

**Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta**

Katedra křesťanské výchovy



Studijní obor: Učitelství náboženství a katechetika

Etické problémy učitelů náboženství

Diplomová práce

Autor práce: Bc. et Bc. Jana Vitásková
Vedoucí práce: PhDr. Jiří Pospíšil, Ph.D.

Olomouc 2019

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje etickým problémům učitelů náboženství. Zaměřuje se zvláště na etické problémy spojené s výchovnými antinomiemi, které zkoncipoval Eugen Fink.

Teoretická část vysvětluje základní pojmy z oblasti etiky, seznamuje s některými etickými systémy, přibližuje etiku křesťanskou a profesní. Objasňuje poslání učitele náboženství a nastiňuje situace, které mohou uvádět učitele do etického konfliktu.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum. Cílem výzkumu je vymezit konkrétní etické problémy učitelů náboženství vyplývající z jednotlivých výchovných antinomií, které zformuloval Eugen Fink. Ke sběru dat byla použita metoda strukturovaného interview, k analýze zakotvená teorie.

Klíčová slova:

etika, učitel, výchova, vyučování, etický problém, antinomie výchovy

ABSTRACT

The diploma thesis deals with ethical problems of Religious Education teachers. In particular, it focuses on the ethical issues associated with educational antinomies conceived by Eugen Fink.

The theoretical part explains the basic concepts of ethics, introduces some ethical systems as well as Christian and professional ethics. It clarifies the mission of a religion teacher and outlines situations that can bring teachers into ethical conflict.

The practical part contains qualitative research. The aim of the research is to define the specific ethical problems of religion teachers arising from the individual educational antinomies formulated by Eugen Fink. The structured interview method was used to collect the data, and the grounded theory was used for analysis.

Keywords

Ethics, teacher, upbringing, teaching, ethical problem, antinomy of education

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

podpis

Poděkování

Děkuji PhDr. Jiřímu Pospíšilovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Děkuji svým respondentům za laskavou pomoc a podnětná setkání.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 ETIKA	9
1.1 Přehled vybraných etických systémů	11
1.2 Morálka z pohledu psychologie	16
1.3 Křesťanská etika.....	21
1.4 Profesní etika.....	23
1.4.1 Profesní etika učitele	24
1.4.2 Etický kodex.....	25
2 UČITEL NÁBOŽENSTVÍ.....	29
2.1 Vymezení pojmů	29
2.2 Legislativní rámec vyučování náboženství	32
2.3 Osobnost učitele	36
2.4 Specifika práce učitele náboženství	39
3 ETICKÉ PROBLÉMY UČITELŮ	42
3.1 Vymezení pojmů	42
3.2 Etické rozhodování.....	44
3.3 Antinomie výchovy	47
PRAKTICKÁ ČÁST	52
4 VÝZKUM ETICKÝCH PROBLÉMŮ UČITELŮ NÁBOŽENSTVÍ.....	52
4.1 Kvalitativní výzkum	53
4.2 Výzkumný problém.....	55
4.3 Výzkumný cíl a výzkumná otázka	55
4.4 Metoda výběru výzkumného souboru	56
4.4.1 Charakteristika jednotlivých respondentů	56
4.5 Metoda sběru dat	57
4.6 Metoda zpracování dat	58
4.7 Metoda analýzy výzkumných dat.....	59
4.8 Interpretace dat.....	60
4.8.1 Výchova k hodnotám.....	60
4.8.2 Otevřenost světu	61

4.8.3 Příklad života.....	61
4.8.4 Formování ke křesťanství.....	62
4.8.5 Výchova ke zralosti	63
4.8.6 Možnosti výchovy	63
4.9 Vyhodnocení	65
4.9.1 Osobnost současného učitele náboženství.....	65
ZÁVĚR	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	74
DOKUMENTY MAGISTERIA	74
DALŠÍ LITERATURA.....	75
SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	79
SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Učitel se často ocitá v situacích, kdy se musí rozhodnout, co je správné. A činí tak na základě své osobní filozofie, kterou si jako každý člověk vytváří. Nedílnou součástí této filozofie, jež představuje jeho vlastní výklad světa a smyslu života, tvoří etika. Ta totiž úzce souvisí s tím, jak jedinec chápe smysl svého života. Pedagogika jako nauka o výchově předpokládá, že lidský život je smysluplný. Každý vychovatel a učitel přichází se svým neopakovatelným poselstvím a tento svůj jedinečný smysl, který přikládá životu a světu, přenáší i na své žáky. Proto se také na prvním místě musí starat o růst vlastní osobnosti, o vlastní duši. Schopnost stanovit si cíle a nevzdávat se při jejich naplňování je to hlavní, co by měl vychovatel dítěti předat. Tím mu umožní nalézat životní smysl. Výsledkem vzdělávání by neměla být jen spousta vědomostí, ale celkové chápání světa a vlastní životní moudrost v pohledu na svět.¹ Křesťanský učitel je navíc skrze spojení s Kristem povolán ke svatosti a k apoštolátu. Jeho poslání je v Etickém kodexu křesťanského učitele charakterizováno čtyřmi ctnostmi: rozvážností, spravedlností, morální silou a mírností. Těmto vysokým nárokům na osobnost učitele nelze nikdy zcela dostát. Rozpor mezi skutečností a ideálem vytváří pro učitele zdroj napětí, podobně jako rozporné požadavky na výchovu a vzdělávání. Učitel je pak ve své praxi častokrát nucen se rozhodovat. A každé jeho rozhodnutí může více či méně ovlivnit život žáků i jeho vlastní život.

Tato diplomová práce si klade za cíl poukázat na možné zdroje etických problémů učitelů náboženství. Metodou kvalitativního výzkumu zjišťuje, zda se učitelé náboženství v souvislosti se svým povoláním zabývají etickými problémy, a vymezuje konkrétní etické problémy učitelů náboženství vyplývající z jednotlivých výchovných antinomií, které formuloval Eugen Fink.

V první kapitole teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy z oblasti etiky. Stručně jsou popsány některé etické systémy historie i současnosti, dále etika křesťanská, etika profesní a morálka z pohledu psychologie.

Druhá kapitola vymezuje některé pojmy z oblasti pedagogiky, seznamuje s legislativou pro vyučující náboženství, zabývá se požadavky kladenými na osobnost učitele a uvádí některé typologie osobnosti učitele, nastiňuje specifika práce učitele náboženství.

¹ Srov. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Dítě v nás: filosoficko-pedagogické pojetí dětství a dítěte*. 2., upr. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. s. 183 – 190.

Třetí kapitola se věnuje situacím, jež mohou učitele uvádět do etického konfliktu, a ukazuje možné způsoby řešení.

V praktické části práce je popsán kvalitativní výzkum, jeho přednosti a nevýhody. Stanoví se výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumná otázka. Objasněna je metoda výběru výzkumného souboru, metoda sběru, zpracování a analýzy výzkumných dat. Následuje interpretace dat a shrnutí výsledků analýzy dat.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ETIKA

Etický rozměr práce učitele náboženství v současnosti nabývá na významu. Ve světě, ve kterém jsou často znevažovány i ty nejzákladnější morální hodnoty, nabízí učitel, jenž naplňuje etický rozměr, odpovědi na otázky po smyslu lidské existence a morálku s absolutní platností, jež má základ v Desateru.

Dříve než se budeme věnovat konkrétním etickým problémům, se kterými se ve 21. století učitelé náboženství potýkají, objasníme si některé základní pojmy z oblasti etiky, jež je disciplínou praktické filozofie. Seznámíme se také krátce s některými etickými systémy historie i současnosti, podíváme se na morálku z pohledu psychologie, přiblížíme si etiku křesťanskou a etiku profesní.

Pojem etika má svůj původ v řeckém slově *éthos*, což v češtině znamená zvyk, obyčej, mrav, ale také obvyklé místo k bydlení. V původním slova smyslu *éthos* znamená stáj a ve vztahu k člověku pak společné místo určitého společenství, kde se ve vzájemných vztazích vytvářely společné zvyky a mravy závazné nejen pro celek, ale i pro jednotlivce. Z původu pojmu můžeme vyvodit, že se jedná se o filozofickou disciplínu, jejímž předmětem je správné či obvyklé jednání v lidském společenství.² Zabývá se hodnotícími soudy, které mají rozlišit dobré a zlé. Usiluje o poskytnutí pravidel a norem lidského chování a jednání, reflektuje morálku, ptá se na její založení, zdůvodnění, legitimnost a legálnost.³ Za zakladatele etiky je považován Aristoteles, který ji vztahoval k chování člověka. Podnětem k vytvoření této disciplíny se mu staly mravní normy, kterými se řídily různé antické státní útvary. Za tímto účelem prostudoval 158 tehdy platných ústav. Aristoteles byl veden potřebou zdůvodnit, které činy a priority jsou vnímány jako pozitivní, a které zavrženíhodné.⁴ Ústředním tématem Aristotelovy etiky je ctnost. Následný vznik množství různých etických teorií ukazuje, jak složité je hledání odpovědi na otázky typu „Co je ctnost? Co znamená jednat eticky správně? Jak vznikají normy, kterými bychom se měli řídit?...“ Pro učitele náboženství je však významná ještě jiná dimenze etiky, kterou poskytuje etika náboženská. Ta je založena na odlišném principu než

² Srov. JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. s. 21.

³ Srov. BLECHA, Ivan. *Filosofický slovník*. Olomouc: Fin, 1995. s. 111.

⁴ Srov. DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 7.

etiky filozofické. Její podstata spočívá ve vděčnosti člověka Bohu, a na tomto základě se pak odvíjí i vlastní jednání člověka. Dle etiky křesťanské by odpovědí člověka měla být láska, kterou se rozumí respektování dobra bližního, aniž by z toho člověk očekával nějaký prospěch, láska caritas.⁵ Láska k bližnímu zakořeněná v lásce k Bohu je úkolem pro jednotlivého věřícího a také pro celou církevní komunitu.⁶

V běžném hovoru bývá termín etika často zaměňován za výraz morálka. Morálku je možné ztotožňovat s tím, co je správné, etiku s tím, co je dobré. V dimenzi správnosti se otázka lidského chování vztahuje k soužití s druhými. Jde o morální pravidla nutná pro společný život. Hlavní otázkou je, čím jsme druhým povinováni, jaké máme povinnosti k druhým, abychom přes naši rozdílnost mohli žít spolu jako rovní s rovnými. Jedná se tedy o otázku po tom, co je správné. V dimenzi dobra se ptáme, čím jsme zavázáni vůči sobě samému, abychom svůj vlastní život mohli považovat za dobrý. Ptáme se, co je dobré, a co naopak špatné. Navzdory úsilí novodobých filozofů, kteří se snaží přiřadit pojmy morálka a etika ke zmíněným dvěma otázkám po správnosti a dobru, se oba termíny i nadále používají v širokém významu. Termín filozofická etika jako reflexe lidského jednání se však používá jako nadřazený pojem. Zahrnuje totiž jak otázky morálních normativů, tak i otázky etického hodnocení.⁷ Výraz morálka lze etymologicky odvodit z latinského slova „mos“, v plurálu mores. Tomu odpovídá české „mrav, zvyk, obyčej“, případně i „způsob“. V původním smyslu slova ale znamená vůli, která je člověku uložena autoritou (zákony, předpisy). Morálku tedy lze definovat jako *soubor uznávaných mravních norem vyplývajících z určitého chápání mravních hodnot, z jejich povahy a hierarchie*. Je podmíněna kulturně a historicky a v každé době podléhá kontrole – vnější (sociální) a vnitřní (svědomí). Jednání, které je ve shodě se svědomím jednajících je morální nebo též mravně dobré. Pak hovoříme o mravnosti konkrétního člověka. Jednání je možné posuzovat pouze z hlediska dodržování daných norem, tedy morálky. Nelze objektivně posuzovat mravnost člověka, neboť nelze nahlédnout do svědomí druhého člověka. Každý člověk má určitou míru morálního vědomí, to znamená, že je schopen reflektovat určitý souhrn psychických stavů a procesů - *člověk ví, že ví*. Základem přirozené morálky je povinnost, aby člověk byl člověkem, aby konal dobro pro dobro samotné, aby měl svou vnitřní kázeň a nepodléhal diktátu okamžiku. Zdrojem křesťanské morálky je Bohem daný

⁵ Srov. JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. s. 22.

⁶ *Deus caritas est: Bůh je láska: encyklika nejvyššího pontifika Benedikta XVI.* 4. vyd. Přeložil Ctirad Václav POSPÍŠIL. Praha: Paulínky, 2012. s. 30.

⁷ Srov. HUBER, Wolfgang. *Etika: základní otázky života*. Přeložil Petr BABKA. Praha: Vyšehrad, 2016. s. 20 – 21.

zákon, Desatero. Podle této morálky lze morální vědomí rozvíjet prostřednictvím náboženské víry.⁸ Slovo „desatero“ (dekalog) doslovně znamená „deset slov“. Těchto deset slov Bůh zjevil na posvátné hoře Sínaj Mojžíšovi. Ve formulaci zákazů a příkazů stanovil podmínky života osvobozeného z otroctví hříchu. Jejich plný smysl však zjevil teprve Ježíš v Novém zákoně.⁹ Kritéria rozlišení, co je mravně správné a co mravně nepřijatelné, se ovšem v různých civilizacích v historii liší často zcela zásadně. K tomuto nejednotnému náhledu vedl odlišný antropologicko-sociální rozměr každé morálky, z něhož vycházejí i rozdíly v motivacích a hodnocení jednání. Každá z civilizací si vytvářela pravidla morálního soužití, která odpovídala uznávané formě lidské spolupráce. Ve společnosti platí zásady soužití, které je třeba respektovat, má-li být udržen konsenzus v mezilidských vztazích. Tyto zásady vyrůstají ze života samého, jsou utvářeny činností lidí. Etika je nevytváří, pouze je formuluje. Základní morální orientací, z níž vycházejí všechny etické teorie, nicméně zůstává vědomí rozdílu mezi dobrem a zlem. Neschopnost rozpoznat tento rozdíl považuje společnost za defekt, takové jedince pokládá za nebezpečné a vylučuje je ze svého středu.¹⁰

1.1 Přehled vybraných etických systémů

V některých historických obdobích se filozofie zabývala etickými problémy jen okrajově, v současném dění nabývá na významu. Globální problémy současného světa (ekologické, sociální, hospodářské) podněcují k nové reflexi o dobru a zlu. Řešení těchto problémů sice nespadá do kompetence filozofů, nýbrž politiků a zákonodárců, je však naléhavě žádoucí, aby filozofie hledala etické zásady, jejichž univerzální platnost lze odůvodnit a prosazovat v mezinárodní politice.¹¹ Z množství etických systémů se krátce seznámíme s pojetím Platónovým, Aristotelovým, etickým systémem Tomáše Akvinského, utilitarismem, Kantovou etikou povinnosti, systémem Friedricha Nietzsche, stanoviskem existencialismu, situační etikou, diskurzní etikou a etikou ctnosti.

- Platón rozlišuje tři základní síly duše – rozum, vznětlivost a dychtivost. Na tomto základě rozvíjí svou teorii základních ctností. Rozum má ovládat ostatní části duše a musí k tomu dozrát a dosáhnout ctnosti moudrosti. Vychovává pak vznětlivost

⁸ Srov. JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. s. 24 – 25.⁸

⁹ Srov. *Katechismus Katolické Církve*. Z francouzštiny přeložil Josef KOLÁČEK. Praha: Zvon-České Katolické Nakladatelství, 1995. s. 510.

¹⁰ Srov. DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. s. 8 -9.

¹¹ Srov. STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filozofie*. 2. vyd. Praha: Zvon, 1992. s. 505 – 507.

k dosažení ctnosti statečnosti. Vznětlivost vychovaná ke statečnosti se pak zaměřuje na dychtivost, která nabývá ctnosti uměřenosti. Při naplnění tohoto řádu částí duše je člověk spravedlivý.¹² Platón také uvádí důvody, proč je lépe být spravedlivý než nespravedlivý. Nespravedlivý člověk je veden vlastními přáními, která však nemůže pro jejich neomezenost nikdy uspokojit. To vede k frustraci. Uspokojování žádostí přináší pouze dočasné hodnoty. Rozum se zabývá věčnými pravdami a hodnotami. Úkolem člověka je dle Platóna připodobnit se Bohu.¹³

- Aristoteles přejímá teorii základních ctností od Platóna, ale vytváří širší klasifikaci ctností, rozlišuje ctnosti dianoetické (teoretické) a etické (mravní, praktické). Ctnost chápe v širším smyslu, nejen jako návyk na hodnotovou lidskou činnost. Nejvyšší mravní ctností je spravedlnost.¹⁴ Podle Aristotela máme usilovat o nejvyšší dobro – eudaimonia, což znamená štěstí, blaženost. Význam tohoto slova obsahuje jak prožitek člověka, že je dobrý, tak i prožitek, že se člověk dobře chová. Tím naplňujeme lidskou přirozenost – stáváme se dobrými lidmi. Štěstí se nesmí zaměnit za pocit nasycenosti z uspokojených potřeb. Nejvyšší formou života člověka je dle Aristotela život zasvěcený studiu.¹⁵
- Tomáš Akvinský spojuje etiku ctností s křesťanskou tradicí. Rozlišuje dvě roviny ctností. Na první rovině jde o čtyři základní ctnosti – opatrnost, spravedlnost, statečnost a mírnost. Na druhé rovině se jedná o teologické ctnosti – víru, naději a lásku, které člověku milostí dává Bůh.¹⁶ Východiskem morálky je dle Tomáše Akvinského lidský rozum, kterým člověk může poznat účel světa a vesmíru. Svět je dílem Božím a člověk má konat to, co po něm Bůh jako po součásti vesmíru požaduje. Čin je mravní nebo nemravní podle toho, jak se shoduje s poznatelným účelem světa a vesmíru. Tento přirozený zákon může poznat kdokoliv bez ohledu

¹² Srov. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 1994. s. 133 - 134.

¹³ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 41.

¹⁴ Srov. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 1994. s. 135 – 137.

¹⁵ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 42.

¹⁶ Srov. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 1994. s. 137 -138.

na náboženské přesvědčení, protože je založen na schopnosti lidského rozumu. Mravní posouzení nějakého činu nezávisí na výsledku tohoto činu.¹⁷

- Zcela opačně, dle následků, hodnotí činy utilitarismus. Dle Jeremy Benthama a Johna Stuarta Milla „*dobré je jednání, které přináší co největší užitek (nebo štěstí nebo slast) co největšímu počtu lidí*“. Tento etický směr má mnoho různých variací. Princip užitku je jednoduchý. Nemusí se dovolávat žádné vyšší instance a umožňuje diskuzi o morálních problémech.¹⁸ Mill si také položil otázku, zda má každý prospěch a každé štěstí stejnou hodnotu. Došel k přesvědčení, že jsou vyšší a nižší formy štěstí a že ten, kdo je poznal, musí dát přednost tomu vyššímu. Tímto způsobem také Mill vysvětluje, proč jsou pravidla užitečná. Vytvořil tzv. *utilitarismus pravidel*. Pravidla jsou prostředkem dosažení co největšího blaha pro co nejvíce lidí. Naopak pro *utilitarismus jednání* je jediným argumentem pro nebo proti dosažitelné dobro. Utilitaristická argumentace je často v praxi používána. Kritikové utilitarismu upozorňují na relativnost toho, co jednotliví lidé považují za svůj prospěch či dobro. Také vždy existuje možnost, že předpokládaný pozitivní důsledek činu nakonec může mít negativní následky.¹⁹
- Immanuel Kant morálku odvozuje z objektivních zákonů. Předpisy mohou jít proti všem našim sklonům – subjektivním důvodům k jednání. Nejvyšší princip posuzování morálnosti jednání musíme hledat v samotném čistém rozumu. Posuzujeme lidské jednání tak, že se ptáme, zda je ve shodě s obecným pravidlem. Náš rozum je schopný vytvářet pravidla pro naše jednání a morálka spočívá v tom, že své jednání podřadíme principu rozumu. Nedostatek mravnosti v jednání dle Kanta nespočívá v nedostatku rozumu, ale ve špatnosti vůle nebo srdce. Výchova by tedy měla působit tak, aby v lidech vyvolávala odpor ke špatnému jednání.²⁰ Kant nejvyšší morální princip formuloval jako tzv. kategorický imperativ: „*Jednej tak, jako by se maxima tvého jednání měla na základě tvé vůle stát obecným přírodním zákonem.*“ Maximy jsou subjektivní praktické

¹⁷ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 44 - 45.

¹⁸ Srov. STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filozofie*. 2. vyd. Praha: Zvon, 1992. s. 507 – 508.

¹⁹ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 50 - 53.

²⁰ Srov. tamtéž s. 53 – 59.

zásady - zásady, které subjektivně pokládáme za potřebné, užitečné, osvědčené či přijatelné.²¹

- Koncepce, která se pokusila překonat Kantovo pojetí, se nazývá hodnotová materiální etika. Vznikla v rámci fenomenologické filozofie. Usilovala o oddělení apriorismu od Kantova etického formalismu. Trvala přitom na apriorní a nerelativistické podstatě etiky. Historicky je tato etika spjata se jmény Max Scheler, Nicolai Hartmann a Dietrich von Hildebrand. Hartman hierarchicky rozdělil hodnotovou sféru do tří základních typů: 1. životní hodnoty, 2. hodnoty statků, 3. mravní hodnoty. Žádoucí je zaměření k hodnotám vyšším, hodnoty ovšem vstupují do konfliktních vztahů. Kládl důraz na význam svobody člověka, která je i svobodou vůči mravnímu zákonu. Tím zdůraznil význam individuální etiky.²²
- Mezi významné filozofy, kteří ovlivnili moderní dobu, patří Friedrich Nietzsche. Nietzsche hlásal morálku silných lidí, kteří směřují překonáním člověka k nadčlověku. Křesťanskou představu odříkavého života a solidarity v utrpení kritizoval jako slabost. Toto pojetí etiky pak ve 20. století zneužily fašistické režimy. Nietzsche prosazoval *morálku pána*, morálku síly a pozitivního postoje k životu. Taková morálka usiluje o pokrok lidstva. Neexistuje žádný Bůh, účel životu dává člověk. Sebepřekonání – rozvoj sebe samého je měřítkem toho, co je dobré a co zlé. Nietzsche však už neřeší, co přesně takové sebepřekonání vlastně obsahuje.²³ Člověk je místem, kde spolu bojují síly aktivní (přijímání života) a reaktivní (odmítání života). Nietzsche radikálně odmítá samostatný význam všeho duchovního. Takzvané duchovní schopnosti člověka interpretuje jako projev biologicky chápaného života.²⁴
- Ve 20. století, kdy si Evropa nesla trauma dvou světových válek, vznikla otázka, jaký je vztah mezi normami danými mravními a právními kodexy společnosti a konkrétním morálním či nemorálním činem člověka. Existencialismus – filozofický směr, který měl v Evropě značný vliv mezi lety 1920 – 1960, na tuto

²¹ Srov. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 1994. s. 51 -54.

²² Srov. HÁLA, Vlastimil. *Možnosti hodnotové etiky*. Praha: Filosofia, 2000. Parva philosophica. s. 7 – 13.

²³ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 59 - 61.

²⁴ Srov. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 1994. s. 179 -180.

otázku odpovídá tak, že morálním člověkem se stáváme tím, že utváříme svoje lidství sami, prostřednictvím svobodných morálních voleb. Nikoliv tedy tím, že uposlechneme příkazy či pravidla společnosti.²⁵ Za předchůdce existencialismu je považován Søren Kierkegaard, za hlavní představitele tohoto směru Karl Jaspers, Martin Heidegger, Gabriel Marcel a Jean-Paul Sartre.²⁶ Sartre chápe lidské vědomí jako schopnost *být sám sebou*, zatímco ostatní věci existují pouze *samy o sobě*. Když pouze přijímáme role, které nám ostatní přidělují, zůstaneme pouhým předmětem – *věci o sobě*.²⁷

- Josef Flechter, představitel tzv. situační etiky, na výše položenou otázku o možných rozporech mezi prostou poslušností vůči pravidlům a morální odpovědností konkrétního člověka za své činy odpovídá, že v každé situaci je správné to, co vyžaduje láska. Inspirací mu byla věta připisovaná svatému Augustinovi: „Miluj a dělej, co chceš.“ Morální normy se sice mohou na rozhodování jedince podílet, pomáhat mu v orientaci, ale nemůžeme od nich očekávat univerzální platnost ani z nich nesmí být vyvozován trest. Hovořil-li Fletcher o lásce, měl na mysli nesobeckou lásku nazvanou řecky agapé. Princip lásky agapé je křesťanským mravním principem. Křesťanská etika se dle Fletchera liší od jiných etických systémů pouze tím, jak zdůvodňuje jednání člověka, nikoli svými měřítky. Situační etika nebuduje systém, pouze dává metodu pro situační rozhodování člověka. Princip lásky je velmi jednoduchou metodou. Na druhou stranu i princip lásky je ve skutečnosti nejvýš zobecněná mravní norma. Porušením principu lásky porušujeme současně i některou nižší normu. Různit se může pohled lidí na to, co je v určitém okamžiku skutečným projevem lásky.²⁸
- Směr zvaný diskurzivní etika hledá ospravedlnění činů v rozumové morální argumentaci vzniklé v praktickém diskurzu, tzn. ze vzájemné interakce lidí (latinské „discursus“ v češtině znamená sdělení, projednávání, diskutování). V současném chápání jde o převládající názory utvořené z mnoha zdrojů – z médií, odborných publikací, uměleckých děl, z běžných rozhovorů apod. V diskurzu se

²⁵ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 62.

²⁶ Srov. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 1994. s. 218.

²⁷ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 61.

²⁸ Srov. tamtéž, s. 62 – 65.

pak snažíme nalézt přijatelné zdůvodnění norem, na nichž se shodneme. Takové normy nás nezavazují navždy, ale v nových situacích je můžeme revidovat.²⁹ Vznikají ovšem pochybnosti o tom, zda takový diskurz, v němž jsou účastníci skutečně rovnoprávní a disponují stejnými schopnostmi k diskuzi, není jen zidealizovaná představa. Navíc diskurz vyžaduje čas, zatímco etické problémy v životě řešíme často v časové tísní. Jinou vážnou námitkou je také skutečnost, že nenarozená a nemluvící stvoření se diskurzu účastnit nemohou.³⁰

- V historickém přehledu etických škol nesmíme opomenout tzv. etiku ctností. Slovo ctnost pochází z řeckého „araté“. Označovalo vlastnost, kterou vlastnil člověk (ale i zvíře a věc), jenž naplňoval svůj stav a v nejvyšší míře plnil svůj úkol. K filozofům, kteří se zabývali etikou ctností, patřili Platón, Aristoteles a Tomáš Akvinský. S jejich učením jsme se již krátce obeznámili. V současnosti slovo ctnost ztratilo u mnoha lidí obsah, nebo je mu dokonce připisován pejorativní význam. Ctnostné jednání si často vyslouží spíše útrpný úsměv než úctu. Ctnostný život je spojen s představou života nudného.³¹ Německý autor Peter Köck považuje etiku ctností za jedinou školou, pro kterou je *ctnostné jednání* cílem. Jedině takové jednání je zdrojem individuálního či sociálního štěstí. Köck proto rozlišuje etiku pravidel a etiku ctností. Etika pravidel je vybudována na hledání univerzálně platných pravidel, která mohou ospravedlnit lidské jednání. Etika ctností je etikou lidských vlastností. Tato dvě pojetí etiky by se měla vzájemně doplňovat. Etiku lidských vlastností, ke které má vést výchova, má doplňovat etika pravidel. Pochopení principů a povinností rozumem totiž pomáhá řešit konkrétní životní situaci obsahující mravní dilema.³²

1.2 Morálka z pohledu psychologie

V úvodu této práce jsme morálku ztotožnili s morálními pravidly nutnými pro život ve společenství s druhými lidmi. Samotné pochopení principů rozumem však nestačí k tomu, abychom těmito principy řídili své chování. Důležitým rozměrem morálky jsou lidské vlastnosti, tj. *relativně trvalé rysy osobnosti, které ovlivňují chování, prožívání*

²⁹ Srov. tamtéž, s. 65 – 66.

³⁰ Srov. STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filozofie*. 2. vyd. Praha: Zvon, 1992. s. 512.

³¹ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 67.

³² Srov. P. KÖCK IN MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 73.

či myšlení.³³ Lidským chováním a prožíváním se zabývá psychologie, která se vydělila z filosofie ve 2. polovině 19. století. Jejím obecným cílem je právě popis, vysvětlení a předvídání lidského chování i prožívání.³⁴ Způsob chování a prožívání člověka souvisí s pojmem osobnost. Jedna z definic tohoto pojmu považuje osobnost za *dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby*.³⁵ Osobností se však člověk nestává až v dospělosti. Tento proces začíná narozením dítěte a jeho kontaktem s nejbližšími.³⁶ Psychologie se při zjišťování toho, jak a proč lidé jednají tak, jak jednají, opírá o analýzu vývojových změn v psychice individua. Pedagogové pak hledají možnosti, jak posilovat směřování k dobru prostřednictvím výchovy.³⁷ Způsob a četnost této výchovné intervence do života dítěte a dospívajícího se může stát předmětem morálních dilemat pro současné učitele náboženství.

Kategorie dobrého a zlého, správného a nesprávného, morálního a nemorálního nezůstaly stranou pozornosti psychologů. Vznikly různé koncepce v přístupu k problematice morálního vývoje. M. L. Hoffman rozlišil tři základní koncepce. První je model „dědičného hříchu“. Dospělí v něm zastupují nezpochybnitelné společenské hodnoty a předpokládá se nutnost časného usměrňování a napravování dítěte intervencí dospělého. Druhým modelem je doktrína tzv. *vnitřní čistoty*. Ten naopak předpokládá původní dětskou nevinnost, kterou vnější společenské vlivy spíše narušují. Přímé výchovné zásahy, zvláště v raném období vývoje by tudíž měly být minimalizovány. Třetí koncepce vychází z pojetí člověka jako nepopsaného listu papíru (*tabula rasa*). Dítě tedy není ani dobré ani špatné.³⁸ S těmito odlišnými koncepcemi souvisí také rozdílné zaměření nejznámějších teorií morálního vývoje. Kognitivně-vývojové teorie Piageta a Kohlberga řeší otázku univerzálnosti ve vývoji. Freudova psychoanalytická teorie a Bandurova teorie sociálního učení se zabývají problémem skupinové podobnosti a individuálních odlišností.³⁹

Podle psychoanalytické teorie morálního vývoje S. Freuda tvoří morální kodex dítěte jeho superego. Superego obsahuje omezení, zákazy i chválu rodičů a jiných pro dítě

³³ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. s. 672.

³⁴ Srov. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2011. s. 16.

³⁵ DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. s. 14.

³⁶ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 75.

³⁷ Srov. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. s. 9.

³⁸ Srov. HOFFMAN IN VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. s. 9 – 10.

³⁹ Srov. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. s. 10.

významných dospělých, které si dítě zvnitřnilo. Vědomá část superega se skládá z vědomě zvnitřněných zákazů a uznání. Na nevědomé úrovni jsou mnohé zákazy a pochvaly z raného dětství. Intenzita pocitů viny při mravních přestupcích souvisí s mírou rozvinutí superega – moralizující síly v osobnosti.⁴⁰ Praktická aplikace Freudovy teorie do výchovné oblasti je obtížná. Jednak průměrný učitel nemá dostatečné znalosti k využití psychoanalýzy v praxi, jednak je výchova ve své podstatě procesem záměrného působení primárně na vědomou stránku osobnosti dítěte. Kritici psychoanalýzy poukazují na předpoklad této teorie, že existující superego poskytuje chování jedince dlouhodobou stabilitu. Taková skutečnost však nebyla prokázána⁴¹

Teorie sociálního učení klade důraz na sociální podmiňování. Naše jednání je řízeno očekáváním odměny nebo trestu. Podle Bandury se učíme hlavně pozorováním druhých a sledováním následků jejich chování. Takto si osvojujeme i složitější vzorce chování a učíme se také pravidlům, která jsou základem tohoto chování. Pravidla pak dokážeme aplikovat i za pozměněných okolností. V úrovni učení podle modelu jsou mezi lidmi rozdíly z důvodu různých schopností všimnout si, zapamatovat si a reprodukovat chování modelu. Záleží také na charakteristice modelu, jeho prestiži a vlivu. Morální učení se dle této teorie neliší od jiných druhů učení. Morální vývoj spočívá pouze v osvojování morálního jednání. Teorie sociálního učení tímto zaujímá stanovisko morálního relativizmu.⁴²

Další koncepci morálního vývoje zformuloval jeden z nejvýznamnějších psychologů minulého století Jean Piaget, známý zejména svojí teorií kognitivního vývoje. M. L. Hoffman řadí Piageta k zastáncům myšlenky o vrozené čistotě dítěte.⁴³ Piaget vycházel z analýzy utváření citu pro povinnost, kterou zformuloval P. Bovet. Utváření citu pro povinnost je vázáno na splnění dvou nezbytných podmínek – existenci neomezeně platných příkazů zvnějšku a přijetí těchto příkazů. Přijetí předpokládá, že ten, kdo přikazuje, má k dítěti citový vztah. Respekt dítěte k přikazující osobě, který obsahuje náklonnost i určitý druh bázně, způsobuje přijetí příkazu a vznik citu pro povinnost. Dle Piageta ale tato jednostranná forma respektu plodí u malých dětí morálku poslušnosti charakterizovanou heteronomií. Ta se projevuje u dětí do sedmi až osmi let v některých

⁴⁰ Srov. DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. s. 22 – 23.

⁴¹ Srov. VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. s. 10 - 11.

⁴² Srov. Tamtéž, s. 11 -12.

⁴³ Srov. Tamtéž, s. 12.

afektivních reakcích a morálních úsudcích. Postupně dochází k identifikaci dítěte s obrazem rodiče nebo autority. Podřízení dítěte však není úplné a složky respektu se rozštěpí. Vznikne směs náklonnosti a nepřátelství. Následné pocity viny mohou později jedince rozvracet. Heteronomie vede k *morálnímu realismu*, podle kterého jsou povinnosti určovány zákonem a příkazem bez souvislosti se záměry či vztahy dítěte. Činy jsou hodnoceny z hlediska stupně jeho skutkové podstaty. Nezáleží na špatném či dobrém úmyslu. Heteronomie vycházející z jednostranného respektu dítěte k autoritě musí postupně alespoň z části ustoupit autonomii typické pro respekt vzájemný. Díky pokroku v kognitivním vývoji a pokroku v sociální spolupráci dítě začne chápat nové morální vztahy založené na vzájemné úctě. Výsledkem vzájemného respektu je také cit pro spravedlnost, který se postupně stává důležitější normou než poslušnost.⁴⁴

Současné výzkumy P. Vacka u dětí mladšího školního věku potvrzují kategorie heteronomní a autonomní morálky definované Piagetem. Vacek na základě zkušeností s rozhovory vedenými s dětmi na téma krátkých příběhů s morálním obsahem (podle Piageta) doporučuje vést obdobné rozmluvy opakovaně a používat je i při skupinové diskuzi. Kromě diagnostického potenciálu mají takové rozhovory vliv na rozvoj morálního úsudku dětí.⁴⁵

Na Piagetovu koncepci morálního vývoje a na jeho teorii kognitivního vývoje navázal americký psycholog Lawrence Kohlberg při vytváření vlastní teorie morálního vývoje. Kognitivní vývoj dle Kohlberga předchází vývoji morálnímu, ale samotné dosažení vyššího stadia kognitivního vývoje nezajistí postup do vyššího stadia mravního. Kohlberg zkoumal schopnost morálního uvažování, nikoli odvahu chovat se v souladu se svým morálním úsudkem. Lidé s vyšší úrovní morálního myšlení se však spíše budou ve složitých situacích chovat morálně správně. Kohlbergova teorie člení morální myšlení do tří úrovní. V každé úrovni jsou dvě stadia. V *předkonvenční úrovni* je dobro a zlo posuzováno podle důsledků chování. Ve stadiu *Zaměření na trest a poslušnost* je pro volbu chování prvořadým strach z trestu. Ve druhém stadiu – v *Naivním instrumentálním hédonismu* lidé za kladné chování očekávají odměnu. V *konvenční úrovni* si lidé vyvinou etický kodex, který počítá s potřebami a pocity druhých. Třetí stadium *Hodní kluci a dívky* klade důraz především na vztahy. Motivací je být považován za dobrou dceru nebo syna,

⁴⁴ Srov. PIAGET, Jean a BÄRBEI INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. s. 110 – 114..

⁴⁵ Srov. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. s. 29 – 30.

dobrého žáka, pracovníka apod. Čtvrté stadium *Řád a zákon* podmiňuje světový pořádek plněním zákonů. Zákon je postaven nad touhu porušit jej kvůli osobním výhodám. Do třetí úrovně – *postkonvenční morálky* dle Kolberga dojde jen málo lidí. *Společenská smlouva* je pátým stadiem a lidé v tomto stadiu sice nechtějí porušovat zákony, ale v případě, že je někdo zákonem poškozován, neúnavně pracují na nápravě. Řeší složitá morální dilemata a usilují o vytvoření spravedlivější společnosti. V šestém stadiu *Univerzální etika* je morálka spíše než na zákonech založena na principech, které se opírají o univerzální zásady. Každý jednotlivec má dle těchto zásad právo na život, svobodu a spravedlnost. Kohlberg rozpracoval ještě sedmé, konečné, stadium. Tohoto *Náboženského stadia* je možné dosáhnout až v posledních letech života. Lidé v tomto stadiu považují sami sebe za malou součást vesmíru a pociťují jednotu s vesmírem či Bohem.⁴⁶ Kohlberg se pokoušel také přiřadit k jednotlivým stádiím věk, ve kterém lidé přecházejí z jednoho stadia do druhého. Na prekonvenční úrovni morálního vývoje zůstává většina dětí do devíti let, někteří adolescenti a kriminální živly z řad dospívajících a dospělých. Většina adolescentů a dospělých dosahuje úrovně konvenční. K postkonvenční úrovni dospěje jen menšina dospělých a to obvykle až po 20. roce života.⁴⁷

Carol Gilliganová zpochybnila některé Kohlbergovy předpoklady, které stály za vytvořením stadií morálního vývoje. Dle Gilliganové žijí muži a ženy v různých světech mravního myšlení. Muži se zaměřují více na pravidla než na pocity a vztahy. Vytvořením pravidel se snaží ochránit práva druhých. Pro ženy jsou důležitější vztahy a rozhodují se proto tak, aby druhé nezranily. Z tohoto hlediska vykazuje pořadí stádií tři a čtyři prvek mužského zkreslení. Při svém výzkumu u žen objevila Gilliganová tři úrovně morálního růstu: na první úrovni jde pouze o přežití jednotlivce, na druhé je žena schopna něco obětovat kvůli potřebám druhých a na třetí úrovni se rozhoduje na základě svých potřeb i potřeb druhých.⁴⁸

Jak již bylo řečeno, pochopení morálky rozumem nestačí. Naše jednání ovlivňují postoje, tj. *sklony ustáleně reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama*⁴⁹. Postoje jsou

⁴⁶ Srov. WEST, G. Kenneth. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, 2002. Spektrum (Portál). s. 145 - 150.

⁴⁷ Srov. VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. s. 26.

⁴⁸ Srov. WEST, G. Kenneth. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, 2002. Spektrum (Portál). s. 150 - 152.

⁴⁹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. s. 442.

součástí osobnosti a obsahují složku kognitivní, behaviorální a afektivní.⁵⁰ Při utváření postojů je důležité působit na všechny složky. Dle J. Mrkvičky dominuje ve skladbě postoje afektivní složka. Chceme-li druhé přesvědčit o nějakém postoji či působit na změnu jejich postoje, musíme působit především na jejich emoce. Mrkvička hovoří o tzv. *klíčové zkušenosti*, která obsahuje emoce a rozumovou složku. Jde v ní o životní hodnoty.⁵¹

Seznámili jsme se s neznámějšími teoriemi morálního vývoje. Jejich autoři nepochybovali o stěžejní roli vychovatelů při rozvoji dítěte. Rodiče by neměli opomíjet rozměr morálního vývoje již od raného věku dítěte. Problémem pro pedagoga může být rozpor mezi jeho morálními postoji a postoji rodičů. Otázkou je právo učitelů vědomě zasahovat do působení rodičů. Osobnost učitele však v nějaké míře žáka ovlivní. Zodpovědný učitel by tedy měl usilovat o vlastní morální růst a být si vědom i svých omezení.

1.3 Křesťanská etika

Morální jednání je výrazem lidskosti. Tím, co člověka radikálně odlišuje od všech ostatních bytostí, co tvoří jeho lidství, je v židovsko-křesťanské tradici duše. A právě péče o duši je významným posláním křesťanské výchovy. Vychovatel se snaží zprostředkovat dotyk s pravdou.⁵²

Kritérii správnosti a smysluplnosti lidského jednání se zabývá obor nazývaný morální teologie, křesťanská etika či teologická etika. Jedná se o obor *zkoumající lidské jednání z hlediska jeho vztahu k pravdě člověka, poznávané rozborem Zjevení*. Materiálním předmětem tohoto oboru je lidské jednání, formálním předmětem je vydařenost tohoto jednání. Měřítkem vydařenosti je cíl či smysl jednání.⁵³ V dějinách církve vznikaly odlišné koncepce křesťanské etiky. V křesťanské tradici se setkáváme v různých formách s naukou o přirozeném zákonu. *Přirozený zákon vyjadřuje původní smysl pro mravnost, který dovoluje člověku rozumem rozlišovat, co je dobré a co je zlé*. Ukazuje závazná pravidla, která řídí mravní život. Jeho základem je touha po Bohu a smysl vnímat druhého jako sobě rovného. Hlavní příkazy přirozeného zákona jsou vyjádřeny v Desateru. Podle Tomáše

⁵⁰ Srov. ATKINSON IN TAVEL, Peter. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. 2., rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. s. 6.

⁵¹ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 103.

⁵² Srov. PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. s. 38 - 41.

⁵³ Srov. SKOBLÍK, Jiří. *Přehled křesťanské etiky*. Praha: Karolinum, 1997. s. 18 - 19.

Akvinského je přirozený zákon světlo rozumu vlité do nás Bohem.⁵⁴Typickou tezí učení o přirozeném zákonu je existence etických norem, které platí vždy a pro všechny. Toto tvrzení bylo zpochybněno tzv. situační etikou. Dle situační etiky je etické jednání určováno více jedinečnými situacemi než trvale platnými normami a zákony. Také tato etika má různé formy, které se liší tím, jakou důležitost přisuzují situaci při určování mravního nároku. Kolem roku 1970 se začala vyvíjet další koncepce křesťanské etiky – teleologie. V této koncepci jsou rozhodující pro otázku etiky následky skutku nebo toho, co norma požaduje. Jakého cíle skutek dosáhne (řecky telos znamená cíl). Skutek nebo norma jsou správné, když mají pozitivní následek a nesprávné, když mají následky negativní.⁵⁵ K.-H. Peschke považuje teleologickou orientaci křesťanské etiky za zásadní z pohledu *posledního cíle*. Domnívá se, že poslednímu cíli stvoření a Božím záměrům s člověkem by měla být věnována v katolické morální teologii větší pozornost. Připomíná úkol křesťanů vyjádřený v dokumentu 2. vatikánského koncilu (GS 57): „...*usilovat spolu se všemi lidmi o vybudování lidštějšího světa*“, kterým je poslední cíl definován. Povolání člověka ke spolupráci na rozvíjení Božího stvořitelského díla by mělo být posledním kritériem ve všech morálních úvahách. V mravním životě člověka je nejdůležitějším prvkem vztah k Bohu.⁵⁶ Jan Pavel II. ve své encyklice vymezuje poslední cíl jako zaměření *k samotnému Bohu; k nejvyššímu dobru, v němž člověk nalézá svou plnou a dokonalou blaženost*. Cesta k cíli je podmíněna poslušností vůči Božím zákonům chránícím dobro člověka.⁵⁷ Pramenem Zjevení a také východiskem pro morálku je pro křesťany Písmo svaté. Morální důsledky přináší již dar stvoření. Status člověka jako Božího obrazu lidskou osobu také uschopňuje Boha napodobovat a mít s Ním osobní vztah. Smlouva s izraelským národem je dalším zavazujícím darem, zvláště přijetí Desatera. Hodnoty, které Desatero předkládá, jsou trvalé. V Novém zákoně se stává určující osoba Ježíše, který hlásá blízkost Božího království, nabízí novou smlouvu a prolévá svou krev. Tím zjevuje normy správného lidského jednání – podle jeho příkladu kráčet po Boží cestě.⁵⁸

Křesťanská etika počítá s odpovědností za naše jednání autoritě Boha. Zdá se, že se v současnosti prohlubují rozdíly v pojetí křesťanské a sekulární morálky. Učitelé by

⁵⁴ Srov. *Katechismus Katolické Církve*. Z francouzštiny přeložil Josef KOLÁČEK. Praha: Zvon-České Katolické Nakladatelství, 1995. s. 485 – 486.

⁵⁵ Srov. WEBER, Helmut. *Všeobecná morální teologie*. Praha: Zvon, 1998. Theologica (Zvon). s. 122 – 137.

⁵⁶ Srov. PESCHKE, Karl-Heinz. *Křesťanská etika*. Vyd. 2. Praha: Vyšehrad, 2004. Theologica (Vyšehrad). s. 22 – 23.

⁵⁷ Srov. *Veritatis splendor: Encyklika Jana Pavla II. O základech morálního učení církve z 6. srpna 1993*. Přeložili Markéta KORONTHÁLYOVÁ a Josef KOLÁČEK. Praha: Zvon, 1994. s. 79.

⁵⁸ Srov. *Bible a morálka: biblické kořeny křesťanského jednání*. Papežská biblická komise. Přeložili Jaroslav BROŽ a Josef HŘEBÍK. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. s. 7 – 60.

při morální výchově v rámci výuky náboženství měli tuto okolnost zohlednit a hledat nové možnosti působení na děti a dospívající.

1.4 Profesní etika

Profesní etiku lze definovat jako *pravidla pro chování příslušníka určité profese zahrnující jeho práva a povinnosti; pravidla pro vztah ke klientovi a jeho rodině a vztah ke kolegům pracovníka*.⁵⁹ Požadavek k vytvoření těchto pravidel přichází jak ze strany jednotlivých profesí, tak i ze strany veřejnosti. Univerzální morální zásady jsou totiž příliš obecné a obtížně se uplatňují v jedinečných situacích. Vzniká potřeba konsenzu na specifických morálních principech. Etické modely jednání pro jednotlivé situace je potřeba formovat na základě znalosti charakteru určitého povolání. Zdrojem k vytvoření profesní etiky by měly být odborné kompetence nutné k výkonu povolání a současně musí být zachována vazba na filozofickou etiku.⁶⁰

K výkonu některých povolání je dle S. Dorotíkové potřeba kromě profesní kvalifikace, dovedností a návyků ještě *zvláštní osobní vztah* – hluboká vnitřní angažovanost. Pro povolání se člověk většinou rozhoduje z vlastní vůle, je pak pro svou profesi zapálen, znamená pro něj osobní výzvu. Některé profese bývají spojovány s posláním. Jedinec se v takové profesi realizuje a považuje ji za úkol, ke kterému byl předurčen. Zde patří tzv. *vztahová povolání*, která jsou zaměřena na člověka, např. povolání lékaře, soudce, politika a samozřejmě také učitele. Ve vztahovém povolání musí člověk převzít odpovědnost za druhé, což klade vysoké nároky na osobnostní předpoklady.⁶¹ Proto je nutné pěstovat profesní etiku ve smyslu etiky odpovědnosti vůči druhému. Vycházet musí z principu řeči a dialogu, a proto nemůže být nikdy definitivně uzavřená. Vytváří se ve vztazích a přináší sebou nárok být ve svém povolání lepší. Nárok není kladen zvenčí, ale je nárokem vůči sobě samému se zřetelem na dobro věci.⁶²

Profesní etika má svou historii. V minulosti se jí zabývali J. Bentham, A. Comte, E. Durkheim a další. Zaměřovali se na oblast vlivu práce na mezilidské vztahy a morální pozici jednotlivce. Profesní etika se vyvíjí a rozšiřuje oblast svého zájmu. Její rozvoj

⁵⁹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. s. 144.

⁶⁰ Srov. DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 33.

⁶¹ Srov. DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. s. 127 – 128.

⁶² Srov. PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. s. 108

souvisí se změnami v jednotlivých profesích, s jejich rolí v měnící se společnosti, s jedinečnými situacemi, ve kterých se zaměstnanci ocitají. Úkolem profesní etiky je zdůvodnění norem a hodnot platných v určité profesi. Má umožnit úspěšné plnění pracovních cílů dané profese. Má sjednotit osobní cíle jednotlivců k prospěchu společného díla.⁶³ V teoretické formě profesní etika analyzuje poslání dané profese ve vztahu k hodnotám, které jsou ve společnosti preferované a akceptované. Potom formuluje etické principy hodnocení profese a podává návod na chování v tzv. eticky problémových situacích. Stanovená pravidla musí odpovídat realitě každodenního života v dané profesi.⁶⁴

Podle úkolů, které plní, můžeme profesní etiku rozdělit na deskriptivní a normativní. Zdůvodňováním norem se zabývá *normativní etika*. *Deskriptivní etika* popisuje, co je etické u konkrétních sociálních struktur.⁶⁵

1.4.1 Profesní etika učitele

W. Brezinka uvádí pět důvodů, proč potřebují učitelé vlastní profesní etiku:

- Učitelé mají velkou dávku svobody při plnění svých úkolů.
- Pro své žáky jsou učitelé vzory k napodobování.
- Učitelé sami jsou nejdůležitějším prostředkem k plnění úkolů jejich povolání.
- Jejich odbornou práci není možné zvnějšku dostatečně kontrolovat. Potřebnou kontrolu si proto musí zajistit učitelé sami.
- Požadavky kladené dnes na učitele jsou často nerealistické. Profesní morálka by se měla stát měřítkem oprávněnosti různých požadavků.

Současně by profesní etika měla poskytnout ochranu žákům a jejich rodičům před profesními chybami a nedostatky učitelů.

Etika výkonu profese učitele by měla být založena především na zvnitřněných hodnotách a morálních povinnostech jednotlivých učitelů.⁶⁶ Základní povinnosti a odpovědnost

⁶³ Srov. LACA, Slavomír. *Etické kontexty pedagogickej profesie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. s. 23 – 24.

⁶⁴ Srov. GOSIOROVSKÝ, Ivan a Ladislav ZAPLETAL. *Vybrané kapitoly z profesní etiky: (etika v profesi manažera, podnikatelská etika, profesní učitelská etika)*. Strážnice: Veřejnosprávní vzdělávací institut o.p.s., Strážnice, 2017. s. 59.

⁶⁵ Srov. GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. s. 28.

⁶⁶ Srov. Tamtéž, s. 27.

učitelů jsou stanoveny příslušnou legislativou, kterou se budeme zabývat ve druhé kapitole této práce.

Profese učitele je v současnosti považována za pomáhající profesi. Musí tedy vycházet z potřeb dítěte, jeho rodičů a společnosti. Vznikají tři roviny vztahů. Vztah mezi učitelem a žákem předpokládá odpovědnost učitele za formování osobnosti žáka nejen po stránce odborné, ale také mravní. Učitel musí přistupovat k žáku s respektem a vnímat jej jako jedinečnou osobnost. Ve vztahu s rodiči jde o spolupráci při výchově, o nalezení společné cesty, i když společné hledání vhodných výchovných metod bývá někdy dost obtížné. Učitel nesmí nikdy zneužít důvěrné informace. Stejně důležitý je i vzájemný vztah mezi kolegy, jejich vzájemná podpora i podnětné připomínky v případě pochybení.⁶⁷

1.4.2 Etický kodex

Každá profese má svou profesionální morálku. Rozumíme tím soubor etických norem, které společně tvoří profesní kodex. Je jakýmsi vyjádřením ideálu v daném povolání. Dodržování jeho norem by mělo být věcí cti každého pracovníka.⁶⁸

Etické kodexy (lat. codex znamená zákoník) tedy *upravují, co znamená být členem určité profese a co znamená jednat profesionálně.*

Profesní kodex *je souhrnem etických norem, jimiž se mají příslušníci dané profese řídit.*⁶⁹

Tyto normy jsou ukotvené v písemné podobě v příslušném dokumentu.⁷⁰ Jejich respektování není vynutitelné zákonem, nejsou-li zároveň součástí právních norem státu.⁷¹

Etické kodexy usilují:

- o jednoznačné stanovení základních norem, na nichž staví daná profese,
- o podporu postojů a chování shodných s profesními hodnotami,
- o posílení profesní identity, o vymezení vztahů v rámci dané profese,
- o poskytnutí měřítek pro eticky problematické situace,

⁶⁷ Srov. LACA, Slavomír. *Etické kontexty pedagogické profese*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. s. 25 – 27.

⁶⁸ Srov. Tamtéž, s. 113.

⁶⁹ Srov. GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. s. 77.

⁷⁰ Srov. LACA, Slavomír. *Etické kontexty pedagogické profese*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. s. 113.

⁷¹ Srov. DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. s. 41.

- o zákonnou možnost zamezit neprofesionálnímu jednání až k zákazu výkonu profese,
- o zvyšování prestiže dané profese v očích veřejnosti,
- o záruku klientů, že s nimi bude jednáno v souladu s profesními standardy a morálními principy.⁷²

Etický kodex učitele obsahuje obecné normy profesní morálky učitele, práva a povinnosti učitelů, rozsah odpovědnosti, etické normy vztahu učitele k jiným zúčastněným subjektům. V České republice v současné době neexistuje etický kodex učitele, který by byl závazný na celostátní úrovni.⁷³ Do roku 2017 zde také chyběla profesní organizace, která by propojila učitele, ředitele a další pedagogické pracovníky na školách všech typů. Vznikaly pouze různé menší organizace sdružující pedagogy určitého typu škol, např. Asociace základních uměleckých škol ČR, Asociace středních průmyslových škol ČR, Společnost učitelů českého jazyka a literatury, Asociace církevních škol a další. Některé z těchto institucí svůj etický kodex mají, stejně jako si etické kodexy vytvářejí individuálně některé školy. Dne 27. 10. 2017 byl u nás rejstříkovým soudem zaregistrován Spolek Pedagogická komora, z.s., který má ambice vyplnit potřebu ústřední organizace hájící zájmy pedagogů jako celku. K aktuálním cílům tohoto spolku patří přijetí zákona o Pedagogické komoře ČR, která bude oficiálním připomínkovým místem školské legislativy a profesní stavovskou organizací pedagogických pracovníků.⁷⁴ Pedagogická komora regulovaná zákonem by již mohla vytvořit etický kodex závazný pro členy komory s možností *uplatňovat disciplinární pravomoci v rozsahu stanoveném zákonem*, jak je tomu například v Zákoně o České lékařské komoře, České stomatologické komoře a České lékárnické komoře (Zákon č. 220/1991Sb., § 2).⁷⁵

Česká biskupská konference v červenci 2005 vydala **Etický kodex křesťanského učitele**, se kterým se seznámíme důkladněji. Jedná se o překlad materiálu vydaného na Slovensku stavovskou organizací Sdružení křesťanských pedagogů Slovenska pro potřeby slovenských pedagogů působících na církevních školách. Zdrojem tohoto kodexu jsou

⁷² Srov. J. RICH IN GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. s. 78.

⁷³ Srov. GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. s. 78.

⁷⁴ Pedagogická komora [online]. © 2017-2018 [cit. 2018-8-8]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/>

⁷⁵ Zákon č. 220/1991 Sb., o České lékařské komoře, České stomatologické komoře a České lékárnické komoře. [online]. ZÁKONY PRO LIDI. CZ: AION CS, s.r.o.: © 2010-2018 [cit. 2018-8-8]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-220>

základní hodnoty křesťanské kultury. Pedagog ve světle víry v Boha chápe svou výchovnou a vzdělávací činnost jako osobní poslání v rámci Božího plánu. Víra poskytuje učiteli jasnou hodnotovou orientaci a je také pramenem potřebného pedagogického optimismu. Podle Etického kodexu musí být křesťanský učitel *člověkem vztahů*. Pomocí vztahů předává vzdělávaným křesťanské hodnoty: *sílu, moudrost, mírnost, spravedlnost a smysl života a lásku*. Kodex učitelům ukládá:

- povinnosti a vztah k Bohu – snažit se předávat evangelium svým žákům, vydávat svědectví o Kristu, prohlubovat své náboženské vzdělání a duchovní život, podílet se na svátostném životě, vidět přírodu jako dílo Stvořitele,
- povinnosti a vztah vůči sobě – svěřovat svůj život Ježíši a vést k Němu i své žáky, mít pozitivní vztah k dětem, pokračovat ve svém vzdělávání, praktikovat sebeevaluaci, řídit se při mravním rozhodnutí svým svědomím, rozvíjet spolupráci s dalšími vyučujícími, pomáhat rozvíjet zdravé sebevědomí a sebeevaluační schopnosti svých žáků, zůstat přítelem svých žáků, i když již školu opustili,
- povinnosti a vztah vůči škole a spolupracovníkům – aplikovat princip subsidiarity (vyšší společenství zasahuje až tehdy, když si nižší společenství nebo jednotlivec nedokáže problémy řešit sám), spoluvytvářet celkovou atmosféru církevní školy, identifikovat se s cíli školy a cítit vlastní zodpovědnost za její chod, spolupracovat se všemi bližními v bratrském duchu,
- povinnosti a vztah k rodičům žáků – usilovat s nimi o spolupráci a jednotné působení, seznamovat je se vzdělávacím programem školy a uplatňovanými postupy, informovat je o prospěchu a chování dítěte, maximalizovat zájem rodičů o dítě,
- povinnosti a vztah ke společnosti – působit jako křesťan v sociální oblasti, v oblasti kultury a společenského života, upozorňovat veřejnost na rizika hrozící dětem, podílet se na vytváření současné i budoucí kultury, zapojit se aktivně do stavovských a církevních organizací.

Odbornosti učitele se dle etického kodexu týká:

- kreativita – učitel musí být otevřený změnám, hledat nové poznatky a nová řešení, musí vychovávat příkladem kreativního života, kdy středem jeho tvořivosti je Kristus,

- poznatky jako zdroj činnosti – poznatky učiteli umožňují splnit jeho poslání, proto musí sledovat nové poznatky svého oboru, zúčastňovat se seminářů, konferencí apod.,
- pedagogický přístup – učitel má zodpovědnost prostředníka, který pomáhá dětem vzdělávat se a dozrávat, a základem jeho činnosti je mluvené slovo a osobní příklad,
- pedagogický model – učitel musí hledat takové metody a formy práce, které zrychlí chápání dané látky a zároveň objasní získané poznatky z pohledu víry.

K profesní etice patří:

- respektování práv dítěte – každý jednotlivý žák je plnohodnotnou osobou a jedinečnou osobností, učitel musí chránit své žáky před vším, co by mohlo vést k narušení jejich sebeúcty,
- respektování práva rodiny – učitel musí spolupracovat s rodiči a poskytovat jim profesní pomoc při výchově, současně respektovat jejich názory a přesvědčení,
- ochrana integrity školy – nikdo nesmí svévolně narušovat status školy jako autonomní instituce s vlastní integritou, křesťanský učitel má povinnost chránit školu před škodlivými vlivy ideologií, sekt, drog apod.,
- ochrana profesionality – křesťanský učitel se má řídit v pedagogické činnosti křesťanskou moudrostí, má poukazovat na hodnoty evangelia a podávat svědectví morálního života.

Na závěr se Etický kodex křesťanského učitele zabývá posláním pedagoga. Své poslání křesťanský učitel přijímá jako Boží dar a sílu k němu čerpá od Boha. Pedagogické poslání je charakterizováno čtyřmi ctnostmi: rozvážností, spravedlností, morální silou a mírností.⁷⁶

K tématu profesních etických kodexů musíme dodat, že v naší společnosti zatím příliš dlouhou a silnou tradici nemají. Názory na jejich potřebnost se jistě budou různit. Samotná existence kodexu bez interiorizace těmi, jichž se týká, ke zvýšení prestiže povolání nepovede. Přesto vytváření profesních kodexů můžeme považovat za důležitý malý krůček k uvědomění si morálních povinností vůči sobě, druhým, celé společnosti.

⁷⁶ Církev.cz [online]. Česká biskupská konference: © 2018 [cit. 2018-8-8]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/ceska-biskupska-konference-dokumenty-skolstvi#>

2 UČITEL NÁBOŽENSTVÍ

Učitel náboženství, ať jím je zasvěcená osoba či laik v církvi, je především členem Božího lidu. Skrze spojení s Kristem ve svátosti křtu má účast na důstojnosti těch, kteří patří k Božímu lidu. Tato účast znamená povolání ke svatosti a k apoštolátu. Křesťanští učitelé, stejně jako všichni věřící, jsou povoláni, aby přispívali k posvěcení světa plněním sobě vlastních úkolů a příkladem svého života. Učitel náboženství není jen profesionálem, který se omezuje na systematické předávání poznatků, ale je pedagogem, jenž formuje lidi. Přímým a osobním kontaktem ovlivňuje žáka, předává kulturu, duchovně působí na komunitu, do níž patří. Proto se jedná o poslání s důležitým významem pro církev.⁷⁷

V kapitole Učitel náboženství si nejprve vymezíme některé pojmy z oblasti pedagogiky, obeznámíme se legislativou pro vyučující náboženství, podíváme se na požadavky kladené na učitele a uvedeme si nejznámější typologie osobnosti učitele, nastíníme specifika práce učitele náboženství.

2.1 Vymezení pojmů

Učitel (latinsky magister) *byl tradičně považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím. Úkolem učitele je podílet se na vytváření prostředí pro výchovu a vzdělávání, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení. Vzrůstá důležitost sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a místní komunitou.*⁷⁸

R. Palouš označuje učitele za *hlavního tvůrce živé výuky.*⁷⁹

Dle J. Koti patří učitelství mezi *tradiční intelektualizované profese. Náplní této profese je duchovní činnost. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých.*⁸⁰

Jak moc bude učitel angažovaný v naplňování smyslu učitelské profese, závisí mimo jiné na tom, zda vnímá svou profesi jako povolání či pouze jako zaměstnání. Pojem *zaměstnání*

⁷⁷ Srov. *Svědectví katolického laika ve škole o víře*. KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU. Praha: Česká biskupská konference, 2003. čl. 6 – 24.

⁷⁸ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s. 242.

⁷⁹ PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. s. 39

⁸⁰ Srov. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 15.

znamena především trávit čas nějakou činností, zatímco v povolání zaznívá to volání, jež ke mně přichází od druhého a jež vyslyší právě jen ten povolaný. Povolání se vyznačuje hlavně přijetím odpovědnosti zavazující k jednání ve prospěch vychovávaného, až k možnosti proměnit jeho život. Přitom je dobrý učitel člověkem, který žáku umožňuje, aby byl sám sebou.⁸¹

J. Šlégl popisuje rozdíly v působení učitele *zaměstnaného* a učitele *povolaného*:

- povolaný učitel usiluje o kultivaci osobnosti žáka, zatímco zaměstnaný předává informace,
- povolaný učitel pomáhá žákovi moudře se zorientovat ve světě, zaměstnaný se stává žákovi průvodcem po vzdělávacích obsazích,
- osobnost povolaného učitele si žáci spojují s mravní autoritou, zaměstnaného jen s autoritou spojenou s jeho funkcí,
- povolaný učitel je schopen dialogu s žáky, u zaměstnaného se jedná o jednosměrnou komunikaci,
- zaměstnaný učitel je vnímán jako úředník závislý na systému v rozporu s *lidstvím* povolaného,
- prestiž povolaného učitele je odvozena od vědomostí, které má, u zaměstnaného učitele je vnímána pouze jeho moc hodnotit,
- povolaný učitel vnímá studenta jako *svěřeného*, zaměstnaný jako přiděleného,
- pro povolaného učitele je typická tvořivost a spontánnost, pro zaměstnaného rigidita a odstup,
- povolaný učitel vede studenty k tomu, aby chtěli *něco vyššího*, zaměstnaný preferuje aspekt upotřebitelnosti.⁸²

Na učitele náboženství jsou v tomto směru kladeny opravdu vysoké požadavky, jak jsme již naznačili v textu o Etickém kodexu křesťanského učitele. Ten vyžaduje osobní identifikaci s vykonávaným povoláním učitele. Při vyučování náboženství je pak ještě více než v jiných předmětech důležitá autentičnost učitele jako morálního vzoru při výchově.

⁸¹ Srov. PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. s. 113 – 114.

⁸² Srov. PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Spravedlnost ve výchově, umění a sportu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. s. 187- 188.

Vyučování je totiž vždy spjata také s výchovou. *Skutečným učitelem je člověk, který vyučováním vychovává.*⁸³ Tím se dostáváme k diferenciaci pojmů učitel a vychovatel

M. Prokešová považuje rozlišování pojmů učitel a vychovatel za nesmyslné, protože učitel není jen *přenašečem vědomostí, dovedností, schopností a návyků*, ale zároveň *vychovává tím, jakou je osobností*. A vychovatel není jen vychovatelem, ale je předně učitelem, poněvadž *přece učí životu, učí být, učí žít*. A to především tím, jakým je člověkem, jakou je osobností. Z tohoto pohledu je rozdělení učitele - vychovatele absurdní, ale potřebné pro praxi.⁸⁴ Vychovatel je tradičně spojen s pojmem výchova, učitel s pojmem vzdělávání.

Výchova je v nejobecnějším pojetí *činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání duchovního majetku společnosti z generace na generaci*. Jedná se o *záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti*.

Pojem vzdělávání je sice s pojmem výchova úzce spjat a v praxi je nemyslitelné výchovu a vzdělávání oddělit, v teorii pedagogiky však vzdělávání přece jen představuje něco specifického. Pojem vzdělávání je chápán jako *proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování*.⁸⁵

Dalším pojmem zahrnujícím ve svém obsahu výchovu i vzdělávání je vyučování. *Vyučování je forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých*. Je ovlivněno vzájemnou součinností učitele a žáků, vliv na něj mají vztahy uvnitř celého systému instituce a společnosti. V historii vznikaly odlišné koncepce vyučování. Pojetí výuky se může i dnes u jednotlivých učitelů výrazně lišit.⁸⁶

Nakonec zbývá definovat pojem náboženství. Při pokusu o definici je možné vyjít z pojmu vztah. Už samo české slovo náboženství ukazuje na zaměření vztahu na Boha. Ale již samotné uznání Boží existence je pro mnoho lidí problémem. Některá náboženství ani skutečnost, k níž se vztahují, nenazývají Bůh. V definici proto můžeme použít filozofické termíny *přesažná skutečnost* či *transcendentní skutečnost*. Vztah je dále charakterizován jako *reálný, životní a osobní*. Jde tedy o vztah k něčemu, co doopravdy je, a v tomto vztahu člověk uplatňuje svobodnou vůli a rozum. Zapojen je celý vnitřní svět člověka – city,

⁸³ REGNI IN PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. s. 114.

⁸⁴ Srov. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele, aneb, Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. s. 13.

⁸⁵ Srov. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 16 – 17.

⁸⁶ Srov. KASÍKOVÁ IN VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 121 – 124.

vztahy, hodnoty. Náboženství má tedy stránku intelektuální a volní. I když je náboženství prožíváno vždy individuálně, obvykle mu nechybí ani sociální rozměr. Z uvedených faktů lze nakonec vyvodit následující definici: *Náboženství je reálný, životní, osobní vztah člověka k transcendentní skutečnosti.*⁸⁷

Obsahově podobnou definici zahrnující i sociální rozměr náboženství podává H. Küng: *Náboženství je živá, v tradici společenství se rozvíjející sociálně individuální realizace vztahu k něčemu, co člověka a jeho svět přesahuje nebo obklopuje: k nějaké, jako vždy chápané poslední opravdové skutečnosti (Bůh, absolutno, nirvana).*⁸⁸

Výzkum v praktické části této práce bude zaměřen pouze na učitele římskokatolického náboženství na základních a středních školách v ČR. Proto také následující témata (legislativní rámec vyučování náboženství, specifika práce učitele náboženství) jsou zúžena se zřetelem k této skutečnosti.

2.2 Legislativní rámec vyučování náboženství

Listina základních práv a svobod, která se 16. prosince 1992 stala součástí ústavního pořádku České republiky, ve článku 33 zaručuje každému právo na vzdělání. Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle možností společnosti také na vysokých školách.⁸⁹

Vyučování předmětu Náboženství je v ČR zakotveno v **Zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)**, v § 15:

(1) Ve školách lze v souladu se zásadami a cíli vzdělávání podle § 2 vyučovat náboženství. Náboženství mohou vyučovat registrované církve nebo náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno zvláštní právo vyučovat náboženství ve státních školách (§ 7 odst. 1 písm. a) zákona č. 3/2002 Sb.), a to i společně na základě jejich písemné dohody.

(2) V základních a středních školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí se vyučuje náboženství jako nepovinný předmět, pokud se k předmětu náboženství

⁸⁷ Srov. ŠTAMPACH, Odilo Ivan. *Malý přehled náboženství*. Praha: SPN, 1992. Pomocné knihy pro žáky (Státní pedagogické nakladatelství). s. 8 -10.

⁸⁸ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Maticе cyrilometodějská, 1994. s. 19.

⁸⁹ Srov. Listina základních práv a svobod. Poslanecká sněmovna parlamentu české republiky [online]. Parlament České republiky, Kancelář Poslanecké sněmovny: © 1995-2018 [cit. 2018-08-13]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

uskutečňovanému danou církví nebo náboženskou společností přihlásí ve školním roce alespoň 7 žáků školy. K vyučování náboženství lze spojovat žáky z několika ročníků jedné školy nebo více škol, nejvýše však do počtu 30 žáků ve třídě. Spojovat žáky z více škol k vyučování náboženství lze na základě smlouvy mezi příslušnými školami, která upraví rovněž úhradu nákladů spojených s tímto vyučováním.

(3) Vyučovat náboženství může v základním pracovněprávním vztahu k právnické osobě, která vykonává činnost dané školy, pověřený zástupce církve nebo náboženské společnosti, který splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka podle zvláštního právního předpisu (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.). Pověření vydává statutární orgán církve nebo náboženské společnosti, v případě římskokatolické církve statutární orgán příslušného biskupství.⁹⁰

V § 7 Zákona č. 3/2002 Sb. o svobodě náboženského vyznání a postavení církví a náboženských společností a o změně některých zákonů (zákon o církvích a náboženských společnostech) se píše:

(1) Registrovaná církev a náboženská společnost může za podmínek stanovených tímto zákonem k plnění svého poslání získat oprávnění k výkonu těchto zvláštních práv:

a) vyučovat náboženství na státních školách podle zvláštního právního předpisu⁹¹

K vyučování náboženství je tedy třeba mít od státu souhlas zvláštním právním předpisem. V ČR toto zvláštní právo k vyučování náboženství na státních školách má 11 církví a náboženských společností: Církev římskokatolická, Apoštolská církev, Církev adventistů, Církev československá husitská, Českobratrská církev evangelická, Křesťanské sbory, Luterská evangelická církev, Náboženská společnost českých unitářů, Náboženská společnost Svědkové Jehovovi, Slezská církev evangelická augsburského vyznání, Starokatolická církev v České republice.⁹²

Pokud by se k vyučování náboženství přihlásilo více než 7 dětí, ale jejich náboženské vyznání by bylo odlišné, byla by jistě možná vzájemná dohoda mezi křesťanskými církvemi, ředitelem školy a zákonnými zástupci žáků o obsahu učiva a osobě vyučujícího.

⁹⁰ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů Česká republika*. Břeclav: Moraviapress. ISSN 12111244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁹¹ Zákon č. 3/2002 Sb. o svobodě náboženského vyznání a postavení církví a náboženských společností a o změně některých zákonů (zákon o církvích a náboženských společnostech) [online]. ZÁKONY PRO LIDI. CZ: AION CS, s.r.o.: © 2010-2018 [cit. 2018-8-13]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-3>

⁹² Ministerstvo kultury České republiky [online]. © 2018 [cit. 2018-08-13]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/zvlastni-prava-33.html>

Dále budeme uvažovat pouze o výuce římskokatolického náboženství. Jestliže o výuku projeví zájem 6 a méně dětí, má ředitel školy a statutární orgán farnosti (farář) ještě možnost jednat o výjimce dle § 23 Zákona 561/2004 Sb.:

(4) Zřizovatel školy může povolit výjimku z nejnižšího počtu dětí, žáků a studentů stanoveného tímto zákonem a prováděcím právním předpisem za předpokladu, že uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy, a to nad výši stanovenou krajským normativem.⁹³

Je zde také možnost realizovat výuku náboženství jako zájmový kroužek pod záštitou školy. Případně může farnost, prostřednictvím statutárního zástupce, uzavřít se školou smlouvu o pronájmu prostor či smlouvu o výpůjčce prostor. Výuka pak probíhá odděleně od chodu školy a ani činnost vyučujícího není placená školou. Další možností je vyučovat náboženství v prostorách fary či jiné budovy.

K uskutečňování výuky náboženství jako nepovinného předmětu je ještě potřeba, aby se stal součástí školního vzdělávacího programu. Vyučující je tedy povinen předložit řediteli školy učební osnovu k předmětu.⁹⁴ Školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu dle § 3 Zákona č. 561/2004 Sb.:

(2) Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazným základem pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných podle § 160 až 162.

(3) Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů.⁹⁵

Školní vzdělávací programy obsahují učební osnovy s rozpracovanými obsahy jednotlivých vyučovacích předmětů. Zahrnovat musí také osnovu nepovinného předmětu náboženství.

⁹³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů Česká republika*. Břeclav: Moraviapress. ISSN 12111244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁹⁴ Srov. Katechetické a pedagogické centrum [online]. © 2012 - 2018 [cit. 2018-8-13]. Dostupné z: <http://kpc.doo.cz/wp-content/uploads/2008/05/Legislativa-pro-vyucujici-nabozenstvi-2015.pdf>

⁹⁵ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů Česká republika*. Břeclav: Moraviapress. ISSN 12111244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Pověření k vyučování náboženství (odstavec 3 § 15) vydává statutární orgán příslušného biskupství (biskup) na základě žádosti faráře příslušné farnosti. Pověřením pro laické vyučující je tzv. kanonická mise, která dle stanovených podmínek trvá jeden až tři roky.⁹⁶

Vyučování náboženství se řídí rovněž **Zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**. Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka stanovuje § 3:

(1) *Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:*

- a) *je plně způsobilý k právním úkonům,*
- b) *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) *je bezúhonný,*
- d) *je zdravotně způsobilý a*
- e) *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.*

Odbornou kvalifikaci učitele náboženství určuje § 14:

Učitel náboženství získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

- a) *v oblasti teologických věd,*
- b) *v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů náboženství, nebo*
- c) *v oblasti pedagogických nebo společenských věd a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů náboženství, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů náboženství.*

Z tohoto paragrafu vyplývá, že učitel náboženství musí mít magisterské vzdělání. Může se na něj však vztahovat výjimka daná § 22:

6) *Pedagogický pracovník, který vedle přímé pedagogické činnosti, pro kterou má odbornou kvalifikaci, vykonává také další přímou pedagogickou činnost v rámci druhu práce sjednaného v pracovní smlouvě, pro kterou nemá odbornou kvalifikaci, splňuje pro pracovněprávní účely předpoklad podle § 3 odst. 1 písm. b).*

Další výjimky připouští ještě § 32. Týkají se učitelů určitého věku s delší praxí a těch učitelů, pro jejichž obor v době vzniku pracovněprávního vztahu neexistoval akreditovaný

⁹⁶ Srov. Katechetické a pedagogické centrum [online]. © 2012 - 2018 [cit. 2018-8-13]. Dostupné z: <http://kpc.doo.cz/wp-content/uploads/2008/05/Legislativa-pro-vyucujici-nabozenstvi-2015.pdf>

magisterský studijní program.⁹⁷ Hodnocení výsledků vzdělávání žáka v nepovinném předmětu Náboženství se řídí Vyhláškou č. 256/2012 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Dle této vyhlášky může učitel hodnotit žáka slovně, klasifikačními stupni 1 – 5, nebo lze klasifikační stupně doplnit slovním hodnocením.⁹⁸

V praktické části této práce budeme zjišťovat, zda některé požadavky legislativy na učitele náboženství mohou vést až ke vzniku etických problémů, nad jejichž řešením jsou učitelé nuceni se zamýšlet.

2.3 Osobnost učitele

Pojmem osobnost jsme se zabývali již v kapitole Morálka z pohledu psychologie. Uvedeme si ještě definici osobnosti podle V. Smékala: „*Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, když je autorem svých činů, když nekopíruje a nenapodobuje, ale když zodpovědně stojí za tím, co dělá, když jedná s vědomím důsledků svých činů.*“⁹⁹ Tato definice zdůrazňuje odpovědnost za své činy. A právě odpovědnost se v posledních desetiletích stala klíčovým pojmem etiky. Odpovědnost učitele se týká oblasti pedagogiky, kterou převzal ve svém zaměstnání. Dále se tato odpovědnost týká jeho základního morálního postoje a závazku k převzetí předvídatelných důsledků jednání, i důsledků vzdálených, například odpovědnosti za stvoření a za budoucí generace. U učitele náboženství navíc můžeme hovořit o odpovědnosti před Bohem. Vědomí odpovědnosti před Bohem znamená, že člověk musí převzít odpovědnost za svůj život jako celek.¹⁰⁰

H. Arendtová zdůraznila ve výchově a vzdělávání dvojí odpovědnost – odpovědnost vychovatele za život a vývoj dítěte a odpovědnost za pokračování světa.¹⁰¹

Osobnost není nic statického, není žádným definitivním stavem. A není žádný univerzálně platný recept na to, jak se stát učitelskou osobností, které by si děti vážily a která by dětem

⁹⁷ Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů. [online]. ZÁKONY PRO LIDI. CZ: AION CS, s.r.o.: © 2010-2018 [cit. 2018-8-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

⁹⁸ Vyhláška č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. [online]. ZÁKONY PRO LIDI. CZ: AION CS, s.r.o.: © 2010-2018 [cit. 2018-8-13]. Dostupné <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-256>

⁹⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyhé (Grada). s. 13.

¹⁰⁰ Srov. HILPERT, Konrad. *Základní otázky křesťanské etiky*. Přeložil Lucie KOLÁŘOVÁ. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2017. s. 8 – 9.

¹⁰¹ Srov. PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. 53.

dokázala dodávat odvalu a povzbuzení. Vždy záleží na mnoha okolnostech – vlastní životní příběh, vztahy a podmínky na dané škole. Nakonec jde spíše o odvahu vypořádat se se svou vlastní životní existencí.¹⁰²

Od učitele, podobně jako u jiných pomáhajících profesí, se očekává mnoho pozitivních lidských vlastností. Zaměříme se nyní na specifické požadavky kladené na učitele. Náš vzdělávací systém vyžaduje, aby učitelé absolvovali vysokoškolskou přípravu, která zahrnuje část obecně pedagogickou a odbornou. Znalost oboru má odpovídat současné vědní úrovni a zahrnovat i didaktiku dané disciplíny. Učitel by se měl průběžně vzdělávat, aby reflektoval nejnovější vědecké poznatky ve svém oboru. Důležitým pramenem sebevzdělávání musí být i internetové zdroje, které si žák bez potřebné odborné kritičnosti může vyhledat sám. Vyučování si učitel sám plánuje dle možností dané třídy či s ohledem na aktuální situaci ve společnosti. Reagovat musí na momentální atmosféru. Je nezbytné, aby neustále podněcoval žáky dobré, nadprůměrné, i ty horší.¹⁰³ Spolu s tím, jak se paradigma učitel-odborník mění na učitele-průvodce dětí, se od pedagoga vyžaduje stále větší odpovědnost za rozvoj osobních dispozic žáků, utváření jejich sebeúcty a prosociálně orientovaných životních postojů. Učitel také musí být připraven pomoci dítěti v náročné životní situaci. S tím souvisí dovednost individuální práce s žákem, znalost krizové intervence, dovednost provádět komplexní diagnostiku třídy.¹⁰⁴ K osobnostní způsobilosti učitele patří intelekt, který by měl v průměru převyšovat rozumové schopnosti žáků. Patří sem také emoční stabilita a některé volní vlastnosti jako sebeovládání, trpělivost, cílevědomost, rozhodnost, důslednost, schopnost sebereflexe. Nezbytná je vysoká odolnost vůči zátěži. Samozřejmostí by u učitele měl být kladný vztah k dětem, obecně pozitivní přístup k lidem i schopnost empatie. Neméně důležitá je motivovanost k profesi, jak ve smyslu zájmu o předmět, který učitel vyučuje, tak v zájmu o žáka. Aktuální je též požadavek kreativity v oblasti tvůrčího myšlení a jednání, zvědavosti, autonomie (svobody rozhodování), originality a celkové aktivity.¹⁰⁵ Výčet požadavků, jejichž dokonalé

¹⁰² Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Maticе cyrilometodějská, 1994. s. 203 -204.

¹⁰³ Srov. PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. s. 39 – 40.

¹⁰⁴ Srov. DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. 87 – 88.

¹⁰⁵ Srov. KRAUS, Blahoslav. *K základním otázkám pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1992. s. 67 - 68.

naplňování nezvládne ani ten sebelepší učitel, zakončíme požadavkem lásky: „*Učitel musí být především ten, který miluje.*“¹⁰⁶

Osobnosti učitelů můžeme rozčlenit do různých profesních typů. Tyto typologie přihlížejí k charakteristickým znakům osobnosti učitele ve vztahu k výkonu povolání. Každá typologie využívá ke své klasifikaci jiná kritéria.

Seznámíme se s nejznámějšími typologiemi:

- **podle Döringa** (dle hodnot upřednostňovaných v životě): *náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický, politický* typ,
- **podle Luka** (dle tvůrčí aktivity učitele při předávání učiva): *reproduktivní, produktivní*; tyto typy Luka dále člení (podle vztahu ke světu) na typ bezprostřední a reflexivní,
- **podle Caselmanna** (dle vztahů učitele k žákům, žáka k učiteli a mezi žáky ve výuce): *logotrop* (učitel zaměřený na učivo, předmět, na vzdělávací stránku svého působení), *paidotrop* (učitel zaměřený na osobnost žáka, na jeho vedení a formování ve výuce). Caselmann dále vyvozuje dva podtypy: *autoritativní* (učitel, který chce vše řídit; často mu chybí smysl pro humor, spravedlnost; může se stát až tyranem), *sociální* (nechává žákům dostatek volnosti; vede je k samostatnosti, zodpovědnosti, působí na ně spíše radou),
- **podle Caselmannna** (dle pedagogických postupů): *vědecko-systematický* typ (upřednostňuje systematický postup, promyšlenost, logické vyvozování, jasné vyjádření), *umělecký* typ (upřednostňuje názornost, rozvíjí představivost, je schopen tvořit), *praktický* typ (užívá osvědčených postupů, je organizačně schopný, může se však snadno stát rutinérem),
- **podle typu vztahů učitel – žák**: *dominativní* (zdůrazňuje svou vedoucí pozici, nesnaží se přiblížit k žákům), *integrativní* (učitelé vyrovnání, s dostatkem sebedůvěry a s demokratickým přístupem),
- **podle vztahu učitele k žákům**: *demokratický* (učitel respektující osobnost druhých, navozující pozitivní klima), *autokratický* (přísný učitel, který vyžaduje ve výuce naprostý pořádek a podřízení žáků), *liberální* (příliš benevolentní, v jehož

¹⁰⁶ PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele, aneb, Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. s. 4.

výuce vládne „chaos“ a „bezvládí“, může být oblíbený, avšak výuka není příliš efektivní),

- **podle vlastností nervové soustavy** (Hippokratova typologie osobnosti podle temperamentu): *sangvinik, choleric, flegmatik, melancholik*.

Osobnost učitele nemůžeme nikdy úplně jednoznačně přiřadit k některé kategorii. Můžeme jen určit, ke kterému typu nejvíce inklinuje. To umožní lépe pochopit jeho práci a výsledky. Samotný učitel může z typologie odvodit důsledky pro své pedagogické působení.¹⁰⁷

2.4 Specifika práce učitele náboženství

Práce učitele římskokatolického náboženství je v mnoha ohledech stejná jako práce učitelů jiných předmětů. Může volit stejné metody i stejné organizační formy vyučování. Rovněž může využívat v procesu vyučování stejné didaktické prostředky. Vzájemný vztah učitele a žáků, jejich vzájemná komunikace se také nemusí na první pohled ničím odlišovat. A přece je práce učitele náboženství na našich školách velmi specifická – **v různorodosti žáků třídy z pohledu hloubky jejich víry a znalostí, ve smyslu a cíli výuky náboženství, v evangelijní hodnotové orientaci učitele, v pojetí důležitosti vztahů pro člověka** (vztah k Bohu, k lidem, k sobě, k přírodě).

Výuka náboženství uskutečňovaná římskokatolickou církví jako školní předmět je otevřena jak žákům katolického vyznání, tak i žákům jiných konfesí či bez vyznání. V praxi bývá složení žáků velmi různorodé. Záleží také na tom, zda se jedná o školu veřejnou či zřízenou katolickou církví. Někteří žáci již prošli náboženskou výchovou a mají základní znalosti a dovednosti, přitom však mohou být vůči dalšímu náboženskému vzdělávání lhostejní. Jiní pocházejí z nevěřících rodin, nemají s náboženským životem žádnou zkušenost a rodiče jejich začlenění do církve ani neočekávají. A jsou zde samozřejmě i žáci, kteří jsou již vnitřně motivovaní k prohlubování daru víry i znalostí.¹⁰⁸ V takto nesourodé skupině je pro učitele velmi náročné hledat cesty k naplnění svého poslání. Například učitelé exaktních předmětů mohou spíše počítat s podobným stupněm znalostí žáků v jedné třídě.

¹⁰⁷ Srov. PODLAHOVÁ, Libuše. *Pedagogika pro učitele, třetí sešit*. [online]. [cit. 2018-8-17]. Dostupné z: icv.ff.upol.cz/wp-content/uploads/2015//Pedagogika-pro-učitele-třetí-sešit-pdf.docm

¹⁰⁸ Srov. ALBERICH, Emilio a Ludvík DRÍMAL. *Katechetika*. Praha: Portál, 2008. s. 155 – 157.

Své specifické poslání učitelé náboženství naplňují tím, že předávají kulturu ve světle víry, vychovávají osobnost k životu v duchu křesťanských ctností, prosazují vztah mezi vírou a kulturou i vírou a životem.¹⁰⁹ V předmětu náboženství na českých školách nalezneme témata rozvíjející náboženskou identitu žáků i témata směřující k porozumění vztahu mezi biblickou zvěstí a křesťanskou tradicí. Rozvoj křesťanské identity je podporován s ohledem na vývojově psychologické zvláštnosti dětí.¹¹⁰ Učitelé žákům předávají nauku spásy a poskytují duchovní pomoc metodami přizpůsobenými věku a okolnostem.¹¹¹ Pomáhají žákům v rozvoji vlastní osobnosti a usilují o to, aby poznání, které žáci postupně získávají o světě, o životě a o člověku, bylo osvíceno vírou. Cílem je vychovat žáky k tomu, aby účinně pracovali pro blaho pozemské obce a aby byli připraveni na službu pro šíření Božího království a stali se příkladným apoštolským životem kvasem spásy pro lidskou společnost.¹¹² Tyto cíle výchovy a vzdělávání je možno považovat za specifické, a to zvláště z důvodu jejich nadřazenosti cílům výchovy a vzdělávání v jiných vyučovacích předmětech.

Těžko si umíme představit, že by specifické poslání učitele náboženství naplňoval pedagog bez křesťanského pojetí člověka a života. Dokonce nestačí identitu katolického pedagoga mít, ale je třeba tuto identitu žít. K praktickému aspektu identity patří dívat se na těžkosti realisticky a přijímat je v křesťanské naději a na základě účasti na tajemství Kříže. Získávat statečnost v osobním připodobnění se ke Kristu. Jinou známkou identity katolického učitele je jeho profesionalita, jejíž úroveň se snaží pozvedat neustálou aktualizací. Nabídka odpovědi na existenciální otázky, kterou přináší, musí být podložena jeho životní zkušeností. Věrohodnost jeho učení musí být podložena svědectvím života. Čím více bude sám učitel naplňovat křesťanské ideály, tím více bude věrohodný a napodobitelný pro své žáky. Svědectví života se stává prostředkem ucelené formace žáka. K tomu je nezbytný osobní vztah, který je dialogem mezi pedagogem a žákem. Současně s blízkým vztahem je potřebný i určitý odstup, aby vychovávanému nic nebránilo rozvíjet vlastní osobnost a zodpovědně užívat vlastní svobodu. Dále musí katolický pedagog rozšiřovat své vztahy do všech oblastí výchovného společenství – spolupracovat s kolegy, s rodinou dítěte,

¹⁰⁹ Srov. *Katolická škola. KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU*. Praha: Česká biskupská konference, 1994. čl. 49.

¹¹⁰ MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. s. 276.

¹¹¹ Srov. *Gravissimum educationis. čl. 7. Dokumenty II. vatikánského koncilu*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002. s. 538.

¹¹² Srov. Tamtéž, s. čl. 8.

s různými spolky spojenými se vzděláváním.¹¹³ Pozitivní klima výchovného společenství, způsob vzájemné komunikace všech zúčastněných a osobní angažovanost učitele je příkladem pro žáka a podporuje také rozšiřování jeho znalostí.¹¹⁴

Z Etického kodexu učitele již víme, že křesťanský učitel musí být člověkem vztahů. Má své osobní poslání v rámci Božího plánu a nese zodpovědnost nejen vůči společnosti a vlastnímu svědomí, ale také vůči Bohu. Na prvním místě je u něj vztah k Bohu, na dalším místě pak vztah k sobě, k žákům, ke spolupracovníkům, k rodičům žáků i vztah k celé společnosti.¹¹⁵

¹¹³ Srov. *Svědectví katolického laika ve škole o víře*. KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU. Praha: Česká biskupská konference, 2003. čl. 25 - 36.

¹¹⁴ Srov. *Katolická škola na prahu třetího tisíciletí*. KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU. Praha: Česká biskupská konference, 1999. čl. 18.

¹¹⁵ *Církev.cz* [online]. Česká biskupská konference: © 2018 [cit. 2018-8-8]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/ceska-biskupska-konference-dokumenty-skolstvi#>

3 ETICKÉ PROBLÉMY UČITELŮ

„Výchova je novou nadějí, že se lidstvo obrátí ke svým povinnostem, k pravé lidské poctivosti: cestou důvěřivého odevzdání do náruče toho, koho člověk zneuznal, avšak kdo jej stále láskyplně vedl – a nemohl vést jinudy – než strastiplnou cestou vyhnance, neboť k návratu má dojít z vyhnancova svobodného rozhodování.“

Tento citát našeho významného filozofa a pedagoga Radima Palouše poukazuje na dějinné poslání výchovy. Víra v láskyplnou náruč a naděje v *návrat lidstva* dává křesťanskému učiteli opravdové pochopení smyslu výchovy. Vychovává, přestože nemá nejmenší záruky, jaké budou výsledky jeho snahy. Jeho působení je jen jedním z vnějších vlivů, k dalším patří například vliv společnosti nebo životních událostí. Vychovatelské působení musí počítat se svobodou a vlastní odpovědností vychovávaného. Má vlastně jen uvolňovat vychovávaného od vnějších vlivů pro jeho vlastní svobodu, aby ji odpovědně použil ke svému zakotvení. Učitel náboženství, jehož cílem je, aby jeho žáci jednou byli *solí země*, si zpravidla uvědomuje, že není s to řídit své dílo sám. Podstatné události výchovy se mohou přihodit i nezávisle na něm. Ale přestože je činnost učitele tak málo zaručená a většinou i málo oceněná, neměl by se učitel svého poslání nikdy vzdát.¹¹⁶

Ve své praxi se učitel často ocitá v situacích, kdy se musí rozhodnout pro určitý způsob jednání. Situacemi, které učitele uvádějí do konfliktu, i možnými způsoby řešení se budeme zabývat v následující kapitole.

3.1 Vymezení pojmů

*Dilema je volba mezi dvěma stejně přijatelnými možnostmi.*¹¹⁷ Tedy ne všechny nestandardní pedagogické situace jsou etickým dilematem. Pokud při střetu zájmu nejde o morální hodnoty, ale jen o zájmy a přání rodičů, pedagogů a organizace, jedná se dilema v obecném smyslu.¹¹⁸

*Etická dilemata vznikají tehdy, cítí-li pracovník, že stojí před dvěma nebo více stejně nevhodnými možnostmi, které představují konflikt morálních principů. Není přitom jasné, které rozhodnutí bude přijatelnější.*¹¹⁹ Jedná se o složitou podobu **etického konfliktu**,

¹¹⁶ Srov. PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. s. 214 – 217.

¹¹⁷ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. s. 114.

¹¹⁸ Srov. GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. s. 97.

¹¹⁹ BANKS IN MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. s. 24.

která nemá jedno nejlepší řešení. Mezi našimi hodnotami jsou totiž takové, jež si navzájem odporují. V konkrétní situaci se mohou navzájem obsahově vylučovat. Naše jednání pak bude vždy prohrěškem proti některé z hodnot.¹²⁰

G. Lindsay definuje etické dilema jako *situaci, při které se bez ohledu na to, jaké kroky podnikneme, budeme muset zpronevřit jedné nebo více hodnotám nebo aspektům etického kodexu, abychom mohli eticky jednat v jiných ohledech.*¹²¹ Paradox etických dilemat v pedagogice spočívá ve skutečnosti, že nemají jednoznačné řešení a přesto musí být jednoznačně řešena. Konečné řešení má obvykle vliv na další osoby. Musíme uvažovat o důsledcích svého jednání v souladu s důstojností druhých a převzít osobní odpovědnost v oblasti etické, odborné i právní.¹²²

Etické problémy dle S. Banksové *vznikají v situaci, kdy je evidentní, jak by měl pracovník rozhodnout, ale toto rozhodnutí se mu osobně přičí.*¹²³

T. Göbelová soudí, že etické problémy se dají snadno pojmenovat. Obsahují konflikty související s oblastí morálky (stejně jako etická dilemata patří k **etickým konfliktům**), u kterých se můžeme dobrat jednoho nejlepšího řešení pomocí argumentace. *Etický problém znamená nerozřešenou otázku, nesnadný úkol či složitou věc, na který lze nakonec najít řešení., které vyhovuje zúčastněným stranám.*¹²⁴

Banksová ovšem upozorňuje na fakt, že to, co je pro někoho etickým problémem – ví, jak by se měl rozhodnout, ale rozhodnutí je pro něj obtížné, může pro jiného být etickým dilematem, protože se mu zdá, že přijatelné řešení neexistuje. Záleží na osobní hierarchii hodnot, jeho vnímání situace a zkušenostech v morálním rozhodování.¹²⁵

Jako příklad si uvedeme hodnocení výsledků vzdělávání žáků na vysvědčení při zavedeném hodnocení klasifikačními stupni 1 – 5. Učitel náboženství se při hodnocení méně intelektově nadaného, byť horlivého žáka s malými znalostmi musí rozhodnout, zda ohodnotí dobrou známkou jeho snahu, nebo bude hodnotit jeho znalosti v porovnání se spolužáky. Pro jednoho učitele tím vzniká etické dilema. Na jedné straně nechce vzít žákovi sebevědomí a znehodnotit jeho snahu. Na straně druhé nechce porušovat kritéria

¹²⁰ Srov. HARTMANN IN GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. s. 97.

¹²¹ GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. s. 98.

¹²² Srov. TAMTĚŽ.

¹²³ MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. s. 24.

¹²⁴ Srov. GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. s. 97 - 98.

¹²⁵ Srov. MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. s. 24.

nastavená pro všechny stejně. Jiný učitel stejnou situaci vnímá jako etický problém. Je mu jasné, že spravedlivé hodnocení znamená dát tomuto žáku horší známku. Osobně se mu však toto rozhodnutí protiví. S žáky, rodiči, vedením školy se může pokusit najít nové řešení, které by všichni přijali jako uspokojivé.

V kapitole 3.3 nás budou zajímat tzv. **antimonie výchovy**. Eugen Fink, který se zamýšlel nad ontologickými předpoklady výchovy, odvodil z nároku výchovy řadu antinomií. Nejsou pro něj jen obyčejnými paradoxy výchovy, ale představují protilehlé krajnosti ve smyslu mezi výchovy.¹²⁶

3.2 Etické rozhodování

K řešení etických dilemat a etických problémů se různé historické i současné proudy evropského etického myšlení stavěly odlišně. Seznámíme se s nabízenými způsoby řešení významnějších z nich.

Etická dilemata byla často ztvárňována v řeckých tragédiích. Šlechtní lidé se v nich dopouštěli selhání kvůli věcem, které se jim přihodily náhodou. V řeckém etickém myšlení můžeme dle M. C. Nussbaumové sledovat úsilí zabezpečit dobro lidského úkolu před osudem prostřednictvím řídicí síly rozumu. Naše poznávací činnost však zahrnuje kromě intelektu také emocionální reakci. Díky zaznamenávání svých pocitů nakonec odhalujeme to, co si o situaci myslíme. Emoce zahrnují hodnotové soudy. Emoce tedy hrají významnou roli v etickém myšlení. Jsou jeho součástí – nelze stavět rozum a emoce do protikladu.

Aristoteles na otázku: „Co je dobré?“ odpovídá, že je to život sám. *Život je dobrý o sobě* a každé lidské jednání je možné posuzovat pouze z hlediska toho, zda životu slouží nebo odporuje.

V pojetí utilitarismu je čin dobrý, když má dobré následky. Když vytváří co nejvíce dobrých a co nejméně špatných následků. Etika v tomto pojetí je otázkou soudnosti – schopnosti zhodnotit každou jedinečnou situaci a rozhodnout, jak v ní odpovědně jednat.

Kantova etika vyrůstá z přesvědčení, že morální zásady platí a priori, před každou situací i v každé situaci. Z této etiky vyplývá primární snaha určit, co je dobré. Svět není náhodný

¹²⁶ Srov. PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. s. 21.

a lidi zavazuje jeho řád uchopitelný lidským rozumem. Kantova filozofie tedy etické dilema vůbec nepřipouští.

V současném etickém myšlení se stal jedním z nejdůležitějších ideálů respekt vůči osobní identitě. Morálka se stala věcí osobního vkusu. V tomto kulturním relativismu neexistují žádné všeobecné standardy morálky. Lidské chování je dle této teorie utvářené po narození kulturními normami. Každá etika je pak považována za stejně dobrou. V etickém rozhodování zastánci morálního relativismu volí ty možnosti, kterými nejsnadněji dosáhnou svých cílů.

Morální relativismus se snaží překonat jiné současné přístupy k řešení etického konfliktu. Z. Bauman tvrdí, že *v pochybnostech máme naslouchat našemu svědomí*. K morálnímu jednání má podle něj člověk přirozené predispozice svědomí. Přijímá-li jedinec odpovědnost za důsledky svých činů, získává svou autentickou identitu.

Podle skotského filozofa A. MacIntyre je sice naše morálka určená tradicí, ale současně bychom se měli dotazovat se na ctnosti, které potřebujeme k dosažení cíle. Morální tradice jedné filozofie může být nadřazená jiným tradicím. Záleží na schopnosti odhalit nedostatky v rámci vlastní tradice i meze konkurenčních filozofií.

Řešení etického konfliktu pomocí nalezení smyslu nabízí V. E. Frankl. Smysl je něco daného, co má člověk objevit. V každé jedinečné situaci má člověk pochopit smysl a uskutečnit ho. Podle Frankla existuje v každé situaci jen jeden správný výklad a člověk se má rozhodnout *podle nejlepšího vědomí a svědomí*. Svým rozhodnutím člověk utváří skutečnost i další budoucnost. Existuje objektivně správné rozhodnutí, člověk však do konce života nemá jistotu poznání.¹²⁷

Jiný úhel pohledu na rozhodovací proces nabízí psychologie. Popisuje důležitost zapojení vůle do rozhodování při konfliktu různých přání. Podoba konfliktu závisí na tom, zda tato přání morálně akceptujeme, nebo naopak odsuzujeme. Věřící člověk některá svá přání prožívá jako pokušení. Rozhodování končí buď tím, že po důkladné rozvaze převáží jedna z možností, nebo nastoupí volní akt. Volní akt je pozoruhodný psychický jev – *zvláštní aktivní prožitková kvalita zahrnující pocit svobody a odpovědnosti*. Nejedná se ani o pouhé spojení představ, ani jen o cit, ani jen o myšlenku. Nastupuje často tam, kde proti sobě stojí tužba bezprostřední, pudově nabitá a rychle splnitelná a tužba spojená se vzdálenými cíli,

¹²⁷ Srov. VOLNÝ, Vladislav. *Etická dilemata a školní praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. s. 5 – 43.

vysokými ideály a svobodně přijatými etickými normami. Volní akt dodá sílu oslabené touze a výsledkem je, že člověk udělá, co považuje za dlouhodobě prospěšné, anebo za správné a slušné.¹²⁸

Při etickém rozhodování využíváme svůj *etický vhled*, abychom naši situaci dobře porozuměli. Již ve způsobu pochopení a uchopení situace je obsaženo naše etické hodnocení. Pokud k některým činům a postojům existují bezprostředně dané motivace, mluvíme o *etickém předporozumění*. Předporozumění obsahuje hypotézu týkající se okolností (např. situace žáka), bližší specifikaci problému, analýzu profesionálních úkolů a zadání. Jedná se o proces, během něhož může dojít i ke změně již přijatého stanoviska. K rozvoji našeho porozumění obsahu daného etického problému či etického dilematu nejvíce připívají lidé, se kterými se profesně setkáváme – žáci, rodiče, kolegové, nadřízení. V každé nové situaci totiž obsahuje náš návrh řešení také hodnocení ovlivněné dřívějšími zkušenostmi. To sice dává možnost zvládnout problém rychleji, ale také se můžeme stát *zajatci dřívějších dojmů*. Proto je tak nutný dialog s lidmi, kterých se problém také týká.¹²⁹

Při rozhodování také někdy nezbyvá než sáhnout po kompromisu (lat. *cum a promitto* znamená *spolu slibuji*). Při mravním kompromisu člověk nesplňuje mravní ideál zcela, ale pouze zčásti. Kompromis je žádoucí když:

- je dobro neoddělitelně spojeno se zlem,
- je dosažitelné jen některé z žádoucích dober,
- v kolizi povinností nelze všechny splnit,
- hrozí zneužití dobrého jednání,
- na cestě, kterou se dospívá k dobru, hrozí hřích,
- situace nabízí pouze volbu většího nebo menšího zla,
- ke zlu druhého můžeme promluvit nebo mlčet a nevíme, co by přineslo větší užitek,
- dochází ke konfliktu vyšší hodnoty s hodnotou momentálně naléhavější.

Někteří lidé s ideálem nekompromisního nasazení pro dobro mohou svým postojem ve výše jmenovaných situacích zabránit uskutečnění dostupné části dobra. A naopak

¹²⁸ Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. s. 116 – 117.

¹²⁹ Srov. HENRIKSEN, Jan-Olav a Arne Johan VETLESEN. *Blízké a vzdálené: etické teorie a principy práce s lidmi*. Boskovice: Albert, 2000. s. 205 – 207.

kompromis pramenící z lenosti vede k přešlapování na jednom místě a brání růstu osobnosti.¹³⁰

Učitel se ve své praxi mnohokrát ocitá v procesu etického rozhodování. Každá z těchto situací je jedinečná a neopakovatelná. Každé rozhodnutí může více či méně poznamenat život jeho i život žáků. Každá učitelova volba má také potenciál zvyšovat jeho kompetence díky hlubšímu pochopení smyslu a cílů jeho poslání.

3.3 Antinomie výchovy

V historii lidstva se objevilo mnoho rozdílných výchovných teorií, koncepcí člověka a výchovných cílů z nich vycházejících. Pro fenomén výchovy je totiž charakteristická antinomičnost. Tato rozpornost patří neodmyslitelně k pedagogickému myšlení. Detailní analýzu výchovných antinomií zpracoval fenomenolog Eugen Fink. Založil tradici pedagogického myšlení, která odmítá jednoznačnou definici výchovy. Definice předpokládá pojmovou fixaci, která je však v reflexi o výchově zavádějící. Nejde jen o to, že na výchovu bývá nahlíženo v různých dobách a v různých částech světa velmi rozporně, ale jde o skutečnost, že ke každé pedagogicky podstatné tezi můžeme klást protitvrzení.¹³¹

Podle E. Finka se každá reflektovaná výchova pohybuje v řadě dilemat a antinomií. Každý, kdo vychovává a učí, na ně nutně narazí. První antinomie plyne z konfliktu požadavku *výchovy jako pomoci a výchovy jako manipulace*. Otázkou je, zda má vychovatel právo vnucovat své pojetí života a hodnot vychovávanému. Při výchově k určitému smýšlení, k určitým hodnotám se může stát, že spoutá vychovávaného vlastním pojetím života, které však v budoucnosti světa nemusí obstát. S tím souvisí také otázka převzetí odpovědnosti vychovatele za pravdu svého výchovného ideálu. V případě absolutní odpovědnosti za založení výchovných cílů, by se vychovatel nemusel nikdy odhodlat vychovávat. V současné době stále častěji volíme mezi alternativami, z nichž nemůžeme jednu označit za dobrou a druhou zlou, jednu mravně zdůvodnitelnou a druhou nikoli. Problém neuměňuje ani situace, kdy vychovatel neformuje žáka podle svého soukromého názoru, ale podle všeobecně uznávaných měřítek – co je jako dobro a pravda všeobecně uznáváno.¹³² S odmítáním řízené autoritativní výchovy je spornou otázkou nezbytnost výchovného nátlaku. Nátlak byl v pedagogické tradici od Platóna po osvícenství

¹³⁰ Srov. SKOBLÍK, Jiří. *Přehled křesťanské etiky*. Praha: Karolinum, 1997. s. 95 – 96.

¹³¹ Srov. STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. s. 35 – 38.

¹³² Srov. PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorci lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. s. 233 – 234.

považován za nezpochybnitelnou podmínku počáteční výchovy. Od chvíle, kdy se začneme o dítě starat, učíme ho mluvit a určitým způsobem se chovat, nutíme ho současně přijímat představy o lidském světě.¹³³ R. Palouš upozorňuje na to, že výchovná indoktrinace, proti které individualisté protestují, není v čisté podobě vůbec možná, protože každá informace, abychom ji přijali, musí projít prožitkem. Musí vyvolat ohlas. Skutečná výchova usiluje právě o toto vyvolání ohlasu.¹³⁴

Druhá antinomie spočívá v antagonismu *moci a bezmoci výchovy*. Vychovatelé pociťují bezmocnost, protože není možné sdělit a poskytnout vlastní životní zkušenosti v neporušené podobě. Při jejich předávání dochází v menší či větší míře ke zkreslení. Smyslem výchovy však není předat nezakreslený obsah vědění, jak jsme ho sami přijali. Posláním výchovy je přivádět k otázkám po smyslu věcí, nabídnout klíč k idejím.¹³⁵ Projevem této antinomie může být záměna školy za život a svět sám. Ve škole se děti učí, jaký svět je, jenže už se neučí, jak žít. Zkušenost vychovatele totiž patří jiné době a jiné generaci. Přesto má vychovatel moc formovat představy dítěte o světě a svět i určitým způsobem pro dítě konstruovat.¹³⁶

Třetí antinomie je v *samotné osobnosti vychovatele*. Každý, kdo učí a vychovává, se také vystavuje kritickému pohledu na rozpor mezi skutečností a ideálem v jeho osobnosti. Učitel neučí jen jiné, ale stále se také učí sám. Vychovatel není nikdy hotov se svou vlastní výchovou a výchova druhých taky není nikdy u konce. Tato náročnost výchovy vyžaduje profesionalitu spojenou se sebekázní, která se může ocitnout v rozporu s řemeslnou rutinou. Nezodpovězená je i otázka, zda je lepším učitelem člověk zralý, odpovědný s hotovým názorem na svět, či nevyspělý člověk, který však dokáže děti zaujmout, zapálit pro věc. Jisté je, že učitelské povolání vyžaduje velkou dávku nadšení, kritického odstupu i schopnosti sebereflexe.¹³⁷

Čtvrtá antinomie se týká napětí *mezi světem kultury*, jehož osvojení je nárokem pro všechny, a *jedinečnou individualitou vychovávaného*. Při vpravování vychovávaného do všeobecně platných kulturních vzorců je potlačována jedinečnost a neopakovatelnost jeho osoby. V současném světě je zpochybňována oprávněnost takového formování

¹³³ Srov. STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. s. 38.

¹³⁴ Srov. PALOUSH, Radim. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Praha: OIKOYMENH, 2008. s. 25.

¹³⁵ Srov. Tamtéž, s. 25 – 26.

¹³⁶ Srov. PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. s. 234 – 235.

¹³⁷ Srov. Tamtéž, s. 235 – 236.

kulturního člověka a postmoderní myšlení navíc setřelo rozdíl mezi pojmy kulturní a nekulturní.¹³⁸

H. Arendrová považuje rozpor požadavku svobody a autonomie pro mladou generaci s požadavkem odpovědnosti za podobu světa za radikalizovaný v dnešní postmoderní době. Protože se však jedinec rodí do řady daností, je legitimní s nimi počítat a učit jej do těchto daností vrůst. Diskuze o orientaci pedagogiky na obsahy vzdělávání či spíše na žáka s jeho individualitou s popisovanou antinomií úzce souvisí.¹³⁹

Pátou antinomií je *výchova k povolání a výchova k lidství*. Na jedné straně je požadavek profesionality diktovaný trhem práce a z toho vyplývající studium orientované na praktické vědomosti. S tím souvisí také rozpory mezi teorií a praxí, mezi vědou a výzkumem, mezi profesionalitou a skutečnou vzdělaností. Na straně druhé je výchova orientovaná k lidství. Kompetence k lidskosti, schopnost stát se dobrým člověkem není možné žáka jednoduše naučit ve školních lavicích.¹⁴⁰ Proto je zaměření pouze na vyučování, bez snahy o výchovu žáka, v dnešní složité době velkým pokušením pro učitele.¹⁴¹

Šestou a poslední antinomií dle Finka je *problém výchovy samé, jejích možností a mezí*. Každého vychovatele se dotýká neuchopitelný rozpor mezi tím, co je na člověku možno formovat, a tím, co patří k vlastní lidské přirozenosti a je sférou svobody. Vystávají otázky, zda výchova vyrůstá z přirozenosti člověka, nebo působí proti ní, zda lze zajistit ve výchově kontinuitu kultury a zároveň pěstovat otevřenost pro nové, nebo zda lze odstranit napětí mezi výchovným ideálem a skutečným stavem.¹⁴² V současnosti se setkáváme s teoriemi výchovy, které počítají s účinně se prosazující lidskou svobodou a zároveň s různými formami determinismu (genetický, sociální).¹⁴³

E. Fink se ptal po legitimitě vychovatelství a zpochybnil budování výchovného systému založeného na nějakém obecně uznávaném antropologickém východisku. Například při pojetí člověka jako imago Dei (obraz Boží) je smyslem a cílem výchovy pomoci mu nalézt cestu k Bohu. Dle Finka však nelze dát zcela vyčerpávající odpověď na otázku, co je člověk. Všechny pokusy o definici ale nakonec odkazují k dvojímu charakteru lidství –

¹³⁸ Srov. Tamtéž, s. 236.

¹³⁹ Srov. STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. s. 40.

¹⁴⁰ Srov. Tamtéž

¹⁴¹ Srov. PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. s. 236.

¹⁴² Srov. Tamtéž, s. 236 – 237.

¹⁴³ Srov. STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. s. 40 – 41.

jsme tělo a duše. Výchova tedy není odvoditelná z vymezení toho, co je člověk. Naproti tomu lze člověku porozumět jako bytosti vychovávající a vychovávané. Člověk je postaven před úkol dát sobě formu prostřednictvím výchovy. Finkova antinomičnost se může jevit skepticky a vyvolávat pocit bezmoci, ve skutečnosti však má přivést vychovatele k hledání nových cest a hlubšímu zamyšlení nad smyslem výchovy.¹⁴⁴

Odlišnou podobu klasifikace pedagogických antinomií najdeme u Oliviera Reboula. Reboul antinomie považuje za důsledek dichotomických aspektů, které vykazuje každá výchova. První antinomie spočívá v *preferování teorie nebo praxe, vědomostí či zkušeností, formy či obsahu*. Různé pedagogické koncepce se liší v tom, co považují za nejdůležitější. Zdůraznění jednoho hlediska na úkor druhého nás ale nakonec vede k rozpoznání hodnoty toho, co jsme chtěli potlačit.

Rozpor mezi *nutností se učit a touhou se učit* je obsahem druhé antinomie. Narážíme zde na problém motivace. V klasické pedagogice má vysokou hodnotu disciplína a řád. Žáci jsou nuceni vyvíjet úsilí při systematickém studiu. Alternativní pedagogika považuje tuto vnější motivaci za potlačování touhy po učení. Potlačená nekázeň podle ní komplikuje účinnost výchovy. Je potřeba nejprve porozumět potřebám a motivacím dítěte. Dle Reboula spočívá učitelské umění ve schopnosti přivádět dítě k tajemství, vzbudit jeho touhu po poznání tajemství, přestože plně poznáno nikdy nebude.

Třetí antinomie *transmise a spontaneity* se týká problematiky výchovně-vzdělávacích obsahů. Jedná se o obdobu Finkovy antinomie moci a bezmoci. Reboul odkazuje k výroku: „Zkušenost je nepřenositelná, přenositelný je pouze dogmatismus“. Velký potenciál vidí ve správně pochopené pedagogice kompetencí. Kompetence předpokládá jak trpně přijaté, tak i tvořivě činné – na jedné straně schopnost přijímat poznatky, pravidla a osvojovat si určité algoritmy myšlení, na straně druhé vše získané zpracovat tvořivým způsobem v činy.

Čtvrtá antinomie tkví v *nejistotě a („technicky“ zajistitelné) odbornosti pedagoga*. Moderní doba přináší sofistikované technické prostředky k výuce a výchově. Vzniká zde však pokušení redukce výchovy a vzdělávání na to, co lze měřit a kontrolovat. Redukuje se kvalita na kvantitu. Pedagogické myšlení se stává technokratickým. Reboul zdůrazňuje, že výchova má u dítěte formovat kritické myšlení, které však nelze technicky změřit.

¹⁴⁴ Srov. PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorci lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. s. 237 – 239.

Pátou antinomií je *kontinuita a diskontinuita* – rozpor mezi výchovou jako konverzí (oddělením od starého člověka a zahájením nového života) a výchovou jako plynulým vývojem, neustálým narůstáním zkušeností.¹⁴⁵

Analýze pedagogických rozporů se věnoval také Philippe Meirieu. Vyvrací kritiku nevědeckosti pedagogiky z důvodů antinomičnosti v jejích kořenech. Pedagogové by měli tyto rozpory prostě přijmout. Pedagogika se bude stále pohybovat mezi požadavkem autonomie vychovávaného a požadavkem jeho socializace. Po staletí trvajícím dialogu mezi soupeřícími stanovisky nemusí být chápán jako omezující, ale naopak jako prevence proti stereotypu a vytvoření výchovné dogmatiky.¹⁴⁶

Také R. Palouš poukazuje na to, že antinomie nemohou být ve výchově určující, protože jejich přijetí bez odvahy jít skrze ně a za ně, by znamenalo konec výchovy.¹⁴⁷

Podle M. Prokešové by antinomie měly být překonány vztahem, láskou vychovatele k vychovávanému. Jednání toho, kdo miluje, se řídí snahou neublížit, usilovat o dobro milovaného.¹⁴⁸

¹⁴⁵ Srov. STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. s. 41 – 43.

¹⁴⁶ Tamtéž, s. 43 – 44.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 38.

¹⁴⁸ Srov. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele, aneb, Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. s. 4.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM ETICKÝCH PROBLÉMŮ UČITELŮ NÁBOŽENSTVÍ

V praktické části této práce se budeme zabývat etickými problémy učitelů náboženství. Zaměříme se na etické problémy spojené s výchovnými antinomiemi zkoncipovanými Eugenem Finkem (1905 – 1975), významným představitelem antropologicky orientované fenomenologie, který svým dílem ovlivnil také současnou filozofii výchovy. Podle Finka se člověk dostává ke světu prostřednictvím jeho fenomenality, která je však proměnlivá. Klíčem k pochopení světa a jeho proměnlivosti se stává lidská existence. Člověk je součástí světa a také jeho aktivním tvůrcem. Proto je pro člověka nezbytné se ve světě orientovat a svůj život směřovat tak, aby byl co nejvíce v souladu s fungováním jsoícího světa. Výchova má člověku pomoci porozumět světu, ale i orientovat se ve vlastním životě, a tím mu umožnit setkávat se se světem a s druhými lidmi. Fink se odvolává již na antickou filozofii, když konstatuje, že filozofie vlastně směřuje k výchově, k praktickému procesu formování člověka. Ve své filozofii výchovy se Fink opírá o fenomenologická východiska, která prohlubuje o určení člověka v rovině jeho lidského bytí. Filozofie výchovy se pak vlastně stává otázkou po podstatě člověka.¹⁴⁹ Základním fenoménem, z něhož musí filozofie výchovy vycházet, je vztah člověka k sobě samému. Člověk je na rozdíl od zvířat schopen vychovávat sám sebe na základě sebeuvědomění. Současně Fink neopomíná význam výchovy jako sociálního procesu. Člověk žije ve společnosti a je vychováván pro společenský život. Vychovatel se ocitá v roli otce, učitele, zákonodárce. Fink se vedle výchovy zabývá také vzděláváním, které je s výchovou úzce spjato. Chápe jej jako proces, v němž se člověk svobodně utváří a povznáší nad říši zvířat a v němž vytváří svou formu existence. Člověk v tomto procesu projevuje svou tvořivost a schopnost dát chaosu podobu a tvar.¹⁵⁰ Tímto Finkovým pojetím je možné se nechat inspirovat i v současné době při hledání cest k rozvoji jedince i celé společnosti.

¹⁴⁹ Srov. STARK, Stanislav, Nikolaj DEMJANČUK a Dagmar DEMJANČUKOVÁ. *Kapitoly z filozofie výchovy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. s. 145 - 148.

¹⁵⁰ Srov. STARK, Stanislav. *Filozofie výchovy jako filozofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. s. 37 - 40.

K naplnění cílů praktické části této práce použijeme výzkum kvalitativní. Filozofickým východiskem kvalitativně orientovaných výzkumů je fenomenologie, která při interpretaci lidského jednání akcentuje subjektivní pojetí, a připouští tedy existenci více realit. Cílem kvalitativního výzkumu bývá porozumění smyslu. Výzkumník používá ke sběru dat hloubkový rozhovor a usiluje o vcítění se a pochopení jedinečnosti respondenta.¹⁵¹

4.1 Kvalitativní výzkum

*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je s pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*¹⁵²

R. Švaříček podává tuto definici a zohledňuje v ní všechny důležité rysy kvalitativního výzkumu. Obecně uznávané vymezení však neexistuje. Kvalitativní výzkum je široké označení pro rozdílné přístupy. Jinou definici přináší metodolog Creswell:

*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*¹⁵³

Na počátku výzkumu vybírá badatel téma, pojmenovává výzkumný problém, stanovuje výzkumné cíle a z nich vyplývající výzkumné otázky. Pak vyhledává a analyzuje informace, provádí deduktivní a induktivní závěry. Sběr dat a jejich analýza probíhají současně. Podle výsledků analýzy se výzkumník rozhodne, která data upotřebí, a následně začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou. Průběžně přezkoumává své domněnky a závěry. Konečná zpráva o výzkumu obsahuje popis místa zkoumání, citace z rozhovorů, případně také názory účastníků výzkumu. Autor výzkumu může také navrhnout teorii o fenoménu, který sledoval.

¹⁵¹Srov. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s. 32 - 33.

¹⁵²ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 17.

¹⁵³CRESWELL IN HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 50.

Kvalitativní výzkum má oproti kvantitativním výzkumným metodám řadu předností, ale objevují se také oprávněné výhrady:

Přednosti

- Přináší podrobný popis a pochopení zkoumaného jedince, skupiny, události, fenoménu.
- Umožňuje zkoumat fenomén v přirozeném prostředí.
- Umožňuje studovat procesy.
- Dovoluje navrhnout teorie.
- Reaguje na místní podmínky.
- Nalézá lokální příčinné souvislosti.
- Pomáhá při počátečním průzkumu fenoménů.

Nevýhody

- Problematické je zobecnění získaných dat na populaci a do jiného prostředí.
- Je obtížné provádět kvantitativní predikce.
- Je složitější testovat hypotézy a teorie.
- Sběr a analýza dat jsou obvykle časově náročné etapy.
- Výsledky jsou snadněji ovlivnitelné osobností výzkumníka.¹⁵⁴

K použití kvalitativního přístupu ve výzkumné části této práce je důvodů několik. Z uvedených předností je nejdůležitější pohnutkou k výběru kvalitativní metody výzkumu možnost hloubkového zkoumání názorů, zkušeností a postojů respondentů v dané oblasti. Tato metoda také umožní získat detailnější údaje k uchopení problematiky v širších souvislostech. Hledání odpovědí na stanovenou výzkumnou otázku vyvolává potřebu prozkoumat vnitřní svět lidí, kterých se problematika týká. Dalším důvodem je, že tento výzkum pracuje s omezeným počtem jedinců, takže by bylo obtížné zobecňovat výsledky, jak to vyžaduje výzkum kvantitativní.

Nemožnost zobecnění získaných dat na všechny učitele náboženství je nevýhodou volby kvalitativní metody. Za jinou nevýhodu může být považováno to, že výzkum nesleduje

¹⁵⁴ Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 50 - 52.

objektivní realitu, ale spíše význam, který realitě účastníci výzkumu připisují. Výběr souboru respondentů je ovlivněný osobností výzkumníka. Poněvadž výzkumník nevystupuje v roli odborníka, ale pouze vchází do vzájemné interakce s účastníky, mohou být jeho vnímání a interpretace získaných informací ovlivněny vlastními postoji a zkušenostmi.

4.2 Výzkumný problém

Kongregace pro náboženskou výchovu považuje úlohu křesťanského učitele za poslání s důležitým významem pro církev. Je odpovědný nejen za předávání vědomostí, ale také své žáky formuje kulturně a působí na ně duchovně. Se svým posláním na sebe bere rovněž odpovědnost za utváření morálních postojů svých žáků. Zvláště učitel náboženství se stává morálním vzorem a jeho vlastní morální postoje by měly být v souladu s jeho posláním. Při své práci se ocitá v situacích, které vyžadují etické rozhodování. Ve výzkumné části této práce budeme zjišťovat, s jakými etickými problémy se učitel náboženství ve své praxi potýká. Zajímat nás budou etické problémy z pohledu šesti výchovných antinomií, jak je zformuloval německý filozof Eugen Fink. Fenoménu výchovy patřil k důležitým tématům jeho filozofických úvah. Fink se zaměřil *na celistvost výchovy tak, jak se prolíná problematikou ontologickou, axiologickou, teologickou i mýtopoetickou*.¹⁵⁵ Výchova souvisí s otázkou podstaty bytí člověka. Z tohoto úhlu pohledu nás nepřekvapí současná krize fenoménu výchovy.

4.3 Výzkumný cíl a výzkumná otázka

Cílem výzkumu je zjistit, zda se učitelé náboženství zabývají etickými problémy v souvislosti se svým povoláním, a vymezit etické problémy učitelů náboženství vyplývající z jednotlivých výchovných antinomií formulovaných Eugenem Finkem.

Z tohoto cíle vychází výzkumná otázka:

Jaká je osobnost učitele náboženství v souvislosti s výchovnými antinomiemi Eugena Finka?

¹⁵⁵PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. s. 232.

4.4 Metoda výběru výzkumného souboru

K výběru výzkumného souboru byla použita metoda prostého záměrného výběru. Metoda záměrného výběru je nejrozšířenější metodou kvalitativního přístupu. Jsou při ní vybíráni jedinci, kteří splňují stanovené kritérium a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit. Nejjednodušší variantou záměrného výběru je prostý záměrný výběr. Při tomto výběru musí účastníci vyhovět danému kritériu a s účastí ve výzkumu souhlasit. Žádné jiné metody či strategie při výběru již uplatňovány nejsou. Kritériem byla v našem případě skutečnost, že respondent má zkušenost s vyučováním náboženství.¹⁵⁶

Vybraný soubor obsahuje šest respondentů, kteří mají různě dlouhou praxi ve vyučování náboženství. Celkem bylo osloveno 25 učitelů náboženství ze dvou diecézí. Byli informováni o cíli, způsobu a průběhu výzkumu. V písemné podobě jim byly poskytnuty otázky k rozhovoru. Šest z oslovených učitelů náboženství následně souhlasilo se zapojením do výzkumu. Další tři učitelé sice poskytnutí interviu z různých důvodů odmítli, ale na prosbu reagovali písemnou odpovědí na otázky k výzkumu. Metoda sběru dat, která byla aplikována v této práci, však použití těchto dat neumožnila.

4.4.1 Charakteristika jednotlivých respondentů

Respondent A

Žena, 49 let, 3 děti, vystudovala obor Křesťanská výchova na CMTF UP, dále získala aprobaci učitele v oboru Společenské vědy, v současnosti vyučuje na základní škole nepovinný předmět náboženství, dále dějepis, občanskou nauku a další předměty, věřící je od dětství, k zájmům kromě rodiny a dětí patří ruční práce, náboženství vyučuje 26 let, 22 let vyučovala na prvním i druhém stupni ZŠ, na prvním stupni vyučuje stále, nyní pociťuje vyhoření a chybějící oporu ve farnosti ze strany kněze.

Respondent B

Muž, 36 let, kněz, pochází z věřící rodiny, kromě oboru Katolická teologie vystudoval také obor Systematická teologie a křesťanská filozofie se zaměřením na Dogmatickou teologii, 10 let působil jako spirituál a vyučující na církevním gymnáziu, nyní druhým rokem pracuje jako farář venkovské farnosti, několikaleté zkušenosti má také s vyučováním náboženství na základní škole, v současnosti vyučuje třetí, osmou a devátou třídu,

¹⁵⁶Srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). s. 135 - 136.

upřednostňuje benediktinskou spiritualitu, zaměřen také na liturgii, k zájmům patří hudba, zpěv, rekreační sport, četba, příroda a je rád v dobré společnosti.

Respondent C

Žena 49 let, 3 děti, původním povoláním zdravotní sestra, vystudovala obor Křesťanská výchova na CMTF UP, od roku 1994 vyučuje nepovinný předmět náboženství na obou stupních, působí na několika základních školách, neustále doplňuje své vzdělání v různých kurzech (Pedagogika Franze Ketta, Filozofie pro život, Etická výchova a další), nyní se věnuje také mentoringu – profesnímu doprovázení začínajících učitelů náboženství, pochází z nevěřící rodiny, křest přijala v roce 1991, je členkou Sekulárního františkánského řádu, k zájmům patří chov pejsků, příroda, cestování, plavání, četba.

Respondent D

Muž, 41 let, 3 děti, věřící od dětství, vystudoval obor Křesťanská výchova na CMTF UP, v dalším studiu získal aprobaci učitele českého jazyka a občanské nauky, je zaměstnán jako učitel na odborném učilišti, náboženství na nižším stupni ZŠ vyučoval po zaměstnání od roku 2002 až do minulého školního roku.

Respondent E

Žena 51 let, svobodná, vystudovala stavební fakultu a pracuje v oboru stavebnictví jako OSVČ, pochází z věřící rodiny, po roce 1989 absolvovala katechetický kurz a od té doby ve volném čase vyučuje v kroužku náboženství, výuka probíhá na faře, v současnosti 4 hodiny týdně s dětmi od první do deváté třídy, v duchovním životě považuje za důležité čtení Bible, jejím koníčkem je malování.

Respondent F

Žena, 43 let, svobodná, věřící od dětství, vystudovala obor Učitelství náboženství na CMTF UP, absolvovala také kurzy v rámci celoživotního vzdělávání, semináře v programu Katecheze Dobrého pastýře aj., při zaměstnání již 12 let vyučuje náboženství na faře, převážně děti prvního stupně, jejím koníčkem je zpěv.

4.5 Metoda sběru dat

K získání kvalitativních dat byla v předkládaném výzkumu použita metoda interview. Interview je metoda sběru dat, která *spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta*. V podobném významu se někdy používá obsahově

širší, avšak méně výstižný, český termín rozhovor. Anglický výraz interview je složen ze dvou částí – *inter* znamená mezi a *view* označuje názor nebo pohled. Interview umožňuje navázání osobního kontaktu s respondentem, který poskytuje hlubší proniknutí do jeho postojů a motivů. Podle reakcí respondenta je možné usměrňovat průběh interview. Výsledek interview je ovlivněn schopností výzkumníka vytvořit přátelskou a otevřenou atmosféru.¹⁵⁷

Při výzkumu byla aplikována metoda strukturovaného interview. Při této metodě má tazatel předem připraveno znění a pořadí otázek. Výhodou je jednoduchost metody a možnost poskytnout respondentům přesné znění otázek s předstihem. O volbě této metody rozhodla právě snaha dopřát respondentům dostatek času k promyšlení odpovědi na otázku, o kterých eventuálně nikdy dříve nepřemýšleli. Nevýhodou je omezený prostor tazatele k tomu, aby rozvinul zajímavá témata, která vyplynou až ze samotného průběhu interview. Předem vytvořená struktura nemusí vždy odpovídat potřebám účastníka vyjádřit svůj názor nebo postoj k dané otázce. Přizpůsobení účastníků připravené struktury může vést k uniformním reakcím a odpovědím.¹⁵⁸

Všechna interview proběhla v únoru a v březnu 2019 v domácím prostředí účastníků. Účastníci byli nejprve kontaktováni osobně, emailem nebo telefonicky. Otázky obdrželi předem elektronickou poštou. Byl dohodnut den, hodina a místo interview. Všichni účastníci upřednostnili uskutečnění interview ve svém bytě. Interview byla se souhlasem respondentů nahrávána na záznamník.

4.6 Metoda zpracování dat

Získaná kvalitativní data byla fixována v podobě zvukového záznamu. Následovala tzv. transkripce, tj. převedení audiozáznamu interview do textové podoby. Při transkripci nelze zaznamenávat všechny kvality mluveného slova a dochází tím k prvotní redukci dat. V transkribovaném textu byly otázky očíslovány a odlišeny druhem písma, odpovědi byly odděleny na nový řádek.¹⁵⁹ Respondenti byli z důvodu zachování anonymity označeni písmeny v abecedním pořadí A až F.

¹⁵⁷ Srov. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s. 182.

¹⁵⁸ Srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). s. 162 – 163.

¹⁵⁹ Srov. Tamtéž, s. 205 – 207.

4.7 Metoda analýzy výzkumných dat

Analýza získaných dat byla provedena metodou označovanou jako *zakotvená teorie*.

*Zakotvená teorie je návrhem hledání specifické „substantivní“ teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby.... Někdy má teorie podobu typologie.*¹⁶⁰

Vznikající teorie je zakotvená v získaných datech. Dle A. Strausse je postup této teorie užitečný především v aplikovaných oblastech výzkumu a v oblastech, které jsou málo teoreticky zpracované.¹⁶¹ Strauss zakotvenou teorii definuje jako *teorii induktivně odvozenou ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.*¹⁶²

Zakotvená teorie má tři základní prvky: koncepty, kategorie a propozice. *Koncepty* neboli teoretické pojmy jsou základními jednotkami analýzy, z nichž se navrhuje teorie. Shromažďují se porovnáváním jevů a událostí a pojmenováním podobných jevů stejným označením. Druhým prvkem teorie jsou *kategorie*. Kategorie jsou abstraktnější než koncepty, jsou však generovány stejným analytickým procesem porovnávání. Seskupování konceptů vytváří kategorie. Kategorie se pak stávají základem vznikající teorie. Představují prostředek k integraci teorie. *Propozice* neboli tvrzení jsou třetím prvkem zakotvené teorie. Formulují zobecněné vztahy mezi kategorií a koncepty a mezi kategoriemi. Proces zpracování dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci se nazývá *kódování*. Tento postup vede k výběru dat vhodných k analýze. Zakotvená teorie interpretuje data pomocí tří druhů kódování: *otevřeného, axiálního a selektivního*. Proces kódování je doprovázen tvorbou poznámek jako podkladů pro vznikající teorii.¹⁶³

Před začátkem kódování byla textová podoba záznamu interview vytištěna, zkratky názvů kódů poznamenány nad textem. Z kódů, které spolu obsahově souvisely, pak bylo vytvořeno šest kategorií. Texty jednotlivých kategorií byly rozlišovány podtrháním barevnými zvýrazňovači.

¹⁶⁰HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 243.

¹⁶¹Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 125.

¹⁶²STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. s. 14.

¹⁶³Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 244 – 247.

Analýza výzkumných dat v případě tohoto výzkumu směřovala k vytvoření profilu současného učitele náboženství s jeho postoji a etickými problémy, kterými se v souvislosti se svým posláním zabývá.

4.8 Interpretace dat

V interview byly vyhledávány části, které se tematicky překrývají, zkoumán byl jejich význam a jejich vzájemné souvislosti. Z výpovědí respondentů bylo vytvořeno šest kategorií – *Výchova k hodnotám, Otevřenost světu, Příklad života, Formování ke křesťanství, Výchova ke zralosti, Možnosti výchovy*. Kategorie byly pojmenovány tak, aby naznačovaly obsah a význam sdělení. Žádná z těchto šesti kategorií dostatečně nevystihovala všechny aspekty působení učitele náboženství. Ústřední jev výzkumu byl pojmenován *Poslání učitele* a po analýze se stal centrální kategorií. K této centrální kategorii pak byly ostatní kategorie uvedeny do vztahu ve formě pomocných kategorií.¹⁶⁴

4.8.1 Výchova k hodnotám

Kategorie *Výchova k hodnotám* zjišťuje postoj respondentů k hodnotám obecně a k oprávněnosti vést děti v hodinách náboženství k určitému pojetí hodnot a života vůbec. Specifická je otázka vedení dětí k víře a odpovědnosti učitelů za růst dětí v této existenciální oblasti. Kódy v této kategorii jsou nazvány: *Právo vést děti k hodnotám, Nejdůležitější hodnoty, Vedení k víře, Nechat něco na Bohu*.

Právo vést děti k hodnotám

Respondenti se snaží dětem předkládat hodnoty křesťanské i obecně lidské. Výchovu svěřených dětí k hodnotám považují za součást poslání učitele. Orientovat děti k hodnotám křesťanským považují za svou povinnost i v případě, že výchova rodičů k těmto hodnotám nesměruje.

Nejdůležitější hodnoty

Respondenti mají svou promyšlenou hierarchii hodnot, ke které s dětmi směřují. Jejich skutečná očekávání odezvy u dětí jsou však nevelká. Uvědomují si své omezené možnosti ovlivňovat děti k přijetí těchto hodnot.

Vedení k víře

¹⁶⁴ Srov. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. s. 90 – 92.

Učitelé považují svůj časový prostor k vedení dětí za naprosto nedostatečný. Z tohoto důvodu ani necítí velkou odpovědnost za výchovu těchto dětí. K dětem se snaží přistupovat individuálně.

Nechat něco na Bohu

Respondenti si uvědomují své omezené možnosti přivádět děti k víře. Doufají však, že jejich snaha připravuje cestu Boží milosti. Doufají, že Bůh sám bude jednat v životech těchto dětí.

4.8.2 Otevřenost světu

Posláním výchovy je vést vychovávané k otázkám po smyslu věcí, k otevřenosti k idejím, lidem a světu. Vychovatelé nabízejí svým svěřencům své vlastní životní zkušenosti a současně si uvědomují, že tyto zkušenosti již patří jiné generaci v jiné době. Přesto může mít vychovatel velký vliv na formování představ dítěte o světě. Kategorie *Otevřenost světu* zahrnuje kódy *Předávání vlastních zkušeností* a *Respekt k názoru dítěte*

Předávání vlastních zkušeností

Respondenti považují za důležité mluvit s dětmi o svých zkušenostech s křesťanským způsobem života. Prioritní je pro ně dávat dětem svým vlastním životem dobrý příklad.

Respekt k názoru dítěte

K odlišným názorům dětí učitelé náboženství přistupují otevřeně. Usilují o to, aby děti pociťovaly svobodu a přijetí bez ohledu na svůj názor. Se staršími dětmi rozvíjejí o otázkách nauky církve i morálky diskuze.

4.8.3 Příklad života

Učitelé jsou vystaveni kritickému pohledu žáků, rodičů, okolí, které zkoumá každý rozpor mezi skutečností a ideálem v jeho osobnosti. Od učitele náboženství je očekáváno, že bude naplňovat křesťanské ideály, připodobňovat se Kristu. Jak se učitelé náboženství k těmto nárokům staví, se snaží odkrýt kategorie *Příklad života* s kódy *Být věřící je normální*, *Příprava na hodiny*, *Nepůsobit sám*, *Duchovní život*.

Být věřící je normální

Učitelé náboženství usilují o to, aby život věřícího člověka byl dětmi vnímán pozitivně. Aby víra byla chápána jako přirozená součást všedního života.

Příprava na hodiny

Přípravě na vyučování respondenti věnují čas dle aktuální potřeby. Délku přípravy ovlivňuje více faktorů – téma hodiny, použité metody a formy výuky, potřeby dané třídy.

Nepůsobit sám

Respondenti se nevyhýbají spolupráci s rodiči ani s dalšími pedagogy svých žáků. Učitelé nepovinného předmětu náboženství bývají v pedagogickém sboru obvykle respektováni a s kolegy konzultují například výchovné problémy žáků. Menší oporu nalézají ve farnosti.

Duchovní život

Všichni respondenti uvedli, že dlouhodobě usilují o prohlubování svého duchovního života, ale také pracují na svém osobnostním i profesním růstu.

4.8.4 Formování ke křesťanství

V současném světě je zpochybňována oprávněnost formování dítěte do kulturních vzorců určité společnosti. Při tomto formování by mohla být potlačena jedinečná individualita vychovávaného. Poskytnutí svobody ale musí být spojeno s požadavkem odpovědnosti za podobu světa. Kategorii *Formování ke křesťanství* jsou vymezeny kódy *Křesťanská kultura*, *Zajímat se o děti* a *Odpovědnost rodičů*.

Křesťanská kultura

Dle respondentů jde formování dětí ke křesťanské kultuře ruku v ruce s podněcováním dětí k vytváření vztahu k Bohu. Nalezení kořenů v křesťanské kultuře podle nich vede k hlubšímu pochopení světa, ve kterém žijeme.

Zajímat se o děti

Učitelé náboženství se snaží přistupovat k dětem v rámci možností individuálně. Současně si uvědomují, že nelze naplňovat individuální potřeby všech žáků. Za nejdůležitější pro pozitivní ovlivňování dítěte považují vytvoření osobního vztahu s ním.

Odpovědnost rodičů

Respondenti si uvědomují, že některé problémy žáků nejsou kompetentní řešit. Hlavní odpovědnost za výchovu dětí mají jejich rodiče. Učitelé náboženství však mají spíše špatné zkušenosti s převzetím odpovědnosti rodičů za výchovu ke křesťanství.

4.8.5 Výchova ke zralosti

V hodinách náboženství je nezbytné předat žákům potřebné vědomosti. Vědomosti mají dítěti usnadnit přijetí křesťanských hodnot a přivést jej také k praktickému křesťanskému životu. Tomu však již není možné naučit pouze ve školních lavicích.

V této kategorii byly kódy pojmenovány *Spojit nauku s praxí*, *Utváření osobnosti* a *Cesta k cíli*.

Spojit nauku s praxí

Učitelé považují za důležité jak předávání nauky víry, tak také výchovu dětí k duchovní zralosti a k náboženské praxi. Tyto dvě oblasti dle nich není možné od sebe oddělovat, je třeba je rovnoměrně vyvážit, což respondenti považují za obtížné.

Utváření osobnosti

Respondenti mají své cíle také v osobnostní výchově žáků. Výchovu ke křesťanským postojům považují za svou povinnost. Usilují o ni i v případě, kdy by její očekávané výstupy byly v rozporu s postoji rodičů.

Cesta k cíli

Cestou k utváření osobnosti žáka je dle respondentů především vlastní příklad. V hodinách se snaží vytvořit atmosféru, která by u dětí vyvolávala pocit přijetí, uvolněnosti, bezpečí. Snaží se být spravedlivý, povzbuzovat děti k prosociálnímu chování a ke skutkům křesťanské lásky.

4.8.6 Možnosti výchovy

Učitelé mohou vnímat rozpor mezi výchovným ideálem a skutečným stavem. Rozpor mezi možnostmi dítě formovat a tím, co již musí zůstat ve sféře svobody. Učitel se musí často vyrovnávat s nemožností naplňovat své cíle vzdělávání a výchovy. K této kategorii jsou přiřazeny kódy *Mít ideál* a *Je jiná doba*.

Mít ideál

Učitelé náboženství mají ve výchově své ideály, avšak pocítují rozpor mezi svými výchovnými ideály a skutečným stavem. Cíle výchovy musí přizpůsobovat reálným možnostem. Svých ideálů se však nevzdávají.

Je jiná doba

V dnešní době se učitelé náboženství někdy cítí ve svém úsilí o křesťanskou výchovu dětí osamoceni, bez podpory společnosti i rodičů dětí.

4.9 Vyhodnocení

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se učitelé náboženství zabývají etickými problémy v souvislosti se svým povoláním, a vymezit etické problémy učitelů náboženství vyplývající z jednotlivých výchovných antinomií formulovaných Eugenem Finkem. Na začátku výzkumu jsme si položili výzkumnou otázku: **Jaká je osobnost učitele náboženství v souvislosti s výchovnými antinomiemi Eugena Finka?**

Po analýze dat získaných ze strukturovaného interview formulujeme odpověď. Analýza výzkumných dat v případě tohoto výzkumu směřovala k vytvoření profilu současného učitele náboženství s jeho postoji a etickými problémy, kterými se zabývá v souvislosti se svým posláním.

4.9.1 Osobnost současného učitele náboženství

Současný učitel náboženství vnímá svou roli ve výchově a vzdělávání dětí jako poslání. Někdy však má pochybnosti, zda je opravdu schopen dostát závazkům, které z tohoto poslání vyplývají. Poslání mu bylo někým svěřeno a on nyní plní své povinnosti. Veden dobrými úmysly se snaží jednat podle svého svědomí. O práci učitele náboženství nikdy prvoplánově neusiloval a někdy trpí nejistotou, zda je opravdu tím pravým člověkem na svém místě. Úkol však přijal a v tomto poslání našel smysl. Sám sebe nevnímá jako profesionála, který je sám odpovědný za předávání vědomostí. Spíše se cítí být součástí komunity, v níž se podílí na plnění poslání celé církve. Pociťuje tedy odpovědnost vyplývající z jeho pověření v církvi. Své závazky se snaží svědomitě plnit. Zvláště intenzivně si uvědomuje důležitost příkladu vlastního života. Ve svém pedagogickém působení nenaráží na žádný etický problém, který by se týkal jeho vlastního povolání ke svatosti a k apoštolátu. Toto povolání člena Božího lidu si uvědomuje a přijímá je. Akceptuje také konkrétní úkoly, které se k práci učitele vztahují. Ani v této oblasti nevzniká žádný etický problém. Učitel se poctivě snaží dostát svým povinnostem, věrně naplňovat své poslání v rámci celého církevního společenství a respektovat hierarchické uspořádání v církvi.

Analýzu výchovných antinomií zpracovanou Eugenem Finkem učitel náboženství nezná a vědomě se závěry tohoto filozofa nikdy nezabýval. S některými etickými problémy vyplývající z těchto antinomií se však při své práci setkává.

V souvislosti s první antinomií, která se týká výchovy dětí k určitým hodnotám při soudobém požadavku na výchovu k individuální autenticitě, pro učitele náboženství žádné etické problémy nevznikají. Výchovu svěřených dětí ke křesťanským hodnotám považuje učitel za samozřejmou součást svého poslání. Neobává se, že by křesťanská výchova mohla individualitu dítěte potlačit. Naopak ji považuje za cestu k životní autenticitě. Předpokládá přitom souhlas rodičů. Respektuje výchovu rodičů, ale snaží se nenásilně dětem poukazovat na hodnoty křesťanské i obecně lidské i v případě, že je rodiče k těmto hodnotám nevedou. Tento postoj považuje za své právo i povinnost vyplývající z poslání křesťana. Snaží se děti uvádět do víry, do vztahu s Bohem. Vede děti k ctnosti naděje a lásky a počítá s tím, že spolu s těmito Božskými ctnostmi se děti učí také mravním ctnostem - slušnosti, poctivosti, úctě jednoho k druhému, schopnosti odpouštět. V hodinách se učitel snaží využít každé příležitosti k povzbuzování dětí k tomu, aby tyto hodnoty přijímaly za své. Touží, aby se „jeho děti“ staly dobrými lidmi a dobrými křesťany. Na děti přitom má pouze minimální požadavky. Neočekává, že děti budou schopné přijmout předkládané hodnoty beze zbytku. Spíše jen doufá, že se mu podaří alespoň do některých dětí vložit „semínko“, které časem vyklíčí. Spoléhá na Boha, že On sám bude proměňovat srdce těchto dětí. Hodinu náboženství týdně považuje za naprosto nedostatečnou vzhledem k možnosti ovlivnit dítě k přijetí určitých hodnot. Z tohoto důvodu necítí příliš velkou vlastní odpovědnost za výchovu těchto dětí. Snaží se přistupovat k jednotlivým dětem individuálně jak v očekávání odezvy na požadavky na ně kladené, tak i v očekávání zpětné vazby od těchto dětí. Uvědomuje si totiž, jak nerovná je startovní čára u jednotlivých dětí, jak velmi záleží na dosavadním vedení dětí jejich rodiči. Učitel náboženství se, jestliže je to v jeho časových možnostech, věnuje dětem nad rámec svých pracovních povinností. Často přebírá ve své farnosti další úkoly spojené s aktivitami určenými dětem.

Antinomie spojená s úsilím přenést vlastní životní zkušenosti na děti a současně je vést k otevřenosti vůči světu, idejím a druhým lidem taktéž nevyvolává u učitele žádný etický problém. Otevřenost vůči světu považuje učitel u dítěte za žádoucí, pokud je dítě schopno směřovat v životě ke křesťanským cílům. Za potřebné považuje naučit děti, aby dokázaly čelit zlu ve světě. Prioritou pro učitele je dávat dětem dobrý příklad svým vlastním životem. Považuje také za důležité o svých zkušenostech s křesťanským způsobem života s dětmi mluvit. Vysvětlovat učení katolické církve ve všech oblastech, propojovat předávání nauky s předáváním zkušeností svých vlastních, zkušeností lidí z blízkého

i vzdáleného okolí, zkušeností svatých. Snaží se s dětmi, zvláště se staršími, o různých otázkách diskutovat. U starších dětí se učitel setkává s názory, které nejsou v souladu s učením církve ani jeho vlastními zkušenostmi. K těmto dětem přistupuje s otevřeností, nedirektivně. Usiluje o to, aby ničím nenarušil svůj vztah s těmito dětmi. Snaží se u těchto dětí předcházet možným následkům pocitu nepřijetí. Dle učitele nevzniká žádný etický problém předáváním vlastních zkušeností. Problémem by ale mohl být vlastní špatný příklad. To, jak učitel usiluje o čistotu vlastního života, souvisí s třetí antinomií, se vztahem k vlastní nedokonalosti. Svou nedostatečnost si učitel dobře uvědomuje. Celoživotně proto pracuje na svém osobnostním, duchovním i profesním růstu. Prostředkem k prohlubování duchovního života mu je modlitba, četba Písma a jiné duchovní literatury, přijímání svátostí, účast na různých přednáškách, společenství. Nikdy není sám se sebou dost spokojen. Stále touží být lepším, být pro druhé znamením na cestě. Více poznávat Boha. Lépe chápat učení církve.

Přípravě na vyučování učitel náboženství věnuje čas dle aktuální potřeby. Délka přípravy je ovlivněna tématem hodiny, metodami a formami výuky dané hodiny a potřebami konkrétní třídy. Pokud pracuje na základní škole a je pedagogickým sborem respektován jako rovnocenný kolega, potom spolupracuje s ostatními učiteli – konzultuje vzdělávací a výchovné problémy svých žáků, sleduje obsah učiva jiných předmětů (dějepis, zeměpis aj.), aby mohl na znalosti svých žáků navázat.

Ve vztazích s učiteli jiných předmětů nevznikají žádné konflikty. Od některých však zakouší lhostejnost. Zkušenosti s vyučováním samotného předmětu náboženství si se svými spolupracovníky na základní škole předávat nemůže. Obvykle nenalézá oporu ani ve farnosti. Kněz ve farnosti většinou sám od sebe pomoc nenabízí. Opora je ještě menší, pokud učitel vyučuje na faře. V takovém případě je od něj obvykle očekávána naprostá samostatnost. Pomoc v některých organizačních záležitostech nabízí katechetická centra při biskupství. Poskytují metodiky, informují o legislativě, nabízejí různé kurzy, setkání, duchovní obnovy.

Učitel se aktivně zapojuje do práce ve farnosti. A to různými způsoby dle svých možností a schopností. Toto jeho působení může žáky pozitivně ovlivňovat pouze v případě, že se sami žáci dobrovolně do různých aktivit také zapojí.

Učitel se musí často vyrovnávat s vlastní nedokonalostí. Vznikají u něj obavy z negativního působení na žáky jak během samotného vyučování, tak také při působení ve farnosti i společenském životě vůbec.

Nad čtvrtou Finkovou antinomií ve výchově, dle níž je formování osobnosti vychovávaného k určité kultuře spojeno s ovlivňováním jedinečnosti této osobnosti, se učitel náboženství dosud nezamýšlel. Formování dítěte ke křesťanské kultuře považuje za nezbytnou součást výchovy. Eventualitu, že by toto formování mohlo negativně ovlivnit jedinečnost osobnosti žáka, učitel nepřipouští. Křesťanskou kulturu je dle něj možné přizpůsobovat individualitě vychovávaného. Nebezpečí učitel vnímá pouze v případě, že by se jednalo o formování k pseudokultuře, která by nevycházela z křesťanských kořenů. Naopak má dítě šanci nalézt v křesťanské kultuře své kořeny a tím lépe pochopit svět, kterým je obklopeno.

Individuálním potřebám žáků svou výuku náboženství učitel přizpůsobuje ve více směrech. Žákům se specifickými vzdělávacími potřebami se snaží dle své způsobilosti a objektivních možností poskytnout podpůrná opatření. Někdy rozličné problémy dětí řeší s druhými učiteli těchto žáků a s rodiči. Přes absenci speciálně pedagogického vzdělání s těmito žáky pracuje, často intuitivně, podle svého nejlepšího vědomí.

Učitel si uvědomuje své velmi omezené možnosti působit výchovně na žáky s problémovým chováním. Prostředky k jejich usměrnění má velmi omezené. V této oblasti u učitele vznikají etické problémy plynoucí z nejistoty ohledně použitých prostředků (křik, poznámka). Za nejvhodnější prostředek k usměrnění dětí učitel považuje domluvu mezi čtyřma očima. Zcela výjimečně učitel napíše žákovi poznámku. Někdy stačí poznámkou rodičům pohrozit. Nejvíce problematické je pro učitele zvyšování hlasu. Křik na žáky totiž bývá málokdy záměrný. Vyplývá často z nezvládnuté situace v hodině. Učitel následně takového chování lituje a přemýšlí nad možným jiným řešením dané situace. Nevidí však mnoho možností, jak ovlivnit chování dětí. Proto se ke křiku jako k osvědčenému prostředku opakovaně vrací, zvláště pokud se jedná o třídy s velkým počtem žáků. Na druhé straně si dobře uvědomuje, že žáka je možné pozitivně ovlivnit pouze skrze vztah s ním.

Individuálním potřebám žáků učitel přizpůsobuje obsah, metody i formy výuky. Ve větší skupině žáků však není v silách učitele naplňovat individuální potřeby všech žáků. Vzniká zde etické dilema, zda pozornost věnovat spíše žákům motivovanějším či žákům s různými problémy. Toto dilema někdy ústí do etického problému. Úspěšná nebývá snaha řešit problémy žáků s jejich rodiči a učitel se k této možnosti uchyluje pouze v krajních případech velmi problémového chování. Tehdy od rodiče očekává spolupráci na řešení problémů a v extrémním případě se přijatelným řešením pro obě strany stává odhlášení

dítěte z předmětu náboženství. Pokud totiž chování jednoho žáka negativně ovlivní klima třídy a selžou různé snahy o řešení problému, pak učitel považuje za výběr menšího zla ukončit docházku tohoto jedince. Odpovědnost za jeho výchovu dále zůstane jen v rukou rodičů. Celkově má učitel spíše špatné zkušenosti se spoluprací s rodiči, s jejich převzetím odpovědnosti za výchovu ke křesťanství. Cílem mnoha rodičů je pouze dovést dítě k prvnímu svatému přijímání, aby tím naplnili tradici ve své rodině a v dané komunitě. Očekávají minimální požadavky ze strany duchovního správce farnosti i ze strany učitele náboženství. Kněz ve farnosti klade na rodiče určité nároky během přípravy ke svatému přijímání a učitel tomu musí svou výuku přizpůsobit. Někdy s požadavky kněze v některých oblastech nesouhlasí, ale zůstává loajální, respektuje hierarchii církve a snaží se tyto požadavky realizovat. Jedná se tedy o etický problém, u kterého však učitel nehledá řešení. Respekt k autoritě vyplývající z kněžského povolání je příliš silný. Navíc se nejedná o důležitý problém. Otázkou je, zda by se učitel náboženství postavil proti autoritě kněze v případě problémů, které by za opravdu důležité považoval.

Učitel se obecně snaží zapojovat děti také do života farnosti. Přichází s nabídkami různých akcí i pravidelných aktivit. Většina dětí však zůstává pasivních. Aktivnějšími ve farnosti se obvykle stávají děti pocházející z rodin, kde je živá víra a náboženská praxe. Rodin, které děti podporují v zapojení do různých farních aktivit, je však jen zanedbatelné procento. Pasivita dětí, jejich neúčast ve farním společenství se pro učitele stává křížem, který statečně nese díky své důvěře v Boží vedení.

Pátá antinomie se týká povinnosti učitele předat žákům množství důležitých informací a současně je vychovávat k lidské a duchovní zralosti. Tyto dvě stránky učitelova poslání je velmi obtížné skloubit, a to zvláště vzhledem k malému časovému prostoru. Učitel náboženství pokládá za důležité předávat dětem potřebné znalosti nauky víry přiměřeně věku a současně je vychovávat k lidské a duchovní zralosti i k náboženské praxi. Považuje tyto dvě oblasti za neoddělitelné nebo za nežádoucí je oddělovat. Problematickým se pro něj stává úsilí tyto dvě oblasti rovnoměrně vyvážit. Za svou prioritní pracovní povinnost považuje předávání znalostí. Za své poslání pokládá přivádět děti k Bohu. Předávání nauky církve je pro něj prostředkem k vytváření vztahu s Bohem.

Při výchově učiteli záleží na každém jednotlivém dítěti. Hodinu náboženství se vyučující snaží promyšleně vést tak, aby zapojil všechny děti dle jejich schopností. Aby vynikly silné stránky dětí a zároveň aby byly děti uchráněny neúspěchu. Jeho záměrem je vytvořit atmosféru, která by napomáhala u dětí k pocitu přijetí, uvolněnosti, bezpečí a jistoty.

Zvláštní přístup učitel uplatňuje k žákům nevěřícím. K modlitbě a jiným prvkům křesťanské praxe v hodinách náboženství se tito žáci nemusí připojovat ani od nich nejsou očekávány znalosti a postoje ve stejné míře zralosti jako u jejich věřících spolužáků. Současně učitel zohledňuje také různou úroveň zralosti u žáků věřících. V oblasti znalostí se vyučující řídí spíše kognitivními schopnostmi jednotlivých dětí. Za závazné považuje metodiky diecézního katechetického centra. S těmito metodikami se však ztotožňuje jen zčásti. Považuje je za zastaralé. Rád by je aktualizoval tak, aby odpovídaly mentalitě dnešních dětí a více korespondovaly s vědomostmi, které si děti přinášejí z rodiny. Také výběr témat v jednotlivých ročnících učitel někdy nevyhovuje. Některá témata považuje za nadbytečná. Při tradiční výuce v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně nemá k předávání a upevňování znalostí, které sám považuje za stěžejní, dostatek prostoru. Povinnost držet se metodik tedy způsobuje etický problém, se kterým se učitel potýká. Řeší jej různými kompromisy – obsah zjednodušuje a přizpůsobuje tak, aby co nejlépe odpovídal možnostem dané třídy, vybírá si z obsahu vhodná témata podle vlastního uvážení, upravuje je dle svých časových možností. Podle svých preferencí ve způsobu předávání obsahu volí různé metody a formy. Za nejdůležitější přitom považuje, aby děti obsahu porozuměly. Odklon od připraveného tématu učitel považuje za žádoucí v případě, kdy se jedná o řešení aktuálních problémů dětí, se kterými se na učitele obrátí. K takovým problémům, o nichž bude učitel náboženství ochotně mluvit s dětmi namísto probírání učiva, patří obzvláště šikana mezi dětmi, agresivita, různé vzájemné konflikty, drobné krádeže.

Jak již bylo řečeno, při výchově není pro učitele snadné navázat spolupráci s rodiči žáků. Důvodem je nezájem většiny rodičů o vyučovací předmět náboženství obecně, i o spolupráci s učitelem při výchově. Na druhé straně se učitel řídí svými vlastními cíli výchovy i v případě, že by byly v rozporu s postoji rodičů, či postoji většinové společnosti. Tento rozpor u něho nevyvolává žádný etický problém. Naopak výchovu ke křesťanským postojům považuje za své právo a povinnost. Za hlavní nástroj výchovy považuje svůj vlastní životní příklad. Uvědomuje si, že jeho svědectví života má vyšší hodnotu, pokud jej děti budou považovat za autoritu. Vystupuje v hodinách jako autorita a hledá různé způsoby, jak u dětí získat respekt. Učí se mít je rád a dávat jim to najevo drobnými skutky. Snaží se být spravedlivý. Za další důležité nástroje výchovy pokládá předávání znalostí spojených s vlastní živou vírou, příklady svatých, diskuze nad různými tématy, které děti nutí k přemýšlení. Dobré vlastnosti se snaží posilovat pochvalou a povzbuzením.

Šestou Finkovu antinomii, otázku možností a mezí výchovy, učitel každodenně prožívá. Uvědomuje si své omezené možnosti na děti výchovně působit. Jeho upřímné snaze vychovávat děti ke křesťanství se staví do cesty spousta překážek. Často ve svém úsilí stojí osamocen bez podpory společnosti i samotných rodičů dětí. Křesťanské hodnoty v současné společnosti málokdo uznává. Ani velká část rodičů nevede děti ke křesťanskému způsobu života. Učitel pociťuje rozpor mezi svými výchovnými ideály a reálným stavem. Své cíle pak přizpůsobuje reálným možnostem dětí. Neznamená to však, že by se svých ideálů vzdával. Prostě „své“ děti doprovází a vede na jejich cestě. Doufá, že se mu podaří alespoň některé děti posunout správným směrem. V tomto svém úsilí je velmi limitován časem, ale jeho zájem o děti nekončí zvoněním. Proto se snaží využívat všech drobných příležitostí k výchovnému ovlivňování dětí. Učitel kompetentně využívá svých možností výchovně působit a současně statečně snáší svá omezení.

ZÁVĚR

Situace učitelů náboženství v současném světě není vůbec jednoduchá. Jejich upřímná snaha vychovávat děti ke křesťanským hodnotám a ke křesťanskému způsobu života je jen jedním z mnoha vlivů, které v současnosti na žáky působí. Výsledky jejich intenzivního úsilí nejsou ničím zaručeny. Přesto přijímají toto své osobní poslání v rámci Božího plánu a přebírají za něj odpovědnost.

V teoretické části této práce jsme se seznámili se základními pojmy z oblasti etiky, s některými etickými systémy historie i současnosti, s etikou křesťanskou a profesní. Přiblížili jsme si také některé důležité pojmy z oblasti pedagogiky. Obeznámili jsme se s legislativou pro učitele náboženství, s požadavky kladenými na osobnost učitele a se specifiky práce vyučujícího náboženství. Nastínili jsme si některé situace, které mohou učitele uvádět do etických konfliktů.

Praktická část obsahuje kvalitativně orientovaný výzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda se učitelé náboženství zabývají etickými problémy v souvislosti se svým povoláním, a vymezit konkrétní etické problémy učitelů náboženství vyplývající z jednotlivých výchovných antinomií formulovaných Eugenem Finkem. Stanovili jsme si jednu výzkumnou otázku. Objasnili jsme si použité metody výběru výzkumného souboru, sběru dat, zpracování a analýzy dat. Interpretaci dat jsme prováděli pomocí zakotvené teorie. Vyhodnotili jsme získané poznatky a odpověděli na výzkumnou otázku. Analýza výzkumných dat v případě tohoto výzkumu směřovala k vytvoření profilu současného učitele náboženství s jeho postoji a etickými problémy, kterými se v souvislosti se svým posláním zabývá.

Výsledky výzkumu mohly být negativně ovlivněny několika faktory. Použitá metoda prostého záměrného výběru vedla k tomu, že většina respondentů působí ve stejné lokalitě. Daná lokalita má své specifické problémy, i sami respondenti jsou formováni specifickostí této oblasti. Strukturované interview vymezuje respondentovi prostor k vyjádření, který nemusí být dostatečný a může vést k uniformním reakcím a odpovědím. U tazatele vedlo k stereotypnímu kladení doplňujících otázek. Některé otázky v interview nebyly respondentům dostatečně srozumitelné. Docházelo k různému chápání otázek u jednotlivých respondentů. Zvolená metoda výzkumu nicméně umožnila hlubší pochopení názorů, postojů, ideálů a výchovných cílů respondentů.

V interview s učiteli náboženství se objevují různá další zajímavá témata, která již nebyla předmětem tohoto výzkumu.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že současní učitelé náboženství vnímají úkol vzdělávat a vychovávat jako své poslání. Pociťují odpovědnost vůči Bohu a církvi a snaží se svědomitě plnit povinnosti s posláním spojené. Nenaráží na žádný etický problém, který by se týkal jejich vlastního povolání ke svatosti a apoštolátu či konkrétních úkolů, které se k práci učitele vztahují. Etické problémy učitelé řeší v oblasti naplňování individuálních potřeb žáků. Etické dilema, zda věnovat více pozornosti žákům nadanějším či žákům s různými problémy, někdy vyústí do etického problému. A to v případech velmi problémového chování některých dětí, kdy je nutné těmto dětem věnovat neustálou pozornost. Učitelé pak vnímají zklamání z toho, že nemohli svou pozornost zaměřit také na děti, které mají o předmět náboženství zájem. Problém se pak snaží řešit s rodiči, krajním řešením je ukončení docházky dítěte do hodin náboženství. Etické problémy vznikají také v situacích, kdy učitelé nesouhlasí s požadavky duchovního správce farnosti na výuku, zvláště pokud jde o přípravu dětí k prvnímu svatému přijímání. Autoritu kněze však respektují, snaží se požadavkům vyhovět a nehledají přijatelné řešení problému. Další etické problémy vznikají při snaze učitelů držet se při výuce předepsaných metodik. Problém řeší různými kompromisy – zjednodušují a přizpůsobují obsah, vybírají a upravují témata dle vlastního uvážení.

Za nejdůležitější prostředek výchovy učitelé považují vytváření osobního vztahu s dětmi, nakolik to okolnosti dovolují. Využívají k tomu všech příležitostí. Jejich zájem o děti nekončí zvoněním. V hodinách usilují o vytvoření atmosféry bezpečí, jistoty, uvolněnosti. Prioritou je pro učitele dávat dětem dobrý příklad celým svým životem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

DOKUMENTY MAGISTERIA

1. *Bible a morálka: biblické kořeny křesťanského jednání*. Papežská biblická komise. Přeložili Jaroslav BROŽ a Josef HŘEBÍK. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. ISBN 9788071953678.
2. *Deus caritas est: Bůh je láska: encyklika nejvyššího pontifika Benedikta XVI.* 4. vyd. Přeložil Ctirad Václav POSPÍŠIL. Praha: Paulínky, 2012. ISBN 9788074500435.
3. *Gravissimum educationis. Dokumenty II. vatikánského koncilu*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002. ISBN 8071924679.
4. *Katechismus Katolické Církve*. Z francouzštiny přeložil Josef KOLÁČEK. Praha: Zvon-České Katolické Nakladatelství, 1995. ISBN 8071131326.
5. *Katolická škola*. KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU. Praha: Česká biskupská konference, 1994. [online]. © 2018 [cit. 2018-12-8]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/ceska-biskupska-konference-dokumenty-skolstvi#>
6. *Katolická škola na prahu třetího tisíciletí*. KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU. Praha: Česká biskupská konference, 1999. [online]. © 2018 [cit. 2018-12-8]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/ceska-biskupska-konference-dokumenty-skolstvi#>
7. *Svědectví katolického laika ve škole o víře*. KONGREGACE PRO NÁBOŽENSKOU VÝCHOVU. Praha: Česká biskupská konference, 2003. [online]. © 2018 [cit. 2018-12-8]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/ceska-biskupska-konference-dokumenty-skolstvi#>
8. *Veritatis splendor: Encyklika Jana Pavla II. O základech morálního učení církve z 6. srpna 1993*. Přeložili Markéta KORONTHÁLYOVÁ a Josef KOLÁČEK. Praha: Zvon, 1994. ISBN 8071131148.

DALŠÍ LITERATURA

1. ALBERICH, Emilio a Ludvík DŘÍMAL. *Katechetika*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673826.
2. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0953-1.
3. BLECHA, Ivan. *Filosofický slovník*. Olomouc: Fin, 1995. ISBN 8071820148.
4. DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200406.
5. DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 9788072906314.
6. DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 8072901028.
7. GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 9788074648083.
8. GOSIOROVSKÝ, Ivan a Ladislav ZAPLETAL. *Vybrané kapitoly z profesní etiky: (etika v profesi manažera, podnikatelská etika, profesní učitelská etika)*. Strážnice: Veřejnosprávní vzdělávací institut o.p.s., Strážnice, 2017. ISBN 9788090591936.
9. HÁLA, Vlastimil. *Možnosti hodnotové etiky*. Praha: Filosofia, 2000. Parva philosophica. ISBN 8070071354.
10. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675691.
11. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 8073670402.
12. HENRIKSEN, Jan-Olav a Arne Johan VETLESEN. *Blízké a vzdálené: etické teorie a principy práce s lidmi*. Boskovice: Albert, 2000. SCAN. ISBN 8085834855.

13. HILPERT, Konrad. *Základní otázky křesťanské etiky*. Přeložila Lucie KOLÁŘOVÁ. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2017. ISBN 9788073254421.
14. HUBER, Wolfgang. *Etika: základní otázky života*. Přeložil Petr BABKA. Praha: Vyšehrad, 2016. ISBN 9788074296420.
15. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024713694.
16. JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 8072543296.
17. KRAUS, Blahoslav. *K základním otázkám pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1992. ISBN 8070416009.
18. LACA, Slavomír. *Etické kontexty pedagogickej profesie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. ISBN 9788087182352.
19. MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071785482.
20. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024713624.
21. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 9788073253868.
22. MUCHOVÁ, Ludmila. *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994.
23. PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 8004254152.
24. PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 9788024618333.
25. PALOUŠ, Radim. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Praha: OIKOYMENH, 2008. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 9788072983025.
26. PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 9788024619019.

27. PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Spravedlnost ve výchově, umění a sportu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 9788072908776.
28. PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 9788024626369.
29. PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677565.
30. PESCHKE, Karl-Heinz. *Křesťanská etika*. Vyd. 2. Praha: Vyšehrad, 2004. Theologica (Vyšehrad). ISBN 8070217189.
31. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677985.
32. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2011. ISBN 80-200-1499-3.
33. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Dítě v nás: filosoficko-pedagogické pojetí dětství a dítěte*. 2., upr. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 9788074640247.
34. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele, aneb, Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80-902357-8-6.
35. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675677.
36. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 8071780294.
37. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 9788024731339.
38. SKOBLÍK, Jiří. *Přehled křesťanské etiky*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 8071843571.
39. STARK, Stanislav. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 8073800128.

40. STARK, Stanislav, Nikolaj DEMJANČUK a Dagmar DEMJANČUKOVÁ. *Kapitoly z filozofie výchovy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 8086473562.
41. STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filozofie*. 2. vyd. Praha: Zvon, 1992. ISBN 8071130583.
42. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 808583460x.
43. STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024742120.
44. ŠTAMPACH, Odilo Ivan. *Malý přehled náboženství*. Praha: SPN, 1992. Pomocné knihy pro žáky (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 800426123x.
45. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.
46. TAVEL, Peter. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. 2., rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 9788024423272.
47. VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 9788074350511.
48. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 9788074352577.
49. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733579.
50. VOLNÝ, Vladislav. *Etická dilemata a školní praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 9788074640551.

51. WEBER, Helmut. *Všeobecná morální teologie*. Praha: Zvon, 1998. Theologica (Zvon). ISBN 8070212926.
52. WEST, G. Kenneth. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, 2002. Spektrum (Portál). ISBN 8071786845.

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

1. Církev.cz [online]. Česká biskupská konference: © 2018 [cit. 2018-8-8]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/ceska-biskupska-konference-dokumenty-skolstvi#>
2. Katechetické a pedagogické centrum [online]. © 2012 - 2018 [cit. 2018-8-13]. Dostupné z: <http://kpc.doo.cz/wp-content/uploads/2008/05/Legislativa-pro-vyucujici-nabozenstvi-2015.pdf>
3. Listina základních práv a svobod. Poslanecká sněmovna parlamentu české republiky. [online]. Parlament České republiky, Kancelář Poslanecké sněmovny: © 1995-2018 [cit. 2018-08-13]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
4. Ministerstvo kultury České republiky [online]. © 2018 [cit. 2018-08-13]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/zvlastni-prava-33.html>
5. Pedagogická komora [online]. © 2017-2018 [cit. 2018-8-8]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/>
6. PODLAHOVÁ, Libuše. Pedagogika pro učitele, třetí sešit. [online]. [cit. 2018-8-17]. Dostupné z: <icv.ff.upol.cz/wp-content/uploads/2015/.../Pedagogika-pro-učitele-třetí-sešit-pdf.docm>
7. Vyhláška č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. [online]. ZÁKONY PRO LIDI. CZ: AION CS, s.r.o.: © 2010-2018 [cit. 2018-8-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-256>
8. Zákon č. 3/2002 Sb. o svobodě náboženského vyznání a postavení církví a náboženských společností a o změně některých zákonů (zákon o církvích a náboženských společnostech) [online]. ZÁKONY PRO LIDI. CZ: AION CS, s.r.o.: © 2010-2018 [cit. 2018-8-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-3>

9. Zákon č. 220/1991 Sb., o České lékařské komoře, České stomatologické komoře a České lékárnické komoře. [online]. ZÁKONY PRO LIDI. CZ: AION CS, s.r.o.: © 2010-2018 [cit. 2018-8-8]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-220>
10. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů Česká republika*. Břeclav: Moraviapress. ISSN 12111244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
11. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. ZÁKONY PRO LIDI. CZ: AION CS, s.r.o.: © 2010-2018 [cit. 2018-8-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Otázky k rozhovoru

Otázky k rozhovoru

Otázky k rozhovoru jsou sestaveny na základě šesti výchovných antinomií zformulovaných Eugenem Finkem. Každé antinomii je věnováno pět námětů k zamyšlení.

První antinomie plyne z konfliktu požadavku *výchovy jako pomoci* a *výchovy jako manipulace*. Otázkou je, zda má vychovatel právo vnucovat své pojetí života a hodnot vychovávanému.

1. Domníváte se, že máte právo vést děti v hodinách náboženství k určitým hodnotám? Pokud ano, ke kterým?
2. Domníváte se, že máte právo vést děti v hodinách náboženství k jiným hodnotám, než je vedou jejich rodiče? Pokud ano, v jakých případech?
3. Stalo se vám, že by předepsaný obsah učiva hodin náboženství byl v rozporu s vaším vlastním přesvědčením? Jak jste v takovém případě postupoval(a)?
4. Nutíte děti, aby plnily své povinnosti, které se vztahují k hodinám náboženství? Pokud ano, jakým způsobem?
5. Věnujete se dětem nad rámec povinností učitele náboženství? Pokud ano, jak často a jakým způsobem? Myslíte, že by se učitel měl věnovat dětem nad rámec povinností vyplývajících z jeho pracovní smlouvy?

Druhá antinomie spočívá v antagonismu *moci a bezmoci výchovy*. Vychovatelé pociťují bezmocnost, protože není možné sdělit a poskytnout vlastní životní zkušenosti v neporušené podobě. Smyslem výchovy však není předat nezkraslený obsah vědění, jak jsme ho sami přijali. Posláním výchovy je přivádět k otázkám po smyslu věcí, nabídnout klíč k idejím.

6. Snažíte se předávat dětem své vlastní zkušenosti? Pokud ano, jakým způsobem?
7. Snažíte se věrně předávat učení katolické církve ve formě a obsahu stanoveného učebního plánu, nebo probíranou látku redukuje či upravujete dle vlastního uvážení?
8. Jak reagujete, nejsou-li názory dětí v souladu s učením církve? A nejsou-li v souladu s vaším názorem?
9. Jak často zařazujete do vyučování metodu diskuze?

10. Je podle vašeho názoru možné, že by formování dítěte ke křesťanství mohlo omezovat jeho svobodu a otevřenost pro svět a druhé lidi? Pokud ano, za jakých podmínek?

Třetí antinomie je v *samotné osobnosti vychovatele*. Osobnost každého, kdo učí a vychovává, je vystavena kritickému pohledu, který na ní zkoumá každý rozpor mezi skutečností a ideálem.

11. Snažíte se o prohlubování svého náboženského vzdělání a duchovního života? Pokud ano, jakým způsobem? Považujete své vzdělání a hloubku duchovního života za dostatečné?

12. Kolik času věnujete přípravě na vyučování? Jakým způsobem praktikujete sebeevaluaci? Považujete svou přípravu na vyučování za dostatečnou?

13. Spolupracujete s dalšími pedagogy vašich žáků? Jak? Bývá tato spolupráce někdy problematická? V čem?

14. Spolupracujete s rodiči žáků? Jak? Bývá tato spolupráce někdy problematická? V čem?

15. Podílíte se aktivně na životě církve? Pokud ano, jak tato angažovanost ovlivňuje vaše působení učitele náboženství a jeho poslání?

Čtvrtá antinomie se týká napětí *mezi světem kultury*, který by si měl každý osvojit, a *jedinečnou individualitou vychovávaného*. Při procesu, který má vychovávaného vpravit do všeobecně platných kulturních vzorců, bývá potlačována jedinečnost a neopakovatelnost jeho osoby. V současném světě je zpochybňována oprávněnost toho, aby byl jedinec takto kulturně formován.

16. Domníváte se, že formování osobnosti žáka ke křesťanské kultuře může v některých případech vést k negativnímu ovlivnění jeho jedinečné individuality? Uveďte příklad.

17. Berete ohled na individuální potřeby žáků? Uveďte jakým způsobem.

18. Myslíte, že je správné věnovat více času některým žákům? Věnujete některým žákům více času? Spíše dětem podprůměrným, nebo těm nadanějším? Řešíte problémy mezi dětmi? Jakým způsobem?

19. Přizpůsobujete obsah vzdělávání individuálním potřebám žáků? Celé třídy? Řídíte se v této oblasti spíše potřebami slabších žáků, či nadprůměrných?
20. Zapojujete děti nějakým způsobem do života farnosti, školy, obce, společnosti? Jakým? Měly by děti přebírat odpovědnost za takové aktivity? Jaký by měl být podíl jejich odpovědnosti?

Pátou antinomií je *výchova k povolání* a *výchova k lidství*. Na jedné straně je nezbytné předat žákům potřebné vědomosti. Na straně druhé je výchova orientovaná k lidství. Kompetence k lidskosti, schopnost stát se dobrým člověkem však není možné žáka jednoduše naučit ve školních lavicích.

21. Považujete za svou povinnost v hodinách náboženství vychovávat děti také ke křesťanským hodnotám a ke křesťanské praxi? Jakým způsobem vedete děti k praktickému křesťanskému životu?
22. Domníváte se, že má učitel právo vychovávat děti k jiným hodnotám, než je vedou rodiče, případně než očekává společnost? Máte osobní zkušenost s výhradami rodičů?
23. Domníváte se, že je v hodinách náboženství důležitější předávat vzdělávací obsah, nebo vychovávat ke křesťanským hodnotám?
24. Jakým způsobem může učitel náboženství utvářet osobnost žáka? Jakou nese odpovědnost za výchovu?
25. Jaké používáte metody a formy výuky? Považujete metody a formy výuky, jaké se používají v jiných předmětech, za vhodné i při vyučování náboženství? Je pro vás problematické žáka hodnotit?

Šestou a poslední antinomií dle Finka je *problém výchovy samé, jejích možností a mezí*. Každého vychovatele se dotýká neuchopitelný rozpor mezi tím, co je na člověku možno formovat, a tím, co patří k vlastní lidské přirozenosti a náleží do sféry svobody.

26. Stanovujete si cíle vzdělávání – v osvojování poznatků, dovedností, postojů a další? Pokud ano, jaké?
27. Stanovujete si cíle výchovy? Pokud ano, jaké?
28. Působíte záměrně na žáky (popř. jen na vybrané žáky) tak, abyste dosáhli změn v různých složkách jejich osobností? Pokud ano, jakým způsobem to činíte?

29. Domníváte se, že jsou vaše cíle reálné? Pociťujete někdy napětí mezi vaším výchovným ideálem a skutečným stavem? Pokud ano, jak se s tímto rozporem vyrovnáváte?
30. Domníváte se, že předávat dětem křesťanské hodnoty v současnosti je obtížnější, než tomu bylo u předchozích generací? V čem je toto předávání obtížnější, a v čem nikoliv?