

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA FILOZOFIE



**Možnosti a meze výuky etiky  
na základních školách v České republice**

Possibilities and limits of ethics education  
in primary schools in Czech Republic

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Autor:** Bc. Šimon Krejza

**Vedoucí:** doc. Martin Cajthaml, Ph.D.

Olomouc, 2019

## **Poděkování**

Děkuji panu doc. Martinu Cajthamlovi, Ph. D. za cenné rady při studiu Aristotelovi koncepce etiky ctností a odborné vedení práce. A děkuji také svojí manželce Ester za trpělivost při společných diskuzích nad textem a synu Teodorovi za brekot pouze v těch správných chvílích.

## **Čestné prohlášení**

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně (pod vedením doc. Martina Cajthamla, Ph.D.) a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.“

V Olomouci, dne 02.05.2019

.....  
Šimon Krejza

## **Anotace**

Diplomová práce Možnosti a meze výuky etiky na základních školách v České republice popisuje český projekt Etické výchovy zaváděný Etickým fórem, z. s. Cílem práce je kriticky zhodnotit Etickou výchovu ve světle Aristotelovi etiky ctností a ukázat tak přínosy projektu, ale i prostor pro jeho zlepšení.

## **Klíčová slova**

Etická výchova, Etické fórum, z. s., L. Lancz, R. Roche, Aristoteles, ctnost, rozumnost, fronesis, blaženost, eudaimonia, etika ctností, prosociálnost,

## **Abstract**

Master's thesis The Possibilities and Limits of Teaching Ethics at Primary Schools in the Czech Republic describes the Czech project of Ethical Education introduced by the Ethical Forum, z. s. The aim of this thesis is to critically evaluate the Ethical Education in the light of Aristotle's virtue ethics and show the benefits of the project, but also space for its improvement.

## **Keywords**

Education of ethics, Ethical Forum, z. s., L. Lancz, R. Roche, Aristotle, virtue, practical reason, fronesis, happiness, eudaimonia, virtue ethics, prosociality

# Obsah

1	Úvod.....	5
1.1	Záměr .....	5
1.2	Metoda práce.....	5
2	O českém projektu Etické výchovy jako samostatného předmětu .....	7
2.1	Premise projektu .....	7
2.2	Výchovný program .....	8
2.3	Výchovný styl .....	11
2.4	Metody .....	13
2.5	Vyučovací proces.....	14
2.6	Výzkum D. Vaňka .....	15
2.7	Rigorózní práce P. Motyčky .....	16
3	Co je Etika.....	17
3.1	Vymezení pojmu.....	17
3.2	K Aristotelovu pojetí ctnosti.....	18
4	Kritické zhodnocení projektu.....	24
4.1	Záměr Etické výchovy .....	24
4.2	Prosociální jednání.....	24
4.3	Motivace .....	24
4.4	Posluchač rozpravy o etice .....	28
4.5	Proč vyučovat etiku na školách?.....	30
4.6	Důvody pro etickou výchovu publikované v zahraničí .....	37
4.7	Dítě se vychovává samo .....	43
4.8	Ještě více o učitelích .....	47
4.9	Spolupráce s rodiči.....	51
4.10	Slabé filosofické ukotvení .....	54
5	Závěr .....	58

# 1 Úvod

## 1.1 Záměr

Záměrem této diplomové práce je prozkoumat jaký dopad může mít snaha zavádět etickou výchovu na základních školách v České republice.

Proč právě toto téma? Když se zeptáme někoho na ulici, jestli by se měla vyučovat etika na škole, téměř všichni nám odpoví, že ano. A ti, co odpoví že ne, většinou nebudou chápat, co po nich chceme. Když se zeptáme na jejich odůvodnění, když opomineme ty, kteří budou mlčet, dozvíme se něco ve smyslu: „Dnešní mládež neumí ani pozdravit.“ Nebo: „Myslíte si snad, že když vstoupím do tramvaje, že se mladí zvednou a pustí mne si sednout?“

Obecná představa je, že výchovou etiky by se lidé k sobě navzájem chovali lépe, a dokonce by to mohlo pomoci vyřešit některé společenské problémy: šikana, rasismus...

V některých rozhovorech se můžeme dostat až na náboženské představy: „Kam ten svět spěje, když dnes neexistuje úcta ke starším?“ Myšlenka zatracení. A na druhé straně: „Kdyby se lidé k sobě chovali uctivěji, žilo by se lépe. Proto je etická výchova dobrý nápad.“ V určitém slova smyslu o tomto výroku můžeme uvažovat jako o myšlence vykoupení (vyřešení všech lidských problémů). Většinou se však nejedná o jasné představy, co by se měli žáci ve škole učit a jestli vůbec by to mohlo danému problému pomoci. Většinou se ale lidé domnívají, že ano.

Ve výsledku by tato práce měla přispět ke kritickému zhodnocení projektu a poukázat na jeho silné a slabé stránky.

## 1.2 Metoda práce

Ve druhé kapitole popisují český projekt Etická výchova. Jedná se o výtah toho, co jsem dokázal o projektu zjistit vycházející z vlastních slov autorů. Většina je přímo dostupná ze stránek projektu, či stránek MŠMT a také

z Rámcového vzdělávacího programu (RVP). Na závěr této kapitoly komentuji výzkumy, které již byly na projekt provedeny v letech 2011 a 2014. Jedná se o jediná existující hodnocení daného projektu.

Ve třetí kapitole pojednávám o 2. knize Aristotelovi Etiky Nikomachovi. Jsou zde naznačeny stěžejní body Aristotelovy etické koncepce. Nejedná se o kompletní výklad Aristotela, neboť to by nebylo ani účelné ani rozsahově proveditelné.

V těchto dvou kapitolách byla snaha předložit co nejvěrněji data, která budu dále analyzovat. V případě Etické výchovy se tak jedná o slova, kterými se projekt sám propaguje. U Aristotela se jedná o základní popis jeho etické koncepce bez větší analytické práce.

V kapitole čtvrté následně dochází k analýze a k výkladu dat z předchozích dvou kapitol. Cílem práce bylo podrobit kritice projekt Etické výchovy, a tak zde není kritické zhodnocení Aristotelovi koncepce. V této kapitole jde o komparaci těchto dvou přístupů a je ukázáno, o co by mohlo Aristotelovo pojetí rozšířit Český projekt Etická výchova.

## 2 O českém projektu Etické výchovy jako samostatném předmětu

V českém prostředí vzniklo, nezávisle na sobě, hned několik projektů na výuku etické výchovy.<sup>1</sup> Žádný však nebyl zaveden na vícero školách, a tak zůstávají tyto snahy pouze snahami jednotlivých učitelů. Nakonec došlo k adaptaci španělského projektu Roberta Roche-Olivara, který byl do Českého a Slovenského prostředí adaptován Ladislavem Lenczem.

V České republice je projekt zaštiťován Etickým fórem České republiky, z. s. Tento spolek byl založen v roce 1999 jako reakce na tehdejší průzkumy, ze kterých vycházel požadavek lidí na zlepšení mezilidských vztahů.<sup>2</sup> Činnost tohoto spolku spočívá zejména ve vytváření metodik, pořádání celostátních konferencí a vzdělávání pedagogů k předmětu Etická výchova.

### 2.1 Premise projektu

Etické fórum popisuje projekt Etické výchovy jako výchovu k prosociálnosti. Tu potom definují tzv. „zlatým pravidlem mravnosti“: „Co (ne)chceš, aby dělali tobě, (ne) dělej druhým.“ Jako prosociální chování berou takové chování, které prospívá druhým osobám, skupinám či celé společnosti, bez očekávání retribuce. Motivací tedy musí být nějaké vnitřní hnutí člověka.

Příkladem prosociálního chování podle projektu je:<sup>3</sup>

- Projevuje soucit s lidmi, kteří mají těžkosti
- Dělá mu radost obdarovat někoho, nebo rozdělit se s někým
- Namáhá se ve prospěch druhých

---

<sup>1</sup> Pavel Motyčka, „Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice“ (2014), 38.

<sup>2</sup> „Etické fórum ČR“, viděno 5. únor 2019, <http://etickeforumcr.cz/eticke-forum/o-nas/historie>.

<sup>3</sup> „Historie předmětu EtV «Etická výchova», viděno 5. únor 2019, <http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/>.

- Úspěchy jiných lidí přijímá bez závisti
- Má pochopení pro starosti a nevýhody svých známých
- Prožívá s jinými lidmi jejich starosti a radosti

Cílem projektu tedy není naučení studentů nazpaměť etických pouček či normativních systémů. Záměrem je naučit žáky vzorcům chování, které odpovídají zlatému pravidlu a mají prosociální charakter. Ve výsledku vzniká celé spolupracující a prosociální společenství.

K naplnění tohoto úkolu má projekt čtyři složky:

1. Výchovný program
2. Výchovný styl
3. Osobité metody
4. Vyučovací proces

## 2.2 Výchovný program

Výchovný program tvoří deset základních a šest aplikačních témat, jejichž správným zvládnutím získává student požadované prosociální dovednosti. Mezi základní témata se řadí:<sup>4</sup>

### 1. Komunikace

Na tomto stupni se žáci seznamují s verbální i neverbální formou komunikace a učí se ji správně užívat s cílem vytvořit pomocí ní prosociální vztah. Při aplikaci etické výchovy zjišťujeme, že žáci mají problémy při aktivním naslouchání a při vedení dialogu.

### 2. Důstojnost lidské osoby, úcta k sobě

V této kapitole se žáci učí zdravému sebe ocenění, které by mělo vyrůstat

---

<sup>4</sup> „Etické fórum ČR“, viděno 5. únor 2019, <http://etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove-podrobneji>.)



z vědomí důstojnosti každého člověka. Sebehodnocení musí být přiměřené, nesmí se jednat ani o sebepodceňování ani o sebepřeceňování. Sebehodnocení u mladých lidí je ve velké míře závislé na způsobu, jakým je hodnotí jejich okolí, proto je do programu zařazeno několik aktivit, které žákovi dávají možnost registrovat pravdivé pozitivní hodnocení od svého okolí.

### 3. Pozitivní hodnocení druhých

Toto téma velmi úzce souvisí s předcházející sociální dovedností. Bez pozitivního hodnocení sebe si nemůže žák osvojit přiměřené hodnocení jiných lidí. Hlavním cílem této kapitoly je rozvoj pozitivního hodnocení druhých lidí v běžných i ztížených podmínkách a pozitivní hodnocení situací a událostí.

### 4. Tvořivost a iniciativa

Během života se člověk dostává do mnoha situací, ve kterých musí rychle zareagovat na vzniklý problém. Tento stupeň etické výchovy se proto snaží rozvíjet tvořivé myšlení člověka a učí ho tuto tvořivost uplatňovat v mezilidských vztazích.

### 5. Vzájemné vyjádření citů

Schopnost dobře vyjádřit své city je jedním ze základních předpokladů pro rozvoj sociálních dovedností empatie a přátelství. Na tomto stupni se žáci učí vyjádřit své city, identifikovat se s nimi, ovládat je a usměrňovat.

### 6. Empatie

Na této úrovni se žáci učí pochopit podstatu a význam empatie pro každodenní život. Hlavním úkolem této kapitoly je naučit žáky vžít se do citů a postojů druhých a následně i do jejich celkové situace.

### 7. Asertivita

Hlavním cílem této kapitoly je porovnání pasivního, asertivního a

agresivního chování, seznámení s asertivními právy a asertivními technikami a jejich nácvik v prostředí třídy a následně i v reálném životě.

#### 8. Reálné a zobrazené vzory

V dnešní době žáci prožívají hodnotové zmatení díky nevhodným vzorům. Hlavním cílem této kapitoly je vychovávat ze žáků kritické diváky ve vztahu k médiím a podporovat pozitivní působení médií. Je ovšem rovněž nutné nabídnout žákům reálné a zobrazené pozitivní vzory a ukázat jim, že i oni mohou pro druhé vystupovat jako pozitivní vzory.

#### 9. Pomoc, přátelství, spolupráce

Pro tyto sociální dovednosti je nejprve potřeba nadchnout. Potom můžeme rozvíjet ochotu a schopnost spolupracovat. Po rozvoji tohoto cíle můžeme následně působit na osvojení prosociálního chování ve všeobecnosti, tzn. pokoušíme se u žáků rozvíjet konkrétní prosociální dovednosti dávání, pomoc, dělení se a přátelství. Posledním cílem tohoto oddílu je rozvoj prosociálního chování ve stížených podmínkách.

#### 10. Komplexní prosociálnost

Pokud chceme u žáků a studentů rozvíjet komplexní prosociálnost, musíme, podle autorů, nejprve žáky naučit vnímat otázky sociální etiky a konkrétní příklady komplexní prosociálnosti. Tento faktor především předpokládá, že pedagog bude pracovat na rozvíjení porozumění ve vztahu k etnickým skupinám a národnostním menšinám. Teorie by ovšem nic neznamena bez praxe, proto program etické výchovy počítá s aktivní účastí studentů a žáků na prosociálních akcích nevládních organizací, obcí nebo měst.

Aplikační témata:

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

do různých oblastí lidské činnosti. Metodicky a didakticky jsou zpracována tato témata:

- Rodina, ve které žijeme
- Etika a hodnotový systém
- Lidské hodnoty
- Ochrana přírody a životního prostředí
- Ekonomické hodnoty
- Výchova k sexuálnímu zdraví a k rodinnému životu

## 2.3 Výchovný styl

Specifický výchovný styl je dosažen přátelským vztahem mezi učitelem a žákem. Cíle projektu by nemohly být naplněny autoritativním stylem výuky, neboť jde přímo proti duchu hodiny.

Tohoto specifického vztahu lze dle Etického fóra dosáhnout dodržováním těchto zásad:

Vytvořit ze třídy výchovné společenství

Výzkumy dokázaly, že pokud jsou ve společenství dětí dobré vztahy, je též příznivě ovlivněna práce učitele s dětmi, děti si navzájem pomáhají a jsou spravedlivé. Vytvoření tzv. „caring community“ se i v zahraničních výchovných projektech považuje za prvořadý výchovný prostředek. Děti jsou vedeny k činnostem, při kterých se učí zlepšovat vzájemné vztahy, a to přispívá k celkově pozitivnímu vyladění na druhé.

Používat minimálně odměny a tresty

Každý rodič i učitel by měl přijmout dítě jako hodnotu, i když se dítě vymyká jeho představám.

### Vytvářet radostnou atmosféru

Učitel etické výchovy by se měl snažit při hodinách vytvářet atmosféru přátelství a radosti. Jen za těchto podmínek může dojít k dostatečnému osvojení jednotlivých sociálních dovedností.

### Stanovit jasná pravidla hry

Základní funkcí v životě dítěte mají jen interiorizované zásady. Ty si člověk vytváří a osvojuje skrze sociální učení během života. Společnost, která na jedince působí a ovlivňuje jej, má vliv na to, jak toto zvnitřnění bude probíhat. Dítě, které nenaučíme přijímat zodpovědnost a zachovávat určitá vnější pravidla hry, žije chaoticky a neumí se orientovat mezi lidmi.

### Přijmout druhého takového, jaký je – vyjádřit mu sympatie

Každý rodič i učitel by měl přijmout dítě jako hodnotu, i když se dítě vymyká jeho představám.

### Vybízet k prosociálnosti

Výsledky výzkumu potvrzují příznivý vliv tohoto faktoru na zvyšování prosociálnosti. Podle výzkumů slabé vybízení intenzity prakticky neovlivní chování dítěte. Vybízení dítěte střední intenzity spojené s vhodnými argumenty je vysoce účinné. Velmi intenzivní a ustavičné vybízení vzbuzuje odpor a vyvolává spíše opačný účinek.

### Do výchovného procesu zapojit rodiče

Na dítě velkou měrou výchovně působí škola, ve které dítě tráví spoustu času. Je proto důležité, aby škola s rodiči navázala dobré vztahy, aby se jistým způsobem spojili a stali se partnery při výchově dětí. V rámci etické výchovy děti dostávají úkoly, na jejichž řešení spolupracují s rodiči.

### Induktivní disciplína

Nežádoucí chování u dětí řeší dospělí často zesměšněním dítěte nebo fyzicky agresivní reakcí. Ta nevede k zanechání nežádoucího chování, ale naopak rozvíjí v dětech agresivitu, a případně v nich vyvolá opačnou reakci. Tím, že vychovatel dítěti vysvětlí následky jeho nesprávného chování, usměrní tak pozornost dítěte na důsledky jeho činnosti pro jiné dítě. Induktivní disciplína podporuje empatii a

prosociálnost a prispívá k osvojení interiorizované sebekontroly. Při jejím použití bychom se měli vyhnout globálním soudům. Měli bychom děti naučit řešit konflikty neagresivním způsobem.

#### Atribuce prosociálnosti

Děti se stávají takovými, za jaké je považujeme. Podle zahraničních odborníků je tato výchovná zásada jednou z nejsilnějších výchovných prostředků. Člověk má tendenci přijmout názor o sobě, zvláště vysloví-li jej vážená osoba.

## 2.4 Metody

Etická výchova nemá své vlastní metody. Využívá především učení skrze zážitky. Učitelovou rolí zde není studentovi říkat, co a jak by měl dělat. Jeho úkolem je vytvořit zajímavou etickou situaci, nechat ji studenty zažít a následně o ní diskutovat, experimentovat s různými závěry. Studenti se tak „vychovávají samy“ na základě svých prožitků.

Příklady metod:<sup>5</sup>

- Zaznamenávání scén z televizních filmů
- Shromažďování novinových článků
- Interview s rodiči nebo jinými osobami
- Záznamy pozorování
- Vedení deníku
- Psychohry
- Rodinné posezení u televize
- Projektové vyučování

---

<sup>5</sup> Etické fórum České republiky, *Etická výchova pro základní a střední školy: informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů* (Praha: Luxpress, 2005).

- Práce s obrazem, práce s hudbou
- Skupinová spolupráce
- Dramatizace
- Strukturované drama
- Metody obrazově projektivní atd.

## 2.5 Vyučovací proces

Záměrem vyučovacího procesu je dovést žáka k vytvoření si vlastního názoru. Pro tento účel je hodina Etické výchovy rozdělena do čtyř částí:<sup>6</sup>

1. Sensibilizace – cílem je pochopit určitou skutečnost, význam a smysl tématu, o kterém se hovoří. Zahrnuje kognitivní i emocionální sensibilizaci, pochopení a emocionální ztotožnění se s představovanou hodnotou, tématem. Mezi typické formy práce na tomto stupni patří například pozorování, psychohry, prezentace pozitivních vzorů chování. U malých dětí se osvědčily hry a pohádky.
2. Hodnotová reflexe – je snaha o pochopení teoretických nebo empirických základů a motivů a vede k zdůvodnění nebo zevšeobecnění. Hodnotovou reflexi nelze oddělit od sensibilizace, přičemž sensibilizace je bez hodnotové reflexe bezcenná. Typickými formami práce jsou dialog, hodnocení, chvíle ticha.
3. Nácvik ve třídě – zahrnuje experimentování s určitým druhem chování, vyzkoušení a nácvik způsobilostí, hraní rolí, scénky, slohové práce, interview se skutečnými nebo fiktivními osobami. Vychovatel dá žákovi zpětnou vazbu která je důležitým prvkem tohoto kroku. Má posilovat správné provádění aktivit např.

---

<sup>6</sup> Etické fórum České republiky.

vyzdvižením sebumenšího pokroku. Provede-li žák danou aktivitu nesprávně, je na to upozorněn nepřímou, například zopakováním instrukce.

4. Reálná zkušenost (zevšeobecnění a transfer) – může být charakterizována jako zaměření pozornosti žáka na aplikaci osvojené látky v reálném životě. Tomuto účelu slouží záznamy pozorování chování lidí, vedení deníku o zkušenostech s aplikací osvojených způsobilostí, výstřižky z časopisů a novin týkající se daného tématu, rozhovory v rodině na dané téma atd.

## 2.6 Výzkum D. Vaňka

Proběhly dvě studie na zjišťování zlepšování prosociálního chování žáků vlivem předmětu Etická výchova. D. Vaňek ve své disertační práci z roku 2011 zkoumal dvěma studii vliv předmětu na žáky 6. a 7. tříd.<sup>7</sup>

Z první studie vyplývá, že zavedení předmětu vedlo k větší spokojenosti ve třídě a soudržnosti žáků. Zlepšilo se také jejich sebehodnocení.

Ve své druhé studii zjišťuje ohlasy studentů na vyučovaný předmět. Zjišťuje, že velká část studentů shledává přínos předmětu právě v zamýšlených oblastech – „rozvoj prosociálního chování, tolerance, získání nových poznatků ohledně mezilidských vztahů.“ Malý počet respondentů shledává žádný nebo dokonce negativní efekt tohoto předmětu.<sup>8</sup>

Zároveň prokázal přímý vliv charakteru učitele na kvalitu výuky. V závěru své práce Vaňek popisuje tyto dva jevy jako natolik propojené, že je nemyslitelné mít dobrou etickou výchovu bez charakterního učitele. Hlavními kvalitami učitele, ke kterým dochází jsou: „přívětivost, klid, trpělivost, autorita, projevovat se prosociálně a spravedlivě, měl by vyučovat

---

<sup>7</sup> David VANĚK, „Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy [online]“ (Disertační práce, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Brno, 2011), Dostupné z WWW <<https://is.muni.cz/th/ifolm/>>.

<sup>8</sup> Tamtéž, str. 167

zážitkovou metodou učení a má k žákům přistupovat jako k rovnocenným partnerům a otevřeně s nimi komunikovat.“<sup>9</sup>

## 2.7 Rigorózní práce P. Motyčky

P. Motyčka ve své rigorózní práci z roku 2014<sup>10</sup> porovnával dvě třídy, kde pouze v jedné po celý školní rok probíhala výuka Etické výchovy. Ve druhé k takové výuce vůbec nedocházelo. Třídy byly z jedné školy, takže mohlo docházet k ovlivňování v rámci každodenní interakce, ale i tak jsou výsledky přínosné.

Oproti Vaňkovi dochází k méně pozitivním závěrům. Jeho výzkum ukázal, že v experimentální skupině nedošlo ke zvýšení prosociálního chování. Naopak, kontrolní skupina (kde neprobíhala etická výchova) vykazovala větší nárůst po jednom roce. Dále nedošlo ani k výraznému zlepšení v důvěře oproti kontrolní skupině. Došlo však ke snížení pocitu úzkosti a do jisté míry přispívá k dobrému sociálnímu klimatu ve třídě. Žáci dále byli více orientováni na úkoly. A nakonec experimentální skupina vykazovala menší míru problematického chování žáků, avšak ve vztahu k vrstevníkům k významné změně nedošlo.<sup>11</sup>

Žádné další studie efektivnosti Etické výchovy v České republice nebyly uveřejněny.

---

<sup>9</sup> Tamtéž, str. 169

<sup>10</sup> Motyčka, „Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice“.

<sup>11</sup> Tamtéž, str. 119-126



## 3 Co je Etika

### 3.1 Vymezení pojmu

Etika se většinou chápe jako věda o dobrém, lepším a nejlepším.<sup>12</sup> Aristoteles pojímá etiku jako praktickou vědu, jejíž cílem je dobře žijící člověk.<sup>13</sup> Abychom mohli říci, co je dobré a špatné jednání, potřebujeme nejprve morální normativní teorii, na jejíž základě budeme rozhodovat. Obecně můžeme říci, že podle toho, kterou ze tří složek morálního činu akcentujeme, existují tři skupiny teorií: utilitarianismus (důsledek), deontologie (pravidlo) a etika ctností (ctnost).<sup>14</sup>

Český projekt Etická výchova má své předpoklady a východiska silně zakotvena v utilitarianistickém pojetí, avšak jeho cílem a důsledkem by měl být charakterní člověk. Právě míra charakteru je klíčová pro hodnocení projektu, zdali byl přínosem či nikoliv. A tento cíl je spíše v doméně etiky ctností (ne že by utilitarianismus neřešil charakter člověka, ale je to pro něj druhotná část). Proto jsem se rozhodl zkoumat etickou výchovu z tohoto pohledu.

Další výhodou tohoto přístupu je, že etika ctností jako jediná vypracovala teoretický aparát umožňující vyměřit, co je dobré chování a jakým způsobem si ho člověk osvojuje. Utilitarianismus i deontologie berou výchovu jako druhotný problém. Zdá se, jako by dokonce předpokládali, že když člověk ví, co je správné, tak to automaticky učiní. Pro zkoumání procesu výchovy bude tedy etika ctností rovnocennějším partnerem do diskuze, neboť má přímo co říci k výchově. Konkrétně budu vycházet z Aristotelické koncepce a jeho pojetí ctností.

---

<sup>12</sup> Jan Sokol, *Etika a život: pokus o praktickou filosofii* (Praha: Vyšehrad, 2010). s. 73

<sup>13</sup> Eth. Nic., II,2,1104a

<sup>14</sup> „Ethics | Internet Encyclopedia of Philosophy“, viděno 24. březen 2019, <https://www.iep.utm.edu/ethics/#H2>.

## 3.2 K Aristotelovu pojetí ctnosti

Slovem „ctnost“ překládáme řecký výraz *arete*. Aristoteles definuje ctnost jako „záměrně volícím stavem, který udržuje střed | nám přiměřený a vymezený úsudkem, a to tak, jak by je vymezil člověk rozumný.“ Jak ke svému pojetí dochází? Ve 4. kapitole II. knihy Etiky Nikomachovi uvažuje, že existují tři skupiny duševních stavů:

1. City
2. Vrozené schopnosti
3. Stavy (*hexis*)

City i vrozené schopnosti nakonec odmítá jako možné kandidáty pro ctnosti. To z toho důvodu, že ani pro city, či vrozené schopnosti, nenazýváme člověka ctnostným. Když o někom říkáme, že je ctnostný, musíme mít něco jiného na mysli. Vylučovací metodou jsou to tedy stavy.

Nejedná se však o stavy náhodné, ale o stavy námi záměrně zvolené. Záměrná volba (*proairesis*) je pro hodnocení mravní povahy činu důležitější než skutek sám, tvrdí Aristoteles.<sup>15</sup> Je to naše dobrovolná volba nějak jednat, nějak se zachovat. Nevztahuje se k náhlému či okamžitému jednání a nevychází ani z naší náklonosti k tomu, co bychom chtěli. Nevztahuje se ke kategoriím příjemného a nepříjemného. Naše záměrná volba se vztahuje k tomu, co je správné. Na základě záměrné volby jsme buď dobří anebo zlí, dle toho, co volíme. Abychom volili dobře, musíme užít naší dovednosti praktické rozumnosti.<sup>16</sup> Té se budu věnovat později.

Dále ve své definici Aristoteles pojímá ctnost jako střed. Ctnostný stav Aristoteles nachází mezi dvěma krajnostmi/neřestmi. Neboť téměř každá věc má nadbytek, nedostatek a střed. Odvaha je ve středu mezi zbabělostí, jež je nedostatek, a smělostí, jež je nadbytek. Stejně tak štedrost je ve středu mezi lakomstvím a rozhazovačností... Téměř každé jednání a cítění se dá takto

---

<sup>15</sup> Eth. Nic., III,4,1111b5

<sup>16</sup> Eth. Nic., III,4,1112a15

dělit. Nadbytek i nedostatek je považován za nevhodný, střed však je považován za dobrý a žádaný.

Existují dva druhy středů: střed o sobě a střed vůči nám. Střed o sobě se nachází vždy stejně daleko od obou krajností. Středem mezi 2 a 10 je vždy 6, neboť je o 4 větší než dvě a právě od 4 menší než 10.<sup>17</sup> V otázkách duše a ctnostného chování nám však tento střed není moc platný. Co pro jednoho člověka bude akt štědrosti, pro druhého ten samý skutek může být aktem rozhozovačnosti. Pokud někdo věnuje milion korun na charitu a nachází se v situaci, kdy právě taková částka bude jemu přiměřená, je štědrý. Avšak pro člověka chudšího by to bylo rozhozování. Proto je potřeba středu vztahového k nám a na naši situaci. Toto je střed, kde se nachází ctnost a ten máme volit.

Existují však pocity a jednání, které nemají nikdy střed a nelze v nich dobře jednat. Jednání jako např. vražda, pochlebovačství, škodolibost, cizoložství... Tyto věci jsou společností vždy odmítány, ale nikoliv proto, že by se jednalo o nadbytek či nedostatek, ale proto, že jsou vždy špatné. Nezávisejí na okolnostech, a tak nemá smysl se ptát, kdy, s kým a za jakých okolností je ctnostné např. cizoložit.<sup>18</sup>

Aristoteles dále píše, že ctnost/střed se pro jednu z krajností bude jevit jako druhá krajnost.<sup>19</sup> Tak pro člověka zbabělého, se odvážný jeví jako smělý a pro smělého zase jako zbabělý. Zbabělost je tak v protikladu vůči smělosti, neboť jedna značí nedostatek druhá nadbytek. Obě jsou pak v protikladu vůči středu, ale vždy o něco méně, neboť je od nich méně daleko. Neřesti mají jedna k druhé nejvíce daleko, protože se nachází na druhé straně pomyslné úsečky. Ctnost, jako střed, je potom někde mezi nimi. Toto tvrzení se zdá být problematické. Ctnost a neřest by měli být nejvíce vzdáleny od sebe a

---

<sup>17</sup> Eth. Nic., II,5,1106a30-35

<sup>18</sup> Eth. Nic., II,6,1107a10

<sup>19</sup> Eth. Nic., II,8,1108b20

jednotlivé ctnosti a jednotlivé neřesti by měli mít k sobě blíže. Aristoteles takto uvažuje ve své Etice Eudémově.<sup>20</sup> V Etice Nikomachově dochází k posunu a ctnost se nám ocitá ve středu mezi neřestmi, ale zároveň pomyslná úsečka již není úsečkou, ale dvěma rameny trojúhelníku a ctnost se nachází na jeho vrcholu. Platí tak obě teze. Z hlediska nejlepšího je ctnost středem a co do správnosti vrcholem.<sup>21</sup>

U některých ctností se však zdá, že mají blíže k jedné krajnosti než k druhé. Tak například statečnost má blíže ke smělosti než zbabělost. Štědrost zase blíže k rozhozovačnosti než lakomství. I proto v závěrečné kapitole Aristotelova rada pro hledání ctností je vzdalovat se spíše od věcí, od kterých je ctnost dále než obráceně. „Z krajností jest jedna věc více chybnou než druhá.“<sup>22</sup> Zároveň si však uvědomuje, že nalézat středu je velice obtížné a pro jeho správné nalezení bude zapotřebí zkoušení. I proto píše: „Tolik tedy jest zjevno, že stav zaměřený ke středu jest hoden chvály, někdy však že jest potřebí naklonit se k nadbytku, někdy k nedostatku; tak totiž nejsnáze zasáhneme střed a dojdeme dobra.“<sup>23</sup>

V závěru své definice Aristoteles říká, že střed je vymezený tak, jak by jej vymezil člověk rozumný (*fronimos*). Rozumný člověk používá svoji schopnost *fronesis* – praktické rozumnosti, o které Aristoteles pojednává v VI. Knize Etiky Nikomachovi. Aubenque definuje Aristotelovu rozumnost jako praktickou trvalou dispozici týkající se pravidla volby.<sup>24</sup> Oproti mravním ctnostem, které jsou také trvalou dispozicí, rozumnost se nezaobírá volbou, ale pravidlem, dle kterého volíme. Aristoteles se dále snaží odlišit rozumnost od ostatních intelektuálních ctností. Rozumnost není slučitelná s věděním, protože se týká jednání a může tedy být i jinak. Kdežto věděním má

---

<sup>20</sup> Eth. Eud., III,7,1234a34–37

<sup>21</sup> „Mravní ctnost podle von Hildebranda se zřetelem k Aristotelovi | REFLEXE - filosofický časopis“, viděno 25. března 2019, [https://www.reflexe.cz/Reflexe\\_43/Mravni\\_ctnost\\_podle\\_von\\_Hildebranda\\_se\\_zretelem\\_k\\_Aristotelovi.html](https://www.reflexe.cz/Reflexe_43/Mravni_ctnost_podle_von_Hildebranda_se_zretelem_k_Aristotelovi.html).

<sup>22</sup> Eth. Nic., II,9,1109a35

<sup>23</sup> Tamtéž, b25

<sup>24</sup> Pierre Aubenque a Cyril Říha, *Rozumnost podle Aristotela* (Praha: OIKOYMENH, 2003), 44.

být jisté. Nemůže být ani uměním, neboť předmětem umění je tvoření, nikoliv jednání. Zdá se, že rozumnost má nejbližší k moudrosti, ale i zde je podstatný rozdíl. Zatím co moudrost řeší dobré a zlé vůbec, rozumnost se ptá, co je dobré a zlé pro člověka.

Již jsem dostatek vypověděl o tom, co je to cnost, kde se nachází a v jakém je vztahu vůči oběma krajnostem. Zbývá ještě pojednat o vzniku ctnosti, jejím osvojení si a dále jaký přínos mělo toto zkoumání pro naši práci.

Mravní ctnost, pro Aristotela, vzniká ze zvyku. Není nám dána přirozeně, neboť co jest nám přirozené, nemůžeme změnit. Jak píše, není možno navyknout kámen padat vzhůru, i když jej budeme donekonečna vyhazovat.<sup>25</sup> Stejně tak nepochodíme ani u ohně, kdybychom chtěli jej navyknout hořet směrem dolů. Ctnost jako stav ale může člověk mít i nemít, a proto nemůže být od přirozenosti.<sup>26</sup> Stejně tak nám nebyli ctnosti dány proti přirozenosti, i když se je musíme životem naučit. Máme přirozenou vlohu se ctnosti naučit, ctnostným se stát.

Jak se člověk stává ctnostným? Praxí a navykáním. Tak jako se kytarista stává hraním na kytaru a stavitel stavěním, tak se spravedlivý člověk stává, když spravedlivě jedná.<sup>27</sup> Zde je však potíže, neboť ze hry na kytaru vznikají, jak dobří, tak špatní hudebníci. Jak vzniká dobrý kytarista? Tak, že má učitele, který jej učí dobře hrát. Stejně tak Aristoteles vidí stěžejní roli učitelů v otázkách ctnosti. Abychom se stali statečnými, potřebujeme učitele statečnosti, který nás povede v situacích, kdy můžeme jednat statečně a zdrží nás od jednání smělého. Učitelovým úkolem v tomto případě není předávat myšlenkový obsah, ale být vzorem chování, které má student napodobovat, a tak si ctnost osvojit. Dále také, pokud jsem se již v minulosti choval

---

<sup>25</sup> Eth. Nic., II,1,1103a15

<sup>26</sup> Eth. Nic., II,1,1103a20

<sup>27</sup> Eth. Nic., II,1,1103b

statečně, tím spíše se budu chovat statečně i v budoucnu, neboť je mi to zvykem.

Jak poznáme, zdali jsme si již ctnost osvojili, či nikoli? Aristoteles za známku stavů považuje pocity libosti a nelibosti spojeny s naším jednáním.<sup>28</sup> Člověk, který se sice zdržuje tělesných rozkoší, ale rmoutí se z toho, nemůže být nazván uměřeným, ale nevázaným. Člověk, který se raduje právě ze své zdrženlivosti jest uměřený. Jedinec má být tedy učiteli veden nejen k rozpoznání, jak ctnostně jednat, ale také, aby měl ze správnosti svého jednání radost.

Nakonec celým účelem etického zkoumání není zjistit, co je správné dělat, ale cílem je stát se ctnostným. Z toho by se mohlo zdát, že vůbec není třeba o etice hovořit, ale jen ji žít. Aristoteles se přesto domnívá, že i hovoření o etice má užitek. Rozprava o etice totiž ovlivňuje, jaké stavy/ctnosti budeme praktikovat.

Pro účely našeho zkoumání jsou podstatné Aristotelovy postřehy o důležitosti učitelů. Ti nás vychovávají, abychom pocíťovali, co je správné, pomáhali nám nalézt střed a vedli nás k ctnostnému jednání. Jelikož však střed není objektivně stanovitelný, zdá se, že tato koncepce není slučitelná se skupinovou výukou. Jak by mohl jeden učitel vést třicet studentu k ctnostnému jednání, když u každého jednotlivce toto jednání bude jiné?

Jak jsem již zmiňoval, Aristoteles považuje etické zkoumání bez užití v životě za neúčinné. Přirovnává takového studenta k nemocnému, který vyslechne doktora, ale nezařídí se podle jeho rad. Může výuka etiky na základních školách vést studenty k ctnostnému jednání? Je vůbec možné, za našeho stávajícího systému, dostat tomuto ideálu? Aby učitel byl pro studenty učitelem ctností a pomáhal jim najít střed vůči nim?

---

<sup>28</sup> Eth. Nic., II,2,1104b5

V předchozí kapitole jsme viděli, že český projekt Etická výchova má pozitivní dopady na chování a charakter žáků. V následující kapitole se proto budu snažit vysvětlit tyto pozitivní dopady, ve světle výkladu Aristotela a zároveň podrobit projekt kritice.

## 4 Kritické zhodnocení projektu

### 4.1 Záměr Etické výchovy

Cílem projektu je jednotlivec, který činí prosociální skutky: projevuje soucit s lidmi, namáhá se ve prospěch druhých... To jde ruku v ruce s aristotelským pojetím etiky nastíněné v předchozí kapitole. Cílem etického zkoumání není vědět, co je správné udělat, ale jednat správně/ctnostně a mít u toho správné/libé pocity. Zdá se, že přesně toto je cílem daného projektu.

### 4.2 Prosociální jednání

Prosociální chování je definováno tak, že chování, které prospívá druhým, není u jedince motivováno vnější odměnou, ale vychází z vnitřního hnutí člověka. Bohužel projekt nikde více nespecifikuje, jak by takovéto vnitřní hnutí mělo vypadat. Velmi málo (až vůbec) neřeší otázku motivace aktérů. Autoři chtějí, aby motivace byla vnitřní a zdá se, jako by předpokládali, že každá vnitřní motivace je správná.

V otázce prosociálního chování se projekt vyhýbá celé problematice existence altruismu. Nestanovuje si za cíl altruistické chování, o kterém se vedou spory, zdali skutečně existuje.<sup>29</sup> Cílem je prosociální chování, které prokázat lze a projekt tak nemusí řešit tuto filosofickou otázku.

### 4.3 Motivace

Nevyřešenou otázkou motivace, vzniká pomyslné vakuum, které vyplňuje zlaté pravidlo mravnosti: „Co (ne)chceš, aby dělali tobě, (ne)dělej druhým.“ Toto pravidlo však v evropské tradici nemělo sloužit jako motivace pro vhodné jednání. Zastává tak zde roli, jež mu nepřísluší.

Zlaté pravidlo můžeme nalézt u řady řeckých filosofů a náboženských vůdců (Epikúros, Tháles, Budhismus, Konfucianismus, Křesťanství...).

---

<sup>29</sup> Richard Kraut, „Altruism“, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Edward N. Zalta, Spring 2018 (Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2018), <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/altruism/>.



Jelikož zakladatelé projektu jsou křesťané, můžeme se domnívat, že právě křesťanské pojetí tohoto pravidla bylo na mysli, navíc se jedná o koncept v evropské tradici nejvlivnější. V Ježíšově chápání ale nemělo zlaté pravidlo motivační úlohy, ale pouze kontrolní. Motivace pro dobré jednání byla vždy láska k Hospodinu a láska k druhému. Z této motivace následně člověk kontroluje svoje činy zlatým pravidlem. Zlaté pravidlo tak vlastně ukazuje, jak jednat z lásky a v lásce k druhým, neudává nám důvod pro dané jednání.

Podobně vnímal tento rozdíl i E. Kant u svého kategorického imperativu: „Jednej vždy tak, aby se maxima tvé vůle mohla stát principem všeobecného zákonodárství.“<sup>30</sup> Kategorický imperativ nemá být brán jako důvod pro toto jednání, neboť by se z něj stal hypotetický imperativ. Jedná se pouze o způsob, jak zjistit, že mé chování je dobré. Nevychází z něj.

Čistě striktně vzato je tato premisa i v rozporu s popisem projektu, kde se píše že prosociální chování je bez očekávání retribuce. Zlaté pravidlo se ale zdá, že má retribuci v sobě zakotvenou – očekávání, že ostatní budou jednat stejně tak. Tedy pokud by tato premisa měla zároveň sloužit jako motivace k tomu, proč jednat prosociálně/ctnostně, selže na svých vlastních předpokladech.

I v Aristotelském pojetí, by bylo problematické označit člověka za ctnostného, jedná-li z lásky k sobě samému, ve smyslu sobeckého, vypočítavého či sebestředného jednání.<sup>31</sup> Takového člověka bychom zajistně nenazvali ctnostným. Když Aristoteles řeší otázku motivace, dochází k závěru, že každé lidské jednání či záměr směřují k nějakému dobru. Dobro je potom to, k čemu všechno směřuje.<sup>32</sup> Jelikož existuje mnoho lidských cílů, existuje i mnoho dober. Cílem lékařství je zdraví, kdežto cílem hospodářství zase bohatství. Dále dochází k závěru, že tyto dobra mají hierarchickou

---

<sup>30</sup> Immanuel Kant, *Základy metafyziky mravů* B 52, Praha 1992, str. 84.

<sup>31</sup> Aristoteles uznává, že určitý druh sebelásky je nutný a více o něm napíše později.

<sup>32</sup> Eth. Nich. 1094a

strukturu. Tak zhotovování uzdu je podřízeno jezdeckví, a to je zase podřízeno vojevůdcovství.

Je přirozené, že dobra, jež si žádáme pro ně sama, jsou cennější než dobra, která si žádáme pro dosažení těch dober. Většinou chci uzdu, abych mohl jezdit na koni, ne proto, abych měl uzdu. Tak je „uzda“ dobro, jež je pouze účel k mému cíli, „jezdit na koni“. Proto je dobro „jezdění na koni“ cennější než uzda.

Hledáme tedy cíl/dobro našich úkolů, jež chceme pro něj samé, a ne jako prostředek k něčemu dalšímu. Přičemž Aristoteles říká, že takto nemůžeme pokračovat do nekonečna, neb by potom veškeré naše žádání a činění bylo marné. Takovéto dobro nazývá nejvyšší dobro. Pokud bychom se zde drželi zlatého pravidla, za nejvyšší dobro bychom museli všichni označit „sebe“. Jak ale „já“ mohu být cílem všeho jednání? Pozoruhodné je, že Aristotela toto ani nenapadlo, dokonce ani když zkoumá názory ostatních, tato myšlenka nezazní. Naopak všichni se shodnou, že takovýmto nejvyšším dobrem je „*eudaimonia*“ (blaženost).<sup>33</sup> Zatímco není problém se shodnout na tomto, jen málokdo se shodne, co blaženost skutečně je. Aristoteles se pak snaží prozkoumat názory ostatních a ve výsledku je všechny zavrhně. Domnívá se, že blaženost nemůže být v rozkoši, neboť život, jež je jen honbou za rozkošemi (*hédoné*), jest podobný otrokům, či zvířatům a neodpovídá člověku. Zároveň nemůže být ani ve cti (*timé*), neboť vidí, že hodnotnější jest to, kvůli čemu se čest přijímá než čest sama. A nakonec to nemůže být ani bohatství, protože stejně jako v předchozím případě, nechceme být bohatí proto, abychom byli bohatí, ale proto, jaká další dobra nám z bohatství plynou. Bohatství tak nechceme pro ně samo, ale pro jiné dobro. Proto nemůže být nejvyšším dobrem.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Eth. Nich., I,5,1097b1-6

<sup>34</sup> Eth. Nich., I,3

Aristoteles nakonec vidí za nejvyšší možné dobro život ctnostný: „činnost duše z hlediska ctnosti.“<sup>35</sup> Připouští, že je nutné i některých vnějších a tělesných dober, pro plně blažený život. Jejich absence výrazně život ztěžuje, ale i v těchto těžkých chvílích, je možné zachovat si svoji ctnost a neupadnout do mravní ubohosti (*athlios*).<sup>36</sup>

V otázce motivace by tak Aristoteles mohl říci, že člověk má přirozenou tendenci tíhnout k tomu, co považuje za dobré. Za nejvyšší dobro, ke kterému by člověk měl tíhnout, považuje život blažený a ten definuje jako život ctnostný. Důvodem, proč člověk tíhne k tomuto životu, je určitý druh sebelásky. Chceme nejvyšší možné dobro pro sebe. Pokud bychom pro sebe chtěli cokoli menšího než blaženost, nebudeme se mít skutečně rádi.<sup>37</sup> Tento druh sebelásky nám však neumožňuje jednat vypočítavě či sobecky, neboť to by nebylo skutečné dobro a nedosáhli bychom tak blaženosti. Obecně můžeme říci, že i u Aristotela je důvodem hledání blaženého života sebeláska. Oproti zlatému pravidlu mi však nedovoluje jednat účelově a považovat sebe za nejvyšší dobro.

Je tak jasné, že zlaté pravidlo mravnosti nelze použít bez nějakého širšího etického konceptu a výkladového rámce. Ať už by se jednalo o křesťanskou víru a lásku k bohu, řeckou *eudaimonia* či kantovské autonomní jednání. Projekt však žádnou takovouto teorii nerozpracoval a ani se na žádnou neodvolává. Není tak jasné, na kterou tradici chce navazovat a základní premisy tak sami sebe vylučují. K nápravě by však stačilo velmi málo. Nikdo nepožaduje, aby pedagogové vytvořili celou novou etickou teorii, stačilo by najít takovou, která reflektuje hodnoty projektu a o tu se opřít. V dnešní multikulturní a náboženství ne příliš nakloněné společnosti, křesťanství nebude tím nejvhodnějším výkladovým rámcem. Proto se domnívám, že by stačilo přijmout Aristotelickou koncepci blaženosti (*eudaimonia*) neboť se

---

<sup>35</sup> Eth. Nich., I,6, 1098a 16-17

<sup>36</sup> Etika nikomachova I. 11

<sup>37</sup> 1166a20

jedná o křesťanství velmi blízký, politicky nekontroverzní a po dlouhá staletí Evropu určující koncept.

#### 4.4 Posluchač rozpravy o etice

Další problematikou zohledněnou jak Aristotelem, tak Etickou výchovou, je věk žáků. Zatím co Aristoteles se domnívá, že pro mladé lidi bude etické zkoumání k malému užitku, projekt přichází s tvrzením, a i s dobrými výsledky, že je možné zavést etickou výchovu už na základních školách.

Aristoteles se o posluchači etické rozpravy vyjadřuje takto: „Proto se mladík nehodí za posluchače o rozpravě politické, nemá totiž ještě zkušenosti v životních činnostech ... podléhaje ještě dojmům...účelem není pouhé vědění, nýbrž činnost.<sup>38</sup> Autoru se nejedná o uzavření etického zkoumání do úzkého kruhu stařešinů, kteří následně, téměř až diktátorsky, ostatním říkají, co mají / nemají dělat. Aristoteles zde udává tři dobré důvody, proč by se lidé mladí neměli pouštět do takovéto rozpravy:

1. **Nemají zkušenosti** – Aristoteles vychází z předpokladu, že každý člověk se vyzná dobře v tom, v čem je vzdělán a o tom dobře soudí. Je tak odborníkem ve svém oboru. Obecně nejlépe soudí ten, který jest vzdělán / má zkušenosti ve všem. Jelikož Politika i etika mají obecný charakter, těžko budou mladí lidé (kvůli věku i charakteru) správně soudit o věcech obecných.
2. **Podléhají dojmům** – tato podmínka se netýká pouze lidí mladých, ale i dospělých. Aristoteles totiž neřeší jenom věk člověka, ale jeho povahovou zralost. Domnívá se, že není rozdílu mezi člověkem mladým věkem a člověkem s nezralou povahou.
3. **Cílem etického zkoumání je čin** – Lidé vyzrálí řídí se rozumem a jednají tak. Pro tyto je etické zkoumání určeno a bude jim k užitku, neboť racionální diskuzí dojdou k tomu, co je správné udělat a

---

<sup>38</sup> Eth. Nic., X,1,1095a

dokáží se podle toho zařídit. Dokud se člověk není schopen řídit svým vlastním rozumem, ale žije „podle dojmu a honí se za vším“<sup>39</sup> nebude mít etické vědění pro něho užitek. Maximálně zjistí, jak by bylo správné se zachovat, ale nebude schopen tak vykonat. Byl by jako kytarista, který by věděl, kdy přesně jaký tón zahrát, ale nedokázal by tak učinit. Nenazvali bychom jej dobrým kytaristou. Stejně tak bychom nenazvali člověka dobrým, když ví, co má učinit, ale nejedná podle toho. Z těchto důvodů Aristoteles radí těmto lidem nezaobírat se etickým zkoumáním, ale učit se jednat dle úsudku rozumu.

Vidíme tedy, že podle Aristotela potřebujeme již určitou charakterovou zralost (nadvládu rozumu nad vášněmi), životní zkušenosti a schopnost jednat dle svého uvážení, aby nám etické zkoumání bylo k užitku. Je možné to formulovat i tak, že člověk musí být již do jisté míry eticky zformován, než bude moci přistoupit k teoretické rozpravě o etice.

Zdá se tedy, že pokud má být člověk v nadvládě rozumu, měl by mít již období puberty za sebou. Nejdříve tedy na střední škole. I zde však žáci nutně nesplňují některá Aristotelova kritéria: nemají zkušenosti s prací, nemohou volit, nestarají se o rodinu. Člověk se stává charakterově vyspělým až od ukončeného 25 roku svého života, nemůžeme tedy hovořit ani o osobní vyzrálosti.

Projekt dostatečně ve svých metodách počítá právě s nedostatkem zkušeností a řeší jej formou nácviku ve třídě (2.4 Metody). Tímto lze dosáhnout alespoň nějaké míry zkušenosti se situací, která se následně ve třídě diskutuje a studenti se tak snaží nalézt optimální řešení. Snaha Etické výchovy je vstřípnit žákům určité sociální a prosociální dovednosti. Ve výchovném programu není řeč o „velkých etických otázkách“, jako jsou eutanazie, aborty, migrace... Když Aristoteles psal své poznámky k etice a

---

<sup>39</sup> Tamtéž 1095a10

posluchači, zajisté neměl namysli sociální dovednosti, ale více schopnost posluchače ovládat sám sebe a poslouchat svůj vlastní rozum. Co do témat, neřeší otázky fungování v rodině, urážení druhých, nepokoje ve třídě... ale zaobírá se otázkou hierarchizace dober, výčet ctností, limitací neřestí, správných motivů pro jednání, možnosti a nemožnosti dělat správné věci, svobodné vůle atd. Aristoteles chce právě tato abstraktní témata pozdržet až do určité fáze vývoje jedince. Zdá se, že projekt Etická výchova jde ruku v ruce i v tomto bodě. Neočekává od žáků druhého stupně základní školy řešení etických otázek, ale učí je hodnotové senzibilizaci a klade jim otázky do situací, které sami zažívají. Vytváří tak „zkušební“ prostředí, možnost zachovat se jinak, než jak jsem se zachoval a zároveň nácvik, co chci udělat až v takové situaci budu. Když vám hoří auto, ve kterém jedete, váš první instinkt praví auto opustit, ale až když z něho vylezete, uvědomíte si, že nemáte jak zavolat o pomoc, protože všechny telefony zůstali v autě. Nácvikem je možné této situaci předejít a člověk se pak v danou chvíli zachová tak, jak si nacvičil doma v bezpečném prostředí.

Zdá se, že nácviky situací a diskuze o nich je možné vést i v mladém věku. Dokud nebudeme po studentech chtít přílišnou abstrakci a problematizaci (Aristotelova limita) bude daný proces i jim ku prospěchu.

## 4.5 Proč vyučovat etiku na školách?

Je s podivem, jak málo se projekt vypořádal s touto základní otázkou. Projekt jen velice rychle konstatuje, že došlo ve společnosti k rozpadu „tradičních strážců ctností“<sup>40</sup> (církve, občanské spolky, sdružení a obecní pospolitosti). Nenacházíme zde žádnou studii pro prokázání tohoto jevu, byť jen málokdo by argumentoval proti. Nenacházíme zde ale ani žádnou diskuzi (ani oporu o nějakou), která by ukazovala možné způsoby řešení dané situace a ukazovala by tento přístup za nejlepší. Projekt se ihned hlásí k řešení Roberta Roche-Olivara z Barcelony, který považuje za ověřený v jiných

---

<sup>40</sup> Etické fórum České republiky, *Etická výchova pro základní a střední školy: informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů* (Praha: Luxpress, 2005), 7.

zemích EU, mimo jiné i na Slovensku. Hlavním důvodem pro zavedení tohoto předmětu ve škole je tedy představa, že ve společnosti už nemá nadále kdo hodnoty držet a předávat. Proto tuto funkci musí nahradit škola.

Pro účel následujících úvah předpokládejme, že opravdu tradiční strážci hodnot již nemají svoji moc. Při sčítání lidu v roce 2011 se 34,2 % lidí označilo za lidi bez náboženského vyznání a 45,2 % na tuto otázku ani neodpovědělo. K náboženské obci se tak přihlásilo něco málo pod 20 %<sup>41</sup>. Rozvodovost v roce 2016 byla na 45,2 %<sup>42</sup>, jedná se sice o klesající trend, ale stále jsou čísla příliš vysoká a primární rodinu tak nemůžeme považovat za dostatečný nástroj předávání hodnot.<sup>43</sup>

Byť to projekt nikde jednoznačně neprohlašuje, z výše uvedeného vyplývá, že právě hodiny etické výchovy by měly sloužit k předávání společenských hodnot. Tento projekt tedy nepřispěje k obnově tradičních strážců hodnot, ale právě naopak jejich funkci jim přebírá a dosazuje sebe sama na jejich místo. Autoři projektu hovoří o spolupráci rodiny a školy, avšak pokud má Etická výchova sloužit jako hodnotový ukazatel, v praxi to bude právě rodina a její hodnoty, které budou muset být upozaděny, pokud by byly v rozporu s hodnotami školských osnov.

Rodina i náboženství jsou na ústupu, zdá se tedy, že můžeme souhlasit s potřebou nového hodnotového strážce. Bude to právě projekt Etické výchovy? Proč zrovna on by měl tuto roli v následujících letech hrát? A může ji vůbec plnit?

---

<sup>41</sup> „Náboženská víra obyvatel podle výsledků sčítání lidu - 2011 | ČSÚ“, viděno 15. únor 2019, <https://www.czso.cz/csu/czso/nabozenska-vira-obyvatel-podle-vysledku-scitani-lidu-2011-61wegp46fl>.

<sup>42</sup> TYDEN webmaster@tyden.cz www tyden cz, e-mail: „Obrat v Česku: rozvodovost klesá, manželství trvá déle“, TÝDEN.cz, 11. únor 2018, [https://www.tyden.cz/rubriky/zdravi/vztahy/obrat-v-cesku-rozvodovost-klesa-manzelstvi-trva-dele\\_466979.html](https://www.tyden.cz/rubriky/zdravi/vztahy/obrat-v-cesku-rozvodovost-klesa-manzelstvi-trva-dele_466979.html).

<sup>43</sup> K předávání však může docházet i v nemanželských párech, či z jiných důvodů nekompletních rodin, pakliže dojde k nahrazení jednoho z rodičů (případně obou) osobou třetí, která má s dětmi podobně blízký vztah.

Považuji za silně problematické domnívat se, že by škola mohla začít hrát roli hlavního držitele hodnot v naší společnosti, či jakékoliv jiné. Škola má záměrně omezenou sféru vlivu. Končí ukončením školní docházky nás anebo našich dětí. Pět let poté, co vyjdeme ze školy už si asi nikdo nepokládá otázku, co by na mé chování řekla má paní učitelka nebo třídní kolektiv. Ve chvíli rozpadu výchovné skupiny jedinec přechází do jiného světa a vlivů skupin nových. Mohou v nich platit jiná pravidla a hodnoty. Člověk se tak bude navykat na nové vzorce chování a může dojít i k popření všeho, čeho se ve škole naučil.

Aristotelova koncepce mravních učitelů je významně širší než jen učitelé na školách. Jedná se o ctnostné lidi, kteří jsou na všech úrovních společnosti a je tak možnost se s nimi setkat a učit se od nich. Tito učitelé nejsou vázání na konkrétní plat, budovu, roli, profesi, dokonce ani na čas. Jsou průvodci jednotlivců, jsou v našich životech i poté, co jsme se přestěhovali, změnili zaměstnání... Jejich působení na život jednotlivce má dlouhodobý charakter, k jehož omezení dochází přirozeně a nikoliv násilně, jako je tomu ve školním systému. Vliv třídního učitele končí s ukončením školní docházky jeho třídy. Třída se výrazně promění při přechodu na druhý stupeň či střední školu a učitel dostává na starost třídu novou. Je téměř nemožné, aby jeden člověk měl i nadále povědomí o životech svých bývalých studentů a nadále pro ně plnil výchovnou roli. Nemůže vidět do vztahů a paradigmatů jejich nových skupin a cíleně je ovlivňovat k ctnostnému chování. Výchovná role učitele také častokrát končí s odzvoněním poslední hodiny. Pokud učitel i studenti vnímají roli učitele tímto způsobem, moc školy, a tedy možnost jejího dopadu na společnost, je o to víc limitována.

Projekt se snaží tento nedostatek překonat vložení důvěry ve studenty. Žák se ve škole naučí ctnostně jednat a chovat se prosociálně ve vybraných situacích a sám zvažovat, jak je správné se zachovat. Zvyšuje se tak šance, že prosociální vzorce chování si ponese do svých dalších vztahů a situací, které jej potkají. Nevýhodou však zůstává, že vliv učitele končí vyjitím



studenta ze školy. Student tak nemá možnost, za kým si zajít promluvit o věcech, které řeší. Od studentů středoškolského věku nemůžeme očekávat, že budou umět řešit všechny situace sami. Něco takového je myslitelné u jedince vyzrálého, tedy minimálně 26 let, u vysokoškoláků možná ještě později.

Další možností řešení tohoto nedostatku by bylo zřídit něco na způsob Etické výchovy ve všech strukturách společnosti. Něco podobného už se děje ve firmách jako prevence proti vyhoření, sebepoznávající se a sebe rozvíjející se kurzy... tyto kurzy by mohly nebo už i zastávají podobnou funkci ve firmě. Přispívají ke zlepšení vztahů na pracovišti a pomáhají řešit i různá etická dilemata související s výkonem práce. Pokud by se projekt Etické výchovy takto rozšířil i do firemního odvětví, jeho dopad by se dramaticky zvýšil a mohl by pak plnit funkci strážce morálních hodnot. I zde by však docházelo k omezení, a to pracovní dobou. Navíc business by nechtěl řešit věci osobního charakteru (např. rodinné vztahy).

Pro omezený vliv školy na společnost a nereálnost v následujících 20 letech zavést podobný systém ve firemním, či jiném prostředí pro dospělé osoby, domnívám se, že projekt musí rezignovat na ambici udržovat morální hodnoty ve společnosti.

Zpět k tradičním strážcům hodnot, chce se mi zakřičet. Je to ale řešení? Projekt hovoří o zapojení rodičů do výchovného procesu a zvýšení tak dopadu, který může na společnost mít. Vynecháme-li náboženská společenství a manželské poradce (kteří jsou většinou z náboženského prostředí), jedná se o jeden z mála projektů ve státním aparátu snažící se podporovat rodinu. Nejedná se však o vliv učitele na rodiče či rodinu jako takovou. Jde „pouze“ o vytváření prostoru pro dialog mezi dětmi a jejich rodiči o zadaných otázkách. Většinou studenti dostanou domácí úkol, který obnáší zjištění názoru rodičů na danou věc, či úkol vést s nimi rozhovor. V případě nefunkční rodiny si ale jen málokterý učitel pozve rodiče

na obereček a bude s nimi rozmlouvat o hodnotě manželství a rodiny. Většině z nás by takový rozhovor připadal netaktní až urážlivý. Proto se daný rozhovor omezí na otázku: „Jak vytvořit pro studenta xyz vhodnější pracovní prostředí, aby měl lepší výsledky ve škole?“

Projekt nevytváří, a ani nepíše, že by chtěl vytvořit, kurikulum práce s rodiči. Přitom by mohlo být zajímavé vytvořit pracovní skupinu rodičů, která by diskuzně řešila problémy výchovy, partnerských vztahů a rodinného života. Podobné kurzy už samozřejmě existují, nejsou však nijak zahrnuty do vzdělávacího systému a nejčastěji jsou pořádány náboženskými skupinami.

Takovéto rozšíření práce s rodinou, a tedy navrácení výchovného vlivu rodině, jako primární výchovné jednotky, by vedlo k vytvoření stabilnějšího a jednotného výchovného prostředí. V rodinném prostředí je více času na reflexi osobního chování (dětí i rodičů) jak ve škole, na pracovišti, na u ulici či kdekoli jinde. Podpora takového dialogu a systematické vedení rodičů k plnění této funkce je v souladu s cílem projektu a povede k násobnému zvětšení vlivu, který škola může mít na společnost.

Projekt Etická výchova kompletně opomíjí náboženství jakožto strážce hodnot. Nijak nepracuje s náboženským prvkem ve společnosti ani nereflektuje náboženské cítění jedinců. Vzhledem k situaci v České republice je to pochopitelné. Autoři již museli přepracovat kapitolu pojednávající o sexu, neboť se kritikům (o. s. Charlie) zdála příliš tradičně zaměřena a názory považovali za ideologické.<sup>44</sup> Pokud by projekt vystoupil s jasným napojením na náboženskou (libovolně kterou) tradici, můžeme očekávat podobnou vlnu protestu.

Historicky hrálo náboženství zásadní roli ve formování společnosti a udržování morálního kodexu. Kazatelé a pastorační pracovníci, kteří

---

<sup>44</sup> Michal Semín, „Dlouhé prsty univerzitní Sodomy“, Hospodářské noviny, 4. říjen 2010, <https://ihned.cz/c1-46796260-dlouhe-prsty-univerzitni-sodomy>.

obcházeli rodiny ve své farnosti, věděli o jejich problémech a měli společensky uznávanou autoritu mluvit do chodu rodiny, práce a jiných vztahů. Měli tak možnost řešit problémy v kontextu skupiny, a nikoliv jen jako dnešní psychologové, kteří se často nemohou dostat přes jednotlivce ke skupině. Oproti škole se jedná také o skupinu, která se setkává ve volném čase. V některých případech tito lidé spolu tráví většinu svého času, proto systematický vliv na tuto skupinu, bude markantnější, než vliv na žáky škol. Dále náboženské skupiny často obsahují více jak dvě generace. Už jsem tvrdil, že učitel může mít vliv na žáky a částečně i na jejich rodiče. Nedosáhne však již na vrstevníky na jiné škole, jejich babičky a dědy, často ani na jejich bratry a sestry. V náboženských skupinách tomu bývá zpravidla jinak. Děti tráví čas se svými rodiči v širší komunitě a všichni poslouchají totéž kázání. Jsou tedy všichni „směřováni“ jedním směrem. Vzniká nám tak mnohem širší platforma na udržování etických hodnot. I to bude pravděpodobně důvod, proč náboženství tak dobře zastávalo tuto funkci.

Samozřejmě i tento přístup měl své potíže. Ne každý z rodiny se chtěl účastnit náboženských obřadů, někdy se z výchovného programu stala spíše politicko-mocenská hra... V křesťanském konceptu dále otázka spasení, jež vedla několikrát k rozdělení církve samotné a celé společnosti. S tím je i spojena otázka, kdo se může účastnit tohoto společenství a kdo musí zůstat „venku“, což vede spíše k segregaci společnosti než ke komunitní práci. Takovýchto problémů by se určitě našla celá řada. Nesnažím se zde však hlásat návrat k náboženství, ale spíše ukázat, proč tato platforma byla tak vlivná a v čem se s ní Etická výchova nemůže rovnat.

Náboženská platforma zatím zcela nevymizela z českých zemích a zároveň je stále nejrozšířenější společenskou událostí na planetě. Celosvětově se necelých 2,5 % lidí hlásí k ateismu a necelých 12 % k lidem

bez náboženského vyznání.<sup>45</sup> Domnívám se tedy, že by bylo chybou kompletně opominout takto silnou platformu pro formování jednotlivců, ke které se stále hlásí 10 % lidí u nás a přes 85 % na světě.

Nepovažuji za reálné a ani účelné, aby škola začala diktovat náboženským vůdcům, co mají říkat, nebo obráceně, aby náboženství začalo diktovat etické formování studentů. Může ale nastat situace při hodině, kdy žák bude odůvodňovat své chování náboženskými důvody. Dle projektu, má učitel dohlédnout na to, aby všechny důvody byli racionálně podloženy. Avšak náboženský důvod se nemusí jevit racionálně, nemusí se odvolávat na zlaté pravidlo a nemusí ani znít utilitaristicky. Vezměme si za příklad: „nebudu krást, protože to říká desatero.“ Je to typický příklad odvolání se na autoritu, nedochází zde k žádnému logickému zdůvodnění, nepočítám s dopadem svých činů, dokonce jsem ani nemusel nahlédnout „nekrást“ jako něco hodnotově dobrého, ale v mém chápání světa může toto zdůvodnění být mnohem pádnějším argumentem, než že „nebudu krást, abych nebyl okraden.“ Učitel bude moci tento argument smést ze stolu, jako neracionální. Bude naprosto v souladu s cílem a procesem projektu, kompletně však tak podkope přirozenou autoritu, kterou žák ve svém životě vnímá a chce se jí řídit.

Pro vyvarování se těchto případů by učitel měl být seznámen s náboženstvím rodin, ze kterých jeho studenti pochází a měl by také být seznámen se základním hodnotovým systémem, aby mohl porozumět i složitějším případům, než byl náš ukázkový.

Projekt je teprve ve fázi formulace osnov pro střední školy, a tak nevíme, co chystá. Domnívám se ale, že by otázka náboženství a seznámení se se základními směry náboženského vidění světa měla být nějakým způsobem v kurikulu. Studenti by tak měli možnost dozvědět se více o kultuře a historii,

---

<sup>45</sup> „Náboženství ve světě“, in *Wikipedie*, 11. únor 2019, [https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=N%C3%A1bo%C5%BEnstv%C3%AD\\_ve\\_sv%C4%9Bt%C4%9B&oldid=16940444](https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=N%C3%A1bo%C5%BEnstv%C3%AD_ve_sv%C4%9Bt%C4%9B&oldid=16940444).

otevřeně hovořit o svém přesvědčení a případně nalézt komunitu lidí, která věci vidí podobně.

## 4.6 Důvody pro etickou výchovu publikované v zahraničí

Pro nedostatečnost důvodů k zavedení Etické výchovy v domácím prostředí, bylo nutné podívat se do pramenů zahraničních. Nejdůkladnější zkoumání důvodů pro zavedení Etické výchovy můžeme nalézt v článku: „Why philosophical ethics in school: implications for education in technology and in general” v časopise: “Ethics and Education: Vol 9, No 1” od autorů Viktor Gardelli, Eva Alerby & Anders Persson.<sup>46</sup>

Na základě předchozí diskuze analyzovali tři přístupy, jak by bylo možné vychovávat etiku:

- DE – (descriptive facts), cílem tohoto přístupu je učení se faktů, jak lidé přemýšlí o různých etických otázkách v odlišných skupinách. Naučit se sociologická, statistická, psychologická data/fakty o morálních otázkách a získat přehled o etických teoriích.
- MF – (moral fostering), cílem školy v tomto výchovném procesu je povzbuzovat studenty k dodržování hodnot společnosti. Koncepce blízká Aristotelovi i Platónovi, následně převzata církví a do dnes praktikována v některých sekulárních státech.
- PE – (philosophical ethics), záměrem je naučit studenty kriticky přemýšlet o etice a naučit se argumentovat. Student by se měl naučit zastávat různé pozice a měli by se věnovat i meta-etice.

---

<sup>46</sup> Viktor Gardelli, Eva Alerby, a Anders Persson, „Why philosophical ethics in school: implications for education in technology and in general”, *Ethics and Education* 9, č. 1 (2. leden 2014): 16–28, <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.890277>.

Tyto tři přístupy následně kombinatoricky vyhodnocovali se třemi argumenty pro zavedení etiky, které analyzovali:

- **Sociální argument** – Škola má povinnost učit studenty, jak být dobrým občanem. Etika tomuto napomáhá, tudíž by se měla vyučovat.
- **Kvalita života** – škola má povinnost pomáhat studentům žít dobrý život. Etika ve škole by tomuto napomohla, tudíž by se měla vyučovat.
- **Tool argument** – zavedením etické výchovy by se zlepšil prospěch studentů. Proto by se měla vyučovat.

Jejich kombinatorická metoda ukázala následující výsledky:<sup>47</sup>

	<b>DE</b>	<b>MF</b>	<b>PE</b>
Sociální argument	Spíš slabý	Spíš silný	Silný
Kvalita života	Slabý	Střední	Silný
Tool argument	Slabý	Spíš slabý	Silný

Proč autoři dochází právě k těmto závěrům?

Začněme se sociálním argumentem v DE přístupu. Dle autorů vykazuje jen slabé známky zlepšení. Škola má povinnost napomáhat žít dobrý život. Jak by ale propoziční zjištění o tom, co si ostatní myslí, co je dobré, mohlo napomoci někomu býti dobrým občanem?<sup>48</sup> Zdá se, že zjišťovat, co je podle kterých tradic považováno za dobrý život je nápomocné, ale k výraznému zlepšení to nepovede.

V MF přístupu bude přínos větší. Pokud se někdo správně naučí dodržovat hodnoty vhodné pro společnost, bude patrně lepším občanem, než kdyby tyto

<sup>47</sup> Gardelli, Alerby, a Persson, 25.

<sup>48</sup> Gardelli, Alerby, a Persson, 21.

hodnoty nepojal za vlastní.<sup>49</sup> Za problematické však autoři pokládají fakt, že skrze tento přístup se přímo nerozvíjí kritické myšlení, což je hodnota zcela zásadní pro západní demokracie.

PE přístup se ukazuje jako nejsilnější pro sociální argument. Ukazuje se, že hodnoty důležité pro společnost (kritické myšlení, dobrý občan, tolerance k názorům druhých, aktivní naslouchání...) se rozvíjí tím více, čím dříve jsou studenti zapojeni do filosofického rozhovoru.

Druhý argument, argument z kvality života v DE přístupu dostává velmi nízké hodnocení. Opět je zde otázka, k čemu mi bude dobré znát názory ostatních na dobré chování v mém vlastním chování? Může zde být určitý nepřímý vliv, avšak tento přístup neučí studenty pracovat se vstupy, kterých se jim dostane. Proto tak slabé hodnocení

MF přístup na jednu stranu vypadá slibně, avšak není jasné, které hodnoty by skutečně přinesli zvýšení kvality života studentů. Autoři také připomínají další filosofy jako Smith a Semetsky, kteří zastávají pozici, že etické hodnoty jsou spíše výsledkem dialogu a osobního bádání a tím pádem nikdy finálně ustanoveny k naučení a předání.

PE přístup se opět ukazuje jako nejsilnější. Studenti mají prostor a jsou povzbuzováni k reflexi svých vlastní (ale také druhých) postojů a hodnot. Budují si tak své vlastní morální povědomí a sami dochází k závěru, co pro ně znamená vést dobrý život. Zdá se tedy, že pokud je škola bude podporovat v tomto jejich úsilí, bude jim to nejvíce ku prospěchu.

A na závěr tool argument v DE přístupu opět nevychází příliš dobře. Učení se nazpaměť hodnotové názory druhých jen těžko může ovlivnit schopnost studentů se soustředit na učivo a dosahovat tak lepších výsledků.

---

<sup>49</sup> Gardelli, Alerby, a Persson, 21.

MF přístup se autorům zdá problematický z několika důvodů. I když studenty budeme vychovávat správným směrem, studenti mohou, třeba i záměrně, dělat pravý opak, protože se cítí být tlačeni. Dále se také zdá nemožné zamezit všem negativním vlivům, a tak se děje, že studenti jsou zároveň vychováváni jinou autoritou k protichůdným hodnotám (třeba kolektivem studentů). A na závěr se autoři stále domnívají, že největší přínos etické výchovy je ve schopnostech kriticky uvažovat, což znamená, nepřijímat vše, co mi někdo druhý podsouvá. Je tedy nemožné někomu „vnutit“ kritické uvažování.

A na posled v PF přístupu opět autoři shledávají nejsilnější přínos pro studenty. Schopnost vést kritický dialog se pozitivně projevuje v hodinách matematiky a ostatních věd a na schopnostech efektivního řešení problémů. Díky hodinám etické výchovy v PF přístupu budou dosahovat lepší výsledků i v jiných hodinách.

Na základě tohoto článku musíme tedy dojít k závěru, že nejlepší způsob vyučování etiky je cílené vedení ke kritickému dialogu nad normativními otázkami, učení kritického myšlení a diskuzi o meta-etice. Český projekt Etické výchovy bychom však zařadili spíše do MF přístupu. Je zde kladen větší důraz na praxi než na diskuzi samotnou. Studenti by měli zakusit etickou situaci a vyzkoušet si různé způsoby jednání. Diskuze samozřejmě probíhá, rozhodně nedochází k systematickému řešení meta-etických otázek.

Nabízí se závěr, že ani zahraniční důvody pro zavedení českého projektu nejsou nijak valné. MF přístup získal průměrně jen střední hodnocení a strávený čas v hodinách tak přijde zbytečně nazmar. Jednalo by se však o závěr předčasný.

Autoři článku nikde nespécifikují, jakou věkovou kategorii studentů mají na mysli. Jen na straně 25 naznačují, že by se mohlo jednat již o útlý věk, téměř až předškolní, ale jinak v celém článku si nikde nepoložili otázku, kolik je studentům, pro které by měl být PE přístup skutečně přínosný. Mají



na myslí univerzitní studenty? Žáky střední, základní či mateřské školy? Jejich úvaha neumožňuje diferenciaci na základě věku a předpokládá, že kritické myšlení je dovednost, jež si může osvojit naprosto každý, tedy i lidé mentálně postižení, kteří také navštěvují naše školy.

Dále PE přístup v pojetí autorů článku nevede přímo studenty k praxi, ale jen ke kritické reflexi. Z pohledu Aristotela tak nepovede ke ctnostnému životu, který je ctnostným jednáním, ale pouze k bezcílne diskusi a pochybovačství. Studenti se naučí zastávat různá stanoviska, ne však jednat a chovat se podle toho, co je správné a ctnostné. Naučíme lidi velmi rychle pochybovat o daných hodnotách, aniž by se v nich vycvičili. Přísný PE přístup povede lidi buď k jednání z čistého raciona, anebo přílišnému pochybování. V případě jednání z čistého raciona nenazveme člověka ctnostným ale spíše racionalisticky kalkulujícím, až psychopatickým. Odůvodnit si v diskusi třeba i morálnost vraždy, není zase takový problém. Ať už argumentem z většího dobra, nebo ztráty práva na život anebo dokonce, že dotyčný/á toto právo nikdy ani nezískal/a. Vzpomeňme na Raskolnikova a jeho obhajobu vraždy, či ministra ze seriálu Jistě Pane Ministře, kde utulává vládní podporu teroristů, jen proto, že je to pro všechny „lepší“. Čistě racionální důvody, bez uvážení hodnot, nemohou vést vždy k etickému jednání. Musí zde také být reflexe vnitřního hnutí člověka a uznávaných hodnot společnosti.

V druhém případě nevychováme jedince pevného v názorech, ale právě naopak člověka, který o všem pochybuje. Dokáže najít argumenty pro i proti. Bude schopen nahlédnout a pochopit, dokonce i porozumět druhé straně. Nebude však vědět, jak jednat, nebude se schopen za něco postavit. A i když dojde ke konkrétním závěrům, nebude vědět, jak podle nich jednat. Bude vědět, že prokrastinace je špatná, a přesto nebude vědět, jak s ní zatočit. Dojde k závěru, že pít přemíru alkoholu zdraví neprospívá, a přesto bude pít více, než je schopen snést. Bude vědět, že navštěvovat své rodiče jen proto,

že dostane peníze, není v pořádku, a přesto je nemusí dokázat navštívit z jiného důvodu.

Aristotelova koncepce elegantně předchází oběma extrémním dopadům přílišného zpochybňování odsunutím této fáze až do doby, kdy je jedinec eticky zformován. Má již své hodnoty, které zastává, ctnosti, kterým již navykl. V diskuzi neřeší jen teoretické případy, ale situace, se kterými se v životě reálně setkal. Diskuzí zbystruje schopnost se jimi řídit. Upravuje koncepci, neztrácí však ze zřetele vlastní morální kompas, který mu již byl vštípen.

Vezměme však 7 - 10 leté dítě a začněme mu zpochybňovat všechno dané. Uvrhneme jej tím okamžitě do naprosté nejistoty, kterou není připraveno řešit. Ukážeme mu, jak se dá pohlížet na teroristu jako na dobrého člověka. Výsledkem takové výchovy nebude jedinec, který dokáže usmířit spor mezi teroristou a obětí, ale člověk, kterému byly všechny jeho pohledy na svět vzaty a ukázány jako jednostranné, jako nedostatečné, jako nepravé, jako neudržitelné. Ozve se potom někdy jeho nitro? Ukáže se potom někdy jeho niterná potřeba za něco se postavit? Nestane potom na půdě pohodlného, všeobjímajícího světonázoru, kde nic není pravda a vše je dovoleno? Je správné do tohoto nebezpečí uvádět studenty základních škol? Nemá škola spíše napomáhat k nalezení sebe sama? Nebylo by lepší, odsunout tuto fázi zproblematizování, pochybování o daném až do doby, kdy je na to člověk zralý? Tzn. Na dobu, kdy už umí uchopovat tento svět, vztahovat se k němu a žít v něm?

Domnívám se proto, že s přihlédnutím k potížím, které jsou spojeny s PE přístupem v příliš rané fázi vývoje studenta, zvolil český projekt Etické výchovy rozumný přístup. Nejedná se o čisté PE, ale kombinaci zakoušení situace, hledání možností na její řešení a následné uvedení do praxe. Z hlediska PE přístupu je zde sice kritické myšlení nedostatečně akcentováno, avšak s přihlédnutím k aristotelské tradici, věku žáků a

s neznalostí etických hodnot, které žáci zastávají při nástupu do škol, volí český projekt ideální přístup pro výuku etiky na základních školách. Na středních a vysokých školách bude muset samozřejmě PE přístup přibývat a schopnost kritického přemýšlení se dále rozvíjet, projekt však ještě nedošel tak daleko, abychom jej mohli hodnotit na těchto školách.

## **4.7 Dítě se vychovává samo**

Projekt udává jako jednu ze svých výchovných metod tvrzení, že dítě se vychovává samo. Tuto metodu opět nijak nerozvíjí ani v žádné diskuzi neukotvuje. Ukáží nejprve moji interpretaci jejich uchopení této metody a následně kritiku, pakliže by zamýšleli striktně se držet tvrzení, že dítě se vychovává samo.

Projekt etické výchovy zmiňuje tento přístup ve svých metodách. Jejich cílem je, aby docházelo k zážitkovému vyučování. Poté, co student něco zakusí na vlastní kůži, probíhá diskuse, přehrávají se možné závěry a řešení dané situace. Učitelova role zde by neměla spočívat v ukazování řešení situace ale pouze v moderování diskuze. Student je vychováván zejména diskuzí (tedy kolektivem) a svým následným rozhodnutím, jak chce jednat, až v dané situaci skutečně bude. Zdá se tedy, že projekt nepojímá tuto metodu nijak striktně a dala by se bez výhrad přijmout. Přesto však zůstávají některé nesnáze. Učitel nemůže (by neměl) říci svůj názor. Není v tuto chvíli součástí výchovného kolektivu, je jen moderátorem diskuse. Pokud studenti kolektivně dojdou k neetickému způsobu řešení, jeho jediná reakce může být opět položení otázky, zdali to myslí vážně, či zdali všichni souhlasí, či se může odvolat na důsledky jejich jednání. Dle zásad projektu nemůže takové rozhodnutí označit za neetické, či nemorální. Může jej maximálně označit za ne-prosociální. Učitel tak má de facto zakázáno využívat svoji autoritu vůči studentům ve výchovném procesu. Může prohlásit, že by se tak nezachoval, neboť to není hodnotící soud. Vyučující tak bude mít velký problém mít ukázat dané chování jako neetické, pokud utilitaristický přístup selže.

Projekt přitom reflektuje fakt, že děti mají tendenci přijmout obraz o sobě vyřčený člověkem, kterého si váží. Lze tedy předpokládat, že stejně tak budou přejímat vzorce chování těchto lidí. Proč by tedy učitel nemohl využít této své autority na podporu výchovného procesu i v bodě utváření etických soudů? Neříkám, aby jí využíval neustále a popřel tak vše, o co se projekt snaží. Může však dojít v extrémním případě, kdy u studentů selže jejich motivace k prosociálnosti, racionální přístup a není se již o co opřít. Jak v takových případech zabránit, aby své uvažování převedli v praxi? Ani kolektiv studentů nemůže začít utvářet svoji vlastní morálku, která by byla v rozporu se stávající zákonností, ať už státu anebo školy. V tu chvíli musí učitel zasáhnout.

Zdá se tedy, že projekt nepoužívá striktně zásadu: „dítě se vychovává samo,“ ale transformuje ji do obdoby samo výchovného kolektivu. Tak dochází k výraznému zmírnění problematických jevů. Třicetičlenný kolektiv s moderátorem je dostatečně velký na to, aby jej jedinec neovládl a ostatní jen přikyvovali a většina patologických jevů se ukáže patologickými, když se o nich chvíli hovoří a přemýšlí se.

Pokud však toto není autory zamýšlená interpretace jejich metody, otevírají se tak následující kritice. Vezměme ku příkladu Patočkovu koncepci tří pohybů lidské existence.<sup>50</sup> Můžeme říci, že jsou to způsoby vztahování se ke světu a k druhým lidem. Pohyb akceptace, který Patočka uvádí na prvním místě, je pohyb získávání světa. Je to životní modus, kdy se člověk začíná orientovat, ostatní zde fungují jako průvodci, učí jej nazírat, chápat, akceptovat tento svět. Toto přijímání Patočka popisuje jako vpád, kteří druzí začínají odčiňovat ještě před příchodem tohoto člověka a připravují tak svět na jeho akceptaci.<sup>51</sup> Proces získávání světa není osamoceným vztahem Já –

---

<sup>50</sup> Jan Patočka, Pavel Kouba, a Jan Patočka, „K prehistorii vědy o pohybu: svět, země a pohyb lidského života“, in *Co je existence: publikované texty z let 1965 - 1977*, 1. vyd, Sebrané spisy Jana Patočky Fenomenologické spisy, vyd. Ivan Chvatík ...; Sv. 7 D. 2 (Praha: Oikumeně, 2009), 192–201.

<sup>51</sup> Jan Patočka, *Kacířské eseje o filosofii dějin* (Praha: OIKOYMENH, 2007), 30.

svět. Tento proces probíhá přes prostředníka, který prostředkuje vztah mezi mnou a světem.

Není tak možné získat svět bez pomoci druhých. Přání, aby se dítě vychovalo samo, se tak jeví absurdním. Člověk a ani dítě, není solipsistou. Svět a společnost jsou plné strukturálních vztahů, které se dítě musí naučit chápat, orientovat se v nich, řídit se jimi a dále je vyvíjet. Pokud by se mělo vychovat samo, muselo by vystoupit z tohoto světa a společnosti. To je čistě teoreticky možné, ale zcela určitě nemožné v kontextu jakéhokoliv školního systému.

Nechat děti, aby se vychovali sami, také předpokládá, že děti mají jakousi vrozenou schopnost sami sebe usměrňovat k dobrému jednání. Toto je ale přeci schopnost, chybějící i mnohým dospělým jedincům. Pokud by lidé měli takovou vrozenou schopnost, nač máme armády psychologů, koučů, pastorů a jiných pracovníků, jež nám mají za úkol pomoci vyřešit naše životy? Proč toho nejsou schopni jedinci sami?

Je zde zamlčený předpoklad, že děti to ví od přirozenosti jaksí lépe než dospělí. Že zařazení do společnosti, naučením se, osvojením si hodnot světa tuto schopnost lidé ztrácí. Patrně proto, že si hodnoty nevytvořili sami, ale jen je přejali. Proto, kdyby se tato schopnost kultivovala už od útlého mládí, schopnost nahlédnout, co je dobré a správné, stávající hodnoty by se mohli překročit, odstranit, zahodit.<sup>52</sup>

Je celkem pochopitelné, jak jsme k tomuto závěru došli. Každý rodič má tendenci chránit svoje dítě a kdo jsou ostatní, aby jej mohli kritizovat? A to i kdyby se jednalo „pouze“ o názory? A připočteme-li k tomuto postmodernou rozšířený názor, že všechny názory jsou si rovny a mají stejný epistemologický statut, vznikají paralyzovaní rodičové, kteří nemají o co

---

<sup>52</sup> Základy tohoto směru bychom mohli najít třeba u J. J. Rousseau. Např. zde: „Rousseau, Jean-Jacques | Internet Encyclopedia of Philosophy“, viděno 8. duben 2019, <https://www.iep.utm.edu/rousseau/#SH2b>.

opřít svoji výchovu. O názory ostatních nemohou, protože to by znamenalo kritizovat jejich děti, ale nemohou ani o názory svoje vlastní, protože to je vměšování svého názoru druhým.

Daný přístup se ale jeví jako neudržitelný. Ku příkladu armádní heslo „těžce na cvičišti, lehce na bojišti“ nebo ono biblické přísloví „kdo šetří hůl, nemá rád svého syna“ cíleně vedou k vychovávání a korigování vzorců chování jednotlivců tak, aby se jim v životě dařilo lépe. Armádní cvičení má za úkol zajistit, aby vojáci přežili déle v ozbrojeném střetu, dokázali krýt své spolubojovníky, byli rychlejší než nepřítel... Něčeho takového se nedá dosáhnout samo-výchovou. Mohu se sám naučit běhat rychle. Bez druhého však nevím, jestli jsem rychlejší nebo pomalejší. Nevím, zdali moje rychlost je dostatečná. Velmi těžko se také budu učit krýt své spolubojovníky, když zde žádní nejsou. Sám se nemohu naučit práci v týmu.

Chceme po studentech vysoké školy, aby přemýšleli a pracovali s přísným akademickým přístupem. I to je ale přeci naučená schopnost, předem popsany postup práce, který je nemožné naučit se sám.

I z pohledu vědy se zdá tento přístup zvláštní. Pokud se má dítě vychovávat samo, jen těžko mu budeme moci předávat již získané dovednosti, schopnosti a znalosti. Když necháme žáky, aby sami formulovali gravitační zákon bez jakéhokoliv našeho usměrnění, dojdou spíše k období Aristotelské koncepce přirozeného pohybu těžkých těles dolů a lehkých zase nahoru. Teorie je to rozhodně intuitivnější, než že jakási neviditelná síla působí na všechny tělesa... Samozřejmě je velký přínos pro studenta, pokud dokáže sám formulovat např. gravitační zákon. Bude se jej mnohem lépe pamatovat, a i když jej zapomene, spíš jej dokáže „znovu objevit“, než jen naučené fráze jako básničku. Avšak bez možnosti korekce ze strany společnosti/učitele, může dojít k libovolnému závěru a ponechán zde na tak dlouho, dokud sám nepřijde, že je zde nějaká chyba. Takovýto přístup

připomíná spíše „laissez faire“ než aristotelský přístup k výchově a je tak na hony vzdálen naší evropské tradici.

U Aristotela je výrazně bližší vztah mezi etickou ctností a zákony obce, než jak jej vnímáme dnes. Aristoteles považuje za nejvyšší ctnost spravedlnost. Spravedlivý člověk je potom definován jako ten, kdo se řídí zákony a dbá rovnosti.<sup>53</sup> Zákony pak hledí ku prospěchu všech anebo těch, kteří nějakým způsobem vynikají, aby byli za svoji výjimečnost odměněni.<sup>54</sup> Proto se také zdá, že spravedlnost je bytostně odvrácena od sebe, neboť jako jediná ze ctností nehledí na prospěch můj, ale na prospěch druhých.<sup>55</sup> Zákony jsou ukotveny konkrétní příklady ctnostného jednání, nařízení, čeho se zdržet a co činit. Na základně výše řečeného je nemyslitelné, aby se někdo „vychovával sám.“ Takový člověk nebude znát zákony obce a nebude se jimi řídit, těžko bychom je pak nazvali spravedlivým.

Ze všech těchto důvodů se domnívám, že je problematické uvažovat o koncepci samo vychovávajícího dítěte jako udržitelné, či funkční.

## 4.8 Ještě více o učitelích

Již jsem několikrát zmínil, že je rozdíl mezi Aristotelskými učiteli životních vzorů a učiteli v našem školním systému. V této části bych chtěl podrobněji popsat tyto rozdíly.

Dle projektu je učitel přímo odpovědný za vytvoření dobrého třídního kolektivu a dodržování výchovného stylu. Výše jsem již nastínil, že hlavní nevýhodou je omezená sféra vlivu. Dále pak omezený prostor pro korigování chování žáků a v neposlední řadě málo stráveného času se studenty. Motyčka připomíná, že i učitele je třeba prosociálně rozvíjet, aby mohl žáky vést tímto směrem.<sup>56</sup> Učitel by tak měl jít příkladem. Aby toto mohlo fungovat, učitel

---

<sup>53</sup> Eth. Nic., V, 2, 1129b

<sup>54</sup> Tamtéž, V, 3, 1129b15

<sup>55</sup> Tamtéž, 1130a5

<sup>56</sup> Motyčka, „Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice“, 81.

by musel být žáky viděn i mimo školu. Žáci potřebují vidět, jak se zachová, když potká neznámou osobu, v tramvaji, když jej někdo žádá o peníze... Bez možnosti vidění učitelů právě v situacích, kdy studentům mohou být vzorem, žádnými vzory nebudou. Vzorem se pak pro studenty mnohem více stávají lidé, které v těchto běžných situacích potkávají a vidí je konat – rodiče, sourozenci, ale i seriálové postavy a spousty dalších, které vidáme v televizi a iluze, které vytváříme na sociálních sítích. Tito potom fungují jako skutečné vzory chování. Učitel se těžko někdy stane vzorem pro své žáky. Přesto by se měl snažit jít příkladem už jen pro svoji dobrou pověst a pro zkušenosti, které bude schopen předávat ve formě příběhů a životních zkušeností. Pokud by žáci zjistili, že učitel nežije dle standardů, ke kterým je vede, okamžitě u žáků ztratí svoji autoritu a respekt, bez ohledu na to, jestli jej vidí tak činit nebo nikoliv. Učitel tak bude těžko vzorem chování. Pokud však upustíme od nároku na učitele být vzorem, zůstává nám jeho zásadní role, jak ji projekt definoval, totiž role moderátora.

Učitel, jako osoba zodpovědná za kolektiv, může formou vedené diskuze o potřebných tématech cíleně vést k zamyšlení a reflexi potřebných problémů. Těžko očekávat od studentů, že by takováto reflexe probíhala spontánně. Ve společnosti se takovéto diskuze nenosí a v televizi nemají vzory, které by v tomto kopírovali. Na sociální sítích diskuze většinou probíhají, ale rychle se strhnou v hádku, než aby se došlo k něčemu hodnotnému. Navíc se na nich záměrně setkáváme s lidmi nám názorově či jinak blízkými. Ať už pro naše vnitřní nastavení, tak i pro algoritmus jež nám přátele a další obsah zobrazuje. Dochází zde ke zpětnovazebné smyčce a my se jen utvrzujeme v názoru, který už máme. Málo zde dochází k posunu, či osvojení si nového názoru, či schopnosti. Zdá se proto, že vytvoření prostoru pro vedenou diskuzi, naučení žáků mluvit o svých problémech a potřebách, budování schopností, dojít k závěru racionálními argumenty a vzájemné budování důvěry, jsou největší přednosti tohoto pojetí učitele.



Nechtějme, aby tento přístup učinil žáky ctnostnými. Neočekávejme, že učitel bude pro ně vzorem ve všem jednání a nedoufejme, že tento přístup vyřeší všechny třídní problémy. Zdá se však že může významně přispět k porozumění druhým, sociální inteligenci a schopnosti artikulovat své pocity a potřeby způsobem srozumitelným pro ostatní. V těchto případech hraje učitel jako moderátor naprosto zásadní roli a jeho přínos je nesporný.

Aristotelovo pojetí učitelů ctnosti je výrazně odlišné od modelu učitele jako moderátora. Tito učitelé jsou právě ti, kteří jdou příkladem a pro jejich příkladné chování si je vybíráme. Máme jich více v jeden čas, rozumí ctnostnému chování, které se snaží praktikovat. Mohou podat výměr svého chování i jeho zdůvodnění. My k nim vzhlížíme a snažíme se je napodobovat. Tento někdo, může pro nás být ze začátku zcela neznámý (člověk na ulici), osoba, se kterou nemůžeme vést rozhovor (postava ve filmu či knize) až po někoho, kdo nás osobně zná většinu našeho života a my si jej vážíme. Ve všech těchto případech je ale společné, že jsou to osoby správně jednající a smýšlející. Tedy správně volící to, co je v dané situaci nejlepší. Pro toto jejich jednání a správné uvažování jsme si je zvolili, aby nám pomohli naučit se správně vyměřovat střed (diskuze) a jednat podle něj (praxe).

Toto pojetí má velkou výhodu právě v propojení teorie s praxí. Obojí obstarává jeden a týž člověk. Může nám být více ku pomoci v rozhodování v naší osobní situaci, podat výměr středu vůči nám. Dále může doporučit vhodné cvičení k osvojení si dané ctnosti. Ať už je to brzké vstávání, naučit se chválit druhé... Výčet možností je téměř nekonečný.

Do jisté míry lze tuto praktiku provádět i ve skupině, ale jen za specifických podmínek. Všechny ve skupině musí zaujmout stejný učitel. Takového učitele ctnosti nelze přiřazovat do skupin autoritativně nebo náhodně. Žák si vybírá svého učitele, ale také učitel svého žáka. Dále se zdá být velmi obtížné pro jednoho učitele obsáhnout větší množství jednotlivců. Malá skupina je ještě únosná, ale třída o 30 lidech?

Ve skupinové výuce, jak ji popisuje český projekt, je tento individuální přístup takřka nemožný. Kognitivní a rozhodovací proces je zde převeden na skupinu a celek. Není možné jít do konkrétních situací jednotlivců a budeme se vždy muset pohybovat jen na rovině určité generalizace. Jít k jednotlivci, ke konkrétnímu případu, který se skutečně děje, je při jednodinové dotaci nerealizovatelné. I kdyby každý student dostal jednu hodinu pro sebe na řešení jedné konkrétní situace (což je pořád málo), dostalo by se na něj jednou za školní rok.

Stávající přístup by se dal obohatit o individuální přístup vytvořením pozice psychologů/etických poradců... Spirituálové jsou na katolických školách běžnou praxí. Mají zde právě roli individuálního poradce pro řešení nejen osobnostních, třídních ale i kázeňských problémů. Na státních školách je to zase více role psychologů či výchovných poradců. Pokud by došlo k vhodnému propojení v roli učitele etické výchovy s takto individuálním přístupem, vytvořila by se cesta nejen k řešení prosociálních situací (skupinová forma), ale také na situace individuálního charakteru a osobních problémů. Označení psycholog i výchovný poradce by se však v tomto případě mohlo ukázat jako příliš zavádějící a vzbuzující posměch těm studentům, kteří by jej navštívili. K psychologovi chodíme s vážnými problémy myslí a k výchovným poradcům pouze rodiče nezvladatelných dětí (či to si alespoň kolektiv na základní škole bude myslet). Zavádět celý nový systém se také zdá být nadbytečné. Snad by se situace dala vyřešit zavedením konzultačních hodin pro učitele etické výchovy. Koncept na vysokých školách běžných, na středních a základních školách těžko praktikovatelný. Současná forma rozvrhu s krátkými přestávkami neumožňuje delší rozhovor a těžko říci, zdali by studenti využívali konzultačních hodin po skončení vyučovacího dne.

Dovolím si navrhnout koncept zcela neotřelý a pro západní společnost možná i trochu nebezpečný. Představme si, že by učitel etické výchovy souhlasil, že by věnoval svůj čas studentům i mimo školní hodiny a mimo

prostory školy. Žáci by si s ním mohli domluvit (přes messenger, whatsapp a jiné platformy) individuální konzultaci mimo školu. Mohlo by se jednat o kavárnu, bar (od 18-ti výše), čajovnu, cukrárnu či jiné zařízení, studentu příjemné. Učitel by zval a náklady by mu proplácela škola. Studenti by tak získali možnost poznat svého učitele i v prostředí mimo školu. Byl by čas řešit jejich individuální situace, v případě zájmu třeba i velká etická dilemata. Žák získá dalšího dospělého, který se upřímně zajímá o to, co prožívá a může jej doprovázet na jeho cestě životem.

Koncept ne zcela nereálný, ale poněkud problematický z hlediska financování a společenské přípustnosti. Z pohledu financí by 1) jeden učitel nestačil na celou školu, bylo by potřeba platit více takových lidí. 2) Kdo dá peníze na to, aby si lidé jen povídali?

Z pohledu společnosti je celá řada argumentů proti. Učitel se může oprávněně obávat žaloby za zneužití dětí. Ne všem rodičům se bude líbit, že jejich ratolesti tráví svůj volný čas individuálním rozhovorem s někým „cizím“. Společensky by vypadalo velice divně, kdyby u jednoho stolu seděli čtyřicetiletý učitel a patnáctiletá dívka. Bylo by tedy třeba zaměstnávat lidi obou pohlaví. A v neposlední řadě námitka, že právě tuto roli by měli hrát rodiče dětí.

## **4.9 Spolupráce s rodiči**

Pokud se nám nelíbí více nastíněný koncept, zdá se příliš radikálním, jako alternativní se jeví podporovat takovýto dialog mezi rodiči a dětmi. Tedy za předpokladu, že projekt upustí od své ambice stát se strážcem ctnosti a bude chtít podporovat tradiční formy udržování morálky. Projekt zmiňuje svůj cíl zapojit rodiče. Jak jsem však už uvedl, nevytváří žádné kurikulum pro tuto spolupráci. Většinou se jedná o zadání domácích úkolů dětem, kteří mají vést rozhovor s rodiči. Kompletně se opomíjí fakt, že někteří rodiče nejsou zvyklí takový rozhovor vést. Nepracuje se s dospělými, aby je naučili upřímného zájmu o jejich dítě. Projekt by mohl vytvořit víkendové pobyty pro rodiče

s dětmi. Diskuze by mohly probíhat podobnou formou jako hodiny. Či vytvořit jinou platformu pro spolupráci obou generací. Podobné kurzy již existují v portfoliu různých neziskových organizací. Dodnes zůstávaly zcela stranou oficiálního výukového systému. Nebylo by tedy nutné vytvářet věci nové, ale pouze navázat spolupráci s již stávajícími projekty na podporu rodiny. Tehdy bychom mohli hovořit o skutečném zapojení rodičů do výchovného školního procesu. Docházelo by k častější interakci učitele s rodiči a k vzájemnému ovlivňování. Učitel porozumí rodinnému zázemí a v běžné, přátelské atmosféře budou rodiče otevřenější případným radám do rodinného života.

V návaznosti na navrhovaný koncept z předešlé kapitoly by učitel nemusel osobně chodit na tato setkání, ale cíleně a záměrně by připravoval dobrovolníky z řad rodičů, aby byli schopni takovýto rozhovor vést. Vyřešila by se tak nejen otázka financí a společenské přípustnosti, ale také otázka nepochopení si mezi generacemi. Argument, že vychovávat má učitel, by se tak ukázal jako neplatný právě tímto převedením odpovědnosti zpět na rodiče a zodpovědnost pedagoga jim v tomto úkolu pomoci.

Podobný přístup by také pomohl řešit situace v nefunkčních či necelých rodinách, kde děti mají pocit, že se jim nikdo nevěnuje. Projekt opět nikde nepopisuje, jak s žáky z takovýchto rodin pracovat. A přesto se zdá, že právě zde bude nejvíce práce, neboť studenti budou mít naučené vzorce chování z domu, které na hodinách etické výchovy bude třeba modifikovat, aby odpovídaly hodnotám prosociální společnosti.

Jedna hodina týdně je příliš málo, aby mohla změnit chování, které si přináší z domu a je radikálně odlišné. Bude tedy zapotřebí užší spolupráce s rodiči a rodinou jako takovou, má-li u studentů dojít k nějaké významnější změně. Projekt však takováto kurika nezmiňuje, nevytváří ani nehlásí, že by je záměrně chtěl tvořit. Autoři chtějí, aby se s rodiči spolupracovalo, ale nespécifikují, co by to mělo znamenat a to ani, a možná právě, v těchto

problematických případech. Zdá se, že výše zmíněný koncept, by mohl výrazně dopomoci i v těchto situacích.

Velkou otázkou však je, zdali by rodiče měli povinnost se podobného programu účastnit, či nikoliv. V případě soukromých a alternativních škol, může podobný systém být zaveden povinně, budou-li si to školy přát. Pro rodiče, kteří by měli zájem zde svoje děti zapsat, by to byla další podmínka přijetí studenta a stávajícím rodičům se to nabídne jako dobrovolný program. Elegantní a nekontroverzní řešení. Takto však nelze postupovat v případě škol státních. Pro plošné zavedení nemáme dostatek kvalifikovaných lektorů a, jak Motyčka ve své zprávě uvádí, není myslitelné efektivní vedení kurzu Etické výchovy bez charakterního učitele.

Na školách s dostatečně proškoleným pedagogem by daný systém fungoval dobře, ale na ostatních by se ukázal jen jako nadbytečná administrativa, která by nebavila ředitele, učitele a ani rodiče. Dále neexistuje kritérium, kterým bychom dokázali efektivně takovéto školy od sebe odlišit a učinit podobné kurzy povinné pouze pro ně. Pokud by tedy mělo dojít k plošnému zavedení, muselo by předcházet dostatečně dlouhé období na proškolení pedagogů a navázání kontaktů s rodiči.

Dobrovolné zavedení se na druhou stranu jeví jako nadbytečné. Rodiče, kteří se zajímají o své děti a aktivně s nimi budují partnerský vztah jsou nejpravděpodobnějšími kandidáty na přihlášení se do podobného programu. Tím nedojde k řešení v problematických rodinách. Avšak střední vrstva lidí, kteří by rádi trávili více času se svými dětmi a jen nevědí, jak s nimi navázat rozhovor a zatím neobjevili nic, co by jim v tom pomohlo je také dostatečně široká. Aktivní nabídka ze strany škol při zápisu a každoroční opakování možnosti se takto zapojit do etické výchovy povede k aktivní účasti i právě této skupiny lidí, která by jinak zůstala opominuta. Pro nepovinné zavedení se také jeví býti více v duchu projektu etické výchovy, neboť nejde o autoritativní nařízení a zároveň tyto hodiny jsou stále jen možností pro

zavedení na školách. Záleží na každé škole, zdali se rozhodne hodiny etické výchovy zavést, či nikoliv.

#### 4.10 Slabé filosofické ukotvení

Na projektu etické výchovy je nakonec nejvíce zarážející jeho malá filosofická ukotvenost. S tímto neduhem se ostatně potýká již od svého vzniku<sup>57</sup>, ale ani po letech vývoje se jeho situace nezlepšila. Od podobného záměru v našem školství by se mělo očekávat větší míra diskuze,<sup>58</sup> promyšlenosti a přípravné analýzy. Projekt nic takového nedělá. Nastiňuje problém a ihned přichází s řešením. A proto existuje pouze jediný argument pro zavedení Etické výchovy ... prosociálnost – pomoci druhému člověku a jako prevence sociálně nežádoucím jevům.

Aristoteles chápe etiku jako praktickou vědu, jejímž cílem je dobré jednání. Projekt, ale „dobré“ jednání neřeší. Nezaobírá se mravní povahou činu či etickými koncepcemi. Postrádá jakoukoliv etickou nadstavbu, nemůžeme aristotelského ctnostného člověka považovat za cíl tohoto projektu. Projekt chce lidi, kteří pomáhají ostatním a považují to za dobré. Aristoteles vidí za cíl všeho jednání blaženost (*eudaimonia*), kterým je život ve ctnosti. Bez praktikování ctností, nemůžeme žít život v blaženosti. Etické zkoumání nám potom pomáhá zjišťovat, jak žít podle ctností a žít blaženým životem.

Český projekt neřeší studenty a blaženost jejich života. Nevychází z jejich situace a jejich života. Vytváří očekávané vzorce chování. Dávat na charitu je dobré, aniž by se zohledňovalo, kolik je vhodné dát. Aristotelská koncepce je otevřená každému člověku pro jeho vlastní kontextualizace, je tak filosofičtější, důslednější než náš projekt. Hovoří o větším množství situací a dává kompas, v otázkách českým projektem neřešených. V aplikačních

---

<sup>57</sup> Motyčka, 24.

<sup>58</sup> Diskuze do jisté míry probíhala v rámci Etického fóra ČR. Na jejich serveru jsou uveřejněny výstupy z konferencí a přednášky (z roku 2006). Nediskutují se však různé přístupy řešení situace, jen se dále rozpracovává projekt Etické výchovy.

tématech například nenajdeme otázku o vztazích na pracovišti. Etická dilemata, kdy šéf krade a já jej musím poslouchat... Jak se mám chovat za zavřenými dveřmi? Můžu se eticky či neeticky chovat jen sám doma? Českému projektu jde o prosociálnost, která je nepraktikovatelná bez druhého. Neřeší se např. kdy jedinec vstává či uléhá. Nemusí se řešit hygienické návyky, dokud nezačnou omezovat druhé. Můžeme namítnout, že v případě rodiny, málokdy má jedinec tolik volného času být sám, ale i takové případy existují. Český projekt nemá nic, co říci k těmto problémům.

Oproti tomu aristotelské ctnosti jsou vždy a pořád zde. Nelze před nimi zavřít dveře a stále na nás činí své normativní nároky. Jsou otevřeny k interpretaci a k vlastní kontextualizaci – nejsou tedy totalitní – avšak hovoří i za zavřenými dveřmi. Vždy se můžu ptát, zdali to, co činím, či nečiním odpovídá nějaké ctnosti anebo spíše nějaké neřesti. Nepotřebuji druhého natolik blízkého, abych jednal ctnostně. Prosociálně mohu jednat, jen když to někdo bezprostředně vidí či má z mého jednání užitek. Ctnostně však mohu jednat, i když zde nikdo není.

Činy zdrženlivosti a střídmosti, dokonce i statečnosti jsou myslitelné i bez druhého aktuálně přítomného člověka. Mohu je činit pro něco jiného než druhé a pro ně, dle Aristotela, nazýváme člověka ctnostným. Český projekt nás tak může naučit žít lépe ve společnosti, spolupracovat, brát ohled na druhého... Nenaučí nás však žít dobře, žít ctnostně. Jak bylo ukázáno v kapitole motivace, student českého projektu bude jednat ze špatných důvodů. Cílem všeho jednání bude totiž on. Aby se on měl dobře, aby se jemu vedlo lépe... Takového člověka, zaměřeného na sebe, napřimující veškerou svoji sílu, aby se měl dobře, nenazýváme dobrým, ale egoistickým, sobeckým. Zlaté pravidlo nás může v tomto jednání limitovat, ale pouze do té míry, než naše „já“ přeroste a stane se natolik mocným, že si bude moci dovolit jej porušit.



Můžeme namítnout, že to nevádí. Nemůžeme sice hovořit o prosociálnosti, jak se projekt snaží, ale pořád může docházet pro společnost k žádoucím jevům. Tudiž by žádný širší výkladový rámec nebyl potřeba. Naše západní společnost je na tomto založena. Jak A. Smith ukázal, je pro společnost vhodnější, aby pekař mohl vydělávat na svém pečivu a neomezovat jej v stanovování cenové politiky, než mu nařizovat za kolik má co péci.<sup>59</sup> Pro svůj vlastní zájem dělá pečivo dobré a za dostupnou cenu. Mysleme teď dva takové pekaře. Jeden dělá pečivo levné a méně kvalitní, kdežto druhý kvalitnější a dražší. Z pohledu společnosti jsou oba přínosné. Ve společnosti jsou různé ekonomické vrstvy, obě potřebují jíst a každá si vybere ten druh pečiva, který si může dovolit. Nemůžeme tedy říci, že jeden je špatným pekařem a druhý dobrým jen na základě kvality jejich pečiva. V tomto případě mají jen rozdílnou cílovou skupinu. Nemůžeme ani jednoho z pekařů označit za prosociálního, ale přesto jsou oba pro společnost žádoucí.

Český projekt cílí právě k takovémuto zobecnění. Lidé se budou řídit zlatým pravidlem a třeba jednat i prosociálně. Bez výkladového rámce, ale bude takovýto čin vždy motivován mnou a tedy sobecký, jak jsem ukázal v kapitole o motivaci. I sobecké činy mohou být společnosti přínosné, jak jsem ukázal výše, není to však řešení otázky dobrého života, ale prospěšnosti pro mne, či společnost. Stále jsme nevyřešili otázku sobeckosti a tedy nectnosti. Pro prosociální hodnocení činu nám stačí výše zmíněný popis pekařů. Avšak pro etické hodnocení jejich chování by bylo třeba konkrétního rozhovoru s nimi. Zjistit, jak přemýšlí nad svojí výrobou a jaký je jejich charakter. Neboť v Aristotelově pojetí jsou ctností více otázkou navyklého charakteru než jednotlivých konkrétních činů. Oba mohou soustavně provozovat činnost za účelem dosažení zisku a přesto jednat ctnostně v závislosti na jejich pocitech, myšlenkách dílčích motivech a procesech při pečení. Prosociální hledisko neumožňuje takovouto analýzu bez

---

<sup>59</sup> „Smith, Adam | Internet Encyclopedia of Philosophy“, viděno 8. duben 2019, <https://www.iep.utm.edu/smith/#SH3a>.



filosofického ukotvení. Nemůže se tak ptát po mravní hodnotě daného činu a je velmi slabé při hodnocení.

Z tohoto důvodu je třeba říci, že český projekt Etické výchovy má opravdu jen málo společného s etikou. Není to věda, jak vnímal Aristoteles a jiní morální filosofové, ani filosofická disciplína, jak chápeme etiku dnes. Je to „pouze“ žití ve společnosti. Disciplína, která školskému systému jistě neuškodí, avšak o filosofické etice nemůže být řeč.

Proto bychom také mohli říci, že největším problémem celého projektu, je zavádějící název. K podobnému závěru došel i Motyčka ve své práci.<sup>60</sup> Původně uvažoval i o opuštění názvu Etická výchova, avšak nenavrhl žádný konkrétní návrh a v závěru se přiklonil k názoru Lencze, že by to bylo zbytečné. Lencz hájí termín Etická výchova, neboť jednoznačně ukazuje, že se nejedná o moralizování, či ideologickou manipulaci, jak se dělo za předchozího režimu tzv. mravní výchovou.<sup>61</sup> Z historického etymologického vývoje je název v pořádku: éthos = zvyk. Jedná se tedy o výchovu k žádoucím zvykům. V dnešní době však slovo „etická“ vyvolává zdání, že se bude jednat i o filosofickou koncepci. Pokud by došlo k opuštění termínu Etická výchova, smetlo by se ze stolu velké množství filosofické kritiky. Vyřadila by se přehnaná očekávání, která projekt necílí naplnit a vznikla by tak výrazně skromnější verze, která v názvu nepředpokládá společenskou změnu a udávání normativního směru, ale spíše vhodnější zařazení do společnosti, která je postavena na principu kritického myšlení.

---

<sup>60</sup> Motyčka, „Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice“, 23.

<sup>61</sup> Tamtéž

## 5 Závěr

Cílem práce bylo prozkoumat možnosti a meze výuky etiky na škole. Chtěl jsem ukázat, kam se projekt k dnešnímu dni posunul od svého začátku, jaké jsou jeho přínosy a co je od něho dále očekávatelné. Toto zkoumání probíhalo formou konceptuální analýzy a porovnávání projektu Etické výchovy hlavně s konceptem etiky ctností vycházející z porozumění Aristotela.

Bylo ukázáno, že projekt není od svého začátku filosoficky ukotven a ani téměř po 10 letech vývoje se nepřiklonil k žádné konkrétní filosofické tradici ani nezakládá novou. Projekt sice sám neudává silné argumenty na podporu výuky etiky na školách, ale bylo ukázáno, že dobré důvody existují, a to i právě pro českou podobu Etické výchovy.

Projekt sice zmiňuje zásadu „dítě se vychovává samo“, ale bylo ukázáno, že ji nezastává v této striktní formě. Spíše se snaží vytvořit sebe výchovný kolektiv, který je učitelem záměrně směřován ke kýženým výsledkům. Zdá se tedy, že i v tomto bodě je projekt, dobře ukotven. Tak jak je dnes formulován je dostačující pro výchovu na základních školách. Jak jsem však ve své práci uvedl, pro další rozvíjení projektu na střední školy, bude nezbytné opřít se o nějakou etickou teorii. Vyřešil by se tak problém motivace a dopomohlo by se rozvoji kritického myšlení. Ukázal jsem, že projekt nemůže hrát roli strážce hodnot ve společnosti, pokud nedojde k jeho podstatnému rozšíření. Například formou větší spolupráce s rodiči a vytvoření dalších přesahů do života dospělých.

Na závěr můžeme říci, že projekt je politicky nekontroverzní a ve svých cílech minimalistický (opomineme-li nevyjasněný vztah k tradičním strážcům hodnot). Chce z lidí vytvořit spolupracující jedince. Komunitu lidí, kteří si vzájemně ochotně vypomáhají, a nejen kvůli očekávání odměny. Díky této podobě nemůže být projekt adekvátně nařknut z ideologie či dogmatismu. Aby se však naplnili některá očekávání, která slovo etika

v dnešním chápání s sebou nese, bude se muset projekt ještě rozvinout dále a nekončit u prosociálnosti.

Proces psaní práce byl velmi zajímavý a pro mě osobně přínosný. Upravil jsem si svůj, z počátku negativní, pohled na český projekt Etické výchovy a shledávám v něm dnes úctyhodnou variantu prevence sociálně nežádoucích jevů. Uvítal bych, kdyby se projekt v budoucnu rozšířil na všechny školy.

Byl jsem však zklamán množstvím nevyřešených a neřešených otázek. Proč právě tato forma Etické výchovy? Je prosociální chování vždy to správné řešení? Proč etickou výchovu? Na některé z těchto otázek jsem se snažil nalézt odpověď ve své práci a domnívám se, že by tak mohla přispět k dalšímu vývoji tohoto projektu.

## Citace

Aristotelés, a Antonín Kříž. *Etika Nikomachova*. Praha: Rezek, 2013.

Aubenque, Pierre, a Cyril Říha. *Rozumnost podle Aristotela*. Praha: OIKOYMENH, 2003.

„Ethics | Internet Encyclopedia of Philosophy". Viděno 24. březen 2019. <https://www.iep.utm.edu/ethics/#H2>.

Etické fórum České republiky. *Etická výchova pro základní a střední školy: informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů*. Praha: Luxpress, 2005.

———. *Etická výchova pro základní a střední školy: informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů*. Praha: Luxpress, 2005.

„Etické fórum ČR". Viděno 5. únor 2019. <http://etickeforumcr.cz/eticke-forum/o-nas/historie>.

„Etické fórum ČR". Viděno 5. únor 2019. <http://etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove-podrobneji>.

Gardelli, Viktor, Eva Alerby, a Anders Persson. „Why philosophical ethics in school: implications for education in technology and in general". *Ethics and Education* 9, č. 1 (2. leden 2014): 16–28. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.890277>.

„Historie předmětu EtV « Etická výchova". Viděno 5. únor 2019. <http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/>.

Kraut, Richard. „Altruism". In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, editoval Edward N. Zalta, Spring 2018. Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2018. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/altruism/>.

Motyčka, Pavel. „Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice“, 2014.

„Mravní ctnost podle von Hildebranda se zřetelem k Aristotelovi | REFLEXE - filosofický časopis". Viděno 25. březen 2019.  
[https://www.reflexe.cz/Reflexe\\_43/Mravni\\_ctnost\\_podle\\_von\\_Hildebranda\\_se\\_zretelem\\_k\\_Aristotelovi.html](https://www.reflexe.cz/Reflexe_43/Mravni_ctnost_podle_von_Hildebranda_se_zretelem_k_Aristotelovi.html).

„Náboženská víra obyvatel podle výsledků sčítání lidu - 2011 | ČSÚ". Viděno 15. únor 2019.  
<https://www.czso.cz/csu/czso/nabozenska-vira-obyvatel-podle-vysledku-scitani-lidu-2011-61wegp46fl>.

„Náboženství ve světě". In *Wikipedie*, 11. únor 2019.  
[https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=N%C3%A1bo%C5%BEnstv%C3%AD\\_ve\\_sv%C4%9Bt%C4%9B&oldid=16940444](https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=N%C3%A1bo%C5%BEnstv%C3%AD_ve_sv%C4%9Bt%C4%9B&oldid=16940444).

Patočka, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: OIKOYMENH, 2007.

Patočka, Jan, Pavel Kouba, a Jan Patočka. „K prehistorii vědy o pohybu: svět, země a pohyb lidského života". In *Co je existence: publikované texty z let 1965 - 1977*, 1. vyd., 192–201. Sebrané spisy Jana Patočky Fenomenologické spisy, vyd. Ivan Chvatík ...; Sv. 7 D. 2. Praha: Oikumenē, 2009.

„Rousseau, Jean-Jacques | Internet Encyclopedia of Philosophy". Viděno 8. duben 2019.  
<https://www.iep.utm.edu/rousseau/#SH2b>.

Semín, Michal. „Dlouhé prsty univerzitní Sodomy". *Hospodářské noviny*, 4. říjen 2010. <https://ihned.cz/c1-46796260-dlouhe-prsty-univerzitni-sodomy>.

„Smith, Adam | Internet Encyclopedia of Philosophy". Viděno 8. duben 2019.  
<https://www.iep.utm.edu/smith/#SH3a>.

Sokol, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010.

VANĚK, David. „Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy [online]“. Disertační práce, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Brno, 2011. Dostupné z WWW <<https://is.muni.cz/th/ifolm/>>.

webmaster@tyden.cz, TYDEN, www tyden cz, e-mail: „Obrat v Česku: rozvodovost klesá, manželství trvá déle“. TÝDEN.cz, 11. únor 2018. [https://www.tyden.cz/rubriky/zdravi/vztahy/obrat-v-cesku-rozvodovost-klesa-manzelstvi-trva-dele\\_466979.html](https://www.tyden.cz/rubriky/zdravi/vztahy/obrat-v-cesku-rozvodovost-klesa-manzelstvi-trva-dele_466979.html).