

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky**

Diplomová práce

**PROGRAMY ETICKÉ VÝCHOVY PRO STARŠÍ ŠKOLNÍ
VĚK V ČESKÉ REPUBLICE**

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

Autor práce: Bc. Zita Trojanová

Studijní obor: Učitelství náboženství a etiky

Ročník: 3.

2013

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

12. 3. 2013

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Bc. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

Úvod.....	6
1. Etika – základní terminologie.....	8
1.1. Etika a morálka.....	8
1.1.1. Dělení etiky	9
1.1.2. Význam etiky	10
1.1.3. Dějiny etického myšlení.....	11
1.1.3.1. Antická etika	11
1.1.3.2. Křesťanství.....	15
1.1.3.3. Novověké etické teorie.....	16
1.2. Svědomí, svoboda, mravní nárok	18
1.2.1. Svědomí	18
1.2.2. Svoboda.....	21
1.2.3. Mravní nárok.....	21
1.2.3.1. Mravní normy a zákon	22
1.2.3.2. Přirozený mravní zákon	23
1.2.3.3. Boží zákon.....	23
2. Etická výchova	25
2.1. Výchova a vzdělávání.....	25
2.2. Etická výchova.....	28
2.2.1. Prosociálnost	30
2.3. Rodina, společnost a mravní výchova jedince	30
2.3.1. Rodina	31
2.3.2. Společnost	32
2.4. Vzdělávací systém základního vzdělávání v ČR.....	34
2.4.1. Rámcově vzdělávací program	34
2.4.2. Klíčové kompetence.....	35
2.4.3. Vzdělávací oblasti základního vzdělávání	36
2.4.4. Etická výchova v RVP	36
2.4.5. EV a DVPP	39
2.5. Důvody zavedení a pojetí etické výchovy	40
3. Starší školní věk a mravní vývoj člověka	41
3.1. Starší školní věk	41
3.1.1. Tělesný vývoj	42
3.1.2. Vývoj inteligence	43
3.1.3. Emoční vývoj	44
3.1.4. Pubescent a jeho vztahy	45
3.1.5. Problémy dospívajících.....	45
3.2. Mravní vývoj člověka z psychologického hlediska.....	48
3.2.1. Psychoanalytický a nepsychoanalytický přístup	48

3.2.2.	Kognitivistický a sociokognitivistický přístup.....	49
3.2.2.1.	Analogie L. Kohlberg, Platón a F. Nietzsche.....	53
3.2.3.	Přístupy vycházející z teorie učení.....	55
3.2.4.	Humanistický přístup	55
3.2.5.	Evoluční a sociobiologický přístup	55
4.	Programy etické výchovy	56
4.1.	Etická výchova.....	56
4.1.1.	Etická výchova a její charakteristika.....	56
4.1.2.	Cíle etické výchovy.....	57
4.1.3.	Struktura etické výchovy.....	57
4.1.3.1.	Program etické výchovy a jeho stupně.....	57
4.1.3.2.	Výchovný styl pedagoga.....	62
4.1.3.3.	Metoda etické výchovy	63
4.2.	Filozofie pro děti.....	65
4.2.1.	Filozofie	65
4.2.2.	Vznik Filozofie pro děti	66
4.2.3.	Základní charakteristika	67
4.2.4.	Průběh hodiny	69
4.2.5.	Filozofie pro děti a etická výchova	70
4.3.	Etické dílny®	72
4.3.1.	Názvy témat a jejich obsah	73
4.3.2.	Etické dílny® a jejich charakteristika	74
4.3.3.	Vzdělávání lektorů	75
4.4.	Srovnání programů etické výchovy	76
5.	Program neformálního vzdělávání.....	78
5.1.	Program mládež v akci.....	78
5.1.1.	Výměny mládeže.....	79
5.1.2.	Příklad výměny mládeže	80
6.	Závěr	81
	Seznam použitých zdrojů:	83
	Seznam zkratk:	90
	Seznam příloh:.....	91
	Přílohy	92

Úvod

Podnětem k tématu mé diplomové práce byl obor, který studuji – Učitelství náboženství a etiky. Téma zní *Programy etické výchovy pro starší školní věk v České republice*. Důvodem ke zvolení tohoto tématu byl nejen můj studijní obor, ale také skutečnost, že jsem se setkala s programy etické výchovy, které byly pro mě zajímavé, a chtěla jsem do této problematiky proniknout hlouběji. Etická výchova byla zařazena do základního vzdělávání v roce 2010, a tak její zavádění do výuky je věc aktuální.

Cílem mé diplomové práce je charakterizování etické výchovy, jejího historického vycházení a popsání programů etické výchovy, které jsou poskytovány dětem staršího školního věku v České republice. Ve své práci se budu podrobněji věnovat základním kořenům etické výchovy, jež pramení již v antice. Dále poukáži na důležitost výchovy a popíši vzdělávací systém základního vzdělávání v České republice. Cílem této práce jsou programy pro starší školní věk, který budu charakterizovat spolu s mravním vývojem člověka. Dalším cílem je také popsání programů etické výchovy charakterizovaných ve čtvrté kapitole. Zaměřila jsem se na tři programy, které probíhají ve formálním vzdělávání, a jeden probíhající v neformálním vzdělávání.

První fází při zpracovávání daného tématu bylo shromažďování informací z oblastí etiky, výchovy, vzdělávání, vývojové psychologie, mravního vývoje a také získávání a zaznamenávání podkladů k programům etické výchovy. Tyto informace jsem čerpala z knih, metodických příruček, internetu, ale také na seminářích a kurzech, jichž jsem se zúčastnila a které se zabývaly popisovanými programy. Zpočátku jsem měla povědomí o dvou programech probíhajících na ZŠ, které se k výuce etické výchovy nabízely, a zajímaly mě jejich rozdíly. Byly to programy *Etická výchova* a *Etické dílny*®. Při shromažďování a vyhledávání hlubších informací k zadanému tématu jsem se setkala ještě s jedním programem, a to s *Filozofií pro děti*. Tento program jsem také zahrнула do svého zkoumání. Ze získaných podkladů jsem následně zpracovala tuto diplomovou práci.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V první části se věnuji etické výchově a jejím souvislostem. Druhá část je věnována charakterizování programů etické výchovy a jejich srovnání.

První kapitola se věnuje základním pojmům etiky, jejímu rozdělení a významu. Součástí je také definování pojmů v etice důležitých, jako je svědomí, svoboda a zákon. Obsahuje také neméně významnou část věnující se důležitým filozofům a etickým teoriím, dávajícím základ etice, bez jejichž znalostí by byla orientace v etické výchově omezená.

V druhé kapitole se věnuji výchově a vzdělávání, etické výchově a faktorům, které mají na výchovu k hodnotám velký vliv, a to je rodina a společnost. Tato kapitola obsahuje také informace o vzdělávacím systému základního vzdělávání a předmětu Etická výchova, který byl zařazen do Rámcově vzdělávacích programů.

Ve třetí kapitole charakterizují starší školní věk, jakými proměnami prochází pubescent, jak ho to ovlivňuje a se kterými problémy se dospívající musejí potýkat. Další část kapitoly hlouběji proniká do mravního vývoje osobnosti. Informace o těchto tématech jsou důležité při výuce etické výchovy, kdy je nutné respektovat zákonitosti vývoje dospívajícího.

Název čtvrté kapitoly je Programy etické výchovy. V kapitole se hlouběji věnuji třem programům, a to Etické výchově, Filozofii pro děti a Etickým dílnám®. Charakterizují jejich cíle, témata, metody. V závěru kapitoly stručně srovnávám představené programy.

Pátá kapitola je věnována evropskému programu, který není primárně určen k etické výchově mládeže, ale jeho metody a cíle mají s etickou výchovou mnoho společného. Program propaguje neformální vzdělávání mládeže, při němž dochází ke změně hodnot, postojů zúčastněných. Program se jmenuje Mládež v akci.

Při shromažďování a zpracovávání své diplomové práce jsem využívala prací autorů uvedených v závěru této práce. Jako nejpřínosnější bych zde jmenovala: A. Anzenbacher, I. A. Bláha, Platón, Aristoteles, J. V. Příkaský, M. Thompson, J. Jankovský, Z. Svobodová, P. Piřha, J. Čáp, J. Mareš, L. Šulová, R. Macků, M. Vágnerová, L. Muchová, L. Lencz, E. Zoller, M. Nováková, J. Pelikán, J. Průcha, V. Příhoda, P. Říčan.

1. Etika – základní terminologie

1.1. Etika a morálka

Pojem *etika* pochází z řeckého slova *ethos*, jehož význam je zvyk, obyčej, mrav. Z tohoto nám vychází i předmět jejího zájmu. Jedná se o vědu, která řeší správné, obvyklé lidské jednání. „*Etika se zabývá tím, co je správné a co nesprávné; zkoumá mravní rozhodnutí lidí a způsoby, kterými se je snaží odůvodnit. Etika je rozsáhlý předmět. Není snad oblasti života, do níž mravní rozhodování nějak nezasahuje, a stejně neexistuje oblast života, ve které by se etika nedala uplatnit.*“¹

Etika je filosofickou naukou o lidském chování, jednání. Zabývá se otázkami, které mají souvislost se základními životními postoji. Úzce s ní souvisí otázky o životě, smyslu života, dobrém či špatném žití. Jako filosofická disciplína pochází od Aristotela, který se jí věnoval ve svém díle *Etika Nikomachova*. Ten v souvislosti se svou klasifikací ctností rozlišuje v lidské činnosti činnost teoretickou (poznání), praktickou (jednání) a tvořivou (dělání, zhotovování). Od dob Aristotelových se chápe etika jako praktická filosofie. Etika či morálka tedy přistupuje k lidskému jednání s určitým postojem, hodnotí ho z hlediska jeho správnosti. Etika hodnotí lidské jednání jako dobré nebo špatné, správné nebo nesprávné, nikdy není k lidskému jednání neutrální. Vždy se snaží najít řešení na základě racionálních přístupů k daným zkoumaným situacím.

J. Bílý etiku definuje jako vědu o mravnosti, nejedná se podle něj o praxi, ale teorii. Předmětem zájmu etiky je mravní dobro.²

Podobný význam slova *etika* nacházíme také u slova **morálka**, které pochází z latinského slova *mos, moris*.

A. Anzenbacher na základě etymologie slov „*etika a morálka*“ určuje jejich původní místo, prostor, odkud vycházejí. Jejich základ nachází v sociálním prostředí, ve společnosti, ze které pocházejí morální jevy, zákony tradice a zvyky.³

¹ THOMPSON, M. *Přehled etiky*, s. 11.

² Srov. BÍLÝ, J. *Základy společenských věd*, s. 8.

³ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*, s. 18.

Někdy se tato slova považují za synonyma a někteří autoři je odlišují a morálku chápou jako praxi, souhrn morálních pravidel lidského jednání. I když slova etika a morálka vycházejí ze stejného základu, většinou se pro ně používají speciální definice.

J. Jankovský morálku specifikuje jako „*soubor uznávaných morálních norem vyplývajících z určitého chápání mravních hodnot, z jejich povahy a hierarchie. Tento souhrn hodnotících soudů, názorů, pravidel, zvyků a ideálů, jímž se lidé ve svém jednání řídí, je kulturně a historicky podmíněn.*“⁴

Slovo morálka podle J. Příkaského je často používáno v náboženském názvosloví. Vychází z biblické terminologie a pracuje s hodnotami lidského jednání z pohledu Zjevení. Kdežto etika se podle něho více odkazuje na rozumové hodnocení lidských činů.⁵

D. Hejna se k výkladu těchto slov odkazuje na Immanuela Kanta, který rozlišuje **morálnost** (*moralita*), jež představuje shodu jednání se svědomím, a **mravnost** (*etičnost*), kdy jednání je v souladu s respektovanými normami společnosti. „*To znamená, že jednání druhých lidí mohu z hlediska určité společenské mravnosti posuzovat jako mravné nebo nemravné. Nikdy však nemohu soudit o morální hodnotě jednání druhého člověka. O tom, zda je jednání morální, se rozhoduje výlučně ve svědomí jedajícího. Morální jednání však ještě nemusí být mravné.*“⁶

V etice jde o určení dobrého a zlého. Setkáváme se zde s protikladem, s dobrem a zlem. Dobro je vše, co je žádoucí, prospěšné, a zlo je špatné a nežádoucí. Každý člověk by určitě souhlasil s tím, že dobro je třeba konat a zlu je nutné se vyhýbat.

1.1.1. Dělení etiky⁷

Etika jako vědecká disciplína je velmi rozsáhlá, řeší každou situaci lidského života. Základní dělení etiky je na obecnou (*teoretickou*) a konkrétní (*praktickou*).

⁴ JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*, s. 24.

⁵ Srov. PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky: Etika*, s. 8.

⁶ HEJNA, D. *Etická výchova*, s. 19.

⁷ Srov. Tamtéž, s. 6.

Obecná etika se zabývá teoretickými otázkami. Věnuje se základům etického jednání a definuje primární zásady etiky. Mezi její témata patří např. norma, svědomí, dobro a zlo atd.

Konkrétní etika se věnuje praxi lidského mravního jednání v daných situacích lidského života. Hodnotí, jakým způsobem jsou základní principy etiky používány v konkrétních situacích. Tato etika se dělí na deskriptivní (empirickou), zabývající se charakteristikou morálních hodnot a postojů, má mnoho společného s jinými vědami jako např. sociologií, kulturní antropologií. Konkrétní etika se dále dělí na normativní etiku a metaetiku (analytickou etiku).

Další dělení etiky lze nalézt u Immanuela Kanta, který ji dělí na autonomní a heteronomní.

Autonomní etika – člověk si určuje sám své mravní zásady a postoje.

Heteronomní etika – člověku jsou mravní normy předávány zvnějšku, jedná se například o zavedení norem nějakou autoritou, např. společností nebo Bohem (Desatero).

Každá oblast lidského chování, činnosti je převážně vázána na etické jednání, které je sledováno etikou. Podle druhu lidské činnosti dělíme etiku dále na lékařskou, etiku práce, bioetiku, etiku ekologickou, teologickou aj.

1.1.2. Význam etiky

Hlavním významem etiky už od mýtických počátků a dále od Aristotela byla výchova dětí i dospělých. Z toho pramenící hodnoty, jejich určení a učení, byly a jsou danou společností uznávané jako kladné a žádoucí.

Etika či morálka nejsou slova, která by vyvolávala pozitivní reakci. Často mají spojitost s něčím nepříjemným, něčím, co se týká omezení lidského jednání, lidské svobody. Je důležité nahlížet na etiku a morálku v souvislosti s lidskou bytostí a jejím formováním. Člověk chce a touží být naplněn. Lidská bytost má své touhy, přání a potřeby. Lidské potřeby je nutné naplnit, jsou důležité k fyzickému přežití, jinak by člověk zemřel. Další potřeby jsou důležité pro důstojný, uspokojivý život. Člověk touží po sebeuplatnění, seberealizaci a zároveň po uznání od okolí. Pomocí ke kvalitnímu

sebeutváření lidské bytosti jsou etické normy, které mají člověku napomáhat ve formování osobnosti. Mají být pomocníkem při směřování, kterým se učení má ubírat. Nemají člověka omezovat, mají mu ukazovat správný směr, jímž se má člověk při hledání v nejrůznějších situacích vydat. Etické normy mají člověku pomoci při hledání dobrého či zlého. Mají být pomocníkem v orientaci na tomto světě.

1.1.3. Dějiny etického myšlení

Jak už jsem se zmínila, úkolem etiky je a vždy bylo určení hodnot a správnosti lidského jednání, které by mělo být předáváno mladší generaci. V této kapitole se věnuji dějinným teoriím, které měly velký vliv na utváření etického myšlení dnešní doby a inspirují člověka dnešních dní při utváření jeho hodnotové orientace.⁸

1.1.3.1. Antická etika

Sofisté

Sofisté spatřovali své poslání ve vzdělávání společnosti v oblastech řečnictví a argumentování. Ve svém působení dávali důraz na filosofické otázky. Původ morálky a práva nacházeli v lidech.⁹ Pochybovali o stávajících pravdách, zejména o náboženství a morálce. Kladli si otázku, zda je člověk schopen dojít k pravdě. Pravda, ke které člověk dospěje, je vždy subjektivní, je člověkem ovlivněna.

Sokrates

Sokrates byl řecký filosof, který vynikal jako velký myslitel své doby a dal základy řeckému myšlení. Morálce a pravdě zasvětil celý svůj život a dá se říct, že svůj život morálním zásadám a zákonům i obětoval. Věnoval se pedagogice, ve které používal metodu dialogu. Záměrem těchto dialogů bylo filosofické zamýšlení se a hledání pravdy v dané otázce. Žáci si odpověď na danou otázku nacházeli sami, on jako učitel byl pouze jejich průvodcem. Toto své učení připodobňuje k porodnickému umění, při kterém pomáhá ke zrození jejich vlastních myšlenek. „*Babické umění, (...) ošetřuje jejich rodičí duše a ne těla*“.¹⁰

⁸ Srov. PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky: Etika*, s. 57.

⁹ Srov. HEJNA, D. *Etická výchova*, s. 11.

¹⁰ PLATÓN. *Theaitétos*, s. 22.

Sokrates byl velkým kritikem sofistů. Zastává názor, že všechny mravní zásady jsou platné vždy a všude, že pravda a všeobecné zákony jsou objektivní. K pravdě může člověk dojít pouhým rozumem, nepotřebuje k tomu své smysly. Vyzdvihuje hodnotu rozumu nad smyslovým vnímáním. Má-li se člověk dobrat pravdy a nalézt „správné jednání“, musí správně myslet. Zlé jednání pochází z nedostačujícího poznání dobra. Člověk musí poznat dobro pomocí rozumu, aby ho mohl konat. Podle Sokrata lidé nekonají zlo proto, že by byli v jádru zlí, ale proto, že neznají dobro. Nemohou dělat a jednat správně, protože nevědí, co je správné. Když ale znají dobro, tak podle něj jednají.¹¹ Podle Sokrata člověk neustále směřuje ke svému cíli, kterým je blaženost (*řec. Eudaimoniá*). Pro její dosažení jsou nutné ctnosti, jimž je člověk schopen se naučit.¹²

Platón

Platón byl žák Sokrata, je považován za zakladatele idealismu a „*nazýván největším vychovatelem lidstva*“¹³. Centrem Platonovy filosofie je téma duše. Byl velmi ovlivněn Sokratem. Platón tíhne k poznání toho, co je věčné, pravdivé a dokonalé. Naše smyslové vnímání je podle něj jen *světem zdání*, stínem věcí a skutečností. Nevidíme svět opravdový. Svět pravého bytí, *svět idejí*, je svět duchovní, v němž můžeme vidět vše pravé, neovlivněné pozemskými smysly. Zde se nachází duše, která je nehmotná, nemá konec ani začátek. Ve světě pravého bytí jsou věci ve své podstatě v esencích, čisté předobrazy pravého bytí. Svět idejí je pravdivější, cennější, je položen nejvýše a je věčný. Naopak svět pozemský je svět klamů a zdání a je dočasný. Člověk je součástí obou světů. Tělo pochází ze země a duše má původ ve světě idejí.¹⁴

Platonova etika je velmi ovlivněna jeho nazíráním na člověka a jeho duši. Jelikož duše patří do pravého bytí, do tzv. světa idejí, tíhne k tomuto dokonalému světu. Protikladem k tomuto světu je svět zdání. Lidská duše je uvězněna v těle a je jím ovlivňována a omezována. Povznesením člověka do světa idejí dosáhne svého cíle a tím je blaženost. Mravní zásady a normy jsou trvalé, neměnné, nacházející se ve světě idejí. Nejvyšší hodnotou je hodnota dobra. Mravní hodnoty není člověk schopen vnímat lidskými smysly. Je odkázán na rozumové poznání, které je ve formě obecných

¹¹ Srov. PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky: Etika*, s. 57.

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

¹³ MATOCHOVÁ, S. *Etika a právo v kontextu lékařské etiky*, s. 19.

¹⁴ Srov. BLÁHA, I. *Ethika jako věda: úvod do dějin a teorie mravnosti*, s. 13.

pojmu.¹⁵ Rozumem má člověk překonávat a ovládat smysly. Když toto dokáže, žije pak mravně dobrý, ctnostný život. Řídí se vyššími ideály a ne povrchními, pozemskými záležitostmi. Takto prožitý život vede ke štěstí.

Ctnost jako vlastnost vidí Platón v tom, že člověk zná, co je dobré a co špatné. Ctnosti se dají naučit, „*napřed v duši nejsou a teprve později bývají do ní vštěpovány zvykem a cvičením*“.¹⁶ Ctnostný člověk je ve stavu pozdvižení z pozemského světa. V tomto pozdvižení se připodobňuje k dokonalosti, jíž je nejvyšší dobro. Chce-li člověk dojít štěstí, musí vést mravně dobrý život. „*Etický ideál staví na čtyřech základních ctnostech: moudrosti, statečnosti, uměřenosti, spravedlnosti. Ctnosti jsou pro Platóna ideálními hodnotami, vzory pro mravně dobré jednání.*“¹⁷

První ze ctností je moudrost (*sofia*), která se vztahuje k rozumové duši. Povznáší člověka k poznání dobra. Díky této ctnosti člověk dokáže rozlišit dobro a zlo. Druhou ctností je statečnost (*andreia*). Ta dělá člověka schopným být dobrý, konat za každých okolností dobro, i když je to někdy těžké, a vztahuje se k duši vášnivě. Pomáhá člověku přemáhat bolest a utrpení. Uměřenost (*sófrósyné*) je třetí ctností, která je někdy nazývána rozumností a odpovídá duši žádostivé. Pomocí této ctnosti člověk jedná s rozvahou, ovládá své emoce a smysly. Poslední čtvrtou ctností je spravedlnost (*dikaiosyné*), která ovládá celou duši – všechny její části. Této ctnosti člověk dojde, když předchozí tři části duše (rozumová, vášnivá a žádostivá) dojdou svých povinností. A. Anzenbacher říká: „*V Platónově teorii základních ctností jde o to, aby rozum, který dosáhl moudrosti, vládl nad agresivně vznětlivou i nad dychtivou stránkou smyslovosti a jednu vedl ke statečnosti, druhou k uměřenosti.*“¹⁸

Platonovo rozdělení ctností se později stalo základem ctností, které jsou nazývány kardinální.

Platón se kromě individuální etiky zabýval i společenskou etikou, o které píše ve svém díle *Ústava*. Pojednává zde o ideálním státu a jeho občanech, které rozděluje podle částí duše. Jsou to filosofové, vojáci a výrobci. Dává důraz na výchovu tělesnou i duševní, která má být veřejná a má vést k dosažení ctností u každého jedince. I přes

¹⁵ Srov. HEJNA, D. *Etická výchova*, s. 14.

¹⁶ PLATÓN. *Ústava*, s. 217.

¹⁷ PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky: Etika*, s. 58.

¹⁸ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*, s. 143.

velikost svých názorů byl Platón ovlivněn názory a postoji své doby, např. podceňoval ženy a schvaloval otroctví.

Aristoteles

Aristoteles je dalším z velmi významných filosofů, který ovlivňuje myšlení do dnešních dní. Narodil se v r. 384 př. K. a v mládí přišel do Atén, kde se stal žákem Platónovým a následně také vychovatelem Alexandra Velikého. Aristoteles, stejně jako jeho učitel Platón a Sokrates, viděl rozdíl v poznání smyslovém a rozumovém. Aristoteles je ve své podstatě pozorovatel - „*střízlivý vědec*“¹⁹. Jeho zkoumání začíná pozorováním, objevováním. Na rozdíl od Platóna klade důraz na smyslové poznání, vidí v něm plnohodnotný pramen, z něhož člověk získává mnoho důležitých informací. Smysly nezískáváme pouze iluzi, nějaké zdání, něco, co není skutečné, ale poznáváme realitu. Aristoteles byl autorem mnoha knih. O etice píše ve svém díle *Etika Nikomachova*, která byla určena jeho synovi. Nesouhlasí s Platonovým názorem, že idea dobra je něco, co je člověku vzdálené a těžko dosažitelné. Dobro je podle něj něco, co je člověk schopen poznat. „*Ideu dobra (...) budeme-li ji mít před očima jako vzor, spíše také budeme vědět, co jest pro nás dobré a budeme-li to věděti, dosáhneme toho.*“²⁰ Dobra rozděluje do tří skupin, a to vnější, tělesná a duševní, která jsou nejvyššími a nejvíce dobrými. Dobra člověka zdokonalují a směřují ho ke stavu, který se nazývá blažeností.²¹

Aristoteles se ve svém myšlení stejně jako Platón, zaměřuje také na ctnosti. Nemyslí si, že jsou ctnosti city, nebo že bychom se s nimi narodili. Dívá se na ctnost jako na stav, ve kterém se člověk nachází. Ve svém pojednání o ctnostech hovoří o středu, kam každá ctnost směřuje. Nedostatek či přebytek jsou špatnosti, jichž je třeba se vyvarovat. „*Ctnost tedy jest jakousi středností, poněvadž zaměřuje ke středu.*“²² Aristoteles ctnosti rozděluje na dianoetické (teoretické, rozumové) a etické (mravní), které se dále skládají ze statečnosti, uměřenosti a spravedlnosti.

Po velkém filosofovi se v antickém prostředí objevují dva směry, které jsou důležité. Jedná se o stoicismus a epikureismus.

¹⁹ MATOCHOVÁ, S. *Etika a právo v kontextu lékařské etiky*, s. 21.

²⁰ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, s. 30.

²¹ Srov. Tamtéž, s. 34-40.

²² Tamtéž, s. 53.

Stoicismus

Představitelem tohoto nejvlivnějšího filosofického směru z období helénismu byl Zenon z Kitia. Stoikové dávali velký důraz na harmonii člověka a vesmíru. Člověk má žít v souladu s přirozenými věcmi a zákonitostmi světa. *„Věřili, že má smysl morálně jednat bez ohledu na následky a že má smysl jednat spíše na základě rozumu než na základě emocí. Takovou morálku považovali za jediné „dobro“ a vše nemorální za jediné „zlo“. Přirozenou etickou reakcí podle stoického chápání vesmírného uspořádání bylo jednat s integritou, protože lidská duše je součástí duše světa.“*²³

Epikureismus

Tento směr je pojmenován po svém zakladateli Epikurovi ze Samu. Tak jako většina antických filosofů se zaměřoval na tento svět. Nejvyšší hodnotu viděl v dobru. Cíl života spatřoval ve snaze uspokojit lidské potřeby a dojít slasti. Slasti (*hedone*) Epikuros nemyslí rozkoš, požitek, ale nepřítomnost bolesti, neklidu. Epikurejci tedy nehlásají bezhlavé uspokojování tužeb, ale kladou důraz na rozumové schopnosti, které korigují správné rozhodování. Uvědomují si, že některé naplňování tužeb může vést k bolesti.

Shrnutí

Antická filosofie zaměřená na mravní jednání je obrácena k tomuto světu. Počátky etického myšlení směřují k člověku, k jeho jedinečnosti, individualitě a jeho místu na tomto světě. Antičtí filosofové se zamýšleli nad smyslem života, hodnotou jednání člověka a cílem lidského života. Velký důraz kladli na rozum, který je hybatelem lidských činů. Platón je jediným filosofem, který směřuje svým učením k něčemu vyššímu, co se nachází mimo tento svět. Svět idejí je pro něj pravdivé prostředí, kam patří dobro jako nejvyšší hodnota.

1.1.3.2. Křesťanství

S příchodem křesťanství se všeobecné myšlení zcela mění. Křesťanská etika se stává základem pro etické učení, které se velmi rychle dostává ze středomořského prostředí do celé Evropy.

²³ THOMPSON, M. *Přehled etiky*, s. 72.

I. Bláha definuje rozdíly, které tyto světy představují. Křesťanské učení je jakoby opakem řeckého. Řekové velmi ctili rozum a poznání z něj získané, kdežto křesťanství rozumem opovrhovalo. Nejvyšší hodnotou křesťanství se stala víra a z ní pramenící oddanost a poslušnost. Řekové se nebránili pozitivním požitkům, které svět nabízí. V křesťanství se naopak cení askeze a odříkání. Křesťanství je zaměřeno na nebeské království, život, který se nachází mimo tento svět, a tímto světem pohrdá.²⁴

Křesťanská etika je morálkou heteronomní. Tato morálka je člověku ukládána autoritou. Hlavní veličinou v křesťanské morálce je láska. Na ní se staví a k ní se vztahují všechny mravní požadavky. V Bibli nacházíme, jak Ježíš nás vyzývá k lásce a ukládá to člověku jako přikázání. „*Nové přikázání vám dávám, abyste se navzájem milovali.*“²⁵ Takže původce mravního příkazu je Bůh. On je tou autoritou. Bůh uložil člověku mravní zákon, jímž je desatero božích přikázání. Tato přikázání neslouží k nesvobodě člověka, ale k jeho směřování k dobru a lásce k bližnímu. V morální teologii je při utváření pravidel důležité Písmo, magistérium a tradice.

1.1.3.3. Novověké etické teorie

Novověk v Evropě způsobil návrat k myšlenkovým proudům antiky. Křesťanství ztrácí svoji dominanci. Mravní postoje a názory jsou ovlivňovány novými společenskými systémy, vědeckým pokrokem, zvyšováním životní úrovně a pokrokem ve vzdělávání.

Hédonismus

Jak už název napovídá, je pro tento směr zásadní rozkoš, požitek. Toto slovo pochází z řeckého *hédoné*. Cíl a smysl života spatřuje v prožití co největšího množství rozkoší a slastí. Dobro je ztotožněno se slastí, která je mravně dobrá.

Utilitarismus

Počátky tohoto myšlení sahají až do antiky. V 17. století ho znovu objevuje Thomas Hobbes, David Hume. Za zakladatele a tvůrce filosofického systému jsou považováni Jeremy Bentham a John Stuart Mill. Název směru pochází o latinského

²⁴ Srov. BLÁHA, I. *Ethika jako věda: úvod do dějin a teorie mravnosti*, s. 16.

²⁵ J 13, 34

utilis – užitečný, prospěšný, výhodný. Pro tento směr je kritériem mravnosti prospěšnost, užitek jednání. Mravně dobré je to jednání, které vede ke štěstí. „*Utilitarismus říká, že štěstí je žádoucí a že je to jediná věc žádoucí jako cíl, zatímco ostatní věci jsou žádoucí pouze jako prostředek k tomuto cíli. (...) Jako jediný důvod, proč je obecné štěstí žádoucí, nelze uvést nic jiného než to, že každý člověk si žádá své vlastní štěstí, nakolik je pokládá za dosažitelné.*“²⁶ Pro utilitarismus jsou charakteristické čtyři principy. Jsou to princip důsledků, užitečnosti, hédonismu a sociální.

Machiavelismus

Představitel tohoto myšlení je florentský politik a historik Niccolo Machiaveli. Měl velký odpor k papežství. Ve svém díle *Vladař* poukazuje na cíle politického jednání, kterými jsou stupňování moci a zachování státu. Těmto cílům podléhá všechno. Neohlíží se na morální zákony, poukazuje na to, že morálka nemá moc. Úspěchu se dosáhne pomocí lži, úplatků, zrady atd. „*Machiavelista je ten, kdo k dosažení svého cíle přehlíží morální principy a volí k jeho dosažení jakékoli prostředky.*“²⁷

Socialistická etika

Představitelé tohoto směru jsou Karel Marx a Friedrich Engels. Marxistická etika je velmi ovlivněna pojetím světa, jímž je dialektický materialismus. Pro materialismus je základem všeho hmota, která je věčná. Tato hmota se neustále mění. Etika spadá do duchovní nadstavby. Zájmy společnosti jsou nadřazovány zájmům lidského jedince. Člověk není hodnotný sám o sobě, ale hodnotí se podle prospěšnosti pro společnost.

I. Bláha popisuje výklad Marxovy teorie. Marx vidí celkový vývoj lidstva společenský, kulturní, duchovní, ale i etický podmíněný hospodářstvím dané společnosti. Pochopení celkového vývoje je možné jen na základě hospodářských poměrů. Hodnota etiky a jejího obsahu dané společnosti nebo národa je přímo vázána na stupeň hospodářského vývoje v určitém časovém období.²⁸ Z tohoto vyplývá, že

²⁶ MILL, J. S. *Utilitarismus*, s. 98.

²⁷ PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky: Etika*, s. 63.

²⁸ Srov. BLÁHA, I. *Ethika jako věda: úvod do dějin a teorie mravnosti*, s. 37.

všechny nespravedlnosti a krutosti, které vláda tohoto systému páchala, omlouvala dějinným vývojem. Pokrok je to první a vše se mu musí podřídít.

Immanuel Kant

Immanuel Kant byl německý filosof a vědec, měl velký vliv na dnešní etiku. J. Sokol ho nazývá „*klasikem jedné linie etického myšlení*“²⁹.

Kant je autorem tzv. *kategorického imperativu*: Kant rozděluje morálku na heteronomní, určenou zvnějšku, a autonomní, již si člověk dává sám. Člověk, který si určuje sám mravní příkaz, jej nachází v rozumu. Lidský rozum je schopen si jej odvodit sám od sebe. Není dán výchovou ani převzat nějakou zkušeností, ale vychází z lidského rozumu. Kant ho nazývá maximou. „*Jednej tak, aby maxima Tvé vůle mohla vždy platit jako princip všeobecného zákonodárství.*“³⁰ Člověk se má chovat takovým způsobem, aby jeho chování mohlo být následováno a mohlo se stát zákonem pro ostatní. D. Hejna definuje kategorický imperativ (všeobecně platný mravní zákon) jako neutrální, který neobsahuje žádné emoce, pocity.³¹ „*Vůle tedy může být motivována nejen motivem libosti a nelibosti, ale také apriorním mravním zákonem rozumu. Je tedy svobodná.*“³²

1.2. Svědomí, svoboda, mravní nárok

1.2.1. Svědomí

Se svědomím se setkává každý člověk jako s vnitřním hlasem, který ho hodnotí. Svědomím hodnotíme jen naše činy, vždy se vztahuje jen na mě konkrétně, nehodnotí konání druhých. Co ale svědomí je a kde se bere?

J. Jankovský ho „*vnímá jako podstatnou složku mravnosti. (...) Svědomí dává člověku schopnost morálně hodnotit své jednání.*“³³

²⁹ SOKOL, J. a Z. PINC. *Antropologie a etika*, s. 15.

³⁰ KANT, I. *Základy metafyziky mravů*, s. 84.

³¹ Srov. HEJNA, D. *Etická výchova*, s. 24.

³² Tamtéž, s. 24.

³³ JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*, s. 31.

J. Příkaský ho definuje v duchu pojetí Aristotela. „*Svědění je praktický úsudek, kterým člověk poznává, zda konkrétní jednání, které zamýšlí vykonat nebo právě uskutečnit nebo už provedl, je mravně dobré nebo špatné. Projevuje se schopností praktického rozumu činit mravní úsudky a závěry.*“³⁴

Obsahem svědomí jsou morální, etické znalosti, vědomosti, které člověk má. Jsou to určité hodnoty, normy, podle nichž se má člověk chovat. Tyto normy jsou člověku vlastní, zvnitřněné, zafixované. Nejde o rozumové vědomosti, o to, co se člověk jen naučil a je schopen pouze odříkat. Obsahem svědomí je automatické vnitřní hodnocení jednání a činů. Úkon svědomí je čistě individuální záležitostí každého člověka.

S pojmem svědomí se setkáváme ve více vědeckých disciplínách, např. v psychologii a sociologii. Každý obor se vyjadřuje ke svědomí svou vlastní definicí, hodnotí ho ze svého pohledu.

Svědění v psychologii a sociologii³⁵

V *psychologii* se věnoval svědomí S. Freud, který se zaměřil na vznik svědomí u člověka. Podle Freuda se svědomí vyvíjí ve dvou fázích v souvislosti s vrstvami osobnosti. Svědomí má vyvíjející se charakter. První fází je svědomí nestabilní a nemá dlouhé trvání. Často se rychle mění. Spadá do pudové složky osobnosti Id. Druhou fází je období kolem 5. – 6. roku dítěte, kdy se utváří svědomí, které se vztahuje k osobnostní složce - Superego. Tento proces je spojen s tzv. Oidipovským a Elektriálním komplexem. V pojetí C. G. Junga hrají velmi důležitou roli archetypy. „*Archetypické představy jsou důsledkem elementárních prazážitků lidstva, jež jsou jako zhuštěné symboly uloženy v kolektivním nevědomí.*“³⁶ Z tohoto kolektivního nevědomí člověku přicházejí podněty, jak správně jednat a také jak hodnotit své konání. Svědomí v Jungově pojetí je vrozené.

Z pohledu *sociologie* je společnost důležitým prvkem při utváření lidského jedince. Člověk je tvořen společností, jejími normami, zákony, zvyklostmi. Vše, co společnost produkuje, ovlivňuje vývoj člověka. Svědomí je formováno kulturou,

³⁴ PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky: Etika*, s. 43.

³⁵ Srov. JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*, s. 32.

³⁶ Tamtéž, s. 33.

ve které jedinec žije. Obsah svědomí lidí z jiných kultur se v některých hodnotách může odlišovat. Co je v jedné kultuře zakázáno, je v jiné dovoleno, anebo se nad tím nikdo ani nepozastaví. Např. jestliže v Čechách se vezme dvojice za ruku, nikdo z nich neřeší nevhodnost svého chování, ale jestliže si to dovolí dvojice v Egyptě, jistě by jejich svědomí poukázalo na nepatřičnost jejich chování. Hlavním motivem svědomí není dobro, ale to, co konkrétní společnost, kultura za dobré pokládá.

Svědomí v Bibli a teologii

Pojem svědomí v křesťanství nacházíme až u sv. Pavla. Ve Starém zákoně ho v našem významu nenalezneme. Objevuje se zde termín „srdce“, které je používáno podobně jako svědomí. *„Kéž bys dal svému služebníku vnímavé srdce, aby mohl soudit tvůj lid a dovedl rozlišovat mezi dobrem a zlem.“*³⁷ V evangeliích Ježíš při svém působení mluví o důležitosti vůle Boha Otce a lásky k bližnímu. V listech sv. Pavla se již termín svědomí užívá ve stejném významu, jako je zde zmiňován. Svědomí jako morální úsudek, morální hodnocení svého chování je chápáno omezeně, není absolutní. Nad svědomím je vždy Bůh, jeho Slovo a vztah k druhým. Scholastika pod vlivem Tomáše Akvinského chápala svědomí jako *„úsudek praktického rozumu“*³⁸. Toto pojetí přetrvávalo do poloviny 20. století. Druhý vatikánský koncil se ke svědomí vyjádřil v *Gaudium et spes*. *„V hlubinách svědomí odkrývá člověk zákon, který si sám neukládá, ale který musí poslouchat. Jeho hlas ho stále vybízí, aby miloval a konal dobro, vyhýbal se zlu, a když je třeba, promlouvá k sluchu jeho srdce: toto dělej, toto nedělej. Neboť člověk má ve svém srdci zákon vepsaný Bohem; v poslušnosti vůči němu spočívá důstojnost a podle něho bude souzen. Svědomí je nejtajnější střed a svatyně člověka; v ní je sám s Bohem, jehož hlas mu zaznívá v nitru.“*³⁹

Člověk se nerodí s dokonalým vyzrálým svědomím. Svědomí se utváří přirozeně od dětství. Na jeho utváření má vliv jeho okolí, v dětství rodiče a dále škola, přátelé, společnost. Člověk přejímá určitá hodnocení, která vidí u druhých aplikovat na konkrétní situace. Některé vlivy mohou být protichůdné nebo nestálé. Vlivem takovýchto situací může vznikat svědomí, které je nejisté. Toto svědomí nemá jistotu ve svém rozhodování, člověk s tímto svědomím se nachází v rozpolceném stavu, je ve

³⁷ 1 Král 3,9

³⁸ SKOBLÍK, J. *Přehled křesťanské etiky*, s. 89.

³⁹ GS 16

zmatku. Neví, jak se zachovat v určitých situacích, neví, co je správné, dobré. Člověk s nejistým svědomím přetrvává v pochybnostech o správnosti svého konání.

J. Příkaský definuje dvě deformace svědomí: skrupulózní a laxní. Člověk, který má skrupulózní svědomí, je velmi senzitivní na jakýkoli i velmi nepatrný impuls. Příkladem může být člověk, který nechtěně do někoho strčí a pak si vyčítá svou neopatrnost. Laxní svědomí se vyznačuje tím, že člověk své negativní jednání neustále omlouvá, nepřikládá mu důležitost. Své chyby často přiřazuje druhým. Např. člověk, který do někoho narazí a následně se na toho druhého zlobí, že tam neměl vůbec stát. Tato svědomí jsou důsledkem špatné výchovy, která je u skrupulózního svědomí přísná až autoritativní, dítě nemá skoro nic dovoleno a u laxního naopak velmi volná, bez omezení, dítěti chybí hranice, nezná je.⁴⁰

1.2.2. Svoboda

Chceme-li hodnotit mravní jednání, musíme předpokládat, že daný člověk jedná svobodně. Vymezení termínu svoboda je velmi složité. Ve společnosti nacházíme mnoho názorů na to, co je to svoboda a svobodné jednání. J. Jankovský spojuje svobodu s volbou. Člověk má možnost si vybrat, co chce, a tato volba probíhá na základě poznání.⁴¹ „*Aby člověk mohl chtít, musí vědět (poznat), co vlastně chce, a na straně druhé je k vědění zapotřebí úsilí (vůle).*“⁴²

1.2.3. Mravní nárok

Každý člověk se ve svém životě setkává s určitými omezeními, hranicemi, které jsou mu předkládány jako žádoucí. Člověk, který chce konat ve svém životě dobro, chce poznat, co je dobré. Chce vědět, kam až může ve svém konání zajít, aby se nezpronevěřil dobru, aby jeho činy nebyly v rozporu s dobrem. Člověku ale nejde jen o poznání toho, co je dobré, ale chce také vědět, proč je to dobré. Proč to konkrétní jednání je dobré a nespadá do jednání špatného.

Zde bych chtěla zmínit rozdělení našeho jednání na mravně dobré, špatné a jednání správné a nesprávné. J. Jankovský to vysvětluje: „*O mravně dobrém nebo*

⁴⁰ Srov. PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky: Etika*, s. 46.

⁴¹ Srov. JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*, s. 38.

⁴² Tamtéž, s. 38.

špatném jednání lze mluvit teprve až tehdy, když si člověk něco na základě poznání vědomě zvolí jako mravně správné nebo nesprávné. Je zřejmé, že poznání a volba „mravně správného“ předchází „mravně dobrému“ jednání.“⁴³

A. Anzenbacher rozlišuje *moralitu* (*Moralität*), kde hodnocení lidského jednání na dobré nebo špatné, závisí na svědomí člověka. A na *mravnost* (*Sittlichkeit*), kde jsou důležité při posuzování správného nebo nesprávného jednání normy dané společností. Zde se hodnotí, zda jednání je shodné se standardy přijatými danou skupinou.⁴⁴

1.2.3.1. Mravní normy a zákon

Každá lidská společnost, kultura, aby mohla fungovat, musí nutně mít alespoň nějaké mravní normy. „Bez minima sociálně přijímaných mravních norem, tj. bez jakéhokoli étosu, není možné, aby sociální útvar plnil svou úlohu sám v sobě i v sociálním celku.“⁴⁵ Normy, které jsou pro danou společnost závazné, můžeme rozdělit na mravní normy a zákon. J. Jankovský cituje T. G. Masaryka, který toto rozdělení definuje takto: „Zákon je etické minimum a morálka etické maximum“.⁴⁶ Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že mravní normy jsou pro sociální útvar nepsaným pravidlem, které je důležité respektovat. Jsou dány společnosti např. tradicí a při jejich respektování sehrává roli svědomí. Zákon, jako právní norma, je vyhlášen autoritou té dané společnosti. Společnost vyžaduje jeho respektování a může jej po člověku vymáhat. Zákon je pravidlem pro celou společnost bez výjimky, každý je povinen jej dodržovat.

J. Příkaský zákon definuje jako „rozumnou normu, která má na zřeteli obecné dobro“⁴⁷. Tohoto obecného dobra, by se mělo dostat každému člověku v dané společnosti. Zákon zde neslouží jen jako omezující prostředek, ale je nástrojem k zajištění dobra jednotlivce i celé společnosti.⁴⁸

V případě nedodržování zákona je člověk potrestán. Zákon ukládaný nebo vyhlášený společenskou autoritou je také nazýván pozitivním zákonem. V České

⁴³ JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*, s. 45.

⁴⁴ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*, s. 110.

⁴⁵ Tamtéž, s. 107.

⁴⁶ JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*, s. 47.

⁴⁷ PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky: Etika*, s. 48.

⁴⁸ Srov. Tamtéž, s. 48.

republiky je tvůrcem zákonů parlament, anebo máme zákony dané Ústavou. Vyhlášené zákony by měly kopírovat potřeby dané společnosti a měly by respektovat přirozený zákon.

1.2.3.2. Přirozený mravní zákon

Přirozený mravní zákon vychází ve svém nároku na dodržování z přirozenosti, na rozdíl od pozitivního zákona, pro který svůj nárok odvozuje od autority, která jej vyhláší. Původ je tedy v lidech, kteří v té dané společnosti mají právo určovat, co je správné a nesprávné. Zákony vyhlášené autoritou mohou být dočasné. Zákony vycházející z přirozenosti jsou však vždy stálé, neměnné. Vždy mají přednost před zákony pozitivními a platí vždy, aniž by byly vyhlášeny autoritou dané sociální skupiny.

Prvními, kdo se věnovali přirozenému zákonu, byli stoici, pro které se stal základem jejich etického smýšlení. Jednání podle přirozenosti je základem mravního chování člověka. Nejvýznamnější osobnost při definování přirozeného zákona byl Tomáš Akvinský. Původ přirozeného zákona určuje jako „světlo rozumu vlité do nás Bohem. Díky jemu poznáváme, co máme dělat a čemu je nutno se vyhnout. Toto světlo nebo tento zákon dal Bůh člověku při stvoření.“⁴⁹

Podle J. Příkaského pravidla vycházející z přirozeného mravního zákona může poznat každý člověk. Člověk je veden ke konání dobra vůči svému okolí, např. ochrana druhých. Samotný přirozený zákon podle něj nestačí. Důležitá je výchova, vzdělání a osobní zkušenosti člověka.⁵⁰

1.2.3.3. Boží zákon

Desatero

Společnost v celé Evropě stojí na základech křesťanství, a tak i pravidla, normy i zákony našich společností jsou inspirovány tímto celkem, který byl vyhlášen samotným Bohem. Desatero tvoří deset přikázání, která jsou závazná pro křesťany a židy. Boží přikázání mají základ v naší přirozenosti, odkazují nás na základní hodnoty

⁴⁹ KKC 1955

⁵⁰ Srov. PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky: Etika*, s. 40.

pro dobré žití ve společnosti, ale také na spokojený vnitřní život. Desatero se nachází ve Starém zákoně, konkrétně v knihách Exodus a Deuteronomium.

Desatero přikázání – katechetická formulace⁵¹:

Já jsem tvůj Pán, tvůj Bůh:

1. Nebudeš mít jiné mimo mne.
2. Nevezmeš jména Božího nadarmo.
3. Pomni, abys den sváteční světil.
4. Cti otce svého i matku svou.
5. Nezabiješ.
6. Nesesmilníš.
7. Nepokradeš.
8. Nepromluvíš křivého svědectví proti bližnímu svému.
9. Nepožádáš manželky bližního svého.
10. Nepožádáš statku bližního svého.

⁵¹ KKC, s. 506-507.

2. Etická výchova

2.1. Výchova a vzdělávání

„Učitel, který se prochází mezi svými žáky ve stínu chrámu, nedává ani tak ze své moudrosti jako spíše ze své víry a láskyplnosti. Je-li opravdu moudrý, nevyzývá vás, abyste vstoupili do příbytku jeho moudrosti, ale spíš vás vede k prahu vašeho vlastního myšlení.“⁵²

S výchovou se každý člověk setká ještě dříve, než si to vůbec uvědomí. Výchovné působení je základem lidského života od počátků lidstva. Již u primitivních národů je patrné vychovávání dětí svými rodiči a sociální skupinou, do které patřily. V průběhu dějin se k výchově a výchovnému působení vyjadřovali významní filosofové, vysvětlovali a formulovali její definice. Později se vyvinula věda, která se nazývá **pedagogika**. V. Jůva a V. Jůva přikládají velkou důležitost J. A. Komenskému při vymezení základů pedagogiky jako systematické vědy, která se zaměřuje na výchovu mládeže a dospělých.⁵³

Původ slova pedagogika pochází od pojmenování otroka, který měl na starosti péči a doprovázení dítěte do školy ve starověkém Řecku. Tomuto člověku se říkalo *paidagógos*. Toto pojmenování otroka je složeno ze dvou řeckých slov, a to z *paido*, což znamená dítě, a *ágein*, které v překladu znamená doprovázet, vésti.

Člověk se v průběhu svého života neustále vyvíjí, jeho fyzické, psychické a sociální schopnosti se formují od prenatálního vývoje až do konce života. Lidská bytost je formována mnoha faktory. Jedinec přichází na svět s určitými dědičnými předpoklady, přináší si konkrétní genetickou informaci, která ho v jeho životě ovlivňuje. Během života se člověk setkává s mnoha rozmanitými a i někdy rozdílnými vlivy, které ho v jeho vývoji ovlivňují. Lidská osobnost je celoživotně utvářena výchovou a prostředím, které ho obklopuje.⁵⁴

⁵² DŽIBRÁN, Ch. *Prorok: Zahrada prorokova*, s. 50.

⁵³ Srov. JŮVA, V. a V. JŮVA. *Úvod do pedagogiky*, s. 5.

⁵⁴ Srov. Tamtéž, s. 20.

Se slovem výchova se setkáváme neustále a každý má představu, co toto slovo znamená. Pedagogický slovník ji definuje takto:

„Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“⁵⁵

Dále zde pro názornost uvádím několik definic výchovy od významných teoretiků zabývajících se touto problematikou.

„Výchova je v pedagogickém pojetí považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.“⁵⁶

„Záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především na děti a mládež. Rozumí se tím záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace.“⁵⁷

„Výchova se chápe jako systém pomoci dítěti v procesech personalizace a enkulturace, jako vytváření příležitostí jeho optimálního rozvoje, který směřuje k aktivní, samostatné, tvořivé, humánní a demokratické životní orientaci.“⁵⁸

„Záměrné působení na rozvoj osobnosti.“⁵⁹

Při výchově se u vychovávaného rozvíjejí určité hodnoty. Jsou to vědomosti, dovednosti, návyky, schopnosti a také zájmy a celkové mravní chování. V. Jůva a V. Jůva konstatují, že výchova má dvě stránky. Popisují výchovu podle toho, jak se chápe v našem tradičním pedagogickém prostředí. Dělí ji tedy na výchovu v širším smyslu a tu dále dělí na vzdělávání a výchovu v užším smyslu. Výchova v širším smyslu zahrnuje dva procesy. Vzděláváním dochází k rozvoji vědomostí, dovedností, návyků a schopností. Jedná se o rozvoj v rozumové, psychomotorické a hodnotové stránky osobnosti. Při výchově v užším smyslu jsou rozvíjeny citové a volní stránky osobnosti. V pedagogickém názvosloví se setkáváme s pojmem výchovně vzdělávací proces. Jedná se o spojení vzdělávání a výchovy v užším smyslu. Tyto dvě stránky výchovy od sebe nelze odtrhnout, ale je možné jednu z těchto stránek výchovy v širším smyslu vyzdvihnout a při působení na člověka ji více uplatňovat. Např. při výuce se

⁵⁵ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ aj. MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 257.

⁵⁶ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*, s. 14.

⁵⁷ ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*, s. 247.

⁵⁸ STŘELEČEK, S. et al. *Texty ke studiu otázek výchovy II*, s. 3.

⁵⁹ JŮVA, V. a V. JŮVA. *Úvod do pedagogiky*, s. 21.

zaměřit pouze na stránku vzdělávání, tj. velký důraz na nabývání vědomostí u žáků, rozvoj jejich rozumových schopností na úkor výchovy mravů.⁶⁰

Místo, kde probíhá výchovně vzdělávací proces je v naší společnosti všeobecně přisuzováno školnímu prostředí. Ve škole se při výchově a vzdělávání setkává učitel a žák.

J. Průcha se ve své knize *Moderní pedagogika* vyjadřuje ke klasickému, tradičnímu dělení výchovy v širším smyslu na vzdělávání a výchovu v užším smyslu. V tomto dělení výchovy vidí problém, který spočívá v teoretickém oddělení vzdělávání a výchovy v užším smyslu od sebe navzájem. Tyto dvě složky v pedagogické praxi oddělit nelze. Další úskalí spatřuje v nepřesné synchronizaci termínů v mezinárodní komunikaci. J. Průcha pracuje s novými názvy. Edukační procesy – zkráceně edukace, které pochází z lat. *educatio* (výchova). Tyto pojmy lépe vyjadřují běžně užívané termíny. Pojem edukace v sobě zahrnuje vzdělávání i výchovu v užším smyslu. Termín edukace má stejný význam jako edukační procesy. Slovo edukace je více používáno.⁶¹

J. Průcha tedy v moderní pedagogice definuje edukaci takto: „*Edukační procesy jsou všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením aj.) určitý druh informace.*“⁶²

K novým pojmům edukace, edukační procesy, J. Průcha zmiňuje ještě termíny edukant a edukátor. *Edukant* je ten, který se učí, a *edukátor* ten, který vyučuje. Tyto nové termíny nahrazují stávající tradiční pojmenování žáka a učitele. Edukant a edukátor jsou jakékoli osoby, nemusí mít jakoukoli spojitost se školním prostředím. Např. edukátor může být učitel, ale i prodavač instruující nakupujícího.⁶³

J. Malach výchovu definuje jako „*neoddělitelnou součást individuálního i sociálního života. Je nerozlučnou součástí lidské i společenské reprodukce.*“⁶⁴ Výchova je zahrnuta v každém lidském životě i jen potencionálně. Výchova je podmíněna prostorem a časem. Vždy se odehrává na konkrétním místě a v určitém čase.

⁶⁰ Srov. JŮVA, V. a V. JŮVA. *Úvod do pedagogiky*, s. 37.

⁶¹ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 66.

⁶² Tamtéž, s. 65.

⁶³ Srov. Tamtéž, s. 69.

⁶⁴ MALACH, J. *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium* [on-line], s. 59.

J. Malach zdůrazňuje potřebu sociální zkušenosti při výchově. Chce-li se člověk stát člověkem, musí být formován společností. Kdyby člověk nebyl vychováván, nemohl by se plně uskutečňovat a realizovat. Výchova, která probíhá v demokratické společnosti, má tendenci překonat dosavadní úroveň lidského života a vede k pozitivnímu rozvoji celé společnosti.⁶⁵

Platón ve svém mýtu o jeskyni charakterizuje duši vzdělanou a nevzdělanou. Člověka nevzdělaného připodobňuje k osobě, která sedí v jeskyni připoutána řetězy, které mu znemožňují jakýkoli pohyb, nemůže ani pohnout hlavou. Dívá se stále jen dopředu, kde vidí stíny nádob, soch a jiných předmětů, které jsou nesený na hlavách lidí. Připoutaný člověk nevidí osoby, které nesou předměty. Je si jist realitou svého smyslového vnímání, vidí stíny a myslí si, že jsou skutečné, pravdivé. Osoby, které jsou připoutány, nevědí, že je venku nějaký svět, jeskyni vnímají jako svůj domov. Kdyby jeden z připoutaných lidí byl nucen vyjít ven na světlo, vše by se mu zdálo jako neskutečné. Objevoval by spoustu nových věcí, musel by si na ně zvyknout, musel by pochopit, že to, co viděl v jeskyni, bylo neskutečné. Pochopil by, pravdivou skutečnost. Člověk musí vyjít ze sebe, chtít poznat skutečné. Jako ten spoutaný jedinec, který musel vyjít na světlo, byl nucen si zvykat na nové věci a učit se novému, tak i člověk musí do svého vzdělání, výchovy zapojit své schopnosti a být aktivní. Tím, že se člověk vymaní z pout nevěděni, získá svobodu v otevřeném prostoru pravdy.⁶⁶

2.2. Etická výchova

Kořeny etické, mravní výchovy můžeme najít již v daleké historii - antice u Sokrata. Ten formou dialogů, které vedl se svými žáky, formoval jejich názory a postoje. Jeho zaměření vedlo ke změně mravního smýšlení a jednání s ním hovořících žáků. Byl pedagog, který své vyučování srovnává s „*uměním porodnickým*“.⁶⁷ On pouze pomáhal žákům svými dotazy, aby na pravé hodnoty přišli sami.

Definice etické výchovy v *Pedagogickém slovníku* nás odkazuje k termínu mravní výchova, kterou definuje jako „*výchovné působení na žáka, jeho rozum,*

⁶⁵ Srov. MALACH, J. *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium* [on-line], s. 34-35.

⁶⁶ Srov. PLATÓN. *Ústava*, s. 213-217.

⁶⁷ PLATÓN. *Theaitétos*, s. 22.

představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky.“⁶⁸

V. Jůva a V. Jůva k morální výchově přiřazují také právní a politickou výchovu. Cílem morální výchovy je rozvoj morálního systému hodnot. Definují jednotlivé úkoly, které má mravní výchova naplňovat.⁶⁹ Je to „*výchova k humanismu, výchova k vlastenectví, výchova k odpovědnému vztahu k hodnotám, k práci a k pravidlům společenského soužití i výchova kladných charakterových vlastností (uvědomělé kázně, pevné vůle, iniciativnosti, rozhodnosti, vytrvalosti at.)*“⁷⁰

R. Kohoutek definuje cíle mravní výchovy jako „*altruistické, prosociální jednání, které se vyznačuje skutky a činy, vykonávanými ve prospěch druhého bez očekávání odměny nebo sociálního souhlasu.*“⁷¹

Autoři těchto definic se shodují na tom, že mravní výchova je výchovou k určitému rozvoji mravních hodnot, postojů a k prosociálnímu jednání člověka. Tento rozvoj by měl probíhat v duchu společensky uznávaných etických norem.

Mezi složky výchovy zahrnuje mravní výchovu J. Malach. Těmito výchovnými složkami jsou výchova rozumová, mravní, estetická, pracovní, technická a tělesná. Tyto složky výchovy se neustále vyvíjejí a jsou v nich zahrnuty výchovné cíle. Výchovné složky se navzájem prolínají, mají mezi sebou vzájemné vazby. Toto dělení výchovných složek je velmi staré. Již v antice se s rozdělením výchovy setkáme. Mravní výchova má své podkapitoly výchovy, kterými jsou výchova mravního jednání, společenská výchova, humanitní a multikulturní výchova, právní, občanská a politická výchova.⁷²

Etická výchova je spojením dvou slov, které samy o sobě nesou dva velké vědní obory - etiku, jako filozofickou disciplínu, a výchovu, která je předmětem pedagogiky. Etická výchova má své základy jak v etice, ze které čerpá to, jaký by člověk měl být, k čemu by měl směřovat, tak v pedagogice, která pomáhá v tom, jak dosáhnout cíle, který etická výchova má.

⁶⁸ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ aj. MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 123.

⁶⁹ Srov. JŮVA, V. a V. JŮVA. *Úvod do pedagogiky*, s. 47.

⁷⁰ Tamtéž, s. 47.

⁷¹ KOHOUTEK, R. *Mravní výchova ve školách*[online].

⁷² Srov. MALACH, J. *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium* [on-line], s. 67-69.

2.2.1. Prosociálnost

Při definování etické (mravní) výchovy jsme se setkali s pojmem prosociální jednání. V pedagogickém slovníku jsou pro prosociální chování dvě definice. První - „*chování jedince nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti.*“⁷³ A jako druhé vymezení pojmu - „*chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.*“⁷⁴

J. Čáp v tomto smyslu rozlišuje v protikladu k egoistickému, sobeckému jednání, chování **prosociální** a **altruistické**. Člověk se chová altruisticky, jestliže je prospěšný druhým a sám z toho nemá žádný užitek, dělá to dobrovolně. Prosociální jednání má širší rozměr. Člověk je prospěšný druhým a sám z tohoto chování má nějaký prospěch. Tím užitek může být podobné chování k němu, vnitřní uspokojení nebo kladné morální sebehodnocení. Záleží tedy na jednajícím, s jakým záměrem koná, jelikož je to těžko zjištělné, praxe toto chování nerozlišuje.⁷⁵

Podle M. Novákové zahrnuje prosociální chování následující: „*Je tedy chování, vedoucí k pozitivním vztahům – tzv. pozitivně – sociální chování. Je zaměřeno na spolupráci, schopnost dialogu, poskytnutí pomoci jiným osobám a skupinám. Rozvíjí schopnost rozlišit a realizovat společenské cíle bez aktuálního očekávání.*“⁷⁶

2.3. Rodina, společnost a mravní výchova jedince

V této kapitole se zaměřuji na faktory, které mají vliv na mravní výchovu člověka. Člověk přichází na svět s určitými genetickými dispozicemi, které ho ovlivňují v jeho celkovém vývoji, tedy i v morálním. Člověk žije v různých sociálních skupinách, jejichž zásadní vliv si nemusí plně uvědomovat. Výchovu jedince nelze oddělit od vlivu sociálního. Prostředí, ve kterém se výchova uskutečňuje, se v moderní pedagogice nazývá edukační prostředí. Hlavními determinanty výchovy jsou genetická výbava člověka, rodina a společnost.

⁷³ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 175.

⁷⁴ Tamtéž, s. 175-176.

⁷⁵ Srov. ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*, s. 343.

⁷⁶ NOVÁKOVÁ, M. et al. *Učíme etickou výchovu: Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*, s. 12.

2.3.1. Rodina

Rodina je většinou chápána jako malá sociální skupina. Člověk se rodí do určité, konkrétní rodiny. Tato rodina vyniká svou jedinečností. Na světě nenajdeme dvě stejné rodiny. Je to dáno jedinečností členů této malé sociální skupiny. V rodině jedinec uspokojuje své základní lidské potřeby. Rodina má své funkce, které by měla plnit. Jde o socializační, ekonomickou, sexuálně – regulační a reprodukční funkci.⁷⁷

Od rodiny společnost očekává, že bude na všechny své členy pozitivně působit při rozvoji všech složek osobnosti. V rodině se učí jeden od druhého, jsou si navzájem příkladem. Vliv výchovy v rodině na veřejné mínění všech svých členů poukazují V. Jůva a V. Jůva. Jde o komplex názorů a postojů k daným faktům. Toto veřejné mínění se může měnit, záleží vždy na tom, co jednotliví členové rodiny prožijí, s jakou zkušeností se setkají, a to ne jen v rodině, ale i ve společnosti. S tímto veřejným míněním rodiny se někteří členové nemusí chtít ztotožnit. Dorůstající děti, které chtějí prosadit svůj názor, mohou bojovat proti mínění rodičů. Veřejné mínění rodiny může být společností hodnoceno kladně, ale i negativně. Zvláště když bude vyjadřovat prvky společností opovrhované. Druhým vlivem rodinné výchovy na členy rodiny je obsah společného života. V rodině trávíme nejvíce času, a tak druhy aktivit, které spolu členové prožijí, se jistě odrazí na každém příslušníku rodiny. Rodinné aktivity mohou být společné návštěvy kulturních zařízení, sportovní akce, návštěva historických objektů, jakákoli jiná společná činnost. Tyto aktivity rozvíjejí vlastenecké, estetické, kulturní a tělesné postoje. Velký vliv má rodina na tvorbu morálního chování jedince. Již od dětství člověk přejímá zažitá rodinná návyky, postoje. Mezi postoje, které jsou v rodině formovány, můžeme jmenovat: vztah k práci, ke škole, ke společnosti. V rodině se rozvíjí morální volní vlastnosti člověka, které jsou mu předávány vedením nebo napodobováním.⁷⁸

Způsob života, který rodina vede, velmi ovlivňuje výchovu dětí. Děti absorbují vše, s čím se setkají. Rodiče jim jsou příkladem, ke kterému vzhlíží. Ovlivňuje je vzájemný vztah rodičů a jejich osobní realizaci, např. ve společnosti. Hodnoty, které rodiče mají, přebírají děti za své.

⁷⁷ Srov. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 189.

⁷⁸ Srov. JŮVA, V. a V. JŮVA. *Úvod do pedagogiky*, s. 47.

S. Střelec definuje obecné cíle rodinné výchovy.

- Vštěpování mravních rysů – Cílem rodinné výchovy je předávání morálních kvalit, jako je čestnost, ukázněnost, úcta ke starším, statečnost, sebeovládání, pravdomluvnost, zásadovost atd.
- Rozumová výchova - V rodině se dítě od malička učí, rodiče působí na růst jeho intelektu nejen v době před nástupem do školy, ale i dále. Důležité je, aby rodiče motivovali děti k učení a aby zajistili dětem odpovídající podmínky k jejich intelektuálnímu rozvoji.
- Vztah k lidem a společnosti – Rodina je pro dítě pramenem, který obsahuje postoje a názory filosofické, politické, ekonomické. Dítě tyto názory a postoje přejímá a identifikuje se s nimi.
- Pracovní výchova – Dítě si v rodině vytváří základní pracovní návyky, učí se samostatnosti a tvořivosti. V lidském životě je vztah k práci velmi důležitý, ovlivňuje životní a profesní kariéru jedince.
- Kulturní a estetická výchova – Rodina by se měla snažit vytvořit v dítěti vztah ke kráse a umění.
- Zdravotní a tělesná výchova – Rodina by měla správně motivovat a umožnit dětem sportovní činnost jak v rodině, tak mimo ni. Součástí této výchovy je výchova ke zdraví, dítě by mělo být vedeno k dodržování osobní hygieny a k správné životosprávě.⁷⁹

2.3.2. Společnost

Lidský život je plný setkávání s novými lidmi, skupinami i kulturami. Ke svému plnohodnotnému vývoji potřebuje člověk lidi kolem sebe, s nimiž by se setkával a komunikoval. Potřeba sociálního kontaktu je jedna z nejzákladnějších potřeb. Při každém setkání dvou lidí dochází k interakci. Člověk se od dětství začleňuje do společnosti, rozvíjí se ve společenskou bytost. Tomuto procesu se říká socializace.⁸⁰ Jedinec přejímá různé formy chování, hlavně v kontaktu s druhými lidmi, přebírá hodnoty společnosti. Zvláště u mladých dospívajících dětí má na jejich hodnotové

⁷⁹ Srov. STŘELEČ, S. A KOL. *Texty ke studiu otázek výchovy II*, s. 49-50.

⁸⁰ Srov. ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*, s. 54-55.

utváření velký vliv společnost. Nacházejí se v období, kdy se chtějí prosadit, realizovat. Názor rodičů již nemá takovou sílu jako v dětství. Společnost je láká svou rozmanitostí.

J. Pelikán se zamýšlí nad změnami ve společnosti, které ovlivňují podmínky života a výchovu. Jako první zmiňuje nasměrování společnosti k výkonu, což vede ke změně hodnot, kdy je vyzdvihován výkon nad morální hodnoty. Vliv médií a velký nárůst informací nás zahlcuje, že nejsme schopni se orientovat. Internet, mobily a televize mají velký vliv na změny postojů a názorů lidí. Další z problémů společnosti je devastace naší planety. Současná postmoderní společnost nemá kladný vztah k hodnotám a „*vyznačuje se povrchností, odmítáním velkých příběhů dějin a absolutním individualismem*“⁸¹. Morálka je vnímána účelově. Současná společnost vede k dezintegraci osobnosti. Člověk patří do malých sociálních skupin, které ho ovlivňují, některé pozitivně (např. rodina, škola, církev), kde se ideje a názory člověka většinou shodují s míněním skupiny. Skupiny, které mají jiné názory, a všichni členové je musí respektovat a podle nich se chovat, vyvolávají negativní odezvu ve svědomí odlišně smýšlejícího. Další negativní problémy současné společnosti jsou např. ztráta smyslu pro odpovědnost, uspěchanost doby, nezájem o druhé, rozchod s tradicí.⁸²

⁸¹ PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*, s. 20.

⁸² Srov. PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*, s. 15-23.

2.4. Vzdělávací systém základního vzdělávání v ČR

2.4.1. Rámcově vzdělávací program

Jeden z nejzákladnějších kutikulárních dokumentů je *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*⁸³, který byl schválen 7. února 2001. Tento dokument obsahuje obecné záměry, myšlenkové základy, a rozvojové programy, které byly závazné pro rozvoj vzdělávacího systému do r. 2005 a některé do r. 2010. Bílá kniha obsahuje obecné cíle výchovy a vzdělávání, směry rozvoje v předškolním, základním, středním vzdělávání, principy vzdělávací politiky, velký důraz klade na celoživotní učení.

V r. 2004 byl schválen zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon zavádí nové dokumenty v kurikulu, které jsou zpracovávány na dvou úrovních. Jedná se o úroveň státní, kde se vypracovávají Rámcově vzdělávací programy (dále RVP) a druhá úroveň je školní, kde je zpracováván Školní vzdělávací program (dále ŠVP). Na státní úrovni je pro každý obor vzdělávání (předškolní, základní, střední vzdělávání a dále základní umělecké školy a jazykové školy) vydán RVP.

RVP obsahují „konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“⁸⁴ Zpracovatelem RVP je ministerstvo školství. RVP je závazným dokumentem, kterým se musí školy a školská zařízení řídit při zpracovávání ŠVP. RVP upravují to, co má obsahovat ŠVP. Vydavatelem je ředitel příslušné vzdělávací instituce (školy). Dá se říct, že RVP slouží školám a školským zařízením jako osnova při utváření ŠVP. RVP a ŠVP jsou dokumenty veřejnými, ke kterým musí mít přístup široká veřejnost, nejen pedagogičtí pracovníci.⁸⁵ RVP se

⁸³ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. [on-line].

⁸⁴ Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 4.

⁸⁵ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007)*. [on-line].

zaměřují na celoživotní učení, klíčové kompetence a hlavně na to, aby žáci své získané vědomosti byli schopni propojit s jejich praktickým životem.

2.4.2. Klíčové kompetence

RVP zavádí nový pojem, a tím jsou klíčové kompetence. V RVP se setkáváme s požadavkem společného rozvoje vědomostí, dovedností a postojů, aby nebyly rozvíjeny samostatně. Propojení rozvoje vědomostí, dovedností a postojů vede k tzv. klíčové kompetenci. „*Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně.*“⁸⁶ Klíčové kompetence jsou žákovým pomocníkem v každém předmětu a také v jeho osobním životě. Klíčová kompetence není pouhá informace, kterou žák od učitele získá. Kompetence se vyvíjí např. jako postoje, které se mohou vyvíjet i několik let. Základem pro jejich růst je časté posilování.⁸⁷ Zavedením klíčových kompetencí se zcela mění pohled na cíle a obsah vyučovacích předmětů. Je nutná změna přístupů k výuce, ve které by měl být „*vyvážený poměr mezi množstvím znalostí a zvládnutím dovedností i utváření postojů*“⁸⁸.

V základním vzdělávání nám RVP předkládá šest základních klíčových kompetencí. Jsou to:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanská
- Kompetence pracovní

⁸⁶ BĚLECKÝ, Z. et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, s. 7.

⁸⁷ Srov. Tamtéž, s. 12.

⁸⁸ Tamtéž, s. 8.

2.4.3. Vzdělávací oblasti základního vzdělávání

RVP základního vzdělávání předkládá vzdělávací oblasti, které by měly být školou zapracovány v ŠVP. Obsah základního vzdělávání se skládá z devíti oblastí. Ke každé z těchto oblastí přísluší předmět, ve kterém je daná oblast vyučována. Vzdělávací oblasti jsou podrobně rozepsány v příloze č. I.

V roce 2009 vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*⁸⁹ pod č.j 12586/2009-22 (dále jen Opatření). Toto opatření nabylo účinnosti dne 1. září 2010. Tímto dokumentem se mění RVP, do kterého se doplňuje pro základní vzdělávání nový vzdělávací obor pod názvem Etická výchova. Tento obor spadá pod doplňující vzdělávací obory. Doplňující vzdělávací obory jsou předměty nepovinné a není povinnost je vyučovat jako samostatný vyučovací předmět.

2.4.4. Etická výchova v RVP

Etická výchova (dále jen EV) byla zařazena do RVP z důvodů absence předmětu, který by se věnoval mravnímu rozvoji osobnosti. Do této doby byla etická výchova roztroušená v ŠVP. Nejblíže jí bylo průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. To, že toto zařazení je důležité, nám dokládají zkušenosti z jiných zemí, ve kterých se tento předmět s podobným obsahem vyučuje.⁹⁰

Opatření obsahuje přílohu, ve které je podrobně představen obor Etická výchova.

„Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru tvoří následující témata:

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.

⁸⁹ *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [on-line].

⁹⁰ Srov. Tamtéž.

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

Na deset základních témat navazuje šest aplikačních témat, mezi která patří:

- Etické hodnoty
- Sexuální zdraví
- Rodinný život
- Duchovní rozměr člověka
- Ekonomické hodnoty
- Ochrana přírody a životního prostředí
- Hledání pravdy a dobra jako součásti přirozenosti člověka⁹¹

V RVP se všechny předměty prolínají. Tak i EV se odrazí v každé vzdělávací oblasti. V *Příloze k opatření* jsou tyto vztahy vyjmenovány.

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)

EV má vliv na učivo naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem. V Cizím jazyce má EV vliv na pravidla komunikace v běžných každodenních situacích.

- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)

Navazuje na učivo domov, škola, rodina, soužití lidí, chování lidí, základní globální problémy, ohleduplné chování k přírodě, ochrana přírody, *partnerství, rodičovství a základy sexuální výchovy*.

- Člověk a společnost (Výchova k občanství)

Navazuje na učivo naše škola, obec, region, kraj, lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití, podobnost a odlišnost lidí, osobní rozvoj, vnitřní svět člověka a lidská práva.

⁹¹ *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [on-line].

- Člověk a příroda (Přírodopis)

Navazuje na učivo životní styl a ochrana přírody a životního prostředí.

- Umění a kultura (Výtvarná výchova)

Navazuje na učivo prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností a ověřování komunikačních účinků.

- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví)

Navazuje na učivo, které se věnuje vztahům mezi lidmi a formám soužití, změnám v životě člověka a jejich reflexe, zdravému způsobu života a péče o zdraví, rizikům ohrožující zdraví a jejich prevenci a osobnostnímu a sociálnímu rozvoji.

V průřezových tématech má etická výchova návaznost na:

- Osobnostní a sociální výchovu
- Multikulturní výchovu
- Enviromentální výchovu
- Mediální výchovu.

V dramatické výchově, která je doplňujícím vzdělávacím předmětem, má návaznost na základní předpoklady dramatického jednání a proces dramatické a inscenační tvorby.⁹²

Ke každému vzdělávání jsou popsány i očekávané výstupy, které jsou u EV následující. Věnuji se zde očekávaným výstupům *žáků druhého stupně základních škol a víceletých gymnázií*.

Na konci základního studia žák:

- komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci
- respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebevědomí
- analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu
- nahrazuje agresivní a pasivní chování chováním asertivním, neagresivním způsobem obhájí svá práva

⁹² Srov. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [on-line].

- rozlišuje manipulační působení médií a identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory
- spolupracuje i v obtížných sociálních situacích
- je vnímavý k sociálním problémům, v kontextu své situace a svých možností přispívá k jejich řešení
- analyzuje etické aspekty různých životních situací
- rozhoduje se uvážlivě a vhodně v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů
- aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy.⁹³

2.4.5. EV a DVPP

Pedagogičtí pracovníci si mohou doplňovat vzdělání v rámci celoživotního vzdělávání na Teologické fakultě Jihočeské univerzity. Jedná se o akreditované kurzy v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jsou to:

- Cíle a obsahy etické výchovy
- Metoda filosofického dialogu a etická výchova na ZŠ
- Etika a etická výchova v zrcadle evropského školství
- Plánování předmětu etická výchova

Univerzita Hradec Králové nabízí studium k rozšíření odborné kvalifikace - Etická výchova pro 2. stupeň základních škol.

Další institucí, která se věnuje kurzům etické výchovy je Etické fórum ČR, o. s.⁹⁴ Přesný název akreditovaného kurzu je *Kurz etické výchovy – výchovy k prosociálnosti*. Realizace kurzu probíhá ve spolupráci Etického fóra a Univerzity Hradec Králové v rámci celoživotního vzdělávání. Cílem kurzu je vyškolení pedagogů, kteří budou realizovat etickou výchovu L. Lencze ve ŠVP.⁹⁵

⁹³ Srov. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [on-line].

⁹⁴ Etické fórum ČR je občanským sdružením, které působí v celé republice. Cílem Etického fóra je výchova ke slušnosti a morálce ve všech oblastech lidského života. Cílem je občan, který respektuje lidská práva a práva společnosti, uvědomuje si svou důstojnost a snaží se zasazovat o zlepšení vztahů ve společnosti a o růst tolerance a přátelství.

⁹⁵ Srov. *Propozice kurzu etické výchovy* [online].

2.5. Důvody zavedení a pojetí etické výchovy

Jeden z hlavních důvodů zavedení etické výchovy do ŠVP, byla právě absence tohoto předmětu. Podnětem k tomuto kroku byly také změny ve společnosti. S. Hermochová poukazuje na fakt, že ve společnosti dochází k hluboké krizi hodnot. Je to způsobeno globálními změnami ve společnosti, v rodinném životě. Právě změny v rodině, která měla vždy hlavní místo při začleňování jedince do společnosti, poukazují na nutnost výchovného působení i mimo tuto instituci. Jako nejvhodnější se nabízí škola.⁹⁶

P. Piťha se ve své knize zamýšlí nad cílem etické výchovy, čeho vlastně chceme dosáhnout. Pokládá si otázku, zda nám jde o etiku či morálnost. Etika se zabývá mravními normami a nemá spojitost s individuálním svědomím, je teorií. Pro morálku je svědomí základem. Máme-li v úmyslu děti vychovávat, tato činnost musí být nepřetržitá. Prostředí školy působí na žáky. Ovlivňuje jejich jednání a má vliv na utváření jejich osobnosti. „Právě atmosféra školy je to, co vychovává.“⁹⁷ Aby výchova byla úspěšná, musí být místem pozitivních, slušných vztahů a chování.⁹⁸

Na dvě různá pojetí předmětu etické výchovy poukazuje Z. Svobodová a L. Muchová. Jedná se o psychologické a filozofické pojetí. Psychologické pojetí se zaměřuje na výchovu k prosociálnosti, žák se má *naučit* určitým postojům a dovednostem. Naopak ve filozofickém pojetí je důležité žákovo *přesvědčení* o hodnotách a postojích.⁹⁹ Podle Z. Svobodové, by žáci při etické výchově neměli řešit jen problémy, které již mají své konkrétní řešení, ale měli by se naučit přemýšlet o problémech a hledat to nejsprávnější řešení. Při hledání řešení nastává „zvažování, tedy úkol po výtce etický, do něž je zapojen rozum a vůle, ale ke slovu se dostává také svědomí.“¹⁰⁰

⁹⁶ HERMOCHOVÁ, S. *Možnosti a meze etické výchovy na škole* [online].

⁹⁷ PIŤHA, P. *Výchova, naděje společnosti*, s. 35.

⁹⁸ Srov. Tamtéž, s. 35.

⁹⁹ Srov. SVOBODOVÁ, Z. et al *K etické výchově*, s. 34, 43, 50-51.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 37.

3. Starší školní věk a mravní vývoj člověka

3.1. Starší školní věk

Starší školní věk je období, ve kterém dítě navštěvuje II. stupeň základní školy anebo nižší ročníky víceletých gymnázií. Toto období odpovídá ve vývojové psychologii dospívání, je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. Mladý člověk prochází komplexní změnou osobnosti. Proměna probíhá v tělesné, psychické a sociální oblasti.

M. Vágnerová rozděluje dospívání na dvě fáze:

- Ranná adolescence – (11 – 15 let), toto období je nazýváno pubescence.
- Pozdní adolescence – (15 – 20 let).¹⁰¹

J. Langmeier a D. Krejčířová dělí dospívání:

- Období pubescence (11 – 15 let), které se dále dělí na:
 - a) Prepuberta – v tomto období se objevují první známky pohlavního dospívání.
 - b) Vlastní puberta – začíná po skončení prepuberty a končí, když pubescent dosáhne reprodukčních schopností.
- Období adolescence (15 – 20 let).¹⁰²

Prepuberta se vyznačuje hlavně začínajícím pohlavním dospíváním, objevují se sekundární pohlavní znaky a zvyšuje se výška. Chlapci a dívky v tomto období stupňují své kompetence, snaží se získat dobré výsledky ve škole a v činnostech, které je zajímají. Kladné hodnocení velmi podporuje budování jejich jistot, sebehodnocení a vyrovnávání se s méněcenností.¹⁰³

Mladý člověk, nacházející se v období puberty, prochází velkými změnami. Mění se mu tělesná stránka, začíná jinak myslet, věnuje se jiným zájmům, jeho emoce jsou velmi nestabilní, začíná se zlepšovat vytrvalost a sebeovládání. Rozvíjí se slovní

¹⁰¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*, s. 321-323.

¹⁰² Srov. LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*, s. 139.

¹⁰³ Srov. ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*, s. 232.

zásoba a pokračuje vývoj řeči. „*Rychlý rozvoj motorických, percepčních i ostatních schopností vede k novým a hlubším zájmům – k zájmu o sport, o četbu, o hudbu. (...) Často se ovšem zájmy vyvíjejí v úmyslném odporu k nucené či doporučované školní četbě*“.¹⁰⁴

3.1.1. Tělesný vývoj

M. Vágnerová nazývá pubertu biologickým mezníkem. Toto období je charakteristické změnou dítěte v dospělého člověka schopného rozmnožování. Období, kdy tato změna začíná, je ovlivněno genetikou.¹⁰⁵

Tělesná proměna je viditelná. Chlapec vyroste během tohoto období průměrně o 26 cm a dívka o průměrně 18 cm. Jde o dočasné zrychlení růstu tzv. růstový spurt.¹⁰⁶ Pubescent změnu v tělesné oblasti velmi intenzivně prožívá. Jestliže dochází k velké změně, může být ohrožena vlastní integrita osobnosti, dospívající si přestává věřit, ztrácí sebejistotu. Nebo tuto změnu může prožívat velmi pozitivně a být na ni hrdý. Změna těla pubescenta je provázena změnou chování okolních lidí. To, jaká je reakce okolí na jeho tělesnou proměnu, má velký vliv na sebevnímání dospívajícího. Jestliže je negativní, dospívající znejistí a jeho sebehodnocení nebude pozitivní a naopak. Pubescent se více zaměřuje na své tělo, hlavně dívky věnují pozorování a péči o svůj zevnějšek velkou část svého času. Už vědí, že změnou svého vzhledu se mohou adaptovat požadavkům skupiny. Je rozdíl mezi dospíváním chlapců a dívek. Dívky dospívají dříve než chlapci.¹⁰⁷

Dospívajícímu se mění tělesné proporce. U chlapců je patrný celkový růst a růst svalů, rozšiřování ramen, roste jim hrtan a mohou mutovat. U dívek je změna nápadnější, rozšiřují se jim boky, roste pánev, podkožní tuk na bocích. Současně s tělesným růstem probíhají změny v rozvoji sekundárních pohlavních znaků. Pohlavní orgány zrají, dochází k nástupu menstruace, která se objevuje přibližně kolem

¹⁰⁴ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*, s. 145.

¹⁰⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*, s. 326.

¹⁰⁶ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*, s. 171.

¹⁰⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*, s. 326-328.

dvanáctého roku dívky. U chlapců dochází k prvním polucím, které jsou vyvolané převážně snem.¹⁰⁸

3.1.2. Vývoj inteligence

V tomto období se mění styl myšlení. Podle teorie myšlení J. Piageta se v tomto období dospívající dostává ze stádia konkrétních operací do stádia formálních operací. V tomto novém stádiu formálních operací dospívající používají konkrétní operace „za objekt dalších operací, tj. vyvozují se soudy o soudech, myslí se o myšlení. (...) Dospívající je nyní schopen velkého počtu myšlenkových kombinací, z nichž mnohé se ve skutečnosti ani nevyskytnou.“¹⁰⁹ Tento druh myšlení začíná někdy během začátku puberty, k rozvoji dochází postupně a vrcholu dosahuje přibližně kolem 15. roku.¹¹⁰

J. Langmeier a D. Krejčířová shrnují toto myšlení do pěti bodů.

- Pubescent dokáže pracovat s abstraktními pojmy. V tomto období začíná chápat správný význam termínů pravda, spravedlnost aj.
- Při řešení problému přemýšlí o více možnostech řešení, nestačí mu již pouze jedno. Tvoří si hypotézy, které si ověřuje.
- Je schopen si vytvářet hypotézy, které nejsou reálné, jsou pouze potencionální. Tyto hypotézy porovnává realitou. „*Lidské chování může kriticky přezkušovat, tj. srovnávat se spekulativními normami a ideály.*“¹¹¹
- Je schopen užívat logických operací bez závislosti na tom, co obsahují soudy.
- Vytváří si soudy o soudech a přimýšlí o myšlení.

Tento nový způsob myšlení je důležitý pro pochopení mnoha látek, které jsou obsahem vyučovacích předmětů. Tento druh myšlení má vliv také na postoj dospívajících k lidem a světu. Už svět nevidí jako něco, co je dané, ale přemýšlí a porovnává to, co je reálné, a to, co by mohlo být, srovnává to s ideálem, který si

¹⁰⁸ Srov. ŘÍČAN, P. Cesta životem: *Vývojová psychologie*, s. 171-172.

¹⁰⁹ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*, s. 146.

¹¹⁰ Srov. Tamtéž, s. 148.

¹¹¹ Tamtéž, s. 147.

zformoval ve své mysli. Toto nazírání na svět má za následek častou nespokojenost a kritizování okolí.¹¹²

Změna myšlení také ovlivňuje vztah k základním psychickým potřebám a k tomu, jak tyto potřeby budou uspokojovány. Např. potřeba seberealizace, jistoty a bezpečí. Dospívajícím se také v tomto období mění pozornost. Jsou schopni ji ovládat, dokáží se lépe soustředit a přicházejí na způsoby, které vedou k efektivnějšímu učení.¹¹³

3.1.3. Emoční vývoj

Pubescenci označuje P. Říčan jako „*hormonální bouři*.“¹¹⁴ Dospívající prochází obdobím velkých změn, což se zákonitě musí projevit v jeho prožívání. Mnohdy dospívající reagují podrážděně a přitom nevědí proč, nerozumí svým reakcím.

V. Příhoda k období pubescence říká, že je to období, pro které je typická citová výbušnost, eruptivnost. Této výbušnosti se připisuje hloubka, velká intenzita, která je jen zdánlivá. Pubescent je ve svém citovém prožívání povrchní.¹¹⁵ „*Tento vulkanismus je ochranou bytosti, neboť odreagovává to, co se děje v jejich tůních*.“¹¹⁶

Emoční projevy dospívajících popisuje M. Vágnerová jako většinou nepřiměřené vzhledem k podnětům, které je vyvolávají. Typické jsou svou **krátkodobostí a proměnlivostí**. Lidé v okolí dospívajícího mohou jen těžko předpokládat, jak bude pubescent reagovat v další podobné situaci. Dospívající velmi těžce nesou jejich střídání nálad, které mohou velmi těžce ovládat, a **jsou tím sami překvapeni**, což někdy vede ke zhoršení nálady a k odchýlkám v chování. Neumí vysvětlit, proč se tak chovají. **Nechtějí své city projevovat** na veřejnosti. Kolísání emocí souvisí se střídáním aktivační úrovně. Dospívající jsou chvíli velmi nadšeni a za chvíli je ovládne nechuť k čemukoli. Tato změna prožívání může **vést k nedostatku sebeovládání a impulzivité**. Pubescenti věří v jedinečnost svého prožívání, nad svými pocity a prožitky přemýšlejí a rozebírají je. Zde můžeme hovořit **o emočním egocentrismu**. Další typickým projevem dospívajících je **vztahovačnost**, která vychází

¹¹² Srov. LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*, s. 148.

¹¹³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*, s. 340.

¹¹⁴ ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. s. 177.

¹¹⁵ Srov. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky: Učebnice pro vys. školy. 1*, s. 408.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 431.

z nedostatku osobní jistoty. *Únik do fantazie* je velmi obvyklou reakcí pubescentů. Ve fantazii nachází řešení situací, které jsou v reálném světě těžko zvládnutelné.¹¹⁷

3.1.4. Pubescent a jeho vztahy

Pubescentův život ve společnosti má podle V. Příhody dvě charakteristiky. První spočívá v utváření zcela nových vztahů a také ve změně uznávaných autorit. Jako druhou uvádí začleňování do nových společenství. Pro toto vývojové období je charakteristické velké zaměření na homogenní skupiny, do kterých pubescent patří.¹¹⁸

Dospívající člověk se pomalu začíná odpoutávat od rodin. Závislost na rodičích již není tak velká jako v předcházejících vývojových stádiích. I přesto hraje vztah k rodičům u dospívajících velkou roli, je stále na prvním místě.¹¹⁹ Vztah rodičů k dospívajícímu se také mění. Rodiče mu ukládají více povinností a očekávají, že za ně ponese zodpovědnost. Dospívající a rodiče se ve svých potřebách mohou cítit ve zdánlivé opozici. Rodiče musí udržet autoritu a pubescent se snaží o osamostatnění.¹²⁰

Vzbouření pubescentů je podle P. Říčana normální stádium, které má ve vývoji svůj smysl. Pomáhá dospívajícímu osvobodit se z citové infantilní závislosti. Průběh puberty a vzpoury v ní, závisí hodně na kvalitě vztahů, které měl dospívající před tímto vývojovým obdobím.¹²¹ Jestliže byly vztahy pozitivní, měl by být i průběh puberty v rámci možností klidný.

3.1.5. Problémy dospívajících¹²²

J. Langmeier a D. Krejčířová zmiňují problémy, které se týkají dospívajících v dnešní společnosti.

První z nich je *rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí*. Společenské požadavky na člověka neustále rostou, jakož i nároky na vzdělání, což způsobuje posunutí sociální vyzrállosti. Naopak ale tělesné vyspívání a pohlavní dozrávání se začíná odehrávat

¹¹⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*, s. 340-343.

¹¹⁸ Srov. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky: Učebnice pro vys. školy. 1*, s. 425.

¹¹⁹ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*, s. 181.

¹²⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*, s. 352-353.

¹²¹ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*, s. 182.

¹²² Srov. LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*, s. 157-159.

daleko dříve. Tento rozpor v sociálním a fyzickém dozrávání může vyústit v některé poruchy chování. Nejvíce viditelný rozpor je mezi vyzráním sexuálním, které je vede k sexuální aktivitě a jejich sociální nevyzrálosti pro trvalý partnerský vztah.

Druhý specifický problém dospívajících je ***rozpor mezi rolí a statusem***. Sociální role je pozice člověka ve společnosti, např. zdravotní sestra, dcera, kamarádka, matka. Sociální status se vyznačuje souborem práv a povinností, které stanovují pozici, postavení člověka ve společnosti. V případě dospívajících dochází ke konfliktu. Již jsou tělesně vyzrálí a to vede společnost k očekávání zodpovědného chování, jako má role dospělého. Jejich status je ale stále omezený vlivem nazírání na dospívajícího jako na dítě.

Třetí je ***rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace***. Společnost se vlivem pokroku neustále mění. Tyto změny se odrážejí v našich hodnotách, názorech a postojích. Každá generace si chce udržet a řídit se podle svých naučených hodnot, postojů, názorů. Dospívající jsou formováni novými zkušenostmi a nechtějí přijmout stará pravidla dospělých. Chtějí se řídit svými vlastními zkušenostmi.

Čtvrtým problémem je ***rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společností***. Tento rozpor se objevuje ve všech dětských vývojových obdobích, v dospívání je výraznější. Pubescent je kritický k normám svých rodičů, srovnává je, vzdoruje proti nim.

Rozporů, se kterými se mladý dospívající člověk setkává, je mnoho. Pro dospívajícího není jednoduché se v těchto problémech vyznat a najít z nich východiska. Důležité je tedy správně výchovné vedení, které bude respektovat specifika dospívajících jedinců. *„Rodiče by měli v této době usilovat především o porozumění svému dospívajícímu dítěti a podpořit ho při hledání pro něj základních hodnot, nalezení osobní orientace a životních cílů, tedy při utváření zdravého sebepojetí; mimořádně důležité je především uznání jeho vlastních silných stránek a jeho hodnoty pro druhé.“*¹²³

¹²³ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*, s. 159.

Etická výchova v době dospívání je velmi důležitá. Jak jsem popsala, mladý člověk prochází velkými změnami, snaží se najít si své místo na této zemi, v určité konkrétní společnosti. Je ovlivňován hormonálními změnami a mnohdy z rodiny nemá příklad nebo poučení, jak se v některých nových situacích zachovat. Nachází se v zóně mezi „*starými a novými deskami zákonů*“.¹²⁴ Etická výchova může dospívajícímu pomoci k určení si těch nejlepších žádoucích zákonů, které budou mít vliv na jeho postoje názory a chování.

¹²⁴ PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky: Učebnice pro vys. školy. 1*, s. 431.

3.2. Mravní vývoj člověka z psychologického hlediska

Mravní vývoj člověka je postupný na sebe navazující proces, proto v této části popisují všechny stádia vývoje, nejen vývoj žáka staršího školního věku.

V této kapitole vycházím z rozdělení koncepcí podle L. Šulové uvedené v knize *Etické otázky v psychologii*.¹²⁵ Koncepce morálního vývoje se dělí na psychoanalytický a neopsychoanalytický přístup, kognitivistický a sociokognitivistický přístup, přístupy vycházející z teorie učení, humanistický přístup, evoluční a sociobiologický přístup.

3.2.1. Psychoanalytický a neopsychoanalytický přístup¹²⁶

Představitelem této teorie je S. Freud, který zastával názor, že dítě se rodí jako sebestředná bytost, která prahne po uspokojení. Jeho hnací silou v životě jsou jeho pudy. S. Freud vidí důležitost kontaktu dítěte s matkou a otcem, kteří usměrňují jeho egoismus. Rodiče předávají výchovou dítěti své životní hodnoty a postoje, které dítě přejímá za své. Lidské chování je dle Freuda řízeno 3 složkami:

- *Id – Ono* je nevědomé, řídí se jím novorozenci a kojenci.
- *Ego – Já* je realistický princip, který koriguje *Id* v interakci s okolním světem.
- *Superego – Nadjá* na něj má velký vliv působení rodičů a společnosti – socializace. „*Morální chování, Superego, svědomí, je zvnitřnění rodičovské výchovy.*“¹²⁷ *Superego* se u dítěte objevuje až kolem 3. roku.

Člověk se nerodí morální bytostí, ale stává se jí v průběhu života, kdy se jeho tužby dostávají do konfliktu se společenskými normami.

U neopsychoanalytiků nacházíme názor na pozitivní, empatické chování, které vychází ze vztahu matky a dítěte.

¹²⁵ Srov. WEISS, P. A KOL. *Etické otázky v psychologii*.

¹²⁶ Srov. ŠULOVÁ, L. *Morálně - etický vývoj dítěte*, s. 125.

¹²⁷ Tamtéž, s. 125.

3.2.2. Kognitivistický a sociokognitivistický přístup¹²⁸

Základem těchto přístupů je mínění, že morální vývoj jde ruku v ruce s rozumovým zráním člověka. Všechny tyto teorie přísně kopírují vývojové hledisko člověka. Mezi představitele tohoto přístupu patří J. Piaget, L. Kohlberg, R. F. Peck, R. J. Haighurst, N. J. Bull, H. Muszynski, R. L. Selman.

J. Piaget

J. Piaget ve své teorii rozlišuje dva druhy morálky - heteronomní a autonomní. **Heteronomní** morálka se dále dělí na *stádium egocentrické*, které je u dítěte ve věku od 2 let přibližně do 6 let; a *stádia počínající spolupráce*, které je termínováno do 10 let věku. Děti do 2 let nejsou schopny rozlišit pravidla, pouze si hrají. Starší děti již na základě vyšších rozumových schopností napodobují své vrstevníky, rodiče. Rozumově dokážou zhodnotit, že se jedná o nějaká pravidla, která vnímají pozitivně. V pozdějším věku již dokážou pravidla plně vnímat a kontrolovat. **Autonomní** morálka se u dítěte začíná objevovat kolem roku 8. až 13. Dítě přebírá pravidla chování za svá a řídí se jimi.

L. Kohlberg

L. Kohlberg navázal na J. Piageta a ještě do své teorie zahrnul motivaci a zkušenosti jedinců. Jeho teorie je velmi důkladně propracovaná. Dle L. Kohlberga se morální vývoj skládá z 3 skupin – prekonvenční, konvenční a postkonvenční, které jsou základní. Ty se dále dělí do 6 stádií.

Prekonvenční úroveň morálky - v tomto stádiu je dítě řízeno a zaměřeno k sobě samému. Tato úroveň trvá do 9 let. O tom, co je dobré či zlé, rozhoduje důsledek jednání.

- Prvním stádiem je *orientace na trest*. Dítě se chová tak, aby po jeho jednání nenásledovalo potrestání. V dospělých vidí silnou autoritu, které je nutno se podřídit.
- Druhým stádiem je *orientace na odměnu* – naivní instrumentální hédonismus. Dítě se chová tak, aby po jeho jednání následovala odměna, která je pro něho příjemná.

¹²⁸ Srov. ŠULOVÁ, L. *Morálně - etický vývoj dítěte*, s. 126.

V **konvenční úrovni morálky** se dítě odklání od sebe a zaměřuje se na společnost. Věkové rozmezí dospívání až dospělost.

- Třetím stádiem je doba, kdy se **dítě orientuje na to být hodným dítětem**. Jak už sám název stádia napovídá, dítě se snaží zalíbit okolí, rodině, všem kolem sebe. Snaží se nebyť kritizován, jsou pro něho důležité vztahy.
- Čtvrtým stádiem je období **orientace na řád a zákon**. V tomto období je důležité vědomí širší společnosti, která respektuje určitá pravidla a zákony, kterými se zajišťuje klid a pořádek v celé společnosti. „*Pravidla a normy jsou chápány jako neměnné, výjimky z pravidel nelze tolerovat. Při eventuálním střetu „příkazu“ svědomí s uzákoněnou normou je upřednostněna norma před hlasem svědomí.*“¹²⁹

Poskonvenční úroveň morálky se podle L. Kohlberga již netýká dětí, ale dospělých starších 25 let. Této úrovni morálky dosahuje velmi malé množství lidí.

- Pátým stádiem je **orientace na společenskou smlouvu**. Člověk zná velké množství hodnot, postojů a zákonů, dokáže se v nich orientovat. „*Umi už také pochopit, že bezvýhradná aplikace zákona někdy může vést k bezpráví. Chápe rozdíly mezi společenskými zákony a obecně platnými zákony, jako je např. právo na život. Zároveň však chápe, že řešením není vzít zákon do svých rukou. Toto období je charakterizováno snahou dosáhnout co největšího užitku pro co nejvíce lidí.*“¹³⁰
- Posledním stádiem je **orientace na univerzální etické principy**. Člověk v tomto stádiu již nejedná podle zákonů společnosti. Hybatelem jeho jednání jsou jeho vlastní postoje a hodnoty, které získal sám svou zkušeností. Tyto hodnoty jsou postaveny nad ostatní společenské hodnoty. Porušením těchto pravidel by šel člověk proti svému svědomí. „*Tato nejvyšší úroveň je charakterizována plnou reverzibilitou, neboli jedinec je schopen ve svých úvahách vzít v potaz všechny zúčastněné a vcítit se do jejich role, jejich postojů, hodnotových orientací. Je to úroveň ideální empatie.*“¹³¹

¹²⁹ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, s. 29.

¹³⁰ ŠULOVÁ, L. *Morálně - etický vývoj dítěte*, s. 132.

¹³¹ Tamtéž, s. 132.

R. F. Peck a R. J. Havighurst¹³⁴

R. F. Peck a R. J. Havighurst na základě svých zkoumání velké skupiny stejně starých dětí rozlišili pět typů morálního vývoje člověka. Zaměřili se na afektivní složky osobnosti, charakter a svědomí, které je spojeno s uvedenými stádii a vyvíjí se. Jejich stádia morálního vývoje jsou amorálnost, účelovost, konformita, iracionální svědomí, racionální altruismus.

- **Amorálnost** – Jedinec má charakter, který je silně egoistický, je velmi zaměřen na sebe.
- **Účelovost** – Jedinovo chování se odvozuje od účelu, kterého chce dosáhnout.
- **Konformita** – Člověk rozlišuje dobro a zlo, ale jeho chování není vždy morální.
- **Iracionální svědomí** – Morální pravidla přejímá jedinec za svá. Nekritizuje je, absolutně je přijímá.
- **Racionální altruismus** – Člověk s tímto charakterem je morálně na nejvyšší úrovni a dosáhne ho jen malá hrstka lidí.

„Podle výzkumu R. F. Pecka, R. J. Havighursta a spolupracovníků se různé formy morálního charakteru a svědomí vyvíjejí, popřípadě různé osoby ustrnou na nižších formách vývoje v závislosti na emočních vztazích v rodině, způsobu výchovy a dalších společenských podmínkách.“¹³⁵

N. J. Bull a H. Muszynsky¹³⁶

Základem pro jejich teorie je Piagetova teorie morálního vývoje. Vývoj člověka rozdělují do čtyř stádií:

- **Anomie** – Jedinec se řídí jen svými potřebami, nebere ohledy na okolí, je to tzv. předmorální fáze.
- **Heteronomie** – Dítě při touze dosáhnou cíle, již zohledňuje druhé, jinak stále přetrvává sebestředné zaměření. Jde o tzv. vnější morálku.
- **Socionomie** – V této době je již dítě zaměřeno na dobro okolí, touží po uznání druhých. Je to období tzv. vnitřně – vnější morálky.

¹³⁴ Srov. ŠULOVÁ, L. *Morálně - etický vývoj dítěte*, s. 132-133.

¹³⁵ ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*, s. 340.

¹³⁶ Srov. ŠULOVÁ, L. *Morálně - etický vývoj dítěte*, s. 133-134.

- **Autonomie** – Období vnitřní morálky. Kritériem pro jednání je svědomí jednajícího. Jedinec je při svém jednání schopen sebeovládání a sebeřízení.

„Autor této koncepce vymezuje jednotlivé etapy jako široce pojatá období vývoje, která se týkají celé osobnosti, navzájem se překrývají, mohou probíhat paralelně v různých kontextech a situacích a u každého jedince se liší v závislosti na faktorech, které ovlivňují jak jednotlivce, tak prostředí.“¹³⁷

R. L. Selman¹³⁸

R. L. Selman byl ovlivněn J. Piagetem a L. Kohlbergem. Selmanova teorie morálního vývoje se dělí do pěti úrovní.

- **Úroveň nula** (4 – 6 let) – egocentrické zaujímání role, dítě nechápe, že druzí mají jiný náhled na situaci.
- **Úroveň jedna** (6 – 8 let) – sociální perspektivy, dítě vidí a chápe odlišnosti u druhých.
- **Úroveň dvě** (8 – 10 let) – sebereflektující perspektivy, dítě si uvědomuje odlišnosti v prožívání, chápe rozdílnosti u lidí, které jsou dány individuálními zkušenostmi každého člověka.
- **Úroveň tři** (10 – 12 let) – vzájemnost perspektiv, dítě je schopno odosobnění a tím získání nadhledu.
- **Úroveň čtyři** (12 – 15 let) – společenské perspektivy.

R. L. Selman viděl morální vývoj spojen velmi úzce s vývojem osobnosti, jeho motivací a sociálním prostředím. Podle něho by morální člověk měl být schopen decentrace.

¹³⁷ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, s. 45.

¹³⁸ Srov. ŠULOVÁ, L. *Morálně - etický vývoj dítěte*, s. 134.

3.2.2.1. Analogie L. Kohlberg, Platón a F. Nietzsche

Platón

Duše člověka se skládá ze tří složek. Platón ji v knize *Faidros* přirovnává k okřídlenému spřežení s jeho vozatajem. V *Ústavě* se duše objevuje jako analogie státu.

- **Žádostivá** duše tíhne k zemi, k pozemskému žití a odvádí duši od světa idejí. Je jako ošklivý kůň, jeho chování je zpupné a nevychované.
- **Vznětlivá** duše je ovládaná rozumem, ale někdy vystupuje proti němu, své sídlo má v srdci. Podobá se krásnému koni, který je nakloněn k pravdě a dá se dobře ovládat.
- **Rozumová** duše má své sídlo v hlavě, je nejvýše položená. Platón jí dává funkci vozataje, který řídí koně.¹³⁹

K tomu, aby byl člověk spravedlivý, je potřeba, aby složky duše byly v harmonii. Prostředkem je dobrá výchova.

F. Nietzsche

V části knihy *Tak pravil Zarathustra* interpretuje F. Nietzsche teorii tří proměn ducha. Nejdříve je duch velbloudem, který se posléze mění ve lva a nakonec se stává dítětem.

- **Velbloud** – Nejprve je duch velbloudem, silným nosným duchem hodnot (tradic), který řeší těžké úkoly, chce, aby se mu hodně naložilo. Je schopen lásky k tomu, kdo jím pohrdá. Neumí říci *Ne*, jeho slovo je „**Musíš**“.
- **Lev** – Následně se z velblouda stává lev, získává sílu osvobodit se a chce si svobodu ukořistit. Chce být pánem na svém území, hodnoty však změnit nedovede. Lev si již umí stvořit svobodu a posvátné „**Ne**“ k povinnosti vyslovit.
- **Dítě** – Poslední fáze proměny nastává, když se ze lva stává dítě. Dítě je schopno říci „**Ano**“ a řídit se podle vlastních hodnot, na které nemá vliv názor ostatních. Je nevinným dítětem, které si samo utvoří svůj svět.¹⁴⁰

¹³⁹ Srov. PLATÓN, *Faidros*, s. 40-55.

¹⁴⁰ Srov. NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*, s. 22.

Při srovnání teorie morálního vývoje podle L. Kohlberga, Platónových složek duše a proměny ducha F. Nietzscheho nacházíme výraznou podobnost některých vlastností. Pro přehlednost uvádím v tabulce a následně dále srovnávám.

L. Kohlberg	Platón	F. Nietzsche
Prekonvenční úroveň poslouchající „sobecké“ dítě	Vzpurný kůň musí být zkrocen, veden	
Konvenční úroveň respektující pravidla ukládaná autoritou	Krásný kůň nakloněn k pravdě a snadno ovladatelný	Velbloud nesoucí pravidla, pokora a přizpůsobení
Postkonvenční úroveň člověk jednáící v souladu s vyššími principy	Vozataj řídí vůz a krotí, ovládá koně, řízení rozumem	

L. Kohlberg a Platón

L. Kohlberg v prekonvenční morálce charakterizuje dítě, které je zaměřeno na svou osobu. Snaží se vyhnout trestu, a tak poslechne a pokorně se podřizuje. Zde můžeme spatřovat podobnost u Platóna, který žádostivou duši připodobňuje ke *koni vzpurnému*, kterého je nutné řídit jako dítě ve stádiu prekonvenční morálky.

Ve stádiu konvenční morálky L. Kohlberg charakterizuje dítě, jež se snaží respektovat pravidla, která uznávají skupiny, do kterých patří. V této fázi vývoje můžeme nacházet podobnost u Platónovy vznětlivé duše, připodobněné ke koni krásnému, který také chápe a uznává pravdu, pravidla a jde ho snadno ovládat, přesvědčit k určitému činu.

Poslední stádium postkonvenční morálky je na stupni nejvyšším. Jedinec jedná podle vyšších principů, řídí a koriguje své jednání. Tak jako řídí svůj vůz i koně Platónův *vozataj*.

L. Kohlberg a F. Nietzsche¹⁴¹

Podobnost proměn ducha F. Nietzscheho a mravního vývoje L. Kohlberga nacházíme pouze v jedné úrovni. Jedná se o úroveň konvenční morálky, které odpovídá v Nietzscheho proměnách ducha *velbloudu*. Velbloud nese a respektuje pravidla, je pokorný vůči svému okolí. Velbloud má morálku otrockou.

¹⁴¹ Srov. SVOBODOVÁ, Z. et al. *K etické výchově*, s. 42

V Nietzscheho pohledu je *lev* kontrakonvenční. Jeho slovem je NE, které směřuje k zavedeným tradicím a pravidlům. „*Lev si bere násilím právo k proměně hodnot.*“¹⁴² Morálka lva je morálkou panskou.

Dítě u Nietzscheho je obrazem, neprezentuje konkrétní vývojový stupeň člověka. Dítě představuje nezávislost, nevinnost. Dítě je svobodné, hrající, které si tvoří svůj vlastní nový svět. Dítě je nekonvenční, dítě neví, co jsou to konvence. Nietzsche chce v obrazu dítěte, poukázat na výchovu ke svobodě, bezprostřednost, na kterou při vzdělávání pozapomínáme.

3.2.3. Přístupy vycházející z teorie učení

Tyto přístupy vycházejí z nepsychoanalytických a nebehaviorálních teorií. Podle tohoto přístupu k učení chování dochází pomocí pozorování a nápodobou jednání tzv. sociální učení.

3.2.4. Humanistický přístup

Základem tohoto přístupu je sebeúcta. Dítě ke svému pozitivnímu morálnímu rozvoji potřebuje příjemné, kladné prostředí rodiny i společnosti, ve které se umí orientovat a rozumí jí. Je to pozitivně motivující prostředí, které utváří člověka se schopnostmi sebehodnocení, sebeúcty, seberealizace.

3.2.5. Evoluční a sociobiologický přístup

Představitelem evolučního přístupu je Charles Darwin, který mravnost osoby spojuje se schopností přemýšlet nad svými skutky a nad tím, co je motivovalo. Umí je zhodnotit a špatné odsoudit. „*Sociobiologie spojuje etické, morální a právní problémy především se střetem zájmů, ke kterému dochází proto, že v procesu rozmnožování se jedinci snaží upřednostnit vlastní genetickou informaci a její možnosti vývoje, tedy zajistit vlastním potomkům co nejlepší šance na přežití a kvalitu života.*“¹⁴³

¹⁴² SVOBODOVÁ, Z. et al. *K etické výchově*, s. 42

¹⁴³ ŠULOVÁ, L. *Morálně - etický vývoj dítěte*, s. 128.

4. Programy etické výchovy

4.1. Etická výchova

4.1.1. Etická výchova a její charakteristika

„Úlohou vychovatele je skôr vytvárať podmienky. Je to rola záhradníka, ktorý nevytvoril vznešenú krásu ruže a nespôsobuje jej rast, iba vytvára podmienky, aby sa nádherný tvar, naprogramovaný v genetických informáciách, mohol uskutočniť.“¹⁴⁴

Projekt Etická výchova (dále jen EV) vznikl ve Španělsku v 80. letech 20. století. Základy tomuto projektu dal R. Roche – Olivar, který tento projekt nasměroval k výchově k prosociálnosti. V rámci své výzkumné činnosti v oblasti vývoje charakteru analyzoval faktory, které mají vliv na prosociální chování. Těchto činitelů je dohromady patnáct, R. Roche - Olivar je rozdělil do dvou skupin. Prvních deset faktorů mají vliv na formování prosociálního charakteru žáka a pět je součástí výchovného působení učitele, vychovatele. Aby měla výuka předmětu, který by vedl k prosociálnímu jednání žáků, co největší účinek, tak ho L. Lencz upravil. Tento projekt EV je začleněn do základního vzdělávání na Slovensku. Jako povinně volitelný předmět se zde vyučuje od roku 1993. V České republice se tento projekt začal objevovat již od roku 1992.¹⁴⁵

EV tohoto projektu má směřovat k formování hodnot a postojů skrze prožitek, který žák zažije během pedagogického působení. Tento program směřuje k *„jedinému výchovnému cíli, spočívajícím v prosociálním chování žáků, chování, které podporuje dialog, nezištnou spolupráci ve skupině, vede k přesahu mimo hranice kolektivu, ke komplexní prosociálnosti.“*¹⁴⁶ Jedná se o projekt s velmi propracovaným systémem

¹⁴⁴ LENCZ, L. *Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti*, s. 7.

¹⁴⁵ Srov. NOVÁKOVÁ, M. et al. *Učíme etickou výchovu*, s. 9.

¹⁴⁶ Tamtéž, s. 9.

vtahů mezi jednotlivými celky. Postup, kterým je formována a rozvíjena osobnost žáka, je vědecky ověřen.¹⁴⁷

4.1.2. Cíle etické výchovy

L. Lencz definuje cíl takto: „*Cielom etickej výchovy je nielen informovať žiaka o etických zásadách, ale pomáhať mu, aby si vytvoril na danú tému vlastný názor a osvojil si primerané postoje a správanie.*“¹⁴⁸

Projekt EV má za cíl, aby se žáci dokázali orientovat v mravních hodnotách a zároveň, aby si vytvořili vlastní hodnotový systém. Tento hodnotový systém by měl být zvnitřněn a měl by jim být pomocníkem v jejich životě. Žáci by se měli stát zralými osobnostmi, které jsou schopné rozpoznat dobro a jednat podle něho, aniž by za to něco očekávali. V EV se nesetkáme s formálními pravidly. Prosociálnost je hlavním pojmem a cílem EV.¹⁴⁹

4.1.3. Struktura etické výchovy

Aby EV byla úspěšná a dosáhla svých cílů, musí naplnit několik bodů, které jsou rozděleny do čtyř složek. Jedná se o výchovný program, výchovný styl, výchovnou metodu. Všechny tyto složky vedou k plnění výchovného cíle, jímž je rozvoj prosociálnosti.¹⁵⁰

4.1.3.1. Program etické výchovy a jeho stupně¹⁵¹

Program EV je zpracován takovým způsobem, že jednotlivé stupně na sebe navazují. Tyto stupně vedou k cíli, jímž je komplexní prosociálnost. Stupně tohoto programu mají přesně danou posloupnost, která se musí dodržet. V programu není dovoleno stupně přeskakovat, vyměňovat nebo vynechávat. Každý ze stupňů programu má své didaktické cíle. Aktivity programu jsou vedeny zážitkovou metodou, při které je dán důraz na výchovný styl pedagoga.

¹⁴⁷ Srov. NOVÁKOVÁ, M. et al. *Učíme etickou výchovu*, s. 9.

¹⁴⁸ LENCZ, L. a O. KRÍŽOVÁ. *Metodický materiál k předmětu Etická výchova*, s. 5.

¹⁴⁹ Srov. NOVÁKOVÁ, M. et al. *Učíme etickou výchovu*, s. 9-11.

¹⁵⁰ Srov. JAKEŠOVÁ, M. *Čtyřdílný seriál pro Učitelské listy* [online].

¹⁵¹ Srov. NOVÁKOVÁ, M. et al. *Učíme etickou výchovu*, s. 27-33.

1. Komunikace

Jako první stupeň programu je komunikace, která je základem. Bez komunikace se neobejde jakákoli výchovná činnost. Žáci se učí verbální komunikaci a dále si osvojí elementy neverbální komunikace jako je např. úsměv. Žáci se také učí naslouchat. Komunikace je prostředkem k vytvoření kolektivu, který je ochotný mezi sebou spolupracovat, což je výsledkem pedagogického působení, vytvoření výchovného společenství. L. Lencz doporučuje v úvodních hodinách seznámit děti s cílem EV.¹⁵²

Didaktické cíle:

- Seznámení se navzájem ve skupině a seznámení s cílem etické výchovy
- Základy verbální a neverbální komunikace
- Základní prvky mezilidských vztahů

2. Důstojnost lidské osoby

Pro rozvoj charakteru a psychického zdraví dítěte je důležitá sebedůvěra a sebepoznání. Sebehodnocení ovlivňuje objektivní informace o sobě, které dítě subjektivně zhodnotí. Předpokladem prosociálnosti a zdravého rozvoje osobnosti je zdravé sebehodnocení.¹⁵³

Didaktické cíle:

- Hodnota a velikost člověka, úcta k lidské osobě
- Pozitivní sebehodnocení
- Poznání svých silných a slabých stránek

3. Pozitivní hodnocení druhých

Podle L. Lencze je velmi důležitým pedagogickým prostředkem připisování pozitivních vlastností druhým tzv. atribuce. „*Děti se stávají takovými, za jaké je považujeme.*“¹⁵⁴ Pozitivní hodnocení druhých platí nejen pro vztah učitel a žák, ale i pro

¹⁵² Srov. LENCZ, L. a O. KRÍŽOVÁ. *Metodický materiál k předmětu Etická výchova*, s. 12.

¹⁵³ Srov. Tamtéž, s. 32.

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 43.

vztahy mezi dětmi. Předpokladem kladného mravního vývoje je pozitivní hodnocení sebe i ostatních.¹⁵⁵

Didaktické cíle:

- Pozitivní hodnocení druhých v běžných podmínkách
- Pozitivní hodnocení druhých v obtížných podmínkách
- Pozitivní hodnocení situací a událostí

4. *Tvořivost a iniciativa, řešení problémů a úloh*

Tento stupeň programu má vést k uplatňování tvořivosti v mezilidských vztazích, např. při řešení problémů, a dále obsahuje rozvíjení vnímavosti, pozorovacích schopností, jedinečnost řešení aj.

Didaktické cíle:

- Podnítit tvořivé myšlení žáků
- Tvořivost v oblasti mezilidských vztahů
- Řešení problémů

5. *Vyjadřování a komunikace citů*

Náš bezprostřední pohled na jakoukoli situaci, ve které se nacházíme, velmi ovlivňuje naše emoce. Jsou silnými hybateli našeho jednání. Jestliže děti pochopí, že jejich hodnocení situací může být ovlivněno city, mohou své závěry odložit na později.¹⁵⁶

Didaktické cíle:

- Naučit se identifikovat a vyjadřovat city
- Naučit se nenásilným způsobem zvládnout prudké city
- Úloha vyšších emocí v rozvoji charakteru

¹⁵⁵ Srov. LENCZ, L. a O. KRÍŽOVÁ. *Metodický materiál k předmětu Etická výchova*, s. 43.

¹⁵⁶ Srov. Tamtéž, s. 70.

6. Empatie

Tento stupeň navazuje na předchozí a staví na jeho zvládnutí. Empatie je schopnost vcítění se do druhého. L. Lencz popisuje dvě složky empatie, a to kognitivní (poznávací) a emocionální. Skrze kognitivní empatii chápeme názory, myšlenky a reakce jednajícího. Emocionální empatií se člověk vcítí do druhých. Empatie je velmi důležitá pro komunikaci mezi lidmi.¹⁵⁷

Didaktické cíle:

- Základní dovednosti emocionální a kognitivní empatie
- Vžít se do celkové situace druhého
- Empatie v každodenním životě

7. Asertivita

Jednání člověka může být pasivní, agresivní a asertivní. Pasivní ani agresivní jednání nesměřuje k žádoucímu cíli. Správné jednání je asertivní. Tímto jednáním se člověk snaží přímo vyjadřovat, co konkrétně chce; respektuje druhé, aby zároveň byl respektován on. Jestliže člověk zůstává sám sebou, stojí si za svými právy a respektuje práva druhých, chová se asertivně a toto pochopení a přijetí tohoto chování je úkolem tohoto stupně programu.

Didaktické cíle:

- Pochopení významu asertivity jako správného středu jednání
- Aplikace asertivních technik na situace praktického života
- Asertivní chování v soutěživých situacích
- Uplatnění asertivity při diskuzi a při řešení konfliktů

8. Reálné a zobrazené vzory

Vzorem je pro člověka určitá osoba, které bychom se chtěli podobat, mít podobné vlastnosti, získat stejný sociální status. Člověk svůj vzor pozoruje a tím si osvojuje jeho jednání, postoje a vlastnosti.¹⁵⁸ Úkolem tohoto stupně je seznámit žáky s vhodnými

¹⁵⁷ Srov. LENCZ, L. a O. KRÍŽOVÁ. *Metodický materiál k předmětu Etická výchova*, s. 81.

¹⁵⁸ Srov. Tamtéž, s. 111.

vzory pro jejich život a docílit pomocí nich upevnění postojů a zvnitřnění žádoucích norem.

Didaktické cíle:

- Rozvinout smysl hodnoty modelu veřejné a anonymní prosociálnosti
- Pozorování vlivu reálných negativních vzorů
- Zodpovědnost při výběru zobrazeného vzoru

9. Spolupráce, darování se, pomoc a přátelství

Tento stupeň se zaměřuje na prosociální chování jednotlivce na jeho konkrétní chování v určitých situacích. Nejlehčí forma prosociálního chování je spolupráce, která je základem života ve společnosti.¹⁵⁹

Didaktické cíle:

- Spolupráce
- Prosociální chování a přátelství
- Prosociální chování k těm, k nimž cítíme averzi

10. Komplexní prosociálnost

Tento stupeň programu je věnován darování sebe sama a dělení se. Stupeň komplexní prosociálnosti je vyvrcholením celého výchovného programu, je nejsložitější, protože se od dětí očekává schopnost být tu pro druhé, darovat se a přitom nic neočekávat. Jedinec z takového jednání nemá vždy prospěch, ale přináší mu to vnitřní uspokojení.¹⁶⁰

Didaktické cíle:

- Prosociálnost chování ve vztahu skupin
- Solidarita se sociálně slabšími
- Řešení celospolečenských problémů

¹⁵⁹ Srov. LENCZ, L. a O. KRÍŽOVÁ. *Metodický materiál k předmětu Etická výchova*, s. 118.

¹⁶⁰ Srov. Tamtéž, s. 118.

Aplikační témata, ve kterých by se měla prosociálnost rozvíjet.¹⁶¹

- **Etika** – didaktické cíle: úvahy nad mravními zásadami, rozvíjení morálního úsudku a sebeovládání, zdroje etiky.
- **Lidské hodnoty** – didaktické cíle: uvědomit si a rozvíjet hodnoty, pomáhat žákům chápat lidi s jiným světovým názorem, poskytnout objektivní informace o náboženství, podporovat porozumění mezi všemi lidmi.
- **Ekonomické hodnoty** - didaktické cíle: peníze jsou prostředkem, ne cílem, dávat a dělit se, učit se rozumně hospodařit s penězi.
- **Rodina, ve které žijí** – didaktické cíle: poznávat a pochopit vlastní rodinu, uvědomit si a formulovat pravidla soužití v rodině, porozumět hodnotě a významu rodiny pro vývoj osobnosti i společnosti.
- **Výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu** – didaktické cíle: úcta a respekt k rozdílnosti pohlaví muže a ženy, úcta k novému životu, láska zahrnuje a naplňuje celou osobnost člověka, volba partnera a manželství.
- **Etické aspekty ochrany přírody** – didaktické cíle: vnímání přírody, vliv činnosti lidí na život na Zemi, úcta k životu ve všech formách.
- **Vztah k médiím** – didaktické cíle: kritický postoj k médiím, media jako nástroj spolupráce.

4.1.3.2. Výchovný styl pedagoga

Výchovné společenství - Pedagog se má snažit vytvořit výchovné společenství, kde děti budou motivovány ke spolupráci mezi sebou i k učiteli. Pedagog je povinen na žáky působit přátelsky, děti musí vědět, že jsou učitelem přijímány.

Bezpodmínečné přijetí – Učitel má přijímat každé dítě takové, jaké je. Učitel by neměl vkládat do dětí své očekávání.

Princip atribuce – Pedagog by měl žákům připisovat dobré vlastnosti. „*Chceme-li v dětech rozvíjet pozitivní vlastnosti, musíme být schopni je v nich vidět a chovat se do značné míry tak, jako že děti již jejich nositeli jsou.*“¹⁶²

¹⁶¹ Srov. NOVÁKOVÁ, M. et al. *Učíme etickou výchovu*, s. 31-32.

¹⁶² JAKEŠOVÁ, M. Čtyřdílný seriál pro Učitelské listy [online].

Indukce – Na negativní jevy, chování je potřebné poukazovat a zároveň vysvětlovat následky takového chování.

Nabádání k prosociálnosti - Učitel by měl žáky neustále pobízet k žádoucímu prosociálnímu chování.

Odměny a tresty – I v tomto programu se využívá odměn a trestů. Je důležité, aby děti pochopily důvody udělování odměny nebo trestu. Počet odměn by mělo vždy převyšovat množství trestů.

Formulce splnitelných pravidel – Každá společnost potřebuje svá pravidla, a tak i výchovné společenství, které je vyučováno EV, musí mít svá pravidla. Musí být jasně formulovaná a děti je musí plně chápat. Vhodné je, když se děti účastní jejich utváření.

Spolupráce s rodiči – Rodiče by měli být zapojeni do výchovy svých dětí, která probíhá ve školním prostředí. Realizace tohoto bodu je složitá, ne všichni rodiče jsou schopni se zapojit, pochopit a ztotožnit se s principy EV.

Atmosféra radosti – V příjemném prostředí se každému člověku lépe žije. Jestliže je tedy etická výchova vedena v radostné atmosféře, přinese více úspěchu a snáze děti dojdou k očekávanému cíli – prosociálnosti.

4.1.3.3. Metoda etické výchovy

Vyučovací hodiny EV by měly mít vždy pevnou stavbu. Při výuce etické výchovy se používá metoda R. Roche, která se skládá ze tří kroků. Jsou to kognitivní senzibilizace, nácvik ve třídě a reálná zkušenost.¹⁶³

Kognitivní senzibilizace – V tomto kroku se děti seznamují s tématem, o kterém se bude mluvit. Senzibilizace *zvýšení, rozšíření citlivosti*. Pedagog se má snažit, aby děti pochopily skutečný význam daného tématu hodiny. V této části hodiny se působí na kognitivní, ale i emocionální složku dítěte. K senzibilizaci se u starších dětí využívají didaktické hry, video, příběhy z literatury, nebo scénky. Velký efekt má také setkání se známou osobností.

¹⁶³ Srov. LENCZ, L. a O. KRÍŽOVÁ. *Metodický materiál k předmětu Etická výchova*, s. 5-6.

Nácvik ve třídě – V této fázi hodiny si děti osvojují žádoucí postoje, zkusí si určité způsoby jednání, hrají scénky, točí rozhovory. Je zde důležitý prožitek, který následně směřuje k upevnění, zafixování dobrého jednání a jeho zvnitřnění.¹⁶⁴

Reálná zkušenost – Vše, co děti zažijí a přijmou, by měly být schopni využít ve svém každodenním životě. Toto je cílem tohoto kroku a zároveň celé hodiny. Děti by měly být schopni aplikovat přijaté hodnoty v jejich běžném životě. K tomu se využívá různých forem, např. vedení deníků, kde si děti zapisují své zkušenosti, rozhovory o probíraných tématech v rodině.

M. Nováková do tohoto modelu výuky začleňuje tzv. **hodnotovou reflexi**. Její místo je mezi prvními dvěma kroky, tedy mezi kognitivní senzibilizací a nácvikem ve třídě. V hodnotové reflexi jde „o pochopení teoretických nebo empirických základů a motivů, které vedou k objasnění, nebo k zevšeobecnění tématu. Hodnotová reflexe je svázaná se senzibilizací a senzibilizace bez hodnotové reflexe je bezcenná.“¹⁶⁵

Příklad hodiny v příloze č. II.

Výchovné metody

Etická výchova využívá velké množství metod ve svých hodinách, např. práce ve skupině, práce v kruhu, diskuse, Brainstorming, hraní rolí, projektové učení. Svou konkrétní výchovnou metodu etická výchova nemá. Metody, které se při etické výchově používají, musí děti zaujmout a napomáhat výchovným cílům.¹⁶⁶

Pro mnoho škol byl a stále je tento projekt atraktivní, a tak ho zařadili do svého vzdělávání. Ve školách je většinou zařazen jako volitelný předmět a mají ho zařazený ve svém školním vzdělávacím programu. Některé školy v rámci tohoto předmětu v něm realizují i průřezová témata, např. Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní výchova. Školy, které vyučují etickou výchovu dle konceptu L. Lencze, jsou uvedeny na jeho webových stránkách Etického fóra.

¹⁶⁴ Srov. NOVÁKOVÁ, M. et al *Učíme etickou výchovu*, s. 37.

¹⁶⁵ Srov. NOVÁKOVÁ, M. et al *Učíme etickou výchovu*, s. 37.

¹⁶⁶ Srov. Tamtéž, s. 33.

4.2. Filozofie pro děti

Zdálo by se, že program Filozofie pro děti nepatří do programů, které mají něco společného s etickou výchovou. Zde si ale musíme uvědomit, že právě z filozofie vychází věda, která se věnuje etickým hodnotám a výchově. Již Sokrates vedl svými dialogy své žáky k poznání správných hodnot.¹⁶⁷ Z. Svobodová říká, že etická výchova by se měla učit filozofickým způsobem.¹⁶⁸ Filozofie pro děti je další z možností jak pojmout a praktikovat (vyučovat) etickou výchovu.

4.2.1. Filozofie

Pojem filozofie je pro mnoho lidí vzdálen od reálného světa. Je to pro ně věda starých mistrů, která v jejich životě nemá místo, ale jen zdánlivě. Každý člověk filozofuje, i když to tak nedefinuje. Už od útlého věku se pouštíme do filozofování. Počátek našeho filozofování začíná tam, kde nám vyvstávají otázky na věci, které se z ničeho nic objeví a vytrhnou nás z našeho každodenního světa.¹⁶⁹

A. Anzenbacher uvádí některé otázky, které si kladou děti a které si položil v životě každý člověk. Jsou to např. „*Jaký smysl má svět? Co je po smrti? Jsem svobodný a odpovědný za to, co dělám, nebo tak musím jednat? Kdy je jednání dobré a kdy špatné? Co je spravedlnost?*“¹⁷⁰ Každý člověk se cítí být kompetentní na otázky, které si klade, odpovědět. Oprávnění k odpovědi na filosofické otázky nachází ve své vlastní zkušenosti. Člověk je aktérem v tázání se i v odpovědích. „*Člověk je svou povahou odsouzen k filosofii.*“¹⁷¹

Krásné vysvětlení pojmu filozofie nacházíme u Z. Kratochvíla. Řecké slovo filozofie je obvykle interpretováno jako láska k moudrosti. *Filia* se překládá jako náklonnost a moudrost je *sofia*. Řekové uznávali moudrost jako něco velmi význačného, nejsou to jen znalosti nebo schopnosti. Moudrost je vlastností, kterou přisuzovali bohu,

¹⁶⁷ Srov. PLATÓN. *Theaitétos*, s. 22.

¹⁶⁸ Srov. SVOBODOVÁ, Z. *Jak se učí etická výchova*, 18. 5. 2011, panelová diskuze TF JČU České Budějovice. Viz též: SVOBODOVÁ, Z. et al. *Důstojně a radostně: příspěvek k lidskoprávnímu, občanskému a etickému vzdělávání*, s. 132-137.

¹⁶⁹ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*, s. 15.

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 15-16.

¹⁷¹ Tamtéž, s. 16.

a tak láska k moudrosti znamená lásku k bohu.¹⁷² „*Láska k moudrosti je náklonností k bohu prostřednictvím něčeho, k čemu jako lidé máme přístup. Je to možná láska k jedinému moudrému: vztah k jedinečnosti.*“¹⁷³

4.2.2. Vznik Filozofie pro děti

Tvůrcem programu Filozofie pro děti ang. *Philosophy for Children* (dále FPD) byl profesor filozofie Matthew Lipman, který v 60. letech minulého století působil na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Při jeho setkávání se studenty ho udivovalo, že poměrně malé procento z jeho studentů správně logicky argumentuje. A tak přemýšlel, jak to zlepšit. Bylo to v době, kdy rostl zájem o vzdělávací programy zaměřené na rozumové schopnosti. M. Lipmana znepokojoval fakt, že děti ve škole jsou pasivním subjektem, který se učí, co říkat a jak myslet.¹⁷⁴

Uvědomoval si, že začínat s logickým uvažováním na univerzitě je již pozdě, a tak přišel s novou myšlenkou, a to začít již v dětství. Děti ve věku 11 – 12 let, by měly již od dětství procházet kurzy kritického myšlení a pomůckou při kurzech by měl být nějaký příběh. V roce 1969 napsal svou první knihu zaměřenou na logické uvažování s názvem *Objev Harryho Stottlemaeiera (Harry Stottlemeier's Discovery)*. Kniha se osvědčila, a tak k ní napsal ještě manuál pro učitele, který obsahuje mnoho filozofických cvičení, jež mají sloužit k přípravě diskusí s filozofickými tématy.¹⁷⁵ Během experimentu uskutečněného v roce 1970 si potvrdil skutečnost, že děti, které byly zapojeny do FPD, mají mnohem lepší výsledky v logickém myšlení. M. Lipman se svou kolegyní Ann Margaret Sharp v dalších letech vypracovávají projekt Filozofie pro děti, vydávají příběhy a metodické materiály pro FPD, které se v průběhu let rozšiřují po celém světě.

První osobou, která se podílela na uvedení FPD do České republiky, je Stanislava Jindrová. S programem se seznámila ve Švýcarsku, kde žije již padesát let. Začala se zajímat o program, účastnila se seminářů. V době, kdy se otevřela železná opona, dospěla k závěru, že by FPD mohla být prospěšná pro naši společnost.¹⁷⁶ Jako

¹⁷² Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 15.

¹⁷³ KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 15-16.

¹⁷⁴ Srov. MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*, s. 49.

¹⁷⁵ Srov. Tamtéž, s. 49.

¹⁷⁶ Srov. JINDROVÁ, S. *Jak se učí etická výchova*, 18. 5. 2011, panelová diskuze TF JČU České Budějovice.

první, kde se věnovali FPD, byla Základní škola sv. Voršily, kde vzniklo Centrum filosofie pro život a etickou výchovu. Nejprve se FPD realizovala v zájmových kroužcích a následně přešla i do klasické výuky.¹⁷⁷ V současnosti se programu FPD nejvíce věnují na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, kde vzniklo Centrum Filozofie pro děti.¹⁷⁸ Studenti v rámci svého studia mají možnost se vzdělávat, jsou jim k dispozici povinně volitelné anebo výběrové předměty s tematikou FPD, např. Filozofie ve výchově a vzdělávání, Filozofie pro děti v teorii a praxi, Filozofie pro děti: nácvik metodiky.¹⁷⁹

4.2.3. Základní charakteristika

FPD je postavena na myšlenkách J. Deweye a L. Vygotsky. J. Dewey je nejvýznamnější představitel pragmatistické pedagogiky, který chápal výchovu jako přípravu na život, chtěl spojit školu a život, aby škola byla místem, kde se učí životem.¹⁸⁰ Pragmatismus vyzdvihuje lidskou praxi. L. Vygotskij rozlišoval dvě úrovně dětského vývoje, a to úroveň současnou a budoucí. Přišel s teorií tzv. zóny nejbližšího vývoje. Rozlišuje, čeho je dítě schopno dosáhnout samo a čeho dosáhne s pomocí vedení dospělého. Zastává názor, že „*pomoc dospělých má urychlovat psychický vývoj dítěte, (...) učení musí předbíhat vývoj, „razit mu cestu“, a tím mu napomáhat.*“¹⁸¹

Hlavním cílem FPD je vychování ***jedinice v demokratické společnosti, který umí správně uvažovat.*** Úkoly pro dosažení hlavního cíle jsou:

- Rozvinutí kritického, tvořivého a logického myšlení
- Přivádět děti k objevování alternativ
- Prohlubovat přirozený sklon k přemýšlení
- Vést k samostatnému učení.¹⁸²

Jedním z dílčích úkolů FPD je rozvíjení samostatného **kritického, tvořivého a logického myšlení.** Děti by měly být schopny správně zdůvodnit výpovědi, stanovovat logická kritéria a chtít něco zkoumat, hledat. K tvořivému a kritickému

¹⁷⁷ Srov. *Filosofie pro život* [online].

¹⁷⁸ Srov. MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*, s. 50.

¹⁷⁹ *Kurzy na Jihočeské univerzitě.* [on-line].

¹⁸⁰ Srov. JŮVA, V. a V. JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 35.

¹⁸¹ ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*, s. 413.

¹⁸² Srov. PECHÁČKOVÁ, I. *Lipmanova Filozofie pro děti.* [on-line].

myšlení musí patřit také hodnotová, emociální stránka. Zakladatelé programu tento proces nazývají *hledajícím společenstvím*. Každý člen tohoto společenství se snaží své myšlenky správně formulovat a prezentovat a současně skrze společenství získává zpětnou vazbu. Členové hledajícího společenství se také učí naslouchání ostatním a sdílení.¹⁸³ Hledající společenství má specifické znaky, „*např. společná chuť všech zúčastněných hledat odpovědi a dobrat se k cíli anebo vědomí, že dosavadní poznání nelze brát jako již hotovou a neměnnou věc. Charakteristický je tedy proces neustále se prohlubujícího hledání a skutečnost, že každý člen hledajícího společenství připouští zájmy a názory druhých a bere je za rovnocenné.*“¹⁸⁴

Prostředkem při komunikaci je v hodinách FPD využíván **dialog**. Dialog ve FPD je odlišný od běžně používaných forem komunikace, jako je debata nebo diskuse. Je blízký sokratovskému dialogu. V debatě nebo diskusi se účastníci snaží prosadit svůj názor jako nejsprávnější, tvrdě si za ním stojí a nechtějí ustoupit. V dialogu naopak jdou všichni zúčastnění stejným směrem, respektují se navzájem. Každý názor je spíše posunem kupředu a k sobě navzájem než proti sobě. Není zde důležité, kdo má pravdu, ale jde o to, že společně hledáme pravdu, odpověď na otázku nebo chceme vyřešit nějaký problém. Nezáleží na tom, zda se všechny otázky vyřeší a najdeme na ně odpověď, ale je důležitý samotný proces, který směřuje k rozvoji kritického, tvořivého a logického myšlení.¹⁸⁵

M. Lipman spatřuje ve FPD nejlepší metodu k zlepšení dětského myšlení. Uvádí šest bodů, které FPD obsahuje, a vede k jeho zlepšení:

- **Zájem** – Jestliže děti něco zajímá, pak vyvíjejí největší úsilí. V hodinách FPD je pro ně zajímavý příběh, který se týká dětí, jako jsou ony, a zapojuje je do povídání o diskutabilních otázkách.
- **Emoce** – FPD se neomezuje pouze na zlepšení kritického myšlení, ale připouští, že FPD může být vzrušující a emocionální. Děti následně mohou mluvit a zkoumat své emoce.
- **Kritické myšlení** – FPD má vést ke kritickému myšlení. Když děti najdou něco problematičtějšího a matoucího, mají potřebu se s tím vypořádat.

¹⁸³ Srov. MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*, s. 51.

¹⁸⁴ Tamtéž, s. 51.

¹⁸⁵ Srov. Tamtéž, s. 51.

- Hodnoty – Děti na začátku FPD přicházejí na to, že naše zacházení s otázkami hodnot jsou nejednoznačné a zmatené. Jsou nadšeny, že se mohou snažit myslet přesně a jasně. Děti lépe přemýšlejí o problémech, které se jich týkají, stávají se starostlivějšími, vnímavějšími.
- Kreativita – Dobré myšlení může být naplněno představivostí. FPD je v oblasti kreativity velmi prospěšná.
- Společenství – Filozofie vede k dialogu, je nutné být otevřený pro všechny členy sdíleného společenství. Je kladen velký důraz na společné hledání „*shared inquiry*.“¹⁸⁶

E. Zollner filozofování nazývá hlubokou lidskou záležitostí, která souvisí s jedinečnou lidskou vlastností, schopností vidět sebe i události s odstupem. Tento odstup nám dává možnost přemýšlet o sobě a věcech, které nás ovlivňují. Díky tomu jsme schopni svůj život řídit a nejen prožívat. Při filozofování s dětmi a dospívajícími vedoucí dialogů, jim pomáhá při jejich uvědomování si sebe sama. Jsou jim podporou, když poznávají své schopnosti a možnosti.¹⁸⁷

4.2.4. Průběh hodiny

Účastníci FPD sedí v kruhu, který je prostředkem ke vzájemné rovnocenné komunikaci. Hodina FPD začíná čtením filozofického příběhu. Jedná se o smyšlený příběh nebo román, který se skládá z krátkých kapitol, jež na sebe mohou nebo nemusí úplně navazovat. Obsahuje různá dilemata, která jsou např. náboženské, etické povahy. Příběh, který je během hodiny čten, není dlouhý, děti by měly vydržet poslouchat a také přemýšlet. Děti ho čtou nahlas, střídají se po krátkých částech nebo větách, učí se si navzájem naslouchat. Děti následně vyhledávají v příběhu problémy, formulují otázky, které je zajímají a na které by chtěly znát odpověď a pracovat na těchto odpovědích. Otázky, které vyvstanou z příběhu, se zapisují na tabuli se jménem autora otázky.¹⁸⁸ Tyto otázky se nezodpoví během jednoho setkání, ale jsou námětem pro další hodiny. Otázky, na které děti chtějí získat odpověď, mohou vyústit v jejich případné ztvárnění, např. výtvarné. V každém případě by měly vyvrcholit změnou “self – correction“ jejich

¹⁸⁶ Srov. NAJI, S. *Interview with Matthew Lipman—Part 1: The IAPC program* [online].

¹⁸⁷ Srov. ZOLLER MORF, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*, s. 86.

¹⁸⁸ Srov. MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*, s. 52.

předešlých přesvědčení, pocitů nebo hodnot.¹⁸⁹ Pokračování ve čtení následují, až když už budou prohovořeny otázky daného příběhu. Může se pokračovat dříve, ale musí s tím skupina souhlasit.

E. Zollner zmiňuje jako nejzákladnější techniku filozofování *srovnávání bez hodnocení*. Pomocí této techniky se děti a dospívající učí správně vnímat a rozlišovat. Formuje se jejich vyjadřování, které se stává přesnější a kritičtější a jejich rozhodování je více uvědomělé. Tato technika je důležitá při třech filozofických způsobech filozofování. Jsou to:

- Zpochybňování toho, co bylo vyřčeno.
- Vyjasnění a vysvětlení pojmů.
- Zdůvodňování a argumentace.¹⁹⁰

Filozofického setkání se účastní děti nebo dospívající a „vedoucí dialogů“¹⁹¹. Postavení vedoucího filozofujícího společenství není stejná jako pozice učitel – žák. Vedoucí dohlíží na probíhající dialog, zda jsou otázky dobře kladeny a jak se celkově dialog vyvíjí. Jeho vstupování do dialogu by mělo být citlivé a mělo by se jednat o další kladení otázek. Jeho otázky by měly vést ke zdůvodnění myšlenek a názorů, které se ve skupině objeví. Své názory a myšlenky může se skupinou sdílet, ale musí je zdůvodnit a ukázat, že pod silou argumentů je schopen své názory změnit.¹⁹²

Příklad příběhu a metodické pomoci uvádím v příloze č. III.

4.2.5. Filozofie pro děti a etická výchova

Několikaleté zkušenosti s FPD ukazují, že děti a dospívající jsou schopni filozofovat. Děti neustále přemýšlejí a také přemítají o svých myšlenkách. Děti chtějí využít ve svém životě všechny znalosti, které získají. FPD je pro děti prostředkem k získání nových pojmů, zlepšení jejich myšlení. Děti se stávají citlivější pro jejich svět a svět kolem nich, jsou schopné kritického a kreativního myšlení. Děti skrze

¹⁸⁹ Srov. *What is a Typical P4C Session Like?* [online].

¹⁹⁰ Srov. ZOLLER MORF, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*, s. 87-88.

¹⁹¹ MUCHOVÁ, L., L. MACKŮ a A. ZAJÍČKOVÁ, *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti: Metodická příručka k příběhu ---aděje na s---*, s. 6.

¹⁹² Srov. Tamtéž, s. 6

filosofování, filozofické zkoumání v rámci FPD si utvářejí svůj vlastní úsudek, názor. Filozofie v sobě zahrnuje také etiku jako svou disciplínu, a tak FPD je ideální pro učení se hodnotám, etické výchově. Jestliže se děti učí čtení a psaní skrze literaturu, může se mravní výchova předávat skrze filozofování. Děti se setkávají s mnoha dilematy, která jsou pro ně velkou otázkou, na níž chtějí najít odpověď. Svět kolem dětí je mnohdy plný protichůdných možností, FPD se snaží, aby děti byly schopné zhodnotit situace a najít morálně dobré řešení.¹⁹³

Podle L. Muchové a kol. je etický rozměr ve FPD patrný. Společenství, které se při FPD vytváří, se snaží najít pravdu a chce hlouběji porozumět skutečnostem, které jsou předmětem jejich zkoumání.¹⁹⁴ Děti a dospívající se učí „*naslouchat druhým, rozvíjet jejich myšlenky, hledat možnosti společné myšlenkové základny, ale i možnosti, jak rozumným způsobem reagovat na různost v názorech, která je nepřekročitelná*“.¹⁹⁵

¹⁹³ Srov. *Why Philosophy for Children* [online].

¹⁹⁴ Srov. MUCHOVÁ, L., L. MACKŮ a A. ZAJÍČKOVÁ, *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti: Metodická příručka k příběhu ---aděje na s---*, s. 5.

¹⁹⁵ Tamtéž, s. 5-6.

4.3. Etické dílny®

Program Etické dílny® (dále jen ED) vznikl v roce 2003 a jeho autorkou je Eliška Krmelová. Motivací pro vytvoření tohoto programu byla touha autorky „*hovořit se školáky o úskalí dnešní doby, vyzbrojit je proti jejím tlakům a orientovat je ke skutečným hodnotám.*“¹⁹⁶ Také výzva doby byla důležitá pro formování filosofie a náplně programu. Současná generace se od předchozích generací odlišuje. Mladí mají více možností, dostává se jim daleko větší množství informací, ale i zážitků než předešlým generacím. Vše má daleko větší rychlost i změny přicházejí rychleji a přizpůsobování se jim není jednoduché. Ale na druhou stranu, děti jsou ohroženy tím, co přejímají - ne vše je pozitivní. Často se dostávají do situací, ve kterých mohou cítit nejistotu, jak se zachovat. Nevědí nebo nemají vypěstovaný cit pro správnou pozitivní reakci. Nad tímto vším se E. Krmelová zamýšlela při tvorbě programu.

ED jsou preventivní program, který je založen na hodnotách a principech židovsko křesťanské etiky. Jedná se o primární prevenci, která se uskutečňuje na základních školách během běžné výuky. Preventivní program ED se od jiných preventivních programů odlišuje svým pozitivním zaměřením. Ve svých tématech neotevívá sociálně-patologické jevy, jako je tomu u běžných preventivních programů, ale zaměřuje se na posílení pozitivních hodnot, a tím se může dotýkat většího okruhu dětí.

Cíl ED popisuje autorka programu takto: „*Cílem Etických dílen je pomoci školám ve výuce etických principů formováním pohledu dětí na důležité životní hodnoty a jejich vedením k prosociálnímu chování. V rámci vyučování probíhají tvořivé besedy – „dílny“, které žákům přibližují elementární etické zásady a jejich prameny v tisícileté židovsko-křesťanské evropské kultuře a v duchu J. A. Komenského kultivují mravní profil dětí a dospívajících od přirozeného egocentrismu k uvědomělému altruismu, aby znalosti a dovednosti nabyté ve škole neužívali sobecky pouze k vlastnímu prospěchu, ale ke společnému dobru.*“¹⁹⁷

¹⁹⁶ Popis programu [on-line].

¹⁹⁷ Popis programu [on-line].

Jedná se o cyklus, který obsahuje tři „*dvouhodinovky*“. Obsahem těchto hodin jsou témata, která jsou pro děti zajímavá, aktuální a přináší též biblický pohled, který se pojí s daným tématem. Tento kontakt s biblickým poselstvím je pro mnohé žáky prvotním setkáním. Děti tak poznají, že Bible není jen stará kniha, ale že příběhy v ní napsané jim mohou pomoci v orientaci i v dnešní době.

Forma, kterou jsou ED vedeny, je odlišná od klasického výkladu. Základem je rozhovor, při kterém se děti zapojují do diskuse. Účastníci nejsou pasivní, ale aktivní. Důležitá je motivace, ke které slouží zajímavé příběhy, citáty, obrázky, videa, ale také video-ankety s jejich vrstevníky či názory významných lidí. Žáci jsou vedeni k zamyšlení, k vzájemné diskusi.

Celý program je rozdělen do dvou částí. První částí tzv. Kompásek je určen pro žáky 1. - 5. třídy (mladší školní věk). Druhá část je určena pro žáky 6. - 9. třídy či studenty 1. - 4. ročníku osmiletých gymnázií (starší školní věk).

Etické dílny® mají ochrannou známku č. 315082 u Úřadu průmyslového vlastnictví.

4.3.1. Názvy témat a jejich obsah

Témata pro 6. - 9. třídu či studenty 1. - 4. ročníku osmiletých gymnázií¹⁹⁸

1. **Image, nebo charakter?** Co znamená „být in“? Je image důležitá? Lze pracovat na svém charakteru stejně jako na image?
2. **Kdo jsem?** Dospívat znamená učit se rozhodovat – o životním stylu, o svých přátelích, o sobě. To vyvolává časté konflikty s okolím. Trénink reakcí na konflikty s rodiči.
3. **Sex a AIDS** Způsoby nákazy virem HIV, jak se pozná HIV+ člověk, bezpečný sex, mnoho příběhů lidí nemocných AIDS.
4. **Láska a vztahy** Jak vnímají zamilovanost kluci a jak holky. Tělesné vzrušení - jak daleko můžeme zajít? Jak vypadá skutečný vztah.
5. **Přátelé** Jak poznat opravdového přítele a jak se jím stát. Simulace situací, kdy se přátelství ocitne v krizi.

¹⁹⁸ Srov. *Témata pro 7. - 9. Ročník a odpovídající ročníky gymnázií* [on-line].

6. **Rodina** Štěstí rodiny – na čem stojí. Zamyšlení nad důvody rozvodu rodičů – jakou v tom hrají roli děti. Jak se s rozvodem vyrovnat. Tlaky dnešní společnosti na udržení rodiny. Rozdíly rozvod – rozchod rodičů z pohledu dětí.

7. **Peníze, peníze, peníze** Mění peníze život člověka – jak? Postoj k penězům a vnímání potřeb lidí kolem nás.

8. **Život v mediální džungli** Nejoblíbenější pořady a počítačové hry dospívajících – co s nimi dělají? Jak získat vládu nad televizí a počítačem. Rizika internetu, chatu – jak se jim bránit.

9. **Vážíš si svého těla, nebo ho zneužíváš?** Alkohol – nejtolerovanější droga u nás. Jak se vyhnout závislosti. Anorexie, bulimie – kde je jejich kořen?

10. **Pohoda, klídek a tabáček** Kouření – co nám výrobci tabáku zamlčují. Jak se naučit říkat ne! Bohatá obrazová dokumentace důsledků kouření.

11. **Holocaust – stále živá rána (pro 9. ročník, resp. kvartu)** Interaktivní hodina o genocidě Židů za 2. světové války. Informace, dokumenty a diskuse k tématice rasismu, znovu silícího antisemitismu a rozšiřování neonacistických myšlenek. Host – přeživší pamětník holocaustu.

12. **Předsudky** Jsou si lidé rovni? Různé druhy předsudků – vcítění prostřednictvím sociálních her. Romská problematika – soužití s Romy.

13. **Stáří – děs, nebo výsada?** Brzy budou mladí lidé obklopeni většinou starších lidí. Hodina má pomoci k pochopení stáří jako přirozené součásti života a najít směr pro společné soužití. Dotkneme se také tabuizovaného tématu smrti, vážných onemocnění, eutanazie.

Názvy témat a jejich obsah **1. – 5. ročník ZŠ (program Kompásek)** uvádím v příloze č. IV.

4.3.2. Etické dílny® a jejich charakteristika

ED by se měly držet základních metodických principů: lektor pracuje vždy jen s jednou třídou, pro každé téma je třeba vyhradit dvě vyučovací hodiny, v každé třídě proběhnou nejméně tři témata, součástí každého tématu je praktické biblické poselství a nabídka následného kontaktu. Zcela unikátní je ve srovnání s jinými preventivními programy prvek návaznosti – ED totiž zaznamenávají velmi efektivní výsledky při dlouhodobé spolupráci lektora se školou, což je možné díky rozsáhlé nabídce témat. Během cyklu ED (i mimo něj) mají dospívající možnost kontaktovat svého lektora se

svými dotazy přes webové stránky k tomuto účelu založené. Pro příklad může posloužit stránka autorky a vedoucí programu ED: www.web4teens.cz.

Metodika ED je chráněna ochrannou známkou. Z tohoto důvodu zde nemohu ED popsat podrobněji.

4.3.3. Vzdělávání lektorů

Příprava lektorů ED spočívá v absolvování semináře. Tento seminář je jednodenní a účastníci se na něm seznámí se základy ED a také s praktickými ukázkami témat. Po absolvování semináře následuje korespondenční kurz. Budoucí lektori se během kurzu seznámí hlouběji s metodikou, charakteristikami a didaktikou ED. Na konci kurzu absolvuje účastník kurzu osobní pohovor s vedoucí programu, na základě kterého může úspěšný absolvent kurzu získat osvědčení a přístup k tématům ED. Dále má možnost nechat si zřídit webovou stránku se svým jménem, sloužící pro následný kontakt s dětmi. V současné době působí v ČR více než dvě desítky lektorů.

4.4. Srovnání programů etické výchovy

Zde bych chtěla porovnat popsané programy. Programy, které jsem v této kapitole charakterizovala, se vyučují na základní škole. Některé školy již využívají alespoň jeden ze zmíněných programů. Všechny tyto programy mají metodiku pro mladší i starší školní věk. Je to dáno tím, že se etická výchova chápe jako proces, který by měl začít již na prvním stupni základní školy. Avšak ne každá škola, která je nakloněna k výuce EV, začíná dříve než na druhém stupni. Např. ze škol, zapojených do výuky EV, vyučuje tento předmět na II. stupni 46 škol a pouze 16 škol vyučuje tento předmět na I. stupni základní školy¹⁹⁹. Programy EV a FPD jsou možné využít nejen na základních školách, ale své místo určitě mají také ve volnočasových aktivitách, ve školní družině, nebo v zájmových kroužcích, např. skaut, filozofické kroužky, tábory. ED jsou určeny především pro výuku ve škole, nicméně někteří lektoři upravená témata ED využívají také v programech na mládežnických táborech, v dětských domovech či na setkáních dorostu.

ED jsou koncipovány jako vstupy do škol, které probíhají nejlépe v cyklech po minimálně třech „dvouhodinových“ pro konkrétní třídu, a v následujících letech se návazně pokračuje dalšími tématy. ED jsou vhodné především pro školy, které nemají aprobovaného pedagoga EV – díky cyklům ED se mohou žáci s etickou výchovou setkávat alespoň částečně (jako součást minimálního preventivního programu školy). EV a FPD mají svůj program rozpracovaný na dlouhé období.

Všechny tyto programy se shodují v tom, že hodina by měla probíhat tak, že všichni sedí v kruhu, aby byla zajištěna pozice rovnosti a otevřenosti mezi všemi zúčastněnými. Vedoucí nebo učitel je v hodinách spíše partnerem, dospívající by se ho neměli bát, měli by ho uznávat a respektovat. I vztah učitele směrem k žákům by měl vykazovat prvky přijímání, respektování, naslouchání a atribuce. Z toho vyplývá, že etická výchova ve všech programech by měla být vyučována v přátelské otevřené atmosféře.

Teď bych se chtěla věnovat jednotlivým cílům, které zde pro přehlednost zopakují. Cílem EV je nejenom informovat žáka o morálních hodnotách a zásadách, ale také

¹⁹⁹ Srov. *Školy s výukou etické výchovy* [online].

osvojení si určitých postojů a jednání, jinými slovy, cílem je *výchova k prosociálnosti*. FPD má za cíl člověka, který je v demokratické společnosti a *umí správně uvažovat*. ED stojí na židovsko-křesťanském základě a jejich cílem je také jako u EV *formování životních hodnot a výchova k prosociálnosti*. Podle cílů mají k sobě blíže EV a ED, cíl FPD směřuje k logickému myšlení žáků, které je také potřebné pro aktivní zapojení v demokratické společnosti.

Dovolila bych si u těchto programů vymezit jejich základní kořeny. EV je výchova, která má psychologická východiska. Při jejím „vyučování“ je na dospívající působeno psychologicky směrem k dosažení již zmíněného cíle, prosociálnosti. P. Piťha se vyjádřil, že tato výchova by se měla nazývat *prosociální výchova*, protože směřuje k formování vlastností, které jsou důležité pro život ve společnosti.²⁰⁰ Program FPD, jak již název napovídá, má své základy ve filozofii. Dospívající se během filozofování učí myslet logicky, nacházet závěry, zdůvodňovat a následně jednat. Jejich chování je tedy ovlivněno věděním a promýšlením toho, jak se chovat a proč. ED stojí svým základem mezi psychologickým a křesťansko-židovským pojetím. I v ED mají dospívající nacházet odpovědi na své otázky prostřednictvím zamyšlení a diskusí nad konkrétními životními postoji a rozhodnutími, ale současně mají srovnání nacházet v citovaných biblických radách. V žádném z programů nenajdeme klasickou výuku etiky, její historie a etických systémů.

Požadavky na učitele u EV a FPD jsou stejné, protože se většinou jedná o výuku v rámci základního vzdělávání a vztahuje se tedy na učitele požadavky vymezené zákonem o pedagogických pracovnících. Lektor ED musí absolvovat speciální kurz.

²⁰⁰ Srov. PIŤHA, P. *Etická výchova – ano či ne*. [online].

5. Program neformálního vzdělávání

V této kapitole bych chtěla hlouběji představit program *Mládež v akci*. V předchozí kapitole jsem popisovala programy, které se pojí s formálním vzděláváním. Etická výchova je jejich hlavním cílem. Tento evropský program je určen k neformálnímu vzdělávání mládeže, a jeho primárním zaměřením není etická výchova. Nicméně metody a cíle tohoto programu mají k etické výchově blízko, při realizaci projektů dochází ke změně hodnot a postojů účastníků.

V České republice je mnoho neformálních skupin, které se mimo jiné zaměřují na etický vývoj člověka. Zde bych zmínila hnutí Brontosaurus, Junák, ale také volnočasová zařízení např. DDM.

5.1. Program mládež v akci

Tento program přejal Evropský parlament a Rada usnesením v roce 2006. Navazuje na předchozí programy, např. program Mládež, realizovaný v letech 2000-2006.

Program Mládež v akci má reagovat na potřeby mladých od dospívání až do dospělosti. *„Je důležitým přínosem pro získávání kompetencí prostřednictvím neformálního vzdělávání a pro podporu aktivní účasti mladých ve společnosti.“*²⁰¹

Každá země zapojená do programu má svou vlastní národní agenturu, která realizuje program na národní úrovni. V ČR je to Česká národní agentura Mládež.

Tento program je určen pro mladé lidi od 13 do 30 let.

Cíle programu jsou: všeobecně podporovat aktivní občanství mladých lidí, zejména pak jejich evropské občanství; rozvinout solidaritu a propagovat toleranci mezi mladými lidmi, zejména pro posílení společenské soudržnosti v Evropské unii; posilovat vzájemné porozumění mezi mladými lidmi v různých zemích; přispět k rozvoji kvality podpůrných systémů pro aktivity mládeže a možností organizací občanské společnosti v oblasti mládeže; podporovat evropskou spolupráci v oblasti mládeže.

²⁰¹ *Mládež v akci, Průvodce programem* [on-line], s. 6.

Prioritami programu je evropské občanství, aktivní účast mladých lidí, kulturní rozmanitost, začlenění mladých s omezenými příležitostmi.

Strukturu programu uvádím v příloze č. V.

5.1.1. Výměny mládeže

V rámci této akce se skupina mladých lidí z jedné země setkává s mladými lidmi z jiných zemí. Výměna může být dvoustranná, třístranná nebo vícestranná, tudíž se se účastní dvě, tři nebo více zemí. Mladí lidé vycestují za hranice své země za účelem setkání se s mladými z různých zemí EU a partnerských zemí. Výměna mládeže se většinou koná v jedné zemi, která plní funkci hostitelskou.

Setkání, jehož se účastní, má svůj program, jeho cíle a priority, které musí respektovat. Projekt výměny mládeže si připravují účastníci sami ve spolupráci s vedoucími skupin. Mladí lidé se při výměně učí skrze společné téma, které si pro svou výměnu vybrali. Téma se musí objevovat denně v konkrétních aktivitách. Při přípravě, realizaci a hodnocení je kladen důraz na aktivní zapojení všech členů projektu, vše dělají společně. Skrze projekt by měli účastníci získat *„sebedůvěru při konfrontaci s novými zážitky, postoji a chováním; získat či rozvíjet dovednosti, kompetence a znalosti přispívající k sociálnímu či osobnímu rozvoji.“*²⁰² Při výměně mládeže se mladí lidé setkávají s odlišnými kulturami, jsou konfrontováni jiným pohledem na svět. Interkulturní setkání, které se uskutečňuje při každé výměně mládeže, by mělo vést mladé k pochopení jiných kultur, náboženství a mělo by mladé pobízet k dialogu mezi sebou. Setkání by v mladých mělo podpořit chuť *„bojovat s předsudky, rasizmem a všemi postoji vedoucími k vyloučení a rozvinout smysl pro toleranci a porozumění rozmanitosti.“*²⁰³ Při výměně by měl být patrný evropský rozměr, měla by směřovat k učení mladých o evropském občanství a jejich rolí v současné i budoucí Evropě. Projekt je zaměřen na primární principy EU, např. respektování lidských práv, hodnotám svobody a demokracie.

Výměny mládeže jsou specifické víceúčelovostí, kdy nejen daná skupina mladých lidí z rozdílných zemí pracuje na tématu, které samo o sobě má vzdělávací náplň, ale mnohdy bezděčně bez vnějšího zásahu se mění postoje a hodnoty mladých lidí.

²⁰² *Mládež v akci, Průvodce programem* [on-line], s. 34.

²⁰³ Tamtéž, s. 34.

Interkulturní učení – Účastníci se setkávají s pro ně novými aspekty kultur, které se projevují v jejich přirozenosti. Mnohdy jsou projevy odlišné kultury jiné, než mladí očekávají, jež převzali z rodiny nebo společnosti. Jedná se o obvyklý postoj, názor, jak by se daná kultura měla projevovat. Prostředí, ve kterém žijí, je výchozím bodem k interkulturnímu učení. Je to jejich kultura, zážitky, jejich původ, realita každého dne. Setkání s druhými promění jejich vnímání, postoje.

Při výměnách mládeže získávají mladí lidé kompetence sociální, osobní. Například mládežník je schopen spolupracovat ve skupině, podílí se na atmosféře mezi účastníky projektu, při zadaném úkolu spolupracuje ostatními na řešení, respektuje druhé v jejich jedinečnosti, rozdílnosti, ovládá své jednání. Mladí lidé se při výměnách učí samostatnosti, odpovědnosti a jako další nezanedbatelný rozvoj se projeví v jejich jazykových schopnostech.

5.1.2. Příklad výměny mládeže

Výměna mládeže se konala v České republice. Skupina mladých lidí si pozvala mládež z Rakouska, Izraele a Egypta. Mladí lidé si toto seskupení vybrali sami, lákala je rozmanitost kultur, nebáli se rozdílností. Tématem bylo „Jak bojovat proti předsudkům“. Jako hlavní motivaci uvedli „*We are aware that a negative opinion on foreign cultures prevails in our country. We chose Israel and Egypt because of fear to travel to these countries. Because we are fully aware that our fear is influenced by the media, that present us mostly with bad news from these countries.*“

Podíleli se aktivně na přípravě projektu a také celého programu. Při prvním setkání všech skupin byla patrná nervozita, obavy, ale i zvědavost. Pro některé to bylo první setkání se zahalenými dívkami. Večery probíhajícího projektu byly věnovány prezentaci kultur daných zemí, do kterých byla zapojena i veřejnost. V programu byly zařazeny simulační interkulturní hry, které měly zážitkovou formou pomoci účastníkům pochopit chování cizích kultur. Již během projektu bylo patrné, že toto setkání přispěje k rozvoji účastníků velkým dílem. Pro mladé lidi z Čech to byla výměna, která zásadním způsobem změnila jejich postoje např. k muslimům a židům, naučili se respektovat náboženské projevy.

6. Závěr

Vzhledem k velkým změnám ve společnosti je důležité působit na dospívající. Základní institucí, kde se předává etická výchova, je samozřejmě rodina. Jako druhá nejvhodnější je škola, která připravuje z dětí a dospívajících nové dospělé, novou generaci. To, jaká bude příští generace, záleží na hodnotách a postojích, které budou mít, nejen na získávání poznatků a vědomostí. V roce 2010 byla etická výchova zavedena do RVP ZV. Tímto zavedením etické výchovy do vzdělávacího systému již tato výchova není výsadou a povinností pouze rodiny, ale za tuto oblast je zodpovědná i škola. To, jaká forma výchovy k hodnotám, postojům a správnému jednání bude, záleží výhradně na škole a konkrétních učitelích.

Má práce se věnuje charakteristice etické výchovy a jejím programům pro starší školní věk, které jsou vyučovány na základních školách v České republice, což bylo také mým vytyčeným cílem.

V první kapitole se věnuji základním termínům spojených s etikou. Vysvětluji slova etika, morálka, svědomí, svoboda, zákon. Charakterizuji význam etiky pro člověka a podrobněji se věnuji filozofům a jejich myšlenkám týkajících se etické (mravní) výchovy.

Ve druhé kapitole se zaměřuji přímo na etickou výchovu, charakterizuji výchovu a faktory, které mají na etickou výchovu vliv, a to rodinu a společnost. V této části se také věnuji představení vzdělávacího systému základního vzdělávání a očekávaným výstupům žáků staršího školního věku v předmětu Etická výchova.

Další kapitola charakterizuje vývoj staršího školního věku z pohledu vývojové psychologie. Druhou část třetí kapitoly jsem věnovala morálnímu vývoji člověka včetně analogie morálního vývoje L. Kohlberga, Platóna a F. Nietzscheho, která propojuje a srovnává filozofické a psychologické myšlení.

Čtvrtá část je zaměřena na podrobnou charakteristiku třech programů etické výchovy, které jsou používány na základních školách v České republice. Závěrem kapitoly je stručné srovnání těchto programů.

Pátá kapitola popisuje program *Mládež v akci* a jeho akci *Výměny mládeže*. Tento program jsem do své práce zařadila z důvodu podobnosti dílčích cílů s cíli etické výchovy, např. analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu.

Ve své práci jsem charakterizovala etickou výchovu, zaměřila jsem se na hlavní kořeny jejího historického vycházení. Ve čtvrté kapitole jsme popsala programy etické výchovy pro starší školní věk v České republice. Tato práce může být přínosem v poukázání na programy, které jsou pedagogům nabízeny k uplatňování v jejich hodinách etické výchovy. V současné době není jednotná koncepce výuky etické výchovy na základních školách. Pedagogové mnohdy nevědí jakou z koncepcí zvolit, pokud vůbec znají všechny alternativy. Jak už jsem předoslala dříve, záleží pouze na nich, jak budou vyučovat, zda se zaměří na psychologickou formu výuky etické výchovy. Anebo budou respektovat původ, základ etické výchovy, který je ve filozofickém pojetí a vydají se cestou k žákovu zvažování svého jednání a logickému myšlení.

Seznam použitých zdrojů:

Bible a církevní dokumenty:

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: včetně deuterokanonických knih: český ekumenický překlad. Praha: Česká biblická společnost, 1993. ISBN 80-900-8817-1.

Dokumenty II. vatikánského koncilu. 2. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 603 s. ISBN 80-719-2467-9.

Katechismus katolické církve. 2. dop. a oprav. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001, 793 s. ISBN 80-719-2488-1.

Literatura:

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky.* 2. vyd. Academia 1. Praha: Academia, 2001, 292 s. ISBN 80-200-0917-5.

ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie.* 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 304 s. ISBN 80-042-6038-1.

ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova.* 3. vyd. Praha: Rezek, 2009, 291 s. ISBN 978-80-86027-29-6.

BĚLECKÝ, Z. et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 75 s. ISBN 978-808-7000-076.

BÍLÝ, J. *Základy společenských věd.* Ostrava: Key Publishing, 2009, 137 s. ISBN 978-807-4180-149.

BLÁHA, I. A. *Ethika jako věda: úvod do dějin a teorie mravnosti.* 2. Vyd. Brno: Atlantis, 1991, 102 s. ISBN 80-710-8023-3.

ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

DŽIBRÁN, Ch. *Prorok: Zahrada prorokova.* Praha: Vyšehrad, 1996, 143 s. ISBN 80-702-1183-0.

- HEJNA, D. *Etická výchova*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006, 42 s.
ISBN 80-704-4750-8.
- JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003, 223 s. ISBN
80-725-4329-6.
- JŮVA, V. a V. JŮVA. *Úvod do pedagogiky*. 2., rozš. vyd. Brno: Paido, 1995.
ISBN 80-859-3106-0.
- JŮVA, V. a V. JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997.
ISBN 80-859-3143-5.
- KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990. Filozofické dědictví.
ISBN 80-205-0152-5.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrman & synové, 1995.
ISBN neuvedeno.
- KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.
ISBN 80-210-0183-6.
- LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd.
Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.
- LENCZ, L. *Pedagogika etickej výchovy: Výchova k prosociálnosti*. Bratislava:
Metodické centrum, 1992, 47 s. ISBN 80-851-8513-X.
- LENCZ, L. a O. KRÍŽOVÁ. *Metodický materiál k předmětu Etická výchova*. 3. vyd.
Prešov: Metodicko - pedagogické centrum v Prešově, 2004. ISBN neuvedeno.
- MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*. České
Budějovice, 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých
Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce
P. Bauman.
- MATOCHOVÁ, S. *Etika a právo v kontextu lékařské etiky*. Brno: Masarykova
univerzita, 2009, 206 s. ISBN 978-80-210-4757-0.

- MILL, J. S. *Utilitarismus*. Praha: Vyšehrad, 2011, 182 s. Krystal (Vyšehrad), sv. 13. ISBN 978-807-4291-401.
- MUCHOVÁ, L. *---aděje na s---*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2011, 52 s. Filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394-279-3.
- NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*. Olomouc: Votobia, 1995, 367 s. ISBN 80-858-8579-4.
- NOVÁKOVÁ, M. et al *Učíme etickou výchovu: Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. 2. vyd. Praha: Jirí Drejnar - luxpress, 2009, 131 s. ISBN 978-80-7130-143-1.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2007, 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PÍTHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. České Budějovice: Poustevník v nakl. Studio Gabreta, 2006, 199 s. ISBN 80-866-1018-7.
- PLATÓN. *Faidros*. Praha: Jan Laichter, 1937, 82 s. ISBN neuvedeno.
- PLATÓN. *Ústava*. 2. vyd. Praha: Oikoymenh, 1996, 359 s. Oikúmené. ISBN 80-860-0528-3.
- PLATÓN. *Theaitétos*. 2. vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1995, 118 s. Oikúmené. ISBN 80-852-4182-X.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-717-8399-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2.přepr. a akt. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-717-8631-4.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-717-8029-4.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky: Učebnice pro vys. školy*. 1. 2. vyd. Praha: SPN, 1967, s. 461. ISBN neuvedeno.

- PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky: Etika*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-505-5.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-736-7124-7.
- SKOBLÍK, J. *Přehled křesťanské etiky*. Praha: Karolinum, 2004, 319 s. ISBN 80-7184-357-1
- SOKOL, J. a Z. PINC. *Antropologie a etika*. Praha: Triton, 2003, 167 s. ISBN 80-7254-372-5.
- SPAEMANN, R. *Základní mravní pojmy a postoje*. Praha: Svoboda, 1995, 91 s. Filozofie a současnost. ISBN 80-205-0484-2.
- STŘELEČEK, S. et al. *Texty ke studiu otázek výchovy*. II. Brno: Paido, 1994, 67 s. ISBN 80-901-7378-0.
- SVOBODOVÁ, Z. et al. *Důstojně a radostně: příspěvek k lidskoprávnímu, občanskému a etickému vzdělávání*. Sředokluky: Zdeněk Susa, 2012. 158 s. ISBN 978-80-86057-75-0.
- SVOBODOVÁ, Z. et al. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. 97 s. ISBN 978-80-905117-0-5.
- ŠULOVÁ, L. Morálně - etický vývoj dítěte. In WEISS, P. A KOL. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál, 2011, 123 - 138 s. ISBN 978-807-3678-456.
- THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004, 167 s. ISBN 80-717-8806-6.
- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3673-864.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.
- WEISS, P. A KOL. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál, 2011, 349 s. ISBN 978-807-3678-456.

ZOLLER MORF, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál, 2012, 92 s. ISBN 978-802-6200-963.

Elektronické dokumenty:

MUCHOVÁ, L., L. MACKŮ a A. ZAJÍČKOVÁ, *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti: Metodická příručka k příběhu ---aděje na s---*. [CD-ROM] © TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011, ISBN 978-80-7394-286-1.

Seznam internetových zdrojů:

Filozofie pro život [online]. Praha: Základní škola sv. Voršily v Praze [cit. 2013-02-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.volny.cz/zcs.ostrovni/filozofie.htm>>.

HERMOCHOVÁ, S. *Možnosti a meze etické výchovy na škole* [online]. © 2012 Etické fórum ČR [cit. 2013-03-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove/moznosti-a-meze-etv-na-skole>>.

JAKEŠOVÁ, M. *Čtyřdílný seriál pro Učitelské listy* [online]. © 2012 Etické fórum ČR [cit. 2013-03-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove/ctyrdilny-serial-pro-ucitelske-listy>>.

KOHOUTEK, R. *Mravní výchova ve školách* [online]. 4. 11. 2009 [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-a-mravnivychova>>.

Kurzy na Jihočeské univerzitě. [online]. © 2013 Projekt "Filozofie pro děti" při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.p4c.cz/index.php?s=vzdelavani>>.

MALACH, J. *Úvod do pedagogiky pro doplňující pedagogické studium* [online]. © Ostravská univerzita v Ostravě 2006 – 2013. [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <http://www.osu.cz/fpd/cdv/dokumenty/opora_pedagogika.pdf>.

Mládež v akci, Průvodce programem [online]. © 2007–2013 Česká národní agentura Mládež [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <http://www.mladezvakci.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty/ke_stazeni/obecne/Pruvodce_programem_MVA_2013_FINAL.pdf>.

NAJI, S. *Interview with Matthew Lipman—Part 1: The IAPC program* [online]. © Children and Youth Philosophers 2000-2013, poslední aktualizace 26. 02. 13 [cit. 2013-03-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip>>.

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* [online]. © MŠMT 2006-2012 [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.
- PECHÁČKOVÁ, I. *Lipmanova Filosofie pro děti.* [online]. © 2013 Projekt "Filozofie pro děti" při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/repository/lipmanova-filosofie-pro-deti_4c826993a0f15.pdf>.
- PÍTHA, P. *Etická výchova – ano či ne?* [online]. © MŠMT 2006-2012, poslední aktualizace 16. 6. 2009 [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>>.
- Popis programu* [online]. © 2010 Tim 2,2 o.s. [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <www.etickedilny.cz/popis-programu>.
- Propozice kurzu etické výchovy* [online]. © 2012 Etické fórum ČR [cit. 2013-03-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/kurzy/propozice>>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007).* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s. [cit. 2013-02-12]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
- Školy s výukou etické výchovy* [online]. © 2012 Etické fórum ČR [cit. 2013-03-09]. Dostupné na WWW: <<http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/skoly>>.
- Témata pro 7. - 9. Ročník a odpovídající ročníky gymnázií* [online]. © 2010 Tim 2,2 o.s. [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.etickedilny.cz/temata-pro-7-9-rocnik.html>> Etické dílny >.
- Témata pro 3. – 5. Ročník* [online]. © 2010 Tim 2,2 o.s. [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.etickedilny.cz/temata-pro-3-5-rocnik.html>>.
- What is a Typical P4C Session Like?* [online]. Montclair: Montclair State University [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/what-is/typical-p4c/>>.
- Why Philosophy for Children* [online]. Montclair: Montclair State University [cit. 2013-03-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/what-is/why-philosophy/>>.

Jiné zdroje:

SVOBODOVÁ, Z. *Jak se učí etická výchova*, TF JČU České Budějovice, 18. 5. 2011,
panelová diskuze.

JINDROVÁ, S. *Jak se učí etická výchova*, TF JČU České Budějovice, 18. 5. 2011,
panelová diskuze.

Seznam zkratk:

Dokument 2. vatikánského koncilu

CS / GS – *Pastorální konstituce o církvi v dnešním světě / Gaudum et spes*

Dokumenty II. vatikánského koncilu. Vyd. 2, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 603 s. ISBN 80-719-2467-9.

Ostatní

KKC - *Katechismus katolické církve.* Vyd. 2. dopl. a opr., Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001, 793 s. ISBN 80-719-2488-1.

Seznam příloh:

Příloha č. I	Vzdělávací oblasti základního vzdělávání
Příloha č. II.	Příklad aktivity a příběhu EV
Příloha č. III.	Příklad filozofického příběhu a metodické otázky
Příloha č. IV.	ED – Názvy témat a jejich obsah
Příloha č. V.	Struktura programu Mládež v akci

Přílohy

Příloha č. I

Vzdělávací oblasti základního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). [on-line].

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Průřezová témata jsou vzdělávací oblasti, které se zaměřují na aktuální otázky, které nám současný svět a společnost předkládá. Tyto oblasti jsou významnou součástí základního vzdělávání, protože jejich úkolem je formovat postoje a hodnoty žáků. Průřezová témata jsou důležité pro rozvoj klíčových kompetencí, prostupují všemi oblastmi vzdělávání, což je ku prospěchu vzdělávání žáků, kteří vidí danou problematiku v širších souvislostech. Toto hlubší proniknutí je prospěšné pro dobré pochopení a vede k utváření integrovanému pohledu na danou otázku.

Průřezová témata jsou:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Enviromentální výchova
- Mediální výchova

Příloha č. II.

Příklad aktivity a příběhu EV

Převzato z NOVÁKOVÁ, M. et al *Učíme etickou výchovu: Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. s. 85-88

Téma: Etika – aplikační téma

Věková skupina: 10 – 19 let

Pomůcky: statistika a symboly štěstí

Čas: 45 min.

Cíl: Uvědomit si, jaké jsou mé skutečné hodnoty, které mi přináší štěstí

Senzibilizace pro I. A II. st. ZŠ

Duhová jiskra

Byla jedna země, kde se žilo velmi těžce. Hodně se tam kradlo, ba i vraždilo. A v té zemi kdysi hořel Oheň štěstí a hrál sedmi barvami duhy. Kdo si jím připálil svíci, vnesl radost všude, kam padlo její světlo, a kdo si jím zatopil v kamnech, měl doma teplo, pohodu a klid. Jenže oheň skomíral, až zhasl, a pak už bylo hůř a hůř.

Když už život nebyl skoro k vydržení, navštívil král jednu starou vědmu a měl s ní tento tajný rozhovor: „Vědmo, už si prostě nevím rady. Ty jsi chytrá jako liška. Pomoz nějak téhle smutné zemi!

„Vědma přimhouřila úzké staré oči. „A králi, dovolíš mi lhát?“

Pro dobro země jí král dovolil všechno. Vědma měla k lidu tuto divnou řeč:

„Oheň štěstí zhasl, ale zbyla malá jiskra a tu nosí v sobě jeden z vás. Sám to neví, ale snad ji jednou najde a pak se Oheň štěstí znovu rozhoří. Nevím, jestli je to muž anebo žena. Možná je to stařec, možná dítě. Ale pozor! Jestli si ten člověk bude zoufat, jiskra zhasne a potom vám běda, všechny vás opustí štěstí navěky.“

Lidé byli jako ohromení. Od té chvíle o tom neustále přemýšleli. Každý toužil vědět, v kom ta jiskra je.

A stalo se, že žárlivý muž chystal vraždu. Už stál s nožem nad svým spícím sokem, když ho náhle cosi napadlo: „Co když zrovna on má v sobě jiskru? Ta by zhasla – a potom nám běda. Raději ho nechám být.“

A druhého tak hrozně mrzel život, že chtěl skočit do hluboké vody, ale na poslední chvíli si řekl: „A co když ta slova byla o mně? Nesmím si tak zoufat! Třeba mám tu jiskru v sobě právě já.“

A třetí chtěl vyhnat souseda z domu, další zvedal klacek, aby zmlátil děcko... a všem zadržel ruku stejný nápad: „Co kdyby to náhodou byl on?“

Od těch dob se život v zemi změnil. Lidé se k sobě chovali slušně, aby nezhasli duhovou jiskru. Do země se konečně vrátila radost. A pak znovu navštívil král vědmu a měl s ní tento tajný rozhovor: „Díky, vymyslela sis to skvěle. Ale jaká škoda, že jsi lhala. Že tu není aspoň jeden člověk, který by měl v sobě jiskru štěstí!“

Vědma přimhouřila úzké staré oči: „To víš, králi, že jsem ti trochu lhala. Jeden takový člověk tu není. Tu jiskru má totiž v sobě každý. Ale to jsem přece nemohla říci lidem! Copak by mi někdo uvěřil?“

Indická pohádka.

Hodnotová reflexe

- Co je to vlastně štěstí, prožili jste něco takového?
- Jak jste se cítili? Býváte šťastní často?
- Co vám přináší štěstí, víte to?
- Myslíte si, že se ostatní lidé cítí šťastní, nebo spíš nešťastní?
- Víte co přináší štěstí ostatním?
- Co si myslíte o citátu: *Štěstí je jediné, co můžeme dávat druhým, aniž bychom to sami měli?*

Aktivita v hodině

- Učitel na tabuli nakreslí symboly štěstí
- Každý žák vybírá 3-5 symbolů a zakreslí je do sešitu podle pořadí.
- Čtete z tabule jednotlivé symboly a zapisujeme počtem čárek množství žáků, kteří je zaznamenali. Nakonec doplníme nové symboly a hlasujeme o nich.
- Sestavíme tak pět nejdůležitějších symbolů pro třídu.

Výroky k tématu:

Dalajláma: Nejlepší zárukou štěstí je klidný a mírumilovný duch a schopnost rychle a nenuceně navazovat kontakty.

Buddha: Není žádné cesty ke štěstí. Štěstí je cesta.

Kabala: Dostávat je stejně důležité jako dávat. Můžete udělat svět lepším! Nenechte se ovlivnit negativními lidmi. Nic není náhoda!

Bible: Kdybych znal všechny jazyky, rozdal se pro druhé, ale neměl lásku, nic mi to nepomůže. (Volně citováno z Velepísně lásky.)

Symboly štěstí: Láska, přátelství, rodina děti, hudba, práce, zájmy, sex, peníze, sport, domácí zvíře, víra, cigarety, alkohol, drogy.

Závěr:

Štěstí tvoří postoj srdce. Náš vnitřní postoj ovlivňuje pohled na okolnosti života, a tím i naše jednání. Šťastní mohou být pouze v tomto přítomném okamžiku.

Příloha č. III.

Příklad části filozofického příběhu

„--- bychom měli, usmívá se otec a spokojeně si mne ruce...

Eva vyskočila na obě nohy a ještě teď má pocit, že se jí stále dere z hrdla dušený výkřik. Po zádech jí stékají potůčky studeného potu. S trochou údivu se po chvíli začne rozhlížet po pokoji. „Aha, to byl sen. Zase ten hnusnej sen...“

„To bude dobrý, to bude dobrý, to bude dobrý...“ opakuje si usilovně, ještě když zavírá oči a ulevuje třesoucím se nohám. Je to strach, nebo úzkost? Nebo panická hrůza? Ten plíživý, rdousivý, nepolapitelný, útočný, studený, svazující pocit se šíří celým tělem, její myslí, celou duší...

A duše? Nikdy ji Eva necítila tak intenzivně jako v téhle chvíli. To její duše se v ní kroutí a drkotá a skučí, protože v koutku vystrkuje rohy neodbytný, syčivý hádek otazníku a poněkud mění její usilovnou snahu ujistit se o své dobré budoucnosti. Mění tím i pořádek slov v úporné větě: „Bude to dobrý?“ „Bude to dobrý?“ „Bude to dobrý?“

Eva ví moc dobře, že jakmile si připustí tuhle otázku, za chvíli se ta věta změní ve výkřik: „Nebude to dobrý!“ „Nebude to dobrý!“ „Nebude to dobrý!“ Za žádnou cenu nechce dovolit, aby to v její mysli zaznělo nahlas. Znovu a znovu se ujišťuje, že to BUDE DOBRÝ. Přitom si však není jistá, jestli sama sebe ujišťuje, nebo sama sebe oklamává.“

MUCHOVÁ, L. ---aděje na s---, s. 11

Metodika k příběhu

Hlavní myšlenka - Pochybnosti

Příklady případných otázky k hlavní myšlence

- Když Eva mění vykřičníky v otazníky za větou „To bude dobrý“, co to znamená?
- Jsou sny dostatečným důvodem pro to, aby Eva pochybovala o své budoucnosti?
- Může být strach nebo úzkost dobrým důvodem pro pochybnost?
- Mohl by existovat člověk, který by nikdy o ničem nepochyboval?
- Je správné pochybovat?
- Jsou pochybnosti v životě člověka důležité?

Srov. MUCHOVÁ, L., L. MACKŮ a A. ZAJÍČKOVÁ, *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti: Metodická příručka k příběhu ---aděje na s---, s. 43*

Příloha č. IV.

Etické dílny - Názvy témat a jejich obsah

Témata pro 3. – 5. Ročník [on-line].

1. – 5. ročník ZŠ (program Kompásek)

1. ***Jak se chránit v nebezpečných situacích?*** Jak se chovat doma sám, jak se chovat k cizím lidem, co dělat, když se ztratím... Simulace různých kritických situací a jejich správné řešení.

2. ***Jak se stát dobrým kamarádem?*** Jak má vypadat dobrý kamarád. Tři rady, jak se stát dobrým kamarádem. Výroba dárku pro kamarády.

3. ***Jak se nehádat se sourozenci?*** Vzájemné hádky. Urážky a posmívání. Provokování a zlobení. Neochota ustoupit. Jak na to?

4. ***Jak mít pěkný vztah s rodiči?*** Jaké mívají děti s rodiči problémy a jak je děti řeší. Jak správně řešit spory s rodiči?

5. ***Jak překonat starosti ve škole?*** Problémy s učením, s učiteli, se spolužáky. Jak vypadají a jak je řešit?

6. ***Co dělat se svým vzhledem?*** Jaké mohou být problémy se vzhledem. Existuje dokonalá krása? Co je to krása a jak jí dosáhnout.

7. ***Jak správně naložit se svými penězi?*** Vztah penězům a dalším hodnotám. Jak správně rozdělovat své peníze. Jak penězi pomáhat.

8. ***Jak správně využívat počítač a televizi*** Pravda o počítačových hrách, internetu, chatu. Rizika některých televizních pořadů. Bulvární časopisy – co to je a jak s nimi nakládat

Příloha č. V.

Struktura programu Mládež v akci

Akce 1 – Mládež pro Evropu

- Akce 1.1 – Výměny mládeže
- Akce 1.2 – Iniciativy mládeže
- Akce 1.3 – Projekty participativní demokracie

Akce 2 – Evropská dobrovolná služba

Akce 3 – Mládež ve světě

- Akce 3.1 – Spolupráce se sousedními partnerskými zeměmi Evropské unie
- Akce 3.2 – Spolupráce s ostatními partnerskými zeměmi světa

Akce 4 – Systémy na podporu mládeže

- Akce 4.1 – Podpora organizací působících v oblasti mládeže na evropské úrovni
- Akce 4.2 – Podpora Evropského fóra mládeže
- Akce 4.3 – Vzdělávání a vytváření sítí mezi pracovníky s mládeží
- Akce 4.4 – Podpora inovace a kvality
- Akce 4.5 – Informační aktivity pro mladé lidi a pracovníky s mládeží
- Akce 4.6 - Partnerství
- Akce 4.7 – Podpora struktur programu
- Akce 4.8 – Zvyšování přidané hodnoty programu

Akce 5 – Podpora evropské spolupráce v oblasti mládeže

- Akce 5.1 – Setkání mladých lidí a činitelů odpovědných za mládežnickou politiku
- Akce 5.2 – Podpora aktivit zlepšujících znalosti o mládeži
- Akce 5.3 – Spolupráce s mezinárodními organizacemi

ABSTRAKT

TROJANOVÁ, Z. *Programy etické výchovy pro starší školní věk v České republice*. České Budějovice 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Z. Svobodová.

Klíčová slova: etika, morálka, výchova, etická výchova, starší školní věk, mravní vývoj, Filozofie pro děti, Etické dílny®.

Práce se věnuje programům etické výchovy pro starší školní věk v České republice. První část práce charakterizuje etickou výchovu a její historické vycházení včetně popisu základních etických pojmů. Dále popisuje etickou výchovu a její místo v základním vzdělávání. V závěru první části je charakterizován vývoj dítěte staršího školního věku a mravní vývoj člověka.

Druhá část se zabývá charakteristikou tří programů etické výchovy pro starší školní věk v České republice, které jsou používány ve formálním vzdělávání. Těmito programy jsou Etická výchova, Filozofie pro děti a Etické dílny®. Každý z programů má své specifické pojetí. V závěru této části práce je uvedeno stručné srovnání těchto programů.

ABSTRACT

Programs of ethics education for older school age in Czech Republic.

Key words: ethics, morality, education, ethics education, older school age, moral development, Philosophy for children, Ethics workshop.

This thesis devotes to programs of ethics education for older school age in Czech Republic. The first part characterizes ethics education and its historical issue including specification basic ethics terms. This part describes ethics education and its place in basic education. In the end of first part is defined development of older school age and moral development.

The second part characterizes three programs of ethics education for older school age in Czech Republic, which are used in formal education. These programs are Ethics education, Philosophy for children and Ethics workshop. Each from programs has specific conception. Finally of this part is adduced briefly comparisons of these programs.