

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

## **Etická výchova v literatuře**

Diplomová práce

Autor: Bc. Pavlína Šimečková

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy – český jazyk a literatura  
Učitelství pro základní školy – etická výchova

Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Akademický rok: 2018/2019

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Forma: Prezenční

Obor/komb.: Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura  
- Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - etická výchova (NSSKCJ-  
NZS2EV)

Obor v rámci kterého má být VŠKP vypracována: Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura

**Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta**

<b>PŘEDEKLÁDÁ:</b>	<b>ADRESA</b>	<b>OSOBNÍ ČÍSLO</b>
Šimečková Pavlína	Pekařská 5, Blansko	P17P0627

**TÉMA ČESKY:**

Etická výchova v literatuře

**TÉMA ANGLICKY:**

Ethical education in literature

**VEDOUcí PRÁCE:**

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D. - KPP

**ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:**

Diplomová práce se zabývá praktickým využitím etické výchovy ve výuce českého jazyka a literatury na středních školách. Práce bude rozdělena na dvě hlavní části. V teoretické části bude vysvětlen pojem etická výchova, její metody a cíle. Ve druhé části, praktické, která bude zaměřena na již rozbor vybraných beletristických děl, ze světové a české literatury, kde bude hledáno konkrétní etické téma. Zjištěné poznatky z praktické části budou posléze aplikovány na využití ve vyučování.

**SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:**

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paído, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.  
HORÁK, František a Miroslav CHRÁSKA. Úvod do metodologie pedagogického výzkumu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 168 s.  
CHRÁSKA, Miroslav. Úvod do výzkumu v pedagogice. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 200 s. Skripta. ISBN 80-244-1367-1.  
KUČEROVÁ, Stanislava. Základy a metody mravní výchovy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, 87 s.  
NOVÁKOVÁ, Marie, Pavel VACEK, Lubomír FRANC a Vladimír DERNER. Etická výchova: proč a jak? : prevence rizikového chování, zdravý životní styl. [Česko: sn.], 2009, 16 s.

**Podpis studenta:** .....

**Datum:** .....

**Podpis vedoucího práce:** .....

**Datum:** .....

**Prohlášení**

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

V Hradci Králové dne .....

.....

Podpis

## Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala doc. PhDr. Pavlu Vackovi, Ph.D. za odborné vedení práce a podnětné rady.

## **Anotace**

ŠIMEČKOVÁ, Pavlína. *Etická výchova v literatuře*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 82 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá etickou výchovou a její aplikací na školní výuku. Práce nachází předlohy a vzory chování v beletristických dílech, které se vyskytují jako povinná četba na středních školách. Diplomová práce má dvě části, a to teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy, zařazení etické výchovy do RVP, a také vyučovací metody v rámci etické výchovy. V praktické části nacházíme ve vybraných textech odraz důstojnosti lidské osobnosti a podle nich jsou vytvořeny pracovní listy.

**Klíčová slova:** etická výchova, etika, důstojnost, literatura

## **Annotation**

ŠIMEČKOVÁ, Pavlína. Ethical education in literature. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 82 p. Diploma thesis.

The diploma thesis deals with ethical education and its application to school education. The thesis presents patterns and patterns of behavior in fictional works that appear as compulsory reading at secondary schools. The thesis has two parts, theoretical and practical. The theoretical part explains the basic concepts, the inclusion of ethical education in FEP, and also the teaching methods within ethical education. In the practical part we find in selected texts a reflection of the dignity of the human personality and according to them worksheets are created.

Keywords: ethical education, ethics, dignity, literature

## Obsah

1	Úvod .....	10
2	Teoretické pojmy, etika, hodnota, morálka, prosociálnost.....	11
2.1	Lidská důstojnost a sebeúcta .....	13
3	Etická výchova .....	15
3.1	Východiska etické výchovy .....	16
3.2	Cíl etické výchovy.....	17
3.3	Program etické výchovy.....	18
3.4	Metody etické výchovy .....	21
3.5	Výchovný styl .....	22
3.6	Doporučený průběh hodiny etické výchovy .....	25
4	Etická výchova ve škole .....	26
4.1	Etická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu .....	27
4.2	Zpráva školní inspekce.....	32
4.3	Etická výchova na Slovensku.....	33
5	Etická výchova a literární text .....	34
5.1	Místo četby v životě adolescentů .....	36
5.2	Místo literárních textů ve výuce etické výchovy .....	37
6	Metody práce s tištěným textem.....	38
6.1	Pracovní listy.....	39
6.2	Zásady při tvorbě pracovních listů.....	41
6.3	Práce s literárním textem.....	42
7	Praktická část.....	43
7.1	Jeptiška – Denis Diderot .....	44
7.1.2	Zápis z vyučovací hodiny: 1. Pracovní list: Denis Diderot - Jeptiška .....	45
7.2	Zápisky z mrtvého domu – Fjodor Michajlovič Dostojevskij .....	47
7.2.1	Zápis z vyučovací hodiny: 2. pracovní list: Fjodor Michajlovič Dostojevskij – Zápisky z mrtvého domu.....	47
7.3	Vzkříšení – Lev Nikolajevič Tolstoj .....	49
7.3.1	Zápis z vyučovací hodiny:: 3. pracovní list: Lev Nikolajevič Tolstoj - Vzkříšení .....	51
7.4	Drašar – Tereza Nováková.....	52
7.4.1	Zápis z vyučovací hodiny: 4. pracovní list: Teréza Nováková - Drašar .....	55
7.5	Petrolejové lampy – Karel Havlíček .....	56

7.5.1 Zápís z vyučovacích hodín:: 5. pracovný list: Jaroslav Havlíček – Petrolejové lampy.....	58
7.6 1984 – George Orwell.....	59
7.6.1 Zápís z vyučovacích hodín: 6. pracovný list: George Orwell - 1984 .....	61_Toc10979421_Toc10979423_Toc10979424_Toc10979425_Toc10979428
7.7 Jiskra života – Erich Maria Remarque .....	62
7.7.1 Zápís z vyučovacích hodín: 7. pracovný list: Erich Maria Remarque – Jiskra života.....	64
7.8 Romeo, Julie a tma – Jan Otčenášek.....	65
7.8.1 Zápís z vyučovacích hodín: 8. pracovný list: Jan Otčenášek – Romeo Julie a tma .....	67
7.9 Jeden den Ivana Děnísoviče – Alexandr Solženicyn .....	68
7.9.1 Zápís z vyučovacích hodín: 9. pracovný list: Alexandr Isajevič Solženicyn - Jeden den Ivana Děnísoviče .....	70
7.10 Pan Theodor Mundstock – Ladislav Fuks.....	72
7.10.1 Zápís z vyučovacích hodín: 10. pracovný list: Ladislav Fuks – Pan Theodor Mundstock.....	73
7.11 Obecná metodická doporučení.....	74
8. Shrnutí získaných poznatků.....	76
Závěr.....	77
Použitá literatúra.....	78



## **Cíl diplomové práce**

Cílem diplomové práce je vytvořit vzory etického chování, čerpané z literárních děl, zaměřené na zachování lidské důstojnosti, které budou prezentovány v pracovních listech.

Cíle v oblasti teorie etické výchovy:

- Objasnit teoretické pojmy etické výchovy
- Prezentovat souvislosti mezi čtenářstvím a literárním textem
- Představit etickou výchovu jako předmět v RVP
- Ilustrovat teoretické využití pracovních listů a jejich samotnou výrobu

Praktické poznatky:

- analyzovat vybraná literární díla s důrazem na projev lidské důstojnosti a vyložit do výuky středních škol pomocí metodických materiálů rozvíjet čtenářskou gramotnost
- vytvořit pracovní listy na základě získaných příkladů

## 1 Úvod

Cílem diplomové práce je rozvoj etického myšlení a také čtenářské gramotnosti u žáků, s pomocí použití deseti pracovních listů, které budou vytvořeny na základě úvodu diplomové práce a analýzy vybraných knih. Ve výukových materiálech budou žáci za pomoci čtenářské zdatnosti rozvíjet osobnostní, sociální a etické dovednosti.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je věnována objasnění pojmů, které se týkají etiky, etické výchovy a jejího zařazení do škol. Dále se práce věnuje tvorbě pracovních listů, pojmu adolescentní čtenář a rozpracovává souvislosti mezi etickou výchovou a literárním textem.

V praktické části se věnuje analýze deseti knih. Zkoumaná díla jsou běžně zařazována jako povinná četba na českých středních školách a většina z nich poukazuje i na hrozbu totalitního režimu ohrožující právě důstojnost lidské osoby

K celistvosti osobnosti patří nejenom fyzická a rozumová stránka, ale i uvědomění si etických norem a hodnot, které nám pomáhají orientovat se v morálním konání. Lidé jsou obdařeni, na rozdíl od jiných živočišných druhů, svědomím. Již odedávna diskutujeme, co je dobré či ne. Kořeny etiky a nalézání odpovědí na morální dilemata můžeme nalézat již ve starověku, kdy starověcí filozofové předkládali modely etického chování.

Ve dvacátém a jednadvacátém století došlo k mnoha změnám. Přelomové události, technický pokrok, přerod klasické rodiny, ale i ztráta křesťanských hodnot natolik změnily společnost a vnímání dobra a zla, že dnešní mládež nemá v přesycenosti názorů a možností mnohdy jasně vytyčenou cestu, která vede k etickému chování. Společenská atmosféra současného světa, který je vysoce konzumní, odráží změny v sociálních vztazích, sociologové tento jev nazývají „*transformace společnosti*“. Podobnou rychlostí přicházíme i o morální jistoty. Děti, které nyní vyrůstají, mají na výběr mnoho identit, proto je zavedení etické výchovy do škol nutností.

## 2 Teoretické pojmy, etika, hodnota, morálka, prosociálnost

Diplomová práce se zabývá etickou výchovou ve škole, proto je nejprve potřeba ujasnit si základní teoretické pojmy, jako jsou etika, hodnota, morálka a prosociálnost.

Pojmy etika a morálka bývají často konceptuálně nezakotveny. Etika je věda, která se zabývá teorií morálního jednání. Morálka označuje pro lidské jednání stanovené kritérium správnosti či nesprávnosti, týkající se dobra nebo zla.

Filosofický slovník říká: „*Etika je filozofická disciplína, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišování dobrého a zlého.*“<sup>1</sup> Etika se snaží poskytnout pravidla a normy lidského chování a jednání. Etika si klade otázky: Co je dobré? Jaký je smysl mého konání? Jak mám jednat? Co je ctnost? Co je spravedlnost? Proč mám jednat tímto způsobem?<sup>2</sup> Posláním etiky je tedy pátrání, co je správné a jak nejlépe prožít život. Dále také nalézání životních hodnot, které vedou v našem životě ke spravedlnosti, štěstí a celkovému smyslu.<sup>3</sup>

M. Thompson ve své knize *Přehled etiky* uvádí, že: „*Etika se zabývá tím, co je správné a co nesprávné, co je dobré a co je zlé. Zkoumá morální rozhodnutí lidí a způsoby, kterými se je snaží odůvodnit.*“<sup>4</sup>

Etika jako předmět je značně rozsáhlá, neexistuje sféra lidského života, kam by nezasahovalo žádné morální dilema. Pro pojem etika se využívá více výrazů. My se ale ztotožňujeme s výrazem, který už Aristoteles označil jako správný, etikou. Na výraz morálka dnes pohlížíme z faktického hlediska.<sup>5</sup>

Etika propojuje tradice, všechny pole působnosti, které definují morálku. Tvoří sbírku jednání, sepisuje normy, hodnoty a činí jejich postupnou reflexi. Etika se táže, odkud vznikají morální pravidla pro život lidí a proč je účelné se jimi řídit. Etika vychází z praxe. Funkce etiky je dle autorky L. Muchové potřeba připomínat, ať jsou záměry a kvality společnosti jakékoliv. Převést do praktického jednání je můžeme pouze tehdy, když se společnost naučí tolerovat odlišnost druhých lidí. Autorka svoji definici vysvětluje tak, že morálně

---

<sup>1</sup> BLECHA, Ivan. *Filosofický slovník*. 2. opr. a rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998, s. 68.

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 32–33.

<sup>3</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti*. 1.vyd. Brno: CDK, s. 26.

<sup>4</sup> THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. 1. vyd. Praha:Portál, 2004, s. 8.

<sup>5</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti*. 1.vyd. Brno: CDK, s. 26.

neospravedlnitelný je takový čin, kterým ponižujeme druhého člověka. Etika tak má schopnost přinášet hodnoty solidarity, rovnosti a lásky.<sup>6</sup>

L. Müllerová vysvětluje hodnoty jako: „*Subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem apod.*“<sup>7</sup>

Na hodnoty pohlížíme z pohledu sociálně-psychologického a filozofického. Ze sociálně-psychologického hlediska je hodnota subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec připisuje věcem, jevům, symbolům, jiným lidem apod. Hodnoty z pohledu axiologického myšlení jsou subjektivní a objektivní, individuální a skupinové i všelidské. Některé disponují neomezenou platností. Vznikají vzhledem k našim zkušenostem, proto jsou různé hodnoty výsledkem odlišných zkušeností. Lze je také měnit, pokud se změní i náš pohled na okolní svět. Lidé si je vytváří sami spolu s různorodým hodnotovým žebříčkem svého okolí. Člověk si sám musí rozhodnout, jak uspokojivě dosáhne nejlépe vyčtených hodnot.<sup>8</sup>

Hodnoty jsou tudíž výsledkem dějů výběru, ocenění a jednání. Cíle morální výchovy ve sféře hodnot jsou: podporovat žáky ve svobodném jednání, odhalovat jim různé hodnoty, napomáhat jim v jejich kritickém zkoumání, soudit různorodé možnosti hodnot, pomáhat v posuzování životních priorit, udělovat jim prostor, aby veřejně projevovali důvody své volby, upevňovat jejich přesvědčení ve vybraných hodnotách a podporovat je ve zkoumání hodnotových uspořádání a organizací.<sup>9</sup>

Jednou z hlavních úloh výchovy je rozvíjení dovednosti cítit s druhým člověkem a případně konat pro něho nesobecké činy. Psychologové toto chování nazývají jako prosociálnost. Termín prosociálnost má původ z latinského slova socius, společník, přítel.

Prosociálním člověkem můžeme nazývat toho, kdo se k ostatním lidem chová vždy jako přítel, s tím, že zachovává pravidlo: co chceš, aby dělali tobě, dělej i ostatním, co nechceš, aby dělali tobě, nedělej to ani ostatním. Zlaté pravidlo tvoří podstatu mravního kodexu.<sup>10</sup>

---

<sup>6</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti*. 1.vyd. Brno: CDK, s. 159.

<sup>7</sup> MULLEROVÁ, Lenka. Etika a literární text. In: *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 53.

<sup>8</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti*. 1.vyd. Brno: CDK, s. 222.

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 21–22.

<sup>10</sup> LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy*. 1. Bratislava: Metodické centrum, 1992, s. 9.

Morálka je odůvodněné lidské chování ze stanoviska dobra a zla, člověk ji přebírá na bázi tradic, sociálních kontaktů a společenských pravidel společenských skupin. Stanovuje normy žádoucího chování pro konkrétní skupinu. Používáme velmi často pojem dobré, slušné chování. E. Fuchs zmiňuje morálku, která je projevem regulace vztahů lidí ve společnosti. Regulační funkce morálky má ochranný záměr ve společnosti, a to ve třech funkcích: potřeba bezpečí, výměny zboží (zahrnujeme zde i myšlenky, zkušenosti, vědomosti, důvěru) a v neposlední řadě potřeba identity.<sup>11</sup>

Mravní jednání, společnost a škola operují často s tímto pojmem, funguje tu jistý fenomén mravnosti, s kterým je spojena i etická výchova. Bezesporu se každý člověk rodí svobodně, je svobodný ve svých tužbách a jednáních.

## 2.1 Lidská důstojnost a sebeúcta

Téma lidské důstojnosti je klíčovým tématem praktické části této diplomové práce. Lidská důstojnost je druhým námětem v obsahu vzdělávání etické výchovy, viz podkapitola obsah etické výchovy.

Výběr tématu je podmíněn aktuálností a potřebností v současné různorodé společnosti. Správné uchopení základních myšlenek důstojnosti člověka napomáhá žákům si vážit jak svého života, tak i života dalších bytostí.

Lidská důstojnost je jedním z nejdiskutovanějších témat po celém světě. Záměrem každého demokratického státu by mělo být, aby každý občan mohl svůj život prožít důstojně. Stát by měl nejenom lidskou důstojnost bránit, ale také dbát na výchovu občanů, aby si byli vědomi důležitosti zachování lidské důstojnosti. I přes nesporný význam a důležitost lidské důstojnosti není doposud určena její specifická ochrana. Pokud srovnáme přístupy k lidské důstojnosti v jiných zemích, zjistíme různost pojetí lidské důstojnosti.<sup>12</sup>

Pojem lidské důstojnosti je zakotven ve *Všeobecné deklaraci lidských práv*. Každý jedinec si zaslouží projevení vážnosti, cti a úcty, je to neoddiskutovatelná hodnota. Základní lidská práva, vznikající po mnoha staletí, která společnost považuje dnes jako běžná, jsou i nadále v některých zemích nedodržována. R. Roche Olivar poukazuje na to, že

---

<sup>11</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti*. 1. Brno: CDK, s. 24.

<sup>12</sup> WAGNEROVÁ, Eliška. *Text Elišky Wagnerové o pojetí lidské důstojnosti u příležitosti kolokvia Ústavního soudu s Aharonem Barakem* [online]. [cit. 10. 5. 2019]. Dostupné z: <http://eliskawagnerova.cz/aktuality/text-elisky-wagnerove-o-pojeti-lidske-dustojnosti-u-prilezitosti-kolokvia-ustavniho-soudu-s-aharonem-barakem/>

nemusíme hledat v příliš vzdálených zemí. Rozpor mezi praxí a teorií dokazuje, že je stále potřeba upevňovat zásady lidské důstojnosti.<sup>13</sup>

Uvědomování si lidské důstojnosti musí být každodenně prořato životem lidí v mezilidských vztazích. Důležitým milníkem v pochopení lidské důstojnosti je pro dítě jeho první zkušenost. Dítě, které je milované a přijímané s negativními i pozitivními vlastnostmi, bude lépe chápat lidskou důstojnost, než dítě, kterému se tohoto pochopení nedostává. Děti porozumí, že každá lidská bytost si zaslouží lásku a má právo být uznávána.<sup>14</sup>

S konceptem lidské důstojnosti souvisí i idea vlastní sebeúcty. Sebeúcta tvoří základ naší osobnosti. Váha vlastní sebeúcty je spojena se spokojeností, lidé se zdravou sebeúctou mají jasnou představu o svých schopnostech, přijali sami sebe a chápou výjimečnost své osoby. Osoby s dostatečnou sebeúctou se nebojí vyjádřit názor ve společnosti, jsou kreativní, tvořiví, aktivní. Projevují se u nich daleko méně stavy úzkosti či pochybnosti o sobě samém. Energii mohou cíleně použít k plnění úkolů.<sup>15</sup>

Naopak osoby s malou sebeúctou trpí pochybnostmi, daleko hůře odolávají negativním vlivům z okolí. Bývá častěji úzkostnější. Úzkost ničí kreativní myšlení a schopnost aktivně se projevovat na veřejnosti. Nedostatečná sebeúcta eliminuje člověka i v mezilidských vztazích, takový člověk se bojí projevit lásku, aby nebyl zklamán a oklamán. Nedostatek lásky v rodině nebo příliš tvrdá výchova způsobuje rezignovanost a samotářskou povahu. Děti pocházející z takového prostředí se stávají méně úspěšnými, chybí jim průbojnost, proto se vytváří začarovaný kruh beznaděje, malého sebevědomí a pocitů neštěstí. V nejzávažnějších případech dochází vlivem malé sebeúcty k patologickým jevům.<sup>16</sup>

Jak efektivně v rámci školy posilovat lidskou důstojnost u žáků? Hlavním předpokladem je, že pedagog se vyhne předčasnému hodnocení žáka. Ovšem má si všimnout žáků s nízkou sebedůvěrou a zdůraznit výsledky a pokrok tohoto žáka. Student by se měl i ve školním prostředí cítit pozitivně přijímaný, nezávisle na svých dosažených výsledcích. Žáci nedosahující dobrých výsledků v učení by měli mít možnost realizace v jiných odvětvích, například v kooperaci s jiným spolužákem, v různých službách, v organizačních činnostech.

---

<sup>13</sup> LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy*. 1. Bratislava: Metodické centrum, 1992, s. 29.

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 29.

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 30.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 30.

Pokud by se žák nemohl realizovat v žádné oblasti, mohl by postupně nalézat uspokojení v negativních jevech.<sup>17</sup>

V období dospívání a adolescence předpokládá L. Lencz, že žáci již prošli nějakou výchovou k prosociálnosti. Jeho mínění je podloženo faktem, že etická výchova se vyučuje na Slovensku již od základních škol.<sup>18</sup>

Pedagog by měl k adolescentním žákům přistupovat vhodnou formou s ohledem na jeho fyzické, mentální a emocionální změny, kterými v tomto období prochází. Změny v dospívání mohou ovlivnit pozitivní sebehodnocení a vztahy mezi lidmi. Dospívající je postaven před fakt, že všichni lidé nejsou stejně nadáni. L. Lencz radí, že by neměly být upřednostňovány ve výchově pouze ty vlastnosti, ve kterých jedinec vyniká.<sup>19</sup>

### 3 Etická výchova

Etickou výchovou a jejím zavedením do škol se v českém prostředí zabývá občanské sdružení Etické fórum. Etické fórum je nezisková organizace, která byla založena v roce 1999. Občanské sdružení se angažuje v oblasti přiblížení etické výchovy veřejnosti. Přednostní činností je ovšem projekt etické výchovy podle metody R. Roche Olivara z Autonomní univerzity v Barceloně.<sup>20</sup>

Projekt etické výchovy, jak jej zpracovává Etické fórum, vychází z metod R. Roche Olivara, který byl upraven L. Lenczem ze Slovenské republiky.<sup>21</sup>

V České republice se situace ohledně etické výchovy vyvíjela oproti Slovenské republice jiným směrem. Až v roce 1999 vznikla organizace Etické fórum. Zakladatelé si byli vědomi zdevastované společnosti za posledních padesát let komunistického režimu a také šestileté nacistické okupace. Fórum si klade za hlavní úkol znovuobjevení slušnosti, a tím pádem zlepšení mezilidských vztahů.<sup>22</sup>

Spatřujeme ovšem rozdílnost pojetí etické výchovy u obou autorů, jak u L. Lencze tak R. Roche Olivara. L. Lencz zařazuje aplikační témata, dle jeho mínění je tak etická výchova

---

<sup>17</sup> LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy*. 1. Bratislava: Metodické centrum, 1992, s. 29., s. 37.

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 38.

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 38.

<sup>20</sup> Čím je občanské sdružení Etické fórum ČR? In: *Etické fórum České republiky*. [online]. Praha: 2012. [cit. 15.5.2019]. Dostupné z: <http://etickeforum.cz>

<sup>21</sup> Informační leták o etické výchově [online]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/main/stranky.php?rec=48> [cit. 2019-05-27]

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 5.

obohacena o aktuální problémy. Proto se z názvu výchova k prosociálnosti stává etická výchova. R. Roche Olivar nejvíce prosazuje rozvoj sociálních dovedností. L. Lencz upozorňuje na etický pohled daných problémů. Výrazným rozdílem je pořadí témat, L. Lencz začíná tématem komunikace, R. Roche Olivar sebehodnocením.<sup>23</sup>

Součástí etické výchovy jsou čtyři složky: výchovný program, výchovný styl, metody a rozvoj prosociálnosti.<sup>24</sup>

### 3.1 Východiska etické výchovy

V posledních letech, zvláště v západní kultuře, proběhla devalvace dřívějších mravních zásad. Společnost se přesouvá do sfér negativních mezilidských vztahů, přemíry sobeckého chování, egoismu, bonvivánství, materialismu atd. V tomto ovzduší se zmenšuje tradiční vliv rodiny na výchovu nových pokolení. V postkomunistických zemích, vlivem znovunabyté svobody a euforie z nových možností, došlo k výraznějšímu zhoršení morálky. Transformace v ekonomickém ohledu vedla k vyšší touze po zbohatnutí. Znovuobnovené demokracie těžce formují morální hranice lidí při nabývání hmotného majetku. Ve stejné době se snižuje také vliv tradičních institucí majících moc na utváření morálky, jako například církev, rozličné spolky a jiná společenství.<sup>25</sup>

Tyto a další změny nezůstaly bez následků v podobě zhoršujících se vztahů mezi mládeží a úpadku jejich morálního dospívání. U některých jedinců se objevuje frustrace ze stavu společnosti či osobní pocity méněcennosti, které mohou vést až k patologickým poruchám a kriminální činnosti. Tedy projekt etické výchovy, se vzrůstajícím počtem mladistvých delikventů, kteří nepostrádají agresivní a násilné chování, nabývá na důležitosti. Světová zdravotnická organizace míní, že k získání a udržení celkového zdraví dětí je zapotřebí vést děti ke zdravému životnímu stylu.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> srov. LENCZ, L. Etická výchova I. s. 9 Dostupné z: <http://etickeforumcr.cz/downloads/lencz1.pdf> [cit. 2019-05-29]

<sup>24</sup> *Etická výchova*. In: Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR. [online]. 2015 [cit. 8. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/predstavujeme-etickou-vychovu/>

<sup>25</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti*. 1.vyd. Brno: CDK, s. 151.

<sup>26</sup> NOVÁKOVÁ, Marie, VACEK, Pavel, FRANC, Lubomír a DERNER, Vladimír. *Etická výchova: proč a jak? : prevence rizikového chování, zdravý životní styl*. 2009, s. 7.



Mezi základní prvky rizikového chování patří:

- zneužívání návykových látek vedoucí k úplné závislosti,
- negativní sociální jevy: kriminalita, problémové chování, autoagresivita – sebepoškozování, sebevražedné chování, poruchy v reprodukci spojené s brzkým začátkem sexuálního života, promiskuita.

Tyto výše jmenované společenské problémy mají společný základ, chybějící sebedůvěru, sebeúctu, nedostatek kontaktu s vrstevníky či rodinné problémy.<sup>27</sup>

Projekt etické výchovy je výjimečným programem, protože se na dospívajícího jedince dívá celostně a problematiku jeho chování pojímá komplexně. Etická výchova je zaměřena na jednotlivce a dlouhodobou spolupráci s ním, ale neopomíjí ani skupiny, spolupráci školy a rodiny, kooperaci všech činitelů účastníci se výchovně-vzdělávacího procesu a procesu prevence.

### 3.2 Cíl etické výchovy

Dnešní vzdělávací teorie upřednostňují, vlivem narůstající vývojové tendence, přijímání tzv. klíčových kompetencí. Klíčové kompetence mají zásadní vliv na růst kvalitního života jedince. Jsou významné ze dvou zásadních důvodů, vychovávají jedinečného člověka a mají také vliv na utváření vlastností, jakou jsou odpovědnost, tolerance a solidarita. Posláním etické výchovy je snaha o rozvíjení osobních a sociálních schopností jedinců, tedy žáků.<sup>28</sup>

Prosociální chování je zahrnuto v základních potřebách lidského života a navádí ke kladným vztahům mezi jednotlivci, je zaměřeno na spolupráci, pomoc ostatním, rozvíjí umění dialogu. Nabádá k pomoci bez očekávané odměny. Formuje vlastní pohled na život, humánní chování, láskyplné vztahy. Cílem je tedy vychovat člověka, který je pozitivní osobností ve smyslu hodnotové orientace, který má úctu k druhým, k životu a životnímu prostředí. Záměrem je vychovat člověka, který je tvůrcem kultury, kultury lidských práv a sociálních hodnot.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> NOVÁKOVÁ, Marie, VACEK, Pavel, FRANC, Lubomír a DERNER, Vladimír. *Etická výchova: proč a jak? : prevence rizikového chování, zdravý životní styl*. 2009, s. 5.

<sup>28</sup> KORIM Vojtech a kol. *Prameny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2008, s.112–131.

<sup>29</sup> ZÁŠKODNÁ, Helena, MLČÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha:Triton, 2009, s. 17.

### 3.3 Program etické výchovy

Uspořádání etické výchovy jako předmětu, který se bude vyučovat na základních a středních školách, je zapotřebí zaštitit platnými školskými dokumenty, zvláště pak v RVP. Koncept etické výchovy musí vznikat z klíčových kompetencí, ze vzdělávacích oblastí a průřezových témat.

*„Program etické výchovy probíhá v rámci postupného osvojování jednotlivých vzájemně navazujících sociálních dovedností. Zahrnuje deset základních témat.“<sup>30</sup>*

Program záměrně podporuje dispozice, schopnosti a dovednosti zesilující prosociální chování, proto je cílem etické výchovy komplexní prosociální bytost.

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru tvoří tyto témata:

#### 1. Komunikace

Porozumění a navazování přátelství se děje pomocí komunikace. Komunikace je základem pro navazování sociálních vztahů, které také mohou být nositeli hodnot. Hodnoty skrz komunikaci nabývají na určitosti.<sup>31</sup>

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

V lidském životě je důležité sebepoznání, sebepřijetí, celkově pozitivní přijetí sama sebe. Předložené téma učí žáky, že každý má svoji důstojnost už ze samotné podstaty své existence a ukazuje mnoho důvodů, proč si vážit své osoby a mít se rád.<sup>32</sup>

#### 3. Pozitivní hodnocení druhých

Přijímání druhé osoby bez ohledu na jeho odlišnosti. Základem rozmanité a demokratické společnosti je rovnost a svoboda každého občana. Každá lidská bytost je nositelem pozitivních vlastností.<sup>33</sup>

#### 4. Tvořivost a iniciativa

Důležitá složka lidského divergentního myšlení, která je podstatná k řešení problémů a vytvoření adekvátního rozhodnutí. V současné společnosti se objevují snahy o určitou

---

<sup>30</sup> Projekt etické výchovy [online]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/main/stranky.php?rec=37> [cit. 2019-05-10].

<sup>31</sup> LENCZ, Ladislav. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis pictus, 1992, s. 4.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 4.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 4.

jednotnost jak ve stylu oblékání či v životním standardu, tak v přijímání hodnot. Výchovou k tvořivému, kreativnímu myšlení přispíváme k řešení problémů v mezilidských vztazích, tvořivostí přispíváme k celkovému poznání u žáků.<sup>34</sup>

## **5. Vyjadřování a komunikace citů**

Nasměrování citů, ovládání afektů. City jsou významné z hlediska empatie. Empatie je nejenom jedním z programů etické výchovy, ale také pomáhá v procesu poznání. Empatický jedinec je schopen projevovat vlastní city.<sup>35</sup>

## **6. Interpersonální a sociální empatie**

Empatie je úzce spojená s prosociálním chováním, proto zájem pedagogů, vyučujících etickou výchovu či jiné předměty, se obrací směrem k poznání a rozvíjení empatie. Nehledě na růst sociálních vztahů jedince s vysokou schopností empatie. Empatie diferencuje lidskou a zvířecí komunikaci. Empatie je základním kamenem prosociálního chování, proto nám pomáhá udržovat mentální zdraví, snižovat agresivní chování, zlepšuje celkově sociální vztahy.<sup>36</sup>

## **7. Asertivita, zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání, řešení konfliktů**

Hlavním tématem je sebezprosažení ve vhodné rovině, zvládnutí agresivity, zdravá soutěživost, dodržování pravidel hry. Asertivní chování je způsobilost, kdy jsme schopni přijatelného kompromisu, konstruktivní kritiky, kterou přijímáme i dostáváme, přijetí pochvaly, obrátit se na někoho s žádostí o pomoc, laskavost. Asertivní chování je obrana před manipulací. Ukazuje, jak se zdravě prosadit v kolektivu a vyjádřit svůj nesouhlas.<sup>37</sup>

## **8. Reálné a zobrazené vzory**

Pozitivní vzory, které jsou hodny následování, oproti pochybným idolům, nejčastěji z mediální sféry. Hledání skutečných vzorů u dětí v rodině, ve veřejném životě. Pojetí autority a její vliv u žáků. Přispění k pozitivnímu působení mediálních prostředků hledáním právě pozitivních vzorců chování u mediálně známých jedinců, ale také pěstování kritického pohledu na média. Rozlišování mezi realitou a fiktivní skutečností. Rozpoznávání manipulací přicházejících ze stran médií. Formování žáků, aby se stávali případnými vzory pro druhé,

---

<sup>34</sup> LENCZ, Ladislav. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis pictus, 1992 s. 5.

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 5.

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 6.

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 6.

jaký smysl má jejich život, je zodpovědný, smysluplný? Vynakládám veškeré schopnosti k jeho zkvalitnění, dodržuji zdravý životní styl? <sup>38</sup>

### 9. Prosociální chování v osobních vztazích. Spolupráce, pomoc, darování, dělení se.

Fyzická pomoc, rozvíjet u žáků chuť pomáhat, darovat. Důležitý je aspekt spolupráce, pomoci a celkové podpoření lidské bytosti. Zmínit bychom měli i charitativní a humanitární organizace, jako jsou například Červený kříž, UNICEF atd. Formovat ve výuce přátelství mezi žáky, které vede k větší spolupráci mezi nimi. <sup>39</sup>

### 10. Komplexní prosociální chování

Nový začátek, znovuobjevení, nácvik tvořivého chování ve školních zařízeních a v rodině. Výchova k ochotě pomáhat, ať už v psychické nebo fyzické rovině. Přání pomáhat i ve znevýhodněném, tíživém prostředí. Žáci mají přání pomáhat i anonymnímu člověku, osobní angažovanost při řešení i vzdálených konfliktů, například chudoba lidí v zemích třetího světa, pomoc pronásledovaným menšinám, projevování kladného vztahu k odlišnostem. <sup>40</sup>

Na program etické výchovy navazují aplikační témata, která slouží k doplnění konkrétních řešení problémů. Aplikační témata reflektují současné sporné otázky světa. Jsou orientována na uplatňování získaných poznatků z hodin etické výchovy při řešení dilemat a odrážejí současné potřeby. Dávají možnost využití etických témat i dalších okruhů lidského chování. <sup>41</sup>

- **Rodina, ve které žijeme:** získávání poznatků o vlastní rodině, být součástí při tvorbě pravidel, uvědomovat si práva, ale i povinnosti, které vznikají při fungování rodiny, vlastní role v rodině, vyjádření přání, význam rodiny, zdokonalování rodinné atmosféry a komunikace, respekt ke starším členům rodiny,
- **Lidské, etické hodnoty:** všeobecné hodnoty, ctnosti, otázka svědomí a jeho rozmachu,
- **Duchovní rozměr člověka:** ochrana proti sektám, respektování lidí s jinou soustavou názorů, informovanost o jejich smýšlení,
- **Výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu:** uvážlivý postoj k sexualitě, dostatečná příprava na první zamilování, vytváření sexuální identity, prevence sexuálně nakažlivých chorob,

<sup>38</sup> LENCZ, Ladislav. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis pictus, 1992, s. 7.

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 7.

<sup>40</sup> OLIVAR Roberto Roche. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, s.11–20.

<sup>41</sup> LENCZ, Ladislav. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis pictus, 1992, s. 5.

- **Ochrana přírody a životního prostředí:** vážnost k žití všech forem bytí, emocionální souznění s přírodou, poznávání její rozmanitosti a ušlechtilosti, převzetí odpovědnosti za ochranu životního prostředí,
- **Ekonomické hodnoty:** důmyslné hospodaření s finančními prostředky, projevování účasti na chodu národního hospodaření, spojitost mezi ekonomikou a etikou, vyvíjení kladných ekonomických návyků, šetrnost.<sup>42</sup>

### 3.4 Metody etické výchovy

Výchovné metody etické výchovy by měly mít dva základní aspekty, zaujmout žáky a napomáhat výchovným cílům být ve shodě s výchovným programem, vést k prosociálnosti, utvrzovat prosociální postoje a dovednosti.

L. Muchová dělí metody etické výchovy do tří polí působnosti: kognitivní, emocionální a oblast jednání. V praxi se složky mísí. Kognitivně zaměřené metody v etické výchově jsou ty případy didaktických situací, ve kterých žáci rozvíjejí své kognitivní funkce: paměť, vědomosti, myšlení, porozumění. Jejich cílem je, aby žáci pochopili reálný obsah morálních hodnot, norem a principů k poměru lidských vztahů.<sup>43</sup>

E. Švarcová v knize *Etická výchova a fragmenty druhé světové války* uvádí, že etická výchova nemá zvlášť vypracované a specifické metody.

Etická výchova se snaží využívat zážitkových metod. Metody v etické výchově mají často formu verbální, roli hraje lidský jazyk. Verbální komunikace by měla v etické výchově probíhat nejlépe ve formě skupinové debaty. Rozhovor by měl začít pedagog. Pedagog či lektor by se měl vyhnout poučování. Poučování je spíše založeno na agitování o správnosti mého vlastního přesvědčení. Výklad by ovšem neměl postrádat názor pedagoga, aby se žákům naskytl i objektivní náhled na problematiku.<sup>44</sup>

Zprostředkovatelem informací nemusí být pouze postava pedagoga, ale jak jsem již zmiňovala, etická výchova využívá pestrou škálu technických médií, jako je například internet, dále také práci s textem.<sup>45</sup>

<sup>42</sup> NOVÁKOVÁ Marie. *Učíme etickou výchovu*. Manuál pro základní a střední školy, Praha: Etické fórum ČR o. s., 2009, s. 28–33.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 208.

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 209.

<sup>45</sup> NOVÁKOVÁ Marie. *Učíme etickou výchovu*. Manuál pro základní a střední školy, Praha: Etické fórum ČR o. s., 2009, s. 210.

V českém prostředí se používá práce s texty RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) čili čtení a psaní ke kritickému myšlení. Práce s texty využívá tři kroky, evokaci, uvědomění si významu a poslední krok, reflexi. Děti naváží s pedagogem vřelejší, citovější vztah. Ve výchovně-vzdělávacích metodách v hodinách etické výchovy vystupuje pedagog v pozici moderátora, facilitátora. Facilitátor směřuje všechny prováděné činnosti k prosociálnímu chování. Intence etické výchovy je zážitek, diskuze, přijetí vlastních názorů a postojů. V žádném případě se k dosažení těchto účinků nepoužívá nátlak.<sup>46</sup>

### 3.5 Výchovný styl

Výchovný styl je kombinace působení pedagoga, rodiče a vychovatele, společně mají vliv na rozvíjení prosociálního chování. Správné působení pedagoga se zakládá na pozitivním přístupu k žákům, navození pocitů rovnosti, úcty a pochopení. V předmětu etická výchova je důležitá partnerská spolupráce mezi pedagogem a žákem. Jak jsem již výše podotkla, etickou výchovu není možno slučovat s autoritativními vzdělávacími metodami. Etická výchova poskytuje žákům přátelské prostředí, ve kterém je stále kladen důraz na pečlivý vztah mezi pedagogem a žákem. Tento přístup či vztah lze vybudovat několika základními principy.<sup>47</sup>

#### 1) Vytvořme z třídy výchovné společenství.

Přijmeme dítě v jeho podstatě, vyslovujeme mu pochvalu, s dětmi spojujeme jejich pozitiva. Pedagog by měl být přístupný k přáním, úsudkům a míněním žáků. Prostředí otevřenosti vede ke kladné atmosféře, žáci se v něm cítí příjemně a lépe se ztotožňují se vzorci chování nastavené pedagogem, mají možnost předvídat požadavky pedagoga. Učí se aktivitám vedoucím ke zdokonalování součinnosti mezi sebou. Pedagog k formování vztahů žáků může přispět upřednostňováním práce ve skupinách, žáci se učí porozumět a věnovat pozornost i svému nejbližšímu okolí. Úkoly ve skupinách jsou odpovídající jejich věku a schopnostem. Spolupráci si tak žáci ztotožňují s kladnými pocity, plně si uvědomují přednosti kooperace.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> ŠVARCOVÁ, Eva a Václav DOBIÁŠ. *Etická výchova a fragmenty z 2. světové války*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 11.

<sup>47</sup> LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy*. 1. Bratislava: Metodické centrum, 1992, s. 7.

<sup>48</sup> ROCHE OLIVAR, Roberto. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, s. 191-192.

## **2) Přijmeme žáka takového, jaký je a projevujeme přátelské city.**

Dítě pedagog přijímá pozitivně s jeho kladnými i zápornými vlastnostmi, nebojí se mu vyslovit náklonnost. Každá lidská bytost je nepopíratelnou hodnotou i přesto, že porušuje naši představu. Význam života žáka pedagog nijak nezlehčuje. Pozitivní přijetí dítěte nespočívá v determinaci podmínek vůči dítěti.

## **3) Připisujeme dětem pozitivní vlastnosti, zejména prosociálnost.**

Přisuzovat dětem kladné vlastnosti, především vést je k prosociálnosti je úkolem etické výchovy. Děti se mohou stát bytostmi právě takovými, za které my je pokládáme. S dětmi spojujeme ty příznivé vlastnosti, u kterých chceme, aby je u sebe rozvíjely. Lidé mají sklony uvěřit mínění o své vlastní osobě, pokud jej pronesla námi uznávaná autorita. Pozitivní očekávání od pedagoga vzbuzují u žáků vyšší motivaci k osvojování si hodnot a pozitivnější akceptaci své osoby.

## **4) Formulujeme jasná a splnitelná pravidla.**

Nastavíme jasná pravidla, která nejsou obtížná ke splnění. Každý člověk potřebuje ke svému plnohodnotnému životu srozumitelný řád. Společenské předpisy se učí celý život pomocí sociálního učení. U žáka mají význam jeho zvnitřněné principy, které si osvojil a ztotožnil se s nimi. Pedagog a celé společenství má určitou moc, jak se bude zvnitřnění vyvíjet a probíhat.

## **5) Na negativní jevy reagujeme klidným poukázáním na jejich důsledky.**

Etická výchova je induktivní disciplínou. Na nežádoucí úkazy je zapotřebí upozornit mírným vysvětlením následků těchto jevů. Řešení negativních činů útočným chováním, například ponižování žáka, či přehnanými tresty, je zcela nevhodné a dlouhodobě neřeší nemístné chování. Přehnané tresty mohou způsobit zvýšenou agresivitu u žáků. Žák vnímá prudce omezení volnosti a má tendence si znovu vydobýt ztracenou svobodu.

## **6) Vybízíme žáky k prosociálnosti.**

Pro žáky není vhodné využití pedantského přístupu, ale ani to, aby žák zůstal zcela bez směřování v etické oblasti. Žák, který neumí přijmout odpovědnost za svoje činy, nedokáže respektovat dané předpisy a neprožívá smysluplný život, může prožívat dezorientaci ve svém životě. Avšak přijetí etických principů vyžaduje dlouhodobou a důslednou práci pedagoga. Primární a zásadní principy chování jsou tvorba důvěry, projevovat kladný vztah k okolí, nezarmoutit druhé, nijak nesnižovat lidskou hodnotu, při konverzaci nechat projeviti i okolí, zachovávat si pravdomlupnost, otevřenost, asertivně konat atd.

## **7) Odměny a tresty použijeme opatrně.**

S tresty a odměnami pracujeme citlivě, aby se zvyšovala motivace žáků. Trest či odměna by neměly patřit k zásadním nástrojům výchovného procesu. Odměny a tresty způsobují náročné duševní operace, proto následek trestu či odměny může být jiný, než pedagog očekává. Povrchní odměna, která postrádá přidanou hodnotu, ztrácí pro žáka smysl. Pedagog vyjadřuje pochvalu až po pozitivním chování od žáků a splnění jeho požadavků. Pochvala a odměna převyšují trest a napomínání. Příznivé povzbuzování žáka v pozitivních projevech vede ke zvyšujícímu prosociálnímu chování. Dnešní psychologické teorie staví do popředí tzv. posilování tedy projevování náklonnosti, přízně, které jsou daleko účinnějšími metodami než děti materiálně odměňovat.

## **8) Zapojme rodiče do výchovného procesu.**

Didaktický proces by se neměl omezovat pouze na kooperaci pedagoga a žáka. Rodina je stále nejdominantnějším činitelem ve výchově dítěte, škola je pak další místo, kde si dítě osvojuje sociální návyky. Z tohoto důvodu je důležité, aby škola a rodiče navázali spolupráci. Učitel etické výchovy může navazovat kontakt s rodiči na rodičovských schůzkách. Pedagog upozorní nejprve na pozitiva dítěte a posléze přednese i eventuální negativa.

## **9) Bud'me nositelé radosti.**

Radostné pocity jsou součástí každého života. Učitel by neměl zapomínat, že patří i do hodiny etické výchovy. Ovšem u dětí nepodporujeme rozjívené, nesoustředěné chování. Nároky na výchovné styly pedagoga jsou takové, že spoluvytvoříme třídní výchovné společenství, kde si žáci pomáhají a jsou k sobě ohleduplní. Dobré sociální prostřední považujeme za ten nejvíce



prioritní pedagogický prostředek. Pokud ve třídě panuje pospolitost, jsou tím i pozitivně ovlivněny vztahy mezi pedagogem a žáky.<sup>49</sup>

### **3.6 Doporučený průběh hodiny etické výchovy**

L. Lencz sestavil doporučený model podle původního autora koncepce etické výchovy R. Roche Olivara. Etická výchova využívá celou škálu inovativních metod, které jsou popsány v předcházejících kapitolách. Při hodinách etické výchovy je kladen důraz na rozvoj kritického myšlení žáků.

L. Lencz udělal na původním modelu R. Roche Olivara změny, týkající se modelu výuky. Rozšiřuje kognitivní senzibilizaci o emocionální složku. Doplnuje třífázový model o hodnotovou reflexi. V Lenczově podání má tak výukový model 4 stupně:

**Zážitkové učení má čtyři stupně:**

#### **1. Vnímání a senzibilizace**

Ve fázi senzibilizace je určen konkrétní problém, téma, kterým se budou žáci zabývat, tedy zcitlivění se pro určité téma (emocionální, rozumové). Žák pochopí význam a smysl tématu. Často se využívá metod pozorování, psychoher, testů, příběhů, pohádek, předávání hesel, dialogů, diskuzi na téma, skupinového čtení, pouštění filmů, představování kladných vzorců chování.

#### **2. Hodnotová reflexe**

Porozumění teoretických pramenů a také doposud poznaného. Hodnotová reflexe přivádí procítění do slovní formy. Hodnotovou reflexi nelze separovat od senzibilizace, ovšem senzibilizace je bez hodnotové reflexe bezvýznamná. Důležitá je zde zpětná vazba vedoucí ke zvnitřnění, v tomto momentu děti získávají prostor na vyjádření svého názoru. Při hodnotové reflexi je využívána chvíle ticha nebo dialog.

#### **3. Návik ve třídě (v bezpečném prostředí)**

Praktické zkoušení určitých vzorců chování, skutečný návik sociálních dovedností, zručností a následně druhá reflexe. Zpětná vazba ze strany pedagoga k žákovi je velmi důležitým prvkem, vazba má určující vliv na správné realizování činností. Pedagog by měl vyzdvihnout

---

<sup>49</sup> LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum, 1996, s. 17–41.

rozvoj v prosociálním chování, pokud dojde k nesprávnému pochopení aktivit ze strany žáků, je potřeba zásahu pedagoga, který zopakuje instrukce k úkolu. Využívá se metod hraní rolí, scének, slohových prací, řešení morálních problémů atd.

#### **4. Transfer do života**

Poznatky a dovednosti žáci použijí v reálném životě, žáci se je pokouší uplatnit v běžné existenci (v rodině, na ulici, mezi kamarády). Obsahuje již určité úkoly patřící k standardnímu životu žáků, například vedení si záznamů z pozorování okolí, psaní deníku o využití poznatků z hodin etické výchovy. Propojenost bodů 3 a 4 je důležitá.<sup>50</sup>

## **4 Etická výchova ve škole**

Dovednost formování názorů a postojů žáků má být jedním ze stěžejních úkolů pedagoga, a to nejenom v hodinách etické výchovy. Názory dětí, žáků a studentů se mají vyvíjet na skutečných a konkrétních základech. Jsou vyvozeny ze všeobecných hodnot a smýšlení. Diplomová práce je zaměřena na etické smýšlení a přesvědčení žáků. Etické mínění žáků zahrnuje názory na smysl života, například vykonávání obecného dobra, aby se zvýšilo lidské štěstí, a tím pádem kleslo i lidské utrpení. Jsou to soustavy názorů, které zahrnují plnění slibů, pravdomluvnost, lpění na dodržování zákonů (nekrást, nezabíjet atd.). Všeobecným etickým zákonem je zlaté pravidlo a veškeré etické zásady můžeme vyvozovat právě z něho. Všechny náboženské, ale i nenáboženské, sekularizované skupiny uznávají zlaté pravidlo, proto ho můžeme považovat za morální základ všech věcí a napomáhá nám při výkladu eticky sporných záležitostí.<sup>51</sup>

V roce 2000 byl vydán Národní program vzdělávání s názvem *Bílá kniha*. Tento dokument formuluje hlavní myšlenky, úmysly a náplně, které mají sloužit k regulaci systému našeho školství. Je podstatné, že slouží jako zavazující dokument pro případné záměry

---

<sup>50</sup> NOVÁKOVÁ Marie. *Učíme etickou výchovu*. Praha: Etické fórum ČR o. s., 2009, s. 33-46.

<sup>51</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013, s. 412.

Ministerstva školství a tělovýchovy. Definuje potřeby společnosti na aktuální změny ve školství.<sup>52</sup>

*Bílá kniha*, dokument pomáhající reformovat naše školství. *Bílá kniha* nabývá důležitosti, protože pojednává o vyváženosti poznatkového učení, rozvoji kompetencí, ale také rozvíjení postojů a hodnot u žáků. Škola má dohlížet na kritické myšlení žáků. Naučit je pracovat, žít ve společnosti otevřené komunikaci, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, pochopit vzájemnost mezi lidmi. Důrazně říká, že ve školních zařízeních se má dbát o kvalitní hodnotovou orientaci a rozvíjení sociálně-osobnostních vlastností.<sup>53</sup>

Na Bílou knihu navazuje Rámcově vzdělávací program. RVP objasňuje cíle vzdělávání na určitém stupni škol.<sup>54</sup>

#### **4.1 Etická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu**

P. Vacek sděluje, že v zahraničí se již objevuje výchova k hodnotám, zatímco v České republice nemá takový předmět tradici. Přitom hodnoty a jejich rozvíjení je obsaženo v etické výchově nebo mravní výchově. Studenti se mohou s tímto tématem setkat například v občanské výchově, v multikulturní výchově a v části v tématu výchovy k demokracii.<sup>55</sup>

*„Dne 9. července 2014 byla usnesením vlády č. 538 schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která se stala základním kamenem české vzdělávací politiky“.*<sup>56</sup>

Tento dokument vystřídal Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2001, který je již v této práci zmiňován jako dokument „Bílá kniha“.

*„Etická výchova žáka vede především k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuse s*

<sup>52</sup> Bílá kniha terciárního vzdělávání. In: *Ministerstvo školství a tělovýchovy*. [online]. Praha: 2009. [cit. 2019-05-12]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/155\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/155_1_1)

<sup>53</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti*. 1.vyd. Brno: CDK, s. 147.

<sup>54</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, s. 197.

<sup>55</sup> VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008, s. 7.

<sup>56</sup> Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. Praha: 2014. Výzkumný ústav pedagogický, 2014 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

*druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.*“<sup>57</sup>

Inovativní obsah vzdělávání je etablován ve Školském zákonu č. 561/2004 Sb. a stanoven v Národním programu rozvoje vzdělávání České republiky. Etická výchova je složkou RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor (podobně třeba jako dramatická výchova nebo další cizí jazyk). Nyní je etické výchově přidělena jedna vyučovací hodina týdně, pokud se ovšem škola rozhodne zařadit etickou výchovu do školního vzdělávacího plánu.<sup>58</sup>

Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání udává také náplň vzdělávání, souhrnné stanovisko pro jeho uskutečnění, začleňuje do základního a středního vzdělávání průřezová témata, určuje klíčové kompetence, které si žáci a studenti osvojují. Kompetencí je celkem šest: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální, občanské a pracovní kompetence (kompetence k podnikavosti pro gymnázia).<sup>59</sup>

Etická výchova na gymnáziích míší daleko více vzdělávacích oblastí, například Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Člověk a příroda. Na středních odborných školách je etická výchova zapojena například do vzdělávacích oblastí Jazyk a jazyková komunikace, Společenskovední vzdělávání, Vzdělávání pro zdraví, Odborné vzdělání. Výuka etické výchovy pomáhá vytvářet lepší atmosféru jak pro studenty, tak pro pedagogy. Zlepšuje celkově vztahy a klima ve třídách. Žáci si lépe vytvářejí vazby, rozvíjejí vztahy s okolím, tolerují odlišnosti a lépe vnímají nově vznikající multikulturní prostředí. Etická výchova vytváří u žáků kreativní schopnosti.<sup>60</sup>

Etická výchova na školách byla zařazena nebo je předpokládáno její zařazení z důvodu chybějícího předmětu, při kterém by mohli žáci rozvíjet morální a hodnotové hledisko osobnosti. Jak již bylo zmiňováno výše, předmět svoje uplatnění našel již v řadě evropských zemí. Nejenom Slovenská republika přistoupila k výuce etické výchovy, ale také Finsko, Německo. Etická výchova rozvíjí verbální komunikaci, schopnost naslouchat, vyjadřovat se

---

<sup>57</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2017), úplné znění upraveného RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2017. str.116. [cit. 2019-02-09].

<sup>58</sup> VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ: Etická výchova (opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy), <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani> (15. 2. 2019).

<sup>59</sup> Klíčové kompetence na gymnáziu. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. Praha: 2008. [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

<sup>60</sup> Klíčové kompetence na gymnáziu. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. Praha: 2008. [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

pomocí písma a hlavně kreativní práci s literárními díly. Vytváří i další mezioborové vztahy v konkrétních předmětech.<sup>61</sup>

Etická výchova se může včlenit do školského vzdělávacího procesu mnoha způsoby:

1. Etická výchova se vyučuje jako samostatný předmět – v povinné, nepovinné, volitelné formě.
2. Vyučovat etickou výchovu pouze v rámci hodin, které jsou k dispozici.
3. Zařadit etickou výchovu do soustavy předmětů jako součást průřezových témat.
4. Učit etickou výchovu v předmětech, které jsou typické pro danou školu – mediální výchova, osobnostní výchova a etická výchova.
5. Včlenit etickou výchovu do třídnických hodin.
6. Sjednocovat efektivní výchovný styl pedagoga do konání pedagogů konkrétních předmětů a včlenit etickou výchovu do formy organizace školní prevence.<sup>62</sup>

Pro podařené naplnění projektu etické výchovy na konkrétní škole je důležité její přijímání vedením školy a pedagogickým sborem. Pedagogové by měli usilovat o vzdělání v oboru etická výchova, podstupovat kurzy zaměřené na etickou výchovu a školení. Pedagogové řádně a systematicky dbají na mravní povahu žáků, uvědomují si, že jsou součástí při vytváření sociálních dovedností žáků, nabízejí prototypové řešení problémů, ve kterých se nachází etický problém. Nejpodstatnější jsou osobní příklady ze stran rodičů, pedagogů a blízkých osob, které se týkají bezprostředně žáků.<sup>63</sup>

Určitější etická pravidla, na rozdíl od zlatého pravidla, již nemají takovou absolutní platnost, mohou se také vzájemně vylučovat. Například pokud je něco přislíbeno a dotyčná osoba se zdrží kvůli autonehodě, kde pomáhala se zraněnými. Jednotlivé etické situace jsou náročné na posuzování a lidské rozhodování bude částečně závislé na objektivních okolnostech, například: jaké následky svých rozhodnutí čekáme a také na našem hodnotovém žebříčku.<sup>64</sup>

Rozhodující okolnosti mohou být zhodnoceny nezaujatě, například poukázáním na odborný názor: Zlepší se chování agresorů, pokud na ně také zaútočím nebo se naopak zhorší?

---

<sup>61</sup> <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf> str. 90

<sup>62</sup> Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů. In: *Etické fórum* [online]. Praha: 2014. [cit. 2019-05-08]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/sites/default/files/eticka-vychova-pro-zs-a-ss.pdf>, s. 11.

<sup>63</sup> NOVÁKOVÁ Marie, VACEK Pavel. *Etická výchova. Proč a jak? Prevence rizikového chování, zdravý životní styl*. Praha 9-Vinoř: Typo & Desing: VR Atelier, 2009, s. 9–14.

<sup>64</sup> Tamtéž, s. 412.

Zde je možnost aplikace odborných znalostí z pedagogiky, psychologie a jiných vědních oborů, nikoliv vlastní upřednostňování určitých názorů. V otázkách hodnot neexistuje žádný rozhodující činitel, tak jako u jiných záležitostí života. Odlišnostmi mezi faktickými poznatky a hodnotami si populace nebývá vědoma.<sup>65</sup>

Ovlivňování v otázkách hodnot bývá složitý a dlouhodobý úkol. Pedagog by si měl uvědomit, že nikdy nemůže dojít ke všeobecné shodě mezi žáky, proto bychom měli různým hodnotám přiřkládat významy podle toho, jak jsou důležité i pro jiné.<sup>66</sup>

Etické smýšlení se nerozvíjí pouze praxí, ale i demonstrací příkladu. Pedagog by měl být nápomocen při formování názorů žáků. Učitel má za úkol rozvíjet snahu o objevení hlavních příčin neshod při řešení sporných etických otázek. Žáky směřujeme k tomu, aby si byli vědomi těchto skutečností. Některé názory žáků jsou proměnlivé a spojené s určitým místem, oproti tomu jiná smýšlení jsou relativně stálého, obecného charakteru. Žáci by měli zhodnotit, proč tomu právě tak je.

Neshody ve sporných či kontroverzních otázkách, které mohou nastat při debatě v etické výchově nad konkrétním tématem, mohou vyvstat z důvodu rozdílných zásad a hodnot žáků. Neexistuje žádná jistota ve správnosti názorů a každý z nás se může mýlit, jak žák, tak učitel. Názory naplňující silnou citovou potřebu člověka jsou nadměrně přitažlivé, např. *Lidé jako já by měli dostat lepší místo*. Pokud jsou takové domněnky nepřesné až chybné, mohou navádět k předsudkům, nespravedlnostem, k vyhledávání obětí a nesporně horším činům. Etická výchova ukazuje žákům, že každý tvor má právo na svůj názor, ale je zapotřebí ctít názor také druhých a následně i jejich názory důkladně promyslet.<sup>67</sup>

Jak jsme již několikrát zmínili, usměrnit a vychovávat žáky tak, aby si vytvářeli logická stanoviska neodporující etice, je velmi náročný a dlouhodobý proces. Neopodstatněná jistota u žáků je často základem pro tvorbu předsudků, nespravedlnosti, lehkomyšlnosti, vedoucí k násilnému, agresivnímu chování. Žáci mohou zběhlost ve formování postojů rozvinout díky jasnému vedení a také příkladu. Pedagog musí být nestranný při kritickém řešení etických dilemat, a pokud to situace vyžaduje, přiznat své pochybnosti. Žákům by nemělo být za žádných okolností vštěpováno, aby přijímali slepě teorie. Žáci by měli mít schopnost ověřit si názory, jejich platnost. Pokud budou vedeni k oddanému následování, mohli by vyhledávat

---

<sup>65</sup> NOVÁKOVÁ Marie, VACEK Pavel. *Etická výchova. Proč a jak? Prevence rizikového chování, zdravý životní styl*. Praha 9-Vinoř: Typo & Desing: VR Atelier, 2009, s. 412.

<sup>66</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013, s. 412.

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 414.

jistotu tam, kde to již není záhodno. Správné utváření úsudků je výhodné pro společnost, ale i pro vyvíjející se charakter žáka.<sup>68</sup>

Při společných debatách s žáky je potřeba nalézat důvod rozporů. Učitel si klade otázky: K názorové rozepři došlo díky rozdílným znalostem, růzností myšlení, nebo diferenciacemi v hodnotovém žebříčku?<sup>69</sup>

Zavedení etické výchovy do školy je přirozenou reakcí na stav současné morálky ve společnosti. Rodina, média a vrstevnické skupiny zůstávají nadále konkurentem školy na vytváření správného etického úsudku, avšak sociologické průzkumy dále dokazují, že primární motivace k morálnímu jednání se vytváří v rodině. Vzrůstá vliv vrstevnických skupin, členství v některé skupině může jednotlivci dodat pocit bezpečí, sounáležitosti, ale hlavně jim pomáhají se orientovat v nepřehledném výběru možností. Média poskytují mnohost etických příkladů, způsobů a pozic. Etická výchova by měla napomáhat žákům, aby pluralitu názorů, jak z vrstevnických skupin, tak z médií, nepřebírali s pasivní lhostejností, ale uměli je aktivně kriticky zpracovat.<sup>70</sup>

Organizační omezení etické výchovy na školách se vyskytuje z toho důvodu, že školy upřednostňují odborné předměty. Etická témata se dostávají na okraj učebních osnov zcela z jednoduchého důvodu, a tím je přemíra jiné vyučovací látky. Pokud škola etickou výchovu vyučuje, tak většinou pouze v malých didaktických projektech. V nejlepším případě funguje etická výchova jako samostatný předmět s dotací jedné hodiny týdně. Škola zprostředkovává morální výchovu v konkrétních odborných předmětech nebo v předmětech přímo zaměřených na morální výchovu (etická výchova, náboženství), ale i tím, že žáky učí dodržovat typická školní pravidla, dochvilnost, píli, spolehlivost, poctivost při zkouškách atd. V okamžiku, kdy žáci začnou uplatňovat své získané vědomosti v praxi, vstupuje do jejich rozhodování i praktická filosofie.<sup>71</sup>

Významní psychologové míní, že formální vzdělání nezaručuje také morální vyspělost jedince, proto se vytváří několik projektů, například Child development Program (CDP), jehož spoluautoři jsou D. Salomon, D. Watson a V. Battistich. Ve španělské Barceloně

---

<sup>68</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013, s. 412.

<sup>69</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013, s. 414.

<sup>70</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti*. 1.vyd. Brno: CDK, s. 154.

<sup>71</sup> Tamtéž, s. 155.

zpracoval R. Roche Olivar z výzkumů a teoretických znalostí psychologů knihu *Etická výchova*, jako reakci na potřeby společnosti.<sup>72</sup>

Etická výchova na českých školách prozatím nezažívá přílišný rozmach. Muchová L. uvádí, že od jejího uvedení do RVP ZV ji provází řada pochybností z řad pedagogů i rodičů.<sup>73</sup>

## 4.2 Zpráva školní inspekce

Česká školní inspekce provedla v letech 2015–2016 kontrolu etické výchovy v mateřských, základních a středních školách v České republice. Zpráva hovoří, že dvě třetiny základních škol, na kterých byl výzkum prováděn, má etickou výchovu zařazenou, ovšem pouze deset procent jako samostatný předmět. Zbylé školy aplikují etickou výchovu do jiných předmětů v průřezových tématech.

Závěr zprávy Školní inspekce z roku 2016 hovoří jasně: „Přibližně čtyři pětiny oslovených učitelů si myslí, že po zavedení etické výchovy na škole se zlepšily vztahy mezi žáky a celkové klima školy. Jako největší změny v chování a jednání žáků po zavedení etické výchovy do výuky vnímají učitelé to, že se žáci vzájemně více tolerují a dokážou si více pomáhat. Pouze necelá desetina učitelů se domnívá, že zavedení etické výchovy do výuky nepřineslo žádné pozitivum a nepocítují žádnou změnu v chování žáků.“<sup>74</sup>

Ovšem zarážející je, že pouze necelých třicet procent učitelů by věnovalo etické výchově větší prostor ve výuce.

Školní inspekce se zajímala také o metody, materiály či pomůcky, které jsou běžně využívány v hodinách etické výchovy. Pedagogové nejčastěji z metod využívají: řízený rozhovor, diskusi, výklad, vysvětlování a vyprávění.<sup>75</sup>

Mezi nejběžnější pomůcky patří: pracovní listy, učebnice, audiovizuální pomůcky, denní tisk a časopisy nebo vytváření si vlastních prezentací. Zpráva napovídá, že vyučující stále především chápou etickou výchovu jako místo dalšího předávání informací, přičemž dominantní úlohou je ovlivňování vzorců chování a vytváření si správných hodnot s přenosem do reálného života.

---

<sup>72</sup> ŠVARCOVÁ, Eva a Václav DOBIÁŠ. *Etická výchova a fragmenty z 2. světové války*. Hradec Králové: Gaudemus, 2006, s. 5.

<sup>73</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti*. 1.vyd. Brno: CDK, s. 151.

<sup>74</sup> Tematická zpráva – etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání. In: *Česká školní inspekce*. [online]. Praha: 2017 [cit. 2019-01-12]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Eticka-vychova-v-predskolnim,-z>

<sup>75</sup> Tamtéž.



Závěrem Česká školní inspekce doporučuje: „*Posilovat průřezové pojetí etické výchovy v příslušných vzdělávacích oblastech dle RVP, posilovat prožitkové formy vzdělávání dětí a žáků s cílem osvojení a upevnění hodnotového systému dětí a žáků, využívat komplexnosti témat etické výchovy v jejím promítnutí do širokého spektra školních i mimoškolních vzdělávacích aktivit, začleňovat témata etické výchovy do pregraduální přípravy učitelů a podporovat DVPP v tématech etické výchovy.*“<sup>76</sup>

### 4.3 Etická výchova na Slovensku

Tato kapitola bude pojednávat o konceptu etické výchovy na Slovensku. Jak již bylo zmíněno, projekt etické výchovy v České republice vychází také z modelu L. Lencze praktikovaném na Slovensku. Slovenský model je i pro Českou republiku přínosný v tom, že slovenští kolegové posunuli etickou výchovu blíže k oboru pedagogiky.<sup>77</sup>

V roce 1992 dochází na Slovensku k zavedení etické výchovy jako nepovinného předmětu. L. Lencz se snažil o úpravu myšlenek R. Roche Olivara na středoevropské kulturní prostředí. Společenské změny po revoluci v roce 1989 zapříčinily nebývalý zájem o etickou výchovu. V roce 1990 je založena skupina pro etickou výchovu při Ministerstvu školství Slovenské republiky. Ve školním roce 1991/1992 se poprvé můžeme setkat s etickou výchovou jako nepovinným předmětem. Ve školním roce 1993/1994 dostávají děti na výběr mezi etickou výchovou a náboženstvím.<sup>78</sup>

Etická výchova se zavedla od září 1990 na dvaceti slovenských školách. Posléze, již v dalším školním roce, se počet škol, ve kterých se vyučovala etická výchova, zdvojnásobil. Již v roce 1991 se tým dotazovatelů obrátil na pedagogy, zda jsou viditelné výsledky etické výchovy. Navzdory velmi krátké době, mezi zavedením etické výchovy a jejím fungováním, se projevilo výrazné zlepšení vztahů na školách. Dotazování pedagogové se shodují, že žáci nabyli větší důvěry k učiteli, více se jim svěřují se svými problémy. Změny se udály i v chování žáků, například došlo k vymizení či zmírnění počtu hádek mezi dětmi. Problémy s udržováním disciplíny se minimalizovaly. Žáci se naučili lépe akceptovat odlišný vzhled

---

<sup>76</sup> Tematická zpráva – etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání. In: *Česká školní inspekce*. [online]. Praha: 2017 [cit. 2019-01-12]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Eticka-vychova-v-predskolnim,-z>

<sup>77</sup> MOTYČKA, Pavel. Jak vychovává etická výchova (Moderní vyučování) In: *Etické fórum České republiky*. [online]. Praha: 2012. [cit. 15.5.2019] Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove/jak-vychovava-eticka-vychova-moderni-vyucovani>

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 5.

jiných dětí, zejména romských dětí, které jsou i kulturně odlišné. Na vyučovacích hodinách etické výchovy je příjemné klima a po celodenní namáhavé činnosti přináší dětem etická výchova i způsob pozitivní relaxace.<sup>79</sup>

## 5 Etická výchova a literární text

Cílem výchovy v současných českých školách je růst osobnosti po stránce vědomostní, ale i etického povědomí a citové angažovanosti. Je zapotřebí vést výuku tak, aby žáci nahlíželi na život vyrovnaně, aktivně a kriticky. Zvyšující se čtenářská negramotnost, nezáměr o literaturu, ale naopak zvyšující se procento dětí, které se věnují rizikové činnosti, vypovídá o nutnosti zvýšit práci s textem, která má ideální dopad na vývoj osobnosti dotyčného žáka.<sup>80</sup>

Práce s literárním textem vyžaduje aktivní účast žáků, kteří využívají své zkušenosti a informace z textu k poznání nových vědomostí. Procesu se zúčastňuje i učitel, v rámci hodin etické výchovy jako facilitátor.<sup>81</sup>

*„Slovesné umění umožňuje osobitě poznání skutečnosti, neboť vyvolává ve vnímajícím subjektu estetické zážitky, které jsou spojené s emotivním prožíváním“<sup>82</sup>*

Pedagog s pomocí literárního textu probouzí fantazii u žáků, vzbuzuje jejich zvědavost. Žáci přebírají zkušenosti i jiných lidí, dochází u nich k inspiraci pro další mravní posuzování aktivit. Psychologický přínos může být výrazný, nutí žáky zamýšlet se nad situacemi a podporuje jejich pozitivní morální usuzování. Rozvoj dětského čtenářství je proces, při kterém dochází k psychickému i sociálnímu vývoji dítěte. Četba žáků má být založena na spontánní prožitkovosti, hravém a tvořivém přístupu.<sup>83</sup>

Z literárně-estetického hlediska vidí Mukařovský pojetí hodnoty jako pevnou součást estetické funkce. Hodnota záleží na funkci, protože právě hodnota je vykládána jako důsledek estetické funkce. Vztah vnímatele k uměleckému dílu je dnes považován jako spolupráce komunikativní. Když čtenář přijímá umělecké literární dílo pouze jako řečový projev, který je

---

<sup>79</sup> ROCHE, Roberto Olivar. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, s. 9.

<sup>80</sup> BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Literatura mě baví: studijní text se souborem pracovních listů*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014, s. 4.

<sup>81</sup> Tamtéž, s. 5.

<sup>82</sup> Tamtéž, s. 5.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 6.

čten pouze pro účely informativní, apelativní a emocionálně-expresivní, pak opomíjí smysl uměleckého sdělení, uchází mu jeho výjimečnost.<sup>84</sup>

Nejprve se čtenář setkává, bez toho, aniž by si toho byl plně vědom, s titulem díla. Titul díla nám představuje zvláštnosti textu, estetické i významové. Důležitým stádiem interpretace literárního textu je včlenění díla do souvislostí, literárních i životních. Čtenář zařazuje dílo do své osobní zkušenosti, do vlastní stupnice hodnot. Texty v čítankách jsou vybírány tak, aby čtenáři, dítěti, se všemi jeho specifiky (specifičnost dítěte po biologické, psychické, čtenářské, zkušenostní), podaly celistvý, ucelený průřez literárními díly, po literární i hodnotové stránce.<sup>85</sup>

Sledovaným materiálem byly čítanky středních škol. Čítanky v sobě nacházejí mnohdy etické odpovědi pro vnímatele díla s ohledem na jeho biologické a sociální změny. Hojnost a nesterodnost složek v literárním díle nabízí čtenáři širokou paletu hodnotových, postojových pohledů či pouze parciálních jevů. Dva nejdominantnější jevy v hodnotové orientaci jsou kategorie duchovní a biologické, konkrétně morální hodnoty, vztah příroda – člověk, člověk a hrdina. Samotný příběh se nejčastěji promítá do minulosti. Morální hodnoty, například zápas dobra a zla, viny či nevin, odvahy – zbabělosti lidí, které se odrážejí v nejrozmanitějších žánrech a pestrých tématech (poezie, povídka, balada etc.). V čítankách, zcela v souladu se socializací pubescentů, se morální hodnoty vyskytují až „dvojnásobně“. Zvláště v době starší adolescence se setkáváme ve středoškolských čítankách již s vážnějšími problémy, zvláště ohledně hodnotové orientace.<sup>86</sup>

Jednou z nejvíce vyskytovaných oblastí v textech pro mládež je vztah člověka a hrdiny. Děj se vyobrazuje hlavně v určitém historickém období, leckdy na odlehlém místě. Hrdina je nositelem pozitivních vlastností, jako jsou dobrota, odvaha, statečnost. Někdy odpovídá na náboženské otázky, vysvětluje existenci Boha, vznik lidského žití. Zajímá se a představuje otázku rozdělování moci v minulosti.<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> MULLEROVÁ, Lenka. Etika a literární text. In: *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 53.

<sup>85</sup> Tamtéž, s. 53.

<sup>86</sup> ČUŘÍN Michal, BUBENÍČKOVÁ, Petra. et al. *Čtenářství v souvislostech*. 1. vyd. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, s. 23.

<sup>87</sup> Tamtéž, s. 31.

## Čtenářství v adolescentním období

Předložená diplomová práce je zaměřena na adolescentního čtenáře, kterému budou poskytnuty pracovní listy s tematikou etické výchovy v hodinách etické výchovy a českého jazyka. Časové vymezení věkové hranice adolescenta se v publikacích liší. Adolescence navazuje na pubescentní období, v této práci se orientujeme na období pozdní adolescence (17–20 let).<sup>88</sup>

Čtenářský vývoj žáků je vymezen jejich psychickým rozvojem. Úroveň dětských a adolescentních čtenářů je velmi různorodá a nemusí odpovídat jejich biologickému věku. Rozdíly se postupně prohlubují a na středních školách již spatřujeme značné rozdíly. V časně adolescenci i adolescenci, zhruba do dvaceti let, je zvýšený zájem o druhé pohlaví doprovázený sexuálníím pudem a sekundárními pohlavními znaky. Některé změny, které u adolescentů nastávají, jsou spíše ovlivněny společenskými podmínkami. Adolescence je spojena s hloubáním, přemýšlením o vlastní osobě, podrobení se sebehodnocení. V psychologické terminologii je doba adolescence popisována jako hledání sám sebe, své jedinečnosti.<sup>89</sup>

Období adolescence je spojeno s rozvojem vlastního myšlení, názorů, a tím pádem zvýšené koncentrace egocentrismu. V období dospívání se zvětšuje stupnice emocionálního prožívání, obohacuje se i citové rozhraní a sílí vývoj vyšších citů, například morálních.<sup>90</sup>

### 5.1 Místo četby v životě adolescentů

Čtenářství se po celý život vyvíjí. S tímto obdobím jsou spojeny nejenom fyzické změny, ale změny se dotýkají také způsobu myšlení. Čtenářské postoje pubescenta se zmitají mezi rozumem a citem. Adolescent nevnímá pouze literární text jako umělecké dílo, ale pokládá ho za možný útek z reality nebo model pro příští vzorec chování. Literární texty se tak mohou stát výrazným modelem pro jeho příští chování. Literatura mu může pomoci hledat způsoby řešení ve vypjatých životních událostech. Nesmíme ani opomenout relaxační složku literatury.<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup> TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992, s. 51.

<sup>89</sup> Tamtéž, 1992 s. 55.

<sup>90</sup> LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 25.

<sup>91</sup> HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008, s. 172.

Adolescentní čtenář prožívá rozpor mezi životními představami a realitou všedního dne. Tento konflikt umocňuje hlavní hrdina knihy. Vlastnosti hrdiny bývají vyobrazované romanticky, fantasticky nebo i realisticky, i přes to, dospívající čtenář je již rozumově vyspělý a chápe, že i fantasijní vlastnosti hrdiny nejsou skutečné. Čtenář nejenom vnímá estetický prožitek, ale poznává zatím nepoznané.<sup>92</sup>

K zaujetí adolescentního čtenáře, a tím i jeho etické, citové formování, je zapotřebí jeho propojenost s literárním hrdinou, který funguje jako možný vzor. Díky připisování pozitivních vlastností hrdinovi, se adolescent ztotožňuje s hrdinou. Stále však adolescent volí spíše pravdivé příběhy nebo přesvědčivé popisování situací. Nemají ovšem zájem o pouhé líčení konkrétních událostí. Chtějí zažít v knize situace, s kterými se mohou setkat v reálném životě. Adolescent vnímá literaturu jako model pro další životní rozhodnutí. Četba může přiblížit čtenáři svět již dospělých lidí, svět, po kterém leckdy touží. Pomáhá mu naplánovat budoucí cíle v životě, paradoxní je, že i právě kniha mu pomáhá vypořádat se s nevyplněnými představami a realitou.<sup>93</sup>

Adolescenti hledají v četbě především poznání. Děj i myšlenky mohou na adolescentního čtenáře silně působit. K. Homolová se ztotožňuje s tím, že mládež směřuje k podléhání vlivu knihy, zdůvodňuje to tím, že ačkoli dospívající již aktivně prožívá život, stále nemá dost zkušeností a kniha je inspiračním zdrojem.<sup>94</sup>

Nesmíme opomenout, že adolescenti již aktivně mohou posoudit estetičnost uměleckého díla. Nevěnují se četbě pouze proto, aby se dozvěděli nové informace, ale aby prožívali vzrušení při rozuzlení zápletky. Hodnotí i stylistickou výstavbu díla a vytváří si ke knize vztah. Pedagog by také neměl opomenout proměnu literatury pro děti a mládež probíhající od roku 1989.<sup>95</sup>

## **5.2 Místo literárních textů ve výuce etické výchovy**

V této diplomové práci budou zpracována díla epická, konkrétné literární žánry román, novela a povídka. Literární druh epika v sobě zahrnuje jak přístupný jazyk, tak poutavý příběh, který může nadchnout a zaujmout adolescentního čtenáře. Četba u studentů epických děl může

---

<sup>92</sup> HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008, s. 173.

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 270.

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 268.

<sup>95</sup> Tamtéž, s. 268.

sloužit k zpřístupnění etických témat. Prozaické dílo, pokud je vybráno s cílem pro určitou problematiku, se stává zprostředkovatelem mezi studentem a morálním dilematem.

Literatura nám dává jedno specifikum, a to, že existují všeobecné pravdy. „*Svět literatury je univerzum.*“<sup>96</sup> Některé postavy již nabyly pravdivosti, protože jejich chování je uvedeno v textu. U. Eco literární text přirovnává k hudební partituru, ve které je předem jasné schéma. Některé postavy jsou známy, aniž by čtenář přečetl knihu, ve které vystupují. Jejich vlastnosti získaly všeobecnou platnost, U. Eco míní, že se staly: „*(...)kolektivně pravdivými.*“<sup>97</sup>

Významnou roli v současné výuce hraje právě využití krátkých literárních textů, které lze aplikovat snad ve všech vzdělávacích oblastech. Používání této metody ve výuce poskytuje žákům a studentům zkušenost a možnost vytvořit si vlastní úsudek. Studenti se učí z vlastních prožitků z četby, které následně ovlivňují nejen jejich mravní jednání, ale i vědomí a cíle. Povinností učitele je proto vybrat takový literární text, který obsahuje zajímavou situaci, nad kterou mohou studenti uvažovat, diskutovat a experimentovat.<sup>98</sup>

## 6 Metody práce s tištěným textem

Práce s textem může mít charakter reproduktivní a produktivní. Reproductivní povahou je myšleno, že se žák učí pojmům obsahující text. Produktivní práce s textem povzbuzuje žákovu tvořivost a fantazii. K rozvíjení tvořivosti může dojít pomocí obsahu (vyřešení problémů, o kterých text pojednává), zpracováním a v neposlední řadě tím, že si žák sám text vytváří.<sup>99</sup>

Texty mohou mít pestré žánrové rozlišení, například učebnice, metodické materiály, čítanky, cvičebnice, časopisy, slovníky, encyklopedie, historické prameny, ale i pedagogem záměrně vytvořené texty. Pro naši práci jsou stěžejní pracovní sešity a listy, které jsou specifickým textem používaným ve výuce. Mezi částmi, kde se nachází tištěný text, definice, výklad kratšího rozsahu a různá schéma, se nachází prázdná místa. Tato prázdná místa mohou

---

<sup>96</sup> UMBERTO, Eco. *O literatuře*. Praha, ARGO 2004, s. 13.

<sup>97</sup> Tamtéž, s. 20.

<sup>98</sup> HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008, s. 268.

<sup>99</sup> VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích : vzdělávací politika a řízení školství : podoby vyučování a třídní management : hodnocení ve vyučování : pedagogická diagnostika : práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007, s. 200.

být vyplněna předtištěnými řádky, které usnadňují žákům zapisování. Žáci vyplňují stránku buď během výkladu, nebo ve vymezeném času.<sup>100</sup>

## 6.1 Pracovní listy

Pedagog by měl sám postupně rozvíjet dovednosti žáků. S tím souvisí i dobrá čtenářská dovednost, plynulé čtení s porozuměním, jasné interpretační schopnosti a dovednost hodnotit text. Učitel by si měl být vědom, že samostatnou práci s vybranými texty usnadňuje grafická úprava, například: jak je text vnitřně členěn, barevné rozlišení, odlišení hlavních myšlenek barvami, podtržení důležitých pojmů, vyznačení důležitých částí látky svislými čarami podélně po straně textu, využití rozličných druhů písma apod. Práce s tištěným textem může být spojena s doprovodným textem, tím mohou být ilustrace, diagramy, schémata, plánky, mapy, tabulky.<sup>101</sup>

Přijmout a osvojit si metody samostatné práce s učebnicí, a jinými tištěnými záznamy je výrazným dispozičním prvkem k následnému sebezoděávání a seberozvoji člověka. V okruhu výzkumu učebních materiálů se rozvinula mezioborová „teorie učení z textu“. Používá dovedností z psychologie učení, psycholingvistiky, sémantiky atd.<sup>102</sup>

Pracovní listy považujeme za určitou formu vyučovací pomůcky zahrnující rozumně stanovené a uspořádané otázky. Cílem práce s pracovními listy je jak upevnování znalostí, tak i získávání znalostí nových. Žáci mohou pracovat samostatně nebo s jinými spolužáky ve skupinách. Práce ve skupinách upevňuje navíc jejich schopnost spolupracovat. Materiály slouží k vývoji jejich kreativního myšlení a povzbuzují žákově nadšení ohledně studijní látky.<sup>103</sup>

Pracovní listy jsou začleněny k didaktickým materiálovým prostředkům. Dále patří mezi textové učební pomůcky, spolu s učebnicemi, časopisy atd. Jejich význam je v přispění k žákově seberozvoji a získání sebevědomí ohledně učební látky. L. Mrázová v učebnici

---

<sup>100</sup> VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích : vzdělávací politika a řízení školství : podoby vyučování a třídní management : hodnocení ve vyučování : pedagogická diagnostika : práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007, s. 200.

<sup>101</sup> Tamtéž, s. 200.

<sup>102</sup> Tamtéž, s. 201.

<sup>103</sup> MALACH, Josef. 2007. *Teorie metodiky výchovy*. 1. vydání, Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, s. 76.

*Výchova k občanství* představuje dle obecné didaktiky J. Skalkové následující funkce pracovních listů.

**Orientační a koordinační,** pracovní listy se zaměřují na žáka a na jeho vlastní sebeuvědomění se, mají také udávat směr žákova poznání vlastního já, žák o sobě zjišťuje poznatky, měl by si uvědomit, jaké dovednosti by si měl osvojit. Pracovní listy podávají látku z různých směrů, ze kterých by měl žák získávat nová stanoviska, která následně spojuje do poznatků.

**Poznávací a systemizační,** obvykle zahrnují základní vědomosti, úkoly. Uspořádání úkolů by mělo být členěno tak, aby se žákovi umožnilo postupovat od nejlehčích úkolů až k nejsložitějším a umocňovat schopnost žáka třídit informace.

**Rozvíjející, výchovnou, upevňovací a kontrolní,** poznatky získané z pracovních listů by měly žáka dovést až k naplnění cílů vyučování a klíčových kompetencí. Pomocí nich si žáci mohou učivo zopakovat, ale nejenom učivo, ale i své dojmy, poznatky a dojít k vlastní sebereflexi.

**Motivační a sebevzdělávací,** obsah metodických pomůcek by měl vést žáka k větší motivaci, přispět k celkovému rozvoji osobnosti.<sup>104</sup>

Pozitivum ve tvorbě pracovních listů můžeme spatřovat ve vyšší aktivizaci žáků při vyučovacím procesu, v sebepoznání. Žákům se mohou naskytnout různorodější pohledy na učební látku. Nacházíme v nich většinou dotazy, úkoly se orientují na žákův osobní dojem, zážitek, názor na určitou oblast, tím pádem se učivo stává pro žáka poutavější, protože se s ním může lépe ztotožnit než s všeobecnými informacemi. V těchto pomůckách mohou spatřovat pozitiva i pedagogové. V materiálech se objevují úkoly týkající se jejich charakterového či sociálního vývoje, které jsou někdy pro žáky intimní povahy.<sup>105</sup>

Pracovní listy mají své opodstatněné místo v jakékoliv etapě učení, fázi, a to i ve fázi motivační, fixační, opakovací. Fungují jako způsob opakování, již probraného učiva, k procvičování a zdokonalování znalostí. Nejenom upevňování probrané látky, ale i k předávání zcela nových informací. Vykonávají funkci zpětné vazby, pokud si žáci do nich vepisují důležitá fakta, sdělené poznámky od pedagoga, svá osobní postřehnutí, různorodé záznamy žáků se stávají významnou složkou výuky. Předností pracovních listů je kontinuita

---

<sup>104</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1999, s. 174-181.

<sup>105</sup> PETTY, Goffrey. 2013. *Moderní vyučování*. 6. rozšířené a přepracované vydání, Praha : Portál, 2013. s. 562.



výukového materiálu s prázdným místem pro odezvu a poznámky, grafické náčrty žáka. Tím pádem se stupňuje výkonnost žáků, protože pedagog text opatří předtištěnými informacemi a žák směřuje čas ve vyučování konkrétním otázkám, úkolům. Čas, uspořen díky grafickému zpracování textu, obsahující pracovní list, může žák využít k utřídění si vlastních myšlenek, vedoucí k volbě správné slovní zásoby, k hlubšímu zamyšlení, k vlastní sebereflexi, povzbuzující žáka, aby si pokládal další a další otázky, stylizující závěrečnou odpověď. Nedílnou částí vyučovacího procesu před samotným vyplňováním, je zamyšlení se nad námi zvolenou situací, a to nejenom v hodinách etické výchovy. Zapisování osobních myšlenek, pocitů a názorů si žák uchovává své poznatky do budoucna, činí tak trvalou vzpomínku, s kterou pracuje jak on sám, tak i učitel.<sup>106</sup>

## 6.2 Zásady při tvorbě pracovních listů

Při utváření jakýchkoliv učebních materiálů a pomůcek, je nutné dodržet určité postupy. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy publikovalo metodický list, návod při vytváření školících materiálů. Nejdominantnější zásada při tvoření pomůcek pro školy je ta, aby výuka byla pomocí nich o poznání kvalitnější. Pedagogové by se měli orientovat na modernější prameny, zvláště v ohledu informačních technologií. Za kvalitu konkrétního pracovního listu odpovídá autor, pedagog. Učební pomůcky jsou k dispozici i dalším pracovníkům a širší veřejnosti.<sup>107</sup>

G. Petty předkládá, že v kompetenci každého pedagoga je i výroba pracovních listů, s určitými principy. Řadit ponejprve lehčí úkoly až po těžší. Lehčí otázky umisťovat na začátek pracovního listu, aby žáci získali sebedůvěru. Graficky oddělovat otázky, třídit je na jednotlivé díly. Všechny otázky jsou opatřeny číslem. Metodické listy obsahují jednoznačné úkoly pro otestování si nově získaných dovedností. Poté následují náročnější otázky vedoucí

---

<sup>106</sup> PETTY, Goffrey. 2013. *Moderní vyučování*. 6. rozšířené a přepracované vydání, Praha : Portál, 2013. s. 562.

<sup>107</sup> *Metodický list pro ZŠ* [online]. [cit. 2019-05-12]. Dostupné z: <file:///C:/Users/LYNX%202015/Downloads/Metodick%C3%BD%20list%20k%20tvorb%C4%9B%20vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%ADch%20materi%C3%A1l%C5%AF%20pro%20Z%C5%A0.pdf>

k porozumění zásadních metod. Také zahrnují nejméně jednu otevřenou otázku. Pomůcky by měly vždy reflektovat předcházející zkušenosti ze života žáků.

Zajisté by ale nemělo dojít k přehlčení pracovního listu, a tím pádem k jeho nepřehlednosti.<sup>108</sup>

Další autoři, kteří se zabývají tvorbou pracovních listů ve výuce, jsou Kalhous a Obst, i oni zmiňují určité nároky pro jejich vytváření. Každý pedagog by si měl před tvorbou určit, jak jsou učební úlohy náročné pro konkrétní skupinu žáků. Pedagog by měl dbát na různorodost úloh a využívání akčních sloves. Jakákoliv otázka by měla být označena svým číselným pořadím. Pokud otázky budou označeny řadovou číslicí, pedagog i žák mohou na konkrétní otázky číselně poukázat a vyšetřit čas ve výuce. Při produkci otázek by se mělo dbát na umírněnost v počtu otázek. Otázky by měly následovat od těch nejlehčích až po ty náročnější. Jednodušší úkoly by měly reflektovat žákův subjektivní zážitek s tématem. Náročnější úlohy by pak žáky vedly ke kompozici pravidel a všeobecných definic. Z modelových situací vybíráme obdobný námět, který mohl sám žák prožít v reálném životě. Z takové situace žák skutečně porozumí látce a definuje správné závěry. Pracovní list slouží ke sloučení s více didaktickými technikami. Propojování různých metod později vede k pestřejšímu získávání poznatků a stanovisek k určitému tématu přitažlivějším způsobem.<sup>109</sup>

### 6.3 Práce s literárním textem

Prvotní snahou při hledání vhodného literárního textu, který bude předložen studentům, je nalezení hlavního, základního tématu v díle. V první řadě musí pedagog vyhodnotit, jestli se jedná o dílo hodící se k objasnění námi zvolených dilemat potřebných k zformování a upevnění žákova morálního vývoje.<sup>110</sup>

K vytvoření či utvrzení správných morálních hodnot a postojů studentů je podle L. Lencze vhodné vybrat takové texty, které buď samy obsahují hodnoty, jako jsou například dobro, odpuštění, solidarita, obětavost, velkorysost atd. nebo vyvolají diskusi na základě svého negativního obsahu (egoismus, pýcha, agresivita, násilí, pomsta, touha po moci a

---

<sup>108</sup> PETTY, Goffrey. 2013. *Moderní vyučování*. 6. rozšířené a přepracované vydání, Praha : Portál, 2013 s. 567.

<sup>109</sup> KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 276.

<sup>110</sup> LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1992, s. 7.

bohatství, atd). Pokud vybereme text, který neobsahuje nic pozitivního, je důležité připojit krátkou poznámku o ději, která nám může pomoci danému problému lépe porozumět.<sup>111</sup>

## 7 Praktická část

V této diplomové práci je k interpretaci použito deset knih z beletrie, konkrétně žánry román, povídka a novela. Díla jsou vybrána k demonstraci lidské důstojnosti v literatuře. Dílo je představeno po obsahové stránce a jsou vysvětleny konkrétní pasáže v knize, kde se hrdina či hrdinové potýkají se situacemi, ohrožující lidskou důstojnost. Knihy jsou vybrány s ohledem na jejich téma: náboženských nesvobod, hrozba totalitních režimů, zneužívání právního systému a odvrácení se od nemocného člověka.

V praktické části je demonstrováno etické chování na příkladu známých literárních postav. Studenti by si měli přirozeně utvářet názory k situacím, ve kterých se literární hrdina zachovává morálně, s aspektem na lidskou důstojnost. Byl použit kvalitativní výzkum, z důvodu verbálního hodnocení. Kvantitativní výzkum je pro naši práci nevhodný, protože využívá numerické údaje.<sup>112</sup>

P. Gavora uvádí, že hlavním cílem kvalitativního výzkumu je snaha člověku porozumět. Tedy jak studenti sami nahlíží na konkrétní problém, jaká stanoviska si vytvářejí. Kvalitativní výzkum pohlíží na člověka jako na jedinečnou bytost, je opatřen vlastnostmi, které má pouze on sám. Kvalitativní výzkum je zaměřen většinou pouze na jeden případ a snaží se o jeho skutečný, podrobný popis. Cílem není generalizovat získané poznatky, ale opravdový průnik do jednotlivých případů a vytváření si nových kontextů.<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup> LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1992, s. 8.

<sup>112</sup> CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. Skripta / Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta, s. 180.

<sup>113</sup> Tamtéž, s. 36.

## 7.1 Jeptiška – Denis Diderot

Korespondenční román byl původně vydán v roce 1796. Hlavní postavou románu je Zuzana Simoniová píšící dopisy svému důvěrníkovi markýzi de Croismare. Zuzaniny rodiče neprojevují příliš náklonnosti Zuzaně a přinutí ji vstoupit do řeholního stavu. Zuzana se ovšem nechce stát jeptiškou, utíká zpět domů, zde je odmítnuta a vrací se do kláštera Marie Panny. Do kláštera nastoupila nová matka představená – De Mony. Zuzana skládá slib, na nový stav si zvykne až do chvíle, kdy nastupuje nová představená, sestra Kristýna. Zuzana vlivem špatného chování matky představené odchází do nového kláštera. Zuzana je s novým umístěním spokojená, věnuje se zpěvu. Matka představená z Arpajonu je lesbické orientace a do Zuzany se zamiluje, Zuzana na radu otce Lamoine se vyhýbá právě jí. Matka představená neunesla odloučení a umírá. Otec Lamoine napomáhá Zuzaně k útěku z kláštera, Zuzana se při útěku zraní a umírá.<sup>114</sup>

*„Marie Zuzano Simoninová, slibujete, že budete mluvit pravdu?“ „Slibuji.“ „Jste tu ze své vlastní svobodné vůle?“ „Odpověděla jsem „ne“, ale řeholnice, které mě provázely, řekly za mne „ano“. „Marie Zuzano Simoninová, slibujete Bohu čistotu, chudobu a poslušnost?“ Chvilku jsem váhala; kněz čekal; odpověděla jsem: „Ne, pane.“ Opakoval znovu otázku: „Marie Zuzano Simoninová, slibujete Bohu čistotu, chudobu a poslušnost?“ „Ne, pane, ne,“ odpověděla jsem pevnějším hlasem.“<sup>115</sup>*

Zuzana Simonová, po nuceném složení řádového slibu, se stává řádovou sestrou, v tomto bodě jejího života začíná boj o důstojnost a právo na život, který nikdy nevzdala. V klášteře zažívá strastiplné situace a je si vědoma, že již není pánem svého osudu.

*[...] a já řekla: „Přátelé, a zvlášt' vy, otče a matko, jste svědky...“ Při těch slovech jedna jeptiška zatáhla před mříží záclonu a já viděla, že mluvit dál je zbytečné. Řeholnice mě obstoupily a zahrnuly mě výčitkami; neodpovídala jsem. Zavedly mě do mé cely a zavřely na klíč. Tam jsem se o samotě, v úvahách začala uklidňovat, přemýšlela jsem o svém činu a nelitovala jsem ho.“<sup>116</sup>*

---

<sup>114</sup> PROKOP, Vladimír. *Čítanka k Literatuře 19. a počátku 20. století: (od romantiků po buřiče)*. Sokolov: O.K.-Soft, 2002, s. 32.

<sup>115</sup> DIDEROT, Denis. *Jeptiška*. Praha: Dobrovský, 2015, s. 11.

<sup>116</sup> DIDEROT, Denis. *Jeptiška*. Praha: Dobrovský, 2015, s. 11.

### 7.1.2 Zápis z vyučovací hodiny: 1. Pracovní list: Denis Diderot - Jeptiška

„Marie Zuzano Simoninová, slibujete, že budete mluvit pravdu?“ „Slibuji.“ „Jste tu ze své vlastní svobodné vůle?“ Odpověděla jsem „ne“, ale řeholnice, které mě provázely, řekly za mne „ano“. „Marie Zuzano Simoninová, slibujete Bohu čistotu, chudobu a poslušnost?“ Chvilku jsem váhala; kněz čekal; odpověděla jsem: „Ne, pane.“ Opakoval znovu otázku: „Marie Zuzano Simoninová, slibujete Bohu čistotu, chudobu a poslušnost?“ „Ne, pane, ne,“ odpověděla jsem pevnějším hlasem.

Zrazil se a řekl: „Dítě vzpamatujte se a poslouchajte, co říkám.“ „Vaše milosti,“ řekla jsem, „ptáte se mne, zda slibuji Bohu čistotu, chudobu a poslušnost? Rozuměla jsem Vám dobře a odpovídám, že ne...“ Pak jsem se obrátila k obecnstvu, které hlasitě zašumělo. Dala jsem najevo, že chci mluvit. Šum ustal a já řekla: „Přátelé, a zvláště vy, otče a matko, jste svědky.“ Při těch slovech jedna jeptiška zatáhla před mříží záclonu a já viděla, že mluvit dál je zbytečné.

(DIDEROT, Denis. *Jeptiška*. Praha: Dobrovský, 2015, s. 11, s. 20)

1. Zařadit dílo do literárního druhu a žánru.
2. Stručně nastínit obsah díla.
3. Vystihnout hlavní myšlenku díla (námět, téma, motivy).
4. Charakterizuj Zuzanu Simonovou?
5. Z charakterizace postavy vyber ty vlastnosti, které pomohly Zuzaně zachovat si důstojnost.
6. Jaká práva Zuzany církevní hodnostáři porušili (viz učebnice Deklarace lidských práv)?

#### Úkol:

1. Zamysli se, kde bychom v dnešní době našli paralely v ovlivňování lidí v běžném životě?(Pozn. autora, aktuálnost ohledně katolické církve nahrazuji možnou ochranou proti sektám a uvědomění si svých práv)
2. Porušují tím nějak lidskou důstojnost?

**Metodické poznámky:****Třída:** 2.B**Datum:** 9. dubna 2019**Počet žáků:** 27**Učební látka:** Osvícenství ve francouzské literatuře**Zápis z hodiny:**

Hodina probíhala v počtu 27 žáků, bez kázeňských problémů. Dobu osvícenství žáci již probrali v dějepise a také v českém jazyce. Po úvodních informacích, ohledně díla viz první tři otázky, jsem s žáky pokračovala v charakterizaci Zuzany. Osobnostní rysy této postavy se žákům povedlo nastínit, s ohledem na historický a literární úvod na začátku hodiny.

Nejobtížnější úkol byl pro žáky zodpovědět šestou otázku, propojit dokument Deklaraci lidských práv a svobod a konkrétní situace v díle. Doporučuji okopírovat z učebnice konkrétní stranu (učebnice Etická výchova pro 8. ročník základních škol, autorka Světlena Hajdinová) a s žáky společně komentovat každé právo, než se dobereme uspokojivého výsledku.

Naopak část, která je zaměřena na úkoly, byla velmi podnětná a žáky zaujala. Dokázali nalézt paralelu mezi ovlivňováním lidí a problematikou sekt. Oceňuji teoretické informace, které mají studenti ohledně sekt. Právě v této fázi došlo k největšímu zaujetí ze strany žáků.

## 7.2 Zápisky z mrtvého domu – Fjodor Michajlovič Dostojevskij

Román od Fjodora Michajloviče Dostojevského jsou zápisky z let jeho věznění a vyhnanství. Román, který vznikl v letech 1860–1861, se skládá z jednotlivých vyprávění spoluvězňů Dostojevského. Dostojevskij, trávící čtyři roky v Omské pevnosti, popisuje hrůzné zacházení s vězni.

Román má spíše dokumentární charakter, nenalzáme v knize souvislý děj, ale krátká vypravování či postřehy od spoluvězňů nebo samotného Dostojevského. Kniha postrádá i hlavního hrdinu. Dostojevskij nevynáší nad odsouzenými soudy, pouze líčí jejich smutné žití v káznici.<sup>117</sup>

Jedním z ústředních motivů Dostojevského je porozumění lidského chování a lidské důstojnosti v příšerných podmínkách věznice. Při popisu života v káznici se zabývá Dostojevskij fyzickými tresty. Zajímali ho i sami vykonavatelé trestů, kteří se nebáli snižovat důstojnost druhého člověka.

*„Krev a moc opíjí: člověk pozvolna hrubne a mravně upadá; rozumu i citu začínají být dostupné a posléze i sladké ty nejabnormálnější věci. Člověk a občan hyne v tyranovi navždy a návrat k lidské důstojnosti, k pokání a obrodě se mu stává takřka nemožným.“<sup>118</sup>*

### 7.2.1 Zápis z vyučovací hodiny: 2. pracovní list: Fjodor Michajlovič Dostojevskij – Zápisky z mrtvého domu

*„Krev a moc opíjí: člověk pozvolna hrubne a mravně upadá; rozumu i citu začínají být dostupné a posléze i sladké ty nejabnormálnější věci. Člověk a občan hyne v tyranovi navždy a návrat k lidské důstojnosti, k pokání a obrodě se mu stává takřka nemožným.“ Strašný to byl člověk, zvláště proto, že takovýto člověk byl skoro neobmezeným představeným dvou set duší. Sám o sobě byl toliko nepořádným a zlým člověkem, víc nic. Na vězně hleděl jako na své přirozené nepřátele, a to byl jeho první a hlavní omyl. Měl opravdu některé schopnosti, ale v jakési zvrácené podobě. Nezdrželivý a zlý, vrážel vězně do věznice i v noci a zpozoroval – li, že arestant spí na levém boku nebo naznak, ráno jej trestal.*

(DOSTOJEVSKIJ, Fjodor Michajlovič. *Zápisky z Mrtvého domu*. Praha: Odeon, 1973, s. 176.)

<sup>117</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>118</sup> DOSTOJEVSKIJ, Fjodor Michajlovič. *Zápisky z Mrtvého domu*. Praha: Odeon, 1973, s. 176.

1. **Zařadit dílo do literárního druhu a žánru.**
2. **Stručně nastínit obsah díla.**
3. **Vystihnout hlavní myšlenku díla (námět, téma, motivy).**
4. **O kom vypráví ukázka?**
5. **Proč se tak lidé chovali k jiné skupině lidí?**
6. **Vyber větu, kde se objevuje pojem lidská důstojnost. Vysvětli ji. (*Člověk a občan hyne v tyranovi navždy a návrat k lidské důstojnosti, k pokání a obrodě se mu stává takřka nemožným*)**

#### **Úkol:**

1. Zamysli se, zda by ti vadilo, kdyby se bývalý vězeň přestěhoval do tvé blízkosti, vedlejšího domu či bytu? Vadilo by ti to? Proč?
2. Vadili by ti ještě nějaké menšiny či skupiny lidí? Vše odůvodni.

#### **Metodické poznámky:**

**Třída:** 3.A

**Datum:** 26. března 2019

**Počet žáků:** 24

**Učební látka:** Ruský realismus

#### **Zápis z hodiny:**

Opět, po úvodních informacích, viz první tři otázky a zopakování si ruského realismu, jsem s žáky začala vyplňovat pracovní list. Mohu s uspokojením konstatovat, že v hodině nenastaly žádné otázky či úkoly, které by žáci nepochopili nebo nezvládli. Připisuji to látce, která je pro ně blízká, ač sami si to neuvědomují, a to vyloučení určité skupiny lidí. Otázky k textu vedly k rozmluvě o navrácení vězňů do běžného života (viz poslední otázka k textu). Žáci se shodli,



že bývalí vězňové se stávají recidivisty, protože společnost je nepřijímá a zapomíná se na hodnotu každého lidského života, byť jedinec se dopustil trestného činu.

Poslední úkol „*Vadili by ti ještě nějaké menšiny či skupiny lidí? Vše odůvodni.*“ nastal mezi nimi soulad, že není rozhodující konkrétní menšina, ale chování a dodržování slušných lidských pravidel. Otázka byla zakomponována, zda studenti zmíní romskou menšinu. Pouze jeden jedinec pronesl vtip, který ale v atmosféře třídy vyzněl poněkud nepatřičně.

### 7.3 Vzkříšení – Lev Nikolajevič Tolstoj

Román *Vzkříšení* napsal Lev Nikolajevič Tolstoj v roce 1899, román byl psán ve vrcholné části autorova literárního a životního období. Pojednává o vztahu šlechtice Něchljudova a služebné, později prostitutky, Maslovové. Seznámili se u tet Něchljudova. Během noci, kdy se slaví Vzkříšení Páně v Rusku, Maslovová otěhotní právě s Něchljudovem. Těhotná služebná je vyhnána tetami a skončí jako prostitutka.

Po letech, kdy pracuje jako prostitutka, je podvedena a omylem zákazníkovi podává jed. U soudu se opět setkává s Něchljudovem, který se cítí vinen za její osud. Maslovová je odsouzena vlivem neschopnosti úřadů k nuceným pracím na Sibiři. Něchljudov je znechucen celým soudním procesem a odchází s ní na Sibiř. Něchljudov žádá Maslovovou o ruku, ale ta z hrdosti odmítá. Maslovová obdrží milost, protože Něchljudov využil svých aristokratických známostí. Jekatěrina Maslovová se ovšem zamiluje a spolu s partnerem, revolucionářem, zůstává na Sibiři.

Psychologický román podává kritiku ruské společnosti. Tolstoj nám na osudech Jekatěriny Maslovové demonstruje zbytečnost lidského života v očích ruské monarchie a ztrátu lidské důstojnosti ve vězeňském systému tehdejšího carského uspořádání.<sup>119</sup>

„*Ten se skrčil, jak očekával ránu a odskočil od něho s oholenou hlavou mezi rameny.*“ „*Já tě tak povýším za šlechtice, že si to budeš pamatovat! Dojdeš pěšky! vykřikl oficír.*“<sup>120</sup>

---

<sup>119</sup> PROKOP, Vladimír. *Čítanka k Literatuře 19. a počátku 20. století: (od romantiků po buřiče)*. Sokolov: O.K.-Soft, 2002, s. 32.

<sup>120</sup> TOLSTOJ, Lev Nikolajevič a Alena BRYNDOVÁ. *Vzkříšení*. Praha: Dobrovský, 2014, s. 371.

„Na cestě od vězení na nádraží upadli a umřeli následkem úpalu kromě těch dvou lidí, které viděl Něchljudov, ještě tři lidé.“<sup>121</sup>

Hlavní ženská hrdinka románu, Maslovová, životním zklamáním ztrácí svoji lidskou důstojnost, žíví se pochybným zaměstnáním. Znovunabývá lidskou důstojnost, když opětovně potká Dmitrije Něchljudova. Kníže o ni projeví zájem a není mu lhostejný její osud. Pevně ukotvená ve svých zásadách je závěrem knihy, kdy jí Dmitrij Něchljudov žádá o ruku. Maslovová nabídku odmítá, ale utvrzuje se v novém životě, její životní a morální úpadek byl spojen se strachem o budoucnost, živobytí. Maslovová obětuje svoji čest a důstojnost. Pobyt na Sibiři jí dává morální jistotu, styk s politickými vězni jí představuje vyšší hodnoty, které doposud kvůli boji o holou existenci nepoznala. Přítelkyně Marie Pavlovna se stává pro Maslovovou určitým kladným vzorem pomáhajícím jí najít nové životní priority.

„Od těch dob, kdy ji Kaťuša poznala, viděla, že ať byla kdekoli a za jakýchkoliv okolností, Marie Pavlovna nikdy nemyslela na sebe, ale vždycky se stará jen o to, jak by posloužila, pomohla komukoli ve velké nebo v nepatrné věci.“<sup>122</sup>

Závěrem knihy znovu objevuje chuť zápasit o vlastní důstojnost a znovuobjevuje úctu k sobě samé.<sup>123</sup>

V románu *Vzkříšení* nalézáme kritiku vězeňského a soudního systému v carském Rusku. Vězeňský systém se spolupodílel na ničení lidské důstojnosti tvrdými fyzickými tresty, krutým zacházením, ale i zkorumpovaností celého systému. V románu *Vzkříšení* se trest nerovná nápravě, ale celkovému snižování a dehonestaci lidské osoby.<sup>124</sup>

„Zeslábli, když seděli ve vězení, zeslábli a teď je vedou do takového pekla.“<sup>125</sup>

Tolstého přínosem v románu *Vzkříšení* je poukázání na lidskou důstojnost, která by měla být dodržována i na takových místech, jako je vězení. „*Trestanec je trestanec, ale přeci jen člověk.*“<sup>126</sup>

---

<sup>121</sup> Tamtéž, s. 385.

<sup>122</sup> Tamtéž, s. 416.

<sup>123</sup> ZAHŘÁDKA, Miroslav. *Lev Nikolajevič Tolstoj a ruská próza: stránky z historie ruské válečné prózy 1812-1917*. Olomouc: Danal, 1996, s. 88.

<sup>124</sup> Tamtéž, s. 88.

<sup>125</sup> TOLSTOJ, Lev Nikolajevič a Alena BRYNDOVÁ. *Vzkříšení*. Praha: Dobrovský, 2014, s. 377.

<sup>126</sup> Tamtéž, s. 378.

### 7.3.1 Zápis z vyučovací hodiny:: 3. pracovní list: Lev Nikolajevič Tolstoj - Vzkříšení

*Četa, ke které byla přidělena Maslovová, nastoupila cestu pátého července. Něchljudov viděl četu vycházet, panovala hrozná červencová vedra.*

*„Nu, co stojíte, předstup...“ vzkřikl průvodčí voják na tlačící se, dosud nezjištěné trestance. Trestanci už déle než tři hodiny stáli v řadách, ne ve stínu, ale na slunci. Několik trestanců se smeknutými čapkami šlo k oficirovi vedoucímu výpravu a o cosi ho prosili. Oficír pak napřáhl svou krátkou ruku. Ten se skrčil, jak očekával ránu a odskočil od něho s oholenou hlavou mezi rameny. „Já tě tak povýším za šlechtice, že si to budeš pamatovat! Dojdeš pěšky! vykřikl oficír.“ „Na cestě od vězení na nádraží upadli a umřeli následkem úpalu kromě těch dvou lidí, které viděl Něchljudov, ještě tři lidé.“*

*„Odpusťe!“ řekla sotva slyšitelně. Jejich oči se setkaly a ze zvláštního šilhavého pohledu a lítostného úsměvu, s jakým pronesla nikoli Sbohem, nýbrž odpusťte. Něchljudov pochopil, že ze dvou domněnek o příčině jejího rozhodnutí byla správná, druhá: milovala ho a myslela, že spojí-li se s ním, zničí jeho život, ale když odcházela se Simonsonem, osvobozuje ho a teď se radovala z toho, že vyplnila, co chtěla, a spolu s ním při tom loučení strádala.*

(TOLSTOJ, Lev Nikolajevič a Alena BRYNDOVÁ. *Vzkříšení*. Praha: Dobrovský, 2014, s. 377, s. 378)

- 1. Zařadit dílo do literárního druhu a žánru.**
- 2. Stručně nastínit obsah díla.**
- 3. Vystihnout hlavní myšlenku díla (námět, téma, motivy).**
- 4. První dva odstavce pojednávají o čem?**
- 5. Co vedlo strážné se chovat nedůstojně k vězňům?**
- 6. Třetí odstavec: jaké vlastnosti má ženská postava v tomto odstavci?**

**Úkol:**

**1. Nešťastný život Maslovové byl způsoben čím?**

**2. Odpověz na otázky:**

- Zнала Maslovová svůj osobní potenciál, věřila ve své schopnosti?
- Znáš svůj potenciál?
- Máš v životě plány, které se chystáš uskutečnit?

Považuješ uvědomění si svého potenciálu za důležité? Zdůvodni

**Metodické poznámky:****Třída:** 3.A**Datum:** 1. dubna 2019**Počet žáků:** 24**Učební látka:** Ruský realismus**Zápis z hodiny:**

Opět, po úvodních informacích, viz první tři otázky a zopakování si ruského realismu, jsem s žáky začala vyplňovat pracovní list. V této třídě se již jednalo o druhou hodinu, kde byl použit pracovní list. Hodina zaměřená na osobní potenciál, byla spojena s ostychem a již ne tak živou diskuzí jako v hodině předcházející.

U prvního úkolu je potřeba pedagogického vedení, aby studenti dokázali odhalit správnou odpověď. Budou nastiňovat různé možnosti a pedagog by měl vedenou diskuzí docílit toho, že si žáci uvědomí správnou možnost, tedy chybějící sebevědomí, uvědomění si vlastního potenciálu. Po odhalení správné možnosti, je zapotřebí rozvést pojem potenciál, k tomu jsou uvedeny další úkol s otázkami. Poslední tři otázky jsou osobního charakteru, proto není potřeba odpovědi konkrétně směřovat a trvat na vyjádření všech přítomných žáků.

**7.4 Drašar – Tereza Nováková**

Román od autorky Terezy Novákové byl vydán v roce 1914. Děj je situován do doby národního obrození a také do doby, kdy se rodí Josef Václav Michl zvaný Drašar. Román pojednává o životní nerozhodnosti člověka, který nakonec ztrácí vše, co kdy měl nebo mohl mít.

Od dětství byl vychováván v myšlence, že se jednou stane členem piaristů. Řád piaristů by Drašarovi zajistil výhodné postavení ve společnosti. Michl se z důvodu finančních problémů stává opravdu členem piaristů. Michl je zpočátku nadšen možností dalšího studia, jeho přáním bylo studium českého jazyka. Záliba ve skomírajícím jazyku budí spíše výsměch a Michl přemýšlí, zda nevystoupit z řádu. Díky nerozhodnosti a váhavosti je nakonec vysvěcen.

*„Sliby ty jsem učinil, do řádu jsem vstoupil, rozumu z toho nemaje a nevěda, že by dědictvím po matce o mne postaráno býti mohlo. Necítím se jimi vázán, považuji je za vynucené, tudíž za neplatné.“<sup>127</sup>*

Po vysvěcení na kněze umírá jeho matka a zanechává mu majetek. Jako kněz nemůže dědit a správa majetku přechází na jeho otce a sestru. Michl začíná pociťovat velké pochybnosti ohledně členství v řádu. Michl se zamilovává do dívek, a to urychlí jeho rozhodnutí vystoupit z řádu. Snaží se přestoupit do církve bratrské, která by mu umožnila sňatek se ženou. Vidina ženy mu zcela zatemňuje mysl. Navštěvuje bezvýsledně Jana Kollára, posléze odchází do malé vesničky Březinky. Nachází si několik partnerek, které mu umírají. Chudoba a izolace způsobuje Drašarův rychlý pád, umírá na tuberkulózu.<sup>128</sup>

Postava Drašara zaznamenává v románu postupné změny. Vstupem do kláštera si zpečetuje svůj osud. Proměňuje se z veselého člověka, který aktivně prožívá svůj život, na zatrpklého muže hledajícího životní cíl a poslání. *„Jenom si považte, profesor, kněz, na takových školách učil, studenti se mu hrnuli, a teďkej na vesnici, v takovém baráku, jako žebrá, v městě se ho potomej každěj štítí.“<sup>129</sup>*

Postupem času ztrácí vše, na čem mu záleželo, dokonce i vlastní důstojnost. Ke konci života se obrací pouze k tělesnu a pěstuje nízký vztah se ženou.

*„Ona jediná mu zůstala, k radosti, k lásce, všichni na něho zapomněli, zanevěřeli, spílají mu, nepochopujete, že nemohl jinak žít, jinak jednat.“<sup>130</sup>*

Ani setkání s postavou Jana Kollára a dalších nezmírní jeho pád, ba naopak. Při setkání si je stále více a více vědom, že nepatří do katolického ani evangelického světa. Drašar začíná vyznívat jako postava zoufalá a tragická. Jan Kollár smete jeho zbývající naděje na rodinný život. Z počátku Drašar toužil po rodinném životě, později již zůstává tužba pouze po fyzické lásce. Uchyluje se k naivní, primitivní dívce Anně, která je v kontrastu s bývalým životem Drašara. *„Dyť toho máte, pane Drašar, nač je vám ich potřeba? Ani se do truhly už nevejdou! To se vám divím, že vás to říkání na něch těší! Já nihdá ani kancionál přečíst nedokázala.“<sup>131</sup>*

---

<sup>127</sup> NOVÁKOVÁ, Teréza. *Drašar: román kněze buditele*. Ed. Jaroslav Fořt. 2.vyd. Praha: Orbis, 1952, s. 185.

<sup>128</sup> LEHÁR, Jan. *Česká literatura od počátků k dnešku*. 2., dopl. vyd. [i.e. 3. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 935.

<sup>129</sup> NOVÁKOVÁ, Teréza. *Drašar: román kněze buditele*. Ed. Jaroslav Fořt. 2.vyd. Praha: Orbis, 1952, s. 444.

<sup>130</sup> Tamtéž, s. 437.

<sup>131</sup> Tamtéž, s. 430.

„Nejní učelivá, říkali lidi z Březin, že ani promluvit ani postavit se neumí, že by takovou osobu hloupou, domácí ani pacholek nechtěl!“<sup>132</sup>

Román spěje ve fázi Drašarova potupení k rychlému konci. Drašar zůstává sám, jeho milované ženy umírají a kariéra se mu hroutí. S knihou se čtenář loučí prostřednictvím ústřední postavy *Drašara*. Drašarův konec života je poznamenám ztrátou všeho, na čem mu v životě záleželo, i jeho důstojnosti, vlastenectví. Umírá zlomen, ponížen a degradován touhou po fyzické lásce.<sup>133</sup>

„Pan Drašar, přes všecku lásku jeho a Březinských vůbec, skončil svůj život nedůstojně, nedočkal se splnění toho, proč žil a pracoval.“<sup>134</sup>

---

<sup>132</sup> Tamtéž, s. 444.

<sup>133</sup> PELCLOVÁ, Věra. *Skutečnostní podklad románu „Drašar—* [diplomová práce]. Brno, [vlastním nákladem] 1954, s. 25.

<sup>134</sup> NOVÁKOVÁ, Teréza. *Drašar: román kněze buditele*. Ed. Jaroslav Fořt. 2.vyd. Praha: Orbis, 1952, s. 448.

### 7.4.1 Zápis z vyučovací hodiny: 4. pracovní list: Teréza Nováková - Drašar

*„Bratr míval dycky svou hlavu – a tak se přived v nic,“ vyjela Bártová s hlubokou trpkostí. „Toť, v tom přístěnku se uzdravit nemůže, vošetření nemá, ta ženská se, troufám, vo bratra nestará,“ pokračovala skoro s odporem.*

*„Ale“, vyjela náhle, „kterak jenom bratra vodtád dostanu?“ Ty Březiny, ty Březiny, to bylo jeho neštěstí! „Jenom si považte, profesor, kněz, na takových školách učil, studenti se mu hrnuli, a ted'kej na vesnici, v takovém baráku, jako žebrák, v městě se ho potomej každěj štítí.“*

*Kaštánek mlčel chvíli a pak řekl: „V tech školách a klášterích se mu to nelíbilo, říkal, že tam byl nešťastnej. „Ale ted' došel štěstí! Stálo to za to! Zahodil svůj charakter, zahodil Panenku Marii, divme se, že s ním žádněj nic nechce mět!!*

(NOVÁKOVÁ, Teréza. *Drašar: román kněze buditele*. Ed. Jaroslav Fořt. 2.vyd. Praha: Orbis, 1952, s. 448, s. 444)

- 1. Zařadit dílo do literárního druhu a žánru.**
- 2. Stručně nastínit obsah díla.**
- 3. Vystihnout hlavní myšlenku díla (námět, téma, motivy).**
- 4. O kom se mluví v úryvku, napiš jméno hrdiny?**
- 5. Jaké životní události postavu přivedly dle jeho sestry k bídnému životu?**
- 6. Porovnej život v mládí, klášterní období a pozdější dobu, když se rozhodl klášter opustit?**

#### Úkoly:

*Drašarův smutný život byl poznamenán touhou po štěstí, který nedokázal najít v katolické, evangelické víře a nepomohla mu k tomuto pocitu ani náruč ženy.*

1. Pohodlně se usad', zamysli se nad výrokem a vzpomínej, kdy jsi byl naposledy šťastný.
2. Co tě činí šťastným?
3. Považuješ pocit štěstí za důležitý? Kdy nám může pomoci, v jakých chvílích?
4. Odůvodníš, jak pocit štěstí a uvědomění si lidské důstojnosti spolu souvisí?

**Metodické poznámky:****Třída:** 3.A**Datum:** 4. dubna 2019**Počet žáků:** 26**Učební látka:** Český realismus**Zápis z hodiny:**

Opět, po úvodních informacích, viz první tři otázky a zopakování si rysů realismu, jsem s žáky začala vyplňovat pracovní list. V této třídě se již jednalo o třetí hodinu, kde byl použit pracovní list, začaly se projevovat pozitivní posuny v diskuzi. Třída vedla velmi živou debatu ohledně Drašarova života. Doporučuji pedagogovi se pozastavit nad životem a smrtí hrdiny knihy Drašar. Studenti projevovali zájem o osudy někoho, kdo se celý život hledal a stále nenacházel. Spatřuji v tom paralelu mezi právě jejich dospíváním a Drašarovými mnohdy špatnými rozhodnutími. Úkoly po předchozí emotivní debatě probíhaly standardně, studenti dokázali vyjádřit spojitost mezi pocity štěstí, radosti a lidskou důstojností. Formulovali názor, že šťastný člověk, spokojen ve všech ohledech vlastního života, ocení opravdový význam lidské důstojnosti.

**7.5 Petrolejové lampy – Karel Havlíček**

Psychologický román, vydán v roce 1943, čtenáře zavádí na počátek 20. století. Hlavní postavou je zde Štěpánka, extrovertní dívka, která není příliš krásná, ale je dobrosrdečné a milé povahy. Štěpánka, zvaná Štěpka, se touží vdát, dychtí po dětech a romantické lásce. Ve třiceti letech už ztrácí naději, ale požádá ji o ruku její bratranec Pavel. Manželství není šťastné, protože si ji Pavel vzal pouze pro peníze. U Pavla se s postupující dobou projevuje choroba syfilis, z důvodu nemoci se mu mění povaha. Pavel je zlý, násilný, terorizuje okolí. Pavel je převezen do ústavu, kde nakonec umírá. Štěpánka se cítí zrazená, nemá dítě ani manžela.<sup>135</sup>

---

<sup>135</sup> PROKOP, Vladimír. *Přehled české literatury 20. století: (pro výuku literatury na středních školách)*. Sokolov: O.K.-Soft, 2003, s.30.



*„To byla veselá jízda, šklebil se, tuze veselá! Ty ses ale zpotila! Legrace! Haha! Žvaní, uvědomovala si. Nemá všech pět pohromadě. Zbláznil ses, to je celé.“<sup>136</sup>*

V knize se setkáváme s mladou ženou, Štěpkou, která má sen, sen o manželovi, dítěti a životu plné lidské důstojnosti. Z rozmazlené Štěpky se postupem doby formuje silná osobnost, nebojící se velkých obětí a hrdinství. Jaroslav Havlíček vyličil Štěpku s neutuchající vůlí. Neštěstí, nepřízeň osudu Štěpčin charakter vytříbily. Byla vystavena nejedné ponižující situace, posměchu okolí, péče o manžela Pavla Malinu.<sup>137</sup>

*„Hyje, Štěpka, hyje, čím dál víc se rozjařoval hejtman. Jaký ty jsi výjimečný kůň! Mít bič, to by teprve bylo veselé. Kokrháč – kikirikí! Haha! Nahoře sám, hvězdy sbírat oběma rukama! Do klína pro tebe, má paní!“<sup>138</sup>*

Závěr románu končí, i přes Pavlův skon optimisticky. Štěpka se dívá do budoucnosti a má další naději, že se jí podaří mít tolik toužebně očekávané dítě. Všechny životní nezdary, péče o manžela, syfilika, který ji neustále pokořoval, ji nezbavily důstojnosti.

*„Kdyby tak ještě byly děti, touží zádušně Štěpka po ještě úplnějším štěstí. Co není, může být, opakují si v srdci to, co se odlepilo od malátného mozku jako pavučina z trávy za větrného dne.“<sup>139</sup>*

Pavlovy záporné vlastnosti, postupně vrcholící až v jeho nesnesitelné chování, umocňují Štěpánčiny vlastnosti kladné. Z nekonvenční ženy, která byla k smíchu svému okolí, vyžívá v dospělou ženu. Stává se z Štěpánky morálně silná osoba, obětující se pro ostatní.<sup>140</sup>

---

<sup>136</sup> HAVLÍČEK, Jaroslav. *Petrolejové lampy*. V nakladatelství Leda vydání druhé, upravené. Voznice: Leda, [2016], s. 341.

<sup>137</sup> JEDLIČKA, B. *Dílo Jaroslava Havlíčka*. In HAVLÍČEK, J. *Petrolejové lampy*. Praha: ELK, 1944, s. 315.

<sup>138</sup> HAVLÍČEK, Jaroslav. *Petrolejové lampy*. Praha: Knižní klub, 1998, s. 372.

<sup>139</sup> HAVLÍČEK, Jaroslav. *Petrolejové lampy*. Praha: Knižní klub, 1998, s. 372.

<sup>140</sup> Tamtéž, s. 71.

### **7.5.1 Zápis z vyučovací hodiny:: 5. pracovní list: Jaroslav Havlíček – Petrolejové lampy**

*Vzala ho znovu na záda a táhla se s ním dál. Za chvíli byla v kříži jako přeražená.,,Hyje, Štěpka, hyje, čím dál víc se rozjařoval hejtman. Jaký ty jsi výjimečný kůň! Mít bič, to by teprve bylo veselé. Kokrháč – kikiriki! Haha! Nahoře sám, hvězdy sbírat oběma rukama! Do klína pro tebe, má paní!“A dal se do zpěvu na tento motiv. Zpíval německy, chraplavým hlasem. Pak najednou ztichl, jako když utne. Položil si hlavu na jí rameno. Usnul snad? Tu pocítila, že jí po krku stéká něco teplého. Ohlédla se. Proboha! Z pootevřených úst mu vytékala slina. Idiot! Nic než idiot! Musela přemáhat, aby se nedala do pláče.*

*Ovšem měla daleko do Sněhurky. Nyní se se Štěpka viděla jasně, dívala se na sebe střízlivě.*

(HAVLÍČEK, Jaroslav. *Petrolejové lampy*. V nakladatelství Leda vydání druhé, upravené. Voznice: Leda, [2016], s. 341, s. 372)

- 1. Zařadit dílo do literárního druhu a žánru.**
- 2. Stručně nastínit obsah díla.**
- 3. Vystihnout hlavní myšlenku díla (námět, téma, motivy).**
- 4. Jaké postavy v ukázce vystupují?**
- 5. Popiš vlastnosti, které má hlavní hrdinka?**
- 6. Z výše uvedených vlastností vyber ty, které ji pomohly si udržet lidskou důstojnost?**

#### **Úkol:**

1. Zamysli se, jak říkáme chování Štěpánky, když pomáhala nezištně Pavlovi?
2. Vyjmenuj znaky tohoto chování?
3. Štěpka pomáhala Pavlovi si udržet lidskou důstojnost, pomáháš někomu stejně tak?
4. Pokud ne, napiš si seznam, jak by se dalo pomoci lidem v okolí či v jiných státech světa.

## **Metodické poznámky:**

**Třída:** 4. A

**Datum:** 4. dubna 2019

**Počet žáků:** 22

**Učební látka:** Česká literatura 20. století

### **Zápis z hodiny:**

Opět, po úvodních informacích, viz první tři otázky a uvedení do kontextu doby, jsem s žáky začala vyplňovat pracovní list. V této třídě jsem vyučovala pouze v rámci suplovaných hodin a nastaly u mě obavy, zda s žáky navážu na plodnou diskuzi. Jak tomu bylo u knihy Drašar, i zde jsem věnovala velkou část hodiny debatě o životě Štěpánky, motivům jejího chování. Počáteční vcítění jistě pomohlo žákům v dalších úkolech.

U otázek, které vedly k pojmu prosociálního chování, jsem musela žáky navést a poodhalit sama výraz. Shledávám za uspokojivé, že žáci při samostatné práci, dokázali nastínit znaky prosociálního chování. Poslední otázku jsme bohužel nestihli vypracovat, ale považuji právě tuto úlohu za velmi vhodnou jako domácí úkol. Žáci se za klidných podmínek domácího prostředí zamyslí, jak by mohli přispět v pomoci druhým.

## **7.6 1984 – George Orwell**

Utopistický román byl poprvé vydán roku 1949. George Orwell popisuje v knize formu totality, která tehdy vznikala mimo jiné ve východním bloku. Orwell popsal formu vlády, kde lidé žijí v neustálém strachu, pocítují tíseň. Vláda ovlivňuje myšlení obyvatel. Totalitní forma vlády se snaží upozadit lidskou individualitu a důstojnost.

Příběh se odehrává ve smyšlené budoucnosti. Hlavní postavou je Winston Smith. Stát ovládá Velký bratr s hesly: *"Válka je mír, svoboda je otroctví, nevědomost je síla."* Ve státě funguje tajná policie, která dohlíží na obyvatelstvo a krutě trestá sebemenší prohřešek. Lidé jsou již od dětství manipulováni. Děti se učí odmala nikomu nevěřit, občané jsou sledováni, je zakázán svobodný pohyb, je zakázáno vše, i milovat. George Orwell nastínil brilantně stát, kde je naprosto popírána lidská důstojnost a právo na svobodný život.

*„Chystal se psát deník. To nebylo protizákonné (nic nebylo nezákonné, protože žádné zákony už dávno neplatily), ale kdyby se na to přišlo, bylo celkem jisté, že by za to dostal trest smrti nebo aspoň pětadvacet let tábora nucených prací.“<sup>141</sup>*

Hlavní hrdina se zamiluje do úřednice Julie, společně pak šíří revoluční myšlenky. Proti systému se zpronevěřují vzájemnou láskou a hledají společně ztracenou lidskou důstojnost. Oba jsou ovšem zatčeni, mučeni a podvolují se totalitní moci, ale poznali alespoň chvíli chuť svobody.

*„Vnitřní stranu, o níž mluvila s posměšnou nenávisť. Winston proti tomu nic nenamítal. Odešli z mýtiny a kráčeli zase skvrnitým stínem, objímali se kolem pasu, kdykoli byla pěšina dost široká, aby mohli jít vedle sebe.“<sup>142</sup>*

*„Dnes však člověk nemůže mít čistou lásku ani čistou rozkoš. Žádný cit není čirý, všechno je smíšeno se strachem a nenávisť.“<sup>143</sup>*

---

<sup>141</sup> ORWELL, George. 1984. Praha: Československý spisovatel, 2009, s. 5.

<sup>142</sup> Tamtéž, s. 82.

<sup>143</sup> Tamtéž, s. 5.

### 7.6.1 Zápis z vyučovací hodiny: 6. pracovní list: George Orwell - 1984

*Chystal se psát deník. To nebylo protizákonné (nic nebylo nezákonné, protože žádné zákony už dávno neplatily), ale kdyby se na to přišlo, bylo celkem jisté, že by za to dostal trest smrti nebo aspoň pětadvacet let tábora nucených prací. Winston nasadil pero do násadky a olízl špičku, aby ji zbavil mastnoty. Pero bylo zastaralý nástroj, dokonce i k podpisům se ho používalo jen zřídka, a Winston si jedno obstaral, tajně a dost obtížně, prostě proto, že měl pocit, že ten krásný smetanový papír si zaslouží, aby se na něj psalo skutečným perem a nikoli škrábalo propisovačkou.*

(ORWELL, George. 1984. Praha: Levné knihy, 2009, Československý spisovatel, s. 5.)

1. Zařadit dílo do literárního druhu a žánru.
2. Stručně nastínit obsah díla.
3. Vystihnout hlavní myšlenku díla (námět, téma, motivy).
4. Proč hlavní hrdina touží psát deník?
5. Proč za psaní deníku byl trest?
6. Souhlasíš s výší trestu? Odůvodni.

#### Úkol:

*Když přišli nacisté pro komunisty, mlčel jsem – nebyl jsem přece komunist.*

*Když zavírali sociální demokraty, mlčel jsem – nebyl jsem přece sociální demokrat.*

*Když přišli pro odboráře, mlčel jsem – nebyl jsem přece odborář.*

*Když přišli pro mě, nebyl už nikdo, kdo by se mohl ozvat.*

*(citát Martin Niemöller, evangelický biskup)*

1. Zamyšlení se nad citátem.
2. Dokážete určit, jak vznikají totalitní systémy?
3. Mají společné znaky totalitní systémy?
4. Vyjmenuješ, co je v nich konkrétně porušováno?

**Metodické poznámky:****Třída:** 4. A**Datum:** 8. dubna 2019**Počet žáků:** 23**Učební látka:** Světová literatura 20. století**Zápis z hodiny:**

Opět, po úvodních informacích, viz první tři otázky a uvedení do kontextu doby, jsem s žáky začala vyplňovat pracovní list. Jednalo se o druhou hodinu a očekávala jsem, jak budou nyní spolupracovat. Pracovní list na téma 1984 vyvolal nejživější diskuzi ze všech deseti pracovních listů. Žáci zadání plně porozuměli a nebylo nutné, žádnou otázku, úkol dovysvětlit. Studenti základní myšlenku knihy, existence velkého bratra, který obyvatelstvo sleduje, převedli do aktuální doby a vyvstal rozhovor, zda pocit svobody a nezávislosti není pouhou iluzí.

Zamyšlení nad citátem opět vyústilo v podnětnou debatu, která skončila otázkami žáků, proč se totalitní systémy stále vyskytují, proč někteří lidé ve volbách upřednostňují nedemokratické strany.

**7.7 Jiskra života – Erich Maria Remarque**

Román *Jiskra života* byl vydán v roce 1952. Kniha čtenáři představuje život v koncentračních táborech za druhé světové války. Konkrétně se jedná o tábor, kam jsou posíláni práce neschopní vězni, kteří nemohou sloužit otrockými pracemi válečnému průmyslu. V táboře se nacházejí převážně Židé. V románu vystupují dva pohledy na svět. První nám zaštiťuje velitel tábora Mellern, druhý je pohled uvězněných lidí.

Příběh začíná na jaře 1945, blíží se konec války, a tím pádem osvobození je na dohled, ovšem na chování dozorců tento fakt nemá vliv. V táborovém světě se začíná formovat odbojová skupina vězňů, v čele stojí jedny z hlavních postav románu, Lewinský a Werner. Lewinský a Werner se snaží, i přes mnohá úskalí táborového krutého života, ulehčit strasti dalším vězňům. V závěru knihy dochází k osvobození tábora.

Remarque čtenáři představuje nelítostné prostředí. „Že tu a tam byl v krematoriu spálen i živý, to zavinilo spíš pracovní přetížení a skutečnost, že někteří kostlivci se už nehýbali, než nějaký zlý úmysl. Docházelo k tomu taky jenom tenkrát, když bylo nutno získat místo pro nové transporty hromadnými likvidacemi. Už se jenom zplyňovalo, utloukalo a střílelo, nebo se lidé sedřeli k smrti a pak se nechali pojit hladu.“<sup>144</sup>

Někteří vězni již ztratili svoji osobnost, zapomněli, čím byli v minulém životě, tak vzdáleném od reality. Jejich přežívání je mnohdy omezeno na nejnutnější lidské potřeby. Stávají se hmotami, bez citů, nedokážou ani nenávidět. Dodržují anonymitu, už se necítí jako lidé, ale oslovují se přiděleným číslem, které jim bylo vytetováno, aby se stali navždy pouhými čísly. „Nakonec i nenávist pomasla. Boj o kůrku chleba byl důležitější než všechno ostatní a taky poznání, že nenávist a vzpomínky by mohly zničit jeho duši stejně jako bolest.“<sup>145</sup>

I v takovém prostředí se nalézaly výjimky. Doktor Berger, obchodník Lebenthal nebo novinář, v knize nazývaný číslem 509. Tito vězni musí každý den bojovat o lidský život, a přitom si zachovávají lidskou důstojnost.<sup>146</sup>

„509 pocítil až v kostech chlad noci. Zezadu se na něho hrnulo sténání a reptání jako kalná povodeň, hrozící, že se v ní utopí. Sváděla ho, aby se zřekl sám sebe, bylo to pokušení, proti němuž veteráni tak zoufale bojovali. 509 se mimoděk pohnul a otočil hlavu, aby se ubezpečil, že ještě žije a má vlastní vůli.“<sup>147</sup>

---

<sup>144</sup> REMARQUE, Erich Maria. *Jiskra života*. 3. vyd. Praha: Ikar, 2015, s. 10.

<sup>145</sup> REMARQUE, Erich Maria. *Jiskra života*. 3. vyd. Praha: Ikar, 2015, s. 10.

<sup>146</sup> PROKOP, Vladimír. *Přehled světové literatury 20. století: pro výuku literatury na středních školách*. Sokolov: O.K.-Soft, [1997], s. 53.

<sup>147</sup> REMARQUE, Erich Maria. *Jiskra života*. 3. vyd. Praha: Ikar, 2015, s. 56.

### **7.7.1 Zápis z vyučovací hodiny: 7. pracovní list: Erich Maria Remarque – Jiskra života**

*„Že tu a tam byl v krematoriu spálen i živý, to zavinilo spíš pracovní přetížení a skutečnost, že někteří kostlivci se už nehýbali, než nějaký zlý úmysl. Docházelo k tomu taky jenom tenkrát, když bylo nutno získat místo pro nové transporty hromadnými likvidacemi. Už se jenom zplynovávalo, utloukalo a střílelo, nebo se lidé sedřeli k smrti a pak se nechali pojit hlady.“*

*„509 pocítil až v kostech chlad noci. Zezadu se na něho hrnulo sténání a reptání jako kalná povodeň, hrozící, že se v ní utopí. Sváděla ho, aby se zřekl sám sebe, bylo to pokušení, proti němuž veteráni tak zoufale bojovali. 509 se mimoděk pohmul a otočil hlavu, aby se ubezpečil, že ještě žije a má vlastní vůli.“*

(REMARQUE, Erich Maria. *Jiskra života*. 3. vyd. Praha: Ikar, 2015, s. 10, s. 12)

- 1. Zařadit dílo do literárního druhu a žánru.**
- 2. Stručně nastínit obsah díla.**
- 3. Vystihnout hlavní myšlenku díla (námět, téma, motivy).**
- 4. Ukázka popisuje život v .....? Doplň.**
- 5. Co pomáhalo vězňům neztráct naději (viz druhý odstavec)?**
- 6. Proč vznikala místa popsaná v knize?**

**Úkol:**

**Samostatná práce:**

1. Jakými událostmi v minulosti byla porušena úcta či lidská důstojnost?
2. Děje se tak i dnes? Napiš zemi a konkrétní zločiny proti lidské důstojnosti?
3. Vzpomeneš si na osobu/osoby, která se zabývala lidskými právy?



**Metodické poznámky:****Třída:** 4. A**Datum:** 15. dubna 2019**Počet žáků:** 23**Učební látka:** Světová literatura 20. století**Zápis z hodiny:**

Ve třídě 4. A jsem pokračovala s tématem totalitních systémů a očekávala jsem opět živou diskuzi. Žáci výborně spolupracovali a po úvodních informacích, zařazení díla do kontextu, historické události 20. století, jsme postupně plnili otázky v pracovních listech. Nebylo znovu nutné rozvádět otázky, žáci pochopili zadání a spolupracovali. Téma totality, koncentračních táborů a gulagů, jak jsem si potvrdila, je jim velmi blízké a v pozitivním duchu poznamenává celou vyučovací hodinu. Také dobré historické znalosti studentů 20. století pomáhají k zvyšování úrovně vyučování.

Dominantním časovým úsekem byl, kdy jsme zodpovídali otázky, porušování lidské důstojnosti nyní. Žáci prokázali propojit historické události s aktuálními problémy. Poslední otázku, zda znají jméno osobnosti, která se zabývala lidskými právy, byla nejčastější odpovědí postava Václava Havla a Martina Luthera Kinga.

**7.8 Romeo, Julie a tma – Jan Otčenášek**

Novela od autora Jana Otčenáška, vydána v roce 1958. Opět se setkáváme s prostředím druhé světové války, v temné době heydrichiády.

Příběh je nám vyprávěn z pohledu Pavla, hlavního hrdiny. Pavel se připravuje na maturitu a při jedné procházce se seznámí s dívkou. Slečna se jmenuje Ester a nedostavila se do transportu, který by ji odvezl do ghetta Terezín. Pavel se odhodlá Ester ukrýt v malém pokojíčku vedle krejčovské dílny, v této dílně pracuje i Pavlův otec, riskuje tak život svůj i celé rodiny.

„Kromě bezmocného hněvu, kvasícího v kdekterém srdci, byl hlavním pocitem ve dnech, které následovaly, strach. Zalehl město jako zpocená venkovská duchna, pod níž se zdávají jen tíživé sny. Člověk ho měl pod kůží, v blízkosti srdce, při jídle, ve spánku, když objímal ženu, když držel v rukou dítě.“<sup>148</sup>

Přichází atentát na Heydricha, ale ani teď Pavel nelituje svého činu, protože se pomalu zamilovává do Ester. V domě také bydlí kolaborant Rejsek, který aktivně pomáhá nacistické vládě. Do krejčovské dílny si přišel ušít oblek. Tíživá atmosféra v krejčovské dílně vzrůstá. Pavlův otec se dozvídá, že Pavel skrývá, v malé místnosti za dílnou, dívku. Dochází ke konfrontaci, při které otec odhalí před Pavlem pravdu o skrývání dívky. Dochází k fyzickému sblížení mezi Pavlem a Ester. Druhý den ráno před domem zastavuje vojenské auto a kolaborant Rejsek vyvolává paniku. Dívka Ester vyběhne před dům a je zastřelena německými vojáky.<sup>149</sup>

V díle *Romeo, Julie a tma* se Pavel a Ester stávají hrdiny už jenom z toho důvodu, že v boji o holý život se snažili uchovat lidskou důstojnost. Pavel se pokouší i v napjatých situacích zachovat si mravní svědomí. Otčenáškův Pavel v kritických momentech válečných událostí rychle dospívá, uvědomuje si opravdové hodnoty, mění svůj postoj k politickým událostem a i přes hrozbu vlastní smrti pomáhá osamocené Ester. „Najdou-liji, najdou-liji tam — co bude dál? Hloupá otázka! Na to je už úřední taxa: zastřelí ji jako zvíře. Vyvečou ji z úkrytu na světlo a pak zastřelí jeho, tátu, mámu, možná že i Čepka, učedníka Pepíka, všechny.“<sup>150</sup>

A. Haman uvádí, že J. Otčenášek se snaží demonstrovat, jak si i ve vypjatých situacích člověk může stále zachovat charakter, hodnoty i lidskou důstojnost. Mohou v jedinci uzrát jeho hodnoty, které představují vztah k sobě samému, ale i k okolí.<sup>151</sup> Ester i Pavel si uchovávají důstojnost i v napjaté a zlé době heydrichiády. Ester sice uzavírá svoji životní pouť, ale je rozhodnutá se setkat opět s nejbližšími, smířit se s osudem a již se neschovávat.

---

<sup>148</sup> OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Dobrovský, 2014, s. 73.

<sup>149</sup> PROKOP, Vladimír. *Přehled české literatury 20. století: (pro výuku literatury na středních školách)*. Sokolov: O.K.-Soft, 2003, s. 47.

<sup>150</sup> OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Dobrovský, 2014, s. 73.

<sup>151</sup> HAMAN, ALEŠ. *O tak zvané „druhé vlně“ válečné prózy v naší současné literatuře*. Česká literatura, 1961, roč. 9, č. 4, s. 517.

### 7.8.1 Zápis z vyučovací hodiny: 8. pracovní list: Jan Otčenášek – Romeo Julie a tma

*„Najdou-liji, najdou-liji tam — co bude dál? Hloupá otázka! Na to je už úřední taxa: zastřelí ji jako zvíře. Vyvečou ji z úkrytu na světlo a pak zastřelí jeho, tátu, mámu, možná že i Čepka, učedníka Pepíka, všechny.“ i ty, kteří nic netuší, možná že půjdou i po kamarádech ze třídy, lapnou Vojtu, Kamila, Píďu, třídního... bůhvíkoho ještě! Sesouvalo se mu všechno na záda. Hora, hora kamení. Chutnal okamžiky takového strachu, že zatoužil vysvléknout se z vlastní kůže jako ze šatů prosáklých nákazou. A ona nic neví. Nesmí vědět, musí to sám vléci po světě, poněvadž kdyby to věděla, bylo by nebezpečí ještě větší. Snad by se zbláznila a udělala nerozvážnost. Nikdo nesmí nic vědět! Nikdo nesmí nic vědět?*

(OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Dobrovský, 2014, s. 73.)

1. Zařadit dílo do literárního druhu a žánru.
2. Stručně nastínit obsah díla.
3. Vystihnout hlavní myšlenku díla (námět, téma, motivy).
4. V ukázce promlouvá kdo a o kom?
5. Jaké vlastnosti má hlavní hrdina?
6. Proč myslíte, že se rozhodl pro záchranu židovské dívky?

#### Úkol:

1. Pavel si uvědomil v pravý čas, že každý život má hodnotu, k tomu mu pomohla ..... .
2. Udělej si žebříček hodnot.
3. Jaké hodnoty jsou pro tebe nejdůležitější a proč?

*(pozn. autora, hodnoty se mohou psát na tabuli a společně je řadit dle důležitosti, hodnota lidské důstojnosti bude zařazena také)*

**Metodické poznámky:****Třída:** 4. A**Datum:** 16. dubna 2019**Počet žáků:** 23**Učební látka:** Česká literatura 20. století**Zápis z hodiny:**

Ve třídě 4.A jsem pokračovala i českou literaturou, zabývající se totalitním systémem. Třída opětovně pracovala bez sebemenších povysvětlení z mé strany a kázeňských problémů. Doporučuji věnovat dostatečný čas představení hlavního hrdiny Pavla. Žákům nastíníme motivy chování a další úkoly budou vypracovávat lépe. Charakterové vlastnosti Pavla studentům odhalily odpovědi na další otázky.

Poslední dvě otázky měli žáci možnost vypracovat samostatně, aniž bych vyžadovala odpovědi veřejně prezentované, ovšem pár studentů se chtělo projevit i veřejně. S radostí konstatuji, že nejčastější hodnoty byly: zdraví, rodina, spokojený partnerský život, neopomenuli ovšem ani materiální hodnoty, ale zdůrazňovali hodnotu lidské svobody. Projevili zájem o život ve svobodné a demokratické zemi.

**7.9 Jeden den Ivana Děnisoviče – Alexandr Solženicyn**

Útlá novela napsaná v roce 1959 a vydaná za necelé tři roky v upraveném vydání, aby vyhovovala tehdejšímu režimu v Rusku, nám představuje život v široké síti sovětských gulagů. Kniha je autobiografická, A. Solženicyn strávil v ruských koncentračních táborech celých osm let.

Děj celé knihy odráží jeden den Ivana Šuchova, uvězněného za velezradu vlasti k nuceným pracím na Sibiři. Ráno začíná a Ivan se necítí dobře, přemýšlí, že navštíví marodku, ale nakonec nastupuje k těžké práci jako každý den. Tím se čtenáři otevírá pestrá škála životních osudů a také chod celého tábora. Autor popisuje chování dozorců, nedostatečnou stravu, těžkou práci a jiné nelidské týrání ze strany komunistického režimu na

nebohých věznic. Děj je ukončen večerním vzpomínám Ivana Šuchova a jeho rekapitulací celého pracovního dne.<sup>152</sup>

Táborový režim je zcela v rukou dozorců a kriminálních živlů, kteří ponižují a týrají nebohé vězně. Vězni čelí týraní hladu, samotkou, mrazem atd., proto je velmi nesnadné udržet si lidskou důstojnost a nezapomenout na své vlastní „lidství“.

*„Tak co je? Co je?“ hulákal dozorce. „Chce někdo přes hubu, sviňáci?“ přidává se hned vedoucí baráku. Vyhodili všechny do druhé poloviny baráku, poslední — do chodby.“<sup>153</sup>*

Někteří vězni si nedokázali pod tlakem týraní udržet hodnoty a lidskou důstojnost. Čtenář se dozvídá, že určití jedinci vylizovali misky, donášeli dozorcům, i když si byli vědomi hrozících trestů.

A. Solženicyn vykresluje charaktery spoluvězňů po společných letech krutého věznění, někteří vězni stále neztratili svoji lidskou důstojnost a hrdost, například baptista Aljoša neztrácí víru v Boha, i přes nepřizeň osudu. Trestanci mají snahu odvádět práci dobře a jsou na ni právem pyšní.

*„Ale kvůli tomu se přece nemusíš modlit,“ zděsil se Aljoška. „Nač je ti svoboda? Na svobodě ti poslední zbytek víry zaroste hloží! Raduj se, že jsi ve vězení! Tady máš čas pomyslet na duši! Apoštol Pavel přece pravil: „Co to děláte, plačíte a rozrývajíce srdce mé? Vždyť já jsem hotov nejen svázati se dáti, nýbrž i zemřítí v Jerusalemě pro jméno Pána Ježíše.“<sup>154</sup>*

Poselství o významu lidské důstojnosti z prostředí koncentračních táborů je významné, protože právě zde jsou veškerá občanská i lidská práva potlačena. Solženicyn barvitě líčí atmosféru tábora, kde vše lidské ztratilo smysl. Již v úvodu novely nás autor seznamuje s myšlenkou, že i zde si může jedinec udržet lidskou důstojnost. Novela *Jeden den Ivana Denisoviče* čtenáři přibližuje, že ani nelidské podmínky gulagu nedokázaly zničit jedinečnost každé osoby, lidskou důstojnost a vzájemnost.<sup>155</sup>

---

<sup>152</sup> PROKOP, Vladimír. *Přehled české literatury 20. století: (pro výuku literatury na středních školách)*. Sokolov: O.K.-Soft, 2003, s. 61.

<sup>153</sup> SOLŽENICYN, Aleksandr Isajevič. *Jeden deň Ivana Denisoviča*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1963, s. 54.

<sup>154</sup> Tamtéž, s. 55.

<sup>155</sup> HRALA, Milan. *Ruská moderní literatura 1890-2000*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007, s. 575.

*„Mezi všemi přihrbenými táborovými zády jediná jeho záda byla rovná jako jedle. Když seděl u stolu, vypadalo to, jako by měl pod sebou na lavici ještě něco podloženého. Jedl pomalu a s rozmyslem jalovou šlichtu naštípnutou dřevěnou lžicí. Nestrkal přitom hlavu do misky jako všichni ostatní, ale zdvihal lžicí vysoko k ústům. Podle rukou, velkých, rozpraskaných a zčernalých bylo vidět, že se za celá ta léta velice zřídka dostal mezi prominenty. A přece se v něm cosi vzpřímilo, nedá se zlomit: nepoloží svých tři sta gramů chleba na pobryndaný cúl jako jiní, ale na vypraný hadřík.“<sup>156</sup>*

### **7.9.1 Zápis z vyučovací hodiny: 9. pracovní list: Alexandr Isajevič Solženicyn - Jeden den Ivana Děnisoviče**

*„Ale kvůli tomu se přece nemusíš modlit,“ zděsil se Aljoška. „Nač je ti svoboda? Na svobodě ti poslední zbytek víry zaroste hlozím! Raduj se, že jsi ve vězení! Tady máš čas pomyslet na duši! Apoštol Pavel přece pravil: „Co to děláte, plačíte a rozrývajíce srdce mé? Vždyť já jsem hotov nejen svázati se dáti, nýbrž i zemřít v Jerusalemě pro jméno Pána Ježíše.“*

*„Mezi všemi přihrbenými táborovými zády jediná jeho záda byla rovná jako jedle. Když seděl u stolu, vypadalo to, jako by měl pod sebou na lavici ještě něco podloženého. Jedl pomalu a s rozmyslem jalovou šlichtu naštípnutou dřevěnou lžicí. Nestrkal přitom hlavu do misky jako všichni ostatní, ale zdvihal lžicí vysoko k ústům. Podle rukou, velkých, rozpraskaných a zčernalých bylo vidět, že se za celá ta léta velice zřídka dostal mezi prominenty. A přece se v něm cosi vzpřímilo, nedá se zlomit: nepoloží svých tři sta gramů chleba na pobryndaný cúl jako jiní, ale na vypraný hadřík.“*

(SOLŽENICYN, Aleksandr Isajevič. *Jeden den Ivana Děnisoviče*. Praha: Nakladatelství politické literatury, 1963, s. 54, s. 63.)

- 1. Zařadit dílo do literárního druhu a žánru.**
- 2. Stručně nastínit obsah díla.**
- 3. Vystihnout hlavní myšlenku díla (námět, téma, motivy).**
- 4. V prvním odstavci se přou dva vězni. Co je předmětem sporu?**

---

<sup>156</sup> SOLŽENICYN, Aleksandr Isajevič. *Jeden deň Ivana Denisoviča*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1963, s. 46.

**5. Ve druhém odstavci je popis vězně, čím se liší jeho chování od ostatních vězňů?**

**6. Jaké charakterové vlastnosti mu k tomu dopomohly?**

**Úkol:**

1. Již jsme mluvili o pocitu štěstí, teď se na chvíli zamysli a vzpomeň si, kdy ti naopak nebylo nejlépe. Co ti pomohlo?

2. **Zamysli se a napiš krátkou úvahu:** *Uvědomění si věcí a činností, které mám rád a ve kterých spatřuji hodnotu, mi pomáhá v těžkých okamžicích, ohrožující moji důstojnost či štěstí.*

**Metodické poznámky:**

**Třída:** 4. C

**Datum:** 16. dubna 2019

**Počet žáků:** 19

**Učební látka:** Světová literatura 20. století

**Zápis z hodiny:**

Hodina započala obvyklými obecnými otázkami na literaturu a na historické souvislosti. Téma vězňů v táborech se zas ukázalo jako přínosné a pro žáky zajímavé. Rozhovor byl také směřován k životním podmínkám vězňů v táborech Gulag. Nad úryvkem jsme strávili velkou část hodiny, a tím pádem i odpověděli na otázky k textu. První úkol studenti bez sebemenších potíží vypracovali. Druhý úkol se pro ně ukázal obtížnějším. Větu jsem několikrát přečetla nahlas a neobešli se bez rad z mé strany. Citát ovšem byl ponechán i nadále, protože pár studentů napsali kvalitní úvahu na téma hodnoty, které mám bránit, abych neztratil lidskou důstojnost.

## 7.10 Pan Theodor Mundstock – Ladislav Fuks

Psychologický román od Ladislava Fukse byl vydán v roce 1963. Celý příběh je soustředěn kolem pražského Žida v době druhé světové války. Z důvodu svého židovského původu je perzekuován a pracuje jako metař. Vlivem samoty a strachu prožívá bludné stavy plné halucinací a promluv s vlastním stínem Monem. Mundstock se rozhodne připravit na transport do koncentračního tábora, sám si vytváří podivná „cvičení“, nosí těžká zavazadla, uléhá na prkně, trénuje promluvy s případnými dozorci, drží hladovky atd.

Díky přípravám se již pomalu cítí být připraven na pobyt v koncentračním táboře. Známi, kteří musí do transportu nastoupit dříve, mu přenechávají syna Šimona. Šimon je postupně vtažen do příprav na odjezd do tábora. Nastane den, kdy i Mundstock dostane předvolání, na cestě k shromaždišti je však přejat automobilem.

Román se vyhraňuje proti snižování lidské důstojnosti. Pan Theodor Mundstock se nikdy nesmířil s ponižujícím postavením Židů a rozhodl se bojovat svými vlastními metodami. Jak jsme již výše zmínili. Některé metody, ač bizarní, vedou k pozvolnému navrácení lidské důstojnosti u Mundstocka. „*Nebyl můj život zbytečný a marný, nebyl, a nebylo tenkrát vůbec nic ztraceno [...]*“<sup>157</sup>

Pravidly a nácvikem čelí každodenním obavám z blížícího se transportu. Chystání se na transport vede k tomu, že v sobě Mundstock znovuobjevuje sílu čelit válečným hrůzám.<sup>158</sup> Hlavní postava, doposud spoutaná strachem a obavami, se stává silnější a odolnější: „*[...] kdyby se tak vrátil do těch starých časů! [...] Kdyby si tak zachoval klid a všechno uvážil, řekl si a ruce se mu ve vzduchu začaly chvět. Ale to už nebylo z čiré hrůzy a strachu. To už bylo zvláštním vzrušením [...]*“<sup>159</sup>

---

<sup>157</sup> FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1985, s. 175.

<sup>158</sup> Tamtéž, s. 193.

<sup>159</sup> Tamtéž, s. 99.



### **7.10.1 Zápis z vyučovací hodiny: 10. pracovní list: Ladislav Fuks – Pan Theodor Mundstock**

*„Nebyl můj život zbytečný a marný, nebyl, a nebylo tenkrát vůbec nic ztraceno. Jak sedí v křesle s přivřenýma očima a vidí a slyší to, objevuje se kolem jeho rtů dobrý, šťastný úsměv a jeho oči pod přivřenými víčky zazáří čistě jako dvě růžová chanuková světélka.“*

*Trhne sebou, jako by ho cosi bodlo. Každý si myslí, že když Šternovi a obchod, pytle zlata. Pomluva, která se občas prodírá i do lepších mozků. Dnes ji ovšem podporují vším možným, jako právě těmi plakáty, na které civěl Němec. Obrázek chudého Žida, který sedí na pytli na zlata. Tady to vidíte, jak to chodívalo, koukněte na obrázek a víte všechno. Mon? Vždyť je před válkou ani neznal. Chodí s ním od prvního dne okupace. Ale, řekne si, kdyby byli pili a tancovali, kdyby! Kdyby byl také on trochu pil a tancoval! Kdyby býval aspoň jeden z těch pytlů zlata, jaké natiskli na plakátech! Alespoň by byli trochu užili života jako jiní. Jako třeba právě ti, kteří plakáty tiskli.*

(FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1985, s. 32, s. 175)

- 1. Zařadit dílo do literárního druhu a žánru.**
- 2. Stručně nastínit obsah díla.**
- 3. Vystihnout hlavní myšlenku díla (námět, téma, motivy).**
- 4. Kdo jsou „ti“ a „oni“? (dvě poslední věty)**
- 5. První odstavec, kdo promlouvá a proč míní, že jeho život nebyl marný?**
- 6. Je něčí život někdy marný či zbytečný? Odůvodni svůj názor?**

#### **Úkol:**

1. Pojem pravicový extremismus je .....
2. Vysvětli pojem antisemitismus.
3. Kdy jsme se v historii setkali s antisemitismem?
4. Setkáváme se s ním ještě nyní?

5. Vyjádři názor, proč se snaží extrémistická hnutí porušit lidskou důstojnost.

**Metodické poznámky:**

**Třída:** 4. C

**Datum:** 23. dubna 2019

**Počet žáků:** 19

**Učební látka:** Světová literatura 20. století

**Zápis z hodiny:**

Téma holocaustu a koncentračních táborů bylo použito i v posledním pracovním listě. Po přečtení úryvku jsme si připomněli dobové události, postavení židů za druhé světové války. Debata byla vedena v duchu, jak si židé a jiné menšiny, které byly perzekuované za druhé světové války, udržely lidskou důstojnost. Pozitivní věcí je, že žáci znají velmi dobře dobové události, díky nimž odsuzují antisemitismus a rasismus ve všech podobách. S jejich znalostmi nenastaly problémy, ani s následujícími úkoly. Téma vyučovací hodiny způsobilo živou debatu a aktivní zapojení celé třídy.

### **7.11 Obecná metodická doporučení**

Pracovní listy byly aplikovány na střední škole s technickým zaměřením v Praze. Ve třídách se vyskytovali pouze chlapci. Klima tříd jsou dobré, bez kázeňských problémů, chlapci spolupracovali v hodinách.

První tři otázky, které jsou v každém pracovním listě, lze vynechat, pokud se materiály nepoužijí v českém jazyce, ale v hodinách například dějepisu, etické výchovy nebo občanské nauky. Ale osvědčilo se mi s žáky si připomenout kontext vzniku díla, stručný obsah a hlavní poselství knihy. Lépe se studentům odpovídalo na zmíněné otázky.

Dále bych doporučila, pokud kniha má jednoho či více hlavních hrdinů, věnovat větší pozornost životním osudům, situacím, které je nebo ho vedly k správným etickým rozhodnutím. U žáků může nastat ztotožnění se s kladným vzorcem chování.

Nesmírně důležitý je i výběr knih. Studenty nejvíce zaujala díla s tematikou totality, a s tím spojena problematika koncentračních táborů a praktik, omezující lidskou důstojnost a svobodu. Studenti prokazovali až výborné znalosti událostí dvacátého století, proto míním, že jim pracovní listy ve většině případů nedělaly problémy.

Otázky v pracovních listech, jak bylo vyzkoušeno, jsou úrovně zcela dostačující, pouze v ojedinělých případech jsem otázku opakovala a připojila komentář, aby žáci porozuměli. Navrhuji ponechat žákům pár minut před každou otázkou a úkolem, aby se mohli dostatečně zamyslet, i přes to, že jsem nikdy nepožadovala, aby své názory a samostatné práce prezentovali před třídou, vždy se našli jednotlivci, kteří nás seznámili s vlastními dojmy, přičítám to atmosféře, založené na otevřené diskuzi a moji osobu v roli facilitátora.

Všech deset knih mohu navrhnout i k další tvorbě pracovních listů. Nejenom, že byl potvrzen jejich přínos v etické výchově, s důrazem na téma lidské důstojnosti, ale i rozvoj čtenářských dovedností, jsou plně funkční k opakování historických událostí a vytvářejí pozitivní vzory v chování.

Studenti se několikrát vyjádřili, že hodina, kde byly použity pracovní listy, je motivovala k přečtení rozebírané knihy.

## 8. Shrnutí získaných poznatků

Jak jsme výše zaznamenali, psané slovo nám přináší krom znalostí a uvědomování si umělecké hodnoty i určitá etická poselství. Literární texty mohou sloužit v morální výchově jako prezentace vzorců chování, které jsou u žáků žádoucí. Žáci se mohou poučit ze situací z knih a předcházet vlastním špatným úsudkům.

Ve výše zmíněných deseti beletristických knihách, které jsou zároveň použity ke zpracování deseti pracovních listů, můžeme spatřovat několik situací, při kterých byla ohrožena důstojnost lidské osoby nebo celé skupiny lidí. V knihách jsou jasně patrné praktiky, při kterých dochází ke snižování jedince. Nachází se v nich i jiná závažná témata bezprostředně související s naším ústředním tématem. V dílech se objevují prvky vysoce morálního chování, které mohou reprezentovat u žáků správné etické jednání, použitelné právě v hodinách etické výchovy.

V některých knihách spatřujeme další aktuální témata: ochranu proti totalitnímu režimu, manipulaci s jedincem, s celou skupinou lidí, ochranu svobody a demokracie. Obrana demokratických ideálů je nejvýrazněji prolnta v knihách *Jeden den Ivana Děnísoviče, 1984* a *Zápisky z mrtvého domu*, kde se jedinci snaží bojovat i těmi nejpřirozenějšími zbraněmi, jako je zachování si nejzákladnějších potřeb. Autoři poukazují na katastrofální sílu totality ničící krok po kroku jedincovu důstojnost, až zůstává pouze nic nenamítající lidská schránka.

Motiv lidské odvahy prostupuje všemi vybranými díly. Hrdinové a hrdinky se nevzdávají a pokoušejí se, byť s rozdílnými výsledky, vytrvat ve svém přesvědčení. V dílech *Drašar a 1948* se jedinci podvolí nátlaku společnosti a režimu, ale i přesto nalézáme v knize situace podnětné ve výuce etické výchovy. Drašar se snaží proti svému morálnímu úpadku vzdorovat a věnuje se české otázce v době útlaku českého národa.

Ústřední postavy z *Drašara, Jeptišky a Vzkříšení* spojuje touha jednotlivce po důstojném životě. Knihy i přes svůj negativní konec ukazují zápas člověka s nepřízní a tlakem společnosti.

Poznatky a následně vytvořené pracovní listy budu aplikovat nejenom v rámci etické výchovy, ale i v dalších předmětech, například v hodinách českého jazyka. Téma lidské důstojnosti lze použít i v jiných průřezových tématech, například v tématech multikulturních, konkrétně přijímání i jiných náboženských systémů, které je obsaženo v díle *Romeo, Julie a tma*. Zároveň je kniha také připomenutím nacistických zločinů během druhé světové války.

## Závěr

Jedním z cílů diplomové práce bylo zanalyzování a zpracování deseti beletristických knih s tématem lidské důstojnosti a na jejich základě vytvoření deseti pracovních listů, které by měly sloužit ke zvýšení čtenářských schopností u žáků základních a středních škol. Díla byla vybrána s ohledem na školní vzdělávací plán a také byl brán zřetel na aspekt lidské důstojnosti v dílech.

V teoretické části diplomové práce, kde jsem zmínila obecné pojmy, které se týkaly nejenom etické výchovy, ale i čtenářství a tvorbě pracovních listů. Neopomenula jsem také současné pojetí etické výchovy v České republice i v zahraničí, konkrétně na Slovensku. V diplomové práci jsou předloženy výchovné styly a metody etické výchovy. Jsou zmíněna také průřezová témata, ve kterých je možné využít etickou výchovu. Při nastudování problematiky etické výchovy, při němž jsem vycházela ze zprávy České školní inspekce z roku 2016, jsem si ověřila, že výuka etické výchovy na českých základních a středních školách doposud nemá takový úzus, jaký by se dal předpokládat ke stavu naší společnosti. Z tohoto důvodu je zapotřebí předkládat a vytvářet nové metodické materiály, které napomohou k lepšímu začleňování předmětu do školních vzdělávacích plánů. Škola více než dříve přebírá funkce rodiny, proto by měla dbát o hodnotné morální prostředí, jež zahrnuje i výuku etické výchovy.

V předložené diplomové práci jsem dokázala, že použití pracovních listů je velmi podstatnou částí výuky, a to nejenom v etické výchově. V praktické části se diplomová práce věnuje deseti beletristickým dílům, ve kterých hrdina či hrdinové bojují o svoji lidskou důstojnost. Na konkrétních příkladech lze pak demonstrovat kladné morální chování. Posléze bylo zpracováno deset pracovních listů a použito v hodinách literatury na střední škole.

Přínos diplomové práce je možné spatřit ve využití metodických materiálů jak ve výuce českého jazyka, tak etické výchovy nebo v hodinách dějepisu. V českém jazyce rozvíjely metodické materiály viditelně u žáků čtenářské schopnosti, porozumění textu a v neposlední řadě morální hodnoty.

Jak bylo již uvedeno, ze zprávy České školní inspekce vyplývá, a také z mých dosavadních zkušeností, že výuka etické výchovy blahodárně napomáhá k výraznému zlepšování vztahů ve škole.

## Použitá literatura

### Tištěné publikace

BEDNÁŘOVÁ, Jana. *Literatura mě baví: studijní text se souborem pracovních listů*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2014, 48 s. ISBN 978-80-7494-045-3.

BLECHA, Ivan. *Filosofický slovník*. 2. opr. a rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.

*Čítanka k Dějinám literatury od starověku do počátku 19. století: (pro výuku literatury na středních školách)*. Sokolov: O.K.-Soft, 2003, 68 s.

ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, 94 s. ISBN 978-80-7405-327-6.

DIDEROT, Denis. *Jeptiška*. Přeložila Věra SMETANOVÁ. Praha: Dobrovský, 2015, 184 s. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-265-0.

DOSTOJEVSKIJ, Fjodor Michajlovič. *Zápisky z mrtvého domu*. 2. vyd. v Odeonu. Přeložila Ervína MOISEJENKOVÁ. Praha: Odeon, 1973, 292 s. Světová knihovna.

ECO, Umberto. *O literatuře*. Praha: Argo, 2004, 313 s. ISBN 80-7203-588-6.

FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1985, 193 s. Knihovna české prózy 1945–1985.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA a Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-

HAVLÍČEK, Jaroslav. *Petrolejové lampy*. Praha: Knižní klub, 1998, 319 s. Knihovna XX. století. ISBN 80-7176-822-7.

HAMAN, Aleš. *O tak zvané "druhé vlně" válečné prózy v naší současné literatuře*. Česká literatura, 1961, roč. 9, č. 4, s. 517.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7368-641-3.

HRALA, Milan. *Ruská moderní literatura 1890–2000*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1201-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 200 s. ISBN 80-244-1367-1.

JEDLIČKA, B. *Dílo Jaroslava Havlíčka*. In HAVLÍČEK, J. *Petrolejové lampy*. Praha: ELK, 1944, 331 s.

- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KORIM, Vojtech. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008, 257 s. ISBN 978-80-8083-661-0.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Základy a metody mravní výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, 87 s.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: A. Čeněk, 2004, 179 s. ISBN 80-86898-01-6.
- LEHÁR, Jan. *Česká literatura od počátků k dnešku*. 2., dopl. vyd. [i.e. 3. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008. Česká historie. ISBN 978-80-7106-963-8.
- LENCZ, Ladislav. *Etická výchova: nepovinný predmet : voliteľný predmet : učebné osnovy pre 1. až 9. ročník základnej školy*. Bratislava: Orbis pictus, 1992, 11 s. ISBN 80-7158-002-3.
- LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1992, 47 s. ISBN 80-85185-13-X.
- LENCZ, Ladislav a Olga KRIŽOVÁ. *Etická výchova: metodický materiál 1*. Praha : Luxpress, 2000, 168 s. ISBN 80-7130-091-8.
- MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 228 s. ISBN 978-80-86723-29-7.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2015, 334 s. ISBN 978-80-7325-386-8.
- NOVÁKOVÁ, Marie, VACEK, Pavel, FRANC, Lubomír a DERNER, Vladimír. *Etická výchova: proč a jak? : prevence rizikového chování, zdravý životní styl*. 2009, 16 s.
- NOVÁKOVÁ, Marie a Zdislava VYVOZILOVÁ. *Etická výchova pro základní a střední školy*. In: *Etické fórum České republiky, o. s.*, Praha : Luxpress, 28s., ISBN 80-7130-122-1.
- NOVÁKOVÁ Marie. *Učíme etickou výchovu*. Manuál pro základní a střední školy, Praha: Etické fórum ČR o. s., 2009, s. 131.
- NOVÁKOVÁ, Teréza. *Drašar: román kněze buditele*. 2. vyd. Praha: Orbis, 1952, 498 s. Národní knihovna.
- ORWELL, George. *1984*. Přeložila Eva ŠIMEČKOVÁ. Praha: Československý spisovatel, 2009, 261 s.. ISBN 978-80-7309-808-7.
- OTČENÁŠEK, Jan. *Romeo, Julie a tma*. Praha: Dobrovský, 2014, 159 s. Omega. ISBN 978-80-7390-133-2.

PELCLOVÁ, Věra. *Skutečnostní podklad románu „Drašar“*. Brno, 1954. Diplomová práce, s. 88.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 6., rozš. a přeprac. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PROKOP, Vladimír. *Čítanka k Literatuře 19. a počátku 20. století: (od romantiků po buřiče)*. Sokolov: O.K.-Soft, 2002, 64 s.

PROKOP, Vladimír. *Dějiny literatury od starověku do počátku 19. století, aneb, Od Mezopotámie po naše národní obrození: (pro výuku v 1. ročníku středních škol)*. Sokolov: O.K.-Soft, 2002, 80 s.

PROKOP, Vladimír. *Přehled české literatury 20. století: (pro výuku literatury na středních školách)*. Sokolov: O.K.-Soft, 2003, 82 s.

PROKOP, Vladimír. *Přehled světové literatury 20. století: pro výuku literatury na středních školách*. 2. upravené vydání. Sokolov: O.K.-Soft, 2006. ISBN 80-270-2984-8.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník: teorie výchovy a vzdělávání : pedagogická psychologie : architektura vzdělávací soustavy : sociologie vzdělávání : pedagogický výzkum : filozofie výchovy : nové trendy ve vzdělávání*. Praha: Portál, 1995, 292 s.

REMARQUE, Erich Maria. *Jiskra života*. 3. vyd. Přeložila Věra HOUBOVÁ. Praha: Ikar, 2015, 366 s. ISBN 978-80-249-2682-7.

ROCHE, Roberto Olivar. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, 209 s. ISBN 80-7158-001-5.

SOLŽENICYN, Aleksandr Isajevič. *Jeden den Ivana Děnisoviče*. Přeložil Sergej MACHONIN. Praha: Nakladatelství politické literatury, 1963, 87 s.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1999, 292 s.

ŠVARCOVÁ, Eva a Václav DOBIÁŠ. *Etická výchova a fragmenty z 2. světové války*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 116 s. ISBN 978-80-7435-256-0.

THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004, 167 s. Filozofie. ISBN 80-7178-806-6.

TOLSTOJ, Lev Nikolajevič a Alena BRYNDOVÁ. *Vzkříšení*. Přeložil Pavel PAPÁČEK. Praha: Dobrovský, 2014, 506 s. Omega. ISBN 978-80-7390-107-3.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992, 98 s. ISBN 80-7040-055-2.

VACEK, Pavel a Eva ŠVARCOVÁ. *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005, 75 s. ISBN 80-7041-343-3.



VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích : vzdělávací politika a řízení školství : podoby vyučování a třídní management : hodnocení ve vyučování : pedagogická diagnostika : práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1734-4.

ZAHRÁDKA, Miroslav. *Lev Nikolajevič Tolstoj a ruská próza: stránky z historie ruské válečné prózy 1812-1917*. Olomouc: Danal, 1996, 150 s. ISSN 0037-6736.

ZÁŠKODNÁ, Helena, MLČÁK, Zdeněk. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha : Triton, 2009, 41 s.

### **Internetové zdroje**

Bílá kniha terciárního vzdělávání. *Ministerstvo školství a tělovýchovy*. [online]. Praha: 2009. [cit. 2019-05-12]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/155\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/155_1_1).

*Etické fórum České republiky*. [online]. Praha: 2012. [cit. 15.5.2019] Dostupné z: <http://etickeforum.cz>

*Etická výchova*. Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR. [online]. 2015 [cit. 8. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/predstavujeme-etickou-vychovu/>

Tematická zpráva – etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání. In: *Česká školní inspekce*. [online]. Praha: 2017 [cit. 2019-01-12]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Eticka-vychova-v-predskolnim,-z>

WAGNEROVÁ, Eliška. *Text Elišky Wagnerové o pojetí lidské důstojnosti u příležitosti kolokvia Ústavního soudu s Aharonem Barakem* [online]. [cit. 10. 5. 2019]. Dostupné z: <http://eliskawagnerova.cz/aktuality/text-elisky-wagnerove-o-pojeti-lidske-dustojnosti-u-prilezitosti-kolokvia-ustavniho-soudu-s-aharonem-barakem/>

