

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

Doktorský studijní program: Filozofie

Studijní obor: Aplikovaná etika

**Mgr. Kamila Šťastná**

**Problematika výuky morální výchovy  
na českých školách**

*Disertační práce*

Praha 2014

Autor práce: **Mgr. Kamila Šťastná**

Školitel: **Prof. PhDr. Jan Sokol, Ph.D., CSc.**

Oponenti práce:

Datum obhajoby: 2014

Hodnocení:

## Bibliografický záznam

ŠŤASTNÁ, Kamila. *Problematika výuky morální výchovy na českých školách*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 2014. 179 s. (včetně příloh) Vedoucí disertační práce Prof. PhDr. Jan Sokol, Ph.D., CSc.

## Anotace

Disertační práce se zabývá morální (etickou) výchovou na českých školách. Snaží se rozšířit současný doplňující vzdělávací obor etickou výchovu o Kostnickou metodu diskutování dilemat (dále KMDD), jejímž cílem je rozvoj morální kompetence. Za tímto účelem sleduje tradici morální výchovy na českých školách a věnuje pozornost různostem pojetí morální výchovy. Seznamuje s hlavními psychologickými východisky morální výchovy a také s teoriemi, které se zaměřují na „měření“ morálky. Práce analyzuje současný český koncept etické výchovy, mapuje situaci morální výchovy u našich sousedů a následně představuje Kostnickou metodu diskutování dilemat. Součástí disertační práce je výzkumná část, ve které byla KMDD u českých žáků prostřednictvím výzkumů prověřena.

**Klíčová slova:** morální výchova, etická výchova, metoda, koncept, tradice, měření morálky, Kostnická metoda diskutování dilemat

## Annotation

The thesis deals with moral (ethical) education in Czech schools. It tries to extend the current complementary discipline of ethical education by the Konstanz Method of Dilemma- Discussion (hereinafter KMDD) whose objective is to develop moral competence. For this purpose, it follows the tradition of moral education in Czech schools and pays attention to the diversity of the concept of moral education. It introduces the main psychological backgrounds of moral education and also the theories that focus on the “measurement” of morality. The thesis analyses the contemporary Czech concept of ethical education, maps the situation of moral education with respect to our neighbours, and then presents the Konstanz Method of Dilemma-Discussion. Part of the dissertation is its research section in which Czech pupils were subjected to a KMDD examination through research.

**Keywords:** moral education, ethics education, method, concept, tradition, measurement of morality, Konstanz Method of Dilemma Discussion

## **Prohlášení**

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

V Praze dne ...

Mgr. Kamila Šťastná

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala mému školiteli Prof. PhDr. Janu Sokolovi, Ph.D. CSc. za vedení disertační práce, za cenné rady, připomínky a také za jeho podporu. Zároveň bych ráda poděkovala Prof. Dr. Georgovi Lindovi za jeho vstřícnost a konzultace. Chtěla bych také poděkovat mému bratrově Ludvíkovi, který mi byl oporou.

# Obsah

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Obsah .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>Úvod.....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>1 Vymezení pojmu morální výchova.....</b>                               | <b>12</b> |
| <b>1.1 Morální výchova v české tradici.....</b>                            | <b>12</b> |
| 1.1.1 Morální výchova podle Jana Amose Komenského .....                    | 12        |
| 1.1.2 Morální výchova podle školního řádu z roku 1774 .....                | 14        |
| 1.1.3 Morální výchova podle Karla J. Seibta a Ferdinanda Kindermanna ..... | 14        |
| 1.1.4 Morální výchova podle Josefa Úlehly a Gustava A. Lindnera .....      | 15        |
| 1.1.5 Morální výchova v období první a druhé republiky .....               | 17        |
| 1.1.6 Morální výchova na pokusných a reformních školách. ....              | 20        |
| 1.1.7 Morální výchova v období Protektorátu Čechy a Morava .....           | 23        |
| 1.1.8 Morální výchova po druhé světové válce a v období socialismu .....   | 23        |
| 1.1.9 Morální výchova po roce 1989.....                                    | 25        |
| <b>1.2 Současná vymezení morální výchovy .....</b>                         | <b>28</b> |
| <b>1.3 Pracovní vymezení morální výchovy .....</b>                         | <b>30</b> |
| <b>2 Kognitivní teorie morálního vývoje.....</b>                           | <b>32</b> |
| <b>2.1 Piagetova teorie morálního vývoje .....</b>                         | <b>32</b> |
| 2.1.1 Charakteristika Piagetovy teorie .....                               | 32        |
| 2.1.2 Kritika Piagetovy teorie .....                                       | 34        |
| 2.1.3 Ověření Piagetovy teorie v českém prostředí .....                    | 34        |
| <b>2.2 Kohlbergova teorie morálního vývoje .....</b>                       | <b>35</b> |
| 2.2.1 Charakteristika Kohlbergovy teorie.....                              | 35        |
| 2.2.2 Kritika Kohlbergovy teorie.....                                      | 37        |
| 2.2.3 Ověření Kohlbergovy teorie v českém prostředí.....                   | 38        |
| <b>2.3 Restova teorie čtyřsložkového modelu .....</b>                      | <b>39</b> |
| 2.3.1 Charakteristika Restovy teorie .....                                 | 39        |
| <b>2.4 Selmanova teorie sociální percepce.....</b>                         | <b>40</b> |
| 2.4.1 Charakteristika Selmanovy teorie .....                               | 40        |
| <b>2.5 Lindova teorie duálního aspektu morálního jednání.....</b>          | <b>42</b> |
| 2.5.1 Charakteristika Lindovy teorie .....                                 | 42        |
| <b>3 Měření morálky .....</b>  | <b>44</b> |
| <b>3.1 Měření morálního usuzování: Jean Piaget.....</b>                    | <b>45</b> |
| <b>3.2 Měření morální orientace: Lawrence Kohlberg.....</b>                | <b>47</b> |
| <b>3.3 Měření morálních preferencí: James Rest .....</b>                   | <b>50</b> |
| <b>3.4 Měření morální kompetence: Georg Lind.....</b>                      | <b>52</b> |
| 3.4.1 Východiska MCT .....   | 52        |
| 3.4.2 Struktura MCT .....  | 53        |
| 3.4.3 Podmínky a výchozí hodnota MCT .....                                 | 56        |
| 3.4.4 Příkladové a validita MCT.....                                       | 56        |
| 3.4.5 Způsob zpracování MCT .....  | 59        |
| 3.4.6 Použití MCT v českém prostředí.....                                  | 60        |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>4</b> | <b>Školní předmět etická výchova .....</b>                      | <b>61</b> |
| 4.1      | Východiska doplňujícího vzdělávacího oboru Etické výchovy ..... | 63        |
| 4.1.1    | Prosociální výchova .....                                       | 63        |
| 4.1.2    | Projekt etické výchovy .....                                    | 65        |
| 4.2      | Etická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu .....            | 70        |
| 4.2.1    | Vzdělávací obsah .....  | 71        |
| <b>5</b> | <b>Kostnická metoda diskutování dilemat.....</b>                | <b>73</b> |
| 5.1      | Teorie dvou aspektů morálního jednání.....                      | 73        |
| 5.2      | Cíle KMDD .....   | 73        |
| 5.3      | Podmínky KMDD.....  | 73        |
| 5.4      | Kompetence učitele .....  | 73        |
| 5.5      | Morální dilema .....  | 74        |
| 5.6      | Didaktický postup a struktura KMDD .....                        | 78        |
|          | <b>Výzkumná část.....</b>                                       | <b>81</b> |
| <b>6</b> | <b>Studie I.....</b>  | <b>82</b> |
| 6.1      | Úvod do problematiky .....                                      | 82        |
| 6.2      | Cíl a hypotéza výzkumu .....                                    | 82        |
| 6.3      | Výzkumný soubor .....   | 83        |
| 6.3.1    | Charakteristika výzkumného souboru.....                         | 83        |
| 6.4      | Proměnné a metody .....   | 85        |
| 6.5      | Předvýzkum.....   | 86        |
| 6.6      | Výzkum (průběh) .....   | 86        |
| 6.6.1    | Výsledky v rámci výzkumné skupiny .....                         | 87        |
| 6.6.2    | Výsledky v rámci kontrolní skupiny .....                        | 88        |
| 6.6.3    | Výsledky v rámci celého výzkumného souboru .....                | 89        |
| 6.7      | Interpretace výsledků, diskuze a závěr.....                     | 90        |
| <b>7</b> | <b>Studie II.....</b>   | <b>93</b> |
| 7.1      | Úvod do problematiky .....                                      | 93        |
| 7.2      | Cíle a hypotézy výzkumů .....                                   | 93        |
| 7.3      | Výzkumný soubor .....   | 94        |
| 7.3.1    | Kritéria pro výběr výzkumného souboru.....                      | 94        |
| 7.3.2    | Charakteristika výzkumného souboru.....                         | 95        |
| 7.4      | Intervenující proměnná.....                                     | 95        |
| 7.5      | Výzkum první: V1.....   | 98        |
| 7.5.1    | Cíl a hypotéza V1.....  | 98        |
| 7.5.2    | Výzkumný soubor V1.....   | 98        |
| 7.5.3    | Metody V1.....  | 99        |
| 7.5.4    | Předvýzkum V1.....  | 100       |
| 7.5.5    | Výzkum (průběh) V1.....   | 100       |
| 7.5.6    | Výsledky v rámci výzkumné skupiny V1 .....                      | 101       |
| 7.5.7    | Výsledky v rámci kontrolní skupiny 1 (V1) .....                 | 102       |
| 7.5.8    | Výsledky v rámci kontrolní skupiny 2 (V2) .....                 | 103       |

|   |   |            |
|---|---|------------|
| 7.5.9   | Výsledky v rámci celého výzkumného souboru V1 ..... | 105        |
| 7.5.10  | Interpretace výsledků a jejich diskuze V1 .....     | 105        |
| <b>7.6</b>  | <b>Výzkum druhý: V2.....</b>                        | <b>107</b> |
| 7.6.1   | Cíl a hypotéza V2.....                              | 107        |
| 7.6.2   | Výzkumný soubor V2.....                             | 107        |
| 7.6.3   | Metody V2.....                                      | 108        |
| 7.6.4   | Zkrácená verze KMDD .....                           | 108        |
| 7.6.5   | Průběh výzkumu V2 .....                             | 109        |
| 7.6.6   | Výsledky V2 .....                                   | 110        |
| 7.6.7   | Interpretace výsledků a diskuze V2.....             | 111        |
| <b>7.7</b>  | <b>Výzkum třetí (V3).....</b>                       | <b>113</b> |
| 7.7.1   | Cíl a hypotéza V3.....                              | 113        |
| 7.7.2   | Výzkumný soubor V3.....                             | 113        |
| 7.7.3   | Metody V3.....                                      | 114        |
| 7.7.4   | Výsledky, interpretace a diskuze V3.....            | 114        |
| <b>Závěr (Studie II).....</b>   |   | <b>118</b> |
| <b>8</b>  | <b>Studie III.....</b>                              | <b>120</b> |
| 8.1   | Úvod do problematiky .....                          | 120        |
| 8.2   | Cíle a hypotézy.....                                | 120        |
| 8.3   | Výzkumný soubor .....                               | 121        |
| 8.4   | Metody.....   | 122        |
| 8.5   | Průběh výzkumu .....                                | 122        |
| 8.6   | Výsledky výzkumu.....                               | 122        |
| 8.6.1   | Výsledky v rámci výzkumné skupiny .....             | 122        |
| 8.6.2   | Výsledky v rámci kontrolní skupiny .....            | 125        |
| 8.6.3   | Interpretace výsledků, diskuze a závěr .....        | 127        |
| <b>Závěr .....</b>  |   | <b>130</b> |
| <b>Použitá literatura.....</b>  |   | <b>134</b> |
| <b>Seznam příloh .....</b>  |   | <b>148</b> |
| <b>Příloha č. 1. Výuka morální výchovy v našich sousedních zemích .....</b> |   | <b>149</b> |
| Německo .....   |   | 149        |
| Rakousko .....  |   | 158        |
| Polsko .....  |   | 162        |
| Slovensko.....  |   | 163        |
| <b>Příloha č. 2: Sbírká dilemat.....</b>                                    |   | <b>165</b> |
| <b>Příloha č. 3: Dotazník B3.....</b>                                       |   | <b>171</b> |
| <b>Příloha č. 4: Školy s výukou etické výchovy.....</b>                     |   | <b>173</b> |
| <b>Příloha č. 5: Výchozí data Studie I .....</b>                            |   | <b>176</b> |
| <b>Příloha č. 6: Seznam tabulek, grafů a obrázků.....</b>                   |   | <b>178</b> |



## Úvod

Předložená práce se zabývá problematikou výuky morální výchovy na druhém stupni českých základních škol a na nižších stupních víceletých gymnázií.

V současné době se morální výchova vyučuje převážně v rámci doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova. Jedná se o předmět, který byl do českého rámcového vzdělávacího programu oficiálně začleněn v roce 2007 pro gymnázia a v roce 2009 pro základní školy. Hlavním cílem předmětu je výchova k prosociálnímu jednání, čímž se rozumí takové jednání, které je zaměřeno na pomoc druhému člověku, aniž by za to dotyčný očekával odměnu. (Roche, 1992, s. 3; Motyčka, 2013)

Morální výchova byla vždy součástí českého školství. Je zajímavé, sledovat, jak se během minulého století proměňovaly cíle této výchovy. V roce 1923 se morální výchova vyučovala v rámci občanské nauky a výchovy. Ve výchovné části předmětu byl vytyčen následující cíl: „...*má býti výchovou k demokracii, k lásce k národu, ke vzájemné snášenlivosti, úctě a lásce.*“ (Staněk, 2007, s. 21) V roce 1978 měla občanská nauka (jejíž součástí byla morální výchova) mířit k tomu, aby se u žáků: „...*formovalo komunistické uvědomění, přesvědčení a postoje, aby se učili jednat, žít a pracovat podle zásad socialistické morálky a v duchu socialistického způsobu života.*“ (Staněk, 2007, s. 32)

Vedle školních vzdělávacích cílů máme k dispozici celou řadu úvah o tom, k čemu a jak by předmět měl sloužit. Jan Amos Komenský považoval morální výchovu za nejdůležitější součást vzdělání vůbec. Hlavním cílem by podle něj mělo být ovládnutí sebe sama, svého rozumu, vůle i jednání. (Komenský, 1992, s. 34) Podle předního českého pedagoga 19. století Gustava A. Lindnera by cílem morální výchovy mělo být pěstování vnitřní vůle jedince. (Lindner, 1888, s. 71) Josef Bartoň, který založil ve dvacátém století známou dívčí školu v Husovicích u Brna, jež vynikala právě morální výchovou, kladl důraz na tento cíl: „...*naučit žáky dýchat v atmosféře lásky, spravedlnosti, aby budila se v nich touha po krásnu věcí a ještě větší po kráse duše, aby měli vůli, jež po lepších hodnotách touží, a rozum, jenž pravdu každou rozpozná a cit, jenž s nejvyššími ideály by se bratřil.*“ (Bartoň, 1923, s. 7)

Dodnes se vedou diskuze o tom, k čemu by vlastně morální výchova měla vést a jakým způsobem k tomuto cíli dojít.

Na základě každodenních situací, ale i ze své sedmileté činnosti učitelky a vychovatelky, čím dál jasněji spatřuji, že dětem, ale i mnohým dospělým chybí to

základní. Totiž schopnost rozpoznat dobré a lepší, rozhodnout se pro něj, následovat ho a umět jít za ním třeba i proti proudu.

Na tuto skutečnost také poukazují někteří odborníci. Uvádějí, že by bylo dobré a přínosné, kdybychom měli předmět, ve kterém by se žáci učili vidět jádra morálních problémů, byli schopni argumentovat, uměli obhájit svůj názor a jednali na základě svých vlastních principů. (Grác, 2008; Svobodová a kol., 2011; Lind, 2009a, Motyčka, 2013)

Hlavním cílem této práce je předložit a vyzkoušet systematický koncept a metodiku, která by na druhých stupních základních škol a na nižších stupních víceletých gymnázií pomohla rozvíjet výše zmíněné oblasti. Nejde o zavedení nového předmětu, nýbrž o částečnou inovaci a obohacení současné etické výchovy.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou.

V teoretické části se nejprve zaměřím na vyjasnění pojmů. Vytvořím přehled přístupů a definic k morální výchově. Přehled bude vytvořen na základě historického vhledu do koncepcí a teorií o morální výchově v Čechách, dále na základě současných domácích a zahraničních přístupů. Jako výchozí materiál pro historický vhled poslouží spisy předních českých pedagogů, dobové školské zákony, dále předpisy a syntézy české pedagogiky. Pro současné vymezení předmětu budu čerpat z prací předních českých a zahraničních odborníků. Zejména se jedná o práce Manfreda Göllnera, Marwina Berkowitze, Larry Nucciho, Fritze Osera, Georga Linda, Pavla Vacka a Jana Sokola.

Tento pohled dále obohatím morálně psychologickými přístupy, ze kterých vychází celá řada koncepcí a metodik etické výchovy. Jedná se zejména o koncepcce Jeana Piageta, Lawrence Kohlberga, Roberta Selmana, Jamese Resty a Georga Linda. V souvislosti s těmito teoriemi pojednám o způsobech „měření“ morálky.

Dalším úkolem práce bude představit pozadí koncepcce etické výchovy v Čechách a provést její analytický rozbor. Zde budu vycházet zejména z publikací Olivara Rocheho a Ladislava Lencze, kteří koncepci etické výchovy vytvořili. Dále budu čerpat ze studií a nejnovějších výzkumů v této oblasti. Jedná se o studii Zuzany Svobodové a kol. (2011), kteří přinášejí kritický pohled na etickou výchovu. Následují výzkumy Jana Gráce (2008), Davida Vaňka (2011) a Pavla Motyčky (2013), kteří se zabývali efektivitou etické výchovy.

Dalším úkolem práce bude zmapovat koncepcce výuky etiky v Německu, Rakousku, Polsku a na Slovensku. Kromě odborné literatury budu vycházet především ze vzdělávacích plánů daných zemí a místních školských zákonů. Vytvořím přehled, ve

kterém budou důvody zavedení předmětů, tradice výuky a přehled hlavních vzdělávacích cílů. Tato část bude součástí příloh.<sup>1</sup>

Následným krokem práce bude navrhnout rozšíření koncepce etické výchovy o určitou koncepci a metodiku, která se zaměřuje především na rozvoj morální kompetence, čímž se rozumí „*Schopnost dělat rozhodnutí a soudy, které jsou morální, to znamená, které jsou založené na vnitřních morálních principech a jednat v souladu s těmito soudy.*“ (Kohlberg, 1964, s. 425, Lind 2009a). Tato koncepce a metodika je známá jako Kostnická metoda diskutování dilemat (dále KMDD).

Dále bude následovat výzkumná část práce, jež bude zahrnovat tři studie.

První studie zkoumá rozvoj morální kompetence v současné etické výchově. Součástí této studie bude výzkum, který je svou povahou kvantitativní. Jeho cílem bude posoudit, zda současná etická výchova pomáhá k rozvoji morální kompetence. Výzkum bude proveden komparací míry morální kompetence žáků devátých tříd ZŠ, kteří absolvovali etickou výchovu s žáky, kteří tento předmět neabsolvovali.

Druhá studie se věnuje aplikaci KMDD v rámci etické výchovy během jednoho školního roku. V rámci této studie provedu tři výzkumy, které jsou svou povahou experimentální. Cílem těchto tří výzkumů je ověření metody KMDD v českém prostředí a posouzení její účinnosti.

Poslední studie se týká vztahu mezi morální kompetencí a pozitivním přijetím skupinou. Její součástí je výzkum, který vzešel z potřeby během předešlých výzkumů. Jeho cílem je odhalit, zda existuje vzájemná souvislost mezi morální kompetencí a pozitivním přijetím skupinou.

---

<sup>1</sup> Zpočátku jsem hledala inspiraci pro rozšíření koncepce etické výchovy zde, jelikož jsem ji nenašla, tuto kapitolu jsem zahrnula do příloh.

# 1 Vymezení pojmu morální výchova

Motto: „*Bez historie mravní výchovy je teorie mravní výchovy slepá.*“

(Jůva, 1980, s. 11)

Jako první úkol práce jsem si vytýčila představit morální výchovu a poukázat na širokou škálu jejího vymezení. Udělám to následujícím způsobem. Morální výchovu uchopím pomocí pojednání o morální výchově v české tradici, začnu u našeho předního pedagoga Jana A. Komenského. Dále pak morální výchovu uchopím prostřednictvím současných zahraničních definic a přístupů. Na závěr kapitoly uvedu, co mají jednotlivá vymezení společného a v čem se odlišují.<sup>2</sup>

## 1.1 Morální výchova v české tradici

### 1.1.1 Morální výchova podle Jana Amose Komenského

Tématika morální výchovy u Jana Amose Komenského (1592-1670) prostupuje většinu jeho prací. Jeho představu morální výchovy nelze oddělit od výchovy náboženské, od jeho filozofického a teologického pojetí.<sup>3</sup>

Dle Komenského je posláním všech lidí stát se lidmi a dojít společenství s Bohem. Návod, jak k tomu dojít, podává v díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Komenský nabízí Ariadninu nit, která poukazuje na cestu, kudy se vydat. V první části jde o uvědomění si ztráty své dokonalosti, což přináší bídu, ale zároveň i všeobecné probuzení z temnoty, tzv. panegersii. Následuje všeobecná cesta světla panaugia, člověk nachází návod, jak se dostat z temnoty k poznání. Dále by člověk měl projít všeobecnou moudrostí, pansofií, která mu zprostředkuje obraz světa, potom pampaedií, univerzálním

---

2 Vymezení se bude týkat převážně laické morální výchovy na českých školách. Laickou morální výchovou rozumím takovou výchovu, která probíhala mimo výuku náboženství.

3 J. Hábl a K. Janiš uvádí, že když se Komenský vracel jako dvaadvacetiletý mladík ze svých studií, vezl si již rozpracovanou koncepci velkoryse pojatých encyklopedických prací. Tyto práce měly naučit především moudrosti, tj. umění spatřovat ve stvoření velikost, krásu a moc Boží prozřetelnosti. Citují jeho slova: „Ó coť v Bohu našem divná nějaká a přemilostná musí býti krása, z něhož všechna ta krás rozličnost vyplynula a vyplývá! Nebo rozumíme, že cokoliv v stvořených věcech jest ušlechtilosti, to v nestvořené té studnici všechno pospolitě, ale vyvýšeněji se nalézá.“ (Hábl, Janiš, 2010, s. 79) Postupně Komenský pozoruje, že naše životní poslání, totiž jednat moudře a dobře, není jednoduché naplnit. Brání nám v tom zkaženost lidské přirozenosti. Člověk se tak stává slabým a neschopným konat to, k čemu byl povolán. Tato skepse je částečně odstraněna znovunabytím síly. Znovunabytí síly nabízí Komenský v srdci člověka, kde na něho čeká sám Bůh Otec: „Díval jsem se, synu můj, kdyžs bloudil; ale již jsem se dále dívati nechtěl, přivedl jsem tě k sobě, tebe do tebe uveda. [...] najdeš tu, čehožs v světě nadarmo hledal, pokoj, utěšení, slávu a sytost všeho, toť slibuji, synu můj, zklamán nebudeš...“ (Hábl, Janiš, 2010, s. 81)

vzděláním a vševýchovou, nadále panglottií, učením se jazyků. Následuje panorthosie, kde Komenský podává návrhy na nápravu a konečně pannuthesie, všeobecná výzva všech k účasti na nápravě. (Komenský, 1992)

Morální výchova pro Komenského představuje jednu z hlavních složek výchovy vůbec. Kapitulu o mravech v *Didaktice velké* doprovází těmito slovy: „*Vše, co předcházelo, byla jenom jako παρεργα, nyní teprve následuje εργον: mravy a pobožnost.*“ (Komenský, 1948, s. 177). Dochází k tomu, že cílem morální výchovy má být ovládnutí sebe sama, svého rozumu, vůle i jednání. (Komenský, 1992, s. 34) K tomu dodává celou řadu doporučení a příkazů: „*Nikdy nebud' netečný a nečinný. Vždycky něco dobrého dělej, říkej nebo promýšlej. Co soudíš, že můžeš vykonat sám, s tím nečekej, až to udělají jiní. Co lze udělat dnes, neodkládej na zítřek, Co lze vykonat jedním rázem, nerozděluj si na několikrát. Vše, co jsi začal, dokonči. Nechť je každé tvé dílo dovedeno do konce.*“ (Komenský, 1992, s. 205)

Vychází z předpokladu, že se dítě rodí jako nezkažená bytost, kterou musíme dobře formovat, aby zůstala čistá. (Komenský, 1991, s. 41-44) Doporučuje proto s morální výchovou začít od útlého dětství. Uvádí, že je nutné děti vést ke střídmosti v jídle, k čistotě, k uctivosti ke stáří, poslušnosti, pravdomluvnosti, spravedlnosti, pracovitosti, mlčenlivosti, rozvážnosti, trpělivosti, úslužnosti a zdvořilosti. (Komenský, 1991, s. 41-44)

Obsah morální výchovy tvoří u Komenského zejména ctnosti, a to především ctnosti kardinální: moudrost, spravedlnost, umírněnost a statečnost. (Komenský, 1948, s. 178) Podává konkrétní plán, jak dané ctnosti pěstovat: moudrost se děti mají učit především dobrým vyučováním, umírněnost cvičením pravidla všeho s měrou, statečnost sebedpřemáháním a spravedlnost úslužným a milým jednáním. (Komenský, 1948, s. 178 - 182) Motivem pro dobré jednání má být láska ke ctnosti a nikoliv strach. (Mravní výchova, 1920, s. 46-55) Důležitý je také pravý soud o věcech, který je základem pravé ctnosti. Pro získání a pěstování ctností je nepostradatelný i příklad učitele a kázeň. Přísnější kázeň je dle něj potřeba kvůli zpupnosti, zlomyslnosti, závistivosti či lenosti. (Pařízek, Polišenský, 1987, s. 49,50)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Komenského názory ohledně morální výchovy se objevují i v jeho menších spisech, v zákonech pro lešenský gymnázium, kde působil jako učitel a ředitel. Nabádá v nich ke skromnosti, laskavosti a pracovitosti. (Komenský, 1876, s. 104) Jeho myšlenky dále nalezneme v pravidlech pro školu v Uhrách, kde působil ve službách sedmihradských knížat Rákócziů a pokusil se zde zřídit první pansofickou školu. (Mravní výchova, 1920, s. 46-55)

### 1.1.2 Morální výchova podle školního řádu z roku 1774

V roce 1774 byl vyhlášen Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko-královských dědičných zemích. Vznikaly nové školy a byla zavedena povinná školní docházka od šesti do dvanácti let. Jednalo se o tříleté školy triviální, tři až čtyřleté školy hlavní a školy normální. Jedním z hlavních cílů nového školského řádu byl loajální pracovitý občan. (Cach, 1989, s. 198)

V prvním paragrafu všeobecného školního řádu stálo: „*Výchova mládeže obého pohlaví jest nejdůležitějším základem blaha národů. (...) Na dobrém vedení v prvních letech života“ záleží „celý budoucí způsob života všech lidí a vzdělání génia i způsobu myšlení celých skupin národů“, čehož nemůže být nikdy dosaženo, jestliže nebude rozptýlena temnota nevědění dobře zařízenými vzdělávacími a výchovnými stavy.*“ (Felbiger a kol., 1986, s. 96)

Morální výchova se uskutečňovala především v hodinách náboženství, vedle toho se praktikovala pomocí kázně, převážně prostřednictvím odměn a trestů. Učitel měl podle školního řádu postupovat následovně: „*Bude přísný, ale použije i trestu, jestliže selže láska [...] V takovém případě přejde od napomenutí k varování, od varování k hrozbě [...], a pouze v případě, že nic z toho nepomůže, přejde k opravdovému potrestání viníka.*“ (Felbiger a kol., 1986, s. 119) Ve školním řádě se kladl důraz na to, aby učitelé trestali uváženě a bez hněvu, neměli se žákům vysmívat ani jim nadávat. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 87) Mezi tresty patřilo klečení u kostelních dveří, sezení v lavici hanby nebo zápisy prohřešků do černých knih (knihy hanby či potupy). K odměnám sloužila kniha cti a lavice cti.<sup>5</sup> (Cach, 1989)

### 1.1.3 Morální výchova podle Karla J. Seibta a Ferdinanda Kindermanna

Na větší potřebu morální výchovy poukazoval univerzitní profesor Karel Jindřich Seibt (1735–1806). Mimo jiné zastával řadu funkcí: byl ředitelem filozofických studií, dvorním radou, přísedícím cenzurní a studijní komise a byl zodpovědný za realizaci školských reforem na půdě gymnázií. Morální výchovu vnímal jako jádro výchovy vůbec. (Hanzal, 1998, s. 12) Snažil se poukázat na její spojitost s tzv. krásnými vědami. Krásné vědy dle něj pomáhají k poznání krásy, pravdy, přímému poznání pramenů lidské kultury

---

<sup>5</sup> Na některých školách musel mít žák v knize cti minimálně tři zápisy, které byly dokonce podmínkou postupu do vyššího ročníku. Někdy se používal pro tyto knihy název bílá nebo zlatá kniha.

a napodobení přírody. (Štverák, 1986, s. 41, Cach, 1989, s. 204) Jeho přesvědčení spočívalo v tom, že: „*výchova a vzdělání všech občanů patří k základním povinnostem státu; jeho bohatství a štěstí spočívá – hlavně v souladu s názorem Montesquieuovým - na vzdělaných, mravních a spokojených občanech.*“ (Šaclová, 2012, s. 38; Hanzal, 1998, s. 12)

Vedle Seibta byl za realizaci školských reforem zodpovědný zemský školský inspektor Ferdinand Kindermann (1740-1801). Už jako učitel vynikal svou pedagogickou činností. Působil mimo jiné jako ředitel rakouského školství. Kindermann uvádí, že na jeho pojetí morální výchovy měly vliv zejména přednášky J. Seibta. Zmiňuje, že mu poskytovaly neocenitelné služby. (Felbiger a kol., 1986, s. 149) Kindermann nejprve působil na škole v Kaplicích, kterou našel ve velmi zuboženém stavu. Z této školy se mu podařilo udělat školu přitažlivou, živou, která se stala věhlasnou po celé zemi. (Felbiger a kol., 1986) Nemalou zásluhu na této skutečnosti měla bezesporu jeho píle, angažovanost či autentičnost, která mu byla vlastní. (Felbiger a kol., 1986) L. Šaclová Kindermannovou citací dokládá, jak on sám si morální výchovu představoval: „*Učte svým zásadám více v příkladech než v pravidlech. Učte od základu. Vyvarujte se v učebních metodách všeliké vyumělkovanosti ,stereotypnosti i příkrých nařízení [...]. Učte děti mravouce podle skutečných událostí. Především ale nezapomínejte, že nejlepším způsobem výuky mravů je školní kázeň a nejlepším vyučováním vědám je spojení pravidel s cvičeními.*“ (Šaclová, 2012, s. 46; Felbiger a kol., 1986, s. 155) Kindermann využíval zejména pochval a celkově se snažil motivovat pozitivní cestou. (Cach, 1989, s. 191) Zdůrazňoval význam odměn za dobré chování. Vyzdvihoval také plnění povinností, přátelskost, zdvořilost, ochotu, statečnost, píli, poslušnost a angažovanost. (Felbiger a kol., 1986, s. 145)

#### **1.1.4 Morální výchova podle Josefa Úlehly a Gustava A. Lindnera**

V 19. století většina učitelů praktikovala morální výchovu zejména poučováním, tuhou kázní a vedením k loajálnosti. Tento způsob měl za následek spíše vytváření strachu. (Váňová a kol., 1992, s. 46-47) Na tuto skutečnost upozorňoval přední školní pedagog, Josef Úlehla (1852-1933): „*Slovem, škola latinská - stejně jako škola německá a rakouská - vychovávaly člověka zotročeného, otroka, ochotného na pánův rozkaz vykonati jakýkoliv zločin.*“ (Významné pedagogické osobnosti, 2003, s. 23) Úlehla během svého života působil jako učitel, ředitel, a dokonce jako inspektor českého školství ve Vídni. V souvislosti s tehdejší morální výchovou uvádí: „*Chceme děti učiti ctnostem, ale nedáme jim jednati, nýbrž mluvíme k nim slova, chceme je učiti pracovitosti, ale nedáme*

*jim pracovati, nýbrž mluvíme k nim slova, chceme, aby poznaly řád a zákony zevnějšího světa, ale nedovolíme jim zevnější svět pozorovati, aby se zanítily silou mladistvé duše pro krásno a dobro a zavřeme je do čtyř školních zdí a mluvíme k nim opět slova.*“ (Úlehla, 1899, s. 26) Dále kritizoval školu v tom, že předává hotové poznatky a žáci jsou pasivní. Uvádí, že škola tím připravuje žáky o jejich vlastní morální zkušenost. (Úlehla, 1989) Ve svých názorech se přikláněl k anglickému pozitivismu a evolucionismu. Přeložil Spencerovo dílo *Vychování rozumové, mravné a tělesné a Dané pravdy mravoučné*. Snažil se prosadit myšlenky „volné školy“, svobodného rozvíjení dětí a učení se ze zkušenosti. Úlehla ve svém pojetí morální výchovy vychází od dítěte samotného. Byl toho názoru, že každý člověk je jakýmsi „fondem“, který je určen k prospěchu společnosti. Tento fond má podobu nadání a schopností. Nutným předpokladem pro jejich rozvoj je svoboda. (Významné pedagogické osobnosti, 2003, s. 20-23)

Dalším významným pedagogem, který poukazyval na potřebu morální výchovy, byl Gustav Adolf Lindner (1828-1887). Zpočátku působil jako středoškolský profesor, později se stal ředitelem a nakonec univerzitním profesorem v Praze. Ve svých myšlenkách byl ovlivněn zejména Herbartem, Spencerem a Komenským. Lindner píše, že charakter nemůžeme do člověka vsunout zvenčí, protože představuje „*výron celé lidské osobnosti, volně se jevící*“ (Lindner, 1888, s. 67) Stanovil obsah morální výchovy, který stojí na tezi, že mravnost lpí na chtění (Tamtéž, s. 75), což v podstatě znamená, že charakter jedince je možné vychovat šlechtěním vnitřní vůle dotyčného. (Tamtéž, s. 71) Lindner uvádí, že s tímto šlechtěním je potřeba začít už od malička. Podává jeden hezký příklad. Jako dítě, které během několika let dosáhne poloviny své budoucí výšky, kdyby stále v tomto poměru rostlo, muselo by se stát obrem, podobně je to i s duchovním vývojem, který je na počátku života nejrychlejší a nejdůležitější. (Tamtéž, s. 34) Podle Lindnera lze jedincovu vůli ovlivnit rozvojem praktických idejí, mezi které patří: svědomitost, dokonalost, právo a spravedlnost. (Tamtéž, s. 71-74) Zmiňuje, že u ideje svědomitosti by se měla rozvíjet vnitřní svoboda, u dokonalosti by se měly rozvíjet vlohy a u práva a spravedlnosti společenská harmonie, poctivost, láska k vlasti a solidarita. Pro rozvoj vůle je nutná výchova k samostatnosti pomocí pedagogické vlády, výchova ke vzdělání pomocí vyučování, výchova ke šlechtěnému myšlení pomocí křesťanského náboženství a výchova k charakteru pomocí správného jednání. (Tamtéž.) Za základní metodu pokládal vychování přirozenými odměnami a tresty. Vysvětluje: „*Vychování přírodou má patrné a důležité přednosti před účelným působením lidským. Předně jest stálé, důsledné, neodolatelné, spravedlivé, netrpí žádné výjimky, nesnáší žádného odporu,*



*nezná žádné protekce, nedá se unášeti k žádným výstřednostem a přehmatům.*“ (Tamtéž, s. 19) Vzápětí ale dodává, že vychování přírodou: „... *nestačí, aby dovedlo člověka k vyšším a nejvyšším stupňům vzdělanosti, ba může mu i škodit, pokud ho týmiž dojmy, jichžto vzdělávací moc již dávno se nevyčerpala, neustále k sobě přitahuje a od dalšího jich zpracování rozumem odvrací.*“ (Tamtéž, s. 19) Mezi důležité akcenty morální výchovy řadí především umění a náboženství. O umělecké činnosti se zmiňuje jako o škole mravnosti a o náboženských citech se vyjadřuje jako o půdě, ze které vyrůstá mravnost. (Tamtéž, s. 19, 64) Vychování by dle něj mělo být rozumové, přirozené, časové, ani jen realistické, ani jen idealistické, pravdivé, jednotné a moudré. (Cipro, 1984, s. 266)

### 1.1.5 Morální výchova v období první a druhé republiky

Po první světové válce se v Československu uvažovalo o zavedení samostatného předmětu mravouka. (Soukup, 1922, s. 3-20) Do té doby byla částečně morální výchova zastoupena v ostatních předmětech, například v jednom z úkolů matematiky stálo: „*Po stránce mravní vede žáka k pravdivosti, k objektivnosti a k poctivé sebekritice.*“ (Váňová a kol., 1992, s. 240) nebo v úvodu do filozofie: „*vštěpuje úctu k odchylnému přesvědčení, vede k uvědomění vlastních schopností ve vztahu k celku.*“ (Tamtéž) či v tělocviku: „*utuzuje přátelství*“. (Tamtéž) Nicméně tento stav byl považován za nedostatečný. Objevovaly se značné kritiky, zejména stávající nábožensko-mravní výchovy. Tak například středoškolský pedagog František Soukup uvedl, že mezi její nedostatky patří: omezenost na pouhé memorování, dogmatismus, transcendentnost, konzervativnost, její sofistikované metody, induktivní postup, nedostatek názorných ukázek, nedostatek informací z psychologie. (Soukup, 1922, s. 25-30)

Mezi prvními, kdo usiloval o zavedení morální výchovy jako samotného předmětu, byly národní školy, které posílaly na Ministerstvo školství a národní osvěty žádosti s prosbou o její zavedení. Ministerstvo na ně zpravidla odpovídalo kladně, dokonce byl vydán výnos Ministerstva školství a národní osvěty ze dne 7. ledna 1921, čís. 48.793, kde bylo stanoveno, že se těmto žádostem má vycházet obecně vstříc. (Odpověď ministra školství a národní osvěty, [online])

Důvodů pro zavedení morální výchovy bylo několik. Jednalo se o dobrou zkušenost v mnoha zemích Evropy. Dalším argumentem byla skutečnost, že chyběl předmět, který by morální výchovu rozvíjel komplexně nebo že škola žákům neposkytovala dostatek času a náležitého soustředění se na morální jevy a občanský život. (Soukup, 1922) Někteří byli přesvědčeni, že učit morálku nejde, tu je potřeba žít. V tomto duchu Otakar Svoboda,

tehdejší okresní a školní inspektor, usiloval, aby se morální výchova uskutečňovala v běžných životních situacích. Uvádí, že když ve vesnici vypukne požár, mají žáci společně s učitelem přiměřeným způsobem pomoci. Například by mohli hlídat věci a další den ve škole si o tématu více promluvit a zobecnit ho. K tomu by měl učitel připojit nějakou básničku nebo přísloví, což by se stalo heslem dne. (Svoboda, 1922) Další názor prezentovaly reformní školy, které usilovaly o realizaci morální výchovy v rámci celé atmosféry školy. Zřizovaly proto žákovské samosprávy, různé kroužky, kampaně apod. (Váňová, Nejedlá 1995).

Cíli a osnovami pro předmět mravouka se zabýval zejména Pedagogický ústav v Praze. Mezi základní cíle nového předmětu řadil: nabádat žáky k morálnímu životu, varovat je před morálními poklesky, pěstovat zodpovědnost, poctivost, pravdu, lásku k bližnímu, bratrství, solidaritu, podporovat vědomí povinnosti osobních, občanských, sociálních, národních a všelidských. Mezi další cíle patřilo pronikání ducha ideálů našich národních dějin i dějin celého lidstva. (Občanská nauka a mravouka, 1922, s. 59) Osnovy nového předmětu koncipoval na jednu hodinu týdně na nižším stupni a dvě hodiny týdně na vyšším stupni škol. (Tamtéž) Co se týče metodiky, doporučoval na nižším stupni spíše vyprávění, dramatické předvádění, výtvarné zpracování morálních dějů, čtení úryvků z pohádek, z pověstí, z bajek nebo ze vzácných literárních děl. Na vyšším stupni podněcoval více k diskutování a zdůvodňování pravidel. Celkově ale nabádal k využívání metody příkladu. (Tamtéž)

V návrhu zákona z roku 1922 měla být původně zavedena morální výchova s názvem občanská mravouka. Nový předmět měl být pro děti jako alternativní k povinnému předmětu náboženství. (Vládní návrh, [online]) Nakonec byl přijat zákon (tzv. malý školský zákon), kterým se místo občanské mravouky zavedla občanská nauka a výchova. (Zákon, č. 226/ 1922 Sb. z. a n. [online]) Běžnou praxí ale bylo, že se morální výchova vyučovala v rámci tohoto předmětu. S tímto stavem však nebyli mnozí spokojeni a situace se řešila dále. Tehdejší senátor, František Reyl (1865-1935), upozornil v prosinci 1924 v parlamentu, že neexistuje pevná koncepce občanské nauky a výchovy a objevuje se nebezpečí, že mravouka bývá vykládána podle přesvědčení konkrétního učitele. Dále kritizoval učebnice občanské výchovy, respektive upozornil na to, že byla schválena pouze jedna pro měšťánské školy a ostatní výběr materiálů záležel na libovůli pedagoga. (Zápis z 239. schůze, [online])

Univerzitní profesor, Jan Uher (1891-1942), který byl ovlivněn zejména Masarykovým realismem a zkoumal laickou morálku v různých zemích světa,

upozorňoval v souvislosti s morální výchovou na důležitost kulturního prostředí a tradic dané země. Tvrdil, že zavedení předmětu Občanská nauka a výchova je výsledkem politického kompromisu, kdy stálo úsilí o zrušení náboženství ze škol a zároveň úsilí o zavedení světské mravouky na jedné straně a na druhé straně odpor představitelů církve. (Bauman, 2002, s. 119)

Morální výchova se vyučovala v rámci Občanské nauky a výchovy od 1. září 1923. Cílem nového předmětu bylo: „*Občanská nauka a výchova, jakožto povinný předmět učebný na školách obecných (ľudových) a občanských obsahovati má základní poznatky o státě československém, o státních formách a zřízeních vůbec a československých zvláště, o zařízeních života hospodářského, sociálního, politického a kulturního. Má vésti k republikánské výchově občanstva československého tak, aby každý bez rozdílu a bez újmy národnosti i náboženství již od mládí schopen byl pochopiti nejen svá občanská práva, nýbrž i svoje občanské povinnosti k Republice československé, jejímž jest občanem. Občanská výchova má býti výchovou k demokracii, k lásce k národu, ke vzájemné snášenlivosti, úctě a lásce. Z toho důvodu všem učitelstvu obecných (ľudových) a občanských škol budiž zakázáno dotýkati se nepřátelsky při vyučování kteréhokoliv přesvědčení a kteréhokoliv národnosti.*“ (Zákon, č. 226/ 1922 Sb. z. a n. [online])

Předmět byl vyučován s časovou dotací dvě hodiny týdně a měl dvojí cíl, naukový a výchovný. (Staněk 2007, s. 21) Nauková část se týkala poznávání a zněla takto: „... *pro chápavost omezenou věkem žáků, škola obecná a měšťanská nemůže podávati učiva občanské nauky podle jeho logického utřídění, podle logické osnovy, vyčerpávající učivo do podrobností, nýbrž že může podati pouze základní poznatky o republice československé, o jejich státních a občanských zřízeních a o jejich duchu.*“ (Medved'ová, 2008, s. 41; Leder, Hořčíčka, 1923, s. 2) Výchovným cílem bylo: „*aby si žák vytvořil určitý poměr ke všem státním zřízením i k právům a povinnostem občanů Republiky československé a aby nabyl pro ně trvalého zájmu. Toto výchovné úsilí splývá s výchovným cílem školy národní vůbec... Poněvadž však smysl pro dobré občanství nevznikne jen přednášením a poučováním, nutno zároveň vyvíjeti zvyky dobrého občanství, a to zejména soustavnými cviky.*“ (Staněk, 2007, s. 22)

V dubnu 1923 byly vydány *Učebné osnovy občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a pro jednoročné kursy při školách občanských*. Členily se do tří stupňů: nižší stupeň (1. - 3. školní rok); střední stupeň (4. - 5. školní rok); vyšší stupeň

(6. - 8. školní rok). Byly rámcové, na učitelích záleželo, co upřednostní a jakou metodu si zvolí. (Tamtéž, s. 21- 24)

Co se týče obsahu osnov a metodiky, Staněk dokládá, že učivo mělo navazovat na učivo prvouky. Dále uvádí, že na nižším stupni šlo zejména o to, vychovávat a ukázat žákovi. Jako výchovná metoda se používala metoda vzoru, kdy starší žáci měli být vzorem pro mladší. Mimo to se jednou za měsíc pořádaly besedy. (Tamtéž, s. 22) Na středním stupni stálo v popředí uplatnění žákovi samostatnosti a vštípení nových dobrých zvyků. Prováděly se vycházky, které se měly konat jednou měsíčně. (Tamtéž, s. 23) Na vyšším stupni se akcentovala spíše společenská stránka a základem byly ctnosti. Veškeré úsilí tak mělo směřovat: „...k výchově demokratického republikána, uvědoměle vzdělaného a vyzbrojeného nejen základními znalostmi o životě společenském ve státě a státech vůbec, ale především pevnou vůlí po vlastní občanské dokonalosti.“ (Tamtéž)

### 1.1.6 Morální výchova na pokusných a reformních školách.

Na pokusných a reformních školách byla morální výchova vnímána různě a také se různě prakticovala. Pokusné a reformní školy u nás vznikaly zejména ve dvacátých a třicátých letech 20. století, a to v souvislosti s kritikou dosavadní výchovy a také v návaznosti na poválečný stav. Váňová zmiňuje, že morální výchova měla být prostředkem pro obnovení obrozeneckých ideálů. Uvádí, že cílem výchovy měl být charakterově pevný člověk, který zabrání další světové katastrofě. (Váňová a kol., 1992) Představitel pražského reformního křídla, Václav Příhoda, přikládá těmto školám následující význam: „*Pokusné školy jsou tělesy zvýšeného tepu krve, asimilují nové potřeby, hledají nové formy, projdou horečkami těch společenských a mravních injekcí a jsou pak schopny vnášeti všechno, co bylo již asimilováno do působení ostatního školství.*“ (Příhoda, 1938, s. 2)

Myšlenkově byly pokusné a reformní školy ovlivněny zahraničními reformními pedagogickými proudy, vycházejícími zejména od představitelů jako byli: Jean J. Rousseau, Johann H. Pestalozzi, Johann F. Herbart, Lev N. Tolstoj, Herbert Spencer, John Dewey. Dobrého charakteru se snažily dosáhnout různým způsobem. Některé zdůrazňovaly estetickou výchovu, jiné pracovní, některé klady větší důraz na propojení školy s domácím prostředím, jiné zdůrazňovaly výchovu spojenou s přírodou a výchovou ke zdraví. Pokusné a reformní školy se od sebe dále odlišovaly v mnoha směrech, svým filozofickým východiskem, zaměřením, metodami či prostředím. Na

příkladech výchovných cílů jednotlivých škol ukážeme, jak se odlišoval důraz a pojetí morální výchovy.

Bartoňova škola, Dům lásky a radosti v Husovicích u Brna, měla jako cíl morální výchovy: „... naučit žáky dýchat v atmosféře lásky, spravedlnosti, aby budila se v nich touha po krásnu věcí a ještě větší po kráse duše, aby měli vůli, jež po lepších hodnotách touží, a rozum, jenž pravdu každou rozpozná a cit, jenž s nejvyššími ideály by se bratřil.“ (Bartoň, 1923, s. 7) Dům dětství v Krnsku usiloval o ideál harmonicky rozvinuté osobnosti, přičemž jeho výchovným úkolem bylo „*vychovávat i uvolňovat v dítěti všechno krásné a ušlechtilé, jest láskyplné rozvíjení dětských sil a schopností.*“ (Váňová a kol., 1992, s. 113) Pracovní škola v Holešovicích spatřovala hlavní cíl ve výchování pevných mravních charakterů, které měly být proniknuté citem, bratrské lidskosti, které žijí a pracují pro lepší budoucnost. Tohoto cíle se potom mělo dosáhnout zejména společnou prací, na jejímž základě se mělo vytvořit společenství vzájemné lásky. (Váňová a kol., 1992) Volná socialistická škola v Kladně se snažila dosáhnout následujícího: „*Volná socialistická škola práce chce připravovat budoucnost bratrství, pokoje a štěstí pro všechny, a proto učiti bude všem pravdám, jež lidstvo vydobylo. Chce vytvořiti generaci, jež nebude již nástrojem tyranie, ale pozůstávati bude ze svobodných lidí, odhodlaných žiti ve všeobecném blahobytu a v pravé lidské solidaritě.*“ (Ruda, 1921) Ve Zlínské Baťově škole byl cíl občanské výchovy tento: „...*učit žáky vidět chyby své i svého okolí, chtít a umět je napravit a snažit se svým přispěním o zdokonalení celého občanského života v obci, po případě v okrese. Zájem veřejný, zájem vlasti a národa musí být na prvním místě před osobním prospěchem jednotlivce.*“ (Císař; Vrána, 1940, s. 90 - 151) Tehdejší ředitel místní školy, Vladimír Konvička, napsal: „*Výchovu charakteru klademe na první místo svých pokusných výchovných snah o nového, lepšího člověka. Kromě svých vlastních úkolů výchovných ovlivňuje i vyučování a vtiskuje mu nový, příznačný ráz. Je principem, který proniká všechny vyučovací předměty.*“ (Konvička, 1938, s. 8)

Dále zmíním tehdejší metodické postupy v oblasti morální výchovy.

Josef Bartoň, který založil Dům dětství a radosti v Husovicích u Brna, sepsal pro svou školu vlastní metodiku morální výchovy. Morální výchova dle něj měla být centrem všeho vyučování. (Bartoň, 1923, s. 7) Základem bylo vytvoření pozitivního vztahu mezi učiteli a žáky. Morální výchovu prováděl různými způsoby. Jedním z nich byly diskuze, které probíhaly následovně: Na začátku hodiny seznámil žákyně s konkrétním mravním problémem, potom o tomto problému žákyně bez zásahu učitele hovořily, dále kladl jejich

argumenty do širších souvislostí, určil výsledek diskuze a na závěr látku shrnul do jedné věty nebo slova. Tyto věty či slova byly převzaté z mnoha různých zdrojů Bible, etických spisů, trestního zákona, různých povídek nebo i přísloví. (Bartoň, 1923)

Mezi další metody patřilo realizování žákovské samosprávy. Pozoruhodnou metodou reformních škol byly kampaně. Šlo o výchovné týdny, kdy se pracovalo na odstranění určitého zlozvyku. Děti připravovaly plakáty s hesly typu: „*Počátek úspěchu je smysl pro pořádek.*“ (Váňová; Nejedlá, 1995, s. 77-78) Dalšími metodami byly specifické pozdravy. V Michli se zdravili „*Haló tempo*“, v Kobyliších „*Zdar, zdar*“ nebo v Nuslích „*Práci zdar*“. (Tamtéž, s. 82)

Nyní představím stručné hodnocení od pedagogů, kteří na některých výše uvedených školách pracovali nebo kteří provedli jakousi obecnou analýzu těchto škol. Jistý přehled podává R. Váňová a kol. (1922). Zmiňují, že první analýzu českých pokusných škol sepsal Jan Uher, který hodnotil nejlépe Dům dětství v Krnsku, zejména pro svobodný vývoj a rozvoj schopností dětí, což bylo dáno zejména prostřednictvím styku s přírodou a uměleckou prací. (Tamtéž, s. 122) Mimo jiné uvádějí, že Ladislav Švarc, který na této škole pracoval, se postupem času stal ke svému působišti spíše skeptický. Prohlásil: „*Vyprchala moje láska mladých let k Tolstému a Keyové. Život mně ukázal, že revolučnost ve výchově, úplné zavržení trvajících soustav a vycházení při práci jen z dětí, by dětem jen ublížila, myslím-li přitom na celoživotní jejich prospěch. Nemožno vyvézt děti z domácího prostředí na ostrov a tam stvořit z dětského hraní a nadšení novou soustavu výchovy, ignorující tvrdý život domova.*“ (Tamtéž, s. 114) Jaroslav Sedlák, který působil v Holešovicích, hodnotil místní pokusnou školu velmi pozitivně. Tvrdil, že škola dosáhla úspěchy ve výchově sociální, pracovní a morální, což bylo dle něj dáno zejména celkovou pozitivní atmosférou školy a také tím, že tato škola vycházela z domácí tradice. (Tamtéž, 1992, s. 120) František Pražák, který porovnával pokusné školy, pozitivně hodnotí školu v Krnsku, kde se za cíl mravní výchovy stanovilo pronikání do podstaty nejen živoucích bytostí, ale věcí vše obklopujících. Uvádí, že etické problémy se zde řešily i pomocí empatie a diskurzem. (Pražák, 1927, s. 56- 61) Pozitivně se staví také k Bartoňově škole. Zmiňuje, že morální výchova zde byla oporou všeho vyučování. Etické pojmy se zde stávaly trvalými hodnotami, což dokládá na základě pozitivního chování žákyň, které zde studovaly. (Tamtéž, s. 53) Baťův přístup charakterizuje následovně: „*Malý člověk – malá práce. Velký člověk – velká práce. Chceme-li vykonati v životě velkou práci, musíme*

*hledati cesty, jak vybudovati velikého člověka. Veliké lidi pomáhá budovati výchova.*“ (Tamtéž, s. 9)

### **1.1.7 Morální výchova v období Protektorátu Čechy a Morava**

V období Protektorátu Čechy a Morava byla výchova ke svobodě, demokracii a vlastenectví silně potlačena. Úkolem vzdělávání se stalo zejména vymýcení tzv. českého dějinného bludu, dále pak výchova k říšské myšlence, láska k vůdci, německému národu a rozvíjení protektorátního vlastenectví. Heslo tehdejšího ministra školství, Emanuela Moravce, znělo: „*Ved'te českou mládež duchovně do Říše*“. (Svoboda, 2010, s. 59) Došlo ke značné redukci škol a také k podstatnému snížení stavu pedagogů a studentů. (Svoboda, 2010) Jakékoliv náznaky opozice či nesouhlas s novými principy byly tvrdě trestány. Příkladem proto může být gymnázium v Pelhřimově, které bylo zavřeno z toho důvodu, že jeho studenti posílali na německé úřady protestní anonymní dopisy nebo gymnázium v Roudnici nad Labem, kde bylo několik studentů za projevování svých názorů zavřeno a někteří zavražděni. (Rušení středních škol v Protektorátu, [online]; Historie školy, [online]) Co se týče předmětu občanská nauka a výchova, byly vydány nové osnovy, ve kterých kromě výše zmíněného hesla ministra školství vstoupila do centra pozornosti úcta k tělesné práci, slušné společenské chování, smysl pro rodinný život a výchova vůle. (Staněk, 2007, s. 24-26) Významným mezníkem se stal školní rok 1942/43, kdy byla občanská nauka a výchova pro obecné a měšťanské školy z plánu zcela vyřazena. (Tamtéž, s. 26)

### **1.1.8 Morální výchova po druhé světové válce a v období socialismu**

Po druhé světové válce byl předmět prakticky ihned obnoven. Osnovy byly zpočátku přechodné a jejich autoři se měli inspirovat z osnov prvorepublikových. (Staněk, 2007, s. 27)

Morální výchova se však postupně dostávala do rukou nového režimu. Zuzana Suchá zmiňuje, že od roku 1955 bylo na téma komunistické výchovy napsáno 1716 prací, z toho 1288 bylo věnováno školní výchově, 997 bylo zaměřeno na obsah výchovného procesu a 363 se specifikovalo na otázky morální výchovy. (Suchá, 2012, s. 16; Cipro, 1973, s. 172)

Marxistická ideologie byla postupně implementována do všech předmětů a celkového ducha školy. (K některým otázkám komunistické morálky, 1962; Jůva, 1980) Ideálem

bylo tuto ideologii dostat do všech oblastí společenského života. (Výborný; Rosenzweig, 1960)

Názorně si ukážeme, jak se proměňovaly cíle školských zákonů a cíle předmětu občanská nauka a výchova v oblasti morální výchovy.

Dne 21. dubna 1948 byl vydán školský zákon 95/1948 Sb., který ve druhém paragrafu stanovil: „*Školy pečují o všestranný rozumový, citový, mravní a tělesný rozvoj žactva.*“ Na konci tohoto paragrafu však můžeme sledovat, kam výchova měla směřovat „*Výchovávají národně a politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, statečné ochránce vlasti a oddané zastánce pracujícího lidu a socialismu.*“ (Zákon č. 95/1948 Sb.)

V roce 1953 školský zákon 31/1953 Sb., stanovil: „*(1) Pro socialistickou společnost, kterou budujeme, musí naše škola vychovávat všestranně rozvinuté a dokonale připravené nové socialistické občany – dělníky, rolníky a inteligenci.*“ *(2) Toto poslání může splnit jen škola spjatá s velkými úkoly socialistického budování a s politickým, hospodářsko-technickým a kulturním rozvojem vlasti a s její obranou.*“ (Zákon č. 31/1953 Sb)

Školský zákon z roku 1960 stanovil obecně: „*Vítězstvím socialismu vstoupil československý lid do nového období svých dějin. Všechno jeho usilování směřuje nyní k vytváření materiálních a duchovních předpokladů pro přechod ke komunismu.*“ (Zákon č. 186/1960 Sb.) V paragrafu 1 v úvodních ustanoveních tohoto zákona se píše, že výchova a vzdělání jsou založeny na vědeckém světovém názoru marxismu-leninismu. (Tamtéž)

Dalším důležitým krokem pro implementaci socialistické morální výchovy bylo přijetí kodexu budovatele komunismu, který měl být jakýmsi podkladem pro morální výchovu. (K některým otázkám komunistické morálky a mravní výchovy, 1962) Oficiálně byl schválen na XXII. sjezdu KSSS v roce 1961.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Morální kodex budovatele komunismu uvádím v plném znění z knihy *Kapitoly z morální pedagogiky* (Jiřina, 1980, s. 40-41)

„- oddanost věci komunismu, láska k socialistické vlasti a k socialistickým zemím;  
svědomitá práce pro společnost: kdo nepracuje, ať nejí;  
péče každého o zachování a rozmnožení společenských hodnot;  
vysoké vědomí společenské povinnosti, nesmiřitelnost k porušování zájmů společnosti;  
kolektivismus a soudružská vzájemná pomoc: jeden za všechny, všichni za jednoho;  
humánní vztahy a vzájemná úcta mezi lidmi: člověk je člověku přítelem, soudruhem, bratrem;  
poctivost a pravdivost, mravní čistota, prostota a skromnost ve veřejném i osobním životě;  
vzájemná úcta v rodině, péče o výchovu dětí;  
nesmiřitelnost k nespravedlivosti, příživnictví, nepoctivosti, kariérismu a hrabivosti;  
přátelství a bratrství všech národů, nesmiřitelnost k národnostní a rasové nenávisti;  
nesmiřitelnost k nepřátelům komunismu, míru a svobody národů;



Co se týče předmětu občanské nauky a výchovy, zpočátku bylo jeho cílem „*vychovávat poučováním a organizováním žákovské společnosti mládež v politicky uvědomělé, čínorodé a mravně odpovědné občany lidově demokratické republiky.*“ (Staněk, 2007, s. 28) V šedesátých letech mezi hlavní cíle předmětu patřilo: „*... posílit ideově politickou a mravní výchovu žáků a prohloubit tak jejich přípravu k uvědomělému životu v socialistické a komunistické společnosti.*“ (Výborný; Rosenzweig, 1965, s. 7) V roce 1978 měla občanská nauka mířit k tomu, aby se „*...formovalo komunistické uvědomění, přesvědčení a postoje, aby se učili jednat, žít a pracovat podle zásad socialistické morálky a v duchu socialistického způsobu života.*“ (Staněk, 2007, s. 32) Předmět byl přejmenován na občanskou nauku, časová dotace byla snížena na jednu vyučovací hodinu. (Tamtéž, s. 31) Na pedagogy byl vykonáván tlak, aby ideově politické a morální otázky objasňovali s co největší pozorností. (Staněk, 2007)

### **1.1.9 Morální výchova po roce 1989**

#### **1.1.9.1 Občanská nauka a výchova**

Po listopadových událostech v roce 1989 socialistický způsob výchovy poměrně rychle skončil. Už v prosinci téhož roku byli učitelé vybízeni, aby okleštili své předměty o marxisticko-leninskou ideologii a správně objasňovali pojmy jako demokracie, dialog, tolerance. (Staněk, 2007, s. 33) V roce 1990 vyšla novela školského zákona č. 171/1990 Sb., kde byl v pátém paragrafu, který se týká základních škol, stanoven tento cíl: „*zabezpečuje rozumovou výchovu ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie a poskytuje mravní, estetickou, pracovní, zdravotní, tělesnou výchovu a ekologickou výchovu žáků; umožňuje též náboženskou výchovu.*“ (Zákon č. 171/1990 Sb.)

Jedním z hlavních předmětů, kde se měla výchova v duchu humanity, demokracie a tolerance uskutečňovat, byla občanská výchova. (Staněk, 2007, s. 33). V roce 1991 byly vydány přechodné osnovy, v jejichž cílech byl jasně ukázán nový přístup k člověku a ke státu: „*výchova k občanství nebude vychovávat občany pro stát, ale lidi pro život.*“ (Tamtéž) Tento cíl však zůstal spíše zbožným přáním. Občanská nauka prošla dále mnohými změnami, které se týkaly názvu předmětu, osnov, klasifikace či hodinových dotací.

---

bratrská solidarita s pracujícími všech zemí, se všemi národy.“

### 1.1.9.2 Etická výchova

Hlubší zájem o morální výchovu po listopadu 1989 vyšel zejména z řad pedagogů, kteří reagovali na aktuální potřeby žáků. Marie Nováková, původně středoškolská učitelka matematiky a chemie, uvedla, že se morální výchovou začala více zabývat z následujícího důvodu: Ve své praxi zpozorovala, že mnohé kázeňské přestupky jsou spíše projevem toho, že děti touží po přijetí i s jejich chybami, touží po společenství, neumí poznat svoje schopnosti, nedokáží budovat vztahy a škola jim tyto věci není schopna nabídnout. (O etické výchově, [online])

Čeští pedagogové hledali inspiraci zejména na Slovensku, kde byla od školního roku 1991 zavedena etická výchova jako volitelný předmět na základních a středních školách. Koncepce předmětu byla převzata ze španělského projektu prosociální výchovy Olivara Rocheho a byla upravena pro slovenské prostředí Ladislavem Lenczem. Českým pedagogům byl poprvé tento projekt představen v roce 1991 v Rožnově pod Radhoštěm v podobě kurzu. Jednalo se o kurz, který byl pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Slovenské republiky. Další kurzy probíhaly od roku 1996 pod hlavičkou pedagogického centra nebo školského úřadu. (Pešek, 2002)

Zájemci o morální výchovu, a vůbec etické chování ve společnosti, vytvořili na přelomu třetího tisíciletí občanské sdružení Etické fórum ČR, jehož předním posláním bylo a stále je „...podporovat etické chování a ovlivňovat společenské klima tak, aby se slušné, poctivé a čestné jednání stávalo samozřejmostí“. (Stanovy, 2012, [online])

Etické fórum postupně učinilo mnoho kroků pro to, aby se etická výchova dostala do škol. Jedním z nich bylo vydání osnov a metodických příruček pro učitele. V příručkách je etická výchova prezentována jako výchova k prosociálnosti, která se zakládá zejména na zážitkovém učení, přičemž vychází z projektu prosociální výchovy Olivara Rocheho. (Nováková, 2000) Mezi další kroky patřilo pořádání kurzů etické výchovy pro pedagogy, spolupráce s univerzitami nebo zajištění akreditace od ministerstva školství.

Významným mezníkem pro zavedení etické výchovy do škol bylo vydání nového školského zákona č. 561/2004 Sb. Školský zákon zavedl rámcové vzdělávací programy (dále RVP), které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jednotlivé školy si na základě RVP měly vytvořit vlastní školní vzdělávací program. V rámci RVP tak mnohé školy zařadily etickou výchovu do školského vzdělávacího programu buď jako samostatný předmět v rámci disponibilních hodin nebo ji aplikovaly v rámci průřezových témat.

Etické fórum usilovalo dále o to, aby etická výchova měla ve školách pevnější místo. V roce 2005 napsala Marie Nováková pod záštitou Etického fóra petici, ve které 15 591 občanů žádalo Senát PČR o podporu výuky etické výchovy na školách.

Petici zde uvádím v plném znění:

*„Není mi lhostejná situace dětí a mladých dětí kolem nás. Se zneklidněním sleduji zprávy o rostoucí agresivitě, stoupajícím počtu sebevražd. Žádám, aby ve výchovně-vzdělávacím systému školství byly jasně předkládány hodnoty lidskosti, aby byl kladen důraz na etické principy v etické výchově žáků, jednoznačně rozlišován a pojmenován pojem dobra a zla s důrazem na aplikaci do konkrétního života.*

*Apeluji také na rozhlas a televizi. Považuji za důležité, aby byly vytvářeny pořady pro děti a mládež, zabývající se etickými principy života, které by děti a mladé seznamovaly se správným hodnotovým systémem, učily jasně chápat a rozlišovat pojem dobra a zla a aplikovat ho do života, které by reagovaly na ideály, které nosí mladí lidé v sobě a podporovali je.“* (Zápis, Senát, 2005, [online])

Senát PČR v lednu 2006 svým usnesením č. 125 etickou výchovu podpořil a mimo jiné konstatoval, že: *„Etická výchova mladé generace ve školách je nezbytnou částí výchovného procesu, na níž musí mít škola – vedle funkční rodiny – významný podíl. Podcenění mravní složky výchovy je nedostatkem, který bolestivě postihuje mladou generaci s důsledkem rizikového chování mladých, což se promítá přirozenou cestou i do dospělé populace.“* (125. usnesení, 2006, [online]) Senát PČR dále ve svém 125. usnesení žádal MŠMT ČR, aby doporučilo ředitelům škol věnovat zvýšenou pozornost etické výchově.

Dalším důležitým krokem etického fóra bylo vypracování koncepce doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova. Výzkumný ústav pedagogický v Praze z pověření MŠMT ČR následně uspořádal na metodickém internetovém portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) diskuzi, která se týkala zařazení etické výchovy do škol. Probíhala od 9. ledna do 15. dubna 2009, byla rozdělena do dvou částí a zúčastnilo se jí 353 účastníků. Celkově diskuze jednoznačně vyjádřila podporu začlenění etické výchovy na všech stupních vzdělávání. (Veřejná diskuze, [online])

Ministerstvo školství zařadilo etickou výchovu do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) jako doplňující vzdělávací obor

Čj. 12586/2009-22 v roce 2009 s účinností od 1. září 2010.<sup>7</sup> (Opatření ministryně školství, [online])

Etická výchova je v RVP ZV vymezena následovně: „*Etická výchova žáka především vede: k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa. Doplňující vzdělávací obor etická výchova u žáka rozvíjí: sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce.*“ (Rámcový vzdělávací program, 2013[online])

## 1.2 Současná vymezení morální výchovy

V zahraniční odborné literatuře se v souvislosti s morální výchovou setkáváme nejčastěji s pojmy jako „*character education*“, „*moral education*“, „*value education*“ či „*ethical education*“. Všechny tyto pojmy je velmi obtížné definovat, často se v odborné literatuře prolínají a občas se používají i jako synonyma.

Pojem „*character education*“ a „*moral education*“ se pokusil přiblížit americký morální psycholog Marwin Berkowitz. Uvádí, že pojem „*charakter education*“ se začal používat zejména na konci 19. století v souvislosti s filozofií a pedagogikou Johna Deweye. (Berkowitz, 2006) V šedesátých letech minulého století dostal pojem částečně jiný směr, jelikož vznikla celá řada výchovných programů, které vyplňovaly prostor mezi aristotelovskou etikou ctností na jedné straně a behaviorismem na straně druhé. (Tamtéž) Od padesátých let minulého století se paralelně začal více používat pojem „*moral education*“, který byl a na západě stále je, silně asociován s kognitivními teoriemi Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga, pro kterého morální výchova znamenala: „...*snahu*

---

<sup>7</sup> Na gymnáziích se mohla v rámci doplňujících vzdělávacích oborů etická výchova vyučovat už v roce 2007. Etická výchova zde byla představena takto: „Doplňující vzdělávací obor Etická výchova vychází z projektu R. Roche – Olivara a L. Lence. Vede k osvojení a upevnění základních postojů formou prožitků žáků, k ujasnění hodnotové orientace, k rozlišení dobra a zla a k jasným mravním normám a zásadám.“ (Etická výchova, [online].)

*podporovat rozvoj morálních kognitivních struktur (stupňů morálního usuzování) dětí a dospívajících ve školním prostředí.*" (Berkowitz, 2006, s. 496; Colby a Kohlberg, 1987)

Dále se pokusila tyto pojmy rozčlenit americká morální psycholožka Darcia Narvaez. Rozlišuje mezi tradičním „*character education*“, kognitivním „*moral education*“ a integrativním „*ethical education*“. V případě „*character education*“ se podle ní jedná především o vštěpování ctností. Kdežto v případě „*moral education*“ jde o výchovu k autonomnímu úsudku. U integrovaného „*ethical education*“ se jedná o kombinaci poznání, ve smyslu vštěpování znalostí a odbornosti na jedné straně a well being ve smyslu pozitivní psychologie (optimálního prospívání – „*flourishing*“) na straně druhé. (Narvaez, 2006)

Morální psycholog Thomas Lickona rozumí pojmu „*character education*“ jako záměrnému úsilí o výchovu ke ctnostem, přičemž tyto ctnosti chápe jako objektivní dobra. Tato dobra je podle něj nutné rozvíjet ve třech dimenzích, v oblasti rozumové, citové a v jednání. (Lickona, 1997)

Americký morální psycholog Elliot Turiel v předmluvě knihy *Education in the moral domain* (Nucci, 2001, s. xi) uvádí, že „*moral education*“ by měla vést k tomu, aby se děti staly dobrými. Německý morální psycholog Georg Lind pojem „*moral education*“ také přesně nevymezuje, jeho pojetí se soustřeďuje především na zvýšení morálně-demokratické kompetence. (Lind, 2009a) Podle českého předního morálního psychologa, Pavla Vacka, je úkolem morální výchovy učení se morálce. (Vacek, 2011) Pojem „*moral education*“ má celou řadu dalších uchopení. Marwin Berkowitz (2006) v této souvislosti poukazuje na různost zdůrazňování jednotlivých akcentů v oblasti morální výchovy, jako jsou: svědomí (Kochanska, 1991), empatie (Hoffman, 2000), hodnoty (Schwartz a Bilsky, 1987) či altruismus (Eisenberg a Mussen, 1989).

Pojmu „*value education*“ je možné rozumět jako zastřešení pro morální, sociální, osobnostní, občanskou a spirituální výchovu. (Carr, 1999; Lovat; Toomey, 2009) Kromě toho je možné pod tímto pojmem vnímat i rozvíjení určitých hodnot, které vedou k dobrému životu. (Robb, 1998)

Na základě výše uvedených uchopení morální výchovy se nyní pokusím najít jejich společného jmenovatele. Zjistila jsem, že všechna minulá (česká tradice) i současná předložená pojetí rozumí morální výchově jako cílenému působení, které se snaží ovlivnit charakter jedince. Jednotlivé přístupy se liší zejména svým filozofickým,

psychologickým a pedagogickým pojetím. Dále se liší svými cíli, obsahem a metodikou.<sup>8</sup>

### 1.3 Pracovní vymezení morální výchovy

Pro pracovní vymezení morální výchovy jsem se nechala inspirovat českou tradicí, projektem etické výchovy, českým filozofem a pedagogem Janem Sokolem a morálním psychologem Georgem Lindem.

Na základě české tradice jsme si mohli všimnout, jak lze poměrně jednoduše zneužít morální výchovu ke slepé poslušnosti (viz komunistický manifest, loajálnost říši atp.). Domnívám se proto, že morální výchova by měla vést k vytváření a posilování autonomního úsudku. Jan Sokol nepřímo upozornil na to, že vychovávat pouze ke společenskému mravu znamená destrukci etiky. (Sokol, 2010) Ve své knize *Etika a život* (2010) rozlišil tři pojmy (stupně). Nejnižší stupeň představuje společenský mrav, jde o jednání, které je řízeno na základě společenského a kulturního konsenzu. Toto jednání se opírá o kvaziargument: „*Dělej všechno tak, jak „se“ to dělá*“. Dalším stupněm je individuální morálka, představuje jednání, kdy se člověk v určitých situacích neřídí společenským mravem, nýbrž podle svého svědomí. Pro toto jednání je charakteristické biblické heslo: „*Nepřidáš se k většině, když páchá nepravosti*.“ Posledním stupněm je etika, kdy primární zájem jedince není pouze jednat podle dobra (svého svědomí), nýbrž dobro aktivně hledat a vytvářet. Pro toto jednání platí „*hledání nejlepšího*“. (Sokol, 2010)

Dále mne inspiroval Ladislav Lencz, který spolu se svými kolegy převzal pro Slovensko projekt a metodu, která vede k prosociálnímu jednání. Inspirovala jsem se také Georgem Lindem, který navrhl způsob morální výchovy, který je založen na výchově k morální kompetenci.<sup>9</sup>

Na základě výše zmíněného jsem vytvořila následující pracovní definici morální (etické) výchovy. Morální (etická) výchova představuje takové výchovné působení, jehož cílem je výchova k prosociálnímu jednání, morální kompetenci a k aktivnímu hledání a vytváření dobra. Měla by se vést především prostřednictvím zážitkové pedagogiky, nikoliv mentorováním či moralizováním.

---

<sup>8</sup> Jan W. Steutl spolu se skotským profesorem Davidem Carrem uvádějí, že vymezení morální výchovy záleží na konkrétních cílech a metodách. (Carr, Steutlel, 2005)

<sup>9</sup> Georg Lind převzal definici morální kompetence od Lawrence Kohlberga, se kterým dlouhá léta spolupracoval: „Schopnost dělat rozhodnutí a soudy, které jsou morální, to znamená, které jsou založené na vnitřních morálních principech a jednat v souladu s těmito soudy.“ (Kohlberg, 1964, s. 425, Lind, 2009a.)

S výchovou k prosociálnímu jednání a s výchovou k aktivnímu hledání a vytváření dobra je třeba začít již od malička v rodině a to obzvláště osobním příkladem rodičů a dalších vzorů. Škola by měla v této výchově rodičům pomoci jednak tím, že se bude aktivně podílet na vytváření pozitivního a otevřeného klimatu školy, také tím, že bude systematicky prostřednictvím předmětu (např. etická výchova) k výše zmíněným cílům vést. Vzhledem k morálnímu vývoji dítěte, by bylo dobré připojit systematickou výchovu k morální kompetenci, zejména od druhého stupně základních škol a od nižších stupňů gymnázií. Z hlediska morálního vývoje totiž v tomto období dochází k poměrně důležitému přelomu. Děti začínají vnímat, že pravidla můžeme měnit a diskutovat je. (Piaget, 1948) Začínají být schopni posuzovat jednání člověka z více úhlů pohledu. (Selman, 2007) Jsou schopni abstraktního myšlení, dokáží více o morálních pojmech uvažovat a tyto pojmy diskutovat. (Blatt a Kohlberg, 1975). Více o tomto vývoji pojedná druhá kapitola.

## 2 Kognitivní teorie morálního vývoje

Morálním vývojem člověka se začala psychologie zabývat více zhruba od začátku minulého století. Existuje celá řada přístupů.<sup>10</sup> Jedním z nich je přístup kognitivní, který interpretuje morální vývoj v souvislosti s rozvojem poznávání.

### 2.1 Piagetova teorie morálního vývoje

#### 2.1.1 Charakteristika Piagetovy teorie

Za průkopníka kognitivní teorie morálního vývoje bývá považován švýcarský biolog a psycholog Jean Piaget (1896 -1980). Teorii morálního vývoje dětí a adolescentů představil v roce 1932 v díle *Le jugement moral chez l'enfant*. Ve svém přístupu se nechal inspirovat zejména Immanuelem Kantem. Podobně jako Kant toužil i on najít v morální oblasti jistý zákon, jisté pravidlo, které by bylo všeobecně platné. Ve výše zmíněném díle píše, že „*Celá morálka spočívá v systému pravidel a její základ tkví v respektu k těmto pravidlům.*“ (Piaget, 1948, s. I.) V souvislosti s kognicí uvedl, že logika je morálkou myšlení, právě tak jako je morálka logikou jednání. (Tamtéž, s. 404) Zhruba o třicet let později v knize *The psychology of the Child* píše o tom, že se morálka skládá ze dvou složek, afektivní a kognitivní. Afektivní oblast představuje morální orientaci, což znamená hodnoty, pravidla či principy. Oblast kognitivní zahrnuje morální kompetenci, což znamená schopnost jednat podle těchto pravidel. (Piaget & Inhelder, 1969)

Morálka tedy pro Piageta představovala na jedné straně soubor pravidel a na straně druhé přístup k těmto pravidlům. Morální vývoj dle něj souvisí s kognitivním vývojem, spočívá v poznávání pravidel, v jejich zkoumání a v budování vztahu k těmto pravidlům. Piaget konstatuje, že vztah k pravidlům si děti vytvářejí na základě interakce s lidmi, zkušeností a pozorováním svého okolí. Svou tezi podložil výzkumem se stovkou švýcarských dětí. Na základě získaných poznatků vytvořil schéma kognitivního a morálního vývoje. Schéma kognitivního vývoje se skládá ze čtyř stádií, které na sebe postupně navazují. (Piaget, 1948)

---

<sup>10</sup> Jedná se například o psychoanalýzu, behaviorismus, teorii sociálního učení.



Tab. č. 1 Schéma kognitivního vývoje (budování vztahu k pravidlům)

| Stadium                             | Věk              | Charakteristika  |
|-------------------------------------|------------------|--|
| Senzomotorické <sup>11</sup>        | 0 - 2 roky/5 let | Jednání je založené na motorických pohybech a zvyklostech. Není zde žádný vztah k pravidlům.   |
| Egocentrické <sup>12</sup>          | 2/5 - 7/8 let    | Pomalou se začíná vytvářet vztah k pravidlům. Dítě pravidla začíná respektovat, avšak pouze ve vztahu k sobě samému. Kolektivní pravidla nerespektuje.                         |
| Kooperace <sup>13</sup>             | 7/8 - 11/12 let  | Pravidla začíná dítě postupně vnímat jako posvátná a nedotknutelná, platná pro všechny. Při hře děti kontrolují dodržování pravidel, interpretace pravidel však bývá rozdílná. |
| Kodifikování pravidel <sup>14</sup> | 11/12 a více let | Děti si začínají uvědomovat, že pravidla mohou být chápána různě. Mají potřebu o nich přemýšlet, diskutovat je, dohadovat se na drobných detailech a sjednotit je.             |

Schéma morálního vývoje se skládá ze stadia heteronomního a autonomního chápání morálky.<sup>15</sup> Piaget ve svých výzkumech zjistil, že v jistém věku převažuje heteronomní morálka, přechod od heteronomního k autonomnímu chápání morálky (někdy označováno jako mezistadium) je postupný a objevuje se zhruba kolem deseti, jedenácti let. Schéma morálního vývoje je vyobrazeno v následující tabulce.

<sup>11</sup> Příklad jednání v senzomotorickém stádiu

Jacqueline (3 roky) „Jacquelina pozoruje zvědavě kuličky, které má v ruce a které vidí poprvé, pak je nechá spadnout na koberec. Potom je položí do křesla do jedné prohlubně. – „To jsou zvířátka?“ – „Ale ne.“ – „Kuličky?“ – „Ano.“ – Znovu je položí na koberec, pak je vezme a nechá je z určité výšky jednotlivě dopadat na zem. Pak je znovu položí na křeslo, nejprve na stejné místo, potom do jiných prohlubní. (...) Druhý den Jacqueline pokládá kuličky znovu na křeslo, na židle a do svého hrnečku na vaření, aby připravila jídlo. Anebo opakuje již popsané jednání.“ (Heidbrink 1997, s. 55; Piaget 1948 s. 19,20)

<sup>12</sup> Příklad jednání v egocentrickém stádiu

Desarz (6 let): „Hraješ často?“ – „Ano, docela dost! Nejraději si hraju sám.“ – „Ty si hraješ nejraději sám?“ – „Ano, můžeš si hrát sám, k tomu nepotřebuješ dva.“ (Piaget, 1948, s. 28)

<sup>13</sup> Příklad jednání ve stádiu kooperace.

Nus (11 let) „Když hraješ „piquette“, všichni musí hrát stejně. Když někdo řekne, že musíš hrát „roulette“, všichni pak hrají takto.“ (Piaget, 1948, s. 34)

<sup>14</sup> Příklad jednání ve stádiu kodifikování pravidel.

Vua (13let) „Někdy hrají lidé rozdílně. Tak se zeptáš druhých, jak chtějí hrát.“ – „A co když nesouhlasíš?“ – „Pak se trochu hádáme, ale nakonec se dohodneme.“ (Piaget, 1948, s. 40)

<sup>15</sup> Pojetí autonomní a heteronomní morálky převzal Piaget od I. Kanta.

Tab. č. 2 Schéma morálního vývoje

| Stadium                           | Věk              | Charakteristika   |
|-----------------------------------|------------------|---|
| Heteronomní<br>chápaní<br>morálky | zhruba 5-10 let  | Pravidla jsou respektována z důvodu autority. Dítě je chápáno jako posvátná a nedotknutelná.                  |
| Autonomní<br>chápaní<br>morálky   | zhruba od 10 let | Pravidla jsou respektována z důvodu svého vlastního kritického posouzení. Vědomí, že pravidla je možné měnit. |

### 2.1.2 Kritika Piagetovy teorie

Piagetova teorie se velmi rychle rozšířila a přinesla s sebou i poměrně četnou kritiku. Američtí morální psychologové Elliot Turiel a Larry Nucci jsou toho názoru, že i přestože Piaget kladl silný důraz na pravidla, tak nerozlišoval mezi morálními a sociálními normami.<sup>16</sup> Turiel i Nucci podnikli celou řadu výzkumů, které poukazují na to, že už malé děti napříč kulturami rozdíl mezi morální a sociální normou jasně vnímají. V případě sociálních norem se děti často odkazují na konvence, kdežto v případě norem morálních poukazují na univerzální platnost těchto pravidel. (Nucci 2009, Turiel, 2006)

Další kritika se týkala interpretace autonomní morálky z hlediska intencí jednajícího. Piaget předpokládal, že posuzování činu podle úmyslu jednajícího je znakem autonomní morálky, tento předpoklad však některé výzkumy nepotvrzují. Leslie prokázal, že už některé předškolní děti mají schopnost posuzovat činy právě na základě intencí jednajícího. (Leslie, 2006)

Existuje celá řada dalších kritik. Týkají se terminologie (Carlson a Buskist, 2007), metodologie (Mayer, 2005), stupňů kognitivního vývoje (Weiten 2011) nebo kulturního aspektu (Gray, 1994).

### 2.1.3 Ověření Piagetovy teorie v českém prostředí

V českém prostředí ověřili Piagetovu teorii Jarmila Kotásková a Igor Vajda. Zkoumali morální usuzování a zralost u dětí mladšího školního věku z pohledu heteronomie a autonomie v situacích: agrese vůči osobě, agrese vůči věci, krádež a lež. Pro výzkum

<sup>16</sup> Podle Turiela se morálka týká spíše rozhodnutí se pro dobro a správnost. (Turiel, 2002)

využili mikropříběhy, které upravili zvláště pro děvčata a zvláště pro chlapce.<sup>17</sup> Jejich výsledky potvrdily Piagetovu teorii autonomního a heteronomního chápání morálky v souvislosti s kognitivním vývojem. (Kotásková, Vajda, 1983)

Dále se Piagetovou teorií zabýval Pavel Vacek. Ve svém prvním výzkumu zkoumal dětskou lež, neobratnost a krádeže u žáků z prvních, třetích a pátých tříd. (Vacek, 2011) V dalším výzkumu se zaměřil na totéž u dětí mladšího školního věku. Jeho výzkumy rovněž potvrdily Piagetovu teorii.<sup>18</sup> Zaznamenal nárůst autonomních odpovědí v závislosti na věku respondentů. Vacek zmínil jednu pozoruhodnou věc, že některé děti nebyly schopny příběhy analyzovat, pravděpodobně z důvodu absence *morálně-sociálního „genu“*, což vnímá jako záležitost celoživotní.<sup>19</sup> (Tamtéž)

## 2.2 Kohlbergova teorie morálního vývoje

### 2.2.1 Charakteristika Kohlbergovy teorie

Na Piagetovu teorii morálního vývoje navázal americký psycholog Lawrence Kohlberg (1927-1987). Kohlberg se snažil poznat intence, které vedou člověka k tomu, aby považoval něco za spravedlivé či nespravedlivé. (Kohlberg, 1958) Za tím účelem provedl výzkum se 72 chlapci ve věkovém rozmezí 10-16 let. Jednalo se o rozhovory nad morálními dilematy.<sup>20</sup> Na základě těchto rozhovorů vytvořil škálu morálního usuzování a chlapce sem zařadil. Škála se skládá ze tří rovin a každá rovina ze dvou stupňů. Jedná se o roviny předkonvenční, konvenční a postkonvenční. Člověk podle Kohlberga projde jednotlivými rovinami a stupni vždy postupně, přesto ale nemusí dospět do posledního. Někteří jedinci dokonce zůstanou na rovině předkonvenční celý svůj život. Kohlberg svou teorii stále rozpracovával a rozšiřoval. Vytvořil i další rovinu morálního vývoje, která se týkala transcendence, náboženství a vnímání sebe jako části kosmu. (Kohlberg, 1981)

---

17 Kotásková a Vajda vytvořili novou metodu měření morální úrovně a zralosti osobnosti pro děti mladšího školního věku. Metoda se skládá z 11 mikropříběhů. Děti mají za úkol vžít se do dvou rolí, které se objevují v každém mikropříběhu, role poškozeného a role pozorovatele. Na základě odpovědí jsou děti řazeny do třech úrovní, heteronomní, heteronomně-autonomní a autonomní morálky. (viz Kotásková, Vajda, 1983)

18 Vacek ve svých výzkumech použil zmíněnou metodu měření morální úrovně a zralosti osobnosti od Kotáskové a Vajdy.

19 Na tuto problematiku upozorňuje neuropatolog František Koukolík, který ve své knize *Mocenská posedlost* (2010) píše o antisociální poruše osobnosti, což je mimo jiné osobnost, u které absentují pocity viny. Koukolík dokládá, že tato porucha není pouze záležitostí výchovy, ale je také poruchou biologickou, jelikož část mozku je nefunkční.

20 Jedná se o příběhy, ve kterých mají jedinci řešit určitý morální problém. Nejde ani tak o vyřešení dilematu, jako spíše o to poznat, které motivy dotyčný považuje za správné a nesprávné a podle kterých se řídí.

Tento stupeň však nebyl důkladně propracován a nevešel ve známost tak jako předešlé stupně.

Tab. č. 3 Vymezení stupňů morálního vývoje podle Kohlberga (upraveno: Heidbrink, 1997; Kohlberg, 1985)

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Předkonvenční úroveň</b></p> <p>Morální hodnocení se zakládá na vnějších kvazifyzických událostech, špatném jednání nebo na kvazifyzických potřebách, a ne na osobách a normách.</p>  | <p><b>1. stupeň: Orientace na trest a poslušnost</b></p> <p>Zda je nějaké jednání dobré nebo špatné, závisí na jeho hmotných (fyzických) důsledcích, a ne na sociálním významu, popř. hodnocení těchto důsledků. Vyhnutí se trestu a nekritické podřízení se moci platí za hodnoty samo o sobě. Nejsou zprostředkované hlubším morálním uspořádáním, podepřeným trestem a autoritou.</p> <p><b>2. stupeň: Instrumentálně – relativistická orientace</b></p> <p>Správné jednání se vyznačuje tím, že účelově uspokojuje vlastní potřeby a někdy i potřeby druhých. Mezilidské vztahy se projevují jako vztahy tržní. Základy slušnosti, vzájemnosti, smyslu pro spravedlivé rozdělování jsou sice přítomny, jsou však stále interpretovány hmotně a účelově. Vzájemnost je otázkou jednání „ruka ruku myje“ a ne otázkou loajality či správnosti.</p> |
| <p><b>Konvenční úroveň</b></p> <p>Morální hodnocení se zakládá na přejímání dobrých a správných rolí dodržování konvenčního pořádku a toho, co očekávají druzí.</p>   | <p><b>3. stupeň: Orientace na souhlas vázaný k určité osobě - model „správného chlapce/správné dívky“</b></p> <p>Správné jednání je takové, které se ostatním líbí nebo jim pomáhá a získává jejich souhlas. Tento stupeň je charakterizován vysokou měrou konformity vůči stereotypním představám o jednání, které je většinou považováno za správné či „přirozené“. Jednání je často posuzováno podle názoru: „On to myslí dobře.“, což je pro začátek důležité. Člověk získává souhlas, pokud se chová „příznivě“.</p> <p><b>4. stupeň: Orientace na právo a pořádek</b></p> <p>Autorita, také pevná pravidla a zachovávání sociálního pořádku tvoří orientační rámec. Správné jednání znamená konat svou povinnost, respektovat autoritu a v jejím zájmu hájit dané sociální uspořádání.</p>   |
| <p><b>Postkonvenční úroveň</b></p> <p>Morální hodnocení se zakládá na hodnotách a principech, které jsou platné a použitelné nezávisle na autoritě skupin či osob, jež tyto principy zastupují, a nezávisle na vlastní identifikaci s těmito skupinami.</p> | <p><b>5. stupeň: Orientace na zákonné chování a sociální úmluvy je všeobecně spojena s utilitaristickými rysy</b></p> <p>Správnost jednání se běžně měří podle všeobecných individuálních práv a standardů, které po kritickém přezkoumání přijímá celá společnost. Člověk si je vědom relativity osobních hodnotových postojů a názorů, a podle toho klade důraz na pravidla jednání směřující k nalezení konsenzu. Nehledě na ústavní a demokratické dohody je správnost otázkou osobního měřítko hodnot a názorů. Vně zákonem stanoveného okruhu se povinnosti zakládají na volné dohodě a úmluvách.</p>  |

**6. stupeň: Orientace na všeobecně platné etické principy**

Správnost je definována jako vědomé rozhodnutí ve shodě se zvolenými etickými principy, s odvoláním na rozsáhlé logické extenze, univerzalitu a konzistenci. Tyto principy<sup>21</sup> jsou abstraktní a etické povahy (zlaté pravidlo, kategorický imperativ), nejde o konkrétní morální pravidla. V jádru se jedná o univerzální principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektování důstojnosti člověka jako jednotlivce.

**2.2.2 Kritika Kohlbergovy teorie**

Jedna z nejznámějších kritik pochází od americké psychologičky, Carol Gilliganové, která zpochybnila univerzální platnost Kohlbergových stupňů z hlediska genderu. Ve svém díle *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (1982) poukázala na rozdílnost v morálním vývoji mužů a žen. Podle ní není možné aplikovat Kohlbergovu teorii na ženy. Východiskem její námitky byla domněnka, že muži jsou zařazováni podle Kohlbergovy stupnice na čtvrtý stupeň, kdežto ženy na stupeň třetí. Jejich výpovědi se přitom liší pouze tím, že se orientují k jinému principu. Muži se více orientují podle abstraktních práv a povinností, oproti tomu ženy jsou spíše orientovány podle sítě vztahů. Svou teorii podložila výzkumem, který byl proveden s 28 ženami, jež se rozhodly podstoupit interrupci. (Gilliganová, 1982) Na základě tohoto výzkumu vytvořila vlastní teorii ženské morálky. Ženskou morálku nazvala morálkou péče, mužskou morálku morálkou spravedlnosti. (Gilliganová, 1982).<sup>22</sup>

V našem prostředí provedli J. Jelínková, M. Tyrlík a J. Dvořáková několik výzkumů, které se týkaly vztahu mezi morální orientací a genderovou příslušností. Tento výzkum byl proveden na základě hypotetických dilemat a na základě reálných životních situací. Jejich výsledky nepotvrdily existenci vztahu mezi morální orientací a genderovou příslušností. Dvořáková uvádí, že i ženy se více orientovaly podle spravedlnosti než podle sítě vztahů. (Dvořáková, 2007)

<sup>21</sup> Kohlberg vycházel z I. Kanta, který tyto principy nazval maximy.

<sup>22</sup> Carol Gilliganová vytvořila pro ženy následující stupnici morálního vývoje: Prekonvenční stadium: Zaměření na individuální přežití. (egocentrická perspektiva) 1. přechodná fáze: Žena pociťuje rozpor mezi egocentrismem a odpovědností za druhé. Prioritou se stává touha být sociálně přijatá. Z toho důvodu se začíná soustřeďovat na druhé. Konvenční stadium: Žena se soustředí na péči o ostatní. 2. přechodná fáze: Žena cítí, že kritériem péče o ostatní by neměla být sociální akceptace druhými, nýbrž hodnota pravdy. Žena by neměla pečovat pouze o ostatní, ale i sama o sebe. Přestává hodnotit morální jednání podle reakce okolí a začíná je hodnotit podle vyšších principů. Postkonvenční stadium: Žena se orientuje na základě svobodně zvolených principů. (Gilliganová, 1982)

Další kritika mířila ke stupňům samotným. Kohlberg věřil tomu, že procházení jednotlivými stupni musí být vždy postupné, podobně jako když vystupujeme po schodech nahoru. James Rest toto tvrzení zpochybnil. Svými i jinými studii dokládá, že procházení stupni nemusí být postupné, a že je dokonce možná regrese na nižší stupeň. (Rest a kol., 1999)

Další kritika se týká kulturní univerzálnosti. Kohlberg se domníval, že jeho stupnice morálního vývoje je kulturně univerzální, avšak Elizabeth Simpsonová nebo John Snarey toto svými studii a výzkumy popřeli, a naopak kulturní podmíněnost potvrdili, zejména pak, co se týče postkonvenčního stadia.<sup>23</sup> (Simpson, 1974; Snarey, 1985)

Kohlbergova teorie inspirovala celou řadu vědců, podnítila k diskuzím a přinesla s sebou i další četné kritiky. Günter Becker v knize *Kohlberg und seine Kritiker* (2011) sleduje více než čtyřicetiletou kritiku Kohlbergovy teorie. Becker se snažil poukázat na různá nedorozumění a také na to, že Kohlbergovy zásluhy jsou pro morální vývoj nezpochybnitelné.<sup>24</sup> (Becker, 2011)

### 2.2.3 Ověření Kohlbergovy teorie v českém prostředí

V Českém prostředí se Kohlbergovou teorií zabýval zejména Pavel Vacek. Provedl výzkum, ve kterém zkoumal funkčnost morálních dilemat v našem prostředí. Jeho výzkum potvrdil, že Kohlbergova dilemata jsou dobře aplikovatelná, jsou funkční a děti velmi baví. Zájem o dilemata děti ohodnotily na škále 1-5, kde 5 je velmi zábavné. Průměrná hodnota byla 4,32. Diskuze nad dilematy spatřuje Vacek jako velmi přínosné. Žáci si jejím prostřednictvím mohou mezi sebou lépe porozumět. Učitelé mají možnost nahlédnout do morálního světa žáků, porozumět jim, jejich vztahům, rozvíjet jejich vzájemný respekt, empatii a naslouchání. Co se týče výsledků, Vacek zmiňuje, že žáci s horší kázní nebo prospěchem se zdáli být morálně vyspělejší. Tímto faktem se Vacek zabýval dále, avšak zjistil, že ve vztahu mezi školním prospěchem a morálním vývojem není prokazatelná korelace. (Vacek, 2011) Diskuze o dilematech nejsou u nás zatím rozšířené. Vacek uvádí zajímavou reakci jednoho z učitelů: „*Chci zdůraznit, že vést tuto*

---

23 Kohlberg si byl vědom toho, že v některých kulturách nebyla postkonvenční úroveň nalezena, domníval se však, že je to z důvodu morální nevyspělosti daného národa a nikoliv kvůli kulturní podmíněnosti.

24 Nalezneme zde kritiky z pohledu psychoanalýzy (R. M. Henry), z pohledu teorie učení (A. Bandura, M. L. Hoffman), z pohledu měření (J. Rest, D. Philips, I. Nicolayev), z pohledu teorie stadií (C. Levines, I. Gibbs, D. Locke, J. Rest, E. Turiel), z pohledu sociálního kontextu (D. Baumrind, C. Sullivan), z gender pohledu (C. Gilliganová), z pohledu kultury (E. L. Simpsonová, R. A. Shweder), z pohledu kognitivních aspektů (F. Oser, A. Blasi, M. Radke- Yarrow) a z pohledu evoluce (D. L. Krebs, A. L. Damasio). Přehlednou kritiku nalezneme také v díle *The Great Justice Debate: Kohlberg Criticism* (Puka, 1994), kde vůči Kohlbergovi podávají námitky E. L. Simpsonová, E. V. Sullivan, C. Gilliganová, D. Locke, J. C. Gibbs, B. Puka a N. Haan.

*diskusi nebylo v daném prostředí vůbec jednoduché. Žáci jsou spíše zvyklí frontálnímu učení. Nejsou zvyklí na skupinovou diskusi, jestliže museli napsat, zda půjčit nebo ne. Snažili se ptát, co je lepší a hlasitě se ptali na názor. Bylo velmi složité jim vysvětlit, že tentokrát mají možnost se sami rozhodnout.*<sup>25</sup>(Vacek, 2011)

## **2.3 Restova teorie čtyřsložkového modelu**

### **2.3.1 Charakteristika Restovy teorie**

Jedním z nejvýznamnějších Kohlbergových žáků byl americký psycholog James Rest (1941-1999). Společně se svými kolegy z minnesotské univerzity vytvořil teorii, která vešla ve známost jako neokohlbergovský přístup. Tato teorie se zaměřuje nejen na morální vývoj, ale na celkové morální jednání člověka.

Rest vnímá morálku ve dvou perspektivách, jako makromorálku a mikromorálku. Makromorálka se dle něj týká formální struktury společnosti, zahrnuje systém pravidel, rolí a institucí, oproti tomu mikromorálka se týká konkrétních každodenních vztahů a jednání mezi jedinci. (Rest a kol., 1999a). Podle Resta se morální jednání skládá ze čtyř složek. Mezi jednotlivé složky patří morální cítění, morální úsudek, morální rozhodování a morální čin. (Rest 1986) Morální cítění představuje schopnost rozpoznat situaci, ve které jde o morální problém. Morálním úsudkem se rozumí přemýšlení o tom, co by bylo vhodné udělat. Morální rozhodování představuje výběr mezi možnými hodnotami a také rozhodnutí jednat na základě tohoto výběru. Morální čin znamená schopnost vykonat zamyšlený skutek. (Tamtéž.) Rest píše, že by bylo chybou tyto čtyři kategorie vnímat jako čtyři ctnosti, které vytváří ideální bytost, uvádí: „*Je potřeba je vnímat jako jednotky pro analýzu, proč nastalo takové jednání v kontextu dané situace.*“ (Rest, 1985, s. 14)<sup>26</sup>

Vedle morálního jednání se Rest zabýval také morálním vývojem. Podle něj nemusí být morální vývoj postupný a není ani univerzální. Právě z tohoto důvodu, mimo jiné, Rest nepřijal Kohlbergovy stupně a raději hovořil o schématech. Přesto, že se v tomto s Kohlbergem rozešel, jeho schémata v podstatě suplují Kohlbergovy úrovně morálního

---

25 Podobně jsem také zaznamenala v mém výzkumu, kde jsem používala morální dilemata. Žáci se často ptali, zda jejich řešení je správné nebo špatné. To, že každý může na příběh nahlížet jinak a neexistuje správná odpověď, bylo pro žáky zpočátku těžké pochopit. (viz Studie II.).

26 Rest upozorňuje, že jednotlivé složky v modelu mají jak afektivní, tak i kognitivní aspekt. Uvádí, že neexistuje čistá kognice bez afektivní složky ani čistá afektivní složka bez složky kognitivní. (Rest, 1985)

vývoje. (Wilkins; Coleman, 2005, s. 8) Jedná se o tři schémata - osobního zájmu, stávajících norem a schéma postkonvenční. (Rest, 2000)

Tab. č. 4 Charakteristika morálních schémat podle Jamese Reste

|                          |  |
|--------------------------|--|
| schéma osobního zájmu    | Orientace pouze na základě své vlastní perspektivy, bez ohledu na druhé.                 |
| schéma stávajících norem | Orientace na základě norem, které dotyčný vnímá jako danost. Důraz je kladen na autoritu |
| postkonvenční schémata   | Orientuje na základě ideálů, o kterých je možné diskutovat, a které je možné měnit.      |

## 2.4 Selmanova teorie sociální percepce

### 2.4.1 Charakteristika Selmanovy teorie

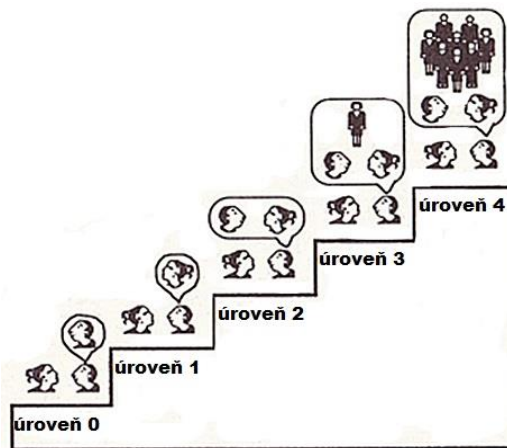
Robert L. Selman je americký psycholog, který se zabýval morálním vývojem z hlediska sociálních perspektiv. (Selman, 1971; Selman 1980) Domníval se, že zásadním faktorem v oblasti morálního vývoje je schopnost přebírat sociální perspektivu. Na základě výzkumů vyzoroval, že rozvoj perspektivy prochází různými fázemi a je postupný. Malé dítě dokáže vnímat realitu pouze ze svého pohledu. Postupně se jeho spektrum posunuje a dítě je schopné vnímat, uvažovat a hodnotit z pozice druhého člověka. Jeho pohled se dále postupně rozšiřuje tak, že je schopen nahlížet na situaci z pohledu třetí osoby, nakonec dokáže věcem rozumět z pohledu provázaného systému.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Vladimír Smékal zmiňuje, že Selmanovo pojetí můžeme chápat jako spojení mezi Piagetovými fázemi kognitivního vývoje a Kolbergovými stadii morálního usuzování. (Smékal, 2010)

Daniel Keating a Lawrence Clark (1980) provedli srovnání Selmanových úrovní a Piagetových fází kognitivního vývoje. Uvádí, že senzomotorické a egocentrické fázi odpovídá úroveň 0; fáze kooperace odpovídají úrovním 1,2; fázi kodifikování pravidel je možné přiřadit k úrovním 3 a 4.



Obr. č. 1. Úrovně přejímání sociální perspektivy



(převzato od Heidbrink, 1997, s. 98)

Selman se kromě úrovní přejímání sociální perspektivy zabýval souvislostí mezi přejímáním perspektivy a strategiemi jednání. (Selman 1980, Selman, 2007) Tuto souvislost můžeme spatřit v následující tabulce.

Tab. č. 5 Úrovně přejímání sociální perspektivy a strategie jednání podle Roberta Selmana

| Úroveň                      | Název úrovně  | Charakteristika úrovně  | Strategie jednání                                 |
|-----------------------------|---|---|---|
| Úroveň 0<br>(3-5 let)       | Egocentrické<br>neboli<br>nediferencované<br>perspektivy        | Jedinec se koncentruje pouze na svou vlastní perspektivu, jiné perspektivy nevnímá. Soustředí se na budování svého já, nedokáže se do druhého člověka vcítit.                 | Impulsivní; egocentrické jednání: boj nebo únik   |
| Úroveň 1<br>(6-7 let)       | Subjektivní<br>neboli<br>diferencované<br>perspektivy           | Jedinec začíná odlišovat mezi svou perspektivou a perspektivou druhého. Není však schopen vidět sebe sama z druhé perspektivy ani kombinovat své potřeby s potřebami druhých. | Jednání založené na příkazech a poslušnosti       |
| Úroveň 2<br>(8-11 let)      | Seberefektující<br>neboli reciproční<br>perspektivy             | Jedinec je schopen vnímat sebe sama z perspektivy druhého, dokáže se do druhého vcítit a hodnotit jeho myšlenky i pocity.   | Reciproční jednání (orientace na výměnu)          |
| Úroveň 3<br>(12-14 let)     | Vzájemné<br>perspektivy<br>neboli<br>perspektivy třetí<br>osoby | Dotyčný vnímá sebe sama i druhého z pohledu třetí osoby, čímž si uvědomuje vzájemnost lidských perspektiv a vztahů.   | Jednání založené na vzájemné spolupráci           |
| Úroveň 4<br>(14 a více let) | Společenské<br>neboli hlubinné<br>perspektivy                   | Jedinec je schopen vnímat mezilidské perspektivy jako provázaný systém.   | <i>(Pro tuto úroveň strategie nebyla uvedena)</i> |

Pro zjištění úrovně perspektivy provedl Selman několik výzkumů, ve kterých podobně jako Piaget i Kohlberg vedl s dětmi rozhovory o příbězích s morální zápletkou, na jejichž základě řadil děti do jednotlivých úrovní.<sup>28</sup> Jako příklad uvádím nejznámější Selmanův příběh. „*Holly je osmiletá dívka, která ráda leze na stromy. Je v tom dokonce nejlepší ze všech sousedů. Jednoho dne, když lezla na strom, spadla z větve, ale nezranila se. Její otec viděl, jak padala a byl z toho zklamán. Poprosil ji, aby mu slíbila, že už nikdy nebude lézt na stromy. Holly to slíbila. Za několik dní potkala Holly se svými přáteli Seana. Seanova kočička vylezla na strom a nemohla slézt dolů. Bylo potřeba něco udělat, protože kočička mohla spadnout. Holly je jediná, která dovede dobře lézt na stromy a tak jako jediná může kočičku sundat dolů. Pamatuje si ale na slib, který dala svému otci.*“<sup>29</sup> (Selman 2007, s. 13)

## **2.5 Lindova teorie duálního aspektu morálního jednání**

### **2.5.1 Charakteristika Lindovy teorie**

Georg Lind je německý morální psycholog, který dlouhou dobu spolupracoval s Lawrencem Kohlbergem a později na něho navázal. Lind se zabýval především charakteristikou morálky a morálním jednáním, dále tím, jak morálku efektivně vyučovat a jak kvalitu této výuky měřit. Je přesvědčen, že většina současných morálních psychologů opomíjí důležitý Piagetův závěr, totiž že morální jednání se skládá ze dvou aspektů, afektivního a kognitivního. Afektivní složkou je rozuměna morální orientace, která představuje morální hodnoty, ideály a principy. Kognitivní složka zahrnuje oblast morální kompetence. (Piaget a Inhelder, 1969; Lind, 2013a) Afektivní i kognitivní faktory jsou od sebe neoddělitelné a podílejí se na morálním jednání společně. Tyto aspekty jsou zcela různé povahy, můžeme je proto od sebe odlišit, nikoliv však oddělit. (Piaget, 1981; Lind, 2013a) Lind je toho názoru, že afektivní složku rozvíjet nemusíme, protože je nám

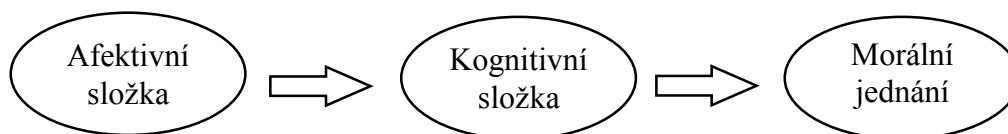
---

28 Horst Heidbrink uvádí, že příběhy Selmana jsou oproti Kohlbergovým příběhům komplexnější, protože se dotýkají i roviny empatie. (Heidbrink, 1997) Franz Wember podává určitou kritiku, která se týká metodologie. Poukazuje na to, že Selmanovo zařazování do jednotlivých úrovní nemuselo být přesné, jelikož nebral v potaz možnou nedostatečnou jazykovou kompetenci dětí při argumentování či případnou nízkou motivaci některých dětí odpovídat. (Wember, 1986)

29 Příklady odpovědí na výše zmíněný příběh. Úroveň 0 - Holly by měla kočičku sundat, protože umí lézt na stromy; Holly by kočičku sundat neměla, protože nemá dost síly, aby vylezla na tak vysokou větev. Úroveň 1 - Holly by měla kočičku sundat, protože má ráda kočky; Holly by neměla kočičku sundat, protože nemá kočky moc ráda. Úroveň 2 - Holly by měla kočičku sundat, aby nezklamala kamaráda; Holly by neměla kočičku sundat, protože by byl na ni tatínek naštvaný. Úroveň 3 - Holly by měla kočičku sundat, protože ví, že by s ní tatínek souhlasil, kdyby věděl, že to udělala proto, aby pomohla kamarádovi a jeho kočičce, což je velmi důležité; Holly by neměla kočičku sundat, protože ví, že by kamarád pochopil, že nemůže porušit slovo, které dala svému otci. Úroveň 4 - Holly si uvědomuje důvod, proč jí tatínek zakázal lézt na stromy a také důvod, proč ji chtěl za to potrestat. (Selman, 1976; Selman 2007)

dána od narození, oproti tomu je nutné rozvíjet oblast morální kompetence, kterou Lind chápe v souladu s Kohlbergem jako: „*Schopnost dělat rozhodnutí a soudy, které jsou morální, to znamená, které jsou založené na vnitřních morálních principech a jednat v souladu s těmito soudy.*“ (Kohlberg, 1964, s. 425; Lind, 2009a) Na základě těchto myšlenek vytvořil teorii duálního aspektu morálního jednání, která se zakládá na tom, že morální jednání je ovlivněné jednak afektivní a dále kognitivní složkou. Svou teorii vyobrazil v tomto jednoduchém modelu. (Lind, 2009a)

Obr. č. 2. Model duálního aspektu morálního jednání



### 3 Měření morálky

Měření v běžném slova smyslu znamená zkoumání určitého jevu na základě porovnávání s obecně přijímanou jednotkou. Aby bylo měření možné, je třeba stanovit, co měříme a s čím to chceme porovnávat. Například délku porovnááme s jedním metrem, objem s jedním litrem nebo hmotnost s jedním kilogramem. Když bychom měli měřit morálku, nastane potíže. Představa, že bychom porovnávali něčí morálku s nějakou obecně přijímanou morálkou, je zvláštní, obzvláště tehdy když neexistuje obecně přijatá definice morálky. Pro někoho se takové měření může jevit jako opovážlivé nebo zcela nemožné.

Avšak ze zkušenosti je zřejmé, že morální sféru člověka jsme zvyklí měřit takřka každodenně. Jsme zvyklí říkat, že dotyčný je poctivý, mírumilovný, spravedlivý, také říkáme, že je chamtivý, nevraživý, závistivý apod. Morálku v tomto případě měříme na základě porovnávání s našimi vlastními hodnotami a normami.

Měřit člověka jsme zvyklí i na základě hodnot, které sdílíme s danou skupinou. Trochu s nadsázkou můžeme říci, že takovým společným metrem mohou být různá ocenění, vyznamenání nebo pomníky. Vyznamenáváme národní hrdiny, jakými byli třeba Tomáš Garrigue Masaryk nebo Milada Horáková nebo světové hrdiny jako byla Matka Tereza. Takovéto měření může být velmi přínosné, poskytuje lepší orientaci ve společnosti, dává nám vzory, pomáhá v osobnostním růstu a vůbec v celkovém rozvoji jednotlivce i společnosti. Z historie je patrné, že může dojít i k přesnému opaku, a to tehdy, pokud společnost oceňuje negativní vzory.

Někteří morální psychologové se v minulém století pustili do měření morálky trochu jiným způsobem. Nejprve si přesně vymezili, co chtějí měřit, vytvořili teorii a následně našli způsob, jak svou teorii v praxi ověřit. Lawrence Kohlberg, podobně i Georg Lind upozornili na to, že limity toho, jak poznáváme morálku, jsou jasně determinované tím, co a jakým způsobem měříme. (Lind, 2014) Jean Piaget měřil to, jakým způsobem dotyčný respektuje pravidla, Lawrence Kohlberg i James Rest se zaměřili na motivy, které v morálním usuzování dotyčný preferuje, Georg Lind se zabýval měřením morální kompetence. Robert Selman zjišťoval úroveň sociální perspektivy, Carol Gilliganová stupeň morální orientace nebo John C. Gibbson sociomorální reflexi.

Za zmínku stojí také měření morální zralosti od slovenského morálního psychologa Jána Gráce.<sup>30</sup>

### **3.1 Měření morálního usuzování: Jean Piaget**

V minulé kapitole jsme řekli, že morálka pro Piageta znamenala soubor pravidel a přístup k těmto pravidlům. Respekt k pravidlům stál v centru jeho zájmu. Pro zjištění tohoto respektu udělal výzkum, ve kterém použil následující metodu. Pozoroval děti, které si hrály s kuličkami. S těmito dětmi následně vedl rozhovory o pravidlech hry. Dále s nimi vedl rozhovory, které se týkaly krátkých příběhů s morálním podtextem, zejména neopatrnosti, krádeže a lhaní. Na základě analýzy rozhovorů zjistil, že děti pravidla posuzují, přijímají a respektují dvojím způsobem. Jednak podle autority nebo podle sebe sama, svého vlastního uvážení. Tyto dva přístupy pojmenoval v kantovském smyslu jako heteronomní a autonomní morálku, kde heteronomní znamená přístup k pravidlům a jejich respektování na základě autority. Autonomní znamená přístup a respektování pravidel na základě svého vlastního uvážení. Vyzoroval, že přechod mezi fázemi heteronomie a autonomie je dán intelektuálním rozvojem, zkušeností, kooperací s vrstevníky a posílením zodpovědnosti dětí. (Piaget, 1948) Mohli bychom říci, demokratickou výchovou.

Cílem Piagetovy měření morálního usuzování je tedy zjištění, jakým způsobem jedinec nahlíží na pravidla a na základě čeho je respektuje. Měřítkem je heteronomní a autonomní morálka.

---

<sup>30</sup> Ján Grác vyvinul metodu měření morální zralosti, která se nazývá ZEU (zrelosť etického uvažovania). Jedná se o dotazník, který obsahuje několik příběhů s morální zápletkou. Prostřednictvím této metody Grác analyzoval kognitivní složky mravního hodnocení: motivaci, aplikaci, konsekvenci. Tyto složky nesou zkratku MAK. Dále potom složky kognici, akceptaci a realizaci, zkráceny jako KAR. (Grác, 2008)

**Konkrétní příklady z Piagetových výzkumů.<sup>31</sup>**

Tab. č. 6 Rozhovory nad pravidly hry

| <b>Příklad heteronomního chápání morálky</b>   | <b>Příklad autonomního chápání morálky</b>  |
|--|---|
| Fal (5let)<br><i>„Hrály si děti také tak, jak jsi mi ukázal i dřív, ještě než stálo město Neuchâtel?“ – „Ano.“ – „Vždycky přesně takhle?“ – „Jak ses naučil pravidla ty?“ – „Když jsem byl úplně malý, ukázal mi je můj bratr. Můj táta to ukázal mému bratrovi.“ – „A jak se je naučil tvůj otec?“ – „Můj otec je prostě znal.“ (Piaget, 1948, s. 46)</i> | Malb (12 let)<br><i>„Když byl tvůj dědeček malý, hrály se kuličky?“ – „Ano“ – „Stejně jako dnes?“ – „To ne, to se hrálo jinak.“ (Piaget, 1948, s. 58)</i> |

Z výše uvedené tabulky je patrné, že dítě ve stadiu heteronomní morálky interpretuje pravidla jako něco posvátného, co není možné změnit. Ve svém výkladu se v tomto případě opírá o autoritu otce. Oproti tomu v případě autonomní morálky jsou pravidla respektována vzájemnou dohodou, která se může změnit.

**Mikropříběhy**

Další způsob, jakým Piaget zjišťoval vztah k pravidlům, byly mikropříběhy. Jedná se o dvojici krátkých příběhů s morální pointou, o kterých Piaget následně s dětmi debatoval. Ujistil se, zda děti rozumějí příběhům správně a položil jim několik otázek. Uvádím příklad jedné dvojice mikropříběhů a reakce na ně.

A) *„Malý Jenda si hrál ve svém pokoji. Když ho maminka zavolala k obědu, šel do kuchyně. Jenže za dveřmi stála židle a na ní podnos s patnácti šálky. Jenda nemohl vědět, že je to všechno za dveřmi. Když vcházel do místnosti, zavadil dveřmi o podnos a všech patnáct šálků se rozbilo.“ (Piaget, 1948, s. 118)*

B) *„Malý chlapec, který se jmenoval Hynek, se jednoho dne, když jeho maminka nebyla doma, pokusil sundat sklenici džemu, která byla v příborníku. Vylezl na židli a natahoval se pro ni. Sklenice s džemem byla ale příliš vysoko a Hynek na ni nemohl dosáhnout. Jak se pro ni natahoval, zavadil o šálek a ten upadl na zem a rozbil se.“ (Tamtéž)*

<sup>31</sup> Piaget byl podle Georga Linda první, kdo začal měřit morálku i jinak než na základě pozorování. (Lind, 2013a)

Tab. č. 7 Reakce na mikropříběhy

| Příklad heteronomního chápání morálky   | Příklad autonomního chápání morálky  |
|---|--|
| Který z chlapců by měl být více potrestán?  | Který z chlapců by měl být více potrestán?   |
| Const. 7 let: „ <i>Ten první, protože rozbil více šálků.</i> “ (Piaget, 1948, s. 121) | Corm 9 let: „ <i>Chlapec, který chtěl vzít džem. Protože věděl, že to nemá dělat.</i> “ (Piaget, 1948, s. 125) |

Piaget ve svém výzkumu zjistil, že děti zhruba od šesti do osmi let posuzují vinu na základě materiální škody. Kdo udělal větší materiální škodu, zaslouží si větší trest. Oproti tomu děti starší posuzují vinu na základě úmyslu jednajícího.

### 3.2 Měření morální orientace: Lawrence Kohlberg

Další známé měření morálky vypracoval Lawrence Kohlberg. Jedná se o měření morálního usuzování. Kohlberg ve své teorii v mnohém navázal na Piageta, v mnohém šel sám vlastní cestou. Podobně jako Piaget, přistupuje k morálce empiricky, a podobně jako on, klade důraz na spojitost morálky s kognitivní složkou. Jeho celkové pojetí morálky je však jiné. Ve své disertační práci *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16* uvádí, že morální jednání nebo postoje nejsou dány pouze kognitivní nebo motivační složkou. (Kohlberg, 1958) Ve studii *Development of moral character and moral ideology* definoval morálku jako kompetenci jednat na základě svých vlastních hodnot. (Kohlberg, 1964) Morální kompetenci však neměřil samostatně, zaměřil se spíše na morální usuzování, tedy na zjišťování motivačních faktorů, které člověka vedou k tomu, že svůj čin považuje za spravedlivý či nespravedlivý. Dále chtěl dokázat, že morální vývoj je postupný a vede od předkonvenční roviny k rovině postkonvenční. (Kohlberg, 1958)

Vytvořil metodu měření, kterou nazval moral judgement interview (dále MJI). Je důkladně rozebrána v knize *The measurment of moral judgement*. (Colby, Kohlberg, 1987)<sup>32</sup> Metoda spočívá v rozhovorech, ve kterých respondent prostřednictvím konkrétních otevřených otázek rozebírá příběhy s morálním podtextem. Existují tři standartní formy rozhovorů, jsou označeny A B C. Každá forma potom obsahuje tři různé příběhy. Z rozhovorů jsou učiněny zápisy, které se vyhodnocují například

<sup>32</sup> Kohlberg, společně se svými kolegy, v této knize sepsal teoretické pozadí metody MJI, představil jeho konstrukci, validitu, reliabilitu. Dále jsou zde zveřejněny jeho dlouhodobé výzkumy v USA, v Turecku a v Izraeli (Kibuc).

prostřednictvím manuálu *The measurement of moral judgement. Standard Issue Scoring* (1987). Finální podobu vyhodnocení tvoří roviny morálního usuzování, jedná se o předkonvenční, konvenční a postkonvenční rovinu. Každá z těchto rovin se dále dělí do dvou stupňů, celkově je možné tedy člověka zařadit do jednoho z těchto šesti stupňů. (O těchto rovinách a stupních bylo více pojednáno v souvislosti s Kohlbergovou teorií.)

Zde uvádím příklad z Kohlbergova měření. Jedná se o nejznámější příběh, tzv. Heinzovo dilema a odpovědi na různých rovinách.

### **Příběh „Heinzovo dilema“**

*„V jedné daleké zemi umírala žena, která onemocněla zvláštním druhem rakoviny. Existoval lék, o němž si lékaři mysleli, že by mohl ženu zachránit. Šlo o určitou formu rádia, kterou jeden lékárník v tomtéž městě právě před nedávnem objevil. Výroba byla velmi drahá, avšak lékárník požadoval desetkrát víc, než kolik jej stála výroba. Za rádiu zaplatil 200 dolarů a za malou dózu s lékem požadovat 2000. Heinz, manžel nemocné ženy, vyhledal všechny své známé, aby si půjčil peníze a usiloval i o podporu úřadů. Shromáždil však jen 1000 dolarů, tedy polovinu požadované ceny. Vyprávěl lékárníkovi, že jeho žena umírá a prosil jej, aby mu lék prodal levněji, nebo ho nechal zaplatit později. Lékárník však řekl: „Ne, já jsem ten lék objevil a chci na něm vydělat nějaké peníze.“ Heinz tím vyčerpал všechny legální možnosti; je zcela zoufalý a uvažuje, zda by se neměl do lékárny vloupat a lék pro svou ženu ukrást.“ (Colby, Kohlberg, 1987, s. 1)*

Takto vypadají odpovědi na různých rovinách a stupních.

Tab. č. 8 Odpovědi na různých rovinách a stupních Kohlbergovy škály

| Úroveň                      | Stupeň | Charakteristika stupně   | Konkrétní odpovědi  |
|-----------------------------|--------|--|---|
| <b>Předkonvenční úroveň</b> | První  | Intencí pro jednání je snaha vyhnout se trestu a přizpůsobit se autoritám. | <i>„Heinz neměl krást, měl si lék koupit. Kdyby lék ukradl, dostal by se do vězení a musel by lék stejně vrátit.“ (Tommy, 10 let)</i> |
|                             | Druhý  | Úmysl je veden uspokojením svých zájmů a potřeb                            | <i>„Heinz měl lék ukrást, tím by zachránil život své ženy. Mohl by</i>  |



|                             |        |   |   |
|-----------------------------|--------|---|---|
|                             |        | v korelaci se zájmy druhých. (něco za něco)   | <i>být poslán do vězení, ale stále by měl svoji ženu. “ (Tommy, 13 let)</i>   |
| <b>Konvenční úroveň</b>     | Třetí  | Důvodem pro jednání je snaha splnit to, co očekávají blízcí lidé, tak aby dotyčného pokládali za „dobrého“ člověka. | <i>„Lékárník se zachoval nefér, snažil se vydělat peníze a nechal by proto někoho zemřít. Heinz miloval svou ženu a chtěl jí zachránit. Nemyslím si, že by ho za to dali do vězení. Soudce by zvažoval všechny stránky a taky by viděl, že lékárník chtěl za lék hodně peněz. “ (Don, 13 let)</i> |
|                             | Čtvrtý | Motivací je touha plnit povinnosti a řídit se zákony.   | <i>„Když se oženíte, tak dáváte slib své ženě, že ji budete milovat a opatrovat. Manželství není jen láska, je to také povinnost. Tak jako legitimní smlouva. “ (Tommy, 21 let)</i>   |
| <b>Postkonvenční úroveň</b> | Pátý   | Intencí pro jednání je snaha naplňovat všeobecné blaho a práva všech lidí.  | <i>„Myslím si, že Heinze ospravedlňovala skutečnost, že zde byl v sázce lidský život. Myslím, že to přesahuje i to pravidlo, že lék patřil lékárníkovi. “ (Kenny, 25 let)</i>   |
|                             | Šestý  | Důvodem rozhodnutí je plnění všeobecných morálních principů, kterým se cítíme osobně vázáni.                        | <i>„Heinz, jakožto příslušník lidstva, měl povinnost chránit další lidi. Domnívám se, že to je cesta, jak bychom se na tento případ mohli dívat. (Joan, 32 let)</i>   |

(Tabulka vytvořena na základě: Kohlberg, 1985, s. 29-30; Kohlberg 1963, s. 15-16.)

### 3.3 Měření morálních preferencí: James Rest

Další způsob měření morálky je Defining Issues Test (dále DIT). Jedná se o metodu, kterou spolu se svými kolegy v Minnesotě v sedmdesátých letech vytvořil James Rest. Dalo by se s nadsázkou říci, že DIT byl v jistém smyslu vytvořen jako náhrada za Kohlbergův MJI. (Sabin, 2006) James Rest v jednom ze svých článků uvedl, že používání DIT se Kohlbergovi zpočátku jevilo jako alchymie, dokonce ho nazval „rychlou a špinavou metodou“. Důvodem této nedůvěry byla skepse nad tím, že by bylo možné měřit morálku pouze dotazníkem, metodou tužka-papír. (Rest, 2000)

Test DIT se, podobně jako Kohlbergova metoda MJI, zaměřuje na oblast morálního usuzování, konkrétně zjišťuje preference schémat, která Rest vytvořil jako alternativu ke Kohlbergovým stupňům. Jedná se o schémata, o kterých už byla řeč v souvislosti s Restovou teorií, schéma osobního zájmu, schéma udržujících norem a schéma postkonvenční.

Test se skládá z pěti příběhů, které mají morální podtext.<sup>33</sup> Respondent si příběhy přečte a následně je ohodnotí. Ke každému příběhu je přiřazeno dvanáct různých reakcí.<sup>34</sup> Respondent vybere čtyři z nich, které se mu jeví jako nejdůležitější. Kromě toho ke všem reakcím napíše, jak moc jsou pro něho důležité. Důležitost označí na škále žádná – malá – střední – větší – největší. Dále ohodnotí jednání hlavního protagonisty příběhu, jak měl či neměl jednat.

Pro představu uvádím část dotazníku:

---

33 Původně se DIT skládal z šesti morálních příběhů, na každý z nich bylo uvedeno dvanáct různých reakcí.

3412 různých reakcí odpovídá 6 Kohlbergovým stupňům, reakce jsou pro a kontra.



### **3.4 Měření morální kompetence: Georg Lind**

Měřením morální kompetence se zabýval německý morální psycholog Georg Lind.<sup>35</sup> V sedmdesátých letech vytvořil dotazník Moral Judgement Test (MJT), o kterém tvrdí, že je schopen měřit morální kompetenci. V roce 2014 tento dotazník přejmenoval na Moral Competence Test. (MCT).<sup>36</sup> Tomuto testu budeme věnovat větší prostor, jelikož byl použit ve výzkumné části mé práce.

#### **3.4.1 Východiska MCT**

Dotazník vychází z teorie duálního aspektu morálního jednání, o které bylo pojednáno v souvislosti s kognitivními teoriemi morálního vývoje.<sup>37</sup> (Lind, 2002; 2009a) Metodologicky je vytvořen na základě teorie amerického psychologa Normana H. Andersona (1974) o kognitivní algebře, která pojednává o tom, jak zaznamenat celkový dojem o druhém člověku prostřednictvím matematického vzorce. Dále MCT vychází z teorie osobních konstruktů amerického psychologa Georga A. Kellyho (2001). Tato teorie se zabývá tím, jakým způsobem člověk poznává, plánuje a jak jedná. Podle Kellyho je člověk jakýmsi vědcem, který si - aniž by si to uvědomoval - i v běžných situacích vytváří hypotézy, testuje je a validuje. Vytváření hypotéz, kterým Kelly říká osobnostní konstrukty, mají podle něj značný vliv na následné jednání. Dále MCT vychází z teorie a metodologie škálování od amerického psychologa Warrena S. Torgersona (1958), který se podílel na metodě vícerozměrného škálování (známá pod zkratkou MDS). Jedná se o způsob, jak shrnout, zpřehlednit a zjednodušit velké množství informací do jednoduchého záznamu na základě vzdálenosti mezi jednotlivými objekty/stimuly. Vzdálenosti mezi jednotlivými objekty/stimuly jsou určeny podobností/preferencemi objektů/stimulů. Pokud je podobnost/preference nulová, nulová je i vzdálenost. MCT je také založen na metodologii škálování od amerického a izraelského psychologa Louise Guttmana (1955). Tato metoda je vhodná obzvláště pro získávání dat jednoho faktoru, pomáhá uspořádat otázky v dotazníku takovým způsobem, aby bylo možné dosáhnout co nejlepší konzistentnosti a validity.

---

35 Morální kompetenci definoval v souladu s Kohlbergem jako "Schopnost dělat rozhodnutí a soudy, které jsou morální, to znamená, které jsou založené na vnitřních morálních principech a jednat v souladu s těmito soudy." (Kohlberg, 1964, s. 425, Lind, 2009a)

36 MCT je primárně zaměřen na měření morální kompetence, lze z něj však také vyčíst morální preference.

37 Teorie se zakládá na předpokladu, že morální jednání vychází ze dvou faktorů, afektivního (principy, hodnoty) a kognitivního (morální kompetence).

### 3.4.2 Struktura MCT

MCT je složen z komplexu dvou složitých morálních dilemat, příběhu dělníků a příběhu lékaře. První příběh se týká dělníků, kteří potřebují dokázat, že jsou v právu. Problém je ten, že to mohou dokázat pouze tak, že ukradnou u vedoucích pracovníků průkazný materiál. Ve druhém scénáři vystupuje lékař, který uvažuje o tom, zda podá ženě smrtící lék. Žena je na smrt nemocná a žádá ho o zabití.<sup>38</sup>

Respondent si nejprve přečte příběh, dále ohodnotí na škále od – 3 do + 3, nakolik je těžké pro něho učinit rozhodnutí.<sup>39</sup> Následují dvě sady argumentů pro a proti, které reprezentují stejné kvality nebo stupně morálního uvažování skrze protichůdné důsledky. Šest argumentů je na podporu dělníků a dalších šest jejich jednání nepodporuje. Dále šest argumentů na podporu lékaře a dalších šest argumentů, které jsou proti jeho jednání. Respondent předložené argumenty ohodnotí na škále od – 4 do + 4, podle toho jak silně s argumenty souhlasí či nesouhlasí. Hodnota – 4 znamená, že dotyčný s argumentem nesouhlasí vůbec. Hodnota + 4 znamená naprostý souhlas.<sup>40</sup> (Lind, 2011b)

Český překlad MCT vypadá takto:

---

38 Námět pro dilema dělníků byl převzat od Maxe von der Grūna z divadelní hry a novely *Stellenweise Glatteis*. Dilema lékaře je převzato z Kohlbergových příběhů. (Lind, 2008)

39 Tato škála od -3 do 3 je pro měření irelevantní, slouží spíše jako pomoc dotyčnému, který test vyplňuje.

40 Argumenty vycházejí z Kohlbergovy stupnice morálního usuzování. Lind se staví částečně kriticky ke Kohlbergově stupnici morálního vývoje. Nesouhlasí s tím, že člověk musí projít všemi úrovněmi postupně nebo s tím, že není možné poklesnout na nižší stupeň. Morální stupnici přesto používá. Oceňuje ji zejména proto, že přehledně a jasně ukazuje možnosti morální orientace.



## II. Dilema lékaře

Žena má rakovinu a není u ní naděje na vyléčení. Trpí hroznými bolestmi, které lze tlumit jen velkými dávkami analgetik typu morfin, ty však mohou ohrozit její život. Již dříve žádala svého ošetřujícího lékaře, aby jí dávku morfinu ještě zvýšil a ukončil tak její trápení. Říkala, že již déle nevydrží snášet takové bolesti a stejně do několika týdnů zemře. Lékař jejímu zoufalému přání vyhověl.

Souhlasíte či nesouhlasíte s jednáním lékaře?

naprosto  
nesouhlasím

naprosto  
souhlasím

|    |    |    |   |   |   |   |
|----|----|----|---|---|---|---|
| -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
|----|----|----|---|---|---|---|

Předpokládejme nyní, že někdo souhlasí s jednáním lékaře.

Pro svoje tvrzení předkládá následující argumenty.

*Na škále uveďte, jak moc souhlasíte či nesouhlasíte s jednotlivými argumenty*

1) zdravotní stav této ženy ospravedlňuje lékaře k tomu, aby porušil morální pravidlo zachovat pacientův život

naprosto  
nesouhlasím

naprosto  
souhlasím

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

2) ošetřující lékař je jediný člověk, který může této ženě splnit její přání a měl by ho respektovat

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

3) ošetřující lékař je jediný, kdo ví, k čemu ho žena přemluvila a nemusí si tedy dělat starosti s nepříjemnými důsledky

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

4) žena by stejně zemřela a ani to nebyl takový problém dát jí nadměrnou dávku analgetika

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

5) lékař v podstatě zákon neporušil. Není v ničí moci zachránit jí život, jen jí pomůže zkrátit utrpení

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

6) většina jeho kolegů lékařů by se v podobné situaci pravděpodobně zachovala stejně

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

Předpokládejme nyní, že někdo s jednáním lékaře nesouhlasí. Dotyčný takové jednání odmítá a předkládá následující tvrzení.

7) jeho kolegové lékaři, kteří jsou proti zabíjení z milosti, by ho mohli odsoudit

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

8) lékař by se měl snažit zachránit lidský život, i když někdo s velkými bolestmi by raději zemřel

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

9) záchrana lidského života je nejvyšší morální povinností každého člověka. Nemáme žádná jasná kritéria pro rozlišování mezi zabíjením z milosti a vraždou

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

10) lékař by se mohl dostat do velkých problémů, mnozí již byli za takovou věc potrestáni

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

11) bylo by mnohem snazší, kdyby lékař počkal a nezasahoval tím, že ukončí život této ženy

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

12) lékař porušil zákon. Ví, že zabíjení z milosti je nelegální, neměl by proto vyhovět podobným prosbám

|    |    |    |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|
| -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|----|----|----|---|---|---|---|---|

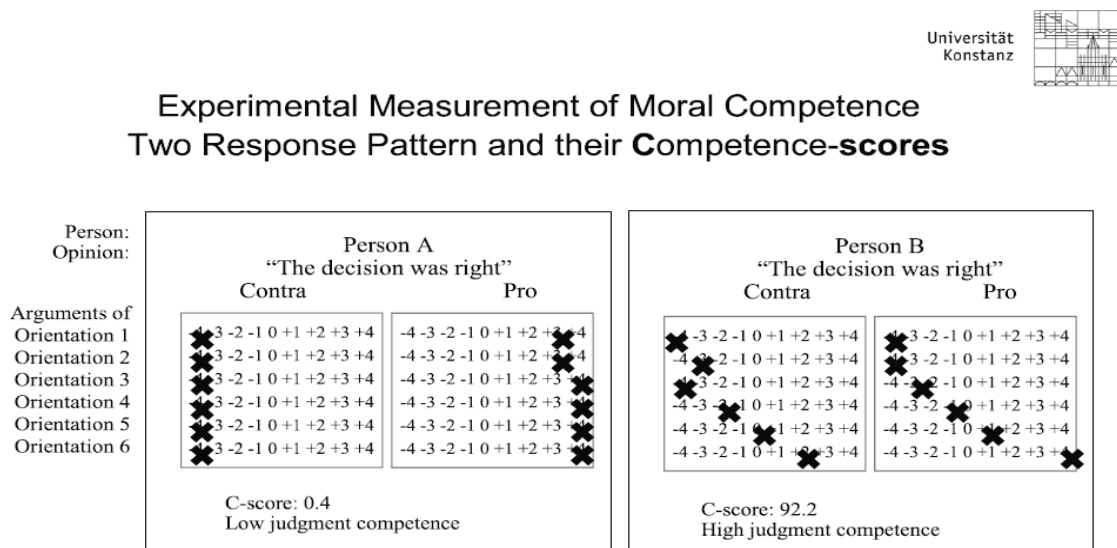
**DĚKUJEME**

### 3.4.3 Podmínky a výchozí hodnota MCT

MCT je určen pro skupinovou diagnostiku, nikoliv pro individuální. Lind tvrdí, že během vyplňování testu může být člověk unavený, necítit se dobře, být emocionálně rozrušen, být ve stresu apod. Všechny tyto případné nežádoucí vlivy mají neativní dopad na výslednou hodnotu. Z toho důvodu je MCT určen pro skupinovou diagnostiku, ve skupině, kde je 13 a více lidí, se tyto nežádoucí vlivy minimalizují a nemají tak na výchozí hodnotě skupiny zásadní vliv.

Výchozí hodnotou MCT je míra morální kompetence, značená jako C-skóre (neboli C-index). C-skóre se pohybuje v rozmezí hodnot od 0 do 100. 0-9 znamená nízké, 10-29 je střední, 30-49 je vysoké, 50 a více je mimořádně vysoké. (Lind, 2010b) Pokud má C- skóre hodnotu 0, znamená to, že respondent není schopen argumenty v dotazníku navzájem od sebe odlišit. Přijímá stejně silně všechny argumenty, které podporují jeho rozhodnutí, a zároveň odmítá všechny, které jeho rozhodnutí nepotvrzují. Pokud by C- skóre dosáhlo hodnoty 100, znamená to, že je respondent schopen různě posoudit sílu jednotlivých argumentů bez ohledu na svůj vlastní postoj k celkovému příběhu. (Lind, 2011b) Zde se můžeme podívat, jak vypadají odpovědi v dotazníku při nízkém a vysokém C-skóre.

Obr. č. 4 Srovnání nízkého a vysokého C-skóre (Lind, 2011b)



The MJT is a "N=1 Experiment" with a crossed, multivariate 2 x 2 x 6 design:  
 - 2 dilemmas  
 - 2 opinions (pro and contra)  
 - 6 different moral orientations

(C) Copyright 2011 by Georg Lind | <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

41 Mnohé studie jsou zveřejněny na těchto internetových stránkách [ww.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-references.htm](http://ww.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-references.htm)



komentáře se potom zpracovávají. Jde o to, aby bylo správně rozuměno, jak jednotlivým argumentům, tak i celkové struktuře dotazníku. (Tamtéž)

Validitě MJT se Lind poměrně detailně věnuje v článku *Empirical Findings on the Cross-Cultural Validity of the Moral Judgement Test (MJT) (2013)*. Zjišťuje ji pomocí čtyř komponentů. Jedná se o quasi simplex strukturu, hierarchii řazení preferencí, afektivní a kognitivní paralelismus a stimulaci C-skóre. (Tamtéž)

První komponent, quasi simplex struktura, vychází z teorie Louise Guttmana (1916-1987). Tato teorie mimo jiné poukazuje na to, že máme podvědomou tendenci řadit k sobě věci, které mají podobné proměnné blíže než věci, jejichž proměnné jsou vzdálenější. Kohlberg zjistil, že stupně morálního vývoje spolu navzájem korelují tak, že vytváří simplex strukturu. (Kohlberg, 1958). Prakticky to znamená, že argumenty, 1. a 2. stupně Kohlbergovy škály, mají k sobě blíže než argumenty vzdálenější, tedy argumenty 1. a 4. Lind tuto teorii ověřuje poměrně složitou faktorovou analýzou a varimax rotací. (Lind, 1985)

Druhý krok se týká hierarchie řazení preferencí. Preferencemi je myšlena síla volby konkrétního argumentu. Kohlberg poukázal na to, že lidé nejvíce preferují šestý stupeň škály. (Kohlberg, 1958) James Rest to ověřil také svým výzkumem, a dodal, že nezáleží ani na věku, pohlaví či vzdělání. (Rest, 1973) Americký sociální psycholog Uwe Gielen dokonce poukazuje na to, že preferování šestého stupně se zdá být univerzálním fenoménem. (Gielen a kol., 1993) Na základě těchto studií se Lind domnívá, že pokud je MCT validní, tak by mělo více lidí, i zde, preferovat spíše argumenty vyšších stupňů. (Lind, 2013b)

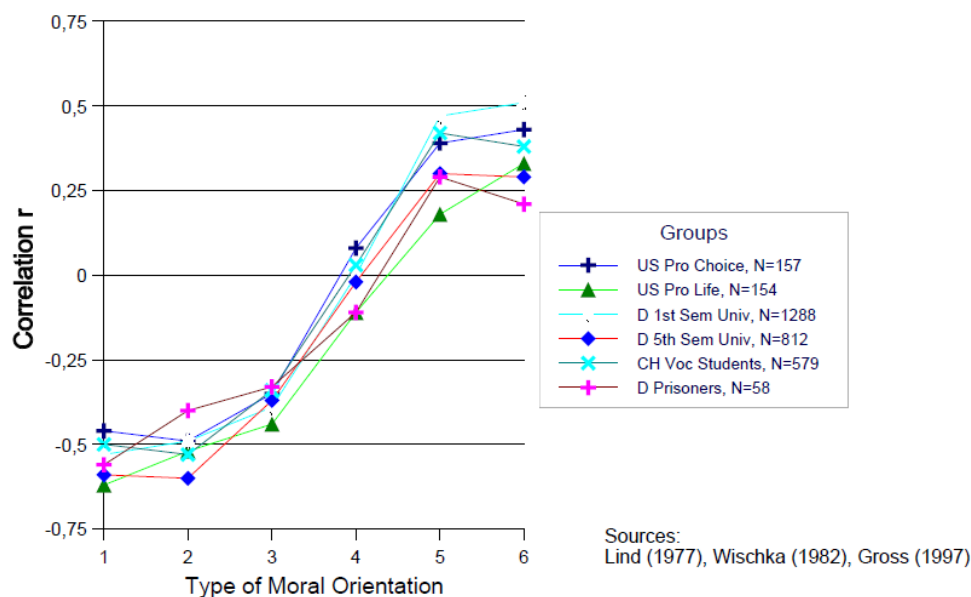
Dalším krokem je ověření afektivního a kognitivního paralelismu. Tento paralelismus spočívá v tom, že afektivní a kognitivní složka spolu musí korelovat přímou úměrností. To znamená, že lidé s vysokým C-skórem by se měli silněji přiklánět k argumentům, které představují vyšší morální stupeň na Kohlbergově stupnici a méně k argumentům, které představují nižší morální stupeň. Výsledek testu by měl být podobný následujícímu grafu.

Graf č. 1 Korelace morální kompetence a Kohlbergových stupňů morální orientace  
(Lind, 2011b)

Universität  
Konstanz



### Affective-Cognitive Parallelism: Correlations between Moral Competence and Moral Orientations



(C) Copyright 2011 by Georg Lind | <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

Poslední bod se týká stimulace C-skóre. Lind svými výzkumy upozorňuje na to, že morální kompetenci není možné jednoduše dopředu stimulovat.<sup>42</sup> (Lind, 2013b)

Další věc, kterou lze zkoumat navíc, je vztah mezi C-skórem a vzděláním. (Lind, 2003) Lind poukazuje na to, že míra morální kompetence souvisí se vzděláním. (Lind, 2007a)

Je potřeba podotknout, že existují výzkumy, které poukazují na možnou zkreslenost MCT. V Několika výzkumech byl naměřen poměrně velký rozdíl C-skóre mezi dilematem lékaře a dilematem dělníka. Tento fenomén se nazývá morální segmentace a znamená, že dotyčný neřeší dané morální dilema (jednalo se o dilema lékaře) na základě

<sup>42</sup> Lind poukazuje na výzkumy Nicholase Emlera a kol., kteří dokazují, že DIT oproti MCT je možné stimulovat. (Lind, 2013b)

svých vlastních principů (tak jako obvykle), nýbrž na základě vnější autority. Příčiny tohoto jevu nejsou dodnes plně vysvětleny.<sup>43</sup> (Nowak, 2013)

### 3.4.5 Způsob zpracování MCT

Výhodou MCT je poměrně rychlé a snadné zpracování. Samotné vyplnění testu trvá přibližně 10 až 30 minut. MCT je možné použít i u mladších dětí, je potřeba ho ale jazykově přizpůsobit. (Zierer, 2010, Lind 2008). Podobně je nutné škálu a jazyk modifikovat, pokud se MCT provádí s lidmi, kteří mají kognitivní poruchu. (Lind, 2008)

Test se zpracovává pomocí počítačových programů nebo ručně pomocí této šablony.

Obr. č. 5 Šablona pro výpočet C-skóre (Lind, 2011b)

Nine Steps for Scoring of the MJT: C-index of Moral Judgment Competence and Six Indices of Moral Attitudes (the numbers in the cells represent the item numbers)

| Dilemma:  | Workers' Dilemma                    |                |  |                | Doctor's Dilemma                    |                |  |                | (C) 2004 Georg Lind                 |                                    |
|---|-------------------------------------|----------------|--|----------------|-------------------------------------|----------------|--|----------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Opinion:  | disagree (-3 - -1) / agree (0 - +3) |                |  |                | disagree (-3 - -1) / agree (0 - +3) |                |  |                | Sum up the arguments for each Stage | Square the sums in the left column |
| Stage:  | Pro*                                |                | Con*   |                | Pro*                                |                | Con*   |                |                                     |                                    |
|   | X                                   | X <sup>2</sup> | X  | X <sup>2</sup> | X                                   | X <sup>2</sup> | X  | X <sup>2</sup> |                                     |                                    |
| 1   | 1                                   |                | 12   |                | 3                                   |                | 10   |                |                                     |                                    |
| 2   | 5                                   |                | 9  |                | 4                                   |                | 11   |                |                                     |                                    |
| 3   | 3                                   |                | 11   |                | 6                                   |                | 7  |                |                                     |                                    |
| 4   | 2                                   |                | 7  |                | 5                                   |                | 12   |                |                                     |                                    |
| 5   | 6                                   |                | 10   |                | 2                                   |                | 8  |                |                                     |                                    |
| 6   | 4                                   |                | 8  |                | 1                                   |                | 9  |                |                                     |                                    |
| Sum up all columns and check total sums!  | A                                   |                | B  |                | C                                   |                | D  |                | ③ Total sum                         | ④ Sum of column =                  |
| Sum of all pro items and of all con items (optional): *   | $\sum_{i=1}^6 X_{i,pro} = A + C =$  |                | Optional   |                | $\sum_{i=1}^6 X_{i,con} = B + D =$  |                | Optional   |                | Use ⑥ and ⑦                         | ⑤ <b>C-index:</b>                  |
| SS <sub>Tot</sub> = $\sum (x^2) \Rightarrow$<br>Square all data and add up the squares                  | ⑤                                   |                | Use ①: $SS_{stage} = \sum_{i=1}^6 (\sum_{j=1}^4 x_j)^2 / 4 - SS_{tot} \Rightarrow$ |                | ⑥                                   |                | 100 * $\frac{SS_{stage}}{SS_{Dev}} \Rightarrow$          |                | Optional: PC-Index                  |                                    |
| SS <sub>Pro</sub> = $SS_{tot} - (\sum x)^2 / 24 \Rightarrow$<br>Use ③: square this sum and divide by 24 | ⑥                                   |                | $SS_{PC} = \sum_{j=Pro} \sum_{i=1}^{12} x_{ij}^2 / 12 - SS_{tot} \Rightarrow$      |                | Optional                            |                | $r_{PC}^2 = \frac{SS_{ProCon}}{SS_{Dev}} \Rightarrow$    |                |                                     |                                    |
| SS <sub>Dev</sub> = $SS_{Pro} - SS_{tot} \Rightarrow$   | ⑦                                   |                | $SS_{Dev} = \sum_{j=Work} \sum_{i=1}^{12} x_{ij}^2 / 12 - SS_{tot} \Rightarrow$    |                | Optional                            |                | $C^* = \frac{SS_{Pro}}{SS_{Dev} - SS_{tot}} \Rightarrow$ |                | Optional: C'-Index                  |                                    |

\* This calculation is optional. If used, Pro and Con are to be scored according to the subject's opinion. Rule: If the subjects agrees in one case with the solution given in the story AND disagrees with the solution of the other story, then the columns must be added like this: A + D and B + C.

(C) Copyright 2011 by Georg Lind | <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

Nevýhodou testu je jistá nepřehlednost, co se týče jeho konstrukce. Test byl vytvořen na základě složitých matematických teorií a operací, obtížně se tedy do něho nahlíží. Jistou kritiku můžeme vznést na validitu testu v souvislosti s dilematem lékaře. (morální

43 Morální segmentace se objevila například v Brazílii a v Mexiku. V obou zemích dosáhlo C-skóre u dilematu lékaře daleko nižší skóre než u dilematu dělníka. (Nowak, 2013) Obě dilemata je možné měřit také odděleně. Celkové C-skóre je však nutné měřit u obou dilemat zároveň.

segmentace) Dále je třeba podotknout, že existují výzkumy, ve kterých se morální kompetence nepodařila dobře změřit.<sup>44</sup>

### 3.4.6 Použití MCT v českém prostředí

V Čechách bylo prostřednictvím MCT provedeno několik výzkumů. Brigita Slováčková zkoumala morální kompetence a postoje u 310 českých a 70 zahraničních studentů medicíny na Karlově univerzitě. Ve svém výzkumu došla k těmto závěrům. Morální kompetence u českých studentů v průběhu studia významně klesá, u zahraničních nevýznamně roste. Statistická významnost se objevila v relaci s věkem, s ročníkem studia a s životní spokojeností. Pohlavní rozdíly, vlivy náboženství a národnosti vzhledem k morální kompetenci prokázány nebyly. (Slováčková, 2003)

Další výzkum udělaly Radka Bužgová a Lucie Sikorová. Zkoumaly vztah morální kompetence v souvislosti s typem studia a věkem. Vzorek činil 662 studentů na ostravské lékařské fakultě v rámci programu ošetřovatelství a porodní asistence. Jejich výsledky zaznamenaly signifikantní nárůst morální kompetence vzhledem k věku i k programu studia. (Bužgová; Sikorová, 2013)

Další studii provedla Petra Chvojková, která zkoumala morální kompetenci u 69 českých a 39 ruských studentů psychologie. Dle jejích výsledků je morální kompetence nezávislá na věku, pohlaví a náboženském vyznání. (Chvojková, 2013)

---

<sup>44</sup> Na konferenci *Moral Competence and Behavior*, která probíhala 24. - 26. 7. 2013 v Kostnici, bylo prezentováno několik takových výzkumů. Naměřené C-skóre v některých výzkumech bylo podezřele vysoké nebo na druhou stranu v některých výzkumech velmi nízké. Tyto výzkumy ale nebyly publikovány.

## 4 Školní předmět etická výchova

V této kapitole budeme věnovat pozornost problematice školního předmětu etická výchova, který se učí na českých školách. Jedná se o doplňující vzdělávací obor, do českého prostředí přijatý jako předmět, který systematicky rozvíjí mravní stránku osobnosti.<sup>45</sup> (Kurikulum etická výchova, 2013)

Dlužno podotknout, že způsobů či programů morální výchovy je velké množství. Není mi známa žádná studie, která by všechny tyto programy mapovala. Nalezla jsem pouze studie, které porovnávají určité typy programů. Mezi tyto studie patří například disertační práce od Adama L. Grinage *Character education programs and student suspension rates from school: Do character education programs decrease student suspensions from regular instructional public elementary schools in Texas?* (2005). Grinage prováděl výzkum, ve kterém se zaměřil na porovnávání různých programů na texaských základních školách. Došel k pozoruhodným výsledkům, totiž že výchovný program nemá zásadní vliv na chování žáků. Mezi další významné práce patří *What Works In Character Education: A research-driven guide for educator* (2010), od Marvina W. Berkowitze a Melindy C. Bier. Tito významní morální psychologové uvádějí, že z velkého množství programů našli pouze 34 programů, které měly seriózní výzkum. Předkládají závěr, že podmínkou pro to, aby výchovný program vůbec fungoval, je nutné jeho účinné zavedení. Všechny účinné programy měly následující faktory: v názvu programu bylo explicitně řečeno, že jde o charakter, morálku, hodnoty. Mezi další faktory se řadí: profesionální rozvoj učitelů, vzájemná interakce žáků, učení sociálně emočním dovednostem, hraní rolí, integrování výchovy charakteru do kurikula, používání více metod během procesu a zapojení rodičů.<sup>46</sup>

Dále máme k dispozici práce, které se snaží udělat přehled a rozdělit způsoby morální výchovy do různých kategorií. Manfred Göllner, diecézní inspektor pro vzdělání ve Vídni, představil názvy a koncepce výuky morální výchovy v různých zemích Evropy.

---

45 Důvody zavedení předmětu se podobají důvodům z první republiky. I tehdy někteří usilovali o zavedení proto, že chyběl předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti. Dále poukazovali na dobré zkušenosti v jiných zemích. Podobně i v roce 2010 MŠMT ČR zmiňuje pozitivní zkušenosti většiny zemí OECD.

46 Mezi další studie patří také *Whither Goes Character Education? Objectives, Pedagogy, and Research in Education Programs*, (1997) od Jamse S. Leminga, která srovnává 10 programů. Novější studie od kolektivu autorů *Survey of Outcomes Measurement in Research on Character Education Programs* (2009), která navzájem porovnává 36 programů. Z hlediska evropského kontextu máme k dispozici práce, které mapují výuku etické výchovy na evropských školách. Jedná se o knihu *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte* (2008) od Vojtěcha Korima a kolektivu nebo kniha *Etická výchova v nemecky hovoriacích krajinách* (2009) od Jána Kaliského.

Na základě toho vytvořil tři modely. První model se jmenuje životně-hermeneutický. Ukazuje výchovné koncepty, v jejichž centru stojí žák a jeho zážitkový svět. Patří sem všechny typy výchov, které se snaží pomoci dítěti nalézt jeho identitu, posilnit jeho osobnost a budovat jeho charakter. Druhý model je eticko-reflexivní, znázorňuje takové výchovy, které se soustředí na budování kritického myšlení a schopnosti vlastního úsudku. Třetí model pojmenoval morálně-konativní, představuje výchovy, které kladou důraz na výchovu k hodnotám a k normám. (Göllner, 2002)

Švýcarský pedagog a psycholog Fritz Oser také poukazuje na množství a různost přístupů k morální výchově. Jednotlivé výchovné koncepce rozdělil do osmi složek. První složku představují takové koncepce, které pokládají morální výchovu za nepotřebnou, a tudíž žádný program morální výchovy nepoužívají. Druhou složku znázorňují výchovy, které morální výchovu praktikují nepřímo, pomocí budování otevřeného hodnotového klimatu. Třetí složka zahrnuje takové výchovy, které objasňují a rozvíjejí hodnoty, vycházející z žáků samotných. Čtvrtá složka vyobrazuje přístupy, které naopak považují žáky za „morální tabuli rasu“ a hodnoty jim zprostředkovávají zvenčí. Pátá složka představuje výchovné programy, které se koncentrují zejména na analyzování a diskuzi o hodnotách. Šestá složka představuje výchovné programy, které usilují o rozvoj morálky zejména pomocí dilemat ve smyslu Kohlbergových stupňů. Sedmá složka znázorňuje takové výchovné programy, které jsou založené na výchově pomocí vzorů. Osmá složka potom vyobrazuje výchovné koncepty, které se zakládají zejména na etickém diskurzu. (Edelstein; Oser; Schuster, 2001)

Z řad českých odborníků se problematikou etické výchovy v cizích zemích zabývali Vojtěch Korim a kol., kteří vytvořili přehled výuky etiky v evropských zemích. (Korim, 2008) Také Zuzana Svobodová (2011) přispěla k tomuto tématu jistým přehledem.

V Čechách byl přijat program etické výchovy, který se soustředí na výchovu k prosociálnosti. Máme k dispozici studii, která se zabývá efektivitou programu ve vztahu k prosociálnímu chování od psychologa, učitele a lektora Etického fóra ČR, Davida Vaňka (Vaněk, 2011). Ten ve své disertační práci zkoumal efektivitu prosociálního jednání po jednom roce výuky v šestých a sedmých třídách. Výzkumný vzorek tvořilo 185 žáků. Z toho 115 žáků absolvovalo etickou výchovu (68 chlapců a 47 dívek) a 70 žáků (43 chlapců a 27 dívek) etickou výchovu neabsolvovalo. Po jednom roce porovnával, jak se změnilo tyto třídy, co se týče klimatu a vztahů ve třídě (míra spokojenosti žáků, soudržnost mezi žáky, vzájemné třenice a soutěživost), sebehodnocení

žáků a míry výskytu prosociálního chování žáků.<sup>47</sup> Z jeho výzkumů je patrné, že žáci s etickou výchovou vykázali vyšší spokojenost ve třídě a soudržnost mezi sebou navzájem. Zlepšilo se jejich sebevímání, sebehodnocení, vzrostla sebeúcta, vztah k sobě samým a došlo k rozvoji prosociálního chování. Jeho výzkum na druhé straně prokázal, že etická výchova během jednoho roku neovlivnila míru třenic a konfliktů ve skupině. (Vaněk 2011)

Pavel Motyčka, dlouholetý a zkušený pedagog etické výchovy, v rámci svého výzkumu zjistil, že etická výchova snižuje u žáků míru úzkostnosti a dalších emocionálních symptomů, obsah etické výchovy vede k většímu zaujetí prací, k větší orientaci na úkoly a ke zvýšení pozornosti. Motyčka na druhou stranu uvádí, že etická výchova nevede ke kvalitnějším vztahům ve třídě, nevede ke snížení míry behaviorálních problémů a také nevede ke zvýšení důvěry mezi žáky. Motyčka se na základě svého výzkumu dále domnívá, že v rámci etické výchovy dochází pouze v omezené míře k rozvoji etických kompetencí, což je podle něj potřeba změnit. (Motyčka, 2013)

## **4.1 Východiska doplňujícího vzdělávacího oboru Etické výchovy**

Doplňující vzdělávací obor vychází ze slovenského programu etické výchovy (dále EVL), jenž má kořeny v programu prosociální výchovy (dále PV). U těchto programů se pozastavíme.

### **4.1.1 Prosociální výchova**

Projekt prosociální výchovy byl vytvořen po pádu Frankovy diktatury v osmdesátých letech minulého století ve Španělsku. Autorem je psycholog z nezávislé univerzity v Barceloně Robert Olivar Roche, který na základě několika psychologických a pedagogických koncepcí a vlastních výzkumů došel k tomu, že základem dobrého charakteru je prosociálnost, respektive prosociální chování.<sup>48</sup> Prosociální chování Roche

---

<sup>47</sup> Vaněk uvádí, že na Slovensku byly učiněny dva výzkumy, které se týkaly efektivity etické výchovy. První z nich provedla Koubeková (1994), podle ní etická výchova přispívá zejména ke zlepšení interakčních vztahů a přátelské atmosféry ve třídě. Její studie je však determinována tím, že etická výchova v době tohoto výzkumu byla teprve ve svých počátcích, učitelé neměli k dispozici metodické příručky či další materiály. Další studii vytvořily Kopasová a Obložinská (1999). Zkoumaly vliv jistého programu, který měl prvky etické výchovy na rozvoj prosociálního chování. Jejich výzkum prokázal zvýšené prosociální chování. Vzorek však tvořilo pouze 12 dětí.

<sup>48</sup> Mezi tyto koncepce patří zejména principy kognitivně-behaviorální psychologie, teorie emoční inteligence, logoterapie, humanistické psychologie a pedagogiky, teorie rozvoje mravního usuzování. Dále vychází z projektu CDP (Charakter Development program) L. Lencz uvádí seznam výzkumů, o které se Olivar Roche ve svých sudiích opírá. Jedná se o výzkumy, které dokládají, že

charakterizuje následovně: „... *chování, které je zaměřené na pomoc jiným osobám nebo na prospěch jiných osob, skupin či společenských cílů, aniž by pro původce chování existovala vnější odměna. (např. finanční, pochvala, uznání). To znamená, že motivem a předpokladem prosociálního chování je vnitřní potřeba nebo tendence dělat to, co prospěje druhému. Cílem výchovy tedy je nejen děti naučit, aby si osvojily určité vnější chování, ale přivést je k tomu, aby se chovaly prosociálně z vnitřní potřeby.*“ (Roche, 1992, s. 3) Vycházel také z přesvědčení, že pokud si dítě osvojí prosociální chování, vyroste z něho s největší pravděpodobností charakterní jedinec. K prosociálnímu chování je možné podle Rocheho vychovat osvojováním určitých faktorů. Původně stanovil třicet takových faktorů a ověřil je výzkumem. Počet faktorů potom snížil na patnáct a z těchto patnácti vytvořil program prosociální výchovy. Program se skládá ze dvou částí. První část je určena pro žáky a druhá část pro pedagogy. (Roche, 1992)

### **Program pro žáky**

1. Důstojnost lidské osoby, sebeúcta
2. Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů
3. Pozitivní hodnocení chování druhých lidí
4. Kreativita a iniciativita
5. Komunikace. Vyjádření vlastních citů
6. Interpersonální a sociální empatie
7. Asertivita. Řešení agresivity a kompetivity. Sebeovládání. Konflikty s druhými
8. Skutečné a zobrazené prosociální modely
9. Prosociální chování. (pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství, zodpovědnost a péče o druhé)
10. Společenská a komplexní prosociálnost (solidarita, sociální problémy, sociální kritika, občanská neposlušnost, nenásilí)

---

děti a mladiství s relativní morální zralostí jsou více prosociální. Další výzkumy ukazují, že morální zralost souvisí s touhou někomu něco darovat nebo pomáhat lidem v nouzi, ohleduplností, ochotou rozdělit se a chránit oběť před nespravedlností. (Lencz uvedl v předmluvě - Roche, 1992)



### **Program pro pedagogy**

1. Přijetí žáka takového, jaký je, vyjádření sympatie
2. Atribuce prosociálnosti
3. Induktivní disciplína
4. Pobízení k prosociálnosti
5. Podporování prosociálnosti

## **4.1.2 Projekt etické výchovy**

### **4.1.2.1 Okolnosti vzniku**

Na projekt prosociální výchovy Olivara Rocheho navázal společně se svými kolegy slovenský pedagog, filozof a teolog Ladislav Lencz (1927 - 2010) a vytvořili projekt etické výchovy (dále EVL).

Miroslav Valica, který působil jako odborný garant vzdělávacího programu etická výchova na univerzitě v Banské Bystrici, uvedl, že vznik EVL byl do jisté míry spjat se společensko-ekonomickými změnami, s demokratizací, se světonázorovou a hodnotovou pluralitou. Valica dále píše, že projekt byl proto záměrně vytvořen tak, aby nevycházel z žádné filozofické teorie či ideologie.<sup>49</sup> (Valica, 2007) Poukazuje na Lencze, který uvádí, o co mu tehdy vlastně šlo: „*Ide o výchovu, ktorá podporuje altruizmus a humánne správanie človeka a pomáha budovať harmonické vzťahy v rodine, na pracovisku, medzi spoločenskými skupinami, medzi národmi. Proti ideálu rozšírenému na Východe aj na Západe, ktorého normou je úspešný egoista, stavia ideál šťastia., ktorého podmienkou je starať sa nielen o seba, ale aj o druhých.*“ (Valica, 2007, s. 26.).

Slovenský profesor filozofie a etiky na Prešovské univerzitě, Vasil Gluchman, v souvislosti se vznikem EVL podotýká, že Lencz těsně spolupracoval s Brianem Wakemanem, který byl členem britské organizace *Christian Action Research and Education*. Tato organizace měla mimo jiné za cíl „zavádění“ židovsko-křesťanských hodnot do východní Evropy. (Gluchman, 2009, Wakeman, 1994, s. 439) Gluchman dále zmiňuje, že vlivem politického rozhodnutí se v devadesátých letech na Slovensku stal

---

49 Otázkou je, zda je toto vůbec možné. Pokud nevycházím z žádné teorie ani ideologie, pak právě vycházím z toho, že „z ničeho“ nevycházím, což už může být samo o sobě ideologické. Podle filozofa Jána Kaliského je EVL spíše aplikovanou psychologií, i přesto, že má nejbližší k dialogickému personalizmu. (Kaliský, 2009b) Podmanický spíše spatřuje zakotvení EVL ve filozofické antropologii. Uvádí, že EVL vytváří podmínky pro autonomní hledání a objevení hodnot a jednání mezi lidmi. (Podmanický, 2012)

EVL alternativním předmětem k náboženské výchově.<sup>50</sup> (Gluchman, 2009) Odborový didaktik pro etickou výchovu z Trnavské univerzity, Ivan Podmanický, zmiňuje, že Lencz chtěl stavět na hodnotách, které přijmou všichni lidé dobré vůle a tyto hodnoty našel ve zlatém pravidlu (Podmanický, 2012)

#### 4.1.2.2 Cíl projektu etická výchova

Formulace cíle projektu etické výchovy není zcela jednoznačná. Na jedné straně se mluví pouze o jednom výchovném cíli: „*Program etické výchovy je zaměřen k jedinému výchovnému cíli, spočívajícím v prosociálním chování žáků.*“ (Nováková, 2000, s. 9), což je mimo jiné stejný cíl, který stanovil v prosociální výchově Roche: „*Cílem výchovy tedy je nejen děti naučit, aby si osvojily určité vnější chování (rozumí se prosociální), ale přivést je k tomu, aby se chovaly prosociálně z vnitřní potřeby.*“ (Roche, 1992, s. 3)

Na straně druhé je evidentní, že v projektu jde o něco více: „*Dosud jsme hovořili o prosociálnosti, ale etika je širší pojem než prosociálnost, přestože je mezi nimi úzká souvislost. Můžeme říct, že etické chování je aplikace prosociálních postojů v různých oblastech života.*“ (Lencz, I. s. d, s. 6) Z první části věty je zřejmé, že prosociálnost a etika zde znamenají dva odlišné pojmy, ve druhé části však toto popřeno, neboť autor ztotožňuje etické chování s prosociálním chováním. (Za předpokladu, že smysl termínu „aplikace prosociálních postojů“ znamená „chovat se prosociálně.“)

Skutečnost, že jde v etické výchově o něco více, dokládá následující: „*Etická výchova se nespokojuje s výzvou k etickému, tedy prosociálnímu chování, ale vytváří osobnostní podmínky, rozvíjí dispozice a způsobilosti, aby žák, student byl schopen chovat se prosociálně a eticky.*“ (Lencz., s. d, s. 5) Můžeme si všimnout, že v první části věty autor používá slova etické a prosociální chování jako synonyma, na konci věty však slova prosociálně a eticky znamenají spíše odlišné pojmy.

Na tuto nejasnost v pojmech upozornil Ján Grác. V této souvislosti také uvedl, že ne vždy prosociální chování je mravně správné. Jako příklad uvádí školní našeptávání nebo opisování (Grác, 2006, s. 67) Grác zároveň poukazuje na podstatnou chybu, která vznikla při překladu názvu Rocheho díla, které se ve španělském originále jmenuje *Psichologia y Education de la Prosocialidad*, což bylo přeloženo do Slovenštiny jako Etická výchova. (Grác, 2004)

---

<sup>50</sup> Gluchman poukazuje na skutečnost, že v roce 2004 učilo etickou výchovu 41% pedagogů, kteří vystudovali etickou výchovu na teologických fakultách. (Gluchman, 2009)

Z výše uvedeného by se mohlo zdát, že cíl projektu není jasně vymezený. Pokusíme se proto zkoumat dál. V metodické příručce, kterou Lencz recenzoval, je napsáno: „*Cílem etické výchovy je vychovat člověka, který je pozitivní osobností ve smyslu hodnotové orientace, úcty k člověku, k životu a k prostředí, ve kterém žije. Tento člověk je schopný aktivně spolupracovat a spolupodílet se na realizaci toho, co poznává jako dobré, jít za svým cílem a naplňovat ho i ve chvílích nepřízně okolí.* (Nováková, 2000, s. 13)

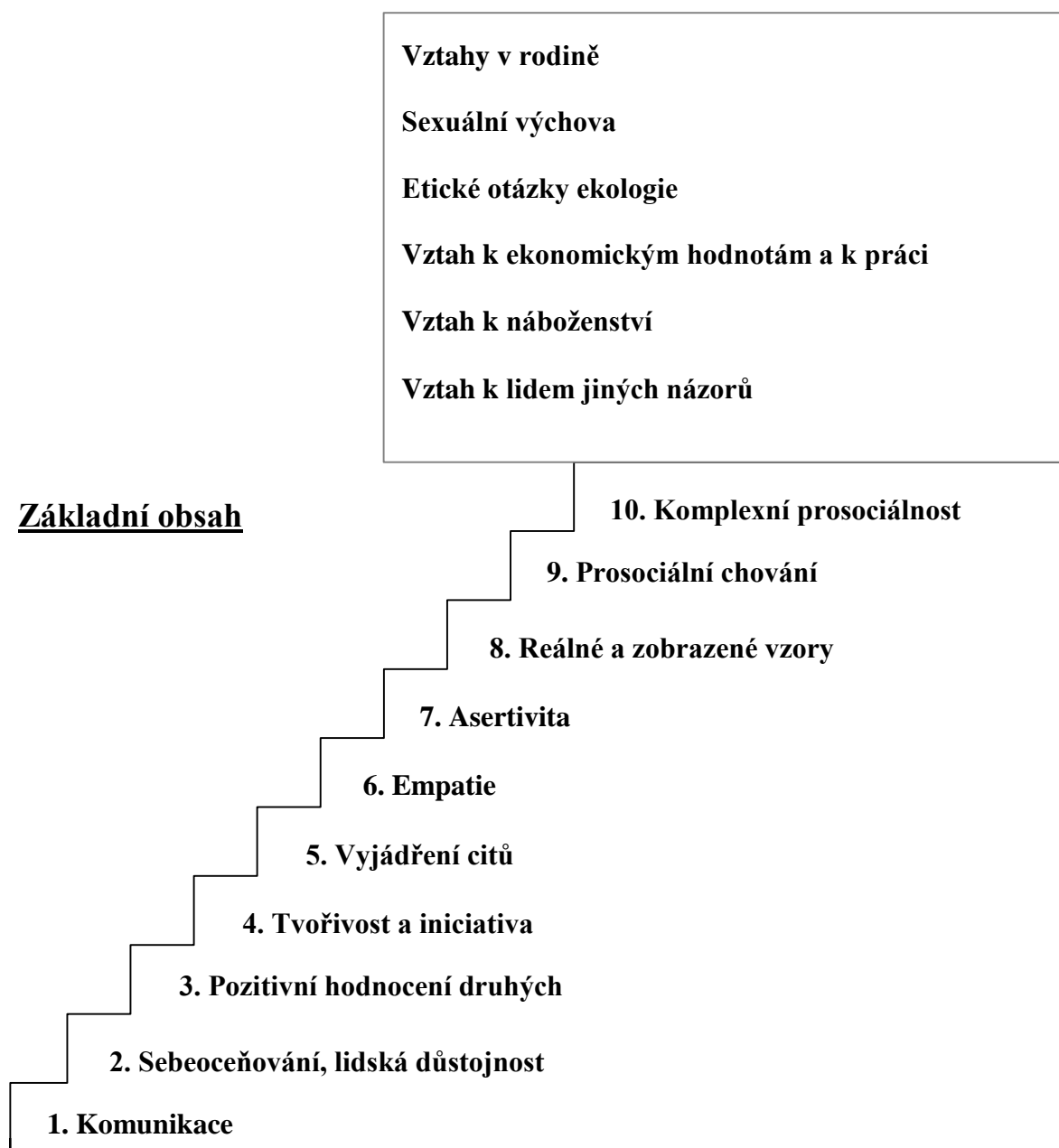
Z těchto cílů už je jasnější, že nejde jen o výchovu k prosociálnímu jednání, ale také o výchovu k dalším hodnotám a o výchovu k morální kompetenci.

#### **4.1.2.3 Obsah projektu etická výchova**

EVL se skládá z deseti základních témat, která jsou prakticky totožná s obsahem PV. Pouze téma komunikace stojí na jiném místě. Tento obsah má vést k prosociálnímu jednání. Lencz dále připojuje aplikační témata, což jsou témata, která se podle Lencze dotýkají těch nejvýznamnějších etických problémů současnosti a vedou k etickému jednání. (Lencz, s. d.) Program EVL vypadá následovně:

## PROGRAM PROJEKTU ETICKÁ VÝCHOVA

### Aplikační témata



(poupraveno: Lencz, s. d; Vaněk, 2011)

#### 4.1.2.4 Požadavky na pedagogy a výchovný styl

Účinnost a kvalita EVL je podle Lencze silně podmíněna osobností pedagoga a jeho přístupem k dětem. Pedagog má tedy více než v ostatních předmětech vliv na to, zda bude výuka účinná.<sup>51</sup> Lencz hovoří o zvláštním výchovném stylu, kterého se mají pedagogové

<sup>51</sup> Etickou výchovu jako obor můžeme studovat na pedagogické fakultě v Hradci Králové a také prostřednictvím akreditovaných kurzů etické výchovy od Etického fóra. Jinak na teologických fakultách v Praze, v Olomouci a v Českých Budějovicích. Etické fórum

držet. Tento styl přirovnává k činnosti zahradníka. Jako zahradník vytváří příznivé podmínky pro růst rostlin, tak podobně by měl učitel vytvářet příznivé podmínky pro zrození a růst toho, co je v dítěti už od počátku. (Lencz, s. d.) Základem tohoto zvláštního stylu je vytvoření výchovného společenství, kde se bude žák cítit bezpodmínečně přijat a respektován ve své osobitosti. Žák by měl mít ve třídě své pevné místo a vědět, co se od něho očekává. Učitel by měl žákům připisovat pozitivní vlastnosti a vyjadřovat jim pozitivní očekávání. Měl by jim podat jasná a srozumitelná pravidla nebo tato pravidla spolu s žáky vytvořit.<sup>52</sup> Učitel by měl dále otevřít prostor pro kooperaci a dát tak žákovi příležitost zakusit radost ze spolupráce. Na negativní jevy by měl učitel reagovat klidným poukázáním na jejich důsledky a vybízet k prosociálnímu chování, zejména svým osobním příkladem. Odměny a tresty by měl používat velmi opatrně. Měl by zapojit do výchovného společenství rodiče a měl by být nositelem radosti. Tento poslední bod přijímá Lencz od Dona Boska (1815-1888), italského kněze, který proslul svým životním příkladem a svou mimořádnou péčí o mladé chlapce. Don Bosko mimo jiné zastával názor, že vychovávat a získat srdce žáků nelze bez humoru.<sup>53</sup> (Lencz, s. d.)

Co se týče přístupu pedagogů k dětem, máme k dispozici zajímavý pilotní výzkum Davida Vaňka, který zjišťoval, jaké vlastnosti by podle žáků měl mít jejich učitel etické výchovy. Žáci upřednostňovali zejména tyto vlastnosti a charakteristiky: přívětivost, klid a trpělivost, autoritu, prosociálnost, spravedlnost, měl by vyučovat zážitkovou metodou, má k žákům přistupovat jako k rovnocenným partnerům a otevřeně s nimi komunikovat. (Vaněk, 2011)<sup>54</sup>

#### 4.1.2.5 Metody projektu etické výchovy

Co se týče metod, Lencz vychází z původně belgického křesťanského hnutí Jeunesse- Ouvriere-Chrétienne.<sup>55</sup> Hnutí je známé především svou metodikou, která spočívá ve třech krocích: vidět, usuzovat a jednat. (JOC, 2013; Lencz, s. d., s. 9) Lencz tuto metodiku převzal, částečně poupravil a aplikoval do svého projektu. Jednotlivé

---

mapuje MŠ, ZŠ a Gymnázia, kde výuka etické výchovy probíhá, na těchto stránkách je uvedeno, jak jsou na tom školy co do odbornosti vyučujících. (Internetové stránky jsou zde: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/skoly>, viz také příloha č.4)

52 Důležité je, aby pravidla byla jasná, děti jim rozuměly a neztrácely se v nich.

53 Otázkou humoru se zabývá například pozitivní psychologie. Ukazuje se, že humor je jeden z faktorů, který velmi účinně pomáhá zvládat životní problémy nebo konflikty. (Křivohlavý, 2004)

54 Vaněk upozorňuje na to, že se jednalo o pilotní explorativní šetření, jehož smyslem bylo získat vhled do zkoumané problematiky. Jednalo se o žáky z jedné třídy, kteří hodnotili jednu učitelku. (Vaněk, 2011)

55 Jedná se o křesťanské dělnické hnutí mládeže, které bylo založeno v roce 1925 v Belgii; nyní je rozšířeno v mnoha zemích. Sdružuje mladé lidi, kteří se snaží žít podle křesťanských hodnot a tyto hodnoty prosazovat ve společnosti.

metodické kroky mají za cíl probírané téma pochopit, prožít a následně aplikovat do života. Konkrétně to vypadá následovně.

Hodina etické výchovy by měla začít prvním krokem, tzv. senzibilizací. Senzibilizací mají žáci pochopit smysl a význam probírané látky a také se pro téma emočně nadchnout. Následuje hodnotová reflexe, jejímž cílem je probírané téma zevšeobecnit a zvnitřnit. Potom probíhá nácvik ve třídě, jehož úkolem je upevnit postoje správného jednání. Posledním krokem je reálná zkušenost v životě. Reálnou zkušeností se rozumí, že má žák aplikovat naučené jednání ve svém okolí.

Lencz k těmto krokům doporučuje řadu rozmanitých metod, především staví na metodě zážitkové, dále na brainstormingu, dramatizaci, myšlenkových mapách, modelování situace, názorových škálách, projektovém vyučování, diskuzi či kooperativním učení.

## **4.2 Etická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu**

Etická výchova je v RVP ZV vymezena následovně: „*Etická výchova žáka především vede: k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světového názoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.*

*Doplňující vzdělávací obor etická výchova u žáka rozvíjí: sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce.“ (Rámcový vzdělávací program, 2013, s. 99)*

## 4.2.1 Vzdělávací obsah

### 2. stupeň

#### Očekávané výstupy

žák

- komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci
- respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebevědomí
- analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu
- nahrazuje agresivní a pasivní chování chováním asertivním, neagresivním způsobem obhajuje svá práva
- rozlišuje manipulační působení médií a identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory
- spolupracuje i v obtížných sociálních situacích
- je vnímavý k sociálním problémům, v kontextu své situace a svých možností přispívá k jejich řešení
- analyzuje etické aspekty různých životních situací
- se rozhoduje uvážlivě a vhodně v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů
- aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy

Pedagog etické výchovy František Rozum ve své rigorózní práci dokazuje, že očekávané výstupy z EV se z 94% objevují i v ostatních předmětech RVP ZV. Kromě toho píše: „*Při rozboru očekávaných výstupů a stanoveného učiva doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova jsme zjistili, že kopíruje Roche Olivarovu výchovu k prosociálnosti, resp. etickou výchovu Ladislava Lencze, a to bez odkazu na tyto projekty. Na druhém stupni je zcela vynecháno téma pozitivní hodnocení druhých (je obsaženo pouze na prvním stupni) i téma vyjadřování citů (zařazeno je pouze na prvním stupni mezi učivo o komunikaci), téma empatie nemá stanovené žádné učivo, jen očekávaný výstup. Naopak aplikovaná témata jsou zařazena výhradně na druhý stupeň, což odpovídá slovenskému modelu. V textu se dočteme, že na základních 10 témat navazuje 6 aplikačních, avšak vyjmenováno je témat sedm.*“ (Rozum, 2012, s. 19)

Podle Zuzany Svobodové, která působí na univerzitě v Českých Budějovicích a zabývá se etickou výchovou a filozofií výchovy, nemá EV žádné filozofické zakotvení, děti se zde neučí aktivně hodnoty hledat, nýbrž jsou cvičeny v určitých sociálních dovednostech či postojích, neučí se argumentovat, chybí kritické čtení a filozofický dialog. (Svobodová, 2011) Ludmila Muchová, která se zabývá náboženskou a etickou výchovou, poukazuje rovněž na to, že se v případě EVL jedná převážně o prosociální výchovu. Dokládá to mimo jiné tak, že porovnává obsahy v RVP ZV doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova a průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. V závěru dochází, podobně jako František Rozum, k tomu, že témata se z velké části navzájem překrývají. (Muchová, 2011).<sup>56</sup>

Na Slovensku se efektivitou etické výchovy zabýval morální psycholog Ján Grác. Udělal několik výzkumů mezi maturanty, kteří absolvovali etickou výchovu. Zjistil, že tito maturanti velmi často nejsou schopni proniknout do morálního jevu, mravně uvažovat a ani mravně hodnotit. (Grác, 2008)

Z výše uvedeného jsme si mohli všimnout, že v souvislosti s etickou výchovou se objevují hlasy po tom, že je třeba tento předmět více rozšířit. Na základě rozboru etické výchovy jsme mohli vyzorovat, že předmět má dobře vypracovaný systematický postup, jak rozvíjet prosociální jednání, nicméně chybí systematický postup, jak rozvíjet morální kompetenci. Rozhodla jsem se proto poohlédnout do zahraničí a inspirovat se zde. Zmapovala jsem vzdělávací obsahy u našich sousedů v Německu, Rakousku, Polsku a na Slovensku. (viz příloha č. 1) Dále jsem se zabývala různými zahraničními programy a hledala jsem nějaký, který by byl účinný a který bychom mohli snadno zapojit do českého vzdělávacího systému. Ucelený a systematický koncept, který vede k rozvoji morální kompetence, jsem našla v místě, kde byl upálen mistr Jan Hus, totiž v německé Kostnici. Tento koncept, který je zároveň i metodou, bych chtěla představit v následující kapitole.

---

56 Nepřímé vyjádření o tom, že EV není pouze prosociální výchovou, ale vychovává k morálním hodnotám, můžeme nalézt v následujícím protestu občanského univerzitního sdružení Charlie, které je zaměřeno na obhajobu práv lidí s jinou než heterosexuální orientací. Sdružení veřejně alarmovalo, že EV nerozvíjí respekt k diverzitě, nepodporuje sebeúctu a zdravý vztah dospívajícího žáka k sobě samému a své tělesnosti a nevede žáka ke kritickému uvažování. Jisté „úskalí“ EV spatřuje sdružení Charlie i v tom, že etická výchova se snaží hodnotově sjednotit společnost. Jedná se o otázky sexuality: předčasný sex, interrupci a homosexualitu. (Protest proti metodice zavádění předmětu Etická výchova do českých škol, 2010 [online]) Po oficiální stížnosti tohoto sdružení Etické fórum odstranilo z internetu odkazy na metodické materiály od Ladislava Lencze. (Protest proti metodice zavádění předmětu Etická výchova do českých škol, 2010 [online])



## 5 Kostnická metoda diskutování dilemat

### 5.1 Teorie dvou aspektů morálního jednání

Kostnická metoda diskutování dilemat (dále KMDD) je koncept i metoda, jejímž hlavním cílem je zvýšení morální kompetence. KMDD vytvořil v sedmdesátých letech dvacátého století profesor kostnické univerzity Georg Lind. Vychází z teorie dvou aspektů morálního jednání, která stojí na závěru Jeana Piageta o tom, že morální jednání vychází ze dvou složek, afektivní a kognitivní. (viz 2. kapitola) Lind je přesvědčen, že morální kompetence není neměnný habitus, nýbrž schopnost, kterou je možné efektivně rozvíjet. Možný ucelený a efektivní koncept rozvíjení této schopnosti našel u amerických morálních psychologů Lawrence Kohlberga a Moscheho Blatta, kteří zavedli metodu řešení morálních dilemat.<sup>57</sup> (Blatt, Kohlberg, 1975) Lind na jejich metodu navázal a rozšířil jí.

KMDD spočívá v řešení morálního dilematu prostřednictvím diskuze ve skupině. Má svoje podmínky, strukturu a didaktický postup.

### 5.2 Cíle KMDD

KMDD má několik cílů. Hlavním cílem je výše zmíněné rozvinutí morální kompetence. Dalším cílem je rozvinutí demokratické kompetence, což znamená: „*Schopnost řešit konflikty mezi lidmi a skupinou lidí skrze morální diskurs raději než prostřednictvím násilí a útlaku.*“ (Lind, 2009a)<sup>58</sup> Mezi následné cíle patří například rozvoj otevřené komunikace, argumentace, respektu, tolerance, empatie, prosociálního jednání, kritického myšlení, zlepšení učebních a rozhodovacích schopností a regulace negativních afektů. (Tamtéž)

### 5.3 Podmínky KMDD

### 5.4 Kompetence učitele

Základním předpokladem KMDD je kompetence učitele, čímž se rozumí, že učitel je schopen ve třídě vytvořit demokratické a mírové prostředí, ve kterém bude diskuze možná. Dále by učitel měl umět moderovat diskuzi, vést KMDD, stanovit pravidla,

---

<sup>57</sup> Jejich metoda spočívá v rozebírání morálních dilemat pomocí sokratovského dialogu. Svými výzkumy dokazují, že tímto způsobem lze efektivně rozvíjet morální stránku osobnosti ve smyslu Kohlbergových stupňů. (Blatt, Kohlberg, 1975)

<sup>58</sup> Lind pro morální a demokratickou kompetenci někdy používá pojem morálně-demokratická kompetence.

respektovat žáky a porozumět jim. Také se od něj očekává, že bude schopen vybrat či sepsat konkrétní morální dilema. Kromě toho by měl pracovat na sebehodnocení prostřednictvím systému ITSE.<sup>59</sup>

## 5.5 Morální dilema

Další podmínkou KMDD je přednesení morálního dilematu. Morální dilema se obecně považuje za vyostřenou kritickou situaci dvou neslučitelných a zpravidla nepřijemných východisek, ve kterých se jedinec musí rozhodnout pro jedno z nich (volba buď - anebo). Obtíž a zároveň pointa dilematu spočívá v tom, že ať už se člověk rozhodne jakkoliv, vždycky zradí minimálně jeden ze svých principů, který pokládá za důležitý. Smyslem KMDD není, aby žáci dilema vyřešili, ale aby přemýšleli a vzájemně o něm diskutovali.<sup>60</sup>

KMDD používá tzv. semi-reálná dilemata.<sup>61</sup> Jedná se o příběhy s morální pointou, které jsou většinou vymyšlené, přesto jsou velmi blízké realitě. Dokážou dobře zaujmout, a tím stimulovat vážnost a živost debaty. Lind podává příklad s vakcínou, kterým objasňuje správnou vyváženost dilematu. Podáme-li malou dávku vakcíny, virus nezničíme, podáme-li vysokou dávku, můžeme ohrozit zdraví jedince. (Lind, 2009a) Podobně je tomu s těmito dilematy. Dilema, které zaujme příliš málo, nemůže nastartovat učební proces, dilema, které je zase příliš emocionální, může negativně ovlivnit psychiku dotyčného. (př. vybrat mezi smrtí matky nebo otce)<sup>62</sup> Na následujícím grafu si můžeme všimnout vztahu kvality učení na jedné straně a stupně emocionálního zaujetí dilematu na straně druhé. (Lind, 2011a)

---

59 Jedná se o projekt Georga Linda: „Improvement of Teaching through Self-Evaluation“, který slouží k sebeevaluaci učitelů KMDD. Můžeme ho nalézt zde: [http://www.uni-konstanz.de/itse-projekt/itse\\_home.htm](http://www.uni-konstanz.de/itse-projekt/itse_home.htm)

60 Lawrence Kohlberg zjistil a výzkumem ověřil, že prostřednictvím diskutování dilemat jde poměrně efektivně rozvíjet morální uvažování. Jeho žák Mosche Blatt udělal experiment, ve kterém vedl po dobu dvanácti týdnů s dětmi dilematické diskuze. Jeho výsledky ve výzkumné skupině zaznamenaly u dětí významný posun na vyšší úroveň Kohlbergovy škály. (Kohlberg, Blatt, 1975) Následovaly další výzkumy, které jejich závěry potvrdily. (Higgins, 1980; Leming, 1985; Lind, 2002; Lockwood, 1978).

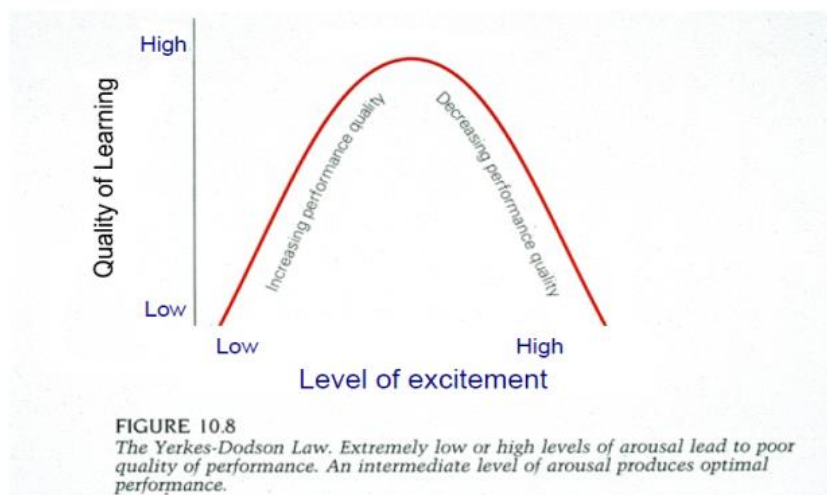
61 Existuje celá řada dilemat a jejich různá dělení. Jsou například dilemata reálná, která se vyznačují tím, že se skutečně stala. Dilemata hypotetická, to jsou dilemata, která se nikdy nestala, pouze se o nich hypoteticky uvažuje. Dále dilemata osobní či neosobní, která se rozlišují mírou osobní angažovanosti. Dilemata existenciální se týkají podstatných oblastí života. Některá z nich se vyznačují například tím, že člověk musí učinit rozhodnout mezi smrtí určitých osob.

62 Lind se poměrně kriticky staví k těmto dilematům. Dle něj tato dilemata nenastartují učební proces a pro KMDD jsou nepoužitelná. (Na základě rozhovoru s Georgem Lindem) Jedná se například o známé switch dilemma. (Tím, že přehodím výhybku, zachráním pět dělníků, ale další člověk přitom umře.)

Graf č. 2 Vztah kvality učení a stupně emocionálního zaujetí (Lind, 2011a)

KMDP

### ③ Optimizing Learning: Some, but not too much excitement



(C) Copyright by Georg Lind 2011 | <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

#### 5.5.1.1 Návod ke konstrukci dilematu

Konstruovat dilema je poměrně obtížné. Lind pro usnadnění podává podrobný návod, který je možné shrnout do devíti kroků.

Prvním krokem je volba tématu a obsahu. Mělo by se jednat o takové téma, které vychází z běžného života žáků a je pro ně zajímavé. Druhý krok se týká jádra dilematu. V dilematu by měl být pouze jeden problém a učitel by se měl zamyslet nad pocity, které prožívá a také se soustředit na myšlenky, které ho přitom napadají. Třetí krok se týká hlavní postavy a názvu příběhu. Je potřeba, aby hlavní postava měla jméno, nejlépe křestní, to proto, aby byla žákům bližší. Její jméno by mělo být zmíněno na začátku příběhu a několikrát potom zopakováno. Ostatní postavy by měly být pokud možno označeny neutrálně jako „nejlepší kamarádka“, „kolegové“ atp., měly by se v příběhu vyskytovat méně často. Hlavní postava musí nakonec uskutečnit rozhodnutí. Název dilematu by měl korespondovat se jménem hlavní postavy, s příběhem nebo s obojím. Čtvrtý krok se týká časové tísně. Hlavní postava musí jednat pod časovým tlakem. Musí udělat rozhodnutí hned, není možné ho posunout na později nebo o situaci dlouze přemýšlet. Pátý krok se týká stručnosti a výstižnosti. Příběh by měl být stručný, zároveň však výstižný. Všechno, co je v příběhu navíc, by se mělo vynechat a detaily nevypisovat. Žáci tak mají prostor pro svou vlastní fantazii. Samotný příběh by neměl přesáhnout

zhruba  $\frac{1}{4}$  stránky A4. V šestém kroku se ověřuje, zda je v příběhu cítit morální dilema. Učitel by si měl sepsat, o jaký problém v příběhu jde, a které morální principy zde stojí proti sobě. Toto by měl ověřit ještě u další osoby. U dobrého dilematu by neměl být problém najít argumenty, které stojí pro a proti jednání dotyčného. Je potřeba vzít v úvahu, že žáci mají různý stupeň morální orientace, pocházejí z různých rodin, mohou mít různé náboženské vyznání nebo vycházet z různého kulturního prostředí. Je potřeba zvážit, zda v příběhu budou všichni žáci pociťovat morální dilema. Lind doporučuje, aby si učitel udělal přehlednou tabulku a vymyslel argumenty pro a proti v souvislosti s morální orientací Kohlbergových stupňů. Jako vzor může učiteli sloužit tato tabulka. Pro představu uvádíme dilema Zuzana a její nejlepší kamarádka.

Zuzana a její nejlepší kamarádka

Zuzana se se svou nejlepší kamarádkou Petrou vydala nakupovat do jednoho obchodního domu. Prohlížely si tam společně oblečení. Petra uviděla jednu halenku, která se jí moc líbila. Řekla Zuzaně, že si ji půjde vyzkoušet. Mezitím se Zuzana dívala na další oblečení. Zuzana uviděla, jak Petra vychází z kabinky. Měla na sobě svůj kabát, otočila se k Zuzaně a rychle jí ukázala halenku, kterou měla pod kabátem. Potom se otočila a odešla z obchodu. Za chvíli přišel k Zuzaně vedoucí obchodu společně s ochrankou a chtěli, aby jim ukázala Zuzana tašku. Potom se jí zeptali, kdo byla ta dívka, se kterou tu Zuzana celou dobu byla. Řekli, že ta dívka ukradla velmi drahou halenku. „Musíš nám říci její jméno, jinak můžeš být potrestána jako pomocnice při krádeži.“ Zuzana přemýšlela, co má dělat, nakonec se rozhodla svou kamarádku neprozradit. (Lind, 2009a, upraveno)

Jak lehké nebo těžké bylo pro tebe se rozhodnout?

0 1 2 3 4 5 6

Napiš prosím v krátkých větách nebo bodech důvody svého rozhodnutí.

Tab. č. 9 Příklady argumentů podle Kohlbergových stupňů

| Stupeň morální orientace | Argumenty PRO   | Argumenty PROTI  |
|--------------------------|---|--|
| <b>Stupeň 1</b>          | Když Zuzana Petru prozradí, tak se s ní Petra přestane bavit.   | Zuzana bude potrestána, když nic neřekne.  |
| <b>Stupeň 2</b>          | Když bude Zuzana mlčet, nikdo se nic nedozví.   | Později se pravda ukáže a Zuzana z toho bude mít ještě větší problém.                                  |
| <b>Stupeň 3</b>          | Ostatní by si mohli myslet, že Zuzana třeba krade taky.   | Ostatní by si mohli myslet, že Zuzana pomáhala při krádeži. Když to nahlásí, tak si to myslet nebudou. |
| <b>Stupeň 4</b>          | Kamarádky by se neměly zrazovat.  | Krást se nemá, a pokud někdo krade, tak za to musí nést následky sám.                                  |
| <b>Stupeň 5</b>          | Zuzana a Petra jsou dokonce nejlepší kamarádky. Tím, že to Zuzana řekne, tak Petře nepomůže.  | Zuzana jako jediná viděla, co se opravdu stalo. Tím, že bude mlčet, stejně nikomu nakonec neprospěje.  |
| <b>Stupeň 6</b>          | Důvěra mezi kamarádkami má velkou hodnotu, Zuzana by si nejprve o tom měla popovídat s Petrou a třeba jí domluvit, ať se přizná sama. | Petra nemůže po Zuzaně chtít, aby lhala. Důvěra nemůže být založena na lži.                            |

Sedmý krok se týká vážnosti argumentů. Učitel by měl zvážit, nakolik jsou argumenty, které napsal do tabulky, seriózní. Obzvláště by se měl zaměřit na argumenty nízkých stupňů. V praxi se totiž stává, že tyto argumenty bývají interpretovány ironicky. Pokud má dilema zaujmout všechny žáky, je nutné, aby všechny argumenty byly napsané

se vší vážností. Osmý krok se soustředí na vyzkoušení dilematu. Bylo by dobré, aby učitel dilema vyzkoušel s několika lidmi, ještě předtím než ho prezentuje ve třídě. Lind doporučuje vyzkoušet dilema pomocí následujících otázek: Je v tomto příběhu nějaký problém? Jaké pocity tento příběh vyvolává? Kdybys byl hlavní postavou ty, jak těžké by bylo pro tebe se rozhodnout? Posledním krokem je testování sebe sama. Učitel by si měl upřímně odpovědět na následující. Jak silně pocítuješ v příběhu problém ty sám? Jednal podle tebe hlavní hrdina správně? Cítíš se schopen prezentovat dilema? Domníváš se, že jsi schopen naslouchat se zájmem a vstřícností člověku, který má opačný názor než máš ty? Dokážeš být ohleduplný k lidem, kteří mají opačný názor a rozhodují se zcela jinak než ty? (Lind, 2007b)

## **5.6 Didaktický postup a struktura KMDD**

KMDD má přesně stanovené didaktické kroky a přesnou strukturu. Učitel nejprve žáky motivuje a přiměřeně nadchne.<sup>63</sup> Další klíčovou věcí je samotné dilema. Je nutné přinést takové morální dilema, které není žákům vzdálené, dokáže oslovit, podnítit diskuzi, zároveň však není málo ani příliš emotivní. Nejlépe, když učitel vymyslí dilema vlastní, protože zná své žáky. Učitel následně dilema poutavě přečte.<sup>64</sup> Po přečtení dilematu rozdává všem dilema v psané formě. Žáci si je potichu přečtou a na škále od 0 do + 6 ohodnotí, jak těžké pro ně bylo učinit rozhodnutí. 0 znamená, že rozhodnutí bylo velmi snadné, hodnota + 6 znamená, že bylo rozhodnutí velmi těžké. Žáci na tentýž papírek napíší argumenty, které podporují jejich rozhodnutí.

Následuje povídání v plénu. Učitel se žáků ptá, zda spatřují v příběhu problém a v čem podle nich daný problém spočívá. Potom učitel žáky vyzve, aby hlasovali o tom, zda jednání dotyčné osoby v příběhu bylo správné nebo špatné. Při hlasování mohou žáci popřípadě zavřít oči. Třída se tak podle výsledků hlasování rozdělí na dvě poloviny. Učitel z každé poloviny vytvoří malé skupinky po třech nebo čtyřech žácích.<sup>65</sup> Každá skupinka má za úkol sepsat argumenty pro podporu svého názoru. Po deseti minutách se začne diskutovat. Učitel sdělí pravidla diskuze. Jsou pouze dvě. První pravidlo spočívá v tom, že žáci mohou říci cokoliv, nesmí však chválit ani urážet. Druhé

---

63 Lind doporučuje přivítat žáky na hodině například tím, že si pro ně dnes učitel připravil něco zvláštního. Velmi důležitá je i neverbální komunikace, s kterou učitel k žákům přistupuje.

64 Pro čtení příběhu existuje jistá instrukce. Instrukce se týká způsobu práce s hlasem, délkami pauz atd. Je ji možné získat na seminářích, které se konají s Georgem Lindem. (viz: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>)

65 Práce v tomto počtu se podle zkušeností Linda ukazuje jako ideální.

pravidlo se týká způsobu diskuze, tzv. ping-pong pravidlo, spočívá v tom, že si žáci vzájemně rytmicky vyměňují argumenty. Pokud někdo bude chtít něco říci, musí se přihlásit a čekat, až mu ten, co právě mluví, předá slovo. Následuje jádro KMDD, které spočívá v samotné diskuzi. Žáci si vyměňují argumenty a snaží se přesvědčit opozici. Během diskuze zaznamenávají dva určené žáci jednotlivé argumenty na tabuli. Po skončení diskuze žáci pozitivně oceňují argumenty opozice. (Např.: který argument mi přišel jako nejlepší, o kterém si myslím, že by dokázal někoho dalšího přesvědčit.) Následuje druhé hlasování, ve kterém mohou žáci změnit svůj celkový postoj k příběhu. Na konci hodiny udělá učitel s dětmi krátké zhodnocení. Co se žákům líbilo, co se jim nelíbilo, co se naučili, zdali se s něčím podobným ve svém životě setkali atp.

Celkově by KMDD mělo trvat přibližně 90 minut. Ze zkušeností vyplynulo, že žáci potřebují zhruba 20 až 30 minut na to, aby pochopili jádro morálního problému a dokázali se tak vžít do rozhodnutí, které musí hlavní protagonista učinit. Lind klade důraz na to, aby učitel nepodcenil čas, který žáci potřebují na zpracování příběhu. Toto zpracování je dle něj velmi nutné, aby se nastartoval učební proces, žáci byli do diskuze více vtaženi a dokázali jít více pod povrch. (Lind, 2009a) Aby se učební proces ještě více podpořil, je důležité, aby žáci spatřili různou intenzitu a množství pohledů na konkrétní problém. Učitel musí vybrat dobré dilema, organizovat a neustále formovat diskuzi tak, aby byla podnětná.

Strukturu KMDD s poznámkami můžeme vidět v této tabulce.

Tab. č. 10. Metodický postup KMDD (přeloženo z Lind, 2010a)

| <b>ČASOVÝ PRŮBĚH (v min.)</b> | <b>ČINNOST</b>  | <b>POZNÁMKY</b>   |
|-------------------------------|---|---|
| 0 – 15                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• motivace žáků,</li> <li>• přečtení dilematu</li> <li>• rozdělení dilematu v tištěné podobě</li> <li>• práce žáků s dilematem</li> </ul>                                    | dilema v tištěné podobě pro každého žáka                    |
| 15 – 20                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ujasnění problému (učitel pokládá jednotlivým žákům otázku, zda v příběhu spatřují problém a v čem tento problém spočívá)</li> </ul>                                       | ujistit se, zda všichni pochopili jádro problému            |
| 20 – 25                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• první hlasování o tom, zda dotyčná osoba v příběhu jednala správně (hlas pro a proti)</li> </ul>   | během hlasování popřípadě zavřít oči                        |
| 25 – 35                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozdělení třídy na skupiny pro a proti</li> <li>• rozdělení na menší skupinky (3 - 4 žáci),</li> <li>• ve skupinkách promyslet argumenty a napsat jejich seznam</li> </ul> | skupiny rozdělit náhodně, nikdy více než 4 žáci             |
| 35 – 40                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dvě základní pravidla: a) žádné osobní narážky ani pochvaly b) ping-pong-pravidlo</li> <li>• diskuze v plénu</li> </ul>  | dva žáky vyzvat, aby zapisovali na tabuli                   |
| 40 – 60                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vzájemné hodnocení argumentů (Který argument druhé strany je nejlepší? Jaké byly další dobré argumenty?)</li> <li>• zaznamenat pořadí nejlepších argumentů</li> </ul>      | tabuli postavit tak, aby žáci mohli vidět argumenty opozice |
| 60 – 70                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• druhé hlasování</li> <li>• možnost přestoupení na druhou stranu</li> </ul>   | výsledek napsat na tabuli                                   |
| 70 – 90                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zhodnocení hodiny (dotazy: Jak se vám hodina líbila? Co jste se naučili? Už jste někdy o tomto nebo o podobném problému diskutovali?)</li> </ul>                           |   |
| 90                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• konec hodiny</li> </ul>  |   |



# Výzkumná část

## 6 Studie I

### 6.1 Úvod do problematiky

Předložená studie se zabývá vztahem mezi etickou výchovou, jakožto školním předmětem, a morální kompetencí. Jejím cílem je provést výzkum a na jeho základě posoudit, zda etická výchova pomáhá systematicky rozvíjet morální kompetenci. Teoreticky předpokládám, že k tomuto systematickému rozvoji nedochází. Svědčí o tom například základy předmětu etické výchovy. (Roche, 1992; Lencz, s. d.; viz 4. kapitola) V těchto teoretických základech je položen silný důraz na rozvoj prosociálního jednání, nikoliv na rozvoj morální kompetence. Kromě toho je zde uveden konkrétní program, jak prosociální jednání rozvíjet. Program na systematický rozvoj morální kompetence zde není uveden žádný.

Předpoklad, že etická výchova morální kompetenci nerozvíjí, se opírá i o další studie a výzkumy. Z těchto studií a výzkumů je patrné, že předmět etická výchova rozvíjí například sociální dovednosti, prosociální jednání, pomáhá vytvářet dobré klima ve třídě, pomáhá zlepšovat mezilidské vztahy, na druhou stranu je zde uvedeno, že předmět nepomáhá v rozvoji morálního usuzování. (Vaněk, 2011; Rozum, 2012; Motyčka, 2013; Grác, 2008; Svobodová, 2011)

Výchozím předpokladem pro tuto studii je teorie duálního aspektu morálního jednání (viz 2. a 3. kapitola). V této teorii je morální kompetence definována jako „*Schopnost dělat rozhodnutí a soudy, které jsou morální, to znamená, které jsou založené na vnitřních morálních principech a jednat v souladu s těmito soudy.*“ (Lind 2009a; viz 2., 3. a 5. kapitola této práce). Dalším předpokladem je, že morální kompetenci lze pomocí MCT měřit. (Lind, 2009a, viz 3. kapitola této práce)

### 6.2 Cíl a hypotéza výzkumu

**Cíl:** Ověření, že současná etická výchova nemá pozitivní vliv na míru morální kompetence.

**Hypotéza:** Žáci, kteří absolvovali kompletní program etické výchovy, nemají signifikantně vyšší míru morální kompetence než žáci, kteří tento program neabsolvovali.

### **6.3 Výzkumný soubor**

Do výzkumu byla zapojena výzkumná i kontrolní skupina. Pro výběr těchto skupin jsem stanovila následující kritéria.

#### **Výzkumná skupina**

1. Žáci pochází ze škol, kde se etická výchova vyučuje s nejlepší kvalifikovanou praxí.<sup>66</sup>
2. Žáci absolvovali kompletní program etické výchovy.
3. Žáci pochází ze škol, které jsou podobně zaměřené a podobně velké.
4. Žáci jsou stejné věkové kategorie (devátá třída).

Na základě výše zmíněných kritérií byla vybrána jako výzkumná skupina Základní katolická škola v Praze, Voršilky a Základní škola v Litoměřicích.

#### **Kontrolní skupina**

1. Žáci, kteří neabsolvovali samostatný předmět, etickou výchovu.
2. Žáci nemají ve škole žádný alternativní předmět, který by systematicky rozvíjel morální kompetenci.
3. Žáci jsou stejné věkové kategorie jako žáci ve výzkumné skupině (9. třída).

Na základě výše zmíněných kritérií byla vybrána 2. základní škola v Roudnici nad Labem a 3. základní škola v Roudnici nad Labem.

#### **6.3.1 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumný soubor tvoří 128 žáků ze čtyř různých základních škol. Jedná se o žáky devátých tříd. Dvě třídy tvoří výzkumnou skupinu a dvě třídy skupinu kontrolní. Výzkumnou skupinu tvoří 64 žáků, kontrolní skupinu 64 žáků.

#### **Školy s předmětem etická výchova**

##### **ZŠ Praha Voršilky**

ZŠ Praha Voršilky je církevní katolická základní škola s rozšířenou výukou jazyků. Ve škole studuje zhruba 500 žáků. Výchova a vzdělání jsou v této škole postavené na křesťanských hodnotách. Ve škole se konají nejrůznější křesťanské duchovní aktivity,

---

<sup>66</sup> Školy s nejlepší kvalifikovanou praxí byly nalezeny pomocí Etického fóra, které na svých stránkách mapuje školy s výukou etiky a také uvádí míru odborné kvality. (viz příloha č. 4)

školní mše, duchovní obnovy pro třídy, učitele i rodiče. Škola je dále specifická v tom, že se podílí na různých projektech. Jedná se například o Projekt Dětskýma očima, Nadané děti, INOSKOP, Bezpečné cesty, Projekt k integraci žáků, Filozofie pro život, Comenius. Etická výchova se na této škole vyučuje od druhého stupně, v rámci předmětu rodinná a etická výchova, s časovou dotací jedna hodina týdně. Předmět je vyučován podle vzoru etické výchovy Ladislava Lencze.

### **ZŠ Litoměřice**

Základní škola v Litoměřicích je zaměřena především na výuku jazyků a výuku přírodních věd. Kapacita školy je 570 žáků. Škola je zapojena do evropských projektů Sokrates/Comenius. Má různé preventivní programy a bohatou nabídku zájmových kroužků. Vydává velmi úspěšné školní noviny Bli(c)k. Zajišťuje zvláštní vzdělání mimořádně nadaným žákům a nabízí integrační programy pro děti s vývojovými poruchami. Etická výchova se zde realizuje od čtvrté do sedmé třídy s časovou dotací půl hodiny týdně. Předmět se učí podle vzoru etické výchovy Ladislava Lencze.

### **Školy bez předmětu etická výchova:**

#### **2. ZŠ Roudnice nad Labem**

2. ZŠ v Roudnici nad Labem má přibližně 650 žáků. Etická výchova se zde samostatně nevyučuje. Škola nabízí celou řadu zájmových kroužků a podílí se na mnoha projektech. Zvláště se zaměřuje na mediální a multikulturní výchovu. Angažuje se v projektech Ochrana člověka, Zdravé zuby, AJAX, projekt zaměřený na třídění odpadů, projekt na volbu povolání a studijní cesty, projekt na prevenci sociálně patologických jevů. Škola pořádá besedy s pracovníky Chráněné krajinné oblasti České středohoří.

#### **3. ZŠ Roudnice nad Labem**

3. ZŠ v Roudnici nad Labem navštěvuje zhruba 350 žáků. Etická výchova se zde jako samostatný předmět nevyučuje. Škola klade důraz na hudební a tělesnou výchovu, a dále na výuku cizích jazyků. Je zapojená do různých projektů a programů. Jedná se o program proti šikanování, projekt na podporu environmentální výchovy. Škola má dále

zvláštní projekt, který je zaměřen na výuku českého jazyka pro potřeby žáků, kteří pocházejí z migračního prostředí.

Tab. č.11 Výzkumný soubor Studie I

|                     | Typ školy          | Počet žáků |
|---------------------|--------------------|------------|
| Výzkumná skupina    | ZŠ Praha           | 33         |
|                     | ZŠ Litoměřice      | 31         |
| Celkem s výukou EV  |                    | 64         |
| Kontrolní skupina   | 2. ZŠ Roudnice n/L | 36         |
|                     | 3. ZŠ Roudnice n/L | 28         |
| Celkem bez výuky EV |                    | 64         |
| <b>Celkem žáků</b>  |                    | <b>128</b> |

#### 6.4 Proměnné a metody

**Intervenující proměnná:** Jako intervenující proměnou označuji školní formaci. Podle Lindových výzkumů může mít právě školní formace vliv na morální kompetenci zhruba od -3 do + 3,5 procent<sup>67</sup>. (Lind, 2002, Lind, 2007a)

**Nezávisle proměnná:** předmět etická výchova

**Závisle proměnná:** míra morální kompetence: měřená pomocí MCT – výsledná hodnota C-skóre

**Metody:** ve výzkumu byly použity následující metody

<sup>67</sup> Mezi další intervenující proměnou je možné zařadit také věk (9. třída). Do výzkumu ho však nezařazují, jelikož jde o porovnání C-skóre u žáků stejné věkové kategorie. (věk se tím vzájemně vyruší)

Tab. č. 12 Přehled použitých metod v rámci Studie I

|  |  |
|--|--|
| MCT                                    | Dotazník, který zjišťuje míru morální kompetence. (výsledná hodnota C-skóre)   |
| Program na výpočet C- skóre            | Jedná se o naprogramovanou excelovou tabulku. (Je naprogramovaná podle šablony na výpočet C-skóre od profesora G. Linda (viz s. 59 této práce) |
| Chí-kvadrát test                       | Určuje normalitu rozdělení dat ve vzorku   |
| Statistická metoda: Man-Whitney U Test | Jedná se o neparametrický test, který určuje statistickou významnost rozdílu dvou nezávislých skupin menšího vzorku.                           |
| BESD – binomial effect size display    | Porovnává vážený průměr jednotlivých skupin, sleduje efekt dané veličiny v procentech (v tomto případě je veličinou C-skóre)                   |

Statistické testy byly prováděny pomocí programu STATISTICA 12.

## 6.5 Předvýzkum

Ještě před začátkem výzkumu jsem ověřila překlad dotazníku MCT pilotním výzkumem s několika lidmi různého věku (11-62 let) a různých profesí. Zadala jsem jim dotazník a poprosila je o zpětnou vazbu, která se týkala srozumitelnosti jednotlivých formulací. Na základě rozhovorů s těmito lidmi byly některé formulace poupraveny.

## 6.6 Výzkum (průběh)

V červnu 2013 byl žákům výzkumné i kontrolní skupiny zadán dotazník MCT. Žáci byli informováni o tom, že se jedná o test, který slouží k inovaci předmětu etická výchova. Dále bylo žákům sděleno, že mají test vyplnit podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Mají odpovědět na všechny otázky. Mohou na testu pracovat tak dlouho, jak budou potřebovat. Kdokoliv bude mít k testu dotaz, může se v průběhu zeptat tím, že zvedne ruku. Většina žáků test vyplnila v rozmezí zhruba 10-30 minut.<sup>68</sup> Následně bylo pomocí naprogramované excelové tabulky zjištěno C-skóre všech čtyř skupin. (viz. Příloha č. 5) Prostřednictvím statistické metody Mann-Whitney U-test byla zjištěna významnost rozdílu C-skóre v rámci výzkumné skupiny, potom ve skupině kontrolní,

<sup>68</sup> Během této procedury bylo u kontrolní skupiny zpozorováno, že dva žáci test vyplnili velmi rychle a zdálo se, že nad testem moc nepřemýšlí. Tyto dva testy proto do výzkumného souboru zaneseny nebyly. Původně měla být kontrolní skupina o dva žáky širší, tedy 66 žáků.

a následně byla zjišťována statistická významnost C-skóre mezi výzkumnou a kontrolní skupinou. Pro stanovení této významnosti byla také použita metoda BESD.

### 6.6.1 Výsledky v rámci výzkumné skupiny

Výzkumná skupina se skládala ze dvou podskupin. Jednu podskupinu tvořila devátá třída Základní školy sv. Voršilky v Praze, druhou podskupinu tvořila devátá třída Základní školy v Litoměřicích.

Nejprve jsem chtěla poznat, nakolik se C-skóre v jednotlivých podskupinách od sebe vzájemně liší. Vzhledem k tomu, že je v rámci podskupin relativně malý vzorek a data nejsou normálně rozložená (testováno pomocí Chí-kvadrát testu: viz Příloha č. 5), rozhodla jsem se využít neparametrického testu Mann Whitney U-test. Prostřednictvím tohoto testu jsem získala následující hodnoty.

Tab. č. 13 Mann-Whitneyův test (výzkumná skupina, Studie I)

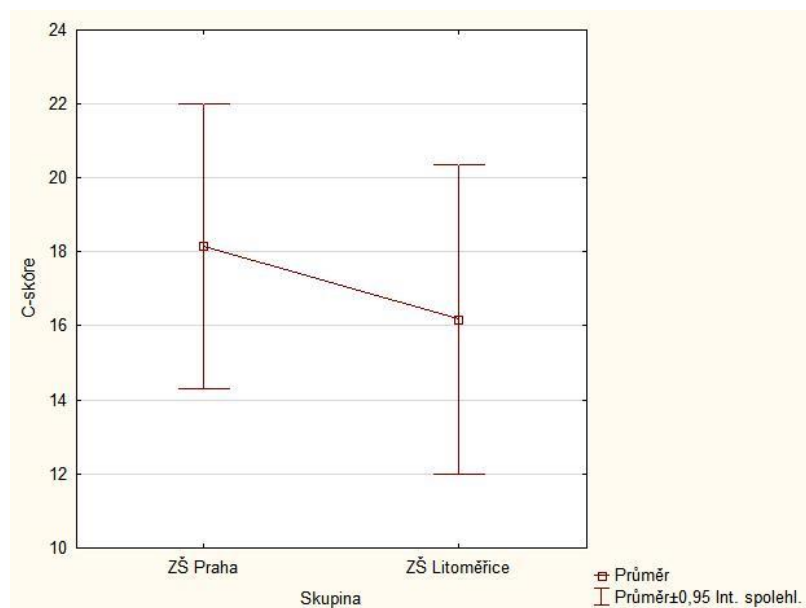
| Sčt. poř. ZŠ Praha | Sčt. poř. ZŠ Litoměřice | N ZŠ Praha | N ZŠ Litoměřice | U        | Z        | p-hodn.         |
|--------------------|-------------------------|------------|-----------------|----------|----------|-----------------|
| 1143.00            | 937.0000                | 33         | 31              | 441.0000 | 0,940360 | <b>0,347034</b> |

(Vysvětlivky zkratk: Sčt. poř. – sčítání pořadí; N- počet žáků; U-testovací kritérium; Z – směsný výběr, p. hodn. – hladina významnosti)

V tabulce je možné spatřit řadu statistických údajů, z nichž budeme věnovat pozornost p-hodn., která stanovuje statistickou významnost. Hodnota p-hodn. se rovná 0,35 (zaokrouhlo), přičemž hladina významnosti je p-hodn. <0,05. Na základě těchto údajů je možné stanovit, že rozdíl C-skóre mezi podskupinami ZŠ Praha a ZŠ Litoměřice není statisticky významný.

Na tento výsledek se můžeme také podívat v následujícím grafu.

Graf č. 3 Míra C-skóre u výzkumné skupiny (Studie I)



Graf vyobrazuje rozdíl vážených průměrů C-skóre obou podskupin. ZŠ Praha dosahuje hodnoty váženého průměru 18,15 a ZŠ Litoměřice 16,18.

### 6.6.2 Výsledky v rámci kontrolní skupiny

Dále jsem zjišťovala statistickou významnost rozdílu C-skóre mezi dvěma podskupinami v rámci kontrolní skupiny, tedy 2. ZŠ Roudnice nad Labem a 3. ZŠ Roudnice nad Labem. Vzhledem k malému vzorku v rámci podskupin a také vzhledem k nenormálnímu rozložení dat (viz Příloha č. 5), jsem se rozhodla využít neparametrický Mann-Whitneyův U -Test. Prostřednictvím tohoto testu jsem získala následující hodnoty.

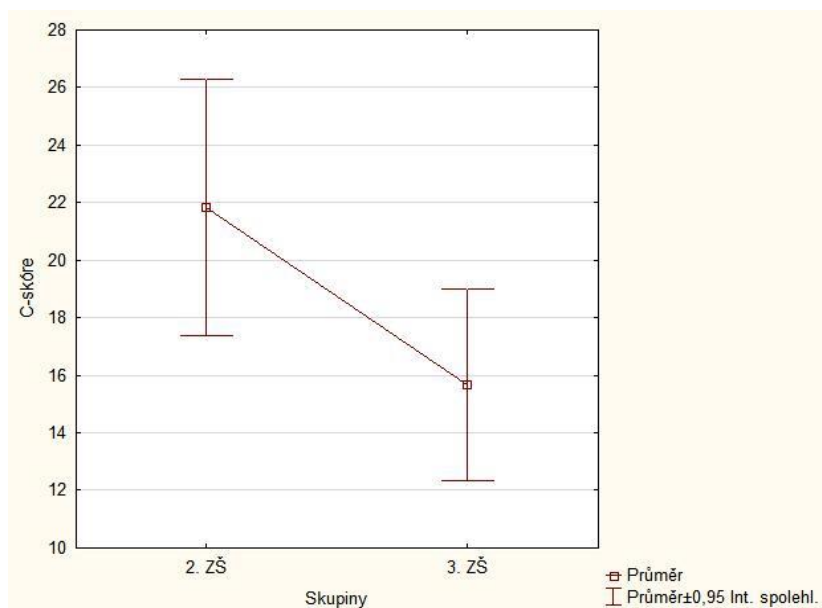
Tab. č. 14 Mann-Whitneyův test (kontrolní skupina, Studie I)

| Sčt. poř.<br>2.ZŠ | Sčt. poř.<br>3.ZŠ | N 2.ZŠ | N 3.ZŠ | U        | Z        | p-hodn.         |
|-------------------|-------------------|--------|--------|----------|----------|-----------------|
| 1306,500          | 773,5000          | 36     | 28     | 367,5000 | 1,840529 | <b>0,064430</b> |

V tabulce je možné spatřit řadu statistických dat, z nichž je zde rozhodující hodnota p-hodn., která je rovna 0,06 (zaokrouhleno), přičemž statistická významnost by se měla projevit na hladině  $p\text{-hodn.} < 0,05$ , což se neprojevilo. Je možné proto konstatovat, že rozdíl C-skóre 2. ZŠ Roudnice nad Labem a 3. ZŠ Roudnice nad Labem není statisticky významný. Na výsledek se také můžeme podívat na následujícím grafu.



Graf č. 4. Míra C-skóre u kontrolní skupiny (Studie I)



Graf představuje rozdíl vážených průměrů C-skóre. 2.ZŠ Roudnice nad Labem má hodnotu váženého průměru 21,86. 3.ZŠ Roudnice nad Labem dosáhla hodnoty 15,67.

### 6.6.3 Výsledky v rámci celého výzkumného souboru

Následně jsem mezi sebou porovnála C-skóre výzkumné a kontrolní skupiny. Jelikož nenáme normální rozložení dat (viz Příloha č. 5), zvolila jsem neparametrický test, který porovnává dva nezávislé vzorky, tedy Mann Whitneyův U-test.

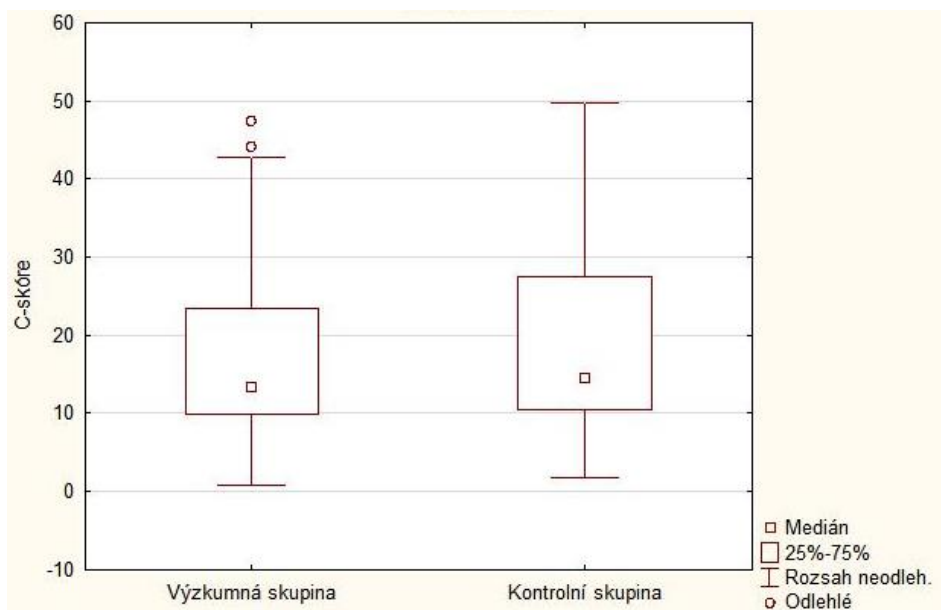
Prostřednictvím tohoto testu jsem získala následující hodnoty.

Tab. č. 15 Mann Whitneyův test (výzkumná a kontrolní skupina, Studie I)

| Sčt. poř. Výzkumná skupina | Sčt. poř. Kontrolní skupina | N Výzkumná skupina | N Kontrolní skupina | U    | Z         | p-hodn.         |
|----------------------------|-----------------------------|--------------------|---------------------|------|-----------|-----------------|
| 3958,000                   | 4298,000                    | 64                 | 64                  | 1878 | -0,807766 | <b>0,419226</b> |

V tabulce je možné vidět řadu statistických hodnot, z nichž budeme věnovat pozornost hodnotě p-hodn, která vypovídá o statistické významnosti. Tato hodnota se rovná 0,42 (zaokrouhlo), přičemž hladina statistické významnosti je p - hodn. <0,05. Na základě této skutečnosti je možné stanovit, že rozdíl C-skóre mezi výzkumnou a kontrolní skupinou se neprokázal jako statisticky významný. Na výsledek se můžeme podívat v následujícím krabicovém grafu.

Graf č. 5 Míra C-skóre u výzkumné a kontrolní skupiny (Studie I)



Pro posouzení významnosti rozdílu C-skóre mezi skupinami jsem ještě použila metodu BESD, kterou byl zjišťován efekt výuky etické výchovy na morální kompetenci v procentech. Výsledná hodnota se vypočítává rozdílem váženého průměru výzkumné skupiny a váženého průměru kontrolní skupiny. Tedy rovnicí  $17,19 - 19,15$  což se rovná  $-1,96$ . Tato hodnota vypovídá o tom, že školy bez výuky etické výchovy mají o 1,96 procent vyšší míru morální kompetence než školy s výukou etické výchovy.

Na základě výše zmíněných výsledků potvrzují hypotézu a konstatují, že žáci, kteří absolvovali kompletní program etické výchovy, nemají signifikantně vyšší míru morální kompetence než žáci, kteří tento program neabsolvovali.

## 6.7 Interpretace výsledků, diskuze a závěr

Cílem výzkumu bylo ověřit, že současná etická výchova nemá pozitivní vliv na míru morální kompetence. Hypotéza zněla takto. Žáci, kteří absolvovali kompletní program etické výchovy, nemají signifikantně vyšší míru morální kompetence než žáci, kteří tento program neabsolvovali.

Prostřednictvím testu MCT jsem nejprve naměřila míru morální kompetence u 64 žáků, kteří absolvovali kompletní program etické výchovy (výzkumná skupina) a u 64 žáků, kteří tento program neabsolvovali (kontrolní skupina). Následně jsem určila, zda se významně liší C-skóre v rámci výzkumné skupiny, a jestli se významně liší C-skóre

v rámci kontrolní skupiny (výzkumná i kontrolní skupina se skládala ze dvou podskupin). Prostřednictvím statistického testu Mann Whitney U-test bylo stanoveno, že se C-skóre v rámci ani jedné ze skupin statisticky významně neliší.

Následně jsem zkoumala, zda se významně liší rozdíl C-skóre v rámci výzkumné a kontrolní skupiny. Použila jsem k tomu statistickou metodu Mann Whitney U-test a metodu BESD. U-test naměřil hodnotu  $p=0,42$ , což se ukázalo jako statisticky nevýznamné. Pro zjištění významnosti rozdílu C-skóre jsem ještě použila metodu BESD, na základě které jsem zjistila, že morální kompetence je vyšší o 1,96 procent u kontrolní skupiny, tedy u skupiny, kde se etická výchova nevyučuje.

Georg Lind ve svých výzkumech označuje hladinu C-skóre -3 až 3,5 procent jako možný vliv školní formace. (Lind, 2002, Lind 2007a) Tento faktor jsem proto označila za intervenující proměnnou. Více jsem ho však nerozebírala, jelikož to pro dosažení cíle výzkumu nebylo nutné. Potřeba by to byla pouze v případě, kdyby se ukázalo, že rozdíl C-skóre mezi výzkumnou a kontrolní skupinou je statisticky významný, což se nepotvrdilo.

Na základě výše uvedeného hypotézu potvrzuji a konstatuji, že podle dosažených výsledků etická výchova nemá významný vliv na míru morální kompetence. Jsem si vědoma, že výsledky nemůžu příliš zobecnit, k tomu by bylo potřeba udělat další studie a ty mezi sebou vzájemně porovnat. Tato studie je pilotní, je jedna v řadě, která čeká na porovnávání.

Ve studii spatřuji mnohé limity, na které je třeba poukázat.

První limita spočívá v tom, že studie stojí na předpokladu, že je možné morální kompetenci měřit pomocí MCT. Není mi znám žádný alternativní měřicí nástroj, kterým bychom mohli míru morální kompetence vypátrat a výsledky obou šetření následně porovnat. Další limitu spatřuji v překladu MCT. Především bych chtěla poukázat na skutečnost, že byl použit překlad MCT, který doposud neprošel definitivní verifikací.<sup>69</sup>

Limitu spatřuji také v tom, že nejsou k dispozici žádné výzkumy, které by se zabývaly přímo vztahem etické výchovy (prosociální výchovy) a morální kompetencí, nemohu tak s ničím porovnávat.

---

<sup>69</sup> Překlad byl schválen pouze částečně, což znamená, že ještě neprošel všemi kritériemi, která jsou nutná pro jeho schválení. (blíže viz 3. kapitola)

Mohu ale porovnávat se studii, které se zabývaly měřením morální kompetence v jiných zemích. Pokud porovnáme výši C-skóre u dětí v Čechách s dětmi v jiných zemích, zjistíme, že se výsledky nijak dramaticky neliší. Yakup Kestin porovnával C-skóre u britských a tureckých žáků ve věku 13-16 let. Jednalo se o 231 žáků, kteří studovali na různých typech škol. Ve Velké Británii dosáhlo průměrné C-skóre 18 bodů a v Turecku 17 bodů. (Kestin, 2013) Georg Lind zkoumal C-skóre u 87 žáků z německých gymnázií. Jejich průměrné C-skóre bylo 19,8 bodů. (Lind, 2002). V Litvě dosahovalo průměrné C-skóre u 86 žáků 18,5 bodů. (Krumers, 2001). V Číně dosahovalo C-skóre u 732 juniorů a mladých dospělých rozmezí 21-24 bodů. (Yang; Wu, 2008)

I přesto, že má studie své limity, spatřuji v ní mnoho přínosného. Je to vůbec první studie, ve které byla použita měřicí metoda MCT ve vztahu k etické výchově a první studie, která částečně mapuje efektivitu etické výchovy vzhledem k morální kompetenci. Svým zjištěním nepřímo poukazuje na to, co je třeba zkoumat dál. Jedná se například o to, zda etická výchova vede ke kritickému myšlení, ke schopnosti argumentace, k rozvoji autonomní morálky nebo zda etická výchova pomáhá ke zvýšení morální úrovně ve smyslu Kohlbergových stupňů.

## 7 Studie II

### 7.1 Úvod do problematiky

Edmund Burke kdysi údajně prohlásil, že „*Zlo triumfuje tehdy, když dobří lidé nic nedělají.*“ Naše totalitní minulost, ale i každodenní zkušenosti jsou toho názorným příkladem. Důraz na osobní potřeby a zájmy jednotlivce, prosazování se na úkor druhých, chorobná touha vlastnit, prosadit se za každou cenu, touha po moci, neschopnost pojmenovat své chyby, strach uznat svoji vinu, strach poukázat na spravedlnost či neschopnost odpustit. Toto vše je epidemie šířící se jako mor. Touhu po štěstí lidé mnohdy saturují bažením (craving) po nezdravých věcech nebo naplňováním svých osobních zájmů, ze kterých však jakoby vymizel zájem o druhého člověka a o jeho prospěch.

Na současnou krizi reagovalo Ministerstvo školství ČR mimo jiné tím, že zavedlo doplňující vzdělávací obor etickou výchovu. Předmět má poměrně těžkou pozici, prosazuje totiž to, co bývá současnou společností spíše potlačováno, například nezištně činit dobro pro druhého člověka (prosociální jednání). Domnívám se, že by bylo přínosné děti od druhého stupně základních škol a nižších stupňů gymnázií systematicky vychovávat nejen k prosociálnímu jednání, ale vychovávat je také systematicky k morální kompetenci, tedy vychovávat děti k tomu, aby jednaly podle svých vlastních principů, dokázaly jít proti proudu, více rozuměly morálním jevům, tyto jevy uměly pojmenovat, lépe posuzovat a verbalizovat prostřednictvím argumentů. Účinnou metodu této výchovy jsem našla v Kostnické metodě diskutování dilemat (viz 5. kapitola).

Cílem této studie je Kostnickou metodu diskutování dilemat (dále KMDD) prakticky vyzkoušet u českých žáků třemi následujícími výzkumy.

### 7.2 Cíle a hypotézy výzkumů

#### Cíle:

#### **Cíl prvního výzkumu (dále V1)**

Zjistit, zda se prostřednictvím KMDD u žáků ve věku 12-16 let zvýší morální kompetence.

**Cíl druhého výzkumu (dále V2)**

Zjistit efektivitu zkrácené verze KMDD.<sup>70</sup>

**Cíl třetího výzkumu (dále V3)**

Ověřit funkčnost metodického postupu KMDD u českých dětí.

**Hypotézy:**

Na základě výše uvedených cílů jsem stanovila následující hypotézy:

**Hypotéza H1:** KMDD má významný vliv na zvýšení morální kompetence.

**Hypotéza H2:** Zkrácená verze KMDD má významný vliv na zvýšení morální kompetence.

**Hypotéza H3:** Praktické užití metodiky KMDD u českých žáků odpovídá teorii metodiky KMDD.

**7.3 Výzkumný soubor****7.3.1 Kritéria pro výběr výzkumného souboru**

Výzkumný soubor byl zvolen na základě těchto kritérií

- Žáci jsou ve věku 12-16 let. Dle výzkumů Blatta a Kohlberga jsou právě v tomto věku dilematické sekce nejúčinnější. (Blatt a Kohlberg, 1975)
- Jedná se o žáky, kteří jsou ze stejné školy. (dle Georga Linda má školní formace vliv na morální kompetenci – Lind, 2007a)
- Žáci jsou podobně formováni i mimo školu. (podobně jako škola, tak i výchova má značný vliv na morální kompetenci - Lind, 2002)
- Učitel KMDD zná žáky z hodin etické výchovy a také jako vychovatel na internátě, kde jsou děti od pondělí do pátku. (Pro sekce KMDD je důležité, aby učitel znal dobře své žáky- Lind 2009a)

---

<sup>70</sup> Uvedené zjištění spatřujeme jako důležité z následujícího důvodu. V Čechách se etická výchova vyučuje většinou jednu hodinu týdně. Pokud by se KMDD ukázalo jako efektivní i po dobu jedné vyučovací hodiny, bylo by snadnější její zavádění. Teoreticky se ukazuje, že na zpracování morálního jevu potřebují děti 20-30 minut. Morálním psychologům, předchůdcům metody KMDD, Lawrencevi Kohlbergovi a Monshemu Blattovi, stačilo pro efektivní rozvíjení této schopnosti 45 minut (Kohlberg, Blatt, 1975) Lind však ve své teorii a některými výzkumy dokládá, že 90 minut je čas optimální a přináší daleko vyšší efekt. (Lind, 2007a)

### 7.3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří žáci, kteří navštěvují etickou výchovu, jejíž koncepce vychází z RVP. Jedná se o české žáky sedmé, osmé, deváté a desáté třídy víceletého zahraničního gymnázia (kapacita cca 800 žáků), které se nachází nedaleko českých hranic ve městě, které má zhruba 40 000 obyvatel.<sup>71</sup>

Všichni čeští žáci bydlí společně od pondělka do pátku na internátě, kde jsou rozděleni do skupin podle svých tříd. V pátek jezdí domů a v neděli se vrací zpět na internát. Po dobu školních prázdnin jsou doma. Žáci jsou spolu prakticky celý týden, mají proto k sobě mnohem bližší vztah než je tomu na ostatních školách. Z důvodu hlubšího porozumění těmto vztahům jsem provedla výzkum, kde jsem zjišťovala, zda i vzájemné vztahy dětí mohou mít vliv na morální kompetenci. Výzkum můžeme nalézt ve Studii III.

Žáci jsou nadprůměrně inteligentní, pochází z různých sociálních skupin (úplné rodiny, neúplné rodiny, velmi bohaté rodiny, středně situované), pochází z různých měst v Čechách.

Tab. č. 16. Výzkumný soubor (Studie II)

| Skupina       | Chlapci (N) | Dívky (N) | Celkem chlapci a dívky |
|---------------|-------------|-----------|------------------------|
| 7. třída      | 7           | 8         | 15                     |
| 8. třída      | 7           | 8         | 15                     |
| 9. třída      | 7           | 6         | 13                     |
| 10. třída     | 6           | 8         | 14                     |
| Celkem žáků N | 27          | 30        | <b>57</b>              |

### 7.4 Intervenující proměnná

Ještě před zahájením výzkumu jsem chtěla zjistit, jaký vliv má školní a internátní formace na morální kompetenci. Lind poukazuje na možný vliv -3 až +3,5 procent. (Lind, 2007) Školní a internátní formaci jsem proto označila za intervenující proměnnou.

Zjištění bylo provedeno následovně. Nejprve jsem měřila míru morální kompetence prostřednictvím MCT (výsledná hodnota C-skóre) v jednotlivých skupinách (třídách)

<sup>71</sup> Vzhledem k ochraně dat není možné v práci zveřejnit název gymnázia, ve kterém výzkum probíhal.

a naměřené míry jsem mezi sebou porovnávala prostřednictvím statistické metody Krusal-Walis test (porovnává více nezávislých vzorků) a BESD. Výsledky jsem poté porovnávala s jinými studiemi.

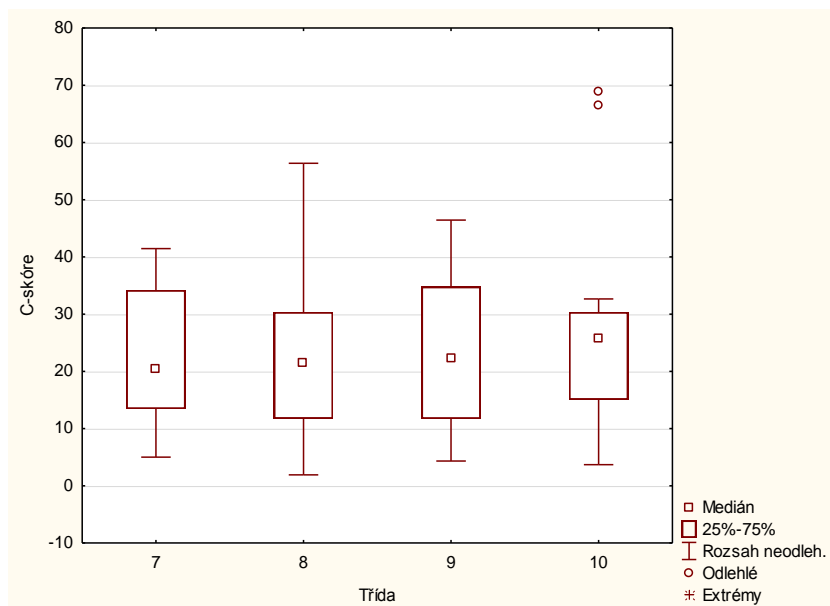
### Krusal-Wallisův test

Tab. č. 17 Krusal-Walis test (intervenující proměnná)

| Nezávislá (grupovací) proměnná: Třída                 |                |               |              |
|---|----------------|---------------|--------------|
| Kruskal-Wallisův test: $H(3, N=57)=0,36$ ; $p=0,9483$ |                |               |              |
| Kód   | Počet platných | Počet souřadí | Prům. pořadí |
| 7   | 15             | 414           | 27,6         |
| 8   | 15             | 424,5         | 28,3         |
| 9   | 13             | 379           | 29,15        |
| 10  | 14             | 435,5         | 31,11        |

Krusal-Walis test prokázal následující. První sloupec (Kód) znázorňuje třídu, druhý sloupec udává počet zahrnutých žáků v každé třídě, třetí a čtvrtý sloupec udává hodnoty uvedených veličin. Pro určení statistické významnosti je rozhodující  $p$ , která je zobrazena v hlavičce tabulky. Hodnota  $p$  je 0,95 (zaokrouhlo), přičemž hladina významnosti  $p < 0,05$ . Na základě tohoto testu vyplynulo, že hladina C-skóre se ve skupinách významně neliší. Test tak prokázal, že školní a internátní formace v tomto případě nemá významný vliv na rozdíl C-skóre v jednotlivých skupinách. Na výsledek se také můžeme podívat v následujícím krabicovém grafu.

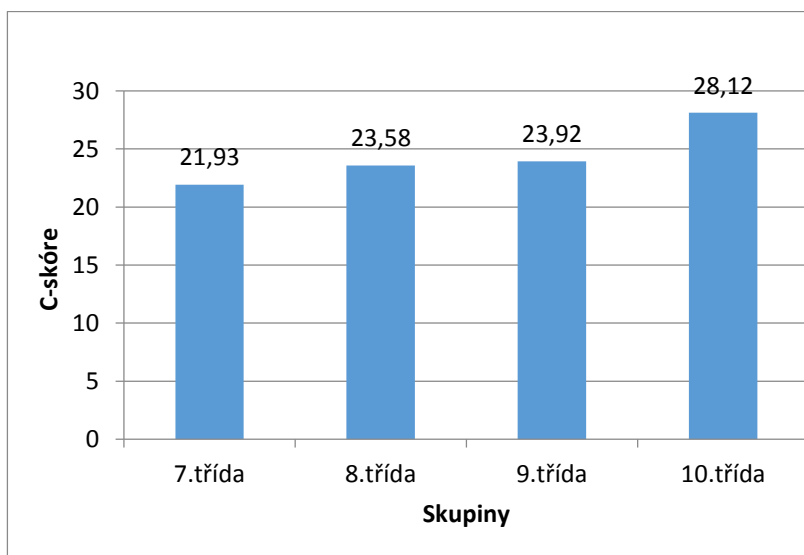
Graf č. 6 Míra C-skóre u výzkuného vzorku (Studie II - pretest)





Statistika nám sice ukázala, že se C-skóre v jednotlivých skupinách významně neliší. Provedla jsem ještě test BESD, který vypovídá o procentuálním rozdílu váženého průměru C-skóre mezi jednotlivými skupinami.

Graf č. 7 Vážený průměr C-skóre u výzkumného vzorku (Studie II – pretest)



### **BESD**

Z hodnot grafu je patrné, že postupně s vyšší třídou dochází ke zvýšení C-skóre. Mezi 7 a 8. třídou došlo ke zvýšení o 1,65 bodů, mezi 8. a 9. třídou došlo ke zvýšení o 0,34 bodů a mezi 9. a 10. třídou se C-skóre zvýšilo o 4,52 bodů. I přes tyto nestejně a zdánlivě nepravidelné výsledky se školní formace na projevení C-skóre ukazuje jako pravidelná v rozmezí 1-3 procent, s výjimkou 9. třídy. Toto zjištění odpovídá i výzkumům Georga Linda, který kromě toho zaznamenal, že zhruba kolem 15 let (9. třída) dochází k poklesu C-skóre v rozmezí přibližně dvou bodů. (Lind, 2002, s. 116)

Z Lindova výzkumu, ale i z dalších výzkumů se ukazuje, že školní formace může měnit hladinu C-skóre zhruba v rozmezí -3 až + 3,5 bodů. (Lind, 2002, Lind, 2007a) V tomto případě tedy očekávám, že při opětovném měření na konci roku se vliv internátní a školní formace projeví v sedmé třídě zvýšením zhruba o 1,7 bodů, v osmé třídě očekávám nárůst C-skóre vlivem školní a internátní formace a věku kolem 0,3 bodů, v deváté třídě očekávám nárůst C-skóre vlivem intervenující proměnné kolem 4,5 bodů a v desáté třídě čekám nárůst vlivem intervenující proměnné zhruba o 2 body.

## 7.5 Výzkum první: V1

### 7.5.1 Cíl a hypotéza V1

**Cíl V1:** Provéřit, zda se prostřednictvím KMDD u žáků ve věku 12-16 let zvýší morální kompetence.

**Hypotéza HV1:** KMDD má významný vliv na zvýšení morální kompetence

### 7.5.2 Výzkumný soubor V1

Výzkumný soubor tvoří 42 žáků. Jedná se o sedmou, devátou a desátou třídu. Tento výzkumný soubor byl rozdělen na jednu výzkumnou a dvě kontrolní skupiny. Výzkumnou skupinu tvoří sedmá třída. Kontrolní skupiny jsou dvě, třída devátá a třída desátá.

Tab. č. 18 Výzkumný soubor a zkratky (Studie II, výzkum první)

|                   |   | Chlapci<br>(počet) | Dívky<br>(počet) | Chlapci<br>(v %) | Dívky<br>(v %) | Celkem<br>chlapci<br>a dívky |
|-------------------|---|--------------------|------------------|------------------|----------------|------------------------------|
| Výzkum I.<br>(VI) | Výzkumná skupina 1 (VS1)<br>(sedmá třída)   | 7                  | 8                | 47%              | 53%            | 15                           |
|                   | Kontrolní skupina 1 (KS1)<br>(devátá třída) | 7                  | 6                | 57%              | 43%            | 13                           |
|                   | Kontrolní skupina 2 (KS2)<br>(desátá třída) | 6                  | 8                | 40%              | 60%            | 14                           |
|                   | Celkem žáků N (VI)                          | 20                 | 22               | 48%              | 52%            | <b>42</b>                    |

**Nezávislé proměnné:** KMDD u VS1 (7 sekcí)

KMDD u KS1 a KS2 (3 sekce)

**Závisle proměnná:** míra morální kompetence: měřená pomocí MCT (C-skóre)

**Intervenující proměnná:** školní a internátní formace

### 7.5.3 Metody V1

Ve výzkumu byly použity následující metody<sup>72</sup>

Tab. č. 19 Přehled metod (Studie II, výzkum první)

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| KMDD                                | Učební metoda, jejímž cílem je zvýšení morální kompetence.   |
| MCT                                 | Dotazník, který zjišťuje míru morální kompetence.  |
| Program na výpočet C-skóre          | Nemá žádný konkrétní název, jedná se o naprogramovanou excelovou tabulku, je naprogramovaná podle šablony na výpočet C-skóre. (viz s. 59 této práce) |
| Krusal-Wallisův test                | Neparametrický test, který ověřuje významnost rozdílu více nezávislých skupin. (výzkumné a kontrolních skupin)                                       |
| Wilcoxonův párový test              | Neparametrický test, který ověřuje, zda rozdíl C-skóre pretestu a posttestu je u dané skupiny statisticky významný.                                  |
| BESD – binomial effect size display | Sleduje rozdíl C-skóre pretestu a posttestu v procentech (v tomto případě je veličinou C-skóre).   |

Statistické testy byly prováděny pomocí programu STATISTICA 12

<sup>72</sup> Jistou limitu statistických metod je možné spatřit v následujícím. Georg Lind ve svém článku Effekstärken (Lind, 2014) poukazuje na úskalí statistických metod v souvislosti s MCT a připomíná, že by se nemělo zapomenout na to, k čemu vlastně tyto metody slouží. Zmiňuje jednoho ze zakladatelů statistické psychologické metody Jacoba Cohena, jenž upozornil na skutečnost, že i přesto, že nám mnohdy statistiky nepoví, co potřebujeme vědět, přesto je používáme a věříme jim. (Lind, 2014, Cohen, 1994) Lind uvádí trefný postřeh v souvislosti s měřením MCT. Vezměme si skupinu, kde je 15 dětí. Jejich vážený průměr C-skóre se zvýší o 6,2 bodů. Pokud budeme aplikovat T-test, dojdeme k hodnotě  $p = 0,086$ , což znamená, že C-skóre se nezvýšilo signifikantně. Když ale budeme mít ve skupině 50 dětí a jejich vážený průměr C-skóre se zvýší o 6,2 bodů (stejná hodnota jako ve skupině s 15 dětmi), znamená to, že jejich  $p = 0,006$ , což už představuje statistickou významnost. (Lind, 2014) V souvislosti s morální kompetencí je velmi obtížné určit, co je statisticky významné či nikoliv. Lind se nejvíce přiklání k metodě BESD, která neurčuje tolik statistickou významnost, jako spíše vypovídá o konkrétní procentuální hodnotě zvýšení či snížení C-skóre. BESD nepatří mezi metody, které se běžně používají. Její výhodou je, že není tolik závislá na velikosti vzorku. (Tamtéž)

### 7.5.4 Předvýzkum V1

Před začátkem výzkumu bylo nutné ověřit funkčnost MCT, mé znalosti KMDD a naučit se je aplikovat v praxi. K tomuto ověření a aplikování došlo v průběhu zvláštního školení v Kostnici u Georga Linda, který KMDD i MCT vyvinul. Školení bylo pojato i jako předvýzkum. Probíhal zde totiž praktický nácvik KMDD s vlastními dilematy a také s měřením MCT.<sup>73</sup> Překlad MCT byl ověřen u několika lidí různých věkových kategorií (11 - 62 let) a různých profesí.

### 7.5.5 Výzkum (průběh) V1

Vlastní výzkum probíhal od začátku prosince 2012 do července 2013. S výzkumem jsem začala v prosinci z důvodu toho, aby se nově příchozí žáci ze sedmé třídy mohli adaptovat na nové prostředí a upevnit pozici v rámci své skupiny.<sup>74</sup>

V prosinci jsem všem účastníkům zadala MCT. Jednalo se o český překlad MCT od Brigity Slováčkové. (Slováčková, 2003) Překlad byl částečně poupraven, protože v originálu došlo od té doby k několika změnám, tyto změny byly do překladu zaneseny. MCT byl rozdán s následujícími instrukcemi. Žáci byli informováni o tom, že se jedná o test morální kompetence (termín morální kompetence byl vysvětlen). Dále bylo sděleno, že mají test vyplnit podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Mají odpovědět na všechny otázky. Mohou na testu pracovat tak dlouho, jak budou potřebovat. Kdokoliv bude mít případné otázky, může se kdykoliv zeptat. Výsledky budou sloužit pro inovaci předmětu etická výchova. Všichni žáci ve všech třídách vyplnili test bez problémů zhruba v rozmezí 10-30 minut. Data jsem zanesla do počítače a zpracovala pomocí excelového programu na výpočet C-skóre, čímž jsem zjistila C-skóre jednotlivých skupin.

V prosinci jsem začala s první sekcí KMDD. Další sekce probíhaly u výzkumné skupiny v lednu, v únoru, březnu, dubnu, květnu, červnu. V případě kontrolních skupin probíhaly sekce v lednu, únoru a březnu. V červenci jsem všem žákům znovu zadala MCT. Jednalo se o opětovné měření C-skóre, tedy o posttest. Na výpočet C-skóre jsem použila stejný počítačový program jako v případě pretestu. Následně jsem porovnávala výsledky C-skóre z pretestu a posttestu u výzkumné skupiny a výsledky v rámci obou kontrolních skupin.

---

73 Na základě tohoto školení jsem získala Trainee certifikát, který opravňuje používat metodu KMDD po dobu dvou let pod vedením supervizora. Žádný supervizor nebyl k dispozici, proto jsem výsledky výzkumu konzultovala osobně s Georgem Lindem.

74 Děti do této školy přichází po šesté třídě. Sedmá třída je tedy prvním rokem, který zde studují.

## 7.5.6 Výsledky v rámci výzkumné skupiny V1

Prostřednictvím dotazníku MCT byly získány následující hodnoty C-skóre:

Tab. č. 20 Výsledky MCT (Studie II, V1, výzkumná skupina)

| Žák      | 1.    | 2.    | 3.    | 4.    | 5.    | 6.    | 7.    | 8.    | 9.    | 10.   | 11.   | 12.   | 13.   | 14.   | 15.   |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Pretest  | 5,01  | 6,8   | 7,71  | 13,46 | 14,73 | 17,69 | 17,76 | 20,44 | 21,07 | 26,61 | 32,19 | 34,17 | 34,41 | 35,44 | 41,45 |
| Posttest | 13,78 | 14,15 | 13,25 | 37,6  | 14,09 | 10,54 | 32,72 | 31,42 | 19,63 | 23,79 | 54,57 | 19,03 | 51,86 | 33,13 | 2,12  |

Prostřednictvím metody Wilcoxonův párový test byla stanovena statistická významnost rozdílu C-skóre pretestu a posttestu. Získala jsem následující hodnoty.

Tab. č.21 Wilcoxonův párový test (Studie II, V1, výzkumná skupina)

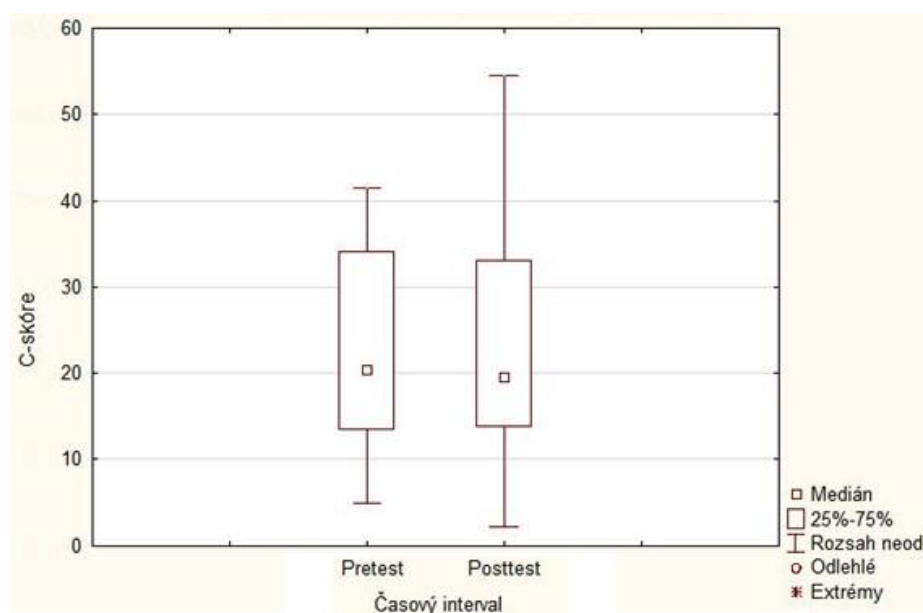
| Dvojice proměnných         | N  | T  | Z        | p               |
|----------------------------|----|----|----------|-----------------|
| C-skóre pretest a posttest | 15 | 42 | 1,022331 | <b>0,306625</b> |

(Vysvětlivky: N-počet žáků; T-hodnota testové statistiky; Z-asymptotická testová statistika, p-hladina významnosti)

V tabulce je možné spatřit řadu statistických hodnot. Statistická významnost rozdílu C-skóre pretestu a posttestu by se měla projevit hodnotou  $p < 0,05$ , což se neprojevilo, jelikož hodnota  $p = 0,31$  (zaokrouhлено). Na základě této skutečnosti je možné stanovit, že prostřednictvím metody KMDD nebyla zaznamenána statistická významnost zvýšení C-skóre.

Na výsledek se můžeme podívat v následujícím krabicovém grafu:

Graf č. 8 Porovnání C-skóre pretestu a posttestu u výzkumné skupiny (Studie II, VI)



Dále jsem zjišťovala významnost rozdílu C-skóre pomocí metody BESD, která v tomto případě zjišťuje rozdíl váženého průměru C-skóre pretestu a posttestu v procentech. Vážený průměr pretestu činil 21,93, vážený průměr posttestu se rovná 24,83. Výsledná hodnota (24,83-21,93) se rovná 2,9 procent. Z této hodnoty je třeba odečíst vliv intervenující proměnné, která byla stanovena 1,7 procent. (viz podkapitola intervenující proměnná) Hodnota efektivity KMDD tak činí 1,2 procent.

### 7.5.7 Výsledky v rámci kontrolní skupiny 1 (V1)

Prostřednictvím MCT jsem v kontrolní skupině 1 naměřila tyto hodnoty C-skóre:

Tab. č. 22. Výsledky MCT (Studie II, V1, kontrolní skupina 1)

| Žák      | 1.    | 2.   | 3.    | 4.    | 5.    | 6.    | 7.    | 8.    | 9.    | 10.   | 11.   | 12.   | 13.   |
|----------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Pretest  | 4,33  | 4,38 | 9,38  | 11,73 | 14,76 | 20,88 | 22,22 | 27,68 | 29,97 | 34,77 | 42,01 | 42,43 | 46,43 |
| Posttest | 12,74 | 4,33 | 16,35 | 57,54 | 26,58 | 31,57 | 25,48 | 43,6  | 14,25 | 23,77 | 42,32 | 31    | 28,59 |

Prostřednictvím Wilcoxonova párového testu byla porovnána míra C-skóre pretestu a posttestu. Získala jsem tak tyto hodnoty.

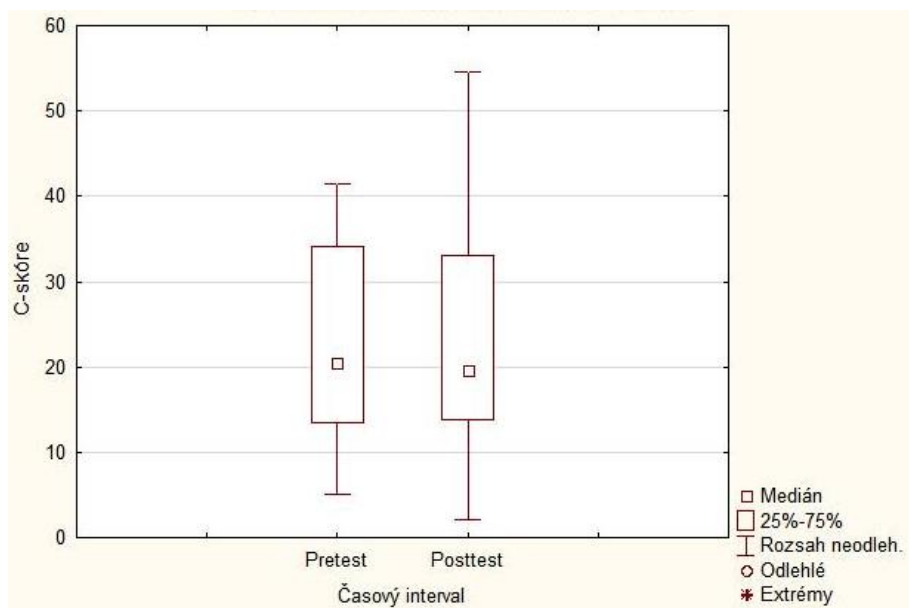
Tab. č.23 Wilcoxonův párový test (Studie II, V1, kontrolní skupina 1)

| Dvojice proměnných         | N  | T  | Z        | p               |
|----------------------------|----|----|----------|-----------------|
| C-skóre pretest a posttest | 13 | 38 | 0,524142 | <b>0,600180</b> |

Statistická významnost rozdílu C-skóre pretestu a posttestu by se měla projevit  $p < 0,05$ , což se v tomto případě neprojevilo, jelikož  $p = 0,6$  (zaokrouhleno). Na základě této skutečnosti je možné konstatovat, že se vliv KMDD na míru C-skóre významně nepotvrdil.

Na výsledek se můžeme podívat v následujícím krabicovém grafu:

Graf č. 9 Porovnání C-skóre pretestu a posttestu u kontrolní skupiny 1 (Studie II, VI)



Dále jsem použila metodu BESD. Vážený průměr C-skóre pretestu činil 23,92, vážený průměr posttestu se rovnal hodnotě 27,21. Z čehož vyplývá, že došlo ke zvýšení C-skóre o 3,29 procent. (27,21-23,92) Z této hodnoty jsem odečetla vliv intervenující proměnné, která činí 4,5 (viz podkapitola intervenující proměnná). Po odečtení této hodnoty jsem získala hodnotu -1,21 procent, která poukazuje na to, že efektivita KMDD se v tomto případě na výsledném C-skóre vůbec neprojevila.

### 7.5.8 Výsledky v rámci kontrolní skupiny 2 (V2)

Nejprve jsem naměřila pomocí MCT C-skóre jednotlivých žáků. Došla jsem tak k těmto údajům:

Tab. č. 24 Výsledky MCT (Studie II, V1, kontrolní skupina 2)

| Žák      | 1.    | 2.    | 3.    | 4.    | 5.    | 6.    | 7.    | 8.    | 9.    | 10.   | 11. | 12.   | 13.   | 14.   |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|-------|-------|
| Pretest  | 11,13 | 15,06 | 25,94 | 25,24 | 21,15 | 29,34 | 32,65 | 30,33 | 28,64 | 3,69  | 22  | 68,77 | 66,5  | 13,23 |
| Posttest | 21,77 | 11,17 | 40,63 | 17,75 | 19,94 | 16,19 | 28,39 | 20,54 | 27,14 | 17,05 | 36  | 62,14 | 69,24 | 42,2  |

Následně jsem zjišťovala statistickou významnost rozdílu C-skóre pretestu a posttestu. Použila jsem proto Wilcoxonův párový test, prostřednictvím kterého jsem dospěla k těmto statistickým údajům.

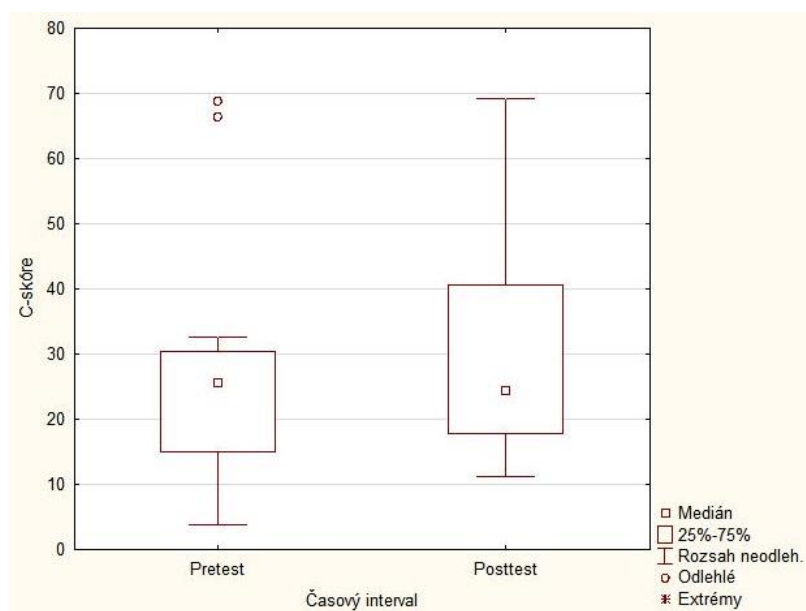
Tab. č. 25 Wilcoxonův párový test (Studie II, V1, kontrolní skupina 2)

| Dvojice proměnných         | N  | T  | Z        | p               |
|----------------------------|----|----|----------|-----------------|
| C-skóre pretest a posttest | 14 | 43 | 0,596377 | <b>0,550924</b> |

Statistická významnost rozdílu C-skóre by se měla projevit  $p < 0,05$ , což se neprojevilo, jelikož hodnota  $p = 0,55$  (zaokrouhleno). Je možné konstatovat, že KMDD nemělo významný vliv na míru C-skóre.

Výsledek je možné spatřit v následujícím krabicovém grafu.

Graf č. 10 Porovnání C-skóre pretestu a posttestu u kontrolní skupiny 2 (Studie II, VI)



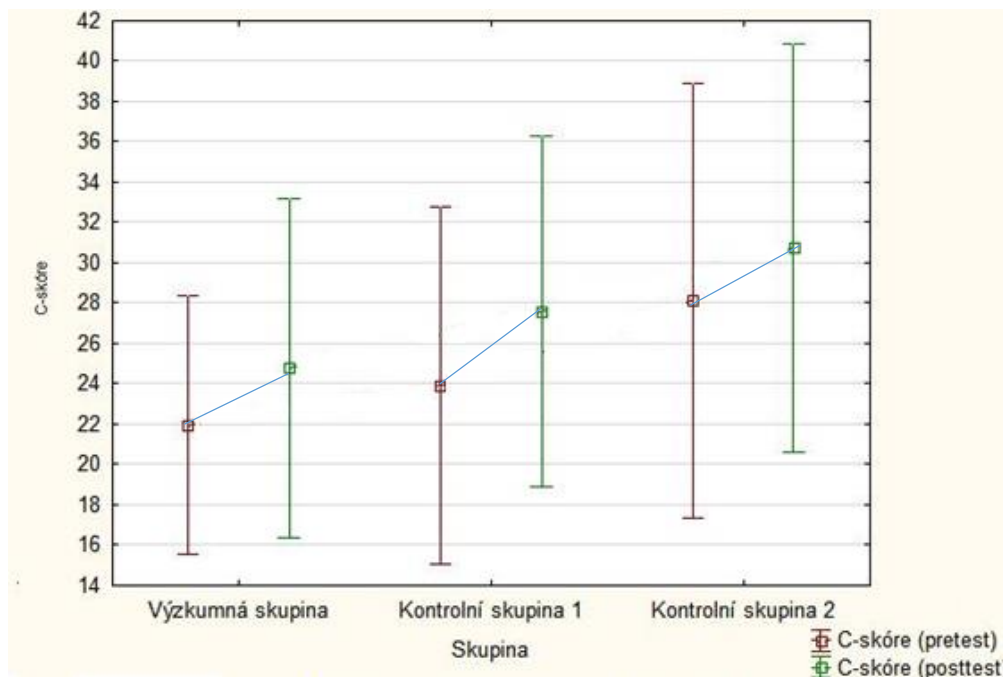
Pro zjištění významnosti rozdílu C-skóre pretestu a posttestu jsem použila metodu BESD, na základě které jsem zjistila rozdíl váženého průměru C-skóre posttestu a pretestu. Jednalo se o hodnoty (30,73- 28,11), což se rovná 2,62. Od této hodnoty jsem odečetla hodnotu 2 (viz intervenující proměnná). Výsledná hodnota tak činí 0,62 procent. Na základě této skutečnosti lze konstatovat, že prostřednictvím KMDD došlo ke zvýšení C-skóre o 0,62 procent.



### 7.5.9 Výsledky v rámci celého výzkumného souboru V1

Rozdíl statistické významnosti zvýšení C-skóre u výzkumné skupiny oproti skupinám kontrolním nebylo třeba dělat, jelikož jsem žádné statistické zvýšení nezaznamenala. Pro představu se ale můžeme podívat na následující graf, který vyobrazuje rozdíl zvýšení C-skóre váženého průměru v jednotlivých skupinách.

Graf č. 11 Porovnání C-skóre pretestu a posttestu u výzkumné skupiny a kontrolních sskupin (Studie II, VI)



### 7.5.10 Interpretace výsledků a jejich diskuze V1

Cílem výzkumu 1 (V1) bylo zjistit, zda se pomocí KMDD u žáků ve věku 12-16 let zvýší morální kompetence. Hypotéza zněla takto: KMDD má významný vliv na zvýšení morální kompetence.

Výsledky zaznamenaly, že v případě výzkumné skupiny se C-skóre zvýšilo o 2,9 procent. Po odečtení intervenující proměnné (školní a internátní formace) výsledná efektivita KMDD je 1,2 procent. Statistická metoda, Wilcoxonův test, nezaznamenala efektivitu KMDD ve výzkumné skupině jako významnou. V případě první kontrolní skupiny došlo ke zvýšení C-skóre o 3,29 procent, avšak po odečtení intervenující proměnné (školní, internátní formace a věk) nebyl pozitivní efekt KMDD zaznamenán žádný (-1,29 procent). V případě druhé kontrolní skupiny došlo ke zvýšení C-skóre o 2,62 procent. Po odečtení intervenující proměnné (školní a internátní formace) byla efektivita

KMDD stanovena na 0,62 procent. Wilcoxonův test statistickou významnost efektu KMDD nezaznamenal žádnou.

Hypotéza se tak nepotvrdila a bylo zjištěno, že KMDD neměla významný vliv na zvýšení morální kompetence.

I přesto, že se hypotéza nenaplnila, je třeba konstatovat, že se C-skóre zvýšilo u výzkumné skupiny nevýznamně, totiž o 1,2 procent a u druhé kontrolní skupiny vzrostlo také nevýznamně o 0,62 procent. Otázkou je, zda k tomuto zvýšení došlo prostřednictvím KMDD. Jelikož žádné pozitivní zvýšení C-skóre u druhé kontrolní skupiny zaznamenáno nebylo, nemohu tento závěr zcela potvrdit.

Výzkum měl své limity, na které je třeba poukázat.

První limita se týká učitele KMDD. I přesto, že jsem se snažila aplikovat do výuky všechny teoretické základy KMDD, chybí mi dlouholeté zkušenosti.

Další limitu spatřuji ve způsobu měření. Morální kompetence byla měřena pomocí MCT. MCT se využívá více než třicet let. Test byl ověřen ve více než 40 zemích světa s více než 200 000 respondenty. (Zhang, 2013) Celá řada studií potvrzuje jeho validitu. (Nowak, 2013) Stále je to však pouze jeden měřicí nástroj, jiný k dispozici není. Kromě toho by bylo přínosné provést jeho úplnou verifikaci v českém prostředí.<sup>75</sup>

Další limitu vidím v tom, že neexistuje studie, se kterou bych mohla své výsledky porovnat. Bylo by třeba provést nové šetření s jinými českými učiteli KMDD a tato šetření vzájemně porovnat.

Srovnám-li výsledky tohoto výzkumu s výsledky jiných zahraničních studií, vnímám určité podobnosti, ale i rozdíly. Georg Lind na jednom ze svých workshopů v Kostnici přiznal, že zpočátku ani on sám nezaznamenával významné zvýšení C-skóre. Později však došlo k tomu, že KMDD bylo vysoce efektivní a projevilo se to i na výsledném C-skóre. Jeho krátkodobé, ale i longitudinální výzkumy jasně ukazují zvýšení C-skóre u pubescentů a adolescentů v průměru o 7,9 - 15,7 procent během jednoho roku. (Lind, 2002) Podobně Sanguan Lerkiatbundi, který pracoval s 83 adolescenty, z nichž 42 studentů tvořilo výzkumnou skupinu a 41 skupinu kontrolní, zjistil, že ve výzkumné skupině, kde bylo aplikováno 6 sekcí KMDD, se zvýšilo C-skóre o 14 bodů. (Lerkiatbundi, 2006)

---

<sup>75</sup> MCT byl do češtiny přeložen a publikován v disertační práci *Morální kompetence a morální postoje u studentů Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci* od Brigity Slováčkové v roce 2003. Jedná se o překlad, který jsem musela z části doplnit podle vzoru nových autorských úprav. Do překladu jsem zanesla všechny změny a MCT konzultovala s lidmi různých věkových kategorií a různých profesí, přesto překlad nepodstoupil celkový verifikační proces.

## 7.6 Výzkum druhý: V2

### 7.6.1 Cíl a hypotéza V2

**Cíl V2:** Zjistit efektivitu zkrácené verze KMDD

**Hypotéza H2:** Zkrácená verze KMDD má významný vliv na zvýšení morální kompetence.

### 7.6.2 Výzkumný soubor V2

Výzkumný soubor tvoří 28 českých žáků. Jedná se o žáky osmé a deváté třídy víceletého zahraničního gymnázia (Jedná se o žáky stejného gymnázia jako v případě prvního výzkumu). Tento výzkumný soubor byl rozdělen na jednu výzkumnou a jednu kontrolní skupinu. Výzkumná skupina (osmá třída) absolvuje 7 zkrácených verzí KMDD. Kontrolní skupina (devátá třída) neabsolvuje žádnou sekci KMDD.

Tab. č. 27 Výzkumný soubor a zkratky (Studie I, výzkum druhý)

|                     |   | Chlapci<br>(počet) | Dívky<br>(počet) | Chlapci<br>(v %) | Dívky<br>(v %) | Celkem<br>chlapci a<br>dívky |
|---------------------|---|--------------------|------------------|------------------|----------------|------------------------------|
| Výzkum II.<br>(VII) | Výzkumná skupina (VS2)<br>(osmá třída)    | 7                  | 8                | 47%              | 53%            | 15                           |
|                     | Kontrolní skupina (KS2)<br>(devátá třída) | 7                  | 6                | 54 %             | 46%            | 13                           |
|                     | Celkem žáků N                             | 14                 | 14               | 50 %             | 50%            | <b>28</b>                    |

**Nezávislé proměnné:** zkrácená verze KMDD u výzkumné skupiny, 7 sekcí

**Závislé proměnná:** míra morální kompetence: C-skóre

**Intervenující proměnná:** školní a internátní formace, věk žáků

### 7.6.3 Metody V2

Ve výzkumu (VII.) byly použity následující metody

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| KMDD – zkrácená verze               | Učební metoda, jejímž cílem je zvýšení morální kompetence.  |
| MCT                                 | Dotazník, který zjišťuje míru morální kompetence.   |
| Program na výpočet C-skóre          | Nemá žádný konkrétní název, jedná se o naprogramovanou excelovou tabulku, je naprogramovaná podle šablony na výpočet C- skóre. (viz s. 59 této práce) |
| BESD – binomial effect size display | Sleduje rozdíl C-skóre pretestu a posttestu v procentech (v tomto případě je veličinou C- skóre)  |

### 7.6.4 Zkrácená verze KMDD

Pro výzkum byla použita tato mnou zkrácená verze KMDD

Tab. č. 28 Zkrácená verze KMDD

| ČASOVÝ PRŮBĚH<br>(v min.) | ČINNOST   | POZNÁMKY  |
|---------------------------|---|---|
| 0 – 10                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• motivace žáků,</li> <li>• přečtení dilematu</li> <li>• rozdání dilematu v tištěné podobě</li> <li>• práce žáků s dilematem</li> </ul>  | dilema v tištěné podobě pro každého žáka  |
| 10 – 15                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ujasnění problému (učitel se jednotlivých žáků táže, zda v příběhu spatřují problém a v čem tento problém spočívá)</li> <li>• první hlasování o tom, zda dotyčná osoba v příběhu jednala správně. (hlasy pro a proti)</li> </ul> | ujistit se, zda všichni pochopili jádro problému, popřípadě během hlasování zavřít oči. |

|         |  |   |
|---------|--|---|
| 15 – 25 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozdělení třídy na skupiny pro a proti</li> <li>• rozdělení na menší skupinky (3-4 žáci)</li> <li>• ve skupinkách promyslet argumenty a napsat jejich seznam</li> </ul> | skupiny rozdělit náhodně, ne více než 4 žáci                |
| 25 - 35 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dvě základní pravidla: a) žádné osobní narážky ani pochvaly b) ping-pong-pravidlo</li> <li>• diskuze v plénu</li> </ul>   | dva žáky vyzvat k tomu, aby zapisovali na tabuli            |
| 35- 40  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vzájemné hodnocení argumentů a uvedení pořadí nejlepších argumentů (Který argument opozice je nejlepší? Jaké byly další dobré argumenty?)</li> </ul>                    | tabuli postavit tak, aby žáci mohli vidět argumenty opozice |
| 40 - 45 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• druhé hlasování, možnost přestoupení na druhou stranu, konec hodiny</li> </ul>  | výsledek napsat na tabuli                                   |

### 7.6.5 Průběh výzkumu V2

Výzkum probíhal od prosince 2012 do července 2013. V prosinci jsem výzkumné skupině zadala dotazník MCT (pretest). Data z dotazníků MCT byla převedena do počítače a pomocí excelového programu na výpočet C-skóre byla zpracována. Tím jsem zjistila C-skóre pretestu u výzkumné skupiny.

V prosinci probíhala ve výzkumné skupině první zkrácená sekce KMDD. Další sekce probíhaly v lednu, v únoru, březnu, dubnu, květnu, červnu. KMDD se konalo v úterý, šestou vyučovací hodinu nebo v pátek, třetí vyučovací hodinu.

V červenci jsem žákům výzkumné skupiny znovu zadala MCT (posttest).

Následně jsem porovnáváním C-skóre pretestu a posttestu zjišťovala efektivitu KMDD u výzkumné skupiny.

Dále jsem porovnávala míru C-skóre výzkumné skupiny (po aplikaci zkrácené verze KMDD, tedy posttest) se skupinou kontrolní, ve které bylo C-skóre naměřeno v prosinci 2012 a KMDD zde prováděno nebylo.

## 7.6.6 Výsledky V2

### Výzkumná skupina

Výsledky MCT uvádím v následující tabulce.

Tab. č. 29 Výsledky MCT (Studie II, VII, výzkumná skupina)

| Žák      | 1.   | 2.    | 3.   | 4.    | 5.    | 6.    | 7.    | 8.    | 9.    | 10.   | 11.   | 12.   | 13.   | 14.   | 15.   |
|----------|------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Pretest  | 1,91 | 5,5   | 6,51 | 11,74 | 13,82 | 15,29 | 17,44 | 21,35 | 28,8  | 29,8  | 30,04 | 30,33 | 38,66 | 46,16 | 56,36 |
| Posttest | 3,83 | 24,89 | 9,34 | 15,85 | 3,26  | 35,52 | 13,09 | 7,37  | 42,44 | 14,11 | 27,08 | 33,24 | 59,07 | 22,8  | 18,67 |

Vážený průměr C-skóre pretestu: 23,58.

Vážený průměr C-skóre posttestu: 22,04.

Výsledky MCT poukazují na to, že vážený průměr C-skóre posttestu (22,04) je nižší než vážený průměr pretestu (23,58). Tato skutečnost vypovídá o tom, že k žádnému zvýšení morální kompetence nedošlo. Jelikož nebylo dosaženo žádného pozitivního efektu, nebylo ani třeba používat žádnou statistickou metodu, která by reflektovala významnost pozitivního efektu.

Využila jsem ale metodu BESD, abych zjistila hladinu snížení morální kompetence. Zjistila jsem tak, že ve výzkumné skupině došlo ke snížení C-skóre o 1,54 procent. ( $22,04 - 23,58 = -1,54$ )

### Kontrolní skupina

V kontrolní skupině jsem naměřila tyto hodnoty.

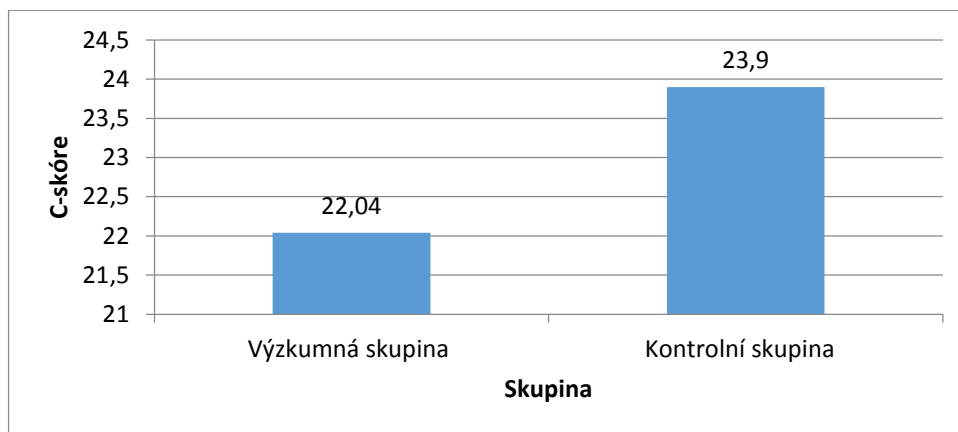
Tab. č. 30 Výsledky MCT (Studie II, VII, kontrolní skupina)

| Žák     | 1.   | 2.   | 3.   | 4.    | 5.    | 6.    | 7.    | 8.    | 9.    | 10.   | 11.   | 12.   | 13.   |
|---------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| C-skóre | 4,33 | 4,38 | 9,38 | 11,73 | 14,76 | 20,88 | 22,22 | 27,68 | 29,97 | 34,77 | 42,01 | 42,43 | 46,43 |

Vážený průměr C-skóre: 23,9.

Pomocí metody BESD jsem porovnávala výsledky posttestu výzkumné skupiny s výsledky v kontrolní skupině. Jednalo se o hodnoty (23,9-22,04). Na základě toho bylo zjištěno, že rozdíl C-skóre výzkumné a kontrolní skupiny činí -1,86 procent. Na porovnání těchto výsledků se můžeme podívat v následujícím grafu.

Graf č. 12 Porovnání C- skóre u výzkumné a u kontrolní skupiny (Studie II, VII)



Z výsledků je patrné, že v kontrolní skupině bylo naměřeno vyšší C-skóre než ve skupině výzkumné. Rozdíl mezi kontrolní a výzkumnou skupinou činí 1,9 procent (zaokrouhleno).

### 7.6.7 Interpretace výsledků a diskuze V2

Cílem tohoto výzkumu bylo prověřit, zda se pomocí zkrácené verze KMDD u žáků zvýší morální kompetence. Hypotéza byla stanovena následující: Zkrácená verze KMDD má významný vliv na zvýšení morální kompetence. Na základě výše zmíněných výsledků je možné hypotézu vyvrátit a konstatovat, že zkrácená verze KMDD neměla v tomto případě vliv na zvýšení morální kompetence.

Existuje jistě celá řada důvodů, proč se hypotéza nenaplnila.

Překvapující je, že se C-skóre u výzkumné skupiny během roku snížilo. Na základě analýzy intervenující proměnné (viz. podkapitola 7.4) bylo zřejmé, že dochází postupně ke zvýšení C-skóre, nikoliv k jeho poklesu.

Patrně jsou zde ještě jiné faktory (kromě intervenující proměnné), které mohou mít vliv na hladinu C-skóre. Domnívala jsem se, že možným faktorem by mohla být skupinová dynamika (respektive vzájemné vztahy ve třídě), provedla jsem proto výzkum, který zkoumá vztah morální kompetence a skupinového statusu. (viz Studie III)

Důvody, proč se hypotéza nenaplnila, mohou být shodné i s těmi, co jsou uvedeny ve výzkumu I. (např. MCT, nezkušenost)

Další důvod může souviset s nefunkčností zkrácené verze KMDD. Během hodin KMDD jsem vyzorovala, že žáci potřebovali nejméně 20-30 minut na to, aby mohli proniknout do jádra morálního problému a ujasnit si svoje vlastní stanovisko. Pro

zpracování názorů a pohledů ostatních spolužáků potřebovali další čas, který však chyběl. Lind na tyto skutečnosti několikrát upozornil. (Lind, 2007a)

I přesto, že se hypotéza nenaplnila, spatřuji ve výzkumu jistá pozitiva.

Jednak je z výzkumu patrné, že morální kompetence není schopnost, která se může pouze zvyšovat, ale vidíme, že je možný i regres. Bylo by dobré hledat a nalézt další faktory, které mají na zvyšování či snižování morální kompetence vliv.

Pozitiva, o kterých dále bude řeč, nesouvisí toliko se zvyšováním C-skóre, jako spíše s metodikou samotného učení. Zaznamenala jsem, že žáci během prvních sekcí KMDD nebyli zvyklí veřejně projevovat a formulovat své názory. Postupně se však situace zlepšovala, žáci se zapojovali do diskuze čím dál více a vehementněji. Někdy byli schopni na obranu svých tvrzení vymýšlet celkem rychle poutavé příběhy s množstvím zápletek. Během výuky bylo zřejmé, že diskuze žáky bavila a některé žáky mrzelo, že se nestihlo probrat více argumentů. Někteří prohlašovali, že tyto hodiny jsou „strašné“, protože o diskutovaných věcech musí mezi sebou mluvit ještě dlouho potom, co hodina skončí. Zdá se tak, že metodika KMDD je pro žáky přitažlivá. Kromě toho se žáci o „morálce“ učí nejen teoreticky, ale dokáží ji prožívat zcela přirozeně.



## 7.7 Výzkum třetí (V3)

### 7.7.1 Cíl a hypotéza V3

**Cíl V3:** ověřit funkčnost metodického postupu KMDD u českých žáků. (Více ohledně teorie KMDD můžeme nalézt v kapitole Kostnická metoda diskutování dilemat.)

**Hypotéza:** H3: Praktické užití metodiky KMDD u českých žáků odpovídá teorii metodiky KMDD.

### 7.7.2 Výzkumný soubor V3

Výzkumný soubor tvoří 42 žáků. Jedná se o tři výzkumné skupiny, které se skládají ze sedmé, deváté a desáté třídy. Jedná se o stejné žáky jako v případě prvního výzkumu.

Tab. č. 31 Výzkumný vzorek (Studie II, výzkum III)

|                       |   | Chlapci<br>(počet) | Dívky<br>(počet) | Chlapci<br>(v %) | Dívky<br>(v %) | Celkem<br>chlapci a<br>dívky |
|-----------------------|---|--------------------|------------------|------------------|----------------|------------------------------|
| Výzkum<br>III. (VIII) | Výzkumná skupina (VS3a)<br>(sedmá třída)  | 7                  | 8                | 47%              | 53%            | 15                           |
|                       | Výzkumná skupina (VS3b)<br>(devátá třída) | 7                  | 6                | 57%              | 43%            | 13                           |
|                       | Výzkumná skupina (VS3c)<br>(desátá třída) | 6                  | 8                | 40%              | 60%            | 14                           |
|                       | Celkem žáků N (VIII)                      | 20                 | 22               | 47%              | 53%            | <b>42</b>                    |

**Nezávisle proměnná:** KMDD

**Závisle proměnná:** reakce žáků na průběh KMDD

**Intervenující proměnná:** schopnost učitele motivovat, moderovat diskuzi, schopnost udržet pozornost, průběh a kázeň při KMDD

### 7.7.3 Metody V3

Mezi metody patří zúčastněné, polostandardizované pozorování: Učitel zapisuje v průběhu KMDD a po jeho skončení zvláštnosti, tj. věci, které se vymykají metodickému postupu KMDD, zapisuje i jiné neočekávané zvláštnosti.

### 7.7.4 Výsledky, interpretace a diskuze V3

Z výzkumu vzešly následující zápisy.

#### **Záznamy shodné ve všech skupinách:**

Při první hodině KMDD jsem ve všech třídách zaznamenala, že žáci nebyli zvyklí diskutovat. Někteří projevili svůj názor, ale nesnažili se ho více prosadit. Pokud byla většina proti nim, tak raději ustoupili a více nediskutovali, a to i přesto, že byli přesvědčeni o své pravdě (usuzuji na základě jejich neverbálního projevu). Druzí své spolužáky nedokázali vyslechnout, natož jim naslouchat (usuzuji na základě jejich verbálního projevu). Po skončení diskuze se někteří chtěli ujistit, zda rozhodnutí hlavního protagonisty v příběhu bylo objektivně správné či nikoliv. Skutečnost, že na věc můžeme nahlížet z více stran a o správnosti diskutovat, bylo pro některé velmi těžké pochopit, natož přijmout.

Postupně se situace změnila. Žáci si zvykli během diskuze více naslouchat, respektovat se, projevovat a obhajovat své názory. V praxi to vypadalo tak, že se čím dál více hlásili, neskákali si do řeči, naslouchali si a jejich argumenty byly nápaditější a promyšlenější. Srozumitelně hovořili o jádrech morálních problémů a také o tom, co je správné a špatné.

#### **Sedmá třída (VS3a)**

V sedmé třídě bylo prezentováno celkem sedm dilemat. Sekce probíhaly v prosinci, v lednu, v únoru, v březnu, v dubnu, v květnu a v červnu, vždy ve čtvrtek, první a druhou hodinu. Při první sekci bylo vyzoroováno, že jsou děti ještě unavené a motivace, kterou navrhuje Georg Lind, se ukázala jako málo účinná. V dalších sekcích byl proto motivační faktor zesílen. Do výuky jsem zavedla krátkou rozehrivací hru (3- 5 minut), která děti nastartovala. Toto pomohlo k větší koncentraci, jež byla potřeba. Dále jsem postupovala podle metodiky KMDD. Časový limit 3-5 minut (rozehrivací hra) jsem ubrala ze všech částí KMDD rovnoměrným způsobem. Ve všech sedmi sekcích se ukázalo, že metodický postup je velmi dobře naplánován a je snadné se podle něj řídit.

Ze záznamů pozorování vzešly pouze tyto zvláštnosti. Jedná se o pravidlo diskuze, problematiku osamocení žáka a metodiku dodržování kázně.

### **a) Pravidlo diskuze: ping-pong pravidlo**

Ping-pong pravidlo stanovuje řád a průběh diskuze. Pokud žák chce mluvit, musí se přihlásit a čekat, až ho mluvčí z opoziční strany vyvolá. V průběhu diskuze se ukázalo, že žáci mají své oblíbené, které vyvolávají častěji. Bylo patrné, že sympatie hrála v tomto případě významnou roli. Jednou se dokonce stalo, že se dva žáci vyvolávali stále navzájem. Bylo nutné proto zavést nové pravidlo. Pravidlo spočívalo v tom, že se žáci mohou po sobě vyvolat nejvýše třikrát za sebou, potom musí předat slovo někomu jinému. Toto pravidlo se ukázalo jako funkční a děti ho respektovaly.

### **b) Osamocení žák**

Ve třídě byl jeden osamocení žák. Tento žák se poměrně dost hlásil a jevil o diskuzi zájem. Spolužáci ho však ignorovali. Žák to zřejmě pociťoval jako křivdu a diskuze se potom zúčastňoval jenom pasivně. Projevovalo se to tak, že smutně seděl a naslouchal. Situace byla zčásti vyřešena následovně. Tento žák dostal možnost několikrát začít diskuzi. V praxi to znamenalo, že jako první vynesl argument a mohl někoho vyvolat. Ukázalo se, že pokud někoho vyvolal, vyvolaný k němu cítil jakési „pouto“ (něco ve smyslu - odpovídá na jeho argument), občas se stalo, že ho vyvolal dotyčný zpět. Tento osamocení žák byl dále zapojen do role administrátora, což znamenalo, že měl zaznamenávat argumenty na tabuli. Tato funkce ho zaujala a dělal ji rád. Nicméně problematika osamocení žáka tím nebyla zcela vyřešena.

### **c) Způsob projevování žáků**

Někteří žáci se během diskuze snažili z nejrůznějších důvodů na sebe upozornit. Projevovalo se to například tak, že záměrně měnili způsoby verbální i neverbální komunikace. V tomto případě se ukázalo jako funkční nechat dotyčného být a těchto věcí si nevšímat. Žáci s tím zanedlouho přestali. Kdyby učitel začal uklidňovat nebo nepřiměřeně zasáhl, mohlo by se stát, že ohrozí celkový chod diskuze.

Také se stalo, že se občas někdo začal vysmívat někomu pro jeho argument (obzvláště zpočátku). Lind doporučuje, aby učitel jednal v těchto záležitostech velmi

opatrně. Uvádí, že mnohdy stačí stoupnout si a pouze neverbálně ukázat jeden prst, což znamená pravidlo číslo jedna. Tato rada se ukázala jako částečně funkční, protože někdy bylo potřeba upozornit také jemně verbální cestou.

### **Devátá třída VS3b**

V deváté třídě byly provedeny tři sekce. Probíhaly v prosinci, v lednu a v únoru, vždy v úterý, čtvrtou a pátou vyučovací hodinu. KMDD fungovalo podle plánu, žáci spolupracovali a aktivně se na diskuzi podíleli. Problém nastal pouze v případě první sekce, kdy se během diskuze objevila nežádoucí komplikace. Jednalo se o neatraktivnost dilematu. Dilema s názvem *Nalezené peníze* (viz příloha č. 2) se ukázalo pro děti tohoto věku jako neatraktivní a učební proces se zde nenastartoval. Stalo se tak, že žáci nepocítovali potřebu diskutovat.

K tomuto problému ještě přispěl problém další. Jeden žák uváděl argumenty, které nebyly tolik věcné, jako spíše vtipné. Stalo se potom, že se diskuze přesunula na jinou úroveň a nešlo ji už nasměrovat zpět. KMDD se z těchto dvou důvodů ukončilo dříve.

### **Desátá třída VS3c**

V desáté třídě byly provedeny tři sekce. Konaly se v prosinci, v lednu a v únoru ve čtvrtek, čtvrtou a pátou hodinu. Situace zde byla zpočátku složitá. Děti nejprve neviděly v diskuzi žádný smysl. Přicházely otázky typu: „*K čemu to je?*“ Bylo proto nutné částečně vysvětlit teoretické pozadí KMDD. Jednalo se zejména o rozebrání teorie duálního aspektu morálního jednání. Po tomto objasnění se žáci aktivně zapojili. Když však viděli, že se jim nedaří během diskuze nikoho přesvědčit, diskuze jim připadala neplodná a odradila je. Projevilo se to tím, že už nechtěli reagovat na argumenty opozice a někteří dokonce požádali o ukončení. Druhý důvod, proč je diskuze nebavila, byl ten, že pro ně téma nebylo zajímavé. Jednalo se o stejné téma jako v případě deváté třídy.

Další sekce probíhaly podle didaktického postupu KMDD bez zvláštností. Za zmínku stojí pouze komentář jedné studentky. Tato dívka zpočátku pronesla, že je pro ni hrozné a těžké být v názorové opozici se svou kamarádkou. V průběhu diskuze však ona i ostatní žáci upozorovali, že když jsou s někým v názorové opozici, tak to neznamená, že by se s ním nemohli přátelit. Že je zcela přirozené a mnohdy i přínosné mít na věc jiný názor. Žáci tak zcela jasně vycítili, že důležitější je snaha pochopit druhého, komunikovat s ním a přijmout ho i tehdy, když má jiný postoj.

Na základě pozorování jsem zaznamenala, že KMDD pomáhá žákům poznávat jádra morálních problémů. Pomáhá jim v tom, aby uměli pojmenovat, co je správné a špatné a aby dokázali hovořit o těchto pojmech. Vede žáky k tomu, aby uměli vyjádřit svůj názor, uměli ho obhájit a případně i prosadit. KMDD učí žáky porozumět druhým. Vede je k tomu, aby uměli přijmout člověka s jiným názorem a dokázali ho respektovat. Kromě toho jsem vypořezovala, že metoda KMDD je pro děti přitažlivá forma učení. Na základě pozorování můžu potvrdit hypotézu a konstatovat, že praktické užití metodiky KMDD u českých žáků odpovídá teorii metodiky KMDD.

## **Závěr (Studie II)**

Studie měla za cíl prověřit KMDD u českých žáků třemi různými výzkumy. Cílem prvního výzkumu bylo zjistit, zda se pomocí KMDD u skupiny žáků ve věku 12-16 let zvýší morální kompetence. Cílem druhého výzkumu bylo zjistit efektivitu zkrácené verze KMDD. Cílem posledního výzkumu bylo prověřit metodiku KMDD u českých žáků. Na základě těchto cílů byly stanoveny následující hypotézy: KMDD má významný vliv na zvýšení morální kompetence. Zkrácená verze KMDD má významný vliv na zvýšení morální kompetence. Praktické užití metodiky KMDD u českých žáků odpovídá teorii metodiky KMDD.

Z výsledků prvního výzkumu vyplynulo, že morální kompetence prostřednictvím KMDD u výzkumné skupiny a druhé kontrolní skupiny nevýznamně vzrostla. V případě výzkumné skupiny se jednalo o zvýšení 1,2 procent. V případě druhé kontrolní skupiny se jednalo o zvýšení 0,62 procent. (Do výzkumu byla zapojena jedna výzkumná a dvě kontrolní skupiny.) Signifikantně morální kompetence nevzrostla u žádné ze skupin.

Z výsledků druhého výzkumu bylo zjištěno, že zkrácená verze KMDD nemá vliv na zvýšení morální kompetence. Dále bylo zjištěno, že morální kompetence během roku klesla.

Z výsledků třetího výzkumu vyplynulo, že metodika KMDD je funkční, a to i přesto, že k významnému zvýšení morální kompetence nedošlo. KMDD se ukázala jako přitažlivá metoda učení, která, zdá se, dovede přirozeným způsobem rozvíjet schopnost naslouchat, respektu, empatie, kritického a kreativního myšlení. Dále se KMDD ukazuje jako funkční cesta k vnímání a uvědomění si toho, že morální jevy nejsou něco abstraktního a vzdáleného, ale že tyto věci se nás týkají přímo a zcela konkrétně. Děti se prostřednictvím KMDD učily poznávat jádra morálních problémů, pronikat a posuzovat všední morální problémy z různých úhlů pohledu a jít přitom více pod povrch věcí.

Hlavní limity celé studie spatřuji v následujícím.

První limita se týká toho, že jsem jako učitelka KMDD neměla ještě tolik zkušeností.<sup>76</sup> Bylo by potřeba provést v budoucnu výzkum se zkušeným učitelem KMDD, bohužel zatím v Čechách nikdo takový není.

---

<sup>76</sup> V souvislosti s formací učitele, provádí Lind tři typy školení KMDD. Po jejich absolvování obdrží účastník Trainee, Teacher nebo Trainer certifikát. Certifikáty jsou rozděleny podle stupně znalostí, zkušeností a kompetencí. Trainee certifikát je možné absolvovat po týdenním školení a opravňuje dotyčného využívat metodu KMDD pod dohledem supervizora po dobu dvou let. Teacher certifikát je možné získat zhruba po 120 hodinách intenzivního tréninku, je platný šest let a opravňuje užívat metodu KMDD samostatně. Trainer certifikát umožňuje školit učitele KMDD, je platný šest let. (Lind, 2013c)

Další limitu vnímám v měření morální kompetence. První dva výzkumy stojí na předpokladu, že morální kompetenci lze měřit pomocí MCT. Bylo by třeba MCT více prověřit a také provést kompletní verifikační výzkum české verze MCT. Cenné by bylo v budoucnu provést i longitudinální výzkumy na různých typech škol.

## 8 Studie III

### 8.1 Úvod do problematiky

Studie III prezentuje výzkum o vlivu morální kompetence na sociální přijetí skupinou. Sociální skupinou je myšlena školní třída.

Idea, provést následující výzkum, vzešla především z pozorování žáků při hodinách KMDD. Během hodin jsem zaznamenala, že někteří žáci byli svými vrstevníky v diskuzích poměrně hojně vyvoláváni, jiní méně a někteří byli spíše přehlíženi. Zdálo se, že četnost vyvolaných a nevyvolaných žáků do jisté míry souvisí se vzájemnými sympatiemi a antipatiemi. Jedinec, který byl ve třídě oblíben, měl více prostoru se vyjádřit a naopak žák, který měl nízké sociální postavení, se mnohdy ani nedostal ke slovu. Dále bylo vyzorováno, že žáci, kteří k sobě chovali vzájemné sympatie, sdíleli často i podobné hodnoty, což se projevilo ve způsobu jejich argumentace či v hodnocení jednotlivých argumentů.

Tyto skutečnosti mne přivedly k otázkám typu, zda má aktivní účast v diskuzi významnější vliv na rozvoj morální kompetence než účast přímá pasivní. Přímou pasivní účastí rozumím, že jedinec není vyvoláván, přesto však aktivně naslouchá. S touto otázkou souvisí otázka další, zda existuje vztah mezi pozitivním skupinovým přijetím a morální kompetencí. Dále mne zajímalo, zda děti, které se spolu více přátelí, mají i podobnou míru morální kompetence.

V této studii jsem se zaměřila na dvě z těchto otázek, jež se staly i cílem výzkumu, totiž, zda existuje významný vztah mezi morální kompetencí a pozitivním přijetím skupinou a zda žáci, kteří se ve třídě přátelí, mají podobnou míru morální kompetence.

### 8.2 Cíle a hypotézy

**Cíl 1:** Zjistit, zda má morální kompetence signifikantní vliv na pozitivní přijetí skupinou.

**Hypotéza 1 :** Žáci s vyšší mírou morální kompetence mají ve třídním kolektivu významně vyšší sociometrický status.

**Cíl 2:** Zjistit, zda žáci, kteří se ve třídě přátelí, mají podobnou míru morální kompetence.



**Hypotéza 2:**

- a) Žáci s velmi vysokou či vysokou mírou morální kompetence mají signifikantně pozitivní vztah k jedincům s velmi vysokou či vysokou mírou morální kompetence.
- b) Žáci se střední mírou morální kompetence mají signifikantně pozitivní vztah k jedincům se střední mírou morální kompetence.
- c) Žáci s nízkou mírou morální kompetence mají signifikantně pozitivní vztah k jedincům s nízkou mírou morální kompetence.

**8.3 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor tvoří 30 žáků. Vzorek je složen ze dvou skupin, ze skupiny výzkumné a kontrolní. Ve výzkumné skupině je 15 žáků, 8 dívek a 7 chlapců. Žáci jsou ze sedmé třídy ve věku 12-13 let. Kontrolní skupinu tvoří patnáct žáků. Jedná se o 8 dívek a 7 chlapců z osmé třídy ve věku 13-14 let. Kontrolní skupina slouží v tomto případě jako skupina komparační, kde budu měřit, zda se za přibližně stejných podmínek dosáhlo stejného efektu.

Výzkumný vzorek tvoří žáci stejného gymnázia jako v případě Studie II. Žáci ze sedmé třídy jsou na gymnáziu prvním rokem, žáci osmé třídy druhým rokem. Všichni bydlí na internátě, kde jsou rozděleni podle ročníků. Každý ročník tvoří vlastní výchovnou skupinu, která má částečně odlišný denní režim. V případě sedmé a osmé třídy jsou rozdíly denního režimu minimální. Děti ráno vstávají, snídají, jdou do školy, následuje chvíle volného času, mají pevný čas na učení, následuje večere a po večeri mají buď volný čas, nebo mají možnost navštěvovat různé kroužky či doučování.

Tab. č. 32 Výzkumný soubor Studie III

|                              | Chlapci | Dívky | Chlapci + Dívky |
|------------------------------|---------|-------|-----------------|
| Výzkumná skupina (7. třída)  | 7       | 8     | 15              |
| Kontrolní skupina (8. třída) | 7       | 8     | 15              |
| <b>Celkem</b>                | 14      | 16    | <b>30</b>       |

**Nezávisle proměnná:** míra morální kompetence (C-skóre)

**Závisle proměnná:** sociometrický status

**Intervenující proměnná:** školní a internátní formace (viz Studie II.)

## **8.4 Metody**

Při výzkumu byly využity následující metody.

**MCT (Moral competence test):** dotazník, který diagnostikuje míru morální kompetence. Výchozí jednotkou je C-skóre, které může dosahovat následujících hodnot: 1-9 nízké, 10-29 střední, 30-49 vysoké, 50-100 velmi vysoké. (Lind, 2010b)

**Dotazník B3:** dotazník, který zjišťuje sociometrický status, míru sympatií a antipatií z pohledu spolužáků, emocionální vazbu na třídu a vliv na ostatní spolužáky. (Braun, 2003)

## **8.5 Průběh výzkumu**

V prosinci 2012 jsem pomocí MCT zjistila C-skóre ve výzkumné i kontrolní skupině. V únoru 2013 jsem žákům zadala sociometrický dotazník B3. Na základě tohoto dotazníku jsem vytvořila žebříček oblíbenosti jednotlivých žáků ve skupině. C- skóre jednotlivých žáků jsem s tímto žebříčkem porovnávala. Následně jsem porovnávala preference jednotlivých žáků s jejich vlastním C-skórem.

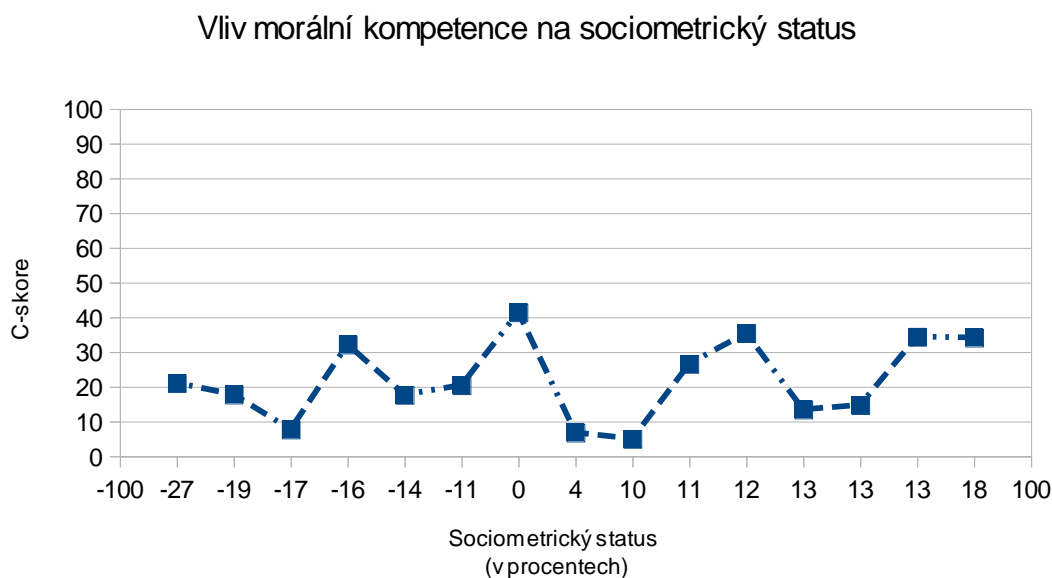
## **8.6 Výsledky výzkumu**

### **8.6.1 Výsledky v rámci výzkumné skupiny**

Ve výzkumné skupině dosáhlo C-skóre rozmezí od 5 – 41,5 bodů. Velmi nízké C-skóre měli 3 žáci (1 chlapec, 2 dívky), střední C-skóre mělo 7 žáků (1 chlapec, 6 dívek) a vysoké C-skóre bylo naměřeno u 5 žáků (5 chlapců).

Prostřednictvím dotazníku B3 byl zjištěn žebříček oblíbenosti, škála se pohybovala v rozmezí 30 negativních – 20 pozitivních voleb. Pro lepší představu byly tyto hodnoty převedeny na procenta. Teoreticky tak bylo možné dosáhnout – 100 procent v případě naprosté neoblíbenosti a 100 procent v případě maximální oblíbenosti. Škála ve výzkumné skupině se pohybovala v rozmezí -27 procent negativních a 18 procent pozitivních voleb. Výsledné hodnoty můžeme vyčíst z následujícího grafu.

Graf č. 13. Vliv morální kompetence na sociometrický status (Studie III)



V grafu jsou vyobrazeny dvě osy, sociometrický status a C-skóre. Osa sociometrického statusu značí procentuální oblíbenost ve skupině. Osa C-skóre představuje míru morální kompetence žáků. Z grafu je na první pohled patrné, že oblíbenost ve skupině s C-skórem nijak nenarůstá a její kolísání je nepravidelné. Hypotézu 1 je tedy možné zamítnout a je možné konstatovat, že těchto výsledků žáci s vyšším sociálním statusem nemají signifikantně vyšší míru morální kompetence.

Dalším cílem bylo zjistit, zda vzájemné sympatie spolužáků odpovídají podobné míře jejich morální kompetence.

Z dotazníku B3 bylo zjištěno, koho jednotliví žáci ve skupině preferují. Následně bylo porovnáno jejich C-skóre s C-skórem jedince, kterého ve třídě považují za přítele a přikládají mu nejvíce preferenci.

Vysoké C-skóre bylo naměřeno u 5 žáků. Co se týče jejich preference, tři z těchto žáků volili spolužáky, kteří dosahovali vysoké C-skóre. Dva žáci volili spolužáky s nízkým C-skórem. Viz následující graf.

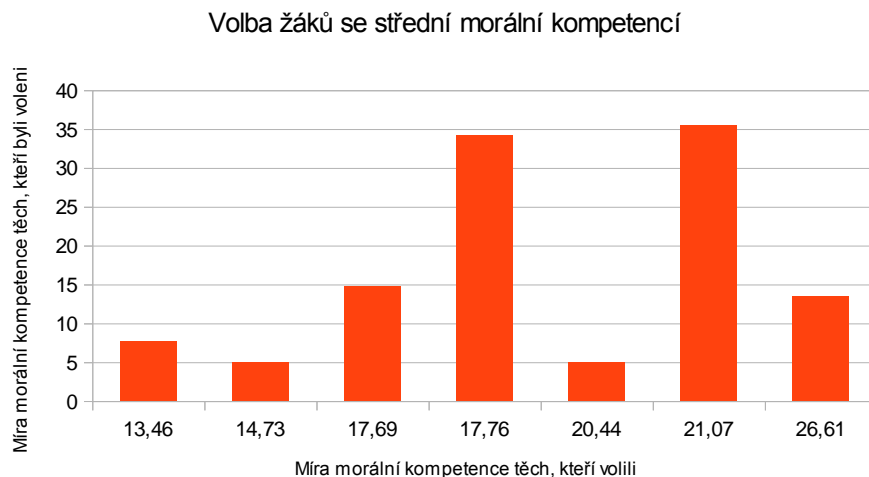
Graf č. 14 Volba žáků s vyšší morální kompetencí (Studie III, výzkumná skupina)



Graf je složen ze dvou os. Jedna osa vyobrazuje míru morální kompetence těch, kteří volili. Druhá osa značí míru morální kompetence těch, kteří byli voleni. Z grafu je patrné, že žáci s vysokým C-skórem signifikantně nepreferují spolužáky s vysokým C-skórem.

Dále byly porovnány hodnoty u těch žáků, u kterých bylo naměřeno střední C-skóre. Jednalo se o 7 žáků. Dva volili spolužáka s vysokým C-skórem, dva volili spolužáky se středním C-skórem a tři volili spolužáky s nízkým C-skórem. Viz následující graf.

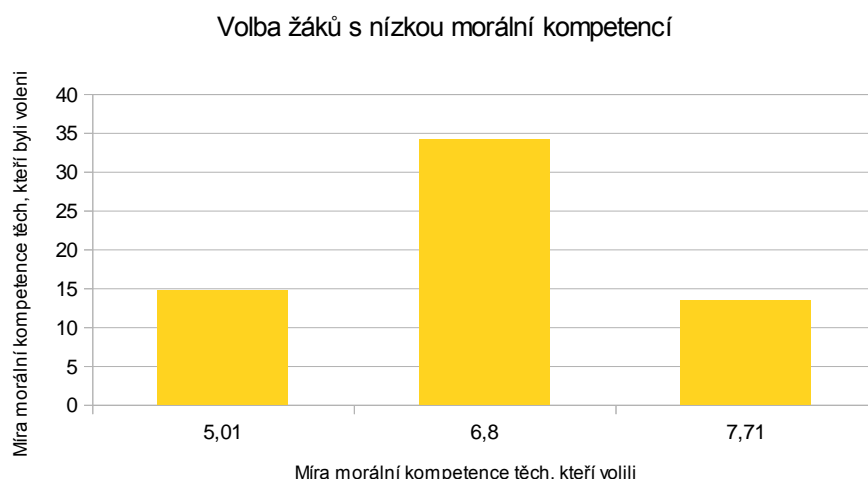
Graf č. 15 Volby žáků se střední morální kompetencí (Studie III, výzkumná skupina)



Z grafu je patrné, že žáci se středním C-skórem nepreferují vždy spolužáky se středním C-skórem.

Následně byli porovnáni žáci s nízkým C-skórem. Jednalo se o tři žáky. Dva z nich volili spolužáky se středním C-skórem a jeden z nich volil spolužáka s vysokým C-skórem. Viz následující graf.

Graf č. 16 Volby žáků s nízkou morální kompetencí (Studie III, výzkumná skupina)



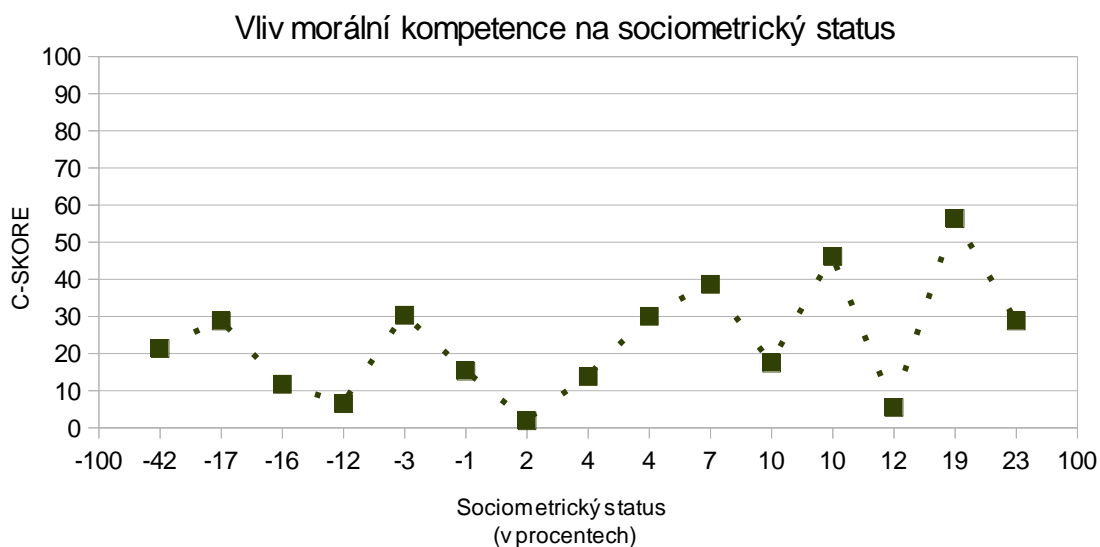
Z grafu je patrné, že žáci s nízkým C-skórem nevolili spolužáky s nízkým C-skórem

Z těchto výsledků je zřejmé, že je možné hypotézy 2 a, b, c zamítnout a konstatovat, že žáci s velmi vysokou a vysokou mírou morální kompetencí významně nepreferují jedince s vysokou morální kompetencí, žáci se střední mírou morální kompetence významně nepreferují spolužáky se střední morální kompetencí a také žáci s nízkou morální kompetencí významně nepreferují spolužáky s nízkou morální kompetencí.

### 8.6.2 Výsledky v rámci kontrolní skupiny

V kontrolní skupině dosáhlo C-skóre rozmezí 1,9 – 56,4 bodů. Velmi nízké C-skóre měli 3 žáci (1 chlapec, 2 dívky), střední C-skóre mělo 7 žáků (4 chlapci, 3 dívky), vysoké C-skóre bylo naměřeno u čtyřech žáků (2 chlapci, 2 dívky) a velmi vysoké u jedné žákyně. Sociometrický status se u jednotlivých žáků pohyboval v rozmezí 47 negativních a 26 pozitivních voleb. Negativní i pozitivní volby byly převedeny na procenta. Jednalo se tedy o škálu v rozmezí - 42 procent negativních voleb až 23 procent pozitivních voleb. Výsledky hodnot můžeme spatřit v následujícím grafu.

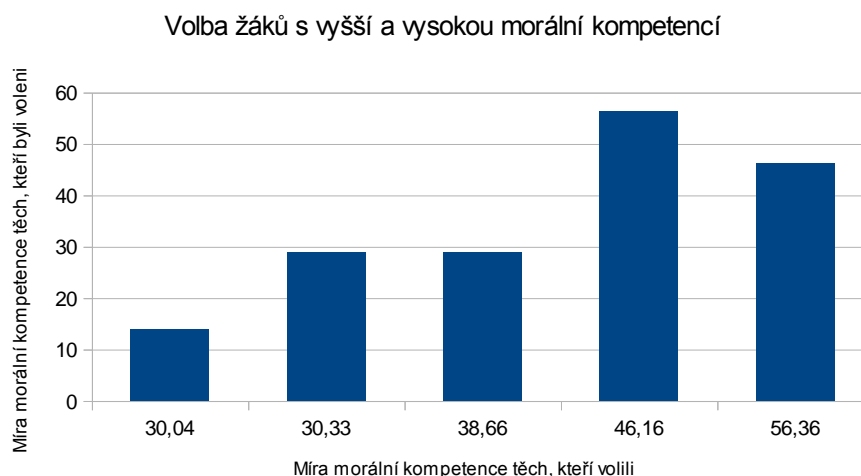
Graf č. 17 Vliv morální kompetence na sociometrický status (Studie III, kontrolní skupina)



Z tohoto grafu je patrné, že ani v kontrolní skupině sociometrický status s vyšší mírou C-skóre signifikantně nenarůstá.

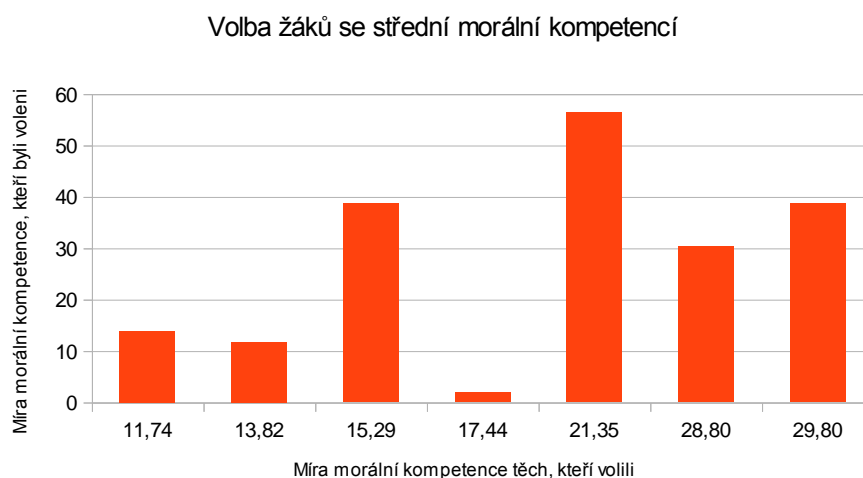
Dále bylo zjištěno, zda vzájemné sympatie spolužáků v kontrolní skupině odpovídají podobné míře jejich morální kompetence.

Graf č. 18 Volby žáků s vysokou a vyšší mírou morální kompetence (Studie III, kontrolní skupina)



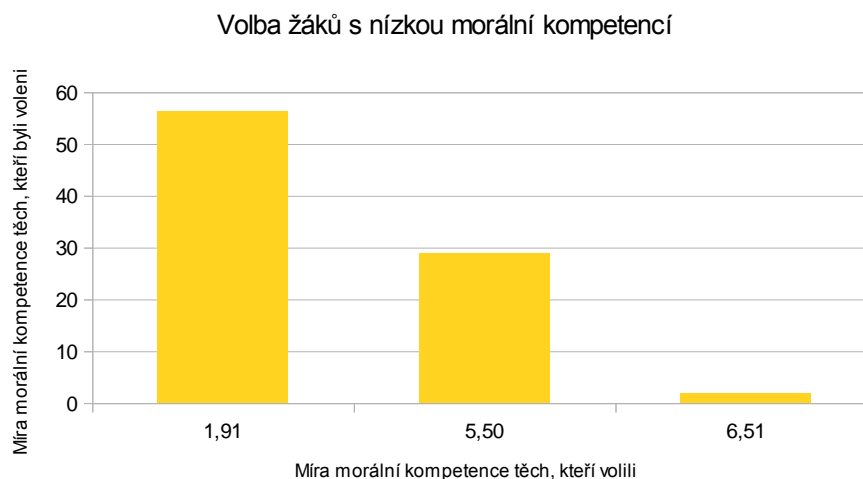
Z tohoto grafu vyplývá, že žáci s vysokou a velmi vysokou mírou morální kompetence signifikantně neupřednostňují žáky se stejnou mírou morální kompetence.

Graf č. 19 Volby žáků se střední mírou morální kompetence (Studie III, kontrolní skupina)



Z grafu je možné vypočítat, že žáci se střední morální kompetencí žáky se střední morální kompetencí neupřednostňují.

Graf č. 20 Volby žáků s nízkou mírou morální kompetence (Studie III, kontrolní skupina)



Na výše uvedeném grafu je vidět, že žáci s nízkou morální kompetencí neupřednostňují žáky s nízkou morální kompetencí.

### 8.6.3 Interpretace výsledků, diskuze a závěr

Ve Studii III byly stanoveny následující cíle. Zjistit, zda existuje významný vliv morální kompetence na pozitivní přijetí skupinou a zjistit, zda žáci, kteří se ve třídě přátelí, mají podobnou míru morální kompetence. Na základě těchto cílů byly stanoveny

následující hypotézy. Žáci s velmi vysokou či vysokou mírou morální kompetence mají signifikantně pozitivní vztah k jedincům s velmi vysokou či vysokou mírou morální kompetence. Žáci se střední mírou morální kompetence mají signifikantně pozitivní vztah k jedincům se střední mírou morální kompetence. Žáci s nízkou mírou morální kompetence mají signifikantně pozitivní vztah k jedincům s nízkou mírou morální kompetence.

Z výsledku je patrné, že se žádná z hypotéz nepotvrdila. Je možné proto konstatovat, že výsledky poukazují na to, že míra morální kompetence není signifikantním faktorem ve vztahu k pozitivnímu přijetí skupinou. Dále z výsledků vyplývá, že vzájemné přátelské sympatie nesouvisí se stejnou mírou morální kompetence. Vzhledem k malému vzorku (30 žáků) není možné výsledky příliš zobecnit, slouží spíše pro porovnávání s jinými studii.

Výzkum má své limity, na které je třeba vzít zřetel. Jednu z nich jsem zmínila výše (malý vzorek), další se týká teorie. Není mi známa žádná práce, která by se dostatečně teoreticky zabývala vztahem mezi morální kompetencí a sociometrickým statutem. K dispozici je pouze několik výzkumů. Wolfgang Wasel zkoumal vztah mezi morální kompetencí a sociometrickým statutem. Pracoval se skupinou, která byla složena ze 102 sociálních pracovníků, kteří se zúčastnili společného dvoutýdenního semináře KMDD. Na závěr semináře dal účastníkům dotazník MCT a sociometrický dotazník. Zjistil, že ti jedinci, kteří měli vyšší C-skóre, byli ve skupině i více oblíbeni. (Wasel, 1994)

Georg Bear a Rys Gail zkoumali vztah mezi morálním usuzováním, chováním ve třídě a sociometrickým statutem u 133 žáků základní školy. Svým výzkumem chtěli dokázat, že děti, které jsou podle Kohlbergovy škály na nižším stupni, se vyznačují také nižším sociálním statutem. Jejich výsledky však stanovenou hypotézu nepotvrdily. (Bear, Gail, 1994)

V Čechách se podobnou problematikou zabýval Pavel Vacek. Zkoumal morální zralost v souvislosti se sociometrickou metodou a prospěchem. Šlo zejména o vztah morálního usuzování a vrstevnickým hodnocením v těchto kategoriích (čestnost, ochota pomoci, vliv a oblíba). Výzkumný vzorek tvořilo 732 žáků. Pro zjištění morální zralosti použil vlastní upravenou verzi testu morální zralosti osobnosti TMZO od Jarmily Kotáskové a Igora Vajdy. (srov. Kotásková, Vajda, 1983) Pro zjištění vzájemných voleb použil sociometricko-ratingovaný dotazník SORAD od Vladimíra Hrabala. (1979, 1989) Vackovy závěry poukazují na to, že mezi oblíbou a morálním usuzováním vztah není. (Vacek, 2012)



Výsledky tohoto výzkumu v zásadě odpovídají výsledkům George Beara, Ryse Gaila nebo Pavla Vacka, které poukazují na to, že míra morálního usuzování nemá přímý vliv na oblíbenost či neoblíbenost v kolektivu.

Provedený výzkum mimo jiné poukázal na potřebu dalšího bádání na poli teoretickém i praktickém. Může se jednat například o studie, které by odpověděly na otázku, proč by měl vůbec existovat nebo neexistovat vztah mezi morální kompetencí a oblíbeností ve skupině. Další studie by se mohla zaměřit na to, zda oblíbenost jedince v dané skupině, zavazuje více k dodržování vnějších norem a jestli tato oblíbenost může mít vliv na potlačování jedincovy autonomie. Cílem další práce by mohlo být nalézení odpovědi na otázku, zda je vůbec morální kompetence sama o sobě pro žáky atraktivní. Dále, zda na formování morální kompetence má vliv aspekt typologie. Zdali se například u introvertů morální kompetence rozvíjí více než u extrovertů. Přínosná by byla také práce, která by se zabývala vztahem mezi morální kompetencí a well-being (ve smyslu pozitivní psychologie).

## Závěr

Předložená práce se zabývá problematikou morální (etické) výchovy na českých školách. Předním cílem práce bylo předložit a vyzkoušet systematický koncept a metodiku, která by na druhých stupních základních škol a na nižších stupních víceletých gymnázií pomohla v rámci etické výchovy rozvíjet morální kompetenci.

Práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou.

V teoretické části jsem nejprve vytvořila přehled definic a přístupů k morální výchově. Přehled zahrnuje jednak pojetí morální výchovy v české tradici, dále pojetí a vymezení morální výchovy v současné domácí a zahraniční literatuře.

Co se týče české tradice, zaznamenala jsem, že někteří významní čeští pedagogové vnímali morální výchovu jako výchovu ke ctnostem, ať už Jan A. Komenský nebo Josef Úlehla. Jiní oproti tomu zdůrazňovali formování vůle (např. Gustav A. Lindner). Další zase spojovali morální výchovu s výchovou estetickou (např. Karel Seibt).

Paralelně s tím jsem zkoumala školská nařízení a zákony, jimiž se morální výchova na českých školách etablovala. V době 18. a 19. století se morální výchova vyučovala převážně v rámci náboženství. Cílem výchovy bylo zejména vychování pracovitého a loajálního jedince. Od roku 1923 se morální výchova vyučovala v rámci předmětu občanská nauka a výchova. Cíle i způsoby výuky se značně proměňovaly v souvislosti s politickou orientací země. V době první republiky bylo cílem předmětu vést jedince k tomu, aby si byl vědom svých práv a povinností ve vztahu k Československé republice a aby byl vychován v lásce k národu, ke vzájemné snášenlivosti, k úctě a lásce. Morální výchovu období protektorátu trefně vystihuje heslo tehdejšího ministra školství, Emanuela Moravce: „*Ved'te českou mládež duchovně do Říše.*“ (Svoboda, 2010, s. 59) V období socialismu byla morální výchova ve službách a v duchu socialistické morálky. V devadesátých letech minulého století se čeští pedagogové seznámili s prosociální výchovou, která se postupně etablovala do Rámcového vzdělávacího programu.

Na základě historického exkurzu a současných vymezení morální výchovy jsem zjistila, že všechna minulá i současná pojetí rozumí morální výchově jako výchovnému působení, které se snaží ovlivnit charakter jedince. Jednotlivé přístupy se potom liší svým filozofickým, psychologickým a pedagogickým pojetím. Dále se liší svými cíli, obsahem a metodikou.

Na základě této obecné definice a dalších aspektů jsem stanovila vlastní pojetí morální výchovy.

Morální (etická) výchova by měla představovat takové výchovné působení, jehož cílem je výchova k prosociálnímu jednání, morální kompetenci a k aktivnímu hledání a vytváření dobra. Měla by být vedena především prostřednictvím zážitkové pedagogiky, nikoliv mentorováním či moralizováním.

Dalším úkolem práce bylo představit psychologické přístupy, ze kterých vychází řada koncepcí a metodik morální (etické) výchovy, včetně koncepce české. Věnovala jsem pozornost koncepci Jeana Piageta, jež stojí zejména na morálce, která je vnímaná jako soubor pravidel, také ale jako vztah k těmto pravidlům. Dále jsem pojednala o pojetí Lawrence Kohlberga, který se zaměřil na sledování motivačních faktorů, které vedou člověka ke správnému či špatnému jednání. Poté jsem představila koncepci Georga Linda, která staví na tom, že morální jednání se složeno ze dvou složek, afektivní (vnitřní principy a hodnoty) a kognitivní (morální kompetence).

Následně jsem uvedla teoretická pozadí různých způsobů měření morálky. Jedná se o test Moral judgement interview (MJI), The defining issues test (DIT), Moral competence test (MCT). Pozornost jsem věnovala zejména MCT. Důvodem byla skutečnost, že tento způsob měření byl využit ve výzkumné části práce.

Potom jsem představila pozadí české koncepce etické výchovy a provedla jsem její analytický rozbor. Pojednala jsem o jejích východiscích a poukázala jsem na výzkumy, které prověřily její efektivitu, co se týče prosociálního jednání. Kromě toho jsem upozornila na autory, kteří dokládají, že obsah etické výchovy se z velké části prolíná v ostatních předmětech. Následně jsem uvedla, v čem bych chtěla etickou výchovu inovovat. Jedná se o systematickou výchovu k morální kompetenci. Vzhledem k morálnímu vývoji žáků, by bylo vhodné tuto výchovu zapojit od druhého stupně základních škol a od nižších stupňů gymnázií. V tomto období dochází k poměrně důležitému přelomu. Žáci začínají vnímat, že pravidla můžeme měnit a diskutovat je. (Piaget, 1948) Začínají být schopni posuzovat jednání člověka z více úhlů pohledu. (Selman, 2007) Jsou schopni abstraktního myšlení, dokáží více o morálních pojmech uvažovat a tyto pojmy diskutovat. (Blatt a Kohlberg, 1975)

Dalším úkolem bylo zmapovat koncepcí etické výchovy u našich sousedů. Vytvořila jsem přehled, ve kterém je stručný nástin historie zavádění etiky v Německu, v Rakousku, v Polsku a na Slovensku. Bylo možné pozorovat, že v každé z těchto zemí byla etická výchova zavedena z jiného důvodu. Společné těmto zemím je, že etika víceméně funguje jako alternativní předmět k náboženství, což v Čechách není. V přehledu se kromě toho nachází seznam vzdělávacích cílů jednotlivých zemí a odkazy na některé učební plány.

Jelikož jsem v těchto vzdělávacích plánech nenašla inspiraci pro rozšíření českého konceptu, zařadila jsem tuto část do příloh.

Následně jsem představila Kostnickou metodu diskutování dilemat (KMDD), jejímž předním cílem je rozvoj morální kompetence. Tuto metodu jsem zkusila zapojit do současné etické výchovy. Provedla jsem tři studie.

První studie se zabývala vztahem morální kompetence a současné etické výchovy. Její součástí byl výzkum, který se týkal zjištění, zda současná etická výchova (prosociální výchova) pomáhá rozvinout morální kompetenci. Výzkumný vzorek tvořilo 128 žáků ze čtyř českých základních škol. Morální kompetence byla změřena pomocí MCT. Zjistila jsem, že morální kompetence není u žáků, kteří absolvovali kompletní program etické výchovy vyšší než u žáků, kteří tento program neabsolvovali vůbec.

Další studie se týkala aplikace KMDD v rámci etické výchovy. Studie se skládala ze tří výzkumů. První výzkum měl za cíl aplikovat metodu KMDD do hodin etické výchovy a zjistit, zda se u žáků během roku zvýší morální kompetence. Pracovala jsem s jednou výzkumnou a dvěma kontrolními skupinami. Vyzkoumala jsem, že morální kompetence, měřená pomocí MCT, ve výzkumné a druhé kontrolní skupině nevýznamně vzrostla. V první kontrolní skupině nebyl naměřen žádný pozitivní efekt. Druhý výzkum měl za cíl ověřit zkrácenou verzi KMDD (pro jednu vyučovací hodinu). Zjistila jsem, že po celé roční aplikaci nedošlo k žádnému zvýšení morální kompetence, ale naopak k jejímu snížení. Z toho závěru je možné usuzovat, že KMDD je nefunkční, ale další šetření prokázalo, že během její aplikace dochází k rozvíjení některých složek. Na tento fenomén se mimo jiné zaměřuje třetí výzkum. Cílem třetího výzkumu bylo ověření metodiky KMDD u českých žáků prostřednictvím zúčastněného polostandardizovaného pozorování. Na základě tohoto pozorování usuzuji, že metodika KMDD je v praxi funkční. Pomáhá žákům poznávat jádra morálních problémů a přispívá k tomu, aby uměli pojmenovat, co je správné a špatné a hovořili o těchto pojmech. Dále vede žáky k tomu, aby dokázali vyjádřit svůj názor, uměli ho obhájit a případně i prosadit. KMDD učí žáky porozumět druhým. Vede je k tomu, aby uměli přijmout člověka s jiným názorem a dokázali ho respektovat. Kromě toho jsem shledala, že metodika KMDD je pro žáky přitažlivá a lze ji velmi snadno zahrnout do současné etické výchovy. Doporučuji této metodě věnovat zhruba jednu hodinu za měsíc.

Poslední studie vzešla z potřeby předešlých výzkumů a týkala se vztahu morální kompetence a pozitivního přijetí skupinou. Její součástí byl výzkum, jehož cílem bylo

určit, zda je mezi těmito faktory (morální kompetencí a pozitivním přijetím) vzájemný vztah. Výzkum tuto relaci nepotvrdil.

## Použitá literatura

- 125. usnesení výboru pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice z 20. schůze, konané dne 19. ledna 2006. In: *Senát PČR* [online]. Praha [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [www.senat.cz/xqw/xervlet/pssenat/htmlhled?action=doc&value=35929](http://www.senat.cz/xqw/xervlet/pssenat/htmlhled?action=doc&value=35929)
- ALTHOF, Wolfgang a Marvin W. BERKOWITZ. Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*. 2006, roč. 35, č. 4, s. 495-518. ISSN-0305-7240.
- ANDERSON, Norman. H. Cognitive algebra: Integration theory applied to social attribution. In: BERKOWITZ, Leonard (ed.), *Advances in experimental social psychology*. San Francisco: Freeman, 1974.
- BARTOŇ, Josef. *Mravní výchova ve škole: Prvý pokus v teorii i v praxi*. Brno, 1921.
- BAUMAN, Petr. *Principy demokracie a jejich důsledky pro občanskou výchovu*. Bratislava, 2002. Rigorózní práce. Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta.
- BEAR, George a Rys GAIL. Moral reasoning, classroom behavior, and sociometric status among elementary school children. *Developmental Psychology*. 1994, roč. 30, č. 5, s. 633-638. DOI: 10.1037/0012-1649.30.5.633.
- BECKER, Günter. *Kohlberg und seine Kritiker: Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, 2011. ISBN 3531176471.
- BERKOWITZ, Marvin W. a Melinda C. BIER. What Works In: Character Education: A research-driven guide for educators. In: *Character Education Partnership* [online]. Washington, D, 2005 [cit. 2014-03-25]. ISBN 800.988.8081. Dostupné z: [http://www.rucharacter.org/file/practitioners\\_518.pdf](http://www.rucharacter.org/file/practitioners_518.pdf)
- Bible: *Písmo svaté Starého a Nového zákona*. 6. vyd. Praha: Biblická společnost, 1992.
- BRAUN, Richard. *Pedagogicko psychologická diagnostika*. ÚPRPŠ: Praha, 2003.
- BUCHER, Anton A. *Ethikunterricht in Österreich: Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche "Ethikunterricht"*. Innsbruck: Tyrolia-Verl. 2001. ISBN 978-370-2223-809.
- BUŽGOVÁ, Radka a Lucie SIKOROVÁ. Moral judgment competence of nursing students in the Czech Republic. *Nurse Education Today*. 2013, roč. 33, č. 10, s. 1201-1206. DOI: 0.1016/j.nedt.2012.06.016.
- CACH, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách: Výchova a vzdělání v českých dějinách: určeno pro posl. fak. filozof. Díl 2, K problematice podílu školských institucí a názorů na výchovu a vzdělání na stavu kultury a vzdělanosti: Feudální společnost 1620-1848 (počínaje životem a dílem J. A. Komenského)*. Praha: SPN, 1989.

- CARR, David. The ethical school: consequences, consistency and caring/Values in education/Vision of a school: the good school in the good society. *Cambridge Journal of Education*. r. 29, č. 1. s. 147-150.
- CARR, David a Jan STEUTEL. *Virtue Ethics and Moral Education*. 2. vyd. London, 2005. ISBN 978-0-203-97836-8.
- CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984.
- CIPRO, Miroslav. *Škola - opora socialismu: výběr pedagogických statí*. Praha: SPN, 1973.
- CÍSAŘ, Josef a Stanislav VRÁNA. *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně: 1929-1939*. Zlín, 1940.
- COHEN, David. *Piaget, critique and reassessment: die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie*. New York: VS, 1983. ISBN 03-126-0921-3.
- COLBY, Anne a Lawrence KOHLBERG. *The measurement of moral judgment. Standard Issue Scoring Manual*. New York: Cambridge University Press, 1987. ISBN 05213250132.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 9788024727424.
- DVOŘÁKOVÁ, Jana. *Morální usuzování. Vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: MU Brno, 2008. ISBN: 978-80-210-4751-8.
- EISENBERG, Nancy a MUSSEN a Paul H. Mussen. *The roots of prosocial behaviour in children*, New York, Cambridge University Press, 1989.
- EDELSTEIN, Wolfgang, Fritz OSER a Peter SCHUSTER. *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Německo: Beltz, 2001. ISBN 978-3-407-25246-3.
- Etická výchova. In: *Metodický portál RVP* [online]. Praha [cit. 2014-03-24].: Dostupné z: [http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/1285/eticka\\_vychova.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/1285/eticka_vychova.pdf)
- GIELEN, Uwe P. a Diomedes C. MARKOULIS. Preferences for principled moral reasoning: A developmental and cross-cultural perspective. In: ADLER, Loeb a Uwe P. GIELEN. (ed.), *Cross-cultural topics in psychology*. Westport, Connecticut: Praeger, 1993, s. 73-87.
- GILLIGAN, Carol. *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge. MA: Harvard University Press, 1982. ISBN 0674445449, 9780674445444.
- GLUCHMAN, Vasil. „Etická výchova“ a morálne myslenie (etika sociálnych dôsledkov ako východisko modelu mravnej výchovy). In: LIGAS, Štefan. (ed.), *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Banská Bystrica, 2009. ISBN 978-80- 8083-822-5.
- GÖLLNER, Manfred. *Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. Münster: LIT Verlag, 2002. ISBN 3-8258-5784-0.
- GRÁC, Ján. Psychológia prosociálnej výchovy v medzipredmetových vzťahoch. In *Etická výchova ako súčasť univerzitného vzdelávania : zborník príspevkov z*

- vedecko-odborného seminára*. [CD-ROM]. Trnava: PdF TU, 2004. ISBN 80–8082–001–5.
- GRÁC, Ján. K úrovni etického myslenia absolventov stredných škôl. *Pedagogická revue*. 2006, roč. 58, č. 1, s. 57-68.
  - GRÁC, Ján. *Psychológia mravnosti v teoretických a empirických analýzach*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity, 2008. ISBN 978-808-0821-548.
  - GRAY, Peter. *Psychology*. 2. vyd. New York: Worth Publishers, 1994. ISBN 08-790-1464-4.
  - GRINAGE, Adam L. *Character education programs and student suspension rates from school: Do character education programs decrease student suspensions from regular instructional public elementary schools in Texas?* Texas, 2005, Disertační práce. University of North Texas. Dostupné z: [http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc4778/m2/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc4778/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf). Disertační práce. University of North Texas.
  - GUTTMAN, Louis. The principal component of scalable attitudes. In: LAZARSELD, Paul F. (ed.), *Mathematical thinking in the social sciences*. 2.vyd.,New York: Free Press, 1955.
  - HÁBL, Jan a JANIŠ, Kamil. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-044-3.
  - HANZAL, Josef. *Ferdinand Kindermann (1740-1801): Školský reformátor a osvícenský duchovní*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1998. ISBN 80-7192-366-4.
  - HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8154-1.
  - HOFFMAN, Martin. L. *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. New York, Cambridge University Pres, 2000. ISBN 978-0521012973.
  - HIGGINS, Ann. Research and measurement issues in moral education interventions. In: MOSHER, Ralph L. *Moral education. A first generation of research and development*. New York: Praeger, 1980.
  - Historie školy. In: *Gymnázium Roudnice nad Labem* [online]. Roudnice nad Labem [cit. 2014-03-24].: Dostupné z: <http://www.gym-rce.cz/cz/ostkole/historie-skoly/>
  - CHVOJKOVÁ, Petra. *Interkulturní aspekty morální kompetence*. Brno, 2013. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/325542/ff\\_m/chvojkova\\_diplomka\\_final.pdf](http://is.muni.cz/th/325542/ff_m/chvojkova_diplomka_final.pdf). Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
  - Informacja MEN w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki etyki w szkołach publicznych. In: *Ministerstwo Edukacji Narodowej* [online]. 2012 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: [http://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3019%3Ainformacja-men-w-sprawie-warunkow-i-sposobu-organizowania-](http://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3019%3Ainformacja-men-w-sprawie-warunkow-i-sposobu-organizowania-)



nauki-etyki-w-szkoach-publicznych&catid=272%3Aministerstwo-komunikaty-i-wyjania-mien&Itemid=355

- JOC [online]. Brusel. [cit. 2014-03-24].: Dostupné z: <http://www.joc.be>
- JŮVA, Vladimír. *Kapitoly z morální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
- *K některým otázkám komunistické morálky a mravní výchovy: [Určeno] na pomoc lektorům a propagandistům k diskuzi o výhledech dalšího rozvoje naší socialist. společnosti*. Praha: NPL, 1962.
- KALISKÝ, Ján. *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-8083-904-8.
- KALISKÝ Ján a Lada KALISKÁ. Aká je etická výchova na Slovensku. In: LIGAS, Štefan. (ed.), *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Banská Bystrica, 2009b. ISBN 978-80- 8083-822-5.
- KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KEATING, Daniel P., CLARK, Lawrence V. Development of physical and social reasoning in adolescence. *Developmental Psychology*. 1980, roč. 16, č. 1, s. 23-30.
- KELLY, George A. *The psychology of personal constructs*. roč. I, II. Norton: New York, 1955.
- KESKİN, Yakup. Secondary school students' moral judgment competence: a comparison between samsun-Turkey and lancashire-England. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2013, roč. 32, č. 1. s. 217-249, ISSN: 1300-302X.
- KOCHANSKA, Grazyna. Socialization and temperament in the development of guilt and conscience, *Child Development*. roč. 62, č. 6, s.1379–1392, 1991.
- KOHLBERG, Lawrence. Development of moral character and moral ideology. In: Lois W. HOFFMAN a Martin. L. HOFFMAN. (ed), *Review of Child development research*. New York: Russel sage foundation, 1964. s. 381- 431.
- KOHLBERG, Lawrence. Just community approach to moral education. In BERKOWITZ, Marvin W a Fritz OSER. (ed.), *Moral education: theory and application*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, 1985. ISBN 08-985-9557-6.
- KOHLBERG, Lawrence. The development of children's orientations toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*. 1963, roč. 6, č. 1-2, s. 11-33.
- KOHLBERG, Lawrence. *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Disertační práce. University of Chicago: Chicago, 1958.
- KOHLBERG, Lawrence; Power, Clark. Moral Development, Religious Thinking, and the Question of a Seventh Stage. *Philosophy of Moral Development*. 1981, roč. 16, č. 3, s. 203-259.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948.

- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1991. ISBN 80-08-01568-3.
- *Jana Amosa Komenského drobnější spisy některé*. Praha, 1876.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0225-4.
- KONVIČKA, Vladimír. *Pokusné školy Dr. Ed. Beneše v Otrokovicích-Baťově: přehledná zpráva k IX. sjezdu učitelstva pokusných a reformních škol v ČSR v květnu 1938 u příležitosti 20. výročí státní samostatnosti*. Otrokovice, 1938.
- KOPASOVÁ, Dorota a Ingrid OBLOŽINSKÁ. Možnosti rozvíjania prosociálneho správania detí predškolského veku s rizikovým psychickým vývojem. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1999, roč. 34, č. 3. s. 250-255.
- KORIM, Vojtěch. Rozdielne východiská a aktuálnosť projektu koncepcie predmetu etická výchova. In: KALISKÝ, Ján. (ed.), *Etická výchova: problémy teórie a praxe. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-496-8.
- KORIM, Vojtěch. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica, 2008. ISBN 978-80-8083-661-0.
- KOTÁSKOVÁ, Jarmila a Igor VAJDA. *Test morální zralosti osobnosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983.
- KOUBEKOVÁ, Eva. Pôsobenie programu výchovy k prosociálnosti na osobnosť žiakov základných škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1994, roč. 29, č. 3. s. 205-215.
- KOUKOLÍK, František. *Mocenská posedlost*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-802-4618-258.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie: radost, naděje, odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 807178835X.
- KRUMERS, Ilja. *An examination of gender and moral competence in Latvia*. 2001 (nepublikováno).
- Kurikulum etická výchova. In: *MŠMT ČR* [online]. Praha [cit. 2014-03-24].: Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/kurikulum-eticka-vychova>
- LEDR, Josef a Josef HOŘČIČKA. *Občanská výchova a nauka ve škole národní*. Praha: Česká grafická unie, 1923.
- LEMING, James S. School Curriculum and Social Development in Early Adolescence. *Childhood Education*. 1985, roč. 61, č. 4. DOI: 10.1080/00094056.1985.10520194.
- LEMING, James. Whither Goes Character Education? Objectives, Pedagogy, and Research in Education Programs. *Journal of Education*. 1997, roč. 179, č. 2, s. 11-34. ISSN: 0022-0574.
- LENCZ, Ladislav. *Etická výchova I. s. d., s. 1.*

- LERKIATBUNDIT, Sanguan a kol. Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgement. *Journal of Allied Health*. roč. 35, č. 2, 2006, s. 101-108.
- LESLIE, Alan, M. a KNOBE, Joshua a COHEN, Adam. Acting intentionally and the side-effect effect: 'Theory of mind' and moral judgment. *Psychological Science*. 2006, roč. 17, č. 5, s. 421-427. DOI:10.1111/j.1467-9280.2006.01722.x.
- LICKONA, Thomas. The teacher's role in character education. *Journal of Education*. 1997, roč. 179, č. 2., s. 63-80.
- LIND, Georg. *Dias/Folien: Moral- und Demokratiekompetenz. Didaktische Prinzipien*. [online]. Konstanz: 2010a. Dostupné z: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/dias/d-didaktik/4\\_KMDD-didaktik\\_lang\\_d.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/dias/d-didaktik/4_KMDD-didaktik_lang_d.pdf)
- LIND, Georg. *Educative Moral Dilemmas Guidelines for dilemma construction for the Konstanz Method of Dilemma Discussion*. [online]. Konstanz: 2007b. Dostupné z: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/moral/formulare/english/d-konstruktion\\_dilemmas\\_e.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/moral/formulare/english/d-konstruktion_dilemmas_e.htm)
- LIND, Georg. *Measuring Moral Judgment Competence With the Moral Judgment Test (MJT)*. [online]. 2011b, [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/dias-english/3\\_MJT.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/dias-english/3_MJT.pdf)
- LIND, Georg. Scoring and Interpreting the Moral Judgment Test (MJT), Moralisches Urteil-Test (MUT). In: *Uni-Konstanz* [online]. Konstanz, 2010b, [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>
- LIND, Georg. *The Dual Aspect Model of moral behavior: An experimental test of Piaget's theory of affective-cognitive parallelism*. [online] 2013a, [cit. 2014-03-28]. Dostupné z [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2013\\_Dual-Aspect-Theory.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2013_Dual-Aspect-Theory.pdf)
- LIND, Georg. The meaning and measurement of moral judgment competence revisited - A dual-aspect model. In: Daniel. Fasko a Wayne Willis. (ed.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2008, s. 185-220.
- LIND, Georg. Thirty years of the Moral Judgment Test – Support for the Dual-Aspect Theory of Moral Development. In: SOUZA, Luciana Karine a Claudio Simon HUTZ. (ed.). *Estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade: uma homenagem a Angela Biaggio*. Sao Paulo: Casa do Psicólogo, 2013b, s. 143-170.
- LIND, Georg. Zertifikate zur Förderung moralisch-demokratischer Kompetenz mit der KMDD. LIND, Georg. In: *Uni-Konstanz*. [online]. Konstanz, 2013c [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/kmdd/Zertifizierung/flyer-3-KMDD-certificates-dt.pdf>
- LIND, Georg. *Effektstärken: Statistische, praktische und theoretische Bedeutsamkeit empirischer Studien*. Konstanz. [online]. 2014. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2009\\_Favorable\\_learning.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2009_Favorable_learning.pdf)

- LIND, Georg. *Empirical Findings on the Cross-Cultural Validity of the Moral Judgment Test (MJT)*. [online]. Konstanz, 2003. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2003\\_cross-cultural-validity-MJT.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2003_cross-cultural-validity-MJT.pdf)
- LIND, Georg. *Favorable Learning Environments for Moral Development: A Multiple Intervention Study With 3.000 Students in a Higher Education Context*. [online]. Konstanz, 2009b. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2009\\_Favorable\\_learning.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2009_Favorable_learning.pdf)
- LIND, Georg. *Ist Moral lehrbar?: Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. 2. vyd.. Berlin: Logos-Verl. 2002. ISBN 38-972-2255-8.
- LIND, Georg. *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. 2. vyd. München: Oldenbourg. 2009a. ISBN 978-363-7008-663.
- LIND, Georg. *Moralische Urteilskompetenz und berufliche Ausbildung*. [online] Konstanz, 1985. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1983\\_MU-und-Beruf-HASMU-AU77.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1983_MU-und-Beruf-HASMU-AU77.pdf)
- LIND, Georg. *The Relative and Absolute Effect Size of the Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD)*. [online]. Konstanz, 2007a. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2007\\_effect-size-KMDD.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2007_effect-size-KMDD.pdf)
- LIND. *The Four Teaching Principles of the Konstanz Method of Dilemma Discussion*. Konstanz. [online]. 2011a. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/dias-english/5\\_KMDD-e.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/dias-english/5_KMDD-e.pdf)
- LINDNER, Gustav Adolf a KLIKA, Josef. *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice nad Labem, 1888.
- LOCKWOOD, Alan L. (1978). The effects of value clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research. *Review of Educational Research*. 48, 325-364.
- LOVAT, Terry a Ron TOOMEY. *Values Education and Quality Teaching. The double helix effect*. New York: Springer, 2009. ISBN 978-140-2099-618.
- MARTIN, G Neil, Neil R. CARLSON a William F. BUSKIST. *Psychology*. Pearson, 2007. ISBN 0273710869, 9780273710868.
- MAYER, Susan J. The early evolution of Jean Piaget's clinical method. *History of Psychology*. 2005, č. 8, r. 4, s. 362–382.
- MEDVEĐOVÁ, Gabriela. Občanská nauka a výchova v atmosféře I. Československé republiky. In STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK. (ed.), *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008, s. 36-44. ISBN 978-809-0418-707.
- MEYER, Martin. *Der Ethikunterricht in Deutschland*. [online]. 1997 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb2/ik/institut/philosophie/lehrende/meyer/der-ethikunterricht-in-deutschland.pdf>

- *Mravní výchova: přednášky konané v Praze v lednu a únoru 1920. I[-II]*. Zábřeh: Knihovna mravní výchovy, 1920-1922. 2 sv. Knihovna mravní výchovy; 6-7.
- MOTYČKA, Pavel. *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. Praha, 2013. Disertační práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta.
- MUCHOVÁ, Ludmila. Etická výchova – výchova charakteru nebo etické vzdělávání. In: Svobodová, Zuzana. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.
- NOVÁKOVÁ, Marie a kol. *Učíme etickou výchovu: Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha: Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-126-4.
- NARVAEZ, Darcia. Integrative Ethical Education. In: *Handbook of moral development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, s. 703-733. ISBN 0-8058-4751-0. DOI: 0805861726.
- NOWAK, Ewa, SCHRADER, Dawn a Boris ZIZEK. *Educating competencies for democracy*. New York: Peter Lang Verlag, 2013. ISBN 36-316-2472-7.
- NUCCI, Larry P a Darcia NARVÁEZ. *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge, 2008. ISBN 08-058-5960-8.
- NUCCI, Larry P. *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press, 2001. ISBN 05-216-5549-8.
- NUCCI, Larry P. *Nice is not enough: Facilitating moral development*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall, 2009. ISBN 01-318-8651-7.
- *Občanská nauka a mravouka: příspěvek Čsl. pedagogického ústavu J. A. Komenského k otázce zavedení těchto předmětů do našich škol*. Praha: Čsl. pedagogický ústav J. A. Komenského, 1922.
- O etické výchově: Rozhovor s Ing. Mgr. Marií Novákovou. In: *Etické fórum České republiky*. [online]. Praha [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [www.etickeforumcr.cz/media/clanky/rozhovor-s-marii-novakovou](http://www.etickeforumcr.cz/media/clanky/rozhovor-s-marii-novakovou)
- Odpověď ministra školství a národní osvěty. In: *PSP ČR* [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t4179\\_02.htm](http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t4179_02.htm)
- OLIVAR, Roberto, R. *Etická výchova*. Orbis Pictus Istropolitana: Bratislava, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- Opatření ministryně školství. In: *MŠMT ČR* [online]. Praha [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi>
- PAŘÍZEK, Vlastimil a Josef POLIŠENSKÝ. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- PEŠEK, Jiří. *Tematický plán etické výchovy pro 3. ročník gymnázia*. Hradec Králové, 2002. Závěrečná práce. Etické fórum Praha.
- PIAGET, Jean, T BROWN, C KAEGI a Mark R ROSENZWEIG. *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Palo Alto, Calif.: Annual Reviews, 1981. ISBN 08-243-2901-5.
- PIAGET, Jean. *Das moralische Urteil beim Kinde*. 2.vyd. Stuttgart: Klett-Cotta, 1976. ISBN 978-360-8930-344.
- PIAGET, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: F. Alcan, 1932.

- PIAGET, Jean. *The Moral Judgement of the Child* [online]. Glencoe IL: Free Press Glencoe, 1948 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://ia700407.us.archive.org/18/items/moraljudgmentoft005613mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf>
- PODMANICKÝ, Ivan. *Teória a Praxe etickej výchovy 1*, Trnava: PdF TU, 2012. ISBN 978-80-8082-550-8.
- PODMANICKÝ, Ivan. *Základná projekcia etickej výchovy v školskej edukácii SR*, 2009 [online] MŠMT ČR [citováno 28. 12. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>
- PODOLSKIY, Oleg. *Moral competence of contemporary adolescents: technology-based ways of measurement*. Moskva, 2008. Disertační práce. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau. Vedoucí práce Prof. Dr. Norbert M. Seel.
- POWER, Clark; KOHLBERG, Lawrence. "Moral Development, Religious Thinking, and the Question of a Seventh Stage". *Essays on Moral Development. Philosophy of Moral Development*. 1981, roč. 16, č. 3, s. 203-259.
- PRAŽÁK, František. *Počátky české školy pokusné*. Praha, 1927.
- Protest proti metodice zavádění předmětu Etická výchova do českých škol. In: *Charlie* [online]. Praha [cit. 2014-03-24].: Dostupné z: <http://www.charlie.li/projekty/protest-eticka-vychova>
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-476.
- PŘÍHODA, Václav. *Úloha pokusné a reformní školy*. Praha, 1938.
- PUKA, Bill. *Moral development. A compendium*. New York: Garland Pub., 1994. ISBN 08153155467.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. Praha [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/29408/download/>
- REST, James R. a kol. A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory. *Educational Psychology Review*. 1999. roč. 11, č. 4, s. 291-324.
- REST, James R. a Darcia NARVAEZ. *DIT-2: Defining Issue Test*. [online]. Minnesota: University of Minnesota, 1998. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://www.liberalarts.wabash.edu/storage/assessment-instruments/dit2.pdf>
- REST, James R.. *D.I.T: Manual for the Defining Issues Test*. Minnesota: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota, 1986.
- REST, James R. *Moral development: advances in research and theory*, Praeger, 1986. ISBN 02-759-2254-5.
- REST, James R., Darcia NARVAEZ, Stephen J THOMA a Muriel J BEBEAU. DIT2: Devising and Testing a Revised Instrument of Moral Judgment. *Journal of Educational Psychology*. 1999b, roč. 91, č. 4, s. 644-659. Dostupné z: <http://www3.nd.edu/~dnarvaez/documents/DIT2pub.pdf>

- REST, James, R., Darcia NARVAEZ, Stephen THOMA a Babeau MURIEL. Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*. 2000, roč. 29, č. 4, s. 381-395.
- REST, James. R., An interdisciplinary approach to moral education. In BERKOWITZ, Marvin W a Fritz OSER. (ed.), *Moral education: theory and application*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, 1985. ISBN 08-985-9557-6.
- REST, James, R. The hierarchical pattern of moral judgment: A study of patterns of comprehension and preference of moral stages. *Journal of Personality*. 1973, roč. 41, č. 1, s. 86-109. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1973.tb00662.x.
- ROBB, Bill. What is values education and so what? *The Journal of Values Education*. 1998, roč. 1, č. 1. s. 1-14.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych. In: *Internetow system aktów prawnych*. [online]. 1992 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19920360155>
- ROZUM, František. *Zavádění etické výchovy na druhý stupeň české základní školy*. 2012. Dostupné z: <http://theses.cz/id/ir5bly/Rozum.RP2012>. Rigorózní práce. JCU, Pedagogická fakulta.
- RUDA, Jiří. *Chceme socialistické školství v Československé republice!* Praha: Stanislav Klika, 1921.
- Rušení středních škol v Protektorátu. In: *Školákem v protektorátu: projekt památníku Terezín*. [online]. Terezín [cit. 2014-03-24].: Dostupné z: [http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=172%3Aruseni-skol&catid=50%3Auilit-a-jine&Itemid=85](http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=172%3Aruseni-skol&catid=50%3Auilit-a-jine&Itemid=85)
- SABIN, Bruce M. *A faith-based program evaluation: moral development of seminary students at the Louisiana state penitentiary*. 2006. Disertační práce. University of Central Florida. Vedoucí práce Dr. Le Vester Tubbs. Dostupné z: [http://research.brucesabin.com/Sabin\\_Bruce\\_M\\_200605\\_EdD.pdf](http://research.brucesabin.com/Sabin_Bruce_M_200605_EdD.pdf)
- SELMAN, Robert L. The development of social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (ed.), *Man and morality*. New York: Holt, Rinehart a Winston, 1976, s. 299-317.
- SELMAN, Robert L. The relation of role-taking ability to the development of moral judgment in children. *Child Development*. 1971, r. 42, č. 1, s. 79-91.
- SELMAN, Robert L. *Promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York, 2007. ISBN 08-715-4756-2.
- SELMAN, Robert L. *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press, 1980. ISBN 0126364508, 978-0126364507.

- SERSON, Ann E, Emily MOIDUDDIN, Hague-Angus MEGAN a Elizabeth M. MALONE. *Survey of Outcomes Measurement in Research on Character Education Programs*. [online]. Washington, DC: U. S. department of 2009. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <http://ies.ed.gov/ncee/pdf/2009006.pdf>
- SCHMIED, Claudia. *Bericht der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur*. In: *Universität Wien*. [online]. 2012 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: [http://fdz-pp.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/fd\\_zentrum\\_philosophie/bericht\\_bmukk.pdf](http://fdz-pp.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fd_zentrum_philosophie/bericht_bmukk.pdf)
- SCHWARTZ, Shalom H. a BILSKI, Wolfgang. Toward a universal psychological structure of human values, *Journal of Personality and Social Psychology*. roč. 53, č. 3, 550–562, 1987.
- Schulorganisationsgesetz. In: *Bundeskanzleramt Österreich*. [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993\\_323\\_0/1993\\_323\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_323_0/1993_323_0.pdf)
- SIMPSON, Elizabeth. Moral development research: A case study of scientific cultural bias. *Human Development*. 1974, roč. 17, č. 2, s. 81-106
- SLOVÁČKOVÁ, Brigita. *Morální kompetence a morální postoje u studentů Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové*. Disertační práce. Hradec Králové, 2003
- SMĚKAL, Vladimír. Etický rozměr občanské a politické kultury osobnosti. *E-Pedagogium*. 2010, r. 2010, č. 2, s. 28-44. ISSN 1213-7758.
- SNAREY, John R. Cross cultural universality of socio-moral development. *Psychological Bulletin*. 1985, roč. 97, č. 2, s. 202-232.
- SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.
- SOUKUP, František Alois. *Šest přednášek o vyučování laické morálce*. Tábor, 1922.
- Sprawa Grzelak przeciwko Polsce. In: *Biuletyn informacji publicznej*. [online]. 2002 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://bip.ms.gov.pl/pl/prawaczlowieka/europejski-trybunal-praw-czlowieka/orzecznictwo-europejskiego-trybunalu-praw-czlowieka/download,370,0.html>
- STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-224-0.
- Stanovy. In: *Etické fórum České republiky* [online]. Praha [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [www.etickeforumcr.cz/eticke-forum/o-nas/stanovy](http://www.etickeforumcr.cz/eticke-forum/o-nas/stanovy)
- ŠTVERÁK, Vladimír, MRZENA, Jan. *Felbiger a Kindermann: reformátoři lidového školství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- SUCHÁ, Zuzana. *Tendence estetické výchovy a vzdělávání v komunistickém systému*. Brno 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta filozofická. Vedoucí práce Mgr. Jan ŠPAČEK.
- SVOBODA, Jaroslav. *Školství v období protektorátu*. České Budějovice: Nová Forma, 2010. ISBN 978-80-87313-67-1.



- SVOBODA, Otakar. *Občanská nauka a mravouka pro školu i dům*. Praha: Svátek, 1922.
- SVOBODOVÁ, Zuzana. Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti. In: Svobodová, Zuzana. (ed.), *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.
- ŠACLOVÁ, Lenka. *Vliv osvícenských idejí na českou školu přelomu 18. a 19. století*. České Budějovice, 2012. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická. Dostupné z: [http://theses.cz/id/w3617n/DP\\_-\\_Vliv\\_osvicenskych\\_ideji\\_na\\_ceskou\\_skolu\\_prelomu\\_18\\_.pdf](http://theses.cz/id/w3617n/DP_-_Vliv_osvicenskych_ideji_na_ceskou_skolu_prelomu_18_.pdf)
- *Štátny vzdelávací program etická (Vzdelávacia oblasť: Človek a hodnoty) PRÍLOHA ISCED 1* [online]. Bratislava, 2011 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie\\_oblasti/eticka\\_vychova\\_isced1.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced1.pdf)
- ŠTVERÁK, Vladimír. *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*. Praha: Horizont, 1986.
- TORGERSON, Warren. S. *Theory and methods of scaling*. New York: Wiley, 1958. ISBN 978-047-1879-459.
- TURIEL, Elliot. Thought, Emotions, and Social Interactional Processes in Moral Development. In: KILLEN, Melanie a Judith G. SMETANA. (ed.), *Handbook of moral development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. ISBN 08-058-4751-0.
- TURIEL, Elliot. *The culture of morality: social development, context, and conflict*. New York, 2002. ISBN 05-218-0833-2.
- ÚLEHLA, Josef. *Listy pedagogické*. Praha, 1899.
- VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISB: 978-80-743-5108-2.
- VACEK, Pavel. Zjišťování morálního úsudku: zkušenosti a náměty. In: BABINČÁK, Peter. (ed.), *Meranie morálneho usudzovania*. Prešov, 2012, s. 20-24. ISBN 978-80-555-0508-4. Dostupné z: [http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Babincak1/pdf\\_doc/2.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Babincak1/pdf_doc/2.pdf)
- VALICA, Miroslav. Konštituovanie etickej výchovy a realizácia prípravy učiteľov etickej výchovy na metodicko-pedagogických centrách. In: KALISKÝ, Ján. (ed.), *Etická výchova: problémy teórie a praxe. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-496-8.
- VANĚK, David. *Rozdvoj prosociálního chování u žáků II. Stupně základní školy v kontextu Etické výchovy*. 2011. Disertační práce. MU, Fakulta sociálních studií.
- VÁŇOVÁ, Růžena a Dana NEJEDLÁ. *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČSR: (30. léta 20. století)*. Praha, 1995.
- VÁŇOVÁ, Růžena, RÝDL, Karel a VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl, 1. sv., Problematika vzdělávacích institucí a*

*školských reforem: (obecné školství 1848-1939): (střední školství a učitelské vzdělání 1914-1939)*. Praha, 1992. ISBN 80-7066-607-2.

- Veřejná diskuze a Etická výchova. In: *MŠMT ČR* [online]. Praha [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/MR\\_vystoupeni\\_SedaVUP.ppt](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/MR_vystoupeni_SedaVUP.ppt)
- Vládní návrh. In: *PSP ČR* [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t3478\\_00.htm](http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t3478_00.htm)
- VÝBORNÝ, František a ROSENZWEIG, Milan. *Občanská výchova v 6. a 9. ročníku základní devítileté školy: Metodická příručka pro učitele*. Praha: SPN, 1960.
- *Významné pedagogické osobnosti - Jan E. Kosina, Jan Lepař, Josef Úlehla - a jejich podíl na utváření českého školství: materiály z odborné konference, konané 6. listopadu 2002 v Přerově*. Přerov: Muzeum Komenského, 2003. ISBN 80-239-1349-2.
- WAKEMAN, Brian. The Slovak Ethical Education Project: a view from the UK. *Cambridge Journal of Education*. 1994, roč. 24, č. 3, 439–442. DOI: 10.1080/0305764940240310.
- WASEL, Wolfgang. *Simulation moralischer Urteilsfähigkeit. Moralentwicklung: eine kognitiv-strukturelle Veränderung oder ein affektives Phänomen?* Konstanz, 1994. Diplomová práce. Universität Konstanz, Fachbereich Psychologie.
- WEAVER, Jean Piaget; Bärbel Inhelder. *The Psychology of the child*. Nachdr. Basic Books, 1969. ISBN 04-650-9500-3.
- WEITEN, Wayne. *Psychology: Themes and Variations*. Cengage Learning, 2012. 9.vyd. ISBN-13: 978-1111354749.
- WEMBER, Franz B. *Piagets Bedeutung für die Lernbehindertepädagogik: Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung und zum schulischen Lernen bei Sonderschülern*. Heidelberg, 1986. ISBN 38-914-9126-3.
- WILKINS, Lee a Renita COLEMAN. *The moral media: how journalists reason about ethics*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. ISBN 08-058-4475-9.
- YANG, Shaogang; WU, Huihong. The Features of Moral Judgment Competence among Chinese Adolescents. *Asia Pacific Education Review*, 2008, roč. 9, č. 3, s. 296-307, s. 296-307.
- Zákon č. 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky*. 18. 5.1990.
- Zákon č. 186/1960 o soustavě výchovy a vzdělávání, 1960. (Školský zákon). In: *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky*. 28. 12.1960.
- Zákon č. 31/1953 Sb. o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). In: *Sbírka zákonů republiky Československé*. 7. 5. 1953
- Zákon č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). In: *Sbírka zákonů Československé republiky*. 21. 04.1948.

- Zákon č. 226/ 1922 Sb. z. a n. Zákon, jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských. In: *PSP ČR* [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/T3768\\_00.htm](http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/T3768_00.htm).)
- Zápis z 239. schůze konané dne 12. prosince 1924. In: *Senát PČR* [online]. Praha [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/se/stenprot/239schuz/s239002.htm>
- Zápis, Senát z 19 schůze konané dne 6. prosince 2005. In: *Senát PČR* [online]. Praha [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.senat.cz/xqw/webdav/pssenat/original/35451/29973/28933>
- ZHANG, Jing a Yang Shogang. The Research and Development of the Moral Judgment Test in China. In: Nowak, Ewa, Schrader, Dawn a Boris Zizek (ed.), *Educating competencies for democracy*. New York: Peter Lang Verlag, 2013. ISBN 36-316-2472-7.
- ZIEMSKA, Anna a Łukasz MALINOWSKI. *Ludzkie ścieżki: kompleksowy program nauczania etyki na II, III i IV poziomie edukacyjnym*. [online]. 2010 [cit. 2014-03-26]. Dostupné z: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/500/ludzkie+sciezki-kompleksowy+program+nauczania+etyki+na+ii+iii+i+iv+poziomie+edukacyjnym+%281%29.pdf>
- ZIERER, Klaus. *Können Kinder Moral lernen?: eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule*. 2.vyd. Baltmannsweiler, 2010. ISBN 978-383-4007-193.
- Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland - Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22. 02. 2008. In: *Kultusminister Konferenz*. [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_02\\_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf)

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Výuka morální výchovy v našich sousedních zemích (přehled)

Příloha č. 2: Sbíрка morálních dilemat

Příloha č. 3: Braunův dotazník: B3(dotazník pro diagnostiku vztahů ve školní třídě)

Příloha č. 4: Seznam škol s výukou etiky (tabulka)

Příloha č. 5. Naměřené hodnoty ze Studie I.

## Příloha č. 1. Výuka morální výchovy v našich sousedních zemích

### Německo

S výukou etiky se na německých školách začalo v Bavorsku v roce 1946. Zavedla se tehdy jako alternativní předmět k náboženství, ze kterého se žáci odhlašovali. Celková koncepce předmětu byla proměnlivá a výuka většinou nepřitažlivá. Žáci se poměrně často proto vraceli zpět k náboženství. (Göllner, 2002; Meyer, 1997)

Další moment zavádění etiky souvisel s vlnou sekularizace v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století, kdy rodiče odhlašovali své děti z náboženství. Tehdejší německý ministr kultury, Hans Maier, v souvislosti se rozšiřováním etiky, prohlásil: „*Jednalo se o experiment, který se zdál spíše skeptický, právně nezajištěný a politicky sporný.*“ (Meyer<sup>77</sup>, 1997, s. 17) Nový předmět ještě neměl pevné základy, obecně vedl k hodnotám, uvažování o světě, k hledání smyslu života a vychovával k zodpovědnosti. (Tamtéž)

Postupně se v jednotlivých spolkových zemích prosadily různé koncepce etiky. Existuje tedy 16 různých konceptů. Jednotlivé koncepty se od sebe v mnohém liší, základní cíl mají ale stejný. V roce 2008 se mimo jiné o hlavních vzdělávacích cílech hovořilo na konferenci ministrů školství, která vydala soubornou zprávu o stavu etiky v Německu. Je zde uvedeno, že základním cílem etiky je vychovávat žáky k zodpovědnému a uvědomělému hodnocení a jednání. Etika má vést žáky ke kritickému porozumění hodnot a norem ve společnosti a také zpřístupnit filozofické, světonázorové a náboženské tázání. Etika vede k uvědomování si světonázorové a náboženské plurality, k reflektování svých postojů a ke schopnosti vést dialog. Každá země má dále své vlastní specifické cíle a své vlastní učební plány. Například v Hamburku, Sasku nebo v Durýnsku je považována za povinně volitelný předmět. V Bavorsku, Sársku nebo Dolním Sasku má charakter alternativního předmětu k náboženství. (Zur Situation des Ethikunterrichts, 2008)

---

<sup>77</sup> Martin Meyer a Hanz Maier jsou různá jména, nejedná se o překlep.

Zde je přehled jednotlivých názvů předmětu na prvních stupních gymnázií společně s hlavními cíli a s přímým odkazem na učební plány.<sup>78</sup>

### Přehled vzdělávacích cílů „etiky“ v Německých spolkových zemích

| Spolková země   | Vzdělávací cíle  |
|---|--|
| Název předmětu  |  |
| Odkaz na učební plán  |  |
| <b>Bádensko-Württembersko</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zprostředkovat teoretické znalosti z etiky, které se vztahují k životu žáka.</li> <li>• Porozumět vývoji tradičních hodnot.</li> <li>• Reflektovat rozmanitost otázek, které se týkají etiky, smyslu, života a tyto otázky v návaznosti na teorii a tradici objasňovat.</li> <li>• Používat logické, pevné a zdůvodněné argumenty.</li> <li>• Rozvíjet schopnost samostatného myšlení a tuto schopnost procvičovat prostřednictvím rozhovorů.</li> <li>• Vychovávat k uvědomění, podporovat morálně etické kompetence.</li> </ul> |
| Ethik   |  |
| <a href="http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Ethik_bs.pdf">http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Ethik_bs.pdf</a> |  |
| <b>Bavorsko</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pomáhat k uvědomělému přístupu k eticky významným událostem ve světě.</li> <li>• Pomáhat rozvíjet etickou argumentaci.</li> <li>• Pomáhat rozvíjet zodpovědnost, schopnost správného rozhodování a jednání.</li> <li>• Pomáhat rozvíjet kosmopolitismus a otevření se pro všechno pravdivé, dobré a krásné.</li> <li>• Pomáhat tématizovat a zdůvodňovat otázky o dobrém životě.</li> <li>• Soustředit pozornost zejména na rozpoznávání, hodnocení a jednání.</li> <li>•</li> </ul>  |
| Ethik   |  |
| <a href="http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/entserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26356">http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/entserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26356</a>                     |  |
| <b>Berlín</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podporovat připravenost a schopnost konfrontace se základními etickými problémy života jednotlivce a společnosti.</li> <li>• Konfrontovat s rozdílnými hodnotami a nabídkami životního smyslu v ohledu na daný kontext.</li> <li>• Porozumět rozdílným názorům a hodnotovým systémům a rozvíjet porozumění pro různost a rozdílné myšlení.</li> <li>• Přijmout každodenní jednání člověka a existenciální projevy v jejich kontextech</li> </ul>  |
| Ethik   |  |
| <a href="http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/senk1_ethik.pdf?sta">http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/senk1_ethik.pdf?sta</a>     |  |

<sup>78</sup> V Německu gymnázium začíná od 5. třídy. Má dva stupně. 5-10 třída je stupeň první, 11-12 třída stupeň druhý (popř. 13. třída – záleží na konkrétní spolkové zemi.)

|   |   |
|---|---|
| <a href="http://www.bildungsressourcen.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/Lebensgestaltung%20Ethik%20Religionskunde-RLP_Sek.I_2008_B.pdf">rt&amp;ts=1339589350&amp;file=sek1_et_hik.pdf</a>   | <p>a významech pro úspěšný život v souladu s morálními normami.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflektovat a objasnit, že základní práva, která jsou v německé ústavě, jsou základním zákonem pro společný život občanů.</li> </ul>   |
| <p><b>Braniborsko</b></p> <p>Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde</p> <p><a href="http://bildungsressourcen.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/Lebensgestaltung%20Ethik%20Religionskunde-RLP_Sek.I_2008_B.pdf">http://bildungsressourcen.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/Lebensgestaltung%20Ethik%20Religionskunde-RLP_Sek.I_2008_B.pdf</a></p> | <p>Lebensgestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porozumět existencionálním otázkám a problémům a být schopen spolu s ostatními hovořit.</li> <li>• Porozumět různým formám sociálních vztahů a porozumět jejich funkcím, umět popsat potenciální konflikty a znát možnosti jejich řešení.</li> <li>• Znat vlastní silné a slabé stránky, umět pravdivě pojmenovat vlastní pocity, potřeby a přesvědčení a být schopen z toho vyvést závěry pro svůj osobní život.</li> </ul> <p>Ethik</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umět pojmenovat etické principy, hodnoty, normy, pravidla a nařízení lidí, která určují jejich život, být schopen porozumět pravidlům a jejich smyslu, diskutovat o jejich významu a být schopen se podle toho rozhodovat.</li> <li>• Uvědomovat si různost hodnotových systémů, rozdílnosti kultur a být schopen to demonstrovat na příkladech.</li> <li>• Rozumět interakci mezi základním náhledem na svět a lidským jednáním v souvislosti s přírodou a životním prostředím.</li> </ul> <p>Religionskunde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Znat základní elementy a charakteristické znaky náboženství, pohledy na svět a být schopen určit jejich souvislosti.</li> <li>• Vědět, že se základní přesvědčení lidí zrcadlí v náboženství a světových názorech</li> <li>• Vědět, že světová náboženství a světové názory nabízí odpovědi na otázky po smyslu a významu lidské existence.</li> </ul> |
| <p><b>Brémy</b></p> <p>Philosophie</p> <p><a href="http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-08-23_phil_gy.pdf">http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-08-23_phil_gy.pdf</a></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvíjet poznání, porozumění a schopnost argumentace.</li> <li>• Podporovat reflexi o sobě, o světě.</li> <li>• Vyjasňovat a zpracovávat představy o světě a tyto základní poznatky potom přenést do svého myšlení a jednání.</li> <li>• Umět samostatně myslet, umět se vžít do druhého a uvažovat sám o sobě.</li> <li>• Pomocí základních metod a materiálů se žáci učí kriticky uvažovat o jednotlivých filozofických teoriích, které pojednávají o světě a tyto teorie reflektují ve svém každodenním myšlení a jednání. Toto se uskutečňuje ve třech krocích: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Poznání a rozumění (Reprodukce)</li> <li>○ Analýza a vyjasnění (Reorganizace a transfer)</li> <li>○ Kritická reflexe či ověření (argumentace a hodnocení)</li> </ul> </li> </ul>  |
| <p><b>Hamburk</b></p>   |   |

|   |   |
|---|---|
| <p>Philosophie</p> <p><a href="http://www.ham-burg.de/content/blob/2373334/data/philosophie-gym-seki.pdf">http://www.ham-burg.de/content/blob/2373334/data/philosophie-gym-seki.pdf</a></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvíjet filozofické tázání a hledat odpovědi na tato tázání</li> <li>• Cíle předmětu zahrnují tyto oblasti:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vnímání a interpretace</li> </ol> </li> <li>• Schopnost spatřit smysl v tázání se na svět, vnímat důležitost filozofického tázání, schopnost pochopit a formulovat filozofické teze.</li> <li>• Schopnost znázornit filozofické uvažování prostřednictvím umění.</li> <li>• Schopnost filozofické argumentace.</li> <li>• Schopnost uvažovat o konkrétních životních zkušenostech v souvislosti s abstraktními filozofickými pojmy.             <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Argumentace a hodnocení</li> </ol> </li> <li>• Schopnost hodnotit a kriticky posoudit filozofické teze.</li> <li>• Schopnost kriticky posoudit filozofické argumentace.</li> <li>• Schopnost posoudit filozofické uvažování a vytvořit si postoj, který vede ke konkrétnímu stanovení problému a k otázkám.             <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Prezentace</li> </ol> </li> <li>• Schopnost účastnit se filozofického rozhovoru.</li> <li>• Schopnost napsat filozofické zamyšlení a esej.</li> <li>• Schopnost napsat úvahu o filozofickém fenoménu.</li> <li>• Schopnost vyjádřit filozofické myšlení prostřednictvím umění.</li> </ul> |
| <p><b>Hesensko</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etika slouží k výchově, k etickému hodnocení a k etické reflexi jednání.</li> </ul>  |
| <p>Ethik</p> <p><a href="http://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/840/840704b5-267f-121a-eb6d-f191921321b2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,t rue">http://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/840/840704b5-267f-121a-eb6d-f191921321b2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,t rue</a></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podává přehled různých hodnotových systémů a otevírá přístup k etickým, filozofickým a náboženským otázkám.</li> <li>• Klade důraz na základní hodnoty, které jsou v zákoně Hesenska a také v německé ústavě. K tomu patří především lidská důstojnost, svoboda, tolerance a spravedlnost.</li> <li>• Etika klade důraz na pluralitu vyznání a světovou orientaci světonázorově neutrálního státu jako znamení základní hodnoty svobodně otevřené společnosti.</li> <li>• Vyučování etiky má vést žáky prostřednictvím etické a morální reflexe k tvorbě vlastního názoru v otázkách osobního i veřejného života, zároveň má probouzet a rozvíjet žákovu občanskou zodpovědnost. Žák má být schopen své postoje a názory kompetentně vysvětlit v konfrontaci s postoji, potřebami a zájmy jiných.</li> <li>• Žáci by se navzájem měli motivovat k zodpovědnému jednání.</li> <li>• Předmět podporuje etický úsudek a sociální kompetenci, chce přispět k osobnímu rozvoji žáků.</li> <li>• Etika by měla žáky podpořit, aby pochopili, že zátěžové situace jsou součástí jejich života, žáci by si měli být také</li> </ul>  |



|   |  |
|---|--|
|   | vědomi toho, že nesou zodpovědnost za svůj život a za budoucí svět.  |
| <b>Meklenbursko-Přední Pomořansko</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cíle předmětu jsou složeny z následujících kompetencí:</li> </ul> <p>Odborná kompetence</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Získat odborné vědomosti</li> <li>• Rozvíjet znalosti</li> <li>• Znat souvislosti</li> <li>• Získat vědomosti a umět je používat ve svém jednání</li> <li>• Používat vědomosti k věcnému hodnocení</li> <li>• Rozpoznat problémy a problémové situace, analyzovat a ověřit různé způsoby řešení konfliktů</li> </ul> <p>Kompetence metodická</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pracovat hospodárně</li> <li>• Cíleně plánovat jednotlivé pracovní kroky a postupovat jimi na základě situačního kontextu</li> <li>• Získat informace, uchovat je, umět ohodnotit s ohledem na situaci</li> <li>• Strukturovat a prezentovat výsledky</li> </ul> <p>Kompetence osobnostní</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Znat a posoudit svoje slabé a silné stránky</li> <li>• Rozvíjet sebedůvěru a samostatnost</li> <li>• Převzít zodpovědnost a odpovědně jednat</li> <li>• Naplánovat pracovní cíle a jiné cíle</li> <li>• Pracovat cílevědomě a vytrvale</li> <li>• Umět se vyrovnat s úspěchy a neúspěchy</li> <li>• Umět přijmout pomoc a umět pomoc darovat</li> </ul> <p>Sociální kompetence</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Společně se s ostatními učit a pracovat</li> <li>• Mít k ostatním pozitivní postoj</li> <li>• Projevovat druhým soucit</li> <li>• Dodržovat dohodnutá pravidla</li> <li>• Jednat solidárně a být tolerantní</li> <li>• Být schopen přiměřeně řešit konflikty</li> </ul> <p>Kompetence k jednání (tato kompetence stojí v centru)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Škola přispívá k tomu, aby žáci naučené vědomosti a znalosti používali ve svém okolí a naopak, aby zkušenosti ze svého okolí přenášeli do školy a aby se také i na jejich základě učili.</li> </ul> |
| Philosophieren mit Kindern (od první do desáté třídy), Philosophie (druhý stupeň gymnázií)  |  |
| <a href="http://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-allgemeinbildenden-schulen/philosophie/">http://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-allgemeinbildenden-schulen/philosophie/</a> |  |
| <b>Dolní Sasko</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvíjet osobnost žáků na základě křesťanství, evropského humanismu a myšlenek svobody, demokracie a volného pohybu.</li> <li>• Žáci se učí znát kulturní, duchovní a náboženské základy a základy demokratické společnosti.</li> </ul> <p>Konkrétní cíle mají podobu kompetencí, které jsou rozdělené do následujících oblastí:</p> <p>Vnímaní a popis</p>   |
| Werte und Normen  |  |
| <a href="http://www.nibis.de/nibis3/uploads/1gohrgs/files/gaschler/kc201">http://www.nibis.de/nibis3/uploads/1gohrgs/files/gaschler/kc201</a>   |  |

|  |   |
|--|---|
| <p><a href="#">3/KCOBSWerte undNormen.pdf</a></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žáci jsou vedeni k tomu, aby dokázali vnímat vážně věci kolem sebe, dokázali je popsat a částečně je dovedli uspořádat. Vyučování slouží k tomu, aby morální jednání bylo opřené o zkušenost, aby bylo jasné a vědomé.</li> </ul> <p>Rozumět a reflektovat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tato kompetence v sobě zahrnuje dialektický element totiž skutečnost, že předchozí znalosti žáků budou dány do souvislosti s novými informacemi, které jsou odborně relevantní, přiměřené věku a týkají se školy. Důraz je kladen na získávání odborných znalostí od partnera v dialogu, přičemž partnerem může být také text, film, obraz nebo jiné.</li> </ul> <p>Diskutovat a hodnotit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pro rozvoj osobnosti je obzvláště důležité prezentovat, legitimovat a revidovat vlastní názory v otevřeném a férovém diskurzu. Teprve skrze výměnu argumentů s jinými lidmi může nastat rozvoj v oblasti hodnocení a vytváření názorů.</li> </ul> <p>Další kompetence se týkají těchto oblastí:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tázání se na sebe</li> <li>• Tázání se na budoucnost</li> <li>• Tázání se na morálku a etiku</li> <li>• Tázání se na realitu</li> <li>• Tázání se na náboženství a světové názory</li> </ul> |
| <p><b>Severní Porýní-Vestfálsko</b></p> <p>Praktische Philosophie/Philosophie</p> <p><a href="http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/hs_praktische_philosophie.pdf">http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene_upload/lehrplaene_download/hauptschule/hs_praktische_philosophie.pdf</a></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Předmět podporuje rozvoj osobnosti, co se týče sociální zodpovědnosti, podílu na utváření demokratické společnosti, hodnotové orientace, kulturní účasti, zodpovědnosti v zaměstnání a ve světě práce.</li> <li>• Hlavní cíl předmětu je přispět k rozvoji kompetence, která pomůže diferencovat a brát vážně realitu, systematicky se zabývat smyslem a otázkami hodnot. Skrze to hledat odpovědi na otázky týkající se smyslu lidské existence, sebeurčení a zodpovědného a tolerantního způsobu života</li> <li>• Žáci rozvíjí schopnost empatie a dospějí k určité hodnotě a uvědomění. Prostřednictvím toho jsou schopni obhájit své zodpovědné jednání.</li> <li>• Během vyučování si mají žáci na základě diskuze o různých idejích, hodnotách, normách vytvářet kritéria pro konkrétní hodnocení.</li> <li>• Úkolem předmětu je reflexe, založená na argumentaci a diskurzu, která je vedena na základě morálky bez ohledu na konkrétní náboženství nebo světonázor.</li> <li>• Vyučování zprostředkuje žákům odborné znalosti, nástroje a metody, které jim pomohou jejich vlastní zkušenosti a jednání promyslet, hodnotit a popřípadě změnit.</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
| <b>Porýní-Falc</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etika má vést ke schopnosti etického hodnocení, což je podmínkou pro přirozený rozvoj schopnosti sebeurčení. Děje se tak prostřednictvím následujících aspektů:</li> <li>• Rozvoj schopnosti vnímat hodnoty a problémy</li> <li>• Schopnost kritiky étosu, norem a hodnot reálného života</li> <li>• Připravenost a schopnost sebekritiky</li> <li>• Připravenost a schopnost eticky a odborně argumentovat</li> <li>• Připravenost a schopnost empatie a tolerance</li> <li>• Připravenost a schopnost reflektovat a brát vážně eticky relevantní okolnosti v širších a komplexnějších souvislostech</li> <li>• Připravenost a schopnost eticky reflektovat životní styl</li> <li>• Dále je kladen důraz na vzdělání a výchovu k zodpovědnosti prostřednictvím následujících kompetencí:</li> <li>• Pochopit, že lidské jednání se v konkrétním jednání řídí na základě hodnot a norem (odborná kompetence)</li> <li>• Pochopit, že rozdílné hodnoty a normy mohou vést k morálním konfliktům, které vyžadují eticky zdůvodněné rozhodnutí (odborná kompetence)</li> <li>• Připravenost a schopnost rozpoznat kořeny a souvislosti etických norem a systémů hodnot, reflektovat a posoudit (metodická kompetence)</li> <li>• Připravenost a schopnost argumentovat, vcítit se, tolerance, vést diskuzi v humanitním duchu o kulturních rozdílech a odlišnostech (sociální kompetence)</li> <li>• Připravenost rozvíjet sebevědomí a převzít zodpovědnost za sebe, za ostatní a za společnou budoucnost (osobnostní kompetence)</li> <li>• Otevřenost pro přiměřené, eticky oprávněné a zodpovědné alternativy různých forem jednání v jejich vzniku, prevenci a zanechání (osobnostní kompetence)</li> </ul> |
| Ethik  |  |
| <p><a href="http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_abdownloads_pi1%5Baction%5D=getviewclick&amp;tx_abdownloads_pi1%5Buid%5D=201&amp;tx_abdownloads_pi1%5Bcid%5D=9823">http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_abdownloads_pi1%5Baction%5D=getviewclick&amp;tx_abdownloads_pi1%5Buid%5D=201&amp;tx_abdownloads_pi1%5Bcid%5D=9823</a></p> |  |
| <b>Sársko</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hlavním cílem etiky je „svéprávný člověk“, což znamená vychovávat žáky k sebevědomí, k solidaritě a k toleranci. K dosažení tohoto cíle jsou rozvíjeny následující kompetence:</li> <li>• Schopnost diskutovat o konceptech sebeurčení, výkladů světa a způsobech jednání</li> <li>• Schopnost rozpoznat a analyzovat eticky problémové situace, rozvíjet eticky zdůvodněné normy, hledat a zdůvodnit etická řešení</li> <li>• Schopnost analyzovat a problematizovat filozofické texty</li> <li>• Připravenost argumentovat s ostatními</li> <li>• Připravenost poznat a rozpoznat svoji vlastní zodpovědnost</li> </ul>   |
| Allgemeine Ethik   |  |
| <p><a href="http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/ET-GOS-Feb2008.pdf">http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/ET-GOS-Feb2008.pdf</a></p>   |  |
| <b>Sasko</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etika slouží k uvědomování si světového pluralismu a přispívá ke kvalifikované diskuzi o konfliktech hodnot a etických problémech. Dává odpověď na filozofické tázání po světě. Rozvíjí znalosti o náboženství</li> </ul>   |
| Ethik  |  |
| <p><a href="http://www.schule.sachsen.de/lp">http://www.schule.sachsen.de/lp</a></p>   |  |

|   |  |
|---|--|
| <p><a href="https://db.web/downloads/1428_lp_gy_ethik.pdf?v2">db/web/downloads/1428_lp_gy_ethik.pdf?v2</a></p>  | <p>a výkladech světa, které stojí na hodnotách a staví se proti nebezpečí etického relativismu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žáci získají prostřednictvím etiky základní vědomosti a schopnosti etické reflexe.</li> <li>• Etika předává vědomosti o kulturních podmínkách.</li> <li>• Žáci se prostřednictvím reflexe učí výměny názorů, diskuze a řešení konfliktů.</li> <li>• Žáci jsou vedeni k toleranci k cizím postojům, také k zachování kritického odstupu.</li> <li>• Etika by měla předávat zkušenosti, aby žáci pochopili, že hodnoty jako respekt, tolerance, zodpovědnost za druhé a zodpovědnost za přírodu jsou základem pluralitní společnosti. S tím je také spojené, že nakonec jen vlastní pohled a svobodné rozhodnutí motivuje k morálnímu jednání. To přispívá k rozvoji osobnosti, samostatnosti a vlastní zodpovědnosti žáků.</li> <li>• Připravenost a schopnost zodpovědně jednat má být uskutečněna prostřednictvím těchto předmětových cílů:</li> <li>• Žák získá poznatky o náboženství a porovnává je s náboženskými výklady světa, s životními styly, se základními filozofickými teoriemi a z nich vyvozených hodnot a norem (interkulturní kompetence)</li> <li>• Učí se zdůvodnit vlastní morální soudy (morální kompetence)</li> <li>• Rozvíjí schopnost diskuze o kriticky reflektovaných etických otázkách (kompetence etického diskurzu)</li> </ul> |
| <p><b>Sasko-Anhaltsko</b><br/>Ethikunterricht<br/><a href="http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/ethikgym.pdf">http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/ethikgym.pdf</a></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák získá znalosti a schopnosti analyzovat, reflektovat a hodnotit eticky relevantní fakta a problémy (odborná a metodická kompetence)</li> <li>• Rozumět a zpracovat eticky relevantní problémy, a to v souvislosti s fakty a situačním jednáním</li> <li>• Používat základní metody vnímání, poznání a argumentace</li> <li>• Porozumět a odhadnout podmínky a následky hodnocení a jednání</li> <li>• Porozumět a samostatně ověřit etické a právní hodnoty a normy v ohledu na argumentaci</li> <li>• Rozumět morálním závazným postojům, etickým hodnotám a právním normám v jejich historických a systematických souvislostech</li> <li>• Rozumět, zdůvodnit a kriticky prověřit způsoby řešení problémů</li> <li>• Prostřednictvím diskuze rozvíjet s ostatními vlastní etický postoj a prostřednictvím argumentace ho obhájit</li> <li>• Své názory odborně a metodicky přiměřeně objasnit</li> <li>• Žák získá znalosti a schopnosti k eticky zodpovědné sebereflexi a rozvíjí komunikaci s ostatními (osobnostní a sociální kompetence)</li> </ul>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poznat, pojmenovat a kriticky prozkoumat vlastní zájmy, pocity a hodnoty</li> <li>• Schopnost vcítit se do situace a etického přesvědčení ostatních, umět ho přiměřeně a kriticky pochopit a v daném případě tolerovat</li> <li>• Na příkladech prodiskutovat, procvičit, uvědomovat si a reflektovat svoje vlastní zodpovědné jednání a sociální zodpovědnost</li> <li>• Rozumně se dohodnout s ostatními, diskutovat o odborných věcech a být schopen souhlasu či nesouhlasu bez ohledu na svou vlastní osobu</li> </ul>  |
| <b>Šlesvicko-Holštýnsko</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žáci rozvíjí způsoby filozofické reflexe (zvláštní pozornost je kladena na evangelické a katolické náboženství)</li> <li>• Žáci se prostřednictvím filozofie učí:</li> <li>• Logicky myslet (odborná a metodická kompetence)</li> <li>• Zdůvodňovat vlastní myšlení, mluvení a jednání</li> <li>• Kriticky a systematicky uvažovat</li> <li>• Správně argumentovat a důsledně hodnotit</li> <li>• Samostatnosti myšlení (osobnostní kompetence)</li> <li>• Porovnat vlastní zkušenost a myšlení s vlastní pozorností a základní mluvou</li> <li>• Tématizovat zdánlivě samozřejmé</li> <li>• Chápat realitu z pohledu ostatních, a tak překročit hranice vlastní zkušenosti</li> <li>• Vcítit se do ostatních lidí a jejich myšlení (sociální kompetence)</li> <li>• Porozumět a ocenit představy a myšlenky nestranných lidí</li> <li>• Vlastní představy a myšlenky ověřit prostřednictvím diskuze s ostatními a snažit se o pochopení a porozumění</li> <li>• Rozumně se zabývat sám sebou a ostatními</li> <li>• Určovat své jednání také podle myšlení ostatních (osobnostní a sociální kompetence)</li> <li>• Porozumět tenzi mezi nezávislostí a svobodou, která má svá omezení</li> <li>• Racionálně a diskurzivně řešit konflikty nebo je cíleně urovnat</li> <li>• Poznat, přijmout a nést zodpovědnost za sebe, za ostatní a za přírodní zdroje</li> </ul> |
| Philosophie   |  |
| <a href="http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=35">http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=35</a>   |  |
| <b>Durynsko</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Všechny kompetence, ke kterým má žák v etice dojít, směřují k zodpovědnému jednání</li> <li>• Kompetence v oblasti rozumět a popsat znamená pochopit a umět popsat sám sebe a ostatní v jejich lidské a kulturní podmíněnosti</li> <li>• Kompetence v oblasti oceňovat a hodnotit znamená schopnost dialogicky prodiskutovat vlastní a cizí hodnoty v ohledu na lidskou důstojnost</li> </ul>   |
| Ethik   |  |
| <a href="http://thillm.rzu-ilmnau.de/get.aspx?mid=2838&amp;did=15748&amp;file=LP_GY_Ethik">http://thillm.rzu-ilmnau.de/get.aspx?mid=2838&amp;did=15748&amp;file=LP_GY_Ethik</a> |  |

|  |   |
|--|---|
| _Endfassung_300713.pdf&usage=2&sid=31fdb3c8-db2d-4441-9bf-09de11eb4902 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetence v oblasti rozhodovat se a jednat znamená prakticky vyzkoušet a používat poznatky</li> </ul> |
|--|---|

## Rakousko

Etika se na rakouských školách začala zavádět v souvislosti s odhlašování dětí z náboženství. Důvod byl ten, že náboženství bylo jediným předmětem, který naplňoval cíl, jenž vychází z rakouského školského zákona: „*Rakouská škola má za úkol, rozvíjet mládež v duchu morálních, náboženských a sociálních hodnot, tak také rozvíjet hodnoty pravdy, dobra a krásna. Mladí lidé mají být vychováváni ke zdravé touze pracovat, k vědomí povinnosti a k zodpovědnosti. Mají být vedeni k samostatnému rozhodování a k sociálnímu porozumění, k otevření pro politické a světonázorové myšlení a také mají být schopni spolupracovat na rakouské kultuře, mají mít účast na světovém dění a podporovat svobodu a mírumilovnost.*“ (Schulorganisationsgesetz, 1993)

Etika se vyučovala od roku 1997 jako alternativní předmět k náboženství nejprve na druhých stupních gymnázií v osmi školách v oblastech Tyrolsko, Vorarlbersko a Vídeň. V roce 2010 byla zavedena na 194 školách, v minulém roce se rozšířila do 223 škol. Předmět stále není povinným předmětem pro všechny žáky. Pokud však škola etiku zavede, tak mají žáci povinnost ji navštěvovat. Jestliže škola etiku nenabízí, žáci se jí účastnit nemusí. Dodnes se vedou diskuze o jejím zavádění a také o její koncepci. V roce 2012 vyšla přehledná zpráva ministryně kultury, ve které jsou předloženy jednotlivé pohledy odborníků. (Schmied, 2012)

V Rakousku bylo původně devět učebních plánů, které vytvořily zejména pedagogické ústavy a učitelé náboženství s přihlédnutím na zahraniční koncepty. (Bavorsko) Dnes je plánů daleko více, jelikož je školy částečně vytváří samy. Nejrozšířenější je Salzburský plán (Bucher, 2001)<sup>79</sup>

Přehled devíti původních plánů s hlavními cíli předmětu:

<sup>79</sup> Salzburský profesor, Anton A. Bucher, napsal poměrně obsáhlou knihu *Ethikunterricht in Osterreich (2001)*, kde se zabývá výukou etiky v Rakousku, předkládá jednotlivé učební plány, mapuje současný stav a poukazuje na některé zahraniční koncepce.

**Přehled vzdělávacích cílů etiky v Rakousku**

| <b>Název učebního plánu<br/>Popřípadě<br/>internetový odkaz</b>  | <b>Vzdělávací cíle</b>  |
|--|---|
| <p>Učební plán ORG 1 ve Vídni (Hegelgasse 12)</p> <p><a href="http://h12.at/UserFiles/File/Ethik-Lehrplan.doc">http://h12.at/UserFiles/File/Ethik-Lehrplan.doc</a></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák je veden k tomu, aby dokázal hodnotit sám sebe a našel svou vlastní identitu.</li> <li>• Žák se má učit orientovat v pozici mezi rodinou, školou a volným časem.</li> <li>• Jako mladý dospělý by měl žák skrze dostatečné informace získat vlastní postoj a měl by se umět rozhodnout pro správné hodnoty; důraz je kladen zejména na schopnost kriticky a zodpovědně přistupovat k médiím.</li> <li>• Skrze pojednávání o rozdílných ideologiích, úvahách, náboženstvích, kulturách, má být žák veden k postoji, který je založen na porozumění a toleranci.</li> <li>• Žák má být účinným způsobem veden k sociální angažovanosti, solidaritě a společné práci v rozdílných životních oblastech</li> <li>• Žák si má být vědom hodnoty a úkolů partnerského vztahu a rodiny, je veden k zodpovědnému přístupu k sexualitě.</li> <li>• Žák si má ujasnit význam mnohotvárného kulturního myšlení a různých hledisek a poznat jejich význam v určité době.</li> <li>• Žák pochopí, že přirozenost člověka je vázaná na hodnoty. Porozumí významu myšlení, mezím při utváření světa a vnímání komplexu reality.</li> </ul> |
| <p>Učební plán GRG 23 ve Vídni (Anton Baumgartnerstr. 123)</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Předmět rozvíjí hodnoty žáků, vede je ke svědomitému hodnocení a jednání.</li> <li>• Toto se uskutečňuje na základě znalostí a reflexe: Společenských norem a hodnot <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Základního postoje různých náboženství a filozofických hledisek</li> <li>○ Politických hodnot v širším smyslu s ohledem na jednotlivce a společenský život s ostatními</li> </ul> </li> </ul>  |
| <p>Učební plán ORG 1 ve Vídni (Hegelgasse 14)</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Předmět má žáky vést k sociálním a etickým kompetencím</li> <li>• Žáci mají být vedeni k tomu, aby se dokázali lépe vcítit do ostatních lidí a dokázali lépe posuzovat sebe i druhé.</li> <li>• Žáci se mají kriticky dotazovat na fakta a na společenské, politické a hospodářské výzvy, aby je dovedli na základě hodnot eticky posuzovat.</li> </ul>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žáci mají rozvíjet schopnost kritického myšlení a přiměřeným způsobem rozvíjet všechny stránky vlastní osobnosti.</li> <li>• Předmět má žákům ukázat cestu k týmové spolupráci, k diskuzi a ke kultuře jazyka, k přijetí sebe i ostatních, k tomu, aby byli schopni přiměřeně a samostatně prezentovat zpracovávané obsahy a informace.</li> <li>• Zvláštní důraz je kladen na to, aby žáci dokázali zpracovávat dané obsahy nejen po intelektuální stránce, ale také prakticky a emocionálně.</li> <li>• Žáci jsou účinně vedeni k sociálnímu angažmá, k solidaritě a k zodpovědnosti za sebe a za společnost.</li> </ul>                 |
| Učební plán akademického gymnázia ve Vídni  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Předmět má žákům pomoci v nalezení jejich vlastní identity.</li> <li>• Žák má být veden prostřednictvím pojednávání o různých ideologiích, idejích, náboženstvích a kulturách k porozumění a k toleranci.</li> </ul>   |
| Učební plán pedagogického institutu v Horním Rakousku   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák získá základní vědomosti v oboru etika.</li> <li>• Žák porozumí náboženské dimenzi v rozdílných individualitách a kulturních formacích.</li> <li>• Žák má porozumění pro globální problémy světa.</li> <li>• Žák má porozumění pro problémy vlastní i sociální, pro zodpovědnost a hledání osobního utváření životního smyslu.</li> <li>• Žák získá schopnost vnímat morální problémy z různých perspektiv.</li> <li>• Žák je v morálním hodnocení autonomní.</li> <li>• Žák získá schopnost kritiky a osobní odvahy.</li> <li>• Žák získá schopnost formulovat vlastní životní cíle a zasadit je do svého reálného života.</li> </ul> |
| Učební plán v Salcbursku<br><a href="http://schule.salzburger.at/faecher/ethik/Ethiklehrplan.pdf">http://schule.salzburger.at/faecher/ethik/Ethiklehrplan.pdf</a> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cílem výuky etiky je podporovat žáky v jejich osobních, sociálních a kognitivních kompetencích. Etika tak žáky podporuje, aby dospěli v otázkách světonázorů a hodnot k různým hodnocením a k různým modelům jednání.</li> <li>• Žáci se mají učit chápat, že sebepoznání a nalézání identity je celoživotní proces.</li> <li>• Žáci se mají zabývat životními, morálními a náboženskými otázkami.</li> <li>• Žáci mají znát, zdůvodnit a prostřednictvím argumentace obhájit, řešení v otázkách společenského soužití a zacházení s přírodou.</li> </ul>  |



|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žáci mají pochopit a kriticky posoudit, že společenské události neustále podléhají změnám.</li> <li>• Žáci se mají umět vžít do pohledů ostatních.</li> <li>• Žáci mají být schopni jednat s ostatními na základě dialogu a tolerance k hodnotám a normám druhých.</li> <li>• Žáci jsou vedeni k samostatnému a sociálně zodpovědnému rozhodnutí a jednání.</li> <li>• Žáci mají schopnost kriticky myslet a schopnost civilní odvahy.</li> </ul>  |
| Učební plán pedagogického institutu v Innsbrucku | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Předmět slouží jako výchova k hodnotám a k různým způsobům jednání.</li> <li>• Předmět slouží ke schopnosti přijmout, diskutovat a reflektovat rozdílné pohledy na svět a hodnoty.</li> <li>• Předmět slouží k výchově k toleranci a sociální zodpovědnosti.</li> <li>• Předmět slouží k výchově k uvědomělému jednání.</li> <li>• Žáci na vyšších stupních gymnázia se více zabývají otázkami, které směřují ke smyslu života.</li> <li>• Žáci mají být vedeni k tomu, aby si sami kladli otázky po smyslu a při vyučování uváděli své vlastní představy. Žáci tak mohou vést dialog o různých hodnotách a světonázorech. Tímto mají být vedeni k tomu, aby rozvíjeli schopnost vnímání a reflexe, a aby zodpovědně jednali.</li> </ul> <p>Sociální učení v etice</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Předmět rozvíjí následující psychosociální kompetence</li> <li>• Ty – kompetence (schopnost přijetí druhého)</li> <li>• Já – kompetence (schopnost přijetí sebe)</li> <li>• My – kompetence (schopnost týmové spolupráce)</li> </ul> |
| Učební plán BRG a BORG Landeck v Tyrolsku        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Výchova žáků se koncentruje na hodnoty a jednání.</li> <li>• Předmět vede k reflexi a k toleranci, k sociální zodpovědnosti v ohledu na druhé, v ohledu na interpretaci reality a interpretaci světových názorů.</li> <li>• Předmět má žákům pomoci zabývat se vlastní osobností a vlastními hodnotami.</li> <li>• Předmět má žákům pomoci poznat vlastní kulturu, cizí kultury a určité etické a duchovní proudy.</li> </ul> <p>Předmět podporuje žáky v tázání se zejména na tyto otázky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jejich existence</li> <li>• Vzory</li> <li>• Život po smrti</li> </ul>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Životní smysl</li> <li>• Soužití s ostatními</li> <li>• Potřeby jedince a společnosti</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Učební plán HTL II v Innsbrucku</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Předmět má vést žáky k uvědomělému hodnocení a jednání.</li> <li>• Hlavním cílem je rozvoj schopnosti sebeurčení a sociální zodpovědnosti.</li> </ul> |

## Polsko

Etiku je možné v Polsku vyučovat na základě zásad z roku 1992, které se týkají náboženství. (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 1992) Žák se může rozhodnout pro náboženství, etiku nebo také pro žádnou z těchto alternativ. Škola zajišťuje etiku pouze tehdy, přihlásí-li se nejméně sedm žáků. Pokud je počet žáků nižší, škola má povinnost spolupracovat s ostatními školami a společně mají zavést meziškolní výuku etiky, jejíž podmínkou je účast minimálně tří žáků. (Informacja MEN, 2012).

Co se týče vysvědčení, nesmí zde být uvedeno, zda žák chodil na etiku nebo na náboženství, ani zde nesmí být připsány žádné doplňující informace. Pokud se žák rozhodne nechodit na žádný předmět, škola pro něj zajišťuje dozor a na vysvědčení má v kolonce etika/náboženství přeškrtnuto<sup>80</sup>. (Tamtéž)

V roce 2010 byl vyhlášen konkurz na vypracování plánů pro předmět etika. Byla vytvořena koncepce, která nese název *Ludzkie ścieżki. Kompleksowy program nauczania etyki na II, III i IV poziomie edukacyjnym*. (Ziemska, Malinowski, 2010) Plány byly vytvořeny pro II. - IV. stupeň vzdělávání a mají sloužit jako pomůcka.

80 K těmto pravidlům přispěl případ žáka Mateusza Grzelaka, jehož rodiče ho odhlásili z povinného předmětu náboženství. Přáli si pro svého syna etiku, problém byl v tom, že škola etiku nenabízela, přesto však měl na vysvědčení každý rok v kolonce náboženství/etika přeškrtnuto. Mateuszovi to tak „horšilo“ celkový průměr známek. Rodiče Mateusza proto podali v roce 2002 stížnost Evropskému soudu pro lidská práva (ESLP). Tribunál ve Štrasburku rozhodl, že došlo k porušení lidských práv čl. 9 a čl. 14, které se týkají náboženské svobody a diskriminace z důvodu náboženského přesvědčení. (Sprawa Grzelak przeciwko Polsce, 2002)

**Přehled vzdělávacích cílů etiky v Polsku**

| Stupeň  | Vzdělávací cíle  |
|---|--|
| Základní škola: 4. - 6. třída                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Žáci rozpoznávají základní hodnoty, z nichž na prvním místě je hodnota dobra.</li> <li>• Rozlišují mezi dobrem a zlem na elementární rovině</li> <li>• Rozvíjí empatii</li> <li>• Rozvíjí postoj reflexe v otázkách, které se týkají člověka, jeho bezprostředního okolí (rodina, přátelé, kolegové, senioři osoby se zdravotním postižením atd.), životního prostředí, jejich charakteru (emoce, motivace atd.) a specifických životních situací.</li> </ul>   |
| Gymnázium: 1. - 3. třída (odpovídá české 7. - 9. třídě) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poznávají etické hodnoty, mezi nimi na prvním místě dobro – a to jak z hlediska praxe tak teorie.</li> <li>• Rozlišují mezi dobrem a zlem v různých úrovních a jejich různých projevech.</li> <li>• Rozvíjí postoj otevřenosti a pochopení různých hledisek.</li> <li>• Rozvíjí postoj reflexe v otázkách, které se týkají člověka, jeho prostředí a to jak v mikrosvětě, tak i v makrosvětě.</li> <li>• Rozvíjí schopnost analýzy a kritické analýzy v problematických etických otázkách.</li> <li>• Rozvíjí schopnosti tvůrčí diskuze, odpovídající argumentaci a vyvozování názorů.</li> </ul> |

**Slovensko**

Na Slovensku se etická výchova učí podle projektu prosociální výchovy, který vytvořil Olivar Roche a upravil Ladislav Lencz spolu se svými kolegy. Argumentem rozhodnutí se pro tento projekt byla dobrá zkušenost ze Španělska a skutečnost, že Španělsko prošlo podobným historickým vývojem jako Slovensko, totiž od diktátorského režimu k demokracii. (Korim a kol., 2008, s. 50) V roce 1990 proběhl experiment na šedesáti školách, o dva roky později se výuka rozšířila do 300 škol. V roce 1993 se etická výchova stala povinně volitelným předmětem pro základní školy a pro první a druhý ročník středních škol. V roce 2004 byl předmět zaveden jako povinně volitelný i na primárním stupni ZŠ.

Původní záměr autorů učebních plánů byl zavést etickou výchovu pro všechny žáky bez rozdílu konfese, avšak z politických důvodů se etická výchova stala povinně volitelným předmětem v alternativě k náboženství. (Podmanický, 2009)

Ve státním vzdělávacím programu z roku 2011 stojí, že: „...posláním povinně volitelného předmětu etická výchova je vychovávat osobnost s vlastní identitou

*a hdonotovou orientací, ve které úcta k člověku a k přírodě, spolupráce a národní hodnoty zaujímají významné místo.“* (Štátny vzdelávací program, 2011, s. 2) Dále je zde stanoveno, že se předmět vyučuje nejen poskytováním informací, ale také zážitkovým učením. (Tamtéž)

Dle slovenského státního vzdělávacího programu se etická výchova v první řadě soustředí na výchovu k prosociálnosti, která se odráží v morálních postojích a v regulacích na jednání žáků. Vzdělávací cíle předmětu jsou následující:

### **Přehled vzdělávacích cílů etické výchovy na Slovensku**

Cílem etické výchovy je vychovat osobnost, která:

- Má svojí vlastní identitu, je sama sebou a přitom tato identita v sobě zahrnuje i prosociálnost
- Má pozitivní vztah k životu a k lidem, tento vztah je spojený se zdravou kritičností
- Její chování je určované osobním přesvědčením a interiorizovanými etickými normami, vyplývajícími z univerzální solidarity a spravedlností, a proto je do jisté míry nezávislá na tlaku společnosti
- Má zralý morální úsudek, který se opírá o všeobecné zásady, proto je schopná správně reagovat i v neočekávaných a složitých situacích
- Charakterizuje jí spojení správného myšlení a správného konání
- Koná v souladu se svými zásadami, ale i s citovou zaangażovaností- soulad mezi emocemi a chtěním - nekoná jen z povinnosti a bez nadšení s pocitem sebelítosti
- Přijímá druhé v jejich rozdílech, akceptuje jejich názory a je ochotná přijmout přijatelný kompromis, který ale není v rozporu se všelidskými hodnotami
- Je ochotná a schopná spolupracovat a iniciovat spolupráci

Dosahování těchto cílů předpokládá aktivaci a rozvoj nonkognitivních funkcí osobnosti, které uvádí profesor M. Zelina v systému KEMSAK

- K - kognitivizace, jejímž cílem je naučit člověka poznávat, myslet a řešit problémy
- E - emocionalizace, jejímž cílem je naučit člověka cítit a rozvíjet jeho kompetenci pro cítění, přežívání, rozvoj jeho citů
- M - motivace, jejímž cílem je rozvinout zájmy, potřeby, tužby, chtění, aktivitu
- S - socializace, jejímž cílem je naučit člověka žít s druhými lidmi, naučit je komunikovat a tvořit progresivní mezilidské vztahy
- A - axiologizace, jejímž cílem je rozvíjet progresivní hodnotovou orientaci osobnosti, učit hodnotit
- K - kreativizace, cílem této funkce je rozvíjet v osobnosti tvořivý styl života

## Příloha č. 2: Sběrka dilemat

### Dát si brko?

Honza se přestěhoval do Prahy. Nadšený z toho není, nemá tu žádné kamarády. V nové deváté třídě se s ním zatím nikdo nebaví. V pátek po matice se stalo něco, co Honza nečekal. Přišla za ním jedna atraktivní spolužačka a pozvala ho na večerní oslavu narozenin. Honza pozvání přijal a moc se těšil. Nemohl věřit tomu, že ho pozvala právě ona.

Oslava probíhala venku na zahradě. Byla to super párty. Honza měl pocit, že má konečně nové kamarády. V tom okamžiku za ním přišla oslavenkyně a řekla mu: „Honzo, pojď si s námi dát brko!“ Honza byl zaskočený, nečekal to. Odpověděl, že marihuanu nekouří. V tom přišli další dva spolužáci a říkali, že o nic nejde, zažije super pocit, tráva není návyková a všechno se musí jednou vyzkoušet. Honza přemýšlel, co má dělat. Nakonec se rozhodl, že trávu vyzkouší.

Jak těžké bylo pro tebe se rozhodnout, zda Honza jednal správně?

velmi snadné 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6 velmi těžké

Napiš v několika větách nebo bodech důvody svého rozhodnutí.

### Mám odjet?

Petra je šestnáctiletá studentka, která navštěvuje přírodovědné gymnázium. Každý den se učí několik hodin denně. Nejraději má matematiku. Zúčastnila se už mnoha okresních olympiád a vždycky se umístila na předních místech. Po škole svůj čas tráví tím, že chodí pomáhat své babičce. Její babička má špatný zdravotní stav, který se čím dál více zhoršuje. Petra je jediná z rodiny, která babičce může pomoci. Oba její rodiče pracují dlouho do večera. Babička má vždycky velkou radost, když za ní Petra přijde.

Jednoho dne se stala zvláštní věc. Petra dostala ve škole exkluzivní nabídku, odjet studovat na půl roku do Singapuru, kde je matematika na velmi dobré úrovni. Petra má z nabídky velkou radost. Studovat v Singapuru byl vždycky její sen. Nicméně ví, že ji babička právě teď nejvíce potřebuje, a navíc se její stav čím dál víc zhoršuje. Petra přemýšlí, co má dělat. Nabídka je omezená, a tak se musí rozhodnout už do konce měsíce. Stále přemýšlí, co má dělat. Nakonec se rozhodne, že do Singapuru pojede.

Jak těžké bylo pro tebe se rozhodnout, zda Petra jednala správně?

velmi snadné 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6 velmi těžké

Napiš v několika větách nebo bodech důvody svého rozhodnutí.

### **Nalezené peníze**

Učitelka přišla ráno do třídy a povídá dětem: „Poslouchejte prosím všichni, paní sekretářce se dnes ráno ve škole ztratilo 1 000 korun. Kdyby z vás někdo ty peníze našel, prosím vás, abyste je vrátili zpět.“

Jana před vyučováním peníze našla. Ležely na toaletě. Byla si úplně jistá, že ji nikdo neviděl, když si ty peníze odtamtud vzala. Z peněz byla nadšená, protože tak konečně mohla vrátit celý svůj dluh kamarádce, která na ni už celkem naléhala.

Co však měla udělat? Jana má sekretářku ráda, zároveň ale potřebuje vrátit peníze své kamarádce. Jana se rozhodla, že si peníze nechá.

Jak těžké bylo pro tebe se rozhodnout, zda Jana jednala správně?

velmi snadné 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6 velmi těžké

Napiš v několika větách nebo bodech důvody svého rozhodnutí.

## Mobilní telefon

Kuba je třináctiletý kluk, se kterým se ve třídě moc spolužáků nebaví. Dokonce jsou zde i tací, kteří mu ubližují.

Jednoho dne Kuba vypožoroval zvláštní věc. Jeho spolužačka zmizel mobil. Kuba viděl, že ten mobil vytáhl z její tašky jejich spolužák a strčil si ho nenápadně do kapsy. Jedná se o spolužáka, který má často kázeňské problémy a Kuba má z něho velký strach, protože mu už několikrát ublížil. Spolužačka, dostává velké kapesné a není pro ni zase takový problém si koupit nový.

Spolužačka je z toho zničená, řeší problém se svými spolužáky, posléze přijde s pláčem za Kubou a zeptá se ho, zda o tom něco neví. Kuba přemýšlí, co má dělat. Nakonec řekne, že o ničem neví.

Jak těžké bylo pro tebe se rozhodnout, zda Kuba jednal správně?

velmi snadné 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6 velmi těžké

Napiš v několika větách nebo bodech důvody svého rozhodnutí.

## Petra a její kamarádka

Mileně je patnáct let. Společně se svojí nejlepší kamarádkou tráví prázdniny na letním táboře. Na táboře jsou už týden a Mileně se tu moc líbí. Příroda, chatky, okolí, ale i lidi jsou tu fajn. Její kamarádce se ze všeho nejvíce líbí Lukáš. Je sportovní, má krásné oči a kromě toho je velmi přátelský, statečný, obětavý a v celém kolektivu je tím nejoblíbenějším. Kamarádka stále o něm Mileně vypráví a společně vymýšlí, jak by ho měla oslovit.

Jednoho dne přišel Lukáš za Milenou s tím, že s ní potřebuje o něčem důležitém mluvit. Dohodli se, že se večer půjdou projít k řece. Při vycházce kolem řeky si celou dobu vyprávěli a bylo jim příjemně. Potom se posadili na břeh řeky, podívali se na sebe a Milena se dozvěděla zvláštní věc. Od té doby, co je Lukáš na táboře, tak na Milenu neustále myslí a byl by rád, kdyby spolu začali chodit.

Milena je překvapená, vůbec to nečekala. Lukáš se jí také líbí, cítí se s ním dobře a má ho ráda, zároveň nechce zradit kamarádku. Milena přemýšlí, co má dělat. Nakonec se rozhodne pro Lukáše.

Jak těžké bylo pro tebe se rozhodnout, zda milena jednala správně?

velmi snadné 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6 velmi těžké

Napiš v několika větách nebo bodech důvody svého rozhodnutí.

### **Peter**

Petr je čtrnáctiletý chlapec, který slíbil svým rodičům, že až přijde ze školy, tak zůstane doma a bude hlídat mladší sestru, které jsou tři roky. Po dvou hodinách hlídání se začne Petr nudit. V tom mu zavolají jeho kamarádi a prosí ho, aby šel s nimi hrát fotbal. Petr jim řekl, že musí zůstat doma a hlídat svou sestru. Kamarádi mu odpověděli, že sestru může vzít s sebou. Petr váhá a přemýšlí, co má dělat. Nakonec se rozhodne jít se svými kamarády ven.

Jak těžké bylo pro tebe se rozhodnout, zda Petr jednal správně?

velmi snadné 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6 velmi těžké

Napiš v několika větách nebo bodech důvody svého rozhodnutí.

### **Nečekaná situace**

Jaroslav je nejlepší pradědeček na světě. Často si hraje se svými pravnoučaty a vypráví jim zajímavé příběhy ze svého mládí. Jednoho dne se ho děti zeptali, zda měl nejlepšího kamaráda. Jaroslav začal vyprávět tento příběh.

„Ano, měl jsem nejlepšího kamaráda, hráli jsme si spolu už od malička. Vždycky jsem se na něho mohl spolehnout, nikdy mne nezradil a byl mi vždycky nablízku, když jsem potřeboval. Jednoho dne se však stalo něco neočekávaného, něco, co mne velmi



zaskočilo. Přišli za mnou moji rodiče a řekli mi: „Jaroslave, už nikdy se s ním nesmíš kamarádit, bylo by to velmi nebezpečné.“ Můj nejlepší kamarád byl Žid a rodiče měli strach, že kdybych se s ním dále přátelil, tak by naše rodina mohla mít problémy. Za pár dní jsem zpozoroval, že můj kamarád a jeho rodiče byli pryč. Jejich byt byl zapečetěný a zdálo se, že jejich celou rodinu někam odvezli. Celý den jsem na něho myslel a přemýšlel jsem, co s ním je. Večer jsem se díval z okna a nevěřil jsem vlastním očím. Tam v dálce stál on. Mával na mne a ukazoval, že k němu mám přijít. Neváhal jsem a běžel jsem za ním. Dával jsem si ale pozor, aby mne nikdo neviděl. Kamarád mi řekl, že potřebuje pomoc. Nemá kam jít a když ho chytí, tak neví, co s ním bude. Já jsem věděl, že za schovávání Židů hrozí mým rodičům trest smrti. Přemýšlel jsem proto, co mám dělat. Vůbec to nebylo lehké, nakonec jsem se rozhodl, že kamarádovi v tomto nepomohu.“

Jak těžké bylo pro tebe se rozhodnout, zda Jaroslav jednal správně?

velmi snadné 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6 velmi těžké

Napiš v několika větách nebo bodech důvody svého rozhodnutí.

## Tetování

Jana je sedmnáctiletá dívka, která studuje třetím rokem na gymnáziu. Kromě studia tráví většinu času se svým přítelem, s kamarády nebo chodí ven se psem. Už dlouhou dobu přemýšlí o tom, že si nechá na rameno udělat malé tetování. Tetování hodně chce a dokonce si na něj šetří extra peníze. Odpoledne se dozvěděla zprávu, že otevřeli nové tetovací studio. Když se nechá tetovat ještě tento týden, tak to bude stát polovinu ceny. Večer to řekla svému příteli. Příteli se tetování vůbec nelíbí, byl proti a prosil ji, ať si nic takového dělat nenechá. Také její rodiče jsou proti. Jana tetování chce, zároveň nechce zklamat rodiče a přítele. Zoufale přemýšlí, co má udělat. Nakonec se rozhodne, že si tetování neudělá.

Jak těžké bylo pro tebe se rozhodnout, zda Jana jednala správně?

velmi snadné 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6 velmi těžké

Napiš v několika větách nebo bodech důvody svého rozhodnutí.

## Příloha č. 3: Dotazník B3

Jméno: \_\_\_\_\_ třída: \_\_\_\_\_ datum: \_\_\_\_\_

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

3. Sám sebe hodnotím:

- a) jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) párkrát jsem se akci ve třídě zúčastnil, ale nebývám informován
- d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejevím zájem

4. Odpověz na následující otázky ano - ne:

|  |          |
|--|----------|
| Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný  | ano - ne |
| Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují     | ano - ne |
| Stává se, že se do školy těším                     | ano - ne |
| Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem | ano - ne |
| Společné problémy řešíme většinou v klidu          | ano - ne |

5. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

|                      |               |                        |
|----------------------|---------------|------------------------|
| pocit bezpečí        | 1 2 3 4 5 6 7 | pocit ohrožení         |
| pocit přátelství     | 1 2 3 4 5 6 7 | pocit nepřátelství     |
| atmosféra spolupráce | 1 2 3 4 5 6 7 | atmosféra lhostejnosti |
| pocit důvěry         | 1 2 3 4 5 6 7 | pocit nedůvěry         |
| tolerance            | 1 2 3 4 5 6 7 | netolerance            |

6. Najdi někoho ze spolužáků, který je:

spravedlivý: \_\_\_\_\_ protivný: \_\_\_\_\_

spolehlivý: \_\_\_\_\_ nespravedlivý: \_\_\_\_\_






zábavný: \_\_\_\_\_ nevděčný: \_\_\_\_\_

vždy v centru dění: \_\_\_\_\_ nespolehlivý: \_\_\_\_\_











se všemi zadobře: \_\_\_\_\_ osamocený: \_\_\_\_\_

## Příloha č. 4: Školy s výukou etické výchovy



### Jihočeský kraj

- ★ ZŠ Dukelská 11; České Budějovice 
- ★ VOŠ a SŠ, s. r. o., Pražská 1813/3; České Budějovice 
- ★ CZŠ Orbis-Pictus, s.r.o., Budějovická 825; Tábor 
- ★ ZŠ a MŠ Sezimovo Ústí, 9. května 489; Sezimovo Ústí 
- ★ ZŠ Vodňany, Bavorovská 1046; Vodňany 





### Jihomoravský kraj

- ★ ZŠ a MŠ Brno, Kotlářská 4; Brno 
- ★ ZŠ M. Kudeřikové Strážnice, Příční 1365; Strážnice 
- ★ CZŠ ve Veselí nad Moravou, park Petra Bezruče 697; Veselí n. Moravou 
- ★ CS zdravotnická škola, s.r.o, Grohova 14/16; Brno 
- ★ ZŠ Kuřim, Tyršova 1155; Kuřim 
- ★ ZŠ a MŠ Olbramovice 125; Olbramovice 
- ★ ZŠ a MŠ Moravský Písek, Velkomoravská 168; Moravský Písek 
- ★ ZŠ a MŠ Pohořelice, Dlouhá 35; Pohořelice 
- ★ ZŠ Velké Bílovice, Fabian 1215; Velké Bílovice 
- ★ Gymnázium Dr. Karla Polesného, nám. Komenského 4; Znojmo 








### Karlovarský kraj

- ★ Gymnázium a obchodní akademie Chodov, Smetanova 738; Chodov 
- ★ ZŠ Toužim, Plzeňská395; Toužim 








### Kraj Vysočina

- ★ ZŠ Jihlava, Nad Plovárnou 5; Jihlava 
- ★ ZŠ Nížkov 11; Nížkov 
- ★ Gymnázium Jihlava, Jana Masaryka 1; Jihlava 
- ★ ZŠ a MŠ Větrný Jeníkov 171; Větrný Jeníkov 

### Královéhradecký kraj

- ★ ZŠ Podhart', Máchova 884; Dvůr Králové n. L. 
- ★ ZŠ a MŠ Hradec Králové - Svobodné Dvory, Spojovací 66; Hradec Králové 
- ★ Dětský domov se školou a ZŠ Kostelec nad Orlicí, Tyršova 7; Kostelec n. Orlicí 
- ★ ZŠ Náchod - Plhov, Příkopy 1186; Náchod 
- ★ ZŠ Mozaika, U Stadionu 1166; Rychnov nad Kněžnou 
- ★ ZŠ Jičín (3. ZŠ Jičín), Poděbradova 18; Jičín 
- ★ ZŠ Solnice, Dobrušská 81; Solnice 

### Liberecký kraj

- ★ ZŠ Liberec, Na Výběžku 118; Liberec 15 
- ★ Masarykova ZŠ a Obchodní akademie Tanvald, Školní 416; Tanvald 
- ★ ZŠ Turnov, 28. října 18; Turnov 
- ★ ZŠ a MŠ Višňová, Višňová 173; Frýdlant 
- ★ ZŠ Vrchlického, Vrchlického 17; Liberec 13 
- ★ ZŠ Tanvald, Sportovní 576; Tanvald 
- ★ ZŠ Turnov, Skálava 600; Turnov 

## Moravskoslezský kraj

- ★ ZŠ svaté Zdislavy, Štefánikova 117; Kopřivnice ■ ■ ■ ■ ■
- ★ S pedagogická Š a S zdravotnická Š svaté Anežky České, 1. máje 37; Odry ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ a MŠ Hať, Na Chromině 2; Hať ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Hlučín-Rovniny, Cihelní 8; Hlučín ■ ■ ■ ■ ■
- ★ Soukromé šestileté gymnázium v Ostravě, U Haldy 18; Ostrava-Hrabůvka ■ ■ ■ ■ ■

## Pardubický kraj

- ★ Gymnázium Dr. Emila Holuba, Na Mušce 1110; Holice ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Chvaletice, 9. května 148; Chvaletice ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Žamberk, 28.října 581; Žamberk ■ ■ ■ ■ ■
- ★ SŠ automobilní Holice, Nádražní 301; Holice ■ ■ ■ ■ ■

## Plzeňský kraj

- ★ Soukromá ZŠ Elementária, Jesenická 11; Plzeň ■ ■ ■ ■ ■

## Praha

- ★ ZŠ sv. Voršily v Praze, Ostrovní 9; Praha 1 ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ a MŠ ANGEL v Praze 12, Angelovova 15; Praha 4-Modřany ■ ■ ■ ■ ■
- ★ Soukromé SOU Dr. Peška, Šmolíkova 5; Praha 6-Ruzyně ■ ■ ■ ■ ■
- ★ CZŠ logopedická Don Bosco a MŠ logopedická, Dolákova 555; Praha 8-Bohnice ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Rakovského v Praze 12, Rakovského 1; Praha 4-Modřany ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Bítovská 1; Praha 4 ■ ■ ■ ■ ■
- ★ Gymnázium Jana Keplera, Parlérova 2; Praha 6 ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ a MŠ J. A. Komenského, U dělnického cvičiště 1; Praha 6-Břevnov ■ ■ ■ ■ ■

## Středočeský kraj

- ★ Gymnázium Benešov, Husova 470; Benešov ■ ■ ■ ■ ■
- ★ Gymnázium J. S. Machara, Královická 668; Brandýs n. L.-Stará Boleslav ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Jílové u Prahy, Komenského 365; Jílové u Prahy ■ ■ ■ ■ ■
- ★ Integrovaná herna - alternativní školička Mukařov, Příčná 61; Mukařov u Říčán ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Starý Kolín, Kolínská 90; Starý Kolín ■ ■ ■ ■ ■
- ★ MŠ Zvánovice, Školní 99 (detaš. pracoviště ZŠ a MŠ bří Fričů, Ondřejov); Zvánovice – Ondřejov ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Příbram-Březové Hory, pracoviště Bratří Čapků 279; Příbram VII ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Příbram – Březové Hory, pracoviště Prokopská 337; Příbram VI ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ, MŠ a ZUŠ Jesenice, K Rybníku 800; Jesenice ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ a MŠ V Zahrádkách 230; Roztoky-Křivoklát ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Mšeno, Boleslavská 360; Mšeno ■ ■ ■ ■ ■

## Ústecký kraj

- ★ ZŠ Litoměřice, U Stadionu 4; Litoměřice ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ a MŠ Povrly, 5. května 233; Povrly ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Velký Šenov, Mírové náměstí 440; Velký Šenov ■ ■ ■ ■ ■
- ★ S průmyslová Š a VOŠ Chomutov, Školní 50; Chomutov ■ ■ ■ ■ ■
- ★ ZŠ Louny, 28.října 2173; Louny ■ ■ ■ ■ ■

|   |  |
|---|--|
| ★ ZŠ Meziboří, Komenského 340; Meziboří                       |  |
| Zlínský kraj  |  |
| ★ ZŠ Dolní Lhota 80; Dolní Lhota u Luhačovic, 763 23          |  |
| ★ ZŠ a ZUŠ Dolní Němčí, Školní 606; Dolní Němčí, 68762        |  |
| ★ ZŠ a MŠ Korytná 1; Korytná, okres Uherské Hradiště          |  |
| ★ ZŠ Valašské Klobouky, Školní 856; Valašské Klobouky         |  |
| ★ ZŠ Brumov-Bylnice, Družba 1178; Brumov-Bylnice              |  |
| ★ ZŠ Slavičín - Malé Pole, Osvobození 8; Slavičín             |  |
| ★ Katolická ZŠ v Uherském Brodě, Jirchářská 823; Uherský Brod |  |
| ★ ZŠ Komenského II, Havlíčkovo nábřeží 2567; Zlín             |  |

### Vysvětlivky

- ★ školy s kvalifikovanou výukou etické výchovy
- ★ školy s nejlepší kvalifikovanou praxí výuky etické výchovy

Kde se etická výchova vyučuje:

- mateřská škola
- 1. stupeň základní školy
- 2. stupeň základní školy
- střední škola
- družina a ZUŠ

## Příloha č. 5: Výchozí data Studie I

### Naměřená míra C-skóre pomocí MCT

| Výzkumná skupina    |               |
|---------------------|---------------|
| ZŠ Praha (Voršilky) | ZŠ Litoměřice |
| 0,79                | 2,14          |
| 5,94                | 2,48          |
| 6,11                | 4,36          |
| 6,5                 | 6,26          |
| 8,1                 | 6,63          |
| 8,98                | 7,42          |
| 9,93                | 8,12          |
| 10                  | 9,6           |
| 10,18               | 9,68          |
| 10,55               | 9,7           |
| 11,67               | 10,36         |
| 11,9                | 10,39         |
| 12,68               | 10,63         |
| 12,88               | 11,57         |
| 13,12               | 11,91         |
| 13,76               | 12,44         |
| 15,2                | 12,64         |
| 15,24               | 14,48         |
| 15,88               | 15,75         |
| 17,49               | 15,85         |
| 18,38               | 16,63         |
| 18,42               | 16,9          |
| 19,94               | 17,89         |
| 25                  | 18,46         |
| 25,27               | 23,38         |
| 26,44               | 23,68         |
| 31,29               | 32,41         |
| 31,68               | 33,24         |
| 34,38               | 36,33         |
| 34,57               | 42,76         |
| 34,57               | 47,44         |
| 37,9                |               |
| 44,19               |               |

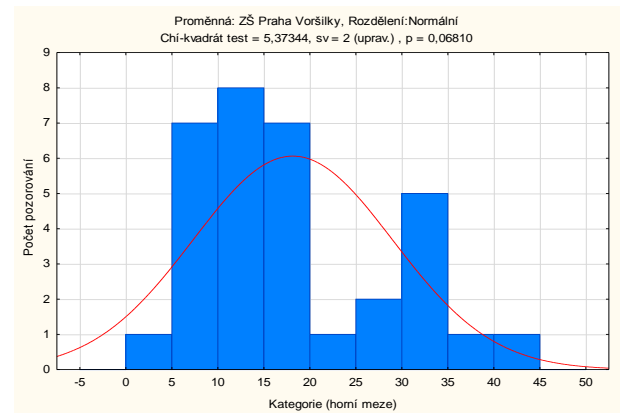
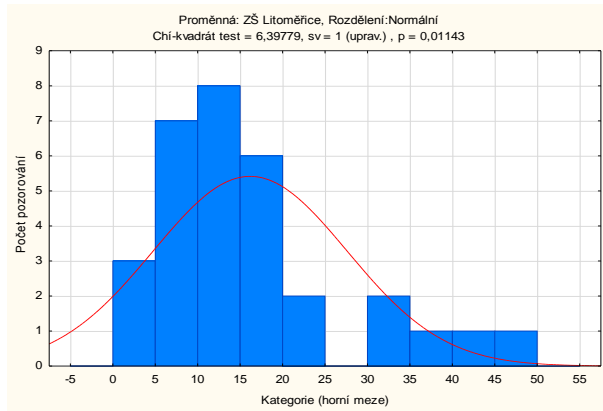
| Kontrolní skupina |             |
|-------------------|-------------|
| 2. ZŠ (Rce)       | 3. ZŠ (Rce) |
| 1,81              | 5,55        |
| 2,45              | 5,59        |
| 4,24              | 5,61        |
| 6,06              | 5,62        |
| 6,37              | 6,47        |
| 7,4               | 7,35        |
| 10,33             | 7,9         |
| 11,36             | 8,36        |
| 11,63             | 9,96        |
| 11,65             | 10,46       |
| 11,67             | 10,97       |
| 12,23             | 12,87       |
| 12,63             | 12,92       |
| 12,92             | 12,99       |
| 13,61             | 13,03       |
| 15,73             | 13,29       |
| 17,99             | 13,47       |
| 21,3              | 19,03       |
| 21,67             | 20,66       |
| 23,3              | 22,94       |
| 24,22             | 23,03       |
| 25,32             | 23,38       |
| 25,42             | 23,51       |
| 30,09             | 23,65       |
| 30,23             | 24,73       |
| 31,03             | 29,72       |
| 31,05             | 30,57       |
| 32,87             | 35,08       |
| 33,03             |             |
| 33,58             |             |
| 37,26             |             |
| 37,82             |             |
| 39,44             |             |
| 41,71             |             |
| 47,42             |             |
| 49,82             |             |

(Vysvětlivky: Rce – Roudnice nad Labem)

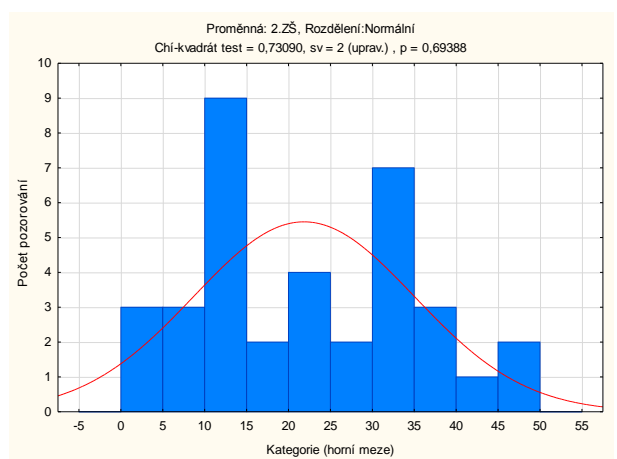
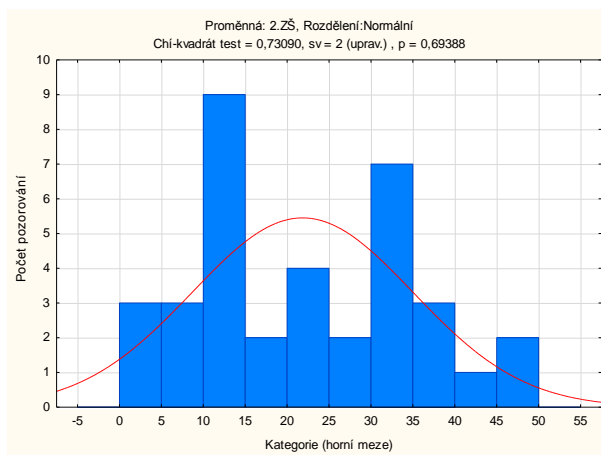


## Chí kvadrát test: měření normálního rozdělení dat (Studie I)

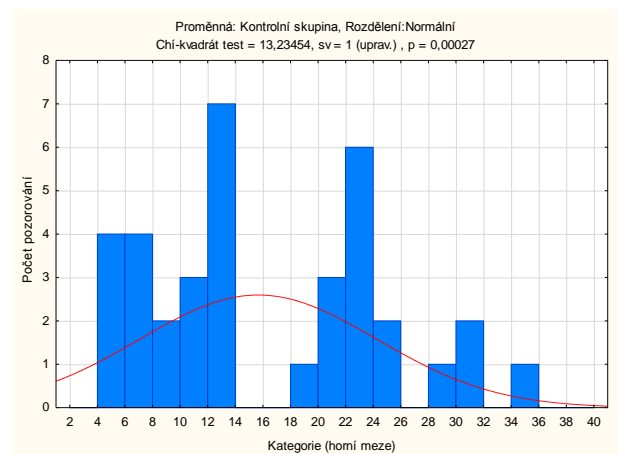
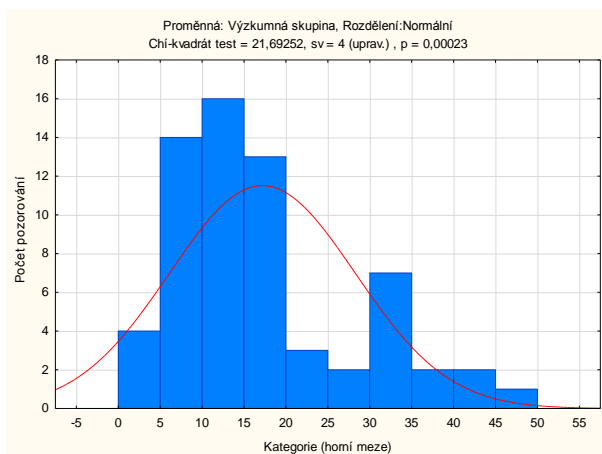
### Výzkumná skupina



### Kontrolní skupina:



### Výzkumná a kontrolní skupina



## Příloha č. 6: Seznam tabulek, grafů a obrázků

### Tabulky

- Tab. č.1 Schéma kognitivního vývoje (budování vztahu k pravidlům)
- Tab. č. 2.Schéma morálního vývoje
- Tab. č. 3 Vymezení stupňů morálního vývoje podle Kohlberga
- Tab. č. 4 Charakteristika morálních schémat podle Resta
- Tab. č. 5 Úrovně přejímání sociální perspektivy a strategie jednání podle Selmana
- Tab. č. 6 Rozhovory nad pravidly hry
- Tab. č. 7 Reakce na mikropříběhy
- Tab. č. 8 Odpovědi na různých rovinách a stupních Kohlbergovy škály
- Tab. č. 9 Příklady argumentů podle Kohlbergových stupňů
- Tab. č.10 Metodický postup KMDD
- Tab. č.11 Výzkumný soubor Studie I.
- Tab. č.12 Přehled použitých metod v rámci Studie I
- Tab. č.13 Mann-Whitneyův test (výzkumná skupina, Studie I)
- Tab. č.14 Mann-Whitneyův test (kontrolní skupina, Studie I)
- Tab. č.15 Mann-Whitneyův test (výzkumná a kontrolní skupina, Studie I)
- Tab. č.16. Výzkumný soubor a zkratky (Studie II)
- Tab. č.17. Krusal-Walis test (intervenující proměnná)
- Tab. č.18. Výzkumný soubor a zkratky (Studie II, výzkum první)
- Tab. č.19 Přehled metod (Studie II, výzkum první)
- Tab. č. 20 Výsledky MCT (Studie II, V1, výzkumná skupina)
- Tab. č. 21 Wilcoxonův párový test (Studie II, V1, výzkumná skupina)
- Tab. č. 22. Výsledky MCT (Studie II, V1, kontrolní skupina 1)
- Tab. č. 23 Wilcoxonův párový test (Studie II, V1, kontrolní skupina 1)
- Tab. č. 24 Výsledky MCT (Studie II, V1, kontrolní skupina 2)
- Tab. č. 25 Wilcoxonův párový test (Studie II, V1, kontrolní skupina 2)
- Tab. č. 27 Výzkumný soubor a zkratky (Studie II, výzkum druhý)
- Tab. č. 28 Zkrácená verze KMDD
- Tab. č. 29 Výsledky MCT (Studie II, VII, výzkumná skupina)
- Tab. č. 30 Výsledky MCT (Studie II, VII, kontrolní skupina)
- Tab. č. 31 Výzkumný vzorek (Studie II, výzkum III)
- Tab. č. 32 Výzkumný soubor Studie III

### Grafy

- Graf č. 1 Korelace morální kompetence a Kohlbergových stupňů morální orientace
- Graf č. 2 Vztah kvalita učení a stupeň emocionálního zaujetí (Lind, 2011a)
- Graf č. 3 Míra C-skóre u výzkumné skupiny (Studie I)
- Graf č. 4. Míra C-skóre u kontrolní skupiny (Studie I)
- Graf č. 5 Míra C-skóre u výzkumné a kontrolní skupiny (Studie I)
- Graf č. 6 Míra C-skóre u výzkumného vzorku (Studie II - pretest)
- Graf č. 7 Vážený průměr C-skóre u výzkumného vzorku (Studie II – pretest)
- Graf č. 8 Porovnání C-skóre pretestu a posttestu u výzkumné skupiny (Studie II, VI)
- Graf č. 9 Porovnání C-skóre pretestu a posttestu u kontrolní skupiny 1 (Studie II, VI)
- Graf č. 10 Porovnání C-skóre pretestu a posttestu u kontrolní skupiny 2 (Studie II, VI)
- Graf č. 11 Porovnání C-skóre pretestu a posttestu u výzkumné skupiny a kontrolních skupin (Studie II, VI)
- Graf č. 12 Porovnání C- skóre u výzkumné skupiny a u kontrolní skupiny (Studie II, VII)

Graf č. 13. Vliv morální kompetence na sociometrický status (Studie III)

Graf č. 14 Volba žáků s vyšší morální kompetencí (Studie III, výzkumná skupina)

Graf č. 15 Volby žáků se střední morální kompetencí (Studie III, výzkumná skupina)

Graf č. 16 Volby žáků s nízkou morální kompetencí (Studie III, výzkumná skupina)

Graf č. 17 Vliv morální kompetence na sociometrický status (Studie III, kontrolní skupina)

Graf č. 18 Volby žáků s vyšší a vysokou mírou morální kompetence (Studie III, kontrolní skupina)

Graf č. 19 Volby žáků se střední mírou morální kompetence (Studie III, kontrolní skupina)

Graf č. 20 Volby žáků s nízkou mírou morální kompetence (Studie III, kontrolní skupina)

### **Obrázky**

Obr. č. 1. Úrovně přejímání sociální perspektivy (Selman)

Obr. č. 2. Model duálního aspektu morálního jednání (Lind)

Obr. č. 3. Dotazník DIT (Rest)

Obr. č. 4 Srovnání nízkého a vysokého C-skóre (Lind, 2011b)

Obr. č. 5 Šablona pro výpočet C-skóre