

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Výchova k mravnosti dle Jana Amose Komenského
v současné etické výchově na 1. stupni**

Diplomová práce

Autor: Pavlína Bulušková
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Pavlína Bulušková

Studium: P14K0144

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Výchova k mravnosti dle Jana Amose Komenského v současné etické výchově na 1. stupni**

Název diplomové práce AJ: J. A. Comenius's Moral Education in Present Primary School Ethical Education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce pojednává problematiku reflexe morální výchovy J. A. Komenského v současné etické výchově na I. stupni základní školy. Budeme zkoumat, zda, příp. jakým způsobem se Komenského pojetí promítá do současné pedagogické praxe. Z hlediska metodologického se jedná o hermeneutickou studii, kdy budou analyzovány primární zdrojové texty týkající se pojetí morální výchovy u Komenského, následně budou analyzovány současné texty z oblasti etického vychovatelství na 1. stupni ZŠ. Výsledkem studie budou doporučení pro současnou praxi etické výchovy.

HÁBL, Jan (2010). Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského. Hradec Králové: GAUDEAMUS. ISBN 978-80-7435-084-9

HÁBL, Jan (2015). I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-187-8.

KOMENSKÝ, Jan Amos (1937). Didaktika česká. Praha: Národní knihtiskárna I. L. Kober.

KOMENSKÝ, Jan Amos (1948). Didaktika velká. Brno: Komenium. Pedagogické klasobraní.

MUCHOVÁ, Ludmila (2015). Morální výchova v nemorální společnosti?. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 978-80-7325-286-8

VACEK, Pavel (2012). Průhledy do psychologie morálky. Hradec Králové: GAUDEAMUS. ISBN 978-80-7435-225-6

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 11. 6. 2019

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Janu Háblvi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytl.

Anotace

BULUŠKOVÁ, Pavlína. *Výchova k mravnosti dle Jana Amose Komenského v současné etické výchově na 1. stupni*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 62 s.

Tato práce se zabývá problematikou pojetí mravní výchovy u Jana Amose Komenského a zkoumá jeho relevantnost pro současnou etickou výchovu na 1. stupni základní školy. Jsou analyzovány primární texty komenián a následně současné texty z oblasti etického vyučování na 1. stupni základní školy. Hlavním cílem této práce je ukázat relevanci Komenského mravní výchovy pro současné etické vyučování. Výsledkem studie jsou doporučení pro současnou pedagogickou praxi.

Klíčová slova: Jan Amos Komenský, etická výchova, morální výchova, mravnost, mladší školní věk

Annotation

BULUŠKOVÁ, Pavlína. *J. A. Comenius's Moral Education in Present Primary School Ethical Education*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 62 pp.

This diploma dissertation focuses on the issue of J. A. Comenius's moral education and researches its relevance in present primary school ethical education. Texts related to J. A. Comenius's moral education are analyzed first, then texts dealing with present ethical education are analyzed also. The main aim of this work is to show the relevance of Comenius's moral education for contemporary ethical education. The study results are recommendations for current pedagogical practice.

Keywords: J. A. Comenius, ethical education, moral education, morality, children of primary school age

Obsah

1 Úvod.....	8
2 Mravní výchova u Jana Amose Komenského.....	10
2.1 Okolnosti podílející se na formování Komenského smýšlení	10
2.2 Stručně o pedagogickém systému Komenského s ohledem na mravní výchovu	14
2.3 Pojetí dobra	18
2.4 Výchova k mravnosti	21
2.5 Výchova k zbožnosti.....	27
3 Současná etická výchova na 1. stupni základní školy	29
3.1 Pojmy související s etickou výchovou.....	29
3.2 Vznik a východiska předmětu etická výchova	30
3.2 Cíle etické výchovy	32
3.3 Obsah etické výchovy	37
3.4 Role učitele	43
3.5 Morální vývoj dítěte mladšího školního věku	49
4 Relevance Komenského mravní výchovy.....	52
4.1 Antropologický realismus.....	52
4.2 Celostní pojetí	53
5 Doporučení pro pedagogickou praxi.....	56
6 Závěr	57
Zdroje.....	59
Monografie.....	59
Periodika	61
Internet	62

1 Úvod

Téma diplomové práce *Výchova k mravnosti dle Jana Amose Komenského v současné etické výchově na 1. stupni* bylo vytvořeno na moji žádost. Při výběru tématu jsem volila mezi dvěma – historie nebo etika. Nakonec jsem zvolila kompromis mezi oběma tématy.

Jan Amos Komenský byl nesporně člověk, který ovlivnil školství ve své době a jeho vliv má přesah i do doby současné. Je nutné však podotknout slovy Jana Hábla (2010, s. 8), že *„současnou školu nelze nahradit školou doby Komenského a není to ani žádoucí.“*

Ani tato práce nemá být pokus o návrat školství staré téměř 400 let, ale snaží se Komenského pojetí mravní výchovy promítnout do současné problematiky etické výchovy na prvním stupni.

Etická výchova a její pojetí je velmi diskutované téma, na které jsou různé názory. V současné době má etická výchova podobu doplňujícího vzdělávacího oboru, není tedy součástí každé školy a třídy, i když se téměř všichni odborníci shodují na potřebě předmětu, který by systematicky rozvíjel mravní stránku žáků.

Z hlediska metodologického se jedná o hermeneutickou studii, kdy jsou analyzovány primární zdrojové texty týkající se pojetí morální výchovy u Komenského, následně současné texty z oblasti etického vychovatelství na 1. stupni ZŠ.

Výzkumná otázka zní: Nakolik relevantní je Komenského pojetí mravní výchovy pro současnou praxi etického vychovatelství na 1. stupni základní školy? Hlavním cílem této práce je ukázat relevanci Komenského mravní výchovy pro současné etické vychovatelství. Výsledkem studie budou doporučení pro současnou pedagogickou praxi.

První část práce vychází zejména ze studií primárních komeňán a jejich interpretací vybraných českých komeňologů. V oblasti Komenského pojetí filosofie se opírám zejména o studie Jana Patočky. V oblasti pedagogiky čerpám zejména ze studií Dagmar Čapkové a Jana Hábla. Informace o mravní výchově Jana Amose Komenského čerpám nejvíce z primárních zdrojů.

Druhá část práce, která se týká současné etické výchovy, je založena na studiích různých odborníků. V oblasti vzniku předmětu se jedná především o studii Gabriely Genčurové. Celou koncepci etické výchovy čerpám ze současně platné legislativy a vycházím ze studií Ludmily Muchové a Zuzany Svobodové. V oblastech požadavků na učitele a morálního vývoje žáků čerpám nejvíce z výzkumů Pavla Vacka.

2 Mravní výchova u Jana Amose Komenského

Jan Amos Komenský patří nesporně mezi velikány naší vlasti. Ačkoliv zasáhl svým působením do více oblastí, všeobecně je považován především za pedagoga. Jan Hábl však ve svých publikacích poukazuje, že byl především teolog a filosof. Tvrzení, že je Komenský především pedagog vycházelo z komunistické interpretace a přetrvává dodnes. *„Pluralismus Komenského sváděl již za jeho života různé vykladače, aby vyzdvihovali jen tu nebo onu složku jeho osobnosti a prohlašovali ji za základní,“* (Čapek, 2004, s. 167).

Stále se Komenskému v naší společnosti dostává čestného pojmenování *učitel národů*. Čapek vnímá jako jeho přednost (1992, s. 108) pochopení světa dítěte. *„Čím je nám tedy Komenský dnes? Především velkým učitelem světového významu, který před více než třemi stoletími pochopil svět dítěte a razil zásadu, že škola, dosud „místo slz, bludiště a robotárna“, má se pro dítě stát „hrou, hostinou a rájem.“*

Při podrobnějším zkoumání se však dostáváme k tomu, že všechna jeho díla jsou vystavěna na základech širšího filozoficko-teologického celku. Komenský ve své činnosti vycházel z původní podoby křesťanství a následujících hodnot: lásky, víry, skromnosti, prostoty a spravedlnosti (Wolf, 1992). Komenského mravní výchova tedy také nestojí jako dílo samostatně, ale je nutné se na ni dívat ze širšího rámce, abychom ji pochopili tak, jak byla myšlená.

2.1 Okolnosti podílející se na formování Komenského smýšlení

Vzhledem k zaměření dané problematiky se nelze podrobně zabývat životem Jana Amose Komenského, avšak pro základní orientaci je nutné nastínit hlavní vlivy, které se podílely na formování jeho myšlení. Patočka (1997), Hábl (2010) a Čapková (1977) se shodují a podobně shrnují vývoj Komenského myšlení do čtyř etap.¹

2.1.1 První období - reformace, bratrská tradice a studia

Celý život Komenského byl od začátku až do konce nejvíce ovlivněn Jednotou bratrskou. V prostředí Jednoty bratrské se roku 1592 narodil a vyrůstal. V 16 letech studoval bratrskou střední školu v Přerově, kde se poté stal také učitelem i knězem této církve. V emigraci se téměř po dobu 40 let stal hlavou této české církve v cizině.

¹ Hábl (2010, s. 91) později rozděluje Komenského myšlení na 5 období (encyklopedické, kritické, útešné, didaktické, pansofické).

Jednota bratrská jako specifická větev reformačního hnutí vycházela přímo z myšlenek Jana Husa a dále navazovala například na učení Petra Chelčického či Tomáše Štítného (Wolf, 1992). Tato větev se oddělila přímo od husitského hnutí, protože nebyla spokojena s jeho morálním stavem. Pro Jednotu bratrskou byla charakteristická nekompromisní touha po duchovní čistotě a důraz na praktickou zbožnost (Hábl, 2010). Čapek poukazuje (1957), že důraz na mravnost odlišoval Jednotu od ostatních křesťanských vyznání v zemi. Samotnou teologickou koncepcí Jednoty Hábl (2010) vnímá jako nejdůležitější faktor formující Komenského dílo. Do teologické koncepce Jednoty patří důraz na spasitelnou víru a vědomí závislosti na Bohu - tedy propojení víry a skutků, odpor k násilí, touha po náboženské jednotě, základní otevřenost pravdě, touha po duchovní čistotě, aktivní morální zásadovost a naděje v brzký příchod Krista.

V době studií se Komenského myšlení zabývalo koncepcí velkolepě pojatých encyklopedických prací, které po studiích ve dvanácti letech měl již rozpracované. Úkolem těchto prací bylo umění spatřovat ve stvoření velikost, krásu a moc Boží prozřetelnosti. Komenského úžas však nevede k idealismu - vnímá, že člověk vyčnívá z bez-vadně stvořeného díla lidským hříchem. Ve snaze rozdělit různá stádia Komenského myšlení, lze toto období nazvat jako *Encyklopedické či přípravné*. (Hábl, 2010).

2.1.2 Druhé období - Bílá hora a třicetiletá válka

Toto období přineslo do života Komenského mnoho útrap, v důsledku prohry Čechů na Bílé hoře musel opustit své bydliště. Při zahájení násilné rekatolizace byli prvními oběťmi právě kněží z Jednoty bratrské a roku 1621 byli vypovězeni z Moravy (Pánek, 1990). Přišel o rodinu a nadále se musel skrývat na různých místech v Čechách. Úkryt v Bílé Třešně mu přinesl možnost navštívit knihovnu na hradě Silberštejn, kde narazil na Didaktiku Eliase Bodlina, která se stala jednou z důležitých inspirací jeho pedagogického díla (Hábl, 2010).

Druhé stadium Komenského myšlení lze nazvat *Útěšné či před-pansofické* (Hábl, 2010). Komenský dochází k závěru, že pro člověka ve světě není nikde bezpečí a spásy. Není povolání a činnosti, které by mohly člověka zde na Zemi uspokojit a naplnit. (Patočka, 1997). „*V tomto stádiu Komenský ještě nehovoří o nápravě světa, ani nespřádá projekty přebudování labyrintu. Nehledá nápravu, ale spíše spočinutí, osobní bytostné východisko. Pro sebe i pro druhé se snaží formulovat útěchu, která*

by dodala sílu smysluplně se vypořádat s „marností a mizerností“ světa,“ (Hábl, 2010, s. 40-41).

2.1.3 Třetí období - Život v exilu

Předchozí období bylo zakončeno rekatolizačním patentem, který donutil Komenského opustit svou vlast. Komenský se dostává do Polského Lešna, kde prožil téměř 30 let. V tomto období začínal být v Evropě více známý právě jako vynikající pedagog. Dostal pozvání do různých zemí Evropy, kde žádali o jeho práci. Komenský pobýval nějaký čas v Anglii, Švédsku a také v Uhrách.

Toto období je klíčové v Komenského uvědomění důležitosti vzdělání pro zlepšení celkového stavu lidských věcí. Právě v tomto období se Komenského snažení začne ubírat cestou nápravy. Řešení začíná vidět ve filosofii výchovy - novou výchovou lze získat kladný přístup ke světu a výchova se může stát novým nástrojem k harmonizování světa (Patočka, 1997). Hábl (2010) však poukazuje, že i když se Komenského myšlení začalo více posouvat k nápravným myšlenkám, neznamenovalo to odvrácení se od spoléhání na Boha, naopak veškerá jeho práce z tohoto předpokladu vycházela. Začíná užívat pojem *pansofie*, který je v jeho smyslu věda o harmonickém řádu všech věcí. Pansofie (všemoudrost) však není jen soubor vědomostí. Cílem pansofie bylo poznání toho, co je pro lidský život podstatné. Co člověka zdokonaluje v tělesné, rozumové, citové, mravní i náboženské oblasti. V pozdějších etapách jeho díla přerůstá pansofie v plán univerzální nápravy celé společnosti - Pansofii Komenský chápe jako východisko řešení obecných i dílčích otázek vzdělávání (Čapková, 1977). Králík interpretuje Komenského pansofii následovně: (1981, s. 165): „*Pansofie je nejen kmenem stromu poznání, nýbrž i základem celého lidského života, větvemi jsou obory vši lidské činnosti, individuální i celospolečenské.*“

Hábl (2010) toto stadium myšlení uvádí jako *Výchovně pansofické*. I přesto, že výchova a vzdělávání byly ústředními motivy veškerého jeho díla, jedná se pouze o prostředek dosažení vyššího cíle. Čapek (1957) i Molnár (1987) se shodují, že didaktické příručky chápal jako část závažnějšího úkolu - Pansofii vnímal Komenský jako nejdůležitější dílo, z kterého poté mělo vycházet všechno ostatní.

Patočka (1997, s. 174) k tomu poznamenává: „*Komenský není pedagogem přes své pansofické zájmy, nýbrž pro ně a z nich.*“ V díle Komenského tvoří pansofie a teorie výchovy a vzdělávání jednotu. Pansofie je filozofií vycházející z potřeb vzdělávání

všech lidí a určuje cíle, obsah i metody. Jedná se o nosný princip pedagogické koncepce Komenského a nelze je od sebe odtrhovat (Čapková, 1977).

Dalším důležitým mezníkem v životě Komenského byl požár v Lešně, který pohltil jeho i bratrskou knihovnu, kde byly některé z jeho důležitých rukopisů (Hábl, 2010).

2.1.4 Čtvrté období - Poslední snahy

Právě kvůli požáru musel Komenský hledat jiné útočiště pro sebe i pro rozptýlenou Jednotu bratrskou. Sám Komenský se usadil v Amsterdamu, kde byl zajištěn stálým příjmem pro dokončení svých didaktických a pansofických prací. Díky této podpoře publikoval *Veškeré spisy didaktické*, které shrnovaly celoživotní didaktické myšlení, činnosti i zkušenosti. Všennápravné dílo však neuzavřel. Shromažďoval materiál až do chvíle, kdy si uvědomil, že je již sám nebude schopn uspořádat. (Patočka, 1997). Roku 1670 Komenský umírá jako poslední biskup české větve Jednoty bratrské (Pánek, 1990).

Závěrečné období vývoje myšlení o výchově jako cestě vedoucí k lidství se částečně myšlenkově překrývá s obdobím předchozím a lze jej považovat jako *Všennápravné*, či *Období celkové obnovy* (Hábl, 2010, Patočka, 1997). K předchozím obdobím, v kterých dílo Komenského bylo propracovááno z hlediska pedagogického a pedagogicko-metodologického, se přidává sociální kontext. Základ kritiky i nápravy hledá Komenský v tom, co se týká všech, celé společnosti (Čapková, 1977).

Potřebu nápravy Komenský nevyvozuje ze sociologických hledisek, ale z hledisek teologicko-filosofických. „*Svět bude obnoven prostřednictvím obnoveného člověka návratem k ideálnímu stavu. Dojde k obnovení spojení („nexus hypostaticus“) osobního vztahu s Bohem. Někteří vykladači toto považují za nejproblematičtější a nerealistickou část Komenského práce, naopak jiní ji vidí jako autentickou a inspirativní,*“ (Hábl, 2010, s. 92-93).

2.2 Stručně o pedagogickém systému Komenského s ohledem na mravní výchovu

2.2.1 Kontext pedagogického systému

Pedagogický systém Jana Amose Komenského nelze vytrhovat z kontextu vývoje jeho díla i doby. Možnost vzdělávat se byla jen pro vybrané, což bylo hlavním problémem tehdejšího školství. Dalším z mnoha problémů byly špatné metody učení a vyučování střední školy v latině. Komenskému se však reforma střední školy nejevila jako izolovaná otázka od problematiky předchozích stupňů. Problematiku vzdělávání mládeže vidí jako součást širšího problému - vzdělávání dětí a mládeže od přípravy pro vyšší studium a pro život (Čapková, 1977).

Opět chci připomenout, že se nelze dívat na Komenského pedagogický systém izolovaně od jeho filosofie, na které celý jeho systém stojí. Život zde ve světě Komenský považuje jako přípravu pro život budoucí a tento princip přípravy přirovnává k těhotenství. *„Jak tedy jisté jest, že pobytí naše v životě matky přípravou jest k životu tomu v těle, tak jest jisté, že pobytí toto v těle přípravou jest k životu tomu, který za ním nastati a věčně trvati má. Blaze tomu, kdo zdárné, dobře zformované údy z života matky vynesl! Blaze ovšem nadto tisíckrát, kdo zdravou, dobře vyčištěnou duši odsud vynesel!“* (Komenský, 1954, s. 33). Důvod stvoření světa vidí pro rozplození, vychování a vycvičení lidského pokolení (Komenský, 1954).

Z tohoto důvodu je jeho pedagogický systém zpracován jako celoživotní vzdělávání člověka a jeho zdokonalování. Jean Piaget (in Wolf 1992, s. 13) se na jeho celoživotní vzdělávání dívá takto: *„Výchova podle Komenského není jen výchovou dítěte ve škole či v rodině, je to proces, který se týká celého života člověka jeho mnohotvárného společenského přizpůsobení.“* Právě v tomto pojetí vzdělávání jako celoživotního procesu Komenský dovedl a naplnil hlavní myšlenky učení Jednoty bratrské, kterými byly: *„myšlenky stupňovitého vzdělávání všech: počínajících, postupujících a k dokonalosti spějících,“* (Wolf, 1992, s. 8).

Součástí Komenského filosofie a teologie je myšlenka, že člověk je nejvznešenější bytost všeho stvoření. Tato myšlenka je zároveň součástí jeho celoživotního pojetí výchovy (Wolf, 1992). Člověka Komenský vnímá jako obraz dokonalého Tvůrce, proto se podle něj člověk má ustavičně zdokonalovat. Zároveň navázal na myšlenku české

reformace, že všichni lidé jsou Boží stvoření, všichni jsou si rovni a všichni mají stejné právo na vzdělání (Čapková, 1977). Toto vzdělání proto nebylo jen pro některé, ale pro všechny. Podle Komenského se každý člověk rodí schopným k nabývání znalostí věcí. (Pařízek, 1987). Čapek (1957) ho díky tomuto přístupu pokládá za průkopníka v oblasti demokratické výchovy, kdy vyzdvihoval nutnost vzdělávat všechny děti bez rozdílu pohlaví, ras, národností a postavení rodičů.

Komenského pedagogický systém stojí podle Čapkové (1977) na přesvědčení, že celou teorii i praxi vzdělání je nutné sledovat nejen z hlediska individuálního, ale i sociálního a dbát na to, aby se vzdělání dostalo všem. Je nutné promýšlet vztahy člověka ke světu i sobě samému jako součást toho světa. Proto můžeme tvrdit, že základním pilířem jeho pedagogiky bylo přesvědčení, že vzdělání je nutné postavit na filosofii člověka a jeho postavení ve světě.

„Nikdo tedy at' nemyslí, že pravým člověkem může býti ten, kdo se nenaučí jednat jako člověk, to jest, kdo nebude veden k tomu, co činí člověka člověkem. Zřejmě je to z příkladu všeho stvořeného: ačkoliv je ustanoveno k potřebě lidí, přece se k ní nehodí, není-li dříve uschopněno naší rukou,“ (Komenský, 1948a, s. 58).

Pánek (1990) si ve spisech Komenského všimá, že člověk má aktivní úlohu při zdokonalování světa. Je nutné pěstovat vědomí, že každý člověk je odpovědný za celou společnost a celá společnost je odpovědná za každého jedince.

2.2.2 Triadické pojetí vzdělávání

Jeho pedagogika vychází z triadického pojetí, přesvědčení o jednotě světa a jeho základních vrstvách - přírodní, lidské a duchovní. Tato paralela mu pomohla stanovit zásady přirozené výchovy a vzdělávání srovnáváním vývoje přírodního a lidského. Vychází z přesvědčení, že se velký svět vyvíjí od nejnižší vrstvy (přírody) přes vyšší (lidské) až k nejvyšší (duchovní). Stejně tak odvodil princip fungování vzdělání u člověka. Začíná u schopností nižších (tělesných), až pak kultivuje rozum, řeč, vůli a cit. Stejně jako ve vnímání harmonického světa je nutné harmonizovat i všechny složky vzdělávání, kterými jsou v jeho pojetí tělesná, rozumová a jazyková, citová, mravní a náboženská. Tyto složky však neexistují jako individuální záležitost, ale souvisí s vývojem společnosti. (Čapková, 1977). *„Paralelismus a princip harmoničnosti platil i uvnitř jednotlivých jsoucen, tedy i uvnitř světa lidského – v lidských projevech, jako je myšlení, řeč a konání, jak Komenský uplatňoval postupně*

tuto cardanovskou trojici od Didaktiky až po Obecnou poradu. Z toho vyplýval princip jednoty myšlení, řeči a konání.“ (Čapková, 1977, s. 23)

Každý člověk má v sobě 3 přirozené základy, na kterých může být vzdělávání postaveno. Jsou jimi osvětlení (vědomosti), mravnost (morálka) a zbožnost (Komenský, 1954). Tyto 3 oblasti jsou u Komenského to *všecko*, čemu se má mládež učit. Komenský (1954, s. 37) to nazývá jako „*vše, co existuje a má se to znát, vše co je povinné a má se to činit a vše, co dává milost Boží a má se to požívat.*“

Dále Komenský (1954) ukazuje, jak lze poznat, že člověk toto *všecko* zná, ovládá a umí. Kdo ovládá osvětlení, umění (vědomosti) ví a zná, co a jak v celém světě je a funguje. Kdo ovládá ctnosti (moralita), snaží se činit v každé situaci to, co činit má. Kdo ovládá zbožnost, hledá to, co je milé Bohu.

K tomu všemu ještě přidává výmluvnost, aby člověk v těchto třech oblastech dokázal srozumitelně, pronikavě a zajímavě vyprávět druhým a tím jim pomohl se také vzdělávat. Komenský zde podrobně rozvádí jednotlivé oblasti. Pokud se zaměřím jen na ctnosti, Komenský uvádí, že ten kdo chce nabýt ctností (na tomto místě nazývá i jako správu života), musí vědět, jak se

- 1) chovat sám v sobě, aby byl plný ctností;
- 2) chovat ve společnosti.

Komenský dále dodává, že kdo prospívá v umění, ale hyne v mravech, spíš hyne, než prospívá. Jedině pokud se vědomosti pojí se ctnostmi, může být jedno druhému ozdobou. A pokud se přidá k těmto dvěma ještě pravá vnitřní zbožnost, způsobí to dokonalost. I Hábl (2010) poukazuje na Komenského vztah mezi věděním a ctností, totiž že na rozdíl od pozdějšího moderního pojetí, které předpokládalo, že rozvoj vědy a poznání bude automatickým faktorem v procesu mravního zušlechťování člověka, Komenský považuje za nutnost věděním doprovázet mravním vzděláním. Pokud se tomu tak neděje, je to proti lidské přirozenosti. Stejně jako Pařízek (1987) vidí, že morální stránka není přídatná nebo průvodní, ale je na samém základě.

Další triáda, známé *omnes, omnia, omnino* (tedy všechny, všemu a všestranně), hraje v Komenského výchovně-vzdělávacím systému také zásadní roli. Podle Komenského je potřeba, aby byl vzděláván každý člověk, „*protože všichni lidé - muži i ženy, bohatí i chudí, bystří i pomalí - jsou stvořeni k Božímu obrazu, a mají tedy potenciál jej*

důstojně „zobrazovat“,“ (Hábl, 2015, s. 152) Jak dále Hábl uvádí, aby byl tento potenciál naplněn, musí být všichni vzdělávání ve všem (kognitivní, volní a duchovní složka výchovy) a toto vše se má dít všemožnými prostředky.

2.2.3 Požadavky na učitele

Součástí pedagogického systému jsou vždy učitelé. Je nutné si uvědomit, že učitelé jsou ti, na kterých stojí celý průběh vzdělávání a jeho výsledek. V oblasti mravní výchovy to platí o to více. I Komenský se touto oblastí zabývá a na učitele klade určité nároky, které musí splňovat, aby vzdělávání probíhalo tak, jak Komenský plánuje.

Podle Komenského je nutné, aby učitelé byli nejvybranější lidé z celé společnosti, zbožní, počestní, pracovití, moudří apod. (Komenský 1948b) *„Učitelé musí být přesvědčeni, že jsou na vysokém místě důstojnosti a že jim byl svěřen vznešený úřad, nad nějž nic není pod sluncem většího,“* (Komenský in Wolf, 1992, s. 43).

Ve Vševýchově v kapitole VII. (1948b) se Komenský zabývá *všeučitelstvím*, tedy jaký má být vševědný učitel, který učí všechny, všemu a všestranně. *„Všeučitel je učitel vševědný, který umí všechny lidi vzdělávat ve všem, co přivádí k dokonalosti lidskou přirozenost, aby se lidé stali všestranně dokonalými.“*(Komenský, 1948b, s. 102)

K tomu jsou nutné tři podmínky:

- 1) aby každý byl takový, jakými má učinit jiné;
- 2) aby znal způsoby, jak jiné takovými učinit;
- 3) aby byl horlivý ve svém díle.

Velmi podobné podmínky v nalezneme také v Didaktice analytické (Komenský 1954), kde se na učiteli se žádá schopnost *vyučovatelská*. Tím Komenský rozumí:

- 1) aby učitel znal to, čemu chce učít;
- 2) aby mohl vyučovat to, čemu sám zná (tzn., aby byl nadaným učitelem, aby byl trpělivý při nevědomosti žáků, aby však tu nevědomost dokázal překonat a žáky něco naučit);
- 3) aby tomu co zná, čemu může vyučovat, chtěl vyučovat.

Jinými slovy, aby učitel stačil vědomostně i osobnostně, aby uměl učít a aby učít chtěl. To jsou podmínky podle Komenského pro úspěšnou výuku - je nutné, aby byl učitel

učený, aby měl vyučovatelské schopnosti, aby měl vřelý zájem o vyučování a aby neznal nečinnost a nechut' (Komenský, 1954).

Pro věk 6 - 12 let Komenský (1948b, s. 162) vnímá potřebu učitele obzvlášť věrného a pilného: „*A poněvadž mladí lidé jsou dosud neznalí světa, potřebuje tento první drobný věk nad jiné věrných a pilných učitelů. Také proto, že první základy pro stavbu, nebo první čáry pro kresbu se musí klásti dobře – neboť jaký je začátek, tak jde všechno. Na příklad, učitel nejnižší třídy budiž raději moudřejší než jiní, a má býti získán za plat nad jiné větší.*“

Dále Komenský (1948b) uvádí, že pro úspěšné vzdělávání potřebuje učitel znát cíl, prostředky a metody. K cíli však Komenský dále poznamenává, že učitel musí znát jak obecný cíl, tak cíle speciální. Obecným cílem rozumí návrat ke ztracenému Božímu obrazu, kdy byla ztracena dokonalost svobodné vůle, ta se projevuje ve volbě dobra a zamítání zla, aby se lidé naučili znát pravdivé (to vysvětluje jako nezhazovat dukát kvůli haléři), chtít dobré (tj. nezanedbávat věčné kvůli prchavému) a konat potřebné (nezaměňovat drahocenné s bezcenným).

2.3 Pojetí dobra

Základní otázkou etiky je, *co je dobro?*. Komenský se touto otázkou také zabývá. Co je tedy dobro z pohledu Komenského a jaký vliv má na jeho pojetí mravní výchovy?

„Není v lidských silách dobro definovat. Zlo snad – alespoň jako deprivaci dobra. Ale co je dobro? G. E. Moore měl pravdu, když řekl, že pojem „dobra“ patří k těm konceptům, které „nepřipouštějí žádnou definici [...]“. Dobro je tedy transcendentní povahy minimálně v tom smyslu, že je neumíme definovat v celistvosti jako dobro o sobě [...]. A přece když se s konkrétním dobrem setkáme, když se nám zjeví, poznáme ho nebo pocítíme.“ (Hábl, 2015, s. 159-160)

Podle Komenského (1954) je člověk tvor Boží, který je ze všech tvorů nejdokonalejší, nejdívnější a nejslavnější. Člověk dostal vše, co ostatní tvorové - život, hybnost a cit, navíc však dostal ještě rozum. Oproti andělům lidé dostali zase tělo. Člověk je zformován k Božímu obrazu, který byl však porušen hříchem.

Hřích lze v současnosti definovat jako vybočení z norem v oblasti morálky a víry, ať už ve vztahu k člověku nebo k Bohu. Původní znění slova evokuje základní představu jako

nezasáhnutí nebo *minutí se cíle* (Douglas, 2009). Komenský to vysvětluje takto (2007, s. 24): „*Porušeným se nazývá to, co se samo sebou tak změnilo, že již neodpovídá své ideji ani svému účelu.*“ Ideu Komenský na jiném místě (2007) vysvětluje jako slovo, které označuje předem viděnou formu věci, která se má uskutečnit.

Člověk se *minul cílem*, kdy měl být odrazem nejvyššího myslitelného dobra – Boha. „*Komenského pojetí povahy Boha a dobra jsou totožné. Jsou jedné podstaty. Bůh je ve své povaze summum bonum. Je-li co dobré, je to božské a posvátné,*“ (Hábl, 2015, s. 162).

Touha po dobru je pro člověka podle Komenského nejpřirozenější. Dokonce uvádí, že naše přirozená povaha zlo ani nechce (1954). I když jsou lidské věci porušeny, nejsou zcela zmařeny. „*Tyto věci, ač porušeny a bloudíce, udržely svou povahu a nesou se ke svému cíli, protože dílo boží má převahu nad oněmi poruchami. Dopouštějí se lidé zlých skutků? Ne jinak než s nějakou představou dobra. Pouštějí se do nepravostí? Ne jinak než s přesvědčením o pravdě. Vyhýbají se tomu, co mají činit? Jen z přesvědčení, že to není možné, snadné nebo prospěšné. Bud'tež tedy z věcí sňaty škrabošky, aby lidé viděli, co je opravdu správné, dobré, možné, snadné, prospěšné.*“ (Komenský, 2007, s. 26) Pokud chybí povědomí toho, co je v životě dobré a co zlé, člověk „*hyne vlastní nevědomostí a nerozvážeností.*“ (Komenský, 2007, s. 37)

Podle Komenského, stejně jako lze opravit hodiny či varhany, je možné znovu napravit i člověka. Má-li člověk být člověkem, musí k tomu být vzdělán (Komenský, 1954). Kuras (2007, s. 61) vysvětluje Komenského nápravu následovně: „*Náprava je však možná díky tomu, že lidská mysl má radost z poznávání a snaží se vybírat to, co pokládá za sobě nejprospěšnější a nej příjemnější. Nejprospěšnější každému jednotlivci je to, co je nejprospěšnější všem.*“

Dále Kuras (2007) doplňuje, že podle Komenského je přirozeností lidskou vyspělejší duše, která obsahuje podobu živého Boha. Mezi její schopnosti (Hábl, 2015) patří chápat, volit a působit, využívat rozum (kognitivní rovina, kdy jedinec zná dobré), vůli (afektivní rovina, kdy jedinec chce dobré a miluje dobré) a výkonnou schopnost (konativní rovina, kdy jedinec činí to, co je dobré). Vzdělání a náprava musí probíhat ve všech těchto rovinách.

„Je tedy podstatou našeho předsevzetí ukázat lidem všechno jejich dobro a neomylné cesty k němu, a radit, aby si je všichni oblíbili a přáli si a snažili se stát se blaženými. Jestliže totiž všichni byli stvořeni podle vzoru téhož obrazu božího, samou přirozeností lidskou vědí, chtějí a mohou totéž a týmž způsobem,“ (Komenský, 1961, s. 12).

Komenský (1954) podává výčet dobrých věcí, kterými jsou v jeho podání věci, jejichž znalost nám prospívá, a proto je nutné jim vyučovat, mezi ně patří: pravda, ctnost, umění a řeč. Oproti tomu špatné věci pojmenovává jako ty, které nám škodí. Ukazuje na ně jako na něco, co se nesmí vyučovat a v případě, že by se *„něco z neobezřetnosti vloudilo do mysli“*, je nutné to odnaučit sebe i jiné. *„Není nic nesnadnějšího než člověka špatně vychovaného uvést v dřívější stav,“* (Komenský, 1948a, s. 29)

Dále (1948a, s. 29) přidává ponaučení: *„Špatným věcem se snadněji naučíš než dobrým.“* Jako důvod vidí, že pravda a dobro je cosi jediného a jednoduchého, že chybovat lze v nepřehledném množství v různých podobách. Proto je tedy snadnější zapadnout mezi to, čeho je velké množství než nalézt to, co je jediné.

Úkolem Pansofie, kterou Komenský zařazuje do Obecné porady o nápravě věcí lidských, je, aby se celému lidskému pokolení dostalo dokonalého rozumu, řeči a jednání. Jedno ze zaměření Pansofie je *„zastavit všechny spory o rozdílů dobra a zla,“* (Komenský, 2007, s. 48). *„Rozvíjí všechno, co je a po čem lze toužit nebo čeho se třeba obávat, a to v takovém pořádku před zraky všech, aby nikdo, kdo má zdravý rozum, nemohl nevidět všechno, co je pro něho dobré a co špatné,“* (Komenský, 2007, s. 48).

Komenský tedy dobro nevnímá jako relativní, podle něj si zachovalo svou povahu od počátku, je tedy ontologicky bytí samo o sobě – je dané a nepodmíněné.

Člověk je schopen zlo a dobro od sebe rozlišit, podle Komenského přirozeně člověk line k dobrému. Nejedná se však o konstruktivismus. Není tvořeno člověkem, jím je rozpoznáváno. Nezávisí na lidských preferencích a touhách, dobro zůstává dobrem, nejedná se tedy o subjektivismus, podle Komenského lze dobro objektivně hodnotit, rozpoznat a osvojit si ho. V Komenského pojetí *navrátit se k němu*.

Dobro je tím, k čemu ze své lidské přirozenosti všichni lidé mají směřovat. Pokaženost však odklání člověka z cesty za dobrem a odvádí ho na scestí. Pojetí dobra je založeno na jeho úvahách o lidské přirozenosti pokažené *hříchem* a na nezbytnosti univerzální

nápravy. Všimněme si tedy, že Komenský vnímá člověka jako *dobře stvořeného*, avšak *pokazeného hříchem*.

V současné době bychom tento postoj nazvali jako antropologický (morální) realismus. „*Jsmo dobří ontologicky, ale morálně pochybní*,“ (Hábl, 2015, s. 149). Člověk se musí během života zdokonalovat a být k dobru formován, navracet se ke své původní ideje, záměru – být Božím obrazem, obrazem nejvyššího dobra.

2.3.1 Metoda obezřetnosti

Stručně uvedu jeho metodu (1954), která se zabývá rozlišením mezi dobrem a zlem. Komenský obezřetnost chápe jako dovednost, jak se správně pohybovat mezi nejistými věcmi (tzn. vybírat prospěšné a vyhýbat se škodlivému). Vidí, že se vše odvíjí od naší vůle, která rozhoduje o našem jednání. Vůle je podle něj přirozeně svobodná a nechce ani nemůže být do ničeho nucena. Poslouchá jen jediného rádce - rozum. Znovu opakuje a zdůrazňuje, že vůle nesmí být nikým do ničeho nucena, smí se jí jen radit, aby nakonec chtěla dobro a nechtěla zlo.

Tato metoda se skládá z teorie i praxe. V teorii učitel pečlivě ukazuje rozdíly dobra a zla současně s výsledkem - kdy při dobru je vždy veselý, u zla žalostný. Právě výsledek podle Komenského ukazuje na to, zda jsou věci dobré, či zlé. Přirozeně pak každý tvor touží po dobru a utíká před zlem. Oproti tomu neexistuje však touha po neznámém dobru ani útěk před známým zlem. Komenský své tvrzení opírá o Augustina (1954, s. 274): „*Milujeme dobro potud, pokud je známe a nenávidíme zlo potud, pokud je chápeme*.“ Základem obezřetnosti je tedy správně pochopit to, co by nám mohlo prospívat a co by nám mohlo škodit. Proto pokud chceme vyučovat této vlastnosti, musíme učit žáky zejména, aby dobře znali a rozeznali, co se týká jich samých, a byli obezřetní. Podle Komenského je důležité a nutné, aby praxe byla plná příkladů a napodobování vychovatele.

2.4 Výchova k mravnosti

Pro správné pochopení Komenského děl v oblasti mravní výchovy je nutné nejprve vyjasnit některé pojmy, kterých Komenský ve svých dílech využívá různě.

Slovo mravnost v Komenského pojetí v současné době lze přiřadit ke slovu *morálka*, která má dvě roviny - *moralita* a *mravnost*. Komenského pojetí slova *ctnost* lze v současném smyslu chápat jako slovo *moralita*, kdy není důležité vnější působení, ale

je to otázka hodnot, postojů. Nikoliv které chceme ukázat ostatním, ale charakterizují naše vlastní já, stránku naší osobnosti.

Slovo mrav je v Komenského pojetí trochu složitější. V některých spisech, kdy pojednává i o ctnostech a mravech zároveň, často Komenský využívá tato dvě slova jako synonyma (např. v *Didaktice české i velké*). Kdežto v některých drobnějších spisech (např. *Pravidla mravů*²) využívá pojem *mravy* ve smyslu současného pojetí, tedy jako určité zvyklosti či obyčeje. Pro účely této práce je pro nás důležitější pochopení Výchovy k mravnosti v pojetí obou Didaktik, kdy je častěji slovo *mrav* použito v současném pojetí slova *moralita*.

Jak již bylo zmíněno výše, Komenský považuje mravnost za jednu z 3 nejdůležitějších oblastí vzdělávání. Komenský výchovu k mravnosti rozpracovává v několika svých dílech. Tato práce k bližšímu zkoumání využívá následující díla: Z českých didaktických spisů zkoumám *Informatorium školy mateřské a Didaktiku (českou)*. Dalším dílem je latinská *Didaktika velká*. Z konce života Jana Amose Komenského hledám pojetí mravní výchovy v jeho *Vševýchově*, která je součástí *Obecné porady o nápravě věcí lidských*.

2.3.2 Informatorium školy mateřské

V Informatoriu školy mateřské (1954) v IV. Kapitole Komenský pojednává o mravní výchově dětí, a to do šestého roku. Kromě mravů Komenský zařazuje mezi 3 nejdůležitější výchovné oblasti v tomto věku zbožnost a literární umění.

Komenský považuje včasnost za jeden z klíčových faktorů k úspěšné výchově. Komenského slovy (1948a, s. 215): „*Všecky hlavní větve, které má míti, vyháni strom ze svého kmene hned v prvních letech, takže později není třeba nic jiného, než aby rostly. Tak tedy všecko, čím chceme člověka opatřit pro potřebu celého života, to všecko mu musí býti vštěpováno hned.*“

Pro naše účely není toto období věku dítěte klíčové, avšak je dobré zmínit, jaké základy v této oblasti by si dítě podle Komenského mělo osvojit před nástupem do školy. Dítě před 6. rokem by mělo být učeno v těchto vnějších ctnostech a mravech:

² Viz KOMENSKÝ, Jan Amos (1876). *Drobnější spisy některé*. Praha: Besedy Učitelské.

- 1) střídmost (nepřecpávat se);
- 2) pořádnost (chodit čistý a upravený);
- 3) šetrnost k starším;
- 4) poslušnost;
- 5) pravdomluvnost (vidí jako jedno z nejpotřebnějších);
- 6) spravedlnost (nesahat na cizí věci, nebrat je, nekrást, nečinit nic navzdory);
- 7) zvyk pracovat, unikat zahálce;
- 8) umět mluvit ale i mlčet, kdy je to potřeba (např. když mluví starší);
- 9) trpělivost a ustupování své vůle (nebýt sebestředný);
- 10) ochotnost k službě starším;
- 11) zdvořilost obyčejů (pozdravit, poděkovat, podat ruku atd.);
- 12) rozvážlivé a šetrné počínání (souvisí s předchozím bodem).

V tomto období lze těchto jednotlivých ctností a mravů podle Komenského dosáhnout tím, že budeme dítěti neustále ukazovat příklady ctností a mravů. Dále budeme využívat moudrá a včasná poučování a mírné kázně. K tomu jen zmíním, že Pánek poukazuje (1990) na Komenského usilování o dosažení kázně bez násilí ve snaze o dosažení příznivých výsledků pokud možno na základě hry a radostného zaujetí.

2.3.2 Didaktika česká

I v Didaktice české (1937) Komenský zdůrazňuje, jak je důležité začínat s formováním dítěte v nejmladším věku. Jako důvod opět uvádí, že toto období je pro formování nejsnadnější. Vše se snadno za mládí ohýbá a formuje, první otisk bývá nejsilnější. Poukazuje, že právě *neřádi ve světě* vznikají z toho důvodu, že ze začátku života tomu nikdo nebránil, a pak již bylo na výchovu pozdě.

Jak výše bylo zmíněno, Komenský pokládá mravnost za jednu z 3 důležitých oblastí vzdělávání. Přirozený základ mravů a ctností Komenský zdůvodňuje opět harmonií - potěšení člověka z harmonie a harmonie uvnitř něj. Proto člověk miluje pěkně sladěné barvy, dobře zkomponovanou hudbu, správně sloučené chutě. Každý člověk je schopen rozpoznat ctnosti u druhých, proč by je tedy člověk nebyl schopen poznat je sám u sebe? Člověk v sobě má kořeny mravů i ctností, jen je potřeba, abychom z těch kořenů uměli vyvodit ratolest.

V kapitole XXIII. Komenský plněji pojednává o učení mravů. Kořeny harmonie, které Komenský v člověku vidí, považuje za důvod, proč je cvičení mládeže v mravech a ctnostech snadné. Pokud chceme být úspěšní, musí být splněny tyto podmínky:

- 1) Cvičení se začne včas, dříve než se nectnosti a nezpůsoby „zahnízdí“.
- 2) Žáci musí mít vždy před sebou dobrý příklad. Tuto podmínku Komenský uvádí zdůvodněním, že „děti jsou jako opičátka, vše co vidí (ať dobré, nebo zlé), hned dělají.“
- 3) Poučování připojovat jen rozumně, ne přespříliš. Komenský vidí 2 možnosti jak poučovat, a to vlastními slovy nebo přes pěkné příklady.
- 4) vzdalovat od žáků zlé řeči, nakažlivá slova a zahálku.
- 5) Zapojit do mravní výchovy rodiče, starší spolužáky.
- 6) Je nutno zachovat kázeň.

Dále vidí jako nutné, aby se žáci učili všem ctnostem, a aby se žádná nevynechávala. Je podle něj důležité, aby žáci byli učením ctnostem *vnitř i zevnitř*. Mezi vnitřní hlavní ctnosti patří: opatrnost, střídmost (umírněnost), udatnost a spravedlnost. Jako zevnitřní ctnosti chápe obvyklé obyčeje mezi lidmi - tedy vlídnost, pokorné a uctivé chování ke starším, šetrné chování k vrstevníkům, přívětivé k mladším. Být ochotný ke všem, umět pozdravit, děkovat, umět zásady společenského chování (sejmutí klobouku, podání roky, poklonění apod.), umět odpovědět přímo a bez okolků na otázku. Všem těmto ctnostem dle Komenského může být dítě naučeno v případě, že učitel dodržuje daná pravidla (viz 2.2.3 Požadavky na učitele).

2. 3. 3 Didaktika velká

Mravní výchovu, tedy Metodu mravního vzdělání v Didaktice velké (1930) Komenský uvádí poznámkou, že vše co předcházelo, byla vedlejší práce a nyní přijde to hlavní dílo: mravnost a zbožnost. Považme, že předcházelo 22 kapitol, kdy Komenský pojednává o tak závažných věcech jako je akutní potřeba škol, vzdělání pro všechny, všeobecné požadavky na vyučování, zásady při vyučování a další. Komenský mravnost a zbožnost považuje za něco, čemu je nutné věnovat naši velkou pozornost.

Komenský zde vyjmenovává 16 pravidel morálky. V první části těchto pravidel Komenský opět pojednává o stěžejních ctnostech, kterými jsou moudrost, umírněnost, statečnost a spravedlnost. Podrobněji je rozepisuje a u některých i přidává, jak těmto ctnostem učit. Tyto ctnosti Komenský považuje za *základ stavby*.

Moudrostí Komenský rozumí pravý soud o věcech a považuje jej za pravý základ každé ctnosti. Na základě L. Vivese pokračuje, že nepokažený úsudek o věcech znamená, abychom dokázali považovat každou věc za takovou, jaká je. Jestli je cenná, bezcenná, hodná chvály či hany. *„Neboť každé poblouznění a chyba vzniká odtud a nic není v lidském životě zhoubnějšího než ono zvrácení úsudku, když se nepřikládá věcem pravá cena. Ať tedy člověk zvyká míti již od dětství pravé mínění o věcech, aby mohlo vzrůstati zároveň s věkem. A ať se chápe toho, co je správné, uniká tomu, co je špatné, tak aby zvyk jednati správně stal se mu skoro přirozeností.“* (s. 221)

Umírněnosti se učí zvykem zachovávat ji v jídle i pití, ve spánku, v práci, při hře nebo v mlčení.

Statečnosti se podle Komenského učí žáci tím, že přemáhají samy sebe, krotí svou chuť pobíhat a hrát si mimo stanovený čas. Dále se učí tím, že se snaží „držet na uzdě“ svou netrpělivost, odpor a hněv. Jako základ statečnosti vidí, aby se žáci naučili ovládat svoje jednání, aby se staly pány svého jednání, aby se naučili konat rozumem. Jak? Podle Komenského je ze začátku vzdělání nutné, aby žáci poslouchali na slovo. V této ctnosti vidí naději společnosti - když se žáci budou učit ustupovat druhým již od mládí a všechno konat s rozumem, můžou změnit svět, který je zaplaven různými lidskými zmatky

Spravedlnosti se žáci naučí tím, že nebudou nikomu ubližovat a každému budou dávat to, co je jeho, budou se vyhýbat lži, lsti. Ve stejné kapitole později dodává, že na pokažené lidské přirozenosti tkví ohavná chyba - sebeláska, která působí, že si každý přeje to, co prospívá pouze jemu a nedbá na to, co se děje s jinými. Proto ochota a čilost sloužit druhým je příbuzná ctnost se spravedlností a je nutné ji také pěstovat.

Druhá část Komenského pravidel morálky jsou zásady (prostředky a způsoby), jak jednotlivým ctnostem naučit. Již jsem prvních 6 ukázala v Didaktice České. Komenský je ve své Velké Didaktice rozšiřuje o další 4, kdy se však (jak poukazuje také Hábl (2015)) některé z deseti navzájem překrývají.

- 1) Ctnost se pěstuje skutky, ne řečmi.
- 2) Ctností lze nabýt častým obcováním s ctnostnými lidmi.
- 3) Ctností se pěstují vytrvalým konáním. Tak lze naučit pracovitosti, kdy se později člověku stane zahálení nesnesitelné.
- 4) Ctnostem se učíme ve službě druhým, totiž vštěpujme, že se nerodíme sami sobě, nýbrž Bohu a bližnímu, pro společnost lidského pokolení.
- 5) Pěstování ctností se musí začít v tom nejujtějším věku.
- 6) Ctnostem se lze naučit tím, že se ustavičně jedná čestně. Stejně jako se člověk učí chodit chůzí, tak se lze poslušnost naučit posloucháním, zdrženlivost zdržováním se, pravdomluvnost mluvením pravdy apod. Tato zásada však má podmínku, aby byl vždy někdo, kdo předchází slovem i příkladem.
- 7) Ctností je nutné učit příklady, a to živými i vzatými z vyprávění.
- 8) Ctností jsou doprovázeny poučováním, totiž aby žáci věděli, jaký smysl má to, co dělají a proč to mají dělat. Zde je však nutné bedlivě rozlišovat věk a rozvoj dítěte.
- 9) Děti musí být střeženy před špatnou společností, špatnými vlivy, aby se nenakazily. Dětská mysl je k tomu snadno náchylná. Dále je nutné předcházet zahálce.
- 10) Naučení ctností vyžaduje kázeň. Kázeň nemá tedy primární účel kvůli nabytí vědomostem, ale právě kvůli nabytí mravů.

2.3.4 Vševýchova

Ve III. kapitole (1948b) Komenský sepisuje, co znamená, že člověk má být vzděláván ve všem, co dovršuje podstatu lidství.

Mezi toto *všechno* patří i vzdělávání lidí k dobrým mravům a k slušnosti. Komenský zde vidí, že základem dobrých mravů je vláda nad sebou nebo snášení cizího ovládní. Vysvětluje, že lidé v mladém věku nemají tolik zkušeností, aby mohli sami o sobě spatřit to, co je prospěšné, a proto je přidán druhý základ dobrých mravů. Aby si lidé nejprve zvykli dát se spravovat, pak teprve spravovat sám sebe a až teprve potom jiné.

Podmínky tohoto vzdělání vidí opět Komenský v ustavičných příkladech, ve vysvětlení důvodů, proč to nebo ono máme následovat nebo nenásledovat. A právě skutečné jednání má být vymáháno ustavičně. Ale ne násilnicky a drsně, nýbrž vlídným a svobodným vedením.

Ve škole chlapectví, tj. v X. kapitole pojednává o moudré a předvídaté výchově mládeže od šestého do dvanáctého roku věku, kde vytváří systém 6 tříd, přičemž 3. třída se věnuje dětské mravouce. Je založena na vyvozování mravních hodnot z hmotných věcí. Komenský chce učit dobrému a odnaučovat zlému na příkladech přírodních společně s přihlédnutím na lidské vlastnosti a činnosti. Způsobem, který předkládá, je možné podle jeho názoru vzít ze všeho druhu stvoření nekonečně mnoho příkladů a přenášet je na lidské jednání. Poukazuje, že tento způsob je pro žáky příjemný a zábavný. „*Na příklad pod heslem „voda“ je možno připomenout toto: 1. Povrch vody (není-li rozčeren větry) je všade rovný, žádná část se nesnaží vynikat nad druhou. To mají napodobit lidé, aby se nevynášeli jedni nad druhé, vzhledem k tomu, že jsou všichni téže podstaty. 2. Čehokoli se voda dotkne, to zavlaží, čili přenáší na to svou vodovost. Člověk má působit službami své lidskosti, na cokoli může.*“ (Komenský, 1948b, s. 167-168)

Tuto kapitolu uzavřu přehledem ze stejné kapitoly, který Komenský nazývá jako (1948b, s. 169-170) „*Drobný souhrn ethické moudrosti:*

- 1) *Nežádej si všeho, co vidíš,*
- 2) *nevěř všemu, co slyšíš,*
- 3) *neříkej všechno, co víš,*
- 4) *nedělej všechno, co můžeš a budeš moudrý.*
- 5) *Nebud' důvěrný se všemi, s nimiž se náhodou seznámíš.*
- 6) *Věř, ale viz komu!*
- 7) *Co tam, to tam, s tím si hlavy nelam!*
- 8) *Co je zde, tím se nevyrušuj a nemuč!*
- 9) *Oči měj vpředu, ne na patách!*
- 10) *Nedělej, co je uděláno, nýbrž co se má udělat.*“

2.5 Výchova k zbožnosti

Jako důležité považují alespoň okrajově se zmínit o Komenského Metodě zbožnosti, která v Didaktice velké i české následuje po kapitole mravní výchovy. Jak je výše napsáno, zbožnost Komenský zařazuje do hlavního díla a staví je do stejné roviny s mravností, také je považuje za jeden z 3 pilířů vzdělávání, kam patří vědomosti, mravnost a zbožnost.

Není málo komeniologů z minulého století, kteří tuto oblast Komenského zcela vynechávali a v Komenského díle, jako například Lepš (1970, s. 16), spatřovali „nemálo idejí, které pozbyly živnosti“. Wolf ve své publikaci těšně po převratu o tomto tématu doplňuje (1992, s. 8): „...což je třeba vyzdvihnout a zdůraznit právě dnes, po téměř padesátiletém oklešťování a anulování náboženských idejí nejen v díle Komenského.“

Komenského dílo je celkově postaveno na teologickém základě, proto zbožnost rozebírá v mnoha spisech, zaměřím se však na Didaktiku Českou (1954), kde svou *Metodu zbožnosti* přináší. V Didaktice Velké je tato metoda o něco více rozvinutá, je to však na úkor srozumitelnosti.

Methoda zbožnosti stojí opět na triadickém principu, kdy se vychovatelé zabývají nejprve chováním těla, formováním ducha (mysli) a až poté samotnou duší, jako ozdobou toho všeho. Samotnou zbožnost Komenský vnímá jako Boží dar, který dává působením Ducha svatého. Učitele, vychovatele a rodiče vidí jako jeho pomocníky. Komenský vysvětluje, že zbožnost je něco jako neustálé hledání Boha - myslí, kdy se k němu obracíme, pamatujeme na něj - vůlí, kdy jej milujeme - skutkem, kdy chceme být měněni k lepšímu. Cestu, jak toho dosáhnout Komenský vidí ve čtení Bible, v modlitbě, přemýšlení nad Bohem a v procházení pokušením.

Velmi zajímavé je, že v některých spisech Komenský ke slovu zbožní přiřazuje slovo také dobří (např. Vševýchova, 1948b, s. 103).

Právě zbožnost Komenský vnímá jako *korunu* celého vzdělání, protože v ní vidí celý cíl života, a to je věčné spojení s Bohem (1954, s. 145). „*Co tedy k věčnosti patří, nejhlouběji a za základ všemu jinému kladeno býti má.*“ Opět Komenský zdůrazňuje, že i s výchovou ve zbožnost je nutné začít v raném věku.

3 Současná etická výchova na 1. stupni základní školy

„Rozhodnout spor, zda etická výchova patří, či nepatří do prostoru školy, je podle autorů G. Adama a F. Schweitzera snadné. Stačí položit otázku opačně: Mohla by se škola vzdát zprostředkovávání morálních norem a hodnot? Těžko,“ (Muchová, 2015, s. 146).

Samotný pojem *etická výchova* lze podle Korima (2008, s. 8) chápat třemi způsoby:

- 1) v užším slova smyslu (etická výchova jako předmět, výchova k prosociálnosti);
- 2) v širším slova smyslu (ekvivalentní předměty, průřezová témata);
- 3) v nejširším slova smyslu (společenský fenomén v neformálním vzdělávání i pro dospělé populaci, veřejnost tak, jak ji reflektují média, jak přispívá k občanské participaci apod.).

Tato práce je zaměřena na etickou výchovu v nejužším slova smyslu, tedy jako na předmět, který od roku 2010 patří mezi *Doplňující vzdělávací obory* (společně s dramatickou výchovou, filmovou/audiovizuální výchovou a taneční a pohybovou výchovou), které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. Obsah tohoto vzdělávání pouze doplňují a rozšiřují. Je možné je však využít nejen jako volitelný obsah, ale i jako povinný v rámci disponibilních hodin (RVP ZV, 2017).

3.1 Pojmy související s etickou výchovou

„Otázky dobra a zla přitahují pozornost lidstva odpradávná. Teoretický základ pro jejich zkoumání byl záhy vytvořen v rámci filozofie a dal vzniknout etice, vědnímu oboru, který se zabývá specifickým společenským jevem – morálkou,“ (Vacek, 2008, s. 7)

V češtině často bývají slova etika, morálka a mravnost zaměňována, a to bez hlubšího rozlišení významu. I Muchová (2015, s. 24) tuto záměnu v našem prostředí připouští a poukazuje, „že v českém prostředí se příslušný vyučovací předmět na školách zabývající se morální výchovou nazývá etická výchova.“

Odborně se však tyto pojmy rozlišují. „Jako etika je označována věda, která se zabývá teorií morálního jednání. Zatímco pojem morálka bývá označení pro lidské jednání určené kritérii správnosti či nesprávnosti, dobra či zla.“ (Muchová, 2015, s. 24) Genčurová (2018) pojem *etická* v názvu doplňujícího vzdělávacího oboru chápe jako

přívlastek filosofické disciplíny, který se zabývá vztahem lidských postojů k mravním a jiným normám.

Etika, která se často označuje jako praktická filosofie, je filosofická disciplína, která se zabývá vztahem lidského jednání k mravním normám. Etika se obvykle dělí na teoretickou a praktickou. Teoretická etika se věnuje problematice teoretickým otázkám etiky, praktická etika se zabývá konkrétním mravním jednáním a aplikací mravních norem v konkrétní situaci (Hejna, 2006). „*Etika může interpretovat materií svojej vedy teoreticky, ale prislúcha jej aj silná praktická rovina, v ktorej sa aplikujú teoretické otázky a normy do konkrétnych situácií života,*“ (Genčúrová, 2018, s. 18).

Slova, která se v etice využívají, jsou odvozena od řeckého *éthos*, což se překládá jako zvyk nebo mrav, od latinského *mos*, které můžeme také přeložit jako obyčej či mrav a od českého *mrav* (Hejna, 2006). Hejna také dále poukazuje, že v praktické filosofii není užívání slov jako je etický, morální a mravní jednotné, z hlediska etymologického mají tato slova však význam téměř totožný. Vidí základní rozdíl v pojetí slov morálnost a mravnost, kdy morálnost znamená čistou shodu jednání se svědomím a mravnost znamená shodu jednání s uznávanými společenskými normami.

V názvu práce se objevuje sousloví *výchova k mravnosti*, přičemž název odkazuje na pojetí mravní výchovy u Jana Amose Komenského. I když se v některých publikacích hovoří v současném pojetí také o mravní výchově, je v dnešní době srozumitelnější a přesnější tuto oblast nazývat morální výchova.

3.2 Vznik a východiska předmětu etická výchova

V různých zemích Evropy má etická výchova různé koncepce a tendence. Česká republika se podle Korima (2008) řadí na základě geopolitických faktorů do skupiny Střední Evropy a Pobaltí, do které patří také Rakousko, Maďarsko, Polsko, Slovinsko, Slovensko, Estonsko, Litva a Lotyšsko. Patříme do skupiny, která (vyjma Rakouska) reprezentuje region, který se do 90. let minulého století rozvíjel v rámci komunistického totalitního systému sovětského typu, jehož součástí byla masivní ateistická a ideologická indoktrinace. Tato indoktrinace mimořádně zasáhla i oblast vzdělávání.

Začátky předmětu etická výchova souvisí právě s první pototalitní transformací školství po roce 1989, kdy vznikla potřeba nové mravní výchovy. Tato výchova měla za úkol

zaplňit prostor po komunisticky ideově zaměřené výchově. Snahy o tuto výchovu se však do uceleného předmětu v roce 1990 neuspořádaly (Genčúrová, 2018).

Muchová (2015, s. 181) na otázku, odkud se vzala v osmdesátých a devadesátých letech potřeba uvést do školních kurikul samostatný předmět etické výchovy, předkládá dva důvody. „*První z nich souvisel s obecnou situací ve společnosti. Sociologické studie v těchto letech přinášely zprávy o tom, že společnost, ve které mladí lidé dospívají, je společnost problémová, která jim velmi ztěžuje možnost orientovat se na konkrétní hodnoty.*“ Dále pokračuje a uvádí, že problémy mladých lidí s destabilizací v osobních a sociálních vztazích ukazovaly na nedostatky v hodnotové orientaci. Tato situace vedla k hypotéze, že chybí morální orientace napomáhající mladým lidem na cestě k drogám a různým závislostem. „*Druhý argument vycházel z poznatků sociologů, že instituce, systémy a z nich vycházející autority, které znamenaly v minulosti pro lidi velkou autoritu, ztrácejí velmi rychle svoji sílu. Mezi tyto instituce patřila po staletí církev,*“ (Muchová, 2015, s. 182).

Na základě vědeckého úsilí zaměřené na zkoumání charakteru v té době vznikaly různé pedagogicko-psychologické projekty, mezi které patří také projekt *Výchova k prosociálnosti* Roberta Roche-Olivara (Portál pro etickou výchovu, 2017).

V tehdejší České a Slovenské Federativní republice se o rozvoj a zájem o konkrétní předmět zasloužil především Ladislav Lencz, který hledal určitá konceptuální východiska a požadovanou výchovu našel u již zmíněného R. Roche Olivara. Hledal koncept výchovy, která by měla rozvíjet žákovu individualitu a pozitivně formovat charakter dítěte ve vztahu k sobě a ke společnosti. Ladislav Lencz jako iniciátor tohoto předmětu záměrně nevycházel z konkrétní filozofické nebo ideologické pozice. „*Odôvodnil to tým, že každá spoločnosť má svoju vlastnú ideológiu, ktorej žije aj súčasná posmoderná. Ta je zameraná na konzum a prosperitu, normatívne dáva do popredia „úspešného egoistu“. Humánne koncepcie však uprednostňujú „človeka šťastného, uskutočňujúceho sa v súvislosti s inými ľuďmi, lebo každý chce byť milovaný a žiť medzi ľuďmi, ktorí ho prijímajú a oceňujú,*“ (Genčúrová, 2018, s. 28).

Zároveň Lencz tento předmět přejmenoval na Etická výchova. Kromě výchovy k prosociálnosti přidal aplikační témata, která jsou zaměřená na základní etické otázky doby, jako jsou vztahy v rodině, sexuální etika, ekologická etika, tolerance k náboženství a jiným kulturám a názorům (Genčúrová, 2018).

Období po rozdělení České a Slovenské Federativní republiky přineslo v letech 1999–2007 do českého školského vzdělávacího systému reformu, která s malými změnami funguje dodnes. Předmět etická výchova však po rozdělení republik v podstatě neexistoval. V novém Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání³ se objevoval jako součást různých oblastí (člověk a jeho svět, člověk a společnost), nebo jako součást průřezových témat (osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, multikulturní výchova...). V systému RVP měla etická témata svá místa, avšak byla často odsouvaná stranou. Podnětem pro zařazení etické výchovy jako předmětu bylo začlenění etické výchovy do mezinárodního záznamu vzdělávacích oborů. V roce 2009 byla zařazením etické výchovy do vzdělávací soustavy podnětovaná odborná i veřejná diskuze (Genčúrová, 2018). „*Teoretickým východiskom diskusií bolo, že vo vyučovacím procese chýbal predmet, v ktorom by sa „systematicky rozvíjala mravná stránka žiakov (v tomto kontexte zatiaľ len) prvého stupňa ZŠ,*“ (Genčúrová, 2018, s. 56). Diskuze nakonec vedly ke vzniku předmětu etická výchova tak, jak je koncipován v současné době.

Za zavedením etické výchovy do škol a vytvoření obsahu předmětu stojí Etické fórum. Etické fórum je občanské sdružení, které navazovalo na výsledky již výše zmíněných mezinárodních výzkumů (Krausová, 2015).

3.2 Cíle etické výchovy

Problematika cílů etické výchovy je komplikovanější, než by se na první pohled mohlo zdát. „*Jaké cíle by si tedy měla klást etická výchova? Učitel, který se etické výchově věnuje, nemůže tuto otázku obejít pouze tím, že se obeznámí s doporučenými cíli, tématy a metodami. Má-li být skutečně učitelem, vychovatelem, tím, kdo vede druhé, pak musí nejprve sám promyslet, kam a proč je chce vést.*“ (Svobodová, 2011, str. 32)

Za globální cíle v etické výchově se běžně považuje morální vyspělost a demokratický ethos (hodnoty, ctnosti, skupinová pravidla) žáků (Muchová, 2015). Etická výchova je primárně nástrojem, který se podílí na naplnění cílů mravní výchovy (Loudová a Švarcová in Juklová, et al., 2015). Samotným smyslem a úkolem mravní výchovy je podle Loudové: „*rozvoj mravního vědomí, citění, přesvědčení a chování jedince, a to včetně mravních návyků, utváření jeho volných, charakterových a prosociálních vlastností, ovlivňování jeho postojů a názorů, hodnotového žebříčku atd.*“ (2015, s. 30).

³ Dále jen RVP.

Korim uvádí (2008) že ve výchovné teorii a praxi bychom se v současné době měli zaměřit na dvě klíčové oblasti: v první řadě vychovat člověka s vlastní identitou a sekundárně by to měl být člověk zodpovědný a prospěšný ve vztahu k druhým lidem, který dokáže žít s druhými v úctě k odlišnostem a v tolerantní spolupráci a dokáže se každý den od nich učit.

RVP pro předmět etická výchova vymezuje očekávané výstupy. Je velmi zajímavé, že tyto výstupy nejsou závazné a jsou zde zmíněny pouze jako doporučení pro formulování výstupů školních vzdělávacích programů jednotlivých škol, proto není ani stanovena minimální doporučená úroveň (2017).

„Očekávané výstupy v 1. období žák:

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

V druhém období žák:

- *reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku;*
- *si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří si pozitivní sebehodnocení;*
- *se dokáže těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách;*
- *identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí.“*

Muchová (2015, s. 189) poukazuje, že hned v úvodu Rámcového vzdělávacího programu je uvedeno devět cílů základního vzdělávání, přičemž pět z nich má morální charakter a další dva jsou předpoklady pro morální rozvoj (např. „*rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*“).

Etickou výchovu můžeme také chápat jako působení na žáka pro rozvoj:

- *„citového prožívání mravní skutečnosti – kultivace citové stránky osobnosti, zejména tzv. vyšších citů;*
- *morálního myšlení/usuzování – kultivace kognitivních a metakognitivních procesů zaměřených na specificky morální témata a problémy otázky volby v konfliktu hodnot;*
- *mravního přesvědčení – kultivace etických postojů a hodnot;*
- *sebevlády – kultivace volní stránky osobnosti, rozvoj sebekázně;*
- *etického jednání – kultivace behaviorální stránky.*“ (Vališová, 2011, s. 273)

Vališová (2011) považuje za cíl etické výchovy integraci všech mravních stránek osobnosti, utvoření interiorizované hodnotové sebeorientace a rozvoj etické kompetence žáka.

Loudová a Švarcová (In Juklová, 2015) se v otázce vymezení cíle etické výchovy vrací ke konceptu R. Roche-Olivara, který vytyčil základní myšlenky a cíle projektu etické výchovy. V jeho pojetí se projekt opírá především o prosociálnost, kooperativnost, cit pro druhé a další. „*Odtud také vychází cíl etické výchovy. Vymezení cíle etické výchovy: Za cíl etické výchovy se označuje prosociálnost. Prosociální jednání je takové jednání, které přináší prospěch druhé osobě nebo skupině osob a nevyplývá ze striktní povinnosti a není provázeno očekáváním jakékoli formy odměny.*“ (Loudová a Švarcová in Juklová, et al. 2015, s. 33)

Muchová (2015) však porovnává pojetí etické výchovy u nás a v zahraničí, kde například u G. Adama (In Muchová, 2015, s. 192) jsou vytyčeny tyto cíle (pro ilustraci jsou uvedeny jen některé):

- 1) *„Žáci disponují schopností vnímat a soustředit pozornost na otázky spojené s etickou dimenzí problémů, se kterými se v životě setkávají.*
- 2) *Osvědčují schopnost etické reflexe a argumentace.*
- 3) *Mají náhled, že existují hodnoty, které nelze relativizovat, a hledají jejich vzájemné vztahy.*
- 4) *Rozumí morálním hodnotám, normám a principům, chápou, v jakém smyslu jsou rozumově zdůvodnitelné, a projevují připravenost ověřit jejich zdůvodnění v praktickém životě.“*

Muchová (2015, s. 193) pokračuje a předkládá argument, že: *„Ústředním cílem etické výchovy a etického vzdělávání v předmětu etika je tedy rozvoj morálního úsudku žáků a postupné vytváření vlastního ethosu, který zpětně ovlivňuje ethos celé školy, potažmo jednou v budoucnosti ethos celé společnosti. Zatímco v českém projektu prosociální výchovy R. Olivara jde spíše o ovlivňování osobního charakteru žáka směrem k morálnímu jednání při využívání psychoterapeutických technik.“*

Hábl (2015) se tématem jakou etiku vyučovat zabírá a poukazuje, že samotné učení k prosociálnosti, tedy sociální rozměr etiky, je sice potřebný a nutný, avšak sám o sobě nedostačující. Přidává ještě dvě důležité dimenze, které se nazývají individuální a meta-etická. *„Má-li být etická výchova funkční, musí kultivovat lidství v celé své morální komplexnosti, tj. musí kultivovat jak individuální, tak sociálním tak meta-etickou dimenzi etiky.“* (2015, s. 49).

Pod individuálním rozměrem lze chápat mravní jednání, které se týká jednotlivých individuí, každého jedince osobně (Semrádová, 2011), zabývá se morálními otázkami člověka jakožto jednotlivce (Hejna, 2006, s. 6). *„Součástí řešené problematiky je i téma elementární lidské slušnosti. V této souvislosti uvádím alespoň jako jeden podnět k zamyšlení názor J. Veise publikovaný pod názvem „Koroze“. „Zkorodování lidé bohužel nejsou schopni pochopit, co to obyčejná slušnost je. Vysvětlujte jim to a oni se na vás koukají, poslouchají vás a pak se zeptají, jestli se to, co dělají, nesmí a jaký zákon to reguluje. Žádný takový zákon, který by v paragrafech kodifikoval, jak se chovat slušně a za porušení příslušných paragrafů nasazoval příslušnou trestní sazbu, ovšem není.“* (Semrádová, 2011, s. 13). Hábl k vysvětlení této problematiky využívá ilustrace námořního loďstva. *„K čemu by bylo dobré vykládat lodím, jak mají kormidlovat, aby se vyhnuly srážkám, jsou-li to ve skutečnosti vraky tak děravé a zbědované, že je nelze*

kormidlovat vůbec? K čemu by bylo sprádat či vstěpovat pravidla společenského chování a soužití, víme-li, že nám naše zbabělost, chtivost, závist, lhostejnost nebo domýšlivost stejně zabrání je dodržovat?“ (2015, s. 50).

Meta-etika patří do odvětví nenormativní etiky, protože nezkoumá mravní principy, nýbrž významy, funkce již existujících slov, soudů apod. (Havelková, 2017). „*Na rozdíl od tzv. normativní etiky, která se snaží odpovídat na otázky po tom, co je dobré či špatné či jak máme jednat, meta-etika prověřuje možnosti samotné etiky; např. na základě čeho můžeme hovořit o něčem, jako je dobro, morálka či správnost.*“ (Hábl, 2015, s. 170) Nečasová (2010, s. 8) vysvětluje: „*Etika zkoumá morálku, meta-etika zase zkoumá etiku.*“ Připomíná, že cílem meta-etiky není určování etických principů, jedná se spíše o odhalení povahy mravních soudů a principů správného jednání než o konkrétní návody ke správnému jednání. Témata, kterými se meta-etika zabývá, vymezuje Kolář se Svobodou (In Nečasová, 2010), jsou jimi:

- význam a užití etických termínů;
- logická analýza mravních soudů a vztahů mezi nimi;
- analýza etických teorií a morálních systémů;
- zkoumání mravní argumentace;
- zkoumání toho, jak předmět etiky teoreticky uchopit.

Důležitost meta-etiky v praxi etické výchovy zdůvodňuje Hábl (2015, s. 52) následujícím: „*Negativní důsledky zanedbávání meta-etické dimenze jsou zřejmé zvláště ve výchově. Nevyřčená bezdůvodnost začne dříve nebo později vnímána jako moralizování, a to navzdory didakticky sofistikované realizaci.*“

Radim Palouš (In Svobodová, s. 20, 2011) shrnuje: „*Základem etické reflexe je vždy rozpoznávání mravného a nemravného jednání mého či tvého, nikoliv pouhé obecné teze bez zakotvení v lidských osudech.*“ Vacek (2008) pro oblast stanovení cílů mravní výchovy přináší předpoklad, že přes všechna možná zpochybnění dovede lidský jedinec odlišit dobré a zlé. Dalším jeho předpokladem je, že se postupně dokáže stát svobodnou a odpovědnou bytostí, pokud mu k tomu pomůže vhodné a odborné vedení profesionálních pedagogů.

Jaký tedy konkrétně vymezit na základě řečeného cíl současné etické výchovy? Cílem etické výchovy je vychovat jedince, který si osvojil morální myšlení a přesvědčení.

Dokáže samostatně, svobodně a odpovědně morálně myslet a usuzovat, dokáže rozlišit dobré a zlé, ptát se na otázky proč a hledat na ně odpovědi. V neposlední řadě si osvojil etické jednání, které je prosociální.

3.3 Obsah etické výchovy

3.3.1 Zakotvení v rámcovém vzdělávacím programu

Obsah etické výchovy je Portálem pro etickou výchovu (2017) pojmenován jako výchovný program. Tento program se dělí na jednotlivá témata, která korespondují s tematickými okruhy zakotvenými v RVP (2017).

Tento výchovný program se skládá z deseti bodů, které by měly podmiňovat a podporovat pozitivní rozvoj osobnosti žáka. Posloupnost, kterou mají, je tvůrci považována za opodstatněnou (Portál pro etickou výchovu, 2017). *„Úspěšnost etické výchovy je založena na propracované a logické struktuře výchovného programu. Žák se naučí zvládat nejprve základní sociální dovednosti, které jsou předpokladem pro osvojení těch složitějších. Například žák dokáže přijmout sám sebe (vytvoří si pozitivní sebehodnocení) a teprve pak může pozitivně hodnotit druhé. Co sám nemá, nemůže autenticky promítat do sociálních vztahů.“* Do tohoto výchovného programu patří:

- 1) Mezilidské vztahy a komunikace.
- 2) Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
- 3) Pozitivní hodnocení druhých.
- 4) Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
- 5) Komunikace citů.
- 6) Interpersonální a sociální empatie.
- 7) Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
- 8) Reálné a zobrazené vzory.
- 9) Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
- 10) Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy

Na tyto tematické okruhy navazuje 6 aplikačních témat: etické hodnoty, sexuální zdraví, rodinný život, duchovní rozměr člověka, ekonomické hodnoty, ochrana přírody

a životního prostředí, hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka (RVP ZV, 2017).

V RVP (2017) můžeme nalézt také souhrn učiva, který má pro první stupeň základní školy 4 oblasti:

- 1) Základní komunikační dovednosti:
 - a) komunikace při vytváření výchovného kolektivu (představení se, vytvoření základních komunikačních pravidel kolektivu, zdvořilost, otevřená komunikace);
 - b) základní prvky verbální komunikace v mezilidských vztazích (pozdrav, otázka, prosba, poděkování, omluva);
 - c) základní neverbální komunikace (seznámení s možností neverbální komunikace, postoje těla, mimika, zrakový kontakt, gesta, postoje ruky);
 - d) komunikace citů (identifikace, vyjádření a usměrňování základních citů, pocity spokojenosti, radosti, sympatie, smutku, obav a hněvu).
- 2) Pozitivní hodnocení sebe a druhých:
 - a) sebepojetí (sebepoznání, sebehodnocení, sebpřijetí, sebereprezentace, sebeovládání, podpora sebeoceňování);
 - b) pozitivní hodnocení druhých (v běžných podmínkách projevoování pozornosti a laskavosti, vyjádření uznání, účinnost pochvaly, připisování pozitivních vlastností druhým, správná reakce na pochvalu);
 - c) akceptace druhého (zážitek přijetí pro každého žáka, nácvik přátelského přijetí, umění odpustit, pomocí empatie předpokládat reakci druhých).
- 3) Tvořivost a základy spolupráce:
 - a) tvořivost v mezilidských vztazích (vytváření prožitků radosti pro druhé, společné plnění úkolů, zbavování se strachu z neznámého řešení úkolu a z tvořivého experimentování);
 - b) schopnost spolupráce (radost ze společné činnosti a výsledku, vyjádření zájmu, základní pravidla spolupráce);
 - c) elementární prosociálnost (darování, ochota dělit se, povzbuzení, služba, vyjádření soucitu, přátelství).
- 4) Základy asertivního chování:

- a) iniciativa (ve vztahu k jiným lidem, hledání možností, jak vycházet s jinými lidmi v rodině, ve třídě, mezi vrstevníky, iniciativa nepřijata jinými, zpracování neúspěchu);
- b) asertivní chování (rozlišování mezi nabídkami druhých, schopnost odmítnutí nabídky k podvodu, krádeži, pomlouvání, zneužívání návykových látek a sexuálnímu zneužívání).

3.3.2 Situační a filosofická etika jako součást obsahu etické výchovy

Samotný obsah etické výchovy, tak jak je nyní koncipován Etickým fórem, tedy jako výchova k prosociálnosti, vychází ze situační etiky (Muchová, 2015).

Situační etika vznikla jako jeden ze směrů morální teologie v polovině minulého století. K představitelům tohoto směru patří například P. Tillich, D. Bonhoeffer nebo J. Fletcher. Vychází ze dvou morálních hodnot – svoboda a odpovědnost osobnosti (Semrádová, 2011), kdy „*autentickým morálním člověkem se stáváme tím, že utváříme sami svoje lidství prostřednictvím svobodných morálních voleb.*“ (Muchová, 2015, s. 62). Toto odvětví etiky je založeno na *zákonu lásky*, podle kterého jako jediného by člověk mohl určit, co je za daných okolností a v dané situaci správně – je správné to, co vyžaduje láska. Ovšem jedná se o lásku řecky nazývanou *agapé* – nesobecká láska. Láska, která usiluje o užitek nebo dobro druhých, aniž by za to očekávala odměnu (Thompson, 2004). Taková, jakou se jí snaží koncipovat program prosociální výchovy R. Olivara.

Thompson (2004) ukazuje na výhody a nevýhody situační etiky. Uvádím jen některé z výhod, které autor zmiňuje:

- Jde snadněji pochopit: řídí se jedním principem.
- Dává člověku svobodu vymezit se se proti názorům ostatních, aniž by měl pocit, že tím pádem dělá něco špatně, že musí ospravedlnit své rozhodnutí. Jinými slovy: je pružná.
- Je založena na lásce, která je z hlediska rozumu i citu klíčovým rysem všech souborů mravních hodnot

Nevýhody (opět jen vybraný výčet):

- Neexistuje žádný objektivní základ pro tvrzení, že právě toto intuitivní chápání lásky je důležitější či platnější než jiné. Je tu nebezpečí, že výsledkem bude vágní představa morálky.
- Má tendenci tříštit složité mravní situace na jednotlivá mravní rozhodnutí. Může nastat situace, kdy dojde k rozporu mezi pocity a rozumem.
- Došlo k tomu, že přemíra pravidel byla nahrazená jediným pravidlem, které lze porušit jako jakékoliv jiné pravidlo.

To, jaký obsah nyní má podoba výuky etické výchovy je některými odborníky vítán, někteří ho však kritizují. „*V její prospěch lze určitě argumentovat tak, že ani ve „znalostní společnosti“ nemůže být společenské soužití založeno na pouhých znalostech, ale také na charakterové morální kvalitě jednotlivců, ke které lze dospět výchovou: Lidé si díky prosociální výchově založené na zážitku a zkušenosti zamilují dobro a zoškliví zlo.*“ (Muchová in Svobodová, 2011, s. 51)

„*Pod názvem etika nebo etická výchova se pak často vyučuje spíše výchova občanská, případně morálka, či dokonce etiketa. Namísto otázky Co je dobro? se tak upřednostňuje otázka Jak se chovat na veřejnosti.*“ (Svobodová, 2011, s. 31).

Etické fórum (2005) připouští, že obsah etické výchovy zcela odpovídá průřezovému tématu *osobnostní a sociální výchova*. Muchová (2015) tuto skutečnost uvádí jako jednu z hlavních výtek při zavádění předmětu do RVP ZV. Další výtkou koncepce etické výchovy byla přílišná nápadnost křesťanskému pojetí hodnot, (jak jsme si ukázali, důvodem je původ programu v situační etice) a nepokrytí obsahu, který vychází z filosofické etiky. „*Etika jako vědecká disciplína, ale i jako vyučovací předmět ztrácí bez filosofické etiky nejen svoje označení – etika – ale zúží se na pouhou nauku o komunikaci a jednání člověka a tím ztratí i svůj specifický, tj. etický vztah ke skutečnosti,*“ (2015, 197).

Muchová (In Svobodová, 2011) uvádí, že současnému pojetí etické výchovy, která se omezuje na prosociální výchovu, jde o vychovávání dětí tak, aby z nich nebyli sobci a egoisti. Chybí však zaměření i na další pojmy, jakými jsou například morální rozhodování a morální argument. Muchová také připomíná disertační práci P. Motyčky (In Muchová, 2015, s. 193), kde je výsledkem práce závěr, „*že předmět etická výchova,*

jak je koncipován Etickým fórem, by měl být obohacen o explicitní zařazení etických témat do výuky.“

Zařazení témat jako je morální rozhodování a morální argument však závisí na znalosti učitele v oblasti filosofické etiky a logiky. Jinak vzniká nebezpečí, že jeho diskuze se žáky budou mít přesvědčovací charakter místo podoby dialogu. Může se také stát, že bude učitel se žáky obtížně objevovat něco, co už dávno objevili myslitelé jako Aristoteles, Tomáš Akvinský nebo Emanuel Kant (Muchová in Svobodová, 2011).

Thompson (2004, s. 11) filosofickou etiku chápe následovně: *„Etika⁴ se zabývá tím, co je správné a co nesprávné; zkoumá mravní rozhodnutí lidí a způsoby, kterými se jí snaží odůvodnit.“*

„Etika nemá za úkol vynalézt jeden jediný kodex, tedy soubor etických norem či zákonů, a prohlásit ho za jediný platný. Jejím úkolem je odstranit nejasnosti, rozlišit fakta, hodnoty a argumenty, odhalit základy, na nichž jsou argumenty vystavěny, zjistit, zda jsou logické a zda nejde spíše o pocity spojené s emocemi, než o rozumové argumenty, eventuálně, zda zde nejsou vyjádřeny názory zakořeněné v nějakém systému etického myšlení,“ (Muchová in Svobodová, 2011, s. 53)

Thompson (2004) připomíná 4 základní přístupy, které k výše zmíněnému etika používá, jsou jimi:

- 1) deskriptivní etika – popisuje mravní rozhodnutí a hodnoty, nezjišťuje, co je a co není správné, popisuje pouze danou situaci;
- 2) normativní etika – zkoumá normy, jimiž se ve svém mravním rozhodování lidé řídí, na jejichž základě lidé odlišují správné od nesprávného;
- 3) metaetika – jedná se o jazyk, kterým o morálce hovoříme a jak lze tento jazyk odůvodnit;
- 4) aplikovaná etika – oblast etiky, kdy se teorie uplatňuje v praxi.

Jak již bylo zmíněno, etická výchova je věda, jejímž předmětem je hodnotící souzení za účelem rozlišování dobrého a zlého (Kohout in Svobodová, 2011) *„Jakmile přejdeme k otázce, zda existují nějaké absolutní mravní principy, nebo zda je veškerá etika závislá na čase, místě a společenské situaci dotyčné osoby, spatříme různé, vzájemně protikladné argumenty,“* (Thompson, 2004, s. 37).

⁴ Autor nepoužívá slovo *filosofická*, avšak z kontextu jasně vyplývá, že se nejedná o etiku teologickou.

Thompson (2004) o této problematice pojednává a pokračuje, že dokud existují absolutní mravní principy, pak by mělo být možné je vyjadřovat způsobem, kdy můžeme říct, že určité chování je nesprávné u všech, nejen u jedné osoby. „*Tvrzení, že existují absolutní mravní soudy, vede k názoru, že něco je skutečně dobré a něco jiného skutečně zlé. Jinými slovy, že existují hodnoty, které lze uplatnit u všech lidí všech dob, kdykoli a kdekoli.*“ (Thompson, 2004, s. 39) Pokud však nevěříme, že něco je samo o sobě zlé, ale může být jako zlé posuzováno podle zvyklostí dané společnosti, pak se jedná o relativistické mravní argumenty. Rozmanitost společenských a kulturních podmínek může vést k určitému relativismu. Rozlišit mezi absolutní a relativistickou etikou pomůže otázka, zda můžeme vůbec něco považovat za skutečně zlé.

Parker (2014) vidí relativismus a prohlašování, že *všechna mínění mají stejnou hodnotu* jako laciný způsob, jak rodiče a učitele zaskočit, když se řeší etické a morální problémy. Nepovažuje všechna etická a morální stanoviska za stejně hodnotná, doplňuje, že některé hodnoty jsou lepší než jiné, neměně lepší než ostatní. Například že štedrost je lepší než sobectví, laskavost je lepší než krutost. Ukazuje příklad, kdy za vámi jako za rodičem přijde vaše dítě a tvrdí: „Vlastně mi nezáleží na tom, zda někoho okradu, nebo jsem na něj hrubý, protože v hodnotovém žebříčku v první řadě myslím na sebe.“ Podle autora odpověď: „Žijeme v jednadvacátém století plném relativity, jestli je to dobré pro tebe, je to dobré i pro mě,“ není v pořádku. Správně bychom měli reagovat ve smyslu: „Jsi sobecký, nemůžu uvěřit, že jsi moje dítě.“

„Pravidla lidskosti nepodléhají subjektivní preferenci nebo sociálnímu kontraktu, nelze o nich hlasovat ani vyjednávat. Zrádčovství, zbabělost nebo nadutost budou vždy nemorální, a to i kdyby většina (např. i celá kultura) odhlasovala, že to bude chtít jinak. Zákony lidské morálnosti člověk neprodukuje ani neustanovuje. Rozpoznává je. A buď je přijímá, nebo ne.“ (Hábl, 2015, s. 28)

3.3.3 Náboženství

Okrajově bych chtěla zmínit také výuku náboženství, která v České republice patří mezi nepovinné předměty, avšak má jiné postavení než etická výchova – nepatří mezi doplňující vzdělávací obory. V RVP není ani zmíněna. Legislativně je zakotvena v školském zákoně 561/2004Sb. ve znění pozdějších předpisů. Podle § 15 ve školách mohou vyučovat náboženství registrované církve nebo náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno zvláštní právo vyučovat náboženství ve státních školách.

V porovnání s ostatními zeměmi v Evropě má náboženství často jiné postavení. V první řadě bych chtěla připomenout Slovensko, s kterým máme společné základy etické výchovy. Etická výchova má na Slovensku jiné postavení než u nás, tento předmět patří v současnosti do povinně-volitelných předmětů. Žáci si mohou místo etické výchovy zvolit podobný předmět, který je nábožensky zaměřený (Genčúrová, 2018). Kromě Slovenska stejné pojetí bývá ve většině zemí Evropské unie, kdy je etická výchova zařazena v alternaci s předmětem náboženství (Svobodová, 2011).

Svobodová k tématu volby mezi předměty etická výchova a náboženství doplňuje (2011, s. 31): *„Má-li jít o alternativní předmět k výuce náboženství, předpokládá se, že žáci si osvojují v obou alternativách stejné kompetence. To se projevuje například tím, že v některých vzdělávacích systémech se na vysvědčení hodnotí jak u náboženství, tak u etiky stejné soubory kompetencí.“*

V České republice vyučovat náboženství může pověřený zástupce církve nebo náboženské společnosti, který splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka podle zvláštního právního předpisu.

3.4 Role učitele

Učitel hraje v edukačním procesu velmi významnou roli. A u etické výchovy to platí obzvlášť. *„Garantem mravní výchovy ve škole byl, je a bude učitel.“* (Vacek, 2010, s. 79).

Aby byl učitel úspěšný, musí být naplněny následující podmínky:

- dlouhodobá motivovanost učitele rozvíjet mravní stránku žáků;
- dostatečná znalost učitele z oblasti filozofie, etiky, pedagogiky a psychologie (zejména oblast morálního vývoje dítěte);
- učitel disponuje dovednostmi kompetentně a promyšleně ovlivňovat mravní vývoj svých svěřenců (Vacek, 2010).

Učitel se během své přípravy může s morálními tématy setkat v rámci vývojové psychologie, nebo v psychologii osobnosti, – obě se morálním rozměrem prožívání a jednání člověka zabývají. Vývojová psychologie řeší, vývoj morálních citů a morálního úsudku, psychologie osobnosti se zabývá tématy, jako jsou potřeby, identita a charakter osobnosti (Muchová, 2015).

Vacek (2010) však otázku dlouhodobé motivovanosti rozvíjet mravní stránku žáků chápe jako stěžejní. Pokud chybí tento předpoklad, nejsou platné sebekvalitnější znalosti ani dovednosti.

Motivovanost učitele vede také žáky k tomu, aby byli sami motivováni. Učitel musí umět žáky motivovat. „*Musí přitom počítat s hodnotovým pluralismem i v rámci třídy a pomoci žákům, aby v něm viděli šanci pro vlastní morální rozvoj.*“ (Muchová, 2015, s. 181)

Učiteli v této oblasti jde především o to, aby působil na vychovávaného v oblasti mravního vědomí a formování citů, dále aby působil v oblasti motivace. Učitel vyvolává potřebu, aby žák nejednal určitým způsobem, protože si to přeje učitel, ale z jeho vlastní vůle, z jeho vlastní potřeby (Prokešová, 1997).

Jaká má být osobnost učitele, který vychovává? „*Pedagog má být pro své žáky vzorem/modelem jednání,*“ (Vacek, 2012, s. 86). Tuto větu Vacek nazývá jako *obehranou* myšlenku. Poukazuje, že často evokuje nesprávný obraz učitele, který je neomylný a dokonalý – tudíž také ale nevěrohodný, jako z jiného světa. Pokračuje, že žáky nejvíce odrazuje moralizování, kázání a pohoršování se nad dětskými prohřešky. Jako chybný přístup Vacek (2010) považuje ten, který zůstává ve stylu socialistické mravní výchovy, kde byly nahrazeny jen pojmy socialistický za demokratický, nebo Lenin za Masaryka. Nezměněný však zůstal přístup k žákům – kdy je jedinec poslušný a pasivní, který neruší všemocného učitele ani všetečnými dotazy a nadměrnou živostí. Dalším chybným přístupem je však nepřímost, epizodičnost a nahodilost.

Na otázku výše zmíněnou můžeme odpovědět opačně, jaký by učitel být neměl. Zde jsou příklady neetického jednání (Muchová, 2015):

- 1) povyšování se nad žáky, zesměšňování, ironizování a ponižování;
- 2) nespravedlivé hodnocení, měnění pravidel;
- 3) fyzická agrese a tělesné tresty;
- 4) vulgární chování;
- 5) špatný příklad učitele (např. konzumace alkoholu, kouření před žáky, rasistické názory);
- 6) netaktnost vůči žákům nebo kolegům.

Muchová také uvádí (2015, s. 196), že u učitele existuje předpoklad, že určitými ctnostmi sám disponuje: „*láskou ke svým svěřencům v jejich individualitě, nadějí, že výuka jim skutečně pomůže k rozvoji jejich mravnosti, a vírou ve vychovatelnost a poučitelnost svých žáků.*“

„*Co mně, co nás opravňuje k tomu, abychom vedli druhé a tím je vychovávali? Nic jiného než láska. Láska k životu, ke světu, ke všem živým bytostem, k lidem, k člověku. Proto každý učitel, vychovatel, zkrátka pedagogický pracovník musí být především ten, který miluje.*“ (Prokešová, 1997, s. 2)

Dorothy Low Nolte (In Stafford, 2005, s. 35-36) ukazuje, jak se žáci učí tím, co je okolo nich. Předkládám určitý výběr z jejího výčtu:

„*Jestli jsou děti obklopeny kritikou, učí se odsuzovat. Jsou-li obklopeny strachem, učí se být znepokojenými. Jestli jsou obklopeny závistí, učí se být závistivými. Jestli žijí s výsměchem, učí se být plaché. Jestli jsou děti obklopeny povzbuzováním, učí se důvěřovat. Jestli jsou obklopeny tolerancí, učí se trpělivosti. Jestli jsou děti obklopeny pochvalou, učí se uznání.*“

3.4.1 Metody

„*Snad všechny výukové předměty usilují o to, aby učivo vzalo za své nitro žáka. Není pochyb, že přední místo má v tomto směru výuka etiky. Cest k takové společné niternosti je nespočet - a žádná učitelé nezaručuje, že do výuky ve třídě a mnoha žácích vstoupí duše všech přítomných - to nelze zařídit jen z lidských sil.*“ (Palouš in Svobodová, 2011, s. 25)

Muchová metody, které je možné využívat v etické výchově, rozděluje následovně (2015):

- 1) kognitivně zaměřené metody – informace, vzdělávání, poučování; rozhovor; vyjasňování hodnot;
- 2) emocionálně zaměřené metody – zážitková metoda, učení pozitivním posilováním, učení na modelech;
- 3) metody zaměřené na jednání – metody umělého vytváření situací pro nácvik morálního jednání, metody využívání přirozených situací pro morální výchovu ve škole.

Výběr metody, která slouží jako prostředek, jak dosáhnout určitého cíle, závisí na více faktorech. U etické výchovy kromě obsahu, cíle a specifík konkrétní třídy musí být brána v potaz zejména učitelova znalost jednotlivých metod.

Pro etickou výchovu koncipovanou Etickým fórem byly k jednotlivým tématům vytvořeny metodické materiály. Ovšem hned v úvodu nalezneme důležité upozornění, že aktivity, které jsou přiloženy, mohou bez rizika používat jen učitelé, kteří jsou vyškolení v oboru *Etická výchova*. Pro ostatní učitelé jsou v seznamu vypsány nerizikové činnosti. Aktivit je jen v první publikaci (Lencz, 2000) 166, ovšem k použití neproškoleného pedagoga jich zbývá jen 53.

Muchová (2015, s. 238) také upozorňuje na nebezpečí využití emocionálních metod bez dobré znalosti. *„Učitelé to nesmí dělat pouze proto, že vnímají velkou oblibu těchto metod ze strany žáků. Sami musí mít také tyto způsoby práce zažity z příslušných odborných seminářů. Měli by se totiž vyhnout riziku, že děti a mladé lidi nějakou metodou práce přetíží, že vyvolají vzpomínky na zážitky, které by mohly bez další psychologické pomoci žákům uškodit. Učitel je pedagog, nikoliv klinický psycholog. Nikdy proto nesmí uvádět do výuky tyto metody práce svévolně, ale měl by používat jenom takové, jejichž působením si je jistý, má je dobře připravené a umí s nimi zacházet.“*

K těmto metodám ještě dodává (Muchová, 2015, s. 195): *„Úkolem učitele (pozor, na rozdíl od psychoterapeuta) není vyvolat určité emoce u žáků a následně je ovlivnit. To by byla z jeho strany manipulace.“*

Je nutné si uvědomit, že v morální výchově se nestačí zaměřit pouze na emocionální stránku osobnosti žáků. Morální jednání se nesmí zakládat pouze na jeho pocitech – i citové pohnutky je nutné podrobovat reflexi. *„Bez emocí by se člověk těžko dokázal pro něco nadchnout, něco si zamilovat, pro něco se nasadit. Ale současně musí vědět, proč se pro něco nadchnul,“* (Muchová, 2015, s. 237).

Další určité dělení metod uvádí Prokešová (1997), jedná se o 4 metody mravní výchovy, kterými jsou metoda přesvědčování, metoda kladného příkladu, metoda odměn a trestů za určité dané jednání, metoda cvičení v mravním jednání.

Prokešová pokračuje a uvádí dalších 5 oblastí mravní výchovy a k nim příslušnou metodiku:

- 1) Výchova elementárním, základním mravním návykům a prvkům – dítě se tomu učí, když plní své povinnosti, překonává těžkosti, dokončuje činnosti, mluví pravdu, plní dané požadavky.
- 2) Mravní vědomí se získává – formou pohádek, kdy zvítězí dobro nad zlem, dítě posuzuje chování jiných lidí z hlediska dobré a špatného (zejména působení na rozumné zdůvodnění chování a jednání z hlediska morálky).
- 3) Mravní přesvědčení – zvnitřnění mravních norem – mravní pojem se stává hybnou silou v chování a motivaci.
- 4) Mravní chování a jednání – nemusí být v souladu s mravním přesvědčením.
- 5) Vytváření hodnotových orientací – jako nedílná součást mravního chování, jednání a citů.

Poslední metodu, kterou bych chtěla na ukázkou nyní zmínit, je metoda Michaela Parkera (2014). Ve své publikaci *Etika pro děti* nastoluje výchovný projekt, který je koncipován jako několik etických témat, která by měla vést rodiče (nebo vychovatele) k diskuzi s dětmi ve věku 10 – 15 let. Pomocí těchto diskuzí by si dítě mělo osvojit sadu dobrých hodnot. Ovšem sám Parker uznává, že je často obtížné přijít na to, které hodnoty to vlastně jsou. Podává výčet desítek hodnot, které by mohly tvořit něco jako hodnotový základ pro děti (mezi nimi jsou například asertivita, empatie, loajlnost, oddanost, síla, skromnost, štědrost, trpělivost a mnoho dalších).

Parker (2014) nenavrhuje návrat k časům, kdy se dětem jednoduše sdělilo, jak se chovat slušně a ohleduplně. Jeho návrh, jak etická témata probírat, je spíše pravý opak. Navrhuje, aby o etických a morálních otázkách diskutovala celá rodina a aby středobodem tohoto rozhovoru byly děti. Diskuzi staví na pojetí hodnot, že některé hodnoty jsou obecně lepší, než jiné (odvaha je lepší než zbabělost) a správnost těchto hodnot je ověřena v rozhovoru na základě svobodného uvažování. Jako příklad uvádí toleranci. Můžeme dítěti říct: „*Musíš se chovat k ostatním tolerantně*“ (s. 16), ale pravděpodobně bude tato slova ignorovat. Pokud se však vede diskuse o toleranci, různé situace a příklady vedou dítě k tomu, aby došlo k vlastním závěrům. Poté dítě pravděpodobně dojde k tomu, že tolerance je lepší než nesnášenlivost. Všimněme si – pravděpodobně.

Hábl (2015) uvádí a objasňuje ve své publikaci terapeutické metody, do kterých bychom mohli zařadit i metodu Michaela Parkera. Malý rozdíl je v tom, že Parker

pokládá některé hodnoty za neměnné, ovšem i jeho metodě chybí ontologický základ, kdy nejsou hodnoty nikde odůvodněny. Může se stát, že místo rozvoje morální zdatnosti dojde k relativizaci hodnot.

Jako příklad z publikace uvedu Rozhovor 4 (Parker, 2014, s. 29):

„Je krádež vždy špatná?”

Myslíte si, že některé z následujících příkladů krádeží mohou být v pořádku? Proč?

- 1) Robin žije v lese. Když tím lesem projíždí auto značky BMW nebo Mercedes, Robin z nich ukradne všechny řidičovy šperky, peníze a další cennosti. Vše, co ukradne, daruje poté Červenému kříži.*
- 2) Marion pracuje v bance. Nahraje do počítače banky program, který každý měsíc z klientských účtů odebere 10 korun a pošle je charitě. Žádný klient nic nezjistí.*
- 3) John pracuje v bance. Má velmi nemocnou maminku. Jeho rodina nestrádá, ale také není bohatá. John obstarává bankovní účet Skuga Skunkleyho, známého mafιάna a vraha. Za celý jeho život si poctivě nevydělal ani korunu a všechny peníze utrácí za drogy, alkohol, rychlá auta a další takové věci. John vybere z účtu dva miliony a zaplatí tím nemocniční léčbu svojí matky a dovolenou u moře pro své děti.*
- 4) Tuck pracuje jako americký diplomat. Všechny tajné dokumenty okopíruje, nahraje na USB disk a propašuje ven. Poté je přenechá Julianovi, který je zveřejní na internetu.*
- 5) Britské muzeum v Londýně vystavuje kopí australských domorodců, která získalo v roce 1839. Západoaustralský domorodý kmen Nungar kontaktuje muzeum se sdělením, že kopí jsou pro jejich kmen posvátná. Muzeum tuto informaci ignoruje. Elitní skupina nungarských válečníků se jednoho dne vloupá do muzea a oštěpy ukradne. Vezmou také britský náboženský diamanty vykládaný kalich, který byl vyroben v roce 1839.“*

3.5 Morální vývoj dítěte mladšího školního věku

Prokešová (1997) uvádí, že každý z nás má své genotypické a fenotypické vybavení. Podle R. Cattela (In Prokešová, 1997) můžeme vnitřní výbavu organismu dělit na čtyři stupně.

Genotyp:

- 1) genetický kód – dědičnost (dědičná výbava);
- 2) genová výbava – dochází k segregaci, mutaci a k aberaci v genech.

Fenotyp:

- 3) konstituční výbava – veškeré vlivy působící v postnatálním období;
- 4) vrozená výbava – vlivy působící v prenatalním období.

Na tomto podkladě se pak vytváří naše morálka. Za zakladatele psychologie morálky je považován J. Piaget (spolu s L. Kohlbergem) na základě jeho koncepce morálního vývoje. Piaget (1977) vymezil dvě široce definovaná stadia morálního vývoje – první stadium je v období mezi šestým a dvanáctým rokem, které je charakteristické závislostí mladších dětí na vnějších zákonech a pohnutkách, tedy na heteronomní morálce, poté přecházejí do stadia zvnitřnění mravních zákonů (autonomní morálka). Uvádí ještě mezi-stadium ve věku 9-10 let, kdy je postoj dítěte postaven na vzájemném souhlasu a recipročním přístupu.

V souvislosti Piagetovou teorií uvádí Prokešová (2013) pojetí spravedlnosti, kdy do 10 roku se jedná o tzv. imanentní spravedlnost – špatné počínání je nevyhnutelně určitým způsobem potrestáno. Trest je dětmi chápán jako čisté odpykání viny, bez vztahu k úmyslu viníka. Od 10 let jsou schopni žáci brát v úvahu i úmysl a usuzovat, že potrestání by mělo být přiměřené nejen činu, ale i předchozímu úmyslu.

Na základě pojetí spravedlnosti Vacek aplikoval Piagetovu metodu při výzkumu morálního úsudku mladších žáků. Výsledky jeho zkoumání potvrdily, že mladší školní věk je obdobím postupného přechodu z heteronomního pojetí morálky na autonomní. Poukazuje také, že se jedná o určitou stadiálnost vývoje morálního usuzování, kterou zdůrazňoval Kohlberg (Vacek, 2011, s. 28-29)

Lawrence Kohlberg rozlišuje 6 stadií vývoje morálky ve 3 úrovních (In Prokešová, 2013; Vacek, 2012).

- 1) Prekonvenční úroveň – založeno na odměnách a trestech ze strany vychovatele:
 - a) stádium 1 – orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu (vyhnutí se trestu, podřízení se síle autority);
 - b) stádium 2 – individualismus, účelovost, reciprocita, usilování o odměnu a ocenění (sloužit vlastním potřebám a zájmům).
- 2) Konvenční úroveň – založeno na shodě s ostatními a na orientaci na společnost, morálka je konformní s autoritou:
 - a) stádium 3 – orientace na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu (potřeba být dobrým člověkem ve vlastních očích i v očích druhých);
 - b) stádium 4 – orientace na zákon a řád, respektování společenského systému (zachovat stávající společenství respektováním jeho zákonů a pravidel).
- 3) Postkonvenční úroveň – založeno na principech, které přijímá sám jednatel:
 - a) stádium 5 – orientace na legální společenskou smlouvu a individuální práva (uvědomění si závažnosti dodržování zákonů pro obecné blaho);
 - b) stádium 6 – orientace na obecné etické principy (racionální i emocionální přijetí vědomí nejvyšší hodnoty univerzálních morálních principů a převzetí osobního závazku myslet a jednat v souladu s nimi).

Kohlberg uvádí (In Vacek, 2011), že prekonvenční morální úroveň je úroveň většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících. Konvenční úroveň se týká většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti. Postkonvenční úroveň dosáhne menšina, ale až po 20. roku věku.

Již v předškolním věku se u dítěte vytváří základní mravní vědomí (poznatky o mravních pojmech, konkrétní situace, pravidla lidského chování). Pro žáky mladšího školního věku je charakteristická vnější (heteronomní) morálka. V této fázi je pro vychovatele důležité vést děti k tomu, aby rozlišovaly mezi porušením normy záměrně a nezáměrně. Tyto příležitosti posuzovat vedou k odkrývání různých motivů. Hledání odpovědi na záměr by se postupně měly stát automatickou součástí morálního úsudku dětí této věkové kategorie (Vacek, 2010).

Následuje fáze, kdy je častý nesoulad mezi úrovní morálního úsudku dítěte a jeho jednáním. Prvním důvodem může být především nemožnost naplnit normu z důvodů absence potřebných dovedností a návyků. Jako druhý důvod Vacek (2010) uvádí předpoklad, kdy subjekt je vybaven všemi prostředky nutnými pro realizaci

normativního jednání. Při řešení morálního konfliktu pouze *verbálně* není řešení rušeno situačními svody. Dalším úkolem vychovatele je propojovat tyto dvě oblasti.

Průlom, kdy dochází k přeměně heteronomní morálky na autonomní, nastává v rozmezí mezi 9-13 rokem věku dítěte. Zlomovým obdobím je věk okolo 12. roku, vývoj se tedy láme nejčastěji v časovém prostoru mezi 6. a 8. třídou (Vacek, 2010).

4 Relevance Komenského mravní výchovy

V úvodu zazněla výzkumná otázka, nakolik relevantní je Komenského pojetí mravní výchovy pro současnou praxi etického vychovatelství na 1. stupni základní školy a jako cíl bylo stanoveno ukázat relevanci jeho pojetí výchovy pro současnost.

„I v nové době se vedou spory, v čem jsou kořeny, těžiště a smysl díla Komenského; v nedávných letech např. se demonstrovala vyhraněně protichůdná hlediska, která Komenského buď extrémně aktualizovala, nebo naopak zdůrazňovala hluboce středověké znaky myslitelské osobnosti,“ (Čapková, 2004, s. 167-168).

Na úvod této podkapitoly je nutné podotknout, že ačkoliv je Komenského dílo geniální a mnohé z jeho prací předchází svou dobu, obsahuje i části, ke kterým je nutné přistupovat kriticky. Jedním příkladem za všechny může být jeho pokus o sjednocení veškerého lidského vědění do jednoho svazku, díky kterému by došlo podle Komenského k trvalému světovému míru. Celé jeho dílo je vystavěno na základech širšího filozoficko-teologického celku, a tak k němu musíme i přistupovat. Na celý jeho pedagogický systém, včetně oblasti mravní výchovy, se musíme dívat z pohledu jeho všenápravného projektu, ke kterému v průběhu života vlivem různých okolností došel jako k tomu nejdůležitějšímu.

Otázka tedy zní: Co z Komenského pojetí může být inspirativní pro současnou praxi etické výchovy?

4.1 Antropologický realismus

V předchozích kapitolách jsem ukázala, že pro Komenského byla nutnost doprovázet vědění mravním vzděláním. Morální stránka podle něj není přídatná nebo průvodní, ale je na samém základě.

Koncept jeho mravní výchovy se zakládá na antropologickém realismu. Tato výchova vychází z jeho pojetí člověka, který je podle něj ontologicky dobrý, ale morálně pochybný. Má-li člověk být člověkem, musí k tomu být vzdělán.

Komenský jako pedagogický optimista ve výchově a vzdělávání vidí naději. Dochází díky nim ke kultivaci lidského potenciálu do původní zamýšlené podoby. Člověk v sobě má kořeny mravů i ctností, jen je potřeba, abychom z těch kořenů uměli vyvodit ratolest.

Komenského pojetí člověka může být pro současné vychovatelství inspirativní. Člověka jako takového nesnižuje, ani jej však nepovažuje za hotového. Domnívám se, že právě toto pojetí dává etické výchově smysl.

Podle Komenského se člověk sám od sebe morálním, mravným, ctnostným, dobrým nestane. K lidskosti musí být vzděláván. A právě toto pojetí dělá jeho výchovu tak funkční a relevantní, konkrétně realistický pohled na člověka jako ontologicky dobrého a zároveň morálně pochybného, který se bez formování neobejde.

4.2 Celostní pojetí

Už předpona *pan-* v každé části vrcholného díla Obecné porady o nápravě věcí lidských ukazuje, že Komenského výchovně-vzdělávací systém má ucelenou koncepci a je pojat celistvě. Domnívám se, že celostní pojetí by mohlo být pro současnou praxi etického vychovatelství také inspirativní, a to hned ve třech ohledech:

- a) Vzdělávání všech, ve všem a všestranně;
- b) zahrnutí kognitivního, volního a konativního aspektu výchovy;
- c) formování všech etických rozměrů.

Triádu *omnes, omnia, omnino* jako klíčové pojmy Komenského systému lze uplatnit i v etické výchově. V současné době pro nás možná důraz na vzdělávání všech bez rozdílu pohlaví, ras, národností a postavení rodičů není díky současné legislativě akutní problém jako například v době Komenského. Souvisí s tím však i otázka, kdy s výchovou a vzděláváním začít. Podle Komenského je důležité, aby pěstování ctností začalo v tom nejtětlejším věku.

Následující pojem *omnia* se etické výchovy dotýká úzce. Podle Komenského má být člověk vzděláván ve všem, co dovršuje podstatu lidství a mezi toto *všechno* patří i vzdělávání lidí k dobrým mravům a k slušnosti jako jedna z 3 klíčových oblastí (vědomosti, mravnost, zbožnost). Bez mravnosti je člověk podle něj *zbytečným břemenem země* a vědění bez mravnosti - to je jako *kráčet dozadu spíše než dopředu*.

Omnino, jako poslední z této triády, do současné praxe etické výchovy přináší potřebu všestranného rozvíjení osobnosti skrze všemožné prostředky.

Celá koncepce Komenského mravní výchovy se odehrává ve třech rovinách: kognitivní, afektivní a konativní. U mravní výchovy to znamená, že vychovávaný zná dobré, chce

dobré a činí to, co je dobré. Podle Komenského se vše odvíjí od naší vůle (afektivní rovina), která rozhoduje o našem jednání. Vůle je podle něj přirozeně svobodná a nechce ani nemůže být do ničeho nucena. Poslouchá jen jediného rádce: rozum. V metodě mravnosti přináší velmi efektivní způsob učení se ctnostem, kdy principem celé metody je aktivní zapojování žáků do celého procesu. Součástí učení se ctnostem je však také doprovázení každé ctnosti poučováním, aby žáci věděli, jaký smysl má to, co dělají a proč to mají dělat.

Podle Komenského, pokud člověk nezná a neví, co je dobré a co je zlé, nemůže mezi nimi volit. Jeho pojetí stojí na předpokladu, že přes všechna možná zpochybnění dovede lidský jedinec odlišit dobré a zlé. Zakotvení hodnot je v Komenského pojetí transcendentní, zákony lidské morálnosti člověk neprodukuje ani neustanovuje, hodnoty podle něj nepodléhají subjektivní preferenci nebo názorům společnosti.

V předchozích kapitolách jsem poukázala, že v současné praxi etické výchovy dominuje sociální rozměr etiky. Je pochopitelné, že pro etickou výchovu v našich podmínkách byla vybrána koncepce Roberta Roche-Olivara založená na situační etice. Situační etika je založena na morálce jedince, je prostá vyšších zákonů, hlavním pilířem je zákon lásky, podle kterého jako jediného by člověk mohl určit, co je za daných okolností a v dané situaci správné – to, co vyžaduje láska. V době svého založení reagovala na nemorální vyšší zákony druhé světové války.

Vidím v tou jistou souvislost, kdy koncept prosociální výchovy zavedený u nás obdobně reaguje na komunisticky ideově zaměřenou výchovu, jehož součástí byla ateistická a ideologická indoktrinace. Po roce 1989 vznikla potřeba nové mravní výchovy. Po zkušenostech z totalitního období taková, která nebude zneužitelná. Proto situační etika, proto prosociální výchova založená na zákonu lásky.

Letos si však připomínáme neuvěřitelných 30 let od listopadových událostí. Etická výchova se za tu dobu postupně vyvíjela do současné podoby a ukazuje se, že koncept prosociální výchovy je dobrý a potřebný, avšak je nezbytné jej neustále inovovat a obohacovat. Cílem etické výchovy je vychovat jedince, který si osvojil prosociální etické jednání, morální myšlení a přesvědčení. Dokáže samostatně, svobodně a odpovědně morálně myslet a usuzovat, dokáže rozlišit dobré a zlé, ptát se na otázky proč a hledat na ně odpovědi. V situační etice však neexistuje žádný objektivní základ pro tvrzení, že právě toto intuitivní chápání lásky je důležitější či platnější než jiné. Je tu

nebezpečí, že výsledkem bude vágní představa morálky. Má tendenci tříštit složité mravní situace na jednotlivá mravní rozhodnutí a může nastat situace, kdy dojde k rozporu mezi pocity a rozumem.

Komenského pojetí má meta-etický rozměr, který je zakotven ve vyšší instanci. Pokud chybí povědomí toho, co je v životě dobré a co zlé, člověk podle Komenského „*hyne vlastní nevědomostí a nerozvážností*“. Pokud chybí odůvodnění hodnot, může se stát, že místo rozvoje morální zdatnosti dojde k relativizaci hodnot.

Právě v kognitivní oblasti je zahrnut pravý soud o věcech, který je základ každé ctnosti. Nepokažený úsudek o věcech v jeho pojetí znamená, považovat každou věc za takovou, jaká je. Jestli je cenná, bezcenná, hodná chvály či hany. „*Ať tedy člověk zvyká míti již od dětství pravé mínění o věcech, aby mohlo vzrůstatí zároveň s věkem. A ať se chápe toho, co je správné, uniká tomu, co je špatné, tak aby zvyk jednati správně stal se mu skoro přirozeností,*“ (Komenský, 1930, s. 221) Podle Komenského je každý člověk schopen rozpoznat ctnosti u druhých, proč by je tedy člověk nebyl schopen poznat sám u sebe?

Meta-etický rozměr výuky je nezbytný, pokud je ústředním cílem etické výchovy také individuální rozvoj morálního úsudku žáků. Důvod je jednoduchý. Nechceme, aby výchova bez určení důvodů a bez odpovědí na otázky proč byla později vnímaná jako moralizování. Pro současnou koncepci etické výchovy může být toto pojetí Komenského relevantní a komplementární.

5 Doporučení pro pedagogickou praxi

Cílem této práce bylo zjistit relevantnost Komenského pro současnou praxi etické výchovy a jako výsledek studie přednést doporučení pro pedagogickou praxi. Nyní proto předkládám souhrn námětů a doporučení pro konkrétní pedagogickou praxi, které vycházejí z předchozí hermeneutické studie.

Ze studie vyplývá potřeba předmětu, který by systematicky rozvíjel mravní stránku žáků. Nepřímot, epizodičnost a nahodilost jsou chybné přístupy, které jsou však nevyhnutelné v případě nezařazení předmětu do školního vzdělávacího plánu. Je proto žádoucí etickou výchovu zařazovat jako předmět do školních vzdělávacích plánů, a to od nejtělejšího věku, potažmo následovat příklad Slovenské republiky, kde je etická výchova zařazena do povinně-volitelných předmětů.

Dalším doporučením je zaměřit výuku etické výchovy na 3 oblasti: kognitivní, afektivní, konativní a ani jednu z oblastí neopomínat. Klíčová je zejména kognitivní oblast. Je vhodné projekt prosociální výchovy doplňovat zdůvodňováním konkrétních jednání. Pokud totiž chybí odůvodnění hodnot, může se stát, že místo rozvoje morální zdatnosti dojde k relativizaci hodnot.

I z hlediska morálního vývoje je odůvodňování morálních jednání zcela nezbytné. Žáci na konci mladšího školního věku se nacházejí v období, kdy postupně přecházejí z heteronomního pojetí morálky na autonomní. I proto je velmi důležité, aby byla jednotlivá morální jednání odůvodňována a docházelo k odkrývání různých motivů. V této fázi vývoje je důležité děti vést k tomu, aby rozlišovaly mezi záměrným a nezáměrným porušením normy. Hledání odpovědí na záměr by se postupně měl stát automatickou součástí morálního úsudku dětí této věkové kategorie.

Ve výběru metod se nespolehat jen na emocionálně zaměřené metody, ale doplňovat výuku kognitivně zaměřenými metodami, kdy žáci dostávají informace, poučování, vedou s učitelem rozhovor a je prostor pro vyjasňování hodnot.

Pokud je naším cílem vychovat jedince, který disponuje i schopností etické reflexe a argumentace, jedince, který rozumí morálním hodnotám, normám a principům je na místě, aby byly zařazovány do výuky oblasti filosofické etiky a meta-etiky.

6 Závěr

V úvodu této práce bylo řečeno, že současnou školu nelze nahradit školou doby Komenského. Ani tato práce neměla být *pokus* o návrat školství staré téměř 400 let. Snahou této práce bylo Komenského pojetí mravní výchovy promítnout do současné problematiky etické výchovy na prvním stupni, která má v současné době podobu doplňujícího vzdělávacího oboru. Cílem práce bylo ukázat relevanci Komenského mravní výchovy pro současné etické vychovatelství.

Práce byla rozdělena na dvě části. V první části jsem se zabývala pojetím morální výchovy ve spisech Jana Amose Komenského. Nejprve jsem se zaměřila na shrnutí okolností podílejících se na formování jeho myšlení. Poté jsem stručně pojednala o jeho pedagogickém systému, kde jsem se zaměřila především na ty části, které se týkaly jeho mravní výchovy. Následovaly klíčové kapitoly, kterými jsou Komenského pojetí dobra v Obecné poradě o nápravě věcí lidských a pojetí mravní výchovy v Informatoriu školy mateřské, Didaktice české, Didaktice velké a ve Vševýchově z Obecné porady o nápravě věcí lidských.

V druhé části jsem se zaměřila na pojetí současné etické výchovy na 1. stupni. Nejprve jsem se zabývala vznikem a východisky předmětu. Dále jsem se zaměřila na zkoumání cíle a obsahu etické výchovy. Tyto dvě kapitoly byly pro práci nejstěžejnější. Dále byla zkoumána role učitele v edukačním procesu. V závěru druhé části jsem studovala morální vývoj dítěte mladšího školního věku.

Hlavním cílem této práce bylo ukázat relevanci Komenského mravní výchovy pro současné etické vychovatelství. Jako relevantní se ukázalo Komenského celostní pojetí, a to ve třech ohledech: vzdělávání všech, ve všem a všestranně; zahrnutí kognitivního, volního a konativního aspektu výchovy a formování všech etických rozměrů. Aby morální výchova byla efektivní, žádná z těchto složek nemůže být zanedbávána. Relevantnost se ukazuje zejména v neopomíjení kognitivní aspektu, od kterého se odvíjí i další zmíněné. Inspirativní pro současnou praxi může být také Komenského pojetí člověka, kdy celá jeho mravní výchova je založená na antropologickém realismu.

Pokusila jsem se ukázat, že i přes to že v Komenského díle jsou oblasti, ke kterým je nutné přistupovat kriticky, lze nalézt v jeho mravní výchově principy, které jsou inspirativní, přínosné a aplikovatelné pro současnou praxi.

Výsledkem celé této studie jsou doporučení pro pedagogickou praxi, do kterých patří poukázání na potřebnost zařazování předmětu etické výchovy do školních vzdělávacích plánů, zaměření se na všechny tři již výše zmíněné oblasti (kognitivní, afektivní, konativní) a zejména v kognitivní oblasti doplňovat zdůvodňování konkrétních jednání. Dalším doporučením je nespoléhat se jen na emocionálně zaměřené metody, ale zařazovat i kognitivně zaměřené metody. Je také vhodné do výuky zařazovat oblasti filosofické etiky a meta-etiky.

Zdroje

Monografie

1. DOUGLAS, J. D., ed. (2009). *Nový biblický slovník*. Praha: Návrat domů. ISBN 978-80-7255-193-4.
2. ČAPEK, Em (1957). *Jan Amos Komenský: stručný životopis*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
3. ČAPKOVÁ, Dagmar (1977). *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd.
4. ČAPKOVÁ, Dagmar (2004). *J. B. Čapek: Několik pohledů na Komenského*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0721-2.
5. ETICKÉ FÓRUM ČR (2005). *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů*. Praha: Luxpress, s.r.o. ISBN 80-7130-122-1.
6. GENČÚROVÁ, Gabriela (2018). *Etická výchova a jej místo v systéme školstva na Slovensku a v Čechách po roku 1993*. Hradec Králové: GAUDEAMUS-Nakladatelství UHK. ISBN 978-80-7435-720-6.
7. HÁBL, Jan (2010). *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-084-9.
8. HÁBL, Jan (2015). *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-187-8.
9. HEJNA, Dalibor (2006). *Etická výchova*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7044-750-8.
10. JUKLOVÁ, Kateřina et al (2015). *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogu*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-427-4.
11. KOMENSKÝ, Jan Amos (1876). *Drobnější spisy některé*. Praha: Besedy Učitelské.
12. KOMENSKÝ, Jan Amos (1930). *Jana Amosa Komenského Didaktika velká*. V Praze: Dědictví Komenského. Spisů Dědictví Komenského; č. 297. Knihovna pedagogických klasiků.
13. KOMENSKÝ, Jan Amos (1937). *Didaktika česká*. Praha: Národní knihtiskárna I. L. Kober.

14. KOMENSKÝ, Jan Amos (1948). *Didaktika velká*. Brno: KOMENIUM, učitelské nakladatelství, společnost s. r. o.
15. KOMENSKÝ, Jan Amos (1948). *Vševýchova = Pampaedia*. Praha: Státní nakladatelství.
16. KOMENSKÝ, Jan Amos (1954). *Didaktické spisy (výbor)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
17. KOMENSKÝ, Jan Amos (1961). *Cesta světla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
18. KOMENSKÝ, Jan Amos (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0225-4.
19. KOMENSKÝ, Jan Amos (2007). *Obecná porada o nápravě věcí lidských – výbor z díla*. Brno: Soliton. ISBN 978-80-239-8919-9.
20. KORIM, Vojtech (2008). *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: PF UMB Banská Bystrica. ISBN 978-80-8083-661-0.
21. KRÁLÍK, Stanislav a kol (1981). *Otázky současné komeniologie*. Praha: Academia.
22. KURAS, Benjamin (2007). *Slepowání střepů, Komenského návrat*. Praha: Wald Press, s.r.o. ISBN 978-80-903232-8-5.
23. LENZC, Ladislav, KŘÍŽOVÁ, Olga (2000). *Etická výchova: metodický materiál I*. Praha: Luxpress s.r.o. ISBN 80-7130-091-8.
24. LEPŠ, Václav (1970). *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Semily: Okresní výbor České socialistické akademie.
25. MOLNÁR, Amedeo, REJCHRTOVÁ, Noemi (1987). *J. A. Komenský o sobě*. Praha: Odeon.
26. MUCHOVÁ, Ludmila (2015). *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 978-80-7325-386-8.
27. PÁNEK, Jaroslav (1990). *Jan Amos Komenský*. Praha: Středočeské nakladatelství a knihkupectví.
28. PARKER, Michael (2014). *Talk With Your Kids: Ethic*. Simon and Schuster Publishing. ISBN 978-099-2453-220.
29. PAŘÍZEK, Vlastimil, POLIŠENSKÝ, Josef (1987). *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
30. PATOČKA, Jan (1997). *Komeniologické studie I*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-86005-52-6.

31. PIAGET, Jean (1977). *The moral judgment of the child*. Harmondsworth: Penguin Books.
32. PROKEŠOVÁ, Miriam (1997). *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava: A. Vávra – VAVA. ISBN 80-902357-8-6.
33. PROKEŠOVÁ, Miriam (2013). *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7464-392-7.
34. SEMRÁDOVÁ, Ilona (2011). *Úvod do etiky*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-118-1.
35. STAFFORD, Wess (2005). *Too small to ignore: Why children are the Next Big Thing*. Bonita Springs: Water Brook Press. ISBN 1-4000-7043-0.
36. SVOBODOVÁ, Zuzana (ed.). *K etické výchově*. Praha: Karez. ISBN 978-80-905117-0-5.
37. THOMPSON, Mel (2004). *Přehled etiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-806-6.
38. VACEK, Pavel (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-386-4.
39. VACEK, Pavel (2010). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-051-1.
40. VACEK, Pavel (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-108-2.
41. VACEK, Pavel (2012). *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec králové: GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-225-6.
42. VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
43. WOLF, Josef (1992). *Jan Amos Komenský - osobnost dneška*. Praha: UNITARIA. ISBN 80-900305-6-4.

Periodika

1. KRAUSOVÁ, Lucie, ŠRAJER, Jindřich (2015). Koncept Etické výchovy v ČR a jeho možné inspirace v konceptu Philipa Cama. *Caritas et veritas*, roč. 2015, č. 2, s.170-185. ISSN 1805-0948.

Internet

1. HAVELKOVÁ, Hana (2017). Metaetika. *Sociologická encyklopedie* [online]. In: www.encyklopedie.soc.cas.cz. 11.02.2017. [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Metaetika>.
2. NEČASOVÁ, M. (2001). Základní etické teorie. *Úvod do filozofie a etiky v sociální práci* [online]. In: www.is.muni.cz 07.04.2005. [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2005/SPP807/um/Povinne_texty/07_Zakladni_etice_ke_teorie.pdf
3. *Platné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů* (2019). In: www.msmt.cz [online]. 15.02.2019 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-od-15-2-2019>
4. *Portál pro etickou výchovu ve školách ČR: Představujeme etickou výchovu* (2017) [online]. In: www.etickavychova.cz. 01.01.2017 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/predstavujeme-etickou-vychovu/>
5. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2017). In: www.nuv.cz [online]. 01.09.2017 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>