

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Postavení Etické výchovy v českém vzdělávacím systému
The Status of Ethic Education in Czech Educational System

Diplomová práce

Vedoucí práce:

Doc. Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor práce:

Bc. Tereza Daněk

Praha 2017

Věnování

Tuto práci věnuji všem, kteří se zasazují o etickou výchovu na školách.

Poděkování

Na tomto místě chci předně poděkovat své rodině, zejm. Oldřichovi a Dorince, neboť díky jejich podpoře a trpělivosti vznikla hlava této práce, rovněž nejšikovnější ze všech docentek paní Pavlíně Janošové, které vděčím za to, že má i patu. Děkuji všem učitelům, kteří mi věnovali svůj čas a sdíleli své názory v dotazníku. Nakonec oceňuji i sama sebe, že jsem to dopsala až sem.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „Postavení Etické výchovy v českém vzdělávacím systému“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Současně dávám svolení k tomu, aby předkládaná práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Táboře dne 28. 6. 2017

Bc. Tereza Daněk

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá vzdělávacím oborem a školním předmětem Etická výchova. Teoretická část je zaměřena na etickou výchovu v širokém kontextu toho, co všechno je tímto pojmem označováno, dále v kontextu historickém – popisuje dějiny zavádění dnešní podoby etické výchovy do škol. Zabývá se hlavní otázkou, zda vyučovat samostatný předmět etické výchovy nebo ne, přičemž odpovídá „ano“. Teoretickou část uzavírá přehled, jak se etické výchově daří dnes spolu s nastíněním jejího dalšího možného vývoje do budoucna.

Praktická část se věnuje názorům a postojům učitelů EV ve vztahu k současnému nastavení tohoto oboru/předmětu. Rovněž sleduje rozdíly v odpovědích českých a slovenských respondentů na tytéž výzkumné otázky.

Annotation

This diploma thesis deals with the educational field and the school subject Ethic education. The theoretical part focuses on ethic education in a broad context of what is meant by this term, further in the historical context - describes the history of the implementation of the present form of ethic education in schools. It deals with the main question of whether to teach a separate subject of ethic education or no, answering "yes". The theoretical part concludes with an overview of how ethic education is succeeding today along with outlining its next possible development for the future.

The practical part deals with opinions and attitudes of Ethic education teachers in relation to the current setting of this field/subject. It also monitors differences in responses of Czech and Slovak respondents to the same research questions.

Klíčová slova

Etická výchova, zážitková metoda, prosocialita, osobnostně sociální výchova, etické kompetence, pozitivní dopad, filosofický dialog.

Keywords

Ethic education, experience method, prosociality, personality social education, ethical competence, positive impact, phylosophical dialog.

Obsah

Obsah	6
Seznam zkratk:.....	9
Úvod	11
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Co (vše) znamená Etická výchova? – vymezení pojmu	13
1.1 Název Etická výchova označuje:	13
1.1.1 Výchovu, která	13
1.1.2 Doplnující vzdělávací obor.....	14
1.1.3 Projekt Etická výchova (a učebnice)	15
1.1.4 Neziskovou organizaci Etická výchova, o.p.s.	16
1.2 Dvě základní koncepce EV na školách.....	16
1.3 Cíle EV	16
1.4 Metody & metodické materiály	19
1.5 Vzdělávání pedagogů v EV	20
2. Historie zavádění EV do škol.....	22
2.1 Vznik ideje etické výchovy	22
2.2 Etické fórum České republiky, o.s.....	24
2.3 Politické dění na MŠMT a nejen	25
2.4 Implementace EV za posledních šest let	28
2.4.1 Nadační fond Josefa Luxe (NFJL).....	28
2.4.2 Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)	29
2.4.3 Etická výchova o.p.s.	30
2.4.4 ZŠ, SŠ a VŠ s etickou výchovou	31
2.4.5 Česká školní inspekce (ČŠI).....	32
2.5 Osobnostně sociální výchova (OSV).....	32
3. EV jako (ne)postradatelný nástroj k výchově.....	35
3.1 Duplicita EV zejm. s OSV	36
3.2 Pro EV nejsou časové možnosti	38
3.3 Etika se nedá učit	41
3.4 Nemá ji KDO učit.....	44
3.5 Nevyhovující forma i obsah EV	49

3.5.1 Opravdu etická výchova?	49
3.5.2 Prosociálnost, prosociálnost, prosociálnost.	51
3.5.3 Nedůvěryhodné chování EF	53
3.5.4 Náměty ke zlepšení.....	57
3.6 Pozitivní dopad EV aneb proč EV ano	62
4. Pozice EV na školách dnes a vize do budoucnosti	64
4.1 Současná EV v číslech (a jménech).....	64
4.1.1 Dobré zprávy z výzkumného šetření	66
4.2 Budoucí směřování EV	67
4.2.1 Pravděpodobný vývoj v blízké budoucnosti.....	67
4.2.2 Cesty ke zkvalitnění EV	68
PRAKTICKÁ ČÁST	72
5. Cíl výzkumu.....	73
6. Charakteristika zkoumaného vzorku	74
7. Metody výzkumu.....	77
8. Formulace výzkumných otázek a hypotéz.....	79
9. Způsob provedení sběru dat	80
10. Metoda vyhodnocování dat	81
11. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	82
11.1 Výsledky z evaluačního dotazníku	82
11.1.1 Užitečnost vyučování EV	82
11.1.2 Postavení EV mezi ostatními vyučovacími předměty.....	91
11.1.3 Vnímání EV odbornou i laickou veřejností.....	95
11.1.4 Cíle a obsah aktuální EV	99
11.1.5 Metody používané ve vyučování EV.....	102
11.1.6 EV – výchovný nebo teoretický předmět?	106
11.1.7 EV a občanská participace.....	109
11.1.8 Osobní představa o oboru/předmětu EV	111
11.1.9 Příprava budoucích pedagogů EV	113
11.1.10 Osobnostní předpoklady učitele EV	115
11.1.11 Shrnutí a doporučení.....	117
11.2 Výsledky porovnání českých a slovenských dat – t test.....	120
11.2.1 Rozdílné odpovědi	122
11.2.2 Další zajímavé rozdíly	125

11.2.3 Shodné odpovědi	127
Diskuze.....	130
Závěr	132
Seznam literatury:	135
Příloha č. 1:.....	140
Příloha č. 2:.....	142
Příloha č. 3:.....	143
Summary.....	149

Seznam zkratek:

ASET	Adoptujte školu pro Etickou výchovu
CZŠ	Církevní základní škola
ČŠI	Česká školní inspekce
DV	Dramatická výchova
DVO	Doplňující vzdělávací obor (vzdělávací obor, který doplňuje a rozšiřuje vzdělávací obsah základního vzdělávání)
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EF	Etické fórum České republiky
ESF	Evropské sociální fondy
EV o.p.s.	Nezisková organizace Etická výchova o.p.s.
EV	Etická výchova
KDU-ČSL	Křesťanská a demokratická unie - Československá strana lidová
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NFJL	Nadační fond Josefa Luxe
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (Evropské strukturální a investiční fondy)
OPVK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
OSN	Organizace spojených národů
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
OSV	Osobnostně sociální výchova
PdF	Pedagogická fakulta
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SD	Směrodatná odchylka (z anglického standard deviation)
SKAV	Stála konference asociací ve vzdělávání
SPIEV	Skupina pro implementaci etické výchovy
SVP	Střediska výchovné péče
ŠVP	Školní vzdělávací program
TC	Tematický celek
TV	Tělesná výchova

UHK
VÚP

Univerzita Hradce Králové
Výzkumný ústav pedagogický

Úvod

Cílem této práce je porozumění etické výchově jako celku v souvislosti s jejím postavením v českém vzdělávacím systému. Praktická část se zabývá kvantitativní i kvalitativní analýzou názorů učitelů EV na otázky související s koncepcí a kurikulem EV v České republice. Rovněž se text věnuje mezinárodním srovnáním těchto výsledků s výsledky pořízenými na Slovensku.

V první kapitole se pokusíme objasnit pojem etická výchova v jeho plné šíři. Ukážeme si, co všechno může být tímto názvem myšleno, jak rozdílným či podobným způsobem bývají vymezeny cíle etické výchovy. Uvedeme možnosti jejího vyučování od koncepce, přes výchovný styl, až po možnosti vzdělávání v tomto oboru pro učitele.

Historický přehled událostí vztahujících se k EV ve druhé kapitole osvětluje, kde se vzala česká podoba etické výchovy a proč u nás zakořenila právě koncepce Výchovy k prosociálnosti R. Olivara. V závěru druhá kapitola vyzdvihává činnosti s etickou výchovou spřízněných sociálních skupin či jednotlivců, díky nimž se EV stala vzdělávacím oborem a na některých školách i samostatným předmětem. V závěru vykládá význam osobnostně sociální výchovy ve vztahu k EV.

Třetí kapitole se jedná o vyložení celé řady argumentů hovořících proti zavádění předmětu Etická výchova do školní výuky a na druhé straně důležitých hledisek nahrávajících názoru, že tento předmět by téměř v žádném případě neměl na českých školách chybět.

Ve čtvrté kapitole se pokusíme představit obor EV z pohledu, jak si stojí v současnosti a načrtnout jeho možné vize.

Použitou metodou pro získání dat v praktické části byla metoda semi-strukturovaného dotazníku.

Respondenty se stalo 40 učitelů EV, z toho 10 mužů a 29 žen, pocházejících z 12 různých krajů v ČR z různých stupňů škol, s průměrnou délkou pedagogické praxe 22 let a průměrnou délkou praxe ve výuce EV přibližně 6 roků. Jejich průměrný věk činil 47 let.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Co (vše) znamená Etická výchova? – vymezení pojmu

„Jestliže vstupuje do výchovy a vzdělávání nový školní předmět, je vhodné – nejen žákům, učitelům, ale i rodičům a dalším zainteresovaným osobám – poskytnout dostatečné zdůvodnění takového rozhodnutí. To může být učiněno poukázáním k podstatě, smyslu, cíli takového předmětu“ (Svobodová, 2011, s. 103). V první kapitole se věnujeme způsobu, jakým je EV na různých místech prezentována od začátku svého zařazení do RVP ZV (v roce 2010). Zajímalo mne, co vše název EV zahrnuje, zda se charakteristika tohoto předmětu jednotlivě liší, či existují nějaké styčné body napříč těmito základními dokumenty (shodné cíle v podobě jednotlivých výrazů jako např. pojmu „rozvoj empatie“ jsou v textu zvýrazněny tučně). Dále sleduji koncepci tohoto předmětu na školách, cíle EV, které si klade. V závěru kapitoly jsou vyloženy metody a metodické materiály, stejně jako by nebylo vhodné opomenout způsob a možnosti vzdělávání pedagogů hlásících se k tomuto oboru.

1.1 Název Etická výchova označuje:

1.1.1 Výchovu, která...

Podpůrný metodický oborový Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR (www.etickavychova.cz) představuje široké veřejnosti EV jako výchovu, která vede člověka k morální vyzrálosti, empatii, kreativě, zdravému sebevědomí, pozitivnímu hodnocení sebe i jiných a prosociálním formám chování. Dále uvádí principy etické výchovy, na kterých by měla být celá výuka EV vystavěna ([2014]a):

- Každý člověk má svoji důstojnost – respektujeme individualitu druhých.
- Člověk je bytost svobodná a zodpovědná – podporujeme žáky v samostatném a zodpovědném rozhodování.
- Nejefektivnějším prostředkem učení je vlastní zkušenost – za vhodných podmínek realizujeme zážitkové aktivity.
- Pro vzdělávání je důležité výchovné společenství založené na důvěře – podporujeme toto společenství častým vyjadřováním pozitivních citů.
- Učitel výchovně působí především svým příkladem – zaměřme se na tento nejdůležitější prostředek výchovy tím, že budeme pracovat na vlastní sebevýchově.

1.1.2 Doplnující vzdělávací obor

V souvislosti se snahou objasnit, co se myslí pojmem etická výchova, pokládám za stěžejní materiál dokument MŠMT Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, který byl vydán v roce 2009, aby nově (s platností od roku 2010) ustanovil zařazení EV do RVP ZV. Na otázku, co je to Etická výchova, odpovídá pouze nepřímo.¹ Nebo chceme-li, spokojíme se s poměrně strohou odpovědí, že se jedná o doplňující vzdělávací obor², přičemž v příloze č. 1 téhož dokumentu se hovoří již přímo k jeho obsahu. Začíná se konkrétně výčtem deseti témat, které jej tvoří:

- Mezilidské vztahy a komunikace;
- Důstojnost lidské osoby, Pozitivní hodnocení sebe;
- Pozitivní hodnocení druhých;
- Kreativita a iniciativa, Řešení problémů a úkolů, Přijetí vlastního společného rozhodnutí;
- Komunikace citů;
- Interpersonální a sociální empatie;
- Asertivita, Zvládnutí agresivity a soutěživosti, Sebeovládání, Řešení konfliktů;
- Reálné a zobrazované vzory;
- Prosociální chování v osobních vztazích, Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství;
- Prosociální chování ve veřejném životě, Solidarita a sociální problémy.

Na deset základních témat navazuje šest³ aplikačních témat, mezi která patří:

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

¹ U jiných doplňujících vzdělávacích oborů – konkrétně u Filmové a Taneční výchovy - je na prvním místě charakteristika vzdělávacího oboru.

² Ve slovníčku RVP ZV 2016 stojí: „vzdělávací obor, který doplňuje a rozšiřuje vzdělávací obsah základního vzdělávání“ (MŠMT, 2016).

³ V dokumentu se píše šest, ačkoli ve skutečnosti je jich tu vyjmenováno sedm.

Dále je v dokumentu o EV hovořeno jako o oboru, který vytváří celou řadu mezipředmětových vztahů. Jmenované jsou zde obory ve vzdělávací oblasti, na jejichž učivo EV může navazovat.⁴ Následující dva samostatné odstavce jsou věnovány dovednostem žáka, ke kterým ho má EV vést, stejně jako jeho schopnostem, které může doplňující vzdělávací obor etická výchova u žáka prohlubovat (viz podkapitola této práce 1.3 Cíle EV). Předposlední odstavec se mi jeví jako nejdůležitější – je zde představen smysl implementace EV do RVP ZV, zároveň se na tomto místě jako jediném z celého dokumentu hovoří o EV jako o předmětu. Text tohoto odstavce zní:

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

Poslední odstavec dokumentu je již pouhým, ale platným odkazem na znění školského zákona, v jejímž souladu by měla etická výchova probíhat. Po něm uzavírá celou zprávu MŠMT tabulka představující vzdělávací obsah rozdělený na 1. a 2. stupeň: očekávané výstupy za 1. a 2. období (viz podkapitola této práce 1.3 Cíle EV) a konkretizující obsah učiva základních deseti témat, stejně jako navazujících šesti týkajících se aplikované EV.

1.1.3 Projekt Etická výchova (a učebnice)

Na stránkách EF se můžeme dočíst, že ve snaze implementace etické výchovy do škol vznikl celý projekt, který nese název daného předmětu. EF uvádí, že vznik tohoto projektu je jeden ze způsobů, jak odpovídat na potřeby současného světa:

„Projekt etické výchovy je komplexní a osvědčený program výchovy, jehož cílem je pomocí zážitkové a reflexivní pedagogiky vychovat osobnost sociálně pozitivního člověka. Základní program přispívá k celkovému zlepšení sociálního klimatu ve škole a následně ve společnosti. Představuje účinný nástroj primární prevence sociálně nežádoucích jevů“ (c2012b).

Více o projektu v kapitole 2. Historie zavádění EV do škol, o učebnicích v podkapitole 1.4 Metody & metodické materiály.

⁴ Seznam těchto oborů a průřezových témat je opravdu dlouhý. Jako příklad uveďme vzdělávací obor Český jazyk a literatura, kde EV navazuje na učivo naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem. Nebo obor Přírodopis, v němž navazuje na učivo životního stylu a ochrany přírody a životního prostředí.

1.1.4 Neziskovou organizaci Etická výchova, o.p.s.

Stejný název nese i nezisková organizace – obecně prospěšná společnost Etická výchova, která vznikla v roce 2010 v reakci na zavedení EV do RVP ZV ministryní Kopicovou. Detailní popis činnosti EV o.p.s. uvádím v podkapitole 2.4.3.

1.2 Dvě základní koncepce EV na školách

V brožuře EF Etická výchova pro ZŠ a SŠ představuje Nováková (2014, s. 11) možnosti, jakými lze začlenit etickou výchovu do výchovně vzdělávacího plánu školy:

„Jako samostatný předmět etická výchova. (Kombinace s jinou oblastí specifickou pro naši školu – etická výchova a multikulturní tolerance apod.).

Využití obsahu etické výchovy v oblastech, které nejvíce korespondují se vzdělávacími obsahy Člověk a jeho svět, Člověk a společnost: občanská výchova, rodinná výchova, osobnosti a prosociální výchova (průřezové téma).“

Z výše uvedeného vyplývá, že musíme v našem textu rozlišovat, jestli hovoříme o EV jako samostatném předmětu, nebo „jen“ o tzv. integrovaném - o obsahu EV, který se vyučuje v rámci jiných předmětů. Samozřejmě, že třetí možný koncept, který se nabízí (a na některých školách již existuje), je kombinace těchto dvou základních konceptů. Ve třetí kapitole této práce (3.1 Duplicita EV zejm. s OSV) se za něj osobně přimlouvám.

1.3 Cíle EV

Cílů EV jsem se již dotkla v podkapitole 1.1.3 Projekt Etická výchova (a učebnice), kde jsem uvedla hlavní cíl z pohledu EF, který zněl: *„vychovat osobnost sociálně pozitivního člověka“* (Etické fórum, c2012b). Na tomto místě cituji nejprve vizi ředitele o.p.s. Etická výchova D. Drabiny:

„Od etické výchovy si slibujeme, že povede žáky k rozvoji sociálních dovedností a pomůže jim rozvinout jejich EQ (emoční kvocient) a osvojit si takzvané „měkké dovednosti“, jako je např. empatie, prezentační dovednosti, komunikace citu, asertivita atd.“ (Drabina, 2013).

Pod *„očekávanými výstupy“* v dokumentu MŠMT (Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) rozumím rovněž cíle, kterých se snaží EV v ideálním případě dosáhnout. Uvádím je zde v nezměněné podobě tak, jak jsou ve výše zmiňovaném dokumentu konkretizovány.

Na 1. stupni si žák v rámci 1. období:

- osvojí oslovování křestními jmény, používání vhodných forem pozdravu⁵, naslouchání, dodržování jednoduchých komunikačních pravidel ve třídě, poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci,
- podílí se na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel,
- osvojí si základní (předpoklady) vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým,
- osvojí si základy pozitivního hodnocení a přijetí druhých,
- zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky,
- vyjadřuje city v jednoduchých situacích,
- využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů,
- reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc.

Na 1. stupni v rámci 2. období žák:

- reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku,
- si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří své pozitivní sebehodnocení,
- se dokáže těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách,
- identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí,
- jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy,
- iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné reaguje asertivně.

Očekávané výstupy pro 2. stupeň, 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,

⁵ Možná trochu překvapivě sem byly vloženy i požadavky konvenčního rázu viz správný pozdrav (nebo celibát na sprostá slova v následujícím druhém období).

- 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.

V dokumentu RVP ZV nalézám cíle ke vzdělávacímu oboru etické výchovy pod popisem „*žádaných kompetencí*“. Ty je dle Svobodové (2012) možné seskupit do následujících pěti skupin:

- vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, přičemž tato představa má být *pozitivní*,
- tvořivé řešení každodenních problémů (předpokládá se *samostatnost* při hledání vhodných způsobů řešení),
- samostatné pozorování s následujícím kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život (s tím je úzce spjata schopnost *formulace svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými a zároveň respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí i kritické vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světónázoru*),
- sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, k čemuž podle RVP patří *správné způsoby komunikace, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, navázání a udržování uspokojivých vztahů a schopnost spolupráce*,
- pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.

Pro doplnění uvádím ještě část z textu doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova pro gymnázia (VÚP PRAHA, 2007). Dočteme se v něm, že cílem etické výchovy je: „*prosociální, pozitivně sociální chování vedoucí ke spolupráci, kladnému přístupu k životu, k upevnění vnitřního vztazného systému, který je zárukou pevné osobnosti schopné realizovat to, co považujeme za správné i v náročných situacích života bez podpory okolí.*“

Svobodová (tamtéž) upozorňuje, že ačkoli se jedná o vyšší stupeň vzdělávání, není v programu etické výchovy pro gymnázia oproti kompetencím očekávajících se od žáků základních škol v rámci EV zásadní rozdíl.

1.4 Metody & metodické materiály

V podkapitole 1.1.3 jsme se dočetli, že EF vyzdvihuje vyučování formou zážitkové a reflexivní pedagogiky. Portál pro EV taktéž zmiňuje v souvislosti s nejčastěji používanými metodami v EV zážitkovou pedagogiku a doplňuje ji ještě o metodu anketovou a učení posilováním žádoucího chování. Reflexivní metodu ale nejmenuje. Dále je na portálu pro EV uvedeno: „*Tyto metody poskytují dětem zkušenost nebo jim umožňují vytvořit si vlastní úsudek. Děti se učí z vlastního prožívání a zážitků, které potom přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování. Učitel zůstává v pozadí. Jeho hlavní úloha spočívá v tom, že vytvoří zajímavou situaci a nechá děti uvažovat, diskutovat, experimentovat a získat novou zkušenost. Učitel hraje spíše roli moderátora*“ ([2014]b).

Při zodpovídání otázky, jakým způsobem pracovat s žáky během vyučování EV, pokládám za stěžejní seznámit se ještě se čtyřmi složkami vyučovacího stylu EV, díky kterým je možné výše citovaných metodických cílů dosáhnout. Tento výchovný styl, který je nezbytné dodržet ve všech ročnících, představuje čtyři složky: kognitivní senzibilizaci, hodnotovou reflexi, nácvik v simulovaném prostředí a přenos do reálné zkušenosti. Text DVO etická výchova pro gymnázia objasňuje přínos vyučování v podobě těchto čtyř fází: „*Senzibilizace je přípravou na dané téma, vede k zapojení nejen kognitivní, ale i emotivní složky osobnosti žáka, následná hodnotová reflexe vede k ujasnění a prohloubení tématu. Forma prožitku je zaměřena na osvojování žádoucích postojů a dovedností. Nácvik v prostředí skupiny za přítomnosti pedagoga aplikujícího účinné složky výchovného stylu umožňuje prožitek přijetí žáka učitelem i skupinou, pozitivní motivaci, prožitek úspěchu. Transfer do života následující v závěru tématu, usnadňuje jeho praktické uchopení a realizaci v individuálních podmínkách a rolích žáka.*“ (VÚP PRAHA, 2007)

V rámci projektu Etická výchova a učebnice vznikly učebnice, metodiky a pracovní listy pro 1. – 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia. Tyto materiály jsou sestaveny tak, aby odpovídaly deseti základním tématům kurikula DVO. Mimo to Portál pro EV učitelům nabízí možnost pracovat s jednotlivými lekcemi etické výchovy za pomoci interaktivní tabule nebo audiovizuálních pomůcek, které jsou zdarma ke stažení na webových stránkách tohoto portálu.

1.5 Vzdělávání pedagogů v EV

Pedagogická fakulta Královohradecké univerzity se na svých webových stránkách pyšní tím (Kesnerová Řádková, 2017), že je „*jedinou vysokou školou v ČR, na které lze tento nový a tolik potřebný studijní obor studovat.*“ V září 2017 se chystá zahájit již 5. rok magisterského učitelského studia EV, které v kombinaci s druhým aprobačním oborem připravuje kvalifikované učitele pro výuku na 2. stupni ZŠ.

Pro učitele z praxe se zájmem o výuku EV (především v podobě samostatného předmětu) nabízí akreditovaná vzdělávací instituce (MŠMT) Etické fórum České republiky, z.s. ve spolupráci s CMTF Univerzity Palackého v Olomouci v rámci DVPP tři akreditované kurzy etické výchovy v rozsahu 250, 40 nebo 80 hodin. Kurzy jsou určeny především pro pedagogy jednotlivce, některé ale rovněž pro celou sborovnu školy, která si o formu tohoto vzdělání zažádá. Dále EF pořádá i jednorázové cvičné workshopy zaměřené na různá etická témata s praktickými ukázkami aktivit etické výchovy ve třídě.

Učitelům rozhodnutým učit EV průřezově nebo integrovaně v rámci jiných samostatných předmětů zajišťují školení formou akreditovaného 40 hodinového kurzu s názvem Aplikace etické výchovy v pedagogické praxi lektori z EV o.p.s. Tato organizace pořádá taktéž 6-8 hodinové workshopy pro sborovny, přičemž pro rok 2017 zařadila i některá nová témata. Mezi novými vzdělávacími kurzy tak školy mohou projevit zájem např. o kurz Agrese, šikana, proces řešení a důležitost prevence nebo Formativní hodnocení, sebereflexe a kladné sebepojetí žáka.

Shrnutí:

Etická výchova je školní předmět, který má vlastní cíle a metodiku. Je zakotven v RVP jako Doplnující vzdělávací obor, akreditován MŠMT v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), vyučován na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. Etická výchova je na našich školách realizována buďto „samostatně“ - jako předmět, „nesamostatně“ - napříč ostatními předměty či kombinací těchto dvou způsobů. Etická výchova je taktéž stejnojmenný projekt spolufinancovaný Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR. V neposlední řadě tento název nese i nezisková organizace (<http://www.etickavychova.cz/ops/>), která si dala za cíl pomoci se zařazením EV do škol (školení pedagogických pracovníků aj.) a jejího prezentování veřejnosti. Charakteristika EV se ve výše jmenovaných, veřejně přístupných dokumentech liší, existují však klíčové pojmy (popis chování, ke kterému by mělo vyučování EV žáky vést; metody), které se opakují ve všech či téměř všech z těchto textů. Jsou jimi: empatie, asertivita, prosocialita,

komunikace citů, respektování a pozitivní hodnocení sebe i druhých, zážitková pedagogika.

2. Historie zavádění EV do škol

Na současné postavení EV v českém vzdělávacím systému není z mého pohledu možné se ptát bez snahy o porozumění minulosti, kterou si tento vzdělávací obor nese v sobě. První část této kapitoly se tak vrací k událostem, na základě kterých se pravděpodobně zrodila myšlenka EV v České republice. V koncepci textu, který následuje, však dochází od oddílu 2.2 až do 2.4 ke změně – další vývoj EV (souvislosti s její implementací do škol) jsem se rozhodla sledovat prostřednictvím činností jednotlivých organizací, které měly v tomto ohledu na stávající podobu EV rozhodující vliv. Nejprve hovořím o historii EV na pozadí práce, kterou pro její existenci odvedlo Etické fórum. Dále rozkrývám roli politického zájmu a moci, kterou EV pro sebe potřebovala získat, aby nezůstala pouhým návrhem na papíře. Prostřední část nazvaná Implementace EV za posledních šest let se věnuje technické stránce procesu uvedení EV do školní výuky. V závěru této kapitoly se snažím přiblížit význam Osobnostní a sociální výchovy v kontextu historie prosazování předmětu EV.

2.1 Vznik ideje etické výchovy

Motyčka (2013) se ve svém výkladu historie EV v prostředí českých škol vrací až k učitelům národů – k Janu Amosu Komenskému. Dále (zkráceně řečeno) rozebírá časy první republiky, zejm. tradici etické výchovy 20. – 30. let (ve kterých Šťastná (2013) spatřuje právě onen začátek zavedení EV na českých školách), časy velice neoblíbené ideologicky mravní výuky k poslušnosti vůči socialistickému státu až po časy našeho postmoderního smýšlení. Svobodová (2011) jde v tomto smyslu ještě dále – vrací se až k samotnému prvopočátku vzdělávání v naší zemi, neboť tvrdí: „*Je jisté, že už samo prostředí školy je podstatné, neboť se podílí na výchově a celkovém utváření těch, kteří ji navštěvují. Škola tak eticky vychovává mnohem dříve, než zavede předmět etická výchova.*“ Ačkoli souhlasím s názorem Svobodové, že základy EV ve školách byly pokládány mnohem dříve než ve 20. či 21. století, taktéž rozumím smyslu historického kontextu. Dějiny EV, ve kterých lze prvotně spatřit novorozeneckou podobu EV tak, jak jí uchopujeme dnes, jsou, dle mého názoru, oproti veškeré historii o mnoho mladší. Česká idea EV, o které hovořím, je ta, jež se začala utvářet na základě událostí implementace EV do škol ve Slovenské Republice v devadesátých letech minulého století.

Ve slovenských dějinách EV lze za klíčovou postavu označit Ladislava Lencze - autora prvních metodických materiálů projektu Etická výchova, jenž převzal obsah vzdělávacího programu od španělského profesora z Nezávislé univerzity v Barceloně R. R. Olivara. (Plháková, 2011)⁶ Koncepce EV od R. Olivara se nabízela jako „hotová“, zalíbila se jak na Slovensku, tak později i u nás, vysvětluje Motyčka (2013). Sám Lencz - vedoucí expertní skupiny Ministerstva školství Slovenské republiky – jak zmiňuje Motyčka (tamtéž), uvedl jako jednu z výhod pro převzetí Olivarovy koncepce její poměrně snadnou implementaci bez nutnosti velkých zásahů do školního systému. „*R. Roche nezištně daroval autorská práva k projektu, metodikám a knihám*“ (tamtéž, s. 29). Slovensko si tedy nechalo R. Olivara přeložit do rodného jazyka a ujalo se vyučování jeho prosociálních idejí jako předmětu EV už v dobách rozpadu Československa v roce 1990⁷. Motyčka (tamtéž, s. 28) rozpracovává: „*V roce 1990 vznikla při Ministerstvu školství a tělovýchovy Slovenské republiky expertní skupina, která se zabývala implementací etické výchovy do škol. Již v tomtéž roce publikovala skupina dokument Etická výchova, který stanovil cíle a osnovy nového předmětu. Pilotně se etická výchova ověřovala na 20 slovenských školách od školního roku 1990/1991. V dalším školním roce byl počet škol rozšířen více než desetinásobně. Na konci školního roku 1990/1991 proběhla na základě dotazování učitelů evaluace efektů*“. Je jasné, že EV na Slovensku prošla od roku 1990/1991 ještě dlouhým vývojem, který představoval mnoho inovativních a systémových změn (ať již vzhledem k nastavení počtu vyučovacích hodin EV nebo zařazení její výuky také na gymnázia). Máme-li tuto informaci, že se zájem o EV na Slovensku počal takřka bezprostředně po „objevu“ R. Olivara, nabízí se otázka, co se dělo u nás v době, kdy se na Slovensku etická výchova již učila do doby, než se začala učit u nás? Přestože „*obsah etické výchovy je téměř shodný s obsahem doplňujícího vzdělávacího oboru v České republice a vychází z výzkumů R. Roche*“ (tamtéž), od výuky EV na Slovensku nás dělí (budu-li u nás za začátek počítat rok 2010) téměř dvacet let. „*Po Sametové revoluci probíhá snaha vytvořit prostor pro výuku etické výchovy, ale dá se usuzovat, že jednotlivé aktivity byly značně roztráštěné a nekoordinované*“ (tamtéž, s. 39). Podle Vacka (2002) je

⁷ Olivara je možné považovat za osobnost pedagogiky, která to se snahou vést děti ve školách k prosociálnímu chování dotáhla rozhodně nejdál (viz jeho explicitní, didakticky zpracovaný přístup k výuce tohoto obsahu v rámci školy). V jeho pojetí se nejedná tolik o EV, jako o projekt Výchovy k prosociálnosti, který inicioval na základě svého tvrzení, že „*rozhodující faktor pozitivního vývoje charakteru je prosociálnost*“ (Olivar, 1992, podle Plháková, 2012, s. 11).

⁷ Nutno dodat, že na Slovensku přišla EV vhod především jako alternativa k povinně volitelnému předmětu náboženství, ačkoli mnohé náboženské prvky v sobě stejně obsahovala.

funkční mravní výchova v ČR po roce 1989 epizodickou aktivitou, „*kteřá je založena na zainteresovaných pedagozích, kteří se snaží často intuitivně působit na morální rozvoj žáků*“ uzavírá týž autor (Vacek, 2002, podle Motyčka 2013, s. 39).

2.2 Etické fórum České republiky, o.s.

Za hlavního iniciátora implementace EV do českého vzdělávacího systému je považováno Etické fórum České republiky, založené v roce 1999. Na svých internetových stránkách o sobě tato nezisková organizace prohlašuje (2000): „*Naším cílem je kultivace a vzdělávání v oblasti etiky na poli pedagogickém, podnikatelském a ve společnosti, apelace na slušnost a morálku.*“ V popisu její činnosti dále stojí (c2012a): „*Zaměřujeme se na vzdělávání pedagogů formou dvouletých akreditovaných kurzů k předmětu etická výchova, organizování akreditovaných seminářů, celostátních konferencí, na vytváření metodik a ediční činnost.*“ A bylo to právě EF, které přijalo postup i obsah metodik R. R. Olivara, jež do slovenštiny přeložil Ladislav Lencz a Olga Křižová. Od samého počátku usiloval tento spolek o zařazení samostatného předmětu EV do RVP ZV. EF se za účelem prosazení svého návrhu spojilo s politickou stranou KDU-ČSL, která později převzala myšlenku implementace EV do českých škol i do svého volebního programu⁸.

V květnu 2000 získalo EF ČR od MŠMT Osvědčení o způsobilosti vzdělávacího zařazení a akreditace v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Od té doby nabízelo 250, 80, 40 hodinové vzdělávací kurzy, později i 6 hodinové workshopy. Na pořádání dlouhodobých kurzů však EF nebylo samo, nýbrž oslovilo i jiná pracoviště, aby školila pedagogy, jako např. Teologickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci nebo Pedagogickou fakultu v Hradci Králové. Další organizací, která v té době působila na poli podpory EV a spolupracovala s EF, byl Nadační fond Josefa Luxe⁹ pořádající k EV motivační přednášky (Syslová, 2011). Více o angažmá NFJL v podkapitole 2.4.1.

V roce 2005 EF předneslo v diskuzi při přípravování Rámcových vzdělávacích programů svou představu EV jako doplňujícího vzdělávacího oboru pro základní školy, jejich návrh byl však zamítnut (Motyčka, 2013). EF se však v prosazování svého záměru nenechalo odradit – nadále podněcovalo diskuzi na téma zavedení samostatného předmětu EV do školní výuky např. prostřednictvím spolupořádání odborných konferencí.

⁸ Autorkami českého překladu jsou Helena Šťastná a Zdislava Vyvozilová (Syslová, 2011).

⁹ Provázanost členů EF se zástupci „lidovců“ byla veřejně známá. Někteří členové EF byli a někteří dodnes jsou straníky této politické partaje. Viz P. Motyčka jako místostarosta Kroměříže.

V roce 2008 tak proběhla té doby již čtvrtá konference EF v pořadí. Nesla název „Výchovný styl v Etické výchově“ (EF, c2012c), EF na ni požádalo profesora P. Říčana, aby přednesl příspěvek „Etická výchova ve stylu Etického fóra“. „*Profesor vzpomněl založení Etického fóra, poukázal na „chyby“ současnosti, též se dotkl tématu náboženství*“ shrnuje Šťastná (2008) na webových stránkách EF.

Ani po zavedení EV do RVP v roce 2009 nepřestalo být Etické fórum na poli EV aktivní – nadále vede vzdělávacího kurzy, pravidelně se zúčastňuje a spolupořádá veřejná setkání na téma EV. V roce 2016 vypracovávalo spolu s UHK žádost o podporu MŠMT v připravování implementace EV do mateřských škol.

2.3 Politické dění na MŠMT a nejen

Etické výchově se ve školách dostane slova v případě, jestliže se mu věnují ti, kteří mají pravomoci tento záměr – implementaci EV na školách – ve státní politice prosadit a následně jej pomoci uskutečnit. Ne náhodou se tedy EF opětovně snažilo protlačit svůj záměr až na ministerstvo školství. Nepodařilo se mi zjistit všechny ministry, kteří se předmětem EV zabývali z těch, kteří se na úřadě MŠMT střídali od roku 1993. V následujícím textu proto uvádím jen některé. V příloze č. 2 jsou pro ilustraci k nalezení jména všech ministrů, kteří se alespoň teoreticky - z podstaty náplně své práce - zajímat mohli.¹⁰

První ministr, o kterém nacházím v souvislosti s EV zmínku, byla v roce 2004 P. Buzková. Ta návrh na implementaci EV do škol nepodpořila, podobně jako D. Kuchtová o tři roky později nepřikročila podle Syslové (2011) k žádným realizačním krokům.¹¹ Přesto dle Motyčky (2013) otázka etické výchovy nezůstala stranou politiky. Za zajímavý příklad vyjádření podpory etické výchovy jmenujme usnesení Senátu ČR č. 125 z ledna 2006, které doporučuje, aby se etická výchova stala nedílnou součástí

¹⁰ Ze seznamu uvedeného v příloze č. 2 vyplývá, že se od vzniku samostatného českého státu na postu ministra školství vystřídal celkem 17 osob. Průměr délky působení každého je 15 měsíců. Tento průměr je ale výrazně navýšen díky dvěma šéfům resortu, kteří přežili ve funkci celé čtyři roky. Osm z nich (nepočítaje ministryni Valachovou) sloužilo naopak méně než rok, tři z nich stáli v čele resortu jen jeden měsíc. Ministerstvo školství je tak hned po ministerstvu zdravotnictví na druhém místě co do největší fluktuace svých ministrů. „Zásadní problém podle Břešťana (2015) spočívá v tom, že: „*změny provedené v oblasti školství mají v průměru desetiletý doběh. Změny provedené nyní se tedy promítnou až za celé desetiletí – pokud nový ministr přijaté změny znovu nezmění*“.

¹¹ Na židli ministra školství dále zasedla 1. náměstkyně E. Bartoňová, o chvíli později místopředseda vlády a současně ministr životního prostředí M. Bursík. Oba však spočinuli ve své funkci jen jeden měsíc.

výchovného procesu nejen v rodinách, ale i ve školách. „*Senát žádá MŠMT, aby doporučilo ředitelům škol věnovat zvýšenou pozornost etické výchově. Hned v následujícím roce 2007 je etická výchova zařazena jako doplňující vzdělávací obor pro gymnaziální vzdělávání*“ (Motyčka, 2013). Myšlenka začlenění EV nakloněný a té doby ministrem O. Liška požadoval ohledně návrhu koncepce a obsahu nového doplňujícího vzdělávacího oboru pro základní školy Etická výchova otevření veřejné diskuze, rozkrývá dále Syslová (2011). Ta se uskutečnila na metodologickém portále www.rvp.cz (2009), konkrétně v časové délce od 9. ledna do 15. dubna. Na oficiálních webových stránkách MŠMT se dočteme, že jejím cílem bylo: „*zjistit názor odborné i laické veřejnosti na postavení etické výchovy v systému vzdělávání na základní škole a na obsah zveřejněných dokumentů*“. Podle Motyčky (2013) se jednalo o diskuzi velmi živou, čítající 353 příspěvků, leč považují za zajímavé upozornit na existující rozkol ohledně jejích výsledků. Zatímco Šedá (2009) hovoří o jednoznačné podpoře, která měla z diskuze pro implementaci EV do škol vyplynout, Syslová se domnívá, že z diskuze nešlo vyvodit, kolik přispívatelů bylo pro a kolik proti. „*Stěžejní se ukázaly otázky, co a jak, jakou metodou má být v rámci EV „učivo“ předkládáno studentům, a tak nebylo pro ministerstvo školství možné učinit jednoznačné rozhodnutí*“ (2011, s. 29). Podobně interpretuje proběhlou diskuzi Hrubá (2009): „*V diskusi bylo napsáno mnoho zajímavých a opodstatněných názorů, často protichůdných. Účastníci se v první části diskuse většinou shodli jen na potřebnosti výuky etiky.*“

Na tuto diskuzi navazovala v květnu 2009 konference MŠMT s programem Etická výchova, (zahájena již nově nastoupenou ministryní M. Kopicovou) a červnový kulatý stůl SKAVu, doplňuje Motyčka (2013). Konečným stanoviskem MŠMT bylo vydání opatření ministryně školství ze dne 16. 12. 2009 – s účinností od 1. 9. 2010, kterým došlo k zařazení nového doplňujícího oboru Etická výchova do RVP ZV. Ministryně Kopicová, která se k návrhu EV postavila vstřícně a posvětila jej svým podpisem, tak zároveň odstartovala proces zavádění EV do českého vzdělávacího systému – touto prací pověřila Skupinu pro implementaci etické výchovy (SPIEV). Skupina SPIEV si ve své práci vytyčila dílčí cíle, které se pak v průběhu dalších min. tří let v rámci projektů ESF a ve spolupráci ještě s jinými organizacemi zaměřenými na podporu implementace EV snažila naplnit. Z celkem dvanácti cílů SPIEVu vyvěšených na webovém portálu www.etickavychova.cz jmenuji alespoň následující: zmapování současného stavu výuky etické výchovy na školách, vydání učebnic, systematické vzdělávání učitelů, uspořádání informační konference, obecné zviditelnění oboru EV, vytvoření systému evaluace efektů EV apod. Seznam všech cílů

této pracovní skupiny příkládám v příloze č. 2. Z projektů ESF bych pak ráda zmínila Projekt podpory etického vzdělávání na období 2009-2012, vyhlášený Královohradeckým krajem. Projekt byl uskutečňovaný ve spolupráci s Univerzitou Hradec Králové, EF a NFJL. „Projekt je zaměřen především k mládeži, kterou pokládají představitelé kraje za „největší rozvojový kapitál“ jim svěřeného regionu“ psalo se na webových stránkách tamního úřadu (2011).

Královéhradecký kraj se tímto způsobem zavázal k podpoře implementace EV na základní a střední školy ve smyslu vzdělávání pedagogů v oblasti EV (na Pedagogické fakultě UHK došlo k založení Kabinetu etického vzdělávání) a zejm. finanční pomoci školám, které se pro EV rozhodly (tamtéž).¹²

Vrátím-li se zpět k seznamu jmen ministrů školství, kteří se v minulosti významným způsobem vztahovali k tématu EV, zmíním ještě dva z nich: J. Dobeše a K. Valachovou.¹³ Exministru Dobešovi se EV zalíbila natolik, že se jal prosazovat myšlenku *povinné* EV pro základní školy. Během konference k etické výchově v listopadu 2010 hájil svou představu slovy: „*Důležitost etické výchovy jako předmětu na školách je nezpochybnitelná. Etická výchova pokládá základ mravních hodnot dítěte, na kterém lze stavět. Škola má nejen vzdělávat, ale i vychovávat*“ (MŠMT, 2010). V souvislosti s povahou RVP (který ponechává každé škole svobodu ve stanovování svých povinných předmětů) je jasné, že tento návrh nemohl být průchozí. Lze se však domnívat, že Dobešova pozornost věnovaná EV přispěla k rozšíření zájmu o tento předmět. Od roku 2013 nabízelo MŠMT pomoc jednotlivým školám se zařazením EV do jejich ŠVP v podobě podpůrného projektu.¹⁴ Ten byl zacílen na rozvoj odborných kompetencí učitelů a zvýšení kvality výuky etických témat na školách v souladu s RVP ZV.

Kapitolu o politickém dění v kontextu implementace EV zakončuji komentářem k vyjádření podpory oboru EV ministryní Valachovou z roku 2016: „*Zatímco v minulosti bylo zavedení etické výchovy do škol snahou jednotlivých učitelů, dnes je z ní plnohodnotný volitelný předmět s jasným obsahem a vlastními učebnicemi. Jsme rádi, že jej můžeme podpořit, a pomoci tak mimo jiné společnému vzdělávání a vytváření lepšího klimatu na základních školách*“ (MŠMT, 2015a). Je velkým paradoxem, že ačkoli se Valachová

¹² Motto: „*Královéhradecký kraj – kraj, který etické jednání považuje za nutný předpoklad své budoucí prosperity.*“

¹³ Mezi těmito dvěma zmiňovanými působil ještě ve stejné funkci: P. Fiala, D. Štys, M. Chládek, M. Marksová – Tominová.

¹⁴ Vyhlášení rozvojového programu Podpora implementace Etické výchovy do vzdělávání v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnáziích v roce 2013, 2014, 2015, 2016.

nechala slyšet tímto způsobem, ve skutečnosti žádné kroky na podporu implementace EV do škol za ministerstvo školství nepodnikala, ba naopak nepokračovala ani v krocích svých předchůdců. Za jejího působení ve vládě došlo ke zrušení Rozvojového vzdělávacího programu, který jsme zmiňovali o pár řádek výše, stejně jako skupina SPIEV ustala ve své činnosti. Přičemž podle ředitelky EF p. Mravčíkové zrovna onoho programu je opravdová škoda, neboť podle jejich informací o něj školy vykazovaly enormní zájem. Mravčíková udávala 300 žádostí každý rok, ze kterých ministerstvo podpořilo pouhou desetinu z nich (cca 30 až 40 škol). Rovněž návrh na EV do mateřských škol, který vypracovávalo EF spolu PdF UHK v roce 2016, nebyl na MŠMT přijat.

2.4 Implementace EV za posledních šest let

Rok 2010 můžeme v souvislosti s událostmi kolem implementace EV do škol prohlásit za zlomový. O EV se přestalo jen přemýšlet a diskutovat, rozběhly se jednotlivé praktické kroky (projekty) k jejímu zavedení. Klíčové Opatření ministryně z roku 2009, které nabylo platnosti v roce 2010, dalo za vznik spolupráci hned několika organizací a sdružení věnujících se Etické výchově najednou. Vedle EF se spolupráce s MŠMT chopila i nově existující Etická výchova o.p.s., za státní instituci to byl Národní institut pro další vzdělávání. Za dílčí vzdělávací organizace si zaslouží být zmíněna například Církevní základní škola Veselí nad Moravou, Cyrilometodějské gymnázium v Prostějově, či Pedagogická fakulta UHK. Samozřejmě se nejedná o všechny školy, které s nastavením EV do výuky pomáhaly, nýbrž jen o ilustraci, jakým způsobem spolupráce na této úrovni probíhala.

Vzhledem k tomu, že souhrnné informace typu, CO se odehrálo a KDO se podílel na procesu implementace EV v posledních letech, dosud chyběly, rozhodla jsem toto období rozebrat podrobněji. Pozornost věnuji subjektům, které vynaložily v tomto ohledu nejznatelnější úsilí. Jednotlivé organizace představuji chronologicky podle času, od kdy se postavením EV v českém školství zabývají, ačkoliv je to u všech (vyjma NFJL a ČŠI) přibližně stejně dlouho.

2.4.1 Nadační fond Josefa Luxe (NFJL)

Jak již bylo řečeno, v případě NFJL se jedná o starého známého spolupráce EF na poli prosazování EV do českého vzdělávacího systému. „*Cílem Nadačního fondu Josefa Luxe je přispět ke zlepšení vztahů ve společnosti – a to především podporou aktivit usilujících o rozvoj občanské odpovědnosti, šíření etických hodnot a kultivaci mediálního prostředí*“ (NFJL, 2004). Zásluhy NFJL na implementaci EV během posledních šesti let

tkví především v pravidelném vyhlašování soutěže pro ZŠ a SŠ vyučujících EV přihlásit se do Programu podpory Etické výchovy na základních a středních školách. Vítězné školy jsou každý rok odměňovány příspěvkem cca 20 tisíc. NFJL podporuje školy s EV tímto způsobem již od roku 2001 do současnosti.¹⁵

2.4.2 Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)

Přímo řízená organizace MŠMT Národní institut pro další vzdělávání se věnuje etické výchově od roku 2010. Jak sama uvádí na svých internetových stránkách: „*svými aktivitami reagovala nejen na potřebu diskuze k EV a obnově občanské kultury u dětí a mládeže, ale rovněž na potřebu systému dalšího vzdělávání učitelů k problematice výuky etické výchovy na základních a středních školách.*“ V listopadu roku 2010 NIDV spolupřátalo konferenci ke zkvalitnění vzdělávání etické výchovy v ČR s názvem Proměna školy – etická výchova, kde vystoupil (v této souvislosti již zmiňovaný) i tehdejší ministr MŠMT J. Dobeš. Jednotlivé příspěvky na konferenci se věnovaly psychologii morálky, obecné potřebě etické výchovy, jejímu kurikulu, etickému auditu apod. (NIDV, c2008).

NIDV začalo od května roku 2011 pořádat vzdělávací akce pro učitele. Na dvou celostátních a třinácti krajských konferencích pořádaných v ČR se mělo učitelům dostat aktuálních informací k orientaci v problematice EV, vysvětlení základních principů etické výchovy a seznámení s metodickými postupy využitelnými v každodenní praxi. Na výsledky těchto konferencí navázalo NIDV i v roce 2012. V tomto svém rezortním úkolu s názvem Etická výchova uspořádalo kulaté stoly pro lektory etické výchovy z celé ČR a 13 akcí na zakázku pro pedagogické sbory základních škol.

Od roku 2012 do 2014 běžel NIDV projekt za více než 20 mil. (spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR) „Etická výchova a její cesta k žákům ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií (Etická výchova a učebnice)“. Základním cílem tohoto projektu bylo naplnění strategických cílů Opatření ministryně školství čj. 12586/2009-22 ze dne 16. 12. 2009 o zavedení etické výchovy do RVP a naplnit cíle strategie Skupiny pro implementaci etické výchovy (SPIEV) při MŠMT. Jinými slovy projekt „Etická výchova a učebnice“ si předsevzal usnadnit pedagogům výuku a vytvořit souhrnný materiál pro činnostní učení EV v ČR, oživit výuku žáků o zážitkové formy výuky, moderní metody a podpořit zájem škol zařadit tento obor do ŠVP.

¹⁵ Josef Lux jako bývalý člen, předseda klubu KDU-ČSL se zasazoval o šíření etických hodnot, které přineslo světu křesťanství. Byl přesvědčen, že problémy ve společnosti vznikají mimo jiné tím, že se lidé od těchto hodnot vzdalují. (NFJL, 2004)

V rámci tohoto projektu se skutečně podařilo vytvořit sadu pracovních listů, metodik pro učitele a učebnice pro každý ročník ZŠ. Jejich testování proběhlo v roce 2012/2013 na více než 60 základních školách v celé ČR. Učebnice EV získaly v červnu roku 2014 doložku MŠMT, nedlouho poté došlo k jejich signálnímu výtisku a distribuci.¹⁶ Vznik ucelené řady učebnic EV a moderních výukových materiálů (audiovizuální pomůcky), zpracování učební osnovy EV, metodické semináře pro učitele EV, podpůrný metodický oborový portál www.etickavychova.cz, to vše byl přínos výstupu projektu operačního programu: OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OPVK) realizovaného NIDV. Více v kapitole 4. Pozice EV na školách dnes a vize do budoucna.

2.4.3 Etická výchova o.p.s.

„Dvě občanská sdružení (Křesťanská akademie mladých, o.s. a Etické fórum České republiky, z.s) se rozhodla přispět k zlepšení situace v oblasti etické výchovy a finanční gramotnosti tím, že společně založila v květnu 2010 obecně prospěšnou společnost Etická výchova“ uvádějí webové stránky této organizace.“ (Etická výchova o.p.s., 2004c)

Ve videoprezentaci EV o.p.s. ředitel společnosti D. Drabina vysvětluje, jak se jejich společnost snaží pomoci se zaváděním etické výchovy do škol a její popularizací na veřejnosti: *„Hlavní oblastí naší činnosti je vzdělávání pedagogických pracovníků, tvorba metodik, pomoc ředitelům se změnou jejich školních vzdělávacích programů a v neposlední řadě tvorba různých miniporadů a videí, které by měly za úkol propagovat etickou výchovu mezi veřejností“* (www.evops.cz, c2017). Druh jejich obecně prospěšných služeb veřejnosti tak z velké části pokrývá naplňování cílů pracovní skupiny SPIEV. V květnu 2012 uvedla tato organizace v život unikátní projekt s názvem ASET – Adoptujte školu pro etickou výchovu, jehož cílem je nalezení firem, které jednotlivým školám s realizací EV pomohou po finanční stránce. Adoptovaná škola si tak může např. dovolit nákup učebnic nebo školení učitelů EV. Od září 2013 uděluje EV o.p.s. pod záštitou MŠMT školám se zavedenou EV do svých ŠVP ocenění „Etická škola“ a od téhož roku (do roku 2016) patřila mezi partnery škol v realizaci školení jejich pedagogických pracovníků v rámci Rozvojového programu MŠMT „Implementace Etické výchovy do vzdělávání v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií“. V roce 2015 uspořádala EV o.p.s. konferenci „Pět let poté“, kde mělo dojít k ohlédnutí za uplynulými pěti lety od zavedení EV do RVP (O tom, čeho se v EV podařilo dosud dosáhnout referuji

¹⁶ V tištěné podobě jsou k objednání na www.ucebniceproetiku.cz nebo volně ke stažení na oborovém internetovém portálu www.etickavychova.cz.

v kapitole č. 4). V roce 2015 se EV o.p.s. snažila získat finanční podporu v rámci aktuálních výzev OP VVV na tvorbu učebnic EV pro SŠ, bohužel se svým návrhem neuspěla.

2.4.4 ZŠ, SŠ a VŠ s etickou výchovou

Církevní základní škola Veselí nad Moravou (CZŠ) je v metodickém materiálu k učebnicím a pracovním listům EV uváděna jako příklad dobré praxe (Plachá, 2014). V roce 2014 se představitelé této školy zúčastnili závěrečné konference k projektu Etická výchova a učebnice (pořádané NIDV spolu s MŠMT v Praze), kde zazněl formou prezentace aktivní příspěvek „Etická výchova v CZŠ ve Veselí n. M.“ o implementaci Etické výchovy do výuky. CZŠ se zasloužila o vytvoření vcelku originální koncepce EV, díky čemuž si záhy převzala i ocenění Etická škola zlatého stupně (CZŠ Veselí nad Moravou, c2009). Rovněž se v případě této školy jedná o vítěze soutěže v Programu NFJL.

Od prosince 2010 do června 2012 pracovalo Cyrilometodějské gymnázium, ZŠ a MŠ v Prostějově na grantovém projektu „Centrum podpory etické výchovy v Olomouckém kraji“. Činnost Centra spočívala v propagaci výuky předmětu EV na ZŠ a SŠ Olomouckého kraje (docházelo k pilotnímu vyučování EV) a k metodické pomoci školám se zaváděním EV do jejich ŠVP. Dalšími cíli projektu bylo rovněž školení pedagogů a tvorba metodických a výukových materiálů (Fidrmuc, 2017).

Centrum celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě UHK nabízí od roku 2012 učitelům rozšíření aprobace o etickou výchovu v dvouletém kurzu Etická výchova pro 2. stupeň základních škol (způsobilost k výuce dalšího předmětu). V zimním semestru 2012 pak PdF UHK otevřela pro studenty nejprve bakalářský program etické výchovy v aprobaci s dalšími předměty, od roku 2013 mají uchazeči možnost hlásit se jak na navazující magisterské studium EV, tak na pětiletý magisterský program, obor Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - etická výchova. Za tento stav studenti vděčí především vedoucímu katedry pedagogiky a psychologie, současně i děkanovi UHK P. Vackovi, který je sám garantem oboru Etická výchova a již několik let se o její výuku na školách veřejně zasazuje.¹⁷ Nutno podotknout, že Univerzita Hradec Králové je v diskuzi o etické výchově i nadále veřejně aktivní. V lednu 2016 se například stala hostitelkou renomovaných

¹⁷ P. Vacek je rovněž hlavním metodikem Projektu Rubikon zaměřeného na oblast rozvoje charakteru a osobnosti žáků, probíhajícího v letech 2008 až 2010. Rubikon coby program – nástroj pro učitele, využívá forem blízkých zájmům současných dětí, jako jsou počítačové hry, internet, internetová komunikace, a který tyto technologie vtahuje do výuky. (Akademie Jana Amose Komenského o.s., c2012)

odborníků z České i Slovenské republiky, kteří přednesli své příspěvky na konferenci „Výchova k dobru“.¹⁸

2.4.5 Česká školní inspekce (ČŠI)

Česká školní inspekce je správní úřad s celostátní působností, vykonávající nezávislou inspekční činnost. Zároveň se pravděpodobně jedná o posledního velkého hráče neboli organizaci, která se rozhodla do procesu implementace EV do škol zapojit. Jak zaznělo z úst O. Andryse – náměstkyně ústředního školního inspektora na konferenci Pět let poté - její role spočívá „v *systémovém sledování stavu výuky EV na českých školách plošně*“ (MŠMT, 2015b).

V listopadu 2015 sestavilo ČŠI ve spolupráci s EV o.p.s. kvalitativní vzorek škol, od ledna do února 2016 spustilo inspekční elektronické zjišťování a rovněž svou prezenční inspekční činnost. Výsledky byly následně interpretovány a analyzovány v podobě tematické zprávy na konci téhož školního roku. Jedna z informací, kterou měla tato inspekční činnost přinést a kterou jsem osobně považovala za stěžejní, byl aktuální seznam škol, na kterých se předmět EV vyučuje (více v kapitole 4. Pozice EV na školách dnes a vize do budoucnosti).

2.5 Osobnostně sociální výchova (OSV)

Kapitola o historii idey EV a vývoji jejího zavádění do školství by nebyla úplná bez zmínky o vzniku a zařazení průřezového tématu Osobnostní a sociální výchovy (OSV) do RVP. Ta je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. Integrovaná OSV má za úkol prostupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy napříč předměty, projekty, semináři a školními prožitkovými kurzy (Projekt Odysea z.s., [2014]) OSV se zaměřuje na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků ve škole, čímž se jí EV nápadně podobá, nejsou-li tyto dvě výchovy tematicky identické zcela. Proto, jak uvidíme zejm. v kapitole č. 3, výuka OSV situaci kolem EV ještě více znepráhlednila. A co víc, je možné usuzovat, že implementaci EV časově oddálila. Na druhou stranu bylo to právě průřezové téma OSV, prostřednictvím kterého se vůbec poprvé podařilo vytvořit povinnost pro školy vnést obsah prosociální (a některé prvky morální) výchovy do vyučování, vyzdvihuje tento fakt Motyčka (2013) a označuje jej za důležitý milník pro výuku etické výchovy v ČR.

¹⁸ Více o konferenci Výchova k dobru na stránkách Pdf UHK či v podobě vybraných příspěvků tištěného časopisu Pedagogická orientace.

Když jsme si pokládali otázku, co se dělo u nás během těch 18 let, kdy probíhala výuka EV v sousedním Slovensku, určitě to nebylo tak, že by si na českých školách za celou dobu nikdo nevšiml, že naši slovenští „bratia“ EV vyučují a my ne. O potřebě rozvíjet děti touto cestou se vědělo. EF se snažilo prosadit EV jako správný způsob řešení ještě před vznikem OSV, jenže jeho tehdejší silně náboženské pojetí nebylo v českém prostředí průchozí. OSV tak pravděpodobně vzniklo jako přijatelná alternativa k EV díky své ideologické nestrannosti.¹⁹

Začátky v naplňování cílů tohoto průřezového tématu se nerodily bezbolestně - bez aprobací učitelů vznikala OSV na většině škol tzv. „na koleni“, často za pomoci externích lektorů a výjezdů mimo školu. Její realizace spočívala v těch lepších případech v nárazových projektech, výjezdech, besedách, v těch horší existovala jen papírově. Lze odhadnout, že asi jen menšina učitelů dokázala její prvky vnést do třídnických hodin, do výuky občanské výchovy či jiných předmětů. Nutnou osvětu a výchovu dětí zejména ve společensky závažných a problematických tématech jako jsou závislosti, diskriminace, sociální vyloučení, pohlavní nemoci a mnohá další tak školy pokrývaly pomocí jednorázových vstupů externích pracovníků různých státních, soukromých, neziskových či jiných organizací specializovaných na dané téma. Tato vnější spolupráce mezi školami - a jmenujme např. celosvětové hnutí Amnesty International či organizaci Člověk v tísni - se za účelem vzdělávání dětí a mladistvých uplatňuje dodnes. Výhodám a úskalím tohoto nastavení se budu věnovat v kapitole 3. EV jako (ne)postradatelný nástroj k výchově.

Shrnutí:

Etická výchova v ČR si našla (po vzoru EV na Slovensku) svou cestu do školní výuky v podobě koncepce výchovy k prosociálnosti, kterou sestavil R. R. Olivar. Organizace, která stála od začátku do konce za návrhem vyučování EV na školách a jednoznačně se tak nejvíce zasadila o její začlenění do českého vzdělávacího systému, bylo Etické fórum. Jednalo se o první skupinu lidí školící pedagogické pracovníky v oboru EV (od roku 2000), pořádající konference na téma etické výchovy, schopnou upoutat pozornost vlivných politiků. Za prvního EV podporujícího ministra lze považovat O. Lišku v roce 2007, v tomto období došlo rovněž k zavedení EV na gymnázia a k zařazení průřezového tématu OSV. Historickým milníkem pro EV se stal rok 2009, kdy byla nejprve otevřena veřejná diskuze nad návrhem implementace EV do škol předloženého EF,

¹⁹ Jako znouzecnost v rámci možností.

následně na to ministryně Kopicová začlenila EV do RVP ZV (s platností od roku 2010) jako Doplňující vzdělávací obor. Tato událost podnítila vznik organizace EV o.p.s., která spolu s MŠMT, NIDV, jednotlivými školami apod. pracovala na snadném a pokud možno úspěšném průběhu implementace EV do školní výuky. Výsledkem těchto kolektivních snah byla pro školy v souvislosti s EV možnost čerpání finanční podpory, rozšíření možnosti vzdělání v oboru EV pro jejich pedagogické pracovníky, vznik učebnic a metodických materiálů EV pro ZŠ.

3. EV jako (ne)postradatelný nástroj k výchově

Úvod nejpodstatnější, proto nejrozsáhlejší kapitoly této práce začneme citováním silně vyhraněného názoru, možno říci i názorů (je jich tam hned několik) ilustrujících, čím se v ní hodláme zabývat, tj. kontroverzí výuky EV na českých školách ze všech možných úhlů pohledu. „*Nikdo soudný nemůže zpochybňovat potřebu etické či mravní výchovy na školách. Ano, opravdu bychom potřebovali kvalitní a systematickou mravní (či etickou – na přesném pojmenování opravdu nezáleží) výchovu na všech školách. Naprosto s tím souhlasím. Problém je, že za současného stavu společnosti ji prostě mít nemůžeme. Protože KDO by tu výchovu učil a CO by v ní učil? Opravdu si někdo myslí, že by to byly v dnešní morálně se hroutící společnosti nenáviděné a opovrhované křesťanské a konzervativní hodnoty? Pak je hrozně naivní.*“ (Pospíšil, [2013])

V prvé řadě je potřeba říci, že podobně horlivých příspěvků se najde, zejm. v internetové diskuzi portálu RVP z doby zrodu myšlenky implementace EV do škol, celá řada, a právě na nich – na jednotlivé kritice, obavách a argumentech PROTI oboru či předmětu EV je celý text kapitoly číslo tři postavený. Neboť obecná shoda všech etickou výchovou zainteresovaných panuje jen u konstatování, že mravní stav naší společnosti je mizerný²⁰, zatímco v odpovědích na otázku, jestli se dá tato skutečnost řešit ve škole formou výuky etické výchovy, se již diskutující názorově rozcházejí²¹. Pokusíme se zde rozebrat všechna jednotlivá pro a proti. Doufáme, že tak dospějeme k co možná nejvíce objektivnímu náhledu na danou problematiku. Pochopíme, co se dá skutečně považovat za relevantní nástrahy implementace a následného procesu vyučování EV – před kterými se mít na pozoru - a které naopak představují mylnou až zcela zbytečnou, subjektivní obavu.

²⁰ „*Komu z nás nevádí nedostatek slušnosti, s níž se můžeme setkat na nepříjemně mnoha místech, kam jen naše oko pohlédne? Vadí i mně.*“ (Valenta, 2009).

²¹ „*Přesto si dovolím vyslovit pár polemických poznámek k současné kampani Etického fóra (dále EF), usilujícího o začlenění svého pojetí etické výchovy do rámcového vzdělávacího programu (dále RVP) pro základní vzdělávání. Ve hře podle mého úsudku totiž není jen „morálka národa“, ale ještě několik dalších témat, z nichž některá se k morálce tak jako tak zase vrací.*“ (tamtéž)

3.1 Duplicita EV zejm. s OSV

Vůbec nejčastěji znějícím protiargumentem k implementaci EV do školní výuky, byla výtky, že učivo obsažené v návrhu učiva etické výchovy, již v RVP obsaženo je. Jednak ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, dále v občanské výchově (oblast Člověk a společnost), ale i v některých průřezových tématech. Výrazně pak zejména v osobnostně sociální výchově (OSV). Valenta z FF UK dokládá tuto skutečnost slovy (2009): *„Empatie, zdravé sebepojetí, asertivita, mezilidské vztahy, kreativita, prosociálnost a navíc i téma hodnot a rozhodování v eticky exponovaných situacích, to vše v RVP zakotveno máme. Ostatně, při úpravách témat průřezu osobnostní a sociální výchova se v roce 2003 vycházelo vstříc – mimo jiné – také některým požadavkům Etického fóra“* (viz předchozí kapitola). *„Vzniká pak samozřejmě otázka, jaký smysl má vřazovat znovu do nejobecnějšího kurikulárního dokumentu učivo, které už tam je.“* Valentu tak nepřekvapila vlna nevole, která se vznesla v řadách pedagogů. Mnozí z nich získali z návrhu výuky EV jako samostatného předmětu pocit, že jejich předchozí práce, kdy ve svých ŠVP vytvářeli prostor pro témata orientující se na osobnostně sociální výchovu, byla zbytečná. Podobně vzpomíná i exministryně M. Kopicová na konferenci EV (MŠMT, 2015b): *„vystoupili i někteří zástupci odborné veřejnosti a říkali: vždyť vlastně máme Rámcové vzdělávací programy a ty nám jdou napříč všemi předměty, takže to tam máme“*. Dále vysvětluje, proč si nemyslí, že by to byla pravda: *„některé věci v určitých etapách jsou tak důležité, že se musí vytáhnout a systematicky s nimi pracovat a jedna z nich je etická výchova“*.

Co nám ale na té duplicitě EV s OSV skutečně vadí? Postrádáme smysl v tom, aby byl ve škole vyučovaný tentýž výchovný obsah dvakrát – průřezově a ještě v samostatném předmětu? Nebo se nám přičií fakt, že předmět nazvaný EV není EV, ale spíše prosociální výchova jen jako etická výchova pojmenovaná? *„Koncept EV, který si EF osvojilo, se v jazyce originálu (španělština) nazýval „výchova k prosociálnosti“. Název „etická výchova“ dostal až ve slovenském překladu. Z hlediska praktického vyústění jeho témat se ale jedná nepochybně o komunikačně orientovanou výchovu k prosociálnosti. Duplicita s tematikou výše zmíněných oblastí, oborů nebo s tematikou osobnostní a sociální výchovy se tedy dá očekávat“*, upozornil Valenta (2009).

Jestliže je naší odpovědí první námitka, pak je nezbytné snažit se porozumět argumentům, nač je dobré mít výchovu k prosociálnosti (EV) i jako samostatný předmět. Již jsme uvedli zdůvodnění exministryně Kopicové, která vyzdvihla přednost systematickosti výuky. Obecně platí, že pravidelné vyučování dává učitelům jistotu

kontinuity jeho práce, jež je vždy nedocenitelnou výhodou. Speciálně vyhrazený čas v podobě samostatného předmětu taktéž umožňuje učitelům získávat pravidelnou zpětnou vazbu, na základě které usuzuje na úspěšnost své výuky. Záznamy výstupů z takových vyučovacích hodin pak slouží jako důležitá data pro relevantní srovnání výsledků etického vzdělávání a výchovy jak mezi českými školami, tak na mezinárodní úrovni. Motyčka (2013) se opodstatnění implementace předmětu EV snaží doložit svým přirovnáním k českému jazyku. Podle Motyčky (tamtéž), se své mateřštině učíme již ve svých rodinách, používáme ji ve všech školních předmětech, a přesto je pro nás samozřejmostí věnovat jí samostatný prostor v hodinách mluvnice. Když to obrátíme a převedeme na výuku přesných matematických výpočtů: zavedení samostatného předmětu matematiky také neznamenal, že by žáci přestali ve výuce ostatních předmětů, když je třeba, počítat a logicky uvažovat. Z tohoto pohledu tvoří OSV a i mnohá další výchovná témata prostupující všemi předměty skvělý podklad pro vědomé vzdělávání a implicitní výchovu ke konkrétním dovednostem, k nimž se žáky snažíme cíleně dovést v hodinách samostatného předmětu EV neboli v programu prosociální výchovy.

Jestliže můžeme ve škole praktikovat obě formy prosociální výchovy – průřezově pomocí OSV i v rámci předmětu EV, proč volit jenom jednu nebo druhou? A kterou? Nelze přece stanovit, která z forem je lepší. Vztah mezi nimi není konkurenčního rázu, nýbrž komplementárního. Kdo si odváží tvrdit, že je dostačující praktikovat jen jednu z nich? Obě z forem mohou být na školách realizovány rozdílným způsobem, přitom mohou obě představovat svůj vlastní, samostatný přínos. Abychom uvedli příklad: pro naplnění některých vzdělávacích a výchovných cílů je zkrátka efektivnější svěřit studenty do péče externích lektorů (využit oboustranné anonymnosti), zatímco v jiných „aktivitách“ hraje nezastupitelnou roli právě učitelova osobní znalost chování jednotlivých žáků, porozumění skupinové dynamice třídy a jiných skupinových mechanismů. Z tohoto poznání si troufáme tvrdit, že bude jediné dobře, ponechá-li si škola pro žáky mnohdy o něco živější OSV realizované formou školních výjezdů, besed, školních projektů (školní parlament) a zároveň přibere EV za účelem získání dalšího prostoru k jejich osobnostně sociálnímu a etickému rozvoji, tentokrát v podobě výhody systematické práce hodiny od hodiny, týden za týdnem.

Za další výhodu samostatného předmětu považuji, že v těchto hodinách mají žáci (i učitel) možnost vrátit se k zážitkům nabytých v rámci OSV či etickým tématům, která byla načata při jiném předmětu, jenže už nezbyl čas na diskusi o nich a závěrečnou reflexi (dohodu, jak v určitých situacích jednat). Jsem přesvědčena, že celému rozhořčení

nad duplikací obsahu EV s již v RVP existující OSV (a nejen), se dalo částečně předejít, kdyby byl býval smysl zavádění oboru EV do škol prezentován s větší srozumitelností. Tedy, kdyby došlo k opravdu jasnému vysvětlení přínosu samostatného předmětu EV v kontextu již zaběhnutých školních vzdělávacích plánů rovnou a ne až zpětně v podobě obhajoby tohoto záměru v reakci na již zaznělé kritické hlasy. EF a pracovní skupina SPIEV²² měla prvotně zpravit vedení škol o tom, že si je vědomo duplicity některých témat EV s OSV, a v této souvislosti zdůvodnit, proč se OSV nestane zbytečným projektem v případě zavedení EV coby samostatného předmětu. Myslím, že celý problém netkví v nemožnosti nastavení plně funkčního vyučovacího systému zahrnujícího obě formy výchovy (právě naopak), nýbrž v nedostatečné informovanosti a v nedůvěře, kterou pro někoho mohlo vzbudit nejasné vystupování EF, jež mělo tuto záležitost na starosti.

V tom druhém případě se už bohužel (jestliže vycházíme z názvu předmětu - chceme učit etice) reálného problému dotýkáme. Nezapomínejme však, že RVP školám sice něco nakazuje - jmenuje cíle a výstupy, které jsou očekávány a tudíž závazné, stále jim ale ponechává volné ruce ve způsobu zpracování témat (při výběru metod, učebních pomůcek atd.). Více o celé koncepci tohoto předmětu v podkapitole 3.4.

3.2 Pro EV nejsou časové možnosti

V ČR je předmět EV zaveden na základě RVP ZV pouze v rámci disponibilních hodin školy a navíc školám zůstává svoboda, zda vůbec, či v jaké formě nebo šíři předmět do výuky začlení. Muchová (2015, s. 189) uvádí krátké srovnání se zahraničím: „*V jiných zemích na západ od naší republiky se často stává etika povinně volitelným předmětem vůči náboženství, které mělo ještě v nedávné době monopolní postavení ve výchově k životnímu smyslu a morálním hodnotám a jejich transcendentnímu zakotvení v náboženství (resp. křesťanství).*“ A nejedná se o pouhou náhradu za náboženství v případech, kdy si rodiče nepřejí účast svých dětí na náboženství. Muchová (2015) poukazuje na příklad sousedního Německa, kde rodiče posílají své potomky do výuky etiky s tím, že se jedná o „bezvýhradnou volitelnou alternativu“ k předmětu náboženství. „*Náboženství a etika jsou tedy v této zemi dva rovnoprávné předměty, které jsou v etických otázkách podřízené stejné rozumové argumentaci*“, zakončuje Muchová (tamtéž, s. 190). Je zřejmé, že tam, kde probíhá výuka náboženství, vzniká předmět etiky coby alternativa náboženství daleko

²² Na internetovém portálu etická výchova.cz jsou uvedeny „cíle“ pracovní skupiny SPIEV, mezi nimiž jsou mimo jiné uvedené tyto body: „3) Vytvořit metodiku propojení s průřezovými tématy ... 8) Informační kampaň (veřejnost, ředitelé, učitelé, žáci)... 10) Systematická propagace a zlepšení postavení EV v RVP“ aj. (Etická výchova o.p.s., 2004d)

přirozeněji a hlavně, už se pro její vyučování nemusí hledat čas, neboť ten už díky výuce náboženství existuje. V ČR je situace opačná, a tak se zařazování EV do výuky může jevit tzv. „na sílu“ a je velice snadné podlehnout dojmu, že škola nemá časové dispozice, aby zahrнула do svého vyučování ještě další/nový předmět. „Není na to čas“. Je tomu ale skutečně tak?

Některé zejm. základní české školy si čas již udělaly – vyučují samostatný předmět EV. „Podle mého názoru může mít čeština nebo matematika klidně o hodinu méně, ale nikdy není dost příležitostí, kdy si můžeme s dětmi povídat o životě. Vždyť se o ně skoro nikdo nezajímá, nikdo s nimi nemluví“, odkrývá svůj pohled na věc bývalá ředitelka ZŠ (Šteflová, 2012). Etickou výchovu zařadila na své škole jako povinný vyučovací předmět s hodinovou dotací týdně pro 1. až 8. ročník již v roce 2004. Z tohoto příběhu jasně vyplývá, jak už tomu tak bývá, že čas je otázkou priorit. V případě, že škola chce zařadit EV jako samostatný předmět, nabízejí se dvě možné varianty řešení: tou první je navýšení stávajícího zákonného počtu hodin, který děti „smějí“ strávit ve škole tak, aby se do nich výuka EV bez problémů vešla. Tato varianta však představuje nutnou změnu v legislativě, bude velmi nepopulární u studentů, mimo to zachování stávajícího (maximálního) počtu všech vyučovacích hodin má své opodstatnění.²³ Druhou možností je cesta, kterou se vydala zmiňovaná paní ředitelka Menšíková – aby se našel prostor pro výuku EV, je nezbytné jinému vyučovacímu předmětu z rozvrhu čas vyučování zkrátit. Ačkoli se bude nejčastěji jednat o rozsah jedné vyučovací hodiny týdně, je na místě počítat s nelibostí učitelů, jejichž předmětu se hodinová redukce bude týkat. Rovněž je možné, že s takovým krokem, např. vyučování EV na úkor snížení hodinové dotace češtiny nebudou souhlasit rodiče. Proto je nezbytné, aby rodiče byli seznámeni, co to je EV a v čem bude dětem přínosná. Dále je zřejmé i to, že z pozice školy není příjemné (už vůbec ne její prioritou) rodičům nutit jakýkoli nový předmět, jestliže o něj ve vzdělávání svých dětí nestojí. Ideální snad pro všechny zúčastněné by bylo, kdyby již rodiče obsah EV znali, a tudíž se po výuce tohoto předmětu ve škole sami ptávali.

„Škola jako instituce není zodpovědná jenom pouze za rozumovou stránku toho, co se v ní žáci naučili. Školní život přináší všem svým aktérům širokou škálu emocí a vede je k různým způsobům jednání, které dříve nebo později vztáhnou k životnímu smyslu, k hodnotám a principům svého života“ (Muchová, 2015). Vyučováním samostatného

²³ Příklad židovské školy na I. P. Pavlova, ve které děti stráví z důvodu učení se Tóry a hned několika cizích jazyků najednou celkově více vyučovacích hodin než děti v běžných ZŠ. Židi vždy kladli a kladou dodnes velký důraz na vzdělání.

předmětu EV může být tedy škola taktéž blíže tomu, co o sobě sama deklaruje – o co v ní má jít především - tj. vzděláním a výchovou působit na děti a dospívající tak, aby se staly svobodnými odpovědnými bytostmi.²⁴ Oproti tomu slyšet z úst některých lidí, např. vedení školy, protiargument, že není vyučovací hodiny na EV kde brát? Pak je na místě se ptát, co jsme to za společnost, která nemá čas učit děti cíleně a systematicky dobrým mravům? Co této otázce bytostně předchází, je stanovení, na základě čeho vlastně upřednostňujeme jeden předmět před druhým?²⁵ Ostatně, důstojnému postavení EV mezi ostatními učebními předměty příliš nepomohlo ani jeho zařazení coby Doplnujícího vzdělávacího oboru.²⁶ Působí to na mne tak, že obor EV byl do RVP uveden, aby došlo k nasycení hlasů těch, kteří se o něj z řad veřejnosti zasazovali, ale možná záměrně nezískal rovnocenné postavení s ostatními předměty z důvodu, aby v podstatě kontroverzní krok implementace EV do škol prošel „zdí jeho odpůrců“. Tak se stalo, že obor EV se v českém RVP tyčí na stejné úrovni důležitosti jako taneční a pohybová, filmová/audiovizuální nebo dramatická výchova.²⁷

Kdybychom uvěřili, že na výuku samostatného předmětu EV ve škole není čas, pak zbývá jako jediné východisko naplňovat EV tzv. průřezově. Existuje názor, že „*morální atmosféru školy tvoří prvky uskutečnitelné i v rámci ostatních jednotlivých předmětů a dají se stihnout v jejich časových rámcích. Uvedme příklad diskuze s dětmi, stanovování pravidel pro komunikaci, kontakty a spolupráce s různými organizacemi v obci, atd.*“ (Muchová, 2015, s. 165). „*Taková opatření jsou ale pouze zázemím pro další systematické užívání metod morální výchovy*“, doplňuje Muchová (tamtéž). Dle mého mínění nelze srovnávat výstupy etické výchovy z průřezového vyučování, které může být sotva kdy dostatečně komplexní a systematické s výstupy z vyučování během samostatného předmětu. Jde tady o naplňování vytyčených cílů (podkapitola 1.3 Cíle EV), které si žádají odpovídající prostor a metodologii pro své uskutečnění. Troufám si tvrdit,

²⁴ „*Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má pomáhat ke vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a skupinami rasovými a náboženskými...*“ (OSN, 1948)

²⁵ Co je pro nás důležitější - vědět kde leží Zimbabwe, znalost minerálů či učit se dovednosti např. nenásilné komunikace? Je jasné, že už tento přístup o nás mnohé vypovídá.

²⁶ „*Do RVP ZV se zařazují Doplnující vzdělávací obory, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují.*“ (MŠMT, 2015b)

²⁷ Skutečnost, že dříve mezi doplňujícími obory figuroval i další cizí jazyk, jež byl ale časem (roku 2007) vyňat a vložen mezi tzv. hlavní předměty - konkrétně do skupiny jazyků (čeština, cizí jazyk a další cizí jazyk) - je z mého pohledu jeden z příkladů dokládajících preferenci technokratických předmětů v českém školství).

že snáze - s daleko větší možností kontroly ve vyučování (jeho reflexí) - se škole postupuje v naplňování cílů EV v rámci samostatného předmětu EV. Rozumíme logice vyučování napříč odbornými předměty, ale víme, jestli se taková realizace EV daří? Kolik má učitel ve skutečnosti času s žáky například debatovat v běžných 45 výukových minutách? Muchová (2015) v této souvislosti mluví o povaze strukturálního omezení školy, které je dáno podřízeností školního života přesné organizaci zaměřené na výuku odborných předmětů. „*Etická témata obsažená v českých poměrech například v osobnostní a sociální výchově, se dostávají spíše na okraj výuky jednoduše proto, že se jim v návalu jiné látky mohou věnovat pouze malé didaktické projekty*“ (tamtéž, s. 154). Dialog nad etickými otázkami je teoreticky možný v každém předmětu (i v hodinách angličtiny nebo chemie), prakticky je mu, dle Muchové, věnován jen minimální prostor. Jestliže škola nezavede předmět EV z nedostatku svých časových možností, je to její rozhodnutí, na které má právo. Je však naivní, představuje-li si, že se jí formou výuky etické výchovy v ostatních předmětech podaří zajistit na její vyučování více času, než kdyby pro ni zavedla samostatný předmět.

3.3 Etika se nedá učit

„*Můžeš mi, Sokrate, říci, zda lze naučit ctnosti? Zda je naučitelná nebo je věcí cviku? Nebo není věcí cviku ani učení, ale patří od přírody k člověku a nějakým způsobem je v něm zakotvena?*“ (Köck, 2002, podle Muchová, 2015, s. 188)

Někteří pedagogové či jiní k tomuto tématu povolání zastávají dokonce názor, že etiku se prostě není možné naučit, a proto je dobré, když není součástí běžné výuky, nýbrž je pro nás výhodnější její forma průřezového tématu. Takové tvrzení vyvolává zpětně otázku: Co chceme v EV děti naučit? Co je naším cílem? Sokol v souvislosti s EV připomíná důležitost vytyčení cíle, rovněž ale i riziko to s naším dobrým úmyslem etické výchovy nepřepísknout, slovy: „*možná je přehnané si myslet, že z darebáků uděláme slušné lidi.*“²⁸ Úkolem EV podle něho je „*prezentovat, že taková věc JE [etika], že je pro společnost základní a učit se o ní také mluvit*“ Na závěr ještě dodává: „*a tohle je myslím legitimizace toho, že se z toho udělal samostatný předmět*“ (Sokol, 2014). Lze také předpokládat, že kdyby se etice, potažmo etickému jednání, nedalo v běžné výuce naučit, v řadě západních evropských zemí, kde je tento předmět od osmdesátých a devadesátých

²⁸ V rámci EV je však možné udělat z morálně smyšlejících zbabělců morálně smyšlející statečné pomocníky dobra (viz jednání pasivně přihlížejících dětí v šikaně versus defenderů), upozorňuje Janošová (2016). Podle Dumské (2014) to dokládají výsledky výzkumu, ve kterých se šikaně kdysi pasivně přihlížející žák s odstupem času za svou pasivitu stydí a svého nečinění lituje.

let vyučován, by již tuto zkušenost zaregistrovali a pravděpodobně i od své snahy etice vyučovat upustili. To se ale nestalo, zároveň v nich neutichla ani touha nelézt optimální řešení, jakým způsobem etice vyučovat, a tak se koncept EV stále dotváří a tím vylepšuje.

Jeden ze zastánců výše jmenovaného názoru (konkrétně p. Martinek) argumentuje slovy: „*etiku je nutné promýšlet, prodiskutovávat s druhými, vytvářet si na ni vlastní názor a ten se pokoušet realizovat v konkrétních životních situacích*“ (Svobodová a kol., 2012, s 11). Zde ale nevidím překážku tomu, aby takové diskuze a realizace názorů dětí probíhaly i při vyučování.²⁹ Myslím, že kritici samostatného předmětu EV se obávají etické diskuze bez pravdivých, celistvých a lidsky zasahujících událostí či příběhů, neboť takové se snadno stanou plytkými, prázdnými a povrchními. Nemají dopad na morální jednání žáků, o který by se v EV mělo jednat. Toho jsou si však moderní pedagogové vědomi, a proto sestavují zážitkové metody, při nichž si žák abstraktní etické pojmy ohmatá, kde je nucen zaujmout postoj, vnímá morální poučení atd. „*Etická výchova nesmí být povídáním o problémech, které jsou samotným žákům cizí.*“ (Muchová 2015, s. 184). A proto se např. hledají příběhy a vymýšlí situace, které „...*v sobě obsahují prototypy morálních konfliktů, v nichž někdo někoho poškodil a promýšlí, co se to vlastně stalo*“ (Adorno 2014, podle Muchová, 2015, s. 185). Názorné situace/modelové příběhy, na nichž se lze etickým principům naučit, navíc vznikají společným životem v kolektivu žáků či studentů často samy od sebe a naprosto spontánně. Je na učiteli, aby tuto reálnou zkušenost dětí využil a s žáky ji na hodinách EV systematicky rozvíjel (hledal s nimi přijatelná řešení apod.).

Námítka „*etika se učit nedá*“ může být pokládána také v tom smyslu, že škola nemůže ve výchově dohnat to, co rodina zanedbala. Výchova probíhá primárně v rodině. Prostředí rodiny rozhoduje, zdali mladý člověk na začátku života získá základní kompetence, které jsou zásadní pro jeho morální rozvoj. Díky Kohlbergově teorii morálního vývoje víme, že zejména vyšší stupně morálky závisí na typu zkušeností, kterými děti (sice nejen ve své rodině, ale hlavně) prošly. Skeptici etické výchovy namítají, že předpokladem pro porozumění a možnost osvojení si obsahu etické výchovy ve škole je pro žáky nutné, aby se setkali s rozlišováním základních principů dobra a zla v lidském jednání nejprve v morálním zázemí svého domova. Bez této zkušenosti žáků prý nemají pedagogové kde v morální výchově navazovat.

Pak jsou tady ještě mnohá další úskalí – jak uvádí Muchová (2015) - škola je součástí společnosti, v jejíž službě funguje. Pluralitní stát se již ze své podstaty (díky své

²⁹ Často se děti ani jinde, než ve škole nepotkají, protože sedí doma u počítačů.

neutrální roli vůči náboženským i morálním zákazům i příkazům) stává, co se tzv. morálního minima týče, velmi riskantním podnikem. Škola by měla v etické výchově zprostředkovávat jen ty základní morální hodnoty, u kterých panuje konsensus. Jenže nalezení takové shody činí pluralitní společnosti problém. Škola se dle Köcka nachází, citují: „*uprostřed morální dezorientace v současné společnosti, jejíž čelní představitelé i běžní členové příliš často praktikují zcela opačné hodnoty, než jaké deklarují (například lžou, kradou a podvádějí ikdyž totéž prohlašují za nemorální, či dokonce trestné, aniž by sami byli sankcionováni.*“ (Köck, 2002, podle Muchová s. 187) Je také otázkou jak se vypořádat s tím, že se škola nezdíká ocitá v antagonistické situaci: „*škola má pěstovat v žácích etické hodnoty, o které však nestojí společnost, jíž jako instituce slouží. Jestliže totiž například povede škola žáky k askezi a spokojenosti s málem, podlomí tím v budoucnosti ekonomický růst vlastní země, který je založen na neustálém zvyšování zisku z konzumu svých občanů*“ (Werner, 2002, podle Muchová 2015, s. 116).

Nikdy se dopředu nedozvíme, jestli si žák něco dobrého z EV do svého života - a tím i života ostatních – odnese. Ale ani se o výuku EV nepokusit? Přestože je rodina ve výchově nenahraditelná³⁰, sehraje i škola svoji velkou úlohu a pro mnohé³¹ možná představuje velkou šanci. Podle Muchové (2015) se prostřednictvím filosofujících dialogů nebo pomocí programu prosociální výchovy škola může stát pro děti místem, kde se budou účastnit otevřených a vřelých vztahů. Nebo jak naznačil Sokol - je určité dobré, aby žáci zažili, že takové hodnoty existují, že jsou mezi námi lidmi, co je vyznávají, a že mají na výběr, co budou vyznávat oni (Sokol, 2014). Že to nemusí být nutně to, k čemu byly vedení v rodině. Už jen ta možnost se s tímto konfrontovat je pro ně velice cenná. Diskuze s žáky by se měly vést například o tom, proč je dobré být ohleduplný, měly by zaznít pozitivní příklady. Dále debaty o smyslu života, co je mým cílem v něm? Ukázat studentům, že existuje ještě něco jiného než zábava atd. „*Sokrates byl přesvědčen, že vědění a dovednosti jsou od sebe neoddělitelné a směřují ve svých vzájemných výměnách k dobru, ale nemohou být přejímány jako předem dané. Naopak, člověk je musí sám svou aktivitou konstruovat, utvářet. Učitel mu v tom pouze pomáhá, podobně jako pomáhá na svět porodní bába dítěti.*“ (tamtéž, s. 188) V popředí lidského úsilí ovšem, jak uvádí Muchová, nehraje prim kvantita znalostí, nýbrž vědění jako takové a jeho ohraničenost. K morálnímu jednání v běžném životě žáky nedovede pouhé pasivní

³⁰ Pozor! Nenahraditelná za předpokladu, že se jedná o funkční rodinu.

³¹ Obzvláště pro ty, kteří nebyli od dětství vystavováni konkrétním situacím, z nichž by si odnášeli svoje poznatky a přesvědčení, co je dobré a správné.

naslouchání učitelově výkladu učební látky, či etická výchova formou teoretického povídání. „*Výuka etiky má zprostředkovávat a procvičovat schopnosti, které jsou nutné pro eticky zdůvodněné úsudky, a to v aktuálních reálných oblastech dětské zkušenosti.*“ (tamtéž, s. 189) Aby byla etika naučitelná, musí ji učitel učinit opravdu „živým“ předmětem, což v kontextu současné praxe školní výuky jistě není jednoduchý úkol.

Škola není samospasná, ale dopad na morální rozhodování svých svěřenců rozhodně má. Bez ohledu na to, jestli se v ní OSV nebo etika vyučuje, žáci vždy čelí tzv. skrytému školnímu kurikulu, tedy reálným zkušenostem, incidentům a způsobům jejich řešení.³² Proto její vliv coby instituce neomezujeme, jak se dnes děje, nýbrž podpoříme. Důvěřujeme instituci školy, aby mohla na morálku společnosti působit svou zvláštní silou - tím, že je zosobněním tradic a norem a poskytuje vzory pro utváření vzájemných vztahů (Muchová, 2015). Buďme aktivní jako samotní rodiče – zasahujeme do dění i do vzdělávací orientace školy např. založením sdružení přátel školy, svojí účastí na zasedání školní rady, atd.³³ První vlaštovky v oblasti výzkumu prokazují pozitivní vliv EV na morální myšlení ve škole (viz disertační práce uvedené v podkapitole 4.1). Škola je především prostor pro zkušenost, dodejme, že v souvislosti se základním vzděláváním všem povinná. Zkušenost, kterou získávají děti v rodinném prostředí, neovlivníme. O jakou zkušenost se bude jednat z hlediska školní výchovy? To už záleží na nás, jaká obecně didaktická východiska ve školní výuce zvolíme.

3.4 Nemá ji KDO učit

Motto: Tož etickou výchovu bychom už měli. Teď ještě nějaké ty učitele etické výchovy.

V době, kdy se rodila idea etické výchovy jako samostatného předmětu, zazníval názor, že pro výuku EV nejsou učitelé. Jak je ale tato námitka doopravdy myšlená?

Chybí učitelé, kteří by:

- měli odpovídající kvalifikaci,
- byli k této výuce osobnostně zdatní a dokázali být studentům morálním vzorem,
- měli zájem tento předmět vyučovat?

Je zřejmé, že ideální případ učitele samostatného předmětu EV by měl splňovat všechny tři požadavky: vlastní zájem, odbornou kvalifikaci i osobnostní etické kompetence. Zatím neexistuje žádný kvantitativní výzkum, který by se plošně dotazoval

³² Žáci vidí (slyší), co je nebo není potrestáno. Učí se tomu, že se něco vyplatí dělat či nikoli.

³³ Typy waldorfských škol vznikají a fungují jedině díky iniciativě rodičů.

učitelů, zdali by chtěli učit etickou výchovu či nikoli.³⁴ Nicméně na základě faktu více než 500 škol, na kterých se v ČR dnes EV vyučuje, lze určitý zájem o výuku tohoto předmětu ze strany učitelů usuzovat. V mém výzkumu 75% respondentů – současných vyučujících EV uvádí, že si tento předmět zvolili sami. Pouze deseti respondentům ze čtyřiceti byla výuka tohoto předmětu přidělena vedením školy. Naopak nevidím nic, o co by člověk mající názor, že takových učitelů je u nás nedostatek, mohl pravdivost svého tvrzení opřít.

Co se týče dosažené odpovídající kvalifikace, existují dva způsoby jak ji získat. Buďto již jako učitel v praxi formou kurzu EV v rámci dalšího vzdělávání (DVPP) nebo co by student učitelství na pedagogické fakultě. V současnosti umožňuje studium samostatného oboru Etická výchova pouze hradecká pedagogická fakulta. Zájem o studium tohoto oboru totiž do určité míry souvisí i s obecnou poptávkou po výuce EV na našich školách. Studium tohoto oboru mi totiž jako studentovi může připadat atraktivní, s nejistotou uplatnění po jeho vystudování se však může stát, že si jej z tohoto důvodu nevyberu. Rozšíření možnosti studia předmětu EV na vysokých školách tak nelze předpokládat dříve než po razantním nárůstu počtu ZŠ a SŠ se zájmem o výuku EV.

Učitelovu motivaci a jeho dosažené vzdělání lze ověřit poměrně snadno, zatímco profesionální zdatnost – zdali se jedná o vhodnou osobu, která povede samostatný předmět EV žádoucím způsobem, to už tak jednoduché není. Nikdo si nepřeje, aby v případě EV docházelo k manipulaci³⁵ žáků, k prázdnému demotivujícímu kázání. Obtížně lze zajistit i to, aby se učitelem EV nestal učitel neautentický, který není s tím, o čem mluví, vnitřně ztotožněn a pak se podle toho ani nechová. Jak by měl tedy profil vhodného učitele EV z hlediska etických kompetencí vypadat? Měl by učit EV výchovu ten, kdo si na ni troufne? Odvážný člověk ještě neznamená morální. Stejně jako dosažení odborné kvalifikace nemusí znamenat moudrost, citlivost a další osobnostní kvality, které bychom u učitele EV očekávali. V první řadě se mi jeví nezbytné, aby učitel EV věřil, že jeho předmět má smysl. Mělo by se jednat o osobu empatickou, otevřenou, naslouchající,... Ale nejsou tohle všechno vlastnosti, které bychom si přáli i u ostatních vyučujících?

Představu o vhodném učiteli bychom si měli utvořit i o učiteli fyziky či tělocviku. V neposlední řadě každý učitel vychovává. Rizika spojená s neprofesionálním vystupováním učitele, ať už větší či menší, hrozí ve všech předmětech. Jenže následky

³⁴ Je žádoucí dotazovat se nejenom těch již vyučujících, ale rovněž i budoucích učitelů – studentů učitelských oborů, anebo ještě lépe také maturantů, kteří si teprve své vysokoškolské zaměření vybírají.

³⁵ Není to tak dávno, co mámy a tátové dnešních dětí prodělali zkušenost s etikou a morální výchovou coby snůžkou „bolševických keců“. Obava, aby se EV nestala souvislým vštěpováním něčích osobních ideologických názorů, je zde zcela na místě.

toho, jestli se jako žák ZŠ nenaučím fyzikální zákony či spravedlivě jednat, nelze srovnávat, protože opětovné selhání vlastního chování má přece na společnost jiný dopad. Z této perspektivy lze na předmět EV (na výchovu k hodnotám a etickým ctnostem) nahlížet jako na předmět výjimečný, pozitivně vybočující, lišící se od ostatních předmětů. N. Mette (1996, podle Muchové, 2015) sestavil výčet etických kompetencí, které etický rozměr výchovy a vzdělávání ve škole od učitelů vyžaduje:

Učitel musí zvládnout aktuální konflikty ve třídě. Ovšem nikoli tak, že žáky prostě „zkrotí“, ale tak, že s účastníky konfliktu pracuje i s možností, aby došli ke vzájemnému smíření.

- Musí rozumět skupinovým dynamickým procesům ve třídě a musí v nich umět intervenovat.
- Musí si být vědom, že i jeho vyučovací předmět má svůj etický rozměr a ten musí umět jasně tematizovat.
- Musí si sám za sebe být vědom toho, jak utváří svoje vlastní morální úsudky, a přijímat odpovědnost za vlastní jednání, které z nich plyne.
- Musí být schopen monitorovat, jak postupuje rozvoj etického usuzování jeho žáků (i jeho vlastního).
- Musí promýšlet typy morálních výzev, kterým je vystavena současná mládež, poctivě se s nimi konfrontovat a připravit se co nejlépe na pedagogické situace, v nichž se s nimi setká.
- Vzhledem k současné pluralitní společnosti musí být připraven „unést“ odmítání nebo nátlak, jestliže jeho zdůvodněné morální úsudky se odlišují například od kolegů, aniž by zlhostejněl.
- Musí být schopen vést v patrnosti případy, ve kterých mladí lidé ještě nejsou schopni vnímat důsledky svých vlastních morálních postojů a svého jednání, a vést s nimi o tom dialog.
- Musí usilovat o to, aby jak každý jednotlivý žák, tak celé třídní společenství dávalo ve svém chování průchod spravedlnosti.

Jak uvádí Muchová (2015), Mette si je vědom normativního charakteru svého seznamu „morálních výkonů“. *„Vyjadřuje ideální případ, v němž je sám učitel nejen dostatečně profesně zdatný v oblasti etiky, psychologie a didaktiky, ale zároveň pracuje na vypsívání morálního charakteru své vlastní osobnosti.“* (tamtéž, s. 309) Muchová (2015) varuje před tendencí učitele zbavovat se své profesní odpovědnosti delegováním morálního rozměru své výchovné a vzdělávací práce na někoho jiného – rodiče, třídní

učitele nebo na - v jejich očích skutečné odborníky na problémy tohoto typu vzaté - školního psychologa, či výchovného poradce. Rovněž běda, když si pedagog klade za svůj nejvyšší cíl svého morálního působení ve škole dávání žákům dobrého příkladu svým chováním. „*Tím se učitelova etická kompetence vlastně vyčerpává. To, že každý učitel je svým jednáním pro žáky současně vzorem a že v tom také spočívá jeho velká odpovědnost, je nepopiratelný fakt. Týká se to zejména dětí v mladším školním věku. Žáci v pubertě a adolescenti už ovšem hledají svou samostatnost poměrně vehementním způsobem, takže se v té době zdají být vůči vzorům spíše podezřívaví či imunní. Úkolem učitelů by mělo být posilovat praktický rozum žáků prostřednictvím rozvíjení vzájemných dialogů a současně klást na jednotlivce požadavky na seberegulaci. Cílem pedagogické práce by měla být morální dospělost, autonomie žáků. Cestou k ní je morální výchova opřená o morální komunikaci v partnerském dialogu.*“ (tamtéž, s. 309)

Z výše uvedeného vyplývá, že hledáme (nejen pro EV) pedagoga morálního charakteru, nýbrž i učitele s dobrými komunikačními schopnostmi, který bude umět vybírat a používat výchovně vhodné didaktické metody. Máme-li stále na mysli, že: „*žák nemá být v etické výchově primárně přesvědčen a vycvičen v určitých postojích či dovednostech, ale své postoje či dovednosti má utvářet. Učitel by měl vystupovat spíše jako inspirátor a průvodce*“ (Svobodová, 2011, podle Motyčka, 2013, s. 27), je pak na učiteli EV, aby namísto svého morálního kázání žákům naslouchal, hledal s nimi, zvažoval příčiny a důsledky, pozorně definoval jednotlivé etické přístupy a pojmy. Zároveň však mohou velkou roli sehrát učební pomůcky, které mu budou k ruce a budou pro něho nápomocné. Například kdyby existovala učebnice EV, jejíž základní kostru tvoří lidská práva, resp. práva dítěte spolu s projektem světový étos³⁶, podle které by učitel žáky vedl, nikdo by dle Milfita (Svobodová a kol., 2012) nemusel mít strach, že se jeho dětem vnucuje nějaké náboženství či jiný světový názor, a současně se nikdo díky základnímu

³⁶ Základní přesvědčení světového étosu zní: „*Žádný mír mezi národy bez míru mezi náboženstvími! Žádný mír mezi náboženstvími bez dialogu mezi náboženstvími! Žádný mír mezi náboženstvími bez globálních etických standardů! Žádné přežití naší zeměkoule bez globálního étosu, světového étosu, společně neseného náboženskými a nenáboženskými lidmi!*“ První princip je principem humanity: „*s každým člověkem se musí jednat lidsky*“. Druhý princip rozvíjí první formální princip a nazývá se zlatým pravidlem etiky či vzájemnosti: „*Co nechceš, aby ti činili druzí, nečiň také nikomu druhému.*“ Oba principy v sobě zahrnují konkrétní závazné instrukce pro čtyři centrální oblasti života: „*kulturu nenásilí a úctu k životu, kulturu solidarity a spravedlivého hospodářského řádu, kulturu tolerance a života v pravdivosti, kulturu rovnoprávnosti a partnerství mezi mužem a ženou*“ (Kung, 2009 podle Svobodová a kol., 2012).

lidskému právu na svobodu vyznání nevyklučuje. „...a je mu poskytnut prostor pro to, aby se seznamoval se svými etickými východisky a zkušenostmi, které považuje pro sebe za stěžejní a které může dávat do souvislostí s lidskými právy, resp. ukázat své odůvodnění lidských práv jako takových i snahy o jejich prosazování“ (tamtéž, s. 77). Jelikož učitel EV není superman, přijde mi vhodné zasazovat se o vznik metodologických a didaktických prostředků, které samotného pedagoga podpoří v jeho názorové, potažmo ideologické korektnosti. Učitelé EV by také pomohlo, kdyby se svou snahou o systematicky prováděnou morální výchovu ve škole nezůstal sám, ale aby se etická výchova stala záležitostí více učitelů. V neposlední řadě jsem přesvědčena, že máme-li zájem o kvalitní pedagogy, měli bychom jim konečně nabídnout možnost jejich profesního rozvoje formou speciálních supervizí.

Domnívám se, že převážná část kritických hlasů typu „nemá ji kdo učit“ zaznívá v důsledku rozšířeného skepticismu, že pro zkažené české mravy již není nápravy. Morální výchova v nemorální společnosti není možná, míní mnozí, a proto se táží: KDO by tu výchovu učil? Ano, samotní učitelé či jiní zaměstnanci školy nejsou, jak uvádí Muchová (2015), ze společnosti vyňati, a tak jejími slovy: „cítí-li se být v krizi společnost, musí v ní zákonitě být i učitelé. I oni prožívají ve svém životě řadu situací, které nedokážou z morálního hlediska bravurně zvládnout, i oni nesou důsledky svého občas nemorálního jednání“ (tamtéž, s. 308). Nechtějme proto po učitelích, aby byli nadlidmi. Nechtějme to ani po dětech. Každý chybuje, občasně selhává. Rozhodující je, jestli svá šlápnutí vedle reflektuje. Dokáže si svou vinu přiznat a litovat ji. Ať to zní sebevíc jako klišé, jsou to chyby, kterými se člověk učí.³⁷ Už jen samotná panující shoda v názoru, že morálka v naší společnosti upadá, je pro nás, myslím, dobrým znamením. Za prvé jsme si toho vědomi a za druhé, a to především, jsou mezi námi stále ti, kterým současný stav není lhostejný, a rozhodli se s tím něco dělat. Iniciativa implementace předmětu EV do škol je jedním takovým důkazem.

Při našem pátrání po odpovědi na otázku, zdali vůbec existují učitelé se zájmem o výuku EV, jsme se již lehce dotkli dobrovolnosti ve vztahu k vyučování tohoto předmětu. Zbývá tedy zmínit model třídního učitele EV v současnosti již uplatňovaného na některých českých školách a zamyslet se nad jeho pozitivními či negativními dopady. Jedná se o princip, kdy se na škole vyučujícím pedagogem předmětu EV stává automaticky

³⁷ Vzpomínám si, jak nám posluchačům přednášky o Waldorské pedagogice vyprávěl ředitel a současně pedagog na jedné pražské waldorfské škole působící, že má ve svém životě dvě zásady: 1) Každý den udělat alespoň jednu chybu 2) Nikdy se nedopustit té samé chyby dvakrát.

ten učitel, který pro danou třídu současně zastává roli třídního učitele. V případě, že samotný učitel není z takového přání vedení školy šťastný, lze na povinnost výuky EV nahlížet jako na značně riskantní krok. Neboť jakým směrem se pravděpodobně budou odehrávat hodiny EV učitele, který se k ní necítí být kompetentní nebo by ji raději neučil z jakéhokoli jiného důvodu? U studentů hrozí, že se pro ně takové vyučování stane nudou, otravou, v horším případě v něm bude docházet k výchovným pochybením, neboť učitel nebude umět na odborné úrovni předmět vést či vzniklé problematické situace řešit. Přesně těmto nežádoucím negativním jevům, myslím, do značné míry předchází právě možnost učitelovy svobodné volby k vyučování v zásadě jakéhokoli předmětu, nejen EV. V opačném případě, jedná-li se o osobu, která na základě své vnitřní motivace nezbytnost stát se vyučujícím EV vítá, může být takový model výhodou pro všechny zúčastněné. Pojetí EV jako třídnických hodin, na kterých je čas věnovat se skutečným událostem/problémům vzniklým přímo v prostředí školy uvádím v podkapitole 3.1.

3.5 Nevyhovující forma i obsah EV

3.5.1 Opravdu etická výchova?

Ohledně rozporuplnosti koncepce předmětu EV se dá leccos ukázat/pochopit již na nejasnostech s pojmenováním tohoto předmětu – název Etická výchova dle Svobodové (2012) vznikl v návaznosti na tradici „výchovných“ předmětů (tělesná výchova, výtvarná výchova atd.) Jestliže má ale tento předmět rozvíjet mravní stránku osobnosti žáků (kapitola 1.3 Cíle EV), pak Svobodová pokládá velmi bystře otázku, proč se EV nejmenuje „mravní výchova“. Motyčka parafrázováním Lencze odpovídá: „*vybraným názvem se pokusili tvůrci zdůraznit, že v předmětu nejde o moralizování a umravňování, ani o ideologickou manipulaci, která byla během totality šířena skrze tzv. mravní výchovu*“ (Lencz, 1997, podle Motyčka, 2013, s. 24). Lencz podle Motyčky etickou výchovu hájí, ačkoli si je vědom, že se název etymologicky, resp. obsahově zavedené terminologii vymyká.³⁸ Na další otázku Svobodové, proč se předmět nejmenuje „prosociální výchova“, když je prosociálnost tolikrát skloňována jako cíl tohoto předmětu, již nikdo neodpovídá. „*Koncept EV, který si EF osvojilo, se v jazyce originálu (španělština) nazýval „výchova k prosociálnosti“. Název „etická výchova“ dostal až ve slovenském překladu.*“ (Valenta, 2009)

³⁸ Motyčka se svěřuje, že se on sám relevantností názvu EV dlouho zabýval. Načež, dle jeho vlastních slov, až díky studiu odborné literatury především ze zahraničí dospěl k závěru, že přejmenování tohoto předmětu by bylo zbytečné. Bohužel již nevedl proč.

Podle srovnávacích studií a databází sítě informačních oddělení EURYDICE – The Information Network on Education in Europe může být předmět EV nazván také jako etika nebo filosofie (Svobodová a kol., 2012). Kolik toho ale předmět EV vyučovaný na našich školách z etiky nebo filosofie skutečně nese (když už se tak jmenuje), je skutečně k zamyšlení.³⁹ Podle Svobodové (2012) ve výuce EV chybí např. témata týkající se tradic, svátků, rituálů a náboženství. „*Má-li etická výchova přispívat k lepšímu soužití ve společnosti, je dobré promýšlet kořeny a naděje naší vzájemnosti, nikoli pouze učit se metodám, jak spolu (pře)žít.*“ (tamtéž, s. 143). Svobodová dále osvětluje: „*Česká etická výchova je dnes bližší americké Character Education (osobnostní výchově), než výchově skutečně spjaté s etikou. Charakter Education, která na jedné straně těží zejména z prací psychologů, jakými byli Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carol Gilliganová, a na straně druhé z prací filozofů, jako například John Dewey, Richard Stanley Peters či Alasdair MacIntyre, je pak bližší občanské výchově.*“ (tamtéž, s. 144) Autorka své krátké zahraniční srovnání zakončuje myšlenkou, že i v dnes světově rozšířené Democratic Education lze samozřejmě nalézt mnohá styčná témata s výchovou etickou, ale EV má podle ní šanci stát se předmětem s ještě širším horizontem (Svobodová a kol., 2012).

Jestliže používáme v českém kontextu pro předmět etická výchova adjektivum „etická“, znamená to podle Ditzfelbingera, že nám jde o to, aby se v prostoru školy žáci učili především systematickým vhledům a argumentacím ve prospěch svých morálních rozhodnutí. (Ditzfelbinger, 2001, podle Muchová, 2015) Jenže, přečteme-li si znovu cíle EV jako očekávané výstupy (kompetence žáků) na konci vzdělávacího procesu definované EF, zjistíme, že v českém projektu prosociální výchovy R. Olivara jde spíše než o rozvoj morálního úsudku žáků o ovlivňování osobního charakteru žáka směrem k morálnímu jednání při využívání psychoterapeutických technik. V této souvislosti bychom se vraceli k již zmiňovanému osvočení EF, že tytéž obsahy už nabízí OSV. Muchová (2015) ještě doplňuje, že prostor věnovaný emocionální složce v programu prosociální výchovy - práci s emocionalitou žáků - se zdá být některým kritikům natolik neúměrně veliký, že jej považují za hraničící s terapeutickým programem, který by měli mít v rukou spíše psychologové než učitelé. Takto postavená EV může působit dojmem, že psychologie je v ní jedinou vztahovou vědou, což tak rozhodně, chceme-li dodat etice její základní kritéria pro interpretaci skutečnosti, nemůže zůstat. Proč, ukazuje Köck na následujícím příkladu:

³⁹ Učitel, pročítající si cíle EV ve vytvořených sylabech vzdělávacího oboru, se bude nejčastěji nacházet zmínky o žákovy dovednosti slušné, asertivní komunikace se svým okolím a dosažení prosociálního chování. Opravdu jsou toto v oblasti etiky ty nejvyšší cíle?

„Sledujeme-li totiž lidské jednání pouze z úhlu pohledu této disciplíny, může se nám jevit věcně v pořádku, v pořádku však nemusí být z hlediska dobra a zla, správnosti či nesprávnosti lidského jednání. Z psychologického hlediska může být věcně správná snaha ušetřit mladé lidi frustrace z jejich nenaplněných potřeb a připustit volné sexuální vztahy. Úvahy o tom, do jaké míry je potřeba také přijmout za takové vztahy odpovědnost, už jsou povahy morální“ (Köck, 2002, podle Muchová, 2015, s. 190). Grác (2000) prohlašuje obdobně, že v případě etické výchovy nejsou relevantní psychologické, nýbrž morální normy.⁴⁰ Na základě právě řečeného můžeme tedy konstatovat, že největší slabinou české EV je její absence obsahů etické výchovy vycházejících z filosofické etiky. „Etika jako vědecká disciplína, ale i jako vyučovací předmět ztrácí bez filosofické etiky nejen svoje označení – etika – ale zúží se na pouhou nauku o komunikaci a jednání člověka tím ztrácí i svůj specifický, tj. etický vztah ke skutečnosti.“ (Köck, 2002, podle Muchová, 2015, s. 191)

Je trochu ironií dnešní vědecké doby, která se mimo jiné vyznačuje vysokou tendencí nazývat věci pravými jmény, kategorizováním odborných termínů atd., že se do RVP dostal Doplňující obor etická výchova, který je od samého začátku výchova k prosociálnosti. A to i přesto, že se o tomto nesouladu názvu s obsahem vědělo (věděli o něm jeho strůjci, upozorňovali naň jeho odpůrci, atd.), nezaznamenala EV žádnou změnu ve svém pojmenování, ani žádnou výraznou obsahovou úpravu. „Česká verze rámcového programu pro tento obor je od Slováků téměř beze změny převzata. Obsahy a metody práce jsou pouze obohaceny o diskusi nad Kohlbergerovými situacemi s morálním dilematem.“ (Muchová 2015, s. 198) Domnívám se, že toto pochybení, nedojde-li k nápravě, znamená především zabouchnutí dveří skutečné EV, té, která se učí od naší republiky směrem na západ. Neboť jak by vůbec mohl předmět etiky vstoupit na půdu českých škol, když už se tam předmět s tímto názvem vyskytuje?

3.5.2 Prosociálnost, prosociálnost, prosociálnost.

V naší práci jsme již narazili na fakt, že prosociálnost se jako hlavní cíl EV objevuje na všech místech informujících „co je EV“. Všudypřítomná formule prosociálního chování: „udělat něco pro druhého, aniž abychom od toho něco očekávali“ se tak velmi záhy stává naší základní mantrou. V této části práce si ukážeme, proč tvoří prosociálnost v programu R. Olivara tak výsadní postavení a díky čemu je posléze možné

⁴⁰ Psychologie je pro předmět EV jistě platná díky svým poznatkům, zásadám a technikám při jeho realizování. Ideálně tak bude v tomto předmětu ve vztahu k etice působit jako instrument ve službách etických cílů.

takový koncept ve výuce etické výchovy označit za nedostatečný. Lencz pověřený napsáním úvodu ke stěžejní knize R. Olivara *Etická výchova* se v ní rozepisuje: „*Po prostudování knihy čtenář pravděpodobně dojde k závěru, že její kapitoly se značně odlišují od etiky v běžném smyslu, a to najma proto, že z obsahové stránky se nevyčerpává celá šířka etiky... ..Na vysvětlení této skutečnosti uvádíme, že předkládaná publikace rozpracovává první část programu (osnov), tzv. výchovu k prosociálnosti, zahrnující první dva ročníky. Další dva roky jsou věnované výchově k eticky žádoucím 3postojům a chování v různých oblastech života, jako je rodina, vztah k zaměstnání a vlastnictví, k životnímu prostředí. Etická výchova tedy tvoří čtyřroční cyklus, který se na každém stupni školského vyučování opakuje se stoupající náročností a v rozšiřujícím se obsahu.*“ (Olivar, 1992, s. 9) Důvodem k tomu podle Lencze je, že výchova k prosociálnosti tvoří nevyhnutelný základ etické výchovy. Lencz si je dle svých vlastních slov vědom skutečnosti, že etika je širší pojem než prosociální chování. Přesto považuje Olivarův koncept za legitimní, neboť: „*Na straně druhé klíčovým problémem mravního chování je schopnost překročit hranice svého já, zohlednit i zájmy ostatních lidí a společnosti, resp. udělat něco pro druhé beztoho, aniž bychom za to něco očekávali. Výchova k prosoc. je však základ eticky pozitivního chování a v dalším smyslu. Etické chování předpokládá úctu k sobě i k druhému čl., schopnost empatie, schopnost vzít do úvahy při morálním rozhodování i potřeby a legitimní zájmy člověka a společnosti.*“ (tamtéž, s. 10) Bez tohoto základu není podle něj možné hovořit o konkrétních problémech etiky.

Olivarův koncept prosociální výchovy podle toho, jak jej uvedl Lencz, působí vlastně jako příprava (propedeutika) k etické výchově - nejdřív musíme žáky naučit chovat se prosociálně, abychom se s nimi mohli pustit do etické výchovy. Tento předpoklad lze možná uznat za oprávněný na prvním stupni ZŠ, na druhém stupni však máme v rámci povinné školní docházky poslední možnost podrobit studenty výzvam „velké etiky“. Svobodová (2012) tvrdí, že výčet cílových kompetencí, ke kterým má učitel EV své svěřence dovést (které uvádíme v první kapitole), se dá stručněji shrnout takto: „*první dvě skupiny kompetencí se týkají výhradně jedince, třetí se týká jedince se zřetelem k jeho komunikaci s druhými, čtvrtá předpokládá schopnost komunikace s lidmi v širším slova smyslu a pátá se týká vztahu s přírodou. Jsou však tyto oblasti skutečně tím, co je tradičně chápáno jako vlastní předmět etiky?*“, ptá se Svobodová, která se tak pozastavuje nad tím, že se v programu prosociální výchovy u žáků základních škol připravenost na řešení skutečně etických témat ještě nepředpokládá. Ani v programu EV pro gymnázia není oproti těmto kompetencím zásadní rozdíl, varuje.

Česká EV tak nejenže sama sobě svým přijetím předsevzatých cílů z programu R. Olivara (jejímž vrcholem je žáky dosažená kompetence prosociálního chování) limituje svůj vzdělávací a výchovný potenciál - morálka a etika v praxi se přece nerovná jen prosociálnost – ale navíc vykládá prosocialitu ve smyslu čistého altruismu, tedy něčeho, o čem vědci pochybují, zda vůbec existuje, tedy něčeho, o čem nevíme, zda toho lze vůbec dosáhnout. Uvedme Olivarovu citaci prosociálnosti v té podobě, jak ji ze španělštiny přeložil Lencz: „*Prosociální chování se v odborné literatuře charakterizuje obyčejně jako chování, které má prospět druhé osobě, skupině lidí anebo sociálnímu cíli bez toho, že by se za to dopředu očekávala odměna.*“ (Olivar, 1992, s. 149) Narážejíc na obsah poslední věty z citace, ptáme se, proč by mělo být na pomoc někomu jinému, ze které bude chtít získat něco pro sebe i pomáhající (např. dobrý pocit) nahlíženo jako na špatnou nebo méněcennou? Není spíše přínosem smět ukázat, že moje pomoc druhým může mít i pro jednatelovo nějaké skryté benefity, ačkoli si to nemyslí? Pochopením určitých souvislostí může dojít ke zvýšení motivace pomáhat. Dejme příklad zmenšení kriminality, která se dá očekávat na základě naší starosti a péče o chudé, o lidi ze sociálně vyloučených lokalit atd. Taktéž je bohužel fakt, že valná většina pomoci na mezinárodní úrovni by se nikdy neudála, kdyby z ní nějakým způsobem neprofitoval i ten pomáhající stát na druhé straně. Reálný obraz lidského chování se nám před studenty stejně nepodaří utajit a budeme-li jej vykládat jinak, budeme jim lhát. Nezištná pomoc je určitě krásný ideál, o který je ctnostné usilovat, musíme při tom ale dávat pozor, abychom zůstávali v realitě světového dění a ne s ideály mimo něj (tak zabráníme např. i tomu, aby nás někdo napálil – dokázat prohlédnout opravdový záměr něčí nabídnuté pomoci spadá pod zdravou lidskou obezřetnost).

Vrátíme-li se ještě naposled k prosociálnosti jako hlavnímu cíli, ke kterému má žáka dovést výuka EV, rozhodně nám nesmí vypadnout zmínka o existenci situací, ve kterých je tato současná koncepce programu R. Olivara dokonce v rozporu s morálním jednáním žáků! Motyčka (2013) uvádí příklad opisování ve škole (nechat spolužáka opisovat), jež je prosociální, nikoli však etické - jedná se přece o podvádění. Vackovy výsledky výzkumu poukazují na skutečnost, že rozlišení spravedlivosti v chování činí potíže i nemalému procentu samotných učitelů. Žáci pak nejsou upozorněni na neetičnost svého jednání, jak by bylo bývalo po výchovné stránce na místě. (Vacek, 2015).

3.5.3 Nedůvěryhodné chování EF

Zatímco jsme doposud (až do podkapitoly číslo 3.5) návrh zavádění EV do škol hájili a jmenovali snad všechna opodstatnění výuky samostatného předmětu EV, která se

dala vyzdvihnout, na tomto místě textu se pokusíme poukázat v procesu prosazování implementace EV do RVP ze strany EF na jeho problematické zákulisní děje. Začneme svědectvím vysokoškolského pedagoga J. Valenty, který otevřeně upozorňoval na podle něho netransparentní způsob vyjednávání mezi EF a politickou stranou KDU ČSL již v roce 2009: „*S úsilím EF prosadit jejich projekt etické výchovy do RVP jsem se setkal poprvé cca před pěti roky. Jeden z prvních argumentů pro prosazení, který jsem tehdy od delegátky EF slyšel, byl ten, že vše je předjednáno v parlamentu s poslankyní Šojdovou z KDU-ČSL*“ (2012). Valenta tvrdí, že takový argument, jde-li o kurikulum, nemůže člověka nezaujmout a těžko se zapomíná. Dále pokračuje: „*Budete-li mít „svého“ poslance, můžete mít i obor? Od prvního okamžiku je tedy jasné, že za celou věcí stojí nejen téma samo, ale jistý politický subjekt. Tím by se možná i dnes dalo vysvětlit, proč VÚP je znovu a znovu nucen ministerstvem k řešení otázky začlenění EV do RVP (a zřejmě ne právě po své vůli). Znamená to tedy, že výsostně odborné a současně veřejné pole kurikulární tematiky mohou nadále ovlivňovat zájmy partají prostřednictvím jim blízkých občanských sdružení? Nebo zájmy sdružení prostřednictvím blízkých partají? Takové počínání má ovšem ve vztahu ke kurikulu více než značná rizika... N.B. – KDU-ČSL na mne v posledních rocích skutečně nepůsobí jako sdružení, které má zcela jasno v hodnotách a morálce...*“ (tamtéž)

Valentovo rozhořčení plynulo ze skutečnosti, že tak odborná věc, jakou je kurikulum, nebyla včas zpřístupněna odborné diskuzi, navíc takové chování nahrávalo podezření o nečistých praktikách/skrytých záměrech jedné či obou zainteresovaných stran.⁴¹ Spřízněnost EF s katolíky a členy KDU-ČSL, zároveň uzavřenost společenství EF, jež k sobě podle Plhákové (2012) nikoho zvenčí příliš nepřibíralo, kritizoval Valenta v souvislosti s nebezpečím ideologizace předmětu EV: „*Etické fórum je občanské sdružení, které má názorově blízko ke katolicismu a KDU – ČSL. Metodika profesora Olivara, kterou prosazují, je specifickým stylem „mravní výchovy“, či spíše „komunikačně-prosociální výchovy“. Pokud jde o mravní výchovu, najdou se koncepty mnohem více směřující k rozvoji charakteru. Jakkoliv se Etické fórum „zaklíná“ tím, že Etická výchova v jeho pojetí nemá s náboženstvím nic společného a jakkoliv je obsah skutečně ideologicky neutrální, jen těžko se dá předpokládat, že tahle etická výchova*

⁴¹ Využit funkce politika – zástupce lidu – tak, že jej osoba či sdružení osloví se svými požadavky a pokud je s tím ten politik zajedno (pakliže se tak neděje na základě korupce či jiných protiprávností), je plně legální chování. Pochybení je zde pak spíše na straně politiků, kteří si měli proces implementace EV ohlídat – najmout odborníky na posouzení obsahu a metod její výuky a hlavně brát na jejich připomínky zřetel.

nebude mít ideologický háv“ (EDUin, 2010). EF tak čelilo podezření, že se v případě EV v jejich podání jedná o latentní náboženskou výchovu, kterou se snaží tichým a neprůhledným způsobem protlačit do jinak sekulárního českého kurikula. Tato obava se opírala o zkušenost ze Slovenska, kde se z původní snahy o vytvoření alternativy k předmětu náboženství (ať záměrně či nikoli) stala maskovaná katolicky laděná výchova. Radost z EV v pojetí R. Olivara, jak vzpomíná Valenta, byla citelná i v českých katolických kruzích. Přitom na učení křesťanských hodnot v EV by nebylo nic špatného. Evropská společnost byla v minulosti ražena především křesťanskou kulturou, takže v rámci předmětu etika by se žáci měli zorientovat především v tomto etickém systému, míní Muchová (2015) a dodává, že v mnoha evropských zemích se to skutečně děje. „V rámci předmětu etika jsou žákům předávány i poznatky o světových náboženstvích a humanistickém hnutí, zejména s ohledem na to, jaký nabízejí svým příslušníkům celistvý smysl a cíl života, když vycházejí z důvěry, že svět je/není dílem a záměrem Boží skutečnosti, která ho přesahuje. Zabývají se také otázkami spojenými s růzností morální argumentace, která z náboženské víry plyne nebo neplyne pro zdůvodnění morálních hodnot a norem. Vůbec přitom nejde o přesvědčování žáků, zda jsou, či nejsou tyto systémy platné, ale jde o to, aby jim žáci porozuměli a aby také porozuměli mnoha hodnotám a normám, které z nich vzešly a jako platné se osvědčují i v současné evropské kultuře. Přinejmenším to má vést žáky k toleranci a uznání“ shrnuje Muchová (tamtéž, s. 183). Stačilo tedy, jestliže EF považovalo za potřebné vést žáky v EV ke křesťanským hodnotám, aby se tak vyjádřilo nahlas - tyto hodnoty se daly do obsahu EV zařadit legální cestou. Slovy Muchové: „Má-li předmět EV ukazovat na kořeny morálních hodnot a norem současné Evropy v křesťanství, musí to udělat transparentním způsobem a s odstupem – tedy musí téma křesťanství jako jeden z duchovních kořenů Evropy a důsledky pro etiku tematizovat“ (tamtéž, s. 197).⁴² EF se tak nezachovalo, zároveň však předložilo koncept EV, který podle Valenty nevykazoval žádný pokus o náboženské ovlivnění obsahu. Kritické hlasy na toto téma utichly a na ministerstvu školství došlo ke schválení.

Samostatný odstavec v tomto textu je věnován zmínce o, z mého pohledu, nejvíce kontroverzním kroku, kterého se EF dopustilo a pravděpodobně je tento krok taktéž jeden z důvodů, proč chovali někteří zřizovatelé škol, učitelé i rodiče samotných žáků k zavádění

⁴² Zde si dovoluji důležitou zmínku o tom, že p. Muchová je rovněž katolického vyznání. Na jejím příkladu vidíme, že tedy i samotným katolíkům často tento katolický agresivní „ethos“ vadí a snaží se proti němu vymezit.

předmětu EV do školy nedůvěru, neřkuli odpor. Jedná se o vydání metodických příruček pro učitele (např. Lencz a kol., 2000), ve kterých se objevily názory křesťanských konzervativců, které vyrazily mnohým zástupcům pedagogické obce dech. V příručkách např. stálo, že homosexuálně orientovanému jedinci bychom měli pomoci stát se zdravým heterosexuálem (jako možná příčina homosexuality je zde uvedena psychická porucha). Jmenovaný dokument obsahoval i o něco známější „kousky“ zastávané ortodoxními katolíky k „tabu“ tématům – jmenujeme jejich praxi, která radí se o pohlavním styku s žáky raději nebavit z důvodu rizika, že taková diskuze by v žácích vzbuzovala zájem o sexuální zkušenost. Nebo když už ve výuce o sexu hovořit, tak proto, abychom žáky varovali před nežádoucím zkratkovitým jednáním, jakou je v jejich očích např. masturbace (stranou ponechme, že ani vadná logika argumentace škodlivosti masturbace není ve školní učebnici nikterak didakticky žádoucí). *„Masturbující si je sám vědom nedostatečnosti sebeukájení... ..Masturbace soustřeďuje sílu sexuality na sebe (jedná se o zkrat), proto ohrožuje tu nejdůležitější úlohu člověka – stát se plnohodnotným člověkem mezi lidmi.“* (Lencz a kol., 2003, s. 101) Plhákové rozbor problematičtějších pasáží těchto metodických příruček dokazuje, že si EF pomocí nich dovolilo svým čtenářům – učitelům - podsouvat holé nesmysly, ničím nepodložené argumenty prohlašované za fakta a nabádat i k takovým výchovným postupům, které odporují zdravému rozumu, natož výchovným směrům, které se razí v současnosti (razily již v té době, co ony metodiky vyšly) na základě jejich vhodnosti ověřené výzkumy (Plháková, 2012). Za fatální pochybení naopak označila Plháková skutečnost, že metodické příručky vyzývaly k otevřené netoleranci (homofobie), nerovnosti, atd., což jsou přesně opačné postoje, než jaké by si demokratická společnost lidí přála, aby studenti v rámci EV přijali za své (tamtéž). Ačkoli byly tyto příručky po onom veřejném poprasku ze svého oběhu mezi pedagogy staženy (došlo k jejich metodickému přepracování), takovou „botu“ už EF nikdo neodpáře.

Na závěr (v kontextu výše uvedeného) dodejme, že cílem této práce není hodnotit činnost EF. Hovoříme-li však o implementaci EV do českých škol, kterou navrhlo a prosadilo EF, není z mého úhlu pohledu možné nechat některé organizační kroky EF bez komentáře. Obzvláště jedná-li se o ty, u kterých se zdá, že měly zásadní dopad na výslednou podobu celého procesu zavádění EV do škol. Jednalo se o projekt EF, které za něj neslo odpovědnost.

3.5.4 Náměty ke zlepšení

Vycházejí z úsloví „*kritizovat umí každý*“, přicházím s podněty v otázce, jakým způsobem lze realizovat úsilí o zkvalitnění konceptu, a obsahu současného oboru EV.⁴³ Nabízejí se dvě cesty, po kterých se lze v této snaze vydat: V té první by se jednalo o inovativní přehodnocování koncepce tohoto oboru, tedy o vyjití ze současné EV způsobem ponechání si přínosného obsahu z její koncepce, odstranění problematických částí a naopak přidání obsahů a metod nových – pokus o zapracování na jejím vylepšení. V té druhé by se naopak jednalo o zřeknutí se stávajícího konceptu „jednoho muže“ R. Olivara a pokus o vytvoření zcela nové podoby EV. V obou případech by to znamenalo restrukturalizaci způsobu vzdělávání budoucích pedagogů EV (kurzy EF by se musely začít zabývat systematicky filosofickou etikou), musely by se (opět) napsat nové učebnice atd. Zdá se to být až utopická představa v souvislosti s tím, že současná koncepce EV je zavedena poměrně nově, ale pakliže se s ní – projektem prosociálnosti – nechceme smířit, nic jiného nezbyvá. Jak by taková opravená EV měla vypadat? Podle Muchové (2015) můžeme vyjít z kritiky předmětu EV v sousedním Slovensku, kde už se vyučuje více než dvacet let. Přečteme-li si Kaliského (2009) shrnutí argumentů kritiků slovenské EV, dojdeme k následujícím bodům nápravy uplatnitelným i pro její českou verzi:

- 1) Dostatečná eticko-filosofická reflexe. Je potřeba, aby koncepce EV vycházela z nějaké etické teorie a aby se v ní vyskytovaly metody tradiční filosofie: analýza pojmů, textu, argumentace, sokratovský rozhovor, myšlenkové experimenty atd., což je důležité zejména ve vyšších ročnících ZŠ.
- 2) Koncepce předmětu by měla být zaměřena na hledání odpovědi na otázku „proč žít“. V EV bychom se měli zabývat otázkami místa člověka ve světě a smyslu života.⁴⁴
- 3) Větší obsahová rozmanitost ve srovnání s jinými koncepty. Podle Kaliského (2009) bychom se měli věnovat tématům jako rasismus, nezaměstnanost, multikulturalita, globalizace, společenský pokrok, světový étos, válka, mír a společenské utopie, spravedlivá společnost a globální nerovnováha, okultismus, bio a ekoetika atd.

⁴³ Dále v textu uvádím, že podle Valenty se ani o koncepci oboru nejedná. Podle něj nebyla EV koncipována EF skutečně jako obor, nýbrž jako předmět.

⁴⁴ 1) „...pro dobrou mravní orientaci chybí dnešnímu člověku odpověď na tři otázky: znalost místa, kde se vlastně nacházím, znalost cíle, k němuž směřuji, a znalost prostředků, kterými ho dosáhnou.“ (Muchová, 2015, s. 115)

4) Zvýšení významu etické výchovy. Žáci by měli být i v tomto předmětu klasifikováni, učitelé by měli disponovat potřebnou kvalifikací a rozsah výuky by měl být spíše navyšován, než umenšován. Styl výuky bychom měli určit tak, aby byl umožněn evaluační výzkum tohoto předmětu.

Co se týče kultivace morálních postojů, pro efektivní výuku EV v tomto směru je podle Muchové (2015) zapotřebí uvést všechny tři aspekty morálních postojů žáků, které bude předmět systematicky didakticky vyvažovat. Jinými slovy napravit současný stav, kdy je v českém předmětovém kurikulu zdůrazněna především emocionální stránka (rozvoj empatie a solidarity), zatímco stránce lidského jednání (morální odpovědné rozhodování a jednání) se věnuje méně pozornosti a kognitivní stránka (morální úsudek) je upozaděna takřka úplně.

Zajímavé inspirativní názory na to, co by mělo být obsahem EV, předkládají taktéž autoři publikace *Důstojně a radostně*: Martinek (Svobodová a kol. 2012) upozorňuje na etický deficit naší současné společnosti zejm. v oblasti politiky, ekonomie a práva, proto apeluje, aby v českém vzdělávacím procesu nechyběla sociálně etická témata.⁴⁵ Na pozadí globální ekonomické krize a nárůstu korupce v domácím prostředí se mu jeví jako nutná potřeba vzdělávat naše žáky a studenty v oblasti etiky institucí. Podle Martinka by tak předmět EV neměl skončit u etiky individuální (zkoumající jednání lidského jedince), nýbrž by se studenti měli na základě etických kritérií učit posuzovat vztahy, struktury, systémy pravidel, zákony, řády atd. z hlediska jejich spravedlnosti a zamýšlet se nad návrhy na zlepšení (tamtéž, 2012). V jeho úvaze o oblastech, kde je pro učitele možné aplikovat sociálně etické principy vybírá pro inspiraci tři dimenze: Etickou dimenzi demokracie, etickou dimenzi globalizace a (evropské) integrace. Martinkova vize jsou studenty známi křesťanského sociálního učení, neboť v něm se dle něho nachází systém kritérií pro posuzování etické relevance různých sociálních jevů. Základní hodnoty, které jsou uznávány nejen západní kulturou, nýbrž jsou z velké části akceptovatelné i jinde ve světě.⁴⁶ Dále studenti známi etických argumentů pro evropské sjednocování a schopné je srovnat se současnou realitou.⁴⁷ Stejně jako známi argumentů, proč je demokracie dobrý

⁴⁵ Do společné kategorie sociální etiky lze zahrnout politickou etiku, etiku práva, etiku hospodářství, etiku války a míru či environmentální.

⁴⁶ Tj. lidská důstojnost, společné dobro (obecné blaho), solidarita, subsidiarita.

⁴⁷ Zachování míru na kontinentě, Prevence proti ovládnutí malých států jinými mocnostmi, Zachování vysokého ekonomického výkonu, a tím i sociálních jistot, Zachování vysokého standardu ochrany lidských práv i rovnosti.

způsob řízení organizací včetně státu, a to i z etických důvodů apod.⁴⁸ (tamtéž). Aby se etické vnímání současné a budoucí generace zcitlivělo, je nasnadě věnovat se i kořenům jednání a myšlení národa českého. Zahrnout a zohlednit v etice historický kontext k daným událostem. Martinek (tamtéž) uvádí např. myšlenku, že český skepticismus ohledně smyslu a budoucnosti společné Evropy vznikl na základně absence naší pozitivní zkušenosti v tomto ohledu. „*V období, kdy se ve velké míře dařilo dosahovat cílů evropské integrace, vycházejících z původního étosu, bylo Československo součástí sovětského bloku a do tohoto procesu se nemohlo zapojit.*“ (tamtéž, s. 26) Nebo podobná úvaha téhož autora, že nedůvěra v právo plyne z doby socialismu, kdy bylo právo více než čtyřicet let pokřiveno a jeho pozitivistické pojetí bylo uměle udržováno bez možnosti jakékoli změny. Specifičnost českých dějin jistě promlouvá i do mnoha dalších etických témat.

Milfait (Svobodová a kol., 2012) považuje v souvislosti s etickým vzděláváním v právním státě a pluralitní společnosti za nepostradatelnou složku lidskoprávní vzdělávání. Lidská práva vyzdvihává pro jejich funkci - slouží jako společná zásadní měřítko k posuzování politických poměrů ve své zemi, ale i jinde ve světě, jsou tedy uznávaným nástrojem kritiky a změny. Milfait (tamtéž) se dokonce domnívá, že koncipovat etickou výchovu, aniž by zahrnovala práva dítěte, není možné. Když se však podíváme do obsahů některých současných učebnic EV (např. Havlíková, 2013), lidská práva se v nich zmiňují pouze v jedné kapitole, nejčastěji v kapitole o všelidských hodnotách. Patří jim jeden odstavec či max. jedna strana z celé vazby. Připadá mi zajímavé představit si takovou učebnici EV, ve které se každá její kapitola nejprve věnuje jednotlivému lidskému právu, např. právu na svobodu slova – zprvu teoreticky jako právní normě formulované mezinárodními úmluvami a zákony a posléze prakticky, kdy je ono právo zasazeno do konkrétní životní situace, do které se v běžném životě buď již dostáváme, nebo se v ní můžeme ocitnout. Opodstatnění právního základu možné nové koncepce EV, nahrává i argumentace, kterou zmiňuje Muchová (2015): „*Právě proto, že evropská kultura je dědičkou křesťanských tradic, měl by být její mravní kodex žákům*

⁴⁸ Samozřejmě může někdo namítnout, že v rámci průřezových témat *Výchova demokratického občana* a *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* nebo *Výchově k občanství/ZSV* se na toto všechno výše jmenované myslí a počítá se s tím, že se to nějakým způsobem (takovým, jaký nejlépe vyhovuje dané škole a které si sama vybere) do výuky začlení. Může to proběhnout formou besed s pozvanými odborníky. Nemusí to být přece obsahem vyučovacích hodin EV. Proto máme RVP, které umožňují školám větší svobodu v realizaci povinné učební látky. Přesto si myslím, že probírat tato témata s žáky (i) v rámci samostatného předmětu EV zvyšuje pro školu šanci, že se na argumentace tohoto druhu (díky větším časovým možnostem) skutečně dostane.

zprostředkován jako židovsko-řecko-římská tradice, kterou lze nalézat v dnešní společnosti zahrnutou v kodexu lidských práv.“ (tamtéž, s. 184)

V předešlé kapitole jsme si ukázali legitimní způsob, jakým může EV s žáky mluvit o křesťanství jako o jednom z duchovních kořenů Evropy. Schází však podle Muchové (2015) doplnit, že jakmile to tento předmět udělá, měl by se stejnou vážností tematizovat i ostatní světonázorové pozice a jejich dopady na morální myšlení, citění a jednání jejich příslušníků. „*A to vše v atmosféře vzájemné důvěry a tolerance*“ zakončuje Muchová (tamtéž, s. 197). Hovoříme-li o světonázoru⁴⁹ a v případě našeho ztotožnění s názorem, že žádná etika nemůže být světonázorově, a tudíž hodnotově neutrální, dostáváme se pro EV k základnímu (bohužel v českém prostředí zanedbanému) tématu spirituality. Jestliže hledáme něco, co je potřeba na současné EV zlepšit, tak je to jednoznačně důraz na rozvíjení duchovního, tedy spirituálního rozměru existence našich žáků. Je čas (pět minut po dvanácté) pochopit, že téma lidské spirituality je v morální výchově příliš důležité na to, abychom se mu v EV věnovali jen okrajově. Jak rozepisuje Muchová (2015), smysl spirituální výchovy spočívá v tom, že sleduje otázky vztahu ke smyslu života, k jeho chápání jako poslání, k zakoušení jeho posvátnosti, k materiálním i nemateriálním hodnotám nebo citlivosti k uskutečňování principů aktivní lásky a spravedlnosti. „*Nikdy nemůže jít o jedno nebo o druhé: Vychováváme-li morálně, musíme vychovávat také duchovně – a naopak.*“ (tamtéž, s. 123)⁵⁰

Bohužel, jeden z možných důvodů, proč toto téma zůstává na našich školách spíše v koutě, je pravděpodobně stíznost, že sami učitelé ve svém světonázoru nemají jasno, a tak se mu spíše vyhýbají. Bylo by tedy potřeba, vytvořit v systému vzdělávání prostor nejprve pro pedagogy, kteří si budou moci v jeho rámci svou spirituální stránku osobnosti sami vybudovat. Jedině pak totiž mohou svým studentům posloužit jako dobré vzory, naučí-li se projevovat jednotu mezi tím, jak prožívají svůj život, co o něm říkají a jak v životě jednají. „*Bez existence vzorů chybí lidem nadšení pro přijetí morálních zásad či víry, prostě proto, že není koho následovat*“, varuje Muchová (tamtéž, s. 124).

⁴⁹ „*Světonázor člověka: představy o významu jeho vlastní existence, její konečnosti, otevřenosti či uzavřenosti vůči transcendenci.*“ (Muchová, 2015, s. 122).

⁵⁰ V době, kdy ztratily rodina a církev – dvě velké instituce, které lidem dodávaly obsahovou inspiraci pro smysl, hodnoty a morální principy svého života v minulosti – svou autoritu, lze podle Muchové (2015) nahlížet na spirituální výchovu jako na rozhodující výchovu (všemi přijatelnou). Neboť, jak se nahlas raduje Říčan (2013, s. 142): „*spirituální výchovu můžeme směle nabídnout komukoli, aniž by namítal, že ho chceme „lanařit“ pro své náboženství nebo pro svou církev. ...Pojem spirituality je výborný v tom, že se týká každého, ať vyznává jakékoli náboženství, ať je agnostik nebo ateista*“.

A naopak - předkládání žákům kladných hodnot pedagogem, který je s nimi sám svým chováním v rozporu, se ve výzkumech ukázalo jako velice neúčinné či kontraproduktivní. „*Platí tedy, že morální výchova není možná bez nějakého duchovního zázemí v osobnostech vychovatelů.*“ (tamtéž, s. 128)

Návrhů na zefektivnění výuky EV je ještě celá řada (což je dobrá zpráva), vyjmenovala jsem zde jen některé. Rozhodující pro EV ČR je a do budoucna bude spíše to, jestli se podaří najít a sestavit kompetentní tým spolupracovníků, kteří by měli chuť (dostali důvěru a prostor) se do vytváření koncepčních změn pustit. Aby bylo prosazení nové podoby EV v našich podmínkách vůbec reálné, je potřeba získat na svoji stranu především ministerstvo školství. Vysvětlit nejlépe jeho vedoucímu, v čem je současné pojetí EV nedostatečné, pozitivně řečeno: přesvědčit odbornou (i laickou) veřejnost, že energie investovaná tímto inovativním směrem má obrovský smysl. A aby se rovněž neopakovaly chyby z předešlého koncipování EV pro základní školy v ČR, souhlasím s požadavkem mnohých kritiků, ať není EV svěřena do rukou jen jedné organizace, nýbrž ať se k ní vyjádří všichni povolání. Valenta dává v této spojitosti za vzor již existující doplňující obor „dramatická výchova“ (dále DV). „*Není to DV ani výhradně podle doc. Machkové (Praha) a jejích akcentů, ani DV výhradně podle konceptu doc. Mackové (Brno) ani podle konceptu dr. Černíka (Plzeň), ale ani podle konceptu v oboru světově známého prof. Neelandse (Warwick, UK) atd. Je to vše podstatné, co různí specialisté i praktici v konečném důsledku považovali za náležité k oboru DV bez ohledu na užší akcenty jednotlivců či skupin, i bez ohledu na metodiku*“ (Valenta, 2009). DV podle Valenty vznikala složitými diskusemi řady odborníků různých názorů, a tak by se podle něj měla uchopit i EV, jestliže chceme, aby byla koncipována skutečně jako obor, nikoliv jako předmět jen jedné didaktické školy R. Olivara.

Vzít vážně etický rozměr výchovy žáků na českých školách může dle Muchové (2015) znamenat i to, že zapojíme jednotlivé fakulty zabývající se vzděláváním budoucích učitelů. Z pohledu Muchové na nich může dojít ke změně sylabů takových oborů, jako je tzv. filosofický základ, a obohatit ho o téma filosofické etiky i s příslušným seminářem. „*Součástí onoho společného základu pro budoucí učitele všech oborů by měl být seminář vedení filosofického dialogu, či jiné didaktické metody vedoucí k rozvíjení kritického myšlení jak studentů, tak jednou i jejich žáků. Nebo alespoň jako povinně volitelný obor zavést techniky sociálně psychologického výcviku využitelné pro etickou výchovu, či přímo didaktiku prosociální výchovy R. Olivara. O tom, že studium není „nafukovací“ a je*

potřeba velmi pečlivě zvažovat, jaké obory a v jakém rozsahu budou studenti absolvovat, není pochyb.“ (tamtéž, s. 311)

3.6 Pozitivní dopad EV aneb proč EV ano

Pozitivní dopady, které si od EV slibujeme, jsou vlastně námi vytyčené cíle EV. Morálně, osobnostně zrající bytost nejen, že je ve vztahu sama k sobě svobodnější, empatičtější atd., ale svobodnější především ve vztazích, které navazuje. Ve školní třídě máme na mysli především vztahy se spolužáky a učiteli. Na základě zlepšení komunikace mezi studenty navzájem, stejně tak jako vztahů učitel - žák, lze předpokládat i zlepšení celkového sociálního klimatu třídy, někdy i celé školy. Ve školní třídě s vřelými sociálními vazbami se podle Heluse (2007) studentům snáze učí (dosahují lepších studijních výsledků) a hlavně, tyto třídy jsou prokazatelně odolnější vůči šikaně (Janošová, 2016). Při dobrém vedení působí EV také facilitačně na osobnostní rozvoj a na motivaci ke školní práci. Hlavní argument pro zavedení EV do škol tedy zní, že EV působí jako prevence šikany a všech morálně negativních jevů, které se v kolektivu lidí (děti) mohou vyskytnout. Aby se kruh uzavřel, zbývá dodat, že lepší atmosféra ve školách dává základ pro celkové zlepšení klimatu v České společnosti.

Podle kvalitativních výsledků výzkumného šetření Motyčky (2013) vnímají žáci samostatný předmět EV jako smysluplný⁵¹, neboť poznatky, které si z něho odnášejí, jsou pro ně ověřitelné v praktickém životě. Právě ona aplikovatelnost činí z EV „jiný“, atraktivní předmět oproti mnohým ostatním. Obzvláště v současnosti, kdy se školy potýkají s předáváním přemíry teoretických informací, které jsou často těžce prakticky využitelné (problém funkční gramotnosti), se můžeme z výuky zaměřené na zkušenost radovat (tamtéž).

Shrnutí:

Ačkoli se obor etická výchova jmenuje EV, jedná se o výchovu k prosociálnosti, která se obsahově dupluje s průřezovým tématem OSV, jemuž je z hlediska svých cílů ze všech předmětů (výchov) jednoznačně nejbližší. Již první dvě výše zmíněná fakta mohou pro některé ředitele škol představovat dostatečný důvod, proč EV jako samostatný předmět na svých školách nepraktikovat. K tomu je navíc možné připočítat obavu rozšířenou z dob návrhu na zařazení EV do RVP, aby se předmětem EV nemaskovala výchova náboženská.

⁵¹ „Smysluplnost je důležitá pro motivaci žáků k další činnosti, ...“ (Motyčka, 2013, s. 109). Oproti frontálnímu stylu výuky se zde pracuje způsobem předávání jakékoli informace skrze osobní zkušenost (tamtéž).

Oproti tomu existují i argumenty, proč EV žákům nabídnout minimálně v podobě volitelného předmětu – jmenovali jsme výhodu systematickosti vyučování, možnost řešit aktuální výchovná témata vzniklá ve třídě, výhoda jednoho stálého učitele, který (v případě, že vše funguje, jak má) rozumí mechanismům dané sociální skupiny, buduje s žáky vzájemnou důvěru, vede výuku zážitkovým způsobem, díky čemuž se u žáků rozvíjí sociální a morální stránka osobnosti. Výsledky výzkumného šetření ČŠI (2016) navíc dokládají pozitivní vliv EV na klima školy ve smyslu prevence šikany a jiného rizikového chování. Žáci se v rámci výuky EV učí demokratickému soužití, což jsou tzv. měkké dovednosti, které jsou nepostradatelné pro fungování naší společnosti v duchu těchto hodnot. Celá investice do tohoto předmětu má návratnost ještě i za desítky let jakožto celospolečenský přínos. Se svobodným rozhodnutím každé jednotlivé školy, jakým způsobem se k tomuto Doplnujícímu vzdělávacímu oboru postaví, se váže i to, zdali si škola najde na výuku EV čas či nikoli. Zde si trůfám tvrdit, že v možnostech každé školy je, pakliže chce, vyučovat EV jak integrovaně v rámci OSV, tak samostatně (nejčastěji v podobě jedné disponibilní hodiny týdně). Odpověď na otázku, jestli je etika naučitelná, zní, že závisí na způsobu, jakým se vyučuje, tedy především na osobnostních kvalitách jejího vyučujícího. Vybrat vhodného pedagoga, se jeví jako nejtěžší úkol – z mého pohledu jako objektivně jediná uznatelná překážka pro zavedení samostatného předmětu EV na základní škole. Pakliže bychom se těšili na EV jako na výchovu, která „*vyvádí z nevědomosti, nesvobody a neodpovědnosti, ke zralosti a životu ve vzájemném respektu, odpovědnosti a svobodě*“ (Svobodová a kol., 2012, s. 145), budeme patrně zklamáni (koncepte současné výchovy k prosociálnosti postrádá některá stěžejní filosoficko-etická témata a umění metody filosofického dialogu). Nicméně z této reality je dobré vyjít - nekritizovat „*pouze jednu didaktickou školu, které se podařilo „nějakým způsobem“ vniknout do rámcových vzdělávacích programů pro základní školy*“ (Muchová, 2015, s. 311), nýbrž snažit se o doplnění stávajícího konceptu či s jeho využitím sestavit koncept nový. Jednou takovou možností je vystavět etickou výchovu na základu lidských práv zahrnující všechny děti bez rozdílu a pramenící z našich židovsko-křesťanských dějin, jež bychom měli znát.

4. Pozice EV na školách dnes a vize do budoucnosti

Poslední kapitola teoretické části této diplomové práce se ptá, jak se oboru etické výchovy daří v současnosti. Z odpovědí, které jsou zjištěními, čeho se doposud v procesu implementace EV do českých škol dosáhlo, se snažím vyvodit její další směřování a nastínit, jakým způsobem by mohlo být vhodné EV podpořit v letech následujících.

4.1 Současná EV v číslech (a jménech)

Znát současnou pozici EV na českých školách by pro mne znamenalo opatřit si aktuální seznam všech škol, kde se EV vyučuje a jakým způsobem. Tento seznam však bohužel není dosud k dispozici⁵², a to i přesto, že ČŠI na konferenci EV Pět let poté (2015) slibovalo právě onen seznam jako jeden z hlavních výstupů svého šetření, které provede na školách v souvislosti s EV v roce 2016. MŠMT prostřednictvím tiskové zprávy z roku 2015 udává, že se EV učí již na více než 500 školách. Jaké školy to jsou, částečně mapuje EV o.p.s., která eviduje školy s titulem Etická škola. Problém je, že školy s tímto oceněním nepředstavují všechny školy, které vyučují etickou výchovu, nýbrž jen ty, které o tento diplom projeví zájem a pakliže splní stanovená kritéria Etické školy, osvědčení získají. EV o.p.s. rozlišuje úroveň etické výchovy na škole pomocí tří stupňů: bronzového, stříbrného, zlatého. Dosud bylo toto ocenění uděleno 73 školám po celé ČR (dle mapy oceněných škol na www.eticka-skola.cz) z toho 46 bronzových, 21 stříbrných, 6 zlatých. Jak jsem zmínila v kapitole o historii (oddíl 2.4.3), se začleněním EV do škol mohou pomoci jednotlivé společensky odpovědné firmy či jednotlivci, kteří se rozhodnout věnovat finanční

⁵² Když jsem se v prosinci 2015 pokoušela obstarat aktuální seznam škol s výukou EV u EF, bylo mi řečeno, že ho ještě nemají hotový, neboť paní, co ho měla na starosti, onemocněla. Ředitelka EF mi dále sdělila, že sběr dat v tomto případě probíhá na bázi dobrovolnosti škol, jestli na zaslaný dotazník odpoví – vyplní informace, jakým způsobem se u nich EV učí a pošlou na zpět či nikoli. „*Výsledný seznam tedy stejně nebude odpovídat reálnému stavu na 100%, protože se nebude dát zjistit, kolik škol na dotazník nereagovala, přestože EV učí*“ sdělila mi p. Mravčíková do telefonu a dodala, že nemají páku na to, jak to z těch škol dostat. (Napadlo mě: proč to tedy dělají?) P. Mravčíková mě odkázala na ČŠI, která v té době měla na seznamu pracovat a snad ho i v brzkých dnech dokončovat.

Pedagog T. Just ze ZŠ Veselí nad Moravou mi řekl, že ho takový stav nepřekvapuje, protože tyhle informace shromažďují a etické výuce se věnují opravdoví nadšenci. Nadšenci i v roce 2015? Zarazila jsem se a položila si otázku: Jak to, že takové informace si neobstará ministerstvo? Vždyť by se daly statisticky zpracovat z ŠVP, které musí vypracovat a předložit ke kontrole každá škola.

prostředky na proškolení učitelů a na jejich další vzdělávání. Dalším cenným údajem, kterým disponuje EV o.p.s. je tedy počet 12 již adoptovaných škol v rámci ASET⁵³ a dalších 23 registrovaných, které na svého osvojitele (firmu) čekají (dle mapy zapojených škol na www.etikadoskol.cz).

Co se týče vzdělávání v oboru EV, do roku 2015 se podařilo proškolit (MŠMT, 2015b) více než 3000 pedagogů. PdF UHK zaznamenala v roce 2012 a 2013 ve svém bakalářském programu zájem o obor Etická výchova se zaměřením na vzdělání prvních 104 studentů, přijala jich 55. V navazujícím magisterském programu jich pokračovalo v letech 2015, 2016 celkem 27. Na nejmladší, od roku 2014 otevřený pětiletý magisterský program oboru EV se do roku 2016 hlásilo celkem 151 uchazečů, přijímacím řízením prošlo 87 z nich. Na základě statistických údajů PdF UHK lze rovněž konstatovat, že zájem o studium tohoto oboru každým rokem rostl s výjimkou posledního roku, kdy se hlásilo nepatrně méně uchazečů, než v roce 2015. Pomocí Rozvojového programu MŠMT „Podpora implementace Etické výchovy do vzdělávání v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií“ pak bylo za 4 roky jeho trvání (2013 - 2016) podpořeno (proškoleny) okolo 140 škol.

V podkapitole 1.4 Metody & metodické materiály uvádím učebnice, metodiky EV a k tomu přidružené didaktické pomůcky, které jsou dosud nejnovějším metodickým materiálem a z obsahového hlediska nejkompaktnějším pojetím doplňujícího vzdělávacího oboru EV (tak jak je začleněn v RVP), které mohou současní učitelé EV užívat⁵⁴. Ředitel EV o.p.s. tyto metodické materiály veřejně propaguje jako „unikátní nástroj pro výuku etické výchovy na našich školách“⁵⁵, rovněž zopakoval, že by se jako EV o.p.s. rádi podíleli na tvorbě obdobně laděných učebnic EV koncipovaných pro středoškolské studenty.

V souvislosti s EV vyšly i některé informačně cenné odborné práce, které jsou výjimečné zejména počtem respondentů, který postihly. Záměrně tak na tomto místě nerozepisují, co je obsahem (cíle výzkumu) těchto studií, nýbrž zmiňují je ve vztahu k rozsahu jejich výzkumného vzorku a mládí (v jakém roce sběr dat proběhl). Nejčerstvější takovou prací je zpráva výzkumného šetření ČSI uskutečněného v roce 2016, kdy bylo

⁵³ Aktuální stav k datu: 12. 6. 2017.

⁵⁴ Tyto materiály jsou volně dostupné v elektronické podobě na webovém portálu EV, stejně jako se dají objednat v tištěné podobě na stránkách www.ucebniceproetiku.cz.

⁵⁵ D. Drabina chválí jejich rozsah, komplexnost i celobarevný tisk i návaznost na komiks, omalovánky a audiovizuální pomůcku „agent KIX“.

nejprve formou online dotazníku dotazováno celkově 2440 ředitelů ze třech typů škol: 1192 mateřských, 940 základních⁵⁶, 308 středních, poté vyzpovídáno 92 pedagogů ZŠ a 22 SŠ (ČŠI, 2016). Kvantitativní část disertační práce Motyčky (2013) zahrnuje 337 dotazovaných žáků (z 11 ZŠ Olomouckého kraje), kvalitativního experimentu se v témže období – po dobu jednoho školního roku 2010/2011 - zúčastnilo 21 žáků a 6 učitelů. Výzkumný soubor Vaňkovy první studie (2011) obsáhl 185 žáků/respondentů brněnských ZŠ a 115 žáků ve studii druhé (všichni studenti z jedné brněnské ZŠ). Obě výzkumná šetření byla realizována během školních roků 2007/2008 a 2008/2009. Netvrdím, že všechny tři jmenované výzkumné práce jsou jedinými zdroji dat tohoto druhu, který je k EV dispozici, ale nahlížím je z hlediska zpětné vazby, které oboru/předmětu EV poskytují jako na zcela zásadní. Představuji si, že každý, koho téma EV na školách zajímá, si takových vědeckých prací považuje.

Pozice EV na českých školách je téma, na kterém, lze předpokládat, záleží všem zúčastněným konferencí pořádaných k EV a ke kterému se její jednotliví řečníci více či méně explicitně vztahují. Tyto konference s několikaletou tradicí (pravděpodobně od r. 2008) jsou důležitým prostorem k setkávání odborníků a veřejnosti, získaly si i mediální pozornost, proto je příznivé, že se je daří organizovat každý rok i nadále. Vzpomeňme za poslední dobu konferenci Pozitivní škola 2017 či Výchova k dobru v roce 2016.

Narážejíc na mediální prostor, do kterého se čas od času podaří etické výchově vstoupit, chci v kontextu úspěšnosti propagace EV poukázat na službu, kterou v tomto ohledu pro obor EV odvedly a odvádějí společensky uznávané autority. Filosof Jan Sokol, pedagog Pavel Vacek, ekonom Tomáš Sedláček, bývalá poradkyně amerických prezidentů Eliška Hašková-Coolidge, a mnozí další, jsou ti, kteří svou propagací EV v různých televizních, rozhlasových pořadech vynáší EV na světlo, neboli uvádí ji v povědomí nejširší veřejnosti.

4.1.1 Dobré zprávy z výzkumného šetření

Postavení EV na českých školách souvisí i s tím, jak tomuto oboru/předmětu věří jeho samotní aktéři, např. vyučující. Dle zprávy České školní inspekce z června 2016: *„Přibližně čtyři pětiny oslovených učitelů si myslí, že po zavedení etické výchovy na škole se zlepšily vztahy mezi žáky a celkové klima školy. Jako největší změny v chování a jednání žáků po zavedení etické výchovy do výuky vnímají učitelé to, že se žáci vzájemně více*

⁵⁶ Pro zajímavost: celkový počet ZŠ v ČR = 4146, SŠ s maturitní zkouškou = 1140.

tolerují a dokážou si více pomáhat. Pouze necelá desetina učitelů se domnívá, že zavedení etické výchovy do výuky nepřineslo žádné pozitivum a nepociťují žádnou změnu v chování žáků“ (ČŠI, 2016). Vyučujícího EV, který pozitivně referuje ohledně dílčích úspěchů ve výuce tohoto předmětu, považuji za klíčovou postavu pro management školy, neboť tomu pedagog potvrzuje, že její zařazení EV do školní výuky byl krok správným směrem. Podobně optimisticky ve smyslu, že žáky výuka EV těší a hlavně, je jim přínosem, hovoří i výsledky dalších výzkumů – pro ilustraci, cituji slovní vyjádření jednoho učitele a jednoho žáka nacházející se výzkumné práci Daněk (2017) a Motyčky (2013, s. 108):

„Po několika letech výuky EtV mohu prohlásit, že moje třídy ve srovnání s paralelními, kde se EtV nevyučovala, byly nejlepšími kolektivy. S dětmi se lépe pracovalo, byli zodpovědnější a panovaly mezi nimi daleko lepší vztahy.“ (učitelka EV, 2014, ústní sdělení)

„Musím se přiznat, že etická výchova mě nebrala dost dlouho. Bral jsem ji jako nadbytečnou devátou hodinu, ve které se moc nedělá a je to plýtvání časem. Ani nevím, kdy jsem změnil názor, ale někdy začátkem listopadu mě tyto hodiny začaly bavit čím dál více. Aktivita, které děláme, rozhodně utužují kolektiv a nejsou ztrátou času.“ (žák EV, 2013, ústní sdělení)

Zpráva ČŠI rovněž potvrdila pravdivost tvrzení (argument „proč EV ano“), že etická výchova pozitivně působí na celkové klima školy (ČŠI, 2016).

4.2 Budoucí směřování EV

4.2.1 Pravděpodobný vývoj v blízké budoucnosti

O tom, co by se mohlo v procesu implementace EV do škol či vývoji oboru EV jako takového odehrát nového, jsem hovořila s p. Mravčíkovou (ředitelkou EF) a p. Martinákovou (zástupkyní ředitele EV o.p.s.). Obě ženy se shodly v názoru, že v současné době se vyčkává, kdo nastoupí do vedoucí pozice ministerstva školství, zda pro něj bude téma EV prioritní, aby případně nasměroval angažování odborníků, finanční tok, aj. ve smyslu EV tím správným směrem. Jinými slovy: bez pověření od MŠMT je podle nich velice obtížné v oblasti EV pracovat na něčem novém natož převratném. EF bude nadále pokračovat ve své doméně pořádání 120 hod. vzdělávacích kurzů, jejichž kostra, jak mi vysvětlila p. Mravčíková, zůstává stejná (koncepte R. Olivara), mění se jen některá aplikační témata dle aktuálních potřeb naší společnosti. EV o.p.s. chce rovněž zachovat kontinuitu v hlavních činnostech své organizace (viz kapitola 2. Historie zavádění EV do škol), v nadcházejících letních měsících otevírá Lení školu Etické výchovy (již

druhý ročník) a nadále se bude snažit podporovat školy se zájmem o EV především v Moravskoslezském a Zlínském kraji. Kdyby se však v budoucnosti měla vůle na ministerstvu objevit, EF by mělo zájem vrátit se k vypracování návrhu k projektu implementace EV do MŠ, podobně EV o.p.s. by opětovně iniciovala vznik středoškolských učebnic. Taktéž v případě, že by došlo k obnovení (pro rok 2017 již zastaveného) Rozvojového programu MŠMT, dá se na základě poptávky jednotlivých škol v minulosti očekávat, že stále existují školy, které by této pomoci ze strany státu rády využily.

V kontextu nejvyšší míry veřejného zájmu a politické podpory, které se EV dostávalo v letech 2010 – 2015, lze nahlížet na projekt zavádění EV do škol jako na tzv. za zenitem. Nicméně uvidíme, jestli nás - situací EV interesované - v budoucnosti příjemně nepřekvapí „proetická“ aktivita nějakého dalšího univerzitního pracoviště nebo někoho úplně jiného. Vývoj EV v časech příštích určitě nestojí jen na činnosti dvou výše zmiňovaných neziskových subjektů, nýbrž vznikají např. nové nezávislé studentské iniciativy s touhou převzít rozvoj svého vzdělání do vlastních rukou⁵⁷. Dobrý nápad na zlepšení výuky EV může být do pléna vržen v podstatě kýmkoli a jeho realizace je snad v některých případech uskutečnitelná i bez ohledu na sympatie či antipatie vládního úřadu.

Jaký je aktuálně o zavedení výuky EV mezi školami zájem, nikdo neví. Podle výše uvedené zprávy ČŠI ale přibližně dvě pětiny škol plánovalo (v roce 2016) etickou výchovu zavést a je možné, že po uveřejnění pozitivních výsledků šetření ČŠI jich ještě několik přibylo.

4.2.2 Cesty ke zkvalitnění EV

Otázku, co by se obecně dalo na oboru EV změnit k lepšímu, jsem považovala za správnou otevřít již v předchozí kapitole, konkrétně v oddílu 3.5.4. Náměty ke zlepšení. Na tomto místě uvádím *všechny* možné body EV, ve kterých se, dle mého názoru, nachází stále prostor na práci k jejímu zdokonalení. První dva náměty na zlepšení, o kterých již byla řeč, jsou zde rozšířeny o další tři.

Ohledně EV výchovy by bylo do budoucna vhodné:

- 1) „Neusnout“ na jedné jedině, byť již prosazené a zaseté, koncepci EV (Olivara), ale zařadit i jiné možné způsoby a přístupy k vyučování etických témat na českých školách.
- 2) Trénovat učitele na kurzech DVPP stejně tak studenty na pedagogických fakultách v technikách vedení filosofických diskuzí, protože ty se jeví ve výuce EV jako

⁵⁷ Příklad: v prosinci 2015 založili studenti Pedagogické fakulty MU organizaci Otevřeno.

zásadní (skutečně potřebné), zároveň z hlediska náročnosti pro pedagoga jako nejtěžší. Podobně užitečné by pro ně mohlo být zpřístupnění tématu spirituality a vzdělávání v lidskoprávní oblasti.

- 3) Podpořit organizačně i finančně vznik výzkumného bádání v oblasti EV na jednotlivých školách přinášející data ohledně přínosu jejího vyučování, efektivitě metod (kterými je vyučována), témat, u nichž vyučující cítí potřebu se dovzdělat, nedostatků současného pojetí EV atd.
- 4) Zahájit evaluaci procesu implementace EV na školách v ČR plošně.
- 5) Zlepšit podmínky učitelů pro výkon jejich profese, tak, aby výukově i osobnostně kompetentní pedagogové neodcházeli ze školství.

Výzva prvního výše uvedeného bodu v sobě zároveň obsahuje předpoklad, že nechceme ani na současnou koncepci DVO Etická výchova nahlížet jako na hotovou, nýbrž ji v případě potřeby (na základě výzkumných studií) zpřístupnit inovacím. Motyčka vycházejí ze svého vlastního výzkumného šetření v roce 2013 např. navrhuje posílit tento obor o eticko-reflexivní přístup za pomoci rozšíření kurikula EV o jedenácté základní téma s názvem Etické ctnosti. *„Toto téma by se zaměřovalo na rozvoj mravního úsudku a reflexe, na analýzu mravnosti lidského jednání a na formování a rozvoj etických ctností“* (Motyčka, 2013, s. 135). Motyčkova představa realizace tohoto tématu (posílením stávajících zkušenostních metod o metodu etických dialogů) tvoří most k bodu číslo 2. Ten doplňuji o zajímavé Metteho postřehy (šest následujících odrážek níže), kterými chci naposledy apelovat na zvýšení úrovně přípravy budoucích učitelů na vysokých školách. Jak kvalitní budeme mít učitele, souvisí (mimo jiné) s tím, jaké nároky klademe na kvalitu jejich vzdělávání. Mette (podle Muchové, 2015) uvádí ideální případ, kdy si učitel umí stanovovat cíle s věcným obsahem, například *„jak kontrolovat, do jaké míry se rozvíjí schopnost žáků činit morální úsudky“* (tamtéž, s. 310). Myslím, že nemálo absolventů učitelských oborů vůbec netuší, že něco takového existuje a lze měřit (a není to z důvodu jejich ztráty paměti). Tak tedy, aby se etická kompetence budoucích učitelů mohla projevit i v jejich profesní přípravě, je podle Metteho nasnadě:

- Posílit a zohlednit etický rozměr konkrétních oborů (historie, geografie, atd.).
- Učinit prostor pro obsahy týkající se morálních učebních procesů a vytvořit prostor, aby se je studenti mohli naučit používat v praxi.
- Zaměřit se v průběhu praxí studentů na sociální a morální učební pochody.
- Učit studenty racionálně zdůvodnit svá stanoviska, ale zároveň respektovat i ty těch druhých.

- Učinit kulturu školy humánní participativní ve vzájemném vztahu s morální výchovou.
- Nabídnout v dalším vzdělávání učitelům supervize.

Třetí bod/podnět ke zkvalitnění EV je, myslím, srozumitelný, a tak není potřeba se mu zde více věnovat. Podobně je to i s bodem následujícím, jen dodejme, že při monitorování situace kolem EV by pomohlo nemíchat EV v integrované formě s EV jako samostatným předmětem.⁵⁸ Naopak fakta vyplývající z rozdílnosti těchto dvou forem, ať už z jakéhokoli hlediska, by poznatky o EV jistě obohatila.

K problematice pátého bodu: Pravomoci učitelů jsou v současnosti oslabené, zdali jsou vůbec nějaké. Učitel si nemůže dovolit (v případě, že si to rodič žáka nepřeje) nechat žáka tzv. po škole, přestože by to pro něj bylo po výchovné stránce žádoucí. Učitel musí na vyučování doslova trpět žáka, který svým chováním i přes několikáté napomenutí ruší celou třídu – vlastně nenechá učitele pracovat!⁵⁹ Na druhé straně způsoby či míru, v jaké si rodiče stěžují na pedagogy („chrání“ svoje děti), nikdo nekoriguje.⁶⁰ Něco je špatně, zdá se. Můžeme se pokusit nastavit lepší podmínky pro učitele „shora“ (schválení kariérního řádu pro kantory z roku 2016), ale bude to co platné, jestliže ve společnosti přetrvává despekt k této profesi? Stojíme asi před nejtěžším úkolem - získat pro povolání učitele uznání.⁶¹ Jak rodičům vysvětlit, o jak důležité a nenahraditelné povolání se jedná a je tedy podstatné, aby učitelé ve výchově důvěřovali? Ponechali mu jeho profesní kompetence,

⁵⁸ Někteří ředitelé ve výzkumném šetření ČŠI odpovídají (2016), že mají EV na škole zařazenou coby průřezové téma, pak se ale také ukazuje, že pedagogové na těch samých školách nemají vzdělání EV (neabsolvovali kurz). Na papíře tak stojí „ano, EV děláme“, ale ve skutečnosti nikdo neeviduje, jak v reálu taková průřezově pojatá EV vypadá, jestli se postavení EV na jednotlivých školách časem mění atd.

⁵⁹ Pravomoci pedagoga v Německu byly podle Martínka (2015) výrazně posíleny možností vyloučit žáka dočasně z vyučování. Učitel zavolá rodičům nezpůsobilého žáka, že si pro něj mají přijet a odvést jej ze školy. Rodiče, kteří se musejí znenadání zařídít (vzít si např. na dva dny dovolenou apod.), si dají pravděpodobně pozor, aby se taková situace u jejich potomka neopakovala.

Možnost řešení tímto způsobem je pro pedagoga jistě komfortnější a hlavně důstojnější, než domlouvání rodičům žáka, či ještě hůře – v případě, že s rodiči není řeč – řešení této nepříjemné situace prostřednictvím jejího nahlášení na SVP, OSPOD a nebo (v tom z mého pohledu úplně nejhorším případě) když nefunguje OSPOD, řešení pomocí podání stížnosti ze strany učitele na MPSV. V neposlední řadě je tento proces zdlouhavý a neefektivní v tom smyslu, že místo abychom se školou nespolečně řešili, rodiče porušující své povinnosti dané zákonem, postihli hned a přímo, řeší se to oklikou zaměstnáním desítek úředních pracovníků a ještě pro učitele s nejistou vidinou výsledku.

⁶⁰ Martínek dále poukazuje na katastrofálnost situace, kdy je rodič agresivní na učitele dokonce před zraky svého dítěte. (Martínek, 2015)

⁶¹ K tomu je rovněž potřeba, aby si samotní učitelé sami sebe vážili.

aby svou práci odváděl, co nejlépe dovede? Každému prvňáčkovi automaticky přejeme, aby potkal milou a schopnou učitelku, přejme i učitelé, aby „měl“ takové žáky.

Shrnutí:

Současné pozice EV na školách v ČR nejsme příliš znali. K výuce EV dochází údajně na více než 500 školách, avšak nevíme na jakých a jakým způsobem. Částečně tyto informace eviduje EV o.p.s., která je v kontaktu zhruba s jednou pětinou z nich. Za dosavadní úspěchy EV lze považovat množství vyškolených pedagogů, otevření studijního programu EV na PdF UHK, vzdělávání celých pedagogických sboroven v rámci projektu na podporu implementace EV do škol, tvorbu učebnic, metodik a dalších učebních pomůcek odpovídajících DVO EV, vědecké práce, konference i „PR“ EV. neboli „vztahy s veřejností“. Výzkumná šetření ohledně pozitivních dopadů EV na chování žáků prokazují souvislost mezi výukou EV a vřelejšími vztahy ve třídě, většina dotazovaných učitelů, stejně tak žáků, považuje předmět EV za užitečný. Dokud se neobjeví ministr školství, který by EV podpořil, žádné razantní změny (nové projekty) se pravděpodobně v rozvoji vzdělávacího oboru EV nedají očekávat. Přitom cest, po kterých se může právě tento obor za svým sebezdokonalením do budoucna vydat, je hned několik – připomeňme možnost inovace ve vztahu ke kurikulu a k přípravě vyučujících EV (budou umět, čemu je naučíme), potřebu výzkumné činnosti, evaluace, včetně obecného navýšení profesního standardu učitele.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíl výzkumu

Hlavním cílem praktické části této diplomové práce bylo zjistit názory učitelů EV na otázky související s koncepcí a kurikulem EV v České republice. Jednalo se o názory na celkovou koncepci EV, její cíle a obsah, metody, možnosti pregraduální přípravy a kontinuálního vzdělávání učitelů EV. Tyto názory měly přiblížit současný stav problematiky (současnou podobu a postavení) oboru/předmětu EV na školách v jejích silných a slabých stránkách.

Rovněž jsem sledovala, jak výsledky českého výzkumu souzní nebo v čem se naopak liší od výsledků téhož výzkumu proběhlého na Slovensku.

6. Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkumný vzorek prezentuje 40 učitelů z praxe, jedná se o 30 žen a 10 mužů z celkem 36 škol (33 základních a 3 gymnázií), ze 12 krajů ČR - zastoupení respondentů dle kraje, v němž působí, poskytuje Tabulka 6.1. Z tabulky je patrné, že kraje, v nichž zástupný respondent chyběl, jsou pouze dva: Jihočeský a Plzeňský.

Tabulka 6.1: Zastoupení respondentů dle jejich působnosti v kraji

Kraj	Počet respondentů
Moravskoslezský	8
Hl. m. Praha	6
Olomoucký	5
Královéhradecký	4
Pardubický	4
Ústecký	3
Středočeský	2
Liberecký	2
Vysočina	2
Karlovarský	1
Jihomoravský	1
Zlínský	1

Tabulka 6.2, Tabulka 6.3, Tabulka 6.4, 0.5 ukazují zastoupení mužů a žen v souvislosti s jejich věkem, s pozicí na jednotlivých školách, v souvislosti s dosaženou celkovou pedagogickou praxí, stejně jako s délkou praxe ve výuce EV.

Tabulka 6.2: Zastoupení podle rodu a věku (n = 39)⁶²

rod	věková skupina								průměr
	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	55 - 60	61 ≤	
muži	0	2	3	2	1	2	0	0	42,2
ženy	2	1	3	2	10	5	4	2	48,4
suma	2	3	6	4	11	7	4	2	46,8

⁶² Jeden respondent neuvedl potřebné údaje.

Tabulka 6.3: Zastoupení podle rodu a stupně školy (n = 40)

rod	stupeň školy			suma
	1. st.	2. st.	3. st.	
muži	2	10	1	13
ženy	13	18	3	34
suma	15	28	4	47

Poznámky k Tabulka 6.3:

- Z celkového počtu 40 respondentů jich 7 uvedlo, že učí více než na jednom stupni.
- Osmileté gymnázium = 2. a 3. stupeň zároveň.
- Žádný z respondentů nevedl, že učí na šestiletém gymnáziu, SOŠ, SOU nebo SZŠ.
- Dva muži uvedli, že učí na 1. st. a 2. st. ZŠ zároveň.
- Jeden muž uvedl, že učí na osmiletém gymnáziu (jediný mužský respondent z 3. st. školy).
- Čtyři ženy uvedly, že učí na 1. st. a 2. st. ZŠ zároveň.
- Jedna žena uvedla, že učí na čtyřletém a zároveň osmiletém gymnáziu.

Tabulka 6.4: Zastoupení podle rodu a délky celkové praxe (n = 40)

rod	délka pedagogické praxe							průměr
	1 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 ≤	
muži	1	1	2	3	2	0	1	16,4
ženy	2	0	3	4	8	8	5	23,7
suma	3	1	5	7	10	8	6	21,9

Tabulka 6.5: Zastoupení podle rodu a délky praxe v EV (n = 38)⁶³

rod	délka praxe výuky EV							průměr
	0	1 - 2	3 - 5	6 - 9	10 - 14	15 - 20	21 ≤	
muži	1	2	2	1	2	1	1	5,7
ženy	2	6	9	7	3	0	1	5,7
suma	3	8	11	8	5	1	2	5,7

Dotazník byl distribuovaný jako anonymní a určený k samostatnému vyplnění. V případě mého dotazníkového šetření se však na rozdíl od téhož výzkumu uskutečněného na Slovensku nejednalo plně o techniku náhodného výběru, nýbrž všichni mnou oslovení

⁶³ Dva učitelé nevedli délku praxe z důvodu, že nevyučují EV přímo jako samostatný předmět, nýbrž mají na starosti, aby na jejich školách probíhala EV integrovaně.

učitelé měli dopředu jednoho společného jmenovatele - pochází ze škol, které jsou držitelky diplomu Etická škola.

Byť se jedná o pouhých čtyřicet respondentů, jejich odpovědi považují za tzv. „drahá data“, resp. nesnadno dostupná. Učitelé mají totiž hned několik dobrých důvodů, proč vyplnění dotazníku odmítnout, např. z důvodu:

- „Zahlcení byrokratickými povinnostmi“, jež po nich vyžaduje školský zákon, rovněž „neustálé systémové změny“.
- „Záplavy dotazníků ze stran SŠ a VŠ studentů“. Jedna škola jmenovala konkrétně, že speciálně v jarním období jich v průměru obdrží i dva denně.
- Nedůvěry, že jejich účast bude smysluplná (souvisí s předchozím bodem).

Více o komplikacích souvisejících se získáváním respondentů v následující kapitole 9. Způsob provedení sběru dat.

7. Metody výzkumu

Pro získání dat potřebných k tvorbě výzkumu byla použita metoda semi-strukturovaného dotazníku převzatého od autorů J. Kaliský a V. Poliach, publikovaného v časopise *Pedagogické rozhl'ady*⁶⁴ (Poliach, 2010, s. 24-27). Jedná se o dotazník složený z 16 výzkumných otázek o dvou typech podnětů: a) uzavřené škálové podněty a b) otevřené otázky umožňující zdůvodnění respondentova vyjádření k předcházejícímu škálovému podnětu (viz Příloha č. 3). Dotazník je zaměřený na zjišťování:

- Nakolik respondenti souhlasí s chápáním EV ve smyslu koncepce Roche Olivara jako výchovy k prosociálnosti?
- Nakolik respondenti souhlasí se současným řešením tj., kdy si žáci mohou zvolit EV jen v případě, že se ji ředitel/ka školy rozhodne zařadit mezi volitelné předměty?
- Za jak velký přínos považují respondenti zavedení předmětu EV z hlediska osobnostního rozvoje žáků?
- Do jaké míry jsou podle respondentů teoretické poznatky, které žáci získávají na hodinách EV, užitečné pro jejich mravní hodnocení a postoje?
- Jak posuzují důležitost a náročnost jednotlivých témat EV z hlediska jejich přínosu k cílům EV pro vyučujícího EV?
- V jaké míře respondenty osobní výuka EV naplňuje/těší?
- V jaké míře je naopak stresuje/ štve?
- Považují-li některá témata EV svým umístěním do daného ročníku za neresppektující mravní vývoj typického žáka tohoto ročníku či některá témata EV za nedocenená?
- Do jaké míry se respondentům daří dodržovat časovo-tématický plán EV?
- Jaká týdenní hodinová dotace EV by podle nich byla dostatečná pro splnění cílů EV?
- U kolika žáků se podle nich objevily v průběhu školního roku změny v názorech nebo chování, které podle nich podnítila EV? A v čem spočívala ona zlepšení či zhoršení?

⁶⁴ Pod původním názvem: Evalvačný dotazník pre učiteľov Etickej výchovy, verzia 2008a

- Mají-li dotazovaní dostatečné množství metodických materiálů na vyučování EV?
- Do jaké míry podle našich respondentů odpovídají metod. materiály cílům EV?
- Jak posuzují důležitost jednotlivých metod EV z hlediska jejich přínosu k cílům EV, taktéž jejich potřebu dalšího vzdělávání v těchto metodách?
- Mají být podle nich součástí EV i mimoškolní aktivity a metody občanské participace?
- Do jaké míry souvisí, dle názoru respondentů, ostatní vyučovací předměty s EV?

Dotazník, který používám, byl vytvořen a následně distribuován mezi pedagogy EV na Slovensku v rámci výzkumné úlohy APVVV-0372-06 realizované katedrou etické a občanské výchovy PF UMB v roce 2008-2009. Za účelem možnosti mezinárodního srovnání dat jsem tento dotazník se souhlasem našich slovenských kolegů převzala - až na výjimku otázky č. 2⁶⁵ - v jeho plné, obsahově i formálně⁶⁶, nezměněné podobě.

⁶⁵ Otázka č. 2 se ve slovenské verzi respondentů ptá: „*V súčasnosti si žáci musí volit medzi EV a náboženskou výchovou. Nakolik souhlasíte s tímto řešením?*“ (Poliach, 2010). V našem českém prostředí je však tato otázka nepoužitelná, neboť EV se na našich školách nevyučuje jako volitelná alternativa oproti náboženské výchově. Namísto toho se našich respondentů ptám: „*V súčasnosti si žáci mohou zvolit etickou výchovu jen v případě, že se ji ředitel/ka školy rozhodne zařadit mezi volitelné předměty. Nakolik souhlasíte s tímto řešením?*“ viz Příloha č. 3:.

⁶⁶ Samozřejmě jsem dotazník přeložila ze slovenštiny do češtiny.

8. Formulace výzkumných otázek a hypotéz

- 1) Despekt k výuce EV částí učitelů - svých kolegů, který zmiňují slovenští respondenti, považuji za běžný i v českém školním prostředí, proto předpokládám, že se objeví i v některých výpovědích českých pedagogů EV (minimálně u 10 % z nich).
- 2) V odpovědích ohledně spokojenosti s množstvím metodických materiálů, které mají učitelé EV k dispozici, očekávám vyšší míru spokojenosti českých učitelů oproti slovenským. Odhaduji tak na základě toho, že v ČR došlo k úspěšné realizaci projektu zaměřeného na vznik, vydání a distribuci učebnic a metodických materiálů odpovídajících přímo kurikulární podobě EV.
- 3) V odpovědích českých učitelů ohledně příbuznosti jednotlivých vyučovacích předmětů s EV očekávám, že za nejvíce příbuzný předmět bude označena Výchova k občanství/ZSV. Z mého pohledu jsou si tyto předměty tematicky skutečně nejbližší.

9. Způsob provedení sběru dat

Jelikož v ČR neexistuje seznam škol s etickou výchovou, pro distribuci dotazníku jsem vycházela ze seznamu organizace EV o.p.s., do kterého jsou zaneseny školy disponující diplomem Etická škola. Toto osvědčení o škole vypovídá, že se na její půdě aktivně vyučuje EV (je jedno zda jako samostatný předmět či integrovaně). Díky tomuto seznamu jsem tak získala kontakty na školy, které jsem chtěla oslovit. Bohužel počet škol s tímto oceněním neodpovídá konečnému počtu škol, kde je výuka EV realizovaná, protože diplom získají jen ty školy, které si o něj zažádají. Tato skutečnost je důvodem, proč jsem oslovila jen 65 základních či středních škol. Již na začátku bylo tedy jasné, že zkoumaný vzorek nebude nikterak velký.

Samotná administrace dotazníku se uskutečnila v jarním období kalendářního roku 2016 (březen – červen). Návratnost dotazníku činila 61,5%, což považuji za velmi solidní výsledek vzhledem k výše zmiňovanému a vzhledem k tomu, že návratnost touto formou bývá jen okolo 10 až 20 %. Ve snaze získat co nejvíce respondentů jsem ještě před zasláním dotazníku do školy předem telefonovala, abych se spojila přímo s učitelem EV (nebo jinou kompetentní osobou) a osobně jej požádala o spolupráci. Do 26 škol jsem dokonce volala opakovaně (dohromady tedy 2x) za účelem připomenutí se či odstranění případných technických potíží s vyplněním či zasláním dotazníku nazpět. Naopak v těch školách, kde možnost spolupráce odmítli rovnou (4x), jsem žádný dotazník nezasílala. Tuto skutečnost ale kompenzoval fakt, že ve dvou větších školách (co do počtu žáků i vyučujících) se podařilo sehnat až tři pedagogy EV ochotné se mého výzkumného šetření zúčastnit (2x 3 respondenti).⁶⁷

⁶⁷ V rámci tohoto seznamu etických škol existuje dokonce jedna škola s počtem 23 pedagogů vyučujících EV (každý třídní). Bohužel, se spoluprací souhlasili pouze tři z nich. To je škoda, protože jednak školy s větším počtem učitelů EV představovaly naději na získání vyššího počtu respondentů, dále by bylo zajímavé zaměřit se na odpovědi těchto dotazovaných z důvodu, že všichni pocházejí z téže školy a rovněž z pohledu, že všichni předmět EV pro své třídnictví vyučují povinně.

10. Metoda vyhodnocování dat

Získané hrubé údaje byly zpracovány v prostředí kalkulační aplikace MS Excel, kde jsem uskutečnila jejich překódování, korekci a vyloučení chybných údajů. Celkově jsem pracovala s maticí 40 respondentů x 180 proměnných tj. 4320 kvantitativních/kvalitativních údajů (z toho 659 nezodpovězenými). Dále jsem provedla výpočty základních statistických charakteristik (rozpětí, modus, aritmetický průměr, směrodatná odchylka) a sumarizaci, kategorizaci slovních odpovědí v případě otevřených otázek. Ze získaných údajů vznikly tabulky a grafy potřebné pro prezentaci kvantitativních dat v této práci. Kvalitativní data byla vyhodnocena pomocí obsahové analýzy s využitím otevřeného kódování.

Výsledky z dotazníkového šetření jsem strukturovala po vzoru slovenských výzkumníků (vyjma vynechání/změny otázek č. 2 a 5)⁶⁸ takto: (1) Užitečnost vyučování EV, (2) Postavení EV mezi ostatními vyučovacími předměty, (3) Vnímání EV odbornou i laickou veřejností, (4) Cíle a obsah aktuální EV, (5) Metody používané ve vyučování EV, (6) EV – výchovný nebo teoretický předmět?, (7) EV a občanská participace, (8) Osobní představa o předmětu EV, (9) Příprava budoucích pedagogů EV, (10) Osobnostní předpoklady učitele EV, (11) Shrnutí a doporučení.

Ke srovnání českých výsledků se slovenskými došlo na základě statistického výpočtu t-testu, viz Tabulka 11.20. Statisticky významné výsledky – data, ve kterých se od sebe porovnávané skupiny liší, uvádím na místě 11.2.1 Rozdílné odpovědi. Na stejném místě interpretuji i shodné výsledky kvalitativních odpovědí těchto dvou skupin.

⁶⁸ Ve slovenské struktuře výsledků výzkumu zní námi vynechané body takto:

Bod č. 2: Název předmětu „Etická výchova“.

Bod č. 5: Pozitiva a negativa v procesu konstituování předmětu EV.

Pro vynechání těchto bodů jsem se rozhodla z přesvědčení, že pro vyhodnocení těchto otázek nemám nasbíraná relevantní data.

11. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

11.1 Výsledky z evaluačního dotazníku

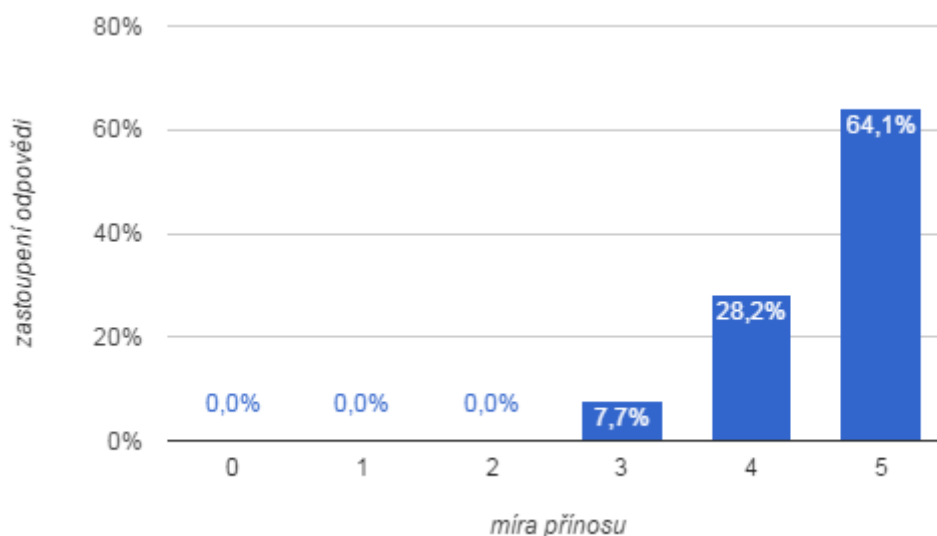
11.1.1 Užitečnost vyučování EV

Názory pedagogů EV na užitečnost vyučování jsou pozitivně laděné - učitelé považují svůj předmět za užitečný. Nejexplicitněji se tento názor projevuje v otázce „přínosu EV k osobnostnímu rozvoji žáků“. Respondenti měli k dispozici šesti stupňovou škálu od 0 = naprosto nevýznamné až po 5 = velmi významné. Jak čteme z následujícího Graf 11.1, jedná se o velice příznivé hodnocení s nízkou variabilitou intenzity souhlasných názorů. Nikdo z dotazovaných nezpochybňuje přínos k osobnostnímu rozvoji žáků, naopak drtivá většina (92,3 %) přisuzuje EV vysokou míru přínosu, pouhých 7,7 % dotazovaných označilo za odpověď hodnotu 3.

Tabulka 11.1: Jak velký význam přisuzujete výuce EV z hlediska osobnostního rozvoje žáků?

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
4,6	0,6	3	5	5	39

Graf 11.1: Jak velký význam přisuzujete výuce EV z hlediska osobnostního rozvoje žáků? (n=39)



Kvalitativní vyjádření poskytlo 26 respondentů z 39 (tedy 67,7 %). Ti, kteří zaškrtnuli vysoké či nejvyšší hodnocení 4 až 5 (92,3 %) zdůvodňují svůj názor následovně (v závorce je vždy uvedena četnost typu zdůvodnění vztažená k počtu respondentů, kteří na danou otázku odpověděli):

a) Poukazují na svou praxi, tedy osobní zkušenost s přínosem výuky předmětu EV (17 %).

- „Po několika letech výuky EtV mohu prohlásit, že moje třídy ve srovnání s paralelními, kde se EtV nevyučovala, byly nejlepšími kolektivy. S dětmi se lépe pracovalo, byli zodpovědnější a panovaly mezi nimi daleko lepší vztahy.“
- „Vidím a slyším zpětnou vazbu.“
- „Z vlastní praxe.“
- „Jelikož vyučuji, lépe řečeno praktikuji zásady etiky již několik let, tak mám i zpětnou vazbu od žáků a vidím změny k lepšímu a to právě v osobnostním rozvoji žáků.“

b) Obecně hodnotí potřeby EV v kontextu dnešní společnosti (25 %).

- „Ze společnosti bohužel etické chování mizí“
- „V dnešní uspěchané době na sebe nemají lidé moc času ani v rámci rodiny, což může částečně nahradit škola.“
- „Morální vědomí a kompetence chybí bezmála 3 generacím nazpět.“
- „Děti začínají postrádat sociální citění a začínají být poněkud „tvrdé“ ve svém vnímání okolí. Není nad prožitek.“
- „Kultivuje osobnost, v dnešní společnosti je tato kultivace mnohem více viditelná.“
- „Výuka EV asi nespasí svět, ale pokud ovlivní osobnostní rozvoj alespoň částečně a u části dětí, je to dobře. Pokud se vyučuje EV promyšleně a systematicky, může mít dle mého velký vliv“

c) Nebo se dotazování ujali odpovědi popisem toho, jak tento předmět žáky v jejich osobnostech skutečně rozvíjí (33 %).

- „Žáci mají prostor pro vyjádření názorů, zkušeností.“
- „Urychlí, usnadní získání zkušenosti a nových pohledů bez nebezpečí bolestných zkušeností.“
- „O problémech je třeba mluvit.“
- „Formuluje osobnost, vede k přemýšlení o různých problémech a k zaujetí osobního stanoviska, zjišťování informací, proti apatii ve společnosti.“

- „Žáci mají možnost si vyzkoušet některé situace, do kterých, když se později dostanou, vědí, jak by se ideálně měli zachovat. Je na nich vidět obrovský posun, co se týká vzájemného chování.“
- „Vede prožitkovou formou k výchově mravního a prosociálního člověka, vede k pozitivnímu hodnocení sebe i druhých“, k rozvoji empatie, asertivního řešení problémů a životních rizikových situací, přibližuje pozitivní životní vzory a společenskou a občanskou angažovanost v sociálních problémech.“
- „Prostor pro práci na sobě, pozitivní porovnání s ostatními, vzory, ...“
- „Přínos v najetí vlastní identity, v kultivaci osobnosti a mravním vývoji člověka.“

d) Celkem pět respondentů argumentuje jedinečností tohoto předmětu z hlediska osobnostního vývoje žáků ve srovnání s ostatní školní výukou (21 %).

- „Obsahově je EV nejvhodnější možnost, jak utvářet osobnostní rozvoj žáka. Předpokladem proto je volba vhodného učitele“
- „Není jiného předmětu, který by se zaměřil na postoje a pracoval s podněty žáků a pozitivně je ovlivňoval.“
- „ETV je prostor, kdy se nemusí řešit „učivo“, ale může se řešit „proces“. Často je hodina ETV jiná, než si učitel připraví – a v tom je mimo jiné její velký význam a přínos. Reaguje na potřeby žáka a jeho rozvoje.“
- „Je dobré tomu věnovat pravidelné hodiny, jinak by byla témata zařazována jen občas a průřezově v rámci čj/čt nebo slohu či PRV“
- „V jiných předmětech není tolik prostoru k vyjádření vlastního názoru na chování sebe i ostatních.“

V kvalitativním hodnocení se však nacházejí i dvě odpovědi (8%) polemizující nad možnostmi EV působit na osobnostní rozvoj žáka vzhledem k dalším výchovným vlivům a prostředí – v kontextu někdy konkurenční výchovy v rodinách či jiného sociálního okolí:

- „Škola může udělat hodně, ale ne, a když se to nerozvíjí/nepěstuje v rodině?“
- „Osobnostní rozvoj žáka je ovlivněn také výchovou mimo školu.“⁶⁹

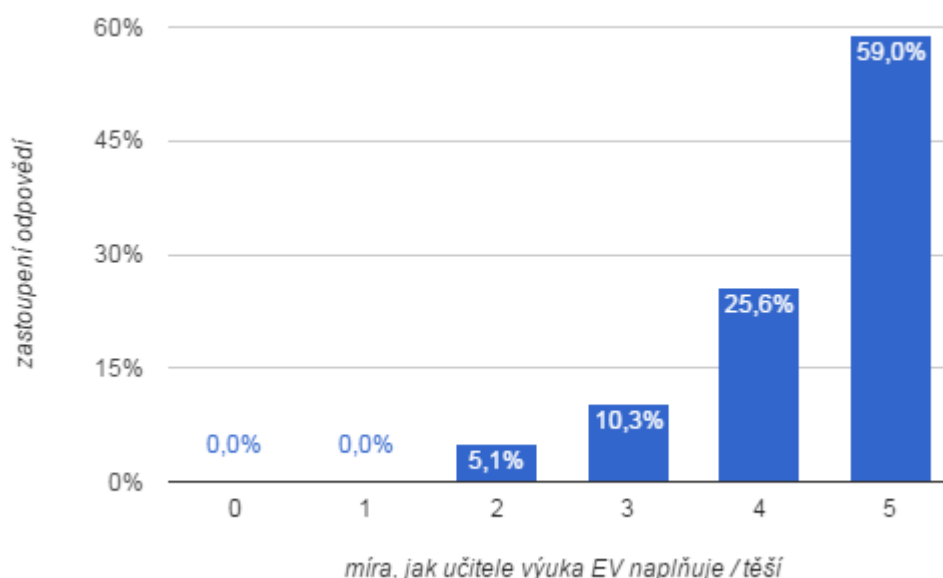
Na prožívání užitečnosti EV učiteli lze poukázat taktéž jejich odpověďmi u otázky: „V jaké míře vás osobně výuka EV naplňuje/těší?“ Statistické charakteristiky proměnné a rozložení jejích hodnot (opět šestistupňová škála od 0 = vůbec mě nenaplňuje/netěší až po 5 = velmi mě naplňuje/těší) vidíme v Tabulka 11.2. a Graf 11.2.

⁶⁹ Jediný dotazovaný s hodnocením 3, který poskytl kvalitativní odpověď.

Tabulka 11.2: V jaké míře Vás osobně výuka EV naplňuje/těší?

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
4,4	0,9	2	5	5	39

Graf 11.2: V jaké míře Vás osobně výuka EV naplňuje / těší? (n=39)



Podobně jako u předchozí otázky valnou většinu respondentů výuka EV těší až velmi těší a naplňuje (84,6 %), „spíše ano“ (hodnota 3) odpovědělo 10,3 % učitelů“ a zbylých 5,1 % z nich uvádí: „osobní výuka EV mě spíše netěší/nenaplňuje“ (hodnocení 2).

Kvalitativně se za těmito čísly skrývá 28 následujících reflexí (71,8 %), které lze přiřadit do některé ze tří kategorií:

- a) Učitele jejich výuka EV těší, neboť se v ní (nejčastěji na základě pozitivních změn v chování žáků) přesvědčují o jejím smyslu (43 %).
 - „Obsah, smysl, užitečnost, pozitivní dopad na osobnost žáka i osobnost učitele.“
 - „Vidět velký posun v chování dětí. Spousta z nich přihlásili rodiče, kteří o tento předmět měli zájem. Děti byly zpočátku otrávené, že je tento předmět osmou hodinu. Nyní se na sebe těšíme a děti už toto neřeší. Já mám radost z každého týdne, kdy začínáme kruhem a nemusím si připravovat židli. Vždy na mě někdo z dětí myslí :-).“
 - „Žáci si osvojí probíraná témata.“

- „Změna postojů k sobě samým, jiným, uvědomování si chyb, hledání cesty, snaha o nějakou pozitivní změnu.“
- „Vnímání ochoty žáků změnit sama sebe, přemýšlet o sobě i okolí, radost ze společného sdílení se, radost z nových prožitků, nebát se projevovat city.“
- „Posun žáků ve vzájemném chování, radost z možnosti vidět průběh osobnostního posunu u dětí.“
- „Vidím smysluplnost své práce v pozitivních ohlasech dětí a v jejich chování.“
- „Vidím, jak v praxi fungují věci, které si žáci prožívají v rámci hodiny.“
- „Když se mé/naše úsilí projeví v praktickém životě.“
- „Všechno – učivo, žáci, rodiče.“
- „Zaměření na postoje, dovednosti, myšlenkové postupy, komunikace v rámci důležitosti v životě.“
- „Společný prožitek se žáky v konkrétních prožitkových aktivitách, při řešení praktických úkolů, hledání souvislostí mezi jevy, psychogramy, když se žáci učí pozitivně hodnotit sebe i druhé, což dříve ve většině neuměli. Těší mě, jak se většina žáků mění v přátelské spolupracující děti ochotné pomoci druhým bez ohledu na vlastní prospěch, rozvíjí se komunikace, což se ukazuje především na nejrůznějších akcích a projektech s prosoc. tématikou.“

b) Učitele naplňuje skutečnost, že žáci sami projevují o předmět zájem a výuka je baví (18 %).

- „Když vidím, že děti práce baví a mají z ní radost.“
- „Popularita předmětu u žáků, nehodnocení pomocí testů, rozvoj prosociálnosti.“
- „Těší mě, když se děti na hodiny těší a spolupracují.“
- „Zapojení žáků, jejich spontaneita, radost z jejich rozzářených očí.“
- „Když vidím u dětí zájem o problematiku a chtějí se změnit.“

c) Dotazované vyučování předmětu těší díky jeho netradičnosti, tj. výhodám, které skýtá – ať už co se vyučovacích metod týče, nebo ve smyslu možnosti dostat se pomocí EV k žákům blíže a vybudovat tak s nimi osobnější vztah (32 %).

- „Netradiční způsoby práce, tvořivost, nahlédnutí pod „hladinu“, jiný vztah mezi učitelem a žáky (ve srovnání s naukovými předměty), zábava.“
- „Různé hry a zážitkové aktivity na podporu vztahů, klimatu třídy, vzájemný respekt a porozumění, společné diskuze, rozhovory, nápady dětí.“
- „Možnost ukazovat svět takový jaký je a nechat děti o něm uvažovat.“
- „Smysluplnost, příjemná atmosféra, pohoda, objevování.“

- „Nejvíce mě naplňuje to, že mám možnost své žáky lépe poznat. Poznat jejich přání, postoje, potíže, názory, strachy. Baví mě sledovat reakce při některých aktivitách a to, že mám možnost tyto reakce korigovat, usměrňovat a nabízet dětem jiné pohledy, nad kterými by se jinak nezamyslely/nenapadly by je. Mám možnost jim ukazovat správné věci jako protipól toho, co sledují na ulici a v médiích“ A v neposlední řadě mě baví to, jak to baví děti“. Tento předmět je opravdu těší (možná jako jediný ve škole :-), vědí, že jsou při něm v bezpečí, že nic není černobílé. Rády si povídají, mají možnost mluvit.“
- „Dostatek času a prostoru ke komunikaci s žáky na jiné úrovni.“
- „Možnost ovlivňovat pozitivní atmosféru.“
- „Práce s třídním kolektivem“
- „Zkvalitnění vztahů se žáky, což se promítá i do jiných předmětů a atmosféry ve škole.“

Jeden respondent (4 %) odpovídající hodnotu 4, zdůvodňuje svou rezervu v hodnocení slovy: „Rezerva z důvodu, že jsou to malé děti a některé rodiče selhávají ve výchově. Některým dětem tak musíte neustále opakovat, aby nelhaly, nepodváděly.“

V odpovědích na jinou otázku (otázka v dotazníku č. 11) vyptávající se učitelů na změny v názorech anebo v chování žáků, které podle nich podnítila EV, se jako vůbec nejčastější druh pozitivní změny objevuje schopnost žáků lépe komunikovat se svými vrstevníky (36 %), se kterou pak úzce souvisí dosažení celkově lepší atmosféry/klima ve třídě (tato odpověď zastoupena celkem 9 z 25 respondentů). Vyjádřeno konkrétněji:

- větší pozornost a ohleduplnost vůči druhému (4x)
- rozvoj empatického citění (3x)
- vyšší ochota spolupracovat (2x)

Kromě přátelštějších vzájemných vztahů jsou díky výuce EV podle výpovědí některých učitelů žáci schopni rozvinout i bližší vztah sami k sobě (24 %). Zlepšení je zde vyjádřeno ve smyslu:

- uvědomění si sebe sama (3x)
- zvýšené sebevědomí žáka (2x)
- nalezení možnosti „mít se rád“

Domnívám se, a někteří učitelé to i v této souvislosti uvádějí (12 %), že sebevědomí žáka přirozeně roste s nově nabytou schopností vyjádřit svůj názor, umět jej formulovat (3x).

Zbývá odkrýt ještě jedny zajímavé výsledky, které nám mohou ohledně názorů pedagogů na užitečnost vyučování EV něco důležitého ozřejmit. Vází se k první části výzkumné otázky č. 11, která zní: U kolika žáků (jedná se jen o odhad) se procentuálně objevily v průběhu školního roku změny v názorech a konání, které podle vás podnítila EV? Respondenti měli svůj odhad vepsat do pěti volných kolonek, z nichž každá odpovídala jedné z následujících charakteristik v jejím záhlaví: výrazné zhoršení, zřetelné zhoršení, žádná změna, zřetelné zlepšení, výrazné zlepšení. Každá kolonka tak měla být vyplněná údajem o procentuálním množství dětí, u kterých došlo k jednotlivým změnám k lepšímu či horšímu. Jak je patrné z následující Tabulka 11.3, učitelé ve velké míře neuvedly procentuální hodnoty pro všechny typy změn. Proto je procentuální podíl žáků u jednotlivých typů změn vztažen pokaždé k jiné množině žáků.

Tabulka 11.3: Odhad počtu žáků s určitým typem změny v názorech či konání na základě výuky EV?

typ změny chování	výrazné zhoršení	zřetelné zhoršení	žádná změna	zřetelné zlepšení	výrazné zlepšení
N	12	12	20	28	21
průměr	0,0%	0,1%	39,8%	43,5%	22,8%
SD	0,0%	0,3%	30,4%	27,0%	21,8%
max	0,0%	1,0%	90,0%	90,0%	70,0%
min	0,0%	0,0%	0,0%	5,0%	0,0%

Graf 11.3 (níže) ukazuje, že podle nikoho z dotazovaných neovlivňuje výuka EV chování či názory žáků vyloženě negativním způsobem, většina se jich podle respondentů díky EV naopak zřetelně až výrazně zlepšila (43,5 % a 22,8 %). Stále však podle respondentů existuje značný počet (39,8 %) těch žáků, kteří, zdá se, zůstávají ve svých názorech i konání etickou výchovou nedotknuti. Jedním procentem v kolonce „zřetelné zhoršení“ odpovídá jeden jediný dotazovaný. Své hodnocení tento respondent doprovází příkladem situace, kdy podle něj může dojít (a na jeho výuce EV k tomu již došlo) ke zřetelnému zhoršení v názorech žáků – tím jsou pro něj otevřené diskuze či debaty se studenty: „*Jsou témata, kde se utvrzují v rámci diskuze - romská menšina, negativní náhled prostřednictvím vlastní zkušenosti.*“

Graf 11.3: Odhad počtu žáků s určitým typem změny v názorech či konání na základě výuky EV?



Negativní hodnocení:

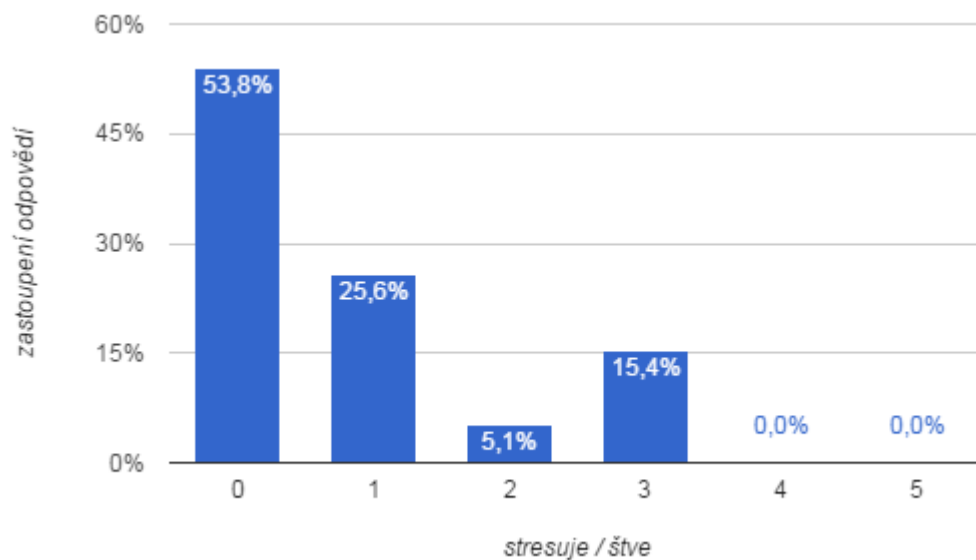
Žádné výslovně negativní hodnocení (výrazné zhoršení) se v kvalitativních odpovědích na otázku ohledně přínosu EV k osobnostnímu rozvoji žáků neobjevilo. Vyskytl se jen jeden záporný hlas učitele EV, který informoval o možnosti zřetelného zhoršení na základě diskuzí a dva již zmiňované polemizující názory (ohledně možnosti školy vychovávat v kontextu dnešního stavu společnosti), na které by bylo možné pohlížet jako na mírně skeptické, rozhodně však se nejedná o nic významného v našich výsledcích.

Na prožívání užitečnosti EV v negativním smyslu poukazuje více otázka: „V jaké míře vás osobní výuka EV stresuje/štve?“. Statistické charakteristiky proměnné a rozložení jejích hodnot (opět 6 stupňová škála od 0 = vůbec mě nestresuje / neštve až po 5 = velmi mě stresuje / štve) vidno v Tabulka 11.4 a Graf 11.4.

Tabulka 11.4: V jaké míře Vás osobně výuka EV stresuje/ štve?

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
0,8	1,1	0	3	0	39

Graf 11.4: V jaké míře Vás osobně výuka EV stresuje/štve? (n=39)



Rozložení odpovědí není příliš variabilní. Nadpoloviční většina všech hlasujících - tedy 53,8 % uvedlo, že je jejich výuka EV vůbec nestresuje. 30,7 % respondentů odpovědělo: „trochu mě stresuje/štve“ (č. 1 a 2). Existuje však i ne úplně zanedbatelná skupina učitelů (15,4 %), kteří uvedli, že je výuka EV spíše stresuje, než nestresuje. Co je však důležité - mezi dotazovanými se nenašel nikdo, kdo by byl výukou EV stresovaný/naštvaný hodně či úplně. Jeden vyučující (1,8 %) považuje tuto otázku za irelevantní.

Za nejčastější zdroje stresu považují učitelé „nespolupracující (negativní) jedince“, u kterých nezvládají udržet pracovní zaujetí po celý čas výuky (27 %). Jinými slovy tito učitelé cítí spokojenost s výukou EV či jsou v ní ve stresu podle toho, zda třída dobře spolupracuje či nikoli. „Náročnost předmětu“, kterou učitelé uvedli, může souviset ještě s mnohými dalšími aspekty výuky EV:

- „Nejvíc mi vadí velké skupiny žáků. V některých třídách jich mám přes 30 a to je pro práci hodně náročné a není to tak efektivní jako v menší skupině.“
- „Stresuje mě náročnost předmětu a někdy nejistý výsledek“.
- „Výsledky nejsou zpravidla vidět okamžitě, ale s odstupem času s možností „snad jsme na to něco udělali.“
- „Rozdílnost výchovy doma a etické výchovy ve škole.“
- „Každý učitel se k žákům chová jinak, takže ve výsledku to může někdy i dost kazit (to, co děti v EV učíme).“

Někteří respondenti (20 %) se shodli v názoru, že je někdy stresuje/štve nedostatek času na přípravu, na dokončení tématu atd.

Shrnutí:

Drtivá většina dotázaných učitelů EV akceptuje tento předmět jako užitečný pro osobnostní rozvoj žáků. Žádní učitelé tuto užitečnost nezpochybňují, ačkoli jsou si vědomi existence nezanedbatelného procenta žáků, kteří „projdou“ výukou tohoto předmětu ve svých názorech či v postojích svého chování beze změny. Učitelé oceňují především komunikační způsobilost žáků, díky které žáci navazují kvalitnější vztahy ve třídě a snad i mimo ni. Část učitelů negativně hodnotí fakt, že někteří žáci při výuce nespolupracují. Stresující na výuce EV je pak podle některých i nízká časová dotace předmětu.

11.1.2 Postavení EV mezi ostatními vyučovacími předměty

Postavením EV mezi ostatními vyučovacími předměty se rozumí „místo EV mezi ostatními vyučovacími předměty všeobecně-vzdělávacího zaměření na ZŠ a SŠ“ v tom smyslu, jak je vidí učitelé EV. Toto postavení EV vnímají učitelé rozlišeně. Nejspecifičtější odpověď dostáváme prostřednictvím otázky „Do jaké míry následující vyučovací předměty souvisí s EV, tj. dají se využít na dosahování cílů EV?“ (0 = vůbec se nedají, 5 = výborně se dají využít). Výsledky prezentujeme v Tabulka 11.5.

Tabulka 11.5: Do jaké míry následující vyučovací předměty souvisí s EV, tj. dají se využít k dosahování cílů EV?

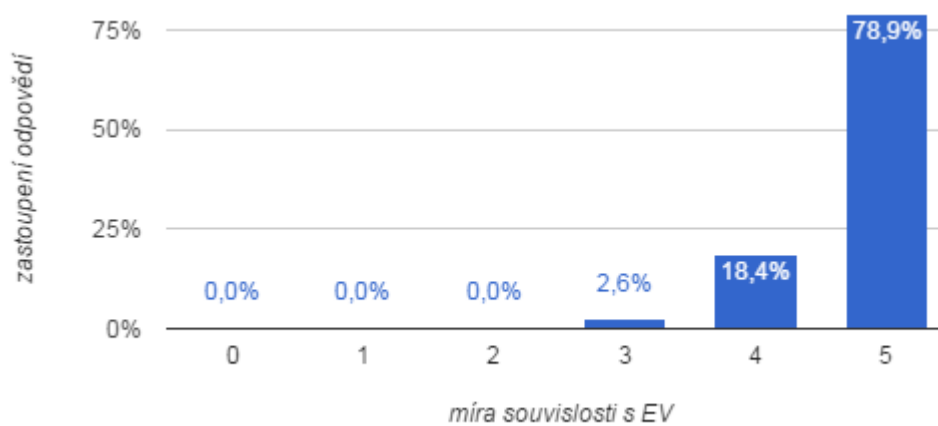
Vyučovací předmět	Míra využitelnosti k EV		
	n	průměr	odchylka
Výchova k občanství, ZSV	38	4,8	0,5
Dramatická výchova	37	4,5	0,7
Český jazyk a literatura	39	4,4	0,7
Umělecké předměty (HV, VV, estetika)	36	4,4	1,0
Prvouka	37	4,4	1,0
Náboženská výchova	35	4,3	1,3
Mediální výchova	36	4,3	0,8
Vlastivěda, dějepis	38	4,3	1,0
Přírodověda, přírodopis, biologie	39	4,00	1,0
Informační a komunikační technologie	35	3,7	1,0
Pracovní vyučování	37	3,7	1,2
Zeměpis	36	3,7	1,1
Tělesná výchova	37	3,7	1,1
Cizí jazyk	37	3,7	1,3
Fyzika, chemie	34	2,9	1,4
Matematika	37	2,9	1,3

Za nejvíce příbuzné předměty s EV považují učitelé (a) výchovu k občanství/ZSV, (b) dramatickou výchovu, (c) český jazyk a literaturu. Jako příklad specifických statistických charakteristik a rozložení proměnné „souvislost Výchovy k občanství/ZSV s předmětem EV“ uvádíme Tabulka 11.6 a Graf 11.5.

Tabulka 11.6: Souvislost EV - výchova k občanství/ZSV

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
4,8	0,5	3	5	5	38

Graf 11.5: Souvislost EV - výchova k občanství / ZSV (n=38)



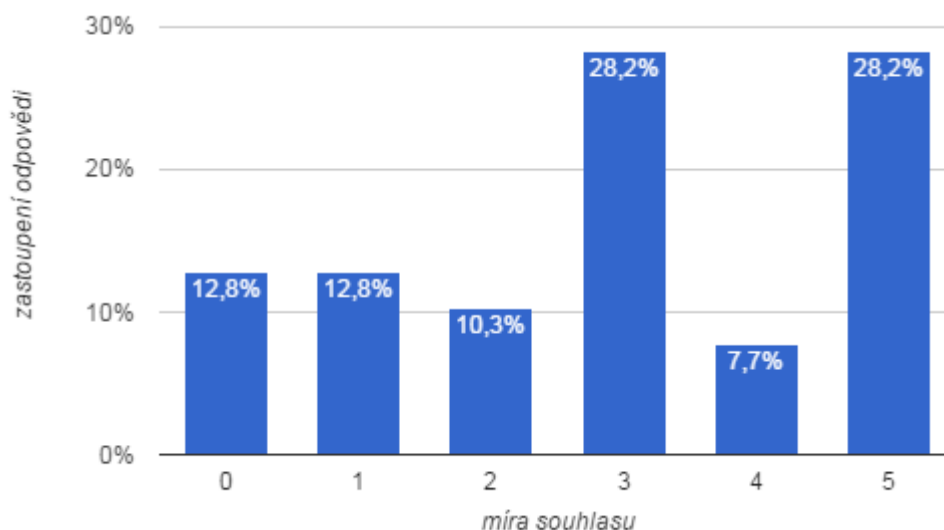
Vidíme, že shoda v tomto pohledu mezi učiteli je téměř stoprocentní. O něco vyšší, stále však velice nízkou variabilitu rozložení má i proměnná „souvislost dramatické výchovy s EV“. V pořadí třetí EV „nejpříbuznější“ vyučovací předmět - český jazyk a literatura - je též ve smyslu příbuznosti vnímaný poměrně konsensuálně.

Trochu jiný pohled do chápání vztahů mezi předměty poskytuje otázka „V současnosti si žáci mohou zvolit EV jen v případě, že se jí ředitel/ka školy rozhodne zařadit mezi volitelné předměty. Nakolik souhlasíte s tímto řešením?“ Škála odpovědí je 0-5, kde 0 = „vůbec s tím nesouhlasím“, 5 = „úplně se s tím ztotožňuji“. Statistické charakteristiky jsou uvedeny v Tabulka 11.7, kvantitativní rozložení ukazuje Graf 11.6. Tato otázka respondenty zřetelně rozdělila, tj. existují podskupiny s různými názory, přičemž dvě nejsilnější z nich zastupují odpověď č. 3. a č. 5.

Tabulka 11.7: Distribuce názorů na možnost žáků si vybrat EV jako volitelný předmět, pokud se jí ředitel(ka) rozhodne zařadit mezi volitelné předměty

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
2,9	1,7	0	5	3 a 5	39

Graf 11.6: Distribuce názorů na možnost žáků si vybrat EV jako volitelný předmět, pokud se jí ředitel(ka) rozhodne zařadit mezi volitelné předměty (n=39)



Bližší specifikovalo svoje hodnocení 19 respondentů (48,7 %), z čehož se dá rovněž usuzovat, že otázku považují za důležitou. V projevených názorech se zastánci současného stavu nevyskytují, až na jednu výjimku - respondenta, který zaškrtl maximální možnou míru souhlasu a k tomu uvedl argument: „Pro výuku EV je velmi důležitý postoj vedení školy.“

U většiny respondentů převažuje domněnka, že by se EV měla „ideálně“ stát povinným předmětem na škole (11 z 19 odpovědí, tedy 58 %). Názorově se tyto učitelé od sebe liší v představě, zda by se měla EV učit ve všech ročnících, či jen na druhém stupni apod. Jeden respondent navíc pokládá za nezbytnou podmínku dobrovolnosti vyučovat tento předmět: „Můj návrh je takový, aby byla EV pevnou součástí rozvrhu ve všech třídách. ALE za předpokladu, že ji budou vyučovat zapálení učitelé, nikoli z „musu“, ale protože chtějí. A takových je málo, soudím i dle kolegyně.“

Podobný postoj zaujímá i tento vyučující EV, který tvrdí: „Pokud na škole není učitel, který by měl předpoklady učit EV, je lepší, když výuka neprobíhá. Vynucená EV je horší, než žádná.“

Další dva respondenti (11 %) hlasují pro včlenění EV do jiných vyučovacích předmětů a tři učitelé (16 %) navrhnou kombinaci těchto dvou zmiňovaných modelů (EV prostupující napříč všemi předměty spolu s formou samostatného předmětu). Jeden učitel předstoupí se svou originální představou EV jako volitelného předmětu proti předmětu výchova k občanství a zbylá odpověď upozorňuje na fakt, že EV lze obsáhnout i v rámci dalších školních aktivit: „V současné době existují i jiné možnosti výuky EV, nejen volitelným předmětem. U nás ve škole máme v ŠVP výuku EV jako samostatného předmětu

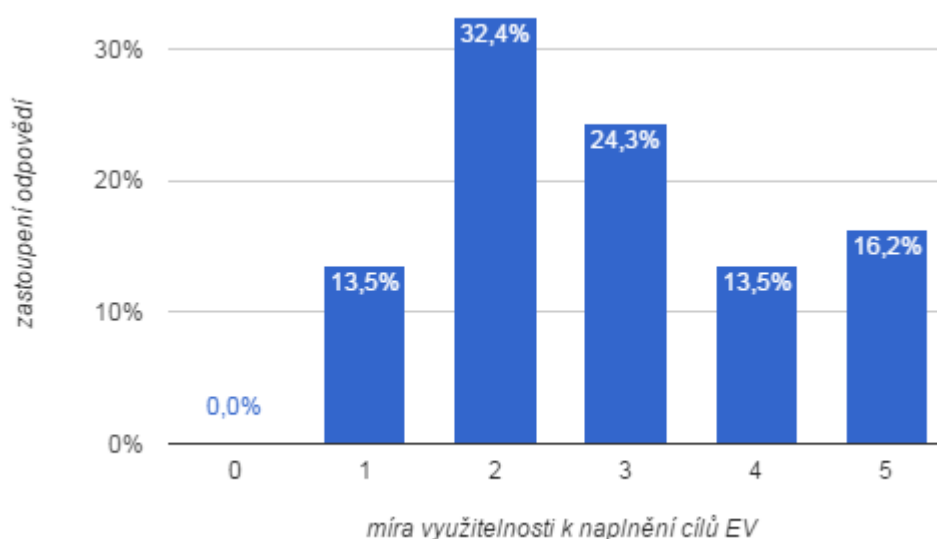
ve 4.-9.ročníku, v 1.-3.ročníku máme EV zahrnutou průřezově do ostatních předmětů. Rovněž je možno pořádat projektové dny na různá témata nebo kdy si žáci volí z různých nabídnutých oblastí a mohou si tak vybrat právě třeba EV.“

Za nejméně využitelné předměty v rámci cílů EV považují učitelé soubor typických přírodovědných předmětů (matematiku, fyziku a chemii), poměrně překvapivě se však odsunuté ve spodní části žebříčku předmětové příbuznosti s EV objevily i předměty cizí jazyk a tělesná výchova. Jako příklad souvislostí uvádím statistické charakteristiky a rozložení souvislosti EV – matematika (Tabulka 11.8 a Graf 11.7).

Tabulka 11.8: Souvislost EV - matematika

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
2,9	1,3	1	5	2	37

Graf 11.7: Do jaké míry vyučovací předmět matematika souvisí s EV, tj. lze ji využít k dosahování cílů EV? (n=37)



Za překvapující lze považovat výsledek týkající se vnímání nízké využitelnosti tělesné výchovy z hlediska dosahování cílů EV vzhledem k výsledkům u ostatních předmětů (viz Tabulka 11.5). Jedná se přece, již z názvu o předmět výchovný (učitelé vnímají u ostatních výchovných předmětů naopak velkou příbuznost s EV). V souvislosti s tím, že na tělesnou výchovu byl v době antiky kladen velký důraz, je mi líto, že už se respondentů nezeptám, proč tento předmět na rozdíl od starých Řeků za tak významnou příležitost k výchově charakteru nepovažují.

Shrnutí:

Učitelé EV vnímají silnou souvislost resp. příbuznost EV především s výchovou občanství/ZSV, dramatickou výchovou a českým jazykem a literaturou. Kvantitativní výsledky ukazují, že ačkoli se značná část se současným nastavením - možností EV jako volitelného předmětu v případě, že se jí ředitel/ka rozhodne zařadit mezi volitelné předměty - ztotožňuje, existuje i obdobně početná část učitelů, které s tímto systémem spokojená není. V kvalitativních odpovědích převážilo přání EV jako plnohodnotného, samostatného předmětu vyučovaného povinně pro všechny žáky.

11.1.3 Vnímání EV odbornou i laickou veřejností

Komplementace několika otázek, které se vztahují k podobným aspektům, umožňuje nahlédnout do tématu vnímání EV určitými skupinami odborné i laické veřejnosti, které jsou v textu postupně popsány. Vnímání předmětu EV veřejností rozdělují na následující okruhy: (a) vnímání EV žáky, (b) vnímání EV učiteli jiných předmětů, (c) vnímání EV vedením škol, resp. Ministerstvem školství či jinými organizacemi.

a) Vnímání EV žáky zmiňují respondenti u otázky týkající se užitečnosti EV pro osobnostní rozvoj žáků a rovněž u otázky, která se pedagogů ptá na to, v čem je jejich výuka EV naplňuje/těší:

- Žáci mají rádi EV, těší se na její výuku, zajímají se o témata, jsou aktivní a prožívají radost z úspěchů v EV.

- přátelská atmosféra, která zvyšuje empatii a vzájemnou důvěru žáků ve třídě.

V negativním slova smyslu jde zase o snížený zájem žáků, projevující se odmítáním spolupráce, pasivitou, někdy negativismem.

b) Vnímání EV učiteli jiných předmětů bývá již tradičně poznamenáno tím, že učitelé tzv. hlavních předmětů vnímají výchovné předměty jako méně důležité v rámci školní výuky všeobecně. Překvapivě však na tento jev upozornil jen jeden jediný z našich respondentů a to v odpovědi na otázku, která k tomu částečně vybízela: „V čem Vás výuka EV stresuje nebo štve?“: „*Nic mě nestresuje, ale je pravda, že když bylo školení pro celý učitelský sbor v EV, tak bylo znát, že někteří učitelé nejsou nadšení a nejraději by se něčeho takového neúčastnili. Každý učitel se k dětem chová trochu jinak, takže ve výsledku to může někdy i dost kazit (to, co je učíme v EV my).*“

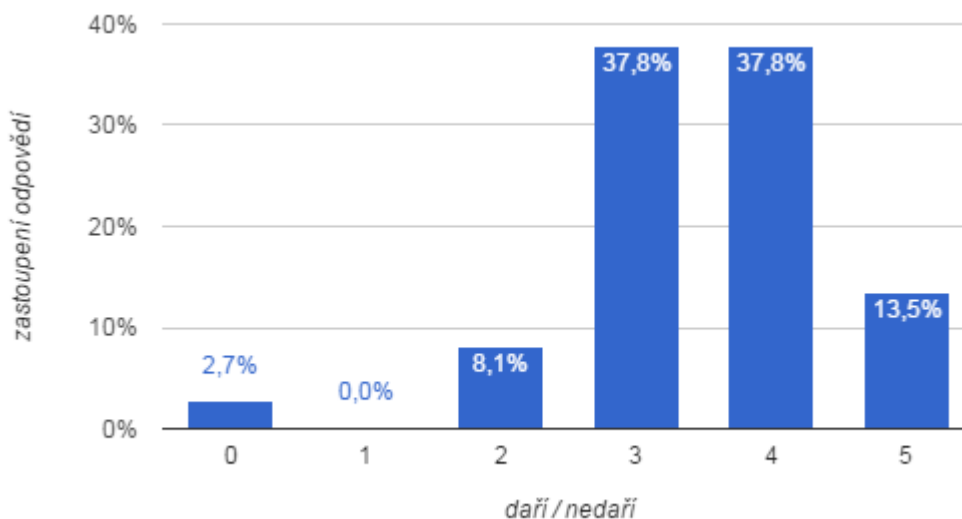
Podceňování EV ze strany ostatních učitelů ve škole se jinak v rámci našeho souboru vícekrát nevyskytlo, je ale taktéž pravda, že jsme se na doložení tohoto tvrzení nevyptávali přímo.

c) Vnímání EV Ministerstvem školství a vedením škol či jinými organizacemi. Pod tímto můžeme chápat názory učitelů na organizační rozhodnutí týkající se EV přicházející tzv. shora ve smyslu míry podpory, kterou jim vedení školy pro výuku EV poskytuje. Učitelé respektují, že současný školský systém ponechává zařazení EV do výuky na managementu školy (otázka v dotazníku č. 2), současně vnímají pozitivně jakékoli posílení rozsahu vyučování EV na školách. V kontextu Ministerstva školství je totiž odrazem chápání důležitosti EV právě způsob jejího začlenění jako Doplňujícího oboru v rámci disponibilních hodin. Vedení školy, pokud se rozhodne vyučovat EV jako samostatný předmět, tak zbývá vyhradit EV časovou dotaci v šíři jedné vyučovací hodiny týdně. To je ale dle některých učitelů velmi krátký čas na to, aby se jim dařilo časově-tematický plán EV dodržet. Výsledky vztahující se právě k tomuto problému ukazuje Tabulka 11.9, stejně tak Graf 11.1.

Tabulka 11.9: Odhad míry, jak se učitelům daří dodržovat časově-tematický plán EV

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
3,5	1,0	0	5	3	37

Graf 11.8: Do jaké míry se Vám daří dodržovat časově-tematický plán EV? (n=37)



Perfektně dodržovat časově-tematický plán EV zvládá 13,5 % respondentů. Valná většina z nich (75,6 %) má pocit, že se jim to daří s drobnými rezervami, dále 8,1 % učitelů odpovědělo „spíše nedaří“ a jeden dotazovaný dokonce „vůbec nedaří“. Kvalitativně pak své hodnocení komentovalo celkem 19 respondentů. Za důvody svého nestíhání uvedli:

- náročnost jednotlivých témat, která je někdy potřeba probrat vícekrát, čímž se vytváří tzv. skluz (31,6 %)

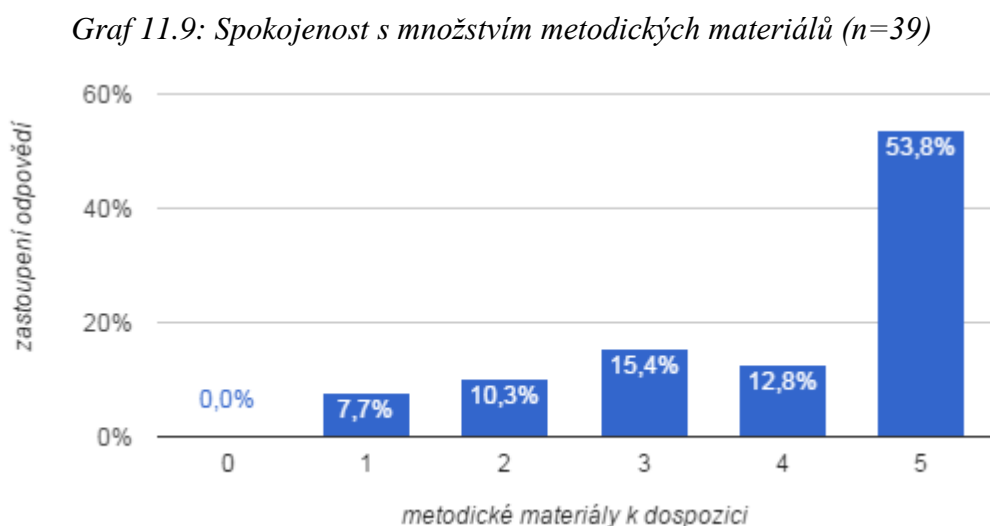
- odpadající výuka v důsledku školních a mimoškolních akcí, prázdnin apod. (26,3 %)
- nutnost věnovat se aktuálním problémům ve třídě nebo ve společnosti (21,1 %)
- nedostatečná časová dotace v učebním plánu (15,8 %).

Jeden respondent se vyjádřil slovy: „*V EV je těžké mluvit o plánu. Některé třídy potřebují na téma delší čas, jiné jej mají zpracováno přirozeně.*“

Jinými případy marginalizace EV prostřednictvím řídicích rozhodnutí může být např. zvyšování počtu žáků ve skupinách EV- to se alespoň podle výpovědí našich respondentů na školách v ČR neděje, ovšem nedochází ani ke snižování tohoto počtu - nebo nedostatek metodických materiálů pro výuku některých témat. V těchto souvislostech tak byla významná otázka na vybavenost metodickými materiály, která zněla: „Máte k dispozici dostatečné množství metodických materiálů na vyučování EV?“ (0 = nemám žádné metodické materiály, 5 = mám všechno, co potřebuji). Kvantitativní výsledky prezentuje Tabulka 6.1 a Graf 11.9.

Tabulka 11.10: Spokojenost s množstvím metodických materiálů

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
4,0	1,4	1	5	5	39



Ohledně dostupnosti metodických materiálů převažuje u učitelů spokojenost (66,6 %). Dalších 25,7 % z nich se svými odpověďmi ocitli ve středním pásmu spokojenosti, zbylých 7,7 % dotazovaných pak současné množství dostupných metodických materiálů nevyhovuje. Nikdo z učitelů však nevyužil možnost označení „naprosté nespokojenosti“.

Kvalitativně na otázku odpovědělo 12 respondentů, z toho dva pozitivně ve smyslu „*mám vše, co potřebuji/materiálů je dost*“, jeden negativně se stížností: „*mám jen jednu tenounkou učebnici EV (autora teď nevím) a digitální podobu učebnic vydanou EF. Na trhu není z čeho vybírat*“. Ostatní (83,3 %) učitelé by uvítali následující druhy metodických materiálů:

- více etických praktických her na všechna témata (16,7 %),
- filmy („*Mít nějakou databázi např. k tématu komunikace (filmy z JS na škole máme a využíváme)*.“),
- videoukázky,
- hračky, kostky, jiné pomůcky než jen knihy,
- další zásobu motivačních textů, popř. krátkých videí či doporučení filmových sekvencí,
- pracovní listy EV („*Mám již učebnici, listy zatím ne, ale chystáme se je pořídít*.“).

Jeden respondent sdělil, že mu chybí dobrá metodika k těmto tématům: Sexuální zdraví, Duchovní rozměr člověka, Ekonomické hodnoty, Hledání pravdy a dobra.

Shrnutí:

Vnímání EV samotnými žáky hodnotí učitelé výrazně pozitivně, ačkoli se i na hodinách tohoto vyučovacího předmětu najdou jedinci, kteří ruší. Předpokládaný despekt k výuce EV částí učitelů (např. učitelé naučných předmětů z důvodu jejich tradičního vnímání školy jako instituce s hlavním posláním rozvíjet kognitivní kompetence žáků) zmínil jen jediný z našich respondentů. Nízký počet vyučovacích hodin se pro pedagoga EV často stává jedinou překážkou k dodržení časově tematického vyučovacího plánu. Nikdo z respondentů to však nedává vedení školy „za zlé“, dochází zde jen ke konstatování. A ani na nedostatek metodických materiálů si učitelé, až na výjimky, nestěžují. Naopak nadpoloviční většina z nich využívá učebnice a jiné pomůcky pro výuku EV, které vznikly v rámci projektu „Etická výchova a učebnice“⁷⁰ nebo si tvoří své vlastní - na žádné nové, další vytvořené „státem“ nečeká.

⁷⁰ V rámci projektu „Etická výchova a učebnice“, CZ.1.07/1.1.00/26.0114, který byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky, vytvořilo Etické fórum ČR, o. s., ve spolupráci s Národním institutem pro další vzdělávání v letech 2012-2014 sadu pracovních listů, metodik pro učitele a učebnic pro každý ročník ZŠ.

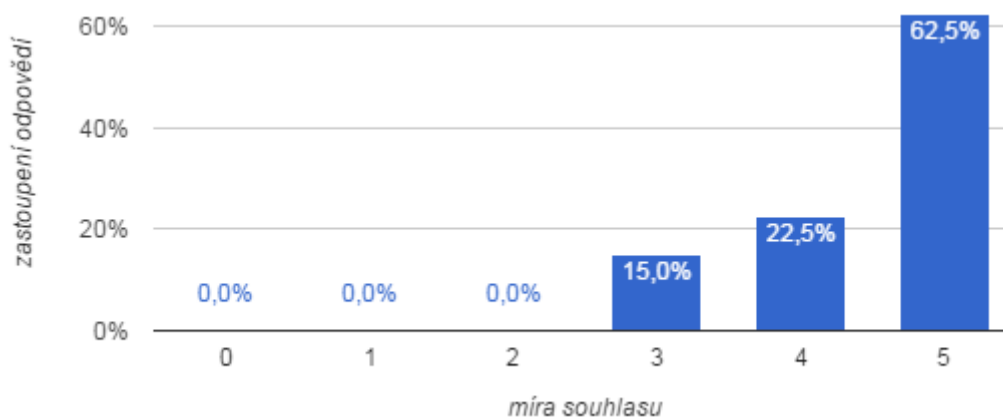
11.1.4 Cíle a obsah aktuální EV

Cíle a obsah doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání vymezené od roku 2009. Zajímalo nás, jak učitelé přijímají koncepci EV jako výchovu k prosociálnosti. Výzkumná otázka zněla: „Ve smyslu koncepce Roche Olivara je EV chápána jako výchova k prosociálnosti. Nakolik souhlasíte s tímto chápáním?“ Hodnotilo se na škále 0-5, kde 0 = vůbec s tím nesouhlasím a 5 = úplně se s tím ztotožňuji. Doplňující otázka zněla: „Které případné výhrady k tomuto pojetí máte?“ Statistické charakteristiky uvedené v Tabulka 11.11, svědčí o velmi vysoké míře ztotožnění se s koncepcí většiny dotazovaných, jak je také patrné z Graf 11.10.

Tabulka 11.11: Nakolik souhlasíte s chápáním EV ve smyslu koncepce R. Olivara jako výchovy k prosociálnosti?

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
4,5	0,7	3	5	5	40

Graf 11.10: Souhlas s chápáním EV ve smyslu koncepce R. Olivara jako výchovy k prosociálnosti (n=40)



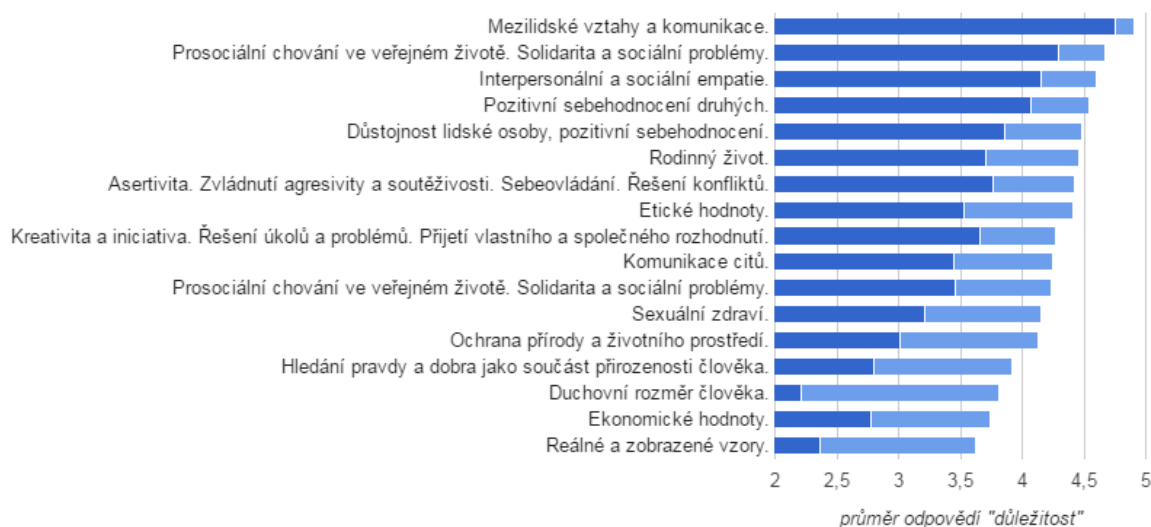
Kvalitativních vyjádření jsme získali pouze čtyři a ani mezi nimi se žádné vyloženě kritické hlasy nevyskytují:

- „Zařazujeme tam i témata jiného charakteru, ale OSV převažuje.“
- „EV zahrnuje mnohé další aspekty.“
- „Mohla bych volit i 4. My se snažíme vést žáky v duchu myšlenky „chovej se k ostatním tak, jak chceš, aby se chovali k tobě.“ Něco tedy žáci očekávají.“
- „Volím poněkud jiné vzhledem k tomu, že současné děti jsou jiné, než na které R. O. aplikoval svoji koncepci.“

Poslední výrok myslím si, stojí zvláště za povšimnutí, neboť naznačuje určitou míru polemiky s R. Olivarem. Jen škoda, že autorka této odpovědi již dále nerozvedla „v čem“ jiné.

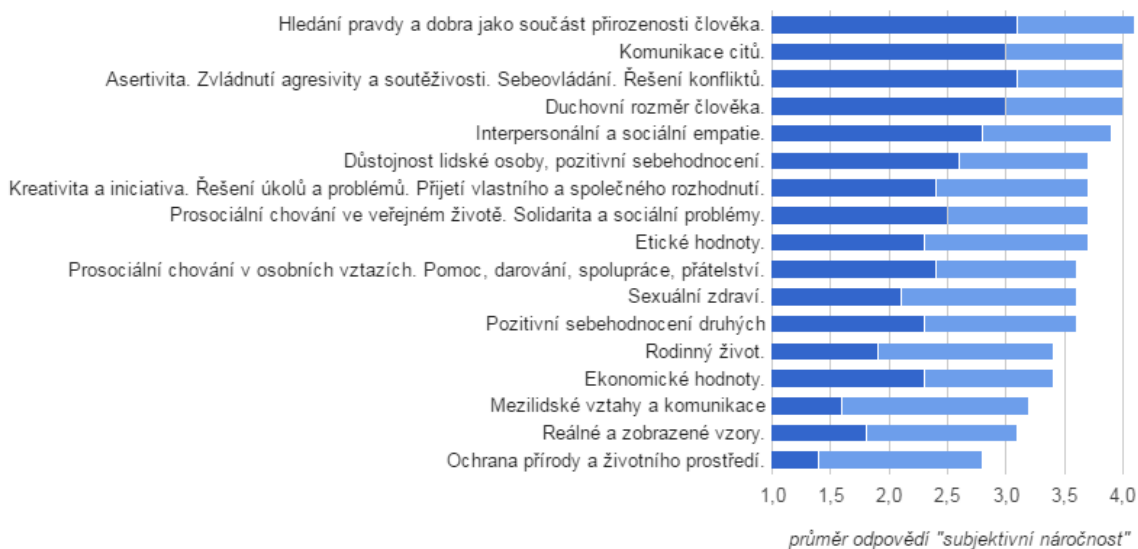
Posouzení důležitosti jednotlivých témat z hlediska jejich přínosu k cílům EV dotazovanými znázorňuje Graf 11.11. Hodnocení probíhalo pomocí škály 0-5, kdy 0 = minimální důležitost, 5 = maximální. Konsenzus respondentů ohledně tří nejdůležitějších témat se měl v jejich hlasování takto: Mezilidské vztahy a komunikace, Prosociální chování v osobních vztazích, Interpersonální a sociální empatie (průměr > 4,5). Naopak jako nejméně důležité respondenti označili Reálné a zobrazované vzory, Ekonomické hodnoty, Duchovní rozměr člověka a Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka (průměr < 4,0).

Graf 11.11: Hodnoty důležitosti 16 témat EV z hlediska jejich cílů – v grafu je zobrazena průměrná hodnota (světle modrá část vyjadřuje velikost směrodatné odchylky)



Zajímavostí je, že dvě posledně zmiňovaná témata se rovněž objevila mezi čtyřmi subjektivně nejnáročnějšími tématy EV z pohledu učitele (0 = minimální náročnost, 5 = maximální náročnost). Jak vidíme v Graf 11.12, témata Hledání pravdy a dobra, Komunikace citů, Asertivita, zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání, řešení konfliktů a Duchovní rozměr člověka jsou respondenty hodnocena právě jako nejnáročnější na výuku (průměr $\leq 4,0$). Jako nejméně náročná vyučující látka v EV se pak učitelům jeví témata: Ochrana přírody a životního prostředí, Reálné a zobrazované vzory, Mezilidské vztahy a komunikace (průměr < 3,3). Potěšující může být informace, že téma Mezilidských vztahů a komunikace respondenty posouzené jako vůbec nejdůležitější téma v EV, je zároveň tématem, ve kterém se většinou dle těchto výsledků cítí být pevní v kramflecích.

Graf 11.12: Hodnoty subjektivní náročnosti z pohledu učitele 16 témat EV – v grafu je zobrazena průměrná hodnota (světle modrá část vyjadřuje velikost směrodatné odchylky)



V poslední příbuzné otázce (otázka č. 8 v dotazníku), která se učitelů táže na témata EV, která jsou podle nich nedoceněná či nerespektují svým umístěním do daného ročníku mravní vývoj žáků tohoto ročníku, se vyjádřilo pouhých osm respondentů. Tři z těchto osmi učitelů navíc jen konstatovali, že se zařazením témat souhlasí. Bohužel je tato (otázka) tabulka na doplnění postavená tak, že nevíme, jestli ti, co ji nevyplnili, ji nevyplnili z důvodu svého souhlasu se současným stavem, nechtěli se s dlouhou tabulkou zdržovat, či zkrátka neměli potřebu se k tomu vyjádřit.

Témata, která považují učitelé za nedoceněná, byla:

- dospívání (3x)
- prosociálnost i ve ztížených podmínkách (2x)
- důstojnost lidské osoby (2x)

A dále ty, které získaly po jednom hlasu: Třída jako společenství, Komunikační dovednosti, Prosociální odpovědnost, Zúčastněné naslouchání, Dialog jako prostředek komunikace, Rodina, ve které žiji, Etika a ochrana přírody, Sexuální zdraví, etická stránky lidské sexuality.

Následující Tabulka 11.12 ukazuje témata, která by se podle pedagogů EV měla vyučovat až o ročník později (dospívání, prosociálnost i ve ztížených podmínkách, etika a ekonomika), aby na ně byly děti morálně zralé, a s výukou kterých by podle nich bylo naopak lépe začít dříve (důstojnost lidské osoby, duchovní rozměr člověka).

Tabulka 11.12: Názory učitelů na změnu ročníku u konkrétního tématu tak, aby odpovídal morálnímu vývoji žáků

počet respondentů	téma	zařazení do ročníku	
		stávající	navrhované
3	Se zařazením témat souhlasím.		
1	Sexuální zdraví	6	7
1	Prosociální chování ve veřejném životě	7	8
1	Důstojnost lidské osoby	8	7
1	Etické hodnoty a Ekonomické hodnoty	8	9
1	Duchovní rozměr člověka	9	5

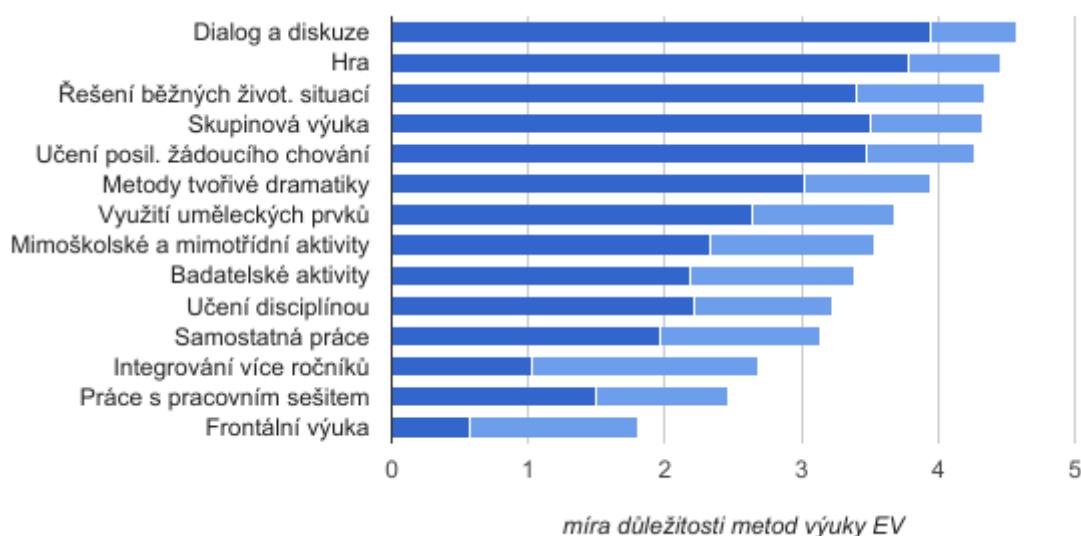
Shrnutí:

Učitelé velmi výrazně (86 %) přijímají koncepci výchovy k prosociálnosti jako hodnotovou bázi EV. Ztotožňují se s deklarovanými cíli a obsahem EV v koncepci EV. To ostatně dosvědčuje i fakt, že za nejdůležitější témata z hlediska jejich přínosu k cílům EV označili Mezilidské vztahy a komunikace, Prosociální chování v osobních vztazích, Interpersonální a sociální empatie. Naopak mezi nejméně podstatná se v jejich hodnocení dostala filosofická témata, jako jsou Duchovní rozměr člověka a Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka. Tato dvě témata považují učitelé taktéž za nejnáročnější z hlediska jejich výuky. Někteří dotazovaní jmenovali témata, která se jim zdají nedocenená (u kterých by pravděpodobně uvítali rozšíření výuky) a taktéž témata, která považují za ne úplně adekvátně ročníkově zařazená vzhledem k morálnímu vývoji žáků. Celkově však byl jejich zájem o vhodnost zařazení jednotlivých témat do výukového plánu příslušných ročníků velmi slabý.

11.1.5 Metody používané ve vyučování EV

Vzdělávací/výchovné metody a strategie EV je možné považovat v její koncepci za výrazně odlišné od metod využívaných v ostatních všeobecně vzdělávacích předmětech. Zdůrazňuje se aktivní učení žáků v modelových a přirozených situacích při flexibilním využívání celé škály edukačních metod. V tomto oddílu zkoumám hodnocení důležitosti jednotlivých metod z pohledu učitelů v praxi.

Graf 11.13: Hodnoty důležitosti jednotlivých metod výuky EV z hlediska jejich cílů - v grafu je zobrazena průměrná hodnota (světle modrá část vyjadřuje velikost směrodatné odchylky)

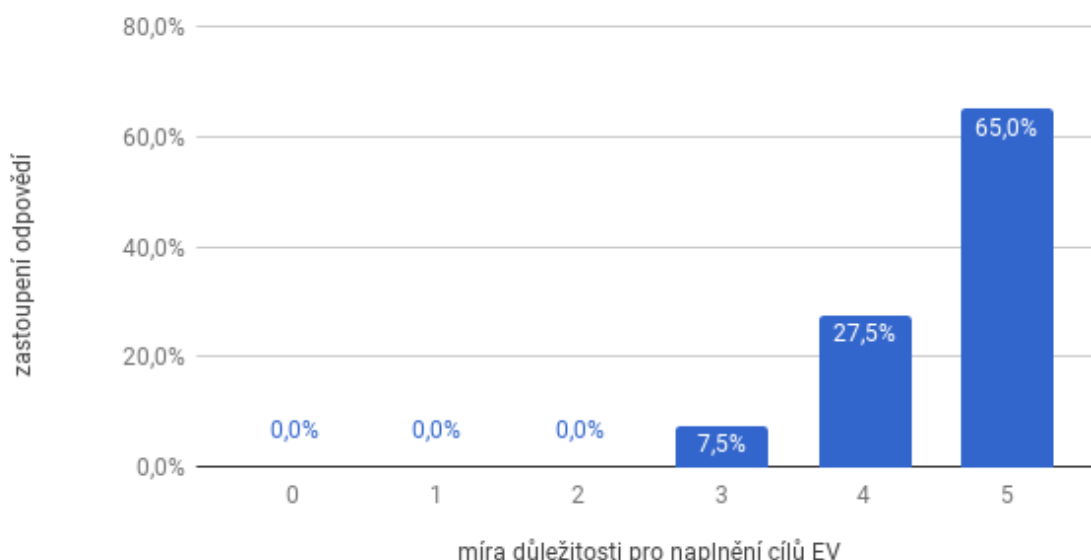


Za nejdůležitější metody EV považují učitelé (a) Dialog a diskuzi, (b) Hru a (c) Řešení běžných životních situací přímo v přirozených podmínkách. Hlubší kvantitativní pohled reprezentuje Tabulka 11.13 a Graf 11.14. Na maximální důležitosti dialogu jako metody se shodlo až 70 % učitelů.

Tabulka 11.13: Hodnocení důležitosti metody „dialog a diskuze“

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
4,58	0,64	3	5	5	40

Graf 11.14: Hodnocení důležitosti metody „dialog a diskuze“ (rozložení početností)

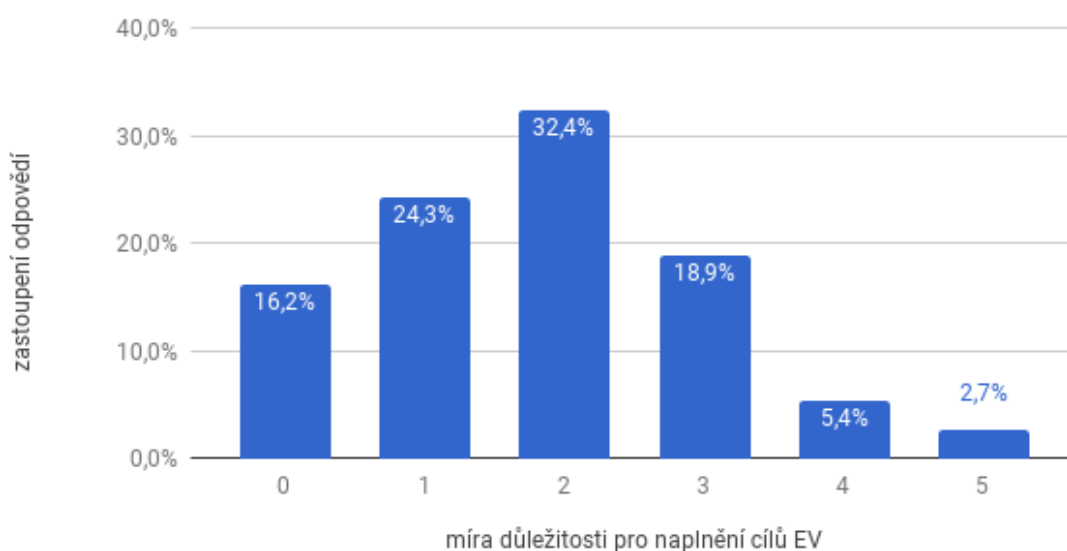


Za nejméně důležité považovali učitelé (a) Frontální výuku, (b) Práce s pracovním sešitem, (c) Integrovaní více ročníků. Příkladem rozložení „nedůležitých“ metod je frontální výuka, jejíž statistické charakteristiky a rozložení ukazuje Tabulka 11.14 a Graf 11.15.

Tabulka 11.14: Hodnocení důležitosti metody „frontální výuka“

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
1,81	1,24	0	5	2	37

Graf 11.15: Hodnocení důležitosti metody „frontální výuka“ (rozložení početnosti)



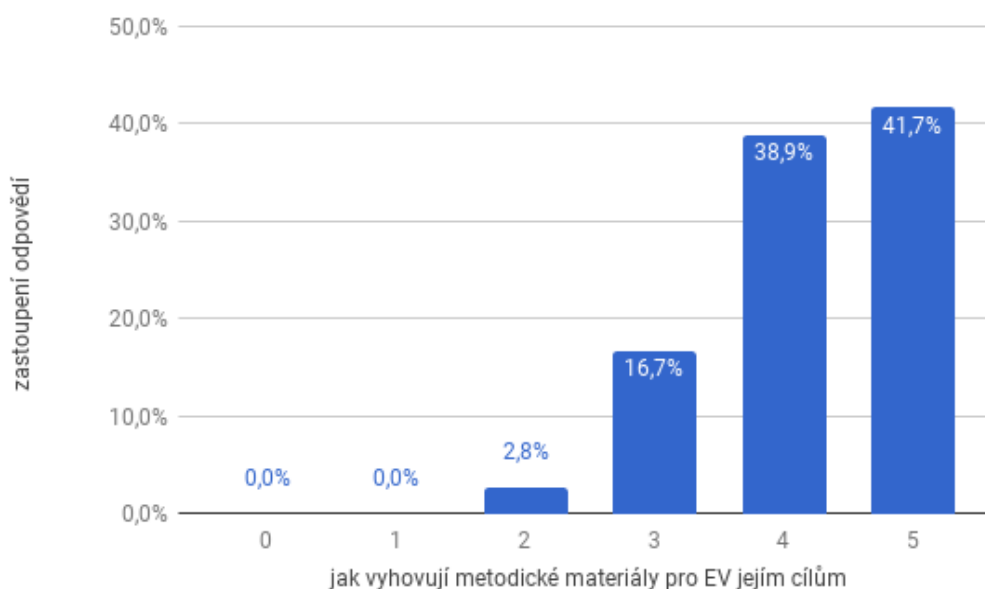
Nadpoloviční většina učitelů (51 %) považuje Frontální výuku jen jako středně důležitou metodu EV. Zbytek reprezentují dvě nerovnoměrně početné skupiny s protikladným názorem: ta větší z nich (40 %) ji považuje za minimálně důležitou či úplně nedůležitou pro EV, druhá skupina s pouhými 8 % jí přisuzuje velkou míru důležitosti. Preference metod EV korespondují s jejími cíli, kde je zdůrazněné zážitkové, reflexivní, kooperativní učení žáků ve vyučovacím procesu. Učitele těší (naplňuje) to, že tyto metody učení v EV přináší pozitivní změny v prožívání a jednání dětí ve smyslu posunu hodnot k prosociálnosti a napomáhají rozvoji sociálních kompetencí žáků.

Názory učitelů na obsah EV odráží i otázka: „Do jaké míry vyhovují současné metodické materiály cílům předmětu EV?“ (Škála: 0 = vůbec nevyhovují, 5 = dokonale vyhovují). Kvantitativně to dokumentuje Tabulka 11.15 a Graf 11.16.

Tabulka 11.15: Přiměřenost dostupných metodických materiálů z hlediska cílů EV

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
4,19	0,82	2	5	5	36

Graf 11.16: Přiměřenost dostupných metodických materiálů z hlediska cílů EV



Dostupné metodické materiály považuje z hlediska jejich přiměřenosti k cílům EV za dokonale vyhovující 42 % učitelů, ovšem nadpoloviční většina respondentů (56 %) už pociťuje určité rezervy v kvalitě těchto metodických materiálů. Jeden dotazovaný (3 %) vyjádřil spíše negativní hodnocení - na hodnotící škále označil č. 2. Za (vůbec) nevyhovující je však neposoudil nikdo.

Bližší specifikaci poskytuje analýza odpovědí na otevřenou otázku: „V čem případně metodické materiály vyhovují/nevyhovují?“ Vyhovují cílům EV, protože se jedná o:

- Ucelený materiál umožňující volbu výběru a úpravy dle potřeby. (2x)
- Systematické propojení učebnic, pracovních listů, audiovizuálních pomůcek a metodik pro 1.-9. ročník vytvořených v rámci projektu „Etická výchova a učebnice“. (2x)
- Srozumitelný, nenáročný a pro žáky přitažlivý materiál.

Nevyhovují, protože:

- Dostupné metodické materiály neobsahují „zásobník“ aktivit a her pro všechna témata.
- Ti (např. učitelé VO), kteří neabsolvovali kurz EV u EF, mají, dle tohoto respondenta, malou metodickou podporu.

- Pracovní listy jsou příliš jednostranné.

Dva respondenti ještě uvedli, že si většinu materiálů tvoří sami – akceptují současnou metodiku k EV, ale např. učebnice EV nepoužívají.

Shrnutí:

Učitelé považují EV za výukový předmět, který se výrazně odlišuje od „naučných“ předmětů zejména v uplatňování výchovných strategií a metod, které jsou založené na zážitkovém, reflexivním a kooperativním učení. Preferují metodu Dialogu/diskuze, Hry, podobně jako možnosti věnovat se v hodinách EV Řešení běžných životních situací. Za nejméně vhodný způsob vyučování naopak považují frontální výuku. Přiměřenost současných metodických materiálů vzhledem k cílům EV hodnotí vesměs kladně. Objevuje se i explicitní pochvala k metodickým materiálům vytvořeným v rámci projektu „Etická výchova a učebnice“.

11.1.6 EV – výchovný nebo teoretický předmět?

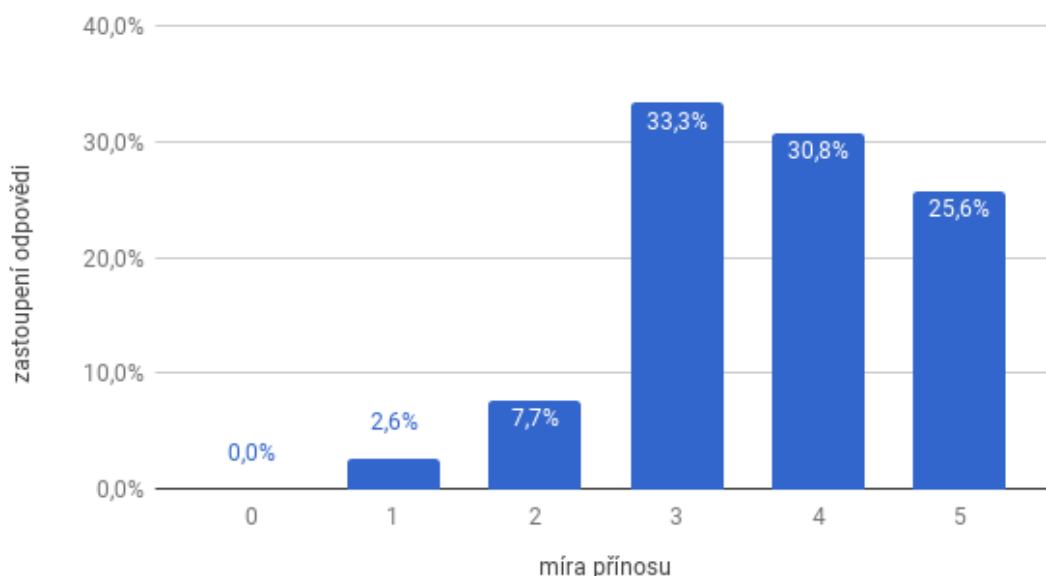
V souvislosti s problémem, do jaké míry má být v EV zastoupena teorie (např. ve smyslu etiky jako praktické filozofie) a do jaké míry zážitkově reflexivní učení (např. ve smyslu aktivit s následnou reflexí), odpovídali dotazovaní na otázku: „Do jaké míry jsou teoretické poznatky, které žáci získávají na hodinách EV, užitečné pro rozvoj jejich mravního hodnocení a postoju?“ Hodnotilo se na škále 0-5, kde 0 = celkem zbytečné a 5 = velmi užitečné. Doplňující otázka: „Zdůvodněte stručně svůj názor“.

Tabulka 11.16: Užitečnost získaných teoretických poznatků žáky na EV vzhledem k jejich rozvoji mravního hodnocení a postoju

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
3,69	1,02	1	5	5	39

Z Graf 11.17 vidíme, že se jedná o variabilnější, stále však příznivé hodnocení. Ačkoli 44 % dotazovaných vyjadřuje větší či menší rozpory v nahlížení na reálnou užitečnost teoretických poznatků v EV pro žáky, stále si 57 % učitelů myslí, že teoretické poznatky získané žáky v rámci EV jsou k rozvoji jejich mravního hodnocení a postoju užitečné.

Graf 11.17: Distribuce názorů na užitečnost teoretických poznatků získaných žáky na EV k rozvoji jejich mravního hodnocení a postojů?



Podrobněji se u této otázky rozepsalo celkem 27 respondentů, což představuje velký zájem ze stran dotazovaných se k této problematice vyjádřit. Tito učitelé se názorově dělí na:

- a) Ty, jež se teorie na hodinách EV zastávají – popisují, v čem vidí její platnost.
 - „Získ argumentů a lepší pochopení názorů.“
 - „Dovedou naučenou dovednost, hru, zkušenost objasnit a znají smysl toho, proč, kdy a jak ji znovu v praxi použít.“
 - „Nejdřív teorie, pak praxe.“
 - „Mnohdy se s pojmy setkávají poprvé – učí se pojmenovávat.“
 - „Pokud posuzují, porovnávají, musí mít proti sobě normu, vůči které srovnávají a hodnotí.“
 - „EV umožňuje systematicky a cíleně hodnotit mravní situace, řešit pohled na mravní hodnocení a vlastní postoje žáků. Řešit na konkrétních případech mravní postoje jedince.“
- b) Dále na ty, kteří poukazují na závislost užitečnosti teoretických poznatků na jejím praktickém využití a nácviku.
 - „Teoretické poznatky jsou důležité pouze, když jsou potom vyzkoušené na konkrétní situaci.“
 - „Získané znalosti jsou důležité, ale je potřeba pracovat na jejich využití v praxi.“

- „Teoretické poznatky je třeba přetvořit do praktického pojetí, reálu, kde je nabídnuta příležitost použít danou formu sebezkušenosti.“
- „EV by neměla předávat teoretické poznatky, ale měla by být zážitková. Měla by dětem ukazovat způsoby řešení, možnosti jakou cestou se vydat, měla by ukazovat příklady. Pokud se děti setkají jen s nějakou teorií, pak s ní naloží jako s jakoukoli jinou informací. Pokud se s ní ztotožní, uvěří jí, budou se jí řídit.“
- „Ovšem to, že mají teor. poznatky ještě neznamena, že podle nich budou jednat. Jde o víc.“
- „Teorii z části zapomenou, jde spíše o prožitky vlastní zkušenosti.“
- „Jedna věc je o tom mluvit a druhá to zažít – vyzkoušet si to.“
- „Důležitější než teorie je prožitek.“
- „Samotná teorie je jedna věc, aplikace do reálného života věc druhá. Ale i tu teorii si děti nějak prožijí, musí o ní přemýšlet. Ta teorie by měla být napasována na konkrétní situaci.“
- „Osobně učím EV více prakticky, než teoreticky.“
- „Velký význam přikládám okamžitému vyzkoušení teor. poznatků v praxi – hrou, pokusem.“
- „Teoretické poznatky jsou určité užitečné na základě praktického využití a nácviku, čili praxe nad teorií.“
- „Upřednostňuji praktický nácvik dovedností před teor. poznatky. Co si sami vyzkouší, si snáze zapamatují.“

c) Nejvyšší počet respondentů - celkem 13 - v teorii příliš velkou nebo vůbec žádnou užitečnost neshledávají.

- „Teorie ještě z nikoho neudělala charakterního člověka. Děti často ví, jak se mají zachovat, ale ve skutečnosti se zachovávají jinak. Pro EV je důležitější praktický nácvik.“
- „Slyší názory ostatních. A domnívám se, že v etice nejde o teoretické poznatky.“
- „Stejně bude vše konfrontováno s prostředím a rodinou.“
- „EV podle tohoto projektu není postavena na získávání teoretických poznatků.“
- „Důležitý je samotný prožitek, ne zapamatovaná fakta.“

d) Zbýlé dva hlasy patří učitelům, kteří poukazují na důležitost etických a osobnostních kompetencí u vyučujícího EV:

- „Záleží hodně na osobnosti vyučujícího.“
- „Vždy bude záležet na osobnosti, která EV povede a jakým způsobem.“

Pozitivní hodnocení a) i b) převážila nad negativními. Nejčastěji se vyskytovaly názory ze skupiny c) tvrdící, že teoretické poznatky jsou důležité, ale zároveň jen v případě, že učitel EV nezůstane jen u nich. Po teorii musí následovat praxe – situace, ve které si žák obsah vyučovaných pojmů zažije/vyzkouší. Z některých negativních odpovědí se zdá, jakoby samotné slovo „teorie“ evokovalo u některých respondentů až negativní konotace. Výsledky vyvolávají otázku: Co vlastně považovali respondenti za „teoretické poznatky získané v EV“?

Shrnutí:

Učitelé vnímají EV výrazně jako výchovný a ne jako teoretický předmět. Považují to za nejdůležitější odlišující znak mezi EV a ostatními (nevýchovnými) předměty. Učitelé (57 %) chápou teoretické poznatky získané žáky v rámci EV jako užitečné. Teorie je však v EV až na druhém místě, neboť v tomto předmětu jde především o „zážitkové učení“.

11.1.7 EV a občanská participace

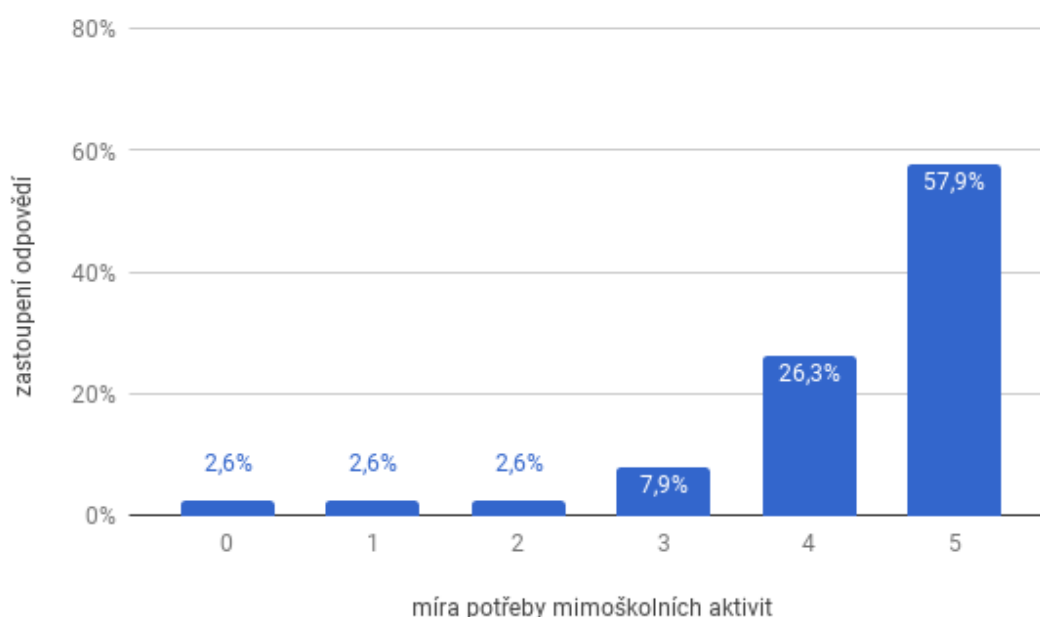
V cílech EV je zdůrazněná potřeba transferu získaných mravních a sociálních kompetencí do každodenní životní praxe (různé konfliktní a problematické sociální situace). Realizace těchto cílů je možná hlavně prostřednictvím přesahu vyučování do různých mimoškolních projektů (např. sociální a ekologické komunitní projekty). K tomuto tématu byla dotazovaným položena následující otázka: „Mají být součástí EV i mimoškolní aktivity a metody občanské participace (např. aktivity na ochranu přírody, charita, různá spolupráce s institucemi, spolky, sdruženími)?“ (Škála: 0 = určitě ne, 5 = určitě ano)

Tabulka 11.17: Potřebnost mimoškolních aktivit/ občanské participace v EV

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
3,41	1,54	0	5	5	38

V Graf 11.18 vidíme, že tentokrát byla v hodnocení respondentů využita celá škála odpovědí. Ačkoli se našlo 9 % respondentů majících větší či menší problém ohledně mimoškolních aktivit a občanské participace coby součástí EV, 8 % učitelů spíše souhlasí s potřebou těchto aktivit v EV a až 84 % z nich vnímá tuto potřebu naopak velmi výrazně.

Graf 11.18: Potřeba mimoškolních aktivit/ občanské participace v EV



Kvalitativně na otázku odpovědělo 24 respondentů. Souhlas s využíváním těchto mimoškolních aktivit v rámci EV je téměř stoprocentní - projevuje ho až 22 učitelů, zatímco nesouhlasí pouze dva. Tito pedagogové netvrdí, že by mimoškolní aktivity a občanská participace byly pro školu postradatelnými, nýbrž nesouhlasí, aby byly nutně součástí právě předmětu EV:

- „Tyto aktivity jsou součástí jiných předmětů, není důvod proč je zařazovat do EV.“
- „Ne součást EV, ale součást programu školy.“

Za souhlasným hodnocením můžeme najít následující zdůvodnění. Mimoškolní aktivity a metody občanské participace mají být součástí EV, protože žákům umožňují (v závorce počet respondentů s totožným názorem):

- přenesení teorie z vyučování do praxe/reality (9x),
- získávání životních zkušeností (4x),
- zapojení do společenského života na základě vzbuzeného zájmu u studentů (3x),
- změnu jejich postojů (2x).

Pro zajímavost uvádíme ještě tyto čtyři pozitivní náhledy našich respondentů:

„Prožitek nelze nahradit papírovým zpracováním (např. účast u soudu).“

„Opak by vedl ke sebestřednosti a ztrátě smyslu propojení člověka se světem.“

„Ano, již realizujeme – mají největší dopad na žáky. Zapojili jsme se do různých sociálně prospěšných projektů (např. týmový projekt *Kdo jiný?*, podpora společnosti v reálném i virtuálním prostoru, tematika *Fair Trade*. Máme titul

Světová škola, Etická a Ekoškola, to zn. účast na konkrétních, charitativních akcích (např. Potravinová sbírka, Šijeme panenky pro Unicef atd.).“

„Škola má být otevřená.“

Shrnutí:

Přenášení získaných mravních, sociálních a komunikačních kompetencí do životních situací mimo školu chápou učitelé jako nevyhnutelnou podmínku pro uplatňování etického jednání v běžném životě žáka. Spolupráce s mimoškolními institucemi je jedním ze základních didaktických principů EV, který mají učitelé uplatňovat v přípravě, a v realizaci EV. Minimálně 84 % učitelů tento požadavek akceptuje a mimoškolní aktivity spolu s občanskou participací považuje za součást EV. Jen 9 % učitelů má k zařazení aktivit tohoto druhu do EV silné výhrady. Připomeňme však, že alespoň z kvalitativních odpovědí víme, že se jim jedná o předmět EV, nikoli o EV jako takovou.

11.1.8 Osobní představa o oboru/předmětu EV

V této části bylo naším záměrem postihnout některé koncepční úvahy, myšlenky, nápady a návrhy učitelů směřující k obsahové, metodické a organizační inovaci EV. Návrhy na obsahovou inovaci se objevily v souvislosti s hodnocením důležitosti a náročnosti vzdělávání v jednotlivých tématech EV (oddíl 11.1.5 Metody používané ve vyučování EV). Pro připomenutí, naše otázka/instrukce zněla: „Posuďte důležitost jednotlivých témat EV z hlediska jejich přínosu k cílům EV pomocí škál v tabulce. Podobně posuďte subjektivní náročnost těchto témat pro učitele. Nakonec máte možnost navrhnout i nějaká nová témata EV a následně ohodnotit i důležitost a náročnost.“ Bohužel ze čtyřiceti respondentů využil této možnosti jen jeden jediný (tzn. 3 %). Můžeme se ptát, zda to znamená, že ostatní učitelé jsou se současným stavem kurikula (jeho tématy) spokojeni a nemají za to, že v nich nějaké téma schází, nebo se domnívají, že snad někteří dotazovaní tuto možnost navrhnout nové téma v tabulce (pro její ne úplně dobrou přehlednost) nechtěně přehlédli? Jediným navrženým novým tématem se tak stalo Multikulturní soužití a tolerance. Respondent jej označil na hodnotící škále (0 = minimální důležitost/náročnost, 5 = maximální důležitost/náročnost) za nejvíce důležité (hodnota odpovědi 5) a zhruba středně náročné (hodnota odpovědi 3).

Z hlediska metodických inovací se jednalo o stejnou míru zájmu ze strany učitelů EV v této souvislosti cokoli nového navrhnout jako u otázky předchozí. Jedinou navrženou novou metodou tak byla metoda Učení se prožitkem. Respondent považuje tuto metodu

za maximálně důležitou (hodnota odpovědi 5) a rovněž ji přisuzuje (hodnota odpovědi 5) maximální potřebu pro učitele se v této metodě vzdělávat.

Z hlediska organizačních inovací respondenti doporučili různým způsobem řešit časovou dotaci a organizační formy výuky EV. V následující Tabulka 11.18 a Graf 11.19 vidíme, jak odpovídali na otázku: „Jaká týdenní hodinová dotace EV by podle Vás byla dostatečná pro splnění cílů EV?“ Dotazovaní měli k zakroužkování na výběr: 0 hodin, 1 hodina, 2 hodiny, 3 hodiny, 4 hodiny, 5 hodin nebo možnost doplnit vlastní počet hodin.

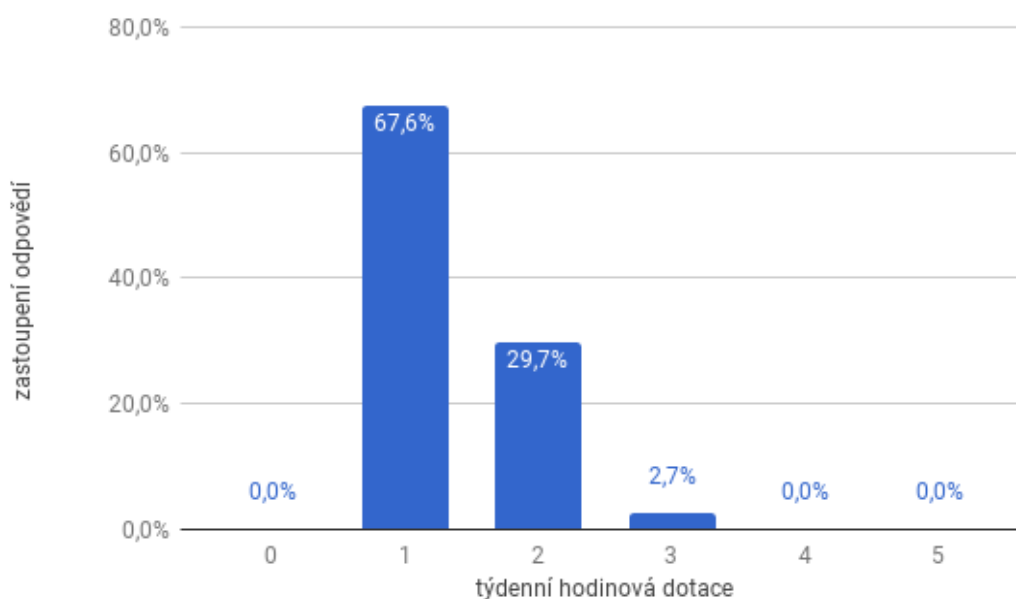
Tabulka 11.18 tak ukazuje, že se učitelé se svými odpověďmi pohybovali v rozpětí od 1 hodiny do 3 hodin týdně.

Z Graf 11.19 čteme, že nejčastější alternativou byla 1 hodina (68 %) až 2 hodiny týdně (30 %).

Tabulka 11.18: Navrhovaná týdenní časová dotace EV

průměr	SD	min	max	modus	respondenti
1,35	0,54	1	3	1	37

Graf 11.19: Navrhovaná týdenní časová dotace EV



K otázce: „Váš názor na jinou možnou časovou organizaci EV ...“ se rozepsalo celkem 21 učitelů (57 %), navrhli tyto alternativy časové organizace výuky EV (v závorce uvedený počet respondentů se shodnou odpovědí):

- 1 hodina týdně + průřezově. Jeden z respondentů dodává: „*Může to být příjemné zpestření, nemělo by se jednat o násilné projekty. EV by měla reagovat na aktuální situaci ve skupině.*“ (3x)
- Výuka v blocích 2 hodiny 1x týdně. (2x)

- Jedna samostatná vyučovací hodina týdně v každém ročníku. (2x)
- EV jako povinný předmět na 1. stupni 1 hodina týdně v každém ročníku, na 2. stupni 2 hodiny týdně povinně.
- 2 hodiny týdně + průřezově v dalších předmětech.
- Výuka v blocích např. 2x 1,5 hodiny 1x za 14 dní nebo projektový den (5-6 hod) 1x za měsíc.
- Vhodné projektové dny 1x až 2x za rok.
- 1 hodina do 3. ročníku, 2 hodiny pro 4.-9. třídy.
- Výuka ve vícehodinových blocích např. 1x za měsíc na celý den.
- 1 hodina za týden + možnost spojení do bloku 2 hodiny za 14 dní dle potřeby.

Mezi těmito kvalitativními daty se objevil i jeden návrh změny organizační formy, který může (dle názoru tohoto respondenta) přispět k získání více času na výuku EV. Autor tohoto příspěvku navrhuje rozdělit třídu na polovinu. „*Osvědčila se mi komunikace do počtu max. 15 žáků*“, dodává. Dále se zde vyskytly i následující komentáře:

- „*Budme rádi za jednu hodinu, není to kde vzít. My to bereme v rámci disponibilních hodin. Místo hodiny přírodopisu/vlastivědy.*“
- „*Vzhledem k náročnosti ostatní výuky vím, že větší časová dotace není možná, a proto bych byla ráda za alespoň jeden dvouhodinový blok týdně jako samostatný předmět.*“
- „*Jsem ráda za každou formu zavádění etické výchovy, která se v českých školách objeví.*“

Shrnutí:

Respondenti nebyli explicitně požádáni o návrh takové podoby oboru/předmětu EV, která by reflektovala jejich osobní představu. Zdá se však, že mnozí učitelé už nejenom mají ke koncepci EV na základě své zkušenosti s její výukou „co říct“, ale taktéž chtějí něco říci. Ohledně inovace EV řeší především otázku časového rozvrhu EV. Převážná část námi dotazovaných přijímá stávající trend nejčastěji aplikované jedné vyučovací hodiny EV týdně, současně by si však vzhledem k důležitosti tohoto předmětu uměla představit bohatší hodinou dotaci nebo např. více času v kuse na vyučování EV formou výuky ve vícehodinových vyučovacích blocích.

11.1.9 Příprava budoucích pedagogů EV

Údaje z empirického výzkumu mohou sloužit také jako podklad pro zlepšení přípravy budoucích pedagogů EV. Sledovány by měly být zejména tyto otázky:

(a) zmapování aktuálního stavu kvalifikovanosti učitelů EV, (b) zjištění potřeby vzdělávání v jednotlivých tématech EV a (c) zjištění potřeby vzdělávání v jednotlivých metodách EV.

Učitelé v našem vzorku měli následující kvalifikační charakteristiky:

- Průměrná délka pedagogické praxe ve vyučování EV byla 5,7 let ($SD = 3,7$). Začínajících učitelů EV (do dvou roků praxe) bylo 28,9 %, pedagogů v adaptační fázi (tj. od 3 do 7 let praxe) 42,1 %, zkušených vyučujících EV (tj. Od 8 let praxe výše) 28,9 %.
- Většina respondentů (55,6%) získala kvalifikaci v 250 hodinovém kurz EV, studiem na VŠ získalo kvalifikaci 11,1 %. Nekvalifikovaný nebyl žádný učitel.
- Potřebu vzdělávání v jednotlivých tematických celcích EV (dále zkratka TC) jsem zmapovala prostřednictvím nepřímé otázky na „náročnost“ vyučování jednotlivých TC.

Předpokládám, že v náročnějších tématech je potřeba vzdělávat ze strany učitelů vyšší. To by se mělo zohlednit jak v tvorbě vzdělávacího programu, tak v tvorbě vzdělávacího programu postgraduálního studia stejně jako dalšího vzdělávání učitelů EV.

Z hlediska „náročnosti“ byly dílčí témata kurikula EV ponejvíce považované za více než středně náročné (průměr $> 3,5$). Jejich vzájemné porovnání již byla zobrazena v Graf 11.12. Zopakujme jen, že za náročnější témata jsou považovaná: Hledání pravdy a dobra; Komunikace citů; Asertivita, zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání, řešení konfliktů a Duchovní rozměr člověka. (průměr $\geq 4,0$).

Vzdělávací potřeby učitelů v metodách EV jsem přímo monitorovala prostřednictvím otázky/instrukce: „Posuďte vaši potřebu vzdělávání v metodách EV“. Dotazovaní přisuzovali jednotlivým metodám vypsáním v tabulce různou míru potřeby (škála: 0 = minimální potřeba, 5 = maximální potřeba). Výsledky jsou znázorněny v Graf 11.20.

Výsledky ukazují na preferenci potřeby vzdělávání především v metodách (a) Tvořivé dramatiky, Badatelských aktivit, (c) Hrou, (d) Učení posilováním. Naopak nejméně cítí potřebu se vzdělávat ve: (a) Frontální výuce, (b) Práci s pracovním sešitem.

Graf 11.20: Metody EV podle učitelů přisouzené míry potřeby svého dalšího vzdělávání - v grafu je zobrazena průměrná hodnota (světle modrá část vyjadřuje velikost směrodatné odchylky)



Shrnutí:

Pro přípravu budoucích učitelů EV a jejich dalšího vzdělávání bylo pro nás signifikantní jejich hodnocení náročnosti vyučování jednotlivých tematických celků EV a potřebnosti vzdělávání v jednotlivých metodách EV. Z tohoto pohledu se ukázala nejvýraznější vzdělávací potřeba v tematických celcích: Hledání pravdy a dobra, Komunikace citů, Asertivita, zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání, řešení konfliktů a Duchovní rozměr člověka. Explicitně vyjádřené požadavky učitelů na vzdělávání v metodách etické výchovy ukázaly na metody Tvořivé dramatiky, Badatelské aktivity, Hry a učení posilováním.

11.1.10 Osobnostní předpoklady učitele EV

Osobnostními předpoklady je možné rozumět např. vybrané osobnostní rysy, kompetence, hodnoty, postoje, motivační tendence apod. Ve vztahu k učitelské profesi se považují za jednu z nejdůležitějších podmínek efektivity vzdělávání. Osobnostní předpoklady učitelů EV jsme u našich respondentů přímo nezjišťovali, ale určitým nepřímým ukazatelem může být přehled motivačních kategorií, které dotazovaní uváděli ve svých odpovědích na otázku: „Které hlavní důvody vás vedly k rozhodnutí učit EV?“ V Tabulka 11.19 vidíme, jaké možnosti odpovědí měli respondenti na výběr.

Tabulka 11.19: Důvody pro které si učitelé zvolili výuku EV (n = 38)

Odpověď	Počet respondentů
S původní aprobační jsem se neuplatnil(a)	0
Předmět mě zaujal	24
Bylo to přání vedení školy	10
Jiné důvody	4

Je potěšující, že možnost/kategorii „s původní aprobační jsem se neuplatnil/a“ si nevybral nikdo, zatímco důvod „předmět mě zaujal“ uvedly skoro tři čtvrtiny dotazovaných (63,2 %). Čtvrtina učitelů začala učit předmět EV na základě přání vedení školy a zbylí čtyři respondenti uvedli „jiný důvod“:

- „Práce v projektu *Etická výchova*.“
- „Osobní/profesionální růst“.
- „Stanoveno rozvrhem a třídnictvím.“ (tato odpověď by se asi dala kategorizovat jako „bylo to přání vedení školy“, ale respektuji autorovo zařazení do této skupiny).
- „Osud, nic není náhoda.“

Pro zajímavost uvádíme ještě tyto komentáře, kterými někteří z kategorie „předmět mě zaujal“ obohatili své vyjádření.

- „Tento předmět mi ve škole chyběl.“
- „Považuji tento předmět za jeden z nejdůležitějších.“
- „Učila jsem rodinnou výchovu a bavila mě. A pak jsem usoudila, že je to prospěšná věc. A byl to můj nápad vyučovat EV na naší škole.“
- „Tento předmět je mi vnitřně blízký.“

Dalším ukazatelem naznačujícím požadavky učitelů na osobnostní předpoklady učitele EV jsou mnohé výroky, které zazněly u otázky: „V jaké míře vás výuka EV naplňuje/těší“, která byla vyhodnocována v kapitole první. Připomeňme jen, že učitele výuka EV těší a naplňuje protože:

- v ní vidí smysluplnost,
- těší samotné žáky,
- nabízí rozmanitější/netradiční metody, možnosti spolupráce se žáky.

Jinými slovy - vyučující EV se těší z toho, že mohou tímto předmětem žákům pomoci:

- k jejich morálnímu a osobnostnímu rozvoji,
- nalézt radost v „sebeobjevování se“ a tím si i celý tento předmět oblíbit,
- budovat osobnější/blížejší vztah, učit se vzájemné důvěře.

Shrnutí:

Osobnostní předpoklady učitele EV nebyly přímo předmětem našeho zkoumání, proto vycházíme z motivačních charakteristik, které naznačují pohnutky vedoucí respondenty k rozhodnutí učit EV. Pozitivně lze hodnotit fakt, že převážná většina učitelů (63 %) uvedla osobní zájem vyučovat tento předmět, menší část tímto způsobem naplnila přání vedení školy (26 %), ale nikdo z dotazovaných nenastoupil na post EV z důvodu svého předcházejícího neuplatnění se, 11 % respondentů uvedlo jiné důvody. Našla se také část učitelů s potřebou explicitně vyjádřit své velké sympatie k tomuto předmětu či touhou dát najevo, že předmět pokládá za opravdu důležitý. Z výsledků taktéž vyplývá, že učitelé, kteří se z výuky EV opravdu těší, jsou většinou ti, jež prokazují chuť vstoupit s dětmi do důvěrnějšího vztahu (než pravděpodobně učitelé vstupují při běžných předmětech) a trpělivě s nimi pracovat na postupných pozitivních změnách v jejich chování. Učitele vyučování EV naplňuje, protože v něm vidí smysl. Zdá se, že TO je klíč neboli nezbytný předpoklad k tomu, aby mohl být tento předmět pro žáky přínosný.

11.1.11 Shrnutí a doporučení

Rozbor výsledků empirického zkoumání názorů učitelů na koncepci a kurikulum EV umožnila zformulovat následující závěry a doporučení:

1. Učitelé EV vnímají užitečnost vyučovacího předmětu EV. Vysoce hodnotí především změny v sociálních a komunikačních kompetencích žáků a jejich prosociální hodnotové orientace.

2. Postavení EV vnímají učitelé diferencovaně ve vztahu k různým všeobecně vzdělávacím vyučovacím předmětům. Těsnou souvislost vidí nejvíce s předmětem výchovy k občanství/ZSV, dále dramatickou výchovou a českým jazykem a literaturou. Námi dotazovaní považují EV za plnohodnotný a velmi žádaný předmět.

3. Vztah žáků k EV hodnotí učitelé jako výrazně pozitivní, byť se jim vždycky nedaří nadchnout a zaujmout žáky všechny. Jestliže se tento vztah u části žáků problematizuje ve vyšších ročnících, domnívám se, že by pomohlo začít s výukou co nejdříve, určitě již na 1. stupni. Asi každý učitel by hodnotil kriticky marginalizaci svého předmětu, ať už by přišla ze strany jeho kolegů, či odkudkoli. Naši respondenti si na žádný typ podceňování významu vyučování EV či na nedostatek podpory ze strany vedení výrazně nestěžují. Přesto by posílení a vylepšení veřejného mínění v souvislosti s implementací tohoto předmětu do škol, dle mého názoru, výrazně pomohlo jak vyučujícím, tak EV samotné.

4. S cílovým a obsahovým zaměřením EV se výrazná většina jejich vyučujících ztotožňuje. Adaptaci učitelů EV na koncepci R. Olivara odráží i fakt, že preferují právě touto didaktickou školou upřednostněná komunikačně a prosociálně cílená témata. Má představa o etické výchově by však byla, aby učitelé nalézali přínos/důležitost i v jiných (více eticky směřovaných) tématech, které jsou její součástí (troufám si říci: jejím základem!). Z výsledků výzkumu lze dokonce usuzovat, že zde existuje souvislost mezi potenciálně opomíjenými tématy (Duchovní rozměr člověka, Hledání pravdy a dobra, apod.) a v tomto ohledu subjektivně vnímanou nedostatečnou pedagogickou přípravou našich učitelů v praxi. Jinými slovy, učitelé nepovažují tato témata za tolik důležitá možná proto, že se v nich sami neorientují. Pomoc objevit kouzlo a význam těchto tematických celků a naučit učitele s nimi v hodinách EV lépe pracovat, by si měly, podle mého názoru, vzít za svou vlastní výzvu (úlohu) vzdělávací školící centra a instituce, které v této oblasti působí.

5. Z hlediska edukačních strategií a metod učitelé považují za pedagogicky efektivní uplatňovat zážitkové, reflexivní a kooperativní učení, které v EV umožňuje typ aktivního, sociálního učení. Pro mnohé z nich se navíc stávají vyučovací hodiny EV prostorem k otevřenému dialogu a řešení aktuálně vzniklých problémů ve třídě, či škole. Doporučuji, aby učitelé, cítí-li potřebu dalšího vzdělávání, měli možnost navštívit takový vzdělávací kurz, který rozšíří jejich znalosti a zkušenosti o nové praktické využití těchto metod. V této souvislosti je důležité, aby mělo vedení škol nejenom „kam“ své pedagogy vysílat, ale rovněž, aby mělo možnost zajištění dostatku prostředků nezbytných k tomu své učitele dále vzdělávat.

6. Učitelé velmi citlivě vnímají EV jako výchovný předmět, který se díky svému přímému zaměření „výchovy charakteru“ stává jedinečným a škola by jej proto rozhodně neměla postrádat. Připravovat kvalitní pedagogy v tomto oboru pokládám opět za úlohu „státu“, tedy odpovědnost za činnosti těch organizací, které vzdělávat v tomto směru pověřil. Lektoři kurzů EV mají za úkol předat vyučujícím samostatného předmětu EV způsob, jakým lze kombinovat užívání teoretických poznatků a praktického vyučování účinně, tedy tak, aby se zazněvší teorie na hodině EV pro žáky vždy přetavila ve hmatatelnou zkušenost.

7. Přenášení získaných klíčových mravních a sociálních kompetencí do života žáků mimo školy učitelé vítají, realizují je formou různých sociálních a ekologicky orientovaných projektů. Některým z nich se však nelíbí, že tyto dny projektu občanské participace mají být uskutečňované v době výuky samostatného předmětu EV. Navrhují,

aby si škola na tento druh edukace studentů - mimoškolní aktivity - vyhradila čas mimo výuku EV a tím tak zabránila ukrajování z již tak poměrně vzácného času vyučování EV.

8. Učitelé nepředkládali žádné komplexnější osobní představy týkající se inovací obsahu EV. Jejich podněty směřují ke změnám v počtu vyučovacích hodin - část z nich by se nebránila navýšení časové dotace pro výuku EV či nějakým organizačním změnám, které by taktéž vedly k zefektivnění a o něco komfortnějším podmínkám ve výuce EV jak pro učitele, tak pro studenty např. výuku EV v dvouhodinových blocích. Na druhou stranu si uvědomují, že za současného stavu skladby vyučovacích hodin (zařazení EV v rámci disponibilních hodin) je jedna hodina týdně samostatného předmětu EV asi maximem, které se dá pro EV v současnosti na školách v ČR získat.

9. Zaměření a obsah pregraduálního a kontinuálního vzdělávání, které učitelé absolvovali, je možné částečně dedukovat z hodnocení náročnosti vyučování jednotlivých tematických celků EV, eventuálně i z explicitního vyjádření učitelů o potřebě vzdělávání v jednotlivých metodách EV. Při tvorbě edukačních programů určených pregraduálnímu a dalšímu vzdělávání učitelů EV tak doporučujeme akcentovat tato témata: Hledání pravdy a dobra, Komunikace citů, Asertivita, zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání, řešení konfliktů a Duchovní rozměr člověka. Stejně tak zohlednit metody, u kterých učitelé cítí potřebu se dále vzdělávat: metody Tvořivé dramatiky, Badatelské aktivity, Hry a Učení posilováním.

10. Osobnostních předpokladů učitele EV - jedny z významných podmínek úspěšnosti vyučování EV - se částečně týkala otázka na motivaci učitelů k jejich výuce EV a prožívání pocitu radosti a naplnění v souvislosti s jejich vyučováním EV. Drtivá většina učitelů vidí ve „svém“ předmětu obrovský výchovný a vzdělávací potenciál (sebenalézání, rozvíjení pevných sociálních vazeb, žáci se učí asertivní komunikaci, čelit problémům a předcházet jim, ...) a dokáže se z něho těšit. Proto je podle mě důležité vytvořit učitelům etické výchovy takové podmínky pro výuku, aby mohli uplatnit svůj velký zápal pro tento předmět a samozřejmě i další silné stránky své osobnosti. Doporučuji zajistit učitelům kvalitní kontinuální sebevzdělávání, sebereflexe pod odborným vedením (supervize a intervize), pravidelné výměny pedagogických zkušeností učitelů EV formou např. možností prezentovat svoje zkušenosti v odborných periodikách, vlastní účast na výzkumu sledující užitečnost EV atd.

11.2 Výsledky porovnání českých a slovenských dat – t test

Dříve, než přistoupím k mezinárodnímu srovnání výsledků svého výzkumu s výsledky téhož výzkumu na Slovensku, považuji za žádoucí připomenout základní rozdílnosti kontextu výuky EV těchto dvou států:

- EV na Slovensku se v době tamního dotazníkového šetření vyučovala na základních školách jako povinně volitelný předmět oproti výchově náboženské a to plošně od roku 1993, zatímco výuka EV v ČR, jak známo, se odvíjí od nastavení každé konkrétní školy. Vedení školy rozhoduje, zda se bude učit (integrovane, samostatne) či nikoli (škola si vystaci s pruzrezovym tematem OSV).
- Výsledky výzkumu ze SR jsou oproti českým o 7 až 8 let starší. Dá se tedy předpokládat, že se od té doby mohly názory a postoje slovenských pedagogů změnit.⁷¹

⁷¹ EV může také do jisté míry odrážet aktuální celospolečenské problémy i na úrovni celoevropské či celosvětové, v této souvislosti se dá tedy očekávat, že slovenští učitelé hodnotili předmět EV v jiném globálním kontextu než pedagogové v ČR.

Tabulka 11.20: Rozdíly v odpovědích českých (n = 40) slovenských (n = 260) učitelů etické výchovy (průměry, směrodatné odchylky a výpočet t-testu)

Číslo otázky a zkrácený název	ČR - Průměrná hodnota		ČR - Směrodatná odchylka		SR - Průměrná hodnota		SR - Směrodatná odchylka		T test	
1) EV jako výchova k prosociálnosti	4,48		0,74		4,28		0,91		1,30	
2) O EV rozhoduje ředitel/ka školy	Nelze porovnat, neboť na Slovensku byla otázka zadána jinak.									
3) Osobnostní rozvoj žáků díky EV	4,56		0,63		3,95		1,05		3,56**	
4) Užitek teoretických poznatků	3,69		1,02		3,75		1,09		-0,31	
5) Důležitost a náročnost témat EV	Nelze porovnávat.									
6) V jaké míře výuka EV těší	4,38		0,88		3,74		1,02		3,75**	
7) V jaké míře výuka EV štve	0,82		1,10		2,03		1,52		-4,79**	
8) Témata EV vzhledem k ročníku	Nelze výpočetně porovnávat, ani nejsou data ze Slovenska.									
9) Časově-tematický plán EV	3,49		1,02		Chybějí data ze Slovenska.				-	
10) Týdenní hodinová dotace EV	1,35		0,54		1,37		0,56		-0,21	
11) Změny v chování u žáků	Nelze výpočetně porovnávat, ani nejsou data ze Slovenska.									
12) Množství metodických materiálů	3,95		1,36		3,32		1,35		2,72**	
13) Přiměřenost metodických materiálů k cílům	4,19		0,82		3,30		1,14		4,55**	
14) Důležitost (sloupec a) a potřeba vzdělávání u jednotlivých metod (sloupec b):	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)	a)	b)
14.1) Hra	4,46	2,89	0,68	1,45	4,30	3,02	0,92	1,57	1,05	-0,47
14.2) Dialog a diskuze	4,58	2,62	0,64	1,52	4,51	2,91	0,72	1,58	0,58	-1,04
14.3) Učení disciplínou	3,22	2,63	1,00	1,37	3,10	2,65	1,29	1,60	0,54	-0,07
14.4) Metody tvořivé dramatiky	3,95	3,09	0,93	1,25	3,73	3,37	1,06	1,36	1,22	-1,15
14.5) Badatelské aktivity	3,38	2,97	1,19	1,45	3,55	3,23	1,03	1,33	-0,92	-1,04
14.6) Řešení běžných životních situací	4,34	2,50	0,94	1,52	4,32	3,13	0,86	1,48	0,13	-2,31*
14.7) Učení posilováním žádoucího chování	4,26	2,88	0,79	1,41	4,02	3,18	0,91	1,46	1,55	-1,13
14.8) Využití uměleckých prvků	3,68	2,55	1,04	1,33	3,62	3,08	0,99	1,36	0,35	-2,10*
14.9) Práce s pracovním sešitem	2,47	1,22	0,97	1,01	3,20	2,15	1,26	1,54	-3,35**	-3,31**
14.10) Frontální výuka	1,81	0,94	1,24	1,20	2,47	1,91	1,28	1,50	-2,96**	-3,55**
14.11) Skupinová výuka	4,32	2,24	0,81	1,54	3,79	2,62	0,99	1,54	3,16**	-1,33
14.12) Samostatná práce	3,14	1,58	1,18	1,39	3,28	2,21	1,19	1,54	-0,67	-2,22*
14.13) Mimoškolní aktivity	3,53	1,59	1,20	1,46	3,64	2,34	1,02	1,60	-0,61	-2,58*
14.14) Integrovaní více ročníků	2,68	2,16	1,65	1,63	-	-	-	-	-	-
15) Občanská participace v EV	3,41		1,54		3,95		1,21		-2,52*	
16) Blízkost ostatních předmětů	Nelze porovnat.									
Vysvětlivky:										
*Statisticky významný rozdíl mezi českými a slovenskými respondenty na 5 % hladině významnosti (p < 0,05).										
** Statisticky významný rozdíl mezi českými a slovenskými respondenty na 1% hladině významnosti (p < 0,01).										
Výsledky u otázky č. 2 nelze porovnat, neboť každá otázka se ptá na něco jiného (viz kapitola 7 Metody výzkumu).										
Výsledky otázky č. 5 nelze porovnat, protože se liší názvy jednotlivých témat.										

Česká koncepce EV disponuje dokonce jedním tématem navíc - je jím pravděpodobně téma s dlouhým názvem: „Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí“. Témata shodně pojmenovaná jsou Reálné a zobrazované vzory; Ochrana přírody a životního

prostředí; Asertivita; Empatie; Pozitivní hodnocení druhých; Komunikace citů. V českém tématu Rodinný život lze pravděpodobně hledat to, co ve slovenské „Rodině, ve které žijeme“, ale zcela určitě se slovenským tématem Etika a náboženství - tolerance nerozumí téma Duchovní rozměr člověka v české EV. Dále je zajímavé, že u Slováků se (alespoň v roce 2008) nacházejí až tři témata nesoucí ve svém názvu slovo Etika (Etika - hledání kořenů prosociálního chování, Etika a ekonomické hodnoty, Etika a náboženství - tolerance), zatímco v ČR existuje jen téma Etické hodnoty (to ovšem neznamená, že česká EV tyto obsahy nenabízí, pouze vynechala pojem etika - viz Ekonomické hodnoty. Samotný název „Výchova k manželství a rodičovství“ by byl v našich podmínkách nepřijatelný. Podobně asi jako na Slovensku explicitně vypsané téma „Sexuální zdraví“. Odlišná religiozita těchto dvou zemí, odlišný přístup k některým tématům (Sexuální výchova), zdá se, se dají pozorovat už zde v pojmosloví jednotlivých témat etické výchovy.

Interpretace výsledků níže řadím podle toho, o jaký druh odpovědi se jedná: rozdílné dostaly přednost před shodnými, kvantitativní před kvalitativními. Nejprve tedy dochází k interpretaci odlišností v hodnocení dotazníkových otázek mezi českou a slovenskou skupinou respondentů zjištěných pomocí statistického výpočtu t testu ($p < 0,01$ či $p < 0,05$ viz výsledky v Tabulka 11.20), poté k interpretaci rozdílných kvalitativních odpovědí, nakonec těch, v nichž čeští a slovenští učitelé v souvislosti s EV sdílí shodný nebo podobný názor či postoj.

11.2.1 Rozdílné odpovědi

U otázky č. 3 ($p < 0,01$), která zní: „Jak velký přínos přisuzujete výuce EV z hlediska osobnostního rozvoje žáků?“ odpovídali respondenti pomocí šestibodové škály od 0 = naprosto nevýznamné až po 5 = velmi významné. U obou skupin respondentů převážila kladná odpověď. Jak je patrné z Tabulka 11.20, čeští respondenti se od slovenských liší vyšší průměrnou hodnotou odpovědi (4,56 > 3,95). Zatímco odpovědi slovenských učitelů se pohybovaly v rozmezí hodnot 1 až 5, Češi možnost zakroužkovat hodnotu odpovědi 0, 1 a 2 vůbec nevyužili.

Na základě tohoto statistického rozdílu se zdá, že čeští respondenti patří k těm více zapáleným oproti učitelům, kteří na dotazník neodpověděli, i těm, kteří EV učit nemusí (škola to po nich nevyžaduje). Myslím si, že v tomto ohledu může hrát v neprospěch slovenských učitelů fakt, že předmět EV je na Slovensku povinný jako alternativa k Náboženské výchově, tedy „někdo ho učit musí“. Překvapující je, že výsledky odpovědí na otázku „Které hlavní důvody vás vedly k rozhodnutí učit EV?“ ukazují naopak větší procento učitelů v ČR vyučujících na přání školy (viz Tabulka 11.21). Je možné, že na Slovensku se výuky EV ujímají i ti méně zapálení pedagogové z důvodu doplnění svého pracovního úvazku, tomu by výsledky z následující tabulky nasvědčovaly:

Tabulka 11.21: Důvody pro které si učitelé zvolili výuku EV

Motivační kategorie	ČR n = 38	SK n = 313
Předmět mě zaujal	63%	78%
S původní aprobační jsem se neuplatnil(a)	0%	15%
Nadřízení rozhodli za mě	26%	7%
Jiný důvod	11%	0%

U otázky č. 6 ($p < 0,01$) „V jaké míře Vás osobně výuka EV naplňuje/těší?“ měli respondenti k dispozici šesti stupňovou škálu od 0 = vůbec mě nenaplňuje/netěší až po 5 = velmi mě naplňuje/těší. Hodnota průměrné odpovědi je u českých učitelů opět vyšší než u slovenských ($4,38 > 3,74$). Slovenští učitelé tak na rozdíl od českých prokazují značnou zdrženlivost v prohlašování, že je výuka EV velmi naplňuje/těší, využívají spíše neutrálních známek. Podobně jako u předchozí otázky, lze z těchto výsledků u českých respondentů usuzovat primárně na učitele nadšené výukou EV.

V otázce č. 7 ($p < 0,01$) ohledně „míry stresu/hněvu vyvolaného u učitelů EV její výukou“ je mezi Čechy a Slováky rovněž rozdíl v hodnotě průměrné odpovědi. Na škále 0 - 5, kdy 0 = vůbec mě nestresuje/neštve, 5 = velmi mě stresuje/štve, byli čeští učitelé nejbližší hodnotě odpovědi 1 (průměr 0,82), slovenští pedagogové hodnotě odpovědi 2 (průměr = 2,03).

Kvalitativní odpovědi respondentů v obou skupinách ukazují, že značná část učitelů spojuje případné nesnáze související s výukou EV s nekázní žáků a neochotou spolupracovat. A naopak, učitele EV naplňuje zejm. proto, že v ní vidí smysl - pozorují, že se žáci na výuku EV těší a zlepšují se v chování. Na základě toho by se dalo pohlížet na české učitele jako na ty, kteří dokážou v EV žáky zaujmout, možná jsou si i ve svém vystupování více jistí, než jejich slovenští kolegové. Možná mají i jiná očekávání o naplnění tohoto předmětu, nebo jsou v českých kurzech EV školeni jinak než na Slovensku (např. v metodách apod.)

Otázky č. 12 a 13 ($p < 0,01$) se respondentů ptají na metodické materiály, přičemž otázka č. 12 v souvislosti s jejich množstvím: „Máte k dispozici dostatečné množství metodických materiálů na vyučování EV?“ Otázka č. 13 ohledně přiměřenosti těchto materiálů ve vztahu k cílům předmětu EV: „Do jaké míry vyhovují současné metodické materiály cílům předmětu EV?“ Nabídnutá škála hodnot 0-5 v případě první otázky znamená 0 = nemám žádné, 5 = mám vše, co potřebuji; v případě otázky č. 13 pak 0 = vůbec nevyhovují, 5 = dokonale vyhovují. U obou otázek dosahují čeští učitelé oproti slovenským pedagogům vyšší hodnoty průměrné odpovědi ($3,95 > 3,32$ resp. $4,19 > 3,30$).

Jak jsem již naznačila při formulaci hypotéz, za vyšší obecnou spokojeností s metodickými materiály na straně českých respondentů, se dle mého názoru, skrývá úspěšnost projektu Etická výchova a učebnice. Někteří učitelé (14 %) se k učebním a metodickým materiálům vzešlých z tohoto projektu explicitně vztahovali pomocí svých kvalitativních odpovědí. Tito učitelé měli potřebu vyjádřit pochvalu na adresu těchto materiálů - sdělit, že jsou podle nich kvalitní (viz 11.1 Výsledky z evaluačního dotazníku). Rovněž značné přičinění na pozitivním vnímání těchto materiálů učiteli může mít nezisková organizace Etická výchova, která se dlouhodobě zabývá jejich propagací mj. i ukázkami, jak s nimi při výuce co nejlépe zacházet.

V otázce č. 14 se jednalo o posouzení a) důležitosti metod EV z hlediska jejich přínosu k cílům EV (viz první sloupec průměrné hodnoty v Tabulka 11.20), b) učitelovy potřeby dalšího vzdělávání v těchto metodách (viz druhý sloupec průměrné hodnoty v téže tabulce), opět na škále 0 - 5. Z Tabulka 11.20 je patrné, že k nalezení statisticky významného rozdílu mezi českými a slovenskými respondenty došlo u metod:

- Práce s pracovním sešitem, Frontální výuka ($p < 0,01$). Čeští učitelé se u obou těchto metod od slovenských učitelů liší nižší hodnotou svých průměrných odpovědí jak v případě a) důležitosti těchto metod z hlediska jejich přínosu k cílům EV ($2,47 < 3,20$ a $1,81 < 2,47$), tak b) učitelovy potřeby dalšího vzdělávání v těchto metodách ($1,22 < 2,15$ a $0,94 < 1,91$).
- Skupinová práce ($p < 0,01$). Statistický rozdíl byl u této metody nalezen jen v případě odpovědí za a), čeští respondenti přisoudili v průměru větší důležitost metodě Skupinová práce ($4,32 > 3,79$).
- Řešení běžných životních situací, Využití uměleckých prvků, Samostatná práce Mimoškolní aktivity ($p < 0,05$). U všech těchto čtyř metod prokazuje česká skupina nižší hodnotu svých průměrných odpovědí v případě b) tedy své potřeby vzdělávání v souvislosti s těmito metodami než slovenská skupina ($2,50 < 3,13$; $2,55 < 3,08$; $1,56 < 2,21$; $1,59 < 2,34$).

Obecně lze tedy shrnout, že čeští učitelé se od slovenských učitelů liší (až na jednu výjimku u metody Skupinová výuka) nižšími hodnotami svých průměrných odpovědí. To znamená, že kromě tématu Skupinová výuka (kde je výsledek opačný) Slováci přisoudili metodám Práce s pracovním sešitem a Frontální výuka větší důležitost z hlediska jejich přínosu k cílům EV a u metod Práce s pracovním sešitem, Frontální výuka, Řešení běžných životních situací, Využití uměleckých prvků, Samostatná práce, Mimoškolní aktivity cítili vyšší potřebu se vzdělávat.

Otázka č. 15 ($p < 0,05$) zněla: „Mají být součástí EV i mimoškolní aktivity a metody občanské participace (např. aktivity na ochranu přírody, charita, různá spolupráce s institucemi, spolky a sdruženími)?“ Obě skupiny hodnotili na škále 0 - 5 (0 = určitě ne, 5 = určitě ano). Vyšší průměrnou hodnotou odpovědí se projevili slovenští respondenti oproti českým ($3,95 > 3,41$). Dva čeští učitelé své nesouhlasné hodnocení v kvalitativní odpovědi zdůvodnili tím, že podporují mimoškolní aktivity v rámci programu školy (v jiných předmětech), nikoli v předmětu EV, kde ubírají výuce EV čas. Je možné, že čeští učitelé cítí větší nasycení v oblasti občanské participace v rámci projektů již dlouhodobě pořádaných za účelem naplňování průřezového tématu OSV, a tak jejich potřeba spojit mimoškolní aktivity s předmětem EV není tak vysoká, jak u slovenských pedagogů EV.

Domnívám se, že o možnost srovnání ČR a SK v souvislosti s otázkou č. 16 - „Do jaké míry následující vyučovací předměty souvisí s EV, tj. dají se využít k dosahování cílů etické výchovy?“ - nás částečně připravili jednak slovenští autoři dotazníku, když do palety všech vyučovacích předmětů zapomněli vložit předmět Výchova k občanství/ZSV. V české dotazníkové verzi tento předmět zařazený je a v hodnocení (podle mého očekávání) obsadil první místo v míře využitelnosti k EV. Na základě toho došlo u hodnocení jednotlivých předmětů českými respondenty k ovlivnění pořadí. Dále v české nabídce předmětů chybí (v souvislosti s výukou EV dost specifická) Náboženská výchova. Zajímavé je, že Slováci NV neposoudili jako nejpříbuznější předmět s EV, nýbrž jako (až) třetí nejpříbuznější. Na prvním místě u nich zvítězila varianta Uměleckých předmětů, na druhém pak Slovenský jazyk.

Co však lze o těch výsledcích prohlásit s úplnou platností, je prisuzování vyšších průměrných hodnot českými učiteli všem předmětům obecně (nejpříbuznějšímu, středně příbuznému, tak i tomu nejméně). Možná je to dáno tím, že čeští učitelé jsou ve svém přemýšlení ovlivněni filosofií RVP, které podporuje propojování různých předmětových obsahů už více než 10 let, proto vnímají vyšší příbuznost mezi vzdělávacími obory obecně. S tím nakonec souvisí průřezové téma OSV, na základě kterého mají čeští učitelé za úkol vnášet obsah etické výchovy do všech vyučovacích předmětů povinně již od roku 2007.

11.2.2 Další zajímavé rozdíly

Otázku „Nakolik souhlasíte s chápáním EV ve smyslu koncepce R. Olivara jako výchovy k prosociálnosti?“ pokládám za vágně postavenou. Dotazuje se na míru souhlasu ohledně volby koncepce R. Olivara, kterou ve vztahu k EV učinila Slovenská později Česká republika, či na souhlas s tím, že R. Olivar pod pojmem EV rozumí prosociální výchovu? Přestože slovenští autoři dotazníku považují (dle své interpretace výsledků)

za odpověď pravděpodobně první variantu, mám pochybnosti, zda tato otázka byla pro každého respondenta jednoznačná. V souvislosti s volbou koncepce R. Olivara mě pak překvapuje, že se na rozdíl od Slovenska v žádné kvalitativní odpovědi českých respondentů neukázala kritika či výhrady namířené proti tomuto stávajícímu konceptu. Slovenští učitelé nejčastěji upozorňovali na přílišnou teoretičnost koncepce R. Olivara, konzervativnost a idealismus, někteří navrhovali zohlednit širší spektrum hodnot apod. Vysokou míru identifikace s koncepcí R. Olivara na české straně je možné hodnotit pozitivně vzhledem k tomu, že učitelé EV se v tématech a cílech EV orientují a vědí si rady s jejich naplňováním (někteří dokonce hovoří o vlastní tvorbě metodiky). Na druhou stranu se tak možná potvrzují kritická slova o tom, že předmět etická výchova se snadno redukuje na nauku o prosociálnosti, zatímco etika a principy praktické filosofie jsou spíše upozaděny, ne-li v případě některých učitelů opomíjené zcela. Tomuto podezření by nasvědčoval především výsledek, jakým způsobem dopadlo hodnocení českých učitelů u otázky: „posuďte důležitost jednotlivých metod EV z hlediska jejich přínosu k cílům EV pomocí škál v tabulce“. Na chvostu seřazení témat od nejvíce přínosných po nejméně se drží témata jako Reálné a zobrazované vzory; Duchovní rozměr člověka či Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka. K tomu chci podotknout, že ačkoli přijetí didaktické školy R. Olivara pravděpodobně implikuje, že se pro učitele rozhodujícími tématy stanou ta, jež cílí na schopnost kvalitní empatické komunikace a jiné prosociální kompetence, neznamená to ještě, že musí pojmout výše jmenovaná témata za nejvíce postradatelná. Rovněž se domnívám, že na filosofii učitele a jeho přístup k výuce EV má veliký vliv způsob vzdělávání v oblasti EV, se kterým se v rámci kurzů či vzdělávacích seminářů setkává. Pokládám za zajímavé sledovat, kolik času a prostoru se na nich věnuje právě těmto filosofickým tématům a zjistí-li se, že málo, tak se na ně zaměřit.

Část českých učitelů u otázky, co je případně na výuce EV stresuje či hněvá, jmenovala občasnou nespolupráci a negativismus některých studentů při výuce EV. Slovenští respondenti stížnost na nespolupráci na rozdíl od českých učitelů konkretizují - nejtěžší spolupráce je na hodinách EV v případě starších ročníků. Domnívám se však, že se nejedná o nic neobvyklého, nýbrž že se tento jev u adolescentních studentů objevuje i ve výuce jiných předmětů. Někteří slovenští učitelé u téže otázky označili za nepříjemnost podceňování významu tohoto předmětu ze strany ostatních učitelů, zatímco u nás má tento pocit jen jeden respondent. Na základě toho však nelze usuzovat na lepší situaci ohledně tohoto problému na českých školách. Také se mohlo stát, že jmenování tohoto aspektu české respondenty na tomto místě v dotazníku pouze nenapadlo.

Zatímco v českém dotazníku využil možnosti navrhnout nové témata) EV jen jeden respondent (Multikulturní soužití a tolerance), na Slovensku jich bylo navrženo podstatně více (jmenované kategorie řadím postupně od nejčteněji zastoupeného tématu po téma s nejméně hlasy): Globalizace, multikulturalita, národy a rasy; Já, zdraví, seberozvoj; Konflikty, násilí, agresivita; Závislosti; Tradiční kontroverzní „těžká“ témata např. klonování, obchod s lidmi atd.; Blízké vztahy; Slušnost, etiketa; Různé, např. dopravní výchova, misijní výchova, etika manažera, počítače a jejich kladný i záporný vliv atd.

11.2.3 Shodné odpovědi

Na základě výsledků výzkumu se lze domnívat, že učitelé EV v Česku i na Slovensku, které vyučování tohoto předmětu těší, až velmi naplňuje, jsou zároveň těmi, kteří pozorují zlepšení v chování svých žáků na základě výuky etické výchovy. Většina učitelů obou skupin se shoduje právě v charakteristice onoho zlepšení. U otázky: „V čem spočívala zlepšení v názorech a konání žáků, jež podle Vás u žáků podnítila etická výchova?“ učitelé jmenují posun žáků ve vzájemném chování na úrovni lepší komunikace, větší empatie, ochoty být si nápomocní, tzn. na bázi prosociálních kompetencí. Může se jednat o tytéž učitele, kteří přijali EV jako koncepci Výchovy k prosociálnosti, tím pádem na základě zvýšené prosociality v chování svých žáků usuzují na úspěšnost tohoto předmětu.

Za překvapivou (ne-li znepokojující) shodu v českých výsledcích se slovenskými pokládám označení tělesné výchovy za jeden z nejméně příbuzných předmětů s EV. Rčení „ve zdravém těle zdravý duch“, domnívám se, jasně ukazuje na důležitost propojení obou rovin (fyzické i mentální). V hodinách tělocviku se dá cvičit jóga, praktikovat různá dechová cvičení či techniky sebeuvědomování v rámci meditace, proto mě zaráží, že v jeho výuce dotazovaní nevidí velkou příležitost i k etické výchově a vzdělávání. Možná je to tím, že u dotazovaných převažuje představa (do určité míry vycházející i ze zkušenosti) „klasické“ TV, která mnou výše jmenované prvky neobsahuje ani na teoretické rovině.⁷² Co je však u tohoto předmětu v souvislosti s etickou výchovou skutečně podstatné zmínit, je fakt, že TV pro žáky představuje díky své kontaktní povaze jednu z nejrizikovějších

⁷² K tomu je potřeba dodat, že zařazení výše jmenovaných cvičení do hodin tělocviku si žádá šikovného učitele. Na základě i své vlastní zkušenosti se obávám, že tento předmět je z hlediska svého významu dlouhodobě podceňován, a tak namísto šikovného učitele bývá nezřídka kdy svěřen do rukou komukoli, komu přijde jako „druhý předmět“ vhod. A pak z hlediska jeho koncepce (zaměření na výkon, nutnosti plnění předepsaných disciplín) se lze józe v hodinách TV věnovat jen okrajově.

situací z hlediska aktů šikany (Janošová, 2016) Na základě běžně vyvstávajících konfliktů při jejich hodinách (střety a hádky např. v kolektivních sportech) se tento předmět (v pozitivním nazírání) stává přirozeným místem k řešení morálních problémů a k etické reflexi.

V obou skupinách se objevuje názor, že by se současné systémové nastavení vzdělávání mělo změnit tak, aby bylo umožněno zúčastnit se vyučování EV na škole všem žákům (aby docházení na předmět náboženství na Slovensku již předem nevyklučovalo možnost navštěvovat EV a v případě ČR, aby zařazení tohoto předmětu do výuky nezáviselo jen na vůli vedení školy). Podle většiny dotazovaných je tento předmět minimálně natolik významný, aby se mu dostalo stejného postavení jako ostatním již dlouhodobě existujícím samostatným předmětům s povinným obsahem.

Otázka na užitečnost teoretických poznatků – „Do jaké míry jsou teoretické poznatky, které žáci získávají na hodinách EV, užitečné pro rozvoj jejich mravního hodnocení a postoje?“ - je, dle mého pohledu, postavená trochu jako „chyták“. Některé učitele vyprovokovala k tomu, aby se proti možnosti pohlížení na EV jako na teoretický předmět ohradili a vysvětlili, jakým způsobem výuku EV funguje. U obou skupin se vyskytly otevřené doplňující odpovědi, které naznačují skoro dotčenost pedagogů EV, tážeme-li se na teorii v souvislosti s výukou jejich předmětu. Převážná část z nich však trpělivě vysvětlila, že platnost (užitečnost) teoretických poznatků spočívá v praxi - v následné aplikaci teorie do reálného života neboli zkušenosti žáků.

Shoda se projevila ještě v představě respondentů o „ideální“ časové dotaci pro tento předmět: „Jaká týdenní hodinová dotace EV by podle Vás byla dostatečná pro splnění cílů EV?“ Více než polovina českých i slovenských respondentů jmenovala jednu hodinu týdně, rovněž nemalá část z nich (30 % v ČR, 33 % v SR) by si uměla představit i hodiny dvě.

Mezi 304 slovenskými učiteli EV odpovídajícími na otázku, na kterém stupni ve škole působí, se našli jen 3 muži oproti 66 ženám vyučujících na prvním stupni, 15 : 144 bylo skóre muži vs. ženy na druhém a na třetím stupni 9 : 67. Ohledně zastoupení učitelské profese (tedy nejen v rámci vyučujících EV) vzhledem k pohlaví lze konstatovat, že na Slovensku se v době tohoto výzkumu vyskytovala zjevná genderová nevyváženost, podobně jako se statisticky v dlouhodobém časovém horizontu (zvláště u prvního stupně) objevuje v Česku. Nerovnováhu profesního zastoupení dle pohlaví v ČR potvrzují i výsledky mého šetření, kdy se mezi 38 vyučujícími předmětu EV našlo deset mužů a 28 žen (na prvním stupni 2 : 13).

Výrazná se mi jeví i shoda v pokročilejším věku slovenských i českých učitelů. V obou zemích se nejvíce respondentů označilo za pedagogy s více než jednadvacetiletou praxí (kategorie: 21 – 30 let). To předpokládá věk dotazovaných min. 45 let a opravdu mezi mnou dotazovanými byla převážná část padesátníků. Znamená to, že je předmět EV svěřován do rukou (pakliže se nejedná o povinnost vyplývající z třídnictví) učitelům s letitou školní praxí a snad i životní moudrostí? Nebo se jedná o náhodu? Anebo hrál vyšší věk svou roli v tom, že starší generace lidí je obecně vstřícnější, a tak spíše vyhověla prosbě o spolupráci?⁷³ Odpověď na poslední kladenou otázku zní „pravděpodobně ne“, neboť vyučujících ve středním věku se v ČR obecně vyskytuje úplně nejméně, české školství je dlouhodobě postrádá. A mladí učitelé EV budou rovněž spíš výjimkou, protože nedávní absolventi VŠ neměli (až na výjimku absolventů PdF HK) příležitost aprobaci v tomto oboru získat a myslím si, že ani do vzdělávacích seminářů EV se příliš mnoho začínajících pedagogů v důsledku obrovských profesních nároků v prvních letech nehlásí. Současný stav, kdy se zdá, že se výuky EV doposud ujímali skoro výhradně učitelé okolo 40 - 50 let věku, se mi v tomto kontextu jeví jako logické vyústění situace. Za předpokladu, že se nejedná o učitele tzv. vyhořelé, nýbrž projevující o EV osobní zájem, učitele morálně a osobnostně vyzrálejší⁷⁴, lze na EV vyučovanou staršími ročníky pedagogů nahlížet jedinečně pozitivně.

Shrnutí:

Pomocí statistické metody - výpočtu t testu - byly pozorovány výsledky u odpovědí obsahově či tematicky stejných otázek mezi českými a slovenskými daty. Obecně lze na základě těchto výsledků shrnout, že odpovědi českých respondentů se od slovenských liší vyšší mírou kladného hodnocení EV, což se projevuje mj. i nižší variabilitou rozložení svých odpovědí. Tento rozdíl je patrný napříč všemi statistickými rozdíly zjištěných u odpovědí. U kvalitativních vyjádření jsem na straně českých učitelů pozorovala nápadně menší míru kritičnosti, než u slovenských pedagogů a naopak zjevnou tendenci českých učitelů pochválit vše, co na současné EV pochválit lze. Obě srovnávané skupiny se protnulý zejm. ve shodném pohledu na změny technického charakteru, které by u výuky EV uvítaly.

⁷³ Vyplnila tato věková skupina dotazník ze slušnosti? Anebo mi odpověděli právě ti pedagogové (přesněji pedagožky), kteří už nejsou v tom největším každodenním shonu škola-vzdělávání-péče o malé děti doma. A tudíž mají čas něco někomu psát?

⁷⁴ V jungiánském pojetí by se jednalo o ty, kteří prošli/procházejí obratem životního středu a místo z ega (=honba za úspěchem) žijí více z Bytostného já (=hledání moudrosti a smyslu).

Diskuze

Diskuzi zahajují porovnáním výsledků s hypotézami. Prostřednictvím její zbylé části se chci podělit o další zajímavé poznatky či otázky plynoucí z výsledků srovnání české a slovenské skupiny respondentů.

1. První předpoklad, že se v odpovědích českých učitelů EV (u minimálně 10 % z nich) podobně jako na Slovensku objeví stížnost na despekt k EV ze strany některých učitelů - kolegů, nelze pokládat za potvrzený. Despekt k výuce EV částí učitelů zmínila ve své výpovědi pouze jedna učitelka EV (tzn. 0,4 % českých vyučujících).

2. Druhou hypotézu, která zněla: „čeští učitelé prokazují vyšší míru spokojenosti s množstvím dostupných metodických materiálů k EV než jejich slovenští kolegové“, lze na základě výsledků t testu pokládat za potvrzenou. U této otázky ($p < 0,01$) dosáhli čeští učitelé oproti slovenským pedagogům vyšší hodnoty průměrné odpovědi ($3,95 > 3,32$).

3. Třetí předpoklad, že bude českými učiteli EV za nejvíce příbuzný předmět s EV označena Výchova k občanství/ZSV, lze považovat za naplněný. Výchova k občanství/ZSV byla českými učiteli (pomocí šesti stupňové škály 0 - 5) skutečně vyhodnocena jako nejpříbuznější předmět s EV ($n = 38$, průměr = 4,8; odchylka = 0,5).

Výsledky českého dotazníkového šetření se zdají být (ve srovnání se slovenskými, ale i samy o sobě) pro vysokou názorovou shodu mezi respondenty a vysoké průměrné hodnocení pro EV v ČR až podezřele příznivé.

Vyjádřeno čísly: u 9 z 15 grafů zobrazujících výsledky evaluačního dotazníku je vždy u jedné z hodnot (na škále 0 - 5) pozorovatelný konsensus nadpoloviční většiny respondentů, jen u dvou otázek z 16 došlo k využití celé škály odpovědí 0 - 5. Hodnocení české skupiny učitelů se naopak až v 11 případech z 15 obešlo bez označení nejnižší záporné hodnoty č. 0, v 7 případech bez hodnot č. 0 a 1. Na čtyřech grafech vidíme, že čeští respondenti si na šestibodové škále vystačili dokonce jen se třemi nejvíce pozitivními hodnotami (čísla 3, 4, 5).

Nabízí se otázka, čím je to způsobeno? Z výsledků vyplývá, že respondenty se stali až na výjimky ti, které vyučování EV těší a vnímají její velký vzdělávací a výchovný potenciál. Není tedy divu, že (nejen ale především) v otázkách zaměřených na smysl a přínos EV odpovídají jednomyslně a v pozitivním duchu. Na druhou stranu skutečnost, že mi odpověděl jen určitý typ učitelů (ti, které téma EV baví a kteří je chtějí propagovat), snižuje reprezentativnost výzkumného vzorku. Rovněž jsem si vědoma

i možnosti zkreslení výsledků v důsledku sociální desirability. Touha učitelů ukázat se v lepším světle/ odpovídat, jak je žádoucí, mohla být umocněna jejich původem - všichni pochází ze škol s oceněním Etická škola.

Nízká kritičnost na straně českých učitelů pravděpodobně neznamená jiná očekávání a kladení nižších požadavků na vedení školy ohledně výuky EV, než jaké kladou Slováci. Zdá se, že spíše poukazuje na fakt lepších výchozích podmínek učitelů pro výuku EV v České republice. Čeští učitelé si nestěžují na absenci zkušeností s metodou zážitkového učení, na nekvalifikované pedagogy EV či nedostatek metodických materiálů (Koubeková, 1994, podle Vaněk 2011), neboť implementaci EV do českých škol takové nesnáze neprovázejí. Čeští učitelé EV mají nesrovnatelnou výhodu v přípravě, která zavádění EV do škol předcházela (informování veřejnosti, školení pedagogů, vznik projektu Etická výchova a učebnice), rovněž benefit spočívající v nastavení EV jako nepovinného vyučovacího předmětu pro školy, jenž může představovat vyšší míru svobody pro učitele si její výuku zvolit dobrovolně.

Při porovnání svých výsledků výzkumného šetření s dostupnou literaturou, bych ráda vyzdvihla fakt, že mnou dotazovaní učitelé potvrzují jeden z hlavních závěrů výzkumného šetření, které uskutečnila ČŠI roku 2016. Přesto, že žádná dotazníková otázka se neptala učitelů přímo, jestli se podle nich na základě výuky EV zlepšilo třídní či školní klima, část českých učitelů tuto souvislost v kvalitativních výpovědích sama uvedla. Za zlepšením klimatu třídy vidí učitelé zlepšení chování žáků v podobě nabytých prosociálních kompetencí. Jako problematickou vnímám naopak skutečnost, že v souvislosti s pozitivními změnami v chování žáků (V čem spočívala zlepšení v názorech a konání žáků, které podle Vás podnítila EV?) byly učiteli jmenovány pouze prosociální kompetence, zatímco posun v oblasti etických nejmenoval žádný z nich. Tyto výsledky mohou poukazovat na pravdivost nepříznivého zjištění Motyčky (2013), které odkrývá, že k rozvoji etických kompetencí dochází v předmětu EV pouze v omezené míře. Podle téhož autora jsou etická témata v současně platné koncepci DVO skrytým kurikulem v rámci hodnotových reflexí, která mohou být učiteli snadno překryta důrazem na kompetence personální a sociální. Motyčka tak ve své práci mj. apeluje na to, aby došlo na základě inovací ve vztahu ke kurikulu k posílení oblasti etických ctností.

Závěr

V teoretické části této práce jsem cílila na komplexní představení vzdělávacího oboru a samostatného předmětu Etická výchova. Vyšli jsme od otázky, co je etická výchova, pokračovali přes odpovědi, jak a díky komu vznikala, dále přes rozhodující polemiku vztahující se ke smyslu jejího bytí/nebytí. Došli jsme až do současnosti k aktuální podobě EV (čím je dnes), ze které jsme se tázali na její osud do budoucna (změní se?).

Literatury zabývající se EV, zejm. její prehistorií, existuje značné množství, proto jsem se pokusila obohatit poznatky týkající se dějin EV o přehled zásluh, které mají na zavedení EV do českých škol její hlavní aktéři – strůjci současné podoby EV. Literárním po(d)kladem, klíčovým zdrojem inspirace a informace pro sepsání třetí ústřední kapitoly této práce, se stala odborná publikace Muchové (2015): *Morální výchova v nemorální společnosti*. Při kladení věcných argumentů pro výuku EV ve formě samostatného předmětu a pro skladbu poslední kapitoly pak byly čerpány informace z výsledků empirických šetření, kterých je v kontextu dostupné odborné literatury k EV nejméně.

Hlavním cílem empirického výzkumu bylo zjistit názory učitelů na otázky související s koncepcí a kurikulem EV na českých základních nebo středních školách, kde se EV vyučuje. Analýzou dat získaných dotazníkem jsem získala relevantní informace, které umožnily deskripci názorového spektra reprezentovaného vzorkem 40 učitelů takřka z celé ČR. Výsledky výzkumu ukázaly, že většina učitelů se (ještě o něco silněji) než učitelé na Slovensku) ztotožnila se současnou koncepcí EV jako výchovného předmětu, jejím cílovým i obsahovým zaměřením, uplatňováním metod zážitkového, reflexního a kooperativního sociálního učení umožňujícího žákům interiorizaci prosociálních hodnot a norem.

Výsledky výzkumu z porovnání skupin českých a slovenských respondentů mě dovedly ke zjištění, že čeští učitelé EV prokazují v otázkách souvisejících s EV na rozdíl od slovenských kolegů větší spokojenost, uvnitř své skupiny hodnotí konsensuálně a pozoruhodně kladně. Stížnost z jejich strany zazněla téměř výjimečně. Nadhodnocující efekt v jejich odpovědích může být zapříčiněn tím, že tito učitelé jsou zároveň reprezentanti aktivních etických škol. V případě českých respondentů se jedná o tu část oslovených, která vnímá hodnotu EV velmi silně, chce se podílet na její podpoře a propagaci.

Největší poznání, které mi přineslo sepsání této práce, je porozumění, kolik problémů přináší stále přítomný rozpor mezi obsahem EV a pojmenováním tohoto předmětu. Vydávat Výchovu k prosociálnosti za Etickou výchovu nedává příliš dobrý smysl, naopak si tím instituce školy, učitelé (kterým to nevadí) a především tento obor samotný ubírá na věrohodnosti. Jestliže je v tomto výchovném předmětu opravdu nejvyšším cílem dosažení prosociálního chování u žáků, tak je namístě, aby se prosocialita promítla do jeho názvu. Osobně bych se však zasazovala spíše o úpravu současné koncepce předmětu EV, aby důraz kladený na rozvoj žáků v těchto dovednostech mohl zůstat, zároveň ale, aby bylo zřejmé, že to, kam chceme žáky doprovázet především, je rozvoj jejich morálních kompetencí. Tedy, stručněji řečeno: „ať prosocialita zůstane, když se na etice přidá“. Přesvědčení, že etickým cílem každého člověka by měla být schopnost spravedlivě jednat, mě dovedlo k představě takového předmětu EV, jenž je zakotven v oblasti lidských práv - seznamuje děti a dospívající s jejich základními lidskými právy a povinnostmi, učí je v jejich kontextu jednat.

Co se týče praktických dopadů mé práce, myslím si, že je nasnadě v nejbližší době podpořit proces implementace EV i do středních škol (jež byly doposud v tomto ohledu opomíjeny). K tomu je nezbytné vytvořit koncepci EV na míru žákům sekundárního vzdělávání, která zatím chybí. Témata, která by měla být se středoškolskými studenty prostřednictvím EV sdílena a diskutována, pojmám podobně jako Martinek (2012), tedy především jako sociálně etická. EV na SŠ si představuji jako výchovu, které jde o nahlížení komplexity společenského systému, která učí dialogu, nikoli řečnickému boji, a vede jednotlivce ke starosti o celek. Vlastní předmět etiky by měl mít přesah do politologie, ekonomie a práva, aby se v něm daly odkrývat a diskutovat globální souvislosti, byla pochopena důležitost odpovědnosti za ty, které sice neznám, ale jsem s nimi globálně propojen. Tvář současnosti to jsou dle mého názoru témata dané pluralitou názorů a náboženského vyznání lidí, neomezenou mobilitou, někdy bohužel i neomezenou mocí některých jedinců apod. Do tohoto prostředí přivádíme své POTOMky a chceme, aby mu rozuměli, dokázali v něm důstojně a radostně žít a snažili se činit jej o něco lepším. Tato diplomová práce ukázala, že prosociální chování ve vztahu já a ty může tvořit velmi dobrý základ pro etické jednání (zejm. pro první stupeň ZŠ), ale rozhodně by se na něm nemělo ustrnout. Doporučila bych pokračovat v EV i na dalších stupních vzdělávání - vztahovat se k dění i za hranicemi svého domova a tím rozvíjet vztah já a svět.

V zamyšlení nad metodologií výzkumu bych příště nepřebírala styl zadání dotazníku ve Word podobě, namísto toho bych zvolila v dnešní době využívanější formu

online dotazníku. Někteří učitelé mi tuto formu dokonce sami navrhovali - divili se, že jsem ji nepoužila či si přímo stěžovali, že jim tato podoba dotazníku nevyhovuje („nepřehledná, zabere více času“ apod.).

Seznam literatury:

Akademie Jana Amose Komenského o.s. *Informatorium projektu: Projekt Rubikon* [online]. c2012 [cit. 2017-06-27]. Dostupné z: <http://system-rubikon.webnode.cz/informatorium/>

BÁRTOVÁ, Tereza. *Etická výchova* [online]. Brno, 2012 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z WWW: http://is.muni.cz/th/104958/ff_m/. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Radim Brázda.

BŘEŠŤAN, Roman. Chládek trefil průměr: životnost českého ministra školství je 17 měsíců. *HlidacíPes.org* [online]. 2015 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://hlidacipes.org/chladek-trefil-prumer-zivotnost-ceskeho-ministra-skolstvi-je-17-mesicu/>

Cíl; Etická výchova. *Etická výchova: Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR* [online]. [2014] [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/cil/>

Cíle pracovní skupiny SPIEV; Etická výchova. *Etická výchova: Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR* [online]. [2014] [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/cile-skupiny-spiev/>

Církevní základní škola ve Veselí nad Moravou [online]. c2009 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://czsveseli.cz/>

ČESKÁ A SLOVENSKÁ FEDERATIVNÍ REPUBLIKA. Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Federativní ministerstvo vnitra, 1991, ročník 1991, částka 22, číslo 104. Dostupné také z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=104&r=1991>

Česká školní inspekce. *Tematická zpráva: Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání*. Praha, 2016. Dostupné také z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Eticka-vychova-v-predskolnim,-z>

DRABINA, Dušan. *Etická výchova, o.p.s. Řízení školy: Rubrika: Představujeme*. Praha: Wolters Kluwer, 2013, 2013(3). ISSN 1214-8679.

DUMSKÁ, T. *Šikana v pojetí starších adolescentů*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Husitská teologická fakulta, Katedra učitelství. Vedoucí práce Pavlína Janošová.

EDUin. *Povinná Etická výchova je krok špatným směrem* [online]. 2010 [cit. 2017-06-28]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/povinna-eticka-vychova-je-krok-spatnym-smerem/>

Etická výchova, o.p.s. [online]. c2017 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://evops.cz/>

- Etické fórum ČR. *Stanovy spolku*. 2000. Praha. Dostupné také z: <http://www.etickeforumcr.cz/eticke-forum/o-nas/stanovy>
- Etické fórum ČR: *Co děláme* [online]. c2012 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/eticke-forum/o-nas/co-delame>
- Etické fórum ČR: Co je Etická výchova. *Etické fórum České republiky* [online]. c2012 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove>
- Etické fórum ČR: *Konference 2008 – „Výchovný styl v etické výchově“* [online]. c2012 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/eticke-forum/o-nas/konference/2008>
- FIDRMUC, Jaroslav. *TISKOVÁ ZPRÁVA: Projekt Centrum podpory etické výchovy v Olomouckém kraji*. Prostějov, 2011. Dostupné také z: <http://etika.cmgpv.cz/tiskove-zpravy/01-unor-2011.pdf>
- HAVLÍKOVÁ, Dagmar, Blanka DRÁBKOVÁ a Jiří VYMĚTAL. *Etická výchova: pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 9788072389933.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- HRUBÁ, Jana. Spor o etickou výchovu. *Metodický portál: RVP.CZ* [on-line]. 29. 05. 2009, [cit. 2017-04-11]. Dostupné z www: <http://clanky.rvp.cz/>. ISSN 1802-4785.
- JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.
- KALISKÝ, Ján. Hodnotenia, porovnania, inšpirácie a odporúčania pre slovenskú prax. In: *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-904-8.
- KESNEROVÁ ŘÁDKOVÁ, Olga. *Od září 2017 zahajujeme již 5. rok magisterského učitelského studia Etické výchovy* [online]. 2017 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: [https://www.uhk.cz/cs-CZ/PDF/Katedry/Katedra-pedagogiky-a-psychologie-\(1\)/Oznameni/Od-zari-2016-zahajujeme-jiz-4-rok-magisterskeho-uc](https://www.uhk.cz/cs-CZ/PDF/Katedry/Katedra-pedagogiky-a-psychologie-(1)/Oznameni/Od-zari-2016-zahajujeme-jiz-4-rok-magisterskeho-uc)
- KRÁLOVEHRADECKÝ KRAJ, Odbor školství. *Projekt podpory etického vzdělávání Královéhradeckého kraje pro období 2009 - 2012 ("Projekt EtV")* [online]. 2011 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/krajsky-urad/skolstvi/projekt-podpory-etickeho-vzdelavani-kralovehradeckeho-kraje-pro-obdobi-2009---2012-30209>
- KÜNG, H. *Světový étos pro politiku a hospodářství*. Praha: Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-327-2
- LENCZ, Ladislav a Eva IVANOVÁ. *Etická výchova: metodický materiál 3*. Praha: Pro Etické fórum vydalo nakl. Luxpress, 2003. ISBN 80-713-0107-8.

LENCZ, Ladislav a Oľga KRIŽOVÁ. *Etická výchova: metodický materiál 1*. Praha: Pro Etické fórum vydalo nakl. Luxpress, 2000. ISBN 80-713-0091-8.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita ve školách? Děti si myslí, že můžou všechno, rodiče jsou ve výchově bezradní* [online]. In: . DVTV, 2015 [cit. 2017-06-27]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/martinek-agresivita-ve-skolach-deti-si-mysli-ze-vsechno-muzo/r~cafc71de888711e58f1e002590604f2e/>

Metodický portál RVP.cz: *Veřejná diskuze - Etická výchova* [online]. 2009 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=433&t=7717>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy. Čj. 12586/2009-22. *Metodický portál RVP.CZ* [on-line]. 26. 01. 2010, [cit. 2016-10-19]. Dostupné z www: <http://clanky.rvp.cz/> . ISSN 1802-4785.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tisková zpráva: ETICKÁ VÝCHOVA SE UČÍ JIŽ NA 500 ŠKOLÁCH [online]. 2015 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/eticka-vychova-se-uci-jiz-na-500-skolach-1>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Konference Etická výchova - pět let poté: audiozáznam*. Praha, 2015. Dostupné také z: <https://www.youtube.com/watch?v=9zglT58-A1g>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Upravené vydání. Praha, 2016. Dostupné také z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=10839>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tisková zpráva: ETICKÁ VÝCHOVA, MODERNÍ ČESKÉ DĚJINY, BADATELSKÉ AKTIVITY A MATEMATICKÁ GRAMOTNOST – MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ NABÍZÍ DOTACE Z EVROPSKÝCH FONDŮ (OPVK) [online]. 2010 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/eticka-vychova-moderni-ceske-dejiny-badatelске-aktivity-a>

MOTYČKA, Pavel. *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. Praha, 2013. Disertační práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta. Školitel Jana Stará.

MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?* Brno: CDK, 2015. ISBN 978-80-7325-386-8

Nadační fond Josefa Luxe [online]. (2004) [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.fondlux.cz/>

Národní institut pro další vzdělávání [online]. c2008 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz>

NOVÁKOVÁ, Marie, Zdislava VYVOZILOVÁ a Anežka BLAHUŠOVÁ. ETICKÉ FÓRUM ČESKÉ REPUBLIKY, o. s. *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů* [online]. 2. redakč. uprav. vyd., dokument vznikl přepracováním původní brožury z r. 2005 ISBN 80-7130-122-1. Praha, 2014 [cit. 2016-03-19].

OLIVAR, Roberto Roche. *Etická výchova: Učeb. texty pre vyučovanie predmetu .. na zákl.a stred. školách*. Bratislava: Orbis pictus istropolitana, 1992. ISBN 80-715-8001-5.

OSN. *Všeobecná deklaráce lidských práv: Čl. 26*. Paříž. 1948. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/file/39238_1_1/download/

PLACHÁ, Jarmila a Ivana KOUTSKÁ. *Etická výchova: 1-3*. Ilustroval Kateřina SKOŘEPOVÁ. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2014. ISBN 978-80-87449-51-6.

PLATÓN. *Ústava*. 4., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-729-8142-0.

PLHÁKOVÁ, Tereza. *Etická výchova* [online]. Brno, 2011 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://theses.cz/id/osccgl/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Radim Brázda.

POLIACH, Vladimír a Miroslav VALICA. *Názory učitel'ov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy*. *Pedagogické rozhľady*. 2010, 19(1), 24-27. ISSN 1335-0404. Dostupné také z: <http://www.rozhľady.pedagog.sk/cisla/pr1-2010.pdf>

POSPÍŠIL, Ignác. *Problém povinné etické či mravní výchovy*. *Duše a hvězdy* [online]. České Budějovice, [2013] [cit. 2017-06-27]. ISSN 1804-1361. Dostupné z: <https://cirkev.wordpress.com/2013/11/23/problem-povinne-eticke-ci-mravni-vychovy/>

Projekt Odyssea, z. s. *Co je osobnostní a sociální výchova: Základní informace* [online]. [2014] [cit. 2017-06-27]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/co-je-osv.php>

Představujeme Etickou výchovu. *Etická výchova: Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR* [online]. [2014] [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/predstavujeme-etickou-vychovu/>

Příběh Etické výchovy. *Etická výchova: Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR* [online]. [2014] [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/ops/o-nas>

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026205326.

SENÁT, Parlament České republiky. *125. USNESENÍ VÝBORU PRO VZDĚLÁVÁNÍ, VĚDU, KULTURU, LIDSKÁ PRÁVA A PETICE z 20. schůze, konané dne 19. ledna 2006*. Praha, 2006. Dostupné také z: <http://www.senat.cz/xqw/xervlet/pssenat/htmlhled?action=doc&value=35929>

SOKOL, Jan. *Etická výchova předpokládá, že jsme svobodní. Co to znamená?*. 2014. Dostupné také z: <https://www.youtube.com/watch?v=pre2VtaMxnc>

SVOBODOVÁ, Z. [ed] *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-809-0511-705.

SVOBODOVÁ, Z. *Důstojně a radostně: příspěvek k lidskoprávnímu, občanskému a etickému vzdělávání*. Středokluky: Zdeněk Susa, 2012. ISBN 978-80-86057-75-0.

SYSLOVÁ, Jitka. *Hodnotová východiska etické výchovy a jejich konfrontace s hodnotovou orientací mladé generace*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Karlova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Anežka Misauerová.

ŠEDÁ, Simona. *Prezentace: Veřejná diskuse k etické výchově na Metodickém portálu RVP.CZ* [online]. VÚP PRAHA. 2009 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/MR_vystoupeni_SedaVUP.ppt

ŠTASTNÁ, Jarmila. 2008 – „*Výchovný styl v etické výchově*“: *Konference Etického fóra ČR*. 2008. Dostupné také z: <http://www.etickeforumcr.cz/eticke-forum/onas/konference/2008>

ŠTASTNÁ, Kamila. Tradice etické výchovy na českých školách: Tradition of Ethical Education at Czech Schools. *E-pedagogium : nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice, s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku a didaktiky oborů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, 2013(1), 7-14. ISSN 1213-7758.

ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. SAMOSTATNÝ PŘEDMĚT ETICKÁ VÝCHOVA: Rubrika Publicistika. *Učitel'ské noviny* [online]. Praha: GNOSIS, 2012(11) [cit. 2017-06-27]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1632>

VACEK, P.: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 2. vydání.

VACEK, Pavel. *Etická výchova ve škole... už teď je pozdě! : Příspěvek z konference Etická výchova - pět let poté (MŠMT, 2015)*. 2015. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/MR_vystoupeni_DrVacek.doc

VALENTA, Josef. BUDEME MÍT PŘEDMĚT ETICKÁ VÝCHOVA? J. Štefflová, UN č.4/2009: Rubrika Ohlasy. *Učitel'ské noviny* [online]. Praha: GNOSIS, 2009(6) [cit. 2017-06-27]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1632>

VANĚK, David. *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy* [online]. Brno, 2011 [cit. 2017-07-05]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/21210/fss_d/. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Vladimír Smékal.

VÚP PRAHA. Etická výchova. *Metodický portál: RVP.CZ* [on-line]. 18. 04. 2007, [cit. 2016-12-15]. Dostupné z www: <http://clanky.rvp.cz/>. ISSN 1802-4785.

VÚP PRAHA. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [on-line]. 1. 9. 2010 [cit. 2011-10-19]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz>.

VÚP PRAHA. *Etická výchova* [online]. 2007 [cit. 2017-06-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1285/eticka-vychova.html/>

Příloha č. 1:

Cíle pracovní skupiny SPIEV

Pracovní skupina vznikla při odboru 22 na MŠMT na podzim roku 2009 a má za cíl pomoci při implementaci opatření ministryně ze dne 16. 12. 2009 o zavádění Etické výchovy do českého vzdělávacího systému. Skupina vytyčila tyto dílčí cíle, některé se realizují v rámci projektů ESF.

- 1) Provést průzkum současného stavu výuky etické výchovy (součást připravovaného národního projektu ETO – Etická výchova a občan).
- 2) Vytvořit osnovy, metodiky, pracovní listy a učebnice pro žáky, včetně audiovizuální pomůcky – od 1.1.2012 do 31.12.2014 probíhá evropský projekt CZ.1.07/1.1.00/26.0114 „Etická výchova a její cesta k žákům základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií“ (dále jen IPo – učebnice) realizovaný NIDV a Etickým fórem ČR, o.s., v jehož rámci proběhne tvorba a pilotáž.
- 3) Vytvořit metodiku propojení s průřezovými tématy (zvláště Mediální výchova) a metodiku propojení s realizací ekonomické a finanční gramotnosti (součást připravovaného národního projektu ETO – Etická výchova a občan).
- 4) Vytvořit systém evaluace na třech úrovních: 1. mikroúrovni jednotlivých škol a tříd (ŠVP úroveň, podpora ČŠI), 2. na krajské úrovni (z hlediska krajského řízení sítě škola a regionální provazby), 3. na celostátní úrovni (vč. komunikačních efektů, např. na úrovni dobré praxe tematických roků v ČT).
- 5) Institucionální zajištění implementace etické výchovy na MŠMT.
- 6) DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků v etické výchově.
 - a. 250 hodinový kurz EV (EFCR) – aktualizace (součást připravovaného národního projektu ETO – Etická výchova a občan).
 - b. Krátkodobá školení pedagogických sborů ve výchovném stylu (součást připravovaného národního projektu ETO – Etická výchova a občan).
 - c. Informační semináře pro vedoucí pracovníky škol (součást připravovaného národního projektu ETO – Etická výchova a občan).
 - d. Příprava a probace na pedagogických fakultách.
- 7) Vytvořit síť krajských koordinátorů, kteří by pomáhali školám s metodickou podporou ve svých regionech (součást připravovaného národního projektu ETO – Etická výchova a občan).

- 8) Informační kampaň (veřejnost, ředitelé, učitelé, žáci):
 - a. Komunikační strategie Informační kampaně + vytvoření Corporate Designu a značky Etické výchovy.
 - i. Informační konference 8. 4. 2010, akce ministryně školství ČR.
 - ii. Informační leták pro ředitele a učitele ZŠ (sponzorováno firmou ČEZ, a.s., 2010).
 - iii. Systematická mediální prezentace.
 - b. Zapojení veřejnoprávních médií.
 - c. Odborné konference – pořádá NIDV 2011 v krajích ČR a plánují se i v rámci IPo učebnice a ETO.
- 9) Systematická příprava učitelů.
 - a. Alespoň jedna aprobace na VS v každém kraji, na studenty VS i zaměření na stávající učitele.
 - b. Propojení 250 hodinového kurzu EF s aprobací.
- 10) Systematická propagace a zlepšení postavení EV v RVP.
- 11) Systém pravidelné evaluace a přizpůsobení obsahu předmětu i forem výuky aktuálním potřebám žáků a učitelů.
- 12) Metodická pomoc s implementací (NIDV, Etická výchova, o.p.s., Etické fórum ČR, o.s. atd.), například program Adoptuj si školu pro etickou výchovu (ASET).

Příloha č. 2:

Seznam ministrů školství, mládeže a tělovýchovy České republiky představuje chronologický přehled osob, členů vlády České republiky, působících v tomto úřadu od doby samostatnosti tohoto státu:

Kateřina Valachová (od 17. 6. 2015 – 31. 5. 2017)

Michaela Marksová-Tominová (5. 6. 2015 - 17. 6. 2015)

Marcel Chládek (29. 1. 2014 - 5. 6. 2015)

Dalibor Štys (10. 7. 2013 – 29. 1. 2014)

Petr Fiala (2. 5. 2012 – 10. 7. 2013)

Josef Dobeš (13. 7. 2010 – 30. 3. 2012)

Miroslava Kopicová (8. 5. 2009 – 13. 7. 2010)

Ondřej Liška (4. 12. 2007 – 8. 5. 2009)

Martin Bursík (2. 11. 2007 – 4. 12. 2007)

Dana Kuchtová (9. 1. 2007 – 3. 10. 2007)

Miroslava Kopicová (4. 9. 2006 – 8. 1. 2007)

Petra Buzková (15. 7. 2002 – 4. 9. 2006)

Eduard Zeman (22. 7. 1998 – 12. 7. 2002)

Jan Sokol (3. 1. 1998 – 17. 7. 1998)

Jiří Gruša (3. 6. 1997 – 2. 1. 1998)

Ivan Pilip (2. 5. 1994 – 2. 6. 1997)

Petr Piňha (3. 7. 1992 – 27. 4. 1994)

Příloha č. 3:

Evaluační dotazník pro učitele EV

Instrukce: Ve většině otázek je základem odpovědi zakroužkování číslice na škále (0 až 5) podle intenzity vašeho přiklonění k některému z krajních tvrzení. V některých otázkách Vám poskytnu ještě další instrukci.

1. Ve smyslu koncepce Roche Olivara je EV chápána jako výchova k **prosociálnosti**. Nakolik s tímto chápáním souhlasíte?

vůbec s ním nesouhlasím 0 1 2 3 4 5 úplně se s ním ztotožňuji

Které případné výhrady k takovému pojetí máte?

.....

.....

2. V současnosti si žáci **mohou zvolit etickou výchovu** jen v případě, že se jí **ředitel/ka školy rozhodne** zařadit mezi volitelné předměty. Nakolik souhlasíte s tímto řešením?

vůbec s ním nesouhlasím 0 1 2 3 4 5 úplně se s ním ztotožňuji

Jestli se s tímto řešením příliš neztotožňujete, jaké **jiné řešení** byste navrhovali?

.....

.....

3. Jak velký **přínos** přisuzujete výuce EV z hlediska **osobnostního rozvoje** žáků?

žádný přínos 0 1 2 3 4 5 velmi velký přínos

Zdůvodněte stručně svůj názor:

.....

.....

4. Do jaké míry jsou **teoretické poznatky**, které žáci získávají na hodinách EV, **užitečné** pro rozvoj jejich **mravního hodnocení a postojů**?

celkem zbytečné 0 1 2 3 4 5 velmi užitečné

Zdůvodněte stručně svůj názor:

.....

.....

5. Posuďte **důležitost** jednotlivých **témat EV** z hlediska jejich přínosu k cílům EV pomocí škál v tabulce. Podobně posuďte subjektivní **náročnost** těchto témat **pro učitele**. Nakonec máte možnost navrhnout také nějaké **nové témata** EV a následně ohodnotit jejich důležitost a náročnost. (0 = minimální důležitost/náročnost, 5 = maximální důležitost/náročnost)

Posuzované téma EV :	Důležitost tématu						Náročnost tématu					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Mezilidské vztahy a komunikace	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Důstojnost lidské osoby. Pozitivní sebehodnocení.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Pozitivní hodnocení druhých.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Komunikace citů.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Interpersonální a sociální empatie	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Reálné a zobrazené vzory.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Etické hodnoty.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Sexuální zdraví.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Rodinný život.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Duchovní rozměr člověka.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Ekonomické hodnoty .	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Ochrana přírody a životního prostředí.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka.	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Navrhovaná NOVÁ téma EV :	Důležitost tématu						Náročnost tématu					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

6. V jaké míře vás osobně výuka EV **naplňuje/těší**?

vůbec mě nenaplňuje/netěší 0 1 2 3 4 5 velmi mě naplňuje/těší

Co vás naplňuje/těší nejvíce?

.....

.....

.....

7. V jaké míře vás osobně výuka EV **stresuje / štvé**?

vůbec mě nestresuje/neštvé 0 1 2 3 4 5 hodně mě stresuje/štvé

Co vás stresuje/štvé na výuce EV nejvíce?

.....

.....

.....

8. Do této tabulky jsou vepsána hlavní **témata EV** vzdělávacího obsahu pro jednotlivé **ročníky ZŠ**. Jestli si myslíte, že některá témata svým umístěním do daného ročníku **nerespektují mravní vývoj typického žáka tohoto ročníku**, můžete toto téma přeškrtnout a do závorčky vedle tématu vepsat ročník, který by byl podle vás odpovídající. Témata, která jsou v osnovách EV nedoceněná, můžete zakroužkovat.

Ročník ZŠ	Posuzované téma EV
1.	Mezilidské vztahy (); Vztahy v naší rodině (); Sebeúcta a úcta k druhým (); Spolupráce a tvořivost (); Základy prosociálnosti ()
2.	Třída jako společenství (); Komunikační dovednosti, sebepojetí a sebeúcta (); Pozitivní hodnocení druhých (); Tvořivost (); Prosociální dovednosti
3.	Zúčastněné naslouchání (); Tvořivost (); Komunikace citů (); Empatie (); Prosociální chování ()
4.	Neverbální komunikace (); Pozitivní hodnocení druhých (); Komunikace citů (); Empatie (); Reálné a zobrazené vzory
5.	Dialog jako prostředek komunikace (); Sebehodnocení a sebeúcta (); Iniciativa a tvořivost (); Asertivita (); Prosociální chování
6.	Otevřená komunikace (); Rozhodnost a řešení problémů (); Fair play (); Média a jejich vliv na člověka (); Rodina, ve které žijí (); Etika a ochrana přírody, životního prostředí (); Dospívání
7.	Pravdivá komunikace (); Přiměřené sebevědomí (); Pozitivní hodnocení událostí i druhých (); Reálné a zobrazované vzory (); Asertivita (); Prosociálnost i ve stížených podmínkách
8.	Důstojnost lidské osoby (); Komunikace citů (); Asertivita (); Empatie (); Sexuální zdraví (); Média a jejich vliv na člověka (); Komplexní prosociálnost (); Etika a ekonomika (); Etické ctnosti
9.	Sociální empatie (); Asertivita ve skupině (); Já potenciální vzor pro druhé (); Komplexní prosociálnost a rozvojová pomoc (); Duchovní rozměr člověka (); Etická stránka lidské sexuality (); Etické ctnosti

9. Do jaké míry se vám daří **dodržovat časově-tematický plán EV**?

vůbec se mi to nedaří 0 1 2 3 4 5 dokonale se mi to daří

Vyjmenujte překážky, které dodržování plánu nejvíc brání:

.....

10. Jaká **týdenní hodinová dotace EV** by podle Vás byla dostatečná pro splnění cílů EV?

(Zakroužkujte a nebo doplňte)

0 hod 1 hod 2 hod 3 hod hod

Váš názor na jinou možnou časovou organizaci EV, např. Výuka ve více hodinových blocích apod.:

.....

11. U kolika žáků (jedná se jen o odhad) se objevily průběhu školního roka **změny v názorech a konání**, které podle Vás podnítila etická výchova? (Do každé volné kolonky vypište procentuální počet žáků, kteří zodpovídají charakteristické údaje v jejím záhlaví.)

výrazné zhoršení	zřetelné zhoršení	žádná změna	zřetelné zlepšení	výrazné zlepšení
%	%	%	%	%

V čem spočívala zlepšení?

.....

V čem spočívala zhoršení?

.....

12. Máte k dispozici dostatečné **množství metodických materiálů** na vyučování EV?

nemám žádné 0 1 2 3 4 5 mám všechno, co potřebuji

Jaké druhy metodických materiálů (a k jakým tématům) Vám chybí:

.....

13. Do jaké míry **vyhovují** současné metodické materiály **cílům** předmětu EV?

vůbec nevyhovují 0 1 2 3 4 5 dokonale vyhovují

Případně doplňte, v čem vyhovují a v čem ne:

.....

14. Posuďte **důležitost** jednotlivých **metod EV** z hlediska jejich přínosu k cílům EV pomocí škál v tabulce. Podobně posuďte **Vaši potřebu dalšího** vzdělávání v těchto metodách. Můžete navrhnout i nové metody a ohodnotit jejich důležitost a potřebu vzdělávání. (0 = minimální důležitost/potřeba, 5 = maximální potřeba/důležitost)

Posuzovaná metoda EV :	Důležitost metody						Potřeba vzdělávání					
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Hra	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Dialog a diskuze	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Učení disciplínou	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Metody tvořivé dramatiky	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Badatelské aktivity	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Řešení běžných životních situací přímo v přirozených podmínkách	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Učení posilňováním žádoucího chování	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Využití uměleckých prvků (hudba, výtvarné umění, literatura, tanec)	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5
Práce s pracovním sešitem	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Frontální výuka	0	1	2	3	4	5		0	1	2	3	4	5
Skupinová výuka	0	1	2	3	4	5		0	1	2	3	4	5
Samostatná práce	0	1	2	3	4	5		0	1	2	3	4	5
Mimoškolní a mimořádné aktivity (např.: vycházky a pod.)	0	1	2	3	4	5		0	1	2	3	4	5
Integrovaní více ročníků	0	1	2	3	4	5		0	1	2	3	4	5
Navrhovaná NOVÁ metoda EV:	Důležitost metody							Potřeba vzdělávání					
	0	1	2	3	4	5		0	1	2	3	4	5
	0	1	2	3	4	5		0	1	2	3	4	5

15. Mají být součástí EV i **mimoškolní aktivity** a **metody občanské participace** (např. aktivity na ochranu přírody, charita, různá spolupráce s institucemi, spolky, sdruženími)?

určitě ne 0 1 2 3 4 5 určitě ano

Zdůvodněte stručně svůj názor:

.....

.....

16. Do jaké míry následující vyučovací předměty **souvisí s EV**, tj. dají se využít k dosahování cílů etické výchovy? (0 = vůbec se nedají, 5 = dají se využít výborně)

Vyučovací předmět	Míra využitelnosti k etické výchově					
Český jazyk a literatura	0	1	2	3	4	5
Matematika	0	1	2	3	4	5
Cizí jazyk	0	1	2	3	4	5
Prvouka	0	1	2	3	4	5
Přírodověda, Přírodopis, Biologie	0	1	2	3	4	5
Vlastivěda, Dějepis	0	1	2	3	4	5
Výchova k občanství/ ZSV	0	1	2	3	4	5
Umělecké předměty (HV, VV, estetika)	0	1	2	3	4	5
Pracovní vyučování	0	1	2	3	4	5
Zeměpis	0	1	2	3	4	5
Fyzika, Chemie	0	1	2	3	4	5
Informační a komunikační technologie	0	1	2	3	4	5
Náboženská výchova	0	1	2	3	4	5
Tělesná výchova	0	1	2	3	4	5
Dramatická výchova	0	1	2	3	4	5
Mediální výchova	0	1	2	3	4	5

Na závěr Vás prosíme o několik **tradičních údajů** pro účely statistického zpracování:

17. **Pohlaví** (zakroužkujte): žena – muž

18. **Věk** (stačí s přesností na roky): let

19. **Typ školy**, na které v současnosti působíte (zakroužkujte):

ZŠ 1. stupeň ZŠ 2. stupeň Gym. 4 leté Gym. 6 leté Gym. 8 leté SOŠ SOU SZŠ

20. **Velikost obce**, kde učíte (přibližný odhad): tisíc obyvatel.

21. **Kraj**, ve kterém se nachází obec (zakroužkujte):

Středočeský Jihočeský Praha Plzeňský Karlovarský Ústecký Liberecký
Královéhradecký Pardubický Olomoucký Moravskoslezský Jihomoravský
Zlínský Vysočina

22. Uveďte délku Vaší **celkové pedagogické praxe** (přibližný odhad): let.

23. Uveďte délku Vaší **praxe jako učitele/učitelky EV** (přibližný odhad):let.

24. Které **hlavní důvody** Vás vedly k rozhodnutí učít EV? (zakroužkujte – doplňte)

s původní aprobační jsem se neuplatnil(a) předmět mě zaujal bylo to přání vedení školy

Jiné důvody:

25. V jakém typu vzdělání jste získali **kvalifikaci pro vyučování EV** ?

Kurz EV 250h Kurz EV 40 a 80h dálkové studium na VŠ denní studium na VŠ

Jiný typ:

26. **Ve kterém roce a kde** (název instituce) jste získali kvalifikaci pro vyučování EV?

.....

27. Které **další předměty** kromě EV vyučujete?

.....

Děkuji Vám za spolupráci!

Summary

In diploma theses, I focused on the theme of the educational field and the school subject Ethic Education. The work is divided into two parts. The theoretical part deals with the concept of ethic education in a broad context, with the history of ethic education in the Czech Republic, as well as with the polemic about the (non) dispensability of ethic education as an independent teaching subject. The last chapter focuses on an overview of how ethic education is succeeding today along with outlining its next possible development for the future.

The aim of this diploma thesis was to find out the opinions of Ethic education teachers on issues related to the concept and curriculum of ethic education in the Czech Republic. Also differences in answers of Czech and Slovak respondents on the same research questions.

The research shows that Czech teachers are identified with the current concept of ethic education, its aims, teaching methods, they are pleased by teaching ethic education. Compared to Slovak respondents, Czech teachers responded less critically, consensually. They have shown greater satisfaction with the amount and quality of the methodical materials they have at their disposal.