po prezentaci příběhu následuje:
  - 1) rekapitulace děje a vyjasnění základních faktů;
  - 2) žáci se po důkladném rozmyšlení rozhodnou a zdůvodní své rozhodnutí;
  - 3) eventuální podání doplňujících informací (doporučuje se pokud se výrazná většina přiklání k jedné alternativě řešení).
- Do průběhu diskuse je třeba zasahovat citlivě, k tomu je možno využít:
  - 1) podněcující otázky, které pomáhají účastníkům diskuse reagovat na názory druhých;
  - 2) otázky, které vycházejí z charakteru příběhu (směřujících k zpřesnění postavení jednotlivých aktérů příběhu a jejich vzájemných vazeb);
  - 3) otázky, které směřují ke změně úhlů pohledu na jednotlivé jednající osoby;
  - 4) otázky, které umožňují převést diskusi do obecnější roviny.
- Výhodné je řešit morální dilemata v malých skupinách, které skýtají více prostoru pro každého vyjádřit svůj názor pod menším sociálním tlakem, možnost reagovat bezprostředněji na stanovisko druhého. Skupiny je vhodné vytvářet názorově

---

<sup>208</sup> Pro inspiraci viz např. Mikropříběhy Jeana Piageta, Dilemata Lawrence Kohlberga, Dilemata Galbraithe a Jonese In VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. Další inspiraci možno hledat v HASS, A. *Morální inteligence*. Praha : Columbus, 1999.

<sup>209</sup> Podle VACEK, P. Průhled čtvrtý. Metodika vedení skupinové diskuse. In *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

různorodé (tedy např. až po odpovědi na základní otázku) a dbát na to, aby se členství ve skupinách neustálilo, ale proměňovalo se od jednoho problému k druhému. Po diskusi ve skupinách je možné uskutečnit výměnu názorů v rámci celé třídy.

- Závěr diskuse by měl směřovat:

- 1) k sumarizaci důvodů, které se objevily v jejím průběhu, ke shrnutí nejvýraznějších argumentů pro i proti;
- 2) ke konfrontaci současného pohledu na problém s názorem, který byl žáky formulován (písemně či jinak zaznamenán) na začátku diskuse;
- 3) k zobecněné zkušenosti přenositelné do životní praxe žáků.

Pro konstrukci vlastních příběhu s obsahem morálního problému či dilematu Vacek doporučuje:<sup>210</sup>

- příběh musí být dostatečně konkrétní, avšak nikoliv komplikovaný, složitý a nepřehledný;
- diskutujícím musí být ponechán prostor k výměně názorů za předpokladu, že neutíkají od tématu;
- nedoporučuje se řešit aktuální dilema osobnějšího rázu za přítomnosti skutečných aktérů, zejména, pokud je tento problém „živý“;
- všichni účastníci diskuse musí předkládanému problému rozumět (tedy učitel i žáci);
- vedoucímu diskuse (učiteli) se doporučuje mít připraveny otázky zahřívací (motivující, uvádějící), vyvažující (směřující k doplnění informací, které posilují stanovisko menšiny), prohlubující a zobecňující;
- doporučuje se kruhové uspořádání prostoru, které umožňuje, aby byli účastníci vůči sobě tváří v tvář;
- nutné je počítat s dostatečnou časovou rezervou pro diskusi (doporučuje se pro diskusi vyčlenit alespoň 30 min.). Diskuse by měla být vedena v tzv. dobrém čase (dopoledních hodinách) a měla by trvat tak dlouho, dokud je produktivní;
- za optimální je považována skupina do 15 osob (aby měli všichni dostatek prostoru pro osobní vyjádření). Při větším počtu, zejména v případě skupiny žáků, kteří nejsou navyklí vyjadřovat svoje názory, je vhodné nejdřív zadat diskusi do několika menších skupin a pak ji přenést do celé třídy.

---

<sup>210</sup> Viz VACEK, P. Průhled čtvrtý. Metodika vedení skupinové diskuse. In *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

Vacek dále dodává, že v debatě se projasňují názory a zkvalitňuje argumentace. Upozorňuje, že smyslem diskuse a rozboru morálních dilemat není rozhodnout, které řešení je správné, ale tříbením názorů stimulovat rozvoj morálního usuzování aktérů. Zachováním principu nepřímého vedení stoupá kvalita (morální hodnota) argumentace, rekapitulace i zdůvodnění rozhodnutí.<sup>211</sup>

Pro kognitivisticky založené koncepce etické výchovy (vycházejících např. z poznatků Piageta či Kohlberga) lze vhodně využít též poznatky týkající se metakognitivních postupů a strategií (např. při reflektování rozvahy a řešení morálních dilemat). Požadavek rozvoje klíčových kompetencí vyžaduje také schopnost plánovat a vyhodnocovat vlastní postupy řešení problémových situací. Na rozvíjení metakognitivních strategií<sup>212</sup> se podílejí vnitřní osobnostní a poznávací předpoklady jedince a vnější podmínky a okolnosti. Z hlediska školního vzdělávání je důležité, aby žáci v konkrétních úkolových situacích dostali možnost nahlédnout do svého myšlení, zpracování informací a svých poznávacích postupů. Mezi postupy, které rozvíjejí metakognitivních strategie bývají uvedeny:<sup>213</sup>

- dotazování se na vlastní činnost,
- kladení otázek navozujících předběžné přemýšlení,
- principu funkcionálnosti a kontextovosti,
- přenos a zobecnění,
- autodiagnostika a s tím související odpovědnost,
- navozování pocitu kompetence,
- kladení otázek,
- využívání kognitivní disonance, nerovnováhy, nepravdivosti, inkonsistence, kontradikce,
- strategie elaborace,
- strategie tvorby resumé.

V souvislosti s rozvojem metakognitivních strategií individua bývají zmiňovány tzv. operace druhého řádu, které se stávají součástí organizovaného myšlení, ve smyslu objevit nikoli, co je reálné, ale co je možné. Učení využívající takovéto myšlenkové

---

<sup>211</sup> Podle VACEK, P. Průhled čtvrtý. Metodika vedení skupinové diskuse. In *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. Vacek dále dodává, že diskuse je pro učitele i vynikajícím prostředkem v individuální diagnostice rodinného zázemí diskutujících žáků.

<sup>212</sup> Metakognitivní strategie jsou uvědomělé postupy, které člověk používá při poznávání světa. Zjednodušeně řečeno se jedná o reflektované poznávání toho, jak člověk poznává.

<sup>213</sup> Podle KRYKORKOVÁ, H. Psychodidaktická teorie aplikace metakognitivní teorie. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

operace se zakládá v řešení úkolových situací, které jsou zprostředkovány spíše mentálními reprezentacemi, než bezprostředním situačním kontextem. Souvislost s řešením morálních dilemat (tak jak jich užíval např. Kohlberg) či příběhů s morálním obsahem je zde zřejmá.

## 8.6 ÚLOHA UČITELE V ETICKÉ VÝCHOVĚ

Při projektování výuky je významné promyšlení dílčích kroků, příprava metod a technik, ale i pomůcek a didaktické techniky. Velký význam má příprava otázek pro reflexi, jakož i její cílené plánování v rámci učební jednotky. To vše klade velké nároky na profesní dovednosti učitele, který se věnuje etické výchově, jeho přípravu na výuku, zkušenosti a samozřejmě jeho osobnostní a sociální kompetence.<sup>214</sup>

Výchovné působení dále ztěžuje fakt, že učitel či vychovatel sledující morální a sociální rozvoj žáků nemůže být pouze odborníkem na svůj předmět, ale v očích svých žáků bude vždy částečně vzorem a autoritou ztělesňující požadavky, normy a vzory společnosti. Tím je na učitele, který nerezignuje na výchovnou složku svého působení, kladena značná zodpovědnost, možná proto se v našich školách čatěji vyučuje, než aby se také cíleně vychovávalo. Ostatně pokroky v oblasti výuky umí naše škola diferencovat v pětistupňové škále, přičemž průměr je uprostřed (tedy známka 3), chování je však hodnoceno jako výborné (známka 1) vždy, když se neodchyluje negativním směrem a pozitivní odchylka od průměru není v podstatě vůbec zohledňována.

Významnou úlohu při stimulaci morálního rozvoje má učitel a charakter pedagogické interakce mezi učitelem a žáky. V oblasti etické výchovy nemůže být učitel nositelem jediné pravdy, ale spíše rádcem stimulujícím rozvoj žáků. Vhodný charakter interakce tak odpovídá tomu, co nazývá J. Pelikán v teorii provázející výchovy substancionální pedagogickou interakcí.<sup>215</sup> Významnými složkami pedagogické interakce, které mohou podstatně ovlivnit rozvoj autonomie vychovávaného, jsou citový vztah, zejména učitele k žákům (pohybující se mezi náklonností a odstupem), a způsob vedení (nacházející se mezi póly demokratické – autoritativní).

Základní podmínkou formativního působení je získání důvěry žáků. Důležité je také, aby učitel uměl pracovat s vlastní percepcí žáků, snažil se vyvarovat preferování

---

<sup>214</sup> To samozřejmě platí pro všechny učitele, kteří se věnují rozvíjení sociálních a osobnostních kompetencí žáků, kam můžeme etickou výchovu přiřadit.

<sup>215</sup> Viz PELIKÁN, J. Komunikace v rolích jako problém pedagogické interakce. In *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha : Karolinum, 2002, srov též PELIKÁN, J. Pedagogická interakce ve výchovném procesu. In *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995.



určitých žáků a jejich nadhodnocování či podhodnocování. Nereflektované postoje učitele mohou sehrát roli při formování sebepojetí žáka a mohou vyústit do tzv. golem-efektu či pygmalion-efektu, jako důsledků negativního či pozitivního učitelova očekávání, které se mnohdy odehrává na neuvědomované a nereflektované bázi.<sup>216</sup>

Někteří autoři upozorňují, že orientace na co největší svobodu dětí, která se dnes ve výchově objevuje, zdůvodněná rozvojem spontaneity a kreativity, může mít nesporné výhody v rozvoji emancipace žáka a jeho individuality, může však také přinést výchovné problémy. Snahy o neautoritativní přístup a symetrickou komunikaci mezi učitelem a žáky mohou vést k rozvolnění kázně, hyperkritičnosti ze strany žáků a k devalvací smysluplnosti školní výchovné činnosti. Je proto třeba nalézt optimální míru volnosti a práce s vlastní autoritou učitele.<sup>217</sup> Úkolem učitele je stimulovat morální rozvoj žáků, vést je k posuzování jednání a rozlišování motivů jednání. Důležitý je rozvoj schopnosti diferencovat jednání záměrné od neúmyslného porušení normy a propojování usuzování ve cvičných podmínkách školní třídy se skutečnými podmínkami životní reality.<sup>218</sup>

Učitel nebo vychovatel, který chce pozitivně ovlivňovat morální rozvoj žáků, by měl podle Roche Olivara v přístupu k vychovávaným splňovat několik aspektů: přijmout žáka takového jaký je, vyjadřovat sympatie, vést k vyvozování závěrů, nabádat k prosociálnosti a podporovat prosociálnost. Měl by být pozitivním vzorem, který může i kompenzovat jiné, méně příznivě působící výchovné vlivy. Morální hodnoty a prosociální chování si dítě osvojí mnohem spíše, pokud je mu vychovatel vzorem, než když mu je vštěpuje v podobě principů.<sup>219</sup>

Významnou roli v práci učitele nejen etické výchovy hrají jeho profesní dovednosti, mezi které patří:<sup>220</sup>

- oborové dovednosti spjaté s obsahem vyučování;

---

<sup>216</sup> Viz PELIKÁN, J. Pedagogická interakce ve výchovném procesu. In *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995.

<sup>217</sup> Viz např. JEDLIČKA, R. Interdisciplinární vztahy mezi hlubinnou psychologií a didaktikou. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004. Srov. též VALIŠOVÁ, A. *Autorita ve výchově*. Praha : Karolinum, 1999.

<sup>218</sup> Podle VACEK, P. K problematice mravní výchovy. In *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002.

<sup>219</sup> Viz ROCHE OLIVAR, R. Základné charakteristiky činnosti vychovatele. In *Etická výchova*. Istopolitana : Orbis Pictus, 1992.

<sup>220</sup> Autorka tohoto rozdělení I. Gillernová uvádí, že jde o profesní dovednosti učitele, které se pozitivně odrazí ve výuce kteréhokoliv předmětu. K tomu jen dodáváme, že význam vkladu učitele – tedy jeho osobnostní vlastnosti a profesní dovednosti – vzrůstá, čím více je učivem sám žáka a jeho osobnostně sociální rozvoj – to se samozřejmě týká i výuky etické výchovy. Blíže viz GILLERNOVÁ, I. Didaktické dovednosti v přípravě učitelů psychologie. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

- didaktické dovednosti, které se promítají do didaktické a metodické připravenosti učitele a praktické výuky;
- diagnostické dovednosti, které se vztahující k obsahu, jednotlivému žákovi i celé školní třídě a pomáhají zefektivnit využití předcházejících skupin profesních dovedností;
- sociálněpsychologické (sociální) dovednosti, které se promítají v rozvoji interakce mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem.

Z tohoto výčtu se z hlediska etické výchovy jako významné, aniž bychom chtěli umenšit důležitost ostatních profesních dovedností učitele, jeví zejména sociálněpsychologické dovednosti, které jsou předpokladem efektivního naplňování předchozích skupin profesních dovedností - podporují působení profesních dovedností diagnostického, didaktického, ale i oborového okruhu. Mezi sociální dovednosti učitele patří dovednosti vztahující se ke komunikaci, sociální percepci a sociálnímu poznávání, sebereflexi a zvládnání konfliktů.

Sociální aktivity a odborné činnosti učitele předpokládají široké spektrum sociálních dovedností. Pro ilustraci lze uvést následující:<sup>221</sup>

- akceptace osobností žáků, rodičů a kolegů,
- autenticita vlastního projevu,
- empatie – vcítění do situace, problémů, potřeb a přání žáků, rodičů, kolegů; akceptovat je a zůstat sám sebou,
- naslouchání a porozumění podstatě sdělovaného včetně porozumění neverbálním signálům,
- podpora sebekontroly a seberegulace,
- rozvíjení sebedůvěry, sebejistého vystupování ve školních i mimoškolních situacích,
- respekt a tolerance odlišného názoru či projevu – poskytovat model tolerantního pohledu, vést k různým náhledům na svět, pomáhat orientovat se v nich a společně zvažovat příčiny a důsledky různých úhlů pohledu,
- poskytovat zpětnou vazbu - umět pochválit, odměnit – pozitivní zpevnění je účinnější než tresty,
- vést žáky ke spolupráci,

---

<sup>221</sup> Podle GILLERNOVÁ, I. Didaktické dovednosti v přípravě učitelů psychologie. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

- vyjadřovat se ke konkrétním situacím – konkrétní popsání chyby zvyšuje šance ke změně; vést žáky k vyjadřování se ke konkrétním situacím,
- zvládat konfliktní situace - využívat konfliktů ve prospěch rozvoje vztahů.

Podle T. Lickony by měl učitel:<sup>222</sup>

- Vystupovat jako ochránce a rádce, být žákům vzorem podporujícím jejich prosociální chování a korigujícím nevhodné jednání.
- Vytvářet ve třídě morální společenství. Vést žáky k vzájemnému poznávání, respektování, pomáhání si, aby se všichni cítili plnohodnotnými členy třídy.
- Praktikovat kázeň postavenou na tvorbě a uplatňování pravidel (norem) jako prostředku k rozvoji morálního usuzování, sebekontroly a respektu k druhým.
- Vytvářet demokratické třídní společenství, v němž mají žáci možnost spolurozhodovat a nést svůj díl odpovědnosti za utváření třídy jako místa, kde žijí, učí se a pracují.
- Učit hodnotám s využitím obsahu vyučovacích předmětů kurikula jako prostředku ke zkoumání etických témat.
- Využívat kooperativní učení k rozvoji dovedností a návyků pomáhat druhým a pracovat v týmu.
- Rozvíjet potřebu odvést „pocitivý“ pracovní výkon, podporováním odpovědnosti za vlastní výkon a posilováním vztahu k hodnotám vzdělání a lidské práce.
- Podněcovat morální reflexi prostřednictvím čtení, psaní, diskusí, debat a nácvikem dovedností dělat správná rozhodnutí.
- Učit žáky řešit konflikty tak, aby byli schopni nacházet spravedlivá a nenásilná východiska.

V kontextu výše uvedeného lze upozornit na výzkum autority učitele realizovaný v současné době Z. Kolářem<sup>223</sup>, z něhož mimo jiné vyplývá, že učitelé vlastní názory, stanoviska a poznatky žáků nepřipouštějí ve výuce zdaleka tak často, jak by bylo žádoucí, a že zkušenosti žáků z jiných prostředí jsou ve vyučování využívány buďto zřídka, pro konkretizaci, či jen jako vnější projev. Hodnocení pozitivní podle výsledků výzkumu mírně převažuje nad negativním, ovšem s výraznou převahou hodnocení pouze klasifikací. Rovněž dialog se žáky se ve vyučovacích hodinách nevyskytuje tak často, jak

<sup>222</sup> Podle VACEK, P. Průhled devátý. Výchova k respektu a odpovědnosti v pojetí T. Lickony. In VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

<sup>223</sup> Blíže viz KOLÁŘ, Z. Studie o autoritě v dnešní škole aneb zpráva o dílčích výsledcích výzkumu autority učitele ve škole. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005.

by bylo žádoucí, a bez zajímavosti jistě není ani to, že valná většina vyučujících nepoužívá ve vyučování humor - vyučování je převážně vážné a studené, což nelze považovat za příznivou atmosféru pro rozvoj osobnostně sociálních vlastností.

Je jistě potřeba podotknout, že zmiňovaný výzkum Z. Koláře není zaměřen pouze na předměty, které se soustředí na osobnostně sociální rozvoj žáků, ale uvážíme-li, že valná většina výchovného působení se ve školách děje kroskurikulárně – a takto k výchovné problematice přistupují i základní pedagogické dokumenty – nejsou výsledky výzkumu nezajímavé. Tyto poznatky jsou důležité i z hlediska problematiky etické výchovy, neboť ani ta není v kurikulu základního vzdělávání zastoupena samostatně, ale její témata lze hledat implicitně obsažena v ostatních předmětech.

## 8.7 ETICKÝ POTENCIÁL KLIMATU TŘÍDY A ŠKOLY

Faktu, že celkové prostředí, v němž se vyučování odehrává, a atmosféra, za níž se tak děje, ovlivňuje proces výchovy a vzdělávání, si všiml už J. A. Komenský, který upozorňoval, že celá škola musí být dílnou dobrých mravů.<sup>224</sup> Klima školy a třídy může veškeré výchovně vzdělávací působení podporovat a nebo může naopak působit kontraproduktivně. Pozitivní sociální klima školní třídy patří mezi základní faktory, které podporují naplnění výchovného cíle. Je též významným faktorem sociálního zdraví ve skupině, v níž se odehrává osobnostní a sociální rozvoj žáků. Atmosféru ve třídě a klima, v němž se výchovně vzdělávací působení odehrává, významným způsobem ovlivňuje sám učitel a jím užívaná pedagogická interakce. Vliv na třídu, vztahy ve třídě, klima a atmosféru, nemá jediný učitel. Pokud ve třídě působí více učitelů, lze použít výrazu „souhrnný učitel“<sup>225</sup>, pro přibližně 4 - 5 učitelů, jejichž působení se ve třídě odráží nejvýrazněji. Značný vliv na klima třídy má také možnost žáků podílet se na tvorbě pravidel, v nichž výuka probíhá, a to jak na úrovni třídy, tak i celé školy.

V rámci školy doporučuje T. Lickona následující strategie podporující morální rozvoj žáků:<sup>226</sup>

- Podněcovat a podporovat prospěšné a pomáhající aktivity žáků mimo třídu a školu s využitím modelů a příležitostí, které nabízí život školy a obce či regionu.

---

<sup>224</sup> Viz KOMENSKÝ, J. A. *Zákony školy dobře spořádané*. In KOPECKÝ, J. a kol. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Svazek II. Praha : SPN, 1960.

<sup>225</sup> Viz PELIKÁN, J. *Pedagogická interakce ve výchovném procesu*. In *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995.

<sup>226</sup> Podle VACEK, P. *Průhled devátý. Výchova k respektu a odpovědnosti v pojetí T. Lickony*. In VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

- Vytvářet pozitivní morální kulturu v rámci celé školy počínaje vedením školy, přes morálně korektní vztahy mezi učiteli, vztahy k žákům, fungování žákovské samosprávy až po vytváření dostatku času pro zabývání se záležitostmi s morálním a hodnotovým obsahem.
- Získat rodiče a ostatní subjekty v obci a okolí pro snahu školy vychovávat k hodnotám a mravnosti. Podporovat rodiče jako první vychovatele morálky svých dětí.

Z uvedeného je zřejmé, že etické výchově se nestačí věnovat pouze v rámci určitého vyučovacího předmětu. I kdyby byl vyučován sebelépe a obsahově nabízel co nejvhodnější témata, bude se taková výchova míjet svým účinkem, pokud nebude podporována výchovným přístupem celé školy jako komplexního celku a pokud nebude přesahovat a pozitivně se odrážet v lokálním (i širším) prostředí, v němž žáci žijí. Výchozí a základní jednotkou v etické výchově musí být tedy škola - nikoliv jednotlivý učitel či vyučovací hodina konkrétního předmětu - škola, která bude k žákům přistupovat jako pospolitá pečující komunita, komplexně, jednotně a harmonicky působící na rozvoj jejich osobností.<sup>227</sup>

Vlastní atmosféra školní třídy, v níž se odehrává výchovné působení, musí být prosta vlivů, které by žáci mohli vnímat jako ohrožující. Žák žije v kolektivu vrstevníků, kteří pro něho často jsou referenčními osobami, mezi nimiž usiluje o určitou pozici a prestiž. Významnou osobou je i učitel, kterým chce být žák obvykle rovněž vnímán a posuzován kladně. Zejména v období puberty a adolescence je citlivost jedince na své osobnostní kvality a sociální dovednosti zintenzivněna. Nejde tedy ani tak o nepřítomnost nebezpečí v rovině fyzické, kterou lze na našich školách předpokládat, ale o citlivé nakládání s vlivy, které by mohly negativně ovlivnit psychickou rovnováhu žáků. Neohrožující a vstřícná atmosféra je významnou podmínkou k tomu, aby se žáci otevřeli výchovnému působení a aktivně se podíleli na svém rozvoji.<sup>228</sup>

<sup>227</sup> Viz VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.

<sup>228</sup> K této problematice viz např. KOVALIKOVÁ, S. *Nepřítomnost ohrožení – důvěryhodné prostředí*. In *Integrovaná tématická výuka*. Kroměříž : Spirála, 1995.

## 9 POJETÍ ETICKÉ VÝCHOVY V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V současné době lze ve společnosti zaznamenat zvýšenou iniciativu směřující k zařazení etické výchovy mezi předměty základního vzdělávání.<sup>229</sup> Objevují se dokonce požadavky zavést ji do předškolního vzdělávání. V některých zemích se objevují prvky etické výchovy v kurikulu pro mladší školní věk.<sup>230</sup> Podívejme se nyní na to, jak je problematika etické výchovy zohledněna v kurikulárních dokumentech našeho základního školství. Soustředíme se zejména na výchovné působení na žáky druhého stupně základní školy, u nichž lze, v důsledku zrání mentálně kognitivních funkcí, předpokládat optimální úroveň rozvoje osobnosti a morálního uvažování. Tento věk již umožňuje rozlišení vlastní perspektivy a pochopení širších souvislostí sociálního systému a společenských norem. Postupující proces emancipace ze závislosti na dospělých vytváří podmínky pro nové chápání povinností a rozvoj smyslu pro spravedlnost, které mohou vyústit až ke zvnitřnění univerzálních etických zásad a vytvoření vlastní morální filozofie.

Nejprve musíme konstatovat, že etická výchova není a nebyla samostatným výchovně vzdělávacím předmětem ani v minulém ani v současném kurikulu základního vzdělávání.<sup>231</sup> Vzhledem k tomu, že nechceme hodnotit současný stav, ale spíše vyvodit určité perspektivy a možnosti etické výchovy, soustředíme se především na v současnosti zaváděný systém kurikulárních dokumentů. Do vzdělávací soustavy České republiky se zavádí nový systém kurikula, který je v oblasti základního školství reprezentován Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Tento systém vychází z principů zformulovaných v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a

---

<sup>229</sup> Např. iniciativa Etického fóra ČR, o.s., která vyústila v petici k etické výchově mladé generace v dubnu 2004. Ale požadavky a reflexe, které se týkají tematiky blízké Etické výchově, se objevují např. i v denním tisku již delší dobu – za všechny např. KASPER, T. *Program výchovy k toleranci si učitelé žádají*. MF Dnes, 14.9.1999, VYČICHLO, P. *Učí děti jejich právům*. MF Dnes, B/6, 6.5.2003 a další.

<sup>230</sup> Příkladem může být např. výchova k chápání autority jako pravomoci v kurikulu některých školských soustav USA.

<sup>231</sup> Kurikulum základního vzdělání bylo doposud reprezentováno dokumenty: Standard základního vzdělávání, rozvíjený a konkretizován vzdělávacími programy Základní škola, Národní škola a Obecná škola, které byly schválené MŠMT ČR jako ucelené koncepce vzdělávání pro povinnou devítiletou školní docházku (VP Základní škola byl schválen MŠMT ČR v r.1996, VP Národní škola v r. 1997. VP Obecná škola od škol. r. 1997 – 1998 pokrývá 1.– 9. ročník ZŠ - v původní koncepci z r. 1995 byla Obecná škola VP pouze pro 1.– 5. ročník). Tato struktura kulikurálních dokumentů, v nichž největší vliv měl VP Základní škola, který byl uplatňován v přibližně 80% všech základních škol, je nyní transformována na systém, který na úrovni státního kurikula reprezentuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jež je na úrovni škol rozpracováván vzdělávacími programy jednotlivých škol.

zakotvených v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.<sup>232</sup>

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na úrovni státní a školní. Státní úroveň představují Národní program rozvoje vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání. Principy ve vymezených rámcích konkretizují na školní úrovni vzdělávací programy jednotlivých škol, které si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném rámcovém vzdělávacím programu.<sup>233</sup>

## 9.1 NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ

Národní program rozvoje vzdělávání, který formuluje východiska a obecné záměry dalšího rozvoje vzdělávací soustavy, byl schválen vládou České republiky v roce 2001. Při formulaci obecných cílů vzdělání a výchovy konstatuje, že čím větší je míra individuální svobody, tím více záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana, neboť čím více možností se člověku nabízí, tím více záleží na jeho mravních a lidských kvalitách, aby se dokázal v možnostech orientovat.

Program stanovuje, že cíle vzdělávání musí být odvozeny jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Dále uvádí, že vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku. Vzdělávání má být zaměřeno na osobní rozvoj i na začleňování do života společnosti. Výchovně vzdělávacímu působení jsou tímto dokumentem stanoveny jako hlavní cíle:<sup>234</sup>

- Rozvoj lidské individuality, kultivace a podpora seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností.
- Zprostředkování kultury společnosti, obsažené ve vědách, technice, umění, pracovních dovednostech, duchovních a morálních hodnotách nastupujícím generacím i ostatním členům společnosti.

<sup>232</sup> Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). ASPI, 2004.

<sup>233</sup> Podle MŠMT ČR. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. Zaváděný systém kurikulárních dokumentů vzdělávací soustavy České republiky - viz příloha č.1.

<sup>234</sup> Podle MŠMT ČR. Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy. In *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

- Výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti jako důležité podmínky uchování kontinuity lidské společnosti, přičemž nejde jen o zprostředkování poznatků, ale i o vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získání schopností i motivace k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku.
- Posilování soudržnosti společnosti předáváním sdílených hodnot a společných tradic. Zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnávání nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními důvody. Podpora demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. Tyto úkoly se koncentrují do výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti.
- Podpora demokracie a občanské společnosti. Demokracie nezbytně potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních. Nezbytnou součástí výchovy je utváření kritického vztahu k šíření informací a postojů prostřednictvím médií.
- Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti. Usilování o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur; schopnost přijmout a respektovat i odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa.
- Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti. Vzdělávací soustava v moderní společnosti patří k základním faktorům ekonomického vývoje.
- Zvyšování schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce vyžaduje orientovat všeobecné i odborné vzdělávání na průběžné zvyšování flexibility a adaptability člověka, na jeho tvořivost a iniciativu, na samostatnost a odpovědnost. To znamená posílit podíl všeobecného vzdělávání, vytvářet široký základ odborného vzdělávání a uplatňovat klíčové dovednosti, a předpokládá to umožnit každému vzdělávat se po celý život.

Úroveň vzdělání, kvalita i výkonnost vzdělávacího systému a míra toho, jak společnost dokáže využít tvůrčího potenciálu všech svých členů, je programem rozvoje vzdělávání označena za rozhodující činitel pro další vývoji společnosti. Dále je konstatováno, že občanské svobody, rozšířené v demokratických společnostech, vyžadují, aby každý byl schopen převzít zodpovědnost sám za sebe i za společné rozhodování.



Proměna podmínek v současné společnosti ohrožuje morální hodnoty, uvádí autoři dokumentu. V těsně propojeném světě je nutné přijmout a respektovat odlišnosti mezi lidmi, a to bez pocitů nadřazenosti či ohrožení, s vědomím jedinečné hodnoty vlastní osobnosti. „Je proto zapotřebí i systematická výchova k toleranci, porozumění a respektu k jiným národům, rasám a kulturám, k přijetí jejich plurality. Respekt k tomu, co mne přesahuje, je však nutný nejen k lidské společnosti, ale i k přírodě, musí vést až k porozumění, jaké je v ní místo člověka i jak velká je jeho zodpovědnost za stálé ovlivňování a změny stavu přírodního prostředí.“<sup>235</sup>

Změněné požadavky na odbornou přípravu zvyšují důraz na všeobecné vzdělání. Akcentuje se rozvoj individuální iniciativy a převzetí odpovědnosti, samostatnost i týmová spolupráce, interpersonální kompetence i schopnost řešit problémy. Vzdělávací systém, jak upozorňují autoři programu rozvoje vzdělávání, musí eliminovat nerovný přístup ke vzdělání a poskytnout příležitosti k rozvinutí všech schopností každému členu společnosti. S cílem maximální integrace občana do společnosti jsou všechny možnosti učení – v tradičních vzdělávacích institucích i mimo ně – chápány jako jediný celek, který umožňuje získat shodné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života. Školní vzdělání má tedy vytvářet nezbytné nástroje a motivaci, aby žák sám z vlastní iniciativy usiloval o dosažení co nejvyšší úrovně znalostí a dovedností a tím převzal odpovědnost za své další vzdělávání.<sup>236</sup>

Autoři programu rozvoje vzdělávání si uvědomují, že není možné odpovědět na všechny otázky, které před školní výchovně vzdělávací působení klade současná složitá společenská realita: Jak vyvážit orientaci vzdělávacího systému na potřeby jedince i společnosti? Jak daleko vyjít vstříc individuálním odlišnostem, aby se co nejvíce rozvinul potenciál každého žáka? Do jaké míry lze vůbec vyrovnávat méně příznivé výchozí podmínky? Jak umožnit, aby každý žák byl úspěšný? Jak naučit ty iniciativní a samostatné, kteří jen potřebují dostatek prostoru, i ty nejisté, kteří potřebují bezpečí a oporu, aby dokázali pracovat spolu a navzájem se respektovali? Jak přitom neupadnout do jednostrannosti a citlivě vyvažovat četné protiklady? Jak vypěstovat otevřenost ke změně a dokázat přitom předat bohatství minulosti, jak propojit novou evropskou

---

<sup>235</sup> MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. s. 16.

<sup>236</sup> Podle MŠMT ČR. *Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy*. In *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

dimenzi s národními tradicemi? Jak smířit využívání svobody s přijetím osobní a společenské odpovědnosti?<sup>237</sup>

I přes naznačené komplikace autoři zdůrazňují nutnost reagovat na požadavky života v soudobé společnosti vzdělávacím programem s jasně definovanými cíli v dlouhodobém horizontu. Upozorňují, že pokud bude vzdělávací systém pouze reagovat na okamžité vnější požadavky, přestane být postupně schopen odolávat negativním sociálně patologickým vlivům jako jsou šikana, drogy, násilí, postupující oslabování rodiny a konzumní, pasivní způsob života a občanská lhostejnost.<sup>238</sup>

Základní vzdělávání je jedinou vzdělávací institucí, které se povinně účastní každé dítě a která vytváří základ pro celoživotní učení u celé populace. Má proto podstatný úkol ovlivňovat rozvoj osobnosti každého žáka a připravovat ho na soužití a spolupráci s druhými. „Děti všech úrovní schopností a ze všech vrstev obyvatelstva získávají ve škole zkušenost ze sociálních vztahů v přirozeně heterogenních kolektivech svých vrstevníků.“<sup>239</sup>

Autoři dokumentu také vyjadřují názor, že možnost absolvovat druhý stupeň základního vzdělání na druhém stupni základní školy nebo v nižších ročnících víceletých gymnázií lze z principu považovat za sociálně nespravedlivou. Namítají, že více než intelektuální schopnosti dětí se v rozhodování, zda přestoupit do nižších ročníků gymnázia, odrážejí ambice rodičů a zvýhodnění plynoucí ze vzdělanostní, ekonomické a sociální úrovně rodiny, z níž děti pocházejí. Proti této domněnce lze argumentovat faktem, že rodina jako významný formativní činitel bude v rozhodování dítěte vždy do určité míry intervenovat. Oproti proklamacím jistého „elitářství“ víceletých gymnázií lze uvést skutečnost, že i základní školy mají v souladu s novým kurikulem základního vzdělávání možnost vytvořit si takový vzdělávací program, který jimi poskytované vzdělání učiní neméně kvalitní a atraktivní jako to, které poskytují gymnázia.

Cílem druhého stupně základního vzdělání je podle národního programu poskytnout žákům co nejkvalitnější základ všeobecného vzdělání, vybavit je vztahem k základním lidským hodnotám a všeobecnými vědomostmi a praktickými dovednostmi, které jim dovolí pokračovat v dalším vzdělávání a seberozvoji. Důraz je kladen na rozvíjení vlastních schopností a zájmů, tvořivé řešení problémů, osvojení schopnosti

---

<sup>237</sup> Podle MŠMT ČR. Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy. In *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

<sup>238</sup> Blíže viz MŠMT ČR. Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy. In *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

<sup>239</sup> MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. s. 47.

komunikace, spolupráci a respektu k práci druhých. Za významnou je také považována schopnost projevat se jako svobodná osobnost schopná tolerance a ohleduplnosti a rozvinutí citlivého a vnímavého vztahu k lidem i přírodě, ale také schopnost aktivně ovlivnit situaci správným směrem a zaujmout odpovědný vztah k sobě a reálný odhad vlastních možností.<sup>240</sup>

Jako nástroj přeměny encyklopedicky pojatého vzdělání je předkládán rozvoj klíčových kompetencí. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice formuluje nutnost orientovat vzdělávání při získávání klíčových kompetencí takto: „naučit se poznávat – zvládnout metody jak se učit, jak využívat nové informační a komunikační technologie, jak se vyhnout zahlcení povrchními informacemi, ale i naučit se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat, umět kriticky myslet a hodnotit; naučit se jednat a žít společně – umět pracovat samostatně i v týmech, otevřeně komunikovat s ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost; naučit se být - umět se orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat s větší autonomií, na základě samostatného úsudku, ale v souladu s morálními normami a s uvědoměním a přijetím osobní odpovědnosti.“<sup>241</sup>

Při stanovení strategie vzdělávací politiky v České republice je požadována dostupnost všech úrovní vzdělávání a poskytování příležitostí k maximálnímu rozvoji různorodých schopností všem jedincům. V možnosti najít si vlastní cestu ke vzdělání v průběhu celého života a podle potřeb ji rozvíjet, doplňovat a korigovat je spatřována podmínka naplnění požadavku zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělání. Nerovnosti materiálního, sociálního nebo fyzického charakteru, vyplývající z etnických nebo jiných rozdílů musí být kompenzovány tak, aby jejich důsledky byly omezeny. „Cílem je umožnit populaci v celé její šíři a v průběhu celého života stát se účastníkem vzdělávání, kdykoliv to pocítí jako potřebné, s cílem připravit ji pro celoživotní učení.“<sup>242</sup>

Můžeme konstatovat, že Národní program rozvoje vzdělávání akcentuje prvky podstatné pro etickou výchovu. Ke vzdělávání přistupuje z hlediska nutnosti rozvoje individuální specifčnosti osobnosti každého jednotlivce i z hlediska významu vzdělání a výchovy pro společnost. Dokument zdůrazňuje potřebu mnohostrannosti a stanovování

---

<sup>240</sup>Podle MŠMT ČR. Předškolní, základní a střední vzdělávání. In *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

<sup>241</sup>MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. s. 38.

<sup>242</sup>MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. s. 89.

dlouhodobých perspektiv vlastního rozvoje. Formuluje potřebu celoživotního vzdělávání a požaduje umožnění hledání vlastního způsobu sebevýchovy a participaci na vlastním rozvoji. Tím také akcentuje převzetí odpovědnosti za vlastní směřování. Vyzdvižením významu spolupráce a sociálního citění si autoři také uvědomují nutnost rozvoje prosociálního chování. Rovněž je zdůrazněna nutnost environmentální výchovy a vzdělávání, byť je pojmána převážně v tradičním smyslu udržitelnosti rozvoje lidské společnosti.

Cíl výchovně vzdělávacího působení je spatřován v rozvoji univerzálně použitelných, tzv. klíčových kompetencí, které zahrnují dovednost komunikovat, pracovat s informacemi, ale i spolupracovat a žít s druhými a nabyté schopnosti tvořivým způsobem využívat. V oblasti věnované základnímu vzdělávání je při stanovení cílů a obsahů zdůrazňována kvalitní hodnotová orientace, rozvoj odpovídajících sociálně osobnostních vlastností, porozumění vlastní osobnosti, jakož i respekt k druhým a schopnost vnímat i duchovní rozměr života.

## 9.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání by měl podle autorů pružně reagovat na měnící se potřeby společnosti, zkušenosti učitelů, měnící se potřeby a zájmy žáků. Vymezuje vzdělávací obsah a specifikuje úroveň kompetencí, které by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování. Předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků.<sup>243</sup>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání má v souladu se systémem kurikulárních dokumentů navazovat na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.<sup>244</sup> Je instrumentem, který do praxe zavádí jednu ze základních tezí vzdělávací politiky České republiky, jež vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život. Další, nejen z hlediska námi sledované problematiky, důležitou tezí je předpoklad angažovanosti a zájmu každého člověka na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu mohou umožnit dokonalejší a bohatší interakci s okolním světem.

---

<sup>243</sup> Podle MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

<sup>244</sup> Viz MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2001.

Za významné lze také považovat to, že autoři dokumentu si uvědomují, že základní vzdělávání je jedinou etapou vzdělávacího systému, kterou absolvují všichni žáci, a jako takové umožňuje záměrné a systematické působení na celou nastupující generaci. Proto lze za velmi důležité považovat vymezení základních cílů této vzdělávací etapy, jež jsou spatřovány v utváření takových hodnot, které povedou k samostatnému a odpovědnému přístupu k životu, kultivovanému chování a uvědomění si a respektování práv a povinností občana. V rámci druhého stupně má základní vzdělávání směřovat k větší provázanosti s mimoškolními zkušenostmi žáků a k postupnému přenášení odpovědnosti na žáky, jak v oblasti organizace života školy, tak především za vlastní vzdělávání.

Základní vzdělávání by mělo vytvářet podnětné a tvůrčí školní prostředí, které bude stimulovat všechny žáky. Cílem je, aby výuka, přizpůsobená individuálním potřebám, napomáhala optimálnímu rozvoji žáků v souladu s jejich předpoklady pro vzdělávání. Přátelská a vstřícná atmosféra a dostatečný prostor a čas mají směřovat k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí osobnosti žáka. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků má posuzovat individuální změny žáka a má být vyjadřováno v pozitivně laděných hodnotících soudech. Žáci mají mít možnost zažívat úspěch, nemají se bát chyb, s nimiž by naopak měli pracovat. V průběhu základního vzdělávání mají žáci rozvíjet takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, vzdělávat se a zdokonalovat se v průběhu celého života a aktivně se podílet na životě společnosti.<sup>245</sup>

Rámcový vzdělávací program předepisuje, že vzdělání má směřovat k aktivnímu přístupu k učení a plnému rozvinutí osobnosti žáka. Můžeme tedy konstatovat, že dokumentem je akcentována otázka rozvoje potencialit jedince, jakož i mnohostrannost tohoto rozvoje. Zdůrazněna je též potřeba motivace k celoživotnímu vzdělávání, seberozvoji, k tvořivému myšlení, k spolupráci a k rozvoji komunikativních dovedností. Vymezené pojetí a základní cíle také zdůrazňují potřebu odpovědného přístupu ke svým právům a povinnostem, jakož i potřebu tolerantního a ohleduplného přístupu k jiným lidem, kulturám a hodnotám.<sup>246</sup>

Základní vzdělávání má žákům poskytnout základ všeobecného vzdělání a směřovat je k utváření a rozvoji klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou základním (možno říci klíčovým) pojmem Rámcového programu vzdělávání. Autoři pod

---

<sup>245</sup> Podle MŠMT ČR. Pojetí a cíle základního vzdělávání. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

<sup>246</sup> Blíže viz MŠMT ČR. Pojetí a cíle základního vzdělávání. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

tímto pojmem rozumí souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti, jejichž výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti. Na základě rozboru tohoto pojmu v dokumentu můžeme říct, že se jedná o kvality, které přispívají ke vzdělávání jedince, umožňují mu spokojený a úspěšný život a v neposlední řadě posilují funkčnost občanské společnosti. Klíčové kompetence se různými způsoby prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity, které ve škole probíhají.

Za klíčové jsou dokumentem považovány kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Můžeme konstatovat, že v sobě zahrnují způsobilosti či schopnosti a dovednosti, které lze nabýt či rozvíjet vzděláváním i výchovným působením. Tento pojem jako by překlenoval v našem školství tradiční dělení výchovně vzdělávacího procesu na složky vzdělávací a výchovné<sup>247</sup>, je však třeba dodat, že obě tyto složky se vždy vzájemně překrývaly a doplňovaly - každý vzdělávací obsah v sobě vždy nese určitý formativní potenciál a každé výchovné působení má vždy do jisté míry i informativní či vzdělávací charakter – a dodejme ještě, že zavedením nového pojmosloví se souvztažnost a podmiňující se jednota vzdělání a výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu nezmění.

Kompetence lze rozlišit do třech skupin, které spolupůsobí v individuální schopnosti jednání: sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod, které lze chápat jako schopnosti využít a použít rozvinuté dispozice i osvojené vědění a dovednosti. To, jak je která kompetenční oblast výrazná je ryze individuální. Významnou devizou, která může stále zkvalitňovat kompetenční základ a možnosti individua, je jeho schopnost sebeučení a otevřenost k celoživotnímu učení.<sup>248</sup> Klíčovými kompetencemi se v Rámcovém vzdělávacím programu rozumějí výsledky vzdělávání i výsledky výchovného působení.

---

<sup>247</sup> Důvod či původ této tendence lze snad spatřovat v tradici západního školství a ve snaze přizpůsobit se jednacím jazyku EU - anglické „education“ lze překládat jako vzdělání i jako výchovu – ostatně z tohoto zdroje jsme převzali i např. termín a chápání významu pojmu „kurikulum“.

<sup>248</sup> Podle BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východisko, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. Srov. JIŘINCOVÁ, B.; SVOBODA, M. Rozvoj sociální kompetence z pohledu kurikulárních dokumentů a vyučovacího procesu. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

Obsah základního vzdělávání člení Rámcový vzdělávací program do devíti oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:<sup>249</sup>

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Vzdělávací obory obsahují očekávané výstupy a učivo. Očekávané výstupy vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. Učivo, které má informativní a formativní funkci, je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Rámcový učební plán má sloužit jako závazný podklad pro tvorbu školních vzdělávacích programů.<sup>250</sup>

Nás zajímá s ohledem na zaměření této práce zejména tvorba a rozvíjení žádoucího hodnotového základu osobnosti žáků a jejich seberegulativních mechanismů. Ze vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu lze spatřovat témata pro etickou výchovu především v oblasti Člověk a společnost. Ta se podle autorů zaměřuje na utváření pozitivního hodnotového systému, utváření vědomí vlastní identity a identity druhých lidí a rozvíjení realistického sebepoznávání a sebehodnocení. Vede k akceptování vlastní osobnosti i osobnosti druhých a k rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů i ke snaze o objektivní posouzení společenských jevů a zvyšování odolnosti vůči myšlenkové manipulaci. Rozvíjí uplatňování vhodných prostředků komunikace k vyjadřování vlastních myšlenek, citů, názorů a postojů a směřuje k zaujímání a obhajování vlastních postojů a k přiměřenému obhajování svých práv. Orientuje v mnohotvárnosti historických, sociokulturních, etických, politických, právních a ekonomických faktů tvořících rámeček každodenního života a směřuje k

---

<sup>249</sup> Podle MŠMT ČR. *Vzdělávací oblasti*. in Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004.

<sup>250</sup> Rámcový učební plán Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – viz příloha č.2.

poznávání a posuzování každodenních situací a událostí ve vzájemných vazbách a širších souvislostech včetně souvislosti mezinárodních a globálních.<sup>251</sup>

Vzdělávací oblast Člověk a společnost zahrnuje vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství. Zejména vzdělávací obor Výchova k občanství orientuje žáky v sociální realitě a společenských vztazích a vazbách. Směřuje je k sebepoznání, poznávání druhých lidí, k respektování a uplatňování mravních principů a pravidel společenského soužití a vede je k přebírání odpovědnosti za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky.

Vzdělávací obor Výchova k občanství je rozdělen do tematických celků. Z hlediska etické výchovy jsou zajímavé zejména některé očekávané výstupy témat Člověk ve společnosti a Člověk jako jedinec. Jejich učivo se věnuje např. kulturním hodnotám, rozmanitosti kulturních projevů, komunikaci, masové kultuře, lidské solidaritě, nesnášenlivosti a konfliktům v mezilidských vztazích a otázkám morálky, mravnosti, svobody a pravidlům chování lidí. Pozornost je věnována také podobnostem a odlišnostem lidí a jejich projevu v chování, myšlení, jednání, osobním vlastnostem a problematice sebepoznávání a sebehodnocení, charakteru, životních cílů, motivace a seberozvoje, systému osobních hodnot a stereotypů v posuzování druhých lidí. Pro etickou výchovu se dají též vhodně použít některá témata tematických celků Stát a hospodářství, Stát a právo a Mezinárodní vztahy, globální svět.<sup>252</sup>

Vzdělávací obor Výchova k občanství explicitně obsahuje otázky morálky, mravnosti a svobody. Otevírá prostor pro výchovu k prosociální životní orientaci a rozvíjení autonomie morálního uvažování. Tematicky se věnuje sebepoznání, seberozvoji, tvorbě sebehodnocení, plánování životních cílů a zakládání a rozvíjení hodnotového systému. Přispívá k vnímání světa v globálních souvislostech, a to jak v historické perspektivě utváření současné společnosti, tak i v perspektivě současných globálních problémů lidstva. Vzdělávací složka se v oblasti Člověk a společnost propojuje se složkou výchovnou a její působení směřuje v očekávaných výstupech do životní praxe žáků. Můžeme konstatovat, že program v této vzdělávací oblasti vytváří prostor pro uplatnění principů etické výchovy.

Z očekávaných výstupů, které jsou formulovány u jednotlivých tematických celků, lze usoudit, že žáci by neměli být pouze informováni o daných tématech, ale měli

---

<sup>251</sup> Podle MŠMT ČR. Vzdělávací oblasti. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

<sup>252</sup> Blíže viz MŠMT ČR. Vzdělávací oblasti. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.



by být i podněcování k aktivním životním postojům. Mezi očekávanými výstupy jednotlivých témat nalezneme cíle, které náležejí k jednodušším kategoriím cílových taxonomií, směřující k vysvětlení, objasnění, vyjádření vlastními slovy. Nalezneme zde ale též cíle, které kladou nároky na praktické uplatnění, rozlišení či posouzení, vyvození vlastních závěrů, jejich obhájení, přijetí a zvnitřnění hodnot, které lze přiřadit k vyšším kategoriím taxonomií cílů.<sup>253</sup>

Také další vzdělávací oblasti přinášejí potenciál pro etickou výchovu. V rámci výuky jazyků a jazykové komunikace je zdůrazněn význam utváření mezilidských vazeb. Cíle této oblasti dále rozvíjejí doplňující vzdělávací oblasti Další cizí jazyk a Dramatická výchova, které přispívají k rozvoji komunikačních dovedností. Vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie učí žáky pracovat s informacemi, využívat je k jejich dalšímu rozvoji a vede ke kritickému přístupu k informačnímu obsahu. Oblast věnovaná vztahu člověka a přírody vede k uvědomění si lidské závislosti na přírodě a významu životního prostředí pro život člověka. Umění a kultura jako vzdělávací oblast základního vzdělávání rozvíjí vnímavost, estetické cítění, specifické komunikační schopnosti a emotivní stránku lidské osobnosti. K budování odpovědného přístupu ke zdraví a životu jako nejdůležitějším hodnotám a k jejich aktivní ochraně směřuje vzdělávací oblast nazvaná Člověk a zdraví. K plánování životních perspektiv a cílů a rozvinutí seberegulačních dovedností přispívá také oblast Člověk a svět práce.

Velmi výrazný formativní potenciál obsahují průřezová témata, která program rozpracovává v šesti tematických oblastech. Průřezová témata jsou částečně zakomponována do obsahu některých vzdělávacích oblastí, ale svým výchovným potenciálem je přesahují a prostupují celým základním vzděláváním.<sup>254</sup> Lze je využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo je zařadit v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů či kurzů. Podmínkou jejich účinnosti je propojenost nejen se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů, ale i s dalšími činnostmi žáků realizovanými ve škole i mimo školu. Způsob jejich zpracování je v kompetenci školy. Tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v Rámcovém

---

<sup>253</sup> Blíže viz BLOOM, B. S. Taxonomie k vymezení cílů vyučování a KRATHWOHL, D. R. Taxonomie cílů v oblasti afektivní (postojové a hodnotové). In SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999 a BYČKOVSKÝ, P.; KOTÁSEK, J. Nástin revize Bloomovy taxonomie. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

<sup>254</sup> V průřezových tématech lze shledávat výrazné novum, které přináší Rámcový vzdělávací program. Lze ovšem uvést, že programy, které se prolínaly celou školní výukou je možné najít i např. ve vzdělávacím programu Národní škola.

vzdělávacím programu. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat.<sup>255</sup>

Zařazením průřezových témat se otevírá prostor pro nové či méně tradiční metody a formy práce. Průřezová témata procházejí vzdělávacími oblastmi a lze v nich spatřovat tendenci autorů zahrnout přímo do procesu výuky výchovně formativní problematiku, která byla tradičně ve školním působení obsažena spíše implicitně a tím, že nebyla definována v učebním plánu a osnovách, nebyla mnohdy systematicky a cíleně rozvíjena.

V oblasti průřezových témat se otevírá významný prostor pro etickou výchovu. Mají, jako důležitý formativní prvek, rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot, přispívat k budování mezioborových a mezitematických vazeb a vést žáky ke komplexnímu nahlížení na svět. Z hlediska etického rozvoje osobnosti je významné téma Osobnostní a sociální výchova, které přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů, rozvíjí schopnost komunikace, spolupráce a sociální dovednosti pro řešení složitých situací. V oblasti postojů a hodnot pomáhá utvářet pozitivní postoj k sobě samému i k druhým, vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí a názorů a přispívá k tvorbě mravních rozměrů lidského chování. Téma je členěno do tří částí, které se zaměřují na osobnostní, sociální a morální rozvoj a můžeme konstatovat, že všechna tato subtémata jsou významné pro formování hodnotového základu osobnosti a prosociálního zaměření jedince, kterého lze vhodně využít k cílům etické výchovy.

Osobnostní a sociální výchova se orientuje na subjekt – učivem se stává žák, žákovská skupina a situace každodenního života. Důraz je kladen na utváření postojů, hodnotových orientací, dovedností seberegulace a na sociální dovednosti, které žák uplatní v běžných situacích všedního dne. Působení na subjekt je mnohem více pomáháním, podporováním a vedením, než přímou výukou. Cílem je rozvoj pozitivních vztahů žáka k sobě samému i k druhým lidem. Témata osobnostně sociální výchovy směřují praktickými činnostmi k formování klíčových kompetencí, především k jejich individuální osobitosti. Osobnostní a sociální výchova přímo pracuje a dále rozvíjí sebereflexi, tedy potřebu a dovednost vyhodnocovat účinky svého jednání na druhé.<sup>256</sup>

Rovněž průřezové téma Výchova demokratického občana směřuje k uvědomění si tak významných hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a

---

<sup>255</sup> Podle MŠMT ČR. Vzdělávací oblasti. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

<sup>256</sup> Podle MŠMT ČR. Osobnostní a sociální výchova. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. Viz též JIRINCOVÁ, B.; SVOBODA, M. Rozvoj sociální kompetence z pohledu kurikulárních dokumentů a vyučovacího procesu. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

odpovědnost. Vede k poznání vztahu práv a povinností a rozvíjí porozumění demokratickému uspořádání společnosti. Jeho úkolem je vybavit žáka způsobilostí konstruktivně řešit problémy s ohledem na zájem celku a s vědomím vlastních práv a povinností, svobod a odpovědnosti. Vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod a k přijetí odpovědnosti za rozhodnutí a jeho důsledky. Přispívá k samostatnosti a angažovanosti a motivuje k prosociálně orientovanému chování.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech má, jako další průřezové téma, vychovávat zodpovědné, tvořivé a flexibilní občany v národních i nadnárodních souvislostech. Podporuje vědomí a tvorbu hodnotového základu, který čerpá z evropských humanistických tradic. Rozvíjí téma morálky a osobní odpovědnosti, které nahlíží v globálních souvislostech evropského a mezinárodního sjednocujícího se prostoru. Směřuje k porozumění mezi národy a kulturami, k řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech a prohlubuje základní vědomosti v oblasti dodržování lidských práv. Pomáhá překonávat stereotypy a předsudky a upevňuje osvojování smyslu pro zodpovědnost.

Také další průřezové téma, Multikulturní výchova, významně přispívá k budování smyslu pro spravedlnost, solidaritu a toleranci. Vede k respektování sociokulturní rozmanitosti a přispívá k vzájemnému poznávání, k toleranci a k odstraňování nepřátelství a předsudků mezi jednotlivými etniky a národy. Učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy a rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a xenofobních postojů. Buduje vědomí odpovědnosti za jednání a pomáhá utvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám. Směřuje žáky k ovlivňování a korekci jednání a hodnotového systému. V Rámcovém programu vzdělávání je zdůrazněna nutnost, aby se toto téma prolínalo nejen všemi vzdělávacími oblastmi, ale i atmosférou, životem školy a vztahy v ní.

Environmentální výchova vede k chápání komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí. Vede k pochopení významu odpovědnosti za jednání jedince i společnosti jako celku, směřuje žáky k aktivní účasti na ochraně životního prostředí a snaží se ovlivnit jejich životní styl a hodnotovou orientaci. V oblasti postojů a hodnot téma přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty, vede k odpovědnosti ve vztahu k přírodě a osobní angažovanosti v řešení problémů. Velmi pozitivně lze hodnotit skutečnost, že téma posouvá hranice úzkého chápání odpovědnosti i mimo sociální

kontext na přírodu a přírodní prostředí v nejširším významu. Směřuje žáky k uvědomění si základních podmínek života a odpovědnosti současné generace za život v budoucnosti.

Poslední průřezové téma nazvané Mediální výchova má žáky vybavit poznatky o fungování a společenské roli médií v současné společnosti. Učí žáky pracovat s mediálními prostředky a využívat jejich možnosti. Vybavuje je schopností analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr. Téma rozvíjí komunikační schopnosti a vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci. Rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu i způsobu zpracování mediálních sdělení. Vede k uvědomění si významu možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jejich formulace a prezentace.

Můžeme konstatovat, že všechna průřezová témata mohou významnou měrou přispět k budování hodnotového základu osobnosti žáků a lze jich využít k etické výchově. Pozitivní hodnocení přínosu průřezových témat kalí snad jen obava, že jejich zavádění ve výchovně vzdělávací praxi jednotlivých škol nebude jednoduché. Všechna průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání a všechna musí škola zahrnut do výuky v rámci prvního i druhého stupně, ale nemusí být obsažena v každém ročníku. Lze je využít jako integrativní součást vzdělávacích obsahů či k jejich zařazení do výuky může být využito volné disponibilní časové dotace. Způsob jejich realizace a zapracování do Školního vzdělávacího programu je v kompetenci jednotlivých škol.

Rámcový vzdělávací program neurčuje přímo, jaké vyučovací metody a organizační formy mají být k výuce užity - jejich konkretizaci lze předpokládat spíše na úrovni školních vzdělávacích programů - lze se však domnívat, že zejména ve výuce průřezových témat se hojně uplatní jiné organizační formy, než frontální výuka, především pro projektové vyučování, skupinovou a kooperativní výuku se zde otevírá významný prostor. Rovněž v oblasti cílové úrovně osvojení učiva je možné předpokládat směřování k hodnotícímu posouzení, interiorizaci hodnot či praktické aplikaci.<sup>257</sup>

V rámci druhého stupně základního vzdělávání je doporučeno využívat náročnějších metod práce, např. komplexních a dlouhodobých úkolů a projektů, které budou postupně přenášet větší zodpovědnost za vlastní vzdělávání na žáky samotné. Akcentována je také provázanost výuky s celým životem školy i s mimoškolními zkušenostmi žáků. Důraz je kladen na přenos osvojených vědomostí, dovedností,

---

<sup>257</sup> Podle taxonomie cílů: BLOOM, B. S. Taxonomie k vymezování cílů vyučování a KRATHWOHL, D. R. Taxonomie cílů v oblasti afektivní (postojové a hodnotové) In SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999 a BYČKOVSKÝ, P.; KOTÁSEK, J. Nástin revize Bloomovy taxonomie. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004.

zvnitřněných hodnot a postojů do vlastní životní praxe žáků. Koncepce rámcového programu otevírá prostor i pro zapojení a participaci žáků na životě školy, mohou se tedy přímo podílet na utváření pravidel, klimatu a atmosféry, v níž se učí, což lze považovat za významné zejména v oblasti utváření postojů.

Význam úlohy učitele přirozeně vzrůstá jeho podílem na vytváření školního vzdělávacího programu, kde může, v rámci vymezených možností, prakticky zasáhnout do výsledné podoby všech komponent výuky. Může tedy přizpůsobit výuku tak, aby vyhovovala nejen jemu, ale i jeho žákům. Má možnost ovlivnit výběr učebních materiálů, metod a organizačních forem výuky, ale i charakter pedagogické interakce. Učitel vždy ovlivňoval konečnou podobu výuky, rozšiřujícími se kompetencemi, které mu v této oblasti skýtá Rámcový vzdělávací program, však tato jeho úloha podstatně stoupá.

### 9.3 ZAVÁDĚNÍ KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ DO PRAXE

Podle principů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou školy samy zodpovědné za přípravu svého konkrétního Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Výuka podle vlastního školního vzdělávacího programu je možná od školního roku 2005 - 2006. Od školního roku 2007 - 2008 budou mít školy povinnost zahájit výuku podle svého vzdělávacího programu, a to v 1. a 6. ročníku a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. K transformaci tezí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do vlastní pedagogické praxe doporučuje Výzkumný ústav pedagogický, který se podílí na implementaci kurikulárních dokumentů, následující kroky:<sup>258</sup>

- Zajistit a ověřit, aby se všichni pedagogové důkladně seznámili s dokumenty Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.
- Jmenovat hlavního koordinátora a vytvořit týmy, jež začnou pracovat na vlastním školním vzdělávacím programu.
- Vedení školy s předsedy předmětových komisí a metodických sdružení provede analýzu vzdělávacích potřeb, podmínek a možností školy.
- Výstupy práce týmů pravidelně konzultovat na společných jednáních. Podporovat konstruktivní diskusi a argumentaci.
- Stanovit poměrně detailně výstupy z 1. stupně ZŠ tak, aby tým na 2. stupni ZŠ měl konkrétní odrazový materiál.

---

<sup>258</sup> Podle VÚP v Praze – viz <http://www.vuppraha.cz.html>

- Vedení školy musí bezpodmínečně vytvořit všestranné podmínky pro práci jmenovaných týmů. Všechny tyto tvůrce je zapotřebí motivovat (např. zařadit podíl a aktivní účast na realizaci ŠVP do kritérií osobního ohodnocení). Na druhé straně je zapotřebí eliminovat nekonstruktivní kritiku některých odpůrců školního vzdělávacího programu.
- Vedení školy zajišťuje komunikaci s ostatními školami, představiteli rodičů, zřizovatele. Prezentuje výsledky, náměty, zkušenosti.

Tvorba školního vzdělávacího programu je v kompetenci ředitele školy, který odpovídá za jeho vypracování v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a za způsob jeho realizace. Přípravou koncepce školního vzdělávacího programu a řízení jeho tvorby může ředitel pověřit i jiné členy učitelského sboru. Příprava školního vzdělávacího programu by měla být vyjádřením pedagogické autonomie i odpovědnosti celé školy za způsob a výsledky vzdělávání, proto by se na zpracování jeho jednotlivých částí měli podílet všichni učitelé příslušné školy, kteří jsou také spoluodpovědní za realizaci programu v podmínkách dané školy.

Školní vzdělávací program je závazný po projednání školskou radou, která se vyjadřuje i k realizaci vzdělávání podle tohoto programu. Program školy musí být přístupný veřejnosti, zejména žákům, jejich rodičům a uchazečům o vzdělávání na dané škole. Soulad školního vzdělávacího programu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a s dalšími požadavky stanovenými školským zákonem i jinými právními předpisy posuzuje v rámci své inspekční činnosti Česká školní inspekce.

Školní vzdělávací program má vytvářet předpoklady pro postupné osvojování klíčových kompetencí a vzdělávacího obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Má představovat stabilní pedagogický dokument, jehož případné změny v učebním plánu a v učebních osnovách nesmí zasáhnout negativně do vzdělávání žáků v určitém započatém cyklu či oblasti; žák nesmí přijít o některou část závazného vzdělávacího obsahu. Školní vzdělávací program musí obsahovat název a stručnou charakteristiku školy, ale především charakteristiku školního vzdělávacího programu a informace o zabezpečení výuky žáků. Uvádí zaměření školy na konkrétní vzdělávací obor (předmět) s dopadem na podobu učebního plánu, vymezení společných vzdělávacích strategií a postupů na úrovni školy, organizaci výuky, nadpředmětovou činnost a vymezení forem a metod, které budou přednostně využívány z hlediska vzdělávacích cílů a záměrů školy. Vedle rozpracování učebního plánu a učebních osnov nesmí postrádat pravidla pro hodnocení žáků a autoevaluační a evaluační strategie školy.

Metodickou podporu při tvorbě školních vzdělávacích programů poskytuje projekt Koordinátor, na jehož přípravě se vedle Výzkumného ústavu pedagogického a Národního institutu pro další vzdělávání spolupodíleli např. také členské organizace SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání)<sup>259</sup>. Realizace projektu, ve kterém má být vyškolen celkem přes tři tisíce koordinátorů školního vzdělávacího programu<sup>260</sup>, byla ministryní školství schválena 1. 4. 2005. Otázku, proč se školení koordinátorů řeší jako národní projekt, vysvětluje ředitel Národního institutu pro další vzdělávání J. Nekola takto: „Filozofii MŠMT podpořit kurikulární reformu právě národním projektem chápu jako odpovědnost státu za kurikulární reformu. Navíc národní projekt je první krok. Na něj by měla navázat další školení, kde mají možnost uplatnění všechny organizace v rámci grantového schématu.“<sup>261</sup>

Projekt Koordinátor nabízí školám poskytujícím základní vzdělání pomoc při zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a pomoc s tvorbou školního vzdělávacího programu. Jeho hlavní činností je vyškolení koordinátorů pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Školy mohou dále využívat možností seminářů podle svých potřeb, konzultací při řešení náročnějších problémů a distribuce vzdělávacích dokumentů a metodických materiálů.

V průběhu přípravy a realizace neminuly projekt Koordinátor problémy v oblasti financování. Nevyjasněné finanční podmínky měly za následek, že z projektu odstoupil jeden z partnerů (SKAV), který se podílel především na přípravě metodiky pro školení školitelů koordinátorů.<sup>262</sup>

Předseda SKAV J. Kitzberger uvádí, že důvodem k odstoupení z projektu Koordinátor bylo oznámení problémů v oblasti financování projektu a tím vzniklá obava

---

<sup>259</sup> Členské organizace SKAV tvoří: AISIS, Asociace pedagogů základního školství ČR, Asociace pro domácí vzdělávání, Asociace předškolní výchovy, Asociace waldorfských škol ČR, Česká sekce DCI - sdružení zastánců dětských práv, Kritické myšlení, Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání, Program Škola podporující zdraví, SZÚ Praha, Přátelé angažovaného učení, Sdružení pro výchovu k občanství a demokracii, Sdružení středisek ekologické výchovy PAVUČINA, Sdružení TEREZA, Společnost Montessori, Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání Step by Step ČR. Blíže viz např. <http://www.skav.cz.html>.

<sup>260</sup> Koncepce školení koordinátorů byla rozpracována tak, že se v tvorbě ŠVP VZ, tedy v transformaci RVP VZ, vzdělá formou osmidenního kurzu nejprve 150 školitelů, kteří budou následně vzdělávat v rámci šestidenních kurzů 3000 školních koordinátorů tvorby ŠVP.

<sup>261</sup> NEKOLA, J. In <http://www.nidv.cz.html>

<sup>262</sup> SKAV uvádí, že se jeho členské organizace rozhodly spolupracovat na přípravě vzdělávacích kurzů zejména z toho důvodu, že chtěly zajistit, aby minimální pomoc, kterou MŠMT základním školám nabízí ve formě šestidenního kurzu, byla kvalitní a vycházela z reálných potřeb a možností škol. Za cíl své participace si SKAV vytkla zabránit tomu, aby kurzy byly realizovány jako přednášky o tom, jak sepsat dokument školního vzdělávacího programu, ale aby byl nabídnout trénink dovedností potřebných pro zvládnutí role koordinátora tvorby ŠVP, jehož prvořadým úkolem je vysvětlit svým kolegům smysl reformy, získat je pro ni a efektivně jim pomoci s její realizací. Viz <http://www.skav.cz.html>.

z prodlevy v realizaci celého projektu Koordinátor, která by měla závažné důsledky ve vlastní transformaci nového kurikula, neboť již v roce 2007 mají školy zákonem danou povinnost zahájit vzdělávání podle svých hotových individuálních školních vzdělávacích programů. Z celé situace dále vyvozuje, že „...MŠMT trvale podceňuje význam pomoci školám při přípravě a realizaci kurikulární reformy a přistupuje k tomuto závažnému úkolu lehkovážně a nezodpovědně.“<sup>263</sup> J. Kitzberger dále podotýká, že mnohé neziskové občanské organizace vykazují zodpovědnější přístup k realizaci kurikulární reformy než samotné MŠMT a jím zřízené instituce. Školám však chybí dostatek finančních prostředků, z kterých by mohly služby organizované individuálně i prostřednictvím regionálních vzdělávacích středisek platit, zatímco hrozí, že peníze určené na projekt Koordinátor nebudou efektivně a včas využity.

Volnost, kterou Rámcový vzdělávací program dává školám, přináší i řadu otázek týkajících se vlastní realizace výuky. Ty jsou patrné zejména v oblasti průřezových témat: Je vymezení realizace průřezových témat Rámcovým vzdělávacím programem ve vlastní výchovně vzdělávací praxi dostatečné k tomu, aby byla zajištěna srovnatelnost a kompatibilita jejich aplikace v jednotlivých školách? Jak budou řešeny případy, kdy jednotlivý žák při změně školy v průběhu prvního či druhého stupně nebude některému tématu učen či v něm rozvíjen proto, že ve škole, kterou opouští, ještě nebylo vyučováno a ve druhé, kam nastoupí, již jeho výuka proběhla v některém předchozím ročníku. Přejde takový žák o právo být vzděláván, vychováván a rozvíjen v daném tématu? Jak bude takový žák v daném tématu hodnocen či klasifikován? Nebude jeho vzdělání neúplné? Bude si muset vzdělání v daném průřezovém tématu nějakou složitou cestou doplňovat? Pokud ano, jak?<sup>264</sup>

Otázka tvorby a realizace školních vzdělávacích programů nejvýrazněji vystupuje právě v souvislosti s problematikou průřezových témat, které mohou mít značný

---

<sup>263</sup> KITZBERGER, J. In <http://www.skav.cz.html>.

<sup>264</sup> Právo na bezplatné základní vzdělání, které formuluje Listina základních práv a svobod (Ústavou ČR přijatý a závazný zákon) je třeba vztahovat na všechny součásti základního vzdělávání, které jsou v dokumentech závazných pro základní školství uvedeny jako povinné. Ostatně i podle RVP ZV je škola povinna nabídnout žákům všechna průřezová témata a na 1. i na 2. stupni je zařadit do výuky (viz MŠMT ČR. Vzdělávací oblasti. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004). Lze namítnout, že pokud budou průřezová témata řešena opravdu průřezově, tzn. kroskurikulárně v daném stupni školy a pokud se školy budou v celé své výuce soustředit na budování klíčových kompetencí tak, jak klade Národní program rozvoje vzdělávání a RVP ZV, nemělo by takovéto nebezpečí hrozit. Školám ale RVP ZV umožňuje včlenit průřezové téma i jako samostatný předmět vyučovaný jen v jednom ročníku určitého stupně ZŠ. Jak tedy zaručit kompatibilitu jednotlivých ŠVP v oblasti rozvíjení klíčových kompetencí, ke kterému výuka průřezových témat výrazně přispívá? Lze též namítnout, že popsany problém, pokud se vyskytne, se bude týkat jen ojedinělých případů, většinu žáků nepostihne a je jistě možné ho řešit individuálně podle konkrétní situace, přesto však z toho lze usuzovat na jistou koncepční nedotaženost v transformaci systému nového státního kurikula do praxe.



formativní vliv a mohou plnit žádoucí integrující a syntetizující funkci. Jejich realizace však může přinést i další problémy jak v tvorbě školního programu, tak i ve vlastním výchovně vzdělávacím působení: Je na školách dostatek odborně zdatných učitelů na přípravu a realizaci jednotlivých průřezových témat? Mají školy dostatek odborníků na Osobnostně sociální výchovu, Multikulturní, Environmentální či Mediální výchovu?

Problematika výuky průřezových témat nemohla být cílenou součástí pregraduální či postgraduální přípravy učitelů v rovině obsahové a didaktické, ani v oblasti rozvoje potřebných profesních, osobnostních a sociálních kompetencí. Doposud byla tematika průřezových témat na některých školách rozvíjena v rámci volitelných předmětů, na jiných školách se vyskytovala pouze nesystematicky obsažena v tématech jiných předmětů.

Změny a nejasnosti, které se zatím v oblasti tvorby školních vzdělávacích programů objevily, mohou mít demotivující a destabilizující efekt na tvůrce školních vzdělávacích programů – ředitele a učitele škol.<sup>265</sup> Vzhledem k ne vždy dostatečné zkušenosti ředitelů a učitelů škol s tvorbou programů se lze obávat, že značná volnost, kterou ponechávají tvůrci tohoto systému kurikulárních dokumentů jednotlivým školám, bude využita k tomu, že do širokých mantinelů, jež ponechává Rámcový vzdělávací program, bude přenesen školou v současné době používaný vzdělávací program (to je ve valné většině program Základní škola). Vždyť vyzkoušené a osvědčené bývá tou nejjistější cestou, jak se vyhnout úskalím v nedobře poznaném a zmapovaném terénu.

Ideu Rámcového vzdělávacího programu lze považovat v obecné rovině za dobrou, společensky prospěšnou a z hlediska jednotlivých škol i žáků za významnou. Přínosem je především potřebná tvůrčí volnost, kterou ponechává jednotlivým školám a učitelům pro vlastní realizaci výuky. Školy mají také možnost se profilovat a výrazněji propojit se svým okolím, reagovat na regionální potřeby a potřeby svých žáků. Mohou zvyšovat svoji atraktivitu v konkurenčním prostředí ostatních škol v regionu.

Široké vymezení obsahu základního vzdělávání, které se projevuje absencí detailnějšího rozpracování a konkretizace učiva v Rámcovém vzdělávacím programu, lze považovat za pozitivum, které umožňuje přizpůsobení výuky podmínkám a prioritám konkrétní školy a jejích žáků. Lze v něm též spatřovat největší úskalí zaváděného

---

<sup>265</sup> Od roku 2002 byly publikovány a mediálně (na internetových stránkách MŠMT a VUP) zveřejněny čtyři verze RVP. Manuál pro tvorbu ŠVP ZV (vydal VÚP) je platný až od 1.9.2005 (viz <http://www.vuppraha.cz.html> a <http://www.skolaonline.cz.html>). Schválená a zákonem (Zák. č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) platná verze RVP byla v oblasti Zásady pro zpracování ŠVP (Část D, kap.11) několikrát měněna.

systemu základního vzdělávání. Obava, že přenesení větších kompetencí a svobody na úroveň jednotlivých škol se může negativně odrazit v rozdílné kvalitě školních vzdělávacích programů a tím také v rozdílné úrovni vzdělávání v jednotlivých základních školách, však může být potvrzena či vyvrácena až ve vlastní výchovně vzdělávací praxi. Oproti této obavě lze uvést, že volnost, která je školám ponechána, může probudit tvůrčího ducha jak ve vedení jednotlivých škol, tak i v jednotlivých učitelích, kterým je dána podstatně větší možnost ovlivnit vlastní podobu výuky jimi vyučovaného předmětu (vzdělávacího oboru).

Věřme, že všechny problémy, které s sebou zavádění nového systému kurikula do našeho základního vzdělávání přináší, budou úspěšně zvládnuty, a že větší míra tvůrčí svobody bude na úrovni jednotlivých škol využita k tomu, aby při zachování srovnatelné kvality výstupu, udělalo naše základní vzdělávání další krok směrem od unifikace přístupů a uniformity výsledků. K tomu je ponechání volnosti samotným pedagogům podstatným předpokladem. To však také znamená, že výsledná podoba výchovně vzdělávacího působení na žáky a jeho výsledek bude záviset především na učitelích samotných. Větší volnost a větší svoboda s sebou nutně přinášejí také větší odpovědnost.

Smyslem rozboru Rámcového vzdělávacího programu nebyla kritika (byť jsme se jí místy dopustili), ale především posouzení možností, které nové státní kurikulum pro základní vzdělávání vytváří pro etickou výchovu. Rámcový vzdělávací program sice přímo neobsahuje etickou výchovu jako výchovně vzdělávací oblast či obor, ale soustředí se na rozvoj klíčových kompetencí, v jejichž rámci lze nalézt cíle v oblasti formování hodnotové struktury a prosociální orientace. Posílení důrazu na všestranný rozvoj osobnosti žáka včetně rozvoje jeho sociálních kompetencí vytváří podmínky i pro akcentaci osobnostního rozvoje a podporování morální autonomie jednotlivce. Lze tedy konstatovat, že etická výchova je kurikulárními dokumenty umožněna.<sup>266</sup>

Poznali jsme také, že cíle etické výchovy se překrývají s cíli jednotlivých vzdělávacích oblastí a můžeme konstatovat, že etickou výchovu lze v podmínkách, které otevírá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, rozvíjet, aniž by bylo nutné usilovat o vytvoření samostatné vzdělávací oblasti, oboru či učebního předmětu.

---

<sup>266</sup> Tématika etické výchovy je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání obsažena především v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova, které je členěno na osobnostní, sociální a morální rozvoj. Prvky etické výchovy lze nacházet také v jednotlivých tématech výchovně vzdělávacích oblastí, jak bylo zmíněno výše. Výchovně vzdělávací oblast či obor, který by se věnoval výhradně etické či morální výchově, však ve zmiňovaných kurikulárních dokumentech nenalezneme. Na základě rozboru Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR a RVP ZV lze konstatovat, že tematika etické výchovy je v uvedených dokumentech obsažena napříč tématy jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Prostor pro etickou výchovu lze nalézt zejména ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost (především v oboru Výchova k občanství), kterou doplňují některá témata dalších vzdělávacích oblastí. Značné výchovné možnosti skýtají průřezová témata, která program zavádí jako povinnou součást základního vzdělávání a která by měla prolínat celou výukou i životem školy. Z nich zejména Osobnostní a sociální výchova má výrazný formativní potenciál pro sociální, osobnostní a morální rozvoj.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje okruhy učebních obsahů a základní podmínky jejich transformace do výuky. Výsledná podoba výchovně vzdělávacího působení na jednotlivých školách bude dána především podobou jednotlivých školních vzdělávacích programů a jejich aplikací v každodenní pedagogické praxi. Bude tak záviset ještě víc než dosud především na pedagogickém sboru každé školy a na každém jednotlivém učiteli. Můžeme konstatovat, že Rámcovým vzdělávacím programem jsou školám vytvořeny dobré a dostatečně široké podmínky – pro etickou výchovu i v obecném smyslu - nakolik jich využijí už záleží na ředitelích škol a na jednotlivých učitelích.

## 10 ZÁVĚR

Člověk je společenský tvor a jako takový se může plnohodnotně rozvinout ve svých lidských kvalitách pouze ve společnosti jiných lidí. Sociální charakter lidské existence lze označit za základní výchozí princip všech etických koncepcí, neboť deskripce a zdůvodňování lidského konání přímo souvisí s životem individua ve společnosti i s koexistencí rozličných sociálních skupin. Můžeme konstatovat, že z tohoto základního prvku lidské existence vycházejí všechny etické koncepce minulosti i současnosti, ať již morální aspekt lidského jednání vysvětlují z teleologického či deontologického hlediska, ať morálku člověka zdůvodňují povinnostmi a odpovědností vůči druhým nebo jí vztahují k vnitřním principům individua, ať vycházejí z abstraktní nadosobní ideje dobra či boží vůle a nebo se orientují výhradně na konkrétní realitu praktického života člověka a vyjednávání pravidel společného soužití.

V současné názorově a hodnotově pluralitní společnosti přirozeně stoupá počet hledisek a názorových platforem, z nichž je lidské jednání vykládáno a zdůvodňováno. Společenský charakter lidského života a postupně narůstající složitost sociálního prostředí si vynutila vyvozování a konstituci pravidel společenského soužití, která jsou vyjádřena v tradicích, zvycích, mravech a zákonech, jež se odrážejí v etických koncepcích a promítají se i do rozvoje morálky individua. Sociálnost lidské existence a relativní závaznost pravidel společenského soužití determinují jednání a rozhodování individua tím, že na něho vytvářejí socializační tlak, který je interiorizován při tvorbě vnitřních regulativů.

Schopnost takového morálního usuzování, rozhodování a jednání, které bere v úvahu i existenci ostatních a jejich zájmy a které se odráží i ve vztahu člověka k sobě samému, umožňuje společenskost lidského života. Deficit v těchto osobnostních kvalitách zpravidla nepříznivě ovlivňuje život jedince a negativně se promítá i do povahy sociálního soužití. Na jejich formování se podílí vlivy zprostředkované jedinci na různých úrovních sociální reality. Školní výchovně vzdělávací působení lze, vedle vlivu rodičovských osob, považovat za jeden z nejvýznamnějších formativních činitelů ve vývoji člověka.

Výchovné programy mohou podněcovat k morálnímu chování, ale účinné budou jen tehdy, ponechají-li dostatečný prostor pro diskusi a aktivitu žáků. K morálnímu rozvoji patří i schopnost nahlédnout situaci z více úhlů a rozhodnout, který princip má

větší váhu. To je však vždy relativní a nelze tomu učít v podobě zaručeně správného postupu. Lze však podporovat vnitřní morální rozvoj jedince: vytvářením podmínek, zprostředkováním hodnot lidskosti, zdůvodňováním rozhodnutí, směřováním k utváření vlastní hierarchie hodnot a autonomní morálky.

Závěrem můžeme uvést, že k etické výchově lze využít v podstatě všechny organizační formy a metody výuky, které jsou běžně používány v našem školství. Některé však skýtají více výchovného prostoru, jako například skupinově kooperativní forma výuky, jiné jsou vhodné méně. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ponechává dostatek prostoru pro výběr organizačních forem a metod a lze říci, jak je patrné ze struktury koncepce tohoto dokumentu, že přímo počítá s využitím široké palety přístupů, forem a metod ve výuce. Zejména oblast průřezových témat otevírá možnosti skupinovému, kooperativnímu či projektovému vyučování, které zaangažuje nejen kognitivní, ale i emotivní a činnostní složku osobností žáků. K jejich formování a rozvoji umožňuje přistoupit komplexně s vytvářením vazeb nejen mezi jednotlivými vzdělávacími oblastmi, ale především mezi školním působením a reálným životem společnosti.

Na základě rozboru metodických možností etické výchovy můžeme konstatovat, že etické výchově se nelze věnovat pouze v rámci určitého vyučovacího předmětu, neboť jakákoliv výchova nebude efektivní, pokud nebude vycházet z komplexního a systematického přístupu celé školy, která morální rozvoj svých žáků bude chápat jako svůj prioritní cíl, který prolíná všemi činnostmi a strukturami v rovině specifického i nespécifického působení na žáky. To je významné zejména vzhledem k možnosti, která se v současné době školám otevírá, výrazně ovlivnit podobu svého školního vzdělávacího programu. Nestačí však pouze zakomponovat etickou výchovu do školního vzdělávacího programu, ale je třeba se k výchovným otázkám vracet, průběžně je rozebírat a reflektovat ve světle aktuálního dění a nových poznatků a zkušeností a neustále usilovat o zlepšení atmosféry a kultivaci kvality mezilidských vztahů, které ve škole panují.

Zavést etickou výchovu jako samostatný povinný předmět se nezdá být nutné, ale samozřejmě to nevylučuje možnost se jí věnovat ve speciálním předmětu, který bude vytvořen v některé vzdělávací oblasti či průřezovém tématu Rámcového vzdělávacího programu. Systematicky a cíleně by měly být rozvíjeny především osobnostní vlastnosti a sociální dovednosti, na nichž morální rozvoj žáků spočívá. Morální vědomí, cítění a jednání, respekt, empatii, naslouchání, poskytování pomoci či kooperativní dovednosti je třeba rozvíjet systematicky a komplexně, musí být proto reflektovány v celém

vzdělávacím programu školy a zohledňovány v jejím přístupu k výchově žáků. Jejich rozvoji a trénování by však měl být věnován dostatečný prostor i v rámci speciálních, takto zaměřených učebních témat. Promyšlené a soustavné poskytování příležitostí žákům k jejich osobnostnímu a sociálnímu rozvoji by pak z těchto specificky zaměřených témat mělo přirozeně prolnout do celého života školy a dále přesahovat do života žáků v jejich sociálním prostředí.

Význam etické výchovy, jak jsme ho nastínili v předchozí stati, vnímá asi každý, kdo je schopen a ochoten o této problematice přemýšlet a uvědomuje si proměny společenské reality a nebezpečí, která přinášejí. Potřebu na tyto změny adekvátně reagovat lze realizovat jejich zohledněním ve výchově nastupujících generací. Ve výchovném procesu se do značné míry utváří charakter budoucí společnosti a povaha sociální reality. Školní výchovně vzdělávací proces může významnou měrou přispět k rozvoji morální autonomie a prosociálního zaměření jedinců, kteří budou utvářet naši společnost v letech budoucích. Může pomoci vybavit je odolností proti manipulativním tlakům a působení sociálně patologických vlivů, ale i schopností a ochotou aktivně pomáhat druhým.

## LITERATURA

- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.
- ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-804-X.
- ARISTOTELES *Etika Nikomachova*. Bratislava : Pravda, 1979.
- ARON, R. *Esej o svobodách. Zkoumání moderní civilizace*. Bratislava : ARCHA, 1992. ISBN 80-7115-030-4.
- BAUMAN, Z. *Globalizace. Důsledky pro člověka*. Praha : MF, 1999. ISBN 80-204-0817-7.
- BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha : SLON, 1995. ISBN 80-85850-12-5.
- BĚLOHRADSKÝ, V. *Kapitalismus a občanské ctnosti*. Praha : Československý spisovatel, 1992. ISBN 80-202-0368-0.
- BĚLOHRADSKÝ, V. *Válka očima kormorána zašpiněného naftou*. *MF Dnes*. 12.10.2002.
- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- CANFIELD, J.; SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-194-0.
- CANFIELD, J.; WELS, C.H. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-163-3.
- CESES (kolektiv autorů). *Strategické tahy pro Českou republiku (Strategickými tahy přiblížíme budoucnost)*. Praha : Agentura VPK, 2004. ISBN 80-7334-058-5.
- CORETH, E. *Co je člověk? (Základy filozofické antropologie)*. Praha : ZVON, 1994. ISBN 80-7113-098-2.
- ČÁP, J. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-22967-0.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- Dhammapadam (Cesta k pravdě)*. Praha : Odeon, 1992.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha : Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : NLN, 1999. ISBN 80-7106-291-X.
- FIZZOTTI, E. *Být svobodný*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1998. ISBN 80-7192-228-5.
- FRANKL, V.E. *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta, 1994. ISBN 80-85139-29-2.
- FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha : Naše vojsko, 1993. ISBN 80-206-0290-9.
- FROMM, E. *Budete jako bohové*. Praha : NLN, 1993. ISBN 80-7106-075-5.
- FROMM, E. *Lidské srdce*. Praha : MF, 1969.
- FROMM, E. *Mít nebo být?* Praha : Naše vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3.
- FROMM, E. *Umění být*. Praha : Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0225-9.
- GADAMER, H.,G. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha : ISE, 1994. ISBN 80-85241-46-3.
- GADAMER, H.,G. *Problém dějinného vědomí*. Praha : Filosofia, 1994. ISBN 80-7007-062-5.
- GILLIGANOVÁ, C. *Jiným hlasem*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-402-8.
- GREGORY, J., M. *The Laws of Teaching*. Grand Rapids : Baker Books, 1999.
- HASS, A. *Morální inteligence*. Praha : Columbus, 1999. ISBN 80-7249-010-9.

- HAVEL, V. *Moc bezmocných*. Praha : Lidové noviny, 1990. ISBN 80-7106-005-5.
- HAVLÍK, R. a kol. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-10-2.
- HAVLÍK, R. a kol. *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-72-2.
- HAYEK, F.A. von *Cesta do otroctví*. Praha : Academia, 1990. ISBN 80-200-0264-2.
- HAYEK, F.A. von *Právo, zákonodárství, svoboda. Nový výklad liberálních principů spravedlnosti a politické ekonomie*. Praha : Academia, 1994. ISBN 80-200-0241-3.
- HEGEL, G.W.F. *Základy filozofie práva*. Praha : Academia, 1992. ISBN 80-200-0296-0.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
- HEIDEGGER, M. *O pravdě a Bytí*. Praha : MF, 1993. ISBN 80-204-0416-3.
- HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha : Ped.f.UK, 2003. ISBN 80-7290-125-7.
- HONNETH, A. *Sociální filosofie a postmoderní etika*. Praha : Filosofie, 1996. ISBN 80-7007-082-X.
- HORYNA, B. *Filosofie posledních dnů před koncem filosofie*. Praha : KLP, 1998. ISBN 80-85917-49-1.
- HROMÁTKA, J. *Psychologie odpovědnosti*. Praha : Naše vojsko, 1970.  
<http://www.ceses.cuni.cz.html>  
<http://www.edu.cz.html>  
<http://www.etickeforumcr.cz.html>  
<http://www.msmt.cz.html>  
<http://www.nidv.cz.html>  
<http://www.phil.muni.cz.html>  
<http://www.skav.cz.html>  
<http://www.skolaonline.cz.html>  
<http://www.ucitelskenoviny.cz.html>  
<http://www.uiv.cz.html>  
<http://www.vuppraha.cz.html>
- HUČÍN, J. Romové jsou jiní a jiní zůstanou. *Psychologie dnes*, 2004, roč.10, č.5.
- CHARDIN de P., T. *Místo člověka v přírodě, výbor studií*. Praha : Svoboda, 1993. ISBN 80-205-0309-9.
- CHRÁSKA, M. *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-7067-469-5.
- ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*. Praha : SLON, 2000. ISBN 80-85850-96-6.
- JANKE, W. *Filosofie existence*. Praha : MF, 1994. 80-204-0510-0.
- JELÍKNOVÁ, J.; MYCEK, P.; TYRLÍK, M. Souvislost mezi zdůvodněním a řešením morálního dilematu a percepce odpovědnosti u adolescentů. *Československá psychologie*, 2003, roč. 47, č.6. ISSN 0009-062 X.
- KALHOUST, Z.; OBST, O a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha : Svoboda, 1990. ISBN 80-205-0152-5.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994. ISBN 80-901660-0-8.
- KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha : ISV, 1994. ISBN 80-85866-05-6.
- KASPER, T. *Program výchovy k toleranci si učitelé žádají*. MF Dnes, 14.9.1999.
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha : SLON, 1997. ISBN 80-85850-25-7.



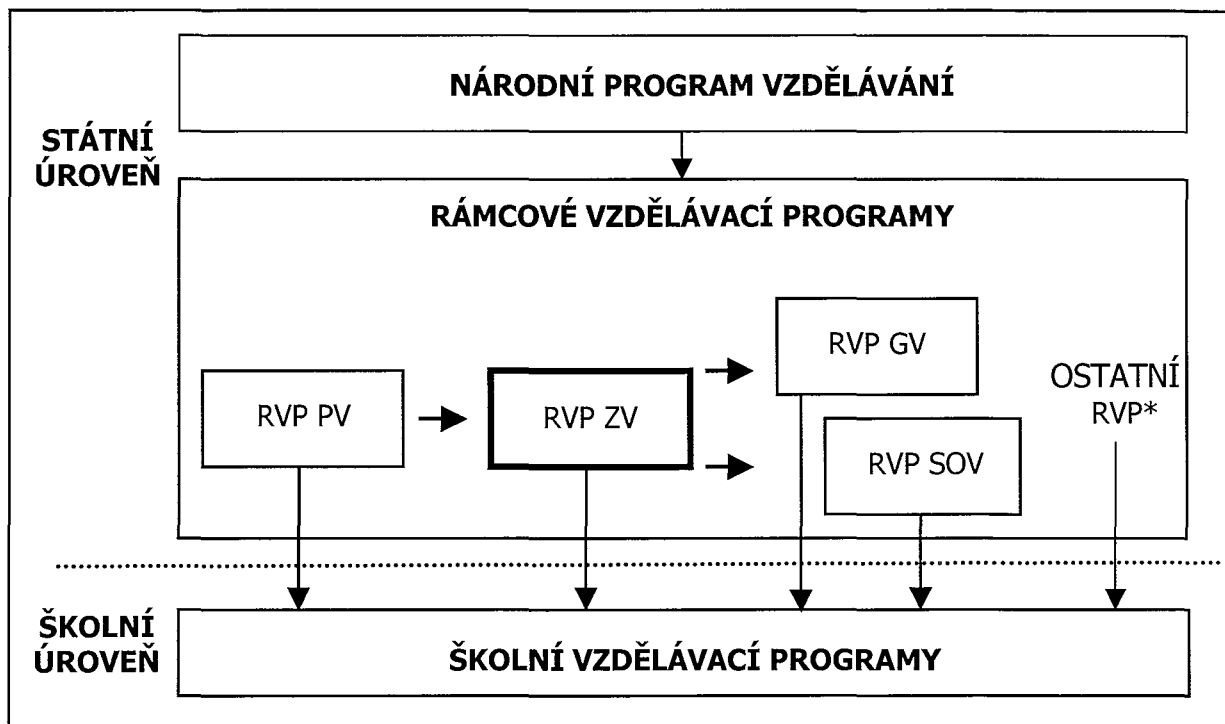
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha : SPN, 1998. ISBN 80-7235-023-4.
- KOHÁK, E. *O smyslu života v zrcadle dějin*. Rychnov nad Kněžnou : Ježek, 1993. ISBN 80-901625-3-3.
- KOHÁK, E. *Pražské přednášky*. Rychnov nad Kněžnou : Ježek, 1999. ISBN 80-85996-21-9.
- Kolektiv autorů. *Analýza vzdělávací politiky 1998*. Praha : ÚIV, 1999. ISBN 80-211-0319-1.
- Kolektiv autorů. *Další vzdělávání učitelů v Evropské unii a v zemích ESVO/EHP*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, DIS –Eurydice Unit, 1997. ISBN 80-211-0252-7.
- Kolektiv autorů. *Etika autonomie a autenticity*. Praha : Filosofia, 1997. ISBN 80-7007-099-4.
- Kolektiv autorů. *Pedagogika pro učitele (Aktuální otázky pedagogiky konce 20.století)*. Plzeň : Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1994. ISBN 80-7043-106-7.
- Kolektiv autorů. *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, DIS –Eurydice Unit, 1997. ISBN 80-211-0230-6.
- KOMENSKÝ, J.A. *Pansofický vychovatel*. Praha : SPN, 1956.
- KOMENSKÝ, J.A. *Velká didaktika*. Bratislava : SPN, 1991. ISBN 80-08-01022-3.
- KOPECKÝ, J. a kol. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek II*. Praha : SPN, 1962.
- KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha : Academia, 1987.
- KOŤA, J.; JIROUŠKOVÁ, I.; MATUŠKA, J. *Didaktická technika a modernizace výuky*. Praha : SPN, 1986.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka – model*. Kroměříž : Spirála, 1995.
- KRAMER, A. „Kdyby Bůh dopředu věděl všechno, co se ve světě stane, nemusel by ho už stvořit,“ říká Milan Machovec. *Právo*, 17.7.1999.
- KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.
- KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LÄNGLE, F. *Smysluplně žít*. Brno : Cesta, 2002. ISBN 80-7295-037-1.
- LIPOVETSKY, G. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha : Prostor, 1999. ISBN 80-7260-008-7.
- LOCKE, J. *Druhé pojednání o vládě*. Praha : Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0222-X.
- LOCKE, J. *O výchově*. Praha : SPN, 1984.
- LORENZ, K. *8 smrtelných hříchů*. Praha : Panorama, 1990. ISBN 80-7038-212-0.
- LORENZ, K. *Odumírání lidskosti*. Praha : Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0645-X.
- MACHIAVELLI, N. *Vladař*. Praha : Ivo Železný, 1997. ISBN 80-237-3544-6.
- MASARYK, T.,G. *Problém malého národa*. Praha : Neutralita, 1990.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-138-X.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha : Avicenum, 1989.
- MATĚJČEK, Z.; BUBLEOVÁ, V.; KOVAŘÍK, J. *Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace*. Praha : Psychiatrické centrum, 1997. ISBN 80-85121-89-1.
- MATĚJČEK, Z.; LANGMAJER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha : Odeon, 1981.
- Mc. LUHAN, H. M. *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno : Jota, 2000. ISBN 80-7217-128-3.

- MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní školství*. Praha : VÚP, 2004.
- MŠMT ČR. *Standard základního vzdělávání*. Praha : Fortuna, 1999. ISBN 80 -7168-602-6.
- MŠMT ČR. *Vzdělávací program Národní škola*. Praha : SPN, 1997. ISBN 80-04-206 683-5.
- MŠMT ČR. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha : Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-595-X.
- NAKONEČNÝ, M. *Moderní psychologie*. Praha : S a M, 1997. ISBN 80-9-1387-6-4.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1997. ISBN 80 - 200-0628-1.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NOVOTNÁ, M. Virtuální svět často změni dítěti realitu. *Právo*, S 1. 17.1.2006.
- ONDRÁČKOVÁ, J. *Sousedé – učíme se vzájemnému respektování*. Praha : Český helsinský výbor, 2001.
- PATOČKA, J. *Eseje*. Praha : Evropský kulturní klub, 1990. ISBN 80-85212-03-X.
- PATOČKA, J. *Evropa a doba poevropská*. Praha : LN, 1992. ISBN 80-7106-017-8.
- PAVLAS, I.; VAŠUTOVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Ostrava : Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 1999. ISBN 80-7242-153-3.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PIAGET, J. *Psychologie intelligence*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.
- PÍTHA, P.; HELUS, Z. *Návrh pojetí obecné školy*. Praha : Portál, 1993. ISBN 80-85282-65-8.
- PLATÓN *Euthyfrón, Obrana sokratova, Kritón. Faidón. Kratylos. Theaitétos. Sofisté. Politikos*. Praha : Oikoymenh, 2003. ISBN 80-7298-062-9.
- POPPER, K. R.; LORENZ, K. *Budoucnost je otevřena*. Praha : Vyšehrad, 1997. ISBN 80-7021-203-9.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: PAIDO, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova*. Istropolitana : Orbis Pictus, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- ROUSSEAU, J.J. *O původu nerovnosti mezi lidmi*. Praha : Svoboda, 1949.
- ROUSSEAU, J.J. *O společenské smlouvě neboli o zásadách státního práva*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-10-4.

- ŘÍČAN, P.; VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0131-4.
- SCHRADER, H. L. *Osmý den stvoření*. Praha : Odeon, 1967.
- SINGER, P. *Practical Ethics*. Cambridge University Press, 1993.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, J. *K soudobým proudům pedagogického myšlení. Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století*. Praha : PÚJAK ČSAV, 1992. ISBN 80-901127-3-0.
- SKALKOVÁ, J. *Kapitoly z didaktiky*. Praha : Univerzita Karlova, 1990.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SOKOL, J. *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Praha : Vyšehrad, 2004. ISBN 80-7021-713-8.
- SPINOZA, B. *Etika*. Praha : Dybbuk, 2001. ISBN 80-903001-0-3.
- STÖRIG, H.J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : ZVON, 1991. ISBN 80-7113-041-9.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit*. Praha : Ped.f. UK, 1991.
- Ústavní zákon č. 23/1991 Sb. Listina základních práv a svobod*. FS ČSFR, 1991.
- VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-101-5.
- VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-223-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-496-6.
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-40-4.
- VALENTA, J. *Učit se být*. Praha : STROM & AISIS, 2000. ISBN 80-86106-08-X.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0914-2.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a škole*. Praha : H+H, 1998. ISBN 80-86022-41-2.
- VALIŠOVÁ, A. *Autorita ve výchově*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
- VALIŠOVÁ, A. *Komunikace a vzájemné porozumění. Hry pro dospívající*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0842-6.
- VÁLKOVÁ J.; MATOUŠEK, O. a kol. *Základy demokracie – odpovědnost*. Praha : Triton, 2002. ISBN 80-7254-247-8.
- VYČICHLO, P. *Učí děti jejich právům*. Praha : MF Dnes, B/6, 6.5.2003.
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha : ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
- WEISCHEDEL, W. *Skeptická etika*. Praha : Oikoymenth, 1999. ISBN 80-86005-84-4.
- WRIGHT, R. *Morální zvíře. Proč jsme to, co jsme?* Praha : NLN, 1995. ISBN 80-7106-127-1.
- Zákon č.1/1993 Sb. Ústava České republiky*. ČNR, 1993.
- Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. ASPI, 2004. ISBN 80-73-57-059-9.

## PŘÍLOHA č.1

### STRUKTURA KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ ČR<sup>1</sup>



Legenda: RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV - Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV - Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

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

<sup>1</sup> Podle MŠMT ČR. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů – Graf 1 – Systém kurikulárních dokumentů. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

PŘÍLOHA č.2

RÁMCOVÝ UČEBNÍ PLÁN PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ<sup>1</sup>

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. - 5. ročník	6. - 9. ročník a odpovídající ročníky víceletých středních škol
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	38	16
	Cizí jazyk	9	12
Matematika a její aplikace		22	16
Informační a komunikační technologie		1	1
Člověk a jeho svět		12	-
Člověk a společnost	Dějepis	-	12
	Výchova k občanství	-	-
Člověk a příroda	Fyzika	-	22
	Chemie	-	
	Přírodopis	-	
	Zeměpis	-	
Umění a kultura	Hudební výchova	12	10
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	11
	Tělesná výchova	10	
Člověk a svět práce		5	4
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace	Vázaná*	-	10
	Volná	9	8
<b>Celková povinná časová dotace</b>		<b>118</b>	<b>122</b>

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni, časovou dotaci lze čerpat z volné disponibilní časové dotace

\* Vázaná disponibilní časová dotace v rozsahu 10 hodin znamená, že škola musí **povinně** nabídnout žákům na 2. stupni základního vzdělávání 6 vyučovacích hodin Dalšího cizího jazyka (nejpozději od 8. ročníku) a 4 hodiny dalších povinně volitelných obsahů (nejpozději od 7. ročníku).

<sup>1</sup> Podle MŠMT ČR. Rámcový učební plán. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

Disponibilní časová dotace je rozčleněna na vázanou a volnou časovou dotaci. Vázaná disponibilní časová dotace je určena pouze pro 2. stupeň základního vzdělávání v rozsahu 10 hodin, což znamená, že škola musí povinně nabídnout žákům na 2. stupni základního vzdělávání 6 vyučovacích hodin dalšího cizího jazyka (nejpozději od 8. ročníku) a 4 hodiny dalších povinně volitelných obsahů (nejpozději od 7. ročníku). Volná disponibilní časová dotace je vymezena pro 1. stupeň základního vzdělávání v rozsahu 9 hodin a pro 2. stupeň základního vzdělávání v rozsahu 8 hodin.

Disponibilní časovou dotaci může škola využít k realizaci takových vzdělávacích obsahů, které podporují specifická nadání a zájmy žáků a pozitivně motivují žáky k učení. Její celé využití v učebním plánu školního vzdělávacího programu je závazné a je plně v kompetenci a odpovědnosti ředitele školy. Vázaná disponibilní časová dotace na 2. stupni (v rozsahu 10 hodin) je určena k nabídce povinně volitelných vzdělávacích obsahů. Volná disponibilní časová dotace na 1. a 2. stupni je určena k posílení časové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů, k realizaci povinných vzdělávacích obsahů dotvářejících zaměření školy, k posílení hodin TV, k realizaci průřezových témat, k nabídce dalších volitelných vzdělávacích obsahů, případně k posílení vázané disponibilní časové dotace, k realizaci doplňujících vzdělávacích oborů, k realizaci vzdělávacích obsahů podporujících vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.<sup>2</sup>

Rámcový učební plán pro základní vzdělávání závazně stanovuje:<sup>3</sup>

- začlenění vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů do základního vzdělávání na 1. a na 2. stupni (resp. v odpovídajících ročnících víceletých středních škol),
- minimální časovou dotaci pro jednotlivé vzdělávací oblasti (vzdělávací obory) na daném stupni základního vzdělávání,
- povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky na daném stupni průřezová témata,
- vázanou disponibilní časovou dotaci,
- volnou disponibilní časovou dotaci,
- celkovou povinnou časovou dotaci pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání.

Na základě rámcového učebního plánu vytvářejí školy v rámci svého školního vzdělávacího programu vlastní učební plán. Pro konstrukci učebního plánu v školním vzdělávacím programu a realizaci výuky jsou stanoveny podmínky:<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Podle MŠMT ČR. Rámcový učební plán. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

<sup>3</sup> Podle MŠMT ČR. Rámcový učební plán. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

- musí být dodržena celková povinná časová dotace na daném stupni základního vzdělávání (118, resp. 122 hodin),
- nesmí být překročena maximální týdenní hodinová dotace stanovená pro jednotlivé ročníky základního vzdělávání školským zákonem (1. a 2. ročník 22 hodin, 3. - 5. ročník 26 hodin, 6. a 7. ročník a odpovídající ročníky víceletých středních škol 30 hodin, 8. a 9. ročníky a odpovídající ročníky víceletých středních škol 32 hodin),
- současně se stanovuje minimální týdenní hodinová dotace pro jednotlivé ročníky základního vzdělávání takto: 1. a 2. ročník 18 hodin, 3. - 5. ročník 22 hodin, 6. a 7. ročník a odpovídající ročníky víceletých středních škol 28 hodin, 8. a 9. ročníky a odpovídající ročníky víceletých středních škol 30 hodin.

Celková povinná časová dotace je stanovena pro 1. stupeň základního vzdělávání na 118 hodin, pro 2. stupeň základního vzdělávání na 122 hodin<sup>5</sup> a představuje maximální povinnou týdenní časovou dotaci<sup>6</sup> na daném stupni základního vzdělávání<sup>7</sup>. Celková povinná časová dotace je tvořena minimální časovou dotací pro vzdělávací oblasti a obory a disponibilní časovou dotací. Minimální časová dotace je závazná.

---

<sup>4</sup> Podle MŠMT ČR. Rámcový učební plán. In *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.

<sup>5</sup> Víceleté střední školy, které nemají na úrovni 2. stupně základního vzdělávání čtyři ročníky, stanovují časovou dotaci pro příslušné ročníky jako poměrnou část celkové časové dotace RUP na 2. stupni základního vzdělávání.

<sup>6</sup> V případě nepravidelného rozvržení výuky se maximální povinná týdenní časová dotace chápe jako průměrná.

<sup>7</sup> Celková povinná časová dotace je vázána na žáka, tj. každý žák musí v průběhu 1. stupně absolvovat 118 hodin a v průběhu 2. stupně 122 hodin.

## ANOTACE

Rigorózní práce na téma Etická výchova a její místo v kurikulu základního vzdělávání se snaží reflektovat společenskou naléhavost problematiky etické výchovy a morálního rozvoje individua. Práce se proto orientuje na etiku a vývoj etického myšlení, společensko kulturní podmínky současné společnosti a podmínky morálního rozvoje individua. Výchova a školní výchovně vzdělávací působení je zdůrazněna jako důležitý formativní prvek, který působí na rozvoj jedince a plní významnou socializační úlohu.

Po úvodním vymezení základních pojmů se práce věnuje stručnému nástinu vývoje eticko filozofického myšlení, jehož evropské kořeny hledá v antice a křesťanském náboženství a sleduje je k pluralitě soudobých etických koncepcí. Dále se zaměřuje na sociální existenci člověka a věnuje se morálnímu rozvoji individua a interakci formativních činitelů, kteří v tomto procesu působí. Všímá si individuálních osobnostních dispozic jedince v procesu vývoje i nejvýznamnějších vnějších formativních činitelů, jako jsou rodina, vrstevnické skupiny a celkové společenské působení. Ve druhé polovině se práce zaměřuje na etickou výchovu jako na oblast výchovně vzdělávacího působení, přičemž obrací pozornost především na druhý stupeň základního vzdělávání.

Cílem práce není obhájit etickou výchovu jako samostatný výchovně vzdělávací předmět, ale nalézt v současném kurikulu základního vzdělávání prostor pro výchovně vzdělávací působení, které by podporovalo morální rozvoj žáků. Po naznačení východisek a metodických možností etické výchovy ve škole, je věnována pozornost místu etické výchovy kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání. Vzhledem k tomu, že smysl této práce je spatřován v analýze možností cíleného působení na morální rozvoj nastupujících generací, je pozornost zaměřena na kurikulární dokumenty, které jsou do našich základních škol v současné době implementovány - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jež vychází z tezí Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR – a které stanovují obecná východiska základního vzdělávání a jeho rozvoje.

V práci nechybí zdůvodnění potřebnosti etické výchovy, ani zamyšlení se nad výhodami a nevýhodami morální autonomie z hlediska jednotlivce i z hlediska celospolečenského významu. V závěru, na základě rozboru uvedených kurikulárních dokumentů, práce shrnuje, jak k etické výchově přistupuje a kolik prostoru jí vytváří kurikulum základního vzdělávání v České republice.



## SUMMARY

The dissertation paper on The Moral Education and Its Place in the Elementary Education Curriculum aims to reflect the urgency of a person's ethical education and moral development in the society today. Thus the paper focuses on the ethics and ethical thinking development, social and cultural conditions in nowadays society, and moral development conditions of an individual person.

After the basic terms introduction, the paper covers a brief outline of the ethical philosophical thinking development, which roots lead back to the antiquity times and Christian religion, and keeps track of them to nowadays moral conceptions diversity. Then it focuses on the social existence of a man and includes the moral development of a person in interaction of formative factors, which influence the process. It observes the individual personality dispositions of a person in the development process and also the most important outer formative factors such as the family, the same age group and the overall influence of society. The second part of the paper is about the moral education as an area of school education with the main focus on the years 6 – 9 of the Czech elementary school system.

The aim of this paper is not to suggest and defend moral education as a school subject, but to support moral education and development of pupils in the contemporary elementary education curriculum. After mentioning the starting points and possible methods of moral education at school, the attention turns to the moral education position in the elementary education curricular documents. This paper is meant to analyse the opportunities of intentional influence on the next generations' moral development. That is why it focuses on the curricular documents which are recently being implemented in our elementary schools – General Elementary Education Curriculum, which is based on National Education Development Programme in the Czech Republic – these documents determine the general goals of elementary education and its development.

The paper also covers the reasons supporting the necessity of moral education, and considers the advantages and disadvantages of moral autonomy from the point of view of an individual and the whole society importance. On the basis of the above mentioned curricular documents' analysis, the paper concludes the way the Czech elementary education curriculum approaches and how much space it gives to the moral education.