

Diplomová práce

2015

Bc. Mária Spišáková, DiS.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**ETICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ VÝCHODISKA
VE SROVNÁNÍ S PRAXÍ ETICKÉ VÝCHOVY
V SLOVENSKÉ A ČESKÉ REPUBLICE**

Vedoucí práce: PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Mária Spišáková, DiS.

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: druhý

2015

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

30. března 2015

Děkuji vedoucí diplomové práce paní PhDr. Bc. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za cenné rady, laskavý přístup a čas, který mé práci věnovala.

Mé poděkování za pomoc při získávání odborných informací patří také Haně Martinákové, člence Etického fóra ČR.

Děkuji i své rodině a přátelům za podporu a povzbuzení při psaní diplomové práce.

OBSAH

OBSAH	4
ÚVOD	6
1 FILOSOFICKÁ, PEDAGOGICKÁ A PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA VYUČOVACÍHO PŘEDMĚTU ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL S NÁZVEM ETICKÁ VÝCHOVA	9
1.1 FILOSOFICKÉ ZÁKLADY ETICKÉ VÝCHOVY	9
1.1.1 <i>Filosofie a etika</i>	10
1.1.2 <i>Velké etické systémy v západním myšlení</i>	14
1.1.2.1 Antické etické teorie ve starověku	14
1.1.2.2 Středověké etické teorie.....	17
1.1.2.3 Novověké etické teorie	20
1.1.2.4 Moderní etické teorie	24
1.1.2.5 Postmoderní etické teorie.....	28
1.1.3 <i>Zamyšlení nad etickými systémy v západním myšlení</i>	32
1.1.3.1 Zamyšlení nad základy morálky etických teorií.....	32
1.1.3.2 Zamyšlení nad nemorálními etickými teoriemi	40
1.1.4 <i>Výchova z pohledu filosofie</i>	43
1.1.4.1 Filosofie výchovy v pojetí Radima Palouše	44
1.1.4.2 Člověk vychovávaný k lidství a lidskosti	46
1.1.4.3 Výchova jako naděje společnosti.....	48
1.1.5 <i>Závěry z filosofických východisek vyučovacího předmětu etická výchova</i>	51
1.2 PEDAGOGICKÁ A PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA ETICKÉ VÝCHOVY	53
1.2.1 <i>Pedagogická východiska etické výchovy</i>	54
1.2.1.1 Dialog jako princip vyučování.....	54
1.2.1.2 Kladení otázek podporujících dialog a diskusí	56
1.2.1.3 Metody podporující poznávací samostatnost žáků.....	57
1.2.1.4 Dialog jako řešení rozporu mezi prekoncepce žáků a vědeckým poznáním	61
1.2.1.5 Vlastní zkušenost dialogu a diskuse se žáky základní školy	63
1.2.2 <i>Psychologická východiska etické výchovy</i>	66
1.2.2.1 Piagetova teorie morálního vývoje dítěte.....	66
1.2.2.2 Stadia morálního úsudku podle Kohlberga	67
1.2.2.3 Rozvoj přirozeného morálního citění dětí.....	71
1.2.2.4 Vnitřní potřeba hledání smyslu vlastní existence	72
2 PRAXE ETICKÉ VÝCHOVY V SLOVENSKÉ A ČESKÉ REPUBLICĚ	75
2.1 PŘÍSTUP K ETICKÉ VÝCHOVĚ V SLOVENSKÉ REPUBLICĚ.....	75
2.1.1 <i>Výchova k prosociálnímu chování</i>	76
2.1.2 <i>Zamyšlení nad slovenskou koncepcí etické výchovy</i>	77
2.1.3 <i>Analýza kurikula etické výchovy na Slovensku</i>	83
2.1.4 <i>Přístup k etické výchově na Slovensku ve srovnání s východisky etické výchovy</i>	88
2.2 PŘÍSTUP K ETICKÉ VÝCHOVĚ V ČESKÉ REPUBLICĚ	90
2.2.1 <i>Etická výchova po sametové revoluci</i>	90
2.2.2 <i>Etické fórum České republiky</i>	92
2.2.3 <i>Program Filozofie pro děti</i>	94
ZÁVĚR	98

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	100
SEZNAM PŘÍLOH	107
PŘÍLOHA 1 - DESET FAKTORŮ TEORETICKÉHO MODELU PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ DLE R. R. OLIVARA	108
PŘÍLOHA 2 - ZÁSADY PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	109
PŘÍLOHA 3 - PRAVIDLA VÝCHOVNÉHO STYLU	110
ABSTRAKT	111
ABSTRACT	112

ÚVOD

Patřím ke generaci, která ještě jako poslední odmaturovala v socialistickém Československu. Byli jsme vychováni v duchu marxisticko-leninské ideologie pod vedením Komunistické strany Československa. U mnohých z nás byla tato výchova schizofrenní, protože naši rodiče nás vedli k jiným hodnotám a měli odlišný světonázor než ten, který byl oficiálně a jednotně propagován. Věřila jsem svým rodičům, protože jsem měla důvod jim věřit na základě toho, jak se chovali, mysleli a vysvětlovali své jednání. Z výchovy ve škole jsem si odnesla jen to, co se shodovalo s pravidly, která mi vštěpovali v rodině. To ostatní mě nijak neovlivnilo, protože jsem měla jasné poznání, proč to není správné a dobré. Výchova, kterou jsem dostala od svých rodičů, měla a pořád ještě má podstatný vliv na můj život.

Po sametové revoluci byla v naší společnosti otevřena cesta ke svobodě a umožněna pluralita názorů v politickém i společenském životě. Školní výchova byla odideologizovaná, a tím se otevřely nové možnosti jejího směřování. Od té doby již uplynulo 25 let. Společnost prošla složitým vývojem, výchova ve školách se přeorientovala na výchovu k demokracii. Zároveň se ale objevily nové problémy, které jsou příznačné pro současné vyspělé země. Výchovu dětí a mládeže nejvíce ohrožuje absence rodinného zázemí, špatný vliv okolního prostředí a vrstevnické skupiny, negativní trendy ve společnosti. Otázkou je, jak by mohla škola pomoci při poskytnutí adekvátní mravní výchovy žákům a studentům ZŠ a SŠ a zdali by měl být pro tuto výchovu vyhrazen samostatný předmět s názvem *etická výchova*. Na jeho začlenění do výuky na ZŠ a SŠ existují různé názory a pohledy laiků i odborníků.

Cílem mé diplomové práce je zamyslet se nad filosofickými, pedagogickými a psychologickými východisky vyučovacího předmětu základních a středních škol s názvem *etická výchova*, analyzovat a porovnat přístupy k etické výchově v SR a ČR a následně zjistit, do jaké míry se vztahují k předmětným východiskům.

Věřím, že moje práce bude užitečnou orientační pomůckou pro ty, kteří přemýšlejí nad stále aktuální otázkou zařazení etické výchovy do povinného kurikula základních a středních škol v České republice.

V první části práce se zaměřuji na filosofická, pedagogická a psychologická východiska vyučovacího předmětu základních a středních škol s názvem *etická*

výchova. Největší pozornost věnuji filosofickým východiskům, jelikož etika je disciplínou praktické filosofie. Uvádím chronologický přehled klíčových etických teorií, které se postupně vyvinuly v euroatlantickém prostoru. Vycházela jsem převážně z přehledů filosofických a etických systémů, jak jej uvádí Störig, Anzenbacher, Semrádová a Tompson. Informace jsem čerpala i z konkrétních děl filosofů, jakými jsou např. *Etika Nikomachova* od Aristotela nebo *Ztráta ctnosti* od MacIntyra. Dle potřeby jsem citovala nebo se odvolávala i na některé verše z *Bible*. Křesťanskou sociální etiku představuji dle principů uvedených v papežských encyklikách.

Další podkapitoly práce jsou věnované zamyšlení nad různými základy morálky a nad nemorálními etickými teoriemi. Vycházím i z cizojazyčných zdrojů, zejména při představení Fletcherovy etiky. Svoji pozornost dále obracím k filosofickým pohledům na výchovu. Navazuji především na myšlenky Radima Palouše, Zuzany Svobodové a Petra Piřhy. V poslední kapitole Filosofických základů etické výchovy formulují závěry z filosofických východisek pro vyučovací předmět *etická výchova*.

Obsahem druhé kapitoly první části práce jsou pedagogická a psychologická východiska etické výchovy. Při popisu pedagogických východisek vycházím především z knihy Koláře a Šikulové *Vyučování jako dialog*. Odvolávám se i na cíle vzdělávání uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). V poslední podkapitole pedagogických východisek uvádím vlastní zkušenost dialogu diskuse se žáky základní školy.

V rámci psychologických východisek etické výchovy popisují Piagetovu teorii morálního vývoje dítěte a stadia morálního usuzování podle Kohlberga, včetně vlastního názoru na sedmé stadium. Při popisu Kohlbergových stadií vycházím z anglického originálu *The Philosophy of Moral Development*. Světový bestseller *Morální inteligence*, jehož autorem je Aaron Hass je podkladem pro poukázání na důležitost rozvoje přirozeného morálního citění dětí. Jelikož psychologickým zdůvodněním hlavního poslání etické výchovy je vnitřní potřeba hledání smyslu vlastní existence, obracím svou pozornost i na Franklovu logoterapii.

V druhé empirické části práce se zaměřuji na přístupy k etické výchově v SR a ČR. Na základě Olivarovy knihy *Etická výchova* představuji program prosociální výchovy, který se stal hlavním podkladem pro Lenczovu koncepci etické výchovy na Slovensku. Další podkapitolu věnuji zamyšlení se nad touto koncepcí. Na základě Lenczových

Metodických materiálů etické výchovy 1, 2 a 3 podrobně analyzují kurikulum etické výchovy na Slovensku. Poslední kapitola Přístupu k etické výchově na Slovensku je srovnáním tohoto přístupu s východisky etické výchovy, ke kterým jsem dospěla v první části této práce.

Při popisování přístupu k etické výchově v České republice vycházím z myšlenek Pavla Vačka, který rozebírá příčiny krizi morálky v postkomunistických zemích a popisuje přístup k hodnotové a mravní výchově po sametové revoluci v ČR. Svoji pozornost věnuji vymezení etické výchovy v RVP ZV. Jelikož etická výchova v ČR je spjata s činností zapsaného spolku Etická výchova ČR, představuji jeho aktivity a projekty. Uvádím též podstatný rozdíl mezi přístupem k etické výchově na Slovensku a v České republice.

Na závěr své práce prostřednictvím programu *Filozofie pro děti* poukazují na možnou alternativu k prosociálnímu konceptu etické výchovy. V příloze k této práci najdete deset faktorů teoretického modelu prosociálního správání dle R. R. Olivara, zásady prosociálního chování formulované autory slovenské koncepce v návaznosti na výchovný program Olivara a pravidla výchovného stylu vycházející též z Olivarovy koncepce. Součástí příloh jsou i aktuální verze Státního vzdělávacího programu Etická výchova pro primární a sekundární vzdělávání v Slovenské republice.

1 Filosofická, pedagogická a psychologická východiska vyučovacího předmětu základních a středních škol s názvem etická výchova

Na začlenění předmětu *etická výchova* do povinného kurikula základních a středních škol existují různé názory odborníků i laiků. Otázkou je, zda je nutné vytvořit prostor pro výchovné působení zavedením samostatného předmětu nebo postačí výchova, která by měla být neoddělitelnou součástí vzdělávání ve všech předmětech. Proč a jakým způsobem by se mělo dítě v době své povinné i další školní docházky seznamovat s etickým myšlením a etickým chováním? Jaké schopnosti, dovednosti a znalosti by mělo výukou tohoto předmětu získat? Lze tyto kompetence měřit a hodnotit?

Dříve než se podíváme na to, jak tyto otázky ve školní praxi řeší na Slovensku a v České republice, přináší tato práce filosofické, pedagogické i psychologické informace, které by především laickému čtenáři měly nabídnout základní vhled do této problematiky. Tato první část si neklade za cíl kompetentně odpovědět na výše položené otázky, což vzdělání autorky práce ani neumožňuje, pouze chce nastínit základní odborná východiska, potřebná pro další uvažování těch, kteří se chtějí v otázkách implementace etické výchovy do kurikula základního a středoškolského vzdělávání zorientovat.

1.1 Filosofické základy etické výchovy

Název předmětu *etická výchova* vzniká spojením slova *etika* a slova *výchova*. Jestli platí, že pojmenování každého vyučovacího předmětu má co nejlépe vystihovat oblast jeho záměru, z názvu *etická výchova* vyplývá, že tento předmět by měl vycházet z etiky, zabývat se etikou a své posluchače by měl v tomto duchu vychovávat. Logicky by se z pojmů *etika* a *výchova* mělo vycházet i při zvažování cílů, obsahů a metod etické výchovy. Co je to tedy etika a co je to výchova?

1.1.1 Filosofie a etika

Etika je součástí vědního oboru filosofie. Slovo filosofie se skládá z řeckého *filein* = milovat a z řeckého *sofia* = moudrost. Co znamená milovat moudrost? Zatímco řecké *sofos* označuje člověka všestranně vzdělaného, *filosofos* je ten, který moudrost teprve hledá. Není vlastníkem pravdy, uvědomuje si subjektivnost svého pohledu a je ochoten vydat se na cestu složitého odkrývání skrytého. Pojem filosofie v evropské tradici prvně použil starořecký myslitel Pýthagorás ze Samu jako označení vztahu člověka ke světu. Na rozdíl od zvířat si člověk ve snaze pochopit svět a souvislosti v něm klade otázky, přemýšlí – filosofuje.¹ Jeho pudová výbava a dosavadní zkušenost je nedostatečná na to, aby se v nových situacích uměl orientovat a věděl, co má dělat. „*Proto člověk, pokud jím nemá zmítat náhoda, potřebuje především celkovou faktickou a hodnotovou orientaci v životě i ve světě.*“²

Úkolem filosofie není popisovat svět takový, jaký je, ale hledat v něm smysl. V životě člověka dochází k mezním situacím, ve kterých si více uvědomuje potřebu skutečného vědění. Jsou to okamžiky, kdy člověk ztrácí půdu pod nohama a věci zdánlivě samozřejmé se stávají problematickými. Mezi mezní situace patří např. smrt blízkého člověka, nešťastná náhoda, utrpení, křivda, věznění, emigrace, pocit viny. Aby se člověk vyhnul zoufalství nebo malomyslnosti, hledá své vysvobození. Toto vysvobození mu kromě universálních vykupitelských náboženství nabízí také filosofie.³

Filosofie jako metodické myšlení má tradici trvající dva a půl tisíce let a jako mytické myšlení má své počátky ještě dříve. Příčinou vzniku filosofie byl údiv a úžas nad tím, co jest, a touha po poznání a vědění. Filosofování nevyhnutelně provází pochybnost, která nutí člověka kriticky myslet. Filosofie není možná bez vůle k autentické komunikaci a měla by být láskyplným bojem, který lidi vzájemně spojuje na cestě hledání pravého bytí.⁴

Etika je disciplínou praktické filosofie. Je ovlivněna obecnými otázkami o životě a jeho smyslu. Hledá to, co je správné a dobré. Zabývá se otázkami, jak má člověk

¹ Srov. NESVADBA, P. *Filosofie a etika*. s. 9-10.

² KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití*. s. 11.

³ Srov. JASPERS, K. *Úvod do filosofie*. s. 16-19.

⁴ Tamtéž, s. 15-21.

nejlépe žít, o jaké hodnoty má usilovat a jakým způsobem má učinit šťastným sebe i druhé. Cílem etiky je vědomější odpovědné jednání.⁵

Pojem etika pochází z řeckého slova *éthos* označujícího místo - pastvinu pro dobytek. V přeneseném smyslu slova se jedná o zvyk, obyčej, mrav. Mravnost označuje takové chování, které je ve shodě se sociálně platným étosem dané společnosti, tj. její morálkou jako souhrnem hodnot, principů a ideálů specifikujících, co je dobré, správné a vhodné. Mravní – etické jednání je tedy takové chování, které je konformní s morálkou společnosti a které *se líbí* (rusky *nraviťsja* = líbit se), tj. je v souladu s obecným míněním. Pojem morálka pochází z latinského slova *mos*, které původně znamená *vůle*.⁶ Morální jednání představuje shodu se svědomím člověka. Může a nemusí být zároveň jednáním mravním a etickým. Toto rozlišení mezi morálností a mravností = etičností zavedl Immanuel Kant.⁷

Mravně – eticky můžeme hodnotit lidské jednání, samotné osoby a sociální útvary jako výsledky lidského jednání. Posuzujeme je jako dobré nebo špatné. Přitom předpokládáme, že jednající osoby užívají rozum, alespoň v obecné rovině rozlišují, co je dobré a co je špatné, a uvědomují si, že dobro se má konat a zlo ne. Schopnost poznat dobro a zlo se nazývá svědomím.⁸

Dalším předpokladem etického hodnocení je hledisko dobrovolnosti jednající osoby, která je přičetná a svobodně se rozhodla jednat určitým způsobem, přičemž měla možnost jednat i jinak. Kromě svědomí a dobrovolnosti je důležitý i aspekt odpovědnosti. Ten zahrnuje odůvodnění jednání na základě racionální argumentace. Špatný čin se nedá rozumově obhájit. Je to ústupek našim sklonům a vášním. V mezilidských vztazích je též důležitá otázka spravedlnosti, kterou shodně ve všech kulturách vystihuje zlaté pravidlo: „*Co sám nechceš, nečiň jinému.*“ Spravedlnost představuje požadavek uznání vzájemné rovnocennosti všech lidí a uvědomění si, že ti druzí mají obdobné potřeby jako já. Nemorálním jednáním, tj. jednáním v rozporu se svým svědomím, člověk ztrácí sebeúctu a úctu druhých.⁹ „*Mravní kvalifikace se jedinečným způsobem týká hodnoty a důstojnosti člověka jakožto člověka.*“¹⁰ Člověk by měl vždy jednat v souladu se svým svědomím a zároveň má povinnost své svědomí

⁵ Srov. RICKEN, F. *Obecná etika*. s. 17.

⁶ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 17.

⁷ Srov. NESVADBA, P. *Filosofie a etika*. s. 197-198.

⁸ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 14.

⁹ Tamtéž, s. 15-17.

¹⁰ Tamtéž, s.17.

neustále vychovávat. Mezi svědomím člověka a sociálním étosem je vzájemný vztah. Morálka společnosti formuje svědomí člověka a naopak, svědomí lidí má vliv na proměnu hodnot ve společnosti, tj. ovlivňuje její étos.¹¹

V etice se uplatňují čtyři základní přístupy:

1. deskriptivní etika,
2. normativní etika,
3. metaetika,
4. aplikovaná etika.

Deskriptivní etika pouze popisuje morálku určité společnosti, tj. hodnoty a principy, na kterých je tato společnost založena, kterými se řídí a pomocí kterých zdůvodňuje své jednání. Jejím přínosem jsou pouze informace, které nám mohou pomoci pochopit chování těchto lidí. Deskriptivní etika se ale záměrně vyhýbá jakémukoli hodnocení jejich mravního přesvědčení.¹²

Až normativní etika si klade otázku, zda jsou tyto normy dobré a hodnoty správné. Ptá se, jak by se člověk měl chovat a jaké hodnoty by měl uznávat. Hledá zdůvodnění morálních soudů a obecně platné principy morálně dobrého jednání. Dle způsobu, jakým se obhajují kritéria pro posouzení určitého mravního činu, rozlišujeme více typů normativní etiky.¹³ Racionalistická etika vychází z existence absolutních mravních principů, které můžeme poznat rozumem. V teologické etice je nejvyšším požadavkem podřízenost Boží vůli. Etika ctností je etikou morálně žádoucích charakterových vlastností a táže se, jestli je předmětné jednání v souladu s konáním ctnostného člověka.¹⁴ Deontologická etika je etikou morální povinnosti a posuzuje konání z hlediska dodržování morálních principů.¹⁵ Naproti tomu teleologická etika se vztahuje k nějakému nejvyššímu cíli. Teleologickou etikou je utilitarismus, hédonismus a eudaimonismus.¹⁶ Axiologická etika zkoumá hodnoty, které utvářejí dobrý život.¹⁷ Jiní považují za základ mravnosti smlouvu mezi lidmi, kdy část etických pravidel je

¹¹ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 108-109.

¹² Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 11-12.

¹³ Tamtéž, s. 12.

¹⁴ Tamtéž, s. 20.

¹⁵ Tamtéž, s. 12.

¹⁶ Srov. KOLEKTIV AUTORŮ. *Filosofický slovník*. s. 112.

¹⁷ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 12.

vyjádřena zákonem a část je tvořena nepsanými právy a povinnostmi přijímanými danou společností.¹⁸

Metaetika se zabývá jazykem morálky a snaží se o jeho odůvodnění. Jazyk morálky zkoumá metodami logické, lingvistické a sémantické analýzy. Ptá se, zda lze normativní etické tvrzení hodnotit z hlediska pravdivosti, nebo je pouhým výrazem našich emocí a neracionálních schopností, a je tedy nezávislé na morálních subjektech.¹⁹

Z praktického hlediska je nejdůležitější částí etiky aplikovaná etika, která zkoumá mravní rozhodnutí v různých oblastech lidského života. Snaží se formulovat specifické normy konání pro citlivé otázky, které naléhavě potřebují morální usměrnění. Patří sem etika života a smrti, lékařská etika, etika sexuality a vztahů, feministická etika, bioetika, právní etika, etika životního prostředí a obchodní etika. Aplikovaná etika posuzuje konkrétní situace ve vztahu k obecným etickým principům. Mravní jednání se snaží zdůvodnit pomocí etických argumentů. Dobrý etický argument se vyznačuje logickým postupem od premis k závěru. Premisy tvoří fakta a okolnosti konkrétní situace a též normy chování a hodnoty, dle kterých by se daná situace měla posuzovat. Chybný závěr může být způsoben nedodržením logického postupu, označení jednání za špatné nebo dobré pak nebude vyplývat z okolností tohoto činu a mravních hodnot, dle kterých je posuzován. Druhou častější příčinou chybného závěru jsou omyly v premisách. A úkolem etiky je právě rozlišovat fakta od spekulací či fantazie, hodnoty a logické argumenty od subjektivních přání a preferencí, hluboce zakořeněné názory od emočních reakcí.²⁰

Etika je vědou hledající základní hodnoty a principy, které by měly usměrňovat životy lidí tak, aby je vedly ke spravedlnosti a štěstí. Již ze své podstaty je proto pořád na cestě a je neustále živá. Nepředstavuje uzavřený uspořádaný soubor, nýbrž se vyvíjí a přináší tak nová vodítka v nekonečném úsilí při hledání podstaty dobra. Vzhledem k rozmanitosti různých postojů je aktuální otázka, zda je vůbec etika objektivní, zda může s jistotou rozhodovat o správnosti mravních činů a jestli existuje nějaké Dobro zastřešující všechno jednání, s kterým souhlasíme.²¹

¹⁸ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 20.

¹⁹ Srov. KUNA, M. *Úvod do etiky ctnosti*. s. 13.

²⁰ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 13-19.

²¹ Tamtéž, s. 14-15.

Z hlediska etických teorií rozlišujeme tři základní přístupy:

- nekognitivní,
- relativistický,
- absolutistický.²²

Nekognitivní přístup nehledá žádné hodnoty a principy. Zastává stanovisko, že etický jazyk vyjadřuje pouze pocity a preference osoby a to, zda se jí mravní jednání líbí, nebo ne. Relativistický přístup vychází ze skutečnosti, že mravní činy se dějí v různých situacích, které jsou vždy odlišné. Nemá smysl něco zobecňovat a formulovat mravní pravidla, jelikož neexistuje nic absolutního, k čemu by se vztahovala. Pouze absolutistický přístup představuje snahu vytvořit myšlenkový rámec, dle kterého můžeme určité jednání vždy označit za správné, nebo naopak za špatné. Vychází z existence univerzálně použitelných principů, ke kterým můžeme mravní chování vztahovat.²³

1.1.2 Velké etické systémy v západním myšlení

V euroatlantickém prostoru se v minulosti vyvíjely různé etické teorie. Jejich vznik a vývoj byl ovlivněn kulturou, morálkou a náboženstvím tehdejší společnosti. V průběhu dějin až po současnost můžeme pozorovat i snahy o návrat k dřívějším teoriím a jejich následný rozvoj. Etika jako každá jiná věda čerpá ze své historie, především z odkazu těch filosofů, kteří přinesli vyvážený a ucelenější pohled na vztah člověka ke světu. Filosofické teorie se od sebe liší svou hloubkou, principy a hodnotami, na kterých staví. Jejich společným rysem je hledání dobra a štěstí člověka, které ale někdy chápou odlišně. Následující přehled přináší pouze klíčové teorie, které měly podstatnější vliv na rozvoj etického myšlení.

1.1.2.1 Antické etické teorie ve starověku

Po úspěšném uhájení svobody ve válkách proti Peršanům v 5. stol. př. n. l. se v řeckých obcích rozvíjí demokratické zřízení. Atény se stávají duchovním a politickým centrem. Vzniká potřeba občanů, kteří by byli schopni svobodně jednat a uvažovat. Této role se

²² Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 19.

²³ Tamtéž, s. 19-20.

chopili sofisté – učitelé moudrosti. Hlavní přínos sofistů pro filosofické myšlení spočívá v tom, že jako první v dějinách antické filosofie obrátili pohled od přírody na člověka, jako první učinili předmětem myšlení samotné myšlení a jako první se snažili zkoumat etická měřítká výlučně rozumovým uvažováním, čímž otevřeli cestu vědeckému etickému poznání. Sofisté byli spíše praktici a nevěnovali dostatečnou pozornost teoretickému vědění. To mělo za následek, že upřednostňovali subjektivní pravdu, kterou člověk uměl prosadit a obhájit, před objektivní pravdou. Z dnešního pohledu byly sofisté zastánci etického relativismu, protože popírali existenci absolutní pravdy a uznávali pouze pravdu relativní, která je historicky podmíněna a má lidský původ.²⁴

Jedním z kritiků sofistů byl i Sókratés (469-399 př.n.l.), který se snažil ukázat, že základní mravní normy mají absolutní platnost. Právě duševní vzdělání spatřoval v schopnosti samostatného úsudku člověka a ne v řečnické obratnosti. Snažil se o racionální zdůvodnění tradičních zvyklostí a zákonů. Sókratovská metoda spočívala v kladení otázek, kterými druhé nutil přemýšlet nad podstatnými záležitostmi života. V odkrývání nevědění spatřoval cestu, jak druhé poučit o pravé zdatnosti. Ctnost, řecky *areté*, představuje v antickém pojetí celkovou dokonalost a zdatnost člověka, jeho zaměření na dobro, a je zároveň předpokladem k dosažení nejvyššího cíle člověka, kterým je blaženost, řecky *eudaimoniá*. Aby člověk tohoto cíle dosáhl, musí neustále pečovat o svoji duši a mravně se zdokonalovat. Úplné poznání dobra, které je smyslem lidského života, je dle Sókrata vlastnictvím bohů. Jedině bůh je moudrým a člověk může tuto moudrost pouze milovat a hledat, tedy být filosofem v pravém smyslu slova.²⁵

Platón (427-347 př. n. l.), Sókratův žák, obrací svou pozornost k nesmrtelné duši člověka. Ta má tři části. Myšlení sídlí v hlavě, vůle v hrudi a žádostivost v podbřišku. Duše člověka je buď ukázněná, nebo je obětí žádostivosti. Člověk si volí mezi životem v pravdě a životem ve zdání. Péče o duši znamená její obrat od rozptýleného, nahodilého a mnohého k tomu, co je věčné, stálé a jednotné. V Platónově etice se nesmrtelná duše pozdvihuje do nadmyslového světa - světa idejí. Tento stav je pro člověka nejvyšším dobrem. Všechno poznání je vzpomínáním duše na vědění, které měla v předchozích stavech a vtěleních. Platón byl zřejmě ovlivněn myšlením staroindické filosofie, s kterou se setkal na svých cestách. Duše se přibližuje světu idejí

²⁴ Srov. STÖRIG, H. *Malé dějiny filosofie*. s. 109-112.

²⁵ Srov. HEJNA, D. *Etická výchova*. s. 11-12.

osvojováním zdatností, které jsou stejně jako u Sókrata založené na vědění. Platón rozlišuje čtyři kardinální ctnosti, a to moudrost, statečnost, uměřenost a spravedlnost. První tři odpovídají výše zmíněným třem částem duše a spravedlnost je ctností, která představuje jejich vyvážený stav. Tato Platónova teorie ovlivnila celou tradici etiky ctností.²⁶

Vrcholem antické filosofie je dílo Platónova největšího žáka a odpůrce Aristotela (384-322 př. n. l.). Aristotelés je především vědec, který shromažďuje a katalogizuje všechny oblasti tehdejšího vědeckého poznání. Jeho dochované spisy byly rozčleněny na spisy o logice, spisy přírodovědné, metafyzické, etické, politické a spisy o literatuře a rétorice.²⁷

Etické spisy Aristotela představuje 10 knih tzv. *Etiky Nikomachovy*, které po jeho smrti vydal jeho syn Nikomachos.²⁸ Aristotelés ji uvádí slovy: „*Každé umění a každá věda, podobně i praktické jednání a záměr směřuje, jak se zdá, k nějakému dobru; proto bylo správně vyjádřeno, že dobro jest to, k čemu všechno směřuje.*“²⁹ Za nejvyšší dobro je označena *blaženost*, o kterou usilujeme pro ni samou. Je dokonalým soběstačným dobrem. Rozum, slast a čest jsou též dobra, chybí jim však tato soběstačnost. Jsou žádoucí nejen pro ně samé, ale taky kvůli blaženosti, kterou od nich očekáváme. Dle Aristotela je blaženost nejlepší, nejkrásnější a nejslastnější. Jedná se o činnost duševní, která se projevuje v dokonalé ctnosti. Ctnost je duševní zdatnost konat dobro. Aristotelés rozlišuje ctnosti rozumu (moudrost, chápání a rozumnost) a mravu (štědlost a uměřenost). Ctnost je stálou vlastností, je středem mezi nadbytkem a nedostatkem. Aristotelés ji přirovnává k dobrému uměleckému dílu, kterému již nelze nic přidat ani nic ubrat. Ctnost se projevuje v jednání a ovládnání citů. Ctnostné jednání je jednání, které by volil rozumný člověk, je středem mezi dvěma špatnými krajnostmi, je tou pravou mírou a vrcholem dobra.³⁰

Aristotelés rozlišuje tři způsoby života. Jako nejnižší označuje život požívačný, zaměřený na slast, který je životem zvířat a je nedůstojný člověka. Na vyšší úrovni je život politický, který představuje prakticky činného člověka usilujícího o dobro obce. Třetím nejvyšším stupněm je život teoretický. Je to život filosofa, který je v neustálém

²⁶ Srov. STÖRIG, H. *Malé dějiny filosofie*. s. 124-125.

²⁷ Tamtéž, s. 132-133.

²⁸ Tamtéž, s. 133.

²⁹ ARISTOTELÉS. *Nikomachova etika*. s. 1.

³⁰ Tamtéž, s. 1-42.

kontaktu s tím, co je věčné a co je principem universa. Je to život nejblaženější a člověk má o něj usilovat.³¹

Dle Aristotela jsou zapotřebí k dosažení blaženosti kromě ctnostného života i určité vnější podmínky, např. zdraví nebo společenské postavení. Od tohoto názoru se distancovali stoikové, kteří viděli v ctnosti pevnou životní hodnotu, kterou nám nikdo nemůže vzít a můžeme ji ztratit pouze vlastní vinou. Ctnost představuje život ve shodě s přírodou, božským řádem a lidskou rozumovou přirozeností. Zdraví, bohatství, sláva, bolest by neměly mít vliv na mravní rozhodování a člověk by si k nim měl vypěstovat lhostejnost, jelikož nejsou v jeho moci. Člověk by měl žít v pokoře a odevzdanosti, ne však v nečinnosti. Stoikové zdůrazňovali odpovědný veřejný život, smysl života však spatřovali pouze v úsilí o ctnost, která činí člověka šťastným. K nejznámějším představitelům stoicismu v Římě patří Lucius Annaeus Seneca (6-3 př. n. l. – 65 n. l.), propuštěnec Epiktétos (50-138 n. l.) a římský císař Marcus Aurelius Antonius (121-180 n. l.).³²

Na rozdíl od eudaimonistické stoické etiky je v epikurejské etice nejvyšším dobrem slast, řecky *hedoné*. Nemyslí se tím ale život v nevázaných rozkoších, ale stav, kdy lidské tělo necítí bolest a lidská duše není v neklidu. Epikúros (341-270 př. n. l.) rozlišuje potřeby přirozené a nepřirozené, přičemž doporučuje dávat přednost uspokojování přirozených potřeb, které je snadnější a pro člověka užitečnější. Epikurejská etika je naprosto individualistická; vyčítá se jí egoistické pojetí, kde se každý stará pouze o své vlastní dobro.³³

1.1.2.2 Středověké etické teorie

Etické teorie ve středověku se odvíjejí od křesťanství. Křesťanský Bůh je nekonečný, nemá počátek ani konec. Je stvořitelem světa. Vrcholem stvoření je člověk obdařený rozumem a svobodnou vůlí. První lidé, Adam a Eva, podlehnou pokušení ďábla a vědomě přestoupí Boží příkaz. Prvotním hříchem je neposlušnost člověka, který chce být rovný Bohu a zatouží na místě Božím rozhodovat o tom, co je dobré a co je zlé. Ironií je, že tímto činem se nedostává na roveň Bohu, ale naopak se Bohu nejvíce vzdaluje. Jeho svědomí ho nutí, aby se před Bohem schoval. Vyhnání z ráje a úděl smrti

³¹ Srov. HEJNA, D. *Etická výchova*. s. 16.

³² Tamtéž, s. 17.

³³ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 35-36.

je pouze důsledkem jeho vlastního rozhodnutí. Bůh ale zcela nezanevřel na člověka a prostřednictvím proroků mu slibuje vysvobození z hříchu a smrti. Boží láska se dokonale projevuje v díle vykoupení. To je uskutečněno narozením Božího syna Ježíše, který jako nevinný přijímá potupnou smrt na kříži, aby usmířil lidstvo s Bohem.³⁴ „*A tak tedy: Jako jediné provinění přineslo odsouzení všem, tak i jediný čin spravedlnosti přinesl všem ospravedlnění a život.*“³⁵ Ježíš je vzkříšen a od této chvíle má každý člověk šanci získat život věčný. „*Co oko nevidělo, co ucho neslyšelo, co člověku nikdy ani na mysl nepřišlo, to Bůh připravil těm, kdo jej milují.*“³⁶

Přijmout a následovat učení Ježíše Krista pro křesťany znamená poznávat Boha. Na rozdíl od antických etických teorií zaměřených především na sebezdokonalování prostřednictvím dosahování ctností, v křesťanství být ctnostný znamená žít v přátelství s Bohem, což se projevuje dodržováním jeho řádu, láskou k Bohu a k bližním. Nejvyšší ctností je tedy poslušnost Boží vůle a věrnost srdce – láska.³⁷ V Ježíšově horském kázání je za spravedlivého uznán ten, kdo má čisté srdce oprostěné od jakékoli zlé žádostivosti a zároveň plně milosrdné lásky ke všem bližním, dokonce i k nepřátelům.³⁸

Zjevení Boha člověku je zaznamenáno v Písmu svatém. V Starém Zákoně, který popisuje období do narození Ježíše Krista, jsou etické normy zvláště patrné v Desateru.³⁹ V Novém Zákoně je to dvojí přikázání lásky. „*Ježíš mu odpověděl: „Nejdůležitější je: Slyš, Izraeli – Hospodin je náš Bůh, Hospodin je jediný. Proto miluj Hospodina, svého Boha, celým svým srdcem, celou svou duší, celou svou myslí a celou svou silou. Druhé je toto: Miluj svého bližního jako sám sebe. Žádné přikázání není důležitější než tato dvě.*“⁴⁰

Augustin (354-430) je jedním z nejhlubších myslitelů pozdní antiky, jehož filosofie ovlivnila v následujících staletích celou křesťanskou Evropu. Dobro je u něho určeno vůli Boží. On sám nalézá křesťanství až ve svých 33 letech. Na začátku svých *Vyznání* uvádí: „*Stvořil jsi nás pro sebe a neklidné je naše srdce, dokud nespočine v Tobě.*“ Smysl života vidí v poznávání Boha a v lásce k němu. To je cíl, který je hoden duchovního úsilí. Augustin odmítá snažení o vědění jen z důvodu vědění nebo zvědavosti. Po vyplenění Říma Goty vznikla otázka, zda to nebylo zapříčiněno přijetím

³⁴ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 40.

³⁵ Řím 5,18.

³⁶ 1 Kor 2,9.

³⁷ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 40-41.

³⁸ Srov. L 6,17-49.

³⁹ Srov. Ex 5,6-21.

⁴⁰ Mk 12, 29-31.

křesťanství a zavržením starých římských bohů. Ve svém díle *O obci Boží* označuje Augustin za pravou příčinu pádu Říma jeho sobectví a nemravnost.⁴¹

Aristotelovu světskou filosofii a teologii vrcholného středověku spojil ve své filosofii Tomáš Akvinský (1225-1274). Jeho etika racionálně zdůvodňuje křesťanskou morálku a vychází přitom z přirozeného zákona. Tomáš navazuje na Aristotelovu myšlenku, že všechno má svůj přirozený účel, který je zároveň nejvyšším dobrem, a člověk má proto jednat tak, aby byl s tímto účelem v souladu. Tento přístup ukazuje, že mravní zásady můžeme kromě Božího zjevení poznat i lidským rozumem, který nám je od Boha dán. Univerzálnost přirozeného zákona spočívá v tom, že ho může poznat kdokoli bez ohledu na náboženské vyznání či kulturní příslušnost.⁴²

Tomášův spis *Summa Theologiae* je velkolepou filosofickou syntézou, ve které autor harmonickým způsobem spojil metafyziku, etiku a náboženství. Integroval celkové vnímání skutečnosti člověkem, místo člověka v této realitě a z toho vyplývající mravní důsledky pro člověka.⁴³ „*Některé věci jsou Bohem stvořeny tak, že ve své inteligenci se jemu podobají a Jeho obraz zrcadlí: proto nejsou jen vedeny, ale vedou samy sebe k určenému cíli svým vlastním konáním. A pokud se v tomto vedení sebe sama podrobí božské vládě, tato božská vláda jim umožní naplnění jejich podstaty; pokud však vedou samy sebe jiným směrem, je jim v tomto zabráněno.*“⁴⁴ Člověk je inteligentní bytostí, která je schopna svým rozumem poznávat smysl a cíl, jenž jí byl dán od Boha a má zároveň odpovědnost, zda svým jednáním tento smysl naplní, nebo ne.⁴⁵

V návaznosti na Platóna a Aristotela Tomáš popisuje čtyři základní ctnosti: rozumnost, spravedlnost, statečnost a uměřenost, které člověk ke svému cíli potřebuje. Tyto kardinální ctnosti vedou k přirozené blaženosti. Nad nimi jsou ještě tři teologické ctnosti, které člověku vnukl Bůh. Jsou to víra, naděje a láska, které vedou k nadpřirozené blaženosti. Tomáš popisuje též sedm základních neřestí, kterými jsou pýcha, lakota, chtíč, závist, nenasytlost, hněv a lenost. Základní ctnosti a základní neřesti jsou u Tomáše zdůvodněné rozumem a celkovým smyslem života, ne

⁴¹ Srov. STÖRIG, H. *Malé dějiny filosofie*. s. 171-173.

⁴² Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 75-78.

⁴³ Tamtéž, s. 81.

⁴⁴ *Summa contra Gentiles*, 3. kniha, 1. kapitola in THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 77.

⁴⁵ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 77.

konkrétním křesťanským zjevením.⁴⁶ Avšak k tomu, aby člověk tyto ctnosti dosáhl a byl skutečně dobrý, potřebuje dle Tomáše i Boží pomoc; vlastní síly mu k tomu v důsledku prvotního hříchu nestačí. Nejvyšší blažeností, nejvyšší ctností a nejdokonalejším dobrem je nazírání božské podstaty, které může člověku umožnit jenom Bůh jako bytost absolutní.⁴⁷

1.1.2.3 Novověké etické teorie

Někteří myslitelé 17. a 18. století byli přesvědčeni, že morálka je založena více na citu než na rozumu, a proto je prospěšné, aby se udržovala pomocí společenské smlouvy. Ta by měla zabránit chaosu a anarchii ve společnosti, jelikož by byla vymahatelná silou. Podstatou této smlouvy by byla ochrana přirozených práv každého jedince a vzájemná prospěšnost.⁴⁸

Thomas Hobbes (1588-1679) je zakladatelem novověké etické teorie v Anglii. Člověka vidí jako egoistu snažícího se chránit především sebe a usilujícího získat co nejvíce vlastních výhod, což je příčinou *války všech proti všem*. Ve válce jsou největšími ctnostmi násilí a lest. Je to přestoupení přirozeného práva, které způsobuje nerozumné lidské usuzování. Lidé zapomínají, že mají vůči sobě navzájem určité povinnosti.⁴⁹ Přirozený zákon, jak jej chápe Hobbes, říká:

- *„Je třeba usilovat o mír, pokud je jakákoli naděje jej dosáhnout, není-li, je nutno hledat spojence v boji.*
- *Každý se musí zříci svého absolutního práva a omezit svou svobodu vůči druhým do té míry, jak si přejeme, aby ji druzí omezili vůči nám, a to potud, pokud to pokládáme za nezbytné pro mír i pro svou vlastní bezpečnost a pokud druzí činí totéž.*
- *Toto omezení původního práva má jako nezbytnou podmínku dodržování slibu a úmluvy.*⁵⁰

Z uvedených principů Hobbes formuluje kodex přirozené morálky. Vychází z čistě utilitaristických zásad založených na rozumném hledání užitečnosti ve vzájemném

⁴⁶ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 80.

⁴⁷ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 45.

⁴⁸ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 85-86.

⁴⁹ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 53.

⁵⁰ Tamtéž, s. 53-54.

lidském chování. Etika dle Hobbese se musí nevyhnutelně promítnout do politiky, jelikož mravnost je možná jen tehdy, když je vynutitelná vnější autoritou.⁵¹

Hobbes je zastáncem absolutistické státní moci. Neřeší problém, že mravnost a pozitivní právo státu se mohou od sebe značně vzdálit.⁵² V tomto ohledu byl pokrokovější anglický filosof John Locke (1632-1704), který byl rovněž zastáncem společenské smlouvy. Tu chápe jako potřebu úpravy vzájemných vztahů a zájmů lidí ve společnosti. Konečnou moc ve státě by dle jeho názoru ale neměl mít jednotlivec, nýbrž instituce. Locke mimo jiné usiloval i o ustanovení práva na soukromé vlastnictví a práva na odměnu za vykonanou práci. Jeho myšlenky se staly základem moderních demokracií.⁵³

Francouzský myslitel Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) vidí podstatu člověka v jeho svobodě, která se projevuje možností volby. Člověk má za svá rozhodnutí odpovědnost. Abychom vytvořili svobodnou společnost, musíme přijmout takovou společenskou smlouvu, která zaručí stejnou míru svobody všem svým členům. Východisko ze selhání rozumu při uchopení reality společnosti a světa hledá v preferování citu a prožitku světa.⁵⁴

Významným představitelem britského empirismu, který až do současnosti ovlivňuje moderní empiristickou etiku, je David Hume (1711-1776). Hume jasně poznal, že egoistickým hédonismem nelze důsledně empiricky zdůvodnit mravné jednání. Proto vytvořil neegoistickou etickou teorii na přísně empirickém základě. Vychází ze skutečnosti, že morálně oceňujeme lidi s přátelským postojem k druhým a ke společnosti a schvalujeme činy altruistické a sociálně motivované. Naopak při posuzování egoistických postojů a činů pocítujeme nelibost. Tento princip morálního schvalování je interkulturní a lidský. Hume ho zdůvodňuje psychologickou motivací našeho jednání, která je kromě snahy o vlastní uspokojení zaměřená též na uspokojování potřeb druhých, tedy sociálně a altruisticky.⁵⁵

Ctnost spravedlnosti je nevyhnutelným předpokladem trvání každé společnosti. Hume definuje její mravní význam jako *kalkul užitku*. Své zájmy může totiž každý člověk realizovat v sociální spolupráci lépe než individuálně. Přitom je ale nutné

⁵¹ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 54.

⁵² Srov. STÖRIG, H. *Malé dějiny filosofie*. s. 225.

⁵³ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 87.

⁵⁴ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Přehled etických teorií*. s. 60-61.

⁵⁵ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 25-26.

zachovávat uznané a účinné konvence, které omezí tužby jednotlivců v zájmu společného užitku.⁵⁶

Zakladatelem jedné z nejrozšířenějších etických teorií – utilitarismu je britský filosof Jeremy Bentham (1748-1832). Utilitaristická etika je založena na principu maximální užitečnosti. Mravně dobré jsou takové činy, které přinášejí největší blaho největšímu počtu lidí. Bentham vytvořil hierarchicky uspořádaný katalog slastí a katalog strastí. Kritériem pro jejich seřazení je intenzita, trvání, jistota a blízkost, dále množství lidí, které postihují, ale i temperament, zdraví, duševní úroveň, sklony, pohlaví, povolání, stavy, náboženství. Morální jednání se tak dá vyčíslit jako souhrn slastí a strastí, které v jeho důsledku nastanou.⁵⁷ To, jestli se daným činem poruší nějaké pravidlo nebo norma, je až druhořadou záležitostí.⁵⁸

Benthamovu teorii utilitarismu dále rozvinul britský filosof John Stuart Mill (1806-1873). Uvědomoval si, že štěstí, které svým konáním sledujeme, má různé formy a přisuzujeme mu i různé hodnoty. Utilitarismu se vyčítalo, že nedoceňuje hodnotu sebeobětování, které zvláště křesťanství připisuje velký význam. V reakci na tuto námitku hájí Mill utilitarismus tvrzením, že utilitaristická morálka ve své dokonalosti a ideální formě vlastně vyjadřuje křesťanské *miluj svého bližního jako sebe samého*. Zároveň tato morálka oceňuje i ochotu jedince obětovat svoje vlastní dobro v prospěch dobra ostatních za podmínky, že svou obětí zvyšuje konečný součet blaha. Pouze obět bez tohoto pozitivního důsledku považuje utilitarismus za zbytečnou. Při posuzování jakéhokoli mravního činu Mill respektuje i pravidla a normy – ty je ochoten porušit jen ve výjimečných případech. Tento přístup se označuje jako utilitarismus pravidel.⁵⁹

Představitelem etické teorie, která v mnohých ohledech přinesla nový odlišný pohled na chápání mravní volby je německý filosof Immanuel Kant (1724-1804). Jeho teorie se stala zlomovým okamžikem v dějinách etického myšlení. Východisko morálky nevidí ve faktických údajích zjištěných empiricky, jelikož z toho, co *je* se nedá logicky odvodit to, co *má být*. Toto tvrzení převzal Kant od Davida Humea. Nevidí ho ani v předpokládaných výsledcích jednání, protože věří, že všichni dobře víme o své mravní

⁵⁶ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 28.

⁵⁷ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 57.

⁵⁸ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 94.

⁵⁹ Tamtéž, s. 94-96.

povinnosti, kterou máme bez ohledu na možné důsledky. Jádrem své etiky činí *dobrou vůli* svobodného člověka.⁶⁰

Kant své poznání opřel o obecnost mravního zákona, který má člověk v sobě. Poslechnutí tohoto zákona představuje ideu dobré vůle. Mravním dobrem je konat povinnost, idea povinnosti je ideou dobré vůle a představuje kategorický imperativ. Ten musí být uplatnitelný pro vůli každého člověka. Vůle je kromě zákona určovaná i účely. Jelikož subjektivní účely jsou relativní, základem kategorického imperativu může být pouze *účel o sobě*, kterým je jedině člověk. Ten nemůže být jako rozumná bytost nástrojem zákona. Akceptovaný zákon pochází z jeho rozumu, proto je mravní vůle skutečně autonomní. Z této teorie vyplývají tři formule kategorického imperativu:⁶¹

- *„Jednej tak, aby maxima tvého jednání mohla být z tvé vůle ustavena všeobecným přírodním zákonem.*
- *Jednej tak, aby ses choval k lidství, jak v osobě své, tak v osobě druhého, jako k účelu a nikdy jako k prostředku.*
- *Vůli každé rozumné bytosti je třeba chápat jako ustavující všeobecné zákony.*“⁶²

Jednáním, ve kterém se člověk svobodně rozhoduje plnit mravní závazek z důvodu, že je to jeho povinnost a je to správné, a to bez ohledu na to, jestli se mu to líbí nebo ne, jestli ho to těší nebo ne, jestli mu to přinese prospěch nebo ne, získává tři věci vyplývající z chápání mravního závazku. Jsou to *svoboda* jako zkušenost mravní volby, *Bůh* jako zdroj štěstí a *nesmrtelnost* jako dosažení dobra za hranicí tohoto života. Ačkoliv existenci Boha nelze dokázat, měli bychom dle Kanta jednat tak, jako by Bůh byl.⁶³

⁶⁰ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 105-106.

⁶¹ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 62-63.

⁶² Tamtéž, s. 63.

⁶³ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 109-110.

1.1.2.4 Moderní etické teorie

V moderní době vzniká velké množství filosofických směrů, které se zároveň stávají východisky moderních etických teorií. Ty se snaží o nové založení etiky odlišné od dosavadních tradičních forem.⁶⁴

Za nejvýznamnějšího předchůdce existencialismu je pokládán dánský *existující* myslitel Søren Kierkegaard (1813-1855). Existencialismus klade důraz na existenci, emocionalitu a osobnost člověka. V běhu času je důležitý jedinečný bytostně prožitý okamžik. Kierkegaard staví proti davovým lidem, ale též abstraktním filozofům člověka vztaženého k Bohu. Cesta k absolutnu je u něho ale zoufalým úsilím osamoceneného jedince.⁶⁵

Kierkegaard rozlišuje tři povahové typy člověka – estetický, etický a náboženský. Estetický člověk je zaměřený na svět kolem sebe, vychutnává si pozitivky, těší se ze své práce a může si i zoufat. Etický člověk chápe svůj život jako úkol, který má splnit. Je vážnější a snaží se rozlišovat mezi dobrem a zlem. Nejvyšším typem je člověk náboženský, hořící pro Boha a zapalující jiné.⁶⁶

V rámci fenomenologické filosofie, označované též jako *filosofie podstaty*, vzniká materiální etika hodnot. Podle německého filosofa Maxe Schelera (1874-1928) existuje čistý, nedějinný a absolutní řád hodnot o sobě, nezávislý na stavu našeho subjektivního duchovního cítění, projevujícího se v preferování a opomíjení, v lásce a nenávisti. V objektivním řádu hodnot rozlišuje čtyři stupně od nejnižších po nejvyšší hodnoty.⁶⁷

- hodnoty příjemného a nepříjemného,
- hodnoty vitálního cítění,
- hodnoty duchovní,
- hodnoty posvátna a neposvátna.⁶⁸

Morální hodnoty patří k hodnotám duchovním. Mají charakter povinování ideálního, které se v konkrétní situaci stává povinováním reálným, tj. víme, že máme mravní hodnotu uskutečnit zde a nyní.⁶⁹

⁶⁴ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 211.

⁶⁵ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 76-77.

⁶⁶ Tamtéž, s. 77.

⁶⁷ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 211-213.

⁶⁸ Tamtéž, s. 213.

⁶⁹ Tamtéž, s. 213-214.

V Schelerově pojetí jsou hodnoty čisté – neempirické bytostně obecné kvality - *fenomény*, které nemůžeme odvozovat z jiných subjektů, jelikož existují zcela nezávisle na nich.⁷⁰

Mezi hlavní představitelé existencialismu patří i německý ateistický filosof Martin Heidegger (1889-1976). Vykresluje člověka odosobněného, osamocěného a ztraceného v davu, který postupně upadá do závislosti na svém díle. Každodenní koloběh života a tisíc věcí, o které se stará, ho ženou k tomu, aby plnil úlohu, kterou nechce, a zároveň mu znemožňují autentickou existenci. Tu člověk odhaluje jenom tváří v tvář nicotnosti svého bytí, které je bytím k smrti. Úzkost z mezních situací a tragičnost vlastní existence naplňuje člověka zoufalstvím. Uvědomuje si nesmyslnost své vlastní činnosti i konání druhých. Když nic nemá smysl, je těžké přijímat i jakékoli normy jednání.⁷¹ Heidegger vidí řešení v převzetí vlastní odpovědnosti a v bytí sebou samým.⁷²

Jedním z nejčtenějších a nejvýznačnějších představitelů německého křesťanského existencialismu je filosof a lékař Karl Jaspers (1883-1969). Morální kredit si získal i tím, že se na rozdíl od Heideggera vždy stavěl proti německému nacizmu. Jaspers poukazuje na hromadný jev v moderní společnosti, kterým je jednoznačná a masová ztráta smyslu existence. Lidé žijí pouze v šedivé přítomnosti a plní aktuální úkoly. Ztratili spojení s minulostí, protože se odtrhli od kulturních tradic, nemají ani perspektivu budoucnosti, jelikož jejich mysl je tak zahlcená masovou kulturou, technikou a organizací, že není schopna kultivovat své osobní hodnoty, obsáhnout celost života a ztrácí se v davu a pocitu strachu. Řešení vidí v návratu k osobnímu životu a v obnovení svobody autentické existence, která je nekonečnou svobodou volby jednání.⁷³

Francouzský křesťanský existencialista Gabriel Marcel (1889-1973) chápe rozdíl mezi autentickou a neautentickou existencí jako rozdíl mezi *být* a *mít*. *Být* je postoj člověka, který se angažuje v prospěch druhých a slouží jim ve víře, věrnosti a lásce. *Mít* je postoj, kdy člověk všechno vztahuje k sobě a užívá pro sebe.⁷⁴ Marcel ve své filosofii obnovuje myšlenky augustinismu. Člověk hozený do světa chaotických jevů hledá svou

⁷⁰ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 214.

⁷¹ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 83-85.

⁷² Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 130-131.

⁷³ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 85-86.

⁷⁴ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 226.

opětovnou celistvost a touží po ideálu. V tomto mysticko-subjektivním pojetí náboženství je Bůh posledním útočištěm osamělých a bloudících.⁷⁵

Dalším filosofickým směrem, který ovlivnil i etiku, je kritický racionalismus. Zdůrazňoval potřebu empirické ověřitelnosti vědeckých teorií pomocí falzifikace, tj. hledáním zkušenosti, která vědecký výrok vyvrátí. Hlavními představiteli kritického racionalismu jsou rakousko-britský filosof Karl Raimund Popper (1902-1994) a německý filosof Hans Albert (1921). Podle tohoto filosofického směru je možné i tam, kde jsou protichůdné zájmy a požadavky, pomocí argumentace a pozorování dojít k přijatelnému kompromisu.⁷⁶ „*Já se mohu mýlit, že ty můžeš mít pravdu a že my společně snad pravdu objevíme.*“⁷⁷ Albert aplikuje tento postup i na etické systémy a normy. Vytyčuje čtyři nesporné cíle v sociální oblasti: *mír, blahobyt, svobodu a spravedlnost*. Při posuzování etických norem je nutné se ptát, do jaké míry jejich realizace v praxi vede k naplňování těchto cílů.⁷⁸

V rámci etiky norem se ukázala jako velice plodná teorie spravedlnosti, kterou vypracoval americký liberální politický filosof John Rawls (1921-2002). Deontologické zásadě spravedlnosti dává přednost před utilitaristickým dobrem. Spravedlnost chápe jako *fairness* = férovost, kterou charakterizuje slušnost, čestnost a poctivost. V jeho fikci prvotního stavu stanovují zásady spravedlnosti ve společnosti rovnoprávní lidé pod *závojem nevědění*, tedy neznalosti postavení, které v této společnosti budou mít. Toto nevědění je oproštuje od preferování vlastních zájmů a nutně vede k dohodě na dvou zásadách spravedlnosti:⁷⁹

- „*Každý má stejné právo na co nejrozsáhlejší celkový systém stejných základních svobod, který je možný pro všechny.*“
- *Sociální a hospodářské nerovnosti musí být následující povahy: musí při omezení spravedlivé zásady úspornosti přinášet jedincům nejméně obdařeným co možná největší výhodu a musí být spojeny s úřady a pozicemi, jež jsou otevřeny všem podle zásady čestné rovnosti šancí.*“⁸⁰

Zmíněná zásada úspornosti bere ohled na zájmy budoucích generací.

⁷⁵ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 87-88.

⁷⁶ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 241.

⁷⁷ POPPER in ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 241.

⁷⁸ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 241-242.

⁷⁹ Tamtéž, s. 242-243.

⁸⁰ Tamtéž, s. 243.

V návaznosti na Aristotelovu teorii ctností a při respektování výše zmíněných zásad spravedlnosti Rawls rozvíjí svou teorii dobra. Dobrá společnost je taková, která kromě uplatňování zásad spravedlnosti má i morální povědomí schvalující tyto zásady.⁸¹

Jedním z nejvlivnějších představitelů personalistické filosofie byl papež Jan Pavel II. (Karol Wojtyła 1920-2005). Jeho personalismus vycházel z mystiky, filosofie života a fenomenologie Edmunda Husserla a Maxe Schelera. Dle této filosofie se lidé ve světě nacházejí na různém stupni mravního vývoje, přičemž Bůh je osobností nejvyšší. Úkolem každého člověka je zvyšovat své mravní povědomí a přivádět k němu i druhé lidi. Jan Pavel II. zdůrazňoval nadřazenost ducha nad hmotou. Odmítal egoistické a utilitární pojetí lásky a sexu, protože nesouhlasil s používáním osoby jako prostředku. Zavrhoval ale také na jedné straně puritánství, na druhé straně freudismus a neofreudismus, teorie, dle kterých je člověk ovládán principem slasti a principem reality.⁸²

Jan Pavel II. viděl příčinu lidské nemravnosti v popírání pravdy, znásilňování mezilidských vztahů, v ztrátě úcty k životu a v odcizení. Zdůrazňoval potřebu hledání všelidských hodnot, zachování důstojnosti člověka, respekt k základním lidským právům, úsilí o spravedlnost, solidaritu a autentičnost života. Dle Jana Pavla II. by etika měla mít prvenství před politikou a technikou. Po pádu komunistického režimu v evropských zemích se papež vyjádřil, že nový humanismus bude mít úspěch jen tehdy, dojde-li ke shodě vědeckého poznání se zjevenou pravdou.⁸³

V rámci křesťanské sociální etiky se od konce 19. století rozvíjejí sociálně filosofické koncepce založené na principech vycházejících z křesťanské filosofie a morální teologie. Tyto principy mají povahu všeobecných vodítek, která je nutné konkretizovat s ohledem na současnou dobu. To uskutečňovali jednotliví římstí papežové vydáváním encyklik vztahujících se k aktuálnímu stavu společnosti.⁸⁴

Ke klíčovým principům křesťanské sociální etiky patří personalita, solidarita a subsidiarita. Princip personality charakterizoval papež Jan XXIII. v roce 1961 ve své encyklice o nejnovějším vývoji života společnosti a o jeho utváření ve světle křesťanského učení, *Mater et magistra*. Tento princip je založen na tvrzení, že

⁸¹ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 243.

⁸² Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 92-93.

⁸³ Tamtéž, s. 93.

⁸⁴ Srov. ANZENBACHER, A. *Křesťanská sociální etika*. s. 179.

základem, příčinou a cílem každého společenského zřízení jsou jednotliví lidé – osoby s nedotknutelnou důstojností, které jsou zároveň povolány k vyššímu nadpřirozenému řádu. Je to nosný princip, který se má uplatňovat při uspořádávání lidských vztahů.⁸⁵

Princip solidarity definuje roku 1987 Jan Pavel II. ve své encyklice o starosti církve o sociální otázky, *Sollicitudo rei socialis*. *Ctnost solidarity* je trvalé úsilí o obecné blaho a dobro každého jednotlivce vycházející z odpovědnosti, kterou máme všichni za všechny. Ve smyslu solidarity je ten druhý – osoba, lid, národ - někdo, kdo je nám podobný a rovný, tedy ne pouhý nástroj k lacinému využívání a následnému odhození. V rámci každého společenství se mají ti mocnější a bohatší stát ochránci slabších, jelikož Bohem stvořené statky jsou určeny pro všechny.⁸⁶

Princip subsidiarity formuloval v roce 1931 ve své encyklice o uspořádání společnosti, obnově společenského řádu a jeho zdokonalení podle zásad evangelia, *Quadragesimo anno*, papež Pius XI. Smyslem subsidiarity je vytvoření takových podmínek ve státě, které podporují iniciativu a vlastní přičinění menších sociálních útvarů a jednotlivců a umožňují jim rozhodovat ve věcech, ve kterých jsou kompetentní. Podle papeže je důležité, aby si politici uvědomili, že důsledné dodržování tohoto principu vede k obecnému blahu a zároveň posiluje autoritu státu.⁸⁷

Myšlenku subsidiarity nacházíme již v antice, a to v Aristotelově kritice Platónova ideálního státu. Dle Aristotela je přílišné sjednocování nespravedlivé a nemoudré, jelikož stát znamená ve své přirozenosti mnohost. Soběstačnost společenství ve státě je žádoucí z hlediska většího pocitu odpovědnosti v rámci menšího seskupení a zároveň i z hlediska fungování státu, který se pak stará pouze o záležitosti nevyhnutelné pro jeho správný chod.⁸⁸

1.1.2.5 Postmoderní etické teorie

Pojem postmoderna použil francouzský filosof Jean François Lyotard (1924-1998) jako označení současného období dějinného vývoje, které je charakteristické obhajováním

⁸⁵ Srov. MM 218-220. Dostupné na WWW:

<http://www.kebrle.cz/katdocs/soc_enc/MaterEtMagistra.htm>.

⁸⁶ Srov. SRS 38. Dostupné na WWW:

<http://www.kebrle.cz/katdocs/soc_enc/SollicitudoReiSocialis.htm>.

⁸⁷ Srov. QA 79-80. Dostupné na WWW:

<http://www.kebrle.cz/katdocs/soc_enc/QuadragesimoAnno.htm>.

⁸⁸ Srov. ANZENBACHER, A. *Křesťanská sociální etika*. s. 212-213.

pluralismu a odmítáním velkých univerzálních projektů moderny. Pluralismus, čili diferenciacie ve společnosti, vzniká následkem autonomie subjektů, kterým je dána svoboda.⁸⁹ Rakouský filosof a profesor etiky na Univerzitě J. Gutenberga v Mohuči, Arno Anzenbacher (1940), ve své knize *Křesťanská sociální etika* uvádí, že světonázorově neutrální stát ale není odsouzen k nečinnosti. Může se snažit o to, aby různé etické pohledy měly větší úlohu a nebyly odsunované na okraj pozornosti a zájmu, a to jak ve vědecké činnosti, tak ve školství. Jako závazná součást vzdělávání by mohla být zavedena znalost filosofických a náboženských tradic. Stát by tím nepřestával být státem ve smyslu moderny a zároveň by pomáhal odstraňovat nedostatek orientace, desintegraci ve společnosti a egoistický individualismus.⁹⁰

Anzenbacher dále konstatuje, že k projektu moderny neexistuje žádná rozumná alternativa. Nedá se najít ani v pozůstalých komunistických státech nebo ve fundamentalistických islámských systémech. Moderna přinesla světu demokracii, ochranu lidských práv, tržně hospodářskou koordinaci, právní, ústavní a sociální stát. Ani křesťanská sociální etika nemůže nabídnout jinou alternativu, aniž by stavěla na projektu moderny.⁹¹ Problémem je ale skutečnost, že ani nejlépe konstituovaný řád není dostatečnou zárukou spravedlivé a dobré společnosti, a to zejména v případě, že tato společnost se utváří egoisticky, bezohledně, násilnicky, zločinně, úplatkářsky, náruživě a nesmyslně a zároveň se rozpadá i její rodinný základ.⁹²

Liberální moderna z velké části otázku etiky privatizovala a ponechala jí na svobodném rozhodnutí jednotlivců a autonomních skupin. V postmoderní době sílí hlasy volající po renesanci kulturně-světonázorových tradic a komunit, po návratu k antickým ideálům, etice ctností a vytváření společnosti bez principu egoismu. Podle kanadského sociologa a filosofa, nositele Templetonovy ceny za příspěvek k humanitním vědám, Charlese Taylora (1931), moderna opustila zdroje, z kterých vyrostla a nevědomky ještě i dnes žije. Zapomněla na své prameny, na smysl dobra a na etické a náboženské hodnoty. Projekt moderny má naději na přežití jen za předpokladu, že se vrátí k tomuto svému základu. Tato obnova by mu umožnila zachovat svobodu

⁸⁹ Srov. ANZENBACHER, A. *Křesťanská sociální etika*. s. 117-119.

⁹⁰ Tamtéž, s. 117.

⁹¹ Tamtéž, s. 121-122.

⁹² Tamtéž, s. 116.

a lidskou důstojnost.⁹³ V etické oblasti Taylor staví na autentičnosti člověka a na nepodmíněném respektu k jinakosti druhých.⁹⁴

Jedním z nejvýznamnějších současných obhájců etiky ctností je skotský a americký morální a politický filosof, představitel komunitarismu, Alasdair MacIntyre (*1929). Jeho koncepce aristotelské etiky ctností představuje alternativu k moderním morálním teoriím. Dle MacIntyry neuspěl osvícenský projekt, který se snažil zdůvodnit morálku novou teleologií, jenž určuje přirozený telos lidských bytostí jako maximalizaci slasti a nepřítomnost bolesti (utilitarismus) a jako demonstraci nepodmíněných morálních pravidel vycházejících z praktického rozumu (kantovství). Výsledkem tohoto neúspěchu je chaos v současné morální teorii a praxi. MacIntyrova alternativa upravuje historickou předlohu Aristotela, zároveň vychází i z myšlenek Tomáše Akvinského a navrhuje novou koncepci sociální teleologie. Ta má tři roviny:⁹⁵

- rovinu sociální praxe,
- rovinu narativního uspořádání uceleného lidského života,
- rovinu morální tradice.⁹⁶

V rámci sociální praxe MacIntyre formuluje prvotní definici ctnosti: „*Ctnost je nabytá lidská vlastnost, jejíž vlastnění a uplatňování nám umožňuje dosáhnout dober, která jsou praxi inherentní a jejichž nepřítomnost nám účinně brání v dosažení takových dober.*“⁹⁷

Druhá rovina se týká celistvosti a jednoty lidského života. Dobrý lidský život spočívá v nepřetržitém hledání a úsilí o dobrý lidský život, přičemž ctnosti pomáhají člověku pochopit podstatu dobrého života.⁹⁸

Třetí rovina se vztahuje k morálním tradicím společnosti, do které se člověk narodí a která mu předává počáteční morální východisko. V rámci tradic, do kterých je jedinec zasazen, hledá svá dobra v sociální praxi i dobro celého svého života.⁹⁹

Smysl a účel ctností dle MacIntyry spočívá v udržování dobrých vztahů v sociální praxi, udržování dobré formy individuálního života a v udržování dobrých tradic.

⁹³ Srov. ANZENBACHER, A. *Křesťanská sociální etika*. s. 114-116.

⁹⁴ Srov. Wikipedie. Dostupné na WWW: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Charles_Taylor_\(filosof\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Charles_Taylor_(filosof))>.

⁹⁵ Srov. KUNA, M. *Úvod do etiky ctností*. s. 62-65.

⁹⁶ Tamtéž, s. 65.

⁹⁷ MACINTYRE, A. *Ztráta ctností*. s. 224

⁹⁸ Tamtéž, s. 256.

⁹⁹ Tamtéž, s. 259.

MacIntyre charakterizuje *ctnost adekvátního smyslu pro tradici* projevující se v pochopení budoucích možností, které minulost zpřístupnila přítomnosti. Tato ctnost se ukazuje v schopnosti úsudku při vybírání z množství maxim a jejich aplikaci na konkrétní situace. Tradice jsou dle MacIntyry živé, protože rozvíjejí nedokončený příběh, který je determinovaný minulostí a čelí budoucnosti.¹⁰⁰

V období postmoderny začala i diskuse mezi liberalismem a komunitarismem. Komunitaristi kritizují moderní politický, ekonomický a kulturní liberalismus, obviňují ho z atomizace a individualizace společnosti a z následné ztráty solidarity. Nesouhlasí s dominantním postavením ekonomické oblasti a marginalizací eticko-náboženských tradic a komunit. Požadují společnou světonázorově-etickou orientaci a zpochybňují diferenci státu a společnosti i diferenci právní osoby a etické osoby. Tento jejich postoj ale vytváří nebezpečí poklesu dosažené dějinné úrovně svobody. Neboť spravedlivý stát může zaručit svým občanům pouze právně-osobní autonomii, ve které se můžou svobodně eticky chovat a vstupovat do svobodných komunit, např. církví.¹⁰¹

Hodnotu svobody hájí i první český laureát Templetonovy ceny, filosof a religionista, profesor Univerzity Karlovy, Tomáš Halík (1948). Tato cena mu byla udělena v roce 2014 jako „*mezinárodně uznávané osobnosti obhajující dialog mezi různými vyznáními a nevěřícími, která se v době okupace Československa zasloužila o budování náboženské a kulturní svobody.*“ Dle Halíka pravá svoboda není spojena se svévolí, ale s odpovědností. Žít ve svobodě je proto náročné. Mnoho lidí po svobodě volá, ale když je jim konečně umožněna, neumí v ní vytrvat a ohlíží se zpátky po jistotách otrockého stavu. Svobodu si může uchovat jen ten, kdo žije podle *Ducha*, ne podle těla. Jedná se o radikální otevřenost života pro druhé, a tedy žití v lásce, která je uskutečněním svobody a naplněním života v Bohu.¹⁰²

Jako nejlepší z doposud existujících konceptů v etickém myšlení označuje Halík přirozený zákon. Stavěl na něm Aristoteles a byl rovněž východiskem filosofie Tomáše Akvinského. Tím, že Akvinský obhájil základní principy víry rozumovým poznáním, otevřel i možnost mezináboženského dialogu a dialogu s nevěřícími. Je to plod západní civilizace a neměli bychom se ho vzdávat. Můžeme ho nabídnout i jiným světovým kulturám, ale nesmíme ho vnucovat. Halík odmítá radikálně chápaný multikulturalismus

¹⁰⁰ Srov. MACINTYRE, A. *Ztráta ctnosti*. s. 259-260.

¹⁰¹ Srov. ANZENBACHER, A. *Křesťanská sociální etika*. s. 113-117.

¹⁰² Srov. HALÍK, T. *Svoboda – oltář neznámého Boha*. Dostupné na WWW: <<http://halik.cz/cs/tvorba/proslovy-kazani/proslov/31/>>.

a kulturní relativismus, před kterým varovali i papežové Jan Pavel II. a Benedikt XVI. Kdybychom se totiž vzdali všeobecně přijatelného řádu hodnot, otevřeme ve své společnosti cestu těm, u kterých rozhoduje síla a moc.¹⁰³

1.1.3 Zamyšlení nad etickými systémy v západním myšlení

Z důvodu přehlednosti a lepší orientace je užitečné roztřídit chronologicky seřazené etické teorie i z jiného hlediska než jen z časového. Je zajímavé se zamyslet nad jednotlivými teoriemi z hlediska základu jejich morálky, z kterého vycházejí a na kterém staví. Následně si můžeme uvědomit, nakolik je jejich východisko zpochybnitelné. To nám umožní vidět *slabiny* etických teorií a zaujmout k nim kritický postoj. Můžeme si položit i otázku, jestli existují etické teorie, které žádné nedostatky nemají. V některých případech je vidět pozoruhodná souvislost principu etické teorie se životem jejího autora. Projevuje se slabina etické teorie i v životě jejího tvůrce? A platí to i naopak, tj. ukazuje se kvalita teorie i v dobrém životě jejího autora? V neposlední řadě se můžeme zamyslet i nad tím, zda existují etické teorie, které jsou ve svém základu neetické a nemorální.

1.1.3.1 Zamyšlení nad základy morálky etických teorií

Z chronologického přehledu etických teorií jsou patrné klíčové body ve vývoji teorie etiky v západním myšlení. Každé historické období přináší nové základy morálky. Etika není objevena, vytvářejí ji lidé svými vlastními rozhodnutími.¹⁰⁴

Antické teorie vidí smysl života v hledání *dobra*. Dle Sókrata a Platóna je poznání dobra ctností. Domnívají se, že správné nahlédnutí automaticky povede k nastoupení cesty dobra.¹⁰⁵ Sókratés poznává ve svém svědomí schopnost rozlišovat mezi dobrem a zlem. Tento vnitřní hlas považuje za největší mravní autoritu a nazývá ho *daimonion*.¹⁰⁶ Věrný tomuto hlasu je ochoten položit za své přesvědčení i vlastní život.¹⁰⁷ Řecká demokracie přiznávala veškerá práva pouze menšině svobodných občanů. Nikdo v té

¹⁰³ Srov. HALÍK, T. *Sv. Tomáš a králík, který hraje na housle*. Dostupné na WWW: <<http://halik.cz/cs/tvorba/rozhovory/clanek/131/>>

¹⁰⁴ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 13-14.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 53-55.

¹⁰⁶ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 32.

¹⁰⁷ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 39-40.

době nepochyboval o spravedlnosti otroctví.¹⁰⁸ Dle Platóna můžou ideu dobra a krásy poznat pouze svobodní a vzdělaní jedinci.¹⁰⁹

Za zakladatele etiky jako vědy je považován Aristotelés.¹¹⁰ Dle Aristotela je nejvyšší lidskou ctností schopnost myslet. Na rozdíl od Sókrata a Platóna zastává názor, že kromě poznání dobra, je potřeba ho také uvést do praxe. Etika je v jeho pojmání rozum uvedený do praxe.¹¹¹ Zatímco ideálním lidským tělosem u Platóna je transcendentní *idea dobra*, pro Aristotela je to světský cíl - *eudaimonia*, tedy uspokojení z dobrého života.¹¹² Aristotelova etika mě velice oslovila, a kdybych místo křesťanské víry byla vychovávána v jeho etice, dokázala by mě nadchnout. Souhlasím s Aristotelem, že úsilí o dobro je spojeno s blažeností. Aristotelés byl vskutku moudrý a spravedlivý muž. Slabinou jeho etiky je skutečnost, že nedokáže nabídnout uspokojivé řešení šťastného života pro lidi potýkající se s utrpením. Stejně tak se nezabývá otázkou, kdy se člověk konáním dobra dostane v životě do nesnází v důsledku střetu se zlem, tedy místo očekávané blaženosti snáší za své dobro křivdu.¹¹³ Odpověď na tuto otázku přináší až stoická etika, která je velmi blízká křesťanskému myšlení.

Klíčovým motivem stoické etiky je život v souladu s přírodou. Jediným dobrem je ctnost dobrého života. Nejdůležitější je rozeznat, co je dobré, co je špatné a co lhostejné. Rozumný člověk je zbaven vášní a je nezávislý na všem vnějším. Stoikové chválí nejenom přátelství mezi moudrými, nýbrž spravedlnost a lásku k člověku, do které zahrnují i otroky a barbary.¹¹⁴ Hlavní rozdíl mezi stoickou etikou a křesťanstvím je dle mého názoru v tom, že úsilí o dosažení ctnosti je u stoiků výsledkem lidského sebezdokonalování, které na rozdíl od křesťanství nepočítá s nadpřirozenou pomocí Boha.

Jedním z křesťanských církevních otců je Augustin, který obhájí existenci církve a přisuzuje jí podstatnou úlohu při spáse člověka. Té je možné dosáhnout pouze prostřednictvím církve.¹¹⁵ Ačkoli si Augustina velice vážím a nijak nezpochybňuji jeho myšlenky, v tomto bodě, nemá dle mého názoru úplnou pravdu. Jsem pevně

¹⁰⁸ Srov. STÖRIG, H. *Malé dějiny filosofie*. s. 112.

¹⁰⁹ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 55.

¹¹⁰ Srov. HEJNA, D. *Etická výchova*. s. 19.

¹¹¹ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 67.

¹¹² Tamtéž, *Přehled etiky*. s. 68.

¹¹³ Tamtéž, s. 66.

¹¹⁴ Srov. STÖRIG, H. *Malé dějiny filosofie*. s. 149-151.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 177.

přesvědčena, že Bůh je absolutně dobrý, absolutně spravedlivý a umí každou lidskou situaci absolutně správně posoudit. Navíc je ještě nekonečně milosrdný. Nemyslím si, že pomyslnou dělicí čarou mezi spasenými, teda těmi, co dosáhnou věčnou blaženost v posmrtném životě s Bohem a těmi, co ji nedosáhnou, bude příslušnost k víře, církvi, kultuře apod. Jsem hluboce přesvědčena, že na těchto věcech bude pramálo záležet a naopak důležité bude to, jak jsme se k druhým chovali, jak jsme je milovali a pečovali o ně, jak jsme využili k dobru možnosti, které jsme ve svém životě měli, jak jsme naložili s poznáním, kterého se nám dostalo, jak jsme byli schopni přijmout to, co nám život nezávisle od naší vůle přinesl a zdali jsme žili pouze povrchně nebo se snažili hledat hlubší smysl a v posledku, zda jsme byli ochotni se tomuto smyslu podřídit.

Ve svém zamyšlení se nad základy morálky se přesunu z antiky do středověku k etice Tomáše Akvinského. Východiskem jeho etiky je přirozený zákon. Existuje několik pojetí přirozeného zákona, z nichž nejznámější je teologické, naturalistické, antropologické a racionalistické. Podle teologického pojetí je přirozený zákon daný Bohem, podle naturalistického přirozeným stavem věcí (přírodou), podle antropologického je člověku imanentní (bytostně vlastní) a dle racionalistického je ho možné odůvodnit rozumem. Na rozdíl od Aristotela Tomáš počítá kromě racionálního zdůvodnění morálky i s transcendentním základem morálky. Tomáš vychází ze skutečnosti, že všechno má svůj přirozený účel a smysl, který je dobrý a má dojít svého naplnění. Přirozený zákon, jak jej chápe Tomáš, se dá zpochybnit pouze zpochybněním existence konečného cíle. Jestliže neexistuje žádný konečný cíl, pak nelze tvrdit, že jedna věc je správnější než jiná.¹¹⁶

Novověk na rozdíl od antiky a středověku přináší zcela odlišné a nové základy morálky:

- společenskou smlouvu,
- očekávané výsledky jednání,
- mravní závazek.¹¹⁷

Cílem společenské smlouvy je zabránit chaosu a anarchii ve společnosti, upravit na základě společné dohody vztahy a různé zájmy ve společnosti, a to při vzájemném respektování a ochraně práv a svobod jednotlivců a s ohledem na zájmy společnosti jako celku. Jedná se vlastně o smysluplné fungování státu, který bude zaručovat svým

¹¹⁶ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 75-82.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 105.

občanům jejich přirozená lidská práva, omezovat egoistické preference jednotlivců a podporovat vzájemnou spolupráci a solidaritu, a to takovou úpravou vzájemných vztahů, která povede k blahu jednotlivců i celé společnosti. Je to důležitý moment v dějinách lidství, kdy se přirozená práva a svobody lidí postupně promítají do významných společenských smluv a deklarací, jakými jsou např. Mezinárodní listina práv a svobod, ústavy demokratických států apod. Plnění společenské smlouvy je zakotvené v pozitivním právu a je státem vymahatelné.¹¹⁸ Myslím si, že slabinou společenských smluv jako východisek morálky je skutečnost, že nepostihují veškeré mravní jednání člověka. Není totiž nemorální jenom to, co je zároveň trestně postižitelné. Tento přístup je ale správný, jelikož z velké části respektuje svobodné jednání lidí. Kdybychom chtěli postihovat veškeré nemorální jednání, znamenalo by to zavést totalitní stát prosazující jednotnou etickou ideologii. Bylo by to něco podobné jako právo šaría v islámských státech.

Jako věřící člověk si myslím, že svoboda je velice důležitou hodnotou. Tuto důležitost můžeme vypožorovat i z jednání samotného Boha. Bůh stvořil člověka svobodného, který se na základě svého rozumu a svědomí může dobrovolně rozhodovat pro dobro nebo proti dobru. Ve své vševědoucnosti si Bůh musel být vědom, jaké následky to bude mít: pád prvních lidí, ztráta společného života s Bohem, obrovské kvantum zla v lidských dějinách vykonáno svobodnou vůlí člověka, nevyčísitelné utrpení a strádání, z toho plynoucí velice rozšířené obvinění Boha člověkem jako nečinného pozorovatele lidské bolesti, v historii často opakovaná otázka: *Jak to jen může Bůh dopustit?* Bůh stvořil člověka svobodného, protože Bůh dělá všechno dokonalé. Člověk bez svobody by byl pouze *papouškem*.¹¹⁹ Z křesťanského hlediska má smysl i utrpení. Dobro, které na člověka v životě věčném čeká je nesrovnatelně větší než nedostatek dobra, který musí ve svém pozemském životě snášet.¹²⁰

Pro utilitarismus jsou základem morálky očekávané následky mravního činu. Toto myšlení se dělí na více směrů, které v menší nebo větší míře připisují důležitost i zachování mravní normy.¹²¹ Již epikurejci ve své hédonické etice posuzovali jednání dle pocitu slasti a užitku, který jim přinese.¹²² Myslím si, že dnešní postmoderní doba je

¹¹⁸ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 88-89.

¹¹⁹ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 44.

¹²⁰ Srov. J, 16,21.

¹²¹ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 93.

¹²² Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 36.

hodně utilitaristická a hédonistická. Lidi zajímá především užitek či zážitek, který jim jednání přinese a též slast, bezbolestnost a pohodlí, které mohou získat. Dodržování pravidel a norem dnes není moderní. Souhlasím s tím, že očekávaná maximální užitečnost spočívá v nějakém dobru, ať už pro jednotlivce nebo pro skupiny lidí. Rozhodování může být ale velice relativní, jelikož preference lidí se liší a následky jednání tvoří celý řetězec dobrých a špatných důsledků a je těžké určit, které předpokládané dobro je nejdůležitější a nelze vyloučit i špatný následek, který se ukáže až později v čase.¹²³ A to je největší slabina utilitarismu. Podle křesťanství bude tím nejdůležitějším následkem mravního lidského činu dopad, který bude mít tento čin na nadpřirozený – věčný život člověka.¹²⁴ S tímto posledním důsledkem utilitarismus nepočítá.

Ve srovnání s utilitarismem zcela opačný pohled na posouzení etičnosti mravního činu zastává Emanuel Kant. V jeho deontologické a transcendentní etice je základem morálky mravní závazek, který označuje jako kategorický imperativ. Staví na dobré vůli člověka, možnosti zobecnění její platnosti a autonomní zkušenosti mravní volby. Je přesvědčen, že mravní jednání samo o sobě bude mít pozitivní dopad na šťastnější život lidí v perspektivě nekonečnosti. Při rozhodování je důležité splnit si mravní povinnost bez ohledu na potenciální následky mravního činu. Člověk se má oprostít od egoistických motivů a být solidární se světem.¹²⁵ U Kanta je problematická třetí formulace kategorického imperativu: „*Vůli každé rozumné bytosti je třeba chápat jako ustavující všeobecné zákony.*“¹²⁶ Dobrá vůle člověka se dá zobecnit pouze na stejné situace a každý člověk může svým rozumem a dobrou vůli dospět k odlišné mravní povinnosti. Ztrácí se určitá objektivita. Různí lidé se budou řídit odlišným žebříčkem mravních hodnot, který si sami vytvářejí.¹²⁷

Deontologickou etikou je i velice vlivná moderní Rawlsova teorie spravedlnosti a Rawlsova teorie dobra. Základem morálky Rawlsových teorií jsou zásady spravedlnosti zaručující všem stejné svobody, čestné rovnosti šancí, výhody pro nejméně obdařené jedince a spravedlivá úspornost s ohledem na zájmy budoucích generací.¹²⁸ Myslím si, že je velkou škodou pro demokratické státy skutečnost, že

¹²³ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 101.

¹²⁴ Srov. Mt 16,26.

¹²⁵ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 105-112.

¹²⁶ SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 63.

¹²⁷ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 113-115.

¹²⁸ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 242-243.

nebyly schopné v politickém a občanském životě důsledně uplatňovat tyto principy. Neblahé důsledky teď vylézají na povrch. Je to neúměrná zadluženost, tedy žití na úkor příštích generací, množství korupčních skandálů jako výsledek nepoctivosti a neslušnosti, zmanipulování velkých státních zakázek, tedy nerovnost šancí a zároveň oslabování výhod pro nejvíce znevýhodněné občany ve společnosti.

Dle mého názoru Rawlsovy principy do značné míry odpovídají principům křesťanské sociální etiky. Principu personality odpovídá jeho zásada stejných práv a svobod pro všechny, včetně zásady čestné rovnosti šancí. Princip solidarity vyjadřuje zásada úspornosti a zásada výhod pro nejméně obdařené jedince. Princip subsidiarity Rawlsova teorie spravedlnosti neřeší. Myslím si, že slabou stránkou všech obecných principů je selhávání lidí při jejich konkrétní realizaci v praxi. Na uplatňování těchto principů v jednotlivých situacích budou mít různí lidé odlišné názory.

Jak je těžké zůstat věrný vlastnímu mravnímu přesvědčení, můžeme pozorovat i v životě německého ateistického existencialisty Heideggera, který se v době Hitlerovského nacismu nejprve snaží o určitý kompromis s režimem.¹²⁹ Myslím si, že člověk, který vychází z konečnosti lidského života, a tedy pouze z času, který mu zbývá do jeho vlastní smrti, nemá ani dobrý důvod a ani sílu ve velice nepříznivých situacích a okolnostech života, zejména při střetu se zlem, zůstat věrný mravnosti a dobru za cenu ztráty vlastního života nebo značného zhoršení jeho kvality. Toho jsou obvykle schopni pouze lidé počítající s dosažením blaženosti ve věčnosti s tím, že život nekončí jejich smrtí, a kteří jsou ochotni tváří v tvář nepřízni osudu, utrpení a bolesti počítat s podporou Boha a vztahovat se k němu. Tuto nadpozemskou sílu a vztah k transcendentnu můžeme vidět nejen ve filosofii dalšího německého existencialisty, Karla Jasperse, ale též v jeho životě. Je připravený obětovat svoji kariéru, ohrozit život svůj i své ženy, když se nebojí otevřeně kritizovat nacistickou ideologii.¹³⁰

Empirismus se ve filosofii snažil o empirické zdůvodnění mravního jednání. Aplikoval metody přírodních věd na zkoumání etického jednání. Představitelem empiristické etiky je již výše zmiňovaný David Hume.¹³¹ Empirické metody používá i kritický racionalismus Karla Raimunda Poppera a Hanse Alberta. Jejich přístup se

¹²⁹ Srov. STÖRIG, H. *Malé dějiny filosofie*. s. 455.

¹³⁰ Srov. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Dostupné na WWW: <<http://plato.stanford.edu/entries/jaspers/#Car>>

¹³¹ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 25-26.

rovněž aplikuje v etice.¹³² Myslím si, že hlavní přínos empirismu spočívá v tom, že je schopen mravní jednání racionálně zdůvodňovat a zkoumat pomocí vědeckých metod.

Na rozdíl od Kanta fenomenologická filosofie vnímá hodnoty jako čisté fenomény existující nezávisle na subjektivním preferování jedince. Tento objektivní absolutní řád hodnot je východiskem materiální etiky hodnot Maxe Schelera. Zakladatelem fenomenologické filosofie je Edmund Husserl.¹³³ Z fenomenologické filosofie vychází i personalistická filosofie papeže Jana Pavla II.¹³⁴ Jeho život je dokonalým obrazem jeho náboženského i filosofického přesvědčení. Nikdy se nebál zastat pravdy, své křesťanství nejen hlásal, ale i žil. Nebál se obejmout malomocné muže v Kalkatě, zdůrazňoval hodnotu a význam utrpení postižených a nemocných lidí. Po zotavení ze zranění při atentátu na jeho osobu v době rozšířené komunistické totality, se neváhá setkat s najatým vrahem a s láskou si s ním promluvit. Jan Pavel II. byl význačnou osobností v oblasti světové politiky, přispěl ke vzájemnému přiblížení a dialogu mezi křesťanskými církvemi a judaismem, morálně přispěl k pádu totalitních komunistických režimů ve východní Evropě.¹³⁵ Potvrdil nepřípustnost interrupce, antikoncepce a eutanazie v duchu tradiční křesťanské morálky.¹³⁶

Tady se schválně zamyslím nad jeho odkazem, jelikož plnění těchto ideálů dle mé zkušenosti dělá značný problém ne jenom nevěřícím, ale také i věřícím křesťanům. Tyto tradiční ideální principy dle mého názoru hlásal papež oprávněně a autenticky s křesťanským učením. To, že dodržování těchto měřítek způsobuje lidem velký problém, se kterým si mnozí nevědí rady, je důsledkem celkového odklonu člověka od života s Bohem. Nedá se totiž v praxi zaměřit pouze na dodržování jednoho principu, a v jiných směrech se řídit svou vůlí. Pak tento princip způsobuje odpor a člověk ho není schopen dodržet. On opravdu funguje pouze u lidí, kteří celý svůj život neustále podřizují evangeliu a snaží se ho žít takzvaně do písmene.

Přirozenou metodou můžou manželé také ovlivnit počet svých dětí, ale ne stoprocentně.¹³⁷ Klade se na ně požadavek otevřenosti vůči přijetí nového života. A to je kámen úrazu pro dnešní hédonisticky a egoisticky orientovanou vyspělou civilizaci.

¹³² Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 241-242.

¹³³ Tamtéž, s. 211-212.

¹³⁴ SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 93.

¹³⁵ Srov. *Světki k nám hovoří*. Dostupné na WWW: <<http://catholica.cz/?id=4795>>.

¹³⁶ Srov. *Evangelium vitae*. Dostupné na WWW: <<http://katolicka-kultura.sweb.cz/evangelium/evangelium.html>>.

¹³⁷ Srov. *Co je to symptotermální metoda PPR*. Dostupné na WWW: <<http://lpp.cz/?a=20&id=1>>.

Tato civilizace ale zapomíná na to, že její egoismus a individualismus se v perspektivě dlouhodobější budoucnosti obrátí vůči ní samé. Jestli se tento trend nezmění, staneme se civilizací, která ve své reprodukční neschopnosti ztratí své obyvatele, a tedy nositele hodnot, z kterých kdysi vzešla a rozkvetla. Naše místo zaujmou jiné národy s odlišnou kulturou a jinými hodnotami. Příčinou našeho pádu nebudou oni, ale náš egoismus a naše nemravnost.¹³⁸ Řím také nepadl z důvodu větší síly jeho nepřátel, ale v důsledku ztráty své duchovní převahy.¹³⁹ Souhlasím ale také s názorem profesora Halíka, který vzhledem k rozporům a neshodám v rodinách a jiným závažným příčinám odkazuje manžele odpovědnosti jejich vlastního svědomí a doporučuje vyvarovat se alespoň abortivních forem antikoncepce.¹⁴⁰ Klíčíci život je ale nutné hájit za každých okolností.¹⁴¹

V rámci etické výchovy považují taky za vhodné pravdivě informovat o protichůdných stanoviscích, zdůvodňovat je a zpochybňovat s cílem dopřát studentům svobodu zaujmout svůj vlastní postoj. Na tomto místě nemůžu nezpomenout názor mé velice hodné a milé nevěřící kolegyně, učitelky rodinné výchovy na ZŠ, která mi řekla: „Mariko, já vím, že interrupce není ani dobrá ani správná, ale stejně, není lepší ji provést mladé holce než ji nechat zkazit si celý život?“ Převáděno do řeči etiky vlastně říká: „Vím, že je to neetické, ale není někdy lepší zachovat se neeticky vzhledem k hodnotě preferované kvality života?“ Myslím si, že kvalita života je široký a relativní pojem, který označuje mnoho aspektů – fyzických, duševních i duchovních. Člověk se má snažit o zlepšování kvality života svého i druhých, ale zároveň by měl respektovat objektivně daný řád hodnot.

Osobně jsem přesvědčena, že skutečná kvalita života projevující se vyrovnaným postojem k životu svému a jiných lidí se dá nejlépe zdokonalovat prostřednictvím lásky, kterou, dle mého názoru, nejlépe charakterizuje sv. Pavel v listě Korintským. V jeho pojmání je láska trpělivá, laskavá, bez závisti a pýchy, nehledající svůj prospěch,

¹³⁸ Srov. *The Cathedral and the Cube*. Dostupné na WWW: <<https://www.commentarymagazine.com/article/the-cathedral-and-the-cube-reflections-on-european-morale/>>.

¹³⁹ Srov. STÖRIG, H. *Malé dějiny filosofie*. s. 172.

¹⁴⁰ Srov. HALÍK, T. *Církev musí rozvíjet solidaritu i spiritualitu*. Dostupné na WWW: <<http://halik.cz/cs/tvorba/rozhovory/clanek/129/>>.

¹⁴¹ Srov. Stop genocidě. Dostupné na WWW: <<http://www.stopgenocide.cz/>>.

jednající vždy čestně, pokojně a velkoryse. Netěší se ze špatnosti, ale raduje se z pravdy. Vydrží i v zkouškách, je věrná, má naději a vytrvá i v utrpení.¹⁴²

1.1.3.2 Zamyšlení nad nemorálními etickými teoriemi

Ve svém přehledu etických teorií jsem záměrně vynechala, dle mého názoru, teorie neetické, které schvalují použití zla a síly na dosažení dobrého účelu. Tento postoj se dá vyjádřit známým sloganem *účel světí prostředky*.

Platón ve své charakteristice ideálního státu s ohledem na jeho prosperitu hájí selekci při vzdělávání a rozmnožování, potraty a usmrcování dětí starších matek, odstranění – zabití - všech postižených dětí. Navrhuje též odebrání dětí rodičům a jejich následnou společnou výchovu z důvodu stejné úcty ke všem. Aby zajistil úspěšný rozvoj vládnoucí elity je ochoten obětovat základní práva svobodných občanů a jejich rodinný život.¹⁴³ Platónův postoj je problematický. Pro potencionální dobrý účel je ochoten použít i špatné a nemorální prostředky. V průběhu dějin nezůstal Platón se svým postojem osamocen.

Politická etika renesančního italského politika a filosofa Nicola de Machiavelliho je teorií, která též schvaluje použití zla a síly na dosažení dobrého účelu.¹⁴⁴ Moderní německý reprezentant filosofie života, Friedrich Nietzsche je autorem etiky bezohledné vlády silných při přípravě prostoru pro nadčlověka. Ve své etice usiluje o přehodnocení všech hodnot, zejména křesťanské hodnoty lásky k bližnímu, a to ve prospěch hodnoty vůle k moci.¹⁴⁵ Paradoxem zůstává skutečnost, že Nietzsche kritizující *slabošství* křesťanů, jejich altruismus a soucit se slabými, se po svém vlastním zhroucení, sám stává *slabým* a plně odkázaným na péči a lásku své matky a sestry. Chtěl se zbavit tradičních hodnot, sám je však zbaven duchovního vnímání a zůstává v pomateném stavu myslí až do své předčasné smrti.¹⁴⁶ Nietzsche je považován za proroka postmoderny, jelikož správně předvídal rozpad tradičních kulturních a hodnotových

¹⁴² Srov. 1 Kor 13, 1-7.

¹⁴³ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*. s. 59.

¹⁴⁴ Srov. SEMRÁDOVÁ, I. *Etika*. s. 46-48.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 78-79.

¹⁴⁶ Srov. STÖRIG, H. *Malé dějiny filosofie*. s. 401.

systemů, životních a mravních řádů, chaotický nihilismus současné postmoderní doby.¹⁴⁷

Mezi nemorální etické teorie bych zařadila i materialistické pojetí dějin německých filosofů Karla Marxa a Friedricha Engelsa, jejich teorii socialismu a komunismu, jejichž ideály se dosahují násilným třídním bojem, násilným odstraněním soukromého vlastnictví a diktaturou proletariátu, kterou jsme v celé její nesvobodě a zločinnosti mohli zakoušet po dlouhá léta 20. století.¹⁴⁸ Myslím si, že je velkou absurditou skutečnost, že i nemorální teorie se počítají k etickým teoriím.

Jako utilitaristickou a hédonistickou etiku bych označila i situační etiku Josepha Fletchera, kterou jsem v chronologickém přehledu teorií neuvedla z důvodu její kontroverznosti. Chci se však nad ní zamyslet, jelikož jde o myšlenkový proud značně rozšířený v euroatlantické kultuře. Časově jí můžeme zařadit na konec moderní doby a svojí aktuálností do postmoderní doby. Za základ morálky Fletcher označuje lásku. Je to velmi obecný a vágní pojem, pod kterým si každý může představit něco jiného. S Fletcherem bych souhlasila v tom, že při posuzování mravního činu musíme zohlednit konkrétní situaci, ve které se rozhodujeme.¹⁴⁹ Fletcher se snaží svoji etiku nejdříve dát do souladu s křesťanstvím, které by mělo ve svých postojích dle jeho názoru zaujmout modernější přístup. Rozpor jeho etiky s křesťanskou morálkou se nakonec projeví i v jeho osobním životě, po vydání své situační etiky se křesťanství vzdává.¹⁵⁰

Fletcher je opakovaně oceňován za svoji vědeckou práci v oblasti bioetiky a genetického inženýrství. To ale ještě nic nevypovídá o *etice jeho etiky*. Fletcher je zastánce pokusů s genetickým materiálem, včetně embrií, je zastánce interrupce a eutanazie.¹⁵¹ Nad hodnotu života staví kvalitu života.¹⁵² Již David Hume, představitel empirické filosofie, zjistil, že mravní jednání nejde logicky zdůvodnit egoistickým hédonismem.¹⁵³ Fletcherovu etiku, ale též morální smýšlení představitelů demokratických hédonistických států a mnohých jejích občanů je možné zdůvodnit

¹⁴⁷ Srov. STÖRIG, H. *Malé dějiny filosofie*. s. 408.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 466-473.

¹⁴⁹ Srov. Ethics guide. Dostupné na WWW:

<http://www.bbc.co.uk/ethics/introduction/situation_1.shtml>.

¹⁵⁰ Srov. SAUNDERS, P. *Divorcing love from morality*. Christian Medical Fellowship. Dostupné na WWW:

<<http://www.cmf.org.uk/publications/content.asp?context=article&id=26099>>

¹⁵¹ Srov. NNDB. *Joseph Fletcher*. Dostupné na WWW:

<<http://www.nndb.com/people/580/000169073/>>

¹⁵² Srov. SHOOK, J. R. *Dictionary Of Modern American Philosophers*. s. 803.

¹⁵³ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. s. 25-26.

pouze zavedením nové *hodnoty*, kterou je *kvalita života*. Ta má dle jejich názoru přednost před hodnotou života. Otázkou zůstává míra kvality a její relativita, kterou dle mého názoru nejde jednoznačně vymezit a stanovit. Fletcher zastává stanovisko, že v některých případech je lepší nežít než žít.¹⁵⁴ Dle mého názoru v některých případech je těžší být než nebýt, ale rozhodně ne lepší. To není jenom otázka smyslu života, ale též je přímo úměrná orientaci člověka, který má nebo nemá kromě jisté perspektivy smrti i perspektivu pokračování svého života v nové kvalitě po své smrti.

Musím se přiznat, že dovedu pochopit odlišnost uvažování těch, kteří považují lidský život za konečný. Ale nemůžou mít jistotu. Již v současné době existují výzkumy, které potvrzují, že vědomí člověka zůstává i po jeho klinické smrti.¹⁵⁵ Dokázat existenci posmrtného života zatím neumíme, ale neumíme tuto existenci ani vyvrátit. Jaké etice tedy učit mladou generaci, když my dospělí se v mnohých situacích neumíme shodnout na tom, co je a co není etické. Jediným rozumným řešením, dle mého názoru, je pravdivě informovat mládež o rozdílných etických pohledech, zdůvodňovat je a zpochybňovat a nechat na jejich svobodném rozhodnutí, jaký zaujmou ve svém životě postoj.

Své zamyšlení nad etickými teoriemi chci zakončit důrazem na svobodu, která by žákům a studentům v rámci předmětu etická výchova měla být dána. Tato svoboda musí být ale odpovědná, a tedy informovaná. Velice se mi v tomto ohledu líbil postoj mé dobré nevěřící přítelkyně, kolegyně z mého prvního zaměstnání po absolvování střední školy. Přesto, že naše pohledy na svět byly odlišné, velmi jsme si rozuměly a rády jsme společně diskutovaly o poledních přestávkách na oběd. Společně jsme prožívaly a hodnotily období sametové revoluce, pádu komunismu a následného rozdělení Československa. Diskutovaly jsme i o běžných problémech v lidském životě. Naše dialogy bych opravdu nazvala láskyplným bojem. Dana zastávala ateistické stanovisko, já křesťanské. To, co nás spojovalo, byl respekt k odlišnému názoru a vnímání světa. Ani jedna z nás neměla za cíl změnit postoj nebo smýšlení té druhé. O svých názorech jsme přemýšlely, ale vzájemně jsme si je nevnucovaly. Kdybych měla vyjádřit, co nás

¹⁵⁴ Srov. FLETCHER, J. *The Right to Die*. Dostupné na WWW:
<<http://www.riverbendds.org/index.htm?page=fletcher.html>>.

¹⁵⁵ Srov. University of Southampton. *Results of world's largest Near Death Experiences study* Publisher. Dostupné na WWW:
<http://www.southampton.ac.uk/mediacentre/news/2014/oct/14_181.shtml#.VO5FQfmG_Z4>

k sobě přitahovalo, řekla bych upřímné hledání dobra a lidský postoj k druhým a ke světu.

Naše cesty se rozešly, protože já jsem se s rodinou přestěhovala do České republiky. Při mých návštěvách Slovenska jsme se z času na čas potkávaly. Pamatuji se, jak jsem se zeptala její dcery, která byla tehdy žačkou 1. stupně základní školy: „Tak co, jak se Ti líbí ten předmět – etická výchova?“ Radka se na mě nechápavě podívala: „Já ale nechodím na etickou výchovu. Já chodím na náboženství.“ Na Slovensku jsou to povinně-volitelné předměty. Otočila jsem se k Daně s otázkou v očích. „Ne, Mariko, není to tak, jak si myslíš. Já jsem se nestala věřící a na svých názorech jsem nic nezměnila. Já jsem se pouze rozhodla dát své dceři svobodu. Aby až jednou vyroste, sama se mohla rozhodnout, jaký bude mít světonázor. Můj postoj je jí dobře znám, o náboženství bych jí ale neuměla toho moc říct. Ona s tím souhlasila a uvidíme, co si jednou zvolí.“

Jestli by se v Čechách měl jednou zavést povinný předmět etická výchova, myslím si, že by měl být vyučován v podobném duchu a jeho hlavním přínosem by měla být právě informovaná svoboda, ve které by žáci a studenti sami objevili svůj smysl života.

Výstižný a trefný výrok „*Nejlepší argument proti demokracii je pětiminutový rozhovor s průměrným voličem.*“ se připisuje Winstonovi Churchillovi, obhájci demokratického zřízení.¹⁵⁶ A to se dá též vylepšit pouze výchovou a vzděláváním.¹⁵⁷ I v tomto směru by etická výchova mohla být velice užitečná.

1.1.4 Výchova z pohledu filosofie

Z názvu předmětu etická výchova vyplývá, že žáci by měli být v etice vychovávaní. Co si máme pod pojmem výchova představit? Tato část práce předkládá tři vzájemně se doplňující filosofické pohledy na výchovu.

¹⁵⁶ Srov. Nová ústava. *Churchillova moudrost*. Dostupné na WWW: <<http://www.novaustava.cz/clanky/churchillova-moudrost>>

¹⁵⁷ Srov. Finance. *Když demokracie nefunguje*. Dostupné na WWW: <<http://www.finance.cz/zpravy/finance/313330-kdyz-demokracie-nefunguje/>>

1.1.4.1 Filosofie výchovy v pojetí Radima Palouše

České slovo výchova odpovídá latinskému výrazu *educatio*. Český filosof, pedagog a kmenolog, Radim Palouš (*1924) uvádí, že slova *educatio* a *výchova* odkazují na *exit, vy-vádění* z jeskyně. Navazují na tu část platónského mýtu o jeskyni, která nastává po překročení vlastních stínů, tj. životních banalit a pout pokleslých činností, které nás zaneprázdňují a odvádějí naši pozornost od podstaty našeho bytí. Teprve po tomto obratu – odpoutání se od sebe sama a svých stínů, vzniká prostor pro vychovatelskou aktivitu ve smyslu přípravy k dobrému. Tato volnost - *scholé* je příležitostí pro skutečnou výchovu k pravému životu. K svobodě od stínů je zapotřebí svým chovancům opakovaně pomáhat. Vychovatel nikdy nemá záruku, že jeho vyvádění bude úspěšné. Má ale naději, že při spolupůsobení určitých životných okolností, nebude jeho úsilí zbytečné a odpoutanec se ho chopí. Tento obrat se vždy musí uskutečnit uvnitř chovance a nedá se vynutit zvenčí.¹⁵⁸

Výchova je těžkým úkolem pro rodiče, vychovatele a učitele. Jejím cílem je odvrácení se od špatného, *sebeproměna* a *sebenalézání*. Správná výchova se obrací k jádru člověka tak, aby ono samo povstalo, obrátilo se, hledalo a nalézalo sebe. Vzděláním a výchovou se otevírají nové pohledy, odstraňují se předsudky a vyvstávají nové příležitosti. Vychovávaný se začne zajímat, odvrací se od své lhostejnosti a je zaujat tou záležitostí, o níž jde. Vychovatel – učitel – pedagog je ten, který provází. Jaké prostředky má k dispozici? Především on sám je tím prostředkem – vychovává svým chováním, svými činy a svým mluvením. Nesmí ale zapomínat na to, že cílem výchovy není směřovat a vést vychovávané k sobě samému, nýbrž k pravdivému Dobru. K tomu Dobru, které kdysi odpoutalo, vyvádělo a edukovalo samotného vychovatele.¹⁵⁹ Tento pohyb musí udělat chovanec sám. Musí to vycházet z jeho nitra, není možné vychovávat násilným vložením pravdy do jeho úst a mysle, jelikož by to vedlo k opačnému výsledku – pravda by se pro něho stala životní nepravdou. Pravým posláním výchovy je doporučit vychovávaného jeho vlastní cestě za dobrem.¹⁶⁰

Poznávání by se mělo uskutečňovat pomocí dialogu, který zprostředkovává pravý smysl a podstatu, rozumný náhled i životní zkušenost. Mělo by se jednat o společné odhalování pravdy a věcnou rozmluvu o jednotlivých stanoviscích. Tento princip

¹⁵⁸ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. s. 56-58.

¹⁵⁹ Tamtéž, s. 15-27.

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 40-41.

používal již Sókratés, jehož dialog neměl za cíl druhého zmanipulovat, nýbrž to, aby on sám věc nahlédl v její skutečnosti a pravdě. Nový a pravdivější náhled nevzniká v rámci dialogu, ale díky němu se rodí v samotném nitru těch, kteří se mu otevřeli. I vnitřní monolog, kdy si člověk sám klade otázky a hledá odpovědi, může vést k nabytí určitého mínění a nastoupení nové cesty. Sókratés uváděl své partnery v dialogu do nejistoty, která byla způsobená ztrátou jejich suverénního pocitu držitelů pravdy. Až po tomto očištění od chybných sklonů byla uvolněna cesta k zodpovědnému hledání hlasu logu. Je to postoj k moudrosti a pravdě se vztahující, nikoli je vlastníci. Dle Sókrata nemůže pravý logos obsáhnout žádný člověk, neboť je božský.¹⁶¹

Radim Palouš vztahuje platónský mýtus o stínech a jejich překročení vyjitím z jeskyně i na dnešní vzdělávání. To by mělo také překročit svůj stín, kterým je zaměření na udržení tempa s vědecko-technickým pokrokem, novými objevy a informacemi. Tou šancí pro vzdělávání je v současné době především výchova. Výchova, která nejen umožní to žádoucí opuštění jeskyně, ale zároveň svým hlubinným založením ovlivní i samotný proces vzdělávání.¹⁶²

Ve druhé polovině 20. století došlo k podstatné změně v životě obyvatel naší planety. Globalizace propojila celé lidstvo v jeden celek, kde všechno se vším vzájemně souvisí a prolíná se, ovlivňuje se a jedni jsou v lecčem odkázaní na druhé, život v izolaci již není dál možný. Lidem nezbyvá nic jiného, než tento stav přijmout. Pro Evropany skončila éra starověku, středověku a novověku, která umožňovala život v izolovaných kulturách. Koncem moderní doby a zvláště v postmoderní době žijeme ve světověku, který charakterizuje vzájemná provázanost všech pozemšťanů. Každé jednání má v tomto smyslu globální dosah. Zlo na jednom místě poškozuje celek, stejně tak každé dobro na něho působí pozitivně. To s sebou přináší spoluzodpovědnost a pocit vzájemné odkázanosti na rozdíl od předchozího pocitu superiority, pokrokářství a lidské panskosti. Předchozí doba viděla člověka jako boha, který chce svými silami vybudovat ráj na zemi. Jeho lidská troufalost však vyústila do dvou katastrofických světových válek.¹⁶³

Dle Radima Palouše stávající doba otevírá velké šance renesanci výchovy. Nebývalý prostor pro výchovu otevírá pád tradičních limitujících kulturních modelů

¹⁶¹ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. s. 26-33.

¹⁶² Tamtéž, s. 77.

¹⁶³ Tamtéž, s. 77-78.

a relativizace tradičních poznatků. Všeobecně vzdělávací školství už není uni-verzální a nedá se shrnout do jednoho všeobecného celku, jako tomu bylo v minulosti. Nové pojetí všeobecnosti by mělo vzniknout přehodnocením vzdělávání z hlediska výchovy v jejím nejpůvodnějším významu. Tím významem je starost o dobré spolubytí, zaměření na rozlišování toho, co je dobré a co zlé a poslušné následování dobrého a odmítání zlého. To vše by mělo mít přednost před dravým úsilím o nabytí co největšího množství vědomostí. Výchova by se měla stát osou nejen vzdělávání, ale celého našeho věku. Čas výchovy je ve své podstatě časem péče o vlastní duši. Tak, jako smyslem oka je zrak, smyslem každé lidské bytosti je duše. Smyslem výchovy je to, aby se vychovávaný naučil starat o svou vlastní podstatu, o svou duši. K tomu je každý povolán jednotlivě a konkrétně, jelikož všichni jsme neopakovatelné a jedinečné bytosti. Kromě této individuální povolanosti je třeba vychovávat i k povolanosti občanské, umění dialogu, vzájemného respektu a pocitu odpovědnosti.¹⁶⁴

Radim Palouš se konkrétně vyjadřuje i k výuce etiky na základních a středních školách. Etická výchova by dle jeho slov měla být *spolubytováním* učitele a žáka, ve kterém je mnohem důležitější autentický výkon učitele, jeho způsob jednání a chování, který žák zakouší, než jakékoli přednášení či slovní poučování. Dle Palouše by se vyučovací hodina sama měla stát mravní událostí. Je to přenáročný úkol vyžadující učitelovu přirozenou nenamyšlenost a skromnost. Přitom vyučováním etických teorií a východisek se naplňuje pouze polovina poslání etické výchovy. Mnohem podstatnější částí je prostřednictvím těchto reálií zapůsobit na nitro žáka a vyvolat v něm odezvu. Existuje nespočet cest, jak toho dosáhnout, ale ani jedna z nich nezaručí stoprocentní úspěch. Ten totiž není možné dosáhnout jen z lidských sil.¹⁶⁵

1.1.4.2 Člověk vychovávaný k lidství a lidskosti

Radim Palouš a Zuzana Svobodová v knize *Homo educandus* konstatují, že moderní institucionalizovaná výchova spíše spolupůsobí při věznění jeskynních zajatců, než aby je vyváděla z pout obstaravatelského hemžení. Stejně tak nové vědy, které se v posledních staletích vyčlenily z filosofie, zapomněly na svůj mateřský zdroj. Je ním právě filosofie ve smyslu péče o duši, nadřazená celku přírodních věd, psychologii,

¹⁶⁴ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. s. 79-81.

¹⁶⁵ Srov. SVOBODOVÁ, Z. a kol. *K etické výchově*. s. 21-25.

logice, sociologii, axiologii, etice a dalších. V těchto vědách proto právem mají být přítomné i otázky hledající správné, dobré a mravné jednání. Při výchově a vzdělávání je důležité uvést své chovance do prostoru autentického hledání odpovědí a ne prostoru hotových pravd, které je nutno přijmout.¹⁶⁶

Axiologie je věda o hodnotách. Axióm ještě není hodnotou, je to určitá danost, od které se pomocí logické argumentace dá zdůvodnit existence nějaké hodnoty. Pojem hodnota se přirozeně chápe jako něco, co je hodno osvojení a dle čeho je hodno žít. Tento pojem v sobě zároveň zahrnuje i nelhostejný postoj vůči hodnotnému. Při výchově se nesmí zapomínat na to, že morálním ctnostem a hodnotám se nedá naučit výkladem teorie a mluvením. Pouze vnitřní prožitek může vést k zájmu o hodnoty. Právě verbalizovaná morálka je opakem hledání hodnot, opakem zvažování rozumného jednání, opakem praktické filosofie, opakem etiky.¹⁶⁷ Dobrá výchova se neobejde bez vzájemné úcty, tj. úcty vychovávaného k vychovateli a úcty vychovatele k vychovávanému. Řeč se stává účinným výchovným prostředkem teprve v dialogu, který se vztahuje k předmětné věci, navazuje na myšlenky toho druhého a od obou účastníků vyžaduje úctu ke smyslu.¹⁶⁸ Váhání, hledání a rozhodování v nitru vychovávaného je odrazem správné výchovy, která respektuje pohyb lidské duše a dává jí prostor pro svobodu.¹⁶⁹

Dle Radima Palouše a Zuzany Svobodové existují dva pohledy akceptující dnešní globalismus. Je to totalismus a holismus. Totalismus vnucuje svoji ideologii jako majitel universální pravdy, na kterou si činí nárok a opravňuje sám sebe k manipulaci druhých. Naproti tomu holismus akceptuje různé způsoby vyhledávání pravdy, respektuje pluralitu, uvědomuje si nedosažitelnost úplného poznání a člověka pokládá pouze za účastníka veškerenstva světa, ne jeho nadřazeného pána.¹⁷⁰ Výchova ve školách v dnešním globálním světě je velice těžkým úkolem, protože na vychovávané ve velké míře působí mimoškolní výchova uskutečňována prostřednictvím internetu a masmédií. Tyto informační technologie zásadním způsobem ovlivňují myšlení dětí a mládeže. Cílem jejich novodobé výchovy je co nejvyšší sledovanost s totální ignorací toho, co se děje v nitru jejich obdivovatelů. Tradiční školní výchova v této konkurenci

¹⁶⁶ Srov. PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus*. s. 18-23.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 47-48.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 89-91.

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 116-117.

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 127-128.

nemá téměř žádnou šanci. Jako má tedy pokračovat? Autoři knihy *Homo educandus* se ptají, zda to není výzva k celkovému přehodnocení cílů školní výchovy a vzdělávání.¹⁷¹

Náš učitel národů, Jan Amos Komenský, vidí podstatu výchovy v uvědomění si vlastního bytostného poslání a přijetí odpovědnosti za jeho naplnění. Jedná se o samotný princip bytí, který umožňuje člověku nést život i v čase zkoušek a nacházet v něm význam. Dle autorů knihy *Homo educandus* je historickým úkolem výchovy v globalizovaném světě její opětovné přihlášení se ke svému poslání. Co je podstatným posláním výchovy? To nám prozrazuje již samotný název jejich knihy. Je to *člověk vychovávaný* k jeho bytostnému určení – k lidství a lidskosti.¹⁷²

1.1.4.3 Výchova jako naděje společnosti

Velice aktuální filosofický pohled na výchovu nabízí i český katolický kněz a pedagog, ministr školství v první vládě po Sametové revoluci, profesor Petr Piřha. Ve výchově mládeže vidí naději a záchranu společnosti. Výchova je úkolem rodiny, školy a posléze celé společnosti. Skutečnost je ale taková, že instituce tradiční rodiny se dnes stává přežitkem a není náležitě podporována ani v zákonodárství. Navíc mnoho rodičů preferuje konzumní přístup k životu a z nevychovanosti svých dětí obviňuje školu. Výchovné možnosti učitelů jsou značně omezeny, děti jsou dnes nedotknutelné a zdůrazňují se jejich práva. Svůj díl odpovědnosti nese i celá společnost, která je nemravná, pohodlná a nezodpovědná. Její reprezentací jsou televizní programy, které poskytují mládeži špatné vzory jednání.¹⁷³

Výchova je vskutku těžkým úkolem pro všechny. Jde o to, aby se ochránilo to, co je platným základem a zůstává neměnné po všech společenských změnách a veškerých technických vynálezech. Jedná se o vyvádění z lidského egoismu do společenství lidí. Komenský mluví o výchově jako o cestě od zvířecosti k člověčenství. České slovo výchova je významově spjata se slovem chovat, což znamená pečovat a starat se o někoho. Předmětem této péče je právě chování se. Nejlépe vychováváme tím, že se sami správně chováme.¹⁷⁴

¹⁷¹ Srov. PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus*. s. 138-139.

¹⁷² Tamtéž, s. 162.

¹⁷³ Srov. PIŘHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. s. 9-12.

¹⁷⁴ Srov. PIŘHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. s. 32.

V souvislosti s výchovou se mluví také o kultivaci člověka. Slovo kult znamená úcta. Kultivovaný člověk je slušný a vzdělaný. U druhých lidí vzbuzuje úctu díky svým osobním hodnotám a on sám má úctu vůči všem hodnotám. Výchovu a vzdělání nelze od sebe oddělit. Kariéra vzdělaného a úspěšného člověka bude ovlivňována jeho morálními kvalitami. Právě morální zdatnost je to, co by nikdy nemělo chybět.¹⁷⁵

Žijeme v Evropě, jejímž základním spojujícím rysem jsou křesťanské kořeny. Proč se v dnešní době Evropané odvracejí od kultury a principů, které po staletí ovlivňovaly jejich životy? Nemělo by být právě křesťanství tím platným a neměnným základem, který by ovlivňoval výchovu ve školách i v rodinách? Dle Petra Piřhy existuje několik důvodů, proč mají lidé paniku před křesťanstvím. Je to strach z nábožensky motivovaného terorismu, na který Evropa reaguje zřeknutím se křesťanství. Dále jsou to špatné zkušenosti s nejsilnější katolickou křesťanskou církví. Největší příčinou je obava z bolesti a nechuť k oběti. Křesťanství je nepřijatelné, protože pracuje s obětí a žádá oběti. A to je hlavní překážka pro Evropu, která se snaží vlastnit svobodu bez jakéhokoli omezení. Nicméně křesťanské hodnoty jí v mnohém vyhovují a nebýt zmíněného požadavku oběti a Kristovy potupné smrti na kříži, mělo by křesťanství v dnešním evropském společenství více zastánců.¹⁷⁶

V dnešní době je výchovná práce podrobena velkému dilematu. Na jedné straně mají učitelé a vychovatelé vychovat děti pro život v moderní společnosti, na straně druhé je mají vést k mravnosti a etice. To je ale neslučitelné, jelikož moderní společnost je nemravná a v mnohých ohledech se chová neeticky. Čemu má dát učitel a vychovatel přednost? Petr Piřha vybízí k odvaze k pravdě. Je to jediná možná cesta ke skutečné výchově.¹⁷⁷ „*Nemravná společnost, která žádá výchovu, si tím říká o kritiku. Pokud kritiku zásadně odmítá, vylučuje výchovu a žádá od učitele již několikrát zmíněný kruhový čtverec.*“¹⁷⁸ Pravda člověka chrání a naopak lež ho postupně ničí. Učitel a vychovatel se zdravým sebevědomím, tj. poznáním svých silných a slabých stránek, se nemusí bát kritiky zvenčí. Když ho budou kritizovat oprávněně, dozví se jen to, co již předtím o sobě věděl. Neoprávněná kritika ho zamrzí, ale nemůže ho zlomit, jelikož

¹⁷⁵ Tamtéž, s. 33.

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 25-26.

¹⁷⁷ Tamtéž, s. 41-42.

¹⁷⁸ Tamtéž, s. 42-43.

pravda, kterou má ve svém srdci, ho podrží. Láska a odvaha k pravdě je to, co může učitelům a vychovatelům vrátit jejich ztracenou prestiž.¹⁷⁹

Při výchově je důležité, aby se vychovatel a učitel neztratil v moři teorie, ale aby obecné pravdy nabízel vychovávaným prostřednictvím skutečných příběhů. Jádrem samotného sdělení by měl být nevelký počet mravních principů, kterými by se měli lidé řídit, aby byl jejich život příjemný a snesitelný. Petr Piťha doporučuje vychovatelům obrátit se k Desateru, aniž by se báli, že budou obviněni z náboženského fanatismu. Zásady Dekalogu se z velké části kryjí se základními přirozenými právy člověka a jsou přijaty současnou společností. V jiných náboženstvích se vyskytují velice podobné soubory pravidel. V centru mravnosti leží dva imperativy: nesmíš a musíš. Jsou to slova, které dnešní člověk oslavující neomezenou svobodu velice nerad slyší. Přesto existují a je radno se jimi řídit. Hlavním posláním výchovy je sdělit vychovávaným, že neomezují, nýbrž chrání.¹⁸⁰

Zákonodárcem je Bůh a Zákon byl dán Izraeli proto, aby ho chránil a žil v bezpečí. Bůh je ochránce a zachování zákona je rozumné jednání, které není Bohem dáno pouze zvenčí, ale je to pravidlo života uložené v srdci každého člověka. Vychovatel by měl sdělit svým svěřencům, že mravnost není omezením, ale ochranou.¹⁸¹ Ve výchově je nutné pracovat s pojmem *důsledek vlastního jednání*. Důsledky mohou být nebezpečné a je potřebné na ně upozorňovat. Jejich znalost je nevyhnutným předpokladem přijetí kázně.¹⁸²

Petr Piťha se snažil shrnout vlastnosti, kterým by měli vychovatelé a učitelé věnovat pozornost při výchově a předávat je svému okolí. Je jich sedm: úcta a vděčnost, kázeň a střídmost, soudržnost, statečnost a dělnost.

- Úcta hájí druhé lidi, přírodní a kulturní hodnoty.
- Vděčnost chrání před plýtváním a povrchností.
- Kázeň chrání před utonutím ve zmatku a pomáhá v překonávání potíží.
- Střídmost chrání tělesné zdraví, přírodní zdroje a pomáhá při správné orientaci v množství nabízených možností.

¹⁷⁹ Srov. PIŤHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. s. 44-45.

¹⁸⁰ Tamtéž, s. 120-123.

¹⁸¹ Tamtéž, s. 127.

¹⁸² Tamtéž, s. 129-130.

- Soudržnost přivádí k odpovědnosti a chrání lidské společenství jako celek. Je obranou proti sobectví a chrání lidskou důstojnost.
- Statečnost je potřebná v boji se zlem.
- Dělnost dává životu smysl, hájí lidskou důstojnost a je ochranou před leností.¹⁸³

1.1.5 Závěry z filosofických východisek vyučovacího předmětu etická výchova

V této části bych se chtěla pokusit formulovat závěry, které vyplývají z filosofických východisek vyučovacího předmětu etická výchova a které by se dle mého názoru měly odrazit v praxi etické výchovy. Přesné stanovení konkrétní cílů, obsahů a metod bude náročným úkolem odborníků z řad pedagogiky, filosofie i psychologie.

Závěry z filosofických východisek pro etickou výchovu, pro stanovení jejich cílů, obsahů a metod:

- pomoci žákům a studentům najít smysl jejich života a utvořit si svůj vlastní světonázor - *hlavní motivace předmětu*,
- poskytnout žákům a studentům základní orientaci v etických a náboženských systémech - *historie a současné diskursy*,
- pomoci žákům a studentům logicky uvažovat a kriticky myslet - *formální logika*,
- zvyšovat mravní inteligenci žáků a studentů - *trénink v analytickém myšlení*,
- vytvořit prostředí hledajícího společenství - *soulad s posláním filosofie a etiky*,
- vést žáky a studenty k samostatnému úsudku a zároveň k respektu k odlišným postojům druhých - *vedení dialogu, multikulturalita*,
- zprostředkovat žákům a studentům hodnoty svobody a demokracie - *informovaná svoboda a zodpovědnost, hodnoty, na kterých je naše společnost založena*.

Děti a studenti by se měli učit prožitkem, láskyplným dialogem, vlastní zkušeností, pomocí příkladů morálního jednání v konkrétním životě, seznamováním s pozitivními vzory, zdůvodňováním a zpochybňováním etických teorií, analytickým tréninkem při

¹⁸³ PIŤHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. s. 196-197.

posuzování mravních činů, zkušeností svobodného rozhodování, zkušeností hledajícího společenství, spoluprací se spolužáky, příkladem etického myšlení a chování učitele.

Mladší děti na ZŠ by dle mého názoru měly začínat u těch hodnot, situací a konkrétních etických problémů, které se jich aktuálně týkají a na jejichž etičnosti jsme všichni schopni se shodnout. Předmět by měl být kontinuální, to znamená, že starší děti na ZŠ a středoškoláci by měli postupně vzhledem ke svým kognitivním schopnostem rozšiřovat své poznání, schopnosti a dovednosti, které tento předmět nabízí. Nemělo by docházet k zásadní změně, např. že s kritickým myšlením začneme až na střední škole a do té doby nebudeme hledajícím společenstvím, ale pouze přijímajícím. Všechno by se mělo postupně rozvíjet a prohlubovat tak, jako je tomu v jiných předmětech. Žáci a studenti by měli vždy řešit ty etické problémy, které jsou pro jejich věk aktuální, a tedy je budou zaujímat. Myslím si, že předmět by měl klást důraz na praktické procvičování a ne papouškování teorie. Učitel by měl žáky a studenty především vychovávat a dát jim možnost, aby samy nahlédly. Neměl by jim vnucovat svůj názor, i když ho může vyjádřit.

Stanovit kritéria pro hodnocení žáků a studentů z předmětu etická výchova bude velice obtížné. Ve své filosofické reflexi kompetenčního přístupu ve vzdělávání Jiří Sůva uvádí, že výsledek vzdělávacího procesu v tomto přístupu lze ověřit pouze prostým výkonem. Konkrétně jím může být vysvětlení pojmu či teorie, nebo demonstrace získané kompetence v modelové či reálné situaci. Když ale bude cílovou oblastí vyučovacího předmětu samotné myšlení ve smyslu filosofie, nebude možné schopnost myslet proměnit v soubor kompetencí. Učitel ji nemůže *předat* nebo *naučit*, může k ní pouze probouzet, v ní provázet a s ní pomáhat. Kdybychom chtěli hodnotit jenom schopnost reprodukovat myšlenky, logicky je vysvětlovat a dávat do vztahů, odhodili bychom *řecké dědictví* jako principiální otevřenost a neukončenost hledání pravdivého, smysluplného a dobrého. Byli bychom též v nebezpečí, že myšlení redukuje na *sofistiku*, tedy prosazování alternativních domněnek bez ohledu na *pravdu*.¹⁸⁴

Sůva dále vysvětluje neúnosnost kompetenčního přístupu při *etické výchově* či *výchově k hodnotám*. Změny v osobnosti studentů nejsou vždy vnímatelné, nedají se kontrolovat a měřit. Dosaženou úroveň morálních a afektivních vlastností nelze kompetenčně vyjádřit tak, aby zaměření na nitro předčilo zaměření na formu. Dle Sůvy

¹⁸⁴ Srov. SŮVA, J. *Filosofická reflexe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. s. 2-3.

se etická výchova v kompetenčním pojetí stává pouze etickým vzděláváním a výcvikem zaměřeným k přijetí společného mravu a momentální konformitě.¹⁸⁵

Myslím si, že učitel etické výchovy by měl využívat především intrinsickou motivaci, která využívá přirozený pud zvědavosti projevující se v spontánním zkoumání a objevování. Zároveň by měl své žáky a studenty neustále povzbuzovat a posilovat jejich zájem o vytvoření vlastní ucelené životní filosofie, která by jim pomohla vést spokojenější život. V rámci extrinsické motivace by měl využívat pochvalu, sdělení rodičům a hodnotit především přístup žáků a studentů k etické výchově.¹⁸⁶ Hodnocení předmětu by určitě nemělo reflektovat pouze teoretické znalosti z oblasti etiky, které jsou jen předpokladem k naplnění hlavního poslání etické výchovy. Otázkou je, zda by se vůbec výchovy ve školství měli známkovat, zda by nebylo lepší slovní hodnocení přístupu žáků a studentů.

1.2 Pedagogická a psychologická východiska etické výchovy

Koncepce etické výchovy se neobejde bez odborných poznatků a zkušeností i z jiných vědních oborů, a to především z pedagogiky a psychologie. Ty se nejdříve rozvíjely v rámci filosofie a vyčlenily se z ní jako samostatné vědy až v 19. století.

Moderní pedagogika je věda, která se zabývá:

- „vším tím, co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí,
- procesy, jež se v těchto prostředích realizují,
- výsledky a efekty těchto procesů.“¹⁸⁷

Psychologie je věda, která studuje:

- fenomenální psychické jevy obecně označované jako reakce subjektu na situace,
- specifické znaky lidské psychiky, souhrnně označované jako prožívání a projevující se navenek v chování,
- duchovní a psychickou stránku produktů lidské činnosti.¹⁸⁸

¹⁸⁵ Srov. SŮVA, J. *Filosofická reflexe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. s. 3-5.

¹⁸⁶ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. s. 153-154.

¹⁸⁷ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. s. 33.

1.2.1 Pedagogická východiska etické výchovy

Jako průvodce pro zamyšlení se nad pedagogickými východisky etické výchovy jsem si vybrala, dle mého názoru pro současnou etickou výchovu na míru šitou, knihu *Vyučování jako dialog*, jejímiž autory jsou Zdeněk Kolář a Renata Šikulová. Text knihy vznikl v rámci výzkumného projektu na téma: *Změny v koncepcích výchovy a vzdělávání v podmínkách učící se a pluralitní společnosti*.¹⁸⁹

1.2.1.1 Dialog jako princip vyučování

Autoři knihy *Vyučování jako dialog* považují výchovu a vzdělávání ve školním prostředí za *vkládání osobnosti učitele do osobnosti jeho žáků* a princip dialogu jako základní metodu propojení mezi žákem a učitelem.¹⁹⁰ Tradiční koncepce slovně názorného vyučování, kdy učitel byl jediným zdrojem informací, nepoužívala dialog jako metodu výuky. Pro 21. století, které je charakteristické pluralitou názorů a existenci celého spektra zdrojů informací, se tato koncepce ukazuje jako zcela nevyhovující a nefunkční.¹⁹¹

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) platný od 1. 9. 2013 uvádí jako jeden z cílů základního vzdělávání vedení žáků k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.¹⁹² Dle Pelikána se zásadně mění i úloha učitele, který se stává citlivým průvodcem reality světa, do kterého se jeho žáci narodili. Jeho úloha spočívá především v pomoci mladým lidem stát se integrovanou, autentickou a socializovanou osobností.¹⁹³ Učitel by si měl být vědom hlavního poslání současného vzdělávání, které se v souladu se stávajícími kurikulárními dokumenty dá jednoduše vyjádřit jako *naučit žáka učit se*. Jedná se vlastně o vypěstování zájmu o celoživotní poznávání a vzdělávání umožňující adekvátní vyrovnání se změnami v životě.¹⁹⁴

¹⁸⁸ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie*. s.15.

¹⁸⁹ KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 4.

¹⁹⁰ Tamtéž, s. 7-8.

¹⁹¹ Tamtéž, s. 9-11.

¹⁹² Srov. Upravený RVP ZV, s. 8. Dostupný na WWW: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> >

¹⁹³ Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. s. 20-21.

¹⁹⁴ Srov. Upravený RVP ZV, s. 8. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Kolář a Šikulová vycházejí z humanistické koncepce školy, která staví na konstruktivistickém přístupu k řízení učebních činností žáků. V tomto pojetí se učení stává prohlubováním a rekonstrukcí toho, co žáci již v nějaké podobě znají nebo se s tím setkali. Žáci se učí v pedagogických situacích navozených učitelem.¹⁹⁵ Autentické učení je smysluplným využitím učební látky v reálné situaci, např. prostřednictvím projektové výuky.¹⁹⁶ Dialog ve vyučování je společným aktivním hledáním, společným nalézáním řešení problémů, objevováním nového poznání a konfrontací individuálních zkušeností žáků s novými poznatky. Ty žák přijímá bez výhrad, s výhradami nebo je odmítá. Významnou roli hraje vnitřní dialog žáka probíhající ve vyučování i mimo vyučování.¹⁹⁷ Z hlediska objektivního poznání je na dialog ve vyučování mnohem lépe vybaven učitel než žák, a to po obsahové i metodologické stránce. To mu umožňuje prostřednictvím dialogu přivádět své žáky k skutečně vědeckému a pravdivému poznání.¹⁹⁸

Realizace principu dialogu ve vyučování předpokládá:

- vytvoření příznivého sociálního klimatu ve třídě, založeného na vzájemné důvěře mezi učitelem a žáky,
- připravenost učitele na vedení dialogu projevující se v jeho celkovém pojetí výuky, v jeho kompetencích a hodnotové orientaci,
- připravenost žáků na vedení dialogu projevující se v jejich pojetí učení, v zájmu participovat a v úrovni sociálních a komunikativních dovedností,
- existenci atraktivních témat a problémů týkajících se potřeb a zájmů žáků.¹⁹⁹

Na vytváření vhodného klimatu třídy má značný vliv učitelův styl řízení třídy, jeho manažerské a didaktické dovednosti. Je důležité, aby učitel simuloval společenskou rovnoprávnost všech účastníků dialogu, avšak ne absolutní. Kolář a Šikulová zastávají stanovisko, že učitel a žák nemohou mít tzv. partnerský vztah, jelikož ten je založený na rovnocenném postavení obou partnerů, což je ve vyučování nereálné a pro žáky škodlivé. Typickým pro školní prostředí je tzv. pomáhající vztah, kdy *silnější*, zkušenější a aktivnější jedinec pomáhá rozvoji osobnosti druhého jedince. Zatímco

¹⁹⁵ Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 13-14.

¹⁹⁶ Srov. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. s. 150-152.

¹⁹⁷ Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 17-19.

¹⁹⁸ Tamtéž, s. 27.

¹⁹⁹ Tamtéž, s. 39.

partnerský vztah obsahuje pouze osobní dimenzi, pomáhající vztah má i dimenzi výchovnou.²⁰⁰

1.2.1.2 Kladení otázek podporujících dialog a diskusi

Hodnota dialogu nezávisí na množství otázek, nýbrž na jejich kvalitě. Autoři knihy *Vyučování jako dialog* klasifikují otázky podle stupně náročnosti.²⁰¹

Myšlení nižšího řádu rozvíjejí:

- otázky faktické,
- otázky interpretační,
- otázky aplikační.²⁰²

Otázky faktické se opírají o pamětní procesy a jsou založené na mechanickém vybavení faktu, pojmu či pravidla. Učitel je používá na prověřování znalosti žáků. Např. *Kde se narodil...? Co to je? Jak zní zákon...?*²⁰³

Otázky interpretační zjišťují žákovo porozumění vztahům a souvislostem. Např. *Proč...? Jak vysvětlíš...?*²⁰⁴

Otázky aplikační jsou zacílené na vztah teorie a praxe, žáci řeší konkrétní situace z praktického života a též hledají příklady z praxe. Např. *Co byste dělali v podobné situaci...? Kde se v praxi uplatňuje...?*²⁰⁵

Myšlení vyššího řádu rozvíjejí:

- otázky analytické,
- otázky evaluační,
- otázky tvůrčí.²⁰⁶

Otázky analytické se zaměřují na vztahy mezi prvky nějakého celku, přičemž žák rozlišuje fakta od hypotéz, argumentaci od závěrů a podstatné údaje od nepodstatných. Např. *Jaké jsou hlavní a vedlejší znaky...? Podle čeho byly uspořádány...?*²⁰⁷

²⁰⁰ Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 43-45.

²⁰¹ Tamtéž, s. 54.

²⁰² Tamtéž, s. 54.

²⁰³ Tamtéž, s. 54.

²⁰⁴ Tamtéž, s. 54.

²⁰⁵ Tamtéž, s. 54.

²⁰⁶ Tamtéž, s. 54-55.

Otázky evaluační dávají žákům možnost vyjádřit svůj vlastní názor. Jsou zaměřené na stanovení kritérií pro hodnocení určitého jevu. Např. *Co byste vyzdvihli...? Čím se liší knižní podoba románu od filmového zpracování?*²⁰⁸

Otázky tvůrčí dávají žákům prostor pro využití jejich tvořivého myšlení, které se odvíjí od jejich vlastního pozorování a projevuje se jako originální produkt žáka. Např. *Jak by mohl příběh pokračovat? Co by se ve světě změnilo, kdyby...?*²⁰⁹

Ve výuce by učitel měl používat všechny typy otázek a zároveň by se měl vyhnout komentování a hodnocení každé odpovědi, čímž vytvoří prostředí, ve kterém nebudou mít žáci obavy sdělovat své názory. Místo vlastního komentáře se doporučuje požádat o odezvu další žáky a společně hledat alternativní odpovědi. Např. *Co bychom mohli ještě dodat? Kdo má jiný názor?* Další variantou je požádat žáky o otázky. Např. *Chcete se Zdeňka ještě na něco zeptat?* Velice efektivní je využití způsobu: *mysli - prober s partnerem – vyslov přede všemi*, kdy učitel dává žákům čas na rozmyšlenou a možnost konzultace s partnerem.²¹⁰

Atraktivní téma dialogu přináší problémy a situace, na kterých jsou žáci zainteresovaní, řeší je v běžném životě a mají s nimi určité zkušenosti. Z hlediska efektivity vyučování hraje důležitou roli dobrá motivace. Tu je možné dle Pettyho zvyšovat podle hesla F O C U S :

F – *fantazie* - úlohy podporují zvědavost a tvořivost,

O – *ocenění* – úspěchy jsou včas oceňované,

C – *cíle* – cíle jsou přitažlivé a zvládnutelné,

U – *úspěch* – žák má možnost zažít úspěch,

S – *smysl* – učení je smysluplné a žáci chápou jeho význam.²¹¹

1.2.1.3 Metody podporující poznávací samostatnost žáků

Podstatou konstruktivistického pojetí vyučování je odhalování souvislostí, kritické myšlení a vytváření vlastních závěrů. Hovoříme o tzv. *poznávací samostatnosti* žáků.

²⁰⁷ Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 54.

²⁰⁸ Tamtéž, s. 55.

²⁰⁹ Tamtéž, s. 55.

²¹⁰ Tamtéž, s. 55-56.

²¹¹ Srov. PETTY, G. *Moderní vyučování*. s. 54.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání charakterizuje kritické myšlení jako myšlení hloubkové, zvažující argumenty, nahlízející na věc i z jiných perspektiv a chápající příčiny odlišného myšlení jiných lidí.²¹²

Kolář a Šikulová uvádějí několik příkladů metod, které aktivně rozvíjejí kritické myšlení žáků. Metody jsou vhodné pro etapu zjišťování a zpracování nových faktů:

- metoda I. N. S. E. R. T.,
- metoda čtení textu ve dvojici,
- metoda podvojného deníku,
- metoda volného psaní.²¹³

Metoda I. N. S. E. R. T. spočívá v zapisování značek přímo do čteného textu:

- ✓ *fajfka* – žák označuje informace, které již zná,
- + *plus* – žák označuje nové neznámé informace,
- *minus* – žák označuje informace, se kterými nesouhlasí,
- ? *otazník* – žák označuje informace, které jsou pro něho nejasné.²¹⁴

Po přečtení a analýze textu žákem následuje diskuse, prostřednictvím které žáci získají odpovědi na své otázky.²¹⁵

Metoda čtení textu ve dvojici spočívá v práci ve dvojicích, kdy každá z dvojic obdrží od učitele dílčí část textu. Po přečtení poloviny textu jeden žák zrekapituluje text a druhý mu pomáhá kladením otázek. S druhou polovinou textu pracují obdobně, ale vymění si role. Následuje samostatná individuální práce, kdy si každý žák zapíše obsah celé dílčí části textu. Ve dvojicích se pak dohodnou na společném zápisu, který bude podkladem k vytvoření propagačního letáku. V závěru budou všechny dvojice před třídou prezentovat svůj propagační leták.²¹⁶

²¹² Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 69-70.

²¹³ Tamtéž, s. 70-71.

²¹⁴ Tamtéž, s. 70-71.

²¹⁵ Tamtéž, s. 71.

²¹⁶ Srov. GRECMANOVÁ, H. URBANOVSKÁ, E. NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. s. 78.

Metoda podvojného deníku je založená na zapisování nových a zajímavých informací ze čteného textu do levé poloviny čistého papíru a zaznamenávání svých poznámek, komentářů a otázek k textu vedle do pravé poloviny papíru.²¹⁷

Metoda volného psaní dává žákům za úkol po stanovenou dobu (5 – 10 minut) zapisovat všechno, co je napadne v souvislosti s určeným tématem. Pravidlem je, že žáci nesmějí přestat psát a musí zapisovat své myšlenkové pochody ve větách. Např. *už nevím, jak dál*. V průběhu psaní se nevracejí k předchozímu textu. Po uplynutí časového limitu očistí svůj text. Tyto zápisky jsou užitečnou informací pro učitele o dosavadních poznatcích a zkušenostech dětí z probíraného tématu. Může následovat skupinová práce, kdy si žáci budou své zápisky vzájemně číst a vytvářet myšlenkové mapy.²¹⁸

Kolář a Šikulová uvádějí, že při vyučování společensko-vědních předmětů jsou základními fakty o skutečnosti kromě konkrétních jevů i jejich vztahy. Z toho vyplývá, že při shromažďování faktografického materiálu se žáci nacházejí v situaci hodnocení, výběru a interpretace. Oddělování faktů a interpretace se může stát i hlavním obsahem dialogu. Autoři knihy *Vyučování jako dialog* upozorňují, že nedostatečnost analýzy faktů je jednou z příčin formalismu ve vzdělávání. Dialogu by měla předcházet jejich kvalitní analýza, včetně uspořádání a klasifikace tak, aby v průběhu samotného dialogu nebylo potřebné tyto fakta neustále dohledávat. Příprava vyučování jako dialogu se v důsledku technického rozvoje bude přesouvat mezi žakovské aktivity, zejména při práci s internetem. Zároveň se proměňuje i role učitele, a to z *podavatele* informací na *interpreta* a *moderátora* společných diskusí spojených s konfrontací různých názorů. Pokud se učitel bude usilovat zůstat v pozici *podavatele*, vystavuje se riziku, že bude *vytlačen* internetem.²¹⁹

Mezi osvědčené metody zjišťování předchozích znalostí a zkušeností žáků patří:

- brainstorming,
- brainwriting,
- vytváření myšlenkových a pojmových map,
- situační metody,
- inscenační metody,
- vytvoření stručného písemného přehledu,

²¹⁷ Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 71.

²¹⁸ Tamtéž, s. 71-72.

²¹⁹ Tamtéž, s. 72-73.

- diskuse k danému tématu.²²⁰

Brainstorming je vlastně burza nápadů při hledání řešení nějakého problému. Kolář a Šikulová uvádějí následovně následující rámecovou osnovu brainstormingu:

1. Stručně uvedeme problém nebo téma.
2. Žáci bez rozmyšlení uvádějí nápady na řešení.
3. Nikdo nesmí tyto nápady kritizovat.
4. Žáci se snaží kromě vlastních nápadů doplňovat nápady ostatních.
5. Vyslovené nápady se hned stručně zapisují na tabuli.
6. Nápady se kritizují, třídí a dělá se užší výběr.
7. V rámci nápadů z užšího výběru se hledá spolehlivé řešení.²²¹

Při brainstormingu se žáci učí vyjadřovat své názory, postoje a zkušenosti. Hlavním přínosem je učení se konstruktivní kritice při posuzování nápadu ostatních a učení se obhajovat své návrhy pomocí argumentace. Párový brainstorming je určitou variantou burzy nápadů, která využívá práci ve dvojicích.²²²

Brainwriting je písemnou formou brainstormingu. Ve třídě koluje papír, na který žáci zapisují své nápady na řešení předloženého problému. Na zapsání nápadu má každý žák přesně stanovený časový limit. Následně se nápady hodnotí, ty nejlepší se zapisují na tabuli nebo flipchart a diskutuje se o nich. Rychlejší variantou je zapisování prvotních nápadů na rozdané lístečky místo předávání jednoho papíru.²²³

Myšlenkové a pojmové mapy vizuálně zachycují vztahy myšlenek a pojmů, čímž vytvářejí *síť* kolem ústředního pojmu umístěného uprostřed papíru. Mapování je užitečným prostředkem pro učitele i žáka. Učitelé usnadňuje přípravu na výuku a žákům pomáhá při myšlení a hledání vzájemných vztahů a souvislostí. Tato metoda hraje důležitou roli i při přípravě jakéhokoli projektu.²²⁴

Prostřednictvím situační metody si žáci mohou vyzkoušet *nanečisto* chování v určité simulované životní situaci, např. řešení konfliktu dvou žáků ve třídě.

²²⁰ Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 76-81.

²²¹ Tamtéž, s. 76-77.

²²² Tamtéž, s. 77.

²²³ Tamtéž, s. 77.

²²⁴ Tamtéž, s. 77-78.

Navrhovaná řešení jsou předmětem diskuse, přičemž se posilují správné modely chování.²²⁵

Velice úspěšné jsou i inscenační metody, které využívají hraní rolí. Účastníkům se přidělí role, se kterými se snaží ztotožnit. Podkladem inscenace je scénář vytvořený učitelem nebo žáky. Prostřednictvím dramatizace žáci získávají nové emotivní zkušenosti a osvojují si vhodné způsoby reagování. Tím se účinně předchází negativním následkům při skutečných interpersonálních konfliktech.²²⁶

Stručný písemný přehled vytvořený žáky k zadanému tématu je vhodným ukazatelem jejich znalostí a postojů. Ty může učitel zjistit i pomocí organizované ankety, kde budou uvádět všechno, co o daném tématu vědí a jaký mají k němu vztah. Dalším způsobem jak získat obraz o znalostech a zkušenostech žáků je diskuse k danému tématu. Na základě získaných informací učitel připravuje situace zaměřené na konfrontaci starších znalostí s novým učivem.²²⁷

1.2.1.4 Dialog jako řešení rozporu mezi prekoncepty žáků a vědeckým poznáním

Žákovo individuální pojetí učiva vysvětluje Mareš jako „*soubor žákovských subjektivních poznatků, představ, přesvědčení, emocí a očekávání, týkající se školního učiva. Zahrnuje tedy kognitivní oblast (žákovo svérázné chápání obsahu jednotlivých pojmů, jevů, principů, žákovo chápání vztahů mezi nimi), dále oblast afektivní (žákovy postoje, hodnoty, přesvědčení, emocionální podbarvení určitých poznatků typických pro daného žáka) a konečně oblast konativní (žákovy snahy jednat a chovat se určitým způsobem při práci s určitým učivem)*“.²²⁸

Můžeme říct, že žák přichází do školy s určitými prekoncepty, tedy představami a individuálními zkušenostmi. Předpokladem využívání principu dialogu ve vyučování je zájem učitele o žákovy prekoncepty, o jejich střet se školním učivem a následný výsledek.²²⁹ Termín miskoncepte učiva označuje nesprávnou koncepci učiva, kterou charakterizuje žákovo neúplné porozumění a chybné pochopení. Důvodem je

²²⁵ Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 78.

²²⁶ Tamtéž, s. 78.

²²⁷ Tamtéž, s. 81.

²²⁸ MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. s. 419.

²²⁹ Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 82.

skutečnost, že nové poznatky se propojují s původní prekonceptí, která narušuje další učení.²³⁰ Této miskoncepci učiva se dá předcházet prostřednictvím otevřené diskuse navozením situace, která vede u žáků k tzv. kognitivnímu konfliktu. Dochází ke konfrontaci prekonceptí jednotlivých žáků, ukazuje se rozpornost názorů, což žáky motivuje zjistit, jak to doopravdy je. Žák hledá řešení a ověřuje ho, a to buď individuálně, nebo ve skupině. Pracuje s různými prameny, zkoumá materiály, a tím samostatně dospívá k novému poznání.²³¹ Důležitým znakem vyučování jako dialogu je využívání prekonceptí žáků a řešení rozporu mezi zkušenostmi žáků a vědeckým poznáním.²³² Podle potřeby učitel zastává roli odborníka nebo roli účastníka diskuse.²³³

Úspěšná diskuse je založena na následujících etických zásadách:

- *řád* – vždy mluví pouze jeden,
- *přístupnost rozumové argumentaci* – vyslechnout argumenty druhých a nechat se nimi ovlivnit,
- *pravdivost* – říkat jenom to, o čem jsme přesvědčeni a čemu věříme,
- *svoboda projevu* – každý má právo vyjádřit svůj názor bez posměchu druhých,
- *rovnost příležitostí* – dbát na rovnou příležitost k promluvení každého účastníka,
- *úcta k druhým* – respektovat práva a názory ostatních, chovat se k nim s úctou,
- *nepředpojatost* – otevřenost a tolerance k názorům druhých.²³⁴

Úlohou učitele je žáky systematicky a postupně učit těmito zásadám a přijmout roli řídicího činitele diskuse.²³⁵ Smyslem samotného dialogu je najít společné stanovisko a formulovat hypotézu jako výsledek společné práce učitele a žáků. Hypotéza obsahuje poznání, na kterém se účastníci diskuse shodli a považují ho za pravdivé. Následuje verifikace hypotézy, která ji potvrdí nebo vyvrátí. Když je to možné, dáváme přednost praktickému ověření hypotézy před teoretickým. Prokázaný poznatek se v další diskusi stává argumentem pro ověřování nových hypotéz a poznatků.²³⁶

Dle Koláře má vyučování v moderní společnosti kromě funkce informativní a funkce formativní i funkci syntetizující. Smysluplné vyučování v současné době by

²³⁰ Srov. MAREŠ, J. OUHRABKA, M. In KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 82-83.

²³¹ Srov. BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I. *Aktivní konstrukce přírodovědného poznávání žáků primární školy*. In KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 82-83.

²³² Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 83.

²³³ Tamtéž, s. 93.

²³⁴ Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. s. 63.

²³⁵ Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 94.

²³⁶ Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. s. 101-102.

mělo být syntézou všech vzdělávacích, informačních a normotvorných zdrojů a procesů.²³⁷

Škola by měla fungovat na demokratických principech. Místo učení o demokracii by se žáci a studenti měli učit demokracii. Důsledkem výchovy, která je *laskavou manipulací*, ať už v rodině nebo ve škole, je vnitřní přijetí mocenského modelu, v rámci kterého žáci buď poslouchají něčí autoritu, nebo se proti ní bouří. Když se dětem neposkytuje spoluúčast na rozhodování ve věcech, které se jich týkají, a zároveň se od nich vyžaduje poslušnost, učí se nepřijímat zodpovědnost za své konání. Poslušný člověk se neumí rozhodovat, nepřemýšlí samostatně, je manipulovatelný a zneužitelný. Žádoucím protipólem poslušnosti není neposlušnost, nýbrž zodpovědnost. Zodpovědný člověk se řídí správností věcí a zvnitřněnými hodnotami. U respektujícího, demokratického stylu výchovy je učitel *strážcem hranic*, které objektivně existují a nepřipouští jejich překračování. V autoritativním prostředí se učitel staví do pozice *tvůrce hranic*. Když žáky vedeme pouze k poslušnosti, učíme je, že důležitější je poslechnout autoritu než se řídit obecnými zákonitostmi. To odporuje podstatě demokracie.²³⁸

1.2.1.5 Vlastní zkušenost dialogu a diskuse se žáky základní školy

Na závěr pedagogických východisek, aktuálních nejen pro vyučovací předmět etická výchova, bych ráda uvedla i svoji vlastní zkušenost se žáky základní školy, kde jsem sedm let učila anglický jazyk. Tato zkušenost na jedné straně dokládá zájem žáků o společnou diskusi nad otázkami smyslu života, včetně snahy získat informace o náboženství prostřednictvím dialogu s učitelem. Na druhé straně poukazuje na chybějící prostor v současné koncepci vzdělávání pro řešení těchto otázek a z toho vyplývající negramotnost žáků v této oblasti.

Na začátku vyučovací hodiny anglického jazyka v 8. třídě základní školy v Mladé Boleslavi mi jeden žák položil otázku: „Paní učitelko, proč nosíte ten křížek na krku? Je to pro Vás symbol nějakého náboženství nebo ho nosíte jen tak?“ Odpověděla jsem mu: „Je to dárek od mého manžela, a proto ho nosím. Samotné nošení s mým náboženstvím ale nesouvisí, jelikož věřící křesťankou jsem stále a křížek jsem v minulosti nenosila

²³⁷ Tamtéž, s. 108.

²³⁸ Srov. KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. s. 260-261.

a třeba ho v budoucnosti zase nosit nebudu. Když se ale ptáš na to, zda je kříž symbol nějakého náboženství, tak ano. Je to symbol křesťanství.“ Na to zareagovali někteří další žáci ve třídě: „Jé, paní učitelko, pojďme si o tom povídat. Prosím. Prosím. V co věříte? Prosíme, povídejme si o tom. Paní učitelko, jenom teď, jednou. Co je to to křesťanství? Já jsem byla jednou na Slovensku a tam všichni „v sobotu“ šli do kostela. Každou „sobotu“.“

V duchu jsem si položila otázku – Proč to říkají? Nechtějí se pouze učit angličtinu nebo mají skutečný zájem diskutovat o náboženství. Je to zájem několika dětí nebo celé třídy? Všimla jsem si, že někteří žáci byli ticho. Odpověděla jsem: „Moc ráda bych si s vámi povídala o křesťanství, protože řešení otázek smyslu života je mnohem důležitější než učení se anglickému jazyku. Ale nemohu to udělat, nebylo by to správné. Máme mít hodinu angličtiny a já jsem zodpovědná za to, že ji budeme mít. Nemůžu ji jednoduše změnit na hodinu náboženství.“ V jejich očích jsem viděla velké zklamání. Pak jsem ještě dodala: „Můžu vám ale nabídnout diskusi o náboženství na konci školního roku po pedagogické poradě a uzavření známek. Jestli budete mít i tehdy ještě zájem, ráda si s vámi o křesťanství popovídám. Musíte mi to ale připomenout vy. Souhlasíte?“ Žáci s tím souhlasili a měli jsme hodinu angličtiny.

Doma jsem přemýšlela, zda jsem se rozhodla správně. Do konce školního roku chyběly celé čtyři měsíce. Pokud jejich zájem nebyl skutečný, nejspíš na to do června zapomenou. Po měsíci jsem záměrně přestala nosit křížek. Přiznám se, že v duchu jsem si přála, aby ještě jednou projevíli o tuto diskusi zájem. Chtěla jsem ale, aby to byla výlučně jejich iniciativa. Celé čtyři měsíce nepadlo slovíčko o křesťanství, ani z mé, ani z jejich strany. V hodinách jsme se věnovali pouze angličtině.

Na první hodinu po uzavření známek jsem si nechala jako obvykle přinést pomůcky a připravila jsem si anglickou hodinu založenou na činnostech, které měli rádi. Nestihla jsem ani zapsat do třídnice, když jsem ve třídě zaslechla hlasy: „To není fér. Vždyť nám slíbila, že si budeme povídat o náboženství. Zase budeme mít angličtinu.“ Jeden žák se přihlásil: „Paní učitelko, měli jsme vám připomenout, že po uzavření známek si budeme povídat o křesťanství.“ Ze třídy se ozvalo: „Vy jste nám to ale slíbila.“ Vnímala jsem určité rozhořčení z jejich strany, zřejmě narážku na přinesení pomůcek na angličtinu. Zareagovala jsem: „Ano, já vím, slíbila jsem vám to. Nemohla jsem ale dopředu vědět, zda budete mít ještě zájem. Kdyby jste nic neřekli, měla bych s vámi hodinu angličtiny.“

Pro tento případ jsem si přece musela nechat přinést i pomůcky. Mimochodem, udělali jste mi velkou radost. Těší mě, že si o křesťanství chcete povídat.“

Následovala diskuse, ve které jsem se snažila řídit zájmem dětí. Čas vyučovací hodiny je příliš krátká doba. Zvláště když je to jednorázový prostor pro toto široké téma. Diskuse se, myslím, docela zdařila, ale bylo to pro mě smutné zjištění reality, ve které např. ani jeden žák z celé třídy nevěděl, jaká je souvislost mezi Velikonocemi a křesťanstvím. Proto jsem dialog svými otázkami obrátila spíše na zamyšlení se nad smyslem života v obecné rovině, aby se do diskuse mohli lépe zapojit. O křesťanství, z kterého vyšla naše kultura, žáci v 8. třídě nevěděli vůbec nic. Neměla jsem v úmyslu mluvit o složitých věcech, takovou neinformovanost jsem ale nečekala.

Příští školní rok, těsně před Velikonocemi, mi žáci z této třídy oznámili: „Paní učitelko, víte o tom, že v televizi budou dávat film Mela Gibsona *Umučení Krista*? My se na to budeme dívat. Budete se dívat i vy?“ Odpověděla jsem: „Ano, chystám se ho zhlédnout spolu se svými dětmi.“ Na první hodině angličtiny po Velikonocích mi spontánně začali sdělovat své dojmy: „To bylo ale hustý. To bylo strašný. Stalo se to takhle doopravdy? Proč...? Paní učitelko, pojďme si o tom povídat. Nebo vám to máme zase připomenout až na konci školního roku?“ Tentokrát jsem jim vyhověla. Byli plní dojmů z filmu a mluvit o něm po třech měsících by postrádalo smysl. Tato diskuse byla plodnější, jelikož zhlédnutím filmu získali žáci určité faktické údaje, které bylo možné dále rozvíjet pomocí otázek. Oproti diskusi v předchozím školním roce jsem u žáků pozorovala projevy jakési hrdosti, že teď jsou schopni o křesťanství mluvit.

Tuto dvouhodinovou zkušenost jsem měla pouze v této jedné třídě, ve které se sešlo více chytrých dětí, o čem svědčí i fakt, že třetina žáků pokračovala ve studiu na čtyřletém gymnáziu. Myslím si, že je velkou chybou současného školství v České republice, že odpírá žákům možnost dozvědět se základní informace o různých světonázorových diskurzech a pochopit je prostřednictvím diskuse a argumentace pro a proti. Chybí prostor, kde by žáci mohli v rámci společenství třídy hledat a vyjasňovat si svůj smysl života.

1.2.2 Psychologická východiska etické výchovy

Zatímco hlavním posláním etiky je hledat odpověď na otázku, jak by se člověk chovat měl, úkolem psychologie je zodpovědět na otázku, jak se člověk ve skutečnosti chová. Psychologie rovněž zjišťuje příčiny tohoto chování. Pro etickou výchovu budou přínosné informace o morálním vývoji dětí a mládeže, o výchovném vlivu učitele na žáka a v neposlední řadě i psychologické zdůvodnění vnitřní potřeby hledání smyslu života.

1.2.2.1 Piagetova teorie morálního vývoje dítěte

Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace začíná již v předškolním věku. Dítě již pozná elementární normy chování, ví, co se smí a co nesmí. Je seznámeno se základními hodnotami, ví co je žádoucí a co ne, co je dobré a co zlé. Jeho hodnotový systém a sociální kontrola jsou velice labilní, ovlivněné situací a okamžitými potřebami dítěte. Při výchově je proto potřebná neustálá podpora zvnějšku. Teprve během školního věku se morální vývoj začíná stabilizovat. Pochopení mravních norem a hodnot je závislé na kognitivním vývoji. S příchodem logického myšlení je spojená schopnost porozumět věcem a jevům na obecné rovině, dítě začíná chápat hodnotové cíle svého jednání. Ale až vývoj abstraktního myšlení mu umožní poznat hodnoty abstraktní a vytvořit si vlastní hierarchický systém životních hodnot.²³⁹

Ve třicátých letech 20. století švýcarský psycholog Jean Piaget vytvořil teorii morálního vývoje dítěte, ve které rozlišuje tři základní etapy související se stupněm kognitivního vývoje dítěte:

- heteronomní morálka (předškolní věk),
- autonomní morálka (7-8 let),
- morálka motivů jednání (od 11-12 let).²⁴⁰

Heteronomní morálka je založena na autoritě dospělého, který určuje, co je a co není správné a dobré. V období autonomní morálky dítě považuje jednání za správné a nesprávné samo od sebe, bez ohledu na názor dospělého. Pro tuto etapu je charakteristická rigidní morálka, kdy dítě řeší konflikty dle stanovených norem bez

²³⁹ Srov. LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. s. 132.

²⁴⁰ Tamtéž, s. 132-133.

ohledu na situaci a její účastníky.²⁴¹ Teprve ve stádiu formálních operací se myšlení dětí svou povahou začíná podobat myšlení dospělých. Děti již dokážou abstraktně myslet, což se projevuje např. schopností formulovat hypotézu nebo zachovat formu dokazování.²⁴² Při mravním hodnocení začínají děti přihlížet i k motivům jednání, berou ohled na situaci a vnější podmínky.²⁴³

1.2.2.2 Stadia morálního úsudku podle Kohlberga

Piagetovu teorii morálního vývoje dále rozpracoval v 60. letech 20. století americký psycholog Lawrence Kohlberg, který dospěl k šesti stádiím morálního úsudku:²⁴⁴

Úroveň A – předkonvenční úroveň:

1. stádium trestání a poslušnosti,
2. stádium individuálního instrumentálního účelu a výměny.

Úroveň B – konvenční úroveň:

3. stádium vzájemného mezilidského očekávání, vztahů a konformity,
4. stádium sociálního systému a svědomí.

Úroveň C – postkonvenční a principiální úroveň:

5. stádium přednostních práv a společenské smlouvy nebo užitečnosti,
6. stádium univerzálních etických principů.²⁴⁵

V prvním stádiu dítě nebo i dospělý člověk posuzuje morální jednání z čistě egocentrického hlediska, nezvažuje zájmy jiných a nedává do vztahu dvě hlediska. Správné je dodržovat pravidla, poslechnout dospělého nebo autoritu a vyhnout se tím trestu.²⁴⁶

V druhém stádiu si je člověk vědom, že každý má své individuální zájmy a jejich vzájemný střet řeší přes instrumentální výměnu služeb, pomocí dobré vůle všech, nebo prostřednictvím spravedlnosti, kdy každý obdrží stejnou částku. Správné je tedy

²⁴¹ Srov. LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. s. 132-133.

²⁴² Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. s. 70.

²⁴³ Srov. LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. s. 133.

²⁴⁴ Tamtéž, s. 133.

²⁴⁵ Srov. KOHLBERG, L. *The Philosophy of Moral Development*. s. 409-412.

²⁴⁶ Tamtéž, s. 409.

vyhovět potřebám svým a potřebám jiných a činit spravedlivé nabídky z hlediska konkrétní výměny.²⁴⁷

Třetí stadium je charakteristické sdílením pocitů, dohodou a mezilidským očekáváním, které člověk staví nad své individuální zájmy. Správné je hrát dobrou roli, zajímat se o druhé lidi, být k nim loajální, udržet si důvěru partnerů a respektovat pravidla a očekávání z důvodu vnitřní motivace.²⁴⁸

Čtvrté stadium rozlišuje společenské hledisko od interpersonálních dohod a motivů. Ty jsou posuzované z hlediska svého místa v celém systému společnosti. Správné je plnit si povinnosti ve společnosti vyplývající z vlastní role, prosazovat spravedlivý sociální řád a udržovat blahobyt této společnosti.²⁴⁹

V pátém stadiu člověk upřednostňuje společenskou perspektivou před racionálním individuálním vědomím hodnot a práv, dává přednost sociálnímu hledisku a společenským smlouvám. Zvažuje morální hledisko a právní hledisko, uznává, že jsou v konfliktu a uvědomuje si, jak obtížné je tato hlediska integrovat. Správné je dodržovat základní lidská práva, hodnoty a právní smlouvy společnosti, a to i tehdy, když jsou v rozporu s konkrétními pravidly a zákony nějaké skupiny lidí.²⁵⁰

Šesté stadium považuje morální hledisko za východisko, ze kterého se mají odvozovat sociální opatření. V této perspektivě je základním morálním předpokladem úcta k jiným osobám, které jsou vnímány jako účely samy o sobě, nikoli prostředky. Správné je řídit se univerzálními etickými principy, založenými na rovnosti lidských práv a respektu k důstojnosti každého člověka.²⁵¹

Kohlberg řeší i otázku sedmého stadia, které vnímá jako šesté náboženské stadium přesahující spravedlivé principy. Název *sedmé stadium* chápe pouze jako metaforu, jelikož přechod do vyššího stadia vždy předpokládá konflikt s nižším stadiem. Náboženská orientace ale nemění definici universálních principů lidské spravedlnosti v šestém stadiu, tyto principy pouze spojuje s perspektivou konečného životního významu v tomto světě. Kohlberg navrhuje smysluplné řešení sedmého stadia, které je v souladu s racionální univerzální etikou. Toto stadium vysvětluje jako kontemplativní zkušenost spojení s Bohem, nebo přijetí kosmické perspektivy oponující univerzální

²⁴⁷ Srov. KOHLBERG, L. *The Philosophy of Moral Development*. s. 409-410.

²⁴⁸ Tamtéž, s. 410.

²⁴⁹ Tamtéž, s. 410-411.

²⁵⁰ Tamtéž, s. 411-412.

²⁵¹ Tamtéž, s. 412.

humanistické perspektivě šestého stadia. Počátkem uvědomění si kosmické perspektivy je pocit zoufalství, kdy člověk začíná nahlížet na konečné lidské životy z nekonečné perspektivy a z tohoto hlediska hodnotí i život.²⁵²

Kohlberg jako příklad sedmého stadia morálního usuzování uvádí stoického filosofa, římského císaře Marka Aurelia. Tento muž s absolutní mocí byl jediným římským císařem, který se řídil absolutně spravedlivými a humánními principy, a kterého jeho moc vůbec morálně nepoškodila. Přestože nenáviděl válku a zabíjení, usiloval zachránit humánní civilizaci před barbary. Je ale zrazen od svých nejbližších, kteří nechápou jeho morální principy. Marcus nachází ne jenom cestu odpuštění, ale také lásky ke svým zrádcům. Věří, že vesmír je zákonný, poznatelný a postupně se vyvíjející. Tento princip nazývá někdy *God*, někdy *nature*. Ze své víry odvozuje přirozené zákonné hledisko morálky, které mu dává sílu chovat se v souladu s universálními principy spravedlnosti v nespravedlivém světě. Tento postoj mu přináší pokoj, který pochází z vnímání sebe jako konečné části nekonečného celku.²⁵³

Myslím si, že sedmé stadium morálního usuzování existuje a je škoda, že se prezentuje pouze jako metafora s otazníkem. Nesouhlasím s odůvodněním, že toto stadium se nemůže plně uznat z důvodu, že není v rozporu s předchozím šestým stadiem. Jsem toho názoru, že s ním někdy může být i v konfliktu. Pokusila jsem se definovat úroveň D, ve které dle mého názoru jsou ještě dvě stadia:

Úroveň D – nadpřirozený princip boží lásky:

7. stadium respektování nadpřirozeného principu boží lásky,
8. stadium respektování a porozumění nadpřirozenému principu boží lásky.

Tato úroveň je dle mého názoru nadpřirozená, jelikož k ní člověk nemůže dospět přirozenou cestou a tento princip nelze vysvětlit lidským rozumem. Tuto úroveň morálního usuzování může člověk získat jen jako Boží dar. Nedá se jí naučit nebo osvojit si jí jiným lidským způsobem. Tato perspektiva je perspektivou věčného života, vychází z nekonečnosti, a představuje Boží úhel pohledu.

V sedmém stadiu člověk nadpřirozeným způsobem poznává Boží vůli, neumí si ji ale vysvětlit nebo rozumně zdůvodnit. Může být dokonce i v konfliktu se šestým stadiem. Člověk má nadpřirozené vědomí, že bude jednat morálně správně, když se

²⁵² Srov. KOHLBERG, L. *The Philosophy of Moral Development*. s. 344-345.

²⁵³ Tamtéž, s. 345-346.

spolehne na Boha, uvěří ve smysl a dobro jeho vůle a bude ji respektovat. Příkladem sedmého stadia morálního usuzování je dle mého názoru chování Abraháma, který je připraven zabít a obětovat svého jediného syna Izáka, a to proti své přirozené vůli, v rozporu se 6. stadiem morálního usuzování a bez poznání zdůvodnění Božího přání. Teprve následně poznává smysl nadpřirozeného principu boží lásky. Smyslem Boží vůle je podrobit Abraháma zkoušce, aby ho následně mohl odměnit a požehnat jeho potomstvo.²⁵⁴

Dle mého názoru se osmé stadium liší od sedmého pouze tím, že člověk kromě Boží vůle poznává nadpřirozeným způsobem i její smysl. Jako příklad tohoto stadia bych v první řadě uvedla Ježíše Krista, který se ve svém lidském životě řídil jediné Boží vůli a zároveň plně poznal i její smysl.²⁵⁵ Jeho jednání bylo někdy nepochopitelné pro jeho rodinu,²⁵⁶ pro jeho učedníky i jeho posluchače. Myslím si, že sedmé a osmé stadium dosahovali např. i sv. Pavel,²⁵⁷ matka Tereza,²⁵⁸ nebo papež Jan Pavel II.²⁵⁹

Kdyby se v rámci etické výchovy na střední škole studenti měli seznamovat i s těmito stádii morálního vývoje, považovala bych za potřebné při eventuálním nastínění nadpřirozeného principu boží lásky (sedmého stadia) zdůraznit zásadní rozdíl mezi ním a fanatickým náboženským chováním, aktuálně např. chováním stoupenců Islámského státu. Studenti by mohli např. přiřazovat konkrétní příklady morálního usuzování k jednotlivým stádiím a následně přiřazení zdůvodnit a vysvětlit. Byla bych zvědavá, které stadium by si vysloužili radikální islamisté vraždící každého, kdo nesdílí jejich světonázor. Já bych je zařadila do prvního stadia – nejnižší stupeň, jelikož se řídí pouze svým úhlem pohledu, který považují za jediný správný. Na rozdíl od Abraháma se neřídí vůli skutečného Boha, ale vlastní představou Alláha. Jsem přesvědčena, že Abrahám by se bez nadpřirozeného Božího daru řídil universálními etickými principy nižšího šestého stadia. Radikální islamisté nejsou ochotni se řídit ani principy druhého stadia.

²⁵⁴ Srov. Žd 11,17-19.

²⁵⁵ Srov. J 8.

²⁵⁶ Srov. L 2, 41-52.

²⁵⁷ Srov. Ga 1-6.

²⁵⁸ Srov. ČT 24. *Matka Tereza*. Dostupné na WWW: < <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/svet/99467-matka-tereza-matka-pro-vsechny-potrebne/>>

²⁵⁹ Srov. Jan Pavel II. *Teologie těla*. Dostupné na WWW: < http://www.sfr.cz/shared/clanky/2823/9_kveten%202014.pdf>

Myslím si, že k plnému pochopení každého stadia je nutné mít s ním vlastní praktickou zkušenost. Na druhé straně je dle mého názoru užitečné mít povědomí o těchto stupních morálního usuzování, jelikož vysvětlují příčiny odlišnosti morálního pohledu jednotlivců a tím usnadňují vzájemné pochopení odlišnosti etického smýšlení.

1.2.2.3 Rozvoj přirozeného morálního citění dětí

Profesor psychologie a docent klinické psychiatrie na Kalifornské univerzitě v Los Angeles Aaron Hass ve světovém bestselleru *Morální inteligence* uvádí, jakým způsobem máme posilovat morální svalstvo svých dětí. Problémem je skutečnost, že schopnost zralého morálního uvažování, rozvinutý morální úsudek a zastávání vysokých morálních zásad neznamena, že se automaticky budeme chovat morálně. Různé potřeby, emoce a vnější tlaky mohou způsobit, že budeme okolnosti vidět ve zjednodušeném světle vlastních zájmů. Jak tedy navést děti na správnou cestu?²⁶⁰

Hass doporučuje posilovat u dětí citové reakce podporující soucit a morální chování. Dále vést je k vnímavosti k potřebám rodiny, obce a společnosti. Toto povědomí by mělo potlačovat jejich osobní zájmy. Děti by se neměly pouze učit co je správné, ale proč je to správné. Měli bychom rozlišovat mezi důrazem na pravidla domácího a školního řádu a důrazem na otázky s morálním obsahem, které ovlivňují spravedlnost a mezilidské vztahy. Rozvoji přirozeného morálního citění dětí nejlépe pomůžeme tím, že jim umožníme prožít sociální zkušenost, jako např. pomoc potřebným nebo stýkání se s postiženými či jinak znevýhodněnými vrstevníky. Velmi důležité je svými vlastními činy ukázat dětem, že nám druzí nejsou lhostejní. Můžeme děti vybízet ke snaze vžít se do postavení druhých. Užitečné je udělat si čas a diskutovat s nimi o hypotetických morálních konfliktech. Děti potřebují naši podporu a uznání za své morální chování. Na dětské prohřešky bezohlednosti můžeme reagovat návrhem několika možností, jak nesprávné jednání odčinit skutky laskavosti, velkorysosti a slušnosti. Čím pevnější pouto nás s dětmi pojí, tím větší vliv můžeme na ně mít. Děti jsou též velice vnímavé k rozporům mezi našimi radami a našimi činy. Jakýkoli nesoulad v tomto směru způsobuje ztrátu účinnosti našeho ponaučení.²⁶¹

²⁶⁰ Srov. HASS, A. *Morální inteligence*. s. 141.

²⁶¹ Tamtéž, s. 141-142.

V boji o duše svých dětí jsou dle Hassa našimi protivníky všudypřítomná reklama, hloupé televizní programy, obscénní hudba, agresivita, konzumní společnost a lákadlo snadného života.²⁶² Aby se morálka nestala pro děti pouhou teorií, měli bychom je vtahovat do řešení skutečných i smyšlených dilemat. Tím jim nejlépe usnadníme řešení situací a konfliktů, které jich v skutečném životě potkají. Touto cestou mají zároveň možnost získávat schopnost instinktivně přijímat správná rozhodnutí a udělat z morálky součást svého charakteru. Hass předkládá morální dilemata vhodné k diskusi s dětmi školního věku a rovněž situace k dialogu s adolescenty. Děti se prostřednictvím nich budou rozhodovat, co je správné a proč. Následně budou formulovat pravidla, dle kterých se při svém rozhodování řídily. Hass se odvolává na výzkumy, které prokázaly mnohem vyšší účinnost výchovných programů, které nabízejí dostatečný prostor pro diskusi než účinnost kurzů morální výchovy založených na předání co největšího množství informací.²⁶³

1.2.2.4 Vnitřní potřeba hledání smyslu vlastní existence

Myslím si, že etická výchova na základních a středních školách by měla především reflektovat problémy současných vyspělých zemí. A právě proto chci navázat na dílo rakouského neurologa a psychiatra, zakladatele existenciální analýzy a logoterapie, Viktora Frankla. Ve své knize *Lékařská péče o duši* podrobně popisuje nejzákladnější potřebu člověka, kterou je hledání smyslu vlastní existence. Ve vysoce industrializovaných společnostech je kolektivním jevem pocit bezesmyslnosti, který označuje pojmem *existenciální vakuum*. Jedná se o rozšířený jev 20. století, projevující se úzkostí, nudou a depresí, jejichž příčinou je nedostatek obsahu vlastního života a ztráta pocitu, že život má smysl. Tato vnitřní prázdnota stojí v pozadí mnohých sebevražd, alkoholismu, zločinnosti mládeže nebo krizí stárnoucích lidí. V jiných případech je zmařená vůle ke smyslu nahrazovaná vůlí k libosti, což se projevuje např. v sexuální kompenzaci.²⁶⁴

Rolf Von Eckartsberg zpracoval rozsáhlý longitudinální výzkum bývalých harvardských studentů. Přesto, že jsou mnozí z nich velmi úspěšní ve svém povolání a dobře vydělávají, pociťují nedostatek zvláštního životního poslání a hledají nosné

²⁶² Srov. HASS, A. *Morální inteligence*. s. 142.

²⁶³ Tamtéž, s. 145-149.

²⁶⁴ Srov. FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl*. s. 70-71.

osobní hodnoty. Franklovu hypotézu o novém syndromu, tzv. *noogenní neuróze*, způsobené pocitem bezsmyslnosti, potvrdily výzkumy odborníků ve vyspělých zemích, které shodně uvádějí, že z příslušných neuróz je 20 % noogenních.²⁶⁵

V dnešní době přibývají pacienti, kteří se obracejí na psychiatra z důvodu existenční frustrace, jelikož nejsou schopni nalézt smysl svého života. Psychoterapeut je každý den své praxe konfrontován se světonázorovými otázkami, což představuje oblast, na kterou ho *tradiční* psychoterapie nedostatečně vyzbrojila. Vzniká potřeba psychoterapie vycházející z ducha a léčící duchovno, nikoliv pouze duševno. Specifickou terapií pro noogenní neurózu je *logoterapie*, jejímž autorem je Viktor Frankl.²⁶⁶

Logoterapie se na rozdíl od psychoanalýzy zaměřuje spíše k budoucnosti, k úkolům a významům, které má pacient splnit. Logoterapie rozbíjí typickou sebestřednost neurotika směřováním ke smyslu jeho života a konfrontací s tímto smyslem. Řecké slovo *logos* znamená *mysl*. Logoterapie se soustřeďuje na smysl lidské existence a jeho hledání. Frankl mluví o vůli ke smyslu v protikladu k vůli ke slasti nebo vůli k moci. Hledání smyslu je primární silou v životě člověka, tento smysl je jedinečný a každý ho musí a může naplnit sám. Dle Frankla pro své ideály a hodnoty je člověk schopen žít i zemřít. Smysl své existence nevynalézáme, nýbrž ho odhalujeme. Hodnoty člověka táhnou a člověk se chová mravně kvůli věci, již se oddal, kvůli člověku, kterého miluje nebo kvůli svému Bohu.²⁶⁷

Hledání smyslu a hodnot vyvolává určité napětí uvnitř člověka. Toto napětí je ale znakem duševního zdraví, protože člověk potřebuje usilovat o nějaký cíl, který je toho hoden.²⁶⁸ Logoterapie nepomáhá hledat obecný abstraktní smysl života, nýbrž konkrétní smysl jedinečného člověka v situaci, ve které se právě nachází. Podstatu a smysl lidské existence vidí v převzetí odpovědnosti za vlastní život. Logoterapie přivádí pacienta k uvědomění si této odpovědnosti, ponechává mu ale svobodu volby mezi odpovědností společnosti, svědomí nebo Bohu. Logoterapeut rozšiřuje zorné pole pacienta, aby byl schopen vidět celé spektrum významů a hodnot. Podstata lidské existence spočívá

²⁶⁵ Srov. FRANKL, V. E. *Lékařská péče o duši*. s. 210-211.

²⁶⁶ Tamtéž, s. 24-26.

²⁶⁷ FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl*. s. 65-67.

²⁶⁸ Srov. FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl*. s. 69.

v transcendování sebe. Sebeuskutečnění člověka je dle Frankla vedlejším a nezamýšleným výsledkem tohoto sebezpřekračování.²⁶⁹

Podle logoterapie můžeme smyslu života dosahovat třemi způsoby:

- „prováděním nějakého činu,
- zakoušením nějaké hodnoty,
- utrpením.“²⁷⁰

První způsob nepotřebuje vysvětlení, jelikož je zcela zřejmý. V druhém způsobu nalzáme smysl života prostřednictvím zakoušení přírody, kultury nebo milovaného člověka. Smysl lásky spočívá v plném uvědomění si podstaty jiného člověka a v podílení se na jeho uskutečnění prostřednictvím lásky. Třetí cestou, naplňující nejhlubší smysl, je utrpení. Velmi záleží na postoji, kterým člověk utrpení přijímá. Utrpení, které neumíme odstranit, je příležitostí uskutečnit nejvyšší hodnotu. V utrpení je dána neopakovatelná možnost jedinečného činu, jehož cena spočívá v tom, jak ho přijímáme a neseme. Člověk je ochoten trpět, když ve svém utrpení vidí smysl.²⁷¹ Viktor Frankl, který přežil hrůzy koncentračního tábora v Osvětimi, konstatuje, že jen málo vězňů dosahovalo takové mravní výše, že byli schopni se přiznat ke své vnitřní svobodě a uskutečňovat hodnoty, které umožňují utrpení. Existence těchto lidí, a to nejen v prostředí koncentračního tábora, je důkazem, že člověk může být silnější než jeho úděl.²⁷²

Myslím si, že etická výchova na základních a středních školách by mohla být vhodným prostorem pro hledání a objevování vlastního smyslu života žáků a studentů. Zároveň by mohla plnit funkci účinného preventivního prostředku před negativními důsledky existenčního vakua, a to především u dospívajících mladých lidí.

²⁶⁹ Srov. FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl*. s. 71-72.

²⁷⁰ Tamtéž, s. 73.

²⁷¹ Tamtéž, s. 73-74.

²⁷² Tamtéž, s. 48.

2 Praxe etické výchovy v Slovenské a České republice

Za několik let po pádu komunistického režimu v Československé socialistické republice se rozpadá i společný stát Čechů a Slováků. Rok 1993 se zapisuje do historie jako rok vzniku samostatné České republiky a samostatné Slovenské republiky. Oba státy se snaží naučit žít v nových podmínkách, které jim získaná svoboda a demokratické zřízení přináší. Zároveň se musí vypořádat i se svou minulostí poznamenanou prosazováním jednotné totalitní ideologie a morálky socialismu a komunismu. Postupnými reformami procházejí všechny oblasti společenského, veřejného a politického života. Stranou nezůstává ani školství.

Výchovně-vzdělávací proces se zaměřuje k novým cílům, upraveným obsahům a metodám. Vzniká též otázka, jakým způsobem řešit mravní a etickou výchovu na základních a středních školách. Obě země řeší tento problém odlišným způsobem. V následujícím zamyšlení se nad přístupy k etické výchově v SR a ČR se pokusím zaujmout své vlastní stanovisko vzhledem k filosofickým, pedagogickým a psychologickým východiskům etické výchovy, které jsem uvedla v první části této práce.

2.1 Přístup k etické výchově v Slovenské republice

Od začátku 90. let 20. století se ve Slovenské republice utvářela koncepce a projekt předmětu *etická výchova*. Již v roce 1993 se na základě rozhodnutí Ministerstva školství SR tento předmět vyučuje jako povinně volitelný předmět v alternaci s *náboženskou výchovou* na 2. stupni základních škol a v 1. ročníku středních škol. Od roku 2004 se oba předměty stávají povinně volitelnými i pro 1. stupeň základních škol.²⁷³

²⁷³ Srov. KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. s.49.

2.1.1 Výchova k prosociálnímu chování

Základem projektu výuky etické výchovy na Slovensku se stala koncepce španělského profesora Roberta Roche Olivara. Jedná se vlastně o *výchovu k prosociálnímu chování*, která byla zavedená ve Španělsku v době přechodu od diktátorského režimu k demokracii. Právě tato společensko-politická podobnost se stala hlavním důvodem, proč se pracovní skupina Ministerstva školství rozhodla použít tuto koncepci. Psychologické pojetí výchovy k prosociálnosti se v slovenských podmínkách rozšiřuje o výchovu k mravním principům a etickým hodnotám.²⁷⁴

Hlavní obsah vyučovacího předmětu *etická výchova* na Slovensku tvoří deset tematických okruhů psychologie výchovy k prosociálnosti převzatých z koncepce R. R. Olivara,²⁷⁵ které autoři slovenské koncepce Ladislav Lencz a Oľga Křížová obohatili o pět aplikačních témat vyučovaných na 2. stupni ZŠ a na SŠ.²⁷⁶ Při hledání teoretického modelu prosociálního chování vycházel Olivar z existujících empirických výzkumů. Zjištěné údaje si ověřil vlastním výzkumem, jehož výsledkem byly způsobilosti a vlastnosti, které by se měly u dětí rozvíjet v zájmu pozitivního vývinu jejich charakteru. Dle mnohých výzkumů je rozhodujícím charakterovým faktorem právě prosociálnost.²⁷⁷

V úvodu překladu Olivarovi *Etické výchovy* Lencz konstatuje, že i když etika je širší pojem než prosociální chování, právě toto chování je její klíčovým základem, jelikož předpokládá úctu k sobě i druhým lidem, schopnost empatie a dovednost morálního usuzování s ohledem na legitimní zájmy druhých a společnosti. Prosociální chování je tedy základem umožňujícím smysluplně mluvit o konkrétních problémech etiky. Cílem rozvíjení komunikačních schopností, sociální empatie, asertivity apod. není společenský úspěch, nýbrž prosociální chování. Dle Lencze je hlavním smyslem etické výchovy vychovat osobnosti, které budou tvůrci budoucí civilizace, která by měla být *civilizací ducha a lásky*. Autorem tohoto pojmu je náš první demokraticky zvolený prezident po sametové revoluci, Václav Havel.²⁷⁸

²⁷⁴ Srov. KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. s. 49-50.

²⁷⁵ PRÍLOHA č. 1 – Deset faktorů teoretického modelu prosociálního správání dle R. R. Olivara

²⁷⁶ Srov. KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. s. 50.

²⁷⁷ Srov. OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. s. 5-7.

²⁷⁸ Tamtéž, s. 10.

Postoj Ladislava Lencze vnímám jako vědomé upozadění filosofických východisek etické výchovy a zároveň stavění na psychologických zdůvodněních prosociální výchovy. Jelikož Lencz filosofii vystudoval a jeho široký filosofický rozhled je patrný např. i z jeho knihy *Od konfrontácie k dialógu. Křižovatky křesťanstva a filosofie.*, kladu si otázku: Proč se rozhodl v koncepci *etické výchovy* v primárním a sekundárním vzdělávání *vynechat* filosofii v tom smyslu jak ji sám poznal, a to jako „svět skvělých myšlenkových architektur, vzrušujících dobrodružství ducha, tiché extáze z kontemplace pravdy.“²⁷⁹ Jeho odpověď na tuto otázku jsem našla v závěru jeho knihy *Od konfrontácie k dialógu*. Pokusila jsem se ji přeložit do českého jazyka: „*Takhle filosofie končí paradoxním závěrem: Co člověk potřebuje, aby poznal pravdu, to není v první řadě filosofie, ale být spolu s jinými lidmi v lásce. Je-li pravda, že spontánní, předvědecké poznání je základní a rozhodující, je-li pravda, že člověk sám je zdrojem pravdy, kterou implicitně poznává v setkávání se s lidmi, v péči o ně; je-li pravda, že filosofie je pouze rozvinutím toho, co v existenciální zkušenosti člověka mezi lidmi je již dané, pak prvořadou úlohou na cestě k pravdě není studovat a přemýšlet, nýbrž žít s lidmi, milovat je a pečovat (starat se) o ně. Filosofie jako „láska k moudrosti“ na této úrovni přestává být filosofií a stává se fil-antropií, láskou k lidem. Posledním slovem filosofie je, že ne filosofie je to, na čem záleží.*“²⁸⁰

2.1.2 Zamyšlení nad slovenskou koncepcí etické výchovy

Přiznám se, že na začátku psaní této práce jsem si zjednodušeně představovala, že při zamyšlení se nad koncepcí etické výchovy na Slovensku zkonstatuji, že nevychází z filosofické etiky, není etickou výchovou v pravém smyslu slova, nýbrž osobnostní výchovou s psychologickým výcvikem k prosociálnímu chování. Zdůvodnění, které předkládá Lencz mě ale vedlo k hlubšímu zamyšlení a hledání nového vlastního stanoviska. Až po třech dnech *vnitřního dialogu*, kdy jsem zvažovala *pro* a *proti*, jsem našla odpověď, která mě uspokojila.

K pochopení složitosti tohoto problému jsem našla přirovnání, které mi poskytuje dle mého názoru smysluplné zdůvodnění vzájemných vztahů psychologických, filosofických a pedagogických východisek etické výchovy a zároveň ukazuje cestu

²⁷⁹ LENCZ, L. *Od konfrontácie k dialógu*. s. 5.

²⁸⁰ Tamtéž, s. 107.

k efektivní koncepci etické výchovy ve školní praxi. Toto přirovnání mi dává uspokojivou odpověď na následující otázky:

- Měli bychom v rámci předmětu Etická výchova v primárním a sekundárním vzdělávání seznamovat žáky a studenty přiměřeným způsobem i s filosofickými východisky etické výchovy nebo je přenechat pouze studentům těch vysokoškolských vzdělávacích oborů, jejichž součástí filosofie je?
- Pokud bychom uznali potřebu zohlednit i filosofické východiska v etické výchově, na co by měl být kladen větší důraz: na prosociální výchovu nebo na schopnost morálně usuzovat na základě argumentace vycházející z různých filosofických pohledů?
- Jestli se shodneme, že etická výchova by měla pomáhat studentům a žákům k dobrému a odpovědnějšímu životu, dosáhneme tohoto cíle lépe pomocí prosociální výchovy založené na osobnostní zkušenosti a zážitku nebo pomocí filosofického hledání, kritického myšlení a posuzování dle mravních principů? Vytvoříme společenství *výchovné* nebo *hledající*?

Souhlasím s tím, že tyto otázky v žádném případě nevystihují celou šíři koncepce etické výchovy a v některých pohledech nabízejí trochu zjednodušené srovnání nebo alternativy, které se nemusí vzájemně vylučovat a nejsou jediné možné. Přesto si myslím, že moje následovné přirovnání vnáší trochu světla do této problematiky.

Dobrý, odpovědný život je v mém přirovnání hudbou, která se nám líbí a nemá nedostatky – není falešná. Existuje nespočetné množství hudebních skladeb, písní a melodií, stejně tak, jako existuje nespočetné množství jedinečných životů a životních situací každého z nás. Každé zlo v našem životě je nedostatkem dobra čili falešnou melodií hudební skladby našeho života. Filozofové jsou hudební teoretici, kteří hledají všeobecně platné principy hudby, přičemž vytvářejí různé *teorie*. Pomocí notového zápisu jsou schopni zachytit různé melodie, dodržují pravidla stupnic, oktáv a harmonií, které objevili jiní teoretici hudební nauky nebo hledají zcela nové principy a zkoumají hudbu z jiného uhlu pohledu. Pokud jsou principy zápisu hudby stanovené správně, falešnou melodií nebude možné zapsat bez porušení těchto principů. Může se stát, že někteří filozofové – hudební teoretici budou zastávat stanovisko, že i falešná hudba je dobrá nebo dokonce lepší a vytvoří hudební teorii a nové principy, kterými zdůvodní i tuto falešnou hudbu. Může se dokonce stát, že některý teoretik hudby bude mylně za hudbu považovat i pouhý rytmus bez melodie. Existence těchto teoretiků hudby

vysvětluje dle mého názoru i existenci etických teorií, které jsou vlastně neetické a nemorální.

Myslím si, že všichni lidé jsou skladatelé a interpreti své životní hudby. Dobrý a poctiví skladatelé budou usilovat o co nejkrásnější hudbu a její interpretaci. Tvoření této hudby bude provázené hledáním nejpřitažlivějších melodií a vhodných tónů. Co je předpokladem schopnosti tvořit tuto hudbu? Domnívám se, že prvním předpokladem je setkání se s hudbou jako takovou. Úplně na začátku stojí pasivní přijímání hudby jiných. Kdyby jakýkoli člověk od svého narození neměl žádnou možnost poznat hudbu, nikdy by neslyšel od jiných jediný tón, melodii, písničku, hru na hudební nástroj, neměl by vlastně možnost zjistit, že hudba existuje, sotva by byl schopen někdy hudbu objevit a tvořit. Myslím si, že tuto prvotní zkušenost by nemohli nahradit žádní teoretici hudby prostřednictvím svých teorií, hudebních principů nebo notového zápisu hudby. Prvními učiteli hudby neboli etického chování jsou rodiče dětí nebo jejich zástupci. Škola je zase první institucí, která by měla na tuto výchovně-vzdělávací práci rodičů navázat.

V mém přirovnání k hudbě je prosociální výchova v školním prostředí v rámci etické výchovy učení se hudbě prostřednictvím zážitku a zkušenosti z hudby, a to jak z její tvorby, tak z přijímání hudby jiných. Konkrétněji se jedná o učení se zpěvu prostřednictvím zpěvu, učení se hře na hudební nástroj prostřednictvím hry na hudební nástroj. Tento přístup předpokládá, že touto zkušeností si žáci a studenti hudbu zamilují, porozumí jí, poznají její pravidla, naučí se jí samy tvořit a přijímat od druhých. Lidský hlas nebo hudební nástroj jsou prostředky k uskutečnění hudby. Je všeobecně známé, že i ten, kdo nezná noty, neorientuje se ve stupnicích a jakákoli hudební nauka je mu vzdálená, může na základě hudebního sluchu a cvičení se v hudbě rozlišovat libozvučné melodie od falešných tónů, může se naučit zpívat, nebo dokonce i hrát na hudební nástroj a vymýšlet nové melodie. Jsem toho názoru, že přímá zkušenost hudby je nejúčinnější motivací a zároveň nejlepším prostředkem na cestě vypěstování lásky k hudbě. Stejně tak si myslím, že prosociální výchova umožní žákům a studentům dobro zažít a zamilovat si ho.

Žáci, kteří mají zároveň přehled o teorii hudební nauky a rozumí principům notových zápisů, budou schopni melodii ne jenom zazpívat, zahrát nebo vymyslet, ale také správně zapsat, notové zápisy *číst*, zpívat dle nich nebo používat je při cvičení se ve hře na hudební nástroj. Myslím si, že smyslem a cílem hudební výchovy je především hudba, ne notový zápis a pravidla hudební nauky. Stejně tak by smyslem

a cílem etické výchovy měl být především dobrý odpovědný život,²⁸¹ ne filosofování a filosofické teorie. Dle mého názoru úkolem hudební nauky a notových zápisů je pomoci pochopit zákonitosti hudby, objevit platná pravidla a principy, které nám umožní hudbě rozumět, tvořit ji, zapsat ji a následně využít tento zápis pro další produkci hudby. Úkol filosofické etiky vidím v pomoci pochopit zákonitosti dobrého života, objevit jeho obecné principy, které nám umožní dobrému životu rozumět, žít ho a umět ho zdůvodnit a nabídnout své zjištění jako pomoc při hledání podstaty dobrého života. Notové zápisy mají schopnost uchovat hudbu v této podobě i pro další generace. Etické teorie mají potenciál nabídnout své pohledy, objevené principy a příklady jejich využití v praxi i dalším generacím. Notové zápisy mají nezastupitelné místo při sborovém zpěvu nebo při koncertním vystoupení orchestru hudebníků. Základy morálky vyjádřené prostřednictvím společenské smlouvy mají také nezastupitelné místo v dobrém životě celé společnosti.

Jak nejlépe naučíme žáky a studenty zpívat, hrát na hudební nástroj nebo skládat vlastní hudbu? Určitě to nepůjde bez zkušenosti zpěvu nebo bez zkušenosti hry na hudební nástroj. Je všeobecně známo, že k dobrým výsledkům se dopracují pouze ti žáci a studenti, kteří budou pravidelně *cvičit zpěv* a *cvičit hru* na hudební nástroj. Zkušenost zpěvu, zkušenost hry na hudební nástroj, zkušenost z vlastní tvorby a jakýkoli hudební zážitek je v mém přirovnání *prosociální výchovou*. Bez zkoušení zpěvu, bez zkoušení hry na hudební nástroj a bez poslechu hudby není možné naučit děti a studenty zpívat, hrát na hudební nástroj a poznávat krásu hudby. Stejně tak bez prosociální výchovy v rodině a ve škole, dle mého názoru, nebude možné naučit žáky chovat se eticky a zamilovat si dobro.

Uvědomuji si, že naopak to ale neplatí. Neplatí, že bez znalosti not, stupnic, oktáv, harmonií a hudební teorie nemůžeme naučit žáky a studenty zpívat, hrát na hudební nástroj nebo vnímat krásu hudby. Je možné učit zpívat pouze prostřednictvím zpěvu, je možné učit hrát na hudební nástroj pouze prostřednictvím cvičení a je možné učit vnímat krásu hudby pouze prostřednictvím jejího poslechu. Na druhé straně všichni zajisté vnímáme, že bude prospěšnější, když dobrý zpěvák bude znát i noty. Bude mnohem snadnější naučit někoho hrát na hudební nástroj, když ho naučíme i porozumět notovým zápisům a také nebude na škodu, když žáci a studenti budou při poslechu hudby rozlišovat, jestli se jedná o rockovou hudbu, jazz, operu nebo muzikál. Myslím

²⁸¹ Srov. RICKEN, F. *Obecná etika*. s. 17.

si, že když se žáci a studenti budou snažit vymyslet novou melodii, bude dobré a užitečné vyzbrojit je předem teoretickými znalostmi hudební nauky. Jinak by byli nuceni sami hledat pravidla a sami vymyslet způsob zaznamenání melodie, tedy pracně objevovat to, co již bylo jednou prozkoumané a vymyšlené. Jsem toho názoru, že bude prospěšnější, když v rámci etické výchovy budeme žáky a studenty vedle prosociální výchovy seznamovat i se základy filosofické etiky a správného logického myšlení. Myslím si, že nesmíme zapomínat na to, že v budoucnosti na ně čeká řešení etických problémů, které se v přítomnosti ještě nemusí vyskytovat. Bude pro ně tedy užitečné osvojit si i postup, jakým by v budoucnosti hledali etický postoj v nových podmínkách a situacích.

Na závěr mého zamyšlení uvedu ještě příklad z mateřské školy, kde nyní pracuji. Je pravda, že předškolní děti se učí zpívat pouze prostřednictvím zpěvu učitelky a poslechu hry na piáno. Kromě toho se ale také učí vytleskávat rytmus písně, který budou později, na základní škole zapisovat pomocí taktů do notové osnovy. V mateřské škole se děti také učí hře na hudební nástroj – flétnu, přičemž se dětskou formou učí rozlišovat notový zápis pěti tónů stupnice C-dur. Nota C je např. Cecilka, nota H je Honzík. Děti jsou schopné hrát jednoduché písničky dle *velkého* notového zápisu. Výhodou je, že si nemusí pamatovat pořadí tónů a mohou hrát ve skupině najednou. Je pravda, že na začátku hry na flétnu se nejdříve musí naučit správný úchop, správné foukání a musí si vyzkoušet zahrát čistě jednotlivé tóny. Teprve po této zkušenosti se seznamují s první notou. Děti jsou schopné naučit se rozlišovat noty celé i půlové. Kdyby předškolní děti nesměly hrát dle not, byla by výuka hry na flétnu mnohem náročnější pro učitele a zároveň obtížnější i pro děti. Noty jim poskytují pomocné vodítko a usnadňují hru.

V mém přirovnání jsem použila hudbu jako synonymum dobrého života, jelikož hudba obsahuje dle mého názoru obdobnou šíři potencionálního dobra. Etickou výchovu je pak následně možné přirovnat k hudební výchově. Jelikož s hudební výchovou máme v naší společnosti dlouhodobou zkušenost, může nám pomoci při hledání efektivní koncepce etické výchovy jako nového vyučovacího předmětu, který v naší společnosti nemá tradici.²⁸² Podle hudební psychologie hudební schopnosti vznikají a zdokonalují se v hudebních činnostech. Proto je důležité se žáky zpívat, hrát, poslouchat, improvizovat, porovnávat a analyzovat, ne pouze o hudbě hovořit a popisovat ji. Hudební teorii žáci poznávají jen v nejnútnejší míře při plnění

²⁸² Srov. KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. s. 50.

konkrétního úkolu.²⁸³ Doporučovanou strukturu hodiny tvoří především hudební činnosti:

1. Písnička na úvod
2. Hlasová výchova
3. Rytmický výcvik
4. Intonační výcvik
5. Improvizace
6. Nové učivo (nácvič nové písně, poslech nové skladby, nácvič instrumentálního doprovodu k písni nebo nácvič hudebně pohybové hry)
7. Opakování

Nejdlejší částí hodiny je nové učivo, kterému se má věnovat čas 15-20 minut.²⁸⁴ Při poslechu hudby jsou ve výhodě žáci, kteří mají s některými užitými prostředky přímou zkušenost a kteří prošli systematickým výcvikem v oblasti pěvecké, rytmické, intonační a improvizací. Vědí, co mají v hudbě objevovat, chápat a ocenit. Žáci by se neměli zatěžovat encyklopedickými poznatky o skladatelích, prvořadá je hudba a její poslech s porozuměním a citovým zaujetím.²⁸⁵

Souhlasím s Lenczem, že zkušenost prosociálního chování je nenahraditelná a klíčová pro dosažení etického chování žáků a studentů, což je zdůvodnitelné i zjištěními psychologů.²⁸⁶ Proto si myslím, že by rozhodně neměla být z etické výchovy odstraněna. Zároveň by ale dle mého názoru bylo užitečné doplnit koncepci etické výchovy pro primární a sekundární vzdělávání i o filosofické pohledy na svět a jejich aplikaci na modelové životní situace, učení se správnému myšlení a kritickému posuzování mravních činů v rámci hledajícího společenství školní třídy.

²⁸³ Srov. Didaktika hudební výchovy. Dostupné na WWW:

<http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?id_kap=2&kod_kurzu=kat_hv_6773

²⁸⁴ Srov. Didaktika hudební výchovy. Dostupné na WWW:

<http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?id_kap=3&kod_kurzu=kat_hv_6773

²⁸⁵ Srov. Didaktika hudební výchovy. Dostupné na WWW:

<http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?id_kap=11&kod_kurzu=kat_hv_6773

3

²⁸⁶ Srov. OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. s. 5.

2.1.3 Analýza kurikula etické výchovy na Slovensku

Etická výchova v slovenských podmínkách prošla určitým vývojem a původní metodické materiály byly přepracované a doplněné.²⁸⁷ V následující analýze *kurikula etické výchovy* na Slovensku budu vycházet z českých překladů slovenských metodických materiálů 1, 2 a 3, které vydalo Etické fórum v České republice v letech 2000 - 2005. Slovenské originály jsou určeny pro primární a sekundární vzdělávání v povinně-volitelném předmětu *etická výchova* v Slovenské republice.

Autory *Etické výchovy, metodického materiálu 1*, určeného pro základní a střední školy, jsou Ladislav Lencz a Oľga Križová. Obsahem tohoto materiálu je deset témat, které odpovídají kapitolám 1-10 *Etické výchovy* Roberta Roche Olivara. Součástí metodiky jsou i pomocné aktivity a hry, např. k seznámení, zlepšení kontaktu mezi dětmi nebo pro uvolnění. Každé téma obsahuje sbírku aktivit s uvedením, pro který ročník, nebo věk žáků je určena.²⁸⁸ Výchovný program se na vyšším stupni doporučuje zopakovat do větší hloubky vzhledem k potřebám a stupni zralosti žáků.²⁸⁹ Rozvoj sociálních zručností není cílem etické výchovy, ale prostředkem a předpokladem výchovy mravní. Ta spočívá v informování žáka o etických zásadách a v pomoci vytvořit si vlastní názor na daná témata. Cílem je, aby si žáci osvojili přiměřené postoje a chování.²⁹⁰

Metodika využívá osvědčenou Olivarovou metodu ve třech krocích:

- kognitivní senzibilizace,
- nácvik ve třídě,
- reálná zkušenost.²⁹¹

Cílem kognitivní senzibilizace je pochopit určitou skutečnost, význam a smysl tématu. Nácvik ve třídě umožňuje experimentování s určitým způsobem chování, přičemž důležitým posilovacím prvkem je zpětná vazba. Reálná zkušenost slouží k upevnování získaných postojů a způsobilostí, a to prostřednictvím jejich aplikace v reálném životě. K pochopení tématu se využívá hlavně zážitková forma nebo dialog, k nácviku způsobilosti forma hraní rolí a k propojení se životem pozorování chování

²⁸⁷ Srov. DREJNAR, J. in LEN CZ, L. a kol. *Etická výchova. Metodický materiál 2.* s. 4.

²⁸⁸ Srov. LEN CZ, L. KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova. Metodický materiál 1.* s. 7.

²⁸⁹ Srov. OLIVAR, R. R. *Etická výchova.* s. 7.

²⁹⁰ Srov. LEN CZ, L. KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova. Metodický materiál 1.* s. 7.

²⁹¹ Tamtéž, s. 7.

lidí, vedení deníku o vlastních zkušenostech nebo realizace konkrétních akcí, např. sportovních nebo charitativních.²⁹²

V *etické výchově* se klade důraz na výchovu ve smyslu pozitivního ovlivnění postojů a chování, tedy ne na učení se určité látce. Kromě používání zvláštních metod je důležitý i určitý přístup k žákům a ucelený psychologicky podložený program. Ten je vyjádřený v osnovách etické výchovy. Tento program rozvíjí prosociální chování, objevuje a rozvíjí identitu žáků a připravuje je na účinnou spolupráci. V praxi to znamená být ochoten udělat něco pro druhé a neočekávat při tom žádnou protihodnotu. Hlavním úkolem učitele je vytvořit ve třídě atmosféru otevřenosti, srdečnosti a přání dobra.²⁹³ V průběhu aktivit učitel dodržuje následující zásady:

1. Úvod do aktivity:
 - vysvětlit cíle aktivity,
 - dát jasné instrukce o průběhu aktivity,
 - zdůraznit experimentální charakter aktivity,
 - vést skupinu jednoznačně,
 - zdůraznit dobrovolnost.
2. Vlastní aktivita – experiment:
 - dbát na dodržování pravidel hry a určeného času,
 - pozorovat chování účastníků.
3. Vyhodnocení:
 - povzbudit účastníky,
 - pomáhat porozumět zkušenostem,
 - umožnit hodnotovou reflexi,
 - pomáhat účastníkům ujasnit si, jaké důsledky má jejich chování,
 - ukončit hodnocení, když pozornost začíná ochabovat.²⁹⁴

Na vyhodnocení aktivity učitel může navázat propojením s reálným životem.²⁹⁵

Autorem *Etické výchovy, metodického materiálu 2*, je Ladislav Lencz a kolektiv. Původní text této metodiky ze začátku 90. let 20. století byl vzhledem k několikaleté zkušenosti s etickou výchovou ve školách doplněn a oproti metodickým materiálům 1

²⁹² Srov. LENZC, L. KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova. Metodický materiál 1*. s. 7-8.

²⁹³ Tamtéž, s. 9-10.

²⁹⁴ Tamtéž, s. 10-11.

²⁹⁵ Tamtéž, s. 11.

a 3 si vyžádal nejrozsáhlejší úpravy.²⁹⁶ Obsah metodiky tvoří tři tematické celky *Etika*, *Lidské hodnoty* a *Ekonomické hodnoty*. Každý tematický celek obsahuje soubor aktivit nebo se rozčleňuje na další podtémata. Tento materiál je určený pro 2. stupeň základního vzdělávání a sekundární vzdělávání.

Autoři této metodiky na základě podnětů z praxe zdůrazňují, že správná etická výchova je založená na rovnováze empatie a asertivity, tedy prosociálnosti a prosazení vlastních oprávněných zájmů a nároků. Uvádějí novou definici prosociálnosti dle Olivara, kterou charakterizují tyto znaky:²⁹⁷

- „*chování ve prospěch druhého,*
- *chování bez očekávání protislužby nebo vnější odměny,*
- *chování podporující reciprocitu (podobné chování recipienta),*
- *chování, které nenaruší identitu subjektu (toho, kdo se chová prosociálně).*“²⁹⁸

V tematickém celku etika se žáci neseznamují se základními pojmy filosofické etiky. V pojetí autorů je základní otázkou etiky *jak dát svému životu smysl, pro který stojí za to žít*. Etická výchova se zaměřuje na smysluplné vedení života a splnění úkolů, které každá životní etapa přináší. Zatímco v průběhu socializace přebírali žáci hodnoty a cíle dospělých, v období dospívání si již sami vědomě kladou otázky smyslu a hodnot. Zároveň podrobují kritické analýze hodnoty doposud převzaté od dospělých. Hledání vlastního životního směru a smyslu své existence je aktem svrchované svobody lidského jedince. Etická výchova je příležitostí pro mladé lidi k prozkoumání základních rozhodnutí, které budou určovat směr jejich dalšího života, a to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu.²⁹⁹

Autoři metodiky etické výchovy vycházejí z koncepce Eriksonovy *epigeneze identity*, dle které existuje v člověku vrozená tendence plnit úkoly geneticky daného plánu rozvoje své plné identity. Tu může jedinec dosáhnout jen v láskyplné interakci s druhými, tedy rozhodnutím pro otevřenost k druhým, k světu a u věřících lidí i k Bohu. Základní úkol dospívání vidí Erikson ve věrnosti hodnotám a volbě, pro kterou se mladý člověk rozhodl. Autoři metodiky uvádějí, že pokud se rozhodne pro prosociální hodnoty, bude v životě konfrontován s egoismem a zvrácenosti současného

²⁹⁶ Srov. LENCZ, L. a kol. *Etická výchova. Metodický materiál 2.* s. 4.

²⁹⁷ Tamtéž, s. 10.

²⁹⁸ Tamtéž, s. 10.

²⁹⁹ Tamtéž, s. 14.

světa. Jeho věrnost k zvoleným hodnotám se bude projevovat v neustálém zápase s překážkami a lákadly, které ho budou nutit k odchýlení se.³⁰⁰

Úkolem jednotlivých životních etap je osvojit si určité postoje a způsobilosti. Erikson je označuje slovem *virtue*, které se v morální oblasti shoduje s pojmem ctnost. Ctnost je výsledkem směřování v základním rozhodnutí, ctnostné skutky vycházejí z vnitřní potřeby a jsou motivovány radostí z dobra. Charakteristikou ctnosti je jistá lehkost a radostnost, zatímco obtížnost v konání dobra pochází z nedostatku ctnosti nebo z vnitřní nesvobody způsobené nectnostmi. Ctnosti jsou spjaty s hodnotami a mravními normami. Úkolem norem je chránit hodnoty. Dle autorů *Etické výchovy, metodiky 2* má prosociálnost etický rozměr a stává se ctností. Zásady prosociálního chování tvoří jakýsi morální kodex.³⁰¹ Za významné zdroje mravní životní moudrosti považují pozitivní vzory chování, lidovou slovesnost vyjádřenou v příslovích a pohádkách a náboženství. K didaktickým cílům *etické výchovy* patří kromě rozvíjení morálního úsudku i cvičení se v sebeovládání jako druhý nevyhnutelný předpoklad k uskutečnění správného jednání.³⁰²

Druhým tematickým celkem jsou *Lidské hodnoty*. Autoři vycházejí z Franklova rozdělení hodnot na činnostní, zážitkové a postojové. Logoterapeutická praxe Viktora Frankla ukázala, že neexistuje situace, které by nebylo možné dát smysl jedním z těchto tří způsobů, tj. činností, zážitkem nebo postojem. Autoři vycházejí z Franklovy logoterapie, která staví na svobodné vůli člověka, na jeho vůli ke hledání smyslu a na skutečnosti, že život má smysl. Hlavním didaktickým cílem je, aby si žáci uvědomili a rozvíjeli své hodnoty. Žáci se učí chápat lidi s jiným světovým názorem a jsou jim poskytovány objektivní informace o náboženstvích, zejména o křesťanství a orientálních náboženstvích.³⁰³

Tématem třetího celku jsou *Ekonomické hodnoty*. Hlavním výchovným záměrem je, aby si žáci uvědomili, že peníze mají pouze instrumentální hodnotu a touha po bohatství je pramenem všeho zla. Jde o to, aby se upřednostňovaly lidské hodnoty před ekonomickými. Žáci nejsou vedeni k pohrdání penězi, ale k jejich rozumnému a prosociálnímu používání.³⁰⁴

³⁰⁰ Srov. LENCZ, L. a kol. *Etická výchova. Metodický materiál 2*. s. 14.

³⁰¹ PŘÍLOHA č. 2 – Zásady prosociálního chování

³⁰² Srov. LENCZ, L. a kol. *Etická výchova. Metodický materiál 2*. s. 16-17.

³⁰³ Tamtéž, s. 48-49.

³⁰⁴ Tamtéž, s. 78.

Etická výchova, metodický materiál 3, jejímiž autory jsou Ladislav Lencz a Eva Ivanová, je obdobně jako metodický materiál 2 určená pro 2. stupeň základního vzdělávání a sekundární vzdělávání. Zatímco metodický materiál 2 reflektuje otázky spíše z oblasti obecné etiky, metodický materiál 3 se zaměřuje na otázky, které řeší aplikovaná etika.³⁰⁵ Obsah tvoří tři tematické celky *Rodina, ve které žiji*, *Výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu* a *Etické aspekty ochrany přírody*. Každé téma obsahuje soubor aktivit, součástí metodického materiálu jsou i různé přílohy s příběhy, testy, doporučené filmy a literatura.

Cílem tematického celku *Rodina, ve které žiji* je poznat vlastní rodinu, její pravidla a eventuální nedostatky. Žáci se učí formulovat práva a povinnosti v rodině a uvědomit si mimořádný význam a hodnotu rodiny pro každého člověka. Koncepce tématu *Výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu* vychází ze zahraničních zkušeností, studia odborné literatury, posudků odborníků, z nové koncepce státní rodinné politiky a z praktických zkušeností *etické výchovy* realizované dle pracovní verze této metodiky.³⁰⁶ Autoři doporučují vysvětlovat etické zásady sexuální etiky z perspektivy manželství a rodiny. Nedoporučují promítání naturalistických filmů o porodu nebo o interrupcích. Dle jejich názoru je účinnější pozitivní cesta, která žákům ukazuje zázrak vzniku života a jeho krásu i před narozením.³⁰⁷ Poslední tematický celek je věnovaný *Etickým aspektům ochrany přírody*. Cílem tohoto celku je utvářet pozitivní vztah žáků k přírodě a k životnímu prostředí. Je zdůrazněna ohleduplnost lidí k sobě navzájem ve snaze zachovat zdravé životní prostředí pro své současníky i budoucí lidské pokolení.³⁰⁸

Státní vzdělávací program *Etická výchova* se na Slovensku realizuje v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a hodnoty*, která je součástí SVP pro primární stupeň vzdělávání - ISCED 1³⁰⁹, SVP pro nižší sekundární stupeň vzdělávání - ISCED 2³¹⁰ a SVP pro vyšší sekundární stupeň vzdělávání - ISCED 3.³¹¹

Hodnocení a klasifikaci předmětu *etická výchova* na základních školách upravují interní směrnice o hodnocení a klasifikaci předmětů, které vydávají ředitelé škol

³⁰⁵ Srov. LENCZ, L. a kol. *Etická výchova. Metodický materiál 2*. s. 17.

³⁰⁶ Srov. LENCZ, L. IVANOVÁ, E. *Etická výchova. Metodický materiál 3*. s. 24.

³⁰⁷ Tamtéž, s. 27.

³⁰⁸ Tamtéž, s. 110.

³⁰⁹ PŘÍLOHA č. 4 – ŠVP *Etická výchova* ISCED 1

³¹⁰ PŘÍLOHA č. 5 – ŠVP *Etická výchova* ISCED 2

³¹¹ PŘÍLOHA č. 6 – ŠVP *Etická výchova* ISCED 3

v souladu s Metodickým pokynem č. 22/2011 na hodnocení a klasifikaci žáků základní školy³¹². V praxi to znamená, že ředitelé základních škol upravují interní směrnici hodnocení jednotlivých předmětů. Předmět *etická výchova* může být např. neklasifikovaný, kdy se na vysvědčení pouze uvádí hodnocení: absolvoval nebo neabsolvoval.³¹³ Postup hodnocení a klasifikaci žáků středních škol upravuje Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnocení a klasifikaci žáků středních škol. Článek 15 upravuje klasifikaci předmětů vzdělávací oblasti *Člověk a hodnoty*, konkrétně předmětů *etická výchova*, *náboženská výchova* a *psychosociální trénink*. *Etická výchova* je hodnocena stupněm 1-5. Rozhodující je aktivita nebo pasivita v činnostech, spolupráce nebo ignorování výuky.³¹⁴ Obdobně i ředitelé středních škol a gymnázií upravují interní směrnici hodnocení a klasifikaci předmětů. *Etická výchova* nemusí být hodnocena známkami.³¹⁵

2.1.4 Přístup k etické výchově na Slovensku ve srovnání s východisky etické výchovy

Přístup k *etické výchově* v Slovenské republice vnímám velice pozitivně. V první řadě oceňuji skutečnost, že se vůbec vytvořil prostor pro etické vzdělávání a výchovu zavedením samostatného povinně-volitelného předmětu v primárním a sekundárním vzdělávání. Ačkoli koncepce *etické výchovy* nereflektuje všechny závěry z filosofických východisek *etické výchovy*, ke kterým jsem dospěla v první části práce, po analýze metodických materiálů 1, 2 a 3 se domnívám, že je přece jen koncipovaná správně. Opírám se i o srovnání s *hudební výchovou*, ve které hudební výcvik umožňuje následně žákům hudbě lépe porozumět, chápat ji a ocenit.³¹⁶ Obdobně, dle mého názoru, přistupuje k *etické výchově* i Lencz, kdy prosociální výcvik má vlastně umožnit žákům

³¹² Srov. MŠVVaŠ SR. Dostupné na WWW: <<https://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-222011-na-hodnotenie-ziakov-zakladnej-skoly/>>

³¹³ Srov. ZŠ Sabinov. Dostupné na WWW: <http://www.zsnovsab.edu.sk/dokumenty/kriteria_hodnotenia_smernica.pdf>

³¹⁴ Srov. MŠVVaŠ SROV. Dostupné na WWW: <<https://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-212011-na-hodnotenie-a-klasifikaci-ziakov-strednych-skol/>>

³¹⁵ Srov. Gymnázium Žilina. Dostupné na WWW: <<http://www.gvoza.sk/files/Smernica%20C4%8D.2%20Hodnotenie%20a%20Klasifik%C3%A1cia%202013-2014%20preroben%C3%A9%2022.11.%20aj%20s%201.listom.pdf>>

³¹⁶ Srov. Didaktika hudební výchovy. <http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?id_kap=11&kod_kurzu=kat_hv_677>
>3

Dobru porozumět, chápat ho a ocenit. Zkušenost hudby a prosociální zkušenost otevírají cestu k hudbě a dobrému životu.

Uvědomuji si, že etická výchova na Slovensku neposkytuje žákům základní orientaci v etických systémech, neklade si za cíl pomáhat žákům logicky uvažovat a kriticky myslet a místo hledajícího společenství vytváří společenství výchovné.³¹⁷ Zároveň se opírá především o poznatky moderní psychologie,³¹⁸ někdy i sociologie.³¹⁹ Na druhé straně se žáci seznamují s Aristotelovou etikou ctností, zlatým pravidlem mravnosti známým ve všech kulturách, některými mravními kodexy, zejména *Desaterem Božích přikázání* a jogínskými zásadami, vztahem mravních a právních norem. Cvičí se v analýze a hodnocení mravního skutku dle jeho záměrů, okolností a důsledků. Seznamují se s pojmem svědomí, prostřednictvím příběhů s otevřeným koncem rozvíjejí svůj mravní úsudek. Zároveň jsou vedeni k cvičení se v sebeovládání jako druhého předpokladu eticky pozitivního chování.³²⁰ Seznamují se též s pojmy morální hodnota a morální povinnost, a to prostřednictvím hodnocení konkrétních situací.³²¹ Učitel má prostor pracovat se spisy a myšlenkami velkých filosofů, zejména klasiků etiky a etickými tradicemi náboženství.³²²

Jsem toho názoru, že v metodických materiálech 2 a 3 Lencz vlastně vychází i filosofické etiky, nezatěžuje však žáky etickými pojmy a teoriemi. Z pedagogických metod *etická výchova* využívá kromě dialogu především zážitkové učení a hraní rolí. Učitel navazuje na žákovu prekonceptci učiva a snaží se ji ovlivnit prostřednictvím nové zkušenosti z prosociálního chování.³²³ Metodika 3 nabízí mnohem větší prostor pro dialog se žáky, jelikož některé tematické části nejsou vhodné k nácviku ve třídě.³²⁴ Metodiky 1, 2 a 3 se tematicky nevěnují sociální etice, etickým otázkám svobody a demokracie.

Shodně se závěry z filosofických východisek *etická výchova* pomáhá žákům najít smysl jejich života a utvořit si vlastní světónázor. Poskytuje orientaci v náboženských systémech, vede žáky k samostatnému úsudku, respektu k postojům druhých

³¹⁷ Srov. OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. s. 8-9.

³¹⁸ Srov. LENZ, L. a kol. *Etická výchova. Metodický materiál 2*. s. 22.

³¹⁹ Tamtéž, s. 20.

³²⁰ Tamtéž, s. 21-34.

³²¹ Tamtéž, s. 41-45.

³²² Tamtéž, s. 35-36.

³²³ Srov. LENZ, L. KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova. Metodický materiál 1*. s. 8-9.

³²⁴ Srov. LENZ, L. IVANOVÁ, E. *Etická výchova. Metodický materiál 3*. s. 26-27.

a vychovává je k hodnotám. I když se etická výchova na Slovensku zaměřuje nejdříve na výchovu charakteru prostřednictvím nácviku sociálních dovedností a až následně se věnuje etickým otázkám, myslím si, že má plné právo nazývat se *etickou výchovou*. Její komplexnost, dle mého názoru vychází právě z toho, že je zaměřena velmi prakticky, využívá poznatky moderní psychologie a jejím cílem je dosáhnout především etického chování žáků, ne pouze schopnosti teoretického mravního úsudku. Pozitivně též hodnotím možnost škol rozhodnout se pro neklasifikování *etické výchovy* známkami.

2.2 Přístup k etické výchově v České republice

Zatímco v Slovenské republice se již od 90. let 20. století utváří koncepce a projekt předmětu *etická výchova*, v České republice je funkční mravní výchova v rovině praktických a kompetentních výchovných aktivit odsunutá na okraj zájmu škol a učitelů. Stává se pouze záležitostí epizodickou, kdy výjimečně disponovaní pedagogové individuálně a intuitivně přebírají tento úkol na sebe a snaží se mravně působit na své svěřence.³²⁵ Jaké jsou příčiny této situace a jaký je současný přístup k *etické výchově* v České republice? Jakým způsobem vyřešilo české školství a česká občanská společnost otázku zavedení etické výchovy v primárním a sekundárním vzdělávání po téměř 25 letech od pádu totalitního režimu a nástupu demokracie?

2.2.1 Etická výchova po sametové revoluci

Pavel Vacek se zamýšlí nad důvody přístupu k *etické výchově* v České republice, a to jak v rovině širšího společenského kontextu v období po sametové revoluci, tak v rovině možností a limitů českých škol a učitelů. Konstatuje, že v postkomunistických zemích dochází ke krizi morálky, kterou charakterizuje na jedné straně *rychlá* kariéra lidí bez občanských a morálních kvalit a na straně druhé u jiných nezvládnutí velké odpovědnosti spojené s mocí. Chybí pozitivní morální vzory mezi společenskými představiteli a v důsledku nedokonalých zákonů a korupčních afér roste nedůvěra občanů k demokratickému zřízení. Před kulturními a duchovními potřebami se preferují

³²⁵ Srov. VACEK, P. *Od psychologie morálky k projektům etické výchovy*. In *Etika a etická výchova v školách*. s. 62.

materiální potřeby, které nemohly být v době totality uspokojované. Mezi ně patří např. cestování, exkluzivní zboží a vyšší životní úroveň. Ve společnosti panuje averze vůči pojmům a ideám, které byly v minulosti zdiskreditované, jako např. socialistická demokracie, komunistická morálka apod. Morálním nihilismem je zasažena zejména mladá generace, morálka se stává relativním pojmem a mnoho učitelů je v této situaci bezradných. Školy byly ideologicky odpolitizované a nastoupil druhý extrém, charakteristický nevšímavostí k aktuálnímu společenskému dění. Neschopnost učitelů rozhodovat o důležitosti hodnot a často i morální zatížení z předchozího režimu se staly důvodem otrockého dodržování obsahu osnov – kurikula. To sice obsahovalo problematiku hodnot, demokracie, lidských práv a morálky, ale pouze v nezáživné formě náročných informací, které si žáci osvojovali mechanicky a neefektivně. Učitelé nejsou připraveni vést vyučování formou dialogu, mravní otázky se ve škole často řeší až při porušení normy.

Výsledkem těchto skutečností je enormní nárůst výchovných problémů a delikvence mládeže. Ve veřejnosti i mezi odborníky se otevírá diskuse o výchově mladé generace k hodnotám a o úloze školy v tomto procesu. V letech 1993-1997 byly v České republice schváleny tři vzdělávací programy: *Základní škola*, *Obecná škola* a *Národní škola*. Program *Základní škola* se profiloval jako program poskytující žákům kvalitní a všestranné základní vzdělání a navštěvovalo ho nejvíce dětí. Své priority měl postavené na vědomostech a vzdělávání chápal jako jednotu poznávací a hodnotové stránky. Naopak program *Obecná škola* kladl důraz na hodnotovou výchovu, která byla realizovaná prostřednictvím výchovného působení v rámci vícera předmětů. Na začátku si získal zájem především učitelů prvního stupně, kteří ale naráželi na neschopnost některých kolegů přesvědčit rodiče o obdobné kvalitě vzdělávání jako v programu *Základní škola*. Nejprogresivnější variantu základního vzdělávání představoval program *Národní škola*. Tento program vycházel z národní filosofie výchovy a pokrokových tradic českého školství. Na učitele však kladl náročné požadavky vytváření vlastní koncepce pedagogické práce, což způsobilo malý zájem škol o přihlášení se k tomuto programu.

V roce 2004 Ministerství školství, mládeže a tělovýchovy schválilo na základě platného školského zákona Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Základní školy dostaly za úkol vypracovat svůj školní vzdělávací program a měly povinnost začít dle něho vyučovat od školního roku 2007/08. Opatřením

ministryně školství, mládeže a tělovýchovy ze 16. 12. 2009 se mění RVP ZV. Do části *Doplňující vzdělávací obory* je vložen nový doplňující vzdělávací obor s názvem *etická výchova*. Toto opatření nabylo účinnosti 1. září 2010. Od 1. září 2013 platí upravená verze RVP ZV, ve které jsou již zapracované všechny změny. *Etická výchova* je zařazena jako jeden ze čtyř doplňujících vzdělávacích oborů. Naproti tomu *osobnostní a sociální výchova* se realizuje jako jedno ze šesti průřezových témat. V praxi to znamená, že *etická výchova* může být vyučovaná jako nepovinný samostatný vyučovací předmět. Základní i střední školy jsou sami kompetentné rozhodnout, zda tento předmět budou realizovat. Další možností je začlenění obsahu *etické výchovy* do korespondujících vzdělávacích oblastí.

2.2.2 Etické fórum České republiky

Etická výchova v České republice je spjata s činností zapsaného spolku *Etické fórum ČR*, který je neziskovou organizací s celorepublikovou působností. Jako občanské sdružení bylo *Etické fórum* zaregistrováno již v roce 1999 a oficiálně ustanoveno v roce 2000. Cílem spolku je kultivace a vzdělávání v oblasti etiky. Spolek pořádá akreditované kurzy, semináře a konference pro učitele i veřejnou správu. Jeho činnost je zaměřena na praktický užitek, ne na teorii a filosofování. Používá zážitkovou metodu při nácviku sociálních dovedností a orientuje se na dosažení prosociálního chování morálně vyzrálého člověka.³²⁶

Etické fórum ČR je autorem úspěšného projektu etické výchovy jako komplexního programu výchovy osobnosti sociálně pozitivního člověka. Projekt vznikl na základě světových výzkumů zabývajících se faktory, které formují charakter člověka. Vychází z projektu Wyna, Ryana a Lickony *Character Development* a z projektu Salomona a Watsona *Child Development*. Jádrem projektu *etické výchovy* je obdobně jako na Slovensku projekt výchovy k prosociálnosti R. Roche Olivara z Nezávislé univerzity v Barceloně. Projekt *etické výchovy* navazuje na jeho slovenské rozpracování a doplnění Ladislavem Lenczem a slovenské zkušenosti z praxe výuky. Již od roku 1992 projekt *etická výchova* postupně nachází své místo i ve výchovném a vzdělávacím procesu

³²⁶ Srov. Etické fórum. Dostupné na WWW: < <http://www.etickeforum.cz/eticke-forum/o-nas>>.

českého školství. Etické fórum prezentuje na svých webových stránkách seznam škol s etickou výchovou v České republice.³²⁷

V roce 2009 vychází v rámci projektu *etické výchovy* již 2. vydání Manuálu etické výchovy pro základní a střední školy *Učíme etickou výchovu*. Jeho autorka Marie Nováková v návaznosti na Olivara a Lencze uvádí devět pravidel výchovného stylu,³²⁸ které doplňuje příklady z učitelské praxe. Součástí manuálu je i burza aktivit a příběhů k *etické výchově*.³²⁹ Přepřpracováním brožury *Etická výchova pro základní a střední školy* z roku 2005 vzniká v roce 2014 materiál s aktuálními informacemi pro zařazení *etické výchovy* do ŠVP *Etická výchova pro základní a střední školy* publikovaný na webových stránkách Etického fóra.³³⁰ Tento materiál podrobně popisuje projekt *etické výchovy*, včetně vzdělávacího obsahu pro primární a sekundární vzdělávání. V roce 2010 byla založena obecně prospěšná společnost *Etická výchova* s cílem pomáhat při zavádění *etické výchovy* do základních škol a pomoci propagovat *etickou výchovu* na veřejnosti. Od září 2013 společnost podporuje školy, které zavádějí etickou výchovu do svých ŠVP a pod záštitou MŠMT uděluje těmto školám ocenění *Etická škola*. Důraz se klade na prolínání etické výchovy celou školou, k čemu jsou školeni všichni pedagogové dané školy.

V roce 2012 byl uveden nový projekt *ASET – Adoptujte školu pro etickou výchovu*, který propojuje uvědomělé firmy se školami s cílem finančně podpořit vzdělávání učitelů a nákup učebnic *etické výchovy* pro žáky.³³¹ Z iniciativy pracovníků Katedry pedagogiky a psychologie Univerzity Hradec Králové byl v roce 2004 založen *Kabinet etické výchovy* s úkolem podporovat etickou výchovu a aktivně přispívat ke zvýšení úrovně etické výchovy, který je ve spolupráci s Etickým fórem od roku 2008 garantem kurzů *etické výchovy* v celé České republice.³³² V rámci projektu *Etická výchova a učebnice* byly v lednu 2014 publikovány *Vzorové osnovy doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova pro 1.-9. ročník základních škol*.³³³ Finální verze nových metodik,

³²⁷ Srov. Etické fórum. Dostupné na WWW: <<http://www.etickeforum.cz/eticka-vychova/skoly>>.

³²⁸ PŘÍLOHA č. 3 – Pravidla výchovného stylu

³²⁹ Srov. NOVÁKOVÁ, M. a kol. *Učíme etickou výchovu*. s. 65-127.

³³⁰ Srov. Etické fórum. Dostupné na WWW: <<http://www.etickeforum.cz/sites/default/files/eticka-vychova-pro-zs-a-ss.pdf>>

³³¹ Srov. Etická výchova. Dostupné na WWW: <<http://www.etickavychova.cz/ops/>>.

³³² Srov. Kabinet etické výchovy. Dostupné na WWW: <<http://loxias.uhk.cz/kpp/kev/>>.

³³³ Srov. Etická výchova. Dostupné na WWW: <<http://www.etickavychova.cz/wp-content/uploads/2012/08/Osnovy-ETV-2.pdf>>

pracovních listů a učebnic pro základní školy a víceletá gymnázia je zdarma přístupná ke stažení na webových stránkách EF od září 2014.³³⁴ Dle vyjádření Hany Martinákové, členky EF, se s velmi dobrým ohlasem od žáků setkala audiovizuální pomůcka *Zprávy agenta Kixe*. Struktura deseti dílů pro tři věkové kategorie kopíruje deset základních témat doplňujícího vzdělávacího oboru *etická výchova*. Všechny deset videopořadů včetně *Metodického popisu k audiovizuální pomůcce* je zdarma k dispozici na webových stránkách EF.³³⁵

Myslím si, že podstatný rozdíl v přístupu k *etické výchově* mezi Slovenskou a Českou republikou spočívá *ve směru* iniciativy při utváření projektu a koncepce *etické výchovy*, včetně metodické podpory učitelů. Zatímco na Slovensku je tento přístup řízen *zhora*, tj. hlavní iniciativu a organizaci přebírá stát prostřednictvím Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu SR, Státního pedagogického ústavu a Metodicko-pedagogického centra Bratislava, v České republice se jedná o iniciativu *zdola*, tj. z občanské společnosti, především činnosti zapsané společnosti Etické fórum ČR, Pedagogické fakulty KHU a škol, které se k projektu *etické výchovy* postupně dobrovolně přidaly. Myslím si, že bez této iniciativy *zdola* by se *etická výchova* v Čechách vůbec nemohla realizovat. I když základních a středních škol s *etickou výchovou* neustále přibývá, je to ještě pořád *nepatrný zlomek* z celkového počtu těchto škol na území České republiky.

2.2.3 Program Filozofie pro děti

Na závěr své práce bych ráda prostřednictvím programu *Filozofie pro děti* poukázala na další možnou alternativu koncepce *etické výchovy*. Tento program vznikl na konci šedesátých let 20. století a jeho autorem je Matthew Lipman, který byl profesorem filosofie na Kolumbijské univerzitě v americkém New Yorku. Důvodem je skutečnost, že filosofování v tomto programu směřuje k etické rovině jednání, kterou můžeme poznat kritickým rozumem.³³⁶ Zároveň musím konstatovat, že tento program principiálně nejvíce odpovídá závěrům z filosofických východisek, ke kterým jsem dospěla v první části této práce.

³³⁴ Srov. Etická výchova. Dostupné na WWW: <<http://www.etickavychova.cz/ucebnice-ke-stazeni/>>.

³³⁵ Srov. Etická výchova. Dostupné na WWW: <<http://www.etickavychova.cz/audiovizualni-pomucka/>>.

³³⁶ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*. s. 218-219.

Program Filozofie pro děti (FPD) se dostal do České republiky zásluhou české emigrantky Slávky Jindrové a v současnosti se program rozvíjí především na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, kde jej koordinuje Petr Bauman.³³⁷ Ucelený modul povinně volitelných a výběrových předmětů FPD zde mají možnost absolvovat studenti Pedagogické a Teologické fakulty. Též studenti tzv. univerzity třetího věku mohou absolvovat předmět *Filozofie pro život*. Na několika českých základních školách probíhá v rámci výuky filosofování s dětmi. FPD našla své uplatnění v rámci speciálních kroužků ve školních družinách, ale též v rámci církevních projektů při výuce náboženství.³³⁸

G. Raupach-Strey rozeznává čtyři pojetí vyučovacího předmětu *etika (etická výchova)* z hlediska jeho cílů a obsahů:

- *výchovná koncepce* zaměřená na formování mravního charakteru žáků,
- *poradenská koncepce* zaměřená na problémy spojené s osobnostní výchovou,
- *badatelská koncepce* představující jednotlivé etické školy v dějinách filosofie,
- *filosofická koncepce* vyvozující obecně platná pravidla na základě promýšlení konkrétních životních situací.³³⁹

Typickým představitelem prvního pojetí je program prosociální výchovy španělského psychologa Olivara. Dle Baumana by vyučovací předmět etika mohl daleko více vycházet z oboru filosofická etika se zahrnutím otázek a problémů filosofie náboženství. Jelikož v současnosti neexistuje sjednocující světónázor reprezentovaný nějakým náboženstvím, předmět *etika* dle jeho názoru nemůže ve světě světónázorové plurality předkládat jeden zaručeně správný pohled na svět. Při posuzování otázek mezilidských vztahů a vztahů lidí k přírodě se musí vyrovnat s různými existujícími koncepty morálních pravidel a jejich zdůvodněním. K pochopení současných etických problémů je nevyhnutná znalost jejich historie. Ta je často spojena s antickou filosofií nebo židovsko-křesťanskou náboženskou tradicí. Pochopení náboženství či humanistického světónázoru neznamená ztotožnění se s ním. Dle Baumana cílem etiky

³³⁷ Srov. Program Filozofie pro děti. Dostupné na WWW: <http://www.p4c.cz/>.

³³⁸ Srov. MACKŮ, R. Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase. Dostupné na WWW: <<http://www.p4c.cz/repository/filozofovani-s-detmi-jako-zpusob-vychovy-za-4e6da5e746c33.pdf>>. s. 50.

³³⁹ Srov. BAUMAN, P. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?* s. 93.

je pomoci žákům v orientaci na životní smysl a zároveň podpora vzájemného uznání a tolerance vzhledem k různým konceptům nabídky životního smyslu. Vhodnou metodou k dosažení tohoto cíle je metoda filosofického dialogu podporující promýšlení ve vzájemných souvislostech.³⁴⁰

Bauman uvádí, že v minulých letech byly v Berlíně pro předmět *etika* vyvinuty materiály, které využívají filosofické dialogy s dětmi. Rámcová osnova pro tento předmět dává do souvislosti problém etiky, životního smyslu a náboženství. Velmi konkrétní návrh filosofujících aktivit uvádějí metodiky a pracovní listy pro spolkové země Sasko, Sasko-Anhaltsko a Durynsko.³⁴¹

Základními stavebními kameny pro filosofické dialogy s dětmi jsou:

- tvorba hledajícího společenství,
- umění argumentace,
- vysvětlení a hodnocení pojmů,
- myšlenkové experimenty,
- sokratovský rozhovor.³⁴²

Lipman, jenž navázal na myšlenky pragmatické filosofie, hovoří o rozvoji tzv. *multidimenzionálního myšlení*. To směřuje k rovnováze mezi rozumovostí a afektivitou, mezi fyzickým a duševním, mezi tím, co podléhá pravidlům, a tím, co pravidlům nepodléhá. Multidimenzionální myšlení, jak jej chápe Lipman, obsahuje myšlení *kritické, kreativní a angažované*, přičemž angažovanost používá i ve významu emocionality jako rovnocenného typu lidského myšlení. Lipman na jedné straně zdůrazňuje, že dobré myšlení se nerovná pouze kritickému myšlení a na straně druhé, že předmětné tři způsoby myšlení jsou na sobě závislé.³⁴³

V rámci studia na Teologické fakultě jsem se zúčastnila kurzu *Filozofie pro děti v teorii a praxi* a následně si vyzkoušela filosofování s předškolními dětmi v mateřské škole, kde pracuji. Tato metoda mě velice zaujala již v průběhu kurzu a seznámení s ní považuji za jeden z největších přínosů, které mi studium dalo. Moje zkušenost

³⁴⁰ Srov. BAUMAN, P. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?* s. 93-94.

³⁴¹ Tamtéž, s. 94-95.

³⁴² Tamtéž, s. 96-97.

³⁴³ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*. s. 228-229.

filosofování s dětmi dle Metodické příručky k příběhu *Nemocnice pro panenky*³⁴⁴ byla obohacující jak pro mě, tak pro děti, jež se do filosofování zapojily aktivně a radostně.

³⁴⁴ SHARP, A. M. *Nemocnice pro panenky*.

ZÁVĚR

Záměrem mé diplomové práce bylo zamyslet se nad filosofickými, pedagogickými a psychologickými východisky vyučovacího předmětu základních a středních škol s názvem etická výchova, analyzovat a porovnat přístupy k etické výchově v Slovenské a České republice a následně zjistit, do jaké míry se vztahují k předmětným východiskům.

Můj postup při psaní práce bych označila jako hledání, objevování a zdůvodňování ve shodě s postojem filosofa, který není držitelem pravdy, ale pravdu teprve hledá, postupně nalézá a je pořád ještě na cestě. Při popisování filosofických východisek jsem záměrně nerozlišovala mezi východisky teologické a filosofické etiky. Důvodem je skutečnost, že jsem dala přednost přirozenému společenskému vývoji etických systémů, které v průběhu dějin byly někdy více a někdy méně ovlivněny i náboženstvím. Etika je záležitosti dodatečné reflexe, kdy teprve následně jsou rozdělovány jednotlivé etické teorie jako teorie teologické či filosofické etiky. Jelikož etická výchova by měla být světonázorově neutrální a jedním z jejích cílů by mělo být poskytnutí orientace, nemůže se omezit pouze na neteologické etické teorie. Jsme součástí severoatlantické kultury, která má tisíciletou křesťanskou tradici.

Čtenářům mé práce se možná bude zdát, že si ve svém postoji k přístupu etické výchovy na Slovensku protirečím. Je pravda, že v průběhu psaní práce své stanovisko postupně měním. Získání nových informací a odhalení vysvětlení stanoviska jiných, mě nutí opakovaně se nad vším zamýšlet a své postoje přehodnocovat. Nakonec docházím k závěru, že Lenczova koncepce prosociální výchovy na Slovensku je přece jen správně koncipovaná, vyhovuje slovenským podmínkám, i když plně neodpovídá mnou formulovaným závěrům z filosofických východisek. Uvědomuji si, že náboženské a světonázorové přesvědčení občanů každého státu se odlišuje, a to platí i pro Českou republiku a Slovensko. Proto nechávám otevřenou otázku, jaká koncepce etické výchovy by byla nejvhodnější pro Českou republiku, pokud by se jednou předmět etická výchova stal povinnou součástí vzdělávání na základních a středních školách.

Záměrem mé práce bylo kromě jiného i porovnání přístupu k etické výchově na Slovensku a v České republice. Jelikož projekt etické výchovy, jehož autorem je Etické fórum ČR vychází z Olivarovy a Lenczovy prosociální výchovy, tedy ze slovenské

koncepte etické výchovy, je zbytečné srovnávat přístupy z hlediska cílů, metod a obsahu stejného výchovného programu. Zajímavé by bylo analyzovat české metodické materiály, učebnice a pracovní listy k etické výchově, které vznikly nejnověji v rámci projektu etické výchovy v ČR a jsou přístupné na webových stránkách Etického fóra ČR. Tyto materiály jsou v tomto školním roce prvně odzkoušeny na pilotních školách. Stanovený rozsah mé práce mi ale nedovoloval věnovat se jejich *zkoumání*.

Na závěr chci vyjádřit přesvědčení, že stejně jako mně samotné pomohlo psaní této diplomové práce k získání většího vhledu do problematiky koncepte etické výchovy pro primární a sekundární vzdělávání v Slovenské a České republice, nabídne tato práce užitečné informace a podněty k zamyšlení pro ty, kteří ve výchově dětí a mládeže k etickému chování vidí naději a budoucnost naší společnosti.

Seznam použitých zdrojů

- AKVINSKÝ, T. *Summa contra Gentiles*. In THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6.
- ANZENBACHER, A. *Křesťanská sociální etika. Úvod a principy*. Brno: CDK, 2004. ISBN 80-7325-030-6.
- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.
- ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. 4. nezměn. vyd. Praha: Rezek, 2013. ISBN 978-80-86207-35-3.
- BAUMAN, P. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-432-2.
- BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I. *Aktivní konstrukce přírodovědného poznávání žáků primární školy*. In KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- Commentary. *The Cathedral and the Cube: Reflections on European Morale*. [online]. 06. 01. 2004 by George Weigel. [cit. 2015-05-03]. Dostupné na WWW: <<https://www.commentarymagazine.com/article/the-cathedral-and-the-cube-reflections-on-european-morale/>>.
- Christian Medical Fellowship. *Situation Ethics. Divorcing love from morality*. [online]. Article written by Peter Saunders. winter 2013. [cit. 2015-1-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.cmf.org.uk/publications/content.asp?context=article&id=26099>>.
- ČT 24. *Matka Tereza – matka pro všechny potřebné*. [online]. 26. 08. 2010. [cit. 2015-02-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/svet/99467-matka-tereza-matka-pro-vsechny-potrebne/>>.
- Didaktika hudební výchovy. *Něco z hudební psychologie*. [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné na WWW: <http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?id_kap=2&kod_kurzu=kat_hv_6773>.
- Didaktika hudební výchovy. *Obsahové a časové členění učiva*. [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné na www: <http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?id_kap=2&kod_kurzu=kat_hv_6773>.

- Didaktika hudební výchovy. *Poslech hudby*. [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné na
 www: <
http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?id_kap=11&kod_kurzu=kat_hv_6773>.
- DREJNAR, J. *Předmluva*. In LENCZ, L. a kol. *Etická výchova. Metodický materiál 2*. Praha: Luxpress, 2005. ISBN 80-7130-116-7.
- Etická výchova. [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné na WWW:
 <<http://www.etickavychova.cz/ops/>>.
- Etické fórum ČR. [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné na WWW:
 <<http://www.etickeforum.cz/eticke-forum/o-nas>>.
- Ethics guide. *Situation ethics. About situation ethics. Situation ethics (contextualism)*. [online]. The text above is based on material in *Moral Responsibility: Situation Ethics at Work*, by Joseph Fletcher; Westminster Press, 1967. [cit. 2015-09-03]. Dostupné na WWW:
 <http://www.bbc.co.uk/ethics/introduction/situation_1.shtml>.
- Evangelium vitae*. Encyklika papeže Jana Pavla II. z 25. 3. 1995 všem věřícím a všem lidem dobré vůle. *O životě, který je nedotknutelné dobro*. [online]. Úryvky z českého vydání encykliky, Zvon. České katolické nakladatelství, Praha 1995. [cit. 2015-01-03]. Dostupné na WWW: <<http://katolicka-kultura.web.cz/evangelium/evangelium.html>>.
- Finance. *Když demokracie nefunguje*. [online]. 07. 06. 2011. [cit. 2015-1-03]. Dostupné na WWW: <[cit. 2015-10-03]. Dostupné na WWW:
 <<http://www.cmf.org.uk/publications/content.asp?context=article&id=26099>>.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl. Úvod dologoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994. ISBN 80-901601-4-X.
- FRANKL, V. E. *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-085-1.
- GRECMANOVÁ, H. a kol. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex: Nadace Jana Husa, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- Gymnázium Žilina. *Smernica k hodnoteniu a klasifikácii Žižkov podľa metodického pokynu Minissterstva školstva, vedy, výskumu a športu SR č. 21/2011 zo dňa 1. mája 2011*. [online]. [cit. 2015-05-09]. Dostupné na WWW:
 <<http://www.gvoza.sk/files/Smernica%20%C4%8D.2%20Hodnotenie%20a%20>

klasifik%C3%A1cia%202013-
2014%20preroben%C3%A9%2022.11.%20aj%20s%201.listom.pdf>.

HALÍK, T. *Církev musí rozvíjet solidaritu i spiritualitu. Rozhovor s Tomášem Halíkem vedl Petr Svoboda.* [online]. duben 2005. [cit. 2015-05-03]. Dostupné na WWW: [cit. 2015-02-03]. Dostupné na WWW: <<http://halik.cz/cs/tvorba/rozhovory/clanek/129/>>.

HALÍK, T. *Sv. Tomáš a králík, který hraje na housle. Rozhovor s Petrem Dvořákem a Tomášem Halíkem o přirozeném zákoně a hledání univerzality.* [online] Vyšlo v časopise *Salve* 2005/4. [cit. 2015-02-03]. Dostupné na WWW: <<http://halik.cz/cs/tvorba/rozhovory/clanek/131/>>.

HALÍK, T. *Svoboda – oltář neznámého Boha. Kázání v Litomyšli.* [online]. 27. 6. 2004. [cit. 2015-02-03]. Dostupné na WWW: <<http://halik.cz/cs/tvorba/proslovy-kazani/proslov/31/>>.

HASS, A. *Morální inteligence. Jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás.* Praha: Columbus, 1999. ISBN 80-7249-010-9.

HEJNA, D. *Etická výchova.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7044-750-8.

JASPERS, K. *Úvod do filosofie. Dvanáct rozhlasových přednášek.* Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-05-4.

Kabinet etické výchovy [online]. [2015-02-17]. Dostupné na WWW: <<http://loxias.uhk.cz/kpp/kev/>>.

Jeruzalémská Bible. Písmo svaté vydané Jeruzalémskou biblickou školou. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-87183-10-6.

KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití. Kapitoly z mezilidské etiky.* Praha: Slon, 2004. ISBN 978-80-86429-35-9.

KOHLBERG, L. *Essays on Moral Development. Volume I. The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice.* San Francisco: Harper & Row, 1981. ISBN 0-06-064760-4.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Filosofický slovník.* 2. rozšířené vyd. Olomouc: Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4.

KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován.* Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.

- KORIM, V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte. Konceptia etickej výchovy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8083-661-0.
- KUNA, M. *Úvod do etiky ctnosti*. Prešov: Vyd. Michala Vaška, 2010. ISBN 978-80-8084-605-3.
- LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LENCZ, L. *Od konfrontácie k dialogu. Križovatky kresťanstva a filozofie*. Nové mesto: Ladislav Lencz, 1991. ISBN 80-85487-08-X.
- LENCZ, L. IVANOVÁ, E. *Etická výchova. Metodický materiál 3*. Praha: Luxpress, 2003. ISBN 80-7130-107-8.
- LENCZ, L. KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova. Metodický materiál 1*. Praha: Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.
- Liga pár páru ČR, o.s. *Co je symptotermální metoda PPR*. [online]. © 2005. [cit. 2015-02-25]. Dostupné na WWW: <<http://lpp.cz/?a=20&id=1>>.
- MACINTYRE, A. *Ztráta ctnosti. K morální krizi současnosti*. Praha: Oykomenh, 2004. ISBN 80-7298-082-3.
- MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase. Diplomová práce*. 2008. [online]. [cit.2015-02-25]. Dostupné na WWW: <http://www.p4c.cz/repository/filozofovani-s-detmi-jako-zpusob-vychovy-za-_4e6da5e746c33.pdf>.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. In KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- Mater et Magistra. Enyklika Jana XXIII. o nejnovějším vývoji života společnosti a o jeho utváření ve světle křesťanského učení z 15. května 1961*. [online]. [2015-01-25]. Dostupné na WWW: <http://www.kebrle.cz/katdocs/soc_enc/MaterEtMagistra.htm>.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. *Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie Žiakov základnej školy*. [online]. [2015-01-25]. Dostupné na WWW: <<https://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-222011-na-hodnotenie-ziakov-zakladnej-skoly/>>.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. *Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnotenie Žiakov stredných škôl*. [online]. [cit.2015-02-25]. Dostupné na WWW: <<https://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-212011-na-hodnotenie-a-klasifikaciju-ziakov-strednych-skol/>>.

- MŠMT. *Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013*. [online]. [cit. 2015-01-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.
- MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*. Brno: Kartuziánské naklad. a vydavatelství, 2011. ISBN 978-80-86953-82-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie. Přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.
- NESVADBA, P. *Filosofie a etika*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-92-X.
- NOVÁKOVÁ, M. a kol. *Učíme etickou výchovu. Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. 2. vyd. Praha: Luxpress, 2009. ISBN 978-80-7130-143-1.
- Nová ústava. *Churchillova moudrost*. [online]. 22. 10. 2013. Dostupné na WWW: <Dostupné na WWW: <<http://www.nndb.com/people/580/000169073/>>.
- NNDB. *Joseph Fletcher*. [online]. [cit. 2015-2-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.nndb.com/people/580/000169073/>>.
- OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy. Východiska fundamentální agogiky*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25390-3.
- PALOUŠ, R. SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.
- PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-0345-4.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PÍTHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. Praha: Poustevník, 2006. ISBN 80-86610-18-7.
- POPPER, K. R. *The Logic of Scientific Discovery*. In ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. akt. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

Quadragesimo Anno. Encyklika Pia XI. o uspořádání společnosti, obnově společenského řádu a jeho zdokonalé podle zásad evangelia ke 40. výročí vydání Rerum novarum z 15. května 1931. [online]. [cit. 2015-02-24]. Dostupné na WWW: <http://www.kebrle.cz/katdocs/soc_enc/QuadragesimoAnno.htm>.

RICKEN, F. *Obecná etika*. Praha: ISE, 1995.

Riverbend DS Association. Bernard Bard and Joseph Fletcher. *A father speaks*. [online]. [cit. 2015-02-24]. Dostupné na WWW: <<http://www.riverbendds.org/index.htm?page=fletcher.html>>.

SEMRÁDOVÁ, I. *Etika. Přehled etických teorií*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-403-0.

SHARP, A. M. *Nemocnice pro panenky*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2010. ISBN 978-80-7394-249-6.

Sollicitudo rei Socialis. Encyklika Jana Pavla II. o starosti církve o sociální otázky z 30. prosince 1987. [online]. [cit. 2015-02-24]. Dostupné na WWW: <http://www.kebrle.cz/katdocs/soc_enc/SollicitudoReiSocialis.htm>.

Stanford Encyclopedia of Philosophy. Karl Jaspers. [online]. First Publisher Mon Jun 5, 2006; substantive revision Wed Jan 12, 2011. [cit. 2015-02-24]. Dostupné na WWW: <<http://plato.stanford.edu/entries/jaspers/#Car>>.

Stop genocidě. [online]. [cit. 2015-07-24]. Dostupné na WWW: <<http://www.stopgenocide.cz/>>.

STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. 8. české vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 978-80-7195-206-0.

SŮVA, J. *Filosofická reflexe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. In Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. *Česká vzdělanost v Evropě III*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-7290-711-3.

Sv. Jan Pavel II. *Teologie těla*. In Předsednictvo mezinárodní Rady SFR. [online]. [cit. 2015-02-21]. Dostupné na WWW: <<http://plato.stanford.edu/entries/jaspers/#Car>>.

Světcí k nám hovoří... sv. Jan Pavel II. Životopis pro meditaci. [online]. © Životopisy zpracoval Jan Chlumský. [cit. 2015-02-28]. Dostupné na WWW: <<http://catholica.cz/?id=4795>>.

SVOBODOVÁ, Z. a kol. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.

THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6.

University of Southampton. *Results of world's largest Near Death Experiences study* Publisher. [online]. 07. 10. 2014. [cit. 2015-02-28]. Dostupné na WWW: <http://www.southampton.ac.uk/news/2014/10/07-worlds-largest-near-death-experiences-study.page#.VO5FQfmG_Z4>.

VACEK, P. *Od psychologie morálky k projektům etické výchovy*. In *Etika a etická výchova v školách: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 27. 9. 2002 v Trnave*.

Základní škola Sabinov. *Smernica riaditeľky školy – hodnotenie a klasifikácia predmetov ISCED 1 a ISCED 2 – kritéria*. [online]. 04. 03. 2013. Dostupné na WWW: <http://www.zsnovsab.edu.sk/dokumenty/kriteria_hodnotenia_smernica.pdf>.

Seznam příloh

PŘÍLOHA č. 1 – Deset faktorů teoretického modelu prosociálního správání dle
R. R. Olivara³⁴⁵

PŘÍLOHA č. 2 – Zásady prosociálního chování³⁴⁶

PŘÍLOHA č. 3 – Pravidla výchovného stylu³⁴⁷

PŘÍLOHA č. 4 – ŠVP Etická výchova ISCED 1

PŘÍLOHA č. 5 – ŠVP Etická výchova ISCED 2

PŘÍLOHA č. 6 – ŠVP Etická výchova ISCED 3

³⁴⁵ OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. s. 7.

³⁴⁶ LENCZ, L. a kol. *Etická výchova. Metodický materiál 2.* s. 16.

³⁴⁷ NOVÁKOVÁ, M. *Učíme etickou výchovu*. s. 15.

PŘÍLOHA 1 - Deset faktorů teoretického modelu prosociálního chování dle R. R. Olivara

- Důstojnost lidské osoby; úcta k sobě.
- Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů.
- Pozitivní hodnocení chování druhých.
- Kreativita a iniciativa.
- Komunikace. Vyjádření vlastních citů.
- Interpersonální a sociální empatie.
- Asertivita. Řešení agresivity a kompetitivity. Sebeovládání se. Konflikty s druhými.
- Reálné a zobrazené prosociální vzory.
- Prosociální chování. (Pomoc. Darování. Dělení se. Spolupráce. Přátelství. Zodpovědnost a starost o druhé.)
- Společenská a komplexní prosociálnost. (Solidarita. Sociální problémy. Sociální kritika. Občanská neposlušnost. Nenásilí.)

PŘÍLOHA 2 - Zásady prosociálního chování

- Snaž se otevřeně komunikovat.
- Každý člověk má důstojnost (spíš než hodnotu); měj úctu k sobě i druhým.
- Najdi v každém člověku něco pozitivního a připisuj mu pozitivní znaky.
- V oblasti lidských vztahů buď nápaditý a tvořivý.
- Často vyjadřuj radost, nadšení, uznání a jiné pozitivní city. Negativní city vyjadřuj ohleduplně a ne často.
- Buď empatický, všímej si a respektuj postoje a city druhých.
- Pasivní nebo agresivní chování nevede k cíli; buď asertivní.
- Řid' se pozitivními vzory a sám buď příkladem.
- Buď prosociální, snaž se spolupracovat, pomáhat a obdarovávat.
- Angažuj se pro cíle společnosti.

PŘÍLOHA 3 - Pravidla výchovného stylu

- Vytvoříme ze třídy výchovné společenství.
- Přijměme dítě takové, jaké je, a projevujme vůči němu přátelské city.
- Připisujme pozitivní vlastnosti (vyjadřujme pozitivní očekávání).
- Formulujme jasná a splnitelná pravidla hry.
- Reagujme na negativní jevy klidným poukázáním na jejich důsledky (induktivní disciplína).
- Vybízejme k prosociálnímu chování.
- Odměny a tresty používejme opatrně.
- Zapojme do výchovného procesu i rodiče.
- Buďme nositeli radosti.

ABSTRAKT

SPIŠÁKOVÁ, M. *Etická výchova a její východiska ve srovnání s praxí etické výchovy v Slovenské a České republice*. České Budějovice 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Klíčová slova: etická výchova, výchova k prosociálnosti, etické teorie, základy morálky, filosofie výchovy, primární a sekundární vzdělávání, koncepce etické výchovy, kurikulum etické výchovy, dialog jako princip vyučování, prekoncepce žáků, Piagetova teorie morálního vývoje, Kohlbergova stadia morálního usuzování, Franklova logoterapie, noogenní neuróza, Etické fórum ČR, Filozofie pro děti.

Práce se zabývá východisky etické výchovy ve srovnání s praxí etické výchovy v Slovenské a České republice. První část práce popisuje filosofická, pedagogická a psychologická východiska vyučovacího předmětu s názvem etická výchova a zamýšlí se nad nimi. Uvádí chronologický přehled etických teorií a srovnání jejich základů morálky. Zabývá se filosofií výchovy a dialogem jako principem vyučování. Představuje Piagetovu teorii morálního vývoje dítěte, uvádí stadia morálního usuzování podle Kohlberga a charakterizuje Franklovu logoterapii.

Druhá část práce analyzuje a srovnává přístupy k etické výchově v primárním a sekundárním vzdělávání na Slovensku a v České republice vzhledem k východiskům etické výchovy uvedeným v první části práce. Představuje slovenský koncept Olivarovy prosociální výchovy, činnost Etického fóra ČR a program Filozofie pro děti.

ABSTRACT

SPIŠÁKOVÁ, M. *Ethics as a Class Subject and its Resources in Comparison with the Teaching of Ethics in the Slovak and the Czech Republic*. České Budějovice 2015. Thesis. University of South Bohemia České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Education. Advisor PhDr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Keywords: Ethics, prosocial education, ethical theory, foundations of morality, philosophy of education, primary and secondary education, concept of ethics, ethical education curriculum, dialogue as a principle of teaching, students' preconceptions, Piaget's theory of moral development, Kohlberg's stages of moral reasoning, Frankl's logotherapy, noogenic neurosis, Ethical Forum Czech Republic, Philosophy for children.

This thesis deals with the bases of Ethics in comparison with the practice of Ethics in the Slovak and the Czech Republic. The first part describes and discusses the philosophical, pedagogical and psychological bases of teaching subject called Ethics. It presents a chronological overview of ethical theories and their comparison of the base of morality. It deals with the philosophy of education and dialogue as the principles of teaching. It represents Piaget's theory of moral development of the child, states stages of moral reasoning by Kohlberg and characterizes Frankl's logotherapy.

The second part analyzes and compares the approaches to Ethics in primary and secondary education in the Slovak Republic and the Czech Republic due to the bases of ethics set out in the first part. It represents the Slovak concept of Olivar's prosocial education, the activities of Ethical Forum Czech Republic and the programme Philosophy for children.