

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPOLEČENSKÝCH VĚD



VYBRANÉ PROBLÉMY ETICKÉ VÝCHOVY
pro učitele na druhém stupni základních škol a na školách středních

ANTONÍN STANĚK
DUŠAN ŠPNER

PODPORA PŘÍPRAVY A INOVACE PROGRAMŮ ČŽV
NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ UP V OLOMOUCI

OLOMOUC 2011

Tento projekt byl realizován v rámci soutěže s názvem Podpora inovace programů CŽV pro oblast průběžného vzdělávání a byl finančně podpořen z prostředků Centra CŽV PdF.

Recenzenti: doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc., PdF UP v Olomouci
PhDr. Denisa Labischová, PdF OU v Ostravě

Název: Vybrané problémy etické výchovy: pro učitele na druhém stupni základních škol a na středních školách
Autoři: **Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.**, Úvod, kapitola 2, kapitola 4, Korespondenční úkoly
ThMgr. Dušan Špiner, Ph.D., Úvod, kapitola 1, kapitola 3
Vydání: 1., 2011
Počet stran: 72

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídají autoři.

© Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
© ThMgr. Dušan Špiner, Ph.D.
© Univerzita Palackého v Olomouci

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 5 |
| 1 Základy etiky a etické výchovy | 9 |
| 1.1 Pojem etiky, význam a úloha etiky v dějinách..... | 9 |
| 1.2 Etika a základní přístupy k ní | 12 |
| 1.3 Cíl etiky a pojetí etických hodnot..... | 13 |
| 1.3.1 Etický člověk..... | 17 |
| 1.3.2 Šťěstí..... | 19 |
| 1.3.3 Etický postoj | 22 |
| 1.4 Křesťanská etika | 23 |
| Shrnutí kapitoly | 24 |
| Citovaná a doporučená literatura:..... | 27 |
| 2 Etická výchova v kurikulárních dokumentech | 28 |
| 2.1 Pojetí etické výchovy v letech 1923 – 1948..... | 29 |
| 2.2 Etická výchova v letech 1948 – 1989 | 34 |
| 2.3 Etická výchova po roce 1989 | 36 |
| 2.3.1 Kurikulární reformy a etická výchova | 37 |
| Shrnutí kapitoly | 40 |
| Citovaná a doporučená literatura..... | 42 |
| 3 Aplikovaná etika, mravní hodnoty a prosociální chování | 43 |
| 3.1 Aplikovaná etika | 44 |
| 3.2 Pojem hodnoty..... | 45 |
| 3.2.1 Činnostní hodnoty (tvořivé hodnoty)..... | 46 |
| 3.2.2 Hodnoty zážitku | 47 |
| 3.2.3 Hodnoty postoje | 47 |
| 3.2.4 Další hodnotové škály | 48 |
| 3.2.5 Základní charakteristiky hodnot..... | 50 |
| 3.2.6 Základní klasifikace hodnot..... | 50 |
| 3.3 Prosociální chování | 52 |
| 3.3.1 Čím se vyznačuje prosociální chování a prosociální člověk..... | 53 |
| Shrnutí kapitoly | 56 |
| Citovaná a doporučená literatura..... | 58 |
| 4 Didaktika etické výchovy | 59 |
| 4.1 Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova..... | 61 |
| 4.2 Možnosti navazování mezipředmětových vztahů | 64 |
| 4.3 Očekávané výstupy etické výchovy | 66 |

| | |
|--|----|
| Shrnutí kapitoly | 67 |
| Citovaná a doporučená literatura | 69 |
| 5 Korespondenční úkoly | 70 |
| Použité ikony | 72 |

Úvod

Milé studentky a studenti,

dostává se vám do rukou studijní text „*Vybrané problémy etické výchovy: pro učitele na druhém stupni základních škol a na školách středních*“, který je určen nejen zájemcům o problematiku etické výchovy, zejména všem, kteří budou studovat v rámci programu celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci kurz **Etická výchova pro učitele na 2. stupni ZŠ a SŠ**, ale užitečným může tento text být i pro studenty studijních oborů učitelství zejména pak *učitelství občanské výchovy a základů společenských věd*. Mnohé náměty a inspirace mohou v textu nalézt i studenti bakalářského studijního programu specializace v pedagogice, především ti, studující obor *společenské vědy se zaměřením na vzdělávání*.

O aktuálnosti zpracované tematiky není pochyb. Etická výchova má z hlediska budoucího života našich dětí zásadní vliv na utváření jejich hodnotového žebříčku a morálky. Stále se potýkáme s důsledky morální devastace let 1948-1989 a ani po více než dvaceti letech novodobého budování svobody a demokracie v naší zemi se nám s nimi nepodařilo vyrovnat.

Po celá desetiletí nemohla být etická výchova v našem školním vzdělávání rozvíjena a nestalo se tak ani po listopadu 1989. Etickou dimenzi výchovy zmiňoval již prof. Petr Piňha, ministr školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v letech 1992-1994, ale o systematickosti působení školy v oblasti etické výchovy se mluvit nedá. Ani kurikulární reforma započatá v roce 2004 a s ní spojené nové principy kurikulární politiky nepřinesly intenzivnější přístup k tomuto tématu. Základy etické výchovy se staly součástí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) jako průřezové téma osobnostní a sociální výchova. Další posun nastal v roce 2009, kdy bylo vydáno Opatření ministrině školství, mládeže a tělovýchovy ČR čj. 12586/2009-22 ze dne 16. 12. 2009, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). S účinností od 1. září 2010 se do tohoto RVP do části 5.10 Doplňující vzdělávací obory vkládá jako část 5.10.3 nový doplňující vzdělávací obor s názvem Etická výchova. Tento obor není pro školy závazný, ale jeho prostřednictvím se školám resp. učitelům poprvé dostává

komplexně zpracovaný obsah, jež mohou využít pro samostatný předmět, nebo jej mohou zařadit do širěji pojatého jiného předmětu, či několika takových předmětů.

Cílem této studijní opory tak je přiblížit vybrané problémy (témata) etické výchovy a pomoci učitelům orientovat se v tomto aktuálním, ale složitém problému. Etickou výchovu a její obsah chceme představit také jako problém, který je uchopitelný a o němž je možné vést smysluplné diskuse, byť často značně polemické.

Studijní opora je rozčleněna do 4 kapitol. V první kapitole **Základy etiky a etické výchovy** se vám pokusí D. Špíner objasnit pojem etika, její význam a úlohu v dějinách lidské společnosti, popíše vám základní přístupy k pojmání etiky a vysvětlí, jaké jsou cíle etiky a jaké je pojetí etických hodnot. V závěru kapitoly se ještě dotkne pojetí křesťanské etiky.

Ve druhé kapitole **Etická výchova v kurikulárních dokumentech** vám A. Staněk pojedná o stavu etické výchovy v podmínkách české školy v širším společensko-historickém kontextu, objasní dvě základní koncepce etické výchovy a poukáže na některá rizika s nimi spojená. V závěru kapitoly pak ještě upozorní na výjimečnost zařazení etické výchovy do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jako tzv. doplňujícího vzdělávacího oboru.

Ve třetí kapitole nazvané **Aplikovaná etika, mravní hodnoty a prosociální chování** se k vám opět vrátí D. Špíner. Objasní vám, co to je aplikovaná etika a kde se uplatňuje, předloží vám definici hodnoty a popíše s jakými hodnotami se můžeme v životě setkat. Krátce pojedná o hodnotové orientaci podle D. Šlejška a bude prezentovat základní charakteristiku a klasifikaci hodnot. V závěru kapitoly vymezí pojem prosociálnost a objasní, čím se vyznačuje prosociální chování.

Ve čtvrté kapitole této studijní opory s názvem **Didaktika etické výchovy** se k vám naposledy obrátí A. Staněk. V úvodní části vás seznámí s obsahem doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova, upozorní na možnosti vytváření smysluplných mezipředmětových vztahů s tímto doplňujícím vzdělávacím oborem a v závěru popíše, jaké jsou očekávané výstupy z etické výchovy.

V poslední páté části studijní opory jsou vám nabídnuty **Korespondenční úkoly**, z nichž si budete muset vybrat podle pokynů autorů a následně zvolená témata písemně zpracovat.

Věřím, že vás studium vybraných problémů etické výchovy bude podle této studijní opory bavit a že vám přinese smysluplné poučení.

Po prostudování textu budete znát:

- co je to etika a jaký význam a úlohu sehrává v dějinách lidské společnosti
- jaké existují základní přístupy k ponímání etiky
- jaké jsou cíle etiky a pojetí etických hodnot
- stav etické výchovy v podmínkách české školy v širším společensko-historickém kontextu (1923-1948, 1948-1989, po roce 1989)
- dvě základní koncepce etické výchovy, které mezi sebou svádí souboj o dominantní postavení v kurikulárních dokumentech
- v čem spočívají rizika koncepce etické výchovy, coby sumy témat prolínajících veškerým učivem
- v čem je výjimečnost zavedení etické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru do RVP ZV
- co je to aplikovaná etika a kde se uplatňuje
- jak definovat hodnotu a s jakými hodnotami se můžeme v životě setkat
- základní charakteristiku a klasifikaci hodnot
- jak vymezit pojem prosociálnost a čím se vyznačuje prosociální chování
- obsah doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova
- jaké jsou očekávané výstupy doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova

Po prostudování textu budete schopni:

- objasnit, co je to etika a jaký význam a úlohu sehrává v dějinách lidské společnosti
- objasnit, jaké existují základní přístupy k ponímání etiky
- objasnit, jaké jsou cíle etiky a jaké je pojetí etických hodnot
- objasnit pojetí křesťanské etiky
- objasnit podstatu jednotlivých etap realizace etické výchovy v podmínkách české školy,
- objasnit, v čem spočívalo propagandistické nebezpečí Morálního kodexu budovatele komunismu,

- objasnit charakteristické znaky dvou základních koncepcí etické výchovy v podmínkách české školy,
- objasnit v čem spočívají rizika koncepce etické výchovy, coby sumy témat prolínající veškerým učivem,
- objasnit, v čem je výjimečnost zavedení etické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru do RVP ZV
- definovat a následně objasnit co je to aplikovaná etika a kde se uplatňuje
- definovat hodnotu a objasnit s jakými hodnotami se můžeme v životě setkat
- objasnit hodnotovou orientaci podle D. Slejška
- objasnit základní charakteristiku hodnot a provést klasifikaci hodnot
- vymežit pojem prosociálnost a objasnit čím se vyznačuje prosociální chování
- objasnit obsah doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova
- objasnit možnosti, které nabízí etická výchova pro utváření mezipředmětových vztahů
- objasnit očekávané výstupy etické výchovy

Po prostudování textu získáte:

- přehled o možnostech, které nabízí etická výchova pro systematictější a intenzivnější přístup k etickým (mravním) problémům
- teoretická východiska pro věcnou a korektní argumentaci k tématu mravní výchova uplatnitelná zejména ve vlastním pedagogickém působení,
- kompetence potřebné pro vytváření výukových materiálů (pracovních listů apod.) k výuce naplňující principy zavádění etické (mravní) výchovy do vaší pedagogické praxe.

*Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
a ThMgr. Dušan Špiner Ph.D., autoři*

1 Základy etiky a etické výchovy

V této kapitole se dozvíte:

- co je to etika a jaký význam a úlohu sehrává v dějinách lidské společnosti
- jaké existují základní přístupy k ponímání etiky
- jaké jsou cíle etiky a pojetí etických hodnot
- o pojetí křesťanské etiky

Budete schopni:

- objasnit, co je to etika a jaký význam a úlohu sehrává v dějinách lidské společnosti
- objasnit, jaké existují základní přístupy k ponímání etiky
- objasnit, jaké jsou cíle etiky a jaké je pojetí etických hodnot
- objasnit pojetí křesťanské etiky

Klíčová slova kapitoly: etika, deskriptivní etika, normativní etika, metaetika, aplikovaná etika, etická výchova, éthos, mrav, vůle, etická zkušenost, etický postoj, etický člověk

Kdo je člověk, jak nalézá smysl a naplnění života, podle čeho se ve svém jednání orientuje? Na tyto a další otázky se nyní pokusíme společně najít odpovědi v této první kapitole naší studijní opory.

1.1 Pojem etiky, význam a úloha etiky v dějinách

Duchovní pojem „*etiky*“ se stal v současnosti lidského usilování a snažení téměř neznámým pojmem, protože lidství je v současné době charakterizováno jako „*materiálně-konzumní*“, tedy duchem a duchovnímu nazírání na život nesmírně vzdálená skutečnost.

Člověk nemůže rezignovat na etickou problematiku, aniž by se vzdal sám sebe. Nemůže ale ani uniknout ze skeptického postoje zadaného mu jeho dějinnou situací, který se ohlašuje obecnou



bezradností jak v osobní, tak v politické či ekonomické oblasti. Právě z této dvojí nutnosti vyrůstá otázka, zda lze tento vzájemný rozpor smířit nebo zda se člověk musí ve své vnitřní rozdvojenosti v sobě nezvratně rozpadnout.¹

Etika je právě tak etikou smýšlení jako etikou odpovědnosti.



Požaduje však znalost lidí a světa, znalost vlastního Já se všemi jeho výškami a hloubkami, znalost našeho partnera a okolního světa jeho i našeho, vědomosti o významu struktur, práva, státu, hospodářství, umění, veřejného mínění a tak dále.

Naše činy nejsou jen projevem smýšlení, jsou vždy také zásahy do osudu nejen nás samotných, ale také do osudu jiných lidí. Tyto zásahy mají hluboké účinky v Ty a Já a široké účinky ve směru utváření vnějšího pořádku, který člověka nese s sebou. Není snad oblasti života, do níž mravní rozhodování nějak nezasahuje, a stejně neexistuje oblast života, ve které by se etika nedala uplatnit.

Etika chce především objevit, podle čeho poznáme, zda je naše jednání mravně hodnotné, nebo není, jinak řečeno, zdali je v souladu s mravními pravidly, nebo jim odporuje.



Pojem etiky pochází od Aristotela (384-322 př. Kr.).



Jím užívané adjektivum „*etický*“ se odvozuje od substantiva „*ethos*“, které má jak objektivní, tak subjektivní význam. **Objektivně** „*éthos*“ znamená tolik co zvyk, mrav, obyčej, naopak **subjektivně** má význam způsobu vědění, myšlení, smýšlení, postoje. Z toho vyplývá **dvojí zaměření pojmu etiky jakožto vědy o „éthos“.**



Na jedné straně odkazuje objektivní užívání k lidské vzájemnosti a **na druhé straně** jako způsob myšlení, smýšlení a postoj.

¹ WEISCHEDEL, W., *Skeptická etika*, Praha: Oikoymenh 1999, s. 9.

Etymologicky řecké slovo „*éthos*“ se v první řadě týká zvířat a označuje místo jejich pastvy nebo stáj, jakož i způsob jejich života a chování. Přeneseno na člověka znamená „*éthos*“ místo bydlení, určené společenstvím nebo původem, a potud také všechno, co je obyčejem a mravem v rámci společného bydlení. **Latinské** *mos*, od něhož je odvozeno slovo „morálka“, znamená původně „vůle“. Dále označuje především vůli uloženou člověku (bohy, nebo panovníky), tedy předpisy a zákony, a pak tradiční mravy a obyčeje (*mores*).²



České slovo *mrav* pochází z praslovanského základu *norv* – *nrv* a znamená to, co se obecně líbí, co je vhodné. Odtud toto slovo nabývá významu charakteru jednotlivého člověka ve vztahu ke společnému mravu a nakonec označuje vůbec způsob jednání, postoj a smýšlení osob.



V běžném praktickém vyjadřování obvykle rozlišujeme mezi morálkou a etikou. Slovo „*morálka*“ charakterizuje soudy, pravidla, jednání instituce, které určují lidské chování a které je třeba ještě blíže specifikovat; synonymně se užívá slovo „*mravní*“.



Naproti tomu „*etika*“ označuje filosofickou disciplínu, která se táže po zdůvodnění morálky. Zde je možné vidět, že etika se výslovně vztahuje k člověku, k jeho chování a k jeho postoji, že je „*filosofií o lidských věcech*“. Člověk ve skutečnosti není pouze podřízen objektivním zákonům, nýbrž je též subjektem. Proto platí: „*K otázce: Co je člověk?, patří také otázka: Kdo je člověk?, tedy otázka zabývající se osobou člověka.*“³

Představte si člověka, který si zlomil nohu a leží před vámi na ulici. Stojí-li kolem čtrnáct lidí, kteří mají vřelý pocit a soustrast, avšak není mezi nikoho, kdo by zlomeninu narovnal, záleží na všech čtrnácti méně než na jednom, jenž třeba vůbec není sentimentální, ale má schopnost zlomeninu narovnat a skutečně tak i učiní. Takové je smýšlení, které proniká etickým člověkem. **Záleží na tom, zda člověk**



² ANZENBACHER, A., *Úvod do etiky*, Praha : Academia 1994, s. 17.

³ WELTE, B., *Zum Begriff der Person* (K pojmu osobnosti), Freiburg-München : Rombach 1966, s. 11.

své poznání uplatní v praxi, zda dovede na základě svého vědění zasáhnout do života.

Činorodé poznání, které dovede zasahovat do života, ovšem ne v materialistickém smyslu, ale na základě vidění skutečnosti v její podstatné úrovni, nám dává schopnost působit prakticky. Z nutného vědění, že svět musí vpřed, plyne sama sebou harmonie; ta plyne tím jistěji, volíme-li cestu poznání. O tom, kdo dovede narovnat zlomenou nohu, by bylo možno říci, že není-li lidumilem, nechá snad ležet toho, kdo je zraněn. To je možné jen při pouhém poznání na fyzické úrovni. Při duchovním vědění a tím i poznání však tato námitka není možná. **Nemůže být duchovní vědění, které by nepronikalo do činného života.**



1.2 Etika a základní přístupy k ní

Naším současným úkolem, tj. v době radikálního tázání a radikální pochybnosti, je předložit určité aspekty etiky, které by pomohly učitelům při ztvárňování etické výchovy v rámci společenských věd.



Mel Thompson ve svém přehledu etiky poukazuje na čtyři základní přístupy:

1. **Deskriptivní etika** – popisuje mravní rozhodnutí a hodnoty.

Je zčásti sociologií a zčásti psychologií morálky, která se nesnaží zjišťovat, co je a není správné, ale pouze popisuje danou situaci.



2. **Normativní etika** – zkoumá normy, jimiž se ve svém mravním rozhodování lidé řídí.

Zabývá se otázkami týkajícími se povinnosti a hodnot, které mravní rozhodnutí vyjadřují. V ní se ptáme na normy chování, na jejichž základě lidé odlišují správné od nesprávného.



3. **Metaetika** – již samotný název ukazuje, že jde o metateorii morálního diskursu.



Je etikou, ve které jde o jazyk, kterým o morálce hovoříme, a jak lze tento jazyk odůvodnit. V ní jde o snahu zjistit, co lidé svými výroky míní, když prohlašují, že něco je správné či nesprávné. Jaký význam jejich prohlášení mají.

Jiným slovem ji také můžeme nazývat analytickou, protože analyzuje pojmy, věty, vyjádření, řečové akty, formy argumentace a dialogu, jež se užívají v rámci etiky norem.

4. **Aplikovaná etika** – prokazuje teorie etiky v konkrétním životním dění. Předkládá problémy, které vybízejí k vyjadřování a zkoumání mravních rozhodnutí a hodnot.



Jinými slovy aplikovaná etika je pojem užívaný pro uplatnění teorie etiky na konkrétní otázky. K nejvýznamnějším oblastem aplikované etiky dnes patří etika života a smrti, lékařská etika, etika sexuality a vztahu, feministická etika, bioetika (zejména otázky týkající se genetiky), právní etika, etika životního prostředí a obchodní etika. Téměř v každé oblasti života existují morální otázky, jimiž se zaměřují na moment svobody, sebe prosazení a autentickou existenci.⁴ K praktickým důsledkům aplikované etiky může být budoucnost otevřená.

Přijmeme-li vše, co poskytuje současná kultura, čeho lze dnes dosáhnout, máme-li trpělivost a vytrvalost a nejsme-li pohodlní, abychom se učili, pak **můžeme pochopit a nahlédnout, čemu etika učí.**



1.3 Cíl etiky a pojetí etických hodnot

Moderní pedagogika a také etická výchova si uvědomují sílu a nevyhnutelnost vize. **Vize etické výchovy**, ze které čerpá svou účinnost a sílu, **je vize morálně vyzrálého člověka, který se**



⁴ THOMPSON, M., *Přehled etiky*, Praha: Portal 2004, s. 13.

vyznačuje komunikativností, kreativitou, zdravým sebevědomím a pozitivním hodnocením jiných. Stručně řečeno: Základní vizí etické výchovy je spolupracující a prosociální společenství.

To souvisí se zlatým pravidlem mravnosti: „*Co (ne)chceš, aby dělali tobě, (ne)dělej druhým.*“

Duchovní chléb osvěžuje bezprostředně. Pravda občerstvuje a Světlo oživuje! Kdo nějak chce pochybovat o takovéto etické moudrosti a říká si: „*nemohu ji pochopit*“, u toho není příčina v tom, že ještě nedospěl na vyšší, nadmyslovou úroveň, nýbrž že nechce svůj logický rozum dost namáhat nebo že nechce přistoupit k věci s dosti zážitky obyčejného vzdělání, aby skutečně pochopil, co se mu podává.

Správné porozumění moderní etice, nikoli diletantské chápání, které lze dokonce nalézt i u univerzitních profesorů, nýbrž **porozumění, které je oproštěno od různých abstraktních teorií a materialistických fantazií**, které stojí přísně na půdě faktů a nejde dále než ony – fakty, jen takové porozumění **podává část po části právě na základě dnešní vědy důkazy pro etické spirituální pravdy.**

Člověk duchovního vědění nespatřuje svoji úlohu ve vzdalování se z fyzického světa; to by nebylo správné, neboť jeho úkolem je, tak jako i etické výchovy, právě fyzický svět produchovnit a tím vést k nejvznešenějším cílům.

Tomuto zvnitřnění odpovídá, že **silněji začíná hrát v etických úvahách rozhodující roli cit a vůle**. Velikým nedostatkem člověka jest, že neví, v čem vlastně záleží jeho svobodná vůle a jak se projevuje. Vůlí rozumí dnes většina lidí ono násilné stanovisko pozemského mozku, kdy rozum, poutaný prostorem a časem, udává a stanoví nějaký určitý směr pro myšlení a cítění. To však není vůle svobodná, nýbrž vůle vázaná pozemským rozumem. Tato záměna, kterou mnozí lidé užívají, přináší velký omyl a staví zeď, která znemožňuje poznání a pochopení. **Svobodná vůle**, která jediná vrývá se do vlastního života tak hluboko, že přesahuje až daleko do světa



záhrobního, která vtiskuje svou pečeť duši a je schopná ji utvářet, **tkví jedině v samotném duchu, v duši člověka.**

Tato vůle, původně zaměřující se k dobru, může se však v žádostivosti, která je jí vlastní, obracet i k nízkému a špatnému. **Pro mravnost jednání je tedy podstatné, jaké zaměření vůle se v něm vyjadřuje.**

Jednání může být dobré a správné, může objektivně odpovídat etické normě, ale ještě se nemusí dotýkat oblasti skutečné mravnosti. To je dosahováno teprve tehdy, vznikne-li dobré jednání skutečně také z dobrého rozpoložení. Teprve potom je totiž – řečeno kantovsky – vyjádřením nikoli pouhé legality, nýbrž skutečné morality.

Etická výchova zahrnuje v sobě skutečnost mravního vědomí. Mravní vědomí nespočívá v rozhodnutích a úmyslech (ty mohou být jak dobré, tak zlé, tj. mohou odporovat mravnímu vědomí), nýbrž ve zvláštním hodnotícím citu, který na nich rozlišuje dobré a zlé a je jejich mravním měřítkem. Podle tohoto pojetí hraje důležitou úlohu **charakter člověka, tedy jistá dispozice chovat se určitým způsobem v určitých situacích.** Toto pojetí představuje nejabstraktnější význam ethosu vyjadřující nikoli pouhé „jest“, nýbrž „*má být*“.⁵ Tak se význam ethosu nakonec vyvinul do podoby označující nejvyšší maximy lidského chování.

Existuje způsob, jak zjistit, že to, co vnímáme, je etická zkušenost?

Představme si skupinu turistů jedoucích v autobuse. Záclonky jsou zataženy a oni nevidí, neuslyší a neucítí vůbec nic z té neznámé exotické země, kterou projíždějí. Celou dobu jen poslouchají svého průvodce, který jim říká, co si myslí, a barvitě jim všechny ty vůně, zvuky a obrazy ze světa popisuje. Zažívají jen obrazy, které v nich vytvářejí jeho slova. A předpokládejme, že autobus zastaví a on je vyše

⁵ RICKEN, F., *Obecná etika*, Praha: Oikoymenh 1995, s. 13.



do světa se slovním popisem toho, co mohou očekávat, že uvidí a zažijí. Jejich prožívání bude narušené, omezené, zkreslené těmi slovními modely a nebudou vnímat skutečnost samu, ale realitu přefiltrovanou přes průvodcová slova. Budou skutečnost vlastní zkušenosti vnímat selektivně nebo do ní budou projektovat své vlastní slovní modely, takže neuvidí skutečnost prožitou, ale potvrzení svých slov.

To, co zkušeností vnímáme, nesouhlasí s žádným slovním modelem, ať už cizím nebo naším vlastním. Nelze to slovy vůbec vyjádřit. Na to se ale moji studenti ptají: „*Takže, co pro nás mohou učitelé udělat?*“ A já se snažím ze své zkušenosti odpovědět: „*Mohou vás přimět, abyste si všimli toho neskutečného, zkušenosti prožitého, ale nemohou vám ukázat zkušenost vámi prožitou; mohou zničit vaše slovní modely, ale nemohou vás přimět vidět, k čemu se ten model vztahuje; mohou poukázat na omyl, ale nemohou vám vložit do rukou Pravdu. Mohou vás tak nanejvýš nasměrovat ke zkušenosti, nemohou vám říct, co máte vidět. Budete muset vyjít do světa sami ze sebe a sami objevovat.*“



Chci to znázornit i jiným příkladem vzatým z obyčejného života.



Učitel etiky nechce stát v jiném poměru ke svému žáku, než v jakém stojí matematický vědec k žáku matematiky.

- Lze o tom tvrdit, že žák matematiky lne ke svému učiteli na základě víry v autoritu? Nikoli!
- Lze o tom tvrdit, že žák matematiky nemá učitele zapotřebí? Ano – mohlo by říci mnoho lidí. Protože mnozí snad najdou dobrými knihami cestu k vlastnímu studiu, zde je jen cesta poněkud jiná, než když si žák i učitel stojí tváří v tvář.

Zná-li učitel matematiky pravdy a podává-li je žáku, pak žák již nemá zapotřebí věřit v autoritu, neboť nahlíží matematické pravdy v jejich vlastní správnosti a nemá zapotřebí nic jiného, než je jen správně nahlédnout.



Jinak tomu není ani s celým výchovně-etickým vývojem v duchovním smyslu. Učitel je zde přítelem, rádcem, který dává svým životem příklad a žáků dává možnost rozvíjet své schopnosti a zkušenosti. Když jsme dosáhli těchto určitých schopností a zážitků, pak je musíme právě tak málo přijímat z důvodu autority, jako přijímáme v matematice větu, že tři úhly trojúhelníku svírají 180 stupňů.

Veškerá autorita učitele etiky je spíše tím, čeho je zapotřebí, abychom si cestu k nejvyšší Pravdě zkrátili. Ano, učitel etiky by měl přistupovat ke změnám v kulturním dění, které v tomto smyslu předpokládá vyučování.

Etická výchova a v ní komunikace a interakce by se měly odehrávat v partnerském duchu, v atmosféře důvěry a spolupráce. Právě tato etická stránka věci učiteli umožňuje zvládnout náročné situace ve škole, řešit konflikty bez zbytečné agrese a z obavy o strátu autority. Jinými slovy neunikat do pasivní rezignace, stagnace či vyhořelosti.

1.3.1 Etický člověk

To je jedna stránka a druhá je ta, která se vztahuje k poměru duchovní moudrosti a tím k obecné duchovní kultuře. **Láska k moudrosti v etice nesmí vstoupit jen do hlavy nebo jen do srdce, ale také do rukou, do našich nejtímnějších schopností, do toho, co člověk každodenně koná.** Není sentimentální soustrastí, nýbrž je vypracováním si schopností působit ve službách všeobecné lidskosti.

Z tohoto hlediska se tedy etika při daném úsilí nemůže ani nemohla stát slepým podrobováním se domnělé „božské vůli“, ale naopak je jásavým vřazením se do věčně proudící Boží síly u vědomí, že tato Síla oživuje a ihned také tvoří formy dobré i zlé, světlé i temné, vždy důsledně podle vyzařování svobodné vůle člověka při procítěném napojování se na tu neutrální Božskou sílu.

Etická výchova stanovovala vždy za nejvyšší zákon Lásku k bližnímu, tedy podle známého zákona: „*Miluj bližního svého, jako sebe samého*“, a to i podle známého přírodního zákona o setbě a sklizni, tedy co člověk zasévá, to musí i sklízet.



Pro bližší porozumění bych chtěl vycházet z tohoto příkladu: Učitel se zeptal svých žáků, jak se pozná, že už skončila noc a začal den. Jeden soudil: „Když v dálce uvidíte zvíře a poznáte, jestli je to kráva, nebo kůň“. „Ne,“ pravil učitel. „Když vidíte v dálce strom a poznáte, jestli je to magnólie, nebo mangovník“. „Zase špatně,“ zhodnotil učitel. „Podle čeho tedy?“, byli zvědaví žáci. „Když se podíváte do tváře kteréhokoli muže a poznáte v něm bratra, když se podíváte do tváře kterékoli ženy a poznáte svou sestru. Když se vám tohle nepodaří, je stále noc, ať je slunce na nebi kdekoli.“



Právě toto hledisko a tím i východisko nás učí přistupovat k člověku jako ke tváři, co znamená oslovovat ho jako tvář a hned rozumět řeči tváře.⁶ Tvář je to, co mluví dřív, než mluví řeč, je to výraz ještě než přijdou slova. Učí nás vnímat tvář druhého jako jistou obnaženost, jako ubohost, jako bezbrannost, jako vystavenost smrti.



Tvář druhého znamená volání po mně, zavolání. Nesmím ho nechat zemřít o samotě. Nesmím ho také zabít. Je tu nějaký příkaz a zákaz, které jsou „prameny odpovědnosti“. Pro odkrytí tváře dávám přednost slovu milosrdenství, když člověk podstupuje utrpení druhého, samozřejmě to vypadá jako fenomén lásky. Když ten druhý trpí, mám sympatii, počátek lásky.⁷ To nemůže člověk chtít po druhém, to může chtít po sobě, sám po sobě, přijmout odpovědnost za sebe – to je také velmi těžké. Naproti tomuto platí, že jsem-li odpovědný za druhého, ukazuje se mi to právě jako dobro, jako dobro vůbec.



Tak jako etická výchova poukazuje na nejvyšší zákon, tak zároveň etická výchova vede člověka k sebeuskutečnění, což znamená, být etickým člověkem.



Etický člověk může být přirovnán ke stromu života v Ráji, který zde byl zasazen do stvoření a do přesných míst jen k jeho nejlepšímu splňování. Každý strom má naprosto jiný kořenový systém, stejně jako žádný člověk není podoben druhému; kořeny jsou jiné nejen na rovné



⁶ LÉVINAS, E., *Být pro druhého*, Praha: Zvon 1997, s. 17.

⁷ Tamtéž, s. 45.

půdě, ale i na okraji skály. Zde se musí od okraje obrátit ve stranu půdy, na strmém svahu musí být dokonce kořenový systém uspořádán tak, aby udržel strom v kolmé poloze. Při tom všem však kořeny plní své poslání v naprosté tmě a bez přerušení, tedy ve dne i v noci, každým okamžikem a dokonce i v silně proschlé půdě zajišťují poslednímu lístečku ve špičce stromu i poslední jehličce život. Nikdy svou práci nepřerušují, jako by kořeny věděly, že jsou odpovědny za život stromu.

U člověka je tomu podobně, jak je obsaženo v těchto myšlenkách. **Člověk znalý etiky života je takovým rajským stromem** života rozdávajícím požehnání celému lidstvu i při té rozdílnosti našich kořenových systémů. Zvedá své paže k proudům Božské síly tak, jak každý strom přece zvedá své větve – a usiluje se o to, aby jeho působení zde na zemi bylo doslova modlitbou díky za dar bytí Stvořiteli, který ten dík proměňuje v trvalé žehnající působení!



1.3.2 Štěstí

Etika se nezabývá pouze průměrnými standardy chování.

Jde v ní spíše o hledání toho, co nesprávné a dobré a jak nejlépe žít. To samozřejmě neznamena zaujmout úzce mravní pohled v tom smyslu, že zavrhneme všechny, kdo nesouhlasí s určitým konkrétním kodexem, ale zdůraznit, že chceme najít základní hodnoty, podle nichž bychom mohli žít za předpokladu, že povedou ke spravedlnosti a štěstí.

Proto etika nebyla a také se neměla stát rozumovou učeností, ale hlubokým citovým věděním o zákonech stvoření a tím života, aby tím naplňovala lidstvo prázakony stvoření u vědomí, že: *„Životní podmínky ke štěstí nejsou tedy nijak těžko splnitelné, jak se zdá v prvním okamžiku jen napolo vědoucím. Štěstí je mnohem snáze dosažitelné, než si mnozí myslí.“*

Ale co je štěstí?



To, jak mu Aristoteles rozumí, nemůže spočívat v něčem, co se člověku nějak náhodou přihodí. To, co je štěstí, vyplývá spíše z toho, že je tím nejvyšším, o co se v lidském chování usiluje.⁸



Lidstvo tedy musí znát opět zákony, spočívající ve Stvoření. Žijeli podle nich, stane se šťastným. Proto lze etickou výchovu přijímat stále více a více jako touhu ducha, vypátrat Vůli Boží, touhu po Zjevení Božím, které by jej přesvědčovalo a tím také utvrzovalo nejen v nutnosti etického působení, ale vedlo jej i k radostnému podrobování se.



Úkolem etiky nemůže být, aby vyhověla všem osobním přáním. Musí se snažit jít svou cestou v zápasu se svými problémy, které před ní leží. Proto etika vyrůstá jak z toho, co je nejbližší, tj. z toku každodenního života, tak z velkých rozhodujících životních otázek, před něž je jedinec často postaven.



Jsou to právě tyto „velké“ otázky, které tíhou svého pro a proti, nerozhodnutého pouze jedenkrát a neopakovatelně, vytrhují jednotlivce z podléhání polovědomému puzení, strhují ho k tomu, aby svůj život zvažoval v perspektivě nevyhnutelné, nepřehlédnutelné odpovědnosti. Avšak ani v „malém“ tomu není jinak. Situace, do níž jsme postaveni, má stejnou tvář jak v malém, tak ve velkém: nutí nás k rozhodnutí a k jednání, a před rozhodnutím nelze utéci.



Před otázkou „*Co máme činit?*“ stojíme v každém okamžiku. Etická výchova se zde stává rádkyní v umění vést smysluplný život.

Tento úkol je naléhavý, protože etický postoj neodmyslitelně patří k lidskému životu. Na cestě k takovému vpravdě smysluplnému úspěšnému životu je nutné „*vzdání se svémocné zaujatosti sebou*“.

S tím se spojuje „*prázdnota*“ chápaná jako „*odpoutávání se*“. Tento postoj je v protikladu k „*zajištěnosti života v dostatku*“, který v moderním světě dospěl k nadvládě jako obecně rozšířený model a který uvedl v platnost disponujícího, úspěšně jednajícího a bezmyšlenkovitě si užívajícího člověka. Tím se etika současně ptá na

⁸ WEISCHEDEL, W., *Skeptická etika*, Praha : Oikoymenh 1999, s. 14.

to, co je dobré a co je zavrženíhodné, co je a co není ctnost, zároveň hledá princip rozpoložení, vůle, postoje a chování.

Jako příklad uvádím tento příběh:



Jedním z nejproslulejších mudrců starověké Indie byl Svetaketu (1056-1137). Nechte si vyprávět, jak ke své moudrosti přišel: Když mu bylo sedm, poslal ho otec studovat vědy. Díky své pili a inteligenci vynikl nad všechny své spolužáky a záhy byl považován za nejlepšího žijícího znalce posvátných knih – a to ještě před tím, než mu stačil zešedivět první vlas. Když se vrátil domů, otec se rozhodl, že svého syna vyzkouší. Položil mu tyto otázky: *„Zvěděl jsi to, co když člověk zví, zvěděl vše? Objevil jsi to, co když člověk objeví, přestane veškeré utrpení? Zvládl i to, čemu nelze naučit?“* „Ne,“ přiznal se Svetaketu. *„To tedy znamená,“* pokračoval otec, *„že vše, co ses za ta léta naučil, je bezcenné, můj synu.“* Na Svetaketua pravda otcových slov zapůsobila natolik, že se vydal na cestu, na níž by pomocí ticha našel moudrost, jež nelze vyjádřit slovy. Ze své zkušenosti říkával: *„Když vyschne rybník a ryby leží na rozpukaném dně, klidně se je můžeš snažit zvlhčit svým dechem, či snad dokonce slinou, ale nikdy to nebude totéž, jako kdybys je hodil zpět do pořádného rybníka. Neprobouzej lidi k životu teorií; vrhni je zpátky do reality. Neboť tajemství života se skrývá v životě samém – a nikoli v rozumování o něm.“*⁹

Studium etiky nedá ovšem člověku sílu, aby byl schopen tuto etiku plně praktikovat, ale pomůže získat správné etické postoje. Člověk nemůže vždy ovládat své vlastní komplexy nebo kontrolovat svá vlastní přání či odolávat pokušení. Nicméně **vědět, co se od něho očekává, aby činil, a co by činit měl, je prvním cenným krokem v tomto směru.**



⁹ MELLO DE, A., *Modlitba žáby (1)*, Brno: Cesta, 1995, s. 97.

1.3.3 Etický postoj

Etický postoj znamená, že člověk musí vykonávat svou plnou povinnost vůči světu, ale tu bude konat takovým způsobem, že nikoho nepoškodí.

Pravda, poctivost a čest nebudou obětovány pro peníze. Čas, energie, schopnost a peníze budou použity moudře pro nejlepší zájmy lidstva. Etický postoj je zvláštní a paradoxní právě proto, že je úplný. Přistupuje k situaci člověka s mentalitou stejně praktickou a chladnokrevnou, jako má inženýr, ale řídí její postup s citlivostí pro ideály tak jemnou, jakou má umělec. Vždy uvažuje o bezprostředních dosažitelných cílech, ale nemá o nic menší zájem o cíle vzdálené, neuskutečnitelné.

V tomto okamžiku bych chtěl vzpomenout na výrok Marca Aurelia (+180), který řekl – *„Jestliže připustíme, že lidský život má nějaký smysl, pak naší prvořadou snahou by mělo být, tento smysl poznat.“*¹⁰

Domníváte se, že je to výsadou pouze několika jednotlivců? V dnešní době máme jistě pravdu. Já však věřím, že ke kvalitativní změně vědomí lidstva jako celku musí v budoucnosti zákonitě dojít. Tuto změnu si představuji jako hlubší pochopení vzájemné souvislosti, zároveň jako celkové prohloubení vědomí, vedoucí k pochopení skrytých zákonitostí, řídících náš život, přírodu i vesmír. Nesmíme přitom zapomenout na to, že známkou skutečného poznávání je vždy přirozená pokora. Člověk zmlkne v úžasu před skutečností, cítí se jen jako nepatrná součást dokonalého řádu a ví, že to, co mu bylo odhaleno, je pouze ničím proti tomu, co doposud nezná.

Vezměme například takového člověka, jako byl Mahátmá Gándhí (1869-1948), nepůsobil sice v oblasti vědy, ale více než půl století setrval až tvrdošíjně na principu Pravdy, kterou ztotožňoval s Bohem. Věřil na sílu ducha a do popředí veškeré své činnosti postavil pojem

¹⁰ PŘÍKASKÝ, J. V., *Etika*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství 2000, s. 60.



satjagraha a **ahinsa** – láska k pravdě a nenásilí. Člověk, který osvobodil svoji obrovskou zemi ze stopadesátileté cizí nadvlády, neměl snad v tomto směru nikde ve světě obdoby. Přitom z jeho života vyzařovala taková pokora, že ji můžeme dávat za příklad. Byl si vědom univerzálního tvůrčího principu, který byl příčinou jeho obdivuhodného působení.¹¹ I podle tohoto příkladu je možné nabýt poznání, že cestou strachu a slepé víry tyto hodnoty nepoznáme.

Skutečnou hodnotu člověka vidíme pouze v tom, do jaké míry je schopen se osvobodit od svého malého já. Pak je mu cesta otevřena a může bezprostředně poznat pravdu života. Pak člověk cítí nicotnost lidských přání a cílů a zároveň vznešenost a podivuhodný zákon, který se projevuje v kosmu i ve světě myšlenky. Začíná cítit osobní existenci jako určitý druh vězení a touží vnímat jednotu a smysl veškerenstva.

V Žalmech Davidových i u několika Proroků lze nalézt stopy kosmické zbožnosti, jejíž projev je mnohem výraznější například v buddhismu. Nelze ji studovat, musíme ji pouze procítit. Je nesdělitelná slovy, neboť je určitým stavem našeho vědomí. Celá lidská bytost se musí stát nástrojem k prožití této vyšší skutečnosti. To, že o těchto věcech slyšíme nebo čteme, je jedna věc. Myšlenky se nám mohou líbit či nikoliv. Pouze vlastní zážitek nám však dává zkušenost o vyšších formách existence. Pak se stáváme skutečně zbožnými a skutečně pokornými,¹² kteří – jak konstatoval A. Einstein (1879-1955) – najednou cítí tu hloubku, jako by nás ovanula věčnost.

1.4 Křesťanská etika

Cílem křesťanské etiky je poukázat na schopnosti jak stát před Bohem v přinášení požehnání, pokroku a užitku, v trvalém nepromarňování pozemského času, v nezneužívání vysokých možností spočívajících v člověku jakožto Božím daru. Naplňování tohoto úkolu vyžaduje od každého vážné a nelitostné zkoumání sebe sama, a v této

¹¹ MIHULOVÁ, M. SVOBODA, M., *Vědomí pokory* (Rozhovor s A. Einsteinem), Liberec: Santal 1992, s. 50.

¹² Tamtéž, s. 61.



snaze najít a odložit své chyby dřív, než je budeme chtít vytýkat svému bližnímu. Takto vybaveni pak rozumět svým bližním a vědět, že v porozumění je odpuštění.

Celé své myšlení, cítění, ba celé své bytí postavit nově na duchovní základ a tím nedovolit kolísání dosavadního, zle omezeného rozumového základu. Být si tedy vědom toho, že neomezená vláda rozumu, postavená nad ducha – nebo ducha doslova vytlačující ze svého života – se stalo před Stvořitelem největším proviněním člověka – pádem do hříchu.

Proto se domnívám, že **etika nás nemůže a nemá poučovat o tom, kam máme směřovat, ale má nás učit žít v situaci lidí, kteří nikam nesměřují**. Těžko se ovšem zároveň chtít orientovat a zároveň učit žít v situaci lidí, kteří nikam nesměřují. Říká se, že proti proudu nelze plout. Třeba ale lze plout s jiným proudem, jehož pramen zůstává dosud skryt.

Chceme-li něčeho docílit v existenci člověka, nesmíme prosazovat sebe, ale máme spíše naslouchat. Správný učitel, člověk usilující o ideál etiky, musí odstranit všechny předsudky a předem učiněné názory. Nic nesmí pokládat za možné nebo nemožné. Má ponechat bez předsudku děje, věci, i osoby, aby samy mluvily. Zahodit od sebe všechny mučivé myšlenky, za to však důvěřovat ve svého ducha. Taky jistě najde správnou cestu.

Skrze takové zkušenosti a na pozadí nových otřesů by možná to prastaré podání o osobě a poselství Ježíše mohlo získat docela nový význam jako rozhodující bod pro orientaci důvěry v našem velikém pochybném a skeptickém světě.

Shrnutí kapitoly

Naším úkolem je, abychom **etymologii slov „etický“ a „morální“** dokázali prezentovat v kontextu původního sociálního zasazení mravních jevů do společných mravů, obyčejů, zákonu a tradic.



Účelem mravnosti je lidská osoba, protože je jakožto morální subjekt „*účelem o sobě*“. **Kantův kategorický imperativ** proto požaduje, aby lidství bylo ve vlastní osobě i v každé jiné osobě uvažováno vždycky také jako účel a ne pouze jako prostředek. Z toho vyplývá úkol, aby všechny osoby byly uznávány v jejich autonomii, protože jsou podporovány ve svých účelech.

Jednání je mravně dobré, je-li jeho určujícím důvodem motiv povinnosti, tedy forma mravního principu. **Jednání je mravně špatné**, je-li jeho určujícím důvodem motiv náklonnosti, odporující povinnosti. **Dobro a zlo jsou tedy primárně vlastnosti vůle.**

Ve všech dobách se **etická výchova** usilovala o to, co je subjektivně shodné se svědomím, ale také o poznání, co je mravně správné v různých oblastech praxe. Snažila se toto správné uplatnit sociálně jako normu, získat tomu přijetí ve svědomí lidí. **Individuální svědomí a sociální étos** se navzájem ovlivňují. Proto je naším úkolem na jedné straně svědomí rozvíjet v kontaktu s předem daným étosem (formování svědomí) a na druhé straně normy étosu prožívat z akceptace, tj. přijímáním ve svědomí a tímto svědomím je měnit (dynamika étosu, proměna hodnot).

Je nutné poukázat na **antropologický základ etiky** (*kdo – ne co – je člověk*) pak pokračovat **etikou učitele** (*jaký mravně je a jaký by měl být*) a skončit **axiologií** (*jakými hodnotami se člověk řídí a jakými by se měl řídit*) a přitom je potřebné sledovat i **humanizace výuky v etice**, čímž se rozumí následující:

1. Zaměřovat smysl výuky etice k hledání odpovědí na známé Kantovy otázky týkající se člověka.
2. Odbourávat a nepřipouštět panský nadřazené, povýšené postoje učitele ke studentům a vytvářet vzájemný vztah jako partnerský (vztah staršího partnera k mladšímu) na zásadách akademické koležičnosti a lidskosti. Tato lidskost ovšem nemůže klesnout do

falešné dobráckosti – nenáročnosti. Zde by měl platit onen makarenkovský, zdánlivě protichůdný požadavek: „*Co nejvíce úcty k člověku a zároveň co nejvíce náročnosti na něj!*“

3. Didakticko-pedagogickým jádrem požadavku humanizace výuky etice je úkol učinit svědomí studenta citlivějším k větší zodpovědnosti za jeho proměnu z individua v osobnost.

Klíčovým činitelem při utváření svědomí a tím i ponímání etiky učitele je výchovně-vzdělávací proces, proto je nutné mu věnovat náležitou péči na všech úrovních. Praxe nasvědčuje tomu, že nejen mnoho rodičů, ale i učitelů, a to nejen u nás, neplní správně své výchovně-vzdělávací úkoly. Buď proto, že si dostatečně neuvědomují jejich důležitost a tím i svou odpovědnost, anebo prostě proto, že je správně plnit neumí.

Etika učitele se stala nedílnou součástí vývoje osobnosti, takže nestačí zaměřovat se pouze na funkci naučeného, ale musí se uskutečňovat v kontextu zkušenosti a praktického projevu života. A to je naším úkolem.

Úkolem etiky je odstranit nejasnosti, rozlišit fakta, hodnoty a argumenty, odhalit základy, na kterých jsou komentáře vystavěny, a zjišťovat, nakolik jsou logické a zda skutečně vyjadřují hluboce zakořeněné názory, anebo emoční reakce.

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Objasněte, jaký problém řeší etika při pohledu na jednání člověka.
2. Vyjmenujte a objasněte, v jakých oborech se užívá etika.
3. Vyjmenujte a objasněte čtyři základní přístupy k etice, jak na ně poukazuje Mel Thompson.
4. Od koho pochází pojem etika a objasněte jeho etymologii.
5. Objasněte, co je cílem křesťanské etiky.





Otázky k zamyšlení:

1. Většina otázek se týká etického jazyka ve spojitosti s konkrétními mravními otázkami. Je tedy důležité umět rozpoznat a vysvětlit rozdíl mezi etikou, etickou výchovou a morálkou. Dokázali byste to?
2. Zamyslete se a pokuste se zformulovat odpověď na otázku, zda existuje něco jako dobro zastřešující veškerá označení „dobrého“, která používáme pro to, s čím souhlasíme?
3. Zamyslete se nad otázkou, co znamená, když se o někom řekne, že je charakterní člověk?
4. Můžeme o nějakém tvrzení s jistotou prohlásit, že jde o konečný, či absolutní výrok o tom, co je a není správné?

Citovaná a doporučená literatura:

- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Academia, 1994.
- KOŘENEK, J. *Lékařská etika*. Praha: TRITON, 2004.
- LÉVINAS, E. *Být pro druhého*. Praha: Zvon, 1997.
- MIHULOVÁ, M., SVOBODA, M. *Vědomí pokory: (Rozhovor s A. Einsteinem)*. Liberec: Santal, 1992.
- MELLO DE, A., *Modlitba žáby, (1)*. Brno: Cesta. 1995.
- PŘÍKASKÝ, J. V. *Etika*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000.
- RICKEN, F. *Obecná etika*. Praha: Oikoymenh, 1995.
- ROTTER, H. *Osoba a etika*. Brno: CDK, 1997.
- THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004.
- WEISCHEDEL, W. *Skeptická etika*. Praha: Oikoymenh, 1999.
- WELTE, B. *Zum Begriff der Person (K pojmu osobnosti)*. Freiburg-München: Rombach, 1966.



2 Etická výchova v kurikulárních dokumentech

V této kapitole se dozvíte:

- o stavu etické výchovy v podmínkách české školy v širším společensko-historickém kontextu (1923-1948, 1948-1989, po roce 1989)
- o dvou základních koncepcích etické výchovy, které mezi sebou svádí souboj o dominantní postavení v kurikulárních dokumentech
- v čem spočívají rizika koncepce etické výchovy, coby sumy témat prolínajících veškerým učivem
- v čem je výjimečnost zavedení etické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru do RVP ZV

Budete schopni:

- objasnit podstatu jednotlivých etap realizace etické výchovy v podmínkách české školy,
- objasnit, v čem spočívalo propagandistické nebezpečí Morálního kodexu budovatele komunismu,
- objasnit charakteristické znaky dvou základních koncepcí etické výchovy v podmínkách české školy,
- objasnit v čem spočívají rizika koncepce etické výchovy, coby sumy témat prolínající veškerým učivem,
- objasnit, v čem je výjimečnost zavedení etické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru do RVP ZV.

Klíčová slova kapitoly: etická výchova, integrovaná etická výchova, pravidla slušného chování, komunistická mravní výchova, komunistická etika, výchova k hodnotám, mravní rozvoj, doplňující vzdělávací obor

K tomu abychom mohli posuzovat stav etické výchovy v podmínkách současné české školy, je nezbytné posuzovat celou



situaci v oblasti mravní výchovy v České republice v širším společensko-historickém kontextu.

2.1 Pojetí etické výchovy v letech 1923 – 1948

Základní pohled na pojmání mravní (etické) výchovy na počátku dvacátých let minulého století, kdy byla zákonem ze dne 13. července 1922, č. 226 Sb. z. a n. zavedena občanská nauka a výchova jako povinný vyučovací předmět do škol obecných a měšťanských, můžeme vysledovat z publikace autorské dvojice Jos. Leder a Jos. Horčička *Občanská výchova a nauka ve škole národní (sbírka příkladů)* z roku 1923.

Autoři se hned v úvodu odkazují na výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 11. dubna 1923, čís. 44.457-la a zdůrazňují, že *„občanská výchova má být výchovou k demokracii, k lásce k národu, ke vzájemné snášenlivosti, úctě a lásce“* (Ledr, Horčička 1923, s. III). Když připomínají výchovný úkol vyučovacího předmětu občanská nauka a výchova, zdůrazňují zejména to, *aby si žák vytvořil určitý poměr ke všem státním zařízením i k právům a povinnostem občanů republiky československé a aby nabyl pro ně trvalého zájmu* (Ledr, Horčička 1923, s. III). V souvislosti s výchovnou povahou částí učiva je kladen požadavek na to, aby i toto učivo bylo spojováno se skutečným životem. *„Učivo obsahu výchovného nemůže se dětem podávat jako abstraktní poučky, nýbrž jen v souvislosti s případy denního života a s obvyklými zřízenými společenskými* (Ledr, Horčička 1923, s. IV).

V publikaci stejné autorské dvojice *Občanská výchova a nauka ve škole národní (sbírka příkladů)* z roku 1923 avšak nyní určené pro vyšší stupeň základního vzdělávání (6. – 8. školní rok) můžeme odkazy na mravní (etickou) výchovu opět najít jen zprostředkovaně: *„... silně vystupující volní stránky (myšleno žakovy – pozn. autora) buď užito k položení základů přímé, šlechtné povahy. Škola má pěstovati smysl pro všechno pravdivé, dobré a krásné.“* (Ledr, Horčička 1923a, s. IV). Autoři doporučují zaměřit se mimo jiné na výchovný cíl obsahující trvalé



úsilí o odstranění některých nepěkných společenských jevů jako např. Vánoce sirotkům, slepým, zmrzačeným aj., chudým apod.

Jiný příklad praktické realizace integrované mravní (etické) výchovy do vyučovacího předmětu občanská nauka a výchova můžeme najít např. v *Příručce občanské nauky a výchovy* od O. J. Novotného z roku 1929, která je určena pro střední stupeň základního vzdělávání (tj. pro 4. a 5. školní rok) a navazuje tedy na prvouku dolního stupně (1. – 3. školní rok). Její autor, když vymezuje pojetí občanské nauky a výchovy píše o tom, že ve vyučovacím předmětu, jenž má na středním stupni základního vzdělávání ráz vlastivědy, „nemluvíme o tom, co jsme viděli a slyšeli, co jsme dělali atd., nýbrž jaký smysl má to, o čem mluvíme, pro pospolitý život, a proč se co děje. Ne **co** a **jak**, ale **proč**, **k jakému účelu**. To ovšem neznamená, že by vlastivěda (rozuměj občanská nauka a výchova, pozn. autora) měla postrádati výchovných momentů“ (Novotný 1929, s. 4-5). V této souvislosti klade autor příručky velký důraz na hojné využití „*mravních hodnot a cviků*“, přičemž „*výchovné cviky (zvl. chování) budtež prováděny důsledně veškerým vyučováním*“ (srov. Novotný 1929, s. 5). Největší výchovná cena je přisuzována příkladům, které žáci mají vyhledávat ze svého nejbližšího života a také mají být žáci vedeni k „*počáteční péči o sociálně slabé, ubohé (sirotky, slepé ...)*. Na př. *vánoční stromek, a komu!* (Novotný 1929, s. 6). V celkovém přehledu látky středního stupně je samostatná část věnována pojmenování toho, jak dané téma rozvíjí **pravidla slušného chování** (viz Novotný 1929, str. 336-347). Uvedu zde jen několik málo příkladů:

Kterak chodíme do školy. O zdvořilosti. Neházej kameny!

Kterak se chovám doma v práci.

Kterak se chovají k rodičům.

Kterak se chovají k čeledi.

Kterak zacházeti s chlebem. Drobečky.

Kterak projevují úctu a pomoc stařečkům.

Kterak se chovám ke svým učitelům.

Kterak se chovám v obci, k sousedům, k občanům.

Kterak se chovají k chudým, hladovým ubožákům.





S jistým časovým odstupem se někteří autoři začali zajímat o to, jak efektivní je školní mravní výchova. Autor *Metodiky občanské nauky a výchovy* F. A. Soukup (1929) připomíná v jejím úvodu své úvahy o zápasu dvou koncepcí nové mravní výchovy, jenž probíhal počátkem dvacátých let minulého století. Šlo v něm o to, zda mravní výchova bude realizována ve školní výchově a vzdělávání jako příležitostné vyučování, nebo zda bude zaveden konkrétní vyučovací předmět. Připomíná, že on sám byl zastáncem příležitostného vyučování, a že zkušenosti několika posledních, cca pěti, let mu dávají za pravdu. Mravní výchova byla integrována do samostatného vyučovacího předmětu nazvaného *Občanská nauka a výchova*¹³, avšak toto propojení se neosvědčilo. Ukázalo se, že „*skutečná výchova mravní namnoze ustupuje nauce o zřízení státním, takže se stává skutečně jen naukou občanskou*“ (Soukup, 1929, s. 5).

Pojetí a praktická realizace občanské nauky ve druhé polovině 20. let minulého století nespĺnila očekávání těch, kteří se domnívali, že by se nová občanská nauka mohla stát adekvátní náhradou za náboženskou mravouku. Podle F. A. Soukupa se tak jen potvrdila obava, že samotná nauka o povinnostech a právech občanů bez současné hluboké a přesvědčivé mravní výchovy nebude pro výchovu „nového občana – republikána“ dostačující (srov. Soukup, 1929, s. 5). V této souvislosti a v kontextu dnešních úvah o zavedení samostatné etické výchovy do učebních plánů základního vzdělávání je inspirativní i další poznámka F. A. Soukupa v podobě povzdechnutí si nad nepopíratelným mravním poklesem zejména mladší generace a s tím související otázky po tom „*jak je vyzbrojena naše škola pro velký úkol mravní výchovy*“ (Soukup, 1929, s. 5).

Jednu z příčin všeobecného zklamání nad výsledky občanské nauky v kontextu mravní výchovy spatřuje F. A. Soukup v nedostatečné teoretické přípravě učitelů. Nápravu autor vidí v možnosti zajistit učitelům možnost studovat mimo své školní vzdělání etické otázky tak,

¹³ V roce 1922 byl v tzv. Malém školském zákoně zaveden samostatný vyučovací předmět *Občanská nauka a výchova*. V dubnu 1923 byly vydány první učební osnovy tohoto předmětu a od 1. září 1923 se tento předmět začal vyučovat v obecných resp. lidových školách a ve školách občanských (srov. Staněk, 2007, s. 20-21).

aby je dovedli aplikovat na školní praxi (srov. Soukup, 1929, s. 6). Soukup v této souvislosti konstatuje, že „*mnozí učitelé ovládli vědecké teorie, ale nevědí, co s nimi počítí*“ (Soukup, 1929, s. s. 6).

Jednou z inspirujících metafor, s kterou F. A. Soukup při svém uvažování o mravní výchově pracuje, je srovnání postavení učitele a lékaře. „*V oboru etickém je postavení učitelovo vůči žákovi přesně totožné, jako postavení lékařovo; žák je předmětem péče preventivní i kurativní.*“ (Soukup, 1929, s. 6). Od této metaforicky vyjádřené teze se odvíjí i následná kritika aktuálního pojetí školní občanské výchovy. Podle F. A. Soukupa „*škola věnuje téměř výlučně péči preventivní, tj. snaží se žáky odvrátit od toho či onoho mravního poklesu*“ (Soukup, 2009, s. 6). Soukup se domnívá, že by se škola měla více věnovat i péči kurativní, tedy „*léčení mravních poklesků, kdykoli se vyskytnou*“ (Soukup, 2009, s. 6). Jako nedostatečnou vidí v této souvislosti F. A. Soukup péči o samotného učitele. Problém vidí v tom, že učitelům mnohdy chybí důkladná znalost jevů, jež je nezbytné „*léčit*“, ale také neznalost příčin vedoucích k mravním poklesům, mnohdy si ani neuvědomují, že i oni nebo celý výchovně vzdělávací systém mohou přivodit okolnosti, z nichž mravní poklesy vyrůstají (srov. Soukup, 1929).

Své poznatky a úvahy F. A. Soukup následně promítá do pojetí mravní výchovy v kontextu praktických potřeb školního vyučování a občanské výchovy. Občanskou výchovu vnímá F. A. Soukup jako samostatný předmět, její podstatu však vidí nikoli v jediném předmětu, ale považuje ji za „*koncentrační bod veškeré školské práce učitelovy vůbec*“ (Soukup, 1929, s. 7), tj. že v ní dochází ke koncentraci témat odděleně vyučovaných v jiných vyučovacích předmětech, ale schopných podílet se na podpoře mravní výchovy (srov. Soukup, 1929). Odkazující na školské tradice doby jezuitské, kdy takovýmto koncentračním bodem byla latina, ale i na snahu Komenského zavést do škol jako soustřeďující nauku pansofii, apeluje na současnou školu, aby také hledala integrující školní vyučovací předmět.

Tradiční předmětové kurikulum reflektuje mnohostrannost skutečného života a u žáků pěstuje smysl pro vnímání této



mnohostrannosti. Důsledné uplatňování této mnohostrannosti ve školním kurikulu však podle F. A. Soukupa vedlo k vnějšímu projevu, jenž opět výstižně charakterizuje tak, „že se práce školní rozpadla do rubrik, jak je vyjadřuje dobře náš rozvrh hodin“ (Soukup, 1929, s. 7). Důsledkem této stálé předmětové diferenciací je mnohdy latentní, jindy otevřený boj jednotlivých disciplín mezi sebou (srov. Soukup, 1929). Aby škola mohla plnit svou úlohu a stát se skutečnou dílnou lidskosti, je nezbytné opět nalézt jednotící element, jenž by jednotlivosti a z nich pramenící poznatky opět spojil v jeden smysluplný celek. Tímto elementem se podle F. A. Soukupa může stát uvědomělá mravnost, která je tím, co odlišuje člověka od ostatního tvorstva (srov. Soukup, 1929).

V pomnichovském období tzv. Druhé republiky (od 1. 10. 1938 do 15. 3. 1939) a zejména po 15. březnu 1939, kdy došlo ke kolapsu Druhé republiky, okupaci a vyhlášení Protektorátu Čechy a Morava, se politicky motivované zásahy do vzdělávacích obsahů humanitních předmětů promítly také do pojetí občanské nauky a výchovy. V publikaci *Výchova k občanství a evropanství* (Staněk 2007) k tomu uvádím: „Asi nejvýraznější změnou ve vzdělávacím obsahu bylo znatelné oslabení až eliminace demokratické tradice a obecných všelidských mravních norem.“ (Staněk 2007, s. 25). Do centra pozornosti se dostaly hodnoty, jako byla: úcta k tělesné práci, slušné společenské chování, smysl pro rodinný život a výchova vůle (srov. Staněk 2007, s. 25).

Zajímavým dokladem poválečného pokusu o navázání na prvorepublikovou tradici občanské nauky a výchovy resp. v ní integrované mravní výchovy jsou *Základy společenského chování a sebevýchovy pro dívky* a *Základy společenského chování a sebevýchovy pro chlapce* autora B. Böhnela z roku 1947. Autor těchto dvou příruček se soustřeďuje především na společenské chování, coby nejviditelnější a pro mladého člověka nejužitečnější vnější projev dobrých mravů. V této souvislosti píše, že: „Žijeme ve společnosti lidí, a je tedy nutné znát zásady, jimiž se má náš poměr k ostatním lidem řídit, aby byl dokonalý a krásný, neboť jen dokonalým a krásným poměrem



k ostatním lidem, spolubratřím a spolusestrám, usnadníme si vlastní život.“ (Böhnel 1947, s. 3).

2.2 Etická výchova v letech 1948 – 1989

Jak píše P. Vacek ve své publikaci *Rozvoj morálního vědomí žáků* (2008), došlo v rámci komunistické výchovy k tomu, že mravní výchova byla silně prostoupena „*ideologickým balastem jediného vědeckého učení: marxismu-leninismu*“ (Vacek 2008, s. 83). Následně Vacek popisuje koncepci **komunistické mravní výchovy** opírající se o **komunistickou etiku** (morálku) a ústící do **dogmatického výkladu etiky**. Charakteristickým znakem tohoto dogmatického výkladu bylo povýšení komunistické etiky nad všechny ostatní etické systémy.

Jeden ze základních etických problémů – poměr dobra a zla se v tomto komunistickém pojetí považoval jednou pro vždy za vyřešený. Zlo bylo ztotožněno s kapitalismem a jeho přetrváváním ve vědomí některých lidí. Proti tomu byla postavena beztřídní společnost – zcela dokonalá, prostá konfliktů (srov. Vacek 2008, s. 83). Klíčovým dokumentem pro utváření mravnosti celé společnosti se po XXII. sjezdu Komunistické strany Sovětského svazu v roce 1961 stal *Morální kodex budovatele komunismu*.

1. Oddanost komunismu, láska k socialistické vlasti a k socialistickým zemím.
2. Poctivá práce ve prospěch společnosti: Kdo nepracuje, ať nejí.
3. Péče každého občana o zachování a růst společenského vlastnictví.
4. Hluboké porozumění povinností vůči společnosti, nesnášenlivost k porušování zájmů společnosti.
5. Kolektivismus a soudružská vzájemná pomoc: Jeden za všechny, všichni za jednoho.
6. Humánní vztahy a vzájemná mezilidská úcta: Člověk člověku přítelem, soudruhem a bratrem.



7. Poctivost a pravdivost, morální čistota, prostota a skromnost ve veřejném i soukromém životě.
8. Vzájemná úcta v rodině, péči o výchovu dětí.
9. Neústupnost vůči nespravedlnosti, parazitismu, nepoctivosti, kariérismu, chamtivosti.
10. Přátelství a bratrství mezi všemi národy SSSR, nesmiřitelnost k národní a rasové nesnášenlivosti.
11. Nesmiřitelnost s nepřáteli komunismu, míru a svobody národů.
12. Bratrská solidarita s pracujícími všech zemí, se všemi národy.

Morální kodex budovatele komunismu se pro dlouhá léta stal velmi nebezpečným propagandistickým nástrojem, kterým se poměřovala míra „*oddanosti věci komunismu*“, míra „*socialistického vlastenectví*“, nebo míra „*proletářského internacionalismu*“.

Další morální devastace společnosti nastala po násilném potlačení tzv. Pražského jara v období nazývaném normalizace (od srpna 1968 – do listopadu 1989). Všeobecně se ve společnosti začala uplatňovat tzv. „**dvojitá morálka**“.

Všeobecný mravní úpadek společnosti v letech 1948 – 1989 se odrazil i v pojetí etické (mravní) výchovy ve školách. V metodické příručce pro učitele *Občanská výchova v 6. – 9. ročníku základní devítileté školy* (1960, s. 5) se mezi cíle a úkoly občanské výchovy uvádějí tyto:

- společně s ostatními předměty utvářet základy vědeckého světového názoru žáků a upevnit jejich ateistické přesvědčení,
- seznámit žáky se základy komunistické morálky a vést je k uvědomělému jednání podle zásad socialistického soužití.

Občanská výchova měla žáky směřovat k utváření komunistického přesvědčení, vést je ke komunistické morálce a měla je učit utvářet si správný vztah k dělnické třídě a ke Komunistické straně Československa. Měla u žáků napomáhat při formování jejich kladného vztahu k práci a k lidem, učit je uvědoměle prožívat novou skutečnost a aktivně se podílet na úkolech výstavby socialistické a komunistické



společnosti. Jinými slovy mělo ve výchovně vzdělávacím procesu docházet v hodinách občanské výchovy k tomu, že se u žáků budou rozvíjet morálně politické city, zvláště city socialistického vlastenectví a proletářského internacionalismu. Měly se u žáků formovat komunistické ideály a měli být vedeni k aktivnímu jednání ve shodě s požadavky komunistické morálky (srov. Výborný, Rosenzweig 1960, s. 6).

V tomto duchu byla etická (mravní) výchova integrována do vzdělávacího obsahu občanské výchovy a podílela se tak negativně na formování mravního vědomí a citění mladých lidí.

2.3 Etická výchova po roce 1989

S ohledem na výše popsanou ideologickou indoktrinaci etické výchovy v období let 1948 – 1989, ale i s odkazem na úvahy S. A. Soukupa, o kterých jsme se zmiňovali v první podkapitole, by se dalo očekávat, že s nástupem demokratickým změn u nás po roce 1989, dojde i na proměnu přístupu k institucionální (školní) etické (mravní) výchově.

Tato teoretická úvaha se v praxi naplnila jen částečně. Došlo k odideologizování občanské výchovy resp. nauky. Témata spojená s komunistickou morálkou byla vynechána, ale... Nastal problém, čím je nahradit. Důraz na apolitičnost a neideologický pohled svazoval autorům kurikulárních dokumentů ruce.

Kolektiv autorů podílející se na utváření prvních polistopadových osnov občanské výchovy, vedený prof. P. Piťhou z Univerzity Karlovy v Praze, koncipoval nový učební předmět jako multidisciplinární, integrující poznatky mnoha společenskovedních předmětů do jednoho celku. **Autoři osnov se také domnívali, že by se předmět mohl nově nazývat etickou antropologií, což dokládali tvrzením, že veškerá činnost člověka je v tomto učebním předmětu ukázána ve své mravní dimenzi s cílem, přimět občany státu stát pevně na mravních základech** (srov. Staněk 2007, s. 33-34).

Nedošlo tak ani po roce 1989 k ustavení samostatného vyučovacího předmětu a problematika etické výchovy byla stejně jako



v období první republiky integrována do výchovně-vzdělávacího obsahu občanské výchovy. Stejně jako v prvorepublikové škole byl zdůrazněn etický rozměr výchovy k občanství resp. celého výchovně vzdělávacího procesu. Stejně jako koncem dvacátých let minulého století dochází v současnosti k odborným diskusím kolem tématu, zda má či nemá být do učebních plánů škol zavedena etická výchova jako samostatný vyučovací předmět.

2.3.1 Kurikulární reformy a etická výchova

V této části se podíváme na to, jak se aktuální kurikulární reforma dotkla problematiky etické výchovy.

Budeme používat termín **výchova k hodnotám**, tak, jak jej vymezuje P. Vacek v již citované práci (2008). Ten upozorňuje na to, že sice v naší pedagogice nemá jako speciální oblast výchova k hodnotám tradici, ale žáci jsou k nim vedeni v ostatních výchovně zaměřených předmětech (oblastech). Vacek, s odkazem na utváření a rozvoj demokratického společenského systému, rovněž odvozuje ty hodnoty, k nimž bychom měli mládež vést. Uvádí tzv. tradiční, obecně lidské hodnoty, které jsou základem vývoje lidské civilizace od jejích prvopočátků. K nim Vacek řadí: „*principy dobra, krásy, rovnosti, svobody smýšlení a jednání, respektu a tolerance, solidarity vůči slabším a znevýhodněným, práva na důstojný život a jeho a ochranu*“ (Vacek 2008, s. 104).

V souladu s novými principy kurikulární politiky jsou současné kurikulární dokumenty vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. My se zaměříme na ty, které byly vytvořeny na státní úrovni – na rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP).

V RVP pro základní vzdělávání můžeme již v *cílech základního vzdělávání* (RVP ZV 2005, str. 12) a také v části věnující se podrobnější *charakteristice klíčových kompetencí* (RVP ZV 2005, s. 14-17) najít **odkazy na výchovu k hodnotám**. Další doklad najdeme v části RVP ZV, která definuje *cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost*, kde se píše: „*vzdělávání v dané oblasti směřuje k utváření*



a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k utváření pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou zkušenost“ (RVP ZV 2005, s. 44). Obdobné odkazy bychom našli i v definici cílového zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura (viz RVP ZV 2005, s. 65).

Výchova k hodnotám je obsažena i v podobě vymezení přínosu průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka a to s výjimkou mediální výchovy u všech ostatních průřezových témat (viz RVP ZV 2005, s. 69-78). Asi nejvýrazněji tomu je u průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, jehož jeden ze tří tematických okruhů se přímo nazývá **Morální rozvoj**. Tento tematický okruh je rozdělen na dva dílčí okruhy:

1. Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
2. Hodnoty, postoje, praktická etika

Zhodnotíme-li současný stav etické (mravní) výchovy v RVP ZV, můžeme konstatovat, že je jí věnován prostor větší, než v kurikulárních materiálech dob minulých. Nicméně ani RVP ZV neřeší etickou výchovu jako samostatný celek a její témata a problémy jsou rozličně roztroušeny. Autoři opět upřednostnili princip prolínání etické výchovy všemi vzdělávacími oblastmi resp. učivem, aniž by akceptovali dosavadní zkušenost, že tento koncept často vede jen k formálnímu uplatnění etických témat.

Jak jsme již konstatovali, ani **současná podoba kurikulárních dokumentů nevytváří podmínky pro systematičtější působení školy v oblasti etické výchovy**. I když RVP ZV vytváří pro utváření osobnosti žáka významný prostor, nedaří se stále narovnat morální rozklad naší společnosti, způsobený v letech 1948-1989. **Přirozenou reakcí je snaha po korekci tohoto stavu v podobě začlenění etické výchovy do RVP ZV coby doplňujícího vzdělávacího oboru.**

Doplňující vzdělávací obor sice není povinnou součástí základního vzdělávání – on vzdělávací obsah základního vzdělávání jen doplňuje a rozšiřuje. Nicméně je to výrazný krok zcela novým



směrem v tom, že představuje komplexně zpracovaný obsah, který může být využit pro samostatný předmět, nebo může být zařazen do jiného širěji pojatého předmětu či více předmětů, avšak při zachování značné míry systematickosti. Rozhodnutí, jak s touto možností bude naloženo, zůstává plně na jednotlivých školách.

Smyslem nově koncipovaného doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova je **systematicky a metodicky rozvíjet sociální dovednosti u žáků a žákyň prostřednictvím zážitkových metod s cílem vytvářet u dětí pozitivní sociální návyky**. Jeho zařazením do RVP ZV je narovnáván stav, kdy v naší školské soustavě zjevně chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků.

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova tvoří deset témat a na ně navazujících šest témat aplikačních. V mnoha vzdělávacích oborech etická výchova navazuje na konkrétní učivo tohoto oboru, které doplňuje a rozvíjí.

Etická výchova jako doplňující vzdělávací obor vede žáky:

- k navázání a udržování uspokojivých vztahů,
- k vytvoření si správné představy o sobě samém,
- k tvořivému řešení každodenních problémů,
- k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými,
- ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru,
- k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.

Etická výchova jako doplňující vzdělávací obor u žáka rozvíjí:

- sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti,
- samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů,
- správné způsoby komunikace,
- respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí,



- schopnost vcítit se do situací ostatních lidí,
- pozitivní představu o sobě samém,
- schopnost účinné spolupráce.

Shrnutí kapitoly



K tomu abychom mohli posuzovat stav etické výchovy v podmínkách současné české školy, je nezbytné posuzovat celou situaci v oblasti mravní výchovy v České republice v širším společensko-historickém kontextu. Základní pohled na pojmání mravní (etické) výchovy na počátku dvacátých let minulého století poskytují Jos. Ledr a Jos. Horčíčka. Jiný příklad praktické realizace integrované mravní (etické) výchovy do vyučovacího předmětu občanská nauka a výchova nacházíme u O. J. Novotného. Posledním autorem, jehož názor na pojetí etické výchovy jsme zde popsali je F. A. Soukup. Ten připomíná své úvahy o zápasu dvou koncepcí nové mravní výchovy, jenž probíhal počátkem dvacátých let minulého století. Šlo v něm o to, zda mravní výchova bude realizována ve školní výchově a vzdělávání jako příležitostné vyučování, nebo zda bude zaveden konkrétní vyučovací předmět.

Situaci po roce 1948 popisuje P. Vacek. V rámci komunistické výchovy došlo k tomu, že mravní výchova byla silně prostoupena „*ideologickým balastem 'jediného vědeckého' učení: marxismu-leninismu*“ (Vacek 2008, s. 83). Následně Vacek popisuje koncepci **komunistické mravní výchovy** opírající se o **komunistickou etiku** (morálku) a ústící do **dogmatického výkladu etiky**. Charakteristickým znakem tohoto dogmatického výkladu bylo povýšení komunistické etiky nad všechny ostatní etické systémy. Všeobecný mravní úpadek společnosti v letech 1948 – 1989 se odrazil i v pojetí etické (mravní) výchovy ve školách. Občanská výchova měla žáky směřovat k utváření komunistického přesvědčení, vést je ke komunistické morálce a měla je učit utvářet si správný vztah k dělnické třídě a ke Komunistické straně Československa.

Kolektiv autorů podílející se na utváření prvních polistopadových osnov občanské výchovy, vedený prof. P. Piřhou z Univerzity Karlovy v Praze, koncipoval nový učební předmět jako multidisciplinární, integrující poznatky mnoha společenskovedních předmětů do jednoho celku. Autoři osnov se také domnívali, že by se předmět mohl nově nazývat etickou antropologií, což dokládali tvrzením, že veškerá činnost člověka je v tomto učebním předmětu ukázána ve své mravní dimenzi s cílem, přimět občany státu stát pevně na mravních základech. Nedošlo tak ani po roce 1989 k ustavení samostatného vyučovacího předmětu a problematika etické výchovy byla stejně jako v období první republiky integrována do výchovně-vzdělávacího obsahu občanské výchovy.

Ani současná podoba kurikulárních dokumentů nevytváří podmínky pro systematictější působení školy v oblasti etické výchovy. I když RVP ZV vytváří pro utváření osobnosti žáka významný prostor, nedaří se stále narovnat morální rozklad naší společnosti, způsobený v letech 1948-1989. Přirozenou reakcí je snaha po korekci tohoto stavu v podobě začlenění etické výchovy do RVP ZV coby doplňujícího vzdělávacího oboru.

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vyhledejte ve vymezeních přínosu jednotlivých průřezových témat k rozvoji osobnosti žáky ty formulace, které odrážejí obsah výchovy k hodnotám.
2. Jaké je riziko pojetí etické výchovy, coby témat prolínajících veškerým učivem?

Úkoly k zamyšlení:

1. Zamyslete se, a s odkazem na Morální kodex budovatele komunismu zkuste vysvětlit, tzv. „dvojí morálku“, která byla typická pro léta „normalizace“.



Citovaná a doporučená literatura



BÖHNEL, B. *Základy společenského chování a sebevýchovy pro dívky*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1947.

BÖHNEL, B. *Základy společenského chování a sebevýchovy pro chlapce*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1947a.

LEDR, J., HORČIČKA, J. *Občanská výchova a nauka ve škole národní (sbírka příkladů)*. Díl II., stupeň střední. Praha: Nakladatelství České grafické unie, 1923.

LEDR, J., HORČIČKA, J. *Občanská výchova a nauka ve škole národní (sbírka příkladů)*. Díl III., stupeň vyšší. Praha: Nakladatelství České grafické unie, 1923a.

NOVOTNÝ, O. J. *Příručka občanské nauky a výchovy*. Díl II., stupeň střední. Druhé, přehlednuté vydání. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1929.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

SOUKUP, F. A. *Metodika občanské nauky a výchovy*. Velké Meziříčí: Nakladatelství Aloise Šaška, 1929.

STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.

ŠTECH, K. *Česká mravní výchova*. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva Československého v Praze, 1927.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008.

VÝBORNÝ, F., ROSENZWEIG, M. *Občanská výchova v 6. – 9. ročníku základní devítileté školy: metodická příručka pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960.

3 Aplikovaná etika, mravní hodnoty a prosociální chování

V této kapitole se dozvíte:

- co je to aplikovaná etika a kde se uplatňuje
- jak definovat hodnotu a s jakými hodnotami se můžeme v životě setkat
- o hodnotové orientaci podle D. Slejška
- základní charakteristiku a klasifikaci hodnot
- o tom, jak vymezit pojem prosociálnost a čím se vyznačuje prosociální chování

Budete schopni:

- definovat a následně objasnit co je to aplikovaná etika a kde se uplatňuje
- definovat hodnotu a objasnit s jakými hodnotami se můžeme v životě setkat
- objasnit hodnotovou orientaci podle D. Slejška
- objasnit základní charakteristiku hodnot a provést klasifikaci hodnot
- vymezit pojem prosociálnost a objasnit čím se vyznačuje prosociální chování

Klíčová slova kapitoly: aplikovaná etika, prosociálnost, prosociální chování, prosociální člověk, činnostní hodnoty, postojoyé hodnoty, zážitkové hodnoty, morální hodnoty, náboženské hodnoty,



Aplikovaná etika se uplatňuje v mnoha praktických oblastech společenského života, profesí, vědy, ekonomiky či politiky. Zároveň se aplikovaná etika nezabývá pouze průměrnými standardy chování. **Jde v ní spíš o hledání toho, co je správné a dobré a jak nejlépe žít.** To samozřejmě neznamená zaujmout úzce mravní pohled v tom smyslu, že zavrhneme všechny, kdo nesouhlasí s určitým konkrétním kodexem, ale zdůraznit, že chceme najít základní hodnoty, podle nichž bychom



mohli žít za předpokladu, že povedou ke spravedlnosti a štěstí. Proto se místo aplikovaná etika také říká *praktická etika*, *užitečná etika* nebo *sociální etika*, kde se **rozpracovávají také témata**, jakými jsou např.: **bohatství a chudoba, bída třetího světa, tolerance a diskriminace, rovnost mezi ženami a muži apod.**

3.1 Aplikovaná etika

Aristoteles aplikovanou etiku uvádí jako praktickou filozofii. Také současný australský etik a mezinárodně uznávaný expert P. Singer ji vymezuje ve své „*Practical ethics*“ (Praktická etika) a zároveň se v jednotlivých kapitolách ptá: *Rovnost – rovnost i pro zvířata? Co je špatného na zabíjení? Můžeme vzít život – zvířeti, embryu, člověku? Naši a cizí, bohatí a chudí, životní prostředí.*

Aplikovaná etika je děj umožňující a uplatňující tázání, usuzování a hodnocení v různých eticky silně exponovaných situacích.

Věda musí počítat s aplikovanou etikou, která se v ní bezpodmínečně uplatňuje. **Věda a její technologická aplikace je častým zdrojem a dějištěm etických konfliktů, které se stávají aktuálními, když jde o problematiku zbrojení, nebo se stávají obzvláště naléhavými, dotýkají-li se bezprostředně člověka, jeho těla, duše či zdraví.** Také proto se celé oblasti etiky vědy, která se zabývá lidským zdravím, říká medicínská etika, lékařská etika, nebo klinická etika.

Pokud však do své etické pozornosti zahrneme i zvířata a rostliny, můžeme pak celý obor nazvat **biotika**. V poslední době se v mediálním světě techniky rozvíjí další zajímavá oblast etiky, kterou nazýváme **etikou médií** anebo **informační etika**.

Posláním předmětu aplikované etiky je ne jen zprostředkovat kvalitu etického uvažování studentům, ale také je dovést k tomu, aby sami pocítili potřebu souvislejšího poučení v otázkách, jež je k etickému



uvažování příležitostně provokují a na jejichž řešení závisí hodnota a zdařilost jejich životů. Záměrem je umožnit mladým lidem orientovat se v současných hojně diskutovaných ožehavých morálních tématech, konfliktech a problémech.

Jinými slovy: **cílem moderní aplikované etiky není jenom výčet vědomostí, ale také celoživotní výchova k maximální odpovědnosti, lidskosti a životní moudrost, protože rozvoj etických zručností v etické výchově je prostředkem i předpokladem výchovy mravní.**

Úkolem aplikované etiky je odstranit nejasnosti, rozlišit fakta, hodnoty a argumenty, odhalit základy, na kterých jsou komentáře vystavěny, a zjišťovat, nakolik jsou logické a zda skutečně vyjadřují hluboce zakořeněné názory, anebo emoční reakce.

Prostředí, kde se rozvíjí a uskutečňuje aplikovaná etika, je spolupracující a prosociální společenství. V tomto prostředí se:

- ztvárňuje osobnost a její charakter,
- rozvíjí verbální i neverbální komunikace,
- sebehodnocení a pozitivní hodnocení druhých,
- uskutečňuje tvořivost a iniciativa,
- schopnost vyjádřit své city – empatie,
- zvládnutí asertivního chování,
- ochota a schopnost spolupracovat.

Aplikační témata jsou zaměřena na uplatnění získaných základních etických postojů a dovedností při řešení konkrétních problémů, přičemž uvedená aplikační témata neuzavírají široké možnosti aplikace etiky do různých oblastí lidské činnosti.

3.2 Pojem hodnoty

O hodnotě jako o skutečnosti můžeme mluvit tehdy, když odpovídá nějaké touze nebo snažení, čímž přispívá k naplnění určitého



cíle. V tomto smyslu můžeme pojmy „hodnotný“ a „dobrý“ považovat za synonyma.

Hodnotu můžeme definovat jako vnitřní aspekt nebo důvod, pro který se něco jeví jako dobré a žádoucí.

Například: *obětavou prací ve prospěch postižených dětí považujeme za dobrou, protože představuje určitou etickou hodnotu.*

Hodnota je jistá základní charakteristika věcí, která spočívá v jejich oceňování, v přání, aby tak byly oceňovány, v jejich schopnosti pokrýt určité potřeby. Nemůže existovat žádná hodnota tam, kde není potřeba, kterou je třeba uspokojit, kde není vůle dosáhnout nějakého cíle. Hodnotu námahy určuje kvalita cíle.

Z hlediska cílů etické výchovy se zdá jako nejvýhodnější postupovat podle Franklova rozdělení hodnot na:

- činnostní,
- zážitkové,
- postojevé.

(V. E. Frankl je známý a na celém světě uznávaný především jako terapeut, který si uvědomil negativní stránky klasické psychoterapie a vypracoval tzv. logoterapii.)

3.2.1 Činnostní hodnoty (tvořivé hodnoty)

Do této skupiny patří především tvořivé činnosti, jako je práce umělce, vědce nebo technika. Jistý autor sem zařadil i manželství. Hovoří o tom, že vydařené manželství je nejkrásnějším uměleckým dílem. Patří sem i činnosti zaměřené na službu veřejnosti i jednotlivci, počínaje politikou (včetně místních zastupitelství), po práci lékaře, vychovatele a učitele, ale i činnost v humanitárních a charitativních iniciativách. Ovšem i běžné každodenní činnosti mohou být tvořivé a smysluplné. Vařit a starat se o zahrádku lze tvořivě a se srdcem, s laskavou myšlenkou na ty, kterým to poslouží. Ani péče o malé děti nemusí být břemenem, je to mimořádně tvořivá činnost, kterou



zpestřuje mnoho humorných příhod. Neexistuje také „nudná“ a „otravná“ práce, která by byla výjimkou.

Frankl někde uvádí příklad německého metaře, který dostal vysoké státní vyznamenání. Proč? Celé dlouhé roky vybíral z odváženého smetí pokažené a vyhozené dětské hračky, opravoval je, vyčistil a dával je dětem z nemajetných rodin.



3.2.2 Hodnoty zážitku

Jde o širokou škálu estetických zážitků z uměleckých děl. Člověk nemusí být tvořivým umělcem, aby byl schopný prožívat krásu hudby, architektury, výtvarných děl, aby umění dávalo jeho volnému času vznešený smysl.



Sem ovšem patří také radost z přírody, z pěkně zařízeného bytu, z přátelství a především z nejkrásnějšího lidského vztahu, který začíná zamilováním se a může vyústit ve vydařené manželství a v harmonický rodinný život.

Frankl uvádí, že sem je možné zařadit i zážitek z odpočinku – především z odpočinku aktivního, ze slavnostní hostiny, z družné zábavy a dobrého jídla. Tyto zážitky mají zpravidla společenský rozměr, naplňují nás radostí a vděčností, jsou projevem přátelství, přijetí a pozitivního hodnocení druhého v postoji darování a vděčného přijetí daru. Umět se spolu těšit a společně oslavovat je významným pozitivně sociálním projevem a je jednou ze známek pravého lidství.

3.2.3 Hodnoty postoje

Jestliže se zážitkové hodnoty vztahují na pozitivní a radostné události a jevy, hodnoty postoje umožňují dát smysl negativním situacím, které se týkají „tragické triády“: utrpení, viny a smrti. Na tyto často beznadějně situace se vztahují Franklova slova: přeměnit bolest na výkon.



Tuto skutečnost nejlépe ilustruje příklad, který uvádí E. Lukasová. Blízký příbuzný zoufalého starce požádal o radu, co má dělat. Starý pán je nepohyblivý, nevidí, je odsouzený na nečinné sezení



po celý den. Je v depresi, je bezradný. Logoterapie si v takových případech klade otázku: Co může? Čeho je schopen? V daném případě lze konstatovat: Něco přece může. Slyší a může mluvit. Z toho vyplývá další otázka a úkol: objevit pro něj konkrétní možnosti. Výsledkem tohoto objevování byla situace, kdy po několika dnech navštívil pacienta jeho desetiletý vnuk. Při rozhovoru se jen tak otázal: „Dědo, pověz mi o tom, jak to bylo, když jsi měl tolik roků, jako mám já!“ Děda ochotně začal vyprávět o svém dětství. „Vždyť to jsou tak zajímavé věci, že by bylo škoda nechat si je jen tak pro sebe,“ reagoval chlapec. „Nechtěl bys je namluvit na kazeták?“ Na další návštěvu chlapec přišel vyzbrojený malým kazetovým magnetofonem. Výslednou nahrávku si pak poslechli, pochválili ji a natočili další. Vznikl tak celý seriál vyprávění o starém dobrém světě – a starý pán úplně ožil, protože se měl na co těšit.

Postojové hodnoty jsou velmi důležité. Umožňují připravit mladého člověka na zvládnutí zátěžových a bolestných situací – a to je jedna z úloh výchovy. Je nezbytné a velmi důležité poznamenat, že **nevyhnutelnou podmínkou smysluplnosti těchto hodnot je jejich prosociální rozměr**, tj. aby nějakým způsobem směřovaly nejenom k našemu vlastnímu prospěchu, ale i k prospěchu druhých. Psychologie (např. C. G. Jung) hovoří o krizi středního věku. Je to situace, kdy si úspěšný člověk v tzv. nejlepších letech uvědomí, že mu cosi chybí a že je to možná to nejpodstatnější: aby jeho život měl smysl.

3.2.4 Další hodnotové škály

Každou hodnotu lze zařadit do některé z kategorií uvedených v předcházejících podkapitolách – kromě těch hodnot, které jsou spojené s nějakým světovým názorem nebo náboženstvím.

Důvodem je skutečnost, že se tyto hodnoty týkají celého člověka a ovlivňují celý jeho život. A právě proto **s náboženským přesvědčením** – ale do jisté míry i **s jinými světovými názory** – je **spojená celá škála dalších hodnot, které patří ke všem třem skupinám: jsou zdrojem intenzivních zážitků a mobilizují jeho city,**



podněcují k intenzivní činnosti a v bolestivých situacích jsou posilou a zdrojem útěchy.

V naší multikulturní a pluralitní Evropě mají zvláštní význam: jsou důležitým příspěvkem pro správné pochopení lidí různého – nenáboženského i náboženského přesvědčení. V současné Evropě jsou kromě tradičního křesťanství milióny mohamedánů a nechybějí ani židé a hinduisté a další.

To je velká úloha současné Evropy: naučit se akceptovat lidi, žít a spolupracovat s nimi, i když s nimi, nebo lépe řečeno s jejich názory, nesouhlasíme a jejich hodnoty jsou nám cizí.

Není to snadné a není to bez problémů. Je pravda, že pro mohamedána je právě tak těžké přijmout křesťana jako člověka, kterému je jeho náboženská víra cizí – a stejně tak je tomu i naopak. Je to těžké, ale potřebné. Především je potřebné oboustranné pochopení. Je nezbytná oboustranná ochota přijmout odlišnost a spolupracovat.

Hodnotové orientace podle sociologa D. Slejška, určené na základě rozsáhlého empirického výzkumu:

1. Orientace na hodnoty spořádaného rodinného života

Převládající hodnoty: rodina a domov, zdraví, byt a vybavení domácnosti, chaty nebo chalupy, zahrada, pobyt v přírodě, cestování, přátelství, kultura, rekreace.

2. Hodnotová orientace na maximální využití volného času ve shodě s osobními zájmy

Převládající hodnoty: koníčky, záliby, osobní zájmy, kultura, rekreace, odpočinek a zábava.

3. Hodnoty principálně etického jednání, opírající se o potřeby veřejnosti a svobody

Převládající hodnoty jsou: svědomí, svoboda, pravda, vlastenectví, přátelství, přinášení užitků jiným a celé společnosti.

4. Hodnoty orientující se na výkon (např. v povolání)



Převládají hodnoty uspokojení z práce, sebezdokonalování, vzdělávání, přinášení užitku druhým i společnosti, společenského postavení a ocenění a kultury.

5. Hédonistická orientace

Převládajícími hodnotami jsou jídlo, pití, sexuální život, cestování, motorismus a zábava – s důrazem na peníze jako podmínku hédonistického způsobu života... Je zajímavé, že u všech ostatních typu peníze hrají podřadnou úlohu, tento typ je jedinou výjimkou.

3.2.5 Základní charakteristiky hodnot

- Hodnota je to, co přesahuje danost poznaného dobra. My vlastně chceme něco víc, něco jiného – a to je jedna z lidských charakteristik.
- Přestože hodnota přesahuje poznané dobro, odráží určitý vztah k němu. Hodnota dává důvod.
- Alespoň drtivá většina hodnot je párová – mají pozitivní i negativní pól (dobro – zlo, krása – ošklivost).
- V každém páru hodnot existuje určitý řád: pozitivní pól je vyšší než negativní a jen pozitivní je vnitřně hodnotově cenný. Správně bychom měli nazývat hodnotou jen pozitivní pól a pro negativní používat výrazu protihodnota.
- Různé hodnoty jsou mezi sebou v heterogenním vztahu. Neexistuje například společná míra mezi hodnotami dobra a hodnotami zdraví.
- Jakkoliv jsou hodnoty heterogenní, jejich uspořádání není jen jednoduše rozdílné, ale v jejich rozličnosti je řád nazývaný hierarchie hodnot. Základním problémem filosofie je určit toto pořadí hodnot.



3.2.6 Základní klasifikace hodnot

- **Infra-lidské hodnoty** – *hodnoty, které dělají člověka člověkem*, hodnoty v řádu smyslu: příjemné, budící zálibu, a jejich protiklady, biologické hodnoty: zdraví a to, co mu prospívá, a jejich protiklady.
- **Lidské, ale infra-morální hodnoty** – *ekonomické hodnoty, které můžeme nazvat eudaimonickými*: prosperita – úpadek, úspěch –



neúspěch, tedy hodnoty, které používá většina lidí k úsudku šťastný – nešťastný. Ty mají také dva prvky: objektivní – přítomný v určitých situacích (vlastnění určitého bohatství, úspěchu, majetku a pod.) a subjektivní prvek – když se subjekt nachází ve stavu (být bohatý, mít osobní zážitek, mít úspěchy v podnikání)

- **Hodnoty duchovního charakteru:** *jsou to hodnoty noetické* (pravda, hloubka osobnosti, pronikavá mysl, jasnost úsudku), hodnoty estetické a umělecké (krása, dobrý vkus...), hodnoty společenské a sociální (harmonie a prosperita určité sociální skupiny, národa a pod., schopnost navazovat dobré vztahy), hodnoty, které tvoří součást přirozené struktury vůle (síla charakteru, vytrvalost, houževnatost). Jsou to obecné vnější hodnoty – vzhledem k subjektu nezasahují jeho nitro, což platí i o kognitivních hodnotách (když někdo pozná krásu a dobro, neznamená to ještě, že se stává krásným a dobrým).
- **Morální hodnoty** – *hodnoty přímo tvořené a ovlivňované vůlí definující kvalitu člověka při uskutečňování své svobody.* Jsou to hodnoty, podle kterých posuzujeme a měříme hodnotu osobnosti ve smyslu úsudku „*Je to dobrý*“ (špatný) člověk.

Mezi různými hodnotami, které motivují lidskou činnost, je jedna, kterou si – alespoň do jisté míry – všichni lidé uvědomují, a která se liší od všech ostatních. Liší se právě tím, že s nimi nemá nic společného, protože je na jiné – vyšší úrovni. Je to právě tato hodnota, která je mírou každé lidské činnosti jako lidské. Jejím prostřednictvím posuzujeme osobu jako osobu.

Čin jako takový bude hodnocen jako dobrý, nebo špatný lidský čin, a osobu posoudíme jako dobrou, nebo špatnou, podle její morální hodnoty, takže i když osoba v jiném smyslu má i jiné kvality a hodnoty (např. Zdravý, bohatý, úspěšný, vzdělaný), ale morálně je negativní, hodnotíme tuto osobu negativně. Naopak osoba chudá na jiné hodnoty (fyzicky i intelektuálně), ale „*dobré vůle*“, je morálně pozitivní.

Morální hodnota tedy dává životu smysl a ukazuje na způsob, jak vlastně žít. Od morální hodnoty je odvozena vlastní



hodnota života – svoboda jako svobodná vůle (jako síla zachovávající správnost vůle pro ni samotnou). Život se žije naplno, když se řídí svobodnou vůlí. Morální hodnota je měrou hodnoty osoby, neboť určuje její kvalitu, růst či úpadek, a to i ve smyslu duchovních hodnot, které zařazuje do hodnoty služby (lásky) k bližnímu. Morální hodnota je absolutně jedinečnou pro jednotlivou osobu proto, že ji nikdo nemůže získávat pro druhého, ale jen pro sebe. I tady však existuje jistá univerzálnost. Morální hodnota se právě pro svou univerzálnost stává povinností, závaznou poznanou hodnotou. To vytváří její charakteristiku – morální povinnost.

- **Náboženské hodnoty** – jsou to hodnoty vyplývající ze vztahu k Bohu (obecněji k transcendentnu). Obě poslední hodnoty spolu úzce souvisí. Náboženství nemůže existovat bez morálních hodnot a naopak – náboženství hluboce ovlivnilo i hodnotový systém moderního člověka, a to i tehdy, když se nehlásí k náboženství.

3.3 Prosociální chování

Základem etické výchovy je prosociálnost. Prosociální chování je alfou i omegou etické výchovy, protože v něm člověk objevuje a dosahuje hluboké identity se sebou.

Termín „*prosociálnost*“ vznikl na půdě psychologie až v posledních desetiletích, avšak postoj označený tímto slovem, tzn. *vztah přející dobro lidem*, není vynálezem naší doby. Takovýto postoj vyjadřuje i tzv. zlaté pravidlo mravnosti, které v nějaké formulaci bylo známé ve všech civilizacích. Toto pravidlo říká: „*Co chceš, aby dělali tobě, dělej i ty druhým*“, anebo v negativní formulaci: „*Co nechceš, aby dělali tobě, nedělej ani ty druhým*“.

Z hlediska etické výchovy je důležitá otázka, jaký vztah má křesťanství k prosociálnosti, zda ji podporuje a rozvíjí, anebo naopak oslabuje. Prosociálnost a křesťanská láska se nevyklučují, jen křesťanská láska obsahuje i prvky, které v prosociálnosti chybí. Rozdíl je v tom, že ideálem prosociálnosti je spíše vyváženost mezi láskou



k sobě a láskou k druhým, zatímco křesťanským ideálem je láska, která se obětuje.

Moderní pedagogika i aplikovaná etická výchova si v prosociálnosti uvědomuje sílu a nevyhnutelnost vize. Vize etické výchovy, ze které čerpá svou účinnost a sílu, je vize morálně vyvrátěho člověka, který se vyznačuje empatií, kreativitou, tvořivostí iniciativou, sebeúctou tj. zdravým sebevědomím, pozitivním hodnocením jiných a prosociálními formami chování. Odpovídá tomu i původní název knihy prof. Roche Olivara: *Psychologie a výchova k prosociálnosti*, ve které uvádí, že „rozvíjení prosociálního chování a postojů je tajemstvím účinnosti etické výchovy, které oduševňuje učitele, vytváří ve třídě opravdivé vztahy a hodiny etické výchovy dělá přitažlivými a radostnými“. Je to určitý program směřující k objevování a rozvoji identity žáka.

Je známo, že člověk nalézá svou identitu pouze v interakci s druhými. Proto je logické, že faktory a aktivity, které rozvíjejí prosociální chování, rozvíjejí též schopnost být sám sebou, stát se osobností, mít svou identitu. Prof. R. Olivar prosociálnost charakterizuje čtyřmi znaky:

- chování ve prospěch druhého,
- chování bez očekávání protislužby nebo vnější odměny,
- chování podporující reciprocitu (podobné chování recipienta),
- chování, které nenaruší identitu subjektu (toho, kdo se chová prosociálně).

3.3.1 Čím se vyznačuje prosociální chování a prosociální člověk

Prosociální chování se vyznačuje účinnou spoluprací. Prosociální chování je zaměřené na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupin nebo společenských cílů, avšak bez toho, že by existovala vnější odměna pro autora chování. To znamená, že předpokladem a motivem prosociálního chování je vnitřní potřeba dělat to, co prospěje druhému.



Účinná spolupráce s druhými je schopnost, která je pro úspěšný rozvoj společnosti (začínaje rodinou a konče politickým společenstvím) tak potřebná a zděděným systémem vyučování tak zanedbaná, a přitom je jedním z nejméně náročných způsobů prosociálního chování. Je to chování výhodné pro obě strany. Bez ní není život společnosti možný. Problémy moderní společnosti (ať už na národní nebo mezinárodní úrovni) způsobuje právě neschopnost nebo neochota spolupracovat. Spolupráce totiž není bez problému, protože předpokládá překonat nedůvěru, ochotu udělat první krok a riskovat eventuální zklamání.



Spolupráce se týká také darování, pomoci jako i rozdělení se. Prosociální chování přináší tomu, kdo daruje nebo pomáhá hluboké uspokojení. V tom smyslu dar potěší i toho, kdo dává podobně jako obdarovaného. Navíc tu působí přírodní zákon: dobro, které jsme pro někoho udělali, dříve nebo později se nějakým často překvapujícím způsobem vrátí. Prosociální chování nezůstává bez odezvy. Na úsměv se odpovídá úsměvem, nezištná pomoc vyvolává tendenci k reciprocitě. Od toho je už jen krok ke vzniku přátelství.



Projevy prosociálního chování jako pomoc, darování nebo spolupráce obvykle vyplývají ze soucitu, z poznání nebo vycítění potřeb a tužeb jiných, jiným slovem z empatického ztotožnění se s jinými. Badatelé, kteří si vzali za cíl studium prosociálního chování, si od počátku byli vědomi souvislosti mezi empatií a prosociálními chováními. Emocionální složku empatie můžeme nazvat emocionální empatií. Je to schopnost vcítit se do citů druhé osoby aspoň natolik, abychom vycítili, je-li určitá zkušenost pro druhého příjemná, nebo ne. Empatie ulehčuje a zjednodušuje komunikaci mezi lidmi. Bez empatie mohou mít pokusy o pomoc, darování, slovní útěchu a jiné projevy prosociálnosti negativní účinek, protože vycházejí z nesprávného pochopení skutečných potřeb nebo rozpoložení druhých.



Zvláštností prosociálního chování je, že přetváří lidi, pomáhá jim zbavit se negativních vlastností, mění nepřátele v přátele. **Předpokladem prosociální výchovy je, aby vychovávatel sám věřil v přetvářející moc prosociálního chování. Prosociální chování je**



alfou i omegou etické výchovy, protože v něm člověk objevuje a dosahuje hluboké identity se sebou.

Prosociální člověk je tvůrcem kultury, a to kultury lidských práv, sociálních hodnot a ctností. Můžeme říci, že má tyto charakteristické znaky:

- navzdory složitosti společenských problémů je optimistický,
- je oporou institucí,
- přináší novoty,
- umí poskytnout pomoc,
- projevuje jistotu a ovládá skutečnosti,
- je empatický, osobně přitažliví,
- má smysl pro humor,
- díky schopnosti odosobnit se umí si získat následovníky.

Výchovné zásady jako morální kodex učitelské etiky si lidstvo osvojilo zcela přirozenou cestou pozorováním, hrou, experimentováním, dialogem či životní zkušeností. Podobně se učil po staletí naše národy v době, kdy ještě neexistovala etická výchova, dokonce ani škola. Dnes je možné je uvést, jako zásady prosociálního chování, které lze formulovat takto:

- snaž se otevřeně komunikovat,
- každý člověk má důstojnost (spíš než hodnotu), měj úctu k sobě i druhým,
- najdi v každém člověku něco pozitivního a připisuj mu pozitivní znaky,
- v oblasti lidských vztahů buď nápaditý a tvořivý,
- často vyjadřuj radost, nadšení, uznání a jiné pozitivní city, negativní city vyjadřuj ohleduplně a ne často,
- buď empatický, všímej si a respektuj postoje a city druhých,
- pasivní nebo agresivní chování nevede k cíli, buď asertivní,
- řiď se pozitivními vzory a sám buď příkladem,
- buď prosociální, snaž se spolupracovat, pomáhat a obdarovávat,



- angažuj se pro cíle společnosti.

Shrnutí kapitoly

Aplikovaná etika je děj umožňující a uplatňující tázání, usuzování a hodnocení v různých eticky silně exponovaných situacích. Posláním předmětu aplikované etiky je kvalitu etického uvažování studentům nejen zprostředkovat, ale také je dovést k tomu, aby sami pocítili potřebu souvislejšího poučení v otázkách, které je k tomu příležitostně provokují a na jejichž řešení závisí hodnota a úspěšnost jejich životů. Úkolem aplikované etiky je odstranit nejasnosti, rozlišit fakta, hodnoty a argumenty, odhalit základy, na kterých jsou komentáře vystavěny, a zajišťovat, nakolik jsou logické a zda skutečně vyjadřují hluboce zakořeněné názory, nebo emoční reakce.

Hodnota je jistá základní charakteristika věcí, která spočívá v jejich oceňování, v přání, aby tak byly oceňovány, v jejich schopnosti pokrýt určité potřeby. Nemůže existovat žádná hodnota tam, kde není potřeba, kterou je třeba uspokojit, kde není vůle dosáhnout nějakého cíle. Hodnotu námahy určuje kvalita cíle. Klíčovou úlohou současné Evropy je naučit se akceptovat lidi, žít a spolupracovat s nimi, i když s nimi, nebo lépe řečeno s jejich názory, nesouhlasíme a jejich hodnoty jsou nám cizí.

Prosociální chování je alfa a omegou etické výchovy, protože v něm člověk objevuje a dosahuje hluboké identity se sebou. Z hlediska etické výchovy je důležitá otázka, jaký vztah má křesťanství k prosociálnosti. Prosociálnost a křesťanská láska se nevyklučují, jen křesťanská láska obsahuje i prvky, které v prosociálnosti chybí. Rozdíl je v tom, že ideálem prosociálnosti je spíše vyváženost mezi láskou k sobě a láskou k druhým, zatímco křesťanským ideálem je láska, která se obětuje. Prosociální chování je zaměřené na pomoc nebo prospěch



jiných osob, skupin nebo společenských cílů, avšak bez toho, že by existovala vnější odměna pro autora chování.

Kontrolní otázky a úkoly:



1. Definujte předmět a poslání aplikované etiky.
2. Objasněte, kde se aplikovaná etika uplatňuje a proč.
3. Objasněte, co se uskutečňuje v prostředí, ve kterém se rozvíjí a uskutečňuje aplikovaná etika.
4. Definujte hodnotu a objasnit s jakými hodnotami se můžeme v životě setkat.
5. Objasněte hodnotové orientace s odkazem na výsledky empirického výzkumu, jak je zformuloval sociolog D. Slejška.
6. Jaké jsou základní charakteristiky hodnot?
7. Jak členíme (klasifikujeme) hodnoty?
8. Vymezte pojem prosociálnost.
9. Objasněte, čím se vyznačuje prosociální chování a jaké jsou jeho zásady?.
10. Jak charakterizuje prosociálnost prof. R. Olivar?
11. Jaké charakteristické znaky má prosociální člověk?

Otázky k zamyšlení:



- Proč je věda a její technologická aplikace častým zdrojem a dějištěm etických konfliktů?
- Proč by mělo být prosociální chování alfou a omegou etické výchovy?
- Jak si lidstvo osvojovalo výchovné zásady, když ještě neexistovala institucionální (školní) etická výchova a co z toho přetrvalo do dnešní doby?

Citovaná a doporučená literatura



FRANKL V. E. *Vůle ke smyslu*. Praha: Cesta, 1996.

LENCZ L. *Etická výchova-metodický materiál 1-3*. Praha: LUXPRESS 2000.

ROCHE OLIVAR, R. a kol. *Pracovní listy na aplikáciu prosociálnosti v škole (rukopis)*. Barcelona: 1992.

ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.

SINGER P. *Practical Ethics*. Cambridge: University Press, 1993.

SLEJŠKA D. *Religiozita v hodnotových orientáciách čl. obyvateľstva*. Praha: 1989.

4 Didaktika etické výchovy

V této kapitole se dozvíte:

- obsah doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova
- o možnostech vytváření mezipředmětových vztahů
- jaké jsou očekávané výstupy doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova

Budete schopni:

- objasnit obsah doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova
- objasnit možnosti, které nabízí etická výchova pro utváření mezipředmětových vztahů
- objasnit očekávané výstupy etické výchovy

Klíčová slova kapitoly: didaktika etické výchovy, doplňující vzdělávací obor, mezipředmětové vztahy



Na úvod této kapitoly se společně znovu podíváme na to, co se zavedením doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vlastně změnilo.



- Doposud nesystematické, mnohdy i nepromyšlené a formalistní ovlivňování mravní stránky osobnosti žáků se stává systematickým a promyšleným.
- Jestliže bylo cílené formování mravní stránky osobnosti žáků doposud hlavní výsadou „osobní angažovanosti učitele“, pak nově to je právo (možnost) jednotlivých škol. Zůstává na jednotlivých školách, zda vůbec etickou výchovu zařadí do svého školního vzdělávacího programu a pokud ano, pak jakým způsobem – samostatný vyučovací předmět, součást jiného vyučovacího předmětu, v podobě projektu apod.



Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV je skutečnost, že **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.



Implementací systematicky a uceleně pojatého doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova do RVP ZV došlo k narovnání neutěšeného stavu etické (mravní) výchovy v českých školách, ale současně s tím vyvstávají mnohá nová rizika.

- K těm největším by mohlo patřit **riziko příklonu k naukovosti**, tj. stav, kdy učitel upřednostní naukový způsob výuky založený na **formálním moralizování a paměťovém učení se pouček a definic o správném chování**.
- Jiným možným rizikem ohrožujícím efekt etické výchovy by se mohlo stát **plochý nepromyšlený přístup k tématům coby módnímu požadavku** s tím, že tento brzy pomine a my se opět vrátíme k tradičnímu pojmání etické výchovy, jako témat implementovaných do ostatních vzdělávacích obsahů. Také v tomto riziku je skryto **nebezpečí formalistního (žákům a skutečnému životu odcizeného) přístupu**.
- **Nepřípravenost školního klimatu** pro realizaci etické výchovy v podobě samostatného vyučovacího předmětu, nebo ucelených komplexních bloků v jiných již samostatných vyučovacích předmětech. Toto nebezpečí spočívá v tom, že škola a **školní klima bude sehrávat klíčovou roli při etické výchově**, resp. při výchově charakteru žáků. Pro tento úkol se **škola musí stát otevřenou, přátelskou a pospolitou komunitou, která dává najevo svůj zájem o problémy žáků**. Právě výchovný charakter a výchovné poslání školy musí být vnímány nejen všemi přímými účastníky školního výchovně vzdělávacího procesu, ale zapojen by měl být i další nepedagogický personál školy. Etická výchova (výchova charakteru) by se pro školu a celý její personál měla



stát absolutní prioritou, které se bude věnovat systematická pozornost.

- **Nepřípravenost učitelů v oblasti etické výchovy.** Právě v tomto se může skrývat další riziko úspěšné realizace etické výchovy. Na školách mnohdy nejsou učitelé, kteří by prošli specializovanými školeními či kurzy v oblasti etické výchovy, osobnostně sociálního výcviku nebo alespoň dramatické výchovy. Učitelům často chybí trénink v oblasti výchovy charakteru žáků a s tímto handicapem mohou vlastní etické výchově více uškodit než pomoci.
- **Nedostatek pozitivních příkladů.** Jako poslední, ale zcela určitě ne poslední, zde uvádíme riziko, kdy učitelům budou chybět tolik potřebné pozitivní příklady chování blízkých dospělých – učitelů, rodičů aj. Zejména **spolupráce s rodinou na posilování výchovného působení školy a utváření mravní stránky žáků je pro úspěšnou realizaci etické výchovy klíčová.**



4.1 Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova

Doplňující vzdělávací obor etická výchova orientuje učitele nejen metodicky, ale zejména obsahově. Předkládá učitelům, co mají v jejím rámci vyučovat.

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova tvoří následující témata:

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.



7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Na těchto deset základních témat pak navazuje šest tzv. aplikačních témat, k nimž patří:



1. Etické hodnoty
2. Sexuální zdraví
3. Rodinný život
4. Duchovní rozměr člověka
5. Ekonomické hodnoty
6. Ochrana přírody a životního prostředí
7. Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka

Prostřednictvím těchto základních a aplikačních témat by se mělo podařit sestavit kvalitní obsah vyučovacího předmětu a následně realizovat **etickou výchovu tak, aby se stala jednou z klíčových forem účinné prevence sociálně patologických jevů**. Kvalitně realizovaná etická výchova by měla žákům poskytnout dostatek argumentů, příkladů a námětů pro to, aby si uměli vybudovat vnitřní zábrany proti porušování norem a aby se dokázali vyvarovat nejrůznějších forem rizikového chování.



Aktuální kurikulární materiál na státní úrovni – RVP ZV předkládá učitelům také učivo, kterým by mohly naplnit obsah vyučovacích hodin.

Na prvním stupni ZŠ to jsou čtyři tematické okruhy:



1. Základní komunikační dovednosti
 - komunikace při vytváření výchovného kolektivu

- základní prvky verbální komunikace v mezilidských vztazích
 - základy neverbální komunikace
 - komunikace citů
2. Pozitivní hodnocení sebe a druhých
 - sebepojetí
 - pozitivní hodnocení druhých
 - akceptace druhého
 3. Tvořivost a základy spolupráce
 - tvořivost v mezilidských vztazích
 - schopnost spolupráce
 - elementární prosociálnost
 4. Základy asertivního chování
 - iniciativa
 - asertivní chování

Na druhém stupni ZŠ to je pak šest tematických okruhů:



1. Komunikace
 - otevřená komunikace
 - aktivní naslouchání
2. Důstojnost a identita lidské osoby
 - úcta k lidské osobě
 - jedinečnost a identita člověka
3. Asertivní chování
 - asertivní chování
 - obrana před manipulací – asertivní techniky
 - fair play
4. Reálné a zobrazené vzory
 - pozitivní vzory versus pochybné idoly
 - podpora pozitivního působení televize a medií
 - já – potenciální vzor pro druhé
5. Iniciativa a komplexní prosociálnost

- iniciativa a tvořivost
- iniciativa ve ztížených podmínkách
- uplatnění komplexní prosociálnosti

6. Aplikovaná etická výchova

- etické hodnoty
- sexuální zdraví
- rodina
- duchovní rozměr člověka
- ekonomické hodnoty
- ochrana přírody a životního prostředí

Záměrem autorů Doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova pro RVP ZV (P. Motyčka a Z. Vyvozilová) bylo **koncipovat etickou výchovu převážně jako interaktivní program**. Předpokládá se, že **součástí výuky bude používání inscenačních metod a dramatizace událostí z každodenního života**, tak aby mohl být naplněn jeden z klíčových cílů etické výchovy – **pozitivní ovlivňování postojů, motivací a hodnotového systému**. Je na každé konkrétní škole, jakým způsobem se etické výchovy chopí, jak zpracují jednotlivá základní a aplikační témata do svých školních vzdělávacích programů a také do případných osnov vyučovacího předmětu. V konečné fázi **bude zase jen na každé škole a jejích učitelích, jak se jim podaří propojit učivo s reálnou zkušeností žáků**.



4.2 Možnosti navazování mezipředmětových vztahů

Etická výchova nabízí možnosti pro utváření celé řady mezipředmětových vztahů s většinou vzdělávacích oborů.

Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace to je např. vzdělávací obor **Český jazyk a literatura**. Zde etická výchova navazuje na učivo *naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem*. Ve vzdělávacím oboru **Cizí jazyk** navazuje etická výchova na učivo *komunikace v běžných každodenních situacích*.



Ve vzdělávací oblasti **Člověk a jeho svět** navazuje etická výchova na učivo *domov, škola, rodina, soužití lidí, chování lidí, základní globální problémy, ohleduplné chování k přírodě, ochrana přírody, partnerství, rodičovství a základy sexuální výchovy.*

Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost pak ve vzdělávacím oboru **Výchova k občanství** navazuje etická výchova na učivo *naše škola, obec, region, kraj, lidská setkání, vztahy mezi lidmi, základy lidského soužití, podobnost a odlišnost lidí, osobní rozvoj, vnitřní svět člověka a lidská práva.*

Ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda navazuje etická výchova na učivo vzdělávacího oboru **Přírodopis: životní styl a ochrana přírody a životního prostředí.**

Ve vzdělávací oblasti Člověk a kultura to je ve vzdělávacím oboru **Výtvarná výchova**, kde etická výchova navazuje na učivo *prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností a ověřování komunikačních účinků.*

Ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a jejím vzdělávacím oboru **Výchova ke zdraví** navazuje etická výchova na učivo *vztahy mezi lidmi a formy soužití, změny v životě člověka a jejich reflexe, zdravý způsob života a péče o zdraví, rizika ohrožující zdraví a jejich prevence a osobnostní a sociální rozvoj.*

V doplňujícím vzdělávacím oboru **Dramatická výchova** navazuje etická výchova na učivo *základní předpoklady dramatického jednání a proces dramatické a inscenační tvorby.*

Z průřezových témat navazuje etická výchova zejména na vzdělávací obsah *osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy, environmentální výchovy a mediální výchovy.*



4.3 Očekávané výstupy etické výchovy

Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. Autoři doplňujícího vzdělávacího oboru RVP ZV Etická výchova stanovili pro **druhé období, tj. na konci 5. školního roku tyto závazné očekávané výstupy:**



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



Pro **konec 9. školního roku** jsou stanoveny tyto závazné očekávané výstupy:

- žák **komunikuje** otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci,
- žák **respektuje** velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebevědomí,
- žák **analyzuje a aplikuje** empatii v kolektivu,



- žák **nahrazuje** agresivní a pasivní chování chováním asertivním, neagresivním způsobem obhajuje svá práva,
- žák **rozlišuje** manipulační působení médií a identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory,
- žák **spolupracuje** i v obtížných sociálních situacích,
- žák **je vnímavý** k sociálním problémům, v kontextu své situace a svých možností přispívá k jejich řešení,
- žák **analyzuje** etické aspekty různých životních situací,
- žák **se rozhoduje** uvážlivě a vhodně v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů,
- žák **aplikuje** postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy.

Významným pomocníkem učitelů etické výchovy jsou metodicky orientované publikace, o něž se při přípravě na vyučovací hodinu mohou opírat. Patří k nim tři dílná *Etická výchova, metodický materiál* (2000, 2003, 2005) nebo publikace *Učíme etickou výchovu* (2006) či již dříve zmiňovaná kniha s názvem *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat* (2008). V nich učitelé najdou i mnohá metodická doporučení, náměty a inspirace. Velmi zajímavým a ne zcela nepoužitelným zdrojem inspirace mohou být i metodické příručky z dvacátých a třicátých let minulého století.



Shrnutí kapitoly

V úvodu této kapitoly jsme popsali, co se zavedením doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) změnilo na dosavadním pojetí etické výchovy.

Konstatovali jsme, že hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV je skutečnost, že **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.

Pojmenovali a popsali jsme největší rizika, která vyvstala současně s implementací systematicky a uceleně pojatého doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova do RVP ZV.

Seznámili jsme se strukturou vzdělávacího obsahu doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova, která je rozčleněna na základní a aplikovaná témata, jejichž prostřednictvím by se mělo podařit sestavit kvalitní obsah vyučovacího předmětu a následně realizovat **etickou výchovu tak, aby se stala jednou z klíčových forem účinné prevence sociálně patologických jevů.**

Popsali jsme závazné očekávané výstupy po 5. a 9. školním roce a uvedli odkazy na některé významné metodické materiály, jež jsou využitelné v učitelské praxi.

Kontrolní otázky a úkoly:



1. Objasněte a doložte na příkladech, co tvoří vzdělávací obsah doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova v RVP ZV.
2. Objasněte, v jakých vzdělávacích oblastech se otevírají možnosti pro utváření mezipředmětových vztahů s etickou výchovou.
3. Objasněte očekávané výstupy etické výchovy po 9. školním roce a doložte jejich vztah ke klíčovým kompetencím.
4. Objasněte rizika, která s sebou přináší zavedení doplňujícího vzdělávacího oboru do RVP ZV.

Úkoly k zamyšlení:



1. Zamyslete se a zkuste říci, které odborné obsahy vědních disciplín se podílejí na vzdělávacím obsahu doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova v RVP ZV.
2. Zamyslete se a zkuste vysvětlit, proč zavedení etické výchovy v podobě doplňujícího vzdělávacího oboru s sebou přináší určitá rizika a jak je možné jim čelit.

Citovaná a doporučená literatura



LENCZ, L., KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova, metodický materiál 1*. Praha: Luxpress, 2000.

LENCZ, L., IVANOVÁ, E. *Etická výchova, metodický materiál 3*. Praha: Luxpress, 2003.

LENCZ, L. a kol. *Etická výchova, metodický materiál 2*. Praha: Luxpress, 2005.

NOVÁKOVÁ, M. a kol. *Učíme etickou výchovu*. Praha: Luxpress, 2006.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008.

5 Korespondenční úkoly

Nedílnou součástí vašeho studia je také potřeba prokázat, jak jste zvládli prezentované učivo, jak dokážete v problematice, kterou studujete myslet a odborně se vyjadřovat. Za tímto účelem jsme pro vás připravili několik úkolů, z nichž si podle dalších pokynů vyberete ty, které písemně zpracujete a zašlete je příslušným garantům studia k vyhodnocení.

Úkoly zpracujete písemně v rozsahu 3 normostran, tj. cca 5 400 znaků včetně mezer a poznámek pod čarou. Nezapomeňte při tom odkazovat na použitou literaturu podle platných citačních norem.

Úkoly vážící se ke kapitole 1 a ke kapitole 3

Z následující nabídky si **vybere jeden úkol** a zpracujte jej podle výše uvedených pokynů.

1. Kdo je člověk, jak nalézá smysl a naplnění života, podle čeho se ve svém jednání orientuje?
2. Objasněte a doložte příklady zlaté pravidlo mravnosti: Co (ne)chceš, aby dělali tobě, (ne)dělej druhým.
3. S odkazy na hodnotové škály uvažujte o následujících otázkách: Můžeme žádat rovnost i pro zvířata? Co je špatného na zabíjení? Můžeme vzít život – zvířeti, embryu, člověku?
4. Uvažujte o tom, jaké velké úlohy stojí před občany současné integrované Evropy.

Úkoly vážící se ke kapitole 2 a ke kapitole 4

Také z následující nabídky si **vyberte jeden úkol** a zpracujte jej podle výše uvedených pokynů.



1. V čem je podstata dvou základních koncepcí etické výchovy, které mezi sebou svádějí boj o dominanci, a objasněte, která podle vás by měla být uplatněna.
2. Na konkrétních příkladech objasněte, jak se tzv. „dvojitá morálka“ v období normalizace v Československu odrazila na devastaci morálního vědomí lidí.
3. Vyberte si některý tematický okruh z etické výchovy pro 2. stupeň základní školy a zpracujte pro něj kompletní přípravu na vyučovací hodinu.
4. Podle vašeho druhého aprobačního předmětu si vyberte vzdělávací obor a objasněte na konkrétních příkladech, jak byste realizovali mezipředmětové vztahy s etickou výchovou.

Použité ikony



Průvodce studiem – vstup autora do textu.



Příklad – objasnění nebo konkretizování problematiky.



Pojmy k zapamatování.



Shrnutí – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



Literatura – použita ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



Kontrolní otázky a úkoly – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



Korespondenční úkoly – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy.



Úkoly k zamyšlení.



Část pro zájemce – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže a úkoly jsou dobrovolné