

## Mravná výchova v ČR a na českých územiach v minulosti

**Slavomír Lesňák, Radim Štěrba**

Nasledujúci text je analýzou sveta mravnej výchovy v českom prostredí od jej zachytených počiatkov až po súčasný stav v Českej republike. V prvej časti sa autori venujú histórii mravnej výchovy a názorov na ňu, v druhej časti prostredníctvom výskumného šetrení analyzujú jej aktuálny stav v ČR. Skúmajú kvalitu mravnej výchovy podľa cieľov kurikulárnych dokumentov vydaných Ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy v ČR na základných a stredných školách cez program etickej výchovy a tiež prostredníctvom výchovných predmetov. Porovnávajú ciele s praxou na základe vlastného výskumu a vyvodzujú závery a odporúčania nielen pre základné a stredné, ale i vysoké školstvo a to hlavne z hľadiska zavedenia a zintenzívnenia používania nástrojov profesijnej etiky. Etickú klímu v školách navrhujú dopĺňať o atmosféru uznania namiesto zneuznania, biofilnú kultúru a technologický skepticizmus.

etickej výchova, prosociálnosť, etická klíma, kurikulum, technologický skepticizmus, biofilná kultúra

Mravná výchova sa v minulosti v českých krajinách spájala hlavne s českou otázkou a to hlavne v prejavoch profesora filozofie a prvého prezidenta Československej republiky Tomáša Garrigue Masaryka. Ako už samotný pojem napovedá, mravné znamenalo vlastné, samostatné ale i autentické. České krajiny boli stáročia súčasťou Habsburskej monarchie, v ktorej sa jednak stratilo České kráľovstvo a jednak v ňom bola potlačená špecifická česká reformácia počnúc od čias Jána Husa cez dobu porážky na Bielej hore katolíckymi Habsburgovcami v roku 1620 a následnej emigrácie osobností českej duchovnej kultúry na pomyslenom čele s Jánom Ámosom Komenským. Podmienkou mravnej výchovy malo byť podľa Masaryka ukončenie katolíckej klerikalizácie (mravne - bez katechizmu) v Čechách, ukončenia “trpícího vlastenectví” smerom k láske k človečenstvu ako odkazu pansofie Komenského v zmysle praktickej zbožnosti<sup>1</sup> a k demokratizácii. V prejavoch pri stanovovaní úloh nového československého školstva využíva heslo “odraukouštění”.<sup>2</sup> Výchovou k vlastenectvu chcel prebudiť národnostný cit, na ktorý sa bude mravnosť viazať namiesto sprofanovaného citu náboženského.<sup>3</sup> Hlavným prínosom laicizácie malo byť hlavne vedenie k tolerantnosti namiesto neznášanlivosti.

Jedným z najdôležitejších nástrojov mravnej výchovy bola podľa Masaryka spontánnosť a autenticita učiteľa. Mal by prejavovať ľudskosť, nebáť sa ukázať chybu, nevpustiť medzi seba a žiakov múr ktorý stavia učiteľ, keď reprezentuje názory, s ktorými sa nestotožňuje (legislatívne, direktívny riaditeľ, starosta, duchovného predstaviteľa a pod.) Neautenticosť je falošná hra, ktorú žiaci okamžite vycítia, učiteľ stráca autoritu a potenciálny dobrý vzor cnosti je stratený, čo je pre mravnú výchovu veľká škoda. To je i jeden z dôvodov, pre ktorý sa zasadzoval o nezávislosť školy a učiteľov nielen od cirkvi, ale nakoniec i od štátu a každého, kto by do nej mohol direktívne zasahovať.<sup>4</sup>

Okrem Masaryka zasiahlo do polemiky o mravnej výchove niekoľko ďalších autorov: František Krejčí reprezentoval pozitivistickú vedeckú etiku, ktorou smeroval k apolitickosti a náboženskej nezávislosti<sup>5</sup>, naopak František Mareš (1925) namietal proti pozitivistickému vyvodzovaniu mravnosti z prírody, pretože kolobeh prírody ide často proti mravným ideám človeka, obhajoval preto mravnosť na základe metafyzickej absolútnej pravdy. Túto polemiku

<sup>1</sup> MASARYK, T. G.: O škole a vzdělání. Praha: SPN 1990, s. 39 – 46.

<sup>2</sup> Vnímanie tohto hesla sa však dnes v Čechách i protikladné, ako pripomína Petr Jemelka: “vztah k rakousko-uherské monarchii...dnes nabývá až pozoruhodné nostalgické podoby, která již zapomíná na označení »žalář národů«” JEMELKA, P.: Výročí. In: R. Rybář - Novák, S. (eds.): Čtvrtstoletí polistopadového vývoje. Brno: Masarykova univerzita 2014, s. 34.

<sup>3</sup> MASARYK, T. G.: O škole a vzdělání. Praha: SPN 1990, s. 105.

<sup>4</sup> Tamže s. 64.

<sup>5</sup> KREJČÍ, F.: Filosofické základy mravní výchovy Zábřeh na Morave 1920, s. 20.

zachytil v rozsiahlom diele Česká mravní výchova v roku 1927 aj Karel Štěch.<sup>6</sup> Navrátil orientáciu mravnej výchovy späť k otázke českej, nacionálnej, keď obrátil pozornosť na veľké osobnosti z českých dejín, ku ktorým pridal i ešte žijúceho Masaryka. “Mravní výchova vyžaduje ke svému zdaru príznívneho mravního ovzduší, kterým období poroby českého národa být nemohlo.”<sup>7</sup> Štěch však absolutizoval českú otázku až k nacionalistickému rozmeru, keď odmietol všetko, “co nemá vyššího zájmu k národnímu a státnímu nedílnému celku.”<sup>8</sup>

Odraz doby v spojení s modernistickým poňatím mravnej výchovy nachádzame i u Františka Drtiny v jeho diele z roku 1930, kde za cieľ mravnej výchovy považoval vedenie žiaka k jeho sebazachovaniu: jednak pre človeka samotného a jednak kvôli pokroku - úlohám, ktoré sú ľudstvu určené, ktorými je cesta človeka k ovládnutí prírody. Spôsobom získavania mravnosti sa obracal i on ku Komenskému a Masarykovi: ceste praktickej zbožnosti.<sup>9</sup>

Sústredovanie výroby v mestách spôsobujúce sťahovanie ľudí do miest prinieslo nárast počtu ľudí bez vyznania, čo bolo zrejme dôvodom vydania diela Základy mravní výchovy pro bezkonfesní mládež z roku 1936<sup>10</sup> od autorov Vl. J. Nováka, J. Meisnera a O. Pertolda. Okrem popisu evolúcie človeka tu nájdeme i kapitolu Nesmrtnost živé hmoty a eugenika, kde autori navrhli okrem inštitucionalizovaného zakladania a vedenia zdravotných matrík i odporúčanie pre mládež, aby si takéto záznamy sama viedla, aby sa predišlo nielen rodinným tragédiám, ale i záťaži spoločnosti.<sup>11</sup> Meisner navrhol zásadu: “řid’ své chování alespoň tak, aby lidské společnosti neškodilo. ... Hled’ společnosti lidské v mezích svých možností nějak prospěti! Máš tedy povinnost nejen vzhledem k sobě, vzhledem k svému rodu, ale k celému svému národu a k lidstvu pečovat o své zdraví a zařídit svůj pohlavní život tak, aby za tvé činy netrpěli tvé děti, celý tvůj rod, stát a společnost lidská. Nejen že tvoje zatížené pokolení nemůže přinést světu nic tvořivého, nic krásného, nýbrž pravý opak toho a nad to ještě je obrovskou národohospodářskou přítěží každého státního rozpočtu.”<sup>12</sup>

V období Protektorátu bola intelektuálna činnosť obmedzená zatvorením univerzít, utlmená polemika čiastočne pokračovala v podobnom duchu v ilegálnych filozofických časopisoch. Po obnovení Československa nastalo pomerne rýchlo obdobie (po 1948) budovania socializmu a komunizmu, čo výrazne ovplyvnilo i mravnú výchovu. Najviac ideológie do nej preniklo cez Morálny kódex budovateľa komunizmu, akýmsi desatorom prikázaní totalitného režimu. Po prevrate v roku 1989 podobne ako počas prvej republiky prebral iniciatívu v poukazovaní na mravnosť prezident republiky V. Havel. Jeho prejavy boli navyše i priamym nadviazaním na masarykovský humanistický idealizmus zosobnený v hesle:

<sup>6</sup> ŠTĚCH, K.: Česká mravní výchova. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého 1927, s. 34-38.

<sup>7</sup> Tamže, s. 234.

<sup>8</sup> Tamže, s. 52.

<sup>9</sup> DRTINA, F.: (1930): Spisy Františka Drtiny. Svazek III. IDEÁLY VÝCHOVY. Soubor programových a historických statí z pedagogiky. Praha: Jan Laichter 1930, s. 146-147.

<sup>10</sup> V roku 1936 vyšiel i centrálny Školský řád, ktorý nielen upravoval formy trestov žiakov, ale zaviedol i potrestanie učiteľov za tresty žiakom neprimerané (napr. i trvalé postavenie mimo služby). Telesné tresty a tresty potupné (na cti) upravoval a riešil už zákon z čias cisárovny Márie Terézie. V roku 1774 začal platiť Všeobecný školský poriadok (řád), ktorý síce priamo telesné tresty na nižších školách nezakazoval, ale odporúčal iné, rozumové). O storočie neskôr, v roku 1869 vyšiel Ríšsky školský zákon, ktorý telesné tresty zakázal definitívne. Keďže však telesné tresty zakazoval opäť i spomínaný zákon z roku 1936, už v prvej Československej republike, a zavádzal i sankcie, o spôsoboch vynucovania si disciplíny v školách nemôžeme mať zbytočné ideály. RIGEL, M.: Vývoj kázenských postihů na školách v českých zemích aneb vyhání metla děti z pekla? In: Komenský: časopis pro učitele základní školy, roč. 137, 2012, č. 2, s. 12 – 16.

<sup>11</sup> MEISNER, J.: Nesmrtnost živé hmoty a eugenika. In: NOVÁK, V. J., MEISNER, J. & PERTOLD, O.: Základy mravní výchovy pro bezkonfesní mládež. Praha: Volná myšlenka 1936, s. 93.

<sup>12</sup> Tamže, s. 94.

pravda a láska musí zvíťazít nad lžou a nenávisťou. Jiří Sedlák zaregistroval po roku 1989 túto snahu o transformáciu<sup>13</sup> školstva pod heslom “odhmotařit” materialistickú výchovu z predošlého režimu, ktorú spája i s bývalým ministrom školstva P. Piťhom.<sup>14</sup>

Zvláště silný vzťah k etické (mravní) výchově měla právě koncepcie občanské výchovy vypracovaná po roce 1989 týmem kolem prof. Piťhy. V multidiscipinárním pojetí předmětu, obsahujícímu složky vlastivědnou, právní, ekonomickou, politologickou, antropologickou a ekologickou to byl právě etický prvek, jenž tyto složky propojoval a sjednocoval. Dle Piťhy bychom proto občanskou výchovu mohli také nazývat etickou antropologií. Na mravních základech měly spočívat dimenze (např. sociologická, právní, ekonomická) vytvářející povědomí o komplexním obrazu sociální reality obklopující žáka.<sup>15</sup> Jak zdůrazňuje “etický základ je tu všemu nadřazen proto, že občan není prvotně a nejhloběji ani výrobcem ani spotřebitelem ani právním subjektem, ale prostě člověkem.”<sup>16</sup> V této souvislosti Piťha rozebírá i terminologický rozdíl mezi „Občanskou naukou“ a “Občanskou výchovou“. Pro naukový charakter je typické, že poučuje člověka o tom, co smí a nesmí dělat, kdy výsledkem takto koncipované výchovy pak je spíše člověk málo zodpovědný, málo myslící, často s nízkým sebevědomím. Naopak výchovný charakter předmětu by měl směřovat k vytváření morálně vyspělých jedinců (poctiví, pracovití, spolehliví, ohleduplní), kteří budou zvyšovat celkovou kulturnost země, která je dána je dána kultivovaností styku a kvalitou mezilidských vztahů.<sup>17</sup>

Toto koncepční zacílení zároveň předpokládalo i odpovídající metodické uchopení předmětu. Piťha hovořil o nutnosti zavést aktivizační diskusní a inscenační metody do výuky. V té souvislosti poukazyval také na přidělení odpovídající hodinové dotace předmětu, navrhoval i formu určitých hodinových bloků (zde bychom mohli doporučit například dvouhodinových), aby tyto metody měly dostatečně efektivní dopad.<sup>18</sup> Proto i samotná etika musí být výchovou a ne naukou, aby dokázala odpovídajícím způsobem rozvinout morální kvality jedince.<sup>19</sup>

Ciele výchovy a vzdelávania sa od roku 2005 zmenili.<sup>20</sup> Školská reforma začala klást dôraz namiesto kognitívnej zložky i na zložku konatívnu prostredníctvom vedenia ku kompetenciám. Tým i výchova k mravnosti dostala nový rozmer, avšak tak ako dovtedy bola súčasťou tzv. skrytého kurikula. Nasledujúci text sa venuje mravnej výchove vo forme samostatného predmetu Etická výchova, ďalej vo forme včlenenej mravnej výchovy v iných predmetoch (analýza kurikula) a nakoniec v klíme škôl.

### **Samostatný predmet Etická výchova<sup>21</sup> (ako výchova k prosociálnosti)**

Od roku 2010 bol po niekoľkých diskusiách odborníkov Rámcový vzdelávací program (kurikulum)<sup>22</sup> obohatený o doplňujúci vzdelávací odbor – Etickú výchovu.<sup>23</sup> Etickú výchovu

<sup>13</sup> Mravná výchova bola v porevolučnom a transformačnom období podobne ako v časoch prvej republiky (1918-1939) integrovanou súčasťou iných predmetov, hlavne občianskej výchovy (výchova k občanství).

<sup>14</sup> SEDLÁK, J.: K didaktice etiky. In: Filosofický časopis, roč. 40, 1993, č. 2, s. 329.

<sup>15</sup> PIŤHA, P.: Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost. Praha: Orbis, 1992, s. 17.

<sup>16</sup> Tamže, s. 18.

<sup>17</sup> PIŤHA, P.: Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let). Praha: Karolinum 1999, s. 141-142.

<sup>18</sup> PIŤHA, P.: Úvod do výchovy k občanství, c.d., s. 24.

<sup>19</sup> PIŤHA, P.: Učitelé, společnost a výchova, c.d. s. 143.

<sup>20</sup> Na základě školského zákona z roku 2004 (zákon č. 561/2004 Sb. ČR)

<sup>21</sup> Etická výchova chápaná jako prosociální výchova je doplněním Rámcového vzdělávacího programu - tak pre základné školy (rovnako pre primárne i pre sekundárne vzdelávanie), jako i pre SŠ.

<sup>22</sup> Ďalej v texte už iba pod skratkou RVP.

<sup>23</sup> Na konferenci popredných odborníkov o potrebnosti etickej výchovy v českých školách v roku 2009 sa diskutovalo i o tom, či má byť etická výchova výchovou k prosociálnosti. Prof. Piťha zaujal kladný postoj: “Jde o to, že etická výchova by se měla jmenovat výchova prosociální, protože vytváří vlastnosti a schopnosti nutné

si mohli školy na základe vlastného uváženia zaradiť do vyučovania a to ako samostatný predmet alebo ako prierezovú oblasť, integrované vo viacerých predmetoch. Rozdiel oproti predchádzajúcemu obdobiu bol hlavne v jej ucelenej podobe definovanej vo vlastnom kurikulárnom dokumente.

Tento nově vytvořený doplňující vzdělávací obor byl vypracován na základě již existujícího projektu prof. R. Olivara z Nezávislé univerzity v Barceloně a jeho slovenskou adaptací (Ladislav Lencz), který je u nás prezentován mimovládní organizací Etickým fórem<sup>24</sup> V dalším textu si tento koncept rámcově přiblížíme.

Olivarův projekt, jenž je zejména výchovou k prosociálnosti, lze zařadit do tzv. normativního pojetí mravní výchovy<sup>25</sup>, které bylo rozvíjeno v severoamerickém prostředí psychology E. A. Wynnem, K. Ryanem a T. Lickonou v projektu utváření charakteru (Character Development). V tomto rámci byl dále realizován projekt D. Solomona a dalších s názvem Child Development Project, který měl posilovat prosociálnost, morální uvědomění a sociální adaptaci. Na tento projekt pak navázal R. Olivar,<sup>26</sup> podle něhož je zásadním faktorem pro pozitivní morální vývoje jedince právě prosociální chování, prosociálnost.<sup>27</sup>

Olivarova etická výchova bývá rozčleňována do čtyř složek:

- výchovný program podporující pozitivní vývoj osobnosti, kdy jeho první částí je výchova k prosociálnosti, následně pak její aplikace do různých oblastí života
- výchovný styl, který má prostřednictvím pozitivního přijetí jedince (žáka) vytvářet pozitivní atmosféru
- výchovné metody, které se skládají z několika kroků – kognitivní senzibilizace, hodnotové reflexe, nácviku sociálních dovedností ve třídě, reálné zkušenosti (používané metody Olivar obecně označuje jako metody prožitkové, tedy takové, kdy se žáci bezprostředně učí z vlastního prožívání a zážitků)
- rozvoj prosociálnosti, kdy všechny předešlé složky jsou voleny tak, aby v nich byla rozvíjena prosociálnost<sup>28</sup>

Prosociálnost ve smyslu kolektivní a komplexní prosociálnosti je pak jejím nejvyšším stupněm, jelikož se zaměřuje na širší kolektivy a sociální cíle. Zobecňuje, generalizuje interpersonální vztahy na sociální, kdy jejím jistým modelem může být takto fungující rodina i školní společenství. Komplexní prosociálnost je charakteristická aktivní přítomností různých jedinců a skupin, kteří buď přijímají nebo poskytují prosociální činy. Vyskytuje se zde také tzv. „zasahování třetího“, kdy prosociální jednání, kromě přímých příjemců prosociálního

---

pro život ve společenství... Argumenty pro zavedení jsou velmi prosté. Je to nutnost. Škola bez výchovy není škola a společnost bez morálky nemá valnou budoucnost. Bude hynout na vnitřní krize a stane se snadnou kořistí tupé diktatury.” PIŤHA, P.: Etická výchova na školách – ano či ne? Konference 2009. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online] [Citované: Október, 25, 2016] Dostupné na:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova?highlightWords=etick%C3%A1+v%C3%BDchova>

<sup>24</sup> Ich web <http://www.etickeforumcr.cz/>

<sup>25</sup> KASÍKOVÁ, H.: Pedagogika pro učitele. Praha: Grada 2011, s. 299.

<sup>26</sup> Např. Olivar, R. Etická výchova. Bratislava 1992.

<sup>27</sup> Prosociální chování můžeme označit také jako pomáhající chování (Výrost - Slaměnik, 2008, p. 285), jedná se tedy o chování, které pomáhá druhému nebo druhým, přináší jim jistý užitek. Samotný termín “prosociálnost” se poprvé objevil v roce 1967. Reprezentuje velmi širokou škálu nejrůznějších pomáhajících aktivit, např. sympatií, dary, podporu, pomoc, nabídku ke spolupráci. Příbuznými termíny jsou solidarita, podpora, spolupráce MLČÁK, Z. - Záškodná, H.: Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie. Praha: Triton 2009, s. 13 – 14. Svěbytnou kategorií je pak termín altruismus, s nímž bývá prosociální chování často zaměňováno. Altruistické chování je případem takového pomáhajícího chování, které není spojeno s očekáváním odměny. To vyplývá i z obecně přijímané definice altruismu jako dobrovolného chování mající za cíl přinést pomoc, která vyžaduje obět a jeho motiv je jiný, než očekávání materiální či sociální odměny. NAKONEČNÝ, M. : Sociální psychologie. Praha: Vysoká škola obchodní 2007, s. 109.

<sup>28</sup> OLIVAR, R.: Etická výchova. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana 1992, s. 5.

činu ovlivňuje i jiné – třetí osoby a jiné sociální objekty. Co se týče příjemců prosociálního jednání, mohou to být osoby, ale také jimi mohou být tzv. „externí sociální objekty“ zahrnující např. náboženské a sociální normy, ideály. Může zde nastat tzv. „paradox prosociálního činu“, kdy pro určité skupiny mohou být určité činy prosociální, pomáhající, pro jiné skupiny mohou být opakem, kdy jsou negativně zasaženy důsledkem prosociálního činu. I podle Olivara tato komplexnost vyvolává mnohé otázky, zvláště při samotné výchově.<sup>29</sup>

Prosociální chování je založeno na odpovídajících sociálních dovednostech, jako jsou empatie, asertivita a kooperace. Pomocí zapojování žáků do sociálních a kooperativních aktivit lze i ve školní praxi utvářet prosociální kvality žáků. Kultivace empatických schopností zásadním způsobem rozvíjí prosociální chování. Podle R. Olivara je empatie dokonce základem prosociálnosti.<sup>30</sup> Rozvoj schopnosti empatie podporuje výchova založená na modelech empatického chování ze strany vyučujícího, která pak příznivě ovlivňuje empatický vývoj žáků.<sup>31</sup>

Česká adaptácia prosociálnej výchovy sa nevyhla základným nedostatkom koncepcie i napriek tomu, že projekt Rocheho je už staršieho dáta, a preberaná slovenská adaptácia prebiehala v 90tych rokoch. Hlavnými nedostatkami sú chýbajúca pluralita v základnej orientácii (jednostranná prosociálnosť – napriek tomu, že žiaci môžu mať rôzne názory a podporuje sa diskusia, sú doslova “cvičení” k prosociálnosti, čo hraničí s manipuláciou), inklinovanie ku katolíckej výchove<sup>32</sup>, prevládajúci psychologický rozmer<sup>33</sup> a naopak chýbajúci rozmer filozofický.<sup>34</sup>

I efektivita samotnej prosociálnej výchovy je neistá: dvom dlhoročným učiteľom etickej výchovy skúmajúcich efektivitu výchovy k prosociálnosti vlastným výskumom vyšli opačné výsledky pri ich hypotézach o zlepšení vzťahov triede. Paradoxne, efektivita v tejto oblasti sa nepreukázala práve v dizertačnom výskume predkladateľa projektu etickej výchovy, u Pavla Motyčku zo združenia Etické fórum, ktoré Etickú výchovu garantuje a školí k nemu učiteľov.<sup>35</sup>

### **Mravná výchova mimo etickej výchovy**

Keďže Etická výchova je na základných a stredných školách nepovinným (doplňujúcim) predmetom a neučí sa na všetkých školách, na ostatných školách je mravná výchova je realizovaná cez plnenie cieľov kurikula (RVP), ktorý si školy upravujú podľa svojich potrieb, avšak povinné zložky musia zachovať. Medzi cieľmi v nachádzame i ciele mravné a to v podobe afektívnych cieľov. Akú mravnú výchovu podstupujú žiaci a študenti v týchto školách s plnením týchto cieľov bez etickej výchovy?

<sup>29</sup> OLIVAR, R.: Etická výchova, c.d., s. 121.

<sup>30</sup> KASÍKOVÁ, H.: Pedagogika pro učitele, c.d., s. 301.

<sup>31</sup> NAKONEČNÝ, M.: Lidské emoce. Praha: Academia 2000, s. 275 – 276.

<sup>32</sup> ŠTĚRBA, R.: Etická výchova, její pojetí a osobnost učitele. In Rybář, R. – Novák. S.(eds.): Člověk – společnost a výchova k hodnotám. Brno: Masarykova univerzita 2011, s. 140.

<sup>33</sup> Etická výchova by nemala byť len manipuláciou a psychosociálnym výcvikom ako je postavený súčasný program EV. Rovnako je zvláštne, že obsah EV nemá takmer nič spoločné s etikou jako disciplínou a vyučovať ju môžu skôr psychológovia ako etici.

<sup>34</sup> GLUCHMAN, V.: „Etická výchova“ a morálne myslenie (etika sociálnych dôsledkov ako východisko modelu mravnej výchovy). In: Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela 2009, s. 59 – 60.

<sup>35</sup> V Motyčkovom dizertačnom výskume sa nepotvrdili hypotézy o pozitívnom predpoklade zvýšenia dôvery, zlepšenia vzťahov v triede a zníženia behaviorálnych problémov v triede (Motyčka, 2013, p. 137), v dizertačnom výskume Davida Vaneka sa naopak potvrdili. (Vaněk, 2011, p. 167).

Cieľom základného vzdelávania je “poskytnout spoľahlivý základ všeobecného vzdelání orientovaného zejména na situace blízke životu, ale i a na praktické jednání.”<sup>36</sup> Žiaci sú na tieto situácie a konanie pripravovaní pomocou nadobúdania kľúčových kompetencií (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní) a to naprieč všetkými predmetmi počas celého základného vzdelávania. Ak by sme chceli zhrnúť zadané ciele kompetencií v kurikule, ich snahou je pripraviť žiakov na samostatné prežitie v individualizovanej premenlivej a rôznorodej spoločnosti, s dôrazom na zodpovednosť a toleranciu.<sup>37</sup>

V druhom rade sú žiaci vychovávaní cez výchovné prierezové oblasti, ktoré musia školy povinne integrovať do jednotlivých povinných učebných predmetov, alebo vytvoriť predmet vlastný. Jedná sa o prierezové oblasti: Sociální a osobnostní výchova, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Tieto prierezové témy majú rovnako ako i samotné vzdelávacie oblasti rozčlenené svoje ciele na oblasť dovedností a vedomostí a oblasť postojovú a hodnotovú. Majú viesť k tolerancii k rozmanitosti a naopak kriticky, asertívne a angažovane proti stereotypom a neznášanlivosti; k zodpovednosti smerom k životu vlastnému i cudziemu, k prírode i životnému prostrediu; k pozitívnemu pohľadu na seba samého; k sebadisciplíne, k nájdeniu vlastnej identity; k pozitívnym postojom k hodnotám vlastným (národným, európskym, civilizačným) i cudzím; k pluralite a kompromisu; k ochote pomáhať slabším.<sup>38</sup>

Tieto afektívne ciele potvrdzujú trend cieľov kľúčových kompetencií, ktoré sme spomínali vyššie. Môžeme ich zhrnúť v motte: ži a nechaj žiť, resp. ži šťastne a nechaj šťastne žiť i iných, alebo ešte inak: jedine v tolerantnom, pluralitnom a demokratickom prostredí je možný individuálny šťastný život. Tieto zásady pripomínajú eudaimonistickú aristotelovskú etiku a politiku<sup>39</sup>, kde v dobre usporiadanej obci môžeme hľadať a nájsť i individuálne šťastie, ktorého hľadanie je plne legitímne.<sup>40</sup>

V každodennej praxi je mravná výchova (vytýčená jednak v cieľoch kľúčových kompetencií, jednak v cieľoch prierezových oblastí, jednak v cieľoch nepovinného doplnujúceho oboru EV) realizovaná cez jednotlivé vyučovacie predmety, do ktorých sú predchádzajúce (mravné a ďalšie) ciele včlenené a to tak v prírodovedných ako i spoločenskovedných, pričom najdôležitejšiu úlohu zohrávajú samozrejme predmety výchovné (výchova k občianstvu, výchova ke zdraví, telesná výchova, český jazyk a literatúra, ale i dejepis a pod.) V týchto predmetoch je totiž najväčší priestor na zaradenie a uplatnenie postojových a hodnotových cieľov. Na druhej strane, významné výchovné nástroje k mravnosti obsahujú a uplatňujú i prírodovedné predmety. Máme na mysli napr. nástroj askésis, cvičenie svojej vôle a sebadisciplíny, ktoré si učenie sa vyžaduje i vo všeobecnosti.<sup>41</sup>

---

<sup>36</sup> RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. MŠMT ČR 2013. [online] [Citované 10, 25, 2016] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>, s. 8.

<sup>37</sup> Tamže.

<sup>38</sup> Tamže, s. 104 – 117.

<sup>39</sup> Samozrejme bez demokracie.

<sup>40</sup> Napr. v úvode charakteristiky Prierezovej oblasti Osobnostnej a sociálnej výchovy RVP pre ZŠ je uvedené: “Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.” Tamže, s. 105.

<sup>41</sup> Napr. vo vzdelávacej oblasti Matematika a její integrace je cieľom i: „rozvíjení soustavné sebekontroly, systematickosti, vytrvalosti a přesnosti.” Tamže, s. 27.

Ak by sme túto časť zhrnuli, česká ZŠ mravne vychováva pomocou aktivizačných metód, ktorými žiaci získavajú správne návyky, prostredníctvom cvičenia vôle a sebakontroly, pomocou upevňovania sa v tolerancii k rôznorodosti a iným (demokratickým) názorom, možnosti nájsť svoju identitu a byť autentickým, a posilňovaniu prejavov nezávislosti (názor, projekty, samostatné rozhodovanie).

V treťom rade je žiak ZŠ k mravnosti vychovávaný na základe mravov a morálky učiteľov a vedenia školy premietajúcej sa do klímy školy. Ministerstvo školstva v úvode RVP definuje klímu len stručne a všeobecne ako: “vytvárat príznivé sociálne, emocionálne i pracovné klima založené na účinné motivácii, spolupráci a aktivizujúcich metódach výuky; zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol.”<sup>42</sup> Môžeme konštatovať, že táto stručná požiadavka na klímu školy je len odrazom cieľov, ktoré sme definovali vyššie a žiadne nové požiadavky na školy žiaľ neprináša. Klíma školy je tak vždy vlastnou záležitosťou každej jednotlivej školy, je však škoda, že podrobné usmernenie ako sme videli pri cieľoch výchovy a vzdelávania, v tejto oblasti neexistuje a teda mu vôbec nie je venovaná pozornosť.

### **Mravná výchova v stredoškolskom vzdelávaní**

Mravná výchova má v stredoškolských kurikulárnych dokumentoch podobné až rovnaké postavenie ako v základnom vzdelávaní. Etická výchova je však súčasťou RVP dlhšie (2006), má rovnaký program ako etická výchova pre základné školy, je postavená prosociálne. Rovnaká štruktúra kurikula posilňuje a nadväzuje na rovnaké kľúčové kompetencie (obohatené o kompetenciu k podnikavosti namiesto kompetencie pracovnej).<sup>43</sup> Zaujímavé je, že napriek množstvu afektívnych a konatívnych cieľov, sú očakávané výstupy (čo má žiak nakoniec vedieť a čo priamo vykonať na vyučovaní) hlavne kognitívneho charakteru.<sup>44</sup>

Samozrejmy rozdiel nachádzame medzi nárokmi na študentov gymnázií a nárokmi na študentov odborného stredoškolského vzdelávania. Je prirodzené, že títo študenti nemajú v školách toľko priestoru na teóriu a výchovné ciele prostredníctvom konatívnych a afektívnych výkonov, pretože sa učia svojej profesii priamo v pracovnom prostredí cvičiacej firmy, podniku. Prináša to však zaujímavú otázku o znížení cieľov hodnotových a morálnych, o ktoré rovnako prichádzajú.<sup>45</sup>

### **Problémy a prax**

Pavel Vacek považuje prelínanie mravnej výchovy cez všetky predmety za kliše. Všetky predmety napr. obsahujú a vedú k hodnote tolerancie, disciplinovanosti, čestnosti, zodpovednosti, starostlivosti, avšak sú len akýmsi vedľajším produktom pri osvojovaní si iných informácií a dovedností. Realitou nakoniec je: “všude, ale spíše nikde” (Vacek, 2011, p. 124). S morálnymi kategóriami sa podľa neho žiaci v škole vôbec nestretávajú.<sup>46</sup>

Tento trend potvrdzuje i dotazníkový prieskum (šetření) u študentov výchovy k občianstvu na Katedre občianskej výchovy na PDF MU v Brne. Zo 105 opýtaných študentov 88 (83,8%) nikdy predmet EV nemalo, naopak 17 (16,2%) ho mali alebo aspoň u nich v škole bol na výber (dáta z apríla 2016).

---

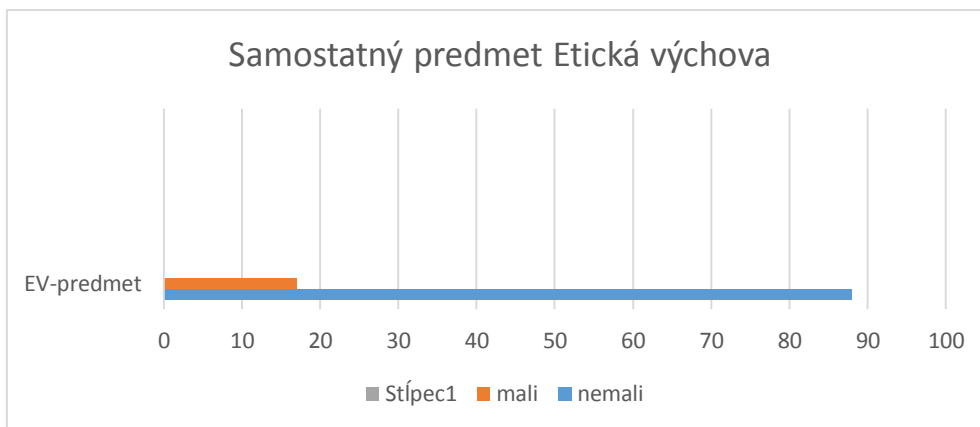
<sup>42</sup> Tamže, s. 6.

<sup>43</sup> Je tiež rozdelené na rovnaké vzdelávacie oblasti a prierezové témy.

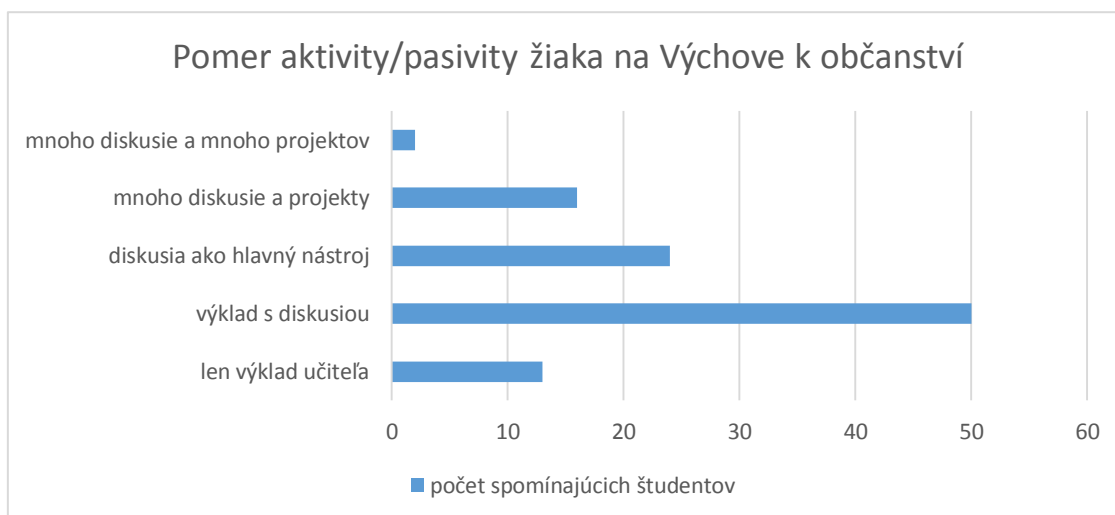
<sup>44</sup> Čistých afektívnych výstupů je v porovnaní s kognitívnimi ve vzdelávací oblasti Člověk a společnost (Občianský a spoločenskovedný základ) veľmi málo (RVP pro gymnázia, 2013 pp. 38 – 46).

<sup>45</sup> Jednotlivé programy RVP pre odborné vzdelávanie sú dostupné na stránke <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>

<sup>46</sup> Ani před zavedením RVP v roku 2005, ktorý umožnil školám čiastočnú autonómiu, situácia nebola dobrá: Vacek uvádza výsledky svojho staršieho výskumu, v ktorom skúmal názory učiteľov a žiakov o tom, či sa českému školstvu obecné darí ovplyvňovať mravný vývoj žiakov a žiačok. Výsledok nebol dobrým vysvedčením: len 9% odpovedí učiteľov a 9,5% žiakov bolo pozitívnych a naopak, 37,7% učiteľov a 42% žiakov vnímalo situáciu veľmi kriticky (Vacek, 2011, p. 158).



Mohlo by sa zdať, že tieto odpovede potvrdzujú domnienku, že mravná výchova sa v Českej republike neuplatňuje<sup>47</sup> cez predmet etická výchova, ale skôr cez postojoyé a konatívne ciele a výstupy Rámcového vzdelávacieho programu. Tak ako sme už spomenuli vyššie, tento prístup predpokladá aktivizačnú formu výuky (nácviik požadovaného správania) a diskusie<sup>48</sup> (získavanie názorov a postojov). Keďže naplnenie cieľov kompetencií a výchovných povinných prierezových tém je prirodzene na základnej škole najbližšie predmetu Výchova k občianstvu, u našich študentov sme ďalej zisťovali, akou formou výuky u nich Výchova k občianstvu prebiehala. Výsledky pre uplatnenie mravnej výchovy touto formou ale opäť nedopadli podľa očakávaní: u 12,3% prebiehala výuka takmer výlučne výkladom učiteľov a pozícia žiakov bola pasívna; u 47,6% prevažoval výklad a žiaci sa mohli pýtať k učivu; u 22,8% hlavne diskutovali (nielen o učive), u 15,2% veľa diskutovali a robili i projekty, u 1,9% prebiehalo vyučovanie dominantne cez projekty a diskusiu.



Môžeme konštatovať, že hlavne prvé dve odpovede znamenali výchovu k občianstvu dominantne výkladom učiteľa, kde možnosť aktívne sa zúčastniť bola malá, zastávali buď úplne pasívnu alebo skôr pasívnu pozíciu (spolu až 59,9%). I tretia odpoveď znamenala výchovu výkladom, ale diskusia bola žiakom prístupnejšia. Znamená to, že u vyše polovice študentov mravná výchova naplňaním cieľov konatívnych a afektívnych skôr neprebíhala, resp. prebiehala v menšej miere. Môžeme sa domnievať, že školy sa týmto cieľom často

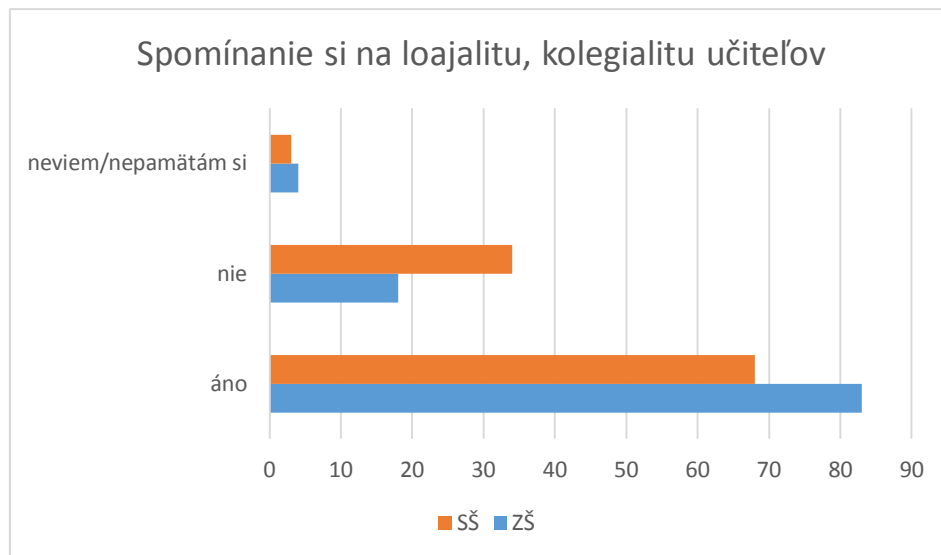
<sup>47</sup> Resp. len v malej miere (ani na základných ani stredných školách).

<sup>48</sup> A samozrejme ďalších nástrojov, ktoré pre obmedzený priestor všetky neuvádzame.



nevenujú, orientujú sa stále skôr na výstupy kognitívne, teda na vzdelávanie namiesto výchovy a vzdelávanie cez dovednosti a postoje.

Skúsili sme preto zistiť, či mravy ale i morálku učiteľov, a vedenia školy vnímali ich bývalí žiaci v ich bezprostrednom konaní, či cítili v škole jednotnú etickú klímu. Pokúsili sme sa to odhaliť otázkou o kolegiálnosti a loajalite učiteľov. Na základných školách sa rozpamätali na loajalitu u učiteľov 83 študenti (79%), 18 si spomenuli na opak (17,1%), 4 si už nespomínali (3,8%). Pre stredné školy boli výsledky trochu horšie: 68 si spomínalo na loajalitu/kolegiálnosť (64,7%), 34 na neloajalitu/nekolegiálnosť (32,3%), traja si nespomínali (2,8%).<sup>49</sup>



Záverom prieskumu je poznatok, že hoci sa mravná výchova skladá z troch zložiek, prvá (voliteľná etická výchova) sa skôr nedostáva do výuky (alebo ju učiteľ nedokáže napriek výcviku uplatniť), druhá - povinná cez ciele a výstupy RVP je skôr len deklarovaným cieľom – je realizovaná skôr v menšej miere. Tretia zložka/spôsob mravnej výchovy (klíma, mravy a morálka učiteľov) je v škole prítomná za každých okolností (i keď prvé dve absentujú i keď sú prítomné, a navyše, môže táto zložka prvé dve negovať). Je to práve spôsob, ktorý je v mravnej výchove i najstarší a na základe viditeľnej nezávislosti tejto zložky môžeme dokonca konštatovať, že i spôsob prirodzený. Túto tretiu zložku nenazveme nijak inak ako výchovu vzorom, v etike uplatňovanej pod názvom etika cnosti.

Zdá sa, že dôležitejšie ako spoliehanie sa na program výchovy cez RVP je dbanie na etickú klímu, ktorú si žiaci všímajú.<sup>50</sup> Z tohto hľadiska P. Vacekom navrhované zavádzanie evaluačných schém (z projektu výchovy charakteru T. Lickona a M. Davidsona) hodnôt, klímy, budovania charakteru žiakov má zmysel (škola informuje rodičov o úrovni etickej klímy) (Vacek, 2011, p. 149 – 150). Znamenalo by to, že škola klímu či charakter žiakov vedome formuje, a teda o nej najskôr vo vnútri diskutuje a reflektuje, a navyše tento proces

<sup>49</sup> Rozdielne výsledky na stredných školách sú pravdepodobne z dôvodu kritickejšieho nazerania na učiteľov staršími žiakmi i sviežejšími spomienkami študentov na časy nedávne. Možno je samozrejme i to, že učitelia si pred mladšími deťmi dávajú na svoje nedostatky väčší pozor.

<sup>50</sup> Príkladom z praxe je podvádzanie celej triedy na záverečnom teste z matematiky (vo fakultnej škole Pedagogickej fakulty Masarykovej univerzity, 2015/16), ktorý získali výmenou za iný test (z biológie) s inou triedou. Kým jeden učiteľ si všimol podozrivo dobré výsledky a neriešil vzniknutú situáciu, druhý, ktorý mal „väčnejší“ predmet, situáciu riešil, čím však odkryl i ľahostajnosť k podvodu prvého učiteľa. V prípade nezasiahnutia by sa žiaci utvrdili v nečestnom správaní, v druhom o tom museli hovoriť (bolo to témou mesiaca) a niesť i následky.

prenáša i do sféry rodičovskej a sféry vzájomných vzťahov. Žiak tak pred sebou vidí učiteľa, ktorý vďaka diskusiám o vedomom formovaní výchovného prostredia, vie zaujať rozhodné stanovisko, ktoré je súladné nielen s inými učiteľmi, ale možno i s rodičmi. Avšak ešte dôležitejší ako súlad, je samotný proces diskusie o hodnotách a angažovanie sa, ako pripomína Hegel v príbehu: “na dotaz jedného otca na najlepší spôsob, jak mravně vychovat svého syna, odpověděl pythagorejec: když z něho učiníš občana státu s dobrými zákony” (Hegel, 1992, p. 194).

Prínos a význam etickej klímy, vzorov a angažovania sa však samozrejme neznamená, že mravná výchova cez etickú výchovu<sup>51</sup> alebo cez plnenie výchovných cieľov RVP<sup>52</sup> nemá zmysel. Svedčí to skôr o potrebe učiteľov na vedomé budovanie tejto klímy pripraviť, teda o zvýšenej potrebe zavádzania profesijnej – učiteľskej etiky do vzdelávania budúcich i súčasných učiteľov. Takto by jednak vedeli lepšie realizovať postojoyé výkony RVP a jednak by sa oboznámili s nástrojmi, ktoré by im pomohli pri budovaní etickej klímy a pri samotnom morálnom rozhodovaní sa vo svojej profesii.

### **Mravná výchova v univerzitnom prostredí**

S najznámejším nástrojom profesijnej etiky, etickým kódexom, sa vysokoškolskí študenti v súčasnosti stretnú na webových stránkach väčšiny (ak nie všetkých) českých univerzít<sup>53</sup>, je preto pravdepodobné, že tento nástroj budú prenášať i na svoje budúce pracoviská (za predpokladu, ak hlbšie spoznajú funkcie a význam kódexu). Pri pokračujúcej zvyšujúcej sa informovanosti rodičov o dianí v školách a pokračujúcom trende všeobecnej mentality nespokojných konzumentov<sup>54</sup> vo všetkých oblastiach, môžeme očakávať narastajúcu angažovanosť rodičov i v školách. Informovanie rodičov o klíme školy, o jej zámeroch, víziách, hodnotách, o pokrokoch detí a pod. bude teda pri pokračovaní trendu zákaznickej mentality<sup>55</sup> vyžadované čím ďalej, tým viac zo strany samých rodičov. Tým sa zvýšia nároky na učiteľov, ich profesionalitu, etickú rozhladenosť a na nástroje pre moderovanie diskusií o kompromisoch pri hľadaní a definovaní dobra v škole (žiaka, školy, spoločnosti, učiteľov). Svedčí o tom aj narastajúci počet publikácií z aplikovaných a špeciálne profesných etík, avšak kurzy profesných etík na českých vysokých školách tento trend zatiaľ skôr neodrážajú.<sup>56</sup>

### **Uznanie namiesto zneuznania a neprehlbovanie technologickej objektivizácie (Odporúčania k mravnej výchove cez RVP namiesto záveru )**

Z predchádzajúceho vyplýva, že vedenie k tolerancii a rozmanitosti (a k pozitívnemu oceňovaniu menšín, nestačí vyžadovať len cez ciele a výstupy kurikula, ale je potrebné vyžadovať ho i v klíme školy. (čo jako sme uviedli vyššie, je v úvode RVP pre ZŠ nedostatočné). Kurikulum by mohlo túto významnú výchovnú zložku posilniť v odporúčaní a vyžadovaní, aby škola bola takým miestom, kde sa cítia dobre i deti menšín, aby sa stala škola i ich školou. Táto prevencia pred vznikom a potvrdzovania sa v dvojitej morálke

<sup>51</sup> Hoci voči nej v jej aktuálnej forme a obsahu máme výhrady.

<sup>52</sup> hoci v súčasnosti sú skôr deklaráciou - ako ukazuje malý počet syntéznych a postojoyých výstupov RVP a po druhé, i tieto nie sú uplatňované kvôli pasívnej úlohe žiaka na vyučovaní, ako ukázal prieskum o výchovnom predmete Výchove k občianství.

<sup>53</sup> Napríklad Etický kódex Masarykovej univerzity, domovskej univerzity autorov článku:

[https://www.muni.cz/general/legal\\_standards/ethics\\_code?lang=en](https://www.muni.cz/general/legal_standards/ethics_code?lang=en)

<sup>54</sup> Tak, ako poukazuje G. Lipovetsky vo svojej knihe Paradoxní štěstí. Esej o hyperkonzumní společnosti (Lipovetsky, 2007, p. 394).

<sup>55</sup> Nespokojná konzumentská mentalita sa podľa Lipovetského ukázala prospešná pri zvýšení skutočne dosahovaného šťastia pri partnerských vzťahoch hlavne z hľadiska žien (Lipovetsky, 2007, pp.149 – 162).

<sup>56</sup> Predmety na jednotlivých vysokých školách nie sú zväčša verejne dostupné, autori tohoto článku preto môžu zhodnotiť len profesné etiky na vlastnej univerzite, ktorá je v ČR druhou najväčšou. Z prieskumu je zjavné, že na celej Masarykovej univerzite existuje v súčasnosti len jeden kurz profesijnej etiky (etika ošetrovatelství).

z hľadiska zneuznaných menšín<sup>57</sup> by v RVP bola namieste cez odporúčanie obohacovať knižnice o literatúru svojich menšín, rozširovať učivo dejín o dejiny menšín (RVP nevyžaduje žiadne kognitívne výstupy o rómskych dejinách okrem holokaustu vo všeobecnosti), literatúru o literatúru menšín, zavádzanie vzorov z menšín, vizuálne obohacovať školu tak, aby v praxi pôsobila ako škola spoločná a pod. (Lesňák, 2013, p. 87 – 95).

Druhou pripomienkou ohľadom klímy školy je návrh na začlenenie akéhosi technologického skepticizmu: v technologickej civilizácii sa totiž stáva technologickou<sup>58</sup> i česká škola, jednak tým, že je preplnená technikou všetkého druhu, jednak tým, že ju čím ďalej tým viac využíva k vzdelávaniu a spolieha sa na ňu a nakoniec tým, že touto technikou sú „vyzbrojení“ v škole i mimo školy samotní žiaci. Napriek tomu, že v komerčnej ponuke škôl je čím ďalej tým viac škôl ponúkajúcich školu „prírodnú“ (väčšinou škôlky v lese), väčšina škôl sa marketingovo prezentuje ako škola technologicky výborne vybavená a čo najviac prístupná cez rôzne aplikácie a internet. Česká škola tak nenapomáha žiakom vymaniť sa z područia a závislosti techniky – nepomáha žiakom transformovať sa z nástroja (objektu) techniky na slobodný jonasovský subjekt. Svedčí o tom i poznámka RVP v prierezovej téme Environmentálnej výchovy o vhodnom spôsobe jej včlenenia do (povinnnej) vzdelávacej oblasti Informační a komunikační technologie (IKT): “Ve vzdělávací oblasti IKT umožňuje průřezové téma aktivně využívat výpočetní techniku (internet) při zjišťování aktuálních informací o stavu prostředí, rozlišovat závažnost ekologických problémů a poznávat jejich propojenost. Komunikační technologie podněcují zájem o způsoby řešení ekologických problémů možnostmi navazovat kontakty v této oblasti a vyměňovat si informace v rámci kraje, republiky i EU a světa” (RVP ZŠ, 2013, p. 113). S návrhom prepojenia súhlasíme, technológia je v pozitívnom zmysle správne využívať, avšak ako jediný návrh na integráciu do vzdelávacej oblasti nestačí, pretože skôr potvrdzuje negatíva, ktoré sme načrtli.

Tento technologický skepticizmus môžeme však ešte prehliť o protiprírodný kultúrny skepticizmus vo všeobecnosti. Základom tohto postoja je ontologický kontext opozičného postoja ľudskej kultúry (ako vytváraného umelého prostredia) na úkor prírody (ako systému pôvodnému). Tento poznatok o človeku ako o živočíchovi, ktorého stratégia prežitia je vo vytváraní si umelého prostredia (a nástrojov, ktorými loví, pestuje, pracuje a pod.) je v dobe miznúceho pôvodného prírodného pre pochopenie diania vo svete zásadný. Jednoduchá minimálna ontologická gramotnosť dáva každodennému praktickému konaniu nový rozmer a pomáha pochopiť podstatu environmentálnych problémov.<sup>59</sup> Nejde teda len o technickú vybavenosť a závislosť škôl od techniky a technológií, ale i o vytvorenie klímy školy postavenej na prevahe kultúry biofilnej namiesto kultúry protiprírodnej.

**Slavomír Lesňák** is a assistant professor at the Department of Civics, Faculty of Education, Masaryk University. His main research interest is ethics of evolutionary ontology, history of ethics, questions of misrecognition.

**Radim Štěrba** is a assistant professor at the Department of Civics, Faculty of Education, Masaryk University, speciality: didaktika občanské výchovy.

<sup>57</sup> Ako na to poukazuje C. Taylor jeho spolupracovníci v knihe Multikulturalismus. Zkoumání politiky uznání. Praha: Filosofía – nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR. 2001.

<sup>58</sup> Pojmovo v zmysle H. Jonasa. Vid': Jonas, H. Princip odpovědnosti. Pokus o etiku pro technologickou civilizaci. Praha 1997.

<sup>59</sup> „Příčinou krize je systémový konflikt umělé kulturní uspořádanosti s přirozenou uspořádanosti Země“ (Šmajš, 2015, p. 8). Viac napr. ŠMAJS, Josef. *Evolutionary Ontology. Reclaiming the Value of Nature by Transforming Culture*. New York: Editions Rodopi B.V., Amsterdam - New York, 2008.

### Corresponding authors:

Slavomír Lesňák, Department of Civics, Faculty of Education, Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, The Czech Republic

Email: [lesnak@ped.muni.cz](mailto:lesnak@ped.muni.cz)

Radim Štěrba, Department of Civics, Faculty of Education, Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, The Czech Republic

Email: [radimsterba@seznam.cz](mailto:radimsterba@seznam.cz)

### References

- DRTINA, F. (1930): *Spisy Františka Drtiny. Svazek III. IDEÁLY VÝCHOVY. Soubor programových a historických statí z pedagogiky* [preklad]. Praha: Jan Laichter.
- GLUCHMAN, V. (2009): „Etická výchova“ a morálne myslenie (etika sociálnych dôsledkov ako východisko modelu mravnej výchovy) [preklad]. In: *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. [preklad]. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, pp. 61 – 70.
- HEGEL, G.W.F. (1992): *Základy filozofie práva* [preklad]. Praha: Academia.
- JEMELKA, P. (2014): Výročí [preklad]. In: R. Rybář - Novák, S. (eds.): *Čtvrtstoletí polistopadového vývoje* [preklad]. Brno: Masarykova univerzita, pp. 25 – 35.
- KREJČÍ, F. (1920): *Filosofické základy mravní výchovy* [preklad]. Zábřeh na Mor.
- KASÍKOVÁ, H., et al. (2011): *Pedagogika pro učitele* [preklad]. Praha: Grada.
- LESŇÁK, S. (2013): Další 20 rokov zneuznania Rómov v Čechách a na Slovensku. In: R. Rybář - Novák, S. (eds.): *Dvacet let samostatné České republiky* [preklad]. Brno: Masarykova univerzita, pp. 83 – 95.
- LIPOVETSKY, G. (2007): *Paradoxní štěstí. Esej o hyperkonzumní společnosti* [preklad]. Praha: Prostor.
- MASARYK, T. G. *O škole a vzdělání*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. Z dějin pedagogiky. ISBN 80-04-25554-X.
- MLČÁK, Z. - Záškodná, H. (2009): *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie* [preklad]. Praha: Triton.
- MOTYČKA, P. (2013): *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice* [The Implementation of Ethic Education as a Supplementary Educational Subject in the Czech Republic]. Praha: PF Univerzita Karlova v Praze.
- NAKONEČNÝ, M. (2007) : *Sociální psychologie* [preklad]. Praha: Vysoká škola obchodní.
- NAKONEČNÝ, M. (2000): *Lidské emoce* [preklad]. Praha: Academia.
- MEISNER, J. (1936): Nesmrtelnost živé hmoty a eugenika. In: NOVÁK, V. J., MEISNER, J. & PERTOLD, O. (1936). *Základy mravní výchovy pro bezkonfesní mládež* [preklad]. Praha: Volná myšlenka, pp. 79 – 97.
- OLIVAR, R. (1992): *Etická výchova* [preklad]. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- PIŤHA, P. (2009): *Etická výchova na školách – ano či ne?* [preklad]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online] [Retrieved April, 09, 2016] Available at: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova?highlightWords=etick%C3%A1+v%C3%BDchova>
- PIŤHA, P. (1992): *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost* [preklad]. Praha: Orbis.
- PIŤHA, P. (1999): *Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let)* [preklad]. Praha: Karolinum.

- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. [online] [Retrieved April, 17, 2016] Available at: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA. [online] [Retrieved April, 17, 2016] Available at: <http://www.nuv.cz/file/159>
- RIGEL, M. (2012): *Vývoj kázenských postihů na školách v českých zemích aneb vyhání metla děti z pekla?* [preklad]. In: *Komenský: časopis pro učitele základní školy* [preklad], 137 (2), pp. 12 – 16.
- SEDLÁK, J. (1993): *K didaktice etiky* [preklad]. In: *Filosofický časopis* [preklad], 40(2), pp. 326 – 340.
- ŠMAJS, J. (2015): *Ústava Země. Filozofický koncept* [preklad]. Banská Bystrica: PRO.
- ŠTĚCH, K. (1927): *Česká mravní výchova* [preklad]. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého.
- ŠTĚRBA, R. (2011): *Etická výchova, její pojetí a osobnost učitele* [preklad]. In R. Rybář – S. Novák. (eds.): *Člověk – společnost a výchova k hodnotám* [preklad]. Brno: Masarykova univerzita, pp. 135 – 149.
- VACEK, P. (2011): *Psychologie morálky a výchova charakterů žáků* [preklad]. Hradec Králové: Gaudeamus.
- VANĚK, D. (2011): *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy* [Development of prosocial behavior among second degree basic school pupils in the context of Ethical Education]. Brno: FSS Masarykova univerzita.
- VÝROST, J. - SLAMĚNÍK, I. (2008): *Sociální psychologie* [preklad]. 2. vyd., Praha: Grada.