

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra společenských věd

**Diplomová práce**

**Svědomy učitele**

Vypracovala:

**Michaela Nováková**

**OLOMOUC 2014**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Všechny zdroje, prameny a literaturu, které jsem při práci používala nebo z nich čerpala, v práci cituji s uvedením úplného odkazu na příslušný zdroj.

V Olomouci dne .....

.....  
Michaela Nováková

## **Poděkování**

Děkuji Prof. PhDr. Josefu Obornému, PhD. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a materiálových podkladů k diplomové práci.

# Obsah

## Obsah

Úvod.....	6
1 Historie pojmu svědomí .....	7
1.1 Sókrates (469 – 399 př. n. l.).....	8
1.2 Platón (asi 428 – 348 př. n. l.).....	9
1.3 Tomáš Akvinský (1225 - 1276).....	12
1.4 Immanuel Kant (1724 - 1804).....	13
1.4.1 Praktický rozum .....	14
1.4.2 Kategorický imperativ.....	14
1.4.3 Mravní zákon.....	15
1.4.4 Vedení svědomí.....	15
1.5 Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831).....	16
1.5.1 Dialektika svědomí.....	17
1.5.2 Mravní normy.....	18
1.5.3 Étos a svědomí .....	18
1.6 Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 – 1900) .....	18
1.7 Max Scheler (1874 – 1928) .....	20
1.7.1 Materiální etika hodnot .....	20
1.8 Závěr .....	21
2 Pojmy svědomí a učitel .....	23
2.1 Vybrané normativy svědomí.....	23
2.2 Pojem učitel .....	25
2.3 Výchova, jak ji známe dnes .....	26
2.3.1 Výchovné pověření školy a spoluúčast rodičů.....	26
2.3.2 Škola a výchova k hodnotám .....	27
3 Profesionální morálka učitelů.....	30
3.1 Profesionální morálka .....	31
3.1.1 Důvody, proč potřebují učitelé profesionální morálku .....	32

3.1.2	Jádro profesní morálky.....	33
3.1.3	Obecné normy profesní morálky.....	34
3.2	Normy pro vztah učitele k žákům.....	35
3.2.1	Konfliktní morální situace ve vztahu učitel – žák.....	37
4	Profesní morální kodex pro učitele .....	38
4.1	Normy a pravidla profesního kodexu učitele.....	38
5	Výzkum profesní etiky učitelského povolání.....	41
5.1	Výběr respondentů, metoda zkoumání, cíle.....	41
5.2	Hypotézy .....	42
5.3	Vyhodnocení výsledku výzkumu, diskuze, hypotézy.....	42
5.3.1	H 1 .....	44
5.3.2	H2 .....	48
5.3.3	H 3.....	54
	Závěr .....	57
	Seznam použité literatury.....	59
	Elektronické zdroje .....	60
	Seznam obrázků a grafů.....	61
	Přílohy.....	62

## Úvod

Naše téma *Svědomy učitele* je názvem velmi stručným, ale zdaleka není stručný svým obsahem. O jednotlivých pojmech svědomí a učitel bylo řečeno mnoho. Spojení pojmů svědomí učitele je spojením, kterému se doposud tolik pozornosti nevěnovalo. Ovšem budoucí učitele i učitele profesionály by měla tato tematika zajímat, a vědět s čím vším se můžeme během praxe setkat a s jakými problémy, v otázkách morálky, se budeme muset vypořádat.

V první kapitole se zaměříme na historický, filosofický vývoj a pohled na svědomí. Projdeme životními moudrostmi filosofů, kteří k pokusu o vysvětlení pojmu svědomí přispěli. Cesta to bude možná trnitá, snažili jsme se o vystihnutí nejdůležitějších momentů, a napsat kapitolu pro všechny čtenáře, nejen čtenáře zběhlé ve filosofii. I přesto, že se v této kapitole jedná o období z dávné až po téměř současné dějiny, všechna tato období spojuje existence svědomí v každém z nás.

Ve druhé kapitole přejdeme do současnosti. Podíváme se na dnešní pohled na svědomí a definici učitele. Budeme se zabývat otázkou, co pro učitele svědomí vlastně znamená a jaké normativy sebou svědomí přináší. V dalším bodě této kapitoly popíšeme profesní morálku, kterou by se měl řídit každý učitel, a která podle nás nesmí být v dnešní době opomíjena.

Třetí kapitola by mohla být úvodem ke kapitole čtvrté, ve které se budeme zabývat výzkumem učitelů a jejich názorů na zavedení profesního kodexu pro učitele. V kapitole uvedeme nabídku, co všechno by takový profesní kodex pro učitele měl obsahovat, a co všechno by pro učitele mělo být byt' samozřejmostí, ale často není. Takový kodex by samozřejmě vyžadoval nejen jeho sepsání a souhlas učitelů, ale hlavně jeho následné dodržování, což je možná největší problém toho, proč vlastně zatím neexistuje.

Jak jsme již předeslali, čtvrtá kapitola je věnována výzkumu. Výzkum byl proveden proto, abychom si dokázali odpovědět na otázku, zda by učitelé takový kodex uvítali či nikoli, a aby se snad i zamysleli, jak se etickou stránkou ve své profesi sami zabývají. Nechceme přispívat k tomu, aby se ve výuce dbalo jen na předmětovou složku a morální složka byla opomíjena. Výzkum byl proveden na vzorku 105 učitelů z okresů Hodonín a Břeclav.

Doufáme, že práce přinese nový pohled na svědomí a jeho vztahu k profesi učitele.

## 1 Historie pojmu svědomí

Co je vlastně svědomí? Má ho každý člověk, rozhodujeme se podle „vnitřního hlasu“, který nám napovídá co je dobré a co špatné? Pojďme se na pojem svědomí podívat z hlediska filozofického. Jistě by šlo o rozsáhlé bádání a spoustu filozofů, kteří o pojmu svědomí napsali, proto se pokusíme výčet jejich myšlenek zestručnit a vybrat jen několik z nich. V souvislosti s filosofií musíme zpět do dob dávno minulých a to 5. – 4. stol. př. n. l. Právě v této době vyjadřovali mnozí filosofové nedůvěru ke spolehlivosti smyslového vnímání jako prostředku poznání. Právě díky těmto pochybnostem a vzniklým rozporům mezi mnohostí systémů filozofického smýšlení se začíná formovat skupina tzv. *sofistů*.

Sofisté se vyznačují odklonem jejich učení od přírodní filosofie k učení o člověku a společnosti, musíme ovšem brát zřetel na tehdejší situaci v athénské demokracii, zde se každý občan mohl stát jedním z jejich představitelů a ten pak musí být schopen veřejně vystupovat, argumentovat. Právě demokratická ústava sebou nesla potřebu umění řečnictví. Budování kariérního růstu bez vzdělání v oboru řečnictví a státnictví nebylo možné. Potřebám toho toho vzdělávání vyšli vstříc právě sofisté. Řecké slovo „*sofistaí*“ znamená v překladu „učitelé moudrosti“. Sofisté pracovali jako potulní učitelé. Chodili od města k městu a za odměnu učili různému umění a dovednostem. Převážně rétorice. Nejednalo se tedy o filosofie, jak jsme je znali do teď, ale spíše o praktické učitele, kteří nebádají po teoretickém poznání. Velmi brzy sofisté došli k názoru, že objektivní poznání není ani možné a to právě z důvodu jejich vyučování. Řečnictví bylo spíše vedeno jako přemlouvání než přesvědčování. Z etického pohledu neuznávali žádné objektivní, všeobecné právo, jediným právem bylo právo silnějšího.<sup>1</sup>

Klienti měli být po výuce schopni vést rozhovory a rozepry tak, aby zvítězili. Učili se různým logickým úskokům, označovaných jako sofismata.<sup>2</sup>

Naší snahou bylo přiblížit směr, který ovlivnil působení filozofů a převážně jejich obrat ke člověku. Pojďme se na některé filozofy podívat blíže.

---

<sup>1</sup>Blíže STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, s. 110.

<sup>2</sup>Blíže NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s. r. o., 2004, str. 19.

## 1.1 Sókrates (469 – 399 př. n. l.)

Sókrates se narodil v Athénách. Byl synem sochaře a porodní báby. Původně se vyučil řemeslníkem, sochařem po otci. Toto povolání mu ale, nevydrželo dlouho. Zanedbával jak práci, tak svou rodinu. Sókratova manželka Xantipa je dodnes známá, jako žena vyčítavá a s hanlivým nádechem se označení Xantipa používá dodnes.

Sókrates se procházel celé dny ulicemi Athén a za ním průvod jeho žáků. Za své učení nebral peníze, žil z toho jak ho žáci pohostili. Jelikož nebyli seskupeni v žádné třídě, výuka probíhala prostřednictvím rozhovorů, her na principy otázka – odpověď. Svě žáky i náhodné kolemjdoucí zapojoval do diskuze a otázkami a svými tvrzeními mluvil k dotyčnému tak dlouho, dokud protivníkovi nedošla řeč a nepřiznal, že NEVÍ. To byl cíl, kterého chtěl Sókrates za každou cenu dosáhnout – zahrnat protivníka do kouta. Rozmlouval s nimi o tom co je zbožné a co naopak není, co je spravedlivé a co není, co je statečnost a co zbabělost.

Proto, abychom se mohli o Sókratovi dále mluvit, musíme se podívat na situaci v tehdejších Athénách. Ústava byla pojata velmi demokraticky. Jistě si dokážeme představit, že nešlo o demokracii, jakou známe dnes. V té době žila v Athénách více než polovina obyvatelstva jako bezprávní otroci. Nikdo nebral otroctví jako nespravedlnost. Přesto strana aristokratů v demokracii nevěřila. V době probíhající peloponéské války (431 – 404 př. n. l.), kdy měli být síly spojené, aby spartského nepřítele porazili, probíhali navíc stranické války. Jelikož Sókratovi žáci byli převážně mladíci z předních rodin, byl považován za mluvčího aristokratické strany, a to i přes to, že se na politice nijak aktivně nepodílel. Athény nakonec ve válce podlehly, dočasně byla demokratická vláda svržena, po jejím obnovení přišlo Sókratovo obvinění.<sup>3</sup> Odsouzen byl za to, že uznává jiné božstvo (*daimonion* – vnitřní hlas, který Sókrata varuje před nesprávným jednáním), za to, že kazí mládež.<sup>4</sup> Cítil, že v sobě má tento vnitřní hlas, doslova „božské“ svědomí.

Jeho nauka se dá rozdělit do dvou větví. Na straně jedné byl velmi nábožensky založený, který má povinnost vůči bohům, ale hlas svědomí nedovede dále odůvodnit. Na straně druhé je pro něho ctnost to stejná jako rozumový pohled na danou věc. Každý člověk dělá jen to, co je pro něho nejlepší, stačí jen správné poučení lidí o pravé ctnosti, aby se mohli ctnostnými stát. Toto spojení ctnosti s věděním je to co Sókrates přinesl nového do filosofie.

---

<sup>3</sup> Viz STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, s. 113.

<sup>4</sup> Viz NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s. r. o., 2004, str. 20.



Chtěl lidi přimět k tomu, aby se ponořili do sebe a poznali se. Pokud se tak stane a ponoří se sami do sebe, dojdou k poznání mravní ubohosti a slepoty a projeví se u nich touha po mravním ideálu.<sup>5</sup>

Sókrates byl odsouzen k vypití poháru jedu. Odmítnul možnost útěku i prosbu o milost. Tehdy mu bylo 70 let.

Získat zprávy o Sókratově životě a jeho učení není jednoduché. Sám žádné spisy nezanechal. Dochovali se zprávy od Platóna, Xenofóna a Aristotela, kteří ve svých spisech o Sókratovi mluví.

## 1.2 Platón (asi 428 – 348 př. n. l.)

Platón se narodil v jedné z předních rodin v Athénách. Před setkáním se Sókratem tvořil literární díla, ale setkání s filosofem ho natolik ovlivnilo, že se obrátil také k filosofii. Dalších osm let byl Platón Sókratovým žákem. Smrt učitele ho velmi zasáhla. Založil v Athénách školu a zde bezplatně vyučoval několik žáků. Zakládal svou výuku po vzoru Sókrata na ústním výkladu a rozmlouvání, ale přesto po něm zůstaly spisy, ze kterých se jak o něm tak o Sókratovi dozvídáme víc. Platónovy spisy jsou napsány formou rozhovorů. Téměř ve všech vystupuje i Sókrates, z čeho můžeme soudit, jak byl pro Platóna významnou osobností.<sup>6</sup>

Pro sociální učení a etiku Platón ve svém učení rozlišuje tři složky duše – nejvyšší rozumovou, vášnivou neboli citovou a žádostivou. Myšlení je pak jednou nesmrtelnou částí duše, u které při vstupu do těla dojde ke sjednocení s ostatními částmi. Tato duše je nesmrtelná a je ve své podstatě stejná jako duše světa. To, že duše nemá začátek ani konec, nese sebou vzpomínku.

V jedné ze svých dialogů Platón píše, *Timaios*:<sup>7</sup> „Co se týče nejvyššího druhu duše v nás, jest o něm souditi tak, že bůh jej dal každému jako daimona, ten druh, který bydlí na vrcholu našeho těla a o kterém správně říkáme, že nás pozdvihuje od země ke svému příbuzenstvu na nebi jakožto tvory, vyrostlé ne z pozemské, nýbrž z nebeské půdy; božstvo totiž upevnilo naši hlavu a kořen naší bytosti tam, odkud duše vzala první původ, a tak udržuje zpříma celé tělo. V tom, kdo má mysl stále naplněnou vášněmi nebo řevnivými spory a na ty vynakládá všechnu námahu, nutně vznikají všeliká mínění smrtelná; takový člověk se stává vůbec co nejvíce smrtelný, a ani dost málo se té smrtelnosti nezbavuje, poněvadž

<sup>5</sup> Viz STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, s. 115.

<sup>6</sup> Viz Tamtéž, s. 117.

<sup>7</sup> PLATÓN. *Timaios*. Praha: Oikoymenh, 1996, str. 92- 93.

*způsobil její vzrůst. Ale kdo se věnuje touze po věděni a myšlenkám pravdy a vycvičil se především mysliti na věci nesmrtelné a božské, ten, dotkne – li se pravdy, zcela jistě dosahuje plné míry nesmrtelnosti, pokud jí může býti účastna lidská přirozenost, a poněvadž stále pečuje o božský prvek a má v řádném stavu daimona, který v něm bydlí, jest jistě nad míru blažen.“*

Všimněme si, že v Platónově podání „*daimona*“, můžeme v dnešním slova smyslu označit slovem rozum. Je to teda rozumová stránka, která nám dopředu napovídá co je dobré a co špatné. Zatímco Sókrates mluvil o vnitřním hlasu, Platón už mluví o rozumu. Východiskem by pro nás také mohlo být ztotožnění „*daimonionu*“ u Sókrata a „*daimonu*“ u Platóna a výsledek by byl hlas rozumu.

S pojmem „*daimon*“ nebo „*daimonion*“ si zatím nevystačíme. Ztotožnění tohoto pojmu s rozumem nám pomůže v dalších úvahách. Nejen v profesi učitelů, ale každodenním životě se musíme rozhodovat a vnitřní hlas, nebo chceme – li, rozumová stránka, v jisté míře předkládá možnost problém okamžitě řešit. Víme co je dobré, co se smí a co naopak. Vnitřní hlas v nás nám pomáhá každodenně řešit odpovědi na stovky otázek. A nejen otázek o nás samotných, jako učitelé, jak budoucí tak současní, na nás každodenně leží rozhodování o našich žácích. Nastává tak situace mnohem náročnější, už nejde jen o nás, o každém jednotlivci rozhoduje zvlášť, a přesto nikomu nesmí být ukřivděno. Jde tedy o neustálý koloběh zvažování, rozhodování, tázání se sebe samých.

Ve spojení s Platónem nesmíme opomenout dílo, *Ústava*<sup>8</sup>, kde se autor snaží vytvořit koncepci ideální obce v Syrakusách. Koncepce takové obce byla charakteristická komunismem nejen majetku, stát měl rozhodovat také o vhodném výběru partnerů a výchově dětí. Platón však netíhl ke vnímání sociálních nerovností, ale k filosofické a aristokratické povznesenosti nad hmotné statky.

Platón rozlišuje společnost na 3 vrstvy. Nejvyšší a nejdůležitější vrstvou jsou vládci. Tito vládci jsou z řad filosofů, a to z důvodu, že pouze filosofové v pravém slova smyslu zří pravdu a je tedy schopen adekvátně uvažovat a rozhodovat. Tím, kdo ve skutečnosti vládne, jsou zákony, které platí pro všechny, tedy i pro vládce. Další vrstvou obyvatelstva jsou strážci, tato třída nemá žádná další zaměstnání a obsahuje dva stavy: stav vládců spravujících obec a stav bojovníků, kteří obec chrání. Tyto stavy jsou nadřazeny poslední, třetí vrstvě, a to vrstvě řemeslníků. Řemeslníci svou prací zajišťují hmotné potřeby obce. Podle Platóna pak toto uspořádání povede ke spravedlnosti a spokojenosti v obci, každý si bude vykonávat svou

---

<sup>8</sup> PLATÓN. *Ústava*. Praha: Oikoymenth, 2001.

práci a nezasahovat do věcí, které mu nepřísluší. K ideální obci je potřebné, jak již bylo řečeno, správné vedení, ale nedílnou součástí je i správná výchova strážců obce.<sup>9</sup>

Pro správnou výchovu strážců je zapotřebí tělocvik těla a pro duši vzdělání músicke. Músické vzdělávání má probíhat prostřednictvím vyprávění bájí, báje však nesmí být o nesnášenlivosti, nesnášenlivosti mezi lidmi ani mezi bohy. Mladý člověk, kterému by takové příběhy byly povídány, si je vštěpí do vědomí a již nikdy je nevymaže. V útlém věku mají tak být povídány báje po mravní stránce co nejhezčí.<sup>10</sup> Dále se mají vyučovat řečnictví a větne skladbě, hudbě, díky ní pronikají do nitra naší duše rytmus a harmonie.

Mezi dalším vzdělávání patřila znalost čísel a počtů. Nauka o číslech je podle Platóna nutná, protože nutí duši, aby užívala rozumového myšlení k dosažení pravdy. Do té doby šlo převážně o vjemy, kterých se dostávalo gymnastikou a músickým uměním. Dalším oborem je měřičství (geometrie), kterého bylo potřeba právě ve vojenství. Vyjmenovali jsme nyní 3 základní nauky, jako čtvrtou položíme astronomii.

V tomto místě je nezbytné pověřit touto výukou správce, tedy filosofy. Tito správci musí projít výběrem. V *Ústavě* se píše: „Nuže, co se týče ostatních znaků, zůstává v platnosti, že mají býti vybírány vlastnosti tam uvedené; jest totiž voliti především lidi nejpevnější a nejstatečnější a podle možnosti nejvzhladnější; ale vedle toho jest hledati netoliko lidí ušlechtilých a mužných povah, nýbrž musí míti ve své vrozené povaze také ty vlastnosti, které jsou příhodné této výchově.“<sup>11</sup> Mezi tyto vlastnosti patří pronikavá bystrost, která je nezbytná pro správné chápání nauk. Další vlastností má býti pracovitost a dobrá paměť. Platón v *Ústavě* předkládá myšlenku, jako kdyby žil v dnešní době. Píše, že s dětmi se při učení nesmí zacházet násilně, ale mají se učit hravě, aby byl učitel schopen rozlišit, které dítě se na co hodí, k jakému typu práce tíhne.<sup>12</sup> Stejná slova bychom mohli použít i dnes. Vzdělávat dítě násilím a tlačit na něj k ničemu nevede, dítě se tím spíše zatne a staví výuku do opozice.

Platón již ve své době vyslovil pravidla podobající se dnešnímu školnímu uspořádání. Zavedl jak povinné předměty určené k výuce, tak stanovil charakter učitele i s jeho přístupem k výuce. Zajímavou zkušeností by bylo pozorovat, jak by výběr správného učitele probíhal v dnešní době. O kolik studentů by přišli pedagogické fakulty, kdyby se prověřovali charakterové vlastnosti budoucích učitelů a popřípadě i jejich vztah a zkušenosti s dětmi.

---

<sup>9</sup> PLATÓN. *Ústava*. Praha: Oikoyomenh, 2001, s. 50-59.

<sup>10</sup> Blíže tamtéž, s. 60-62.

<sup>11</sup> Viz tamtéž, s. 236, 535b.

<sup>12</sup> Blíže tamtéž, s. 239.

### 1.3 Tomáš Akvinský (1225 - 1276)

Tomáš Akvinský, jeden z nejvýznamnějších scholastiků, se narodil jako syn hraběte Landulfa z Aquina. Jako chlapec odešel na univerzitu do Neapole, kde studoval svobodná umění. Stal se velmi úspěšným učitelem teologie. Byl nazýván andělským učitelem.

Akvinský výrazně ovlivnil chápání morálky a etiky v Evropě. Ve svém učení zkoumá svědomí ve dvou větvích: první je *synderesis a conscientia* a druhý *lex naturalis*. Zatím ani u Akvinského nenajdeme pojem výraz, který by šel do českého jazyka přeložit jako svědomí.

Nejdříve se podíváme na pojem *synderesis – conscientia*. Akvinský vychází ze slova *conscientia*, to z latinského *con – scire* znamená spoluvědět, zároveň vědět. Potom slovo *conscientia* = spoluvědění. Říká že, *conscientia je applicatio scientiae ad aliquem actum particularem*, v překladu *aplikace určitého vědění na určitý úkon*. Zde existují dvě možnosti této aplikace.

V prvním případě dochází k aplikaci jako konstatování, že daný úkol je nebo byl vykonán, jde tedy o reflexi, kdy si uvědomujeme úkon. U této aplikace ještě nemůžeme hovořit jako o aplikaci morálně relevantní.

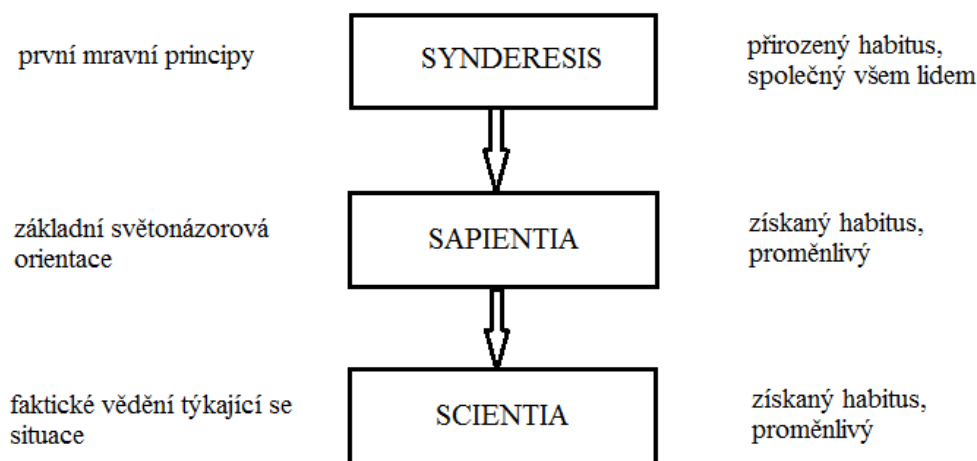
V druhém případě aplikace zjišťujeme, zda úkon či není morálně dobrý. Jde tedy o reflexi, ve které je úkon mravně posouzen. U této aplikace můžeme již hovořit o pojmu dnes nám známém jako svědomí. Reflexe se může týkat jak úkonu, který jsme ještě nevykonali, ale už o něm uvažujeme a přemýšlíme o něm (mluvíme o tzv. předchozím svědomí), tak úkonu, který jsme již vykonali (svědomí následném).

Abychom mohli u Akvinského dojít k pojmu svědomí, je třeba se ještě zaměřit na jeho chápání vědění. Podle něj má vědění tři složky a to: *synderesis, sapientia* a *scientia*.

*Synderesis* = poznání nejobecnějších mravně – praktických principů náležitých praktickému (zdravému) rozumu, má apriorní charakter. Funguje normativně, přikazuje co je dobré a zakazuje zlé.

*Sapientia* = z lat. moudrost. Jedná se o získaný postoj (habitus) lidského vědění, který se týká nejvyšších a posledních důvodů skutečnosti. Jinými slovy základní světonázorový postoj, tedy našeho základního přesvědčení.

*Scientia* = z lat. vědění, věda. Zde jde o získané postoje, které člověk získává poznáváním faktů a postupně se utváří jeho názor. Dokáže poté posuzovat různé oblasti, souvislosti a situace ve svém životě.



Obrázek 1: Vědění ve svědomí

Podle mínění Akvinského je teda přirozený habitus dán všem stejný, v každém z nás je tento společný základ. V čem se však lišíme, je dáno dalšími složkami. Individualita svědomí je dána rozdílností ve světonázorovém postoji i vědění. Oba tyto postoje působí na vnímání každého jednotlivce a ovlivňuje jeho jednání.<sup>13</sup>

Velký posun ve formování pojmu svědomí přinesl Akvinský zformováním struktury tohoto pojmu. V učitelské profesi musíme brát v potaz všechny složky, které mohou žáka ovlivňovat. Nikomu svoje přesvědčení nevnučíme a nemůžeme po žáku, ani po jiné osobě, vyžadovat nic, co by bylo proti jeho svědomí.

## 1.4 Immanuel Kant (1724 - 1804)

Kant se narodil jako syn sedláře v Královci. Studoval teologii, kterou záhy opustil a přešel ke studiu filosofie a přírodních věd. Několik let působil jako učitel u šlechtických rodin a svá studia završil profesurou logiky a metafyziky. Všechny své obory několik let přednášel včetně zeměpisu, antropologie a morálky. Kant je považován za jednoho z největších filosofů vůbec. Pojďme se na jeho přínos do filosofie podívat.

<sup>13</sup> ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994, s. 79-81.

### 1.4.1 Praktický rozum

Kant mluví o dvou složkách rozumového poznání, první z nich je materiální a druhá formální složka. Složka materiální se týká objektů, formální myšlení je naopak spojeno pouze s myšlením bez opory v objektech. Na základě tohoto rozlišení pak Kant rozlišuje i filosofie – a to, formální filosofii, jejíž náplní je logika a materiální filosofii. Materiální filosofie se dále dělí na dvě odvětví, fyziku zkoumající přírodní zákony a etiku, která zkoumá zákony svobody. V odvětvích fyziky a etiky je obsažena empirická složka. Fyzika, jak ji všichni známe ze školy, určuje zákony, kterými se vše řídí. Oproti tomu etika udává zákony, kterými bychom se měli všichni řídit, ale bohužel ne vždy tomu tak je.<sup>14</sup>

Empirickou filosofií nazýváme tu filosofie, která je postavena na zkušenosti. Filosofie, která vychází z apriorních zkušeností, nazýváme čistou filosofií. Metafyzikou nazývá Kant čistou filosofii zabývající se předměty rozvažování. Metafyziku dělí na dvě oblasti- metafyziku přírody a pro nás důležitější metafyziku mravů. Etika i fyzika podle filosofa obsahuje jak složku empirickou tak racionální. V případě etiky můžeme nazývat její empirickou část praktickou antropologií. Část racionální můžeme nazývat jako morálku nebo jinak mrav.<sup>15</sup>

Ve své knize *Základy metafyzických mravů* Kant tvrdí, že morální filosofie patří do působnosti nejvyššího principu, který je produktem čistého rozumu. V dalším díle, *Kritika praktického rozumu*, píše o užívání praktického rozumu „*se rozum zabývá určujícími důvody vůle, která je mohutností buď vytvářet předměty odpovídající představám, nebo aspoň určovat k jejich vyvolání sebe samu, tj. svou kauzalitu*“.<sup>16</sup> Rozumové rozvažování je jediná možnost při poznávání morálních zákonů. Není možné, abychom poznávali morálku jinými smysly, nebo způsoby než právě rozumovými schopnostmi.<sup>17</sup>

### 1.4.2 Kategorický imperativ

Kant má ve svém díle *Základy metafyzických mravů* za cíl najít a stanovit nejvyšší morální princip.<sup>18</sup> Tento cíl se mu podařilo naplnit a nejvyšší morální princip označil jako kategorický imperativ: „*Jednej jen podle té zásady, o níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.*“<sup>19</sup> Tímto principem je třeba se řídit ve všech oblastech etiky v každém

<sup>14</sup> KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990, s. 51.

<sup>15</sup> KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990, s. 52.

<sup>16</sup> KANT, Immanuel. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, 1996, s. 24.

<sup>17</sup> Viz tamtéž, s. 141.

<sup>18</sup> KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990, s. 55.

<sup>19</sup> KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990, s. 84.

ohledu soužití ve společnosti. Kant uvádí, že kategorický imperativ je obsažen v morálním rozhodování každého z nás, a to i přesto, že nikdo z nás ho nedokáže přesně zformulovat nebo vysvětlit. Nesnaží se vymýšlet mravní zákony ani je nepředepisuje, pouze na základě rozumového zkoumání konstatuje svá zjištění. Správné jednání vyplývá z mravního zákona, z vnitřního hlasu, postoje a vůle.

### 1.4.3 Mravní zákon

Kant rozdělil zákon na dva druhy, tj. morální a přírodní. V přírodě vše probíhá na základě zákonitostí. Na rozdíl od přírody člověk jedná na základě svého vlastního rozumu a vůle.<sup>20</sup> Stejně tak, ale musí být dodržovány zákony, byť morální, které nejsou při porušení sankciovány a jsou řešeny v jedinci samotném. Tak jako jedinec nemůže očekávat sankci za porušení tohoto zákona, nemůže čekat ani vnější odměnu. Sám filosof považuje morální zákon za posvátný. „*Morální zákon přikazuje, abych učinil nejvyšší možné dobro na světě posledním předmětem veškerého svého chování.*“<sup>21</sup> Kant usuzuje, že morální hodnotu věcí zná pouze Bůh a nikdo jiný nemůže soudit. Kant označil Boha jako nejvyššího morálního soudce a předpokládá naši víru v něj. Pokud bychom existenci Boha odmítli, může se zhroutit naše dosavadní bádání k pojmu svědomí.

Kant svým kategorickým imperativem určuje způsoby jednání, není to pouze holé konstatování faktu, je to praktický princip. Protože je člověk subjekt mravního zákona, je jeho největší povinností zachování lidské důstojnosti a zvyšování osobních schopností. Neplněním těchto povinností dochází k degradaci lidství. Mravní zákon má smysl pouze tehdy, existuje-li svoboda vůle. Pokud si jedinec uvědomuje sebe sama jako rozumovou bytost, je povznesen nad empirické podmínky, je svobodný.<sup>22</sup> Je to tedy právě svoboda, která v nás uchovává mravní zákon.

### 1.4.4 Vedení svědomí

Kant ve spise *Náboženství v hranicích pouhého rozumu*<sup>23</sup> píše, nemusíme u každého jednání zvažovat, zda je správné či nikoli, je nezbytně nutné u jednání, které chci JÁ sama vykonat, posoudit a mít o tomto jednání své vlastní mínění a jistotu, že nekonám nesprávně. Tento požadavek nám postuluje *svědomí*. Míjíme tedy zásadu, že naše jednání je správné a že k jeho vykonání postačí naše mínění. Pojem svědomí můžeme také definovat jako: „*morální*

---

<sup>20</sup> Viz tamtéž, s. 76.

<sup>21</sup> KANT, Immanuel. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, 1996, s. 222.

<sup>22</sup> Viz NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s. r. o., 2004, str. 20.

<sup>23</sup> KANT, Immanuel. *Náboženství v hranicích pouhého rozumu*. Praha: Vyšehrad, 2013.

*soudnost pronášející soud o sobě samé.*“<sup>24</sup> Při této definici musíme mít na paměti, že nejde o posuzování případů, které můžeme trestat. Náš rozum v tomto případě posuzuje sám sebe, a zpětně naše jednání hodnotí jako svědomité či nikoli. Můžeme s „čistým“ svědomím rozhodnout, v naší učitelské profesi, jen na základě našeho mínění? Pokud bychom byli jako učitelé přesvědčeni o provinění žáka, můžeme ho potrestat? Kant se touto otázkou zabýval, několik odpovědí nabídli teologové v 16. – 18. století. Jednu z odpovědí podali *rigoristé*, máme se vyhnout jednání vycházející z mínění, u kterého je byť jen malá možnost, že by mohlo být nesprávné. *Probabilioristé* míní, že se máme vyhnout jednání, které je možná i správné, ale jednání opačné je pravděpodobnější. *Ekviprobabilisté* tvrdí, že se má člověk řídit svým svobodným míněním, ale toto mínění má stejnou pravděpodobnost jako mínění opačné. *Laxisté* učí, že člověku je dovoleno jednat i podle mínění, které má mizivou pravděpodobnost. Kant byl stoupencem *rigoristů*. Pokládá toto učení jako správné proto, že náboženským vyznavačům také nikdo nedoložil jistoty a víra v nás je. Také spoléháme na pravděpodobnost. Stejně tak, ale nemůžeme víru (názor) nikomu vnucovat a odmítání trestat.<sup>25</sup>

Z napsaného výše můžeme vyvodit, jak svědomí ovlivňuje každé naše rozhodování a má vliv na celou naši osobnost. Je až s podivem, jak nás jakýsi nepopsatelný vnitřní hlas hlídá.

## 1.5 Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831)

Hegel se narodil roku 1770 ve Stuttgartu. Jevil velký zájem o antiku a Francouzskou revoluci. Hegel byl velmi rozvážný filosof a jeho první dílo vyšlo až v roce 1806, *Fenomenologie ducha*. Díky druhému významnému dílu, *Věda o logice*, dostal místo na filosofické katedře v Heidelbergu. Zde napsal *Encyklopedii filosofických věd*. V roce 1818 byl Hegel povolán do Berlína, zde byl velmi váženým a vlivným hostem. I přesto, že při řeči zadržával, náplň jeho přednášek byla tak poutavá, že je navštěvovali i přední činitelé státu. V přednáškách se zabýval převážně filosofií práva, uměním, náboženstvím a dějinami filosofie. Rok po jeho smrti vyšlo Hegelovo poslední dílo *Základy filosofie práva*. Další spisy postupně po jeho smrti vydávali žáci, kteří se účastnili Hegelových přednášek.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Viz tamtéž, s. 211.

<sup>25</sup> Viz KANT, Immanuel. *Náboženství v hranicích pouhého rozumu*. Praha: Vyšehrad, 2013, s. 265.

<sup>26</sup> Viz STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, s. 346-347.



### 1.5.1 Dialektika svědomí

My se zaměříme na dílo *Základy filosofie práva*, kde Hegel mluví o pojmu svědomí. Z každého našeho přesvědčení ve svědomí vyplývá dialektický vztah. Na jedné straně se domníváme, že to, o čem jsme ve svém svědomí přesvědčeni, je objektivně pravdivé. Já jsem tedy přesvědčena o své pravdě. Na straně druhé je toto moje přesvědčení ve svědomí, přesvědčením subjektivním. Vzniká tedy konflikt objektivního a subjektivního.<sup>27</sup> Problém tohoto konfliktu popisuje Hegel takto: „*Svědomí vyjadřuje absolutní oprávnění subjektivního sebevědomí, totiž vědět v sobě a ze sebe sama, co je právo a povinnost, a neuznávat nic než to, co takto ví jako dobro, zároveň ví v tomto tvrzení, že to, co tak ví a chce, je v pravdě právo a povinnost. Svědomí je jakožto tato jednota subjektivního vědění a toho, co je o sobě a pro sebe, svátostí, které se dotknout by byla opovázlivost. Avšak zda svědomí nějakého určitého individua odpovídá této ideji svědomí, zda to, co považuje za dobré nebo za ně vydává, také skutečně dobré je, to se pozná jedině z obsahu toho, co zde má být dobré. To, co je právo a povinnost, není jakožto to, co je o sobě a pro sebe rozumné v určeních vůle, bytostně ani zvláštním vlastnictvím nějakého individua, ani ve formě počítku nebo jiného jednotlivého, tj. smyslového vědění, nýbrž je bytostně ve formě obecných, myšlených určení., tj. ve formě zákonů a zásad. Svědomí je proto podřízeno soudu, zda je opravdové nebo ne, a jeho odvolání se jen na svou osobu, je bezprostředně v rozporu s tím, čím chce být, s pravidlem rozumného, o sobě a pro sebe platného obecného způsobu jednání.*“<sup>28</sup>

Takovýto problém nastává především v situacích, kdy se k našemu přesvědčení vyjadřují druzí. Přesvědčení ve svědomí u druhých lidí má na naše přesvědčení velký vliv. Zvláště v případě pokud se naše přesvědčení rozchází s přesvědčením druhých. Začínáme tak nad svým subjektivním přesvědčením více přemýšlet. Dialektika svědomí vede k procesu *formování svědomí*. Své svědomí formujeme natolik, aby dosáhlo obecné platnosti, tedy objektivní správnosti. Dialektika svědomí nám tedy ukazuje potřebu morálních norem. Snaží se dosáhnout toho, aby subjektivní stránka přesvědčení u jednotlivce, neměla význam pro obecně platný a uznávaný nárok na pravdivost a platnost.<sup>29</sup> Platnost obecného přesvědčení, závisí na ochotě jednotlivce. Díky dialektice svědomí bychom se měli snažit o co nejlepší vědomí a svědomí.

Tím jak nám Hegelova teorie o dialektice ukazuje cestu k morálním normám, a když se vrátíme zpět ke Kantovu vnitřnímu hlasu, uvědomíme si, že je náš život jeden otazník za

<sup>27</sup> Viz ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994, s. 106.

<sup>28</sup> Viz HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Základy filosofie práva*. Praha: Academia, 1992, §137, s. 82.

<sup>29</sup> Viz ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994, s. 106-107.

druhým. Vnitřní hlas nám něco našeptává, my, ač bychom ho rádi poslechli hned, musíme se ptát, zda je naše rozhodnutí správné a zda volíme dobro. Zda směřujeme k nejlepšímu svědomí. Při práci se žáky a rozhodování o jejich osudech nás čekají těžké časy a velmi obtížné boje s naším přesvědčením, a také s přesvědčením našich kolegů.

### **1.5.2 Mravní normy**

Jakékoli normy ve společnosti složí k tomu, aby se nám v našem společenství dobře žilo a nedocházelo ke zbytečným konfliktům. Stejně tak jako musíme dodržovat normy například v dopravě, aby nedocházelo k nehodám, musíme dodržovat jisté normy i ve společnosti, Takovým normám říkáme mravní. Bez takových norem (bez étosu) není možné, aby společnost fungovala jako celek. Dosáhnout určitých morálních norem je možné pouze tehdy, pokud jednotlivci dokáží učinit obecná přesvědčení ve svědomí. Značí to přechod od morální subjektivity k mravnosti. Žádní dva jedinci by spolu nemohli žít bez sdílení společných morálních norem, nemluvě o spolužití celé společnosti.<sup>30</sup>

### **1.5.3 Étos a svědomí**

Mezi pojmy étos a individuálním svědomím existuje vztah. V jednom případě se svědomí určuje a vytváří na daném étosu, zvnitřňuje ho nebo se od něj může distancovat. V případě druhém svědomí lidí aktivizuje étos a jeho normy (například přeměna hodnot). Procesy, v nichž tyto vztahy probíhají, jsou společensky zprostředkovávány, a to např. školským procesem, médií. Když se dítě narodí, přijímá étos (jeho formy a normy) tak, jak je mu podáván. Patří do rodiny, mateřské a základní školy a nijak mu tato skutečnost nevádí, Až je starší a uvědomí si působení svého svědomí, začíná docházet ke kritice étosu, kterého byl doposud bez problémů součástí. S dospělostí se opět situace zklidňuje. Rozpory mezi étosem a vlastním svědomím však stále přetrvává. Žádné normy neplatí bez výjimek a omezení, není proto s podivem, že zde rozpor je a bude, s jakýmkoli omezením bude člověk nespokojen.<sup>31</sup>

## **1.6 Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 – 1900)**

Nietzsche se narodil roku 1844 v Röcken u Lützeny, byl synem evangelického pastora. Otec brzy zemřel a malého Nietzscheho obklopovali samé ženy, které ho vychovávali v duchu protestantské zbožnosti. Jeho základními rysy byly citlivost a zároveň přísná sebekázeň, díky

---

<sup>30</sup> Viz tamtéž, s. 107.

<sup>31</sup> Viz tamtéž, s. 108.

kteř se snažil být silnějším a odolnějším. Jako filosof byl velmi ovlivněn pochmurnými díly Schopenhaurera. Nietzsche miloval hudbu, roku 1871 vyšel spis *Zrození tragédie z ducha hudby*. Nedůvěru a kritiku, v době vzestupu Německa, pocířoval Nietzsche po roce 1870 a své kritické myšlenky shrnul v díle *Nečasové úvahy*. Od této doby se Nietzsche necířil dobře. Pocířoval samotu. Roku 1887 vydal spisy *Ke genealogii morálky*. Několik let Nietzsche zápasil s nemocí, do jeho smrti se o něj starala matka a sestra, Nietzsche měl již několik let před smrtí zastřené vědomí, vysvobodila jej až smrt v roce 1900.<sup>32</sup>

Nietzsche patří k výrazným kritikům morálky. Rozbívá staré hodnoty a tyčí hodnoty nové. Byl antimoralistický, antidemokratický, antisocialistický, antifeministický, antiintelektualistický, antipesimistický a z toho všeho nám vychází jedině, a to Nietzscheho antikřesřanský charakter jeho filosofie.<sup>33</sup>

Nietzsche zná jedinou realitu, a to život a životní cíle. To co považujeme za vědecké, pojmy, slovní formulace zákonů, to jsou všechno jen fikce. Co je tomuto rozumovému vnímání nadřazeno, instinkt. Intuice postihuje jediný metafyzický princip, a tím je VŮLE. Vůle má svou dynamiku a je stejně pozitivní jako život sám. Určuje co je dobré a co naopak. Nietzsche chtěl zásadní přehodnocení hodnot a kritizuje zejména křesřanskou morálku a její falešné ctnosti jako je láska k bližnímu svému, lítost, svědomí, rovnost všech lidí. Kritizuje i pojem Boha. Nietzsche vidí cíl ve velkých lidech a hlásá žití „nadčlověka“. <sup>34</sup> Charakteristika nadčlověka představuje novou etiku, odlišnou od tradiční morálky.

Člověk je místem, ve kterém probíhá souboj dvou sil. Podle toho, která síla převládá, rozlišuje na lidi aktivní (silné, tvůrčí, vitální) a lidi reaktivní (slabé, neschopné, destruktivní). Oproti zavedenému mravnímu hodnotovému systému děleného na dobro a zlo, rozlišuje Nietzsche na dobré a špatné. Dobré je dle něj to, co pozdvihuje pocit moci, vůli k moci. Špatné je to, co vychází ze slabosti.<sup>35</sup>

Mravní řeč o vině, (z německého *Schuld*, česky též *dluh*), pochází podle Nietzscheho ze vztahu dlužníka a věřitele. Jeden slibuje a druhý věří. Čím je jeden úspěšnější, tím větší má moc, je úspěšnější a aktivnější. O to více pak může naslibovat a plnit co slíbil. Svědomí má proto v původním smyslu právě aktivní člověk.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> Blíže STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, s. 398 - 401.

<sup>33</sup> Blíže tamtéž, s. 403 – 404.

<sup>34</sup> Viz NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s. r. o., 2004, str. 100.

<sup>35</sup> Blíže ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994, s. 180.

<sup>36</sup> Viz tamtéž, s. 180.

„Hrdé vědění o mimořádném privilegii zodpovědnosti, vědomí této vzácné svobody, této moci nad sebou a nad osudem proniklo u něho až do nejspodnějších hlubin a stalo se instinktem: – jak jej nazve, ten dominantní instinkt, má – li vůbec pro něj zapotřebí slov? Není o tom pochyb: tento suverénní člověk ho nazývá svým svědomím...“.<sup>37</sup>

Nietzsche ve své filosofii obrací pozornost na člověka jako jednotlivce. Morálka jednotlivce se dle něj nemá schovávat za morálku obecnou, tedy morálku nastavenou ve společnosti. Každý sám v sobě má najít svou sílu a přirozenost. V dnešní době se také hodně ohlížíme na morálku obecnou. Určitě by si každý nás vzpomněl na situaci, kdy se nechal nějakým způsobem ovlivnit na základě názoru společnosti nebo pod tlakem druhých. Z historického hlediska nemusíme jít tak daleko. Jak dlouho se u nás držel totalitarismus a i přes velké rozpory se svědomím, se masy lidí podřídili.

## 1.7 Max Scheler (1874 – 1928)

Scheler se narodil v Mnichově. Učil se v Jeně, Kolíně a Mnichově. Schelerova důležitá díla vznikla v Berlíně, zmíníme např. *Formalismus v etice a materiální etika hodnot (1913-1916)*. Na počátku první světové války byl Scheler nadšeným nacionalistou, přejímal v té době i diplomatické úkoly v Ženevě. Ohromné krveprolití v posledních letech války ze Schelera učinili odpůrce válek a přimělo ho k rozhodnutí, stát se z protestanta katolíkem. Po této osobní přeměně vydává dílo *Co je v člověku věčné (1921)*. Mnohostranně nadaný filosof cítil duševní blízkost s Nietzschem a hlásil se k Husserlově fenomenologii.<sup>38</sup>

Fenomenologická filosofie vznikla v první polovině 20. století. Hlavním cílem této filosofie bylo odhalit čisté esence a esenciální fakty, které jsou v základu naší vnitřní i vnější zkušenosti. Z tohoto důvodu bývá fenomenologie označována jako filosofie podstaty.

### 1.7.1 Materiální etika hodnot

V rámci fenomenologické filosofie vznikla tzv. materiální etika hodnot, mezi její představitelé patří právě Max Scheler. Materiální etika hodnot aplikuje v poupravené formě fenomenologickou metodu na etiku. Základní tezi této etiky Anzenbacher shrnuje takto: „*Jaký je vztah racionálně poznávajícího zření podstaty k podstatě (esenci), takový je vztah iracionálně poznávajícího cítění hodnot k hodnotě.*“<sup>39</sup> Mnozí zastánci etiky hodnot se domnívají, že existuje jakýsi čistý, absolutní řád hodnot o sobě, tzn. apriorní strukturovaný

<sup>37</sup> Viz NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogie morálky*. Praha: Aurora, 2002, str. 43.

<sup>38</sup> Blíže STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, s. 443.

<sup>39</sup> Viz ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994, s. 212.

svět hodnot, který se otevírá našemu cítění hodnot. Scheler k tomuto poznávání hodnot píše: Vlastním místem všeho hodnotového a priori je poznání hodnot. Toto poznání se děje v cítění, zálibách, milování i nenávisti, v poznání souvislostí hodnot, tedy v *mravním poznání*. Toto mravní poznání se projevuje ve specifických funkcích a úkonech, kterými se odlišuje od ostatního vnímání a myšlení a tvoří tak, jedinou možnou cestu ke světu hodnot. Cítění hodnot je pro každého z nás možností neomezenou.<sup>40</sup>

Scheler zavádí hierarchii hodnot: nejnižšímu stupni odpovídají *hodnoty příjemného a nepříjemného*. Tedy pocity libosti a nelibosti. Vyššímu stupni náleží *hodnoty vitálního cítění*. Sem patří protiklady jako zdravý, nemocný; mladé, staré. Nad hodnotami vitálními stojí *hodnoty duchovní*. Zde patří hodnoty morální, právní, estetické. Samostatného a zároveň nejvyššího stupně dosahují *hodnoty posvátna a neposvátna*. Scheler shledává náplní morálních hodnot, ač možná s podivem, povinnost (*povinování*). Povinnost k tomu, že jakmile pocítujeme jakoukoli mravní hodnotu, musí být tato hodnota uskutečněna. Tato povinnost má nejprve charakter ideální, tedy takový, že se mě v mé situaci netýká konkrétně. Stává se povinností s charakterem reálným, zjistíme – li, že v dané situaci chybí uskutečnění mravní hodnoty. Taková reálná povinnost má charakter imperativu.<sup>41</sup>

Příkladů můžeme k pocítování mravní povinnosti uvést nespočet: Ochotu pomoci pocítuje (nebo by měl pocítovat) každý z nás, tato ochota vůbec někomu pomoci je již povinnost s ideálním charakterem. Zároveň tak, je na každém z nás, zda tuto ochotu pomoci dovede k cíli a je opravdu schopen někomu pomoci bez očekávání zásluh či protislužby. Téměř denně se nám situace, kdy někdo potřebuje naši pomoc, objevuje. Může jít o pomoc staršímu spoluobčanu s vystoupením z autobusu. Ideální povinování se při této pomoci již stává povinováním reálným. Ochotu pomoci by měl pocítovat každý pedagog. Ochota pomáhat je vlastně náplní jeho každodenní práce. To, že svoji práci provádí, realizuje zodpovědně, snaží se podle svého nejlepšího uvážení žáky naučit všemu, co je třeba a nespokojí se jen s odříkáním učiva, je reálná povinnost tohoto povolání.

## 1.8 Závěr

V našem bádání za pojmem svědomí a morálními hodnotami jsme se dostali až do první poloviny 20. století. Mohli bychom zmínit další řadu filosofů a myslitelů, kteří k morálce a pojmu svědomí nějak přispěli. Například Komenský, který se s pedagogikou velmi pojí.

---

<sup>40</sup> Blíže tamtéž, s. 212.

<sup>41</sup> Viz ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994, s. 212-213.

Přínos Komenského by však byl na další diplomovou práci, proto jsme zvolili jen některé. Pokud se ohlédneme zpět, můžeme konstatovat, že pojem svědomí žádný z filosofů neodmítá a všichni se jím zabývají. Každý z nich považuje svědomí za neoddělitelnou složku lidské osobnosti, kterou má každý z nás.

Svědomí nás upozorňuje před špatným chováním a říká nám co je správné a co ne. Neslouží k tomu, aby omlouvalo naše skutky. Díky svědomí si máme uvědomovat naši důstojnost a nabádá k tomu, abychom si tuto důstojnost uvědomovali. Tímto poznáním pak musíme zvažovat každý čin, který se chystáme vykonat.

Pro učitele toto poznání znamená neustálé tázání se, zda je dobrým učitelem a jak vlastně dobrý učitel vypadá a jestli tuto představu splňuje právě on sám. Dobrý učitel by se měl tázat i na žáka. Jak může žáku pomoci nalézat svou důstojnost, aby byl co nejlepším člověkem. Svědomí nám tedy nejen radí, po jaké cestě životem se máme vydávat, ale svědomí nám také radí s tím, jak pomáhat druhým. Zvláště pro pomáhající profese, jako je i ta učitelská, je morální hodnota pedagoga a jeho vnitřní hlas jednou z nejdůležitějších předpokladů dobrého učitele.

## 2 Pojmy svědomí a učitel

Problematika svědomí má v etice velmi osobité postavení. Výzkum svědomí nemůžeme řadit mezi vědy jako takové. Různé vědní obory se dopracovali při zkoumání tohoto pojmu k veliké škále poznatků, které objasňují vývoj, poslání, význam a hodnotový aspekt pojmu svědomí. Největší vývoj přinesly dvě vědy, etika a psychologie. Pojmu svědomí se přisuzuje autorita v životě člověka. Dobrý a kvalitní život jednotlivce bez svědomí je nemožný. Nikdo tedy zatím pojem svědomí přesně nedefinoval, a přesto bez svědomí nemůžeme plnohodnotně žít. Věda tak nesmí přestat usilovat o vědecky správné vysvětlení a popsání svědomí, tedy morálního fenoménu.

Svědomí je velmi subjektivní, individuální hodnota, plná iracionálních momentů. Jestliže je svědomí tak individuální, můžeme říct, že se někdy může zmýlit? Odpověď by byla ne, nemůže. Svědomí jako hlas v nás je „rozhodčím“ v nás. Ale jako u všeho i tady platí, že výjimka potvrzuje pravidlo. Můžeme připustit omyl, ve chvíli, kdy byla důsledkem omylu nesprávná výchova. Falešné svědomí, či mylné morální přesvědčení.

Problematika svědomí je spojena s problematikou viny. Pocit viny u jedince je výsledkem roztržky svědomí, se záměrem a důsledkem našeho jednání a činů. Pokud se do této roztržky naše nitro dostane, vnímáme „nedobrý“ pocit, signál, která nás varuje před nesprávným chováním. Pak mluvíme o morální vině.<sup>42</sup>

Anzenbacher zdůrazňuje, že při hodnocení lidského chování předpokládáme, že osoby jednají s použitím rozumu a že poznají rozdíl mezi dobrým a špatným. Hovoří o dvou předpokladech svědomí: (1) Předpokládáme, že každý svým způsobem ví co je dobré a co zlé. Není vyloučena skutečnost, že dva lidé mohou mít na to, co je dobré a co ne odlišný názor. Příkladem může být názor učitelů na tělesné tresty. (2) Předpokládáme, že každý ví, že musíme konat dobro a zlo naopak nekonat. Ve svědomí jde o poznání, že „mravní nárok dobra má povahu bezpodmínečné závaznosti.“<sup>43</sup>

### 2.1 Vybrané normativy svědomí

Jak jsme se mohli dozvědět výše, svědomí má filosofický rozměr a vědecky dosud nebylo přesně popsáno. Můžeme pojem popsat pomocí několika pomocných pojmů:

---

<sup>42</sup>OBORNÝ, Josef. Člověk – tvorca, nositel' a uživatel hodnôt športu. In. SEKOT, A., (ed.), LEŠKA, D., OBORNÝ, J., JÚVA, V.: *Sociální dimenze sportu*. Brno: 2004.

<sup>43</sup> Viz ANZENBACHER, Arno. Úvod do etiky. Praha: Zvon, 1994, s. 14

- Rozvážnost – schopnost sebeovládání, volby správných postojů, slov. V učitelské profesi musí být rozvážný především učitel, od malých dětí, zvláště na prvním stupni, nemůže čekat, že budou zvažovat veškerá rizika, když nedosahují takových zkušeností jako právě učitel. Proti rozvážnosti stojí nerozvážnost, zde člověk nebere v potaz důsledky svého konání a může tak hrozit sebe i ostatní.
- Zodpovědnost – být zodpovědný znamená mít vědomí hodnot, mít dobrý vztah k sobě samému i ostatním bytostem i přírodě. Zodpovědný člověk na sebe bere tolik povinností, aby je zvládal a nezklamal sebe ani ostatní, neporušovat svoje závazky. Opakem je nezodpovědnost. Nezodpovědný člověk neplní své závazky, morální povinnosti, je nespolehlivý.
- Důslednost – být důsledný znamená v pedagogické praxi udělat všechno, co máme v potřebné míře. Neodcházet od rozdělané práce a nespokojovat se s odbytou prací. Na svou práci musíme pohlížet s náročností a přísností a kritikou. Od žáků neočekávat průměr, a hnát je k co nejlepším výsledkům, nebýt příliš benevolentní a nedělat ústupky. Nechávat práci nedotaženou do konce vyznačuje nedůslednost.
- Disciplinovanost – ve školní praxi velmi důležitý pojem. Bez disciplíny ve třídě učitel nemůže naučit téměř nic. Pokud si ve třídě nesjedná pořádek, žáci se nemohou koncentrovat na učivo. Opakem je nedisciplinovanost. Znamená výchovný defekt, chybí dobré návyky při plnění jakýchkoli povinností.
- Duchovní identita – je považována za hlavní projev hodnot svědomí člověka. V identitě je vyjádřena charakteristika osoby, touto charakteristikou se pak liší od ostatních lidí. V obsahu duchovní identity je zahrnuta i identita morální. Člověk s duchovní identitou je flexibilní a má dobrý vztah k etickým normám. Duchovní a morální tápání je projevem nerozvinuté či neexistující identity.<sup>44</sup>

Všechny uvedené normy se přibližují k definování pojmu svědomí. Ani tyto normy nevyčerpávají strukturu svědomí tak, abychom definici sestavili. Mají pouze ilustrativní charakter toho, jak zhruba by mohl být pojem vysvětlován a vyučován. Pokud tyto normy opět přeneseme do školské reality tak každý žák si jistě uvědomuje normy a pravidla, které mu škola stanovuje, a které mu vytyčují školní řád. Zároveň musí mít na paměti i morální řád

---

<sup>44</sup> OBORNÝ, Josef. Člověk – tvorca, nositeľ a užívateľ hodnôt športu. In. SEKOT, A., (ed.), LEŠKA, D., OBORNÝ, J., JUVA, V.: *Sociální dimenze sportu*. Brno: 2004, s. 159 – 209.



školy, ze sportovní terminologie použijeme pojem fair play. Ve škole nemá podvádět, ani při písemných pracích, ani při komunikaci se spolužáky nebo učiteli.<sup>45</sup>

## 2.2 Pojem učitel

Profese učitele je jednou z nejstarších profesí v kulturních dějinách lidstva. Mezi jeho charakteristiky patří:

- (1) Termín *učitel* používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí.
- (2) V češtině se používá termín *učitel*, který je gramaticky mužského rodu, i pro označení žen – *učitelek*. Je to jazyková konvence, jež je vskutku paradoxní (vzhledem k tomu, že většina „učitelů“ jsou ženy!), avšak nemá souvislost s diskriminací podle pohlaví.<sup>46</sup>

Definice učitele je nám nyní jasná, co všechno se k pojmu učitel pojí, si ukážeme v následujícím textu. Jde nám především o to, aby učitelé nesloužili pouze k zprostředkování učiva, ale aby byli vzorem a co nejlepším příkladem pro žáky. Činnost učitele by měla být pevně podložena profesními znalostmi, u začínajících učitelů převážně znalostmi obsahů svých vyučovacích předmětů, dále musí být promyšlená ve smyslu uvědomění si, co a proč dělám, jakých cílů chci dosáhnout, jak kvalitně zprostředkovávat základy učiva žákům, rozvíjet myšlení a další kvality žákovské osobnosti s ohledem na věk a individuální specifika. Znat způsoby, díky nimž bude učitel předcházet neúspěchu a naopak dosahovat maxima v rozvoji individuálních předpokladů žáků apod.<sup>47</sup> Zatím neexistuje žádná směrnice, která by z vystudovaného absolventa pedagogické školy udělala rázem dobrého učitele. Dostudovat může každý, kdo se naučí teorie, ale pokud se tento absolvent osobnostně na učitele nehodí, teorie nestačí. Nejen učitel nese na svých bedrech výchovu. Větší podíl má na výchově rodina a ta musí položit základy dobrého chování a dbát na správnou výchovu. Podívejme se jak je to s výchovou dnes a jaký podíl na ní nesou učitelé a jakou právě rodina.

---

<sup>45</sup> Blíže tamtéž, s.

<sup>46</sup> PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2009, s. 172 -173.

<sup>47</sup> Jaké potřebujeme učitele [online]. [cit. 18. 3. 2014]. Dostupné z: [www.parlamentnilisty.cz](http://www.parlamentnilisty.cz)

## 2.3 Výchova, jak ji známe dnes

O výchově lze těžko mluvit v obecné rovině. Pro každého znamená něco jiného, výchovné strategie jsou rozdílné jako lidé, kteří tyto strategie využívají. Co je pro jednoho rodiče například výchovným pohlavkem, je pro druhého ubližování dítěti. Vězí to zřejmě ve velkých rozdílech současné moderní doby. Škála životní úrovně, vzorů, ideálů, která na společnost působí, je obrovská a samozřejmě působí na výchovu, a to na její teorii i praxi.

Výchova v dnešní době není vůbec jednoduchá, rodiče mají velkou svobodu volby, nikdo je v ní nevede, nedrží správné cesty a nekontroluje, zda dělají vše správně. Za to mají spoustu odpovědností, která vyvolává napětí mezi členy rodiny. A přes tyto obtíže zůstává dobrá výchova, nutností do doby, dokud je koho vychovávat. Děti přichází na svět absolutně bezbranné, nehotové a musí se vše naučit. Všichni jejich vychovatelé si musí uvědomit, že děti jsou velmi vnímavé a vnímají jak věci dobré tak špatné. Jaká osobnost s dětmi vyroste, závisí právě na tom, jaký vzor doma vidí. Morální příkazy a zákony vymezují z výchovy dětí základní povinnost rodičů.<sup>48</sup>

Výchova a péče, jak jsme zmínili, je v první řadě dána na starost rodičům. Tuto povinnost musí rodiče zastávat až do té doby, než se o sebe dítě dokáže postarat samo a převezme odpovědnost za své jednání. Stále zmiňujeme jak je výchova v první řadě odpovědností rodičů. Pokud se na věc podíváme blíže, nejde o soukromou rodinnou záležitost. Rodina je pod dohledem obce a státu. Stát vychovává své občany prostřednictvím pedagogického personálu škol. Veřejné školství prošlo během staletí velkou proměnou a ve 20. století se stala škola velmocí, která zaměstnává statisíce zaměstnanců a specialistů na výchovu. Tzn., nejen rodiče jsou vychovatelé, ale každé dítě má vychovatelů, kteří na něj působí hned několik.<sup>49</sup>

### 2.3.1 Výchovné pověření školy a spoluúčast rodičů

K ideálu toho co všechno o výchově a jejích nositelích víme, patří také to, co je psáno ve školských zákonech a učebních plánech. Nejde jen o směrnice pro učitele, ale i co to znamená pro rodiče, žáky i celou společnost. Těmito zákony a plány se škola zavazuje, že se bude snažit vychovat žáky s dobrými vlastnostmi a kompetencemi. Škola ve svém působení na žáky počítá se spoluúčastí rodičů. Realita bývá ovšem jiná. Rodiče často vidí náplň výchovy jinak než učitel a neprojevují ochotu ke spolupráci, snaží se svého břemene zbavit a přesunout ho na učitele. Jedním z důvodů proč se rodiče chtějí břemene výchovy zbavit je i

---

<sup>48</sup>Blíže BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 134-135.

<sup>49</sup> Blíže tamtéž, s. 135.

obava z toho, že dítě špatně vychovají. Dítě se většinou učí samo (do jisté míry), musí mu být poskytovány dobré příklady, vzory, ale také důsledné sankcionování nesprávného chování. Pokud se všichni dospělí budou před dítětem shodovat ve svých mravních normách, a chválit vše co je s nimi spojeno, stavět se negativně ke všemu, co mravním normám odporuje, potom si dítě tyto správné mravní normy přizpůsobí a osvojí si je. Prostřednictvím výchovy rodiče dítě korigují v tom, co si samo spontánním učením osvojuje. Takovýto ideální stav nastává zřídka. Rodiče jsou zatíženi prací a díky rozvodovosti narůstá počet dětí se střídavou péčí. Dítě je pak vychováváno různými styly a rodiče jsou benevolentní a nedůslední. Rodiče pak hledají výchovnou oporu v učitelích, které považují za specializované odborníky ve výchově.

V základních školách připadá na jednoho učitele 20 až 30 žáků. Čím více žáků, tím má učitel menší možnost se věnovat jednotlivcům. Rodiče se tak nemohou spoléhat, že výchovné působení učitele bude v dostatečné míře. Dalším omezením pro učitele je trávení času s žáky a možnost je lépe poznat a sblížit se s nimi. Učitelé učí pouze předměty svých aprobací a stráví s třídou většinou jednu nebo 2 hodiny denně, musí naučit celou třídu probírané učivo, a pokud se bude věnovat jednotlivci, zbytek třídy nebude zaměstnán. Tento fakt je velmi důležitý. Z těchto důvodů je mylné se domnívat, že škola může vyrovnat nebo napravovat nedostatky výchovy vznikající v rodině.

Domníváme se, že nejlepším ideálem výchovy je vzájemná shoda ve stylu výchovy jak rodičů, tak učitelů. Jejich spolupráce je důležitější než si mnozí rodiče uvědomují, učitel i rodič chce konat v nejlepším zájmu dítěte a domluva, nebo kompromis jsou vždy hlavní. Zájem obou stran musí spočívat nejen v dobru dítěte, ale i znalosti nástrah a nebezpečí, které mu hrozí, vědomí spolu – odpovědnosti za duševní kvality. Shoda na těchto faktorech dává základ vzájemnému porozumění. Rodič se musí naučit učiteli důvěřovat, přece jen mu na velkou část dne, svěruje své dítě a nedůvěra vede k nejistotě rodiče, učitele i dítěte. Dítě vnímá i vztah učitele s jeho rodičem, proto by tento vztah měl být kvalitní a postaven na vzájemné spolupráci.<sup>50</sup>

### **2.3.2 Škola a výchova k hodnotám**

V této podkapitole se budeme zabývat výchovou, která vede k dosažení správných mravních hodnot a norem.

---

<sup>50</sup> Blíže BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 147-150.

### 2.3.2.1 Pojem hodnota

Každá společnost působí a tím pádem i formuje hodnotovou orientaci mladého člověka. Tyto hodnoty jsou odvíjeny od historických, ekonomických, náboženských a politických aspektů doby.

Samotný pojem *hodnota* má celou řadu různých vymezení. Nejobecněji můžeme říci, že se jedná o *obecný pojem, který oceňuje všechno ve smyslu materiálním tak duchovním.*<sup>51</sup>

Filosofickým oborem, který se hodnotami zabývá, je axiologie (z řeckého slova *axia* = hodnota; *logos* = slovo). Předmětem zájmu axiologie je zkoumání otázek týkajících se vzniku, fungování a změn v morálních, ekonomických, estetických a jiných hodnotách. Z psychologického hlediska je za hodnotu považována míra důležitosti, kterou má pro jedince určitý předmět či přímo osoba. Hodnotou je tedy vlastnost, kterou přisuzuje jedinec objektu, situaci, události spojené s uspokojováním potřeb a zájmů.

Do individuální struktury hodnot jedince se promítají rozdíly dané pohlavím, věkem, rodinou, vzděláním, profesí. Rozhodující činitelé ovlivňující tvorbu hodnotového systému jsou materiální podmínky, vlivy sociální a výchovné (rodina, škola, multimédia,...), ekonomická a politická sféra. Je přirozené, že výchova k hodnotám je opět nesnadným úkolem rodičů a školní výchovy.

Každý výchovně vzdělávací systém má za cíl, předat tyto hodnoty mladším generacím. Bohužel dochází i k předávání negativních hodnot jako je rasová a náboženská nesnášenlivost, ideologické doktríny. Takovým hodnotám by neměli být děti vystavovány a především ve škole by měli být tyto hodnoty vůbec vyřčeny. Naopak učitel se musí snažit, aby takové hodnoty odstranil. Má – li učitel vyučovat a vést žáky k morálním hodnotám, musíme vědět, o jaké hodnoty usilujeme a jaké máme preferovat. Situace to pro učitele není zase jednoduchá. Naše společnost staví na tradičních, lidských hodnotách. K nim řadíme principy dobra, krásy, rovnosti, svobody v myšlení i jednání, toleranci, důstojnému životu.<sup>52</sup>

V Národním programu rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) se mluví o cílech vzdělávání, kterou jsou odvozovány od individuálních i společenských potřeb. Je v něm také kladen důraz na osvojování si dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot.<sup>53</sup>

V RVP pro ZŠ se výchova k hodnotám také objevuje mezi cíli, jichž má být dosaženo. Dosahování hodnot se týká i kompetencí a to především kompetenci občanské. Nejvíce se o dosahování hodnot mluví v rámci průřezových témat. Především Výchova demokratického

---

<sup>51</sup> Blíže VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 139.

<sup>52</sup> Blíže tamtéž, s. 142 – 143.

<sup>53</sup> Blíže tamtéž, s. 147.

občana, Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a také Multikulturní výchova. Učitelé by měli být schopni průřezová témata zařadit do všech vyučovacích předmětů, a proto není důvod, aby například učitel matematiky nevedl žáky k hodnotám a nediskutoval s nimi nad tématy týkající se výchovy a morální stránky jejich osobnosti. Do této chvíle jsme vyjmenovali spoustu práce učitele, kterou kolikrát člověk nezasvěcený do profese učitele nevidí. Učitel není stroj, který sype na žáky informace, je i vychovatel a prostředníkem mezi žákem a rodiči.

Učitel musí dbát o udržování dobrých vztahů jak s žáky, tak rodiči i kolegy. Jak zajistíme, že jejich vztahy byly v rámci možností ideální? Pokusme se zjistit, jak by mohla směrnice upravující morální stránka „vychovatelů národa“ vypadat a co by měla obsahovat, tak aby nám zajistili na školách učitele se správnými morálními a osobnostními vlastnostmi.

### 3 Profesní morálka učitelů

Dnešní doba je bohužel dobou, kdy společnost ponechává výchovu mládeže na školách. Dítě se ve svých 6 nebo 7 letech stává školákem. Nikdy dříve netrávili děti ve školách tolik času, jako v dnešní době. O které jiné instituci než je škola můžeme říci, že zasahuje a ovlivňuje dítě a jeho osobnost. Škola má být užitečná pro obě strany. V první řadě pro žáky, kteří se zde naučí dovednostem a vědomostem, které jim doma z různých důvodů nemůže být poskytováno, a to díky specializovaným učitelům, tak v druhé řadě pro stát, který vydává náklady na chod školy tak, aby si vychoval zdatné občany.

Hlavním účelem škol je podporování cenných osobnostních vlastností žáků. Škola se svým vzdělávacím programem zavazuje k tomu, že žákům pomůže k tomu, aby se naučili těm znalostem, dovednostem a postojům, které stanovuje školní program.

Získávání těchto vědomostí, znalostí a dovedností zprostředkovávají žákům učitelé a učitelky. Tito zaměstnanci školy byli pro tuto činnost vzdělávání. Pouze vzdělání na tuto profesi nestačí. Není učitel jako učitel. K tomu, aby byl pedagog úspěšný, jsou nutné profesní znalosti, schopnosti, postoje a stanoviska.<sup>54</sup> Osobnost učitele má největší vliv na úspěšnost žáků v učení. Učitel, který není profesně zdatný, nemůže nikdy dosáhnout účelu, kterému má škola sloužit. Nikdo nemůže namítnout, že pouhá teorie a vědomosti učitele o daném učivu k jeho naučení a výchově žáků stačí.

Dříve se více dbalo, při výběrech uchazečů hlásících se na pedagogické fakulty, zda mají s dětmi nějaké zkušenosti. Jestli vedli kroužek, jezdili jako vedoucí na tábory apod. Dnes se k této „praxi“ nepřihlíží. Málo se dbá na to, aby se nestal učitelem člověk bez dobrého *étosu povolání*. Tímto étosem jsou myšleny morální postoje, které má mít každý jednotlivec ke své profesionální práci.<sup>55</sup> Étos (éthos) povolání (angl. ethos of the profession, něm. Ethos des Berufs) znamená hluboký duchovní, morální a hodnotový smysl povolání. Rozlišuje étos jednotlivých povolání, činností vykonávaných v těchto povoláních, i étos činností, které se k danému povolání pojí. V našem případě étos povolání učitele je utvářen mnohaletou tradicí, zvyky, učením i zákonem. Učitelská etika označuje pojmem étos povolání učitele celkový morální pohled a morální smýšlení o učitelském povolání, a to povolání jako celku nebo jednotlivých učebních předmětů.<sup>56</sup> Étos povolání nás nutí stavět se k práci pozitivně, plnit úkoly dané naší profesí a plnit je jak jinak než svědomitě. Proč je étos povolání tak důležitý?

---

<sup>54</sup> BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 155.

<sup>55</sup> Blíže tamtéž, s. 156.

<sup>56</sup> KASSA, Július, ŠVEC, Štefan. *Terminologický slovník vied o športe*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007.

Někomu by se mohlo zdát, že důležitý není, ale každé povolání, nejen učitelské má dvě strany. Stránku technickou, sem spadají znalosti a schopnosti. V pedagogickém povolání technická stránka spočívá v zvládnutí učiva své aprobace a metodách, díky nimž učivo zprostředkuje žákům. Výuka, tak jak probíhá dnes, se zaměřuje velmi často právě na tuto stránku.<sup>57</sup>

Druhou a neméně podstatnou stránkou je morální stránka učitelského povolání. Pod morální stránkou může každý vidět něco jiného, podstata by však byla asi u všech stejná. Můžeme tím myslet například osobní odpovědnost, kterou má každý, nejen v našem případě učitel, za své jednání a chování na pracovišti a za případné následky jednání. Učitel musí jednat tak, aby to vždy bylo co nejlepší pro žáka a vyhýbat se všemu, co by žákům mohlo uškodit. Tato morální povinnost není dána zákonem, a proto je na jednotlivci zda bude tyto nepsaná pravidla dodržovat či nikoli.

### 3.1 Profesní morálka

Nejobecnější morální normou, která existuje, zní: „*Konat dobré a vyhýbat se špatnému.*“<sup>58</sup> Takováto definice morálky nám nevystačí ani v osobním životě, natož v životě profesním. Nebylo by jednodušší mít v každé profesi přesně stanovené co je dobré a co ne? K tomu bychom potřebovali konkrétnější normy, které se budou vztahovat přímo na naši profesi a pomáhat nám při našich konkrétních případech. Souhrnně bychom takovou profesní morální normu nazvali *profesní morálkou*<sup>59</sup>. Obsah pracovní morálky by se vztahoval přímo na danou profesi a druh vykonávané práce. Účelem by bylo zajistit, zda tato práce je nebo není vykonávána dobře. Na tom, aby každý svou práci vykonával dobře, mají mít zájem všichni. V učitelské profesi tento zájem musí mít vedení školy, samotní učitelé, žáci, rodiče a již dříve zmiňovaný stát.

Jsou různé profese, kdy zaměstnanci a především vedení firem mají zájem na co nejlepší dobré pověsti této firmy. Zde je pak dodržování morálních požadavků věcí cti. Profesní povinnosti firma shrne do tzv. *profesního kodexu* cti.<sup>60</sup> Slovo kodex pochází z latinského slova „codex“ a v překladu znamená zákoník. Tento zákoník si utváří pracovní skupina a slouží jim jako směrnice k plnění úkolů. Zaměstnanci se o něj mohou opírat při řešení sporů na pracovišti. Pokud jsou takové normy na pracovišti jasně dány, je jednodušší prokázat, kdo proti normě jednal a kdo ne.

---

<sup>57</sup> Blíže tamtéž, s. 156.

<sup>58</sup> Viz BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 156.

<sup>59</sup> Blíže tamtéž, s. 156.

<sup>60</sup> Viz tamtéž, s. 157.

Domníváme se, že učitelé nemají zájem o vytvoření takového profesního morálního kodexu, který by uznávali všichni učitelé. A to nejen učitelé v České republice. Bohužel, i z našeho výzkumu, vyplývá, že není ani jednotný názor učitelů na to, zda takový kodex je vůbec nutný. Samozřejmě existuje mnoho právních předpisů, školský zákon, zákon o vzdělávání učitelů, obecná právní úprava a další, z nich vyplývají profesní povinnosti učitele. Stačí, ale takovéto předpisy k tomu, aby si učitel uvědomoval morální stránku svojí profese, a aby uměl jednat adekvátně?<sup>61</sup>

### 3.1.1 Důvody, proč potřebují učitelé profesní morálku

(1) *Učitelé mají velkou svobodu volby při náplni svého povolání.* Neexistuje žádné obecně platné postupy, kterými by se učitelé měli při plnění svých povinností řídit. Vzniká tedy velký prostor pro jejich vlastní soud; jak konat, co konat, jakým způsobem... vše je na jednotlivci. Jedná tak nebo jinak, a snad vždy existuje nějaké lepší nebo horší řešení tohoto jednání. Ve výuce se učitel zabývá různými úkoly, činnostmi, musí se zabývat jednou více žáky, podruhé více učivu. Průběžně musí rozhodovat a zvažovat jednotlivá dobra. Co má v tomto okamžiku přednost? Má se učitel zabývat jedním tématem nebo více tématy najednou, což by znamenalo jejich povrchnost?

Z toho nám vyplývá velká odpovědnost, kdo má velkou svobodu volit, leží na něm mnoho odpovědnosti za dobré výsledky dílčích úkonů. Nebyla by v tomto okamžiku sepsaná morální směrnice výhodou? Domníváme se, že ano. Směrnice by nám v daných situacích pomohly rozhodnout pro tu variantu, která je v dané situaci tou nejlepší.

(2) *Učitelé jsou pro své žáky jedním z možných zdrojů, které napodobují.* Učitelé ve vyučování musí počítat s tím, že pozornost žáků je soustředěna (měla by být soustředěna) především na ně. Kolikrát se vám zdálo, že váš výklad žáci vůbec nevnímají, ale jakmile jste se přerekli, všiml si každý? Z vlastní zkušenosti můžeme říci, že si žáci okamžitě všimli změny účesu, nových náušnic, oblečení. Děti jsou v tomto mladistvém věku velmi ovlivnitelní. Nevnímají jen materiální a vizuální věci, ale všímají si i učitelova chování. Proto se již léta traduje, že učitel musí jít dobrým příkladem. Pokud sám nedodrжуje určitá pravidla, nemůže očekávat jejich dodržování od dětí. Například pozdní příchody do vyučování. Pokud může chodit

---

<sup>61</sup> Blíže BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 158.



pozdě učitel, mohou tedy i žáci. Učitel se proto musí vyhýbat všemu, co by žákům mohla škodit. To co jim v jednotlivostech škodí, by měla právě určit profesní morálka.

- (3) *Sami učitelé jsou nejdůležitějším prostředkem, který je k dispozici pro plnění úkolů jejich povolání.* Učitelé musí pracovat sami se sebou jako s nástrojem a při výkonu své práci nasadit jako nástroj vlastní osobnost. Plnit dobře své úkoly mohou jen tehdy, když si získají úctu a důvěru svých žáků. Předpokladem však je, že této důvěry a úcty jsou si hodni. Co se morální hodnoty učitele týče, může žáky k morálním hodnotám vychovávat pouze tehdy, je – li jeho chování v souladu s jeho slovy a je-li morálně přesvědčivý.
- (4) *Kontrola odborné práce učitelů probíhá velmi obtížně. Nutnou kontrolu si vykonávají převážně učitelé sami.* Ve veřejných školách chybí boj s konkurencí, a mzda učitelů nezávisí od dobrých úspěchů, ale od státu. Díky nízkým mzdám učitelů jim chybí tlak, proto, aby se profesně co nejvíce nasadili. U starších učitelů tato skutečnost bývá častěji.
- (5) *Na učitele se v dnešní době klade mnoho požadavků, ale i mnoho nároků. K ochraně učitelů je nutné, abychom dokázaly nároky a mnohdy i přehnané požadavky oddělit. K tomu by nám posloužila dobře promyšlená profesní morálka.* Škola a učitelé jsou považováni za centrální místo výchovy národa. Z právního hlediska je dnes, ostatně tomu bylo i dříve, je výchova základní povinností rodičů. Mnoho rodičů bohužel plní tuto povinnost nedostatečně a přesměrovávají ji k odborníkům. Za odborníky na výchovu jsou považováni učitelé, a tak se jim ukládá nespočet výchovných úkolů, které naplnit pomocí školních prostředků je takřka nemožné. Tento tlak na učitele má jediný následek, a to že učitel neplní, co je mu zadáváno úkolem a vychází ze situace jako ten špatný. Rodiče tak na učitele moc spoléhají, a jakmile nejsou jejich představy naplňovány, vzniká mezi učitelem a rodičem napětí. Vedoucí v dnešní době až k soudním sporům. Co jiného než vypracovaná profesní morálka má učitele před takovou situací chránit.<sup>62</sup>

### 3.1.2 Jádru profesní morálky

Pokud budeme hovořit o profesní morálce obecně, jistě bychom se na několika bodech, které by měla obsahovat, shodli. My se zaměříme na profesní morálku učitele nejdříve v rovině obecné a následně v rovině vztahu učitele k žákům. Po přečtení norem, které

---

<sup>62</sup> Blíže BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 158-160.

uvedeme, bude většina přemýšlet, proč je vůbec uvádíme a budou je považovat za samozřejmost. Je to snad i pravda, ale nikde není psáno, že obecně platné uznávané normy jsou se stejnou samozřejmostí i dodržovány. Proto je raději znovu připomeneme, aby bezmyšlenkovitý zvyk neochaboval naše svědomí a nebránil nám brát normy vážně v každodenním životě.

### **3.1.3 Obecné normy profesní morálky**

(1) Každý učitel musí znát povinnosti svého povolání.

At' už se to týká jakékoli profese nebo i žáků ve škole, zajímají nás především naše práva než povinnosti. Často dochází u učitelů k využívání jejich „pedagogické svobody“, aby se vyhnuli povinnostem ve své profesi. „Pedagogická svoboda“ by měla být učiteli využívána k tomu, aby měli volnost ve volbě pomůcek, výukových metod a celkovém stylu své práce s žáky, ale ne k tomu, aby se svých povinností snažili zbavit. Tato norma má pak sloužit i žákům při volbě povolání a pro výchovu budoucích učitelů. Zájemci o studium pedagogické fakulty by přesně věděli, jaké povinnosti je čekají a co všechno bude náplní jejich práce. Veřejnost práci učitelů často zlehčuje a vidí dobu prázdnin, ale jejich práce nespočívá v odučení 6 hodin denně a jít s klidem domů. Práce učitelů je velmi psychicky náročná profese.

(2) Každý učitel se musí svému povolání věnovat s plným nasazením.

To znamená, že mají zcela plnit všechny své povinnosti, nevykonávat jen minimum, které jim zajistí sice beztravnost, ale práce bude odbytá. K takové polovičaté práci bohužel vybízí nízký plat učitelů, učitelé mají pocit, že dělají tolik práce, kolik peněz za ni pak dostávají. Častým problémem je také málo financí, které by učitel potřeboval na zakoupení pomůcek a dalších pro výuku potřebných materiálů. Učitelé pak nejsou inovativní a nesnaží se žáky motivovat, jelikož již sami motivování nejsou.

(3) Je nutné, aby si učitelé i přes svou praxi v oboru udržovali vysoký stupeň profesní zdatnosti. Je tedy potřebné, aby se dále vzdělávali.

Učitelům je dokonce právně předepsáno, aby se dále vzdělávali a účastnili se výukových kurzů. Nejen, že bude učitel ovládat vědomosti a dovednosti, které předává žákům, musí umět i něco navíc, proto je dobré si dalším vzděláváním takové znalosti prohlubovat. Musí se snažit inovovat a zlepšovat své metody ve výuce. V neposlední řadě se učitel musí zdokonalovat své charakterové vlastnosti,

kteří slouží k dobrému plnění profesních úkolů. Mezi tyto vlastnosti patří přízeň k žákům, sebekázeň, trpělivost, duševní bdělost a schopnost vcítění se.<sup>63</sup>

### 3.2 Normy pro vztah učitele k žákům

Tyto normy jsou ty nejdůležitější, protože právě vztah učitel a žák je ve škole ten nejdůležitější. Učitel je zde pro žáky, a pokud tento vztah chybí, nemá žák ve škole žádnou zdatnou oporu. Chyba nastává tehdy, pokud učitel žáka bere za jednoho z mnoha a nesnaží se ho více poznat. Pro žáky je tento vztah mnohem citlivější. Mezi tyto normy patří:

#### (1) *Učitel musí dbát na dobro každého jednotlivého žáka*

Tato povinnost je vůbec ta nejdůležitější. Musíme zde rozlišovat dvě problematické roviny. První rovina je morální. Platí, že každý žák má potenciální stejné lidské hodnoty jako jeho učitel. A druhá rovina je profesionální, kde o rovnosti osvojených hodnot mluvit nelze, jelikož učitel má osvojených hodnot léty mnohem více a tudíž více zná. Tato výhoda učitele v žádném případě neopravňuje jakkoli žáky snižovat nebo podceňovat.<sup>64</sup> Vidíme, že je to norma hodně neurčitá. Každý žák je jiný a dobro pro něj je jiné než pro žáka druhého. Co je pro něj nejlepší musí umět posoudit sám učitel, který žáka zná a ví, co potřebuje. Situace pro učitele je velmi složitá, jelikož má třídu kolem 20 žáků a to, že musí brát ohled na jednotlivce tak zároveň nesmí uškodit žádnému dalšímu jednotlivci. Mezi touto normou tedy vznikají rozpory a je na nejlepším svědomí učitele jak se v situaci zachová a musí mít ty vlastnosti, o kterých jsme mluvili výše.

Jak zajistíme dobro všech žáků?

Tak, že je jako učitelé budeme chránit před veškerým nebezpečím a dbát na tělesné dobro. Takovou normou by v tomto případě měl zákaz kouření učitelů ve škole i na školních akcích mimo školu. Asi všichni víme, jaký to v žácích může zanechat dojem. Může se jednat o normu:

(2) *Jít žákům osobním příkladem.* Ten kdo je pověřen výchovou se má podle toho také chovat. Žáci kouření vidí samozřejmě i mimo školu, ale učitel má žáky vést k tomu, aby sami chtěli žít zdravě a bez závislostí. K této normě můžeme řadit ještě jednu a to, respektování originality osobnosti. Žádní dva žáci nejsou stejní, každý je originální tělesná i mravní bytost. V každém vyučovacím předmětu má učitel

<sup>63</sup> Blíže BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 162-165.

<sup>64</sup> OBORNÝ, Josef. *Filozofické a etické pohľady do športovej humanistiky*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2001.

pomocť žákú najít jeho originalitu, to v čem vyniká, nebo vynikat bude. Tzn. pomocť žákú najít sám sebe. Žák nemusí vynikat v každém předmětu, ale i v tom co mu nejde, musí učitel podpořit a nepřipustit, aby se žák cítil ztracený a práci vzdával.

(3) *Pedagogický takt při kontaktu s žáky.* Čili učitelem osvojená společenská etika, ze které si vytvořil pedagogickou etiketu, určenou danému typu školy a věku žáků. Jednoduše řečeno existují témata, o kterých by učitel mluvit neměl, a měl by zachovat mlčenlivost.<sup>65</sup>

(4) *Dále mají učitelé klást hlavní důraz na péči o duševní zdatnost žáků.* Tato norma je vhodná z toho důvodu, aby se učitelé nespokojili jen se zprostředkováním učiva, ale vychovávali i srdce a charakter žáků.<sup>66</sup> Učitelé mají vyžadovat duševní požadavky v takové míře, aby každý žák mohl dosáhnout na svoji nejvyšší úroveň. Mají také přispívat k tomu, aby žáci získali morální zdatnost. Kdo se rozhodne pro učitelské povolání, musí počítat také s tímto aspektem. Hlavní odpovědnost za rozvoj morální zdatnosti žáků nesou ovšem rodiče žáka. Bez dobrého základu z rodiny, už učitel tolik nezmuže a spíše svou vytrvalou prací koriguje chyby a udává správnou cestu. Učitelé se tedy mají chovat tak, aby žákům nedávali špatný morální příklad. Učitelé mají také dbát na duchovní dobro svých žáků. Není v kompetenci učitele hodnotit nebo jakkoli soudit náboženské vyznání žáka či jeho světový názor.<sup>67</sup>

Popsali jsme normy, které by měly platit obecně i ve vztazích učitele a žáků. Takových norem by bylo několik, například ve vztahu učitel a rodiče, učitel a kolegové, apod. Někomu by se mohlo zdát, že se jedná o spoustu norem, které učitele svazují, a které si musí pamatovat a především uplatňovat v praxi. Ale když si je projdeme znovu, není jich až tolik. Hlavní myšlenka těchto norem spočívá v usilování o dobro všech žáků! To je základ. A za další se jedná o příkazy, pokud si troufneme je tak drsně nazvat, které vychází z nitra učitele, tedy ze svědomí každého dobrého učitele nebo učitelky.

Důležitým upozorněním je také odlišnost pohledů na morální otázky mezi generacemi. Pokud je učitel starší generace, vnímá morálku možná trochu jinak než žáci. Mohou to být otázky z oblasti sexuální morálky, kde by byli žáci otevřenější a vnímají více tuto problematiku oproti otázkám politickým, ekologickým a globálním, kde projevují mnohem

---

<sup>65</sup> OBORNÝ, Josef. *Filozofické a etické pohľady do športovej humanistiky*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2001.

<sup>66</sup> Blíže BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, s. 168

<sup>67</sup> Blíže tamtéž, s. 168-174.

méně porozumění. Ať žáci zaujmají jakýkoli postoj, učitel musí jejich názor respektovat a nepodsouvat své vlastní přesvědčení.<sup>68</sup>

### **3.2.1 Konfliktní morální situace ve vztahu učitel – žák**

Všude tak, kde proti sobě stojí dva a více lidí může vzniknout konflikt. Na základě různých názorů nebo pouhých nedorozumění. Musíme vždy brát v potaz, jaký protivník stojí proti nám. Učitel si musí uvědomit, že proti němu stojí mladý člověk, žák, který ještě nemá jasnou představu a nemá zformovanou lidskou podstatu, kterou v sobě nosí. Žáci se ještě neumění krotit tolik jako dospělí a tyto aspekty musíme brát při konfliktu s nimi v potaz. Učitel si musí zachovat svou rozvážnost a nenechat se vyprovokovat.<sup>69</sup>

Snažili jsme se poukázat na několik faktů, které mohou vést, nebo by měly vést, ke vzniku profesionálního morálního kodexu pro učitele. Tento kodex by stanovoval přesné povinnosti, ale i jeho práva při výkonu profese. Stejně tak jako mají etický kodex lékaři a je po jeho přečtení všem jasné co lékař smí a nesmí. Nikdo nemůže spoléhat, že si lékař „nepustí pusu na špacír“, ale je mu kodexem jasně dáno, že nesmí a je povinen to dodržet. Proč nemůže něco podobného platit i pro učitele? Nebyla by to výhoda pro všechny účastníky vzdělávání, tedy pro učitele, rodiče, žáky i stát? V následující kapitole se zaměříme na aspekty, které by takový vzniklý kodex pro učitele měl obsahovat.

---

<sup>68</sup> Blíže HODOVSKÝ, Ivan. Etika pro učitele? Aktuální stav etické teorie ve vztahu k výchovné činnosti. In: *Etika pro učitele*. Olomouc: TiReSa, 1994, s. 45.

<sup>69</sup> Blíže OBORNÝ, Konfliktní morální situace učitele ve vztahu k žákům. In: HODOVSKÝ, Ivan. *Etika pro učitele*. Olomouc: TiReSa, 1994, s. 45

## 4 Profesní morální kodex pro učitele

Každé povolání, ve kterém je hlavním aktérem člověk, má mimo uspořádání norem, kterými se musí na pracovišti řídit, vytvořen i etický kodex. Říká se mu také kodex zodpovědnosti, čestnosti a slušnosti. Nejznámějším kodexem je asi lékařský. Ten není zdaleka jediným existujícím kodexem. Existuje také právní, vojenský, novinářský a další. V každém z těchto povolání se objevuje i jeho etická stránka. Etický kodex v profesi učitelů existuje také, ale nemá platnost závazného, všemi pedagogy uznávaného dokumentu. Pokusíme se alespoň teoreticky definovat. Profesionální etický kodex učitele je logicky uspořádaný soubor norem, které se vyznačují svojí etickou podstatou, a zároveň respektují normy ostatní (právní, občanské, a jiné). Kodex má zajišťovat dobré vztahy mezi učitelem a žákem a to díky vzájemnému respektu plynoucího ze spolupůsobení základním morálních zásad. Správné fungování učitelského kodexu záleží na obou zúčastněných stranách. Vyžaduje vzájemný respekt, tedy i respekt žáka k učiteli.

### 4.1 Normy a pravidla profesního kodexu učitele

Podívejme se na možný obsah profesionálního kodexu pro učitele:

- (1) Normy a pravidla vztahu učitele a žáka (viz kapitola 3)
- (2) Normy a pravidla ve vztahu učitele ke kolegům
- (3) Normy ve vztahu učitele k sobě samému
- (4) Normy a pravidla ve vztahu učitele k vlastní výchově – edukační činnosti
- (5) Normy a pravidla ve vztahu učitele a veřejnosti

Učitel jako osobnost musí být tvořivý, přizpůsobivý, nápaditý, aby byl schopen všechny normy a pravidla zvládat a vyrovnávat se s nimi v každodenním kontaktu se žáky, jejich rodiči, vedením školy, kolegy a dalšími.<sup>70</sup>

V Paříži v roce 1966 se konala mezivládní konference o postavení učitelů. Na této konferenci byla přijata tzv. Charta učitelů. Jedná se o výčet konkrétních i obecnějších doporučení, jejichž naplnění by měly zajistit všechny státy OSN. K tomuto dokumentu přihlásila i Česká republika. Pokud si Chartu přečteme, můžeme konstatovat, že většinu uvedených bodů Česká republika splňuje. Zároveň je tu ale řada problematických otázek. My se zaměříme na body 73, 75 a 77 týkající se našeho tématu.

---

<sup>70</sup> OBORNÝ, Josef. *Filozofické a etické pohľady do športovej humanistiky*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2001.

Bod č. 73. z Charty zní: *Učitelé by měly vypracovat kodex etiky učitele, případně kodex chování učitele; takovéto kodexy jsou významným přínosem pro zabezpečení prestiže učitelství a pro plnění profesionálních povinností v souladu s přijatými principy.*<sup>71</sup>

Otázkou je, zda o takový kodex učitelé vůbec stojí. Odpověď na tuto otázku nám odpoví praktická část, kde jsme pomocí dotazníků zjišťovali, jestli by učitelé kodex uvítali nebo nikoli. Velkým problémem je chybějící vedoucí orgán, který by zájmy učitelů zkompletoval a formuloval. Jelikož takováto reprezentativní osoba chybí, nemůže dojít k praktickému splnění následujících dvou bodů uvedených v Chartě.

Bod č. 75 zní: *Proto, aby učitelé mohli co nejlépe plnit svoje povinnosti, měly by školské orgány vypracovat a také pravidelně uplatňovat systém konzultací s učitelskými organizacemi v otázkách, jako je politika, oblasti vzdělávání, systém vzdělávání a změny v něm.*<sup>72</sup>

Bod č. 77 zní: *Školské orgány by měly napomáhat k vytvoření a činnosti metodických sdružení učitelů, jejichž cílem je pomáhat v rámci jednotlivých škol nebo na širším základě rozvíjet spolupráci učitelů vyučujících stejnému předmětu a respektovat jejich osobní přání a názory.*<sup>73</sup>

Podívejme se ještě na několik úvah o principech profesionálního morálního kodexu učitele.

- (1) Mějme na paměti, že učitel a žák jsou si jako lidé rovni. Každý žák má teoreticky stejné lidské hodnoty jako učitel, učitel musí dbát na to, aby v těchto hodnotách nezaostával za žákem. Učitel má převyšovat žáka díky zkušenostem a vědomostem, která za léta nasbíral. Ty má pak využívat ve prospěch žáka. Už v těchto řádcích narážíme na několik problémů. Jeden z nich je, jestli je v praxi opravdu dodržována rovnost učitele a žáka. V dnešní době není výjimkou slyšet z úst žáka větu, že jemu nemá co kdo poroučet. Co s tímto tvrzením učitel nadělá? Může si situaci ohlásit vedení školy a rodičům a víc asi nezmůže.

Dalším problémem je častá zainteresovanost učitele do problému, na kterém nebyl účastem a nenesl na něm žádnou vinu. Takový problém nastává u žáka v rodině a je dán vinou rodičů. Projevem jsou špatné sociální, kulturní a morální hodnoty. Učitel je v takovém případě vystaven nebezpečí morálně neadekvátního

---

<sup>71</sup> České školství versus Charta učitelů z roku 1966 [online]. [cit. 14. 1. 2003]. Dostupné z: [www.blisty.cz](http://www.blisty.cz)

<sup>72</sup> Viz tamtéž.

<sup>73</sup> Viz tamtéž.

postupu. Opět je jen na učiteli jak se v podobné situaci zachová, přitom musí myslet na to, aby se nad žáka nepovyšoval, nedělal rozdíly mezi dětmi z různých sociálních vrstev, nejednal přehnaně.

- (2) Každého žáka musí učitel respektovat jako originální osobnost. Každý jedinec, tedy i žák, je neopakovatelnou tělesnou a mravní bytostí. Stejně jako se odlišuje vzhledem, odlišujeme se i nitrem, mravností. Žáci si osvojují během svého vývoje morální slovo, které slyšíme všichni stejně. Do vědomí a svědomí si ho již každý zprostředkuje a přebere po svém. V tomto okamžiku se mínění žáků začne odlišovat v otázkách zdvořilosti, úcty, právech, apod. Učitel se dostává do svízelné situace, protože stojí on sám se svým postojem před třídou zhruba 20 žáků a každý z nich má opět svůj vlastní postoj. Je potřeba nalézt společné stanovisko. To bývá velmi těžké s žákem, který si tvrdohlavě stojí za svým a není schopen se být jen minimálně podřídit tomu, co učitel předkládá za svůj pohled na věc. Učitel se dostává do konfliktu se žákem, který se ho snaží vyprovokovat. Nemůže při takovém chování žáka být příliš benevolentní a ani intolerantní. Východiskem je pro učitele tolerance.
- (3) Učitel musí umožňovat a bránit svobodné smýšlení žáků a také jejich právo na sebeformování. V tomto případě si musíme uvědomit, že škola sice slouží jako instituce, která vzdělává a musí se v ní učit podle osnov a plánů, nezakazuje však možnost samostatného učení se i mimo ni s to stejně platí i pro sebevýchovu žáků.<sup>74</sup>

Nabídli jsme několik možností a informací k obsahu potenciálního morálního kodexu pro učitele. Jelikož se na ničem závazném dodnes pedagogové neshodli, je i na čtenáři, zda by takový obsah přijal. S každou novou generací morální hodnoty polevují a jsou benevolentnější, tak by připadala v úvahu i možnost, že by mladí učitelé vytvořili kodex s úplně odlišnými názory na věc. Ovšem po letech praxe strávených na pracovišti a konfliktech s dnešními žáky, by je možná přiměl k tvrdšímu a razantnějšímu přístupu k takovému kodexu s jasně vytyčenými postupy a pravidly pro učitele.

---

<sup>74</sup> Blíže OBORNÝ, Konfliktní morální situace učitele ve vztahu k žákům. In: *Etika pro učitele*. Olomouc: TiReSa, 1994, s. 45



## 5 Výzkum profesní etiky učitelského povolání

V celé práci se zabýváme otázkou, zda by měl s právní platností, existovat profesní morální kodex pro učitele, a co by takový kodex měl obsahovat. Výzkumem jsme se snažili zjistit, jakou důležitost připisují učitelé působení ve výuce na mravní stránku žáků, co považují za etické a zda je potřeba kodex pro pedagogy zavést. Zjišťovali jsme také nejčastější momenty, ve kterých se učitelé chovají neeticky a za jak závažné toto své neetické chování považují. K prozkoumání etické stránky pedagogické profese jsme použili dotazník převzatý z knihy *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*.<sup>75</sup>

### 5.1 Výběr respondentů, metoda zkoumání, cíle

Náš výzkum probíhal v okrese Hodonín a Břeclav na námi vybraných mateřských, základních, středních školách i gymnáziu. Na těchto školách byli osloveni jako respondenti učitelé dané školy. Oslovení učitelé působí na těchto školách:

- MŠ Dr. Joklíka, Kyjov
- MŠ Vacenovice
- ZŠ Dubňany
- ZŠ Hodonín U Červených domků
- ZŠ Milotice
- ZŠ a MŠ Ratíškovice
- ZŠ Tvrdonice
- Klvaňovo gymnázium a Střední odborná škola zdravotnická a sociální Kyjov

Celkem bylo rozdáno 164 dotazníků, z nichž se 121 vrátilo kompletně vyplněných. Návratnost činí zhruba 74%. Ve vyhodnocování dotazníků nebude dále rozlišovat, na které z oslovených škol učitelé působí, počty odpovědí na otázky v dotaznících budeme vyhodnocovat jako sumu všech odpovědí.

Jak jsme již předeslali, metodou zkoumání se nám stal dotazník.<sup>76</sup> Učitelé jej obdrželi v tištěné podobě. Všechny rozdané dotazníky byly naprosto totožné. Dotazníkový výzkum byl anonymní a všechna zjištěná data budou použita pouze k účelům naší práce. I přes vysoké procento návratnosti nás zarazilo, s jakým nezájmem se učitelé k této problematice staví.

---

<sup>75</sup>VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 157 – 168.

<sup>76</sup> Kompletní dotazník je uveden v příloze č. 2.

I přesto se našlo několik výjimek z řad učitelů, kteří k našemu tématu přispěli zajímavými pohledy a názory.

## 5.2 Hypotézy

Za zásadní pro naše téma, považujeme pohled učitelů na samotný vznik profesního kodexu, a také postoj učitelů k ovlivňování mravní stránky žáků při práci. Abychom k těmto zjištěním dospěli, stanovili jsme si tři hypotézy:

**H1:** Většina učitelů zastává názor, že náplní jejich je i utváření mravní stránky osobnosti žáka.

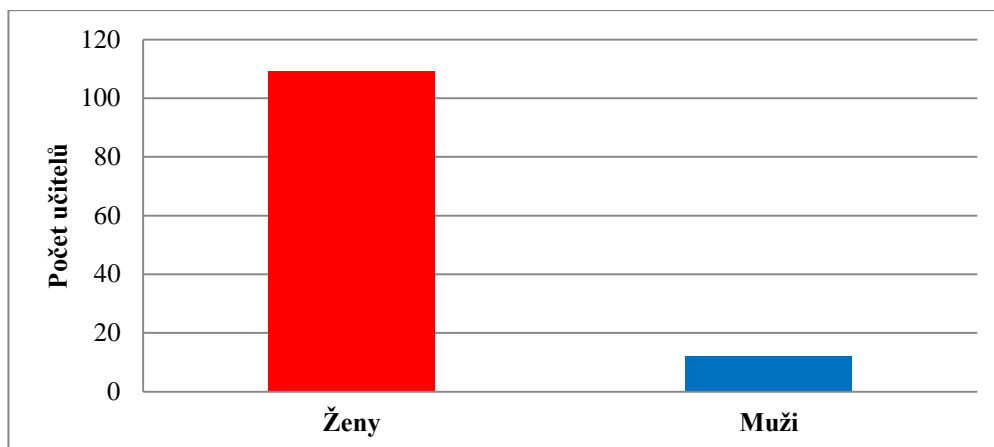
**H2:** Většina učitelů se domnívá, že by měl existovat profesní morální kodex pro učitele.

**H3:** Učitelé s dlouholetou praxí v oboru by uvítali vznik profesního kodexu více, než jejich mladší kolegové.

Ač jsou hypotézy pouze tři, vyhodnocením odpovědí jejich závěrů se snad dozvíme ty nejdůležitější informace, které nám odpoví na otázky, jež si klademe v průběhu celé naší práce.

## 5.3 Vyhodnocení výsledku výzkumu, diskuze, hypotézy

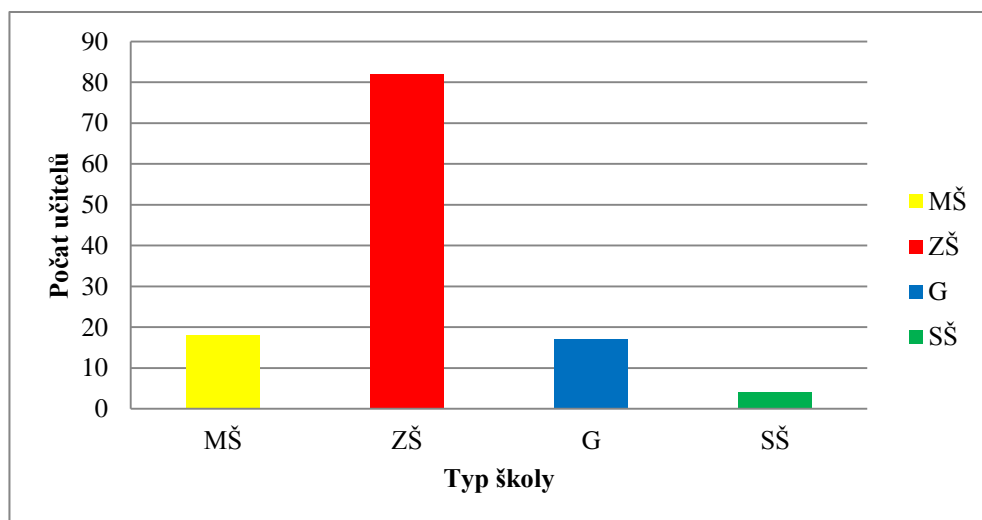
Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 121 učitelů. Z tohoto počtu 12 mužů a 109 žen. Rozložení učitelů podle pohlaví nám ukáže graf. Počet žen tvoří 90% z celkového počtu dotazovaných.



**Graf 1: Rozložení učitelů dle pohlaví**

Rozložení vzorku učitelů asi nikoho nepřekvapí: Feminizace školství je obecně známým faktem. Na školách se objevují učitelé – muži velmi zřídka a většinou s aprobační tělesná výchova + další obor. Na žácích je, dle našeho mínění, chybějící mužský vzor ve škole i znát.

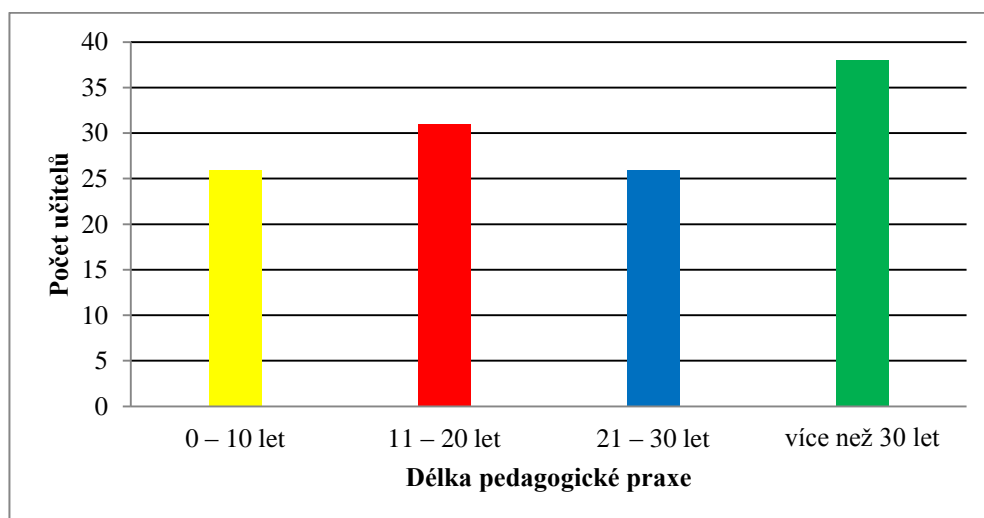
Odpovědi na otázky nebude rozlišovat ani podle typu školy, přesto pro úplnost přikládáme i graf s tímto rozlišením.



**Graf 2: Rozložení učitelů z jednotlivých typů škol**

Jednou z otázek vztahující se i k hypotéze je dosavadní pedagogická praxe, po kterou již učitelé své povolání vykonávají. Snažíme se zjistit, zda se pohledy učitelů s délkou praxe liší. Učitelů s nejkratší délkou praxe, tj. 0 – 10 let, z celkového počtu 121, bylo celkem 26. Učitelů s praxí 11 – 20 let celkem 31, 21 – 30 let celkem 26 a s nejdelší praxí, více než 30 vyplnilo

dotazník 38 učitelů. Prozatím se podívejme na graf s rozlišením délky pedagogické působnosti.



Graf 3: Dosavadní pedagogická praxe učitelů

### 5.3.1 H 1

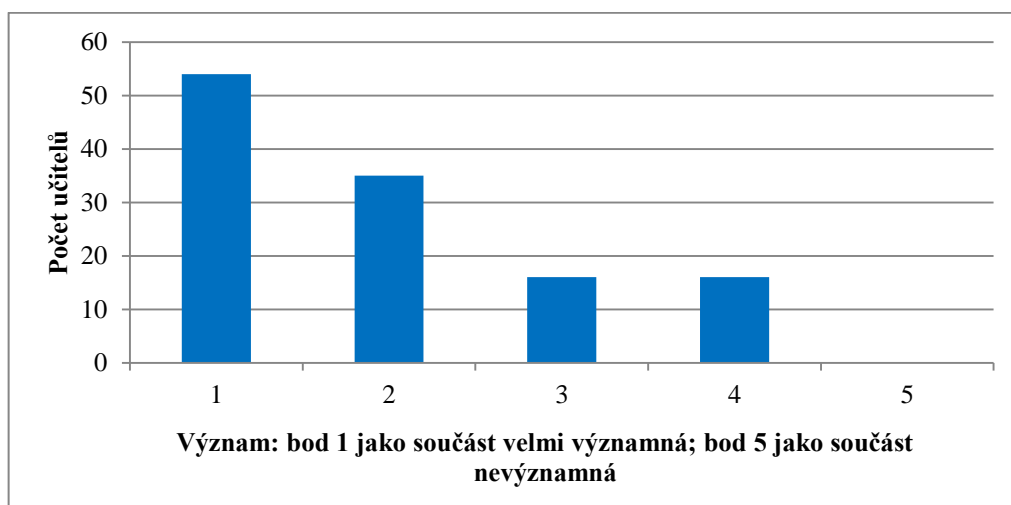
„Většina učitelů zastává názor, že náplní jejich práce je i utváření mravní stránky osobnosti žáka.“

Při hodnocení této hypotézy předpokládáme, že si většina učitelů nemyslí, že náplní jejich práce je pouze holé zprostředkování učiva, které si následně zkoušením žáka zkontrolují. Takový přístup k práci není úplný a tento učitel není dobrým učitelem. Žák ve škole tráví velkou část svého dospívání, kdy se jeho osobnost stále formuje a pozitivní ovlivňování jeho mravního vývoje by mělo být pro učitele samozřejmostí. V dotazníku bylo této otázce, její verifikaci, věnována otázka číslo 4.<sup>77</sup> S touto hypotézou blíže souvisí i otázky s číslem 5 a 6, které si také rozebereme.

Nejprve se podívejme, jak učitelé odpovídali na otázku č. 4 – „*Jak významnou součástí práce učitele/vychovatele by mělo být podle Vašeho názoru utváření mravní stránky osobnosti žáka?*“ Učitelé svou odpověď vyjádřili kroužkováním škály významu, kde 1 znamenala součást velmi významnou a 5 součást nevýznamnou. Možnost 1 zakroužkovalo 54 učitelů, což je 45 % z celkového počtu 121 učitelů. Naopak možnost 5 jako součást nevýznamnou nezvolil nikdo. Možnost 2 volilo 35 učitelů, tedy v přepočtu 29 %. Možnosti 3 a 4 zvolilo stejný počet respondentů, 16 a 16, každá z těchto možností má okolo 13%. Fakt, že možnost 5

<sup>77</sup> Viz Příloha, č. 2.

nezvolil žádný učitel, považujeme za velmi pozitivní, učitelé si svůj přínos na tvorbě osobnosti jednotlivých žáků uvědomují. Pro lepší názornost odpovědí přikládáme graf.

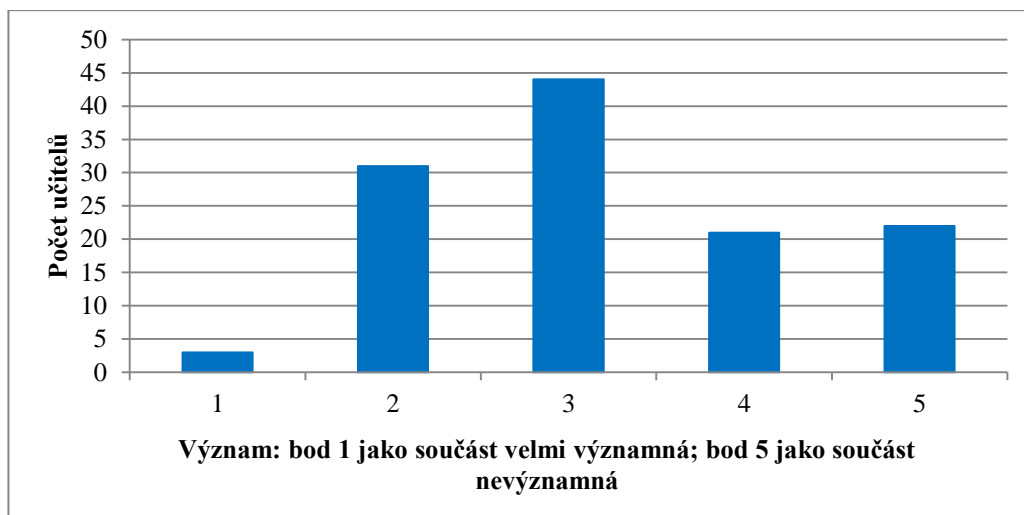


**Graf 4: Význam působení učitele při utváření mravní stránky osobnosti žáků**

Zajímavým komentářem přispěla paní učitelka ze základní školy s praxí nad 30 let, která napsala, že utváření mravní stránky osobnosti žáků je velmi významnou součástí práce učitele, protože „*ne všichni se mohou stát inženýry, ale všichni mohou být slušnými lidmi.*“

Nejčastěji učitelé zakroužkovali možnost 1 jako součást velmi významnou, a další s největším počtem kroužků získal stupeň významnosti s číslem 2. Můžeme tedy konstatovat, že námi stanovená hypotéza byla potvrzena. Učitelé uznávají, že nedílnou součástí jejich práce je i utváření mravní stránky osobnosti žáků.

Přistupme k další otázce číslo 5: „*Jak se dle Vašeho názoru obecně daří v našem školství pozitivně ovlivňovat mravní vývoj žáků?*“ Opět otázka, kde učitelé stejným způsobem jako u předchozí otázky kroužkují odpovědi od 1 do 5, kdy 1 je na škále možností, kterými může učitel žáka pozitivně ovlivnit, značí, velmi významně a možnost 5 jako velmi málo. Podívejme se rovnou na grafické znázornění volených odpovědí.



Graf 5: Míra pozitivního ovlivňování mravního vývoje žáků ve škole

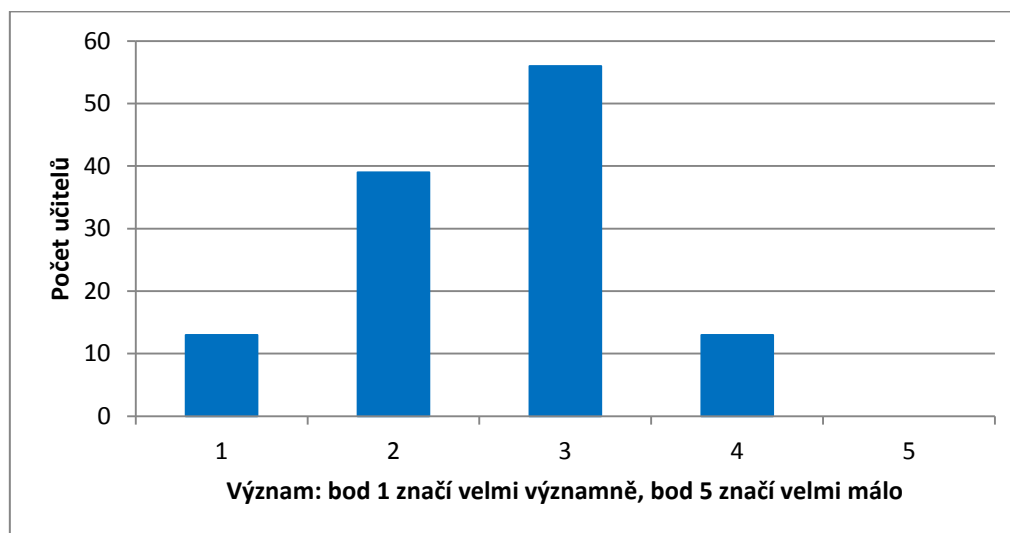
Z grafu je oproti předchozí otázce značný rozdíl v odpovědích i přesto, že se hodně podobají. V této otázce volilo možnost 1, jen 3 učitelé. To činí pouhé 2,5 %. Možnost 2 volilo 31 učitelů, tedy v přepočtu 26 %. Možnosti 3 zvolilo největší počet respondentů, tj. 44, což činí 36%. Bohužel možnosti 4 a 5 nezůstaly nevyužity. Možnost 4 zvolilo 21 učitelů a možnost 5 o jednoho více, tedy 22 učitelů. Tato skutečnost je velmi smutná, ale zřejmě se dala i očekávat. Učitelé si uvědomují význam mravního působení na žáky ve svém povolání, ale z dotazníků jsme se díky jejich komentářům dozvěděli, že není vůbec jednoduché, ba přímo nemožné napravovat to, co nebylo dítěti dáno výchovou v rodině.

Uvedeme několik komentářů, které učitelé uvedli u otázky č. 5. Učitelé komentují převážně to, proč volí možnost 4, 5 a z jakých důvodů se nedaří pozitivně mravní vývoj žáků ovlivnit.

- „Malý podíl rodiny, velký podíl TV, her na PC, současná zkažená společnost.“
- „Významnou roli musí hrát rodina, rodiče jsou často v rozporu s učitelem a nespolupracují.“
- „Není prostor k ovlivňování, možná na jiném stupni než je ten základní.“
- „Existují samá práva a povinnosti žáků (děti) a na učitele nikdo nemyslí? Ti nakonec mohou za všechno.“
- „Vliv domácího prostředí, učitel není brán jako autorita, ale jako ten, kdo rodiče zatěžuje úkoly.“
- „Společnost je všeobecně benevolentní. Učitel nemá dostatečné pravomoci.“

- „*Mravní vývoj jedinců ovlivňuje rodinné prostředí a škole se hůře daří náprava jejich chyb.*“

Další otázkou vztahující se k H1 je otázka s číslem 6: „*Jak Vám osobně se daří – podle Vašeho názoru – pozitivně ovlivňovat mravní vývoj Vašich žáků?*“ Výsledky vyčteme z grafu číslo 6.



**Graf 6: Míra ovlivňování pozitivního vývoje žáka působením učitele**

Na otázku jak učitelé sami sebe hodnotí, byla nejčastější kroužkována varianta 3. Tu zvolilo 56 učitelů, tj. 46 % dotazovaných. Opět je pro nás pozitivem, že možnost 5 neoznačil žádný učitel. Druhou nejčastěji volenou možností byla možnost 2. Tu označilo 39 respondentů, tedy zhruba 32 %. Zbývající dvě možnosti 1 a 4 získaly stejný počet hlasů, tzn. 13. Vzhledem k tomu kolik učitelů, se v předchozí otázce vyjádřilo k silnému působení rodiny a tím, že pozdější zásah do mravního vývoje již neovlivní, je tato otázka učiteli vnímána pozitivně. Celkové shrnutí těchto tří otázek a odpovědí na ně, může vypadat následovně: učitelé shodují, že mravní působení na žáky ve škole je důležitou součástí jejich práce, ale příliš se to nedaří, jelikož tomu spousta aspektů brání. Například špatný příklad a špatný sliv rodiny, učitel není pro žáky autoritou, rodiče často učitele také neberou vážně a nejdou tak dítěti příkladem.

Mezi nejčastější komentáře k této otázce patří opět vliv rodiny, žáci nejsou vedeni z domu, napodobují kamarády a spolužáky, nespolupráce rodičů.

- „Působení na rodiče je prvotní – vysvětlování důležitosti na třídních schůzkách.“ *Velmi zajímavý komentář paní učitelky na ZŠ s praxí 11 – 20 let. Považuje za prvořadé působení na rodiče, od kterých se teprve odvíjí následné působení na osobnost žáka.*
- „Děti se mne (učitele) ptají na můj názor, tím je snad pozitivně ovlivňují a snažím se jít příkladem.“
- „Jsem limitována nedostatkem pravomocí a strachem z reakcí rodičů.“ (pozn. M. N.: nebyla by právě v tomto momentě existence kodexu pro učitele zásadní?)

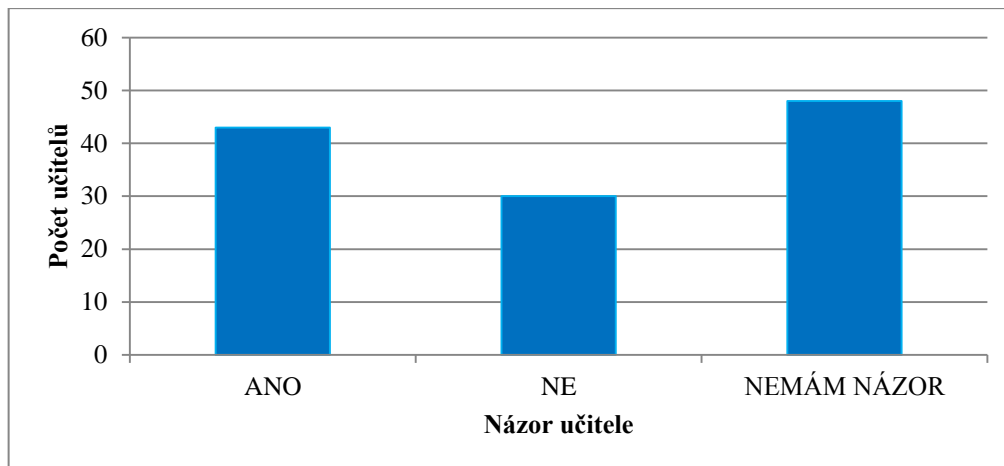
Z komentářů je patrné, čeho se učitelé obávají a poukazují na to, že rodiče přenechávají výchovu na učitelích a sami nejdou dítěti příkladem. V takovém případě je, ale působení učitele, ač se snaží, jak chce, často neúspěšné a dítě si dál dělá, co samo uzná za vhodné.

### 5.3.2 H2

*„Většina učitelů se domnívá, že by měl existovat profesní morální kodex pro učitele.“*

Domníváme se, že existence profesního morálního kodexu pro učitele s právní platností je potřebná. Už jen z toho důvodu, že přesně vymezí pravomoci a povinnosti učitelů a nemusí nadále panovat obavy učitelů jak z rodičů žáků, tak samotných žáků. Při zjišťování odpovědí na tuto otázku jsme v dotazníku učitele dále vyzvali, aby své stanovisko, pro které se rozhodli, dále v komentáři zdůvodnili. V případě volby ANO, tedy jsou pro existenci kodexu, měli uvést, co by takový kodex měl obsahovat a také jakou podobu by kodex měl mít. Pokud zastávali zápornou odpověď, opět byli vyzváni svou volbu zdůvodnit. Z celkového počtu 121 respondentů zvolilo možnost ANO 43 učitelů, tj. 36 %. Možnost NE kroužkovalo 30 učitelů, tj. 24 %. Nejvíce hlasů, bohužel pro nás, získala možnost třetí, NEMÁM NÁZOR. Tuto variantu zvolilo 48 učitelů, tedy 40 %. Graficky znázorněno, vypadá situace následovně:





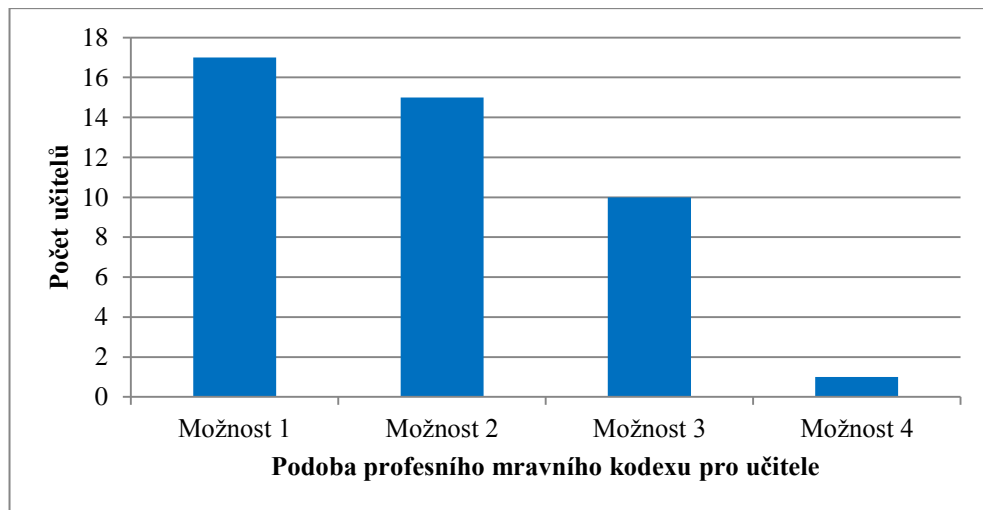
**Graf 7: Názor učitelů na existenci profesního mravního kodexu pro učitele**

Nemile nás překvapilo, že největší procento hlasů získala možnost bez názoru. Přece jenom všichni dotazovaní učitelé, nějaký ten rok ve škole pracují a na podobný dotaz by svůj postoj měli mít vyhranění. Pokud budeme pohlížet na možnosti ANO NE, vidíme z grafu, že více učitelů by vznik kodexu uvítalo. Podíváme se na komentáře učitelů, kteří volili možnost ANO a uvedli, co by takový kodex měl obsahovat:

- „Vymezení pravidel a přístupu k žákovi, určení povinností, ale i práv učitele. Kodex by měl existovat i pro žáky (rodiče).“
- „Morální profil (trestní bezúhonnost, uspořádané partnerské vztahy, hodnotová hierarchie.“
- „Vystupování na veřejnosti, diskrétnost, individuální přístup k žákům.“
- „Nepomlouvat kolegy před žáky.“
- „Nemanipulovat se žáky, podchycovat schopnosti žáka a nepotlačovat je.“
- „Jasně vymezení pravomocí.“
- „Zamezení zvýhodňování vybraných žáků, zamezení diskriminacím, definici vztahu učitele a žáka.“

Učitelé, kteří zvolili možnost ANO, měli dále vybrat z možností, jakou podobu by měl kodex mít.<sup>78</sup> Odpovědi znázorníme do grafu.

<sup>78</sup> Viz Příloha, č. 2.



**Graf 8: Možnosti podoby profesního mravního kodexu pro učitele**

Více učitelů, přesně 17, zvolilo možnost s číslem jedna. Tzn. kodex má mít podobu obecného, závazného dokumentu, který je určený pro všechny pedagogické pracovníky. Variantu 4 zvolil jediný učitel s přidaným komentářem: „*Doporučená pravidla chování.*“

Komentáře učitelů, kteří volili možnost NE:

- „*Všechny situace se nedají řešit stejným způsobem, v tom kodex nepomůže.*“
- „*Začít se musí v rodině. Problém mravního vývoje žáků není v učitelích, ale v rodině.*“
- „*Dospělý a vystudovaný pedagog by měl dodržovat etický kodex, i když není v psané podobě.*“
- „*Myslím, že by šlo o řadu prázdných slov, ale funkčnost žádná.*“
- „*Vystudovaný pedagog by měl mít morální hodnoty.*“
- „*Předpokládám, že i bez kodexu každý VŠ vzdělaný člověk ví, jak se má chovat.*“
- „*Pokud se nezmění ve společnosti pohled na vzdělání, je jakýkoli kodex zbytečný.*“

Stanovená hypotéza se potvrdila. Většina učitelů zvolila možnost: NEMÁM NÁZOR, ale i přesto ze zbylého počtu 73 učitelů bylo pro zavedení kodexu 43 učitelů. Výsledek pro nás znamená jediné, pohledy učitelů na zavedení kodexu se stále velmi různí a učitelé nejsou v této zásadní otázce jednotní. Sami často zmiňují velký vliv rodiny a nespolečnosti rodičů a přesto si neuvědomují, že vznik kodexu by mohl oběma stranám (učitelům a žákům nebo

jejich rodičům) pomoci tyto vztahy přesně vymezit a dojít ke kompromisu. Domníváme se, že učitelé by vznikem kodexu pomohli hlavně sami sobě.

Součástí dotazníkového šetření byla otázka č. 8, zda se s porušováním nepsaného profesního kodexu někdy setkali. Nešlo nám o to, aby učitelé uváděli situace z doby, kdy sami byli žáky nebo situace, které pouze zaslechli. Šlo nám o situace, u kterých byli např. sami účastni nebo ví, že na jejich škole k porušování pravidel dochází. Komentář měli možnost pedagogové rozlišit, v jaké situaci se toto porušování stalo a o jaké chování se přímo jednalo. Učitelé k této otázce přispěli těmito komentáři:

- Situace: „*Vztah učitele k ostatním pedagogům.*“ Typ chování: „*Kritizování a zlehčování jiných učitelů před žáky i vedením školy.*“
- Situace: „*Při klasifikaci.*“ Typ chování: „*Ponižování žáka, užití nevhodných slov, výjimečně i vulgárních.*“
- Situace: „*Ponižování méně schopného žáka v hodinách Tv.*“
- Situace: „*Učitelky dopoledne sedí na chodbě u kávičky a děti jsou bez dozoru ve třídě.*“ Typ chování: „*Porušení pracovní morálky, špatný příklad dětem, zanedbávání svých povinností.*“
- Situace: „*Nesprávné hodnocení žáka.*“ Typ chování: „*Protěžování syna učitele.*“
- Situace: „*Ponižování koktajícího žáka.*“ Typ chování: „*Ironizování, slovní posměšky.*“

V několika dalších komentářích se nejčastěji objevuje nadržování vybraným, učitelem oblíbeným žákům. Dále učitelé nejčastěji zmiňují neetické chování vůči kolegům pedagogům, pomlouvání, nekolegiální vztahy, kritika učitele před žáky.

Doufáme, že tímto naše práce rozjasní pohled více učitelů na vytvoření mravního kodexu pro učitele a vyjádření na otázku zda by měl existovat, nebude odbyta možností, NEMÁM NÁZOR. Hodně učitelů do komentáře napsalo, že se s porušováním etických pravidel nesetkali. Ovšem nad komentáři které nám byly poskytnuty, je potřebné se zamyslet a uvědomit si, že situace, kdy dochází k ponižování žáků učitelem, nebo ponižováním učitelů navzájem se stále dějí a nejde o případy ojedinělé.

Pedagogové měli možnost neetické chování v otázce č. 8 okomentovat a vyjádřit se k tomu, s čím se oni sami během praxe setkali. V další otázce z dotazníku, č. 9, učitelům byla nabídnuta tabulka, ve které jsou vypsány oblasti, situace a chování, které se na škole mohou

objevovat. Učitelé měli opět systémem kroužků zaznačit jak četnost výskytu jednotlivých situací, tak svůj názor na jejich závažnost. Nebudeme zde hodnotit jednotlivé body, spíše vybereme jen ty oblasti, které učitelé považují za oblasti s největší četností a závažností. A také ty, které se dle jejich názoru téměř neobjevují.

Učitelé vidí největší četnost v těchto situacích:

Nevyzpytatelné změny nálad učitele (žáci jsou pro učitele „svodem“ těchto proměn), špatný příklad učitele, nedochvilnost, nedůslednost a svévolné měnění pravidel, zesměšňování a ironizování žáků, indiskrétnost vůči kolegům a kolegyním.

Učitelé vidí největší závažnost v těchto situacích:

Vědomé nespravedlivé hodnocení žáků, tělesné tresty, vědomé neřešení výchovných a vzdělávacích problémů, sexuální zneužívání žáků, indiskrece vůči rodičům i kolegům, trestání v afektu.

Za velmi znepokojivé shledáváme pohled učitelů na závažnost v oblasti nedochvilnosti. Většina učitelů označila nedochvilnost za jev s velkou četností výskytu, ale považují ji za jev nezávažný. Pokud učitel chodí pozdě, nejde žákům dobrým příkladem a už vůbec nechceme pomýšlet na to, co se za dobu, kdy jsou žáci bez dozoru, může stát.

Učitelé měli u této otázky opět možnost napsání komentáře, zde jsou některé z nich:

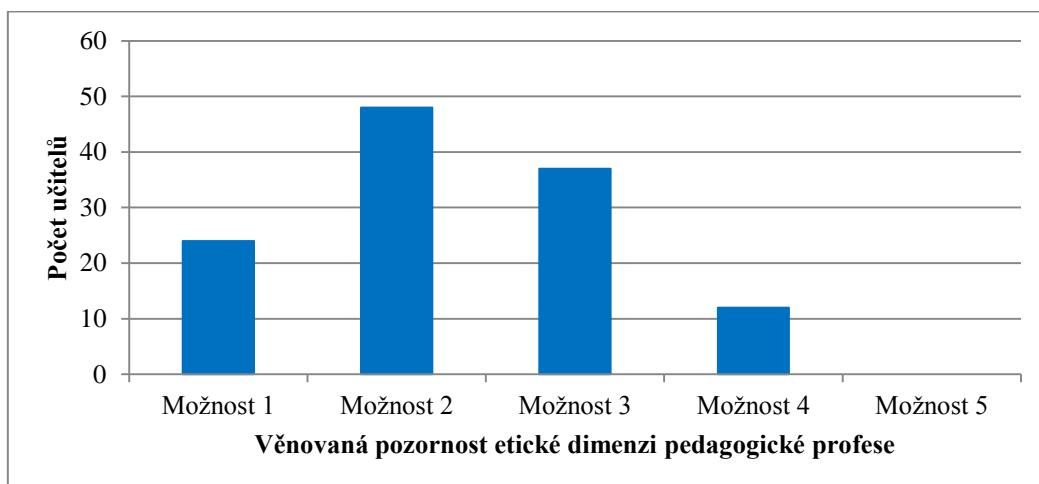
- *„Práce učitele je velmi náročná na psychiku a může se stát, že situaci učitel někdy nezvládne, tak jak by měl. Nesmí však docházet k takové situaci, aby ohrozila žáka.“*
- *„Někdy je velmi obtížné zachovat si důstojnost, když jsou žáci vůči učitelům drzí, vulgární a snaží se je vyprovokovat.“*
- *„Myslím, že nejen učitel dokáže posoudit závažnost vybraných situací, a všechny tyto situace považují za velmi závažné, a proto doufám, že se na žádné škole nedějí.“*

Před vyhodnocením třetí hypotézy nám zbývá ještě poslední otázka dotazníkového šetření a to otázka s číslem 10. Zní: *„Jaká pozornost je ve Vašem výchovně vzdělávacím zařízení věnována etické dimenzi pedagogické profese.“*

I přes to, že etika nemá svůj vlastní vyučovací předmět, domníváme se, že by se mu ve výuce věnovat mělo. Nemusí se jednat pouze o předměty jako je Občanská výchova či Rodinná výchova, kde se morálce a slušnému chování určité kapitoly věnují. Učitelé mohou etiku zprostředkovávat žákům v každém předmětu a to prostřednictvím vlastního příkladu, který žákům učitel dává, tak diskuzemi nad problémy, které se na škole objevují. Rozumíme,

že ne vždy je na tokové diskuzi ve vyučování čas, ale řešení etických problémů by se nemělo přecházet a očekávat, že se jím budou zabývat učitelé v jiných předmětech.

Podívejme se do grafu, jak učitelé tuto otázku zhodnotili. Opět odpovídalo celkem 121 učitelů na škále od 1 do 5, kdy 1 znamená, že pozornost na etickou stránku je velmi vysoká a tudíž číslo 5 značí, že pozornost není věnována etické dimenzi žádná.



Graf 9: Pozornost věnovaná etické dimenzi pedagogické profese

Z grafického znázornění vyplývá, že učitelé považují věnování se etické dimenzi za významnou a také se jí snaží dle toho věnovat. Možnost 1 zvolilo 24 učitelů, možnost 2 celkem 37 učitelů, možnost 3 zakroužkoval největší počet tedy 48 učitelů. Možnost 4 pouhých 12 učitelů a možnost 5 nevyužil nikdo.

U otázky číslo 10 byla možnost napsat komentář, z jakého důvodu se na dané škole etické dimenzi nevěnuje. Uvedeny byly tyto námi vybrané komentáře:

- „Snažím se pracovat dle nejlepšího svědomí, na případné chyby mne upozorňuje starší kolegyně, ale k vzdělávání (pokud je možné) nedochází.“
- „To co nemám možnost ovlivnit, nebudu komentovat.“
- „Nezdravé vztahy mezi vyučujícími, odmítavý vztah s vedením při řešeních takových problémů.“

Stejně tak uvádíme několik komentářů učitelů, kteří se etické dimenzi věnují a uvedli příklady, jakým způsobem to probíhá:

- „Rozebírám se žáky jednotlivé situace, vysvětluji, snažím se jít příkladem.“

- „Dávám žákům pevná pravidla a mantinely, řešení problémů, vcítění se do žáka, důslednost a spravedlnost je ke všem žákům stejná, vyzdvihování kladů žáka, ...“
- „Snažím se ihned vše řešit a vyřešit, problémy v rámci kolektivu řeším s ředitelem.“
- „Často na poradách ředitel s učiteli o etické stránce mluví, a také radí výchovní poradci.“
- „Snažím se být dětem dobrým příkladem, vyzývám je k vlastnímu hodnocení, vyprávěním příběhů, pohádek se je snažím vhodně motivovat.“

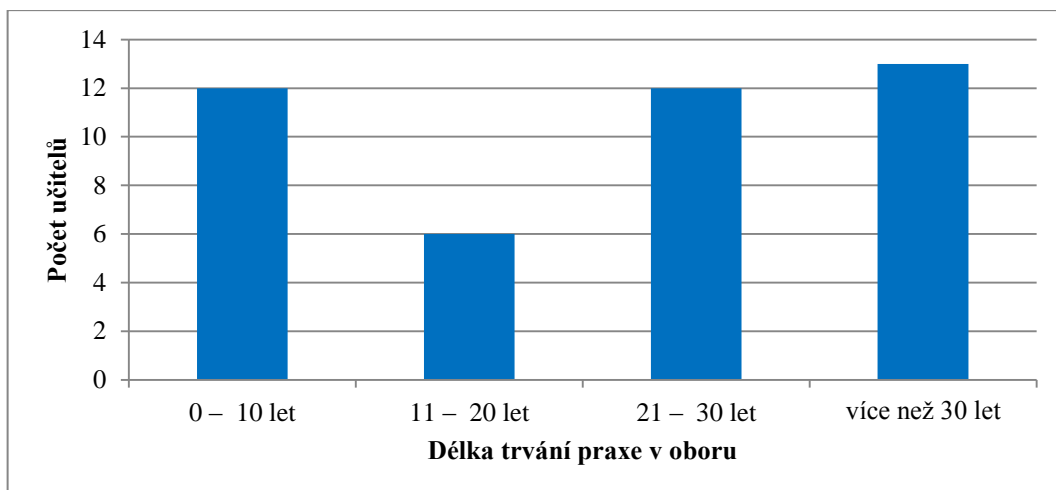
Poslední komentář je velice pěkný. Napsala ho paní učitelka pracující v mateřské škole s více jak 30 – ti letou praxí. Morální působení na malé dítě prostřednictvím pohádek je nejlepší varianta jakou mohou učitelé zvolit. Podobných příběhů mohou učitelé využívat i u starších žáků avšak pozměnit pohádkové postavy na pro žáky přitažlivější postavy.

### 5.3.3 H 3

*„Učitelé s dlouholetou praxí v oboru by uvítali vznik profesního kodexu více, než jejich mladší kolegové.“*

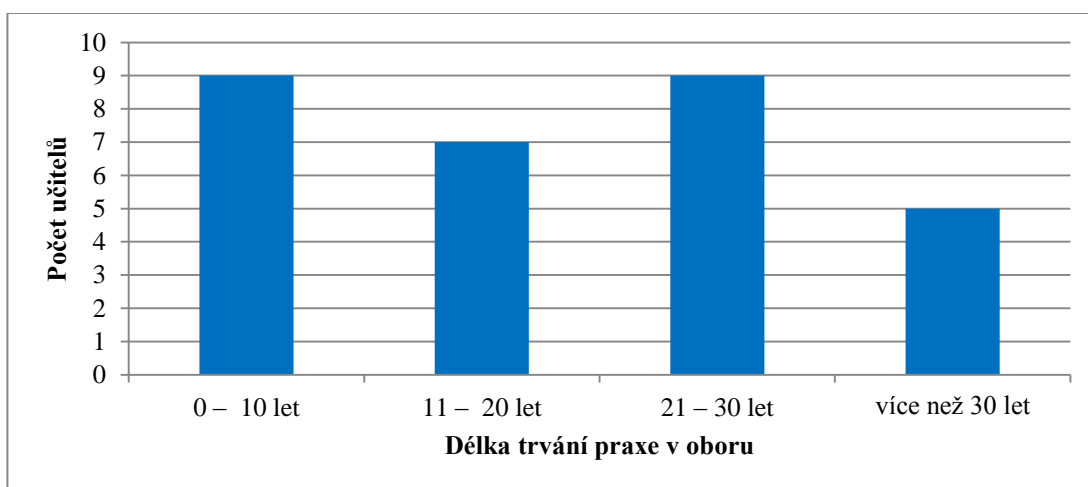
Hypotéza H 3 je poslední hypotézou v našem šetření. Domníváme se, že učitelé s mnohaletou praxí zažili již tolik situací a tolik konfliktů ve škole, že budou pro zavedení kodexu pro učitele. Mladší učitelé takové zkušenosti nemají a jsou často benevolentnější než jejich starší kolegové a nebudou vznik kodexu považovat za důležitý. Věkové kategorie máme 4. Připomeňme si je: 0 – 10 let praxe, 11 – 20 let, 21 – 30 let, více než 30 let. Posuzovat tento vzorek, dle délky praxe, můžeme pouze u 73 učitelů, kteří vyjádřili přesné stanovisko ke vzniku kodexu. Zatrhlí možnost ANO nebo NE. Učitele, kteří zakroužkovali možnost, NEMÁM NÁZOR, nemůžeme v tomto šetření brát v potaz.

Věnujme chvílku pozornosti tomu, kolik učitelů s různým trváním praxe bylo pro zavedení profesního morálního kodexu pro učitele. Délku praxe porovnáváme na vzorku 43 pedagogů, kteří vyjádřili kladný postoj pro vznik kodexu. Učitelů s nejkratší praxí 0 – 10 let jich potvrdilo ANO celkem 12. Z rozmezí 11 – 20 let praxe jich bylo 6, 21 – 30 let praxe zakroužkovalo ANO 12 učitelů a více jak 30 let vyjádřilo kladný postoj ke kodexu celkem 13 učitelů. Můžeme z výsledků konstatovat, že učitelé s delším působením ve škole, volí častěji možnost ANO – tedy jsou pro zavedení profesního morálního kodexu pro učitele.



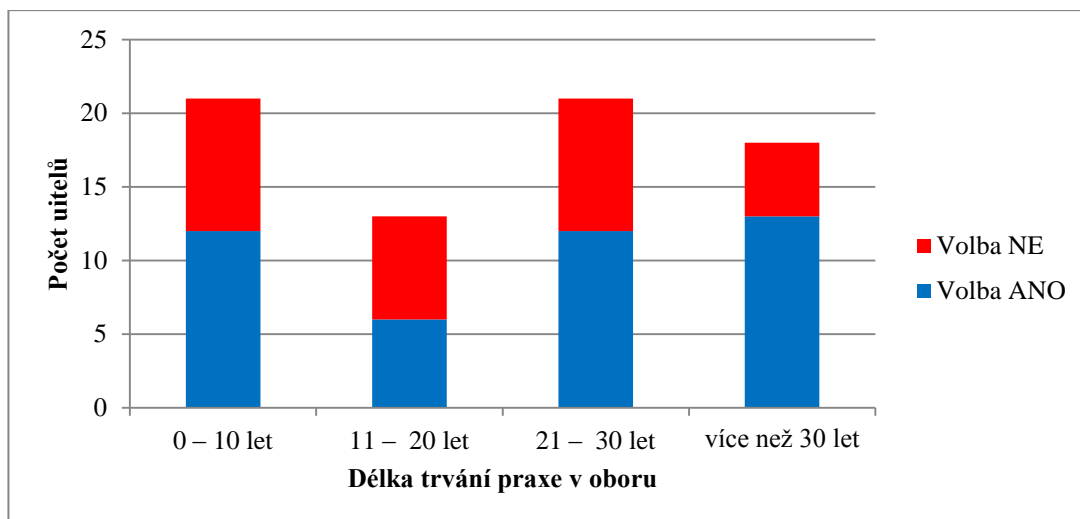
**Graf 10: Vliv délky pedagogické praxe na kladný postoj k vytvoření morálního kodexu**

Stejně tak si ukážeme, graficky znázorníme, učitele podle délky trvání jejich praxe, kteří se však k vytvoření kodexu staví negativně. Zde porovnáme délku praxe v oboru na vzorku 30 pedagogů. Z toho počtu je 9 učitelů s praxí 0 – 10 let, 7 učitelů s délkou praxe 11 – 20 let, 9 učitelů s praxí 21 – 30 let a 5 učitelů, kteří jako pedagogové pracují více než 30 let.



**Graf 11: Vliv délky pedagogické praxe na negativní postoj k vytvoření morálního kodexu**

Nyní můžeme oba grafy porovnat. Porovnáním zjistíme, zda je naše stanovená hypotéza pravdivá či nikoli.



Graf 12: Vliv délky praxe v oboru na vznik morálního kodexu

I přesto, že rozdíly nejsou příliš markantní, můžeme říci, že naše hypotéza byla potvrzena. Pedagogové s délkou trvání praxe od 21 let a výš jsou častěji pro zavedení profesního morálního kodexu pro učitele.

V této chvíli jsme prošli všechny otázky z dotazníku a vyjádřili se ke stanoveným hypotézám, dále už je na čtenáři jaký pohled na dnešní školství mu naše práce přinese. Některé komentáře učitelů v nás vyvolávají znepokojení. Jednak díky tomu, s jakými situacemi se ve škole setkávají, a také díky jejich nerozhodnému postoji v zásadních otázkách. Budeme věřit, že situace se bude časem zlepšovat, a morální, i případně nepsaná, pravidla nebudou porušována, obcházena a každý učitel bude jednat podle nejlepšího svědomí. Jedině příkladným chováním, vystupováním a jednáním učitele může ovlivnit mravní vývoj stovek žáků, se kterými se učitel během praxe setkává.

Pokud se učitel etickými otázkami nechce zabývat a nechce je předávat mladším generacím, neměl by profesy učitele vykonávat. Pozitivní ovlivňování žáků a dětí vůbec je jistě psychicky náročnou činností, jelikož žáci i rodiče takovou práci nedokáží řádně ocenit.



## Závěr

V této práci jsme se zabývali profesní etikou učitelského povolání a problematikou svědomí. Nejdříve jsme se zaměřili na historický vývoj pojmu svědomí v souvislosti s učením různých filosofů. Zabývali jsme se tím, za jakých okolností a v jakém kontextu pojem vznikal, co znamenal. Volili jsme takové filosofy, kteří k našemu tématu přispěli a jejich smýšlení nám pomohlo pojem svědomí lépe uchopit a snad i pochopit. Někteří z filosofů měli snahu o rozdělení a vymezení morálních norem a pravidel. Tyto normy v první kapitole naší práce také popisujeme. I přes zcela filosofický začátek práce se nemusí čtenář obávat příliš náročného textu. Domnívám se, že text je psaný jazykem laika, žádné těžké filosofické obraty nejsou užity. U jednotlivých filosofů si můžeme všimnout, že platnost jejich výroků má velký smysl i dnes a platí i v dnešní době.

Ve druhé kapitole jsme se posunuly do současnosti. Zabýváme se současným vymezením pojmu svědomí a vztahujeme ho na osobnost učitele. Popisujeme, jaké vlastnosti by měl učitel mít, a jaké normativy svědomí by měl ve své práci dodržovat. Snažíme se tak poukázat na etickou stránku profese učitele.

Třetí kapitola se již celá týká profesní morálky učitelů. Konkrétně co všechno by taková profesní morálka měla obsahovat a jaké normy by v ní měly být uvedeny. Žáci ve školách tráví velkou část dne, a proto považujeme za důležité, aby je po celou tuto dobu vzdělávali a vychovávali učitelé s dobrými morálními zásadami. K tomu účelu slouží profesní morálka, která vymezuje morální zásady konkrétně pro povolání učitelů.

Čtvrtá kapitola je věnována profesnímu morálnímu kodexu pro učitele. Tento kodex existuje, ale pouze v „mluvené“ podobě a nemůže tak být požadováno jeho striktní dodržování a případné sankce za jeho případné porušování. V této kapitole uvádíme normy a pravidla, které by měl kodex psaný pro učitele obsahovat. V této kapitole se snažíme poukázat na důležitost profesního kodexu pro učitele nejen z důvodu vymezení pravomocí a povinností učitelů, ale také zamezování konfliktních situací v kontaktu učitelů a žáků, učitelů a rodičů, učitelů navzájem.

Pátá, poslední kapitola, je věnována výzkumu. V něm se zabýváme postoji učitelů z různých typů škol na vznik oficiálně platného profesního morálního kodexu pro učitele a jejich celkovému postoji k morální stránce učitelského povolání. Výzkum probíhal na základě dotazníkového šetření a jeho respondenty byli učitelé z okresů Hodonín a Břeclav. Učitelé byli vybráni tak, abychom získali odpovědi učitelů z různých typů, tedy mateřské školy, základní školy, střední školy i gymnázia. Stanovili jsme si celkem tři hypotézy, z nichž byly

všechny tři na základě šetření potvrzeny. Zjistili jsme, že většina učitelů považuje za součást svojí práce i utváření mravní stránky osobnosti žáka. Upozorňují však na fakt, že primární musí být pozitivní působení rodiny, na které pak učitelé mohou navazovat. Potvrzením další hypotézy jsme zjistili, že více učitelů by bylo pro sepsání profesního morálního kodexu pro učitele. Bohužel nemůžeme říct, že kladný postoj vyjádřila většina, jelikož většina učitelů, přesněji 40 %, se vyjádřila označením odpovědi, NEMÁM NÁZOR. Znepokojuje nás fakt, že právě učitel, tedy osobnost ovlivňující žáky, nedokáže jasně svůj názor vyjádřit. Hypotéza třetí, ve které jsme se domnívali, že učitelé s dlouholetou praxí by uvítali vznik kodexu více, než mladší kolegové se také potvrdila. Učitelů bylo po rozdělení dle délky praxe v oboru podobný počet, proto i v grafu č. 12 jsou hodnoty dosti podobné, ale pokud bychom sečetli jednotlivé odpovědi, opravdu nám vyjde výsledek, který naši hypotézu potvrzuje.

Věříme, že naše práce přispěje k novému pohledu do problematiky učitelského povolání, poskytne zajímavý pohled na vývoj školství a podnítí čtenáře k zamyšlení.

## Seznam použité literatury

1. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.
2. BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
3. HODOVSKÝ, Ivan. Etika pro učitele? Aktuální stav etické teorie ve vztahu k výchovné činnosti. In: *Etika pro učitele*. Olomouc: TiReSa, 1994.
4. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Základy filosofie práva*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0296-0.
5. HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
6. KANT, Immanuel. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, 1996. ISBN 80-205-0507-5.
7. KANT, Immanuel. *Náboženství v hranicích pouhého rozumu*. Praha: Vyšehrad, 2013. ISBN 978-80-7429-350-4.
8. KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990. ISBN 80-205-0152-5.
9. KASSA, Július, ŠVEC, Štefan. *Terminologický slovník vied o športe*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-89197-78-1.
10. KOLÁŘ, Zdeněk, Vališová Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
11. NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogie morálky*. Praha: Aurora, 2002. ISBN 80-7299-048-9.
12. NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s. r. o., 2004. ISBN 80-7182-179-9.
13. OBORNÝ, Josef. *Filozofické a etické pohľady do športovej humanistiky*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2001. ISBN 80-968252-7-5.
14. OBORNÝ, Josef. Člověk – tvorca, nositeľ a užívateľ hodnôt športu. In: SEKOT, A., (ed.), LEŠKA, D., OBORNÝ, J., JŮVA, V.: *Sociální dimenze sportu*. Brno: 2004. ISBN 80-210-3581-1.
15. OBORNÝ, Konfliktní morální situace učitele ve vztahu k žákům. In: HODOVSKÝ, Ivan. *Etika pro učitele*. Olomouc: TiReSa, 1994.
16. PLATÓN. *Timaios*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-07-0.

17. PLATÓN. *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-024-6.
18. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
19. STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: NAKLADATELSTVÍ OLOMOUC, s. r. o., 2007. ISBN 80-7182-224-8.
20. STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-7195-206-0.
21. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.

## **Elektronické zdroje**

1. *České školství versus Charta učitelů z roku 1966* [online]. [cit. 14. 1. 2003]. Dostupné z: [www.blisty.cz](http://www.blisty.cz)
2. *Jaké potřebujeme učitele* [online]. [cit. 18. 3. 2014]. Dostupné z: [www.parlamentnilisty.cz](http://www.parlamentnilisty.cz)

## Seznam obrázků a grafů

### Obrázky

Obrázek 1 – Vědění ve svědomí

### Grafy

Graf 1 – Rozložení učitelů dle pohlaví

Graf 2 – Rozložení učitelů z jednotlivých typů škol

Graf 3 – Dosavadní pedagogická praxe učitelů

Graf 4 – Význam působení učitele při utváření mravní stránky osobnosti žáků

Graf 5 – Míra pozitivního ovlivňování mravního vývoje žáků ve škole

Graf 6 – Míra ovlivňování pozitivního vývoje žáka působením učitele

Graf 7 – Názor učitelů na existenci profesního mravního kodexu pro učitele

Graf 8 – Možnosti podoby profesního mravního kodexu pro učitele

Graf 9 – Pozornost věnovaná etické dimenzi pedagogické profese

Graf 10 – Vliv délky pedagogické praxe na kladný postoj k vytvoření morálního kodexu

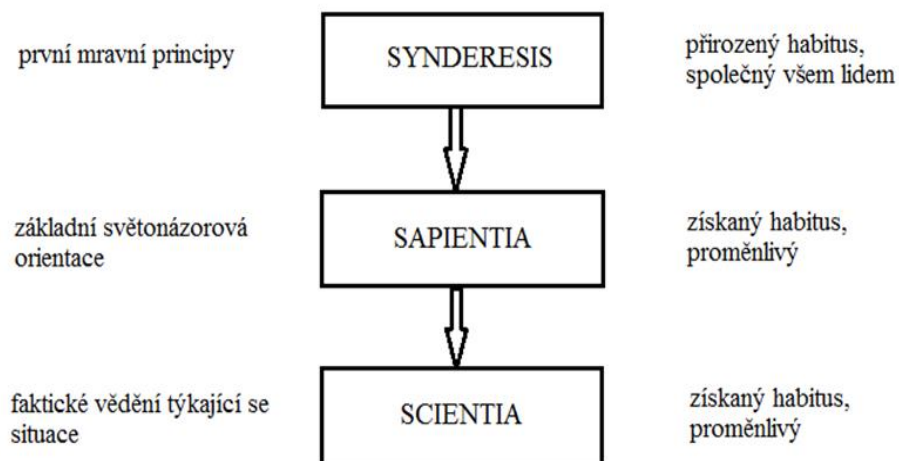
Graf 11 – Vliv délky pedagogické praxe na negativní postoj k vytvoření morálního kodexu

Graf 12 – Vliv délky praxe v oboru na vznik morálního kodexu

## Přílohy

### Příloha ke kapitole 1.3<sup>79</sup>

#### Příloha č. 1 – Vědění ve svědomí



### Příloha ke kapitole 5

#### Příloha č. 2 – Dotazník<sup>80</sup>

##### Dotazník: PROFESNÍ ETIKA UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

Vážená kolegyně, Vážený kolego,

obracíme se na Vás se zdvořilou žádostí o vyplnění níže uvedených položek. Jsem studentkou magisterského studia Univerzity Palackého v Olomouci a výsledky dotazníků budou uvedeny v mojí diplomové práci s názvem Svědomí učitele. Obsahem předloženého dotazníku je zjištění Vašich názorů na etickou stránku pedagogické (učitelské) profese. Tzv. profesní etika je předmětem úvah a rozborů v různých oblastech. Nejčastěji se hovoří o etické dimenzi práce lékařů, soudců, politiků, novinářů, samosprávných a státních úředníků a podobně. Pro posílení etiky chování pracovníků existují dokonce v některých oborech i profesní a firemní „mravní kodexy“.

V pedagogické oblasti nebyly u nás zatím otázky etiky našeho povolání seriózněji rozebírány, i když se právem domníváme, že kladení „vyšších“ nároků na morální stránku výkonu profese učitelů a vychovatelů je nezbytností.

Dotazník je anonymní. Zvolenou odpověď zakroužkujte. U většiny položek je prostor pro komentář. Budeme vděční, když jej využijete a se svým názorem se s námi podělíte.

Za pečlivé vyplnění všech položek předem děkujeme.

Bc. Michaela Nováková

<sup>79</sup> Příloha je vyňata z knihy ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994, s. 80.

<sup>80</sup> Dotazník je převzatý z knihy VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. XLII.



.....  
7c) Jestliže jste odpověděli ANO, pokuste se zamyslet, jakou podobu by takový kodex měl mít:

1. Obecného, závazného dokumentu určeného pro všechny pedagogické pracovníky.
  2. Závazného dokumentu pro pracovníky určitého typu výchovně vzdělávacího zařízení (např. domově mládeže, základní a střední školy, výchovné ústavy a podobně).
  3. Dokumentu zpracovaného pro pracovníky konkrétní výchovně vzdělávací instituce.
  4. Jinou podobu (uveďte jakou)
- .....

8) Pokuste se zamyslet nad tím, v jaké situaci jste se osobně (nikoli z „doslechu“) setkali s chováním (s projevy) na straně pedagogů, které významně odporovalo či porušovalo – byť nepsaná – pravidla „profesní etiky“. (Pozor nejde nám o uvedení konkrétní školy ani o jméno konkrétní osoby!)

V jaké situaci:

.....  
.....

O jaké chování se jednalo:

.....  
.....

9) Ve kterých z následujících oblastí či situací se učitelé/vychovatelé nejčastěji chovají neeticky:

Označte kroužkem příslušnou číslici s ohledem na četnost výskytu daného jevu respektive jeho závažnost.

Četnost výskytu jevu: 1 nikdy, 2 občas, 3 často, 4 velmi často.

Závažnost jevu: 1 nezávažný, 2 málo závažný, 3 závažný, 4 velmi závažný.

Oblasti, situace, chování	Četnost	Závažnost
1. Vědomě nespravedlivé hodnocení žáků (nadržování, protekce, „zasednutí si“)	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Nevyzpytatelné změny nálad (žáci jsou „svodem“, obětí těchto proměn)	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Špatný příklad učitele (zakazování a trestání toho, co sám nedodrжуje a porušuje)	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Nechovilnost	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Nedůslednost, svévolné měnění pravidel	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Tělesné tresty	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Zesměšňování, ironizování, ponižování žáků	1 2 3 4	1 2 3 4

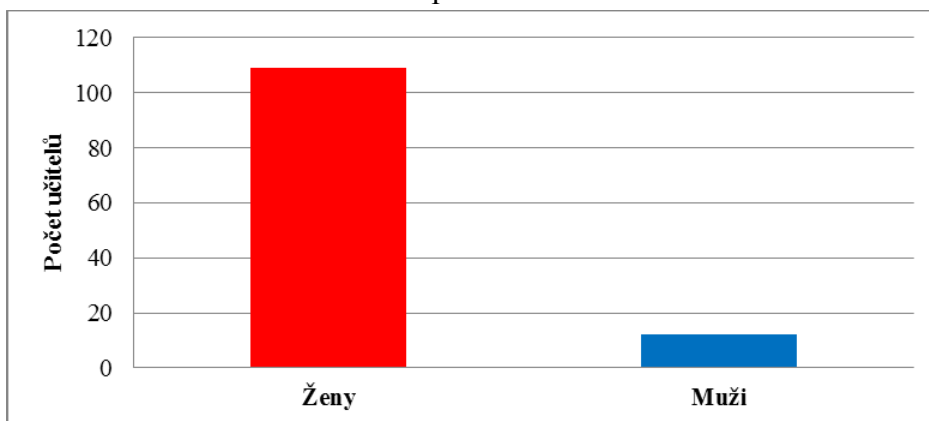




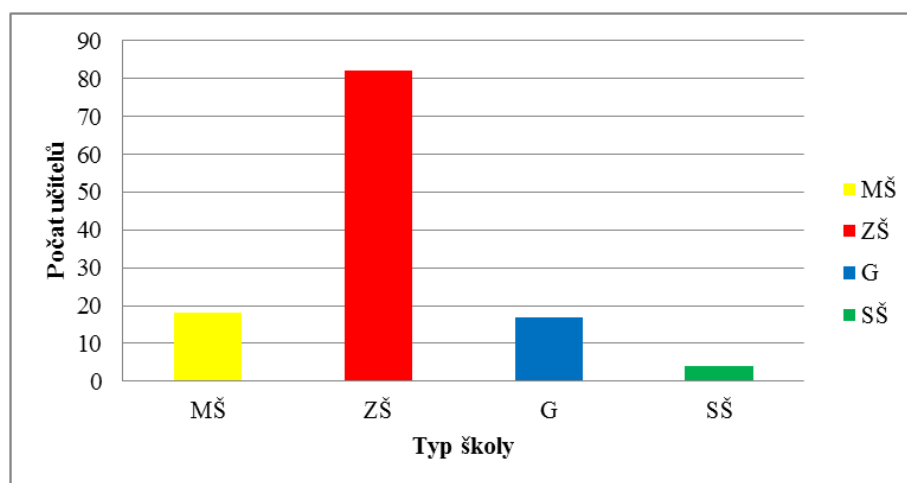
.....

JEŠTĚ JEDNOU VÁM DĚKUJEME ZA PROJEVENOU TRPĚLIVOST A OCHOTU.

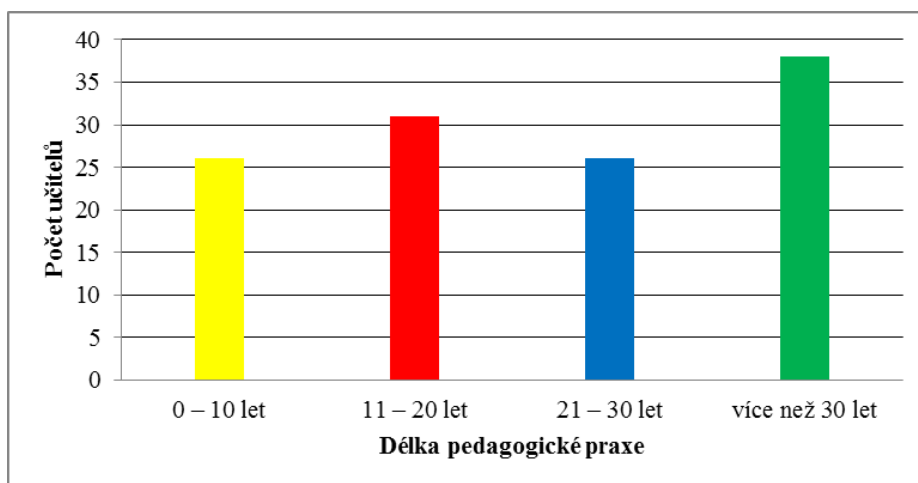
**Příloha č. 3 – Rozložení učitelů dle pohlaví**



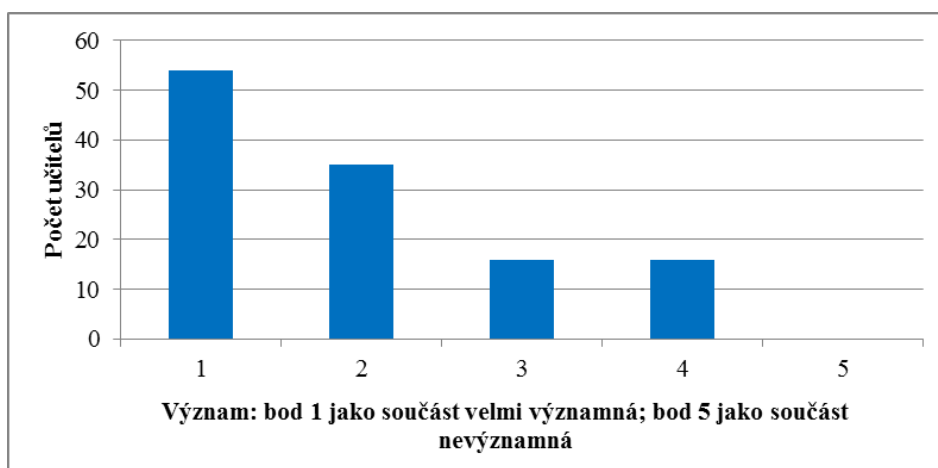
**Příloha č. 4 – Rozložení učitelů z jednotlivých typů škol**



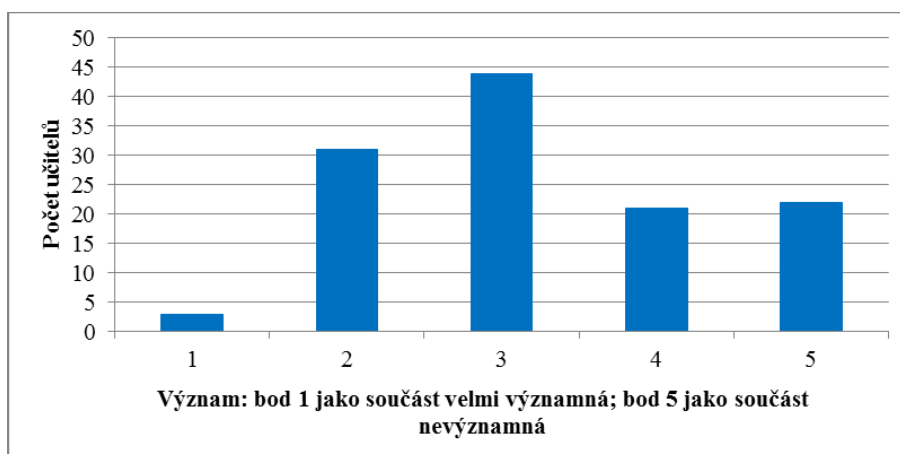
### Příloha č. 5 – Dosavadní pedagogická praxe učitelů



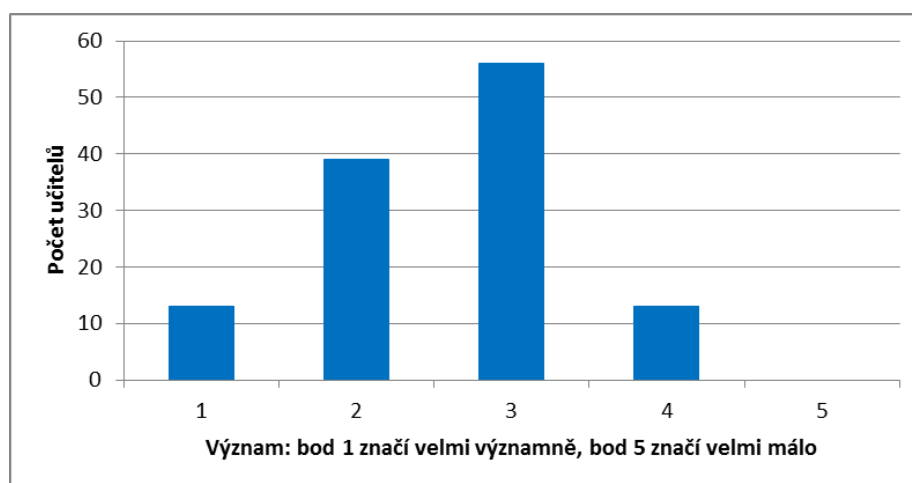
### Příloha č. 6 – Význam působení učitele při utváření mravní stránky osobnosti žáků



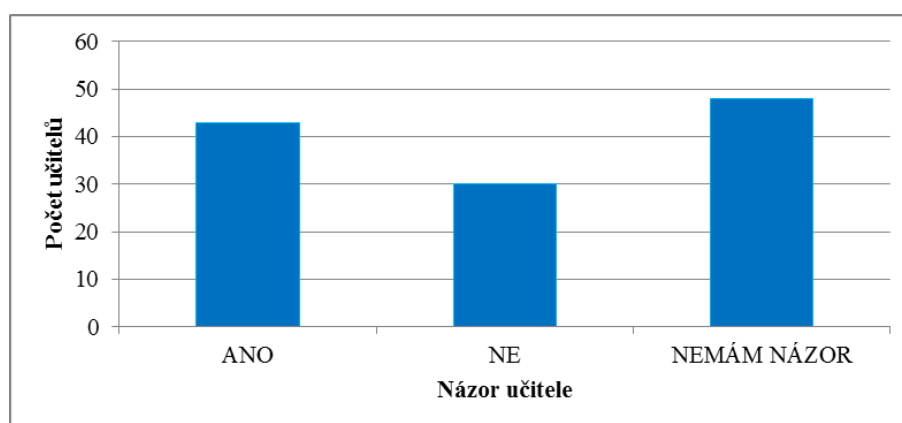
### Příloha č. 7 – Míra pozitivního ovlivňování mravního vývoje žáků ve škole



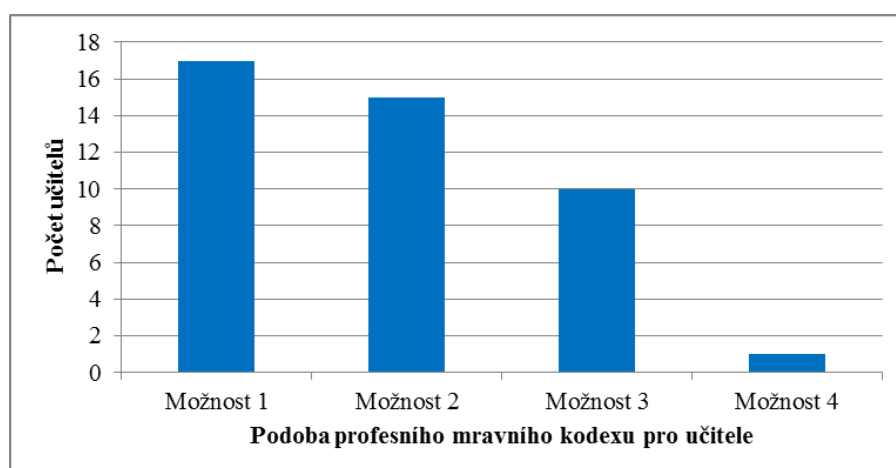
**Příloha č. 8** – Míra ovlivňování pozitivního vývoje žáka působením učitele



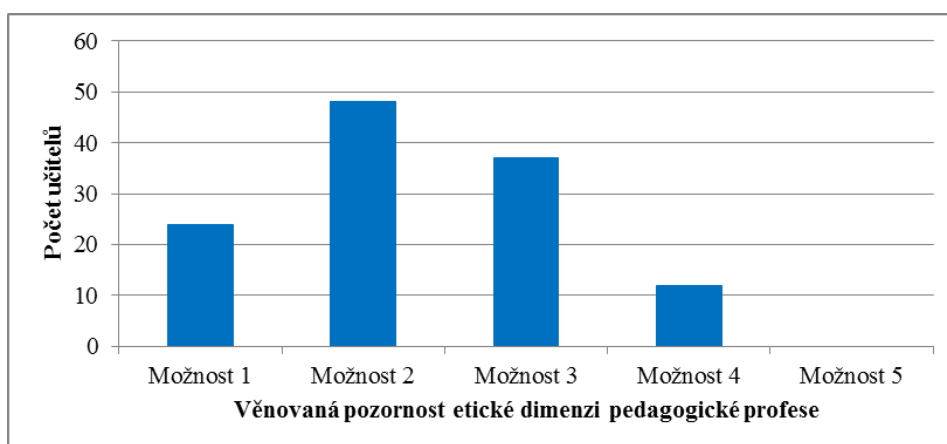
**Příloha č. 9** – Názor učitelů na existenci profesního mravního kodexu pro učitele



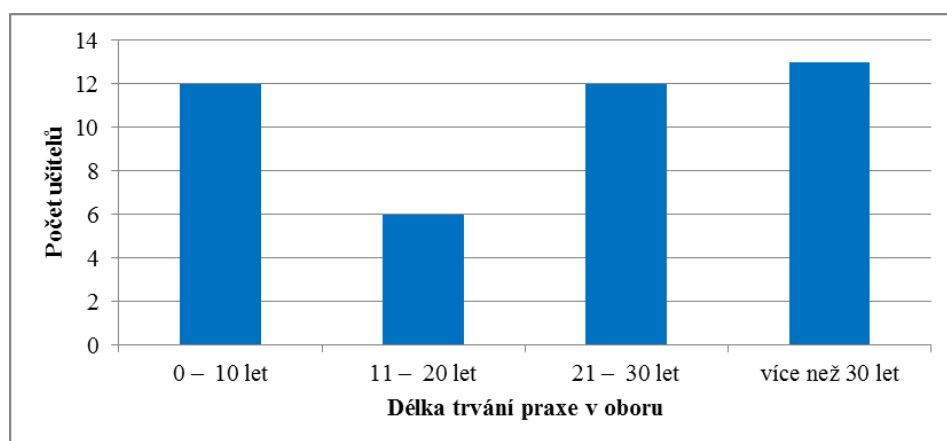
**Příloha č. 10** – Možnosti podoby profesního mravního kodexu pro učitele



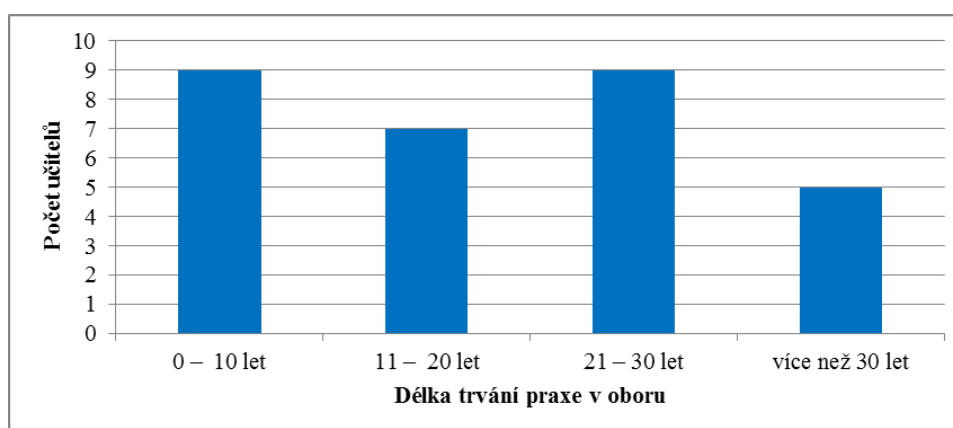
### Příloha č. 10 – Pozornost věnovaná etické dimenzi pedagogické profese



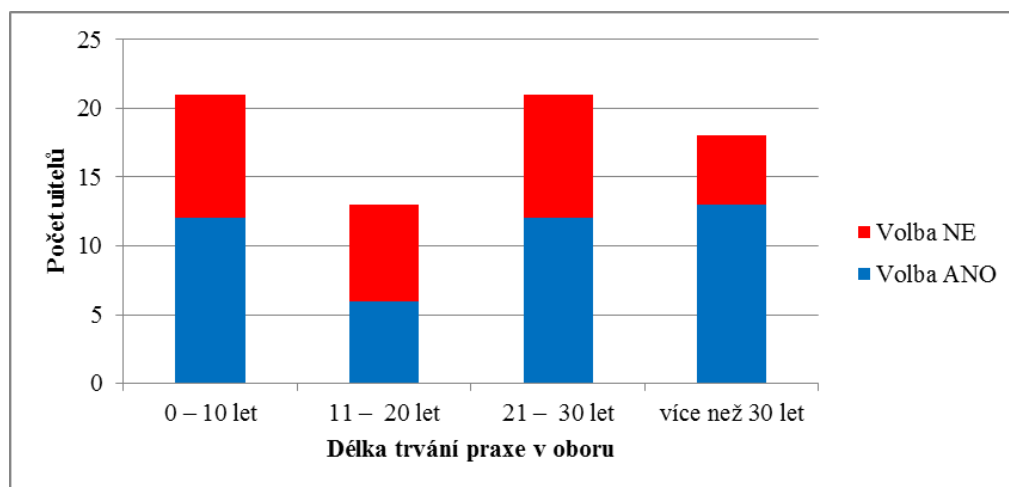
### Příloha č. 11 – Vliv délky pedagogické praxe na kladný postoj k vytvoření morálního kodexu



### Příloha č. 12 – Vliv délky pedagogické praxe na negativní postoj k vytvoření morálního kodexu



**Příloha č. 13 – Vliv délky praxe v oboru na vznik morálního kodexu**



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Michaela Nováková
<b>Katedra:</b>	Katedra společenských věd
<b>Vedoucí práce:</b>	Prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Svědění učitele
<b>Název v angličtině:</b>	Conscience of teacher
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se skládá z teoretické a výzkumné části. V teoretické části je vymezen pojem svědomí v historickém a současném pojetí a zásady pro vytvoření profesního morálního kodexu pro učitele. Výzkumnou část tvoří empirické šetření, jehož předmětem je zkoumání vědomí profesní etiky učitelského povolání u učitelů na různém stupni školy.
<b>Klíčová slova:</b>	svědomí, učitel, profesní kodex, výzkum
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis consists of theoretical and practical part. The theoretical part defines concept of conscience in the past and present form and values for establishment of professional moral code for teachers. Practical part consists of an empirical investigation which examines the awareness of professional ethics of the profession of teachers on different school levels.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Conscience, teacher, professional Code, research
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	1 CD ROM
<b>Rozsah práce:</b>	61 stran
<b>Jazyk práce:</b>	česky