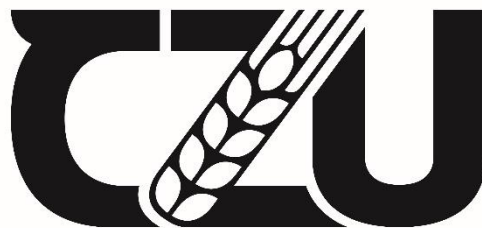


Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje



Česká
zemědělská
univerzita
v Praze

Aplikace etické a sociální výchovy ve středním odborném
vzdělávání

Application of social and ethical education in secondary technical
scholarship

Závěrečná práce

Autor: **Ing. Karel Novák**

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Votava, Ph.D.

2021

Zadávací list

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma:

„Aplikace etické a sociální výchovy ve středním odborném vzdělávání“

vypracoval samostatně a citoval jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použil, a které jsem rovněž uvedl na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědom, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědom, že odevzdáním závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V Brandýse nad Labem – Staré Boleslavi dne 31. 3. 2021.

Karel Novák

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych rád poděkoval svému školiteli Mgr. Jiřímu Votavovi, Ph.D., za vstřícný přístup a za důležité připomínky k obsahu a praktickému dopadu práce. Svě mamince bych chtěl poděkovat za stálou podporu během studia, poskytnutou literaturu i za cenné postřehy k této práci z pohledu aktivního středoškolského pedagoga.

Abstrakt

Závěrečná práce na téma „Aplikace sociální a etické výchovy ve středním odborném vzdělávání“ v teoretické části podává stručnou rešerši filosofických základů etiky, rešerši současného stavu etické a sociální výchovy v rámcových vzdělávacích programech středních odborných škol a porovnání kurikulárních dokumentů pro střední odborné školy a pro gymnázia s přihlédnutím k Evropskému kompetenčnímu rámci. Následuje kapitola o realizaci sociální a etické výchovy v současném středním odborném vzdělávání v ČR. V praktické části práce představuje projekt aplikace sociální a etické výchovy „Duha – tajemství světla“. Cílem projektu je otevřít žákům etickou a hodnotovou dimenzi každodenního života, přispět k demokratickému a přátelskému klimatu školy a povzbudit všechny aktéry v úsilí o pozitivní proměnu světa. Projekt je koncipován jako celoškolská soustava aktivit, která se vstupuje do každodenního života školy, aniž by narušovala běžnou výuku. V závěru práce je zařazena příloha, která si klade za cíl motivovat pedagogy a usnadnit jim samostatné využití projektu bez nutnosti studovat teoretickou část práce. Příloha obsahuje všechny prvky sociální a etické výchovy, které se objevují v současných rámcových vzdělávacích programech středních odborných škol.

Klíčová slova

Etická výchova, sociální výchova, projekt, sekundární vzdělávání, odborné střední školy.

Abstract

The final thesis "Application of social and ethical education in secondary technicalscholarship" aims to provide reader a research of philosophical basis of ethics and of a current state of social and ethical education in national curricula form secondary technical schools in the Czech republic. Here the text provides a comparison of national curricula of secondary technical school with national curricula of grammar schools and the European competency framework. Following chapter summarizes a current realization of social and ethical education in secondary technical scholarship in the Czech republic. The practical section focuses on introducing of author's project of social and ethical education "Duha – tajemství světla" (eng. Rainbnow – a secret of light). Aim of this project is to open ethical and social values-oriented dimension in daily life of a pupil, to support friendly and democratic atmosphere of the school and to motivate all the participants in their effort to positive changes in the world. The project is outlined as a framework of activities for entire school; activities that enter daily life of the school not disturbing regular educational process. A closing part of the thesis is a supplementary matherial that aims to motivate teachers and to enable them to use the project separately without a necessity to study theoretical part of the thesis. Supplementary matherial summarizes all components related to social and ethical education in current national curricula of Czech secondary technical schools.

Keywords

Ethical education, social education, project, secondary scholarship, technical secondary schools.

1 Obsah

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| 2 Cíl a metodika | 10 |
| 3 Teoretická východiska | 11 |
| 3.1 Výchovná složka vzdělávacího procesu..... | 11 |
| 3.2 Etika jako teoretické východisko pro morální rozvoj žáka | 13 |
| 3.3 Etika ve struktuře vzdělávacích oblastí..... | 17 |
| 4 Sociální, osobnostní a etická výchova v současném kurikulu středního odborného vzdělávání v ČR | 18 |
| 4.1 Struktura rámcových vzdělávacích programů pro oblast středního vzdělávání | 18 |
| 4.2 Vzdělávací cíle | 19 |
| 4.3 Klíčové kompetence..... | 19 |
| 4.4 Vzdělávací oblasti | 21 |
| 4.5 Průřezová témata..... | 22 |
| 4.6 Etická výchova jako doplňující obor v rámcových vzdělávacích programech | 24 |
| 5 Realizace sociální a etické výchovy ve Školních vzdělávacích programech | 25 |
| 5.1 Aktuální situace etické výchovy na školách | 25 |
| 5.2 Sociální a etická výchova ve školních vzdělávacích programech středních odborných škol..... | 26 |
| 6 Návrh projektu sociální a etické výchovy Duha – tajemství světla | 27 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 6.1 | Rámcová charakteristika projektu..... | 27 |
| 6.1.1 | Název projektu..... | 27 |
| 6.1.2 | Vzdělávací cíle projektu | 28 |
| 6.1.3 | Minimální úroveň naplnění didaktických cílů | 29 |
| 6.1.4 | Výchovný styl, strategie a metody..... | 29 |
| 6.2 | Předpokládaný přínos vzdělávacího projektu k naplnění RVP SOV..... | 30 |
| 6.2.1 | Aktéři a jejich role v projektu | 30 |
| 6.2.2 | Organizační zajištění projektu a vstup projektu do běžné výuky na škole..... | 31 |
| 6.2.3 | Materiální zajištění projektu | 31 |
| 6.2.4 | Estetická složka projektu | 32 |
| | ZÁVĚR | 33 |
| 7 | Seznam použitých zdrojů | 34 |
| 8 | Seznam obrázků, tabulek a grafů..... | 38 |
| 9 | Seznam příloh..... | 39 |

ÚVOD

Témata spojená s etickým rozměrem různých životních situací mi byla vždy blízká. V rámci svého primárního univerzitního studia zaměřeného na zoologii a behaviorální ekologii obratlovců se proto zajímám o etické souvislosti, například v problematice chovu a reprodukce zvířat v zoologických zahradách. V rodinném kruhu jsem častým účastníkem diskusí o aktuální situaci ve vzdělávání (moje maminka je gymnaziální učitelkou) a z pochopitelných důvodů se v určitých oblastech názorově lišíme. Snad i proto jsem směřoval svou závěrečnou práci k výstupu použitelnému v praxi. Ve shodě s vedoucím práce jsem v praktické části práce navrhl projekt pro střední odborné školy, který akcentuje rovinu postojů a hodnotového zaměření osobnosti žáků. Na žácích, jak věřím, záleží všem učitelům napříč obory. Projekt respektuje nevelkou časovou dotaci společenskovedního vzdělávání, a proto je koncipován jako soustava celoškolských aktivit, které se prolínají běžnou výukou. Uvědomuji si, že při tvorbě praktické části práce vycházím z teorie, a jsem proto ve svém očekávání velmi optimistický. Osobně jsem jako žák gymnázia etickou výchovu absolvoval a pozoroval jsem, že učitelé jiných předmětů často se zájmem sledovali metody zážitkové pedagogiky, ale na jejich aplikaci si ve svých hodinách netroufali. Věřím, že nezávazné vyzkoušení zážitkové pedagogiky během projektu by mohlo podpořit tvůrčí a přátelské klima ve škole, které prospěje všem. Studium učitelství odborných předmětů na IVP ČZU, které absolventy připravuje především pro pedagogickou dráhu na středních odborných školách zemědělského či environmentálního zaměření, představuje pro absolventa gymnázia určitou výzvu. Protože nemám osobní zkušenost s prostředím středních odborných škol, vycházím z toho, jako by to mohlo a mělo být, z toho, co umožňuje a ukládá rámcový vzdělávací program. Střední odborné vzdělávání, i v dnešní době bezprecedentního zájmu o studium na vysokých školách, stále primárně cílí na přípravu žáků pro praktický život, který začíná ihned po složení maturitní zkoušky. Mají tedy za úkol formovat žáky ve zralé osobnosti již mezi 15. a 19. rokem jejich života. Tato skutečnost je pro mě osobně dalším důvodem, proč se etickou a sociální výchovou v rámci středního odborného vzdělávání zabývat.

2 Cíl a metodika

Cílem práce je vytvoření projektu sociální a etické výchovy. Projekt bude vhodný jako doplněk výchovně-vzdělávacích programů středních odborných škol se zaměřením na agropodnikání, ekologii a ochranu životního prostředí a chovatelství. Při zpracování projektu bude autor vycházet z rámcově-vzdělávacích programů pro výše zmíněné obory.

Práce bude zaměřena na vytvoření projektu výchovně vzdělávacího programu pro konkrétní vzdělávací instituci, ve kterém budou uplatněny vzdělávací oblasti, které se vztahují k sociální a etické výchově, především vzdělávací oblasti: společenskovední vzdělávání, vzdělávání pro zdraví, průřezové téma občan v demokratické společnosti, dále klíčové kompetence personální a sociální, občanské kompetence a kulturní povědomí.

3 Teoretická východiska

3.1 Výchovná složka vzdělávacího procesu

Vzdělávací cíle dle školského zákona jsou definovány takto: (2) *Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života, b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání, c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost, d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti, e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého, f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku, g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví (Zákon č. 561/2004 Sb.).*

V rámci obecných cílů vzdělávání si tedy lze představit jednak cíle „úzce vzdělávací“, jednak cíle výchovné. Výchovné cíle ovlivňují a formují postojeovou složku žákovy osobnosti, „jako zdroje identity a chování jedince projevující se na biologické, emoční, racionální a morální úrovni“ (Příkaský, 2000). Výchovnými cíli se budu vzhledem k tématu této práce zabývat především. Vycházím přitom i ze své aktuální zkušenosti studenta učitelství odborných předmětů, kdy jsem ve výuce lektory veden k tomu, abych rozuměl pojmu „výchovně-vzdělávací cíl“ a byl schopen jej pro každou vyučovací jednotku stanovit. Tím spíše je třeba uvědomit si tyto souvislosti v předmětech, kde výchovná složka hraje rozhodující roli.

Brezinka (1996) předkládá následující definici výchovného cíle: „Výchovný cíl je to, čeho chce někdo dosáhnout výchovnými úkony. Psychologicky vzato je výchovný cíl představa o určité psychické dispozici vychovávaného, k jejíž dosažení má přispět výchova.“ Již ze samotného pojmu „výchova“ usuzujeme na velmi odpovědné poslání školy – vychovávat z žáků budoucí občany, připravovat je pro sociální role voličů,

zaměstnanců, zaměstnavatelů, podnikatelů apod. a v neposlední řadě partnerů a rodičů. Prokop (1996) v této souvislosti uvádí: „Škola se snaží připravit jedince k účasti na fungování společnosti, tj. snaží se socializovat své žáky, rozvíjet jejich osobnost“. Již zde si můžeme položit základní otázku „jak vychovávat?“, „co je správná výchova?“. Dle Brezinka (1996) společenské výchovné cíle „mohou plnit svůj účel jen tehdy, když ideály výchovy osobnosti, z nichž sestávají, jsou společností uznávány, jsou součástí její normativní kultury“. V soudobé názorově pluralitní společnosti je přitom velmi náročné nacházet širokou společenskou shodu ve zmíněných ideálech výchovy. Brezinka (1996) na tomto místě zdůrazňuje, že „v individualistické společnosti je pluralismus náboženských, světonázorových a politických skupin do značné míry nahrazen pluralismem jedinců, tj. pluralismem forem individuálního způsobu života, které závisejí více na subjektivní volbě a náhodách, než na tradici a autoritě určitého náboženského, nebo jiného společenství“. Nicméně, i dnes veřejné školství v demokratickém právním státě nevyhnutelně potřebuje ve výchově žáků reflektovat obecné ideály, na kterých se majoritní občanská společnost shoduje, přičemž v pluralistické společnosti nelze tuto shodu dle Brezinka (1996) získat jednodušeji než „zdůrazněním ideálů, pro něž se společnost svobodně rozhodla po zhodnocení všech „pro“ a „proti“.

Výchovné cíle by si žáci z principu měli osvojit a přijmout je za vlastní, k čemuž Valenta (2013) uvádí následující: „výuka směřující ke kultivaci osobnosti žáka, předávání hodnot a socializaci žáka by měla být realizována v duchu přání, aby témata nebyla „probírána“ jako neosobní učivo, ale aby se transformovala do učiva ve vztahu „já (žák) a můj život“. Jinými slovy, výuka by v žácích neměla vyvolávat pocit, že jsou jim předávány neuchopitelné a od praktického života odtržené poučky, které mimo školní prostředí nikdy a nikde nevyužijí. Systémy zaměřené na osobnostní, sociální a morální rozvoj se dle Valenty (2013) věnují prioritně žákovi samému, rozvoji prokomunikačních dovedností, a vztahových situací včetně vztahu se sebou samým. „Vznik systémů osobnostního, sociálního či morálního rozvoje vyplývá z hledání cest, jak udržet a posílit demokracii jako systém opírající se o aktivně a efektivně jednající lidi“.

3.2 Etika jako teoretické východisko pro morální rozvoj žáka

Jedním z velkých témat osobnostní a sociální výchovy žáka je otázka etických norem, otázka morálních postojů, které mají rozhodující vliv na žákovo vnímání společnosti a na vztahy s druhými lidmi. Etika jako filosofická disciplína je poprvé zmiňována již Aristotelem, a je považována za filosofii praktickou. Základní pojmosloví etiky představují dle Anzenbachera (1985) „etika, morálka a mravnost“. Pojmy „etika, morálka a mravnost“ jsou v tomto pořadí etymologicky odvozeny od éthos (řec. zvyk, mrav), mos (lat. zvyk, mrav) a českého mrav. „Ačkoli intuitivně často chápeme pojmy „etické, morální a mravné“ jako synonyma, která lze zaměňovat, v praktické filosofii není jejich užívání jednotné“. Morálka je dle Příkaského (2000) „chápána jako soustava pravidel lidského jednání, etika je pak filosofická disciplína, která tato pravidla zkoumá. Můžeme se rovněž setkat s pojetím, které „morálkou“ nazývá životní praxi, zatímco „etikou“ filosofickou reflexi této praxe“.

Významným problémem etických systémů obecně, a v soudobé evropské společnosti zejména, je výše nastíněná problematika společných norem. „Skutečnost, že všichni lidé nepokládají za dobré a zlé totéž, jak uvádí Anzenbacher (1985), nutně vede k potřebě etické argumentace, tzv. diskursu“. „Ve filosofické etice je třeba zdůvodnit, proč je určité jednání dobré, a zda a jakým právem je vůbec možné takové jednání vyžadovat od druhých“ (Příkaský, 2000). Touto naléhavou problematikou se zabývá dle Störig (2000) tzv. „diskursivní etika, označovaná též jako etika „posledního zdůvodnění“. Ačkoli termín „poslední zdůvodnění“ je z hlediska dějin filosofie poměrně nový, to, co označuje, je ve filosofickém uvažování zcela zásadní: jde o hledání racionálně a empiricky podložené argumentace, kterou z dobrých důvodů nikdo nemůže odmítnout. Nalézt takovou argumentaci je tím významnější v pluralitní a sekularizované společnosti, kde existuje relativně vysoká míra individuální svobody, a konkrétní tradice, náboženství či např. ideologie nepředstavují všeobecně přijímanou a vyžadovanou normu. Univerzální všelidská etika nemůže být založena ani na intuici, ani na určitém náboženství nebo filosoficko-politickém systému, které jsou v různých společnostech a kulturách odlišné; potřebujeme tedy etiku založenou na racionálních argumentech, společných všem lidem jako zástupcům biologického druhu obdařeného vědomím, plným sebeuvědoměním a svobodou volby (např. Vácha, 2020). Jak uvádí

Scruton (2003), „lidé mají jedinečný prostředek k řešení konfliktů – jsou schopni uznávat se navzájem jako svobodné bytosti, které nesou odpovědnost za svá rozhodnutí a mají práva a povinnosti ve vztahu ke svému druhu“. Immanuel Kant, významný představitel novověké etiky, zdůrazňoval absolutní povahu mravního zákona. Ve vztahu dvou lidí jej lze dle Scruton (2003) definovat následovně: „vaše právo musím respektovat bez ohledu na střetávající se zájmy, protože vzdát se ho a zrušit ho můžete pouze vy“. Nádavkem k mravnímu zákonu etické systémy pracují s pozitivními a příkladnými charakterovými vlastnostmi, které lze definovat jako lidské ctnosti. Je třeba zdůraznit, že ctnosti nemají představovat idealistické morální závazky odtržené od reality života. Dle Scruton (2003) „jde o vlastnosti, které přirozeně vzbuzují náš obdiv, a zároveň chrání společnost jak před hrozbou zvenčí, tak před vnitřním úpadkem: odvaha a odhodlání tváří v tvář nebezpečí, věrnost a slušnost v soukromém životě, spravedlnost a dobročinnost ve veřejné sféře apod“. Antické ctnosti, odvaha, moudrost, prozíravost, umírněnost a spravedlivost, byly později posíleny o křesťanskou lásku k bližnímu, inspirující sociální cítění a solidaritu se slabšími, a zároveň reflektují i starobylou pohanskou věrnost (např. rodině, obci, národu, přátelům). Společně tyto charakteristiky, jak dále uvádí Scruton (2003), „stále představují základní pilíře lidské dokonalosti“. Takové vlastnosti zároveň vyžadují sociální uspořádání. Ctnosti, jako pozitivní charakteristiky jedince, se mohou rozvíjet a být chápány pouze ve společnosti, ke které jedinec náleží. Tzv. všeobecný či přirozený mravní zákon se nejpříkladněji projeví tehdy, když se v kontextu určitého mezilidského konfliktu odvážíme odložit vlastní, z logiky věci často egoistický zájem, a zhodnotíme situaci pohledem nestranného soudce. Následně zjišťujeme, že se ve většině problematických situací dokážeme shodnout na tom, co je správné (chvályhodné) a co špatné (hodné odsouzení). Všichni rozumní, psychicky nenarušení a osobnostně zralí lidé bez ohledu na kulturní prostředí, z něhož pocházejí, jsou schopni pochopit a přijmout následující univerzální principy praktického uvažování: i) To, co je připočteno jednomu člověku k dobru nebo ke zlu, bude za stejných okolností připočteno k dobru nebo zlu i jinému (vzhledem k univerzální lidské důstojnosti a rovnosti před zákonem), ii) je třeba respektovat práva, iii) je třeba plnit závazky, iv) je třeba ctít dohody, v) spory je třeba rozhodovat primárně racionální argumentací, nikoli silou“ (Scruton 2003).

Ne náhodou tyto principy nalézáme i v tak historicky a civilizačně významném dokumentu, jako je „listina základních práv a svobod“, a jejich důležitost si můžeme ověřit v každodenním praktickém životě. Jak zdůrazňuje Scruton (2003), tyto hodnoty „poskytují kalkul práv a povinností, jímž se musí řídit naše každodenní vztahy s druhými, máme-li žít v podmínkách vyjednávání, nikoli podvodů a násilí“ (Scruton, 2003). Z pohledu dějin a různých civilizačních okruhů se opravdu lze shodnout na morálním hodnocení lidského jednání na základě toho, co je bez ohledu na konkrétní okolnosti dobré či zlé. Přirozený mravní zákon, jak shrnuje Příkaský (2000) „jasně postihuje jednání, které není za žádných okolností v souladu s ním (např. vražda, tělesné a duševní mučení, otroctví a obchod s lidmi, nelidské pracovní podmínky, úmyslné okrádání druhých apod.)“. Nutným předpokladem morální ukotvenosti jedince, souvisejícím s výše uvedenými podmínkami racionality, psychického zdraví a osobnostní vyzrálosti, je schopnost sebereflexe a kritického hodnocení vlastního jednání. V etice je v této souvislosti často zmiňován pojem svědomí. „Svědomí si jako „mravní apriori“ klade otázky: „co mám dělat? Co je dobrem tady a teď?“ Svědomí přitom jako praktický rozum nutně vztahuje všeobecné zásady na určitou situaci, a dospívá tak k praktickému soudu. Morální jednání je často označováno jako jednání podle nejlepšího vědomí a svědomí“ (Anzenbacher, 1985).

V souvislosti s primátem evolučního názoru v biologii vyvstává během 20. století etická otázka, která je dodnes aktuální: „co znamenají poznatky evoluční nauky, které hluboce proměnily náš obraz člověka, pro etiku?“ (Störig, 2000). Je morálka produktem evoluce a tedy „přirozená“? Anebo spočívá spíše v tom, že vědomě odporujeme přirozeným „instinktům“? Jaký druh etiky se dá odvodit z evoluce, pokud jsme ji prozkoumali a pochopili? Stojí za povšimnutí, že morálku vytvořily všechny v dějinách známé kultury, a na druhé straně morální jednání v plné míře nacházíme pouze u člověka. Výraz „evoluční etika“ má tedy smysl jen tehdy, pokud evoluci rozumíme nejen biologickou, ale také kulturní evoluci lidského druhu (Störig, 2000). I z tohoto pohledu se jasně ukazuje možnost nalézt univerzální mravní hodnoty, založené na osobní poctivosti, vzájemném respektu a snaze porozumět a pomáhat druhým. Významným tématem etiky je, nejen z evolučně-biologického pohledu, otázka odůvodněnosti altruistického chování. „Lidi obecně hodnotíme morálně kladně, jsou-li jejich činy v souladu s očekáváním společnosti, jsou-li činy a postoje

motivovány prosociálně, většinou jsou-li altruistické“ (Weiss et al., 2011). Lze konstatovat, že altruistické chování, jakkoli může egoisticky zaměřenému člověku připadat nelogické a „proti přírodě“, zřejmě není výsadní vlastností člověka.

U některých jiných živočišných druhů pravděpodobně existuje také, byť za specifických podmínek: v první řadě tam, kde je dle Störig (2000) „objektem péče buď potomek nebo blízký příbuzný (altruismus založený na tzv. příbuzenském výběru)“. Druhou možností, prokázanou u vysoce sociálních druhů (např. primátů, letounů), je tzv. reciproční altruismus, který se omezuje na službu, a je přítomen tam, kde altruistický jedinec může „předpokládat“ protislužbu (reciprocitu) ze strany druhého jedince (na základě sociálního pravidla „dnes ty mně, zítra já tobě“) (např. Uhlíř, 2007). Současný většinový evoluční názor předpokládá, že na rovině genů je veškeré zvířecí chování geneticky zjištěné, jakkoli se může jevit altruisticky. „Geny ovšem nejsou osoby, nemají svobodu rozhodování, nemohou být morálně hodnoceny a člověk je více, než pouhý přepravní vozík transportující dědičné vlohy do další generace“ (Störig, 2000). Člověk má (třebaže vlivem okolností vždy omezený) prostor pro svobodné rozhodování a můžeme ho tedy činit odpovědným za jeho chování, protože nepodléhá výhradně morálně nehodnotitelným přírodním zákonům (např. Vácha, 2008). Lidský mozek umožňuje plánovat jednání do budoucnosti a představit si okolnosti, které aktuálně neexistují, ale mohou nastat. Tak získává zároveň obě již zmíněné veličiny: individuální svobodu i odpovědnost za své jednání. „Patrně jako jediná živá bytost si člověk vytvořil schopnost poznávat v druhém člověku osobu, mravní subjekt, a se sympatií se do něho vžívat, uplatňovat empatické emoce. Tyto schopnosti představují nezbytný základ morálky“ (Störig, 2000). Dle Uhlíře (2007) „není těžké dokázat, že společnost, v níž je altruismus i vůči nepřibuzným jedincům pevně zakotven, může prosperovat lépe než ta, kde tento typ altruismu schází. Složitější formy altruismu, než je altruismus podmíněný genetickou příbuzností, nebo altruismus reciproční, jsou zřejmě tím, co člověka odlišuje od ostatních živočichů včetně jeho nejbližších příbuzných z řad lidoopů“. Unikátní postavení člověka mezi ostatními formami života se zakládá právě na nezištném altruismu, na skutečnosti, že člověk nejedná jen pro sebe, pro své nejbližší či pro toho, kdo mu laskavé a přátelské jednání oplácí, ale zaujímá vůči svým podnětům odstup a jedná z obecného hlediska také pro druhé, či dokonce pro přírodu a pro svět. „Z toho důvodu některé ctnosti jako

např. štedrost pokládáme za významné hodnoty, přestože svému nositeli často nepřináší bezprostřední výhody a např. z hospodářského hlediska jej mohou i poškozovat. Je totiž zřejmé, že společnost nemůže fungovat bez navenek neužitečných či neužitkových etických hodnot“ (Sokol, 1998).

3.3 Etika ve struktuře vzdělávacích oblastí

Etika se v soudobém českém školství jako disciplína realizuje ve středním vzdělávání, a to formou různě pojatých společenskovedních či osobnostně-sociálních předmětů (společenskovední vzdělávání, oblast „člověk a svět“ (praktická filosofie), RVP). Pro reflektovanou etickou výchovu je prostor v řadě oblastí společenskovedního vzdělávání, na středních odborných školách pak má být etická výchova dle RVP součástí celého vzdělávacího procesu zvláště prostřednictvím průřezového tématu *Občan v demokratické společnosti*. Občanská výchova dle Piťhy (1999) má v obecné rovině „směřovat od jedince ke společnosti, od občana ke státu“. Jak dále zdůrazňuje Piťha (1999), „občanská výchova v širším slova smyslu je také na rozdíl od řady jiných předmětů neopominutelná – všichni žáci bez ohledu na pestrost svého vzdělání a zaměření mohou v budoucím profesním i osobním životě ztroskotat na nekvalitě svých lidských postojů“. Z hlediska zařazení etické problematiky do středního vzdělávání je třeba uvažovat o dlouhodobosti výchovného působení, brát v úvahu, že rozvoj morálního citění a prosociálního jednání žáka se nerealizuje jen ve škole (značnou roli, ať pozitivní či negativní, zde hraje nejprve působení rodiny, následně i vrstevníků a společnosti jako celku) a nepodceňovat znalost vývojových etap osobnosti jedince. Dle současných poznatků můžeme říci, že „existují dvě klíčová období, kdy lze kvalitu morálně-etického vývoje jedince posílit: i) ve věku 3 až 6 let, kdy dítě mimo rodinu začíná v různých rolích ověřovat odpozorované chování, a ii) ve věku 12 až 17 let, kdy dospívající vzhledem k novým horizontům, které umožňuje rozvíjející se abstraktní myšlení, promýšlejí termíny jako „svoboda, „spravedlnost“ či „právo“, jež souvisejí s hledáním jejich vlastní identity“ (Weiss et al., 2011). Právě druhé zmíněné období se časově do značné míry překrývá s věkem, kdy se žáci vzdělávají na středních školách a napříč různými obory jsou konfrontováni s tématy etiky a sociální výchovy ve výuce již zmíněných společenskovedních předmětů.

4 Sociální, osobnostní a etická výchova v současném kurikulu středního odborného vzdělávání v ČR

Tato práce se zaměřuje na příležitosti a inspirace, které poskytují rámcové vzdělávací programy (dále RVP) jednotlivým školám pro zpracování vlastních školních vzdělávacích programů z hlediska podpory sociálního a mravního rozvoje žáků. Cílem této kapitoly je podat orientační přehled o struktuře RVP SOV s ohledem na sledovanou oblast. Všechny konkrétní relevantní výňatky z RVP jsou soustředěny na jednom místě v příloze, která je součástí praktické části práce.

4.1 Struktura rámcových vzdělávacích programů pro oblast středního vzdělávání

Strukturu rámcových vzdělávacích programů středního odborného vzdělávání budu v této kapitole stručně charakterizovat na příkladu RVP pro obor Agropodnikání (41-41-M/01). Provedl jsem srovnání RVP jak příbuzných oborů, jako je Ekologie a životní prostředí (16-01-M/01), Veterinářství (43-41-M/01), Rybářství (41-43-M/01), Chovatelství (41-43-M/02), Lesnictví (41-43-M/01), tak i oborů vzdálenějších, například Masér ve zdravotnictví (5341M/04), a oborů H, jako je Klempíř (23-55-H/01) Lze konstatovat, že v tomto ohledu se všechna RVP středního odborného vzdělávání shodují, výběr konkrétního oboru tedy nezkreslí celkový obraz.

Pro ucelenější představu o vymezení SOV z hlediska cílů vzdělávání, pojetí společenskovedního vzdělávání a charakteru průřezových témat považuji za užitečné stručně porovnávat s RVP pro víceletá a čtyřletá gymnázia (dále RVPG). V částech věnujících se klíčovému kompetencím pracuji také s Evropským kompetenčním rámcem. V blízké době lze očekávat zásadnější změny ve všech kurikulárních dokumentech, avšak dle závěrů, které jsou obsaženy v dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+, lze jen těžko usoudit, kterým směrem se oblast podpory sociálního a mravního rozvoje osobnosti žáka bude ubírat.

4.2 Vzdělávací cíle

Obecný vzdělávací cíl v RVP SOV odpovídá cíli uvedenému v paragrafu 2 školského zákona (Zákon č.561/2004 Sb.§2 odstavec b), dále je konkretizován odkazem na dokument „Učení je skryté bohatství“ (Zpráva mezinárodní komise UNESCO 1997) uvedením čtyř základních cílů: *učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se být, učit se žít s druhými*. O vzdělávacím cíli lze také zauvažovat (Zákon č.561/2004 Sb. p2 odstavec b), ve srovnání se studiem na gymnáziích. Zatímco gymnázia mají poskytovat všeobecné vzdělání, střední odborné školy nemají na všeobecné vzdělání rezignovat, navíc však poskytují vzdělání odborné. Všeobecné vzdělání obou typů se bude lišit očekávanou šíří znalostí a dovedností, hloubka znalostí je na středních odborných školách dána zaměřením. Z hlediska podpory osobnostní a sociální zralosti žáků by si odborné vzdělávání mělo klást nároky velmi vysoké. Nepředpokládá se totiž, na rozdíl od gymnázií, že drtivá většina žáků bude pokračovat studiem na vysoké škole, které svým způsobem odkládá požadavek na profesní i osobnostní zralost jedince. RVP SOV se hlásí k pojetí vzdělávání jako „skrytého bohatství“, vychází tedy z logického předpokladu, že žák nebude ve svém praktickém a osobním životě žít „po jednotlivých předmětech“. Naopak; vnímání, pochopení a ovlivnění okolního světa jedincem je vždy komplexní proces individuálního vývoje v intelektuálně, osobnostně i morálně zralou osobnost.

4.3 Klíčové kompetence

V této podkapitole uvádím srovnání klíčových kompetencí v RVP SOV, RVP G a Evropského kompetenčního rámce (dále EKR) (viz Tab. 1, Tab. 2). Lze předpokládat, že náš vzdělávací systém i po očekávaných úpravách zůstane založen na rozvoji kompetencí, otázka ovšem je, zda model klíčových kompetencí nebude postupně přecházet spíše do modelu „gramotností“. Stojí za povšimnutí, že RVP G má oproti RVP SOV navíc pojem „schopnosti“ a naproti tomu v EKR se nehovoří o „hodnotách“. Z hlediska výčtu kompetencí by byla jistě zajímavá diskuse o pojmu kulturní povědomí, který je shodně v RVP SOV a EKR, chybí však v RVP G.

Tab.1: Pojetí klíčových kompetencí ve vzdělávání na gymnáziích (vlevo) a na středních odborných školách (vpravo), Evropský kompetenční rámec vpravo a vlevo dole:

| GYMNÁZIUM | SOV |
|---|--|
| <p>Klíčové kompetence: soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.</p> <p style="text-align: center;">EVROPSKÝ KOMPETENČNÍ RÁMEC</p> <p>Klíčové kompetence jsou takové, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnatelnosti, sociální soudržnosti a aktivnímu občanství</p> | <p>Klíčové kompetence: soubor požadavků na vzdělání zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění.</p> <p style="text-align: center;">EVROPSKÝ KOMPETENČNÍ RÁMEC</p> <p>Pro účely tohoto doporučení jsou kompetence definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů</p> |

Tab. 2: Výčet klíčových kompetencí ve středním odborném vzdělávání a na gymnáziu a ve srovnání s Evropským kompetenčním rámcem.

| GYMNÁZIUM | SOV |
|---|---|
| <p>Kompetence k učení Kompetence k řešení problémů Kompetence komunikativní Kompetence sociální a personální Kompetence občanská, Kompetence k podnikavosti</p> <p style="text-align: center;">EVROPSKÝ KOMPETENČNÍ RÁMEC</p> <p>Kompetence v oblasti gramotnosti Jazyková kompetence</p> | <p>Kompetence k učení Kompetence k řešení problémů Komunikativní kompetence Personální a sociální kompetence Občanské kompetence a kulturní povědomí Kompetence k pracovnímu uplatnění</p> |

| | |
|---|--------------------------------------|
| Matematická kompetence a kompetence v oblasti vědy, technologií a inženýrství | a k podnikatelským aktivitám |
| Digitální kompetence | Matematické kompetence |
| Personální a sociální kompetence a kompetence k učení | Kompetence využívat prostředky |
| Občanská kompetence | informačních a komunikačních |
| Kompetence k podnikavosti | technologií a pracovat s informacemi |
| Kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování | |

4.4 Vzdělávací oblasti

Dříve, než se zaměřím na hledání prostoru, který poskytuje RVP SOV sociální a etické výchově, rád bych uvedl skutečnost, která vyplynula ze srovnání RVP různých typů vzdělávání. Ve struktuře RVP existuje rozdíl, možná spíše formální, mezi gymnaziálním a středním odborným vzděláváním. Uvádím tento postřeh jako příklad určité terminologické nekonzistence ve vzdělávacím kurikulu. Domnívám se, že může působit aktuálně i v budoucnu určité obtíže v diskusích nad změnami RVP. RVP G pracuje se vzdělávacími oblastmi, které jsou vždy blíže určeny pojmem obor. Může se jednat o jeden obor, pak je název oblasti a oboru totožný nebo více oborů. Lze říci, že obory se snadno přenášejí do školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) jako vyučovací předměty. Výjimku tvoří vzdělávací oblast Člověk a zdraví, která se skládá z oboru Tělesná výchova a z oboru pro tuto práci relevantního Výchova ke zdraví, k jehož realizaci lze přistupovat podobně jako k realizaci průřezového tématu. Upozorňuji na tuto skutečnost proto, že střední odborné školy jsou, navzdory rozdílům v názvech v RVP, ve stejné situaci.

Pro každou vzdělávací oblast, resp. obor, jsou v RVP G stanoveny očekávané výstupy a učivo. Na začátku dokumentu RVP SOV vzdělávací oblasti v obsahu nenajdeme. Jsou ukryty v kurikulárním rámci pro oblasti vzdělávání. V RVP SOV se užívají jako synonyma pojmy oblast vzdělávání a vzdělávací oblast. Uveďme několik příkladů. V RVP G je vzdělávací oblast Člověk a příroda s obory Fyzika, Biologie, Chemie, Geografie, Geologie. V RVP SOV najdeme ve výčtu vzdělávacích oblastí Přírodovědné vzdělávání, které se člení na obory Fyzikální vzdělávání, Chemické

vzdělávání, Biologické a ekologické vzdělávání. Společenskovědní vzdělávání zde není členěno na obory, ale na obsahové okruhy (lze tak soudit z definice pojmů RVP SOV 1.2,3). V tabulkové podobě je v RVP G i v RVP SOV stanoveno učivo. Paralelou k očekávaným výstupům v RVP G (stejně je to v RVP pro základní vzdělávání) jsou v RVP SOV výsledky vzdělávání.

Příležitosti k sociální a etické výchově jsou na středních odborných školách už na první pohled ve Společenskovědním vzdělávání, především v jeho obsahových okruzích Člověk v lidském společenství a Člověk a svět – praktická filosofie. Vzhledem k nevelké hodinové dotaci pro celou vzdělávací oblast (5 hodin), která je v rámcovém učebním plánu SOV, lze předpokládat, že se žák rozvine především v rovině vědomostí, tedy že si osvojí základní pojmy. To není málo vzhledem k faktu, že z běžného společenského diskursu a z médií se pojmy „dobro a zlo“, „ctnost“ či „svědomí“ v podstatě vytratily, nanejvýš je v různých, často nepříbuzných souvislostech (např. politické, pracovní, sportovní) skloňován pojem „morálka“, aniž by existovala shoda na jeho obsahu). Návrh projektu „Aplikace sociální a etické výchovy ve středním odborném vzdělávání“ počítá s tím, že žáci konkrétních ročníků předmětu základy společenských věd nebo občanská nauka vnesou do skupinové práce osvojené vědomosti jako solidní bázi pro debatu a další aktivity. Dalšími vzdělávacími oblastmi s větším či menším etickým rozměrem, respektive s oblastmi, v nichž se uplatňuje také emocionálně postojová rovina, je Biologické a ekologické vzdělávání, Estetické vzdělávání, Vzdělávání pro zdraví a aplikované výstupy vzdělávání odborného (platí to jistě pro mnou sledovaný obor agropodnikání a příbuzné obory).

4.5 Průřezová témata

V úvodu k přehledu průřezových témat (více viz Tab. 3) je vhodné upozornit na to, že současní odborníci zabývající se osobnostní a sociální výchovou (např. Valenta) sledují především základní školy a gymnázia. Příčinu tohoto přístupu vidím v tom, co bylo zmíněno výše, totiž, že podle školského zákona má být výsledkem vzdělávání (cílem) vzdělání všeobecné nebo všeobecné a odborné. Sociální a etická výchova patří nepochybně ke vzdělání všeobecnému a střední odborné školy mají z mého pohledu větší příležitost ověřovat si nabitě vědomosti, dovednosti a postoje ve specifické,

bezpečné atmosféře pracovní praxe. Jako velkou výhodou RVP SOV vnímám, že zde existuje průřezové téma „Občan v demokratické společnosti“, které etické výchově dává velký prostor a pracuje i s oborovou terminologií (například ctnost).

Tab. 3: Porovnání průřezových témat vzdělávání na gymnáziích (vlevo) a na středních odborných školách (vpravo).

| GYMNÁZIUM | SOV |
|---|--|
| 6.1 Osobnostní a sociální výchova | 8.1 Občan v demokratické společnosti |
| 6.2 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech | 8.2 Člověk a životní prostředí |
| 6.3 Multikulturní výchova | 8.3 Člověk a svět práce |
| 6.4 Environmentální výchova | 8.4 Informační a komunikační technologie |
| 6.5 Mediální výchova | |

V RVP G je na první pohled zřejmé, na které průřezové téma je třeba soustředit pozornost (Osobnostní a sociální výchova). V RVP SOV je pro sociální a etickou výchovu klíčové průřezové téma 8.1: Občan v demokratické společnosti. RVP SOV vychází z předpokladu, že naplňování občanských svobod je podmíněno dostatečně rozvinutým lidstvím každého jedince. Etická výchova je jmenována jako první těžiště realizace průřezového tématu. Předpokládané přínosy tématu výrazně korespondují s očekávanými výstupy doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova a objevuje se zde jinak málo užívaný pojem „prosociálnost“.

Další těžiště průřezového tématu Občan v demokratické společnosti spočívá v pozitivním ovlivnění klimatu školy. Dovolím si problematiku rozšířit ještě o estetický aspekt. Měl jsem možnost setkat se s výsledky výzkumu rizikového chování 15 až 16letých dětí, který prováděla katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK (Dzúrová et al., 2015). Zaujalo mě, že mezi rizikovými faktory se objevovaly

jako relevantní dva prvky: i) žák se necítí ve škole dobře (nejedná se přitom o vazbu na školní prospěch, ale o vztahy na všech úrovních) a ii) škola, okolí školy, případně okolí bydliště jsou žákem hodnoceny jako ošklivé, nehezké. Sám jsem zastáncem pojetí zdraví jako komplexního souboru stavu pohody v oblasti fyzické, psychické, vztahové a estetické. Také z tohoto důvodu se domnívám, že aplikace sociální a etické výchovy by měla povzbudit žáka v sebedůvěře, že „on sám“ a také „on s druhými“, může zkrášlit svět, byť zprvu jen ve svém nejbližším okolí.

4.6 Etická výchova jako doplňující obor v rámcových vzdělávacích programech

ETV je zařazena do RVP základního vzdělávání jako doplňující obor od školního roku 2010/2011. „Hlavním důvodem pro zařazení Etické výchovy do RVP ZV je skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Důležitost a aktuálnost tohoto kroku podporují i zkušenosti z většiny zemí OECD, ve kterých je předmět s podobným obsahem zařazen do vzdělávacího systému.“ (MŠMT ČR. Opatření Čj.12586/2009-22). Pokud se etická výchova vyučuje jako samostatný předmět na středních školách, pak vychází z tematických okruhů a očekávaných výstupů pro 2. stupeň ZV (viz Tab. 5). Práce s deseti základními tématy a šesti aplikačními tématy se přiměřeně modifikuje pro úroveň žáků středních škol. Koncepte doplňujícího vzdělávacího oboru zřetelně vychází z projektu výchovy k prosociálnosti, který vytvořil v 80. letech 20. století Robert Roche-Olivar (Nezávislá univerzita v Barceloně). Pro Českou republiku projekt přepracovalo Etické fórum, které v počátcích úzce navazovalo na slovenskou koncepci Ladislava Lencze (Lencz et Křížová, 2000).

Tab. 4: Základní a aplikační témata etické výchovy.

| Témata ETV | Aplikační témata |
|--|---------------------------------|
| Mezilidské vztahy a komunikace | Etické hodnoty. Sexuální zdraví |
| Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe. | Rodinný život |
| Pozitivní hodnocení druhých | Duchovní rozměr člověka |

| | |
|---|--|
| Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí. | Ekonomické hodnoty |
| Komunikace citů | Ochrana přírody a životního prostředí |
| Interpersonální a sociální empatie | Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka |
| Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů | --- |
| Reálné a zobrazené vzory. | --- |
| Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství. | --- |
| Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy. | --- |

5 Realizace sociální a etické výchovy ve Školních vzdělávacích programech

5.1 Aktuální situace etické výchovy na školách

Podle tematické zprávy České školní inspekce (Tematická zpráva ČŠI 2016) má prvky etické výchovy zařazeny do různých předmětů 82,6 % středních škol. Pouze 5 % škol má však etickou výchovu zařazenu jako povinný, volitelný nebo nepovinný předmět a podle údajů tematické zprávy se ostatní školy ani nechystají tento předmět zavádět. Jako hlavní důvod je uváděn nedostatek časového prostoru v učebním plánu školy. Většina oslovených učitelů si však myslí, že “po zavedení etické výchovy na škole se zlepšily vztahy mezi žáky a komunikace mezi pedagogy a žáky. Jako největší změny v chování a jednání žáků po zavedení etické výchovy do výuky vnímají učitelé to, že se žáci vzájemně více tolerují a jsou otevřenější ve svých názorech.” Pro tuto práci je důležitá skutečnost, která rovněž z tematické zprávy ČŠI vyplývá: počet učitelů, kteří absolvovali nějaké vzdělání v oblasti etické výchovy, je příliš malý na to, aby zajistil její komplexní výukové pojetí. To je v přímém kontrastu s textem v RVP SOV: „Těžisko realizace průřezového tématu se předpokládá „v důsledně a promyšleně

prováděné etické výchově“ V praktické části práce, kterou tvoří návrh projektu „Aplikace sociální a etické výchovy na středních odborných školách“, z této reality vycházím.

5.2 Sociální a etická výchova ve školních vzdělávacích programech středních odborných škol

Pro tento projekt jsem využil jako informační a srovnávací zdroj školní vzdělávací programy dvou středních škol zemědělského a environmentálního zaměření: i) OA a SOŠZE Žatec a ii) SZEŠ Brandýs nad Labem – Stará Boleslav. ŠVP těchto škol pro obory Agropodnikání 41-41-M/01 a Ekologie a životní prostředí 16-01-M/01 jsem porovnal z hlediska obsahu učiva předmětů základy společenských věd v případě OA a SOŠZE Žatec, kam oblast sociální a etické výchovy spadá. Na SOŠZE Žatec probíhá výuka „základů společenských věd“ od 2. do 4. ročníku. Tematické okruhy související s etikou jsou zde probírány ve 2. ročníku v rámci učiva Člověk v lidském společenství, a to zvláště v tematickém okruhu „morálka, etika, základní všelidské hodnoty“, příp. v okruzích „socializace lidského jedince, zprostředkovatelé socializace“ a „sociální komunikace, masová komunikace, masmédiá“. Související témata se objevují také v následujícím 3. ročníku v rámci učiva Člověk jako občan“, a to v okruzích „lidská práva, jejich obhajování a možné zneužívání, odpovědnost občanů za dodržování lidských práv, základní listiny lidských práv“ a „občanská práva a povinnosti“. Souvislosti s problematikou sociální a etické výchovy lze nalézt i v učivu 4. ročníku, kdy v rámci celku Člověk a svět“ jsou zařazeny tematické okruhy „vznik filozofie a základní filozofické problémy“ a následně „filozofie a problémy člověka“. V případě SZEŠ Brandýs nad Labem je tematicky relevantní učivo prvního ročníku, tematické celky „lidská společnost, společnost tradiční, moderní a postmoderní“, dále druhého ročníku tematické celky „základní hodnoty a principy demokracie, lidská práva, jejich obhajování a možné zneužívání, občanská společnost, občanské ctnosti potřebné pro demokracii a multikulturní soužití“, a především třetího ročníku „tematické celky význam filosofie v životě člověka, etika, její předmět a základní pojmy, mravní hodnoty a normy, mravní rozhodování a odpovědnost, lidské jednání, pojem viny, svědomí, odplaty a spravedlnosti“.

6 Návrh projektu sociální a etické výchovy Duha – tajemství světla

Obsah praktické části: projekt sociální a etické výchovy Duha – tajemství světla.

6.1 Rámcová charakteristika projektu

6.1.1 Název projektu

6.1.2 Vzdělávací cíle projektu

6.1.3 Minimální úroveň naplnění didaktických cílů

6.1.4 Výchovný styl, strategie a metody

6.2 Předpokládaný přínos projektu k naplnění RVP SOV

6.2.1 Aktéři a jejich role v projektu

6.2.2 Organizační zajištění projektu a vstup projektu do běžné výuky na škole

6.2.2.1 Časové rozvržení projektu

6.2.2.2 Vstup projektu do běžné výuky na škole

6.2.3 Materiální zajištění projektu

6.2.4 Estetická složka projektu

(Obsahová část projektu – viz příloha 1A).

6.1 Rámcová charakteristika projektu

6.1.1 Název projektu

Projekt Aplikace sociální a etické výchovy nese název Duha-tajemství světla. Symbolika slov použitých v názvu má několik rovin. Fyzikální vztah optických jevů světla a duhy je komplementarita a rozloženost, z filozofického úhlu lze duhu chápat

jako rozkryté, odhalené světlo. Slovo tajemství zachycuje zvláštní fenomén lidského poznání, který právě světlo a duha dobře ilustrují. Světlo jako takové není vidět (můžeme vidět pouze zdroj, nikoliv však samo světlo). Jeho zřetelně viditelné a pestré tajemství lze zahlédnout v krátkém a pomíjivém okamžiku trvání optického jevu duha. Podobné je to i v dalších oblastech poznávání přírody, lidské společnosti i nás samotných. Chceme-li pochopit, co je to čestný člověk, co je to úcta, hodnota či ctnost, nezbyvá také nic jiného než sledovat konkrétní projevy těchto kvalit, jako konkrétní barvy rozloženého světla.

6.1.2 Vzdělávací cíle projektu

Obecným cílem projektu Duha-tajemství světla je otevřít žákům etickou a hodnotovou dimenzi každodenního života, přispět k demokratickému a přátelskému klimatu školy a povzbudit všechny aktéry v úsilí o pozitivní proměnu světa. Jádrem projektu spočívá v tom, že si žáci vybrané postoje a hodnoty osvojují v rámci běžného vzdělávacího procesu, tedy ve vyučovacích hodinách, při praktickém vyučování a ve volném čase tráveném v prostorách školy.

Při stanovení dílčích cílů projekt aplikuje model kompetencí pro demokratickou kulturu a vede žáky k tomu, aby: -kriticky posoudili své osobní chápání pojmů úcta k sobě, k druhým a k životu obecně, pojmů ctnost, důstojnost, spravedlnost; - porozuměli mnohovrstevnatosti pojmu prosociálnost, jehož jednotlivé prvky budou během projektu aplikovat a posléze analyzovat a hodnotit; - přijali za své růstové nastavení postojů a posílili důvěru v možnou pozitivní změnu sebe, druhých i celého světa; -rozvíjeli svou rozpoznat, co všechno potřebují umět, aby dobře obstáli ve svých životních rolích; -přijímali s otevřeností zpětnou vazbu, dokázali ji kriticky vyhodnotit a vnímali ji jako příležitost.

Pro naplnění cíle posílit přátelské a demokratické klima školy si projekt stanovuje jako dílčí cíle: -nastavit postoj všech aktérů vzdělávacího procesu od soutěživosti k partnerství a týmové spolupráci; - posílit vzájemnou důvěru, a tím odolnost jednotlivců i celého školního společenství vůči nečekaným událostem.

6.1.3 Minimální úroveň naplnění didaktických cílů

Projekt Duha-tajemství světla usiluje o časovou nenáročnost vzhledem k hodinám běžné výuky. Jeho cíle může být ovšem dosaženo pouze tehdy, budou-li se jednotlivé prvky prolínat alespoň po dobu dvou týdnů do všech školních aktivit. Minimálním didaktickým cílem jsou **drobné, ale viditelné změny v chování** (projevují se v komunikaci a v zaujímání postojů k běžným problémům) **které žáci sami pozorují**.

Projekt směřuje také **vytvoření kolegiálních vazeb**, a to na několika úrovních: i) **úroveň mezitřídního týmu**, který se společně účastí kognitivní senzibilizace a následné diskuse, má mezi sebou lektory, členy estetického týmu a členy týmu technické podpory; ii) **úroveň oborových týmů**, které vzniknou napříč mezitřídními týmy (tým výtvarný, hudební technické podpory); iii) **úroveň týmů žák-učitel** (učitelé moderátoři, žáci lektori, žáci z oborových týmů).

6.1.4 Výchovný styl, strategie a metody

Úspěšná realizace jednotlivých částí projektu velmi závisí na úrovni otevřenosti učitelů i žáků. Ze strany učitelů se jedná o příležitost objevit se před žáky v trochu jiném světle – jako zralá, empatická, přátelská osobnost. Učitelé i žáci mají příležitost zažít momenty neformální atmosféry rovnosti všech aktérů. Někteří žáci budou zřejmě překonávat ostych před projevy prosociálního chování, protože nejsou v jejich vrstevnické skupině, ani ve světě dospělých obvyklé. Výchovný styl etické výchovy staví na prožitkové vzdělávací strategii, proto je v úvodní části důležitá kognitivní senzibilizace (příběh, pozorování, didaktické hry, pozitivní vzory). V expoziční části modulů se jedná o nácvik dovedností. Žáci průběžně získávají zpětnou vazbu a zvyšují svou schopnost autokorekce (simulace, hraní rolí, experimentování s určitým způsobem chování). Jak budou žáci dále aplikovat v praktickém životě to, co slyšeli, viděli, prožili a zkusili je těžké odhadnout a stejný problém v tomto smyslu se jistě projeví i v evaluační části každého modulu a na závěr projektu. Je třeba počítat s tím, že výsledek se může dostavit podle toho, jakým tempem, s jakou intenzitou a zda vůbec u jednotlivých žáků proběhne proces osvojování postojů a hodnot. Úvodní fáze každého modulu je postavena na kooperativním učení. Aktivizující metody jako typ

problémového vyučování se uplatní zejména v oblasti aplikování ctností a prosociálního chování v praktickém životě.

6.2 Předpokládaný přínos vzdělávacího projektu k naplnění RVP SOV

Projekt Duha-tajemství světla, je navržen jako soustava aktivit zacílených na naplnění obecných cílů středního odborného vzdělávání a naplnění řady konkrétních požadavků RVP SOV. Vedle rozvoje klíčových kompetencí a realizace průřezového tématu Občan v demokratické společnosti jde také o podporu úspěšného naplnění některých vzdělávacích cílů, zejména cílů na rovině postojů a hodnotové orientace (Společenskovední vzdělávání, Estetické vzdělávání, Vzdělávání pro zdraví). Projekt neusiluje o zvládnutí učiva těchto oblastí, má však ambicí dovést žáky k tomu, aby jako absolventi SOV ve svém profesním životě trvale uplatňovali v rámci přírodovědné, ekonomické a odborné vzdělanosti také morální a etické hledisko. Konkrétní příklady naplňování RVP SOV jsou uvedeny v příloze (1a: Obsahová náplň projektu Duha – tajemství světla). Celý souhrn prvků RVP SOV, které se týkají sociální a etické výchovy je uveden v příloze (1b: Soubor výňatků z RVP SOV).

Projekt je rozvržen do tří dvoutýdenních modulů, kterým vždy předchází teoretické osvojení obecných etických pojmů v ročnících, kde se právě učí ZSV. Moduly jsou vyhrazeny osvojování pojmových pilířů tak, aby byla zapojena rozumová, citová a vztahová složka žákovy osobnosti, aby došlo k postupnému osvojení sociálních dovedností a ke zvnitřnění hodnot a postojů souvisejících s tématem. V každém modulu hraje důležitou roli estetické působení výtvarné, případně hudební složky. Zejména výtvarné prvky by měly být rozmístěny po celé škole.

6.2.1 Aktéři a jejich role v projektu

Projekt Duha-tajemství světla je navržen jako celoškolní, měli by se tedy zapojit žáci i učitelé 1. až 4. ročníků. Základním týmem je skupina tvořená žáky různých ročníků. Podíl na realizaci jednotlivých učitelů a žáků se bude lišit.

Přípravná fáze projektu se opírá o učitele základů společenských věd, učitele všech dalších předmětů, *kterí se seznámí s návrhem projektu a zvolí způsob, jak budou projekt aplikovat ve svých hodinách*, učitele moderátory, *kterí v mezitřídních*

skupinách realizují úvod, kognitivní senzibilizaci a moderují diskusi, žáky lektory, kteří jsou vybaveni hlubším pochopením stavebních prvků pojmových pilířů; žáky výtvarníky, žáky hudební redaktory, žáky z technické podpory.

Expoziční fáze projektu se účastní žáci všech tříd, všichni učitelé, ideálně také nepedagogičtí pracovníci školy.

Evaluační fáze by měla proběhnout několika formami: i) moderovaná diskuse v rámci mezitřídního týmu; ii) vyhodnocení organizační úrovně, moderátoři, estetický tým, technická podpora iii) evaluační dotazník pro všechny účastníky projektu; iv) porada pedagogů sboru po zpracování žákovských dotazníků.

6.2.2 Organizační zajištění projektu a vstup projektu do běžné výuky na škole

Projekt je navržen jako třímodulový. Každý modul trvá v expoziční fázi dva týdny. Předchází příprava lektorů a následuje evaluační fáze.

6.2.2.1 Časové rozvržení projektu

Pro zajištění plné účasti všech žáků, včetně maturantů, by měly všechny tři moduly proběhnout do třetího čtvrtletí školního roku, například v říjnu, v listopadu a v únoru.

6.2.2.2 Vstup projektu do pravidelné výuky na škole

Tab. 5: Vstup projektu do pravidelné výuky na škole.

| | Příprava | Expozice | Evaluační | Celkem |
|-------------|----------|----------|-----------|--------|
| První modul | 0 | 4 (2+2) | 2 | 6 |
| Druhý modul | 0 | 4 (2+2) | 0 | 4 |
| Třetí modul | 0 | 4 (2+2) | 2 | 6 |

6.2.3 Materiální zajištění projektu

Didaktická technika: běžně používaná pro vzdělávací proces ve škole **Digitální didaktické pomůcky:** i) Prezentace s příběhem, duhou a pojmovými pilíři; ii) Evaluační dotazník. **Výtvarné didaktické pomůcky:** i) Duha podpíraná pěti pilíři

rozdělenými na stavební kameny. ii) Nápisy, panely. hesla, citáty. **Hudební didaktické pomůcky:** Hudba se senzibilizujícím dopadem, která se v době expoziční fáze projektu mění. Uplatnění: v době přestávek na chodbách, ve studovně, knihovně.

6.2.4 Estetická složka projektu

Velmi důležitou specifikou každého modulu jsou barevné výtvarné prvky a vhodně využívaná hudební kulisa. Barvy stavebních kamenů mohou být vybrány libovolně, výsledkem bude duha a pod ní barevná mozaika.

ZÁVĚR

V této závěrečné práci jsem se pokusil poskytnout stručnou reflexi sociální a etické výchovy jako významné výchovně-vzdělávací oblasti vycházející z filosofických základů, seznámit čtenáře se současným stavem sociální a etické výchovy v kurikulu středního vzdělávání v České republice se zřetelem ke střednímu odbornému vzdělávání, a v praktické části nabídnout realizaci některých sociálně-etických témat formou nového, autorského projektu, zčásti inspirovaného v praxi využívanými aktivitami zážitkové pedagogiky. Byl bych rád, kdyby tento text posloužil pedagogům jak pro seznámení s teoretickými východisky sociální a etické výchovy na středních odborných školách, tak zejména jako návod či inspirace pro zážitkovou projektovou výuku, která je časově poměrně nenáročná, posiluje mezilidské vztahy zúčastněných aktérů a přispívá k pozitivnímu rozvoji osobnosti žáků a k přátelskému klimatu ve škole.

7 Seznam použitých zdrojů

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE:

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filozofie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 304 s. ISBN 80-04-26038-1.

BREZINKA, Wolfgang. *Základy filozofie výchovy*. Vyd. 1. Praha: Zvon, 1996. 213 s. ISBN 978-80-711-3169-4.

DZÚROVÁ, Dagmar, CSÉMY Ladislav, SPILKOVÁ Jana, LUSTIGOVÁ Michala. *Zdravotně rizikové chování mládeže v Česku*. Vyd. 1. Praha: Státní zdravotní ústav, 2015. 133 s. ISBN 978-80-7071-343-3.

LENCZ, Ladislav, KRÍŽOVÁ, Olga. *Etická výchova – metodický materiál 1*. Vyd. 1. Praha: Luxpress, 2000. 168 s. ISBN 80-7130-091-8.

NOVÁKOVÁ, Marie a kol. *Učíme etickou výchovu: manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Vyd. 1. Praha: Luxpress, 2009. 131 s. ISBN 80-7130-126-4.

PÍTHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999. 217 s. ISBN 80-7184-955-3.

PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Vyd. 1. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1996. 44 s. ISBN 80-86039-01-3.

PŘÍKASKÝ, Jiljí. *Učebnice základů etiky*. Vyd. 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. 134 s. ISBN 978-80-719-2505-7.

SCRUTON, Roger. *Průvodce inteligentního člověka filosofií*. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, 2003. 137 s. ISBN 80-85947-91-9.

SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*. Vyd. 3. Praha: Vyšehrad, 1998. 392 s. ISBN 80-7021-253-5.

STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Vyd. 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. 2000. 630 s. ISBN 978-80-719-2500-2.

UHLÍŘ, Martin. *Jak jsme se stali lidmi*. Vyd. 1. Praha: Dokořán, 2007. 319 s. ISBN 978-80-7363-078-2.

VÁCHA, Jiří. *Meze Darwinismu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2020. 384 s. ISBN 978-80-210-9531-1.

VÁCHA, Marek Orko. *Místo, na němž stojíš, je posvátná země*. Vyd. 1. Brno: Cesta, 2008. 256 s. 978-80-7295-104-8.

VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 232 s. ISBN 978-80-247-8975-0.

WEISS, Petr, BAHBOUH, Radvan, HONZÁK, Radkin, HOSKOVCOVÁ Simona, HUBÁLEK, Slavomil, JANÁČKOVÁ, Laura, JUNOVÁ, Hana, KEBZA, Vladimír, KLAPILOVÁ, Kateřina, KLIMUSOVÁ Helena, KOŤOVÁ, Magdaléna, KULIŠŤÁK, Petr, MATHÉ, Robert, MUŽÍK Vladimír, PRESLOVÁ Ilona, PROCHÁZKOVÁ, Jana, SMITKOVÁ, Hana, SRNEC Jan, STELLA Marco, SVOBODA Mojmir, ŠTĚTOVSKÁ Iva, ŠULOVÁ Lenka, WAGNEROVÁ Irena. *Etické otázky v psychologii*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 352 s. ISBN 978-80-736-7845-6.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva – etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [Česká školní inspekce \(csicr.cz\)](https://www.csicr.cz/)

MŠMT ČR. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [brozura_S2030_19_10_2020.pdf, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

MŠMT ČR. *Národní soustava kvalifikací*. [online]. [cit. 2018-07-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p/evropsky-ramec-kvalifikaci-eqf/evropsky-ramec-kvalifikaci-1>

MŠMT ČR. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 16.12.2009, Čj.12586/2009-22. [online]. [cit. 2018-07-23]. Dostupné z: [Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Agropodnikání 41-41-M/01*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [Microsoft Word - RVP 4141M01 Agropodnikání.doc \(nuov.cz\)](#)

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Ekologie a Životní prostředí 16-01-M/01*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://clatrutnov.cz/index.php/cs/skola/dokumenty/>

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Chovatelství 41-43-M/02*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [Microsoft Word - RVP 4143M02 Chovatelství.doc \(nuov.cz\)](#)

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Klempíř 23-55-H/01*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, \(edu.cz\)](#)

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Masér ve zdravotnictví 53-41-M/04*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [Nové RVP pro zdravotnické obory, Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(nuv.cz\)](#)

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Lesnictví 41-46-M/01*. [online]. [cit. 2021-03-25]. [Microsoft Word - RVP 4146M01 Lesnictví.doc \(nuov.cz\)](#)

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Rybářství 41-43-M/01* [Microsoft Word - RVP 4143M01 Rybářství.doc \(nuov.cz\)](#)

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: Veterinářství 43-41-M/01*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [Microsoft Word - RVP 4341M01 Veterinářství.doc \(nuov.cz\)](#)

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání \(RVP ZV\) | edu.cz](#)

RADA EVROPSKÉ KOMISE. *Doporučení rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení Text s významem pro EHP. \(europa.eu\)](#)

ŠPINAROVÁ, Tereza a kol. *Metodická příručka pro práci s kompetenčním modelem*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [MergedFile \(ireas.cz\)](#)

UNIVERZITA KARLOVA (PRAHA). FAKULTA PEDAGOGICKÁ. ÚSTAV VÝZKUMU A ROZVOJE ŠKOLSTVÍ. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. Translated by Michal Jon. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [Učení je skryté bohatství \(psp.cz\)](#)

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcově vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [RVP pro gymnázia, Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(nuv.cz\)](#).

ZÁKON Č. 561/2004 SB. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: [561/2004 Sb. Školský zákon \(zakonyprolidi.cz\)](#)

8 Seznam obrázků, tabulek a grafů

Tab.1: Pojetí klíčových kompetencí ve vzdělávání na gymnáziích (vlevo) a na středních odborných školách (vpravo), Evropský kompetenční rámec vpravo a vlevo dole. Str. 20.

Tab.2: Výčet klíčových kompetencí ve středním odborném vzdělávání a na gymnáziu a ve srovnání s Evropským kompetenčním rámcem. Str. 21.

Tab. 3: Porovnání průřezových témat vzdělávání na gymnáziích (vlevo) a na středních odborných školách (vpravo). Str. 23.

Tab. 4: Základní a aplikační témata etické výchovy. Str. 24.

Tab. 5: Vstup projektu do pravidelné výuky na škole. Str. 31.

9 Seznam příloh

Příloha 1a: viz dokument „Příloha 1a; Obsahová náplň projektu Duha – tajemství světla“.

Příloha 1b: viz dokument „Příloha 1b; Soubor výňatků z RVP SOV“.

