

e-PEDAGOGIUM

II/2010

Nezávislý odborný časopis
určený pedagogickým pracovníkům
všech typů škol

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Časopis e-Pedagogium je zařazen do „Seznamu recenzovaných neimpaktovaných periodik“ schváleného Radou pro výzkum a vývoj dne 20. 6. 2008.

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>.

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou. Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Vědecká redaktorka a předsedkyně redakční rady: prof. PhDr. Helena Grečmanová, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením. Pro každý článek jsou jmenováni dva posuzovatelé. Jména recenzentů budou zveřejněna v posledním čísle daného ročníku časopisu.

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze

OBSAH

Editorial	5
-----------------	---

ČLÁNKY

Mobbing v základních školách jako etický problém	9
Tomáš Čech	
Škola bez ducha je škola bezduchá?	20
Michal Kaplánek	
Etický rozměr občanské a politické kultury osobnosti	28
Vladimír Smékal	
Etické aspekty vědecké práce	45
Vladimír Spousta	
Etická výchova a česká škola v roce 2010	61
Pavel Vacek	

RECENZE

Profese vysokoškolského pedagoga	75
Pavla Heřmáňková	
Učitel - příprava na profesi	78
Markéta Labajová	
Kalokagathia: ideál, nebo flatus vocis?	80
Martin Malenovský	
Recenzia publikácie „Prírodoveda v otázkach pre učiteľov“	82
Ivana Rochovská	
Umělecký text a jeho interpretace ve škole	85
Vlasta Řeřichová	

EDITORIAL

V čísle e-Pedagogia, které právě držíte v rukou, vycházejí v textové podobě plenární vystoupení, která zazněla na konferenci *Etika ve vědách o výchově* pořádané Českou pedagogickou společností ve spolupráci s Ústavem pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve dnech 10. a 11. února 2010.

Teoretický rámec konference byl vymezen vystoupením PhDr. Pavla Vacaka, Ph.D., který se zaměřil na téma etické výchovy a české školy nejen v roce 2010. Ve svém textu seznamuje čtenáře s historickým postavením etické výchovy a jejím umístěním v rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání v současné škole. V podobných intencích je také příspěvek doc. Michala Kapláňky, Th.D., zdůrazňující, že přihlášení škol k etickým hodnotám a normám je jednou z možností profilace základních škol a nejen škol, ale i dalších institucí a pracovníků v oblasti volnočasových aktivit pro děti a mládež. Prezentace prof. PhDr. Vladimíra Smékala, CSc., se analyticky zaměřuje na etický rozměr občanské a politické kultury osobnosti postavené na Kohlbergově modelu morálního vývoje a následných modelech R. L. Selmana a J. R. Resta, jež přes vývojovou typologii J. Loevingerové vedou k návrhu praxe etické výchovy. K tématu etiky ve vědách o výchově přispívá pohledem do prostředí základní školy „za katedrou“ i PhDr. Tomáš Čech, Ph.D., který z empirického výzkumu mezi učiteli přináší zjištění, že i v učitelských sborech se častěji setkáváme s fenoménem mobbingu, což se stává závažným etickým problémem narušujícím sociální klima školy. V centru pozornosti doc. PhDr. Vladimíra Spousty, CSc., jsou vysoké školy a příprava budoucích učitelů, autor se v této souvislosti zamýšlí nad živým tématem současnosti, a to etickými aspekty vědecké práce a odpovědnosti vědce. Příspěvky zbývajících vystupujících v plénu, stejně jako příspěvky dalších účastníků konference zaměřující se na sociální hodnoty a normy ve výchově, morálku v životě školy a etiku v akademickém prostředí, naleznete ve sborníku vydaném Českou pedagogickou společností na sklonku roku 2010 pod názvem *Etika ve vědách o výchově*.

Etika ve vědách o výchově je tématem věčným, jelikož etické hodnoty a normy ve výchově a společnosti vedou k následování, ale i porušování. Věříme, že autoři článků pomohou na některé etické otázky odpovědět, nebo přinejmenším poskytnou směr, kde odpovědi hledat.

Miroslav Dopita

ČLÁNKY

MOBBING V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH JAKO ETICKÝ PROBLÉM

Mobbing at Primary Schools as an Ethic Problem

Tomáš Čech

Abstrakt

Příspěvek se zabývá fenoménem mobbingu, tzn. psychického napadání a týrání mezi učiteli na základních školách. Vychází z teoretického vymezení jevu, dále výsledků rozsáhlého výzkumu výskytu tohoto jevu v prostředí českých škol a hledá souvislosti mezi etikou ve školách, interpersonálními vztahy mezi pedagogy a tímto fenoménem včetně možných důsledků pro oběť mobbingu, kvalitu klimatu školy a fungování školy jako výchovně-vzdělávací instituce.

Klíčová slova

Etika ve škole, interpersonální vztahy, klima školy, mobbing, psychoteror, důsledky, prevence.

Abstract

The article focuses on mobbing, i.e. harassment and bullying among teachers at primary schools. It specifies the theoretical foundations of the issue, presents findings of an extensive research of mobbing incidence in the environment of Czech schools, and searches for relations between school ethics and interpersonal relationships among teachers and this phenomenon, including possible consequences for the victim of mobbing, quality of school climate and school operation as an educational institution.

Key words

Ethics at school, interpersonal relationships, school climate, mobbing, mental terror, consequences, prevention.

1 Úvodem

V posledních letech dochází k transformaci českého školství, která směřuje k zásadní obměně výchovně-vzdělávacího systému jako reakce na požadavky vyvíjející se společnosti. Ve vztahu k žákovi se jedná o stěžejní posun od osvo-

jování vědomostí a dovedností k utváření a formování klíčových kompetenci. Současně očekáváme trend, že se škola bude měnit mnohem více v instituci *demokratickou*, která zajišťuje rovný přístup ke vzdělávání a demokratické jednání je příznačné také pro půdu školy, dále instituci *humánní*, a to v duchu myšlenky J. A. Komenského „škola dílnou lidskosti“ s důrazem na polidštění školy, vztahy, zdravé formování osobnosti a výchovu v hodnoty, a v neposlední řadě by mělo být cílem moderní školy být institucí *liberální*, tedy takovou, která zajišťuje respekt k právům jedince, v jeho rozhodování, ale i výchovu k zodpovědnosti. Tyto očekávané aspekty moderní školy se pochopitelně nevztahují jen k žákovi, ale všem aktérům edukačního procesu.

Vyvstává zde otázka, zda dnes skutečně škola onou demokratickou, humánní a liberální institucí je, zda naplňuje ideje prostředí klíčového pro edukaci a rozvoj osobnosti dospívajícího jedince. Požadavky na změnu školy sice mají reagovat na aktuální vývoj společnosti, ale současně tento vývoj v mnohých ohledech zavedení změn do praxe brání nebo je ztěžuje, a to např. s ohledem na uvolnění morálky a posun životních hodnot, snížení autority učitele, zvyšující se agresivitu žáků, kdy se terčem útoku stávají také učitelé. *Kvalita výchovně-vzdělávacího procesu* úzce navazuje na celkovou *kvalitu klimatu školy* a interpersonálních vztahů a stále více je ve vztahu ke školnímu prostředí skloňován pojem *mobbing*, tedy forma psychických útoků mezi kolegy. Je nasnadě, že pokud se tento negativní fenomén ve školním prostředí vyskytuje, jedná se o vážný *etický problém*, který může zásadním způsobem ovlivňovat kvalitu klimatu ve škole, a tím pádem také fungování školy jako výchovně-vzdělávací instituce.

2 Mobbing

Mobbing bývá obecně vymezován jako specifická forma šikánování, která se odehrává mezi jedinci v přibližně stejné společenské pozici. V některých zemích, např. Polsku nebo Německu, je tento termín užíván jako ekvivalent pojmu šikana v různých formách, ale z hlediska chápání a postupného etablování pojmu v české odborné terminologii nepostihuje výraz šikana zcela podstatu mobbingu a nelze je zaměňovat. Pro pochopení veřejnosti se jako možný český ekvivalent pojmu užívá souloví *šikana na pracovišti*; v užším pojetí pak užíváme pojem *mobbing* jako psychické násilí mezi osobami v relativně stejné nebo podobné pracovní linii. Vycházíme z modelu pojetí mobbingu v německy mluvících zemích (viz např. Leymann, 1993; Albrecht, 2010), které je vnímání v českých podmínkách nejbližší. Zásadní rozdíly mezi šikanou a mobbingem můžeme vnímat ve třech základních aspektech, a to z hlediska prostředí a spo-

lečenství, kde se jev převážně vyskytuje, dále z hlediska formy agrese ve vztahu k oběti a specifických znaků útoku. Rozdíly jsou shrnuty v následující tabulce.

Tab. 1: Znaký šikany a mobbingu

Z HLEDISKA	ŠIKANA	MOBBING
PROSTŘEDÍ A SPOLEČENSTVÍ	vyskytuje se v primitivnějších společnostech, jako je např. škola (mezi dětmi) nebo vojenské prostředí	vyskytuje se ve vyspělejších sociálních prostředích s propracovanějším systémem sociálních vztahů
FORMY AGRESE	představuje jednodušší formy agrese spočívající především ve fyzických útocích	převládá psychická forma útoků s převážně psychickou a psychosomatickou újmou
SPECIFIK ÚTOKU	více impulzivní, spontánní, primitivnější, zjevná	rafinovanější, zákeřnější, méně nápadný a skrytý, oproti fyzickému násilí se také hůře dokazuje

I když je nutné pojmy šikana a mobbing zásadně odlišovat, z hlediska své podstaty mají několik společných znaků, které jsou klíčové pro zaměření tohoto textu. V obou případech se jedná o ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči jedinci (nebo skupině), který se nemůže této situaci vyhnout, není schopen se jí účinně bránit. Toto chování má následující znaky:

- opakované, dlouhodobé ubližování;
- bezbrannost, neschopnost se bránit;
- asymetričnost.

Jedná se tedy o závažný problém a jev, kdy dochází k porušování sociálních norem spojené s omezováním základních lidských práv a možnými až tragickými důsledky pro oběť tohoto jednání a jeho osobnost.

Zajímavé je, jak se pojem mobbing etabloval v terminologii společenských věd. Rakouský etolog Konrad Lorenz (1903–1989) tímto pojmem označil chování zvířat při hájení území před vetřelcem. Uvádí, že když se na teritoriu zvířete objeví jiný jedinec, ze strany „domorodce“ dojde k útoku, kterým si brání to, co považuje za své území, a podle zákonů o přežití musí nevídaného hosta zlikvidovat. Hovoří o tzv. teritorialitě zvířat, kdy domovská smečka útočí na vetřelce s cílem vypudit jej ze svého teritoria (Beňo, 2003, s. 7, in Kantor, 2009, s. 36). Borská (2005, s. 8) Lorenzovu teorii dále rozvádí, že pokud se „etologie zabývá vrozeným chováním, které se nedá ovlivnit učením, je přenos

tohoto pojmu do sociálního prostředí zcela logický. Jinak řečeno, díky etologii můžeme pochopit nepochopitelné chování sociální skupiny vůči konkrétnímu jedinci-vetřelci“. O rozšíření pojmu mobbing ve společenských vědách se pak zasloužil především německý profesor Heinz Leymann (1932–1999), který od roku 1955 žil a pracoval ve Švédsku a ve své praxi lékaře a psychologa se počátkem 80. let minulého století věnoval pacientům s komunikačními a vztahovými problémy na pracovišti. Ze svých pozorování, která prováděl společně s Anneli Gustafsson v letech 1982–1983 ve Švédsku, vyvodil, že se způsobem „útočící smečky“ chovali v mnoha případech pracovníci ke svému kolegovi (Klos, 2002).

Mobbing v širším slova smyslu tedy chápeme jako formu psychoteroru na pracovišti; v užším slova smyslu pak užíváme pojem při označení psychických ataků se zmíněnými znaky mezi osobami v relativně stejné pracovní pozici. Specifickou formou mobbingu je pak tzv. *bossing*, jehož iniciátorem je vedoucí pracovník (angl. boss – šéf). Bossing je nutno vnímat jako nebezpečnější formu pracovního psychoteroru, protože povinností vedoucího je v první řadě vytvářet svým podřízeným zaměstnancům příznivé pracovní podmínky, dále díky své pozici má nad svým zaměstnancem jistou moc, kterou v tomto případě negativně zneužívá, což je v této pozici a vzhledem k očekáváním od funkce nepřijatelné (srov. Beño, 2003, s. 10, 126). Jednou z dalších, méně rozšířených forem mobbingu, se kterou se můžeme v odborné literatuře setkat, je tzv. *staffing* (angl. staff – vedení, štáb). V případě staffingu jde naopak o útoky podřízených zaměstnanců s cílem úplného znemožnění nebo zničení vedoucích pracovníků nebo vedení firmy, či veškeré personální a podnikové politiky (Kratz, 2005, s. 16).

V různých zemích se pak můžeme setkat s dalšími označeními pro podobné negativní jednání nebo jevy, které se s mohou s mobbingem navzájem ovlivňovat. Zmíňme například *bullying*, který můžeme přeložit jako „tyranizování, zastrašování“ nebo „šikanování“ a tento výraz bývá používán v USA, Austrálii a v Evropě hlavně ve Velké Británii. Dalšími souvisejícími pojmy a jevy mohou být podle Kantora (2009, s. 38) *victimization* (pronásledování), *psychological harassment* (psychické obtěžování), *harassment at work place* (obtěžování na pracovišti), *ganging up on someone* (spolčení se proti někomu), či z francouzštiny *harcelement moral* (morální dotírání). Tancík (2005, s. 160) a Beño (2003, s. 42–43) uvádějí další pojmy jako *stalking*, *chairing*, *defaming*, *shaming* či *dissen*. Tyto pojmy nebudeme v textu hlouběji zmiňovat s odkazem na práce zmíněných autorů.

Shrňme-li doposud zmíněné poznatky o mobbingu, jedná se formu psychického týrání, kdy je systematicky, cílevědomě a především opakovaně veden

útok na určitou osobu. K psychoteroru se využívá diskriminujícího a degradujícího přístupu, nadměrné kritičnosti, zesměšňování, drobných či větších intrik, kterým se nemůže oběť bránit běžnými volnými mechanismy. Bývá narušována psychická rovnováha oběti, která se projevuje v pracovní výkonnosti a může vést k závažným poruchám v integritě osobnosti jedince, a to v rovině *psychické* (deprese, poruchy koncentrace, pochybnosti o sobě, stavy úzkosti až po psychiatrické syndromy s myšlenkami na sebevraždu), *psychosomatické* (poruchy srdeční a poruchy krevního oběhu, svíravé pocity při dýchání, bolesti hlavy, šíje a zad, kožní onemocnění a onemocnění zažívacího traktu), *psychosociální* (neschopnost navazovat sociální vztahy a vazby, uzavřenost, zhoršení mezilidských vztahů, nedůvěra, narušení soukromého života atp.) a v neposlední řadě v rovině *ekonomické* ve formě sníženého pracovního výkonu, zvýšené nemocnosti a s tím spojenými vysokými náklady na léčbu (srov. Huberová, 1995, s. 13–14; Tancík, 2005, s. 165; Svobodová, 2008, s. 84–85; Kantor, 2009, s. 55–56). Zmínění autoři, ale také např. Krčmařová (2002), uvádějí, že důsledky mobbingu jsou ničivé jak pro oběti mobbingu, tak pro celou společnost, především po ekonomické stránce. Paradoxně se promítají také do osobnosti agresora – strach z toho, že bude odhalen a potrestán, atypické sociální vazby a pochybná radost z utrpení jiných mají vliv na nesoustředění se na práci a jejich činy vytváří nefunkční pracovní prostředí.

3 Mobbing ve škole

Z kontextu dosavadního textu nám vyvstává zásadní a klíčová otázka, zda se s fenoménem mobbingu můžeme setkat v českých základních školách, a pokud ano, v jaké míře, očekáváme-li od pedagogů jisté osobnostní kvality, kde by tendence k mobbingu neměly mít žádné místo. Vzhledem k tomu, že v dostupné odborné literatuře nebyl zaznamenán v České republice žádný realizovaný výzkum dané problematiky v prostředí škol, na tyto a mnohé další otázky jsme se pokusili odpovědět s kolegou D. Kantorem, a to uskutečněním rozsáhlého výzkumného šetření, které bylo realizováno ve školním roce 2008/2009 mezi učiteli českých základních škol. V této fázi byla pro výzkum stanovena kvantitativní strategie, jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník, který byl s ohledem na plánovanou reprezentativnost výzkumu několikrát testován a triangulován nezávislými odborníky a poté v elektronické podobě vystaven na internetu. Prostřednictvím databáze českých základních škol, ve které figurovalo 4 194 škol, jsme získali kontakty na učitele a přímo je oslovovali s žádostí o účast na výzkumu. Tento méně standardní postup byl zvolen z důvodu, abychom se dostali

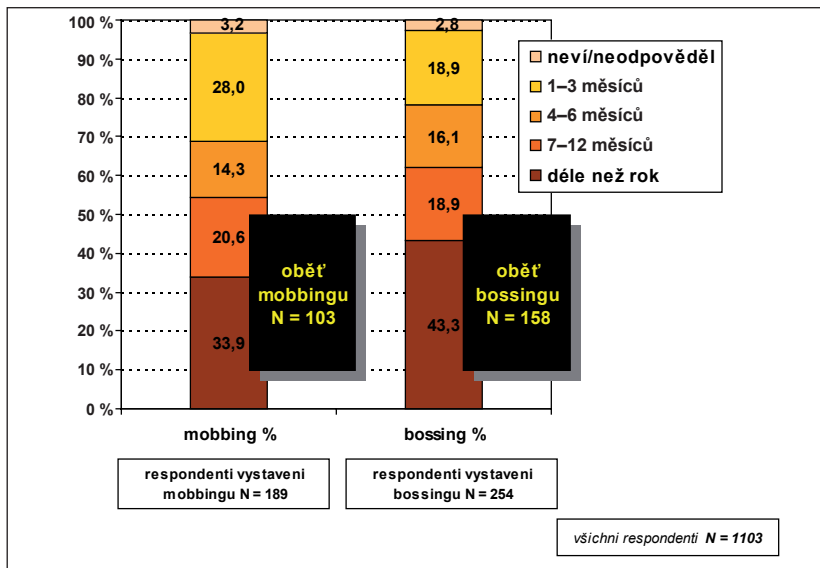
s dotazníkem cíleně k řadovým učitelům a nebyla jim účast na šetření znemožněna ze strany vedení školy. Celkem se do výzkumu zapojilo 1 135 učitelů; pro zpracování výsledků bylo použito a výzkumný vzorek tvořilo 1 103 respondentů. Z rozsáhlých výstupů přinášíme pro potřeby tohoto textu dílčí výsledky mapující v deskriptivní rovině výskyt mobbingu v prostředí českých základních škol. Pro úplnost je třeba uvést, že výzkum v roce 2009 a 2010 pokračuje v kvalitativní linii, a to přímo s informanty, kteří zažili tuto formu psychoteroru ve škole a které se podařilo kontaktovat prostřednictvím kvantitativního šetření. Výzkumným nástrojem pro získávání informací byl zvolen polostrukturovaný rozhovor; jako výzkumná metoda zakotvená teorie s následným rozkódováním dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a následné integraci.

Nastíníme-li si konkrétní výsledky kvantitativního výzkumu ve vztahu k řešenému problému, lze konstatovat, že za dobu své pedagogické praxe se cítilo být s různou intenzitou obětí mobbingu minimálně 17,2 % dotazovaných učitelů (z toho 8 % opakovaně) a celých 23,1 % bylo vystaveno psychickým nátlakům ze strany vedoucích pracovníků (9,9 % opakovaně). Tyto výsledky je ovšem nutné dát do souladu s definicí mobbingu, která uvádí, že o *mobbing (bossing) se v pracovním životě jedná, pokud se takováto jednání objevují velmi často a dlouhodobě, a jako dlouhodobé útoky je považováno napadání trvající minimálně 6 měsíců*. Graf 1 tedy vykresluje objektivnější počet respondentů, kteří byli vystaveni za dobu své pedagogické praxe mobbingu (N = 103; tzn. 9,3 % ze všech respondentů) a bossingu (N = 158; 14,3 %), pokud jsme se snažili výsledky objektivizovat v souladu s definicí mobbingu. Tento údaj dává reálnější pohled na zkušenost pedagogů s mobbingem ve školách a alespoň částečně eliminuje subjektivitu a špatné pochopení skutečné podstaty mobbingu ze strany respondentů.

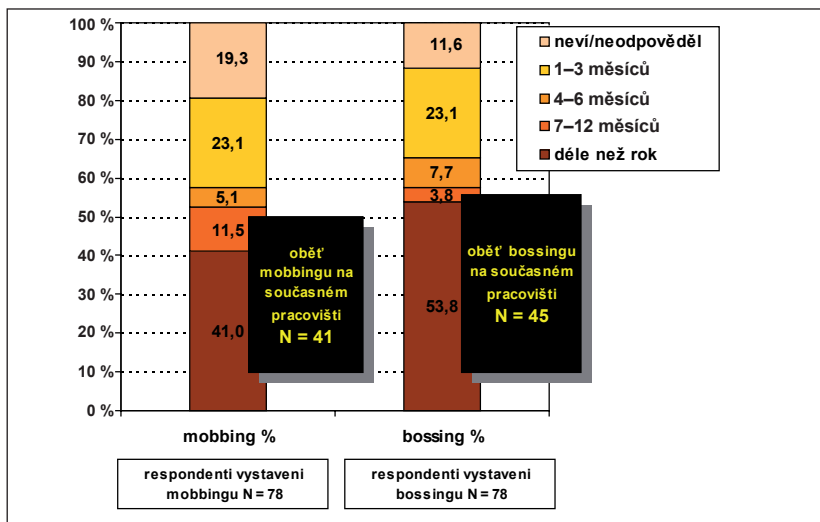
Ve době realizace výzkumu, tedy ve školním roce 2008/2009, bylo ze všech učitelů, kteří se cítili být mobbováni za dobu své pedagogické praxe, vystaveno projevům psychického napadání 46 % u mobbingu a 62,6 % u bossingu. V celkovém kontextu učitelské populace, prezentované výzkumným vzorkem, se tedy jedná shodně u mobbingu i bossingu o 7,1 % pedagogů (N = 78), kteří se cítili být ve zmíněném školním roce obětí psychoteroru ve své škole.

Pokud se opět podíváme na délku vystavení projevům šikany na pracovišti ve školním roce 2008/2009 (graf 2), skutečné reálné podobě mobbingu (blížíci se skutečné definici mobbingu z hlediska délky trvání) bylo vystaveno 52,5 % respondentů z aktuálně v posledním školním roce napadaných pedagogů (N = 41; tj. 3,7 % všech dotazovaných); u formy zvané bossing se jedná o 57,6 % (N = 45; tj. 4,1 % všech respondentů výzkumu).

Graf 1: Oběť mobbingu a bossingu během pedagogické praxe podle doby trvání

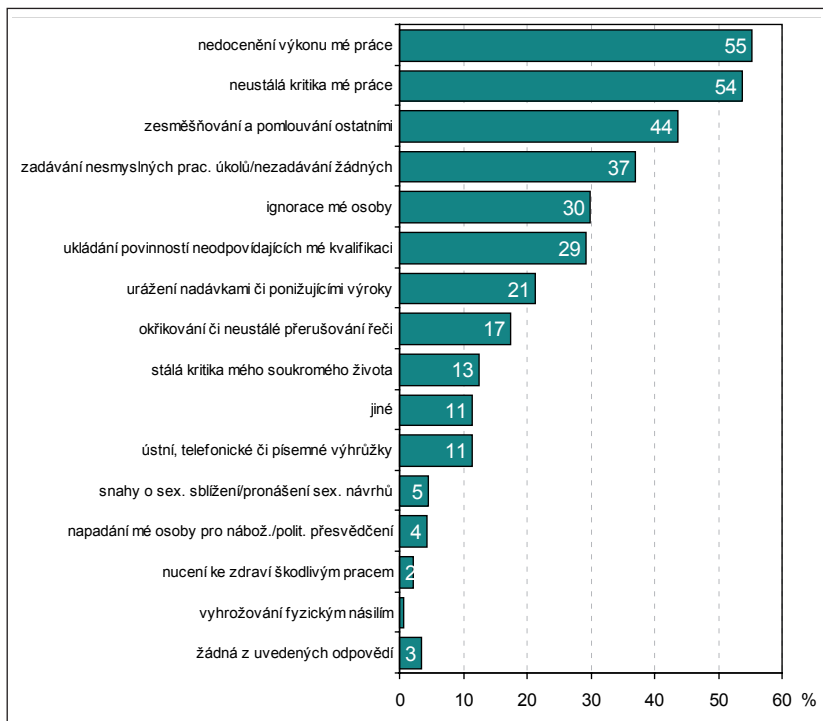


Graf 2: Oběť mobbingu a bossingu na současném pracovišti podle doby trvání



Jako poslední výsledek prezentovaného výzkumu zmiňme formy mobbingu, které jsou příznačné pro základní školy. Jak je patrné z grafu 3, nejčastější formou útoku na oběť je nedocení výkonu její práce, a to v 55 % případů, dále neustálá kritika práce (54 %), zesměšňování a pomlouvání (44 %), zadávání nesmyslných úkolů, popř. nezadávání žádných (37 %) a ignorace osoby oběti (30 %). Další pořadí v grafu 3.

Graf 3: Forma vystavování mobbingu a bossingu na základních školách



4 Mobbing ve škole jako etický problém

Po definování pojmu mobbing včetně prezentovaných dílčích výsledků výzkumu v českých základních školách si položíme znovu naši stěžejní otázku: Můžeme vnímat fenomén mobbingu jako etický problém, který zasahuje do prostředí základních škol? Shrňme si následující fakta:

Za dobu své pedagogické praxe:

- Se cítilo být 17,2 % dotazovaných učitelů obětí psychických útoků kolegů obdobných mobbingu, (z toho 8 % opakovaně).
- 23,1 % bylo vystaveno psychickým nátlakům ze strany vedoucích pracovníků (9,9 % opakovaně).
- Více jak rok bylo vystaveno mobbingu 33,9 % pedagogů a bossingu 43,3 % z celkového počtu psychicky terorizovaných učitelů.
- V souladu s definicí mobbingu (útoky trvající déle jak půl roku) bylo vystaveno mobbingu 9,3 % všech respondentů reprezentujících učitelkou populaci v České republice; u bossingu se jedná o 14,3 % všech učitelů, kteří byli obětí bossingu.

Ve školním roce 2008/2009:

- Bylo projevům psychického napadání vystaveno 7,1 % pedagogů (N = 78) u obou skupin respondentů, tzn. cítí se být aktuálně obětí psychoteroru ve své škole jak ze strany kolegů, tak vedení školy.
- V souladu s definicí mobbingu (útoky trvající déle jak půl roku) je obětí mobbingu 3,7 % všech dotazovaných; u formy zvané bossing se jedná o 4,1 % všech respondentů výzkumu.

Vezmeme-li v úvahu, že se výsledky za jeden rok od realizace výzkumu výrazně nezměnily, znamená to v aktuální praxi škol, že v celkovém kontextu učitelské populace se jedná o tisíce pedagogů, jejichž osobnost je pravidelně zatěžována psychickými útoky ze strany kolegů a nadřízených. Jedná se tedy jednoznačně o závažný etický problém, který narušuje prostředí škol a potažmo celou společnost. U učitelské populace lze vnímat tento problém jako mnohem závažnější než v případě mnohých jiných profesí, a to zejména z důvodu že dochází:

- ke zneužívání moci a postavení vedoucích pracovníků škol (v případě bossingu), kterým byla svěřena do rukou odpovědnost za fungování školy včetně kvality klimatu a interpersonálních vztahů;
- ke zneužívání vzdělání, inteligenčního potenciálu učitele a zásadnímu etickému pochybení vzhledem k poslání učitele ve společnosti;
- k diskriminaci obětí v zaměstnání a pracovním procesu s možnými vážnými důsledky pro oběť v psychické, psychosomatické, psychosociální a ekonomické rovině;
- k porušování základních lidských práv;

- k sekundárním důsledkům z hlediska kvality výchovně-vzdělávacího procesu ve škole a přenosu interpersonálního konfliktu mezi pedagogy na žáky.

5 Slovo závěrem

Dospěli jsme k závěru, že mobbing, popř. tento fenomén ve formě bossingu, musíme považovat za etický problém, který zasahuje do života současných škol. S tímto konstatováním rozhodně nelze problematiku uzavřít, ale je třeba z preventivního hlediska prohloubit mezi pedagogy informovanost, a to nejen z hlediska povědomí o fenoménu, ale také o možnostech obrany a znalosti právních norem. Současně by každá škola měla přijmout etický kodex učitele a stanovisko k možnému výskytu mobbingu jako k neakceptovatelné formě chování v pedagogickém prostředí.

Literatura

- ALBRECHT, H. Mobbing – die leise Alltägliche Gewalt. *Internationale Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik in Wirtschaft und Gesellschaft*. 2010, 35, Festschrift, s. 10–23. ISSN 0254-098X.
- BEŇO, P. *Můj šéf, můj nepřítel?* Šlapanice : Era, 2003. 181 s. ISBN 80-86517-34-9.
- BORSKÁ, I. Mobbing a bossing – jak se bránit? *Personální a sociálně právní kartotéka*. 8, 2005, č. 11, s. 8–10. ISSN 1211-9482.
- ČECH, T., KANTOR, D., ŠVANCAROVÁ, L. Učitel jako oběť mobbingu – výzkum v českých základních školách. In *Sikorová, Z.; Malčík, M.; Pavlica, K. (eds.) Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2010, s. 200–206. ISBN 978-80-7368-769-4.
- HUBEROVÁ, B. *Psychický teror na pracovišti*. Martin : Neografia, 1995. 144 s. ISBN 80-85186-62-4.
- KANTOR, D. *Mobbing a bossing ve školním prostředí*. Diplomová práce. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2009, 158 s. Vedoucí práce: Tomáš Čech.
- KŁOS, B. *Mobbing* [online]. Kancelaria Sejmu. Biuro Studiów i Ekspertyz, Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych, Warszawa 2002. [cit. 27. 3. 2010]. Dostupné na: <http://biurosej.gov.pl/teksty_pdf/i-946.pdf>.
- KRATZ, H. J. *Mobbing, jak ho rozpoznat a jak mu čelit*. Praha : Management Press, 2005. 131 s. ISBN 80-7261-127-5.
- KRČMAŘOVÁ, G. *Dorazil mobbing i do českých knihoven?* Ikaros [online]. 6, 2002, č. 6 [cit. 23. 03. 2010]. Dostupné na [www: <http://www.ikaros.cz/node/964>](http://www.ikaros.cz/node/964). ISSN 1212-5075.

- LEYMANN, H. *Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Reinbek : Rowohlt, 1993. ISBN 3-499-13351-2.
- SVOBODOVÁ, L. *Nenechte se šikanovat kolegou. Mobbing - skrytá hrozba*. Praha : Grada, 2008. 108 s. ISBN: 978-80-247-2474-4.
- TANCÍK, V. Mobbing a bossing na našich pracovištích. [online]. *Vojenské rozhledy*, 14, 2005, č.3 [cit. 27. 03. 2010]. ISSN 1210-3292. Dostupné na [www: <http://www.army.cz/avis/vojenske_rozhledy/_2005/rozhledy_2005-3.pdf>](http://www.army.cz/avis/vojenske_rozhledy/_2005/rozhledy_2005-3.pdf).

Príspevek je publikován v návaznosti na výzkumný záměr MSM0021622421 Škola a zdraví pro 21. století, realizovaný v letech 2005–2010 na Pedagogické fakultě MU.

Autor:

PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
Pedagogická fakulta MU
Katedra sociální pedagogiky
Poříčí 31, 639 00 Brno
tel.: +420 549 493 645
e-mail: cech@ped.muni.cz

ŠKOLA BEZ DUCHA JE ŠKOLA BEZDUCHÁ? Is School without Spirit “Spiritless School”?

Michal Kaplánek

Abstrakt

Cílem etické výchovy je naučit žáky rozlišovat mezi mravně dobrým a mravně špatným jednáním. Předpokladem k tomu je určitý „duch školy“. Příspěvek obsahuje úvahu nad tím, jak může pedagogika chápat pojem „duch“ a jak je možné jej vnášet do současného školství.

Klíčová slova

Duch, etika, animace, formace, edukace, informální učení, volný čas, filozofie pro děti.

Abstract

The aim of ethics is to teach pupils to distinguish between morally good and morally bad behavior. The prerequisite for this is the “school spirit”. This paper contains a reflection on how pedagogy can understand the concept of “spirit” and how it can be given to the current education system.

Key words

Spirit, ethics, animation, formation, education, informal education, philosophy for children.

1 Východisko

V současné době se stále častěji setkáváme s impulsy, které volají po posílení výchovné dimenze našeho školství. Mezi poslední takové impulsy patří zařazení etické výchovy do Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (srov. *Opatření ministryně...* 2009). Již před několika lety jsem upozornil na to, že zatímco se na učitele i žáky v oblasti intelektuálního i praktického vzdělávání kladou velmi jasné nároky, formulace týkající se etické problematiky a výchovy svědomí, tedy rozlišování mezi mravně dobrým a špatným, dovoleným a nedovoleným zůstávají poměrně vágní (srov. Kaplánek, 2005).

Jistě zní název tohoto příspěvku dost provokativně. Přesto se domnívám, že stojí za to, zamyslet se nad tím, jaký duch vládne v našich školách. Před dvaceti léty jsme skoncovali s komunistickou ideologií. Otázkou je, čím byla nahrazena. Svobodou, pluralitou, konzumem?

Osobním východiskem mých úvah je průnik tří rovin mojí vlastní biografie: moje původní a základní kvalifikace je teologická, proto mě při zkoumání všech otázek zajímá jejich spirituální dimenze, a to z hlediska židovsko-křesťanské tradice; druhou rovinou je zájem pedagogický – jako pedagog volného času se zajímám nejen o aplikaci pedagogiky na volnočasovou sféru, nýbrž také o fenomén volného času a jeho význam pro život člověka, včetně důsledků, které se odrážejí v životním stylu a v hodnotové orientaci našich současníků. A poslední rovinou, která se protíná s dvěma předcházejícími, je právě etika a příprava učitelů etiky, což je také jedním z poslání mého pracoviště (Katedra pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity).

Prál bych si, aby můj příspěvek byl podnětem k diskusi o otázce, kterou považuji za velmi aktuální. Předpokladem k diskusi je ovšem vyjasnění některých pojmů.

2 Duch

Domnívám se, že první pojem, který stojí za podrobnější reflexi, je pojem „duch“. Slovo „duch“ patří do skupiny slov, která sice rádi užíváme, ale jejich význam chápe každý natolik rozdílně, že jejich užívání může někdy vést spíše k nedorozumění než ke vzájemnému pochopení.

Je zajímavé, že nejen v češtině, ale i v řadě jiných jazyků, včetně biblických, je toto slovo odvozeno od slova *dech* (lat. *spiritus* – *spiro* = dýchám, řec. *pneuma* = dech, duch, hebr. *ruach* = dech, duch). To předpokládá, že duch je něco, co je vdechnuté a samo dýchá, a tak se stává nositelem života. Zkusme se zamyslet nad tím, co může znamenat slovo „duch“ v kontextu pedagogiky.

2.1 Animace, formace a edukace

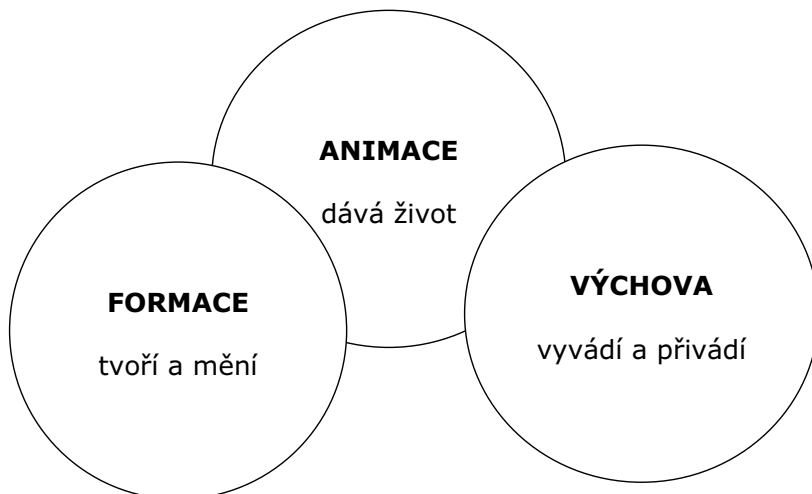
Evropská pedagogická tradice nás učí, že edukační proces můžeme vnímat ze tří různých úhlů, a to z hlediska *rozvoje osobnosti* jako edukaci, z hlediska *komplexu dosažených kompetencí* jako formaci a z hlediska *dynamiky procesu* jako animaci. Animace, formace a edukace jsou totiž tři vzájemně se doplňující koncepte filozofie výchovy založené na aristotelském uvažování (srov. Smith, 2009).

Pokud hovoříme o výchově jako o edukaci (z lat. educere = vyvádět, přivádět), vycházíme z předpokladu, že je nutné člověka vyvést z jeho „nevědomosti“ (srov. platónské podobnosti o jeskyni) a umožnit mu jak nové poznání, tak i možnost dostat se ze současné situace do situace zcela nové. Edukace tedy v sobě zahrnuje dimenzi vedení ze strany edukátora a dimenzi rozvoje (růstu) na straně edukanta.

Druhým úhlem pohledu na edukační proces je akcent na *formaci* (z lat. formare = formovat, dávat tvar). Tento pohled v sobě zahrnuje představu o jasných cílech (kompetencích), kterých má edukant dosáhnout, aby vyhověl představě (ideálu) o tom, čím má být, a mohl se tak zapojit do společnosti. Formaci můžeme chápat jako sociální program, jehož cílem je předávání a propagování vhodných forem soužití (Lorenz 1994, Smith, 2009).

Existuje ovšem ještě třetí pohled na edukaci, který klade důraz na *uvolnění kreativního potenciálu* jedince. Je to akcent *animace*. Slovo „animace“ můžeme přeložit jako *oživení* nebo ještě lépe *naplnění životem*, resp. *duchem (dechem)*, který oživuje.

Vzájemná propojenost těchto tří přístupů k výchově se dá (podle předního zástupce britské informální pedagogiky Marka K. Smitha, 2009) vyjádřit následujícím způsobem:



Pokud přijmeme toto schéma, pak si uvědomujeme, že nestačí pouze přivádět mladé lidi ke správnému poznání (výchova) a formovat jejich osobnost (formace); je třeba jim také dodávat životní sílu. „Duch“ byl ve starověkém Orientě synonymem života, což vycházelo z představy, že se neživá materie stává živou teprve tehdy, když je jí vdechnuta nová kvalita – duch. Tuto představu můžeme objevit například v řecké báji o Prométheovi, ale také v biblickém příběhu o stvoření člověka, v němž Bůh, dárce života, vdechuje člověku v chřípí „dech života“ (hebr. nišmat chajjim, srov. Gn 2,7), a tak se člověk stává živou bytostí.

Ačkoli se chápání pojmu „duch“ v evropské filosofii vyvíjelo a měnilo, základní význam zůstal: duch je *forma formans*, tedy nositel kvality, který dává směr a tvar materiální skutečnosti. Zdá se, že právě v tomto bodě se dostáváme na obtížné pole polemiky mezi personalistickým humanismem a historickým determinismem (srov. Gillet, 1995). Zatímco ideová tradice ovlivňující větší část západní Evropy vychází spíše z humanismu a přisuzuje svobodnému jednání osob klíčovou roli v historickém vývoji, v České republice – díky dlouhodobému vlivu marxismu – spíše převládá tendence k historickému determinismu, tedy k názoru, podle něhož je lidské rozhodování především podmíněno předchozím historickým vývojem a aktuální situací společnosti a možnost jedince svobodným rozhodnutím ovlivnit historickou skutečnost je značně omezená.

Není jasné, zda právě v tom spočívá kořen našich rozpaků, když se setkáváme s potřebou poskytnout mladé generaci orientaci v mravním rozhodování, anebo jestli spíš nejsme ovlivněni postmoderní pluralitou, v níž je každý ochotný věřit čemukoliv, a proto nikdo raději ničemu nevěří.

Vraťme se k myšlence ducha jako nositele oživující kvality. Pokud mluvíme o životě, tak si pod tím obvykle nepředstavujeme pouze zmatené hemžení, ale pohyb určitým směrem. Proto můžeme spolu s francouzským pedagogem Edouardem Limbosem (1973) považovat „ducha“ za nezbytný předpoklad příznivé atmosféry (pohody), která je podle jeho názoru tvořena právě třemi aspekty: aspektem materiálním, sociálně-psychologickým a duchovním. Materiální aspekt v sobě zahrnuje místo, prostor, vybavení a další hmotné podmínky „dobré pohody“. Sociálně-psychologické prvky, jako je třeba tolerance, důvěra, solidarita, přátelské přijetí, vytvářejí pozitivní náladu. Duchovní aspekt představuje cíle, hodnoty, určitý hodnotový systém, myšlenky a ideály.

2.2 Pozitivně formulované mravní normy

Zatímco v době totality byly silně zdůrazňovány hodnoty „socialistické výchovy“, dnešní škola se snaží být světonázorově neutrální. Světonázorová neutralita, která se právem požaduje od škol zřizovaných státem, kraji nebo obcemi,

se ovšem neprávem ztotožňuje s hodnotovou neutralitou. Požadavek svobody svědomí a právo rodičů na výchovu dětí podle vlastních představ a ideálů neznamená, že by se škola neměla starat o hodnotovou výchovu. Spíše by měla být podporována pluralita výchovných a vzdělávacích systémů, což by rodičům umožnilo vybrat pro své dítě takovou školu, v níž bude výchova probíhat v souladu s jejich přesvědčením.

Jestliže se škola vyhýbá pozitivní mravní výchově žáků (tedy výchově sledující apriorně formulované hodnoty), znamená to, že přenechává iniciativu v této oblasti výhradně informálnímu učení. Pokud se ale nejvlivnější sférou informálního učení stane komerčně zprostředkovaná zábava (např. počítačové hry), nemůžeme se divit negativním důsledkům. Jestliže škola nemá svoji tvář a nesleduje pozitivní hodnotovou výchovu, bude základním formačním prvkem skrytá ideologie výkonu, trhu a reklamy.

Bohužel ani oficiální dokumenty školám v této otázce příliš nepomáhají. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání sice obsahuje také průřezové téma „osobnostní a sociální výchova“, jehož výsledkem by měly být sociální kompetence žáka, včetně slušného chování, respektování základních zásad lidského soužití a toho, co je v dokumentu nazváno „praktická etika“. Očekává se, že si žák osvojí „dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne“, ale už se neříká, na jakém základě. Nemluví se o základních etických kategoriích, jako je dobro a zlo, pravdivost a láska, oběť atp. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005).

Zdá se, že všichni vnímáme nedostatek pozitivní etické výchovy. Mnozí možná namítnou: Jak můžeme vychovávat děti ke konkrétním hodnotám (např. k věrnosti závazkům), když ani mnozí rodiče tyto hodnoty nerespektují nebo dokonce neuznávají. Vzhledem k negativní zkušenosti z doby totalitních režimů můžeme velmi dobře pochopit pochybnost a nedůvěru ke všem ideologiím: může vůbec nějaká autorita (škola, stát) určovat, které hodnoty jsou žádoucí a které žádoucí nejsou? V pluralitní společnosti přece platí, že právo rozhodovat o tom, k jakým hodnotám mají být vychovávány děti, mají jejich rodiče. Domnívám se však, že přes veškerou pluralitu naší společnosti, existuje široký konsensus o základních hodnotách, ke kterým chceme mladou generaci vychovávat.

Vědomí závaznosti konkrétních mravních norem vychází totiž ze třech zdrojů. Za první zdroj můžeme považovat *tradici*. Je to komplex zásad obsažených v mravních kodexech naší kultury, jejichž původ můžeme hledat v náboženství. O významu náboženství a mýtu pro formaci mravních zásad a etických tendencí píše již Nikolai Hartmann: „*Mýtus a náboženství jsou vždy nositeli platné morálky.*“

Obsahují nejstarší a nejuctyhodnější svědectví etických tendencí lidstva, jsou nejstarší řečí mravního vědomí. Ba jsou jedinými nositeli mravních idejí v dlouhých obdobích historického vývoje.“ (Hartmann, 2002).

Některé z těchto zásad se někdy označují za tzv. přirozený zákon, tedy za něco, co odpovídá lidské přirozenosti, a proto se v určité formě objevuje ve všech kulturách. Odraz těchto zásad lze objevit ve svědomí každého člověka. Příkladem takových zásad je přikázání „nezabiješ!“. Jiné zásady jsou dány jako příkazy, které se odvolávají na božskou nebo jinou suprémní autoritu. Příkladem takové zásady je třeba požadavek odpuštění, který je zřetelně vyjádřen v učení Ježíše Krista. Další zásady jsou obyčejně kulturní interpretací předešlého.

Druhým zdrojem, který má vliv na to, zda je nějaká mravní norma aktuálně vnímána jako závazná, je tzv. *veřejné mínění*, které je v současnosti velmi ovlivněno rozvojem komunikačních prostředků. Veřejné mínění se sice zpravidla opírá o tradiční hodnoty, ale v praxi se přizpůsobuje dobovým trendům. Můžeme uvést řadu příkladů, kdy veřejné mínění ovlivňuje mravní hodnocení. Jsou to třeba změny ve vztahu k příslušníkům menšin, ať už jde o menšiny etnické nebo o lidi s odlišnou sexuální orientací.

Třetím zdrojem závaznosti mravních norem je *legislativa*, která vytváří mantinely pro fungování společnosti. Legislativa má zajistit, aby realizace svobody jedince nebo skupiny nepoškozovala zájmy ostatních.

3 Výchova k hodnotám v pluralitní společnosti

Současné zdůrazňování světónázorového pluralismu vyvolává dojem, že nikdo nemá právo prosazovat nějaké zásady, pokud to někomu jinému vadí. Přitom každá společnost funguje na základě shody na společných hodnotách. Musí se sice počítat s extrémními pozicemi, které společnost připouští, pokud nejsou v rozporu se zákonem. Přesto existuje řada hodnot, které jsou tradiční a současně většinou společností uznávané a dokonce chráněné legislativou. Příkladem je rodina chráněná zákonem o rodině.

Rámcové vzdělávací programy předpisují obsah hodnotové výchovy opravdu pouze rámcově, což umožňuje školám různé přístupy – od lhotejného přístupu k těmto otázkám, kdy se splní pouze minimum předmětů a akcí zaměřených na etickou kompetenci, tedy na schopnost a dovednost rozeznat mravně dobré od mravně špatného, přes snahu učit děti hodnotám většinou uznávaným v naší společnosti, až k výrazným alternativním směrům.

Různost názorů a postojů nemůže být důvodem k „vynechání“ etické výchovy nebo k její redukci pouze na rozvíjení sociálních kompetencí. Spíše bychom

měli hledat společenský konsensus, který by nám umožnil rozvíjet ty prvky etické výchovy, které vznikáme jako aktuální. Pokud to není možné na celostátní úrovni, je to proveditelné alespoň na úrovni jednotlivých škol.

Proč by nemohlo být pro jednu školu charakteristické, že zdůrazňuje solidaritu s chudými zeměmi a děti se zapojují do programu „adopce na dálku“, a proč by jiná škola nemohla spolupracovat třeba s klubem maminek? Proč by školy v pohraničí nemohly být typické tím, že usilují o porozumění s obyvateli sousední země? Každá škola má mít svoji výchovnou vizi, svého „ducha“. Pokud škola bude pouze více méně anonymním ústavem na předávání vědomostí, bude skutečně bezduchá.

4 Školní animace – ožívování a vnášení ducha do škol

Významnou možností, která se nám otevřela nedávnou změnou Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy, je možnost výuky předmětu Etická výchova. Rozvoj sociálních kompetencí žáků může přispět k vytváření „hledajícího společenství“, tedy skupiny lidí, kteří jsou si vědomi své sounáležitosti, projevující se úsilím o harmonické soužití a řešení konkrétních problémů.

Značnou pomocí v tomto úsilí mohou být akce nebo projekty zaměřené na sebepoznání a spolupráci žáků třídy či školy. Příkladem mohou být různé formy adaptačních týdnů nebo orientačních dnů, jejichž cílem je právě stmelení dětské skupiny. Východiskem pro tyto programy bývá obvykle *pedagogika zážitku*. Zůstává ovšem otevřenou otázkou, do jaké míry může tato metoda přerůst do konkrétního všedního dne třídy nebo školy.

Další metodu, kterou můžeme v tomto procesu využít, rozvíjíme právě na Jihočeské univerzitě. Tato metoda má poněkud zavádějící název: filozofie pro děti. *Filozofie pro děti* je metoda, která rozvíjí kritické myšlení a vyjadřování, toleranci a společné hledání (Macků, Žlábková, 2009). Jistě je možné uvést i řadu dalších metod, které rozvíjejí citlivost k etickým otázkám a schopnost tyto otázky prakticky řešit. Také náboženská výchova – jako vyučovací předmět – má ve svých cílech rozvoj úsudku svědomí.

Jedním z nezanedbatelných prvků etické výchovy by mohla být rovněž *pedagogika volného času* jakožto *teorie výchovy ve volném čase a pro volný čas*. Takto chápaná pedagogika volného času totiž podporuje novou aktuální kompetenci, která je ve školství i ve společnosti zanedbaná. Jedná se o tzv. *volnočasovou kompetenci*, tedy o schopnost i dovednost nakládat s vlastním časem tak, abychom využili potenciál svobody, který se skrývá zejména v tzv. volném čase, tedy v tom čase, o jehož využití můžeme sami rozhodovat (srov. Freericks, 1996). Pedagogiku volného času totiž nemusíme chápat jenom jako prakticky zaměřený

studijní obor pro přípravu k výkonu povolání pracovníků ve střediscích volného času, ale jako pedagogickou disciplínu, která rozvíjí „volnočasovou kompetenci“. Tato disciplína by se mohla stát součástí vzdělání všech pedagogů.

Nebylo mým záměrem prezentovat ucelenou koncepci ani výsledek empirického výzkumu. Tato reflexe byla spíše situačně podmíněna a motivována starostmi o výchovnou – a tedy i duchovní – dimenzi práce učitelů a dalších pedagogických pracovníků.

Literatura

FREERICKS, R. *Zeitkompetenz. Ein Beitrag zur theoretischen Grundlegung der Freizeitpädagogik*. Hohengehren : Schneider-Verl., 1996.

GILLET, J.-C. *Animation et Animateurs. Le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan 1995.

HARTMANN, N. *Struktura etického fenoménu*. Praha : Academia 2002.

KAPLÁNEK, M. Etika ve škole? In *Rádce pro učitele*. Praha : Raabe 2005, č. 11, C 1.23

LIMBOS, E. *Animazione dei gruppi nel tempo libero*. Roma : Coines, 1973.

LORENZ, W. *Social Work in a Changing Europe*. London : Routledge, 1994.

MACKŮ, R., ŽLÁBKOVÁ, I. Edukační koncepce Filozofie pro děti. In ČINČE-
RA, J., KAPLÁNEK, M., SÝKORA, J. (eds.). *Tři cesty k pedagogice volného času*. Liberec : Tribun, 2009, s. 107–111.

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ze dne 16. 12. 2009, čj. 12586/2009-22.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP 2005, 82–85.

SMITH, M. K. Animateurs, animation, learning and change. In *The Encyclopaedia of Informal Education 2009*. Dostupné na <http://www.infed.org/animate/b-animat.htm>, staženo 10. 2. 2010.

Kontakt:

Doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Katedra pedagogiky

Teologická fakulta

Jihočeská univerzita

Kněžská 8

370 01 České Budějovice

e-mail: kaplunek@tf.jcu.cz

ETICKÝ ROZMĚR OBČANSKÉ A POLITICKÉ KULTURY OSOBNOSTI

Ethical Dimension of Social, Civic and Political Culture of Personality

Vladimír Smékal

Abstrakt

Cílem příspěvku je poukázat na místo etické výchovy v utváření společenské, občanské a politické kultury osobnosti. Charakterizuje a objasňuje souvislost mezi každodenní občanskou a politickou kulturou jednání dětí, mládeže (i dospělých) a interiorizací etických norem. Výklad je založen na interpretaci současných teorií morálního vývoje osobnosti a poznatků o osobnostní a sociální determinaci občanského a politického chování – a to se zřetelem k rizikovým i protektivním formativním podmínkám. V závěru jsou shrnuta praktická doporučení pro etickou výchovu ve škole i mimo školu.

Příspěvek odráží plenární referát přednesený na konferenci Etika ve vědách o výchově, jež byla pořádána Českou pedagogickou společností a PdF UP v Olomouci 10. 2. 2010. Jde o programový text; metodologicky je založen na konceptuální analýze.

Klíčová slova

Etika, občan, politika, kultura, osobnost.

Abstract

The aim of this contribution is to show the place of ethic education in forming social, civic and political culture of personality. The message characterizes and explains the relationships between everyday civic and political culture of children, youth (and also grown up people), and acquiring ethical norms. The study is based on the interpretation of recent theories of moral personality development and on the knowledge concerning the personal and social determination of civic and political behavior – with regard to risky and protective formative conditions. The conclusion summarizes practical recommendations for ethical education at school and outside school.

The contribution paper proceeds from the lecture presented on the conference “Ethics in Education”. The Conference was realized by the Czech Educational Society and Faculty of Education on 10th February 2010. The study

is a programming material and is based on a conceptual analysis of existing knowledge about the topic.

Keywords

Ethics, citizen, politics, culture, personality.

Motto:

*Rozhodl jsem se, že se přestanu zabývat
studiem neživé přírody
a pokusím se pochopit, jak je to možné,
že člověk sice ví, co je dobré,
ale dělá to, co je zlé.*

Sokratés

1 Úvod

Pokud bychom chtěli vymezit *cíle výchovy obecně*, dají se charakterizovat poněkud netradičně, ale podle mého mínění perspektivně jako vytváření různých kultur osobnosti: *vzdělanostní, tělesné, sociální, etické, politické, právní, občanské* ad.

Sdělení ukazuje, že pro *formování občanské a politické kultury osobnosti* je *významná etická výchova osobnosti*, zejména zvnitřnění (ať už vědomé nebo nereflktovaně přijaté) etického ideálu „zlatého pravidla mravnosti“ a dalších charakteristik osobnosti, které se postupně stávají základem lidské slušnosti a charakteru a které můžeme také vyjádřit pojmem „etická kultura či zralost osobnosti“.

2 Občanská a politická kultura osobnosti

Evropská komise – Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu EU připravila projekt nazvaný „**Klíčové kompetence pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec**“ (srov. Doporučení evropského parlamentu a rady, 2006).

Kompetence (či schopnosti) jsou zde definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Za klíčové schopnostmi jsou pokládány ty, jež lidé potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, k aktivnímu občanství, k sociálnímu začlenění a pro svůj pracovní život.

Referenční rámec zahrnuje osm klíčových kompetencí:

1. komunikace v mateřském jazyce,
2. komunikace v cizích jazycích,
3. matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií,
4. schopnost práce s digitálními technologiemi,
5. schopnost učit se,
6. **sociální a občanské schopnosti,**
7. **smysl pro iniciativu a podnikavost a**
8. **kulturní povědomí a vyjádření svého postoje.**

Klíčové schopnosti jsou pokládány za rovnocenné svou závažností, protože každá z nich může přispět k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech. Řada schopností se překrývá a je vzájemně propojena: základní aspekty jedné oblasti budou podporovat schopnosti jiné oblasti, ale přitom jsou nezastrupitelné.

Nezbytným základem vzdělání jsou elementární základní jazykové dovednosti, čtení, psaní, ovládnání početních úkonů, informační a komunikační technologie, a pro všechny vzdělávací aktivity je nezbytná schopnost umět se učit.

Referenční rámec se zabývá řadou dovedností, které hrají svou úlohu ve všech osmi klíčových schopnostech; jsou to: 1. kritické myšlení, 2. tvořivost, 3. iniciativa, 4. řešení problémů, 5. hodnocení rizik, 6. rozhodování a 7. ovládnání pocitů.

3 Co je etická kultura osobnosti

Etická kultura osobnosti je syntézou znalostí dobra a zla, odhodláním nepodílet se na zlu, ale podporovat to, co je dobré pro kvalitu života, respektováním osobnosti druhého člověka a elementárními návyky pozdravit, slušně požádat, poděkovat, jednat čestně a poctivě. V psychologii osobnosti se hovoří o odpovědnosti a ohleduplnosti jako o dvou hlavních rysech charakteru eticky vyspělé osobnosti – a vyspělá etická kultura osobnosti se považuje za jádro charakteru.

Jednoduše řečeno, etickou kulturou osobnosti budeme v tomto textu rozumět znalost základních etických norem a úsilí řídit se jimi v běžném životě. Nejde však jen o snahu řídit se pravidly mravnosti (tedy etických kodexů), ale také uplatňovat ve svém jednání morální zásady, řídit se tedy svým svědomím. Vycházíme z rozlišení mravnosti, která je souborem norem obsažených v různých etických kodexech, a morálky jako shody jednání s principy, které jedinec

reflektuje svým svědomím (viz toto rozlišení např. v díle A. Anzenbachera (1994). Dá se říci, že k těmto zásadám patří:

- přijetí zlatého pravidla mravnosti jako směrnice prožívání a jednání,
- uplatňování empatie ve vztazích k druhým lidem,
- respekt k oprávněným zájmům druhých,
- prosociální orientace,
- uplatnění empatie ve vztazích,
- citlivé svědomí,
- zaujímání sociální perspektivy,
- základní lidská slušnost,
- ad.

Už před druhou světovou válkou se v Československu diskutovalo o etické výchově. Učitelé, kteří realizovali etickou výchovu v rámci svých předmětů a svého působení na žáky, se opírali zejména o publikace F. W. Foerster (1926), R. Mudrocha (1933) a M. Skořepy (1922).

V běžném uvažování o etické kultuře osobnosti se předpokládá, že jde o výsledek výchovy založené na poučování a seznamování s etickými kodexy. V lepším případě se etická kultura vyvozuje z dobré rodinné výchovy spočívající v uplatňování přisrpnosti a řádu. Za připomenutí stojí, že A. S. Makarenko (1950) zdůrazňoval, že dobrá etická výchova je založená na náročném lásce a úctě k osobnosti dítěte (jak se ukázalo po konci vlády komunismu v Rusku, byl Makarenko inspirováný koncepcí práce s problémovou mládeží, kterou vypracoval Don Bosko).

3 Podmínky formování etické dimenze občanské a politické kultury osobnosti

Dosavadní výzkumy utváření etické dimenze osobnosti (např. R. F. Peck, R. J. Havighurst, 1960; D. Wright, 1971) ukazují, že zde hrají nesmírnou roli jak osobnostní dispozice, tak sociální podmínky života v rodině a ve škole, a v nezanedbatelné míře i to, co se často metaforicky označuje jako „duch doby“. Analýza všech těchto podmínek je téma pro samostatnou studii, proto v následujících odstavcích jen stručně upozorníme na hlavní faktory.

Osobnostní podmínky

Poměrně dosti výzkumů je věnováno hledání úlohy temperamentu, hodnotových orientací a motivace vůbec, sebepojetí, kognitivní inteligence, emocionální, sociální, morální a spirituální inteligence. Adlerovská individuální psychologie

rozpracovala problém životního stylu jako jednoty osobního plánu a osobního stylu (viz D. Dinkmeyer, G. D. McKay, 1996).

Pokud jde o temperament – i v jeho klasickém pojetí – je známo, že cholerik je snadněji agresivní, melancholik snadněji vlichocující se do přízně, flegmatik netečný a sangvinik eticky povrchní až oportunistický. Avšak tato tíhnutí, která platí jen pro výraznou převahu příslušných temperamentových komponent, je možno včasnou etickou výchovou korigovat tak, že z cholerika vyroste rázný, ale spravedlivý a energický člověk, z melancholika člověk sociálně citlivý, z flegmatika mírný a zásadový a ze sangvinika společensky podnětný a stmelující i rozvaděné lidi. (viz V. Smékal, 1975)

Sociokulturní podmínky

Širší podmínky života („duch doby“) jsou v dnešní době nejvíce ovlivňovány médii, jejich zprávami, reportážemi, komentáři, prezentací politiků, dramatizací románů, v televizi i divadelními hrami, filmy, seriály a reality show (ty dnes tvoří velké procento vysílacího času). Když v rámci této přebohaté nabídky poukážeme jen na diskuse politiků a na jejich často bezohledné výpady jednoho proti druhému, na reportáže o jejich korupčních skandálech – a uvědomíme si, že pro mnoho diváků a posluchačů jsou tito reprezentanti stran a institucí často identifikačními vzory, nemůžeme se nepozastavit nad nebezpečím, které pro rozvoj etické kultury osobnosti, a tím i občanské a politické kultury, představují.

Ostatně z pohledu „ducha doby“ na tuto nebezpečí poukázal už v osmnáctém století jeden z největších světových historiků Edward Gibbon (1737–1794), když shrnul ve své monografii *„O příčinách rozkladu a pádu římské civilizace“* (2003) pět hlavních faktorů:

- zhroucení rodinné struktury,
- oslabení smyslu pro osobní zodpovědnost,
- nadměrné daně, striktní řízení a vládní intervence,
- vyhledávání takových zábav, které se stávaly stále více hedonistickými, násilnými a nemorálními,
- úpadek náboženství.

Podobně velký indický politik a myslitel M. Gándhi popsal *sedm moderních sociálních hříchů*, jimiž jsou:

- politika bez principů,
- podnikání bez morálky,

- bohatství bez práce,
- výchova bez charakteru,
- věda bez lidskosti,
- požitek bez svědomí,
- náboženství bez sebekázně.

Čtenář posoudí, jak tyto charakteristiky jsou závažné i pro dnešní dobu.

Sdružené prostředí

Už Antifónés konstatoval, že „*Prostředí, kde se člověk zdržuje většinu dne, určuje jeho charakter*“.

Sdruženým prostředím se rozumí ty oblasti života, kde člověk tráví většinu času a kde si vytváří nejen formální společenské kontakty, ale i citové vztahy. Patří sem rodina, školní třída, zájmová sdružení, u dospělých i kancelář nebo pracoviště, kde lidé spolu vytvářejí tým.

Ve všech těchto prostředích hrají velkou roli citové a neformální vazby, sounáležitost, rivalita, soupeření, ochota pomáhat, nebo naopak i přezírání a nutkání ponižovat.

Pokud jde o rodinu – to, jakým nebezpečím pro rozvoj těch stránek osobnosti, o nichž uvažujeme, je workoholismus rodičů, partnerské krize, ale i nevhodně realizovaná pozice dítěte ve vícečlenné rodině – o tom je nesmírně mnoho závažných, ale málo zužitkovaných poznatků.

Ve škole se stávají závažným problémem děti z rodin sociálně a ekonomicky znevýhodněných, které jsou často předmětem šikany, nebo naopak se dopouštějí i morálně až právně nežádoucích činů (krádeže, lhání, poškozování cizích věcí, podvádění, agresivita), nebo se u nich rozvíjejí a fixují takové rysy osobnosti, jako jsou zakomplexovanost, deprese, úzkostnost, izolace, ale i apatie a sociální necitlivost – tedy opět rysy eticky negativní. Morálně závažným problémem může být i společenské postavení, bohatství a peníze bez zásluh – děti z takových rodin se mnohdy vyznačují povýšeností, neúctou k ostatním, přezíravostí zejména k sociálně či ekonomicky slabším.

Uvedme pro zajímavost srovnání nejčastějších etických přestupků dětí a dospívajících ve veřejných školách USA na konci třicátých a na konci osmdesátých let 20. stol.

1940

Mluvení bez přihlášení.
Žvýkání žvýkačky.
Hlučení.
Pobíhání po chodbách.
Přebíhání.
Nedodržování předepsaného oblečení.
Znečišťování prostor.

1990–2009

Používání mobilu k hraní her.
Užívání drog, pití alkoholu.
Těhotenství nezletilých dívek.
Sebevraždy.
Znásilnění.
Krádeže.
Těžké ublížení na zdraví.

O žácích českých škol podobné výzkumné údaje nemáme k dispozici.

4 Aktuální geneze mravního činu

Pro hledání odpovědi na otázku této studie je důležité být seznámen i s poznatky o aktuální genezi mravních činů. Ta do značné míry závisí nejen na osobnostních předpokladech a na zvnitřněných zásadách etické kultury osobnosti, ale i na úrovni morální zralosti osobnosti.

Procesuální přístup k analýze psychologických podmínek etické kultury osobnosti zakotvený právě ve znalosti úrovně morální vyspělosti je možno ilustrovat nástinem tří současných respektovaných psychologických teorií vývoje etické kultury osobnosti.

Kohlbergův model morálního vývoje (L. Kohlberg, 1969)

- První úroveň – **Prekonvenční usuzování** – je nejnižší úroveň morálního vývoje. Aktivita dětí na této úrovni nevykazují žádnou internalizaci morálních hodnot; morální usuzování je určováno vnějšími odměnami a tresty.
- Druhá úroveň – **Konvenční usuzování** – zahrnuje jedince, kteří internalizovali určité standardy, ale jde o standardy druhých (rodičů, sociálních norem atd.).
- V rámci třetí úrovně morálního vývoje – má **Postkonvenční usuzování** jednotlivců komplexně internalizované morální standardy, a již žádný důvod založený na standardech druhých (L. Kohlberg, 1978). Např. člověk, který je na šestém stadiu konfrontován s konfliktem mezi zákonem a etickou vědomou vůlí, bude respektovat etické vědomí, i když tím riskuje svou osobní pohodu (Santrock, 1997).

Komentář

- **Kohlbergův model** stojí na třech uvedených hierarchických úrovních, z nichž každá má dvě stadia. Na každém stadiu se důvody, které jedinec uvádí na obhajobu jednotlivých odpovědí na morální dilemata, stávají složitějšími.

- Kohlberg ujišřuje, ře morální myšlení se může vyvíjet na základě výchovy, díky sociální interakci, kognitivním konfliktům, pozitivní morální atmosféře a demokratické participaci (L. Kohlberg, 1969).
- Hájí na spravedlnosti založený komunitní přístup k výchově, která stavi na rovnosti účastníků, na „vlastnictví“ rozhodování každého řlena skupiny a na učiteli, který hájí zralé morální usuzování, ale nepředkládá mravní principy autoritativním způsobem (Harding&Snyder, 1991).

Selmanův model

Svým výzkumem R. L. Selman (1980) dospěl k formulaci pěti stadií přejímání sociálních rolí (social role taking stages), která jsou syntézou Piagetových (1932) stadií logického usuzování a Kohlbergových stadií morálního usuzování.

Jeho model sestává ze čtyř vzájemně interagujících komponent: logického usuzování, mravního usuzování, přejímání sociálních rolí a informací (Lozzi, 1990).

Selman klade důraz na úlohu zkušenosti a učení, takže pokrok v **zaujímání sociální perspektivy** závisí hlavně na zkušenostech člověka s druhými, včetně vhodné sociální stimulace a výchovy. Postup na vyšší úrovní zaujímání sociální perspektivy závisí hlavně na správných sociálních zkušenostech (Atwood, 1992).

Pět stadií morálního vývoje podle Selmana

Stadium 0 (3-6 let).

Děti nedovedou jasně rozlišovat mezi jejich vlastní interpretací situací a hlediskem druhého.

Stadium 1 (5-9 let).

Ačkoliv si děti uvědomují, ře druzí mohou mít odlišné názory (hlediska) než oni, nejsou s to chápat tyto názory (hlediska).

Stadium 2 (7-12 let).

Starší děti a preadolescenti jsou s to nahlížet na své myšlenky a city z hlediska druhých, ale nejsou schopni podrřet obě perspektivy současně.

Stadium 3 (10-15 let).

Adolescenti se dokáží vymanit ze svých způsobů nahlízení i z hledisek druhých, a dokáží zaujmout neutrální perspektivu třetí osoby

Stadium 4 (adolescence-dospělost).

Lidé na této úrovni zralosti jsou s to chápat své myšlenky a jednání na více abstraktní úrovni, která zahrnuje generalizovanou sociální perspektivu (Selman, 1980).

Restův model

Na rozdíl od J. Piageta (1932) a L. Kohlberga (1984), kteří pojednávají o logickém a morálním usuzování, James Rest (1986) klade důraz na morální chování. Jeho čtyřkomponentový model obsahuje **morální citlivost, morální úsudek, morální rozhodování a morální čin.**

Rest uzavírá, že jeho koncepce by měla být využita jako východisko pro formulování cílů programu etické výchovy. Efektivní výchova charakteru by měla respektovat vývojové úrovně dětí a vytvářet program podle nich.

Fáze morálního rozhodování

Morální citlivost je poznání, že existuje situace, v níž morální jednání může být žádoucí, a že takové činy mohou mít následky pro druhé.

Morální úsudek je úsudek o tom, co je žádoucí udělat.

Morální rozhodování zahrnuje posuzování alternativ a zvažování pro a proti ve světle jejich pravděpodobných následků pro aktéra a pro druhé.

Morální čin se týká vůle a dovedností uskutečnit rozhodnutí (Rest, 1986).

Vývojová typologie J. Loevingerové

Jiný přístup k určení vývojových stupňů určujících etikou kulturu osobnosti vypracovala J. Loevingerová (1976). Zabývá se otázkou, jak se během vývoje utváří v osobnosti kontrolní instance, rostoucí způsobilost kontrolovat své impulsy a podřizovat nižší vyššímu. Tento růst seberegulace se dá také charakterizovat jako vývoj jáství, svědomí, morálky, resp. jako vývoj k odpovědnosti za své činy a k ohleduplnosti (uvážlivosti) ve vztahu k druhým a ke světu vůbec.

Jednotlivé vývojové fáze, které dále popíšeme, se mohou v kterémkoliv vývojovém období zafixovat a přetrvávat a osobnost pak ustrne na úrovni odpovídající nižšímu věku, než je skutečný věk. Znamená to, že osobnostní vývoj se zastavil, přestože fyzicky se osobnost vyvíjí dále. Toto překlápění vývojového v interindividuální je stále častějším důsledkem nerovnoměrnosti ve struktuře osobnosti a zdrojem morálních problémů ve svědomí i v interakci s druhými.

- *Prvnímu roku života* odpovídá stadium **autistické, předsociální.**
- *Pro druhý a třetí rok života* je normální **být ovládan impulsy** (stadium impulzivní).
- *Pro čtvrtý až osmý či desátý rok života* je přirozené být **oportunistický.**
- *Osmý či desátý až čtrnáctý či šestnáctý rok věku* je období **konformní.**

- *Po šestnáctém roce* se někteří dospívající dostávají na úroveň **uvědomělou**, jednají v souladu s normou, protože ji schvalují jako svou **povinnost**.
- *Další je stádium dospělosti* a je označováno jako **seberealizující**. Člověk jedná podle mravních norem, protože se s nimi vnitřně ztotožnil.

5 Praxe etické výchovy¹

Na závěr uvedme alespoň ve stručném přehledu náměty pro realizaci etické výchovy, která by skutečně vedla k tomu, aby se stala jádrem občanské a politické kultury osobnosti.

Náměty doplní dvě přílohy, které uvádějí seznam žádoucích charakterových sil a předností podle současné vůdčí osobnosti světové psychologie M. Seligmana (viz Ch. Peterson, M. E. P. Seligman, 2004) a seznam komponent občanské a politické kultury osobnosti podle B. Chi, J. Jastrzab, A. Melchior (2006).

Cíle etické výchovy

- Naučit svěřence zaujímat prosociální perspektivu.
- Přivést děti a mládež k tomu, aby poznávali, co činí – aby dokázali před jednáním odhadnout možné důsledky svých činů pro kvalitu života a pro důstojnost druhých.
- Rozvíjet empatii svěřenců, která těsně souvisí s předchozí způsobilostí.
- Výchova svědomí jako základu charakteru.
- Rozvíjení charakterových sil a předností.

Účinnost etické výchovy závisí i na osobní rovnici vychovávajícího

- Pro současnou mladou generaci má malý korektivní výchovný vliv autorita – tedy to, že by děti a mládež měli učitele už pro jeho postavení poslouchat a respektovat.
- Už větší váhu má kompetence učitele či vychovatele – daná jeho znalostmi, zkušenostmi a postoji.
- Ale největší váhu má charisma, které je „darem“ zaujmout, oslovit; R. Lukavský (1978) říká, že charisma je „vyzařováním“ zájmu o druhé lidi, o činnost, o smysl činnosti. Jednoduše lze říci, že je to příklad, jímž vychovatel na své svěřence působí.

¹ Následující řádky by vyžadovaly podrobné rozvedení a argumentaci založenou na výsledcích výzkumů a zkušenostech z praxe. Takto postavené sdělení připravujeme.

Samostatnou studií si vyžaduje analýza faktorů, které v osobnosti vychovávajícího hrají brzdicí nebo podpůrnou roli v etické výchově. Na základě zkušeností (které by měly být výzkumně ověřovány), můžeme konstatovat, že k významným výchovným faktorům ve škole i mimo školu patří:

- sympatie k lidem – kladný vztah,
- míra tolerance k odlišnosti,
- empatie a sociální perspektiva,
- recipatie (dovednost identifikovat svá nutkání a své pocity, které v nás druzí vyvolávají a které pak rozhodují o tom, jak se k druhým chováme),
- předsudky – odpor – přenos, protipřenos.

Jak realizovat etickou výchovu

- Zkušenost ukazuje, že etickou výchovu lze účinně realizovat jen interaktivně, nikoliv diktováním mravních kodexů a moralizováním po nějaké morálně nevhodné události.
- Využívat metod dramatické výchovy.
- Aplikovat metodu přirozených následků.
- Využít situace – umět improvizovat.
- Snad neúčinnější je to, co se označuje jako zážitková pedagogika – mnoho učitelů prvních tříd základních škol má dobrou zkušenost s vlivem vyprávění či čtení eticky laděných příběhů na etickou kulturu osobnosti, zejména následuje-li debata o podobných situacích a reakcích v reálném životě.
- V současné době se na některých školách s úspěchem začíná ověřovat program filosofie pro děti/s dětmi (Sokrates pro šestileté školáky).
- Vhodné je používat induktivní metodu – vést žáky k vyvozování pravidel a teprve pak je zakotvovat odkazy na kodexy.
- Učitel musí pracovat na sobě – pěstovat svou osobní a sociální kulturu – dbát o svou pověst, nekazit si ji důvody k fámám o neuspořádaném osobním životě.
- Na úrovni institucionální a státní zaměstnanecké politiky: Podporovat prestiž a status učitelského povolání.

K širším znalostním a dovednostním předpokladům účinné etické výchovy patří:

- Znat žáka a okolnosti, které jej formovaly či deformovaly.
- Znat své tendence k projekci a k haló efektu v hodnocení.
- Znat své sklony k atribucím.
- Znat své filtry zkreslující poznávání lidí.

6 Závěr

V závěru si připomeňme jen několika aforismy, co by měl učitel a vychovatel v každém aktu chování „vyzařovat“:

Nejsnáze lze změnit řeč člověka, obtížněji se dá změnit chování, ještě méně snadná je změna smýšlení. Ale vůbec nejobtížnější je změna lidského srdce. (V. Smékal)

Jednáme-li s lidmi podle toho, jací jsou, činíme je horšími. Jednáme-li s nimi, jako by už byli tím, čím mohou být, zavedeme je tam, kam je chceme zavést. (J. W. Goethe)

Svět je ve špatném stavu a všechno bude ještě horší, pokud každý z nás neudělá to nejlepší. Od Osvětlení víme, čeho je člověk schopen, od Hirošimy víme, co vše je v sázce. (V. E. Frankl)

Literatura

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994.

ATWOOD, E. *Adolescence*. 3. Vyd. New Jersey : Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1992.

DINKMEYER, D., MCKAY, G. D. *STEP - Efektivní výchova krok za krokem*. Praha : Portál, 1996.

FOERSTER, F. W. *Škola a charakter*. Praha : ÚNKUČ, 1926.

GIBBON, E. *The Decline and Fall of the Roman Empire*. New York : Modern Library, 2003.

HARDING, C. G., SNYDER, K. Tom, Huck, and Oliver Stone as advocates in Kohlberg's just community: Theory-based strategies for moral education. *Adolescence*, 1991, Vol. 26, No. 102, pp. 319-329.

CHI, B., JASTRZAB, J., MELCHIOR, A. *Developing Indicators and Measures of Civic Outcomes for Elementary School Students. CIRCLE Working Paper 47: June 2006*. Medford, MA : Tufts University, 2006.

DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES): Klíčové kompetence pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec. *Úřední věstník evropské unie* L394, 30. 12. 2006, s. 10-18.

KOHLBERG, L. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In GOLSIN, D. A. (ed.). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago : Rand McNally, 1969, pp. 347-480.

KOHLBERG, L. Revisions in the theory and practice of moral development. *New directions for child and adolescent development*, 1978, Issue 2, pp. 83-87.

- KOHLBERG, L. *Essays on moral development. Vol. II. The psychology of moral development.* San Francisko : Harper & Row, 1984.
- LOEVINGER, J. *Ego Development.* San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
- LOZZI, L. A. Moral decision making in a scientific era. In KENDALL, J. C. (ed.). *Combining service and learning - A resource book for community and public service (Vol. 1).* Raleigh, NC : National Society for Internships and Experiential Education, 1990.
- LUKAVSKÝ, R. *Stanislavského metoda herecké práce.* Praha : SPN, 1978.
- MAKARENKO, A. S. *O výchově dětí v rodině.* Praha : Dědictví Komenského, 1950.
- MUDROCH, R. *Dítě mravně vadné.* Praha : Dědictví Komenského, 1933.
- PECK, R. F., HAVIGHURST, R. J. *The Psychology of Character Development.* New York : Wiley, 1960.
- PIAGET, J. *The Moral Judgment of the Child.* London : Kegan Paul, 1932.
- REST, J. R. *Moral development: Advances in research and theory.* New York : Praeger, 1986.
- PETERSON, CH., SELIGMAN, M. E. P. *Character Strengths and Virtues.* Oxford : APA, 2004.
- SANTROCK, J. W. *Child Development.* New York : McGraw-Hill Companies, 1997.
- SELMAN, R. L. *The growth of interpersonal understanding - Developmental and clinical analyses.* New York : Academic Press, 1980.
- SKOŘEPA, M. *Úvod do přirozené morálky.* Praha : ÚNKUČ, 1922.
- SMÉKAL, V. Vztah temperamentu a charakteru adolescentů. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1975, roč. I, č. 10, s. 13-30.
- WRIGHT, D. *The Psychology of Moral Behaviour.* London : Penguin, 1971.

Přílohy ukazující dvě koncepce vztahu etické a občanské kultury osobnosti.

1. VIA - Klasifikace silných stránek charakteru a ctností

(podle Peterson, Ch., Seligman, M. E. P., 2004)

- I. **Moudrost a poznání (Wisdom and knowledge)** – kognitivní silné stránky, které provázejí získávání a využívání vědomostí
 1. **Tvořivost (Creativity)**, originalnost, vynalézavost: být originální a produktivní v myšlení a konání (zahrnuje také umělecké výtvary, ale neomezuje se pouze na ně).
 2. **Zvědavost (Curiosity and interest in the world)**, zájem, vyhledávání nového, otevřenost novým zkušenostem: projevovat zájem o získávání zkušeností pro ně samotné; být fascinován novými věcmi a tématy; bádát a objevovat.
 3. **Otevřenost mysli (Judgment and critical thinking)**, úsudek, kritické myšlení: promýšlet a posuzovat věci ze všech úhlů; nečinit ukvapené závěry; umět změnit názor ve světle nových důkazů; spravedlivě zvažovat všech na pro a proti.
 4. **Láska k učení (Love of learning)**, osvojovat si nové schopnosti a znalosti, zvládat nové tematické celky ať už samostudiem nebo v rámci formální výuky; (souvisí se zvědavostí, ale přesahuje ji tendenci jedince rozšiřovat své dosavadní poznání systematickým způsobem).
 5. **Vhled (Perspective)**, moudrost: schopnost dát moudrou radu druhým; mít takový pohled na svět, který je pro jedince i pro ostatní lidi smysluplný.
- II. **Odvaha (Courage)** – emocionální silné stránky zahrnující uplatnění vlastní vůle k dosažení cíle navzdory vnějšímu či vnitřnímu odporu
 6. **Statečnost (Bravery)**, udatnost: neutíkat před ohrožením, výzvou, obtížemi nebo bolestí; vyjadřovat svůj názor i proti opozici, zachovat se podle vlastního – byť nepopulárního – přesvědčení (zahrnuje fyzickou odvahu, ale neomezuje se pouze na ni).
 7. **Vytrvalost (Persistence)**, pracovitost, píle: dokončovat započaté; vytrvat v činnosti navzdory překážkám a obtížím; zažívat pocit uspokojení z dokončování úkolů.
 8. **Integrita (Authenticity, honesty)**, autentičnost, upřímnost: říkat pravdu; chovat se a prezentovat se upřímně; nic nepředstírat; přijímat zodpovědnost za vlastní počiny a činy.

9. *Vitalita (Vitality)*, radost, elán, nadšení, energičnost: mít nadšený a energický přístup k životu; nedělat věci jen napůl či pouze z povinnosti; prožívat život jako dobrodružství; cítit se čilý a aktivní.
- III. **Lidskost (Humanity)** – interpersonální silné stránky, které zahrnují navazování a udržování vztahů
10. *Láska (Love)*, vážit si blízkých osobních vztahů s druhými lidmi, obzvláště s těmi, kteří sdílení a péči opětvují; být s někým v důvěrném vztahu.
11. *Laskavost (Kindness)*, velkorysost, starost a péče, soucit, altruistická láska, přívětivost: konat laskavosti a dobré skutky; pomáhat druhým a pečovat o ně.
12. *Sociální inteligence (Social intelligence)*, emoční inteligence: být vnímavý vůči pocitům a motivům druhých lidí i svým vlastním; vědět, jak se vhodně zachovat v různých sociálních situacích; poznat, co ostatní motivuje.
- IV. **Spravedlnost (Justice)** – občanské silné stránky, které jsou základem zdravého fungování komunity
13. *Občanství (Citizenship)*, sociální zodpovědnost, loajálnost, týmová práce: dobře pracovat jako člen skupiny nebo týmu; být loajální vůči skupině; podílet se a sdílet.
14. *Spravedlivost (Fairness)*, nestrannost: jednat se všemi lidmi stejně čestně a spravedlivě; nedovolit, aby osobní pocity ovlivňovaly rozhodnutí; dát všem stejné příležitosti.
15. *Vůdcovství (Leadership)*, povzbuzovat skupinu, již je člověk členem, k dosažení výkonu; udržovat dobré vztahy ve skupině; organizovat skupinové aktivity a dohlížet nad jejich průběhem.
- V. **Umírněnost (Temperance)** – silné stránky, které chrání před neumírněností a nestřídmostí
16. *Odpuštění a milosrdenství (Forgiveness, mercy)*, umět odpouštět těm, kteří se provinili; přijímat druhé i s jejich nedostatky; dávat lidem druhou šanci; nebýt pomstychtivý.
17. *Pokora a skromnost (Humility, modesty)*, nechat za sebe mluvit svoje činy; nesnažit se být středem zájmu; nepovažovat se za výjimečného.
18. *Obezřetnost (Prudence)*, být opatrný při rozhodování; zbytečně neriskovat; neříkat a nedělat to, čeho by člověk později litoval.
19. *Autoregulace (Self-regulation)*, sebekontrola: usměrňovat své pocity a chování; být disciplinovaný; ovládat své touhy a emoce.

VI. **Transcendence (Transcendence)** – silné stránky, které člověka propojují s univerzem a vnášejí do života smysl

20. **Smysl pro krásu a dokonalost (*Appreciation of beauty and excellence*)**, úcta, úžas, nadchnutí se: být vnímavý, umět ocenit krásu a dokonalost a/nebo vynikající výkony v různých oblastech života – od přírodních krás přes umění, matematiku, vědu, až po každodenní zkušenosti.
21. **Vděčnost (*Gratitude*)**, být si vědom dobrých věcí, které se dějí, a být za ně vděčný; umět vyjádřit díky.
22. **Naděje (*Hope*)**, optimismus, orientace na budoucnost: očekávat od budoucnosti jen to nejlepší a aktivně se snažit dosáhnout cílů; být přesvědčen, že je možné dospět k lepší budoucnosti.
23. **Smysl pro humor (*Humor*)**, hravost: mít rád legraci a škádlení; umět ostatní rozveselit a rozesmát; vidět světlé stránky života; umět žertovat (nejen vyprávět vtipy).
24. **Spiritualita (*Spirituality*)**, zbožnost, víra, smysl: mít ucelenou představu o vyšším účelu a smyslu světa; znát své místo v řádu vesmíru; mít smysl života a víru, která člověka vede, formuje a je zdrojem útěchy.

Předkládanou klasifikaci autoři nepovažují za konečnou verzi, naopak předpokládají, že v následujících letech dojde díky novým teoretickým přístupům a empirickému ověřování k její úpravě. Při vytváření budoucích verzí klasifikace chtějí využít jimi vytvořených měřicích nástrojů, jako jsou např. VIA-IS Values in Action Inventory of Strengths nebo VIARTO Values in Action Rising to the Occasion Inventory (Peterson, Seligman, 2004).

Jedním z cílů badání psychologů zabývajících se výzkumem silných stránek charakteru je nejen další empirický výzkum, ale také praktické využití poznatků na poli aplikované pozitivní psychologie – zejména v rámci intervencí směřujících k posílení konkrétních silných stránek charakteru a obecně ke zlepšení osobní pohody a kvality života.

V klinické a poradenské oblasti znamená přístup zaměřený na silné stránky přesun od terapie a vztahu terapeut–klient spíše ke koučingu, v němž nehovoříme o problému nebo poruše, ale o zvyšování výkonu, budování schopností a posilování pozitivních stránek osobnosti.

I přes určité výhrady znamená první klasifikace silných stránek charakteru a ctností v každém případě významné obohacení současné psychologie a pokus o doplnění obrazu osobnosti o její kladné aspekty.

2. Dimenze a komponenty občanských postojů i způsobů jednání a politických znalostí (podle Bernadette Chi, JoAnn Jastrzab, Alan Melchior, 2006)

Osobní odpovědnost

Osobní odpovědné chování – morální

Osobní odpovědné chování – konvenční

Občanská zodpovědnost

Zájem o druhé

Úcta ke skupinové práci

Zájem o komunitu

Ocenění rozmanitosti

Ohleduplnost k životnímu prostředí

Schopnost vést

Postoje a jednání ve vedoucí roli

Dovednosti občanského smýšlení

Schopnost kritického myšlení

Dovednosti občanské spolupráce

Schopnost uvažovat perspektivně

Komunikační dovednosti

Dovednost skupinové činnosti

Schopnosti řešení konfliktů

Škola jako společenství (komunita)

Položky občanského politického vědomí

Autor:

Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

Fakulta sociálních studií MU

Katedra psychologie

Joštova 218/10, 602 00 Brno

tel.: +420 549 496 617

e-mail: smekal@fss.muni.cz

ETICKÉ ASPEKTY VĚDECKÉ PRÁCE

Ethical Aspects of Scientific Work

Vladimír Spousta

Abstrakt

Svět hodnot jako integrální součást individuálního a sociálního života. Akademická komunita je infikována, etické normy se staly přítěží. Ve vědecké práci se udomácnilo eticky neakceptovatelné, sociopatologické chování. Absentuje vědomí principů vědecké práce: objektivity a pravdivosti, originality a původnosti, zásadovosti a názorové tolerantnosti, osobní poctivosti, korektnosti a čestnosti, kritičnosti, skromnosti a pokory.

Klíčová slova

Vědecká práce, etika, hodnoty, sociopatologické chování, akademická komunita.

Abstract

The world of values as an integral part of the individual and social life. The academic community is infected, ethical norms have become a burden. Scientific work has become the ground for unacceptable socio-pathological behaviour. There is a lack of principle awareness; objectivity, truthfulness, originality, principality and tolerance of other perspectives, personal honesty, tactfulness and integrity, absence of critical modest and humble behaviour.

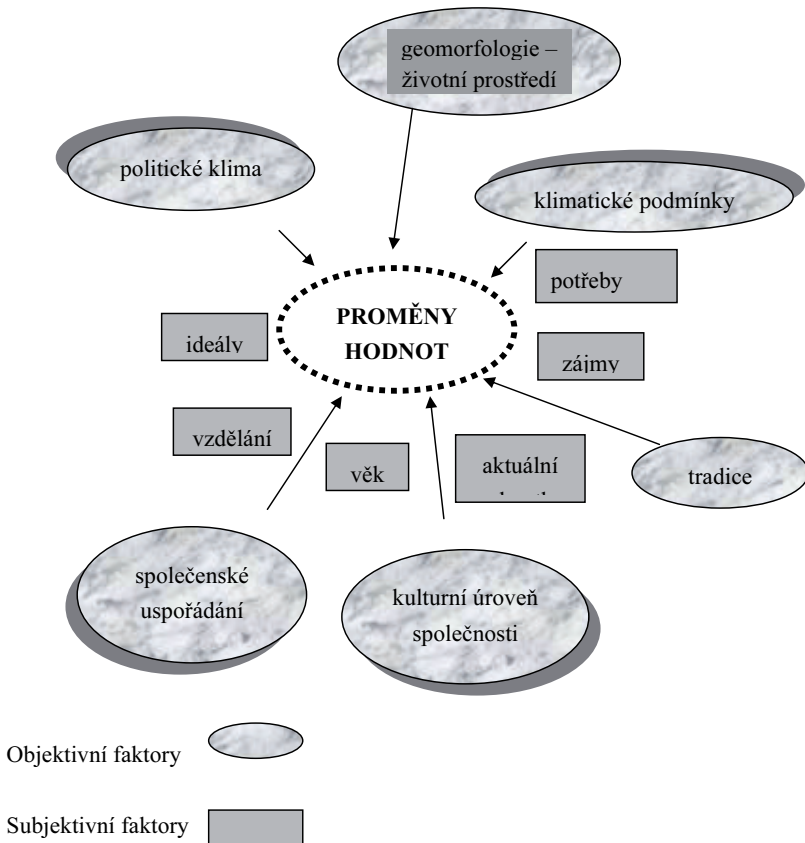
Key words

Scientific work, ethics, values, socio-pathological behaviour, academic community.

Motto: *O tempora! O mores!*
(Cicero: Řeči proti Catilinovi)

1 Axiologické a sociologické souvislosti pojednáváného problému

Svět hodnot je integrální součástí individuálního i sociálního lidského života. Je to svět vztahů, který vyžaduje od člověka schopnost hodnoty vnímat a posuzovat jejich jinakost a rozdílnost, ale především volit a určitě z nich preferovat. Přitom proces poznání hodnot, jejich hodnocení a na ně navazující volba hodnot představuje pevné kontinuum včetně všech činností, kterými je v intencích své hodnotové orientace realizujeme - myšlení, konání, chování a jednání (tedy žítí).



K proměně hodnot dochází jak pod vlivem *objektivně daných faktorů* a podmínek, tak pod vlivem *subjektivních faktorů* a pohnutek, přičemž subjektivní faktory jsou velkou měrou ovlivňovány faktory objektivními (Spousta 1994, 1995). Proměny hodnot jsou tak generovány geomorfologickými podmínkami, klimatem životního prostředí, politickým systémem a společenským uspořádáním, ale i kulturní úrovní dané společnosti a jejími tradicemi. Jejich rozložení zachycuje mentální mapa (blíže viz Spousta 2008, s. 245). Bezprostředně a intenzivně se hodnotové spektrum proměňuje v souvislosti s novými informačními technologiemi a masovými komunikačními prostředky, a to vše pod tlakem biologické podstaty člověka a jeho somatických, kulturních a duchovních potřeb a zájmů. Jako významný spolutvůrce hodnotových proměn se v současnosti se stále větší razancí uplatňuje volný čas jako hodnota an sich.

Etické cítění celé naší společnosti je v současné době v krizi, dochází ke stále výraznějšímu pragmatickému vyprazdňování etična. Otázky mravnosti a morální kodexy se staly jen předmětem úvah etiků, filozofů, sociologů a pedagogů, v každodenním reálném životě přestávají být morální principy stále větším počtem lidí respektovány. Rozmach liberálního myšlení zákonitě ovlivňuje individuální a společenský život a filozofické nazírání na svět a rozvrací systém základních životních hodnot. Ve vědomí jednotlivce i společnosti se udomácnila vulgárně materialistická trojice: bohatství, společenské postavení (moc) a bezmezná požitkářství. A. Kinsey ji ve své v knize *Report o sexualite mladej generácie* (1992) charakterizuje třemi S: security, status, sex (jistota, postavení a sex). Tato trojice výrazně poznamenala myšlení, city a vůli jednotlivců i celých společenských skupin. Totalita „neomylné“ ideologie byla nahrazena novým „náboženstvím“: teolatrií „zlatého telete“ a bezuzdného liberalismu. Lapidárně to vyjádřil Rio Preisner již v roce 1984 ve své *Kritice totalitarismu*: „Vedle znečištěného ovzduší, znečištěných vod, znečištěné země existuje též stále zhoubnější znečišťování prostorů ducha“ (s. 262).

Přitom jsme si vědomi toho, že funkci etických kodexů není možno přeceňovat, protože určité základní otázky a principy vzájemného spolužití „pouze“ pojmenovávají a zužují tak pole jejich možné hodnotové dezinterpretace. Zdá se, že dnes již nikdo nedbá zjištění, k němuž došel cca před 2500 lety tvůrce jednoho z nejstarších učení o uspořádání vztahů mezi jednotlivcem a společností – čínský filozof Konfucius (Kchung-fu-c’): „*Šlechtný muž (tün-c’) činí základem své činnosti spravedlnost a uvádí ji do souladu s principy správného chování (li). Nemůže se dívat na to, co odporuje principům, nemůže slyšet to, co odporuje zásadám, ... Má tužby, ale není nenasytný. Je hrdý, nikoli však domýšlivý.*“ (Konfucius 1940).

2 Etika v akademickém prostředí

Když jsme v hlavním výboru České pedagogické společnosti rozvažovali o tematickém zaměření této konference, poukazyval jsem na to, že nejslabším článkem našeho současného společenského života je nedostatek etického vědomí a citění, které v nejvyšších patrech našeho (ale nejen našeho) politického systému absentuje vůbec. Snažil jsem se proto ostatní členy výboru přesvědčit, abychom se pokusili společně poodkrýt alespoň některé příčiny tohoto jevu.

V každé společnosti a v každé době byl pro někoho „chomout“ etických norem přítěží a stal se v určité situaci natolik neúnosný, že se z něho snažil vyvléknout. Nejinak je tomu i v našem akademickém prostředí, vědeckou komunitu (bohužel) nevyjímaje. „Garderobu“ pro sociální chování si ovšem každý z nás přináší z té nejužší sociální komunity: z *rodiny*. Stejně tak všichni víme, že ryba páchne od hlavy, a to bez ohledu na aktuální politické uspořádání. Amorálnost v akademickém prostředí se rozmáhala za totalitního režimu stejně jako v době současné. Akademické tituly byly udělovány vždy jen se souhlasem stranických orgánů, především absolventům různých politických školení a „zasloužilým členům strany“. Jestliže tehdy byla rozhodující příslušnost k vládnoucí politické straně, ve dnech současných je kromě tohoto kritéria získání titulu podmíněno ještě solventností a morální otrlostí kandidáta.

Současná akademická komunita je infikována virem „hroší kůže“. Když se v prvních letech po pádu totality objevilo v nejvyšších „patrech“ naší politické reprezentace několik mediálně známých osob, které si akademický titul prostě a jednoduše přivlastnily, byli jsme pohoršeni stejně jako v době nedávné, kdy na plzeňské právnické fakultě získal doktorát práv ne jeden „geniální“ student během několika měsíců! Akademické tituly si naši politikové už svévolně neudělují sami, ale získávají je „studiem“, přesněji řečeno předstírají, že studují. Dokonce i jeden velmi perspektivní, leč odborně a osobnostně nezralý předse- da vlády studoval práva, ale jeho diplomová práce je už bohužel „nezvěstná“ (byla „znezvětněna“); a aby nebylo pochyb o jeho morálním profilu – udržuje „přátelské“ vztahy s majitelkou nevěstince.

3 Etika ve vědecké práci

Stále hlasitější volání po zvýšení důrazu na morálku života soudobé společnosti zaznívá se zvláštní naléhavostí i směrem k vědě. Společnost klade na odbornou a vědeckou práci – jako jednu z nejkvalifikovanějších a nejnáročnějších duševních činností – ty nejvyšší nároky. Jestliže se tato práce má vyznačovat vysokou odbornou úrovní a spolehlivostí zjištěných poznatků, pak je přirozené,

že od vědeckého pracovníka se právem očekává, že prokáže i vysokou úroveň morální, a to jak v procesu získávání vědeckých poznatků během explorace, tak při jejich interpretaci a formulaci závěrů. S tím úzce souvisí i požadavek závazného a zavazujícího pocitu a vědomí *odpovědnosti za osud vědeckého poznání*.

Sine ira et studio (lat., bez hněvu a náklonnosti), nicméně zneklidněn odpuzujícími praktikami, které se udomácnily (nejen) v českém vědeckém světě, pokusím se o jejich analýzu. K následujícímu zamyšlení mě přivedly dvě skutečnosti. První se týká způsobu, jak se v současné době přistupuje k hodnocení vědy a výsledků vědeckého poznání. Nechtěně se stáváme svědky pozoruhodné *mýtizace postupů a taktik při evaluaci vědy*. Vědeckou práci bychom měli hodnotit především podle výsledků, jichž vědec dosáhl. Lze tak učinit na základě tří kritérií, s pomocí

1. racionální analýzy, rozumového poznání, kdy je hodnotíme z pozice *noetiky* jako pravdivé,
2. analýzy volních popudů a impulzivity jejich původce, kdy jsou výsledky vědecké práce hodnoceny se zřetelem k mravním normám daného společenství jako dobré a pro společnost přínosné – tedy z pozice *etiky*,
3. postížením jejich vnitřní duchovní hodnoty jako krásné – tedy z hlediska *estetiky* (podrobně in Spousta 1996).

Druhá skutečnost (ještě více zneklidňující) je přímým důsledkem prvé: souvisí se zjištěním, že se setkáváme stále častěji s takovými projevy chování vědeckých pracovníků, které akademická obec odmítá a odsuzuje, protože ji v očích širší veřejnosti diskredituje a škodí.

4 Symptomy eticky neakceptovatelného chování vědeckého pracovníka

Jako kritérium pro rozvržení nejčastěji se vyskytujících symptomů volím absentující (nebo oslabené) vědomí principů vědecké práce nebo jejich vědomé nerespektování.

4.1 Princip objektivit y a pravdivosti

Uvedený princip vychází z axiomu, že za objektivní a pravdivé považujeme pouze ty poznatky, které se shodují se zkoumanou skutečností. Nezpronevěřit se tomuto principu může vědecký pracovník jen tehdy, předloží-li ve své práci *všechna fakta a všechna zjištění*, k nimž dospěl, a nic nezamlčí. Ale nejen to: na druhé straně také nebude nic zkrášlovat, a tím zkreslovat. Na nutnost

striktního oddělení vědeckého myšlení od emocí a víry upozorňoval anglický filozof Francis Bacon již před čtyřmi sty lety – v době, kdy usiloval o reformu veškerého vědění (*Novum organum scientiarum*). Je-li cílem specifické lidské činnosti zvané věda nové poznání, pak je zřejmé, že *hodnotu má jen poznání pravdivé*. Akcent na pravdivost a objektivnost poznání je pro vědu signifikantní a typický. Dokladů o zpronevěře této zásadě můžeme však v soudobé odborné i vědecké literární produkci nalézt bezpočet.

Princip objektivity a pravdivosti popírá vědec, který:

- nerespektuje jeden ze základních axiomů vědecké práce, podle něhož jsou objektivní a pravdivé pouze ty poznatky, které neodporují realitě, protože „*pravda nepoznaná, pravda nevyznávaná nemá cenu tak jako kniha nečtená*“ (J. A. Komenský);
- nepředloží ve své práci *všechna fakta*, k nimž dospěl, a něco zamlčí (velkým firmám se daří za nemalý „obolus“ získat na svoji stranu badatele, kteří jsou ochotni předkládat veřejnosti jen důkazy podporující jejich ekonomické zájmy);
- na základě nepřesných nebo neúplných empirických dat (například získaných z výpovědi nedostatečného počtu respondentů) formuluje závěry, a ty pak zobecní;
- vykonstruovaná nebo „upravená“ data vydává za data získaná na základě experimentu nebo pozorování;
- je nekorektní při rozlišování východisek, o která se opírá, nebo vlastního přínosu k řešení problému;
- nepřesně definuje pojmy, s nimiž operuje, nebo – z opatrnosti, aby mohl v polemice s dotěrným oponentem lavírovat – je nedefinuje vůbec;
- zneužije určitého materiálu k doložení něčeho, co z něho jednoznačně nevyplývá (tzn. že falšuje výsledky výzkumu);
- záměrně „opomene“ uvést pramenný materiál, který není v souladu s jeho názory nebo svědčí *proti* jeho tvrzení.

Položme si v této souvislosti otázku, jedná-li se o jev etický a filozofický nebo etologický a medicínský. Jedná se o etické selhání nebo psycho-sociopatologické chování? Jinými slovy, zjednodušeně a s určitou licencí se tedy ptáme: máme co do činění s nemravností nebo s chorobností?

Medicína pod pojmem choroba, nemoc rozumí odchylku od normálního průběhu životních procesů živých organismů. Příčinou onemocnění je porušení rovnováhy mezi organismem a prostředím, které se projevuje určitými

symptomy. Jejich studiem se zabývá patologie. Jestliže se společnost snaží své nemocné členy (narkomany, alkoholiky, pyromany atp.) vyléčit, měla by se zabývat – alespoň se srovnatelnou intenzitou – také těmi, kdo nejsou schopni dodržovat obecně přijaté normy chování a trpí sociální poruchou osobnosti, tedy léčit i choroby, které jsou z hlediska patogenního provokovány *psychosociálně*. Většinou jsou to ty choroby, jejichž symptomy bývají (někdy mylně) vnímány jako specifické odchylky od mravní normy, jako jevy mravní povahy.

Je vůbec možno rozhodnout, zda se v daném konkrétním případě jedná o chorobu či morální selhání? Existuje nějaké zřetelné a jednoznačné kritérium, na jehož základě by bylo možno rozhodnout? Domnívám se, že v teoretické rovině je stanovit můžeme (Soudek 1993, Spousta 2000). Vyjdeme z předpokladu, že vědecký pracovník je schopen z dané skutečnosti něco poznat a že toto jeho *dílčí, tedy neúplné poznání* může korespondovat s realitou. Pokud je jeho výpověď ve shodě s jeho poznáním (a poznání ve shodě se skutečností), pak hovoříme o pravdivé výpovědi. Na oné pomyslné cestě od skutečnosti k výpovědi o ní procházíme dvěma etapami:

1. od skutečnosti k jejímu poznání a
2. od poznání skutečnosti k výpovědi o poznání.

Atributem *pravdivá* budeme tedy provázet výpověď jen tehdy, pokud se shoduje s naším poznáním a se skutečností. Může však nastat situace, kdy dojde v prvé ze zmíněných dvou etap k neshodě mezi skutečností a jejím poznáním. K neshodě ale může dojít i ve druhé etapě, tedy mezi výpovědí a poznáním. Z hlediska hodnocení zmíněných dvou neshod je však mezi nimi podstatný rozdíl: jestliže neshoda v prvé etapě byla způsobena naším *chybným postupem*, tedy naší profesní, především metodologickou nedostačivostí, pak neshodu mezi poznáním a výpovědí může zapříčinit jen *nepravda*, tedy lež jako vědomé tvrzení opaku poznání. Nahlížet tento problém budeme z pozice subjektu ve dvou vazbách:

1. *ve vztahu k sobě samému* – tj. introspektivní kritérium a náhled;
2. *ve vztahu ke společnosti* – tj. psychosociální kritérium.

Pomyslnou hranici mezi nemravností a chorobností budeme tedy moci identifikovat na základě poznání, že subjekt sociopatologického chování (vědec):

1. *přestal své nemravné chování vnímat jako nemravné* a začal je vnímat jako přirozené – tedy subjektivně akceptovatelné (nahlíženo pod kritériem introspektivním);

2. kdy *důsledky jeho chování přestaly být jen jeho osobní záležitostí*, ale jsou jimi ohrožována práva všech členů akademické obce a devalvovány tak výsledky jejich aktivit (nahlíženo pod kritériem psychosociálním).

4.2 Princip originality a původnosti

Nekompromisně prosazovaný požadavek originality vědecké práce jasně stanoví, že seriózní vědecká práce musí přinášet nějaký nový, *původní a do té doby nepublikovaný poznatek*. Přitom autor nesmí vydávat cizí myšlenky za svoje vlastní nebo poznatky získané jiným autorem za výsledky svého výzkumného šetření. Takové vědomé přivlastňování výsledků duševní práce jiných autorů označujeme slovem *plagiát*, což v doslovném překladu znamená krádež, loupež. Jedná se o hrubé porušení nejen etických principů, ale i o porušení autorských práv se všemi důsledky z toho plynoucími. Nejčastěji se vyskytující formou plagiátu je tzv. *formální plagiát*, kdy autor doslovně nebo s určitými úpravami text opíše, aniž by uvedl bibliografická data literárního zdroje. Méně časté, ale stejně odsouzeníhodné je přivlastňování cizí myšlenky tzv. *parafrázováním*, tj. přeformulováním jejího obsahu vlastními slovy, aniž by byl uveden původní pramen a jeho autor.

Jiný druh nepůvodních literárních prací jsou tzv. *kompilace* („vykrádání“). Stejně jako plagiát nejsou pro vědecké poznání žádným přínosem, protože autor přejímá informace nekriticky a tvořivým způsobem je nerozvíjí. Vlastní tvůrčí impotenci nahrazuje registrací a kompletací výsledků práce jiných autorů. O problematice nevyovídá sám za sebe, ale pouze referuje o tom, co o problému vypovídají jiní, aniž by jejich vidění konfrontoval s výsledky vlastní vědecké práce a s citovanými autory polemizoval. Tvůrčí podíl autorů takových prací je minimální nebo žádný. V devadesátých letech minulého století se počet prací kompilačního charakteru zvýšil mnohdy proto, že se jejich autoři snažili snést z cizojazyčné literatury co nejvíce informací, přičemž většinou přeceňovali význam zahraničních pramenů a zkušeností.

Nepřeberná zásoba textů různého zaměření a často i nízké kvality, kterou nabízí *internet*, se stala nejen pro studenty, ale bohužel i pro netrpělivé a netvůrčí adepty vědy velkým lákadlem. Jestliže pak podlehnou jeho svodům, riskují různé formy postihů a sankcí. Masarykova univerzita však má – jako jedna z prvních českých univerzit – k dispozici počítačový program, který je s to odhalit pirátství a vyhodnotit shodnost verifikovaného textu s jiným textem i procentuálně.

S původností vědecké práce těsně souvisí otázka práva autora na *autocitaci* svých dříve publikovaných prací. Z hlediska etického lze citace vlastních prací považovat za principiálně možné. I tak by autor měl použít citace funkčně a co do rozsahu úsporně, protože jinak vzbudí dojem, že nová práce ve srovnání s dříve publikovaným dílem nepřináší mnoho nového. Obdobně také právo autora na *reedici* své práce je z etického pohledu akceptovatelné, ale pouze za určitých předpokladů:

- V případě, že znovu uveřejněná práce byla dříve publikována fragmentárně ve vědeckém časopise nebo sborníku, a teprve pak došlo k reedici v podobě knižní. Reedici ospravedlňuje skutečnost, že v časopisu nebo sborníku není možno pojednávanou problematiku rozvinout do potřebné šíře a vybavit spis všemi náležitostmi.
- V případě, že znovu publikovaná práce je adresována jinému okruhu čtenářů.
- V případě, že poprvé byla práce zveřejněna v cizím jazyce.

Při vykazování osobní *bibliografie* se neseriózní autoři (ve snaze rozmnožit počet svých prací) záměrně dopouštějí podvodu tím, že uvádějí v soupisu publikovaných děl:

- práce do tisku teprve zadané, avšak s bibliografickými údaji, kterými budí zdání, že dílo bylo již zveřejněno,
- práce nepublikované (rukopisy, disertační či habilitační práce), ale uváděné podle normy platné pro citaci děl publikovaných,
- tutéž práci vícekrát jen proto, že byla transponována do jiného jazyka nebo vydána v jiném nakladatelství,
- práce, které nemají charakter prací vědeckých (například popularizační nebo příležitostné články), ale přesto jsou uváděny v řadě prací vědeckých,
- jako samostatné položky abstrakta již citovaných článků nebo sborníkových studií,
- jako novou položku práci obsahově totožnou s prací již citovanou, ale pod jiným názvem, což je tzv. *duplikát*,
- práce zpracované na základě pramenného materiálu shromážděného někým jiným, přičemž dotýčný jmenován není,
- překlad práce jiného autora, jehož jméno neuvedou, a přivlastní si tak autorství přeloženého díla,
- studie, které existují jen v jejich fantazii, přičemž ve své otrlosti doufají, že dokazování jejich neexistence – zvláště „zveřejni-li“ je v některém obtížně

dostupném zahraničním periodiku – zabralo by případným oponentům neúměrně mnoho času.

4.3 Principy zásadovosti a názorové tolerantnosti

Zásadovost spolu s názorovou tolerantností jsou hodny obdivu a úcty jen tehdy, jsou-li provázeny vědeckou skromností. Jestliže se autor vědeckého díla snaží prosadit svůj projekt a vyslovuje odvážnou hypotézu, odborná veřejnost od něho současně očekává, že svůj názor nebude považovat za jediné správné a možný, že bude ochoten připustit možnost jiného nazírání a že bude výsledky své práce hodnotit se skromností. Vědecká svěhlost, neústupnost, názorová intolerantnost a neochota přijímat kritiku svědčí nejen o nerozvinuté autoreflexivní schopnosti autora a jeho malé sebekritičnosti, ale též o jeho neskromnosti. Ve svých důsledcích se tyto vlastnosti mohou stát jen zdrojem zpochybňování originality autorova díla. Vědecká poctivost, čestnost a úcta k pravdě na jedné straně a odvaha, skromnost a sebevědomí na straně druhé jsou spojitě nádoby, v nichž fungují tyto vlastnosti jako katalyzátory rodícího se vědeckého díla.

Zásadovost vědeckého pracovníka spolu s odvahou neověřují pouze mezní situace, ale verifikovány jsou i v každodenní vědecké práci. Autor je projevuje i tehdy, kdy se problémům nevyhýbá, ale naopak je vyhledává a usiluje o jejich řešení, kdy nepřizpůsobuje výsledky výzkumu výchozím hypotézám nebo očekávání uživatelů výzkumných výsledků. Tolerantnost a ochota dospět ke konsenzu jsou přitom nutnou podmínkou každého smysluplného počínání (Spousta 1998).

Sebekritičnost a názorová tolerantnost by měly autora provázet ve všech fázích jeho osobního vývoje i při všech úkonech souvisejících s jeho vědeckou prací. Zvláště zřetelně se tyto vlastnosti projeví v situacích, kdy po mnohaleté práci je pod tlakem objektivních příčin nucen korigovat názor, o jehož prosazení po mnoho let usiloval, a přesto se rozhodne respektovat argumenty a oprávněnou kritiku svých kolegů. Jen ten, kdo je schopen sebekriticky uznat nesprávnost svých závěrů a veřejně přiznat svůj omyl, získává ve vědecké komunitě opravdový respekt, úctu a může se stát *skutečnou vědeckou autoritou*.

Bezzásadovému vědci přináší dlouhodobý efekt členství v redakční radě renomovaného časopisu jeho oboru. Šance na pravidelné zveřejňování jeho třeba i nekvalitních příspěvků se rapidně zvýší a on se jako autor dostává do povědomí odborné komunity. Obdobně je možno zneužít funkce recenzenta při oponování práci zaslaných jeho rivalů do redakce časopisu či nakladatelství. I když předpokládáme, že recenzenti jsou nezávislí, na druhé straně musíme připustit, že jejich nezávislost je vždy jen iluzorní. I oni patří k okruhu odborníků zaby-

vajících se problematikou oponovaného díla, také oni vzešli z určité teoretické školy. Bez rizika tak mohou „udusit“ i teoreticky přínosný objev a „likvidovat“ jeho autora, který by je mohl zastínit.

V některých redakčních radách získali velký vliv lidé, kteří jsou netolerantní k příspěvkům tematicky vzdáleným jejich vědecké orientaci nebo kteří odmítají práce z aplikovaných disciplín. Takovým redakcím pak hrozí, že se začnou chovat „papežsky neomylně“, protože jsou přesvědčeny, že jedině ony vědí, která studie je hodnotná, a má proto být publikována.

4.4 Principy osobní poctivosti, korektnosti a čestnosti

Tyto principy nerespektuje autor, který:

- pod návěstím „*použitá literatura*“ uvede literární práce, s nimiž se blíže neznámil nebo které nepoužil,
- cituje vysoký počet literárních pramenů, aby nebyl podezírán z neznalosti literatury vážící se k tématu práce, přičemž mnohé z těchto prací nemají ve vlastním textu odezvu,
- umně zakomponuje do své publikace pramenný materiál, který shromáždil někdo jiný, a to včetně syntetizujících závěrů přínosných pro teorii oboru, ale jeho autora nejmenuje,
- uvede dílo vzniklé ve spoluautorství, ale jména svých spoluautorů nikoliv; tzn. že výsledky práce celého týmu si při jejich publikování přivlastňuje,
- použije cizí myšlenku, aniž by citoval jejího autora,
- zamlčí pramenný materiál, který ve své práci použil,
- necituje práce, které byly o pojednáváném problému publikovány a které využil, a budí tak dojem, že i převzaté myšlenky jsou jeho vlastní,
- uvede v soupisu literatury ke své práci i ty svoje publikace, které nemají přímý vztah k problematice, o níž píše (oslňuje množstvím vlastní literární produkce),
- předstírá názorovou shodu projevenou jinými autory, cituje jejich vyjádření, která existují jen v jeho fantazii, a svůj podvod se snaží zastřít odkazem na určitý, ale vymyšlený literární pramen,
- spoléhá na to, že i myšlenkově sterilní literární výtvar, je-li evidován v nějaké významné bibliografii, může posuzovatele oklamat.

Při hodnocení vědecké úrovně kandidáta je vyžadován i počet získaných grantů. „Příčinlivý vědec“ je schopen navýšit jejich počet také tím, že jeden a týž vědecký záměr uplatní v několika grantových agenturách.

4.5 Projevy nekritičnosti, neskromnosti a nepokory

Nesebekritický a neskromný vědecký pracovník oslněn vlastní velikostí nerozpakuje se předstírat, že byl požádán o interview. Zcela proti smyslu etymologického původu toho slova sám si klade otázky, pochopitelně ve formulaci, která mu umožňuje velkoryse zhodnotit své dílo a tak vyzvednout své schopnosti. Iluzi o své vědecké prestiži se snaží vytvářet také tak, že sleduje zahraniční konference, symposia a kongresy, které pak hojně navštěvuje a vždy o nich referuje v odborném tisku. Přitom podstatnou pro něho nebývá informace, o čem na takovém setkání proslovil referát. Protože s jedním a tímž příspěvkem vystupuje na konferencích v různých zemích a ví, že nikdo nebude zjišťovat, že přednáší stále totéž, tuzemským konferencím se prozřetelně vyhýbá.

Mezinárodní věhlas takto postižených vědců pak mohou posílit i zahraniční známosti. Korespondence s vědeckými kapacitami v zahraničí může sice probíhat na úrovni privátních blahopřání či vánočních pozdravů, nicméně je možno i takových kontaktů využít ke zvýšení *citačního indexu*. Vědecký věhlas lze zvýšit i tím, že využije známosti nejroztodivnější provenience, politické nevyjímaje, a zajistí si členství ve vědecké radě některé prestižní univerzity.

5 Možné příčiny sociopatologického chování vědců

Jaké jsou příčiny takového počínání? Bezpochyby jich je více a jsou velmi různorodé (Anketa 1998). Mám za to, že v pozadí zmíněných „úhybných manévrů“ takových vědeckých pracovníků je nadměrná tížádnost, neúměrná jejich schopnostem a jejich tvůrčí potenci, ale i neodpovědnost a nedostatek kritičnosti a sebekritičnosti. Přítomny jsou bezpochyby i bezcharakternost a absence obyčejné lidské slušnosti kombinovaná s nezřízenou touhou ozdobit své ego aureolou vědecké proslulosti.

Zvyšující se tlak scientometrie vede mnohdy k samoučelné snaze získat co nejvíce výzkumných grantů, co nejvíce publikací a co nejvyšší citační index. Protože dochází při hodnocení vědy k uplatňování jen několika málo kritérií, získává tento „rituál“ zvláštní atribut: můžeme hovořit o *mýtizaci* hodnotících přístupů. Jestliže o kvalitě vědecké práce rozhodují grémia složená jen zčásti z odborníků dané disciplíny, pak lze porozumět jejich snaze uplatnit při hodnocení především kvantitativní hlediska (Tondl, 1998). Těmi se v posledních několika letech stal:

1. počet citací hodnoceného díla u jiných autorů – tzv. *citační index*,
2. počet děl publikovaných v impaktovaných časopisech.

Při jejich uplatnění je možno hodnotící závěr vyslovit velmi snadno a téměř s matematickou přesností: vyšší počet citací + vyšší počet publikací v impaktovaných časopisech = vyšší vědecká hodnota díla.

Ad 1:

Nepochybuji o tom, že ohlas díla *může vypovídat* o jeho hodnotě. Avšak jen za předpokladu, že se nebudeme zajímat jen o kvantitu citací, ale budeme hodnotit také, jakou povahu mají reakce na citovanou práci. Bez uplatnění tohoto kvalitativního aspektu můžeme dospět ke zcela mylnému hodnoticímu závěru. I citační index má svoji Achillovu patu. Když zveřejníte scestnou a zavádějící teorii, je pravděpodobné, že počet odkazů v dílech jiných učenců nebývale vzroste. Všichni soudní budou cítit nutnost takovou práci zavrhnout, leč vaše jméno vejde v obecnou známost.

Ad 2:

Druhé kritérium má svoje opodstatnění jen tehdy, budeme-li současně hledat i odpověď na otázku, zda soubor impaktovaných časopisů daného oboru skutečně reprezentuje periodika nejvyšší kvality, zda jsou pro obor reprezentativní. Jestliže tak neučiníme, posilujeme tak vytváření *mýtu citačního indexu a impaktování*.

V poslední době je patrna snaha připojit k oběma těmto hlediskům ještě hledisko další - *jazykové* - a oddělovat práce publikované v češtině od prací zveřejněných v angličtině nebo jiném světovém jazyku. S ironickým podtextem se můžeme ptát, zda dílo publikované česky se tímto faktem stává méně hodnotným než tatáž práce publikovaná v cizím jazyce. Toto specifikum české proveniencie tak vytváří další mýtus - *mýtus jazyka*. Důsledek je zřejmý: při impaktování nemá tedy rozhodovat faktická vědecká hodnota studie, ale jazyk, ve kterém je prezentována. Domnívám se, že i při hodnocení vědy a vědeckého přínosu badatelů bychom měli užívat metod vědeckých a mýty svěřit do péče těm, kdo se jimi odborně zabývají.

Závěrem

S uváděnými projevy chování se nesetkávám jen já sám, ale mnozí z mých kolegů, kteří jsou jako členové akreditačních a evaluačních komisí nuceni tyto nešvary pracně odhalovat. Budeme-li chtít hledat omluvu pro tento způsob chování, můžeme ji (snad) nalézt ve zhybertrofnění jakéhosi mateřského vzta-

hu vědce ke svému dílu, ke svým teoriím. S určitou licencí bychom pak mohli hovořit o *maternitním syndromu*, v jehož osidlech uvízne každý, pro něhož se právě dokončené dílo stává středobodem veškerého usilování. Nasazuje mu růžové brýle (brýle mámení) a v důsledku toho pak přeceňuje vše, co s jeho prací (teorií) a jeho osobou souvisí. To se nutně projeví jak v přístupu k dílu a jeho prezentaci, tak v hodnocení jeho významu a významu jeho osoby.

Každý si svým chováním vytváří svou vlastní odbornou a především občanskou *osobní pověst*. Pokud však nemá dobrou vůli být čestný a prohřešuje se proti etice vědecké práce, pak by měla společnost hledat nástroje, které by jí umožnily takové jednání buď postihnout právními prostředky (z pracovněprávního hlediska to dosud není vždy možné), nebo takto „postiženému“ jedinci poskytnout (třeba i ze státních prostředků) odbornou péči v psychiatrické léčebně. Behaviorální terapie je s to některé nechtěné projevy chování změnit a nahradit nežádoucí reakce reakcemi společensky akceptovatelnými. V každém případě by měli členové akademické obce na jakýkoli projev neetického či patologického chování upozornit a odsoudit je.

Zachovávaní etických standardů je bezpochyby důležité pro veškeré vědecké konání, i když podvody ve vědě neohrožují ani tak vědu samotnou jako (a především) vážnost vědy v očích veřejnosti. Žádná etická komise však nemůže zbavit vědce osobní odpovědnosti, na druhé straně však je možno připustit, že některým prohřeškům by zabránit mohla, pochopitelně jen za předpokladu, že by takovou kontrolní činnost prováděli jen lidé čestní a odborně způsobilí. Vědecké, etické a obecně (i chorobně) lidské není možno od sebe oddělovat. Jen vědecké poznání – ono nepřetržitě kooperativní úsilí o hlubší porozumění skutečnosti – neprovázené a nezahlnené snahou o glorifikaci osobních zásluh nás může přivést k odpovědi na otázku, co jsme poznali (a co ještě můžeme poznat). Jen tehdy může věda získat uznání společnosti a prokázat, že má nárok stát se jako plod lidského ducha součástí kultury. Poznání smyslu vědy a smyslu života však není úkolem vědy. Odpověď na otázku, *proč* máme o vědecké poznání usilovat a jak bychom měli s výsledky svého poznání nakládat, je třeba hledat jinde. Lhostejno, zda si odpověď najdeme ve svém svědomí, morálce či nějakém etickém kodexu. Osobně se domnívám, že tím základním krédem a současně i vyznáním vědeckého pracovníka by měla být *velká a neokázalá pokora* před světem a člověkem, a to bez protežování své osoby a jen svých vlastních egoistických zájmů. Vyslovuji proto jedno své zbožné přání. Kéž by i v současné době každý z tisíců českých vědeckých pracovníků mohl – tak jako Jan Amos Komenský před 350 lety – hrdě prohlásit: „*Nebojím se toho, že budu*

od jiných předstížen, nýbrž naopak si toho velmi přeji, neboť to je jeden z hlavních cílů mého spisování, abych jiné povzbudil k poskytnutí větších darů vlasti.“

Na tomto místě bych už měl uvažovat, co říci *závěrem*. Současně si ale uvědomuji, že zavírat pojednávanou problematiku by nebylo moudré. Naopak: abychom neohrozili samu existenci naší civilizace, je nutné ji znovu otevírat a znovu hledat cesty nápravné; a to i přesto, že se nám tyto snahy budou jevit sisyfovsky marné a zbytečné. Nahlédneme-li však do historie českého národa očima etologa, zjišťujeme, že ne vždy se naše společenství zmítalo v takovém mravním marasmu jako v době současné. *Dobro jako etická kategorie* a *dobrota jako etická vlastnost* byly v dávné minulosti našimi předky respektovány a byly pevně uloženy v jejich povědomí. Dokládá to mimo jiné i relativně velký počet adjektiv, která má český jazyk ve svém slovním fondu pro vyjádření lidské dobroty. Výrazy *dobrý, dobrácký, dobrotivý, dobrosrdečný, dobročinný, dobrovolný, dobromyslný, dobrodušný (dobroduchý), dobrodinný, dobrocitrný, dobromilný, dobropočetný, dobropřejný* průkazně vypovídají o mimořádně vyvinutém etickém citění české národní pospolitosti a snaze adekvátně vyjádřit i jemné sémantické nuance.

A protože věřím v sílu a moc výchovy, nezbyvá nám – učitelům na všech úrovních školského systému – než znovu a opakovaně kultivovat vědomí a svědomí svých svěřenců, žáků a studentů s nadějí, že alespoň některé z nich přesvědčíme o dobru dobra a o společenské prospěšnosti je ctít, prosazovat a v souladu s mravními postuláty žít. „*Sera numquam est ad bonos mores via – Nikdy není pozdě na cestu k dobrým mravům*“ (Seneca Mladší). Vždy „*je lepší rozsvítit jednu malou svíčku, než proklínat temnotu*“, míní Konfucius (1940).

Literatura

- Anketa o etice a morálce ve vědě. *Univerzitní noviny*, 1998, roč. 5, č. 4, s. 42–45; č. 6, s. 45–47.
- BRAVENÝ, P. Nesamozřejmost morálky ve vědě. *Univerzitní noviny*, 1998, roč. 5, č. 3, s. 5 a 6.
- HENRIKSEN, M. Je příliš mnoho bigotních a destruktivních matematiků. *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, 1994, roč. 39, č. 2, s. 95–101.
- KINSEY, A. *Report o sexualite mladej generácie*. 1. vyd. Bratislava : 1992.
- KONFUCIUS. *Hovory Konfuciovy*. Přel. V. Lesný a J. Průšek. Praha : Jan Laichter, 1940.
- LOUB, J. Věda a etika aneb Etické problémy vědecké práce. *Chemické listy*, 1995, č. 8, s. 528–530.

- PREISNER, R. *Kritika totalitarismu*. 1. vyd. Londýn : Rozmluvy, 1984.
- SOUDEK, D. O patologii vědy. *Universitas*, 1993, č. 4, s. 52–56.
- SPOUSTA, V. Hodnoty, normy a ideály – paveny svobody a řádu. In *Svobodná společnost – svobodná morálka. Pluralismus hodnot a etická zodpovědnost*. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1995, s. 43–47.
- SPOUSTA, V. Konverze hodnot a typy hodnotových orientací. *Pedagogická orientace*, 1994, č. 11, s. 84–87.
- SPOUSTA, V. Krize současné společnosti a proměny hodnot na přelomu tisíciletí. *Pedagogika*, 2008, roč. 63, č. 3, s. 241–252.
- SPOUSTA, V. Symptomy sociopatologického chování vědeckého pracovníka. In *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitečná disciplína*. Sborník. Red. L. Hřebíček. Brno : Institut mezioborových studií, 2000, s. 277–290.
- SPOUSTA, V. Tolerance and consensus as the starting points of meaningful dialogue. In *Morální konflikty v dnešní Evropě*. Sborník. Ed. H. Ganthaler, I. Hodovský, P. Zima. Olomouc : Univerzita Palackého, 1998, s. 41–46.
- SPOUSTA, V. Tripolarita etického, estetického a noetického nazírání. In *Etika a dnešek*. Red. P. Jemelka a M. Valach. Sborník, sv. 135, řada společenských věd č. 15. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 45–51.
- TONDL, L. Multikriteriální hodnocení vědecké činnosti. *Aula*, 1998, roč. 6, č. 1, s. 71–79.

Kontakt na autora:

doc. PhDr. Vladimír Spousta
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
e-mail spousta@ped.muni.cz
adresa: 635 00 Brno-Bystrc, Štouračova 12

ETICKÁ VÝCHOVA A ČESKÁ ŠKOLA V ROCE 2010

Ethical Education and Czech Schools in Year 2010

Pavel Vacek

Abstrakt

Situace etické výchovy v České republice je nejprve prezentována v historickém a širším společenském kontextu. Následně jsou rozebírány možnosti, které škola a učitelé mají v působení na mravní stránku žáků v kontextu současného vývoje českého školství. V závěrečné části příspěvku jsou předloženy náměty a postupy, jejichž vhodná aplikace otevírá prostor k pozitivní změně v kvalitě mravní výchovy v českých školách.

Klíčová slova

Etická výchova, historický a společenský kontext, škola, učitelé, výchova charakteru.

Abstract

The status quo of ethical education in the Czech Republic is presented in a wider historical and social context in the first part of the text. Consequently, the work shows what options schools and teachers in general have in influencing pupils' character within the context of the development of the contemporary Czech education system. The final part of the work offers comments and concrete procedures that would, if appropriately applied, allow for positive changes in the quality of moral education in Czech schools.

Key words

Ethical education, historical and social context, school, teachers, character education.

1 Úvod

Pod č. j. 12586/2009-22 bylo dne 16. 12. 2009 vydáno s platností od 1. 9. 2010 Opatření ministryně školství mládeže a tělovýchovy, kterým se rozšiřuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v části 5.10 Doplňující vzdělávací

obory o nový – v pořadí třetí – doplňující vzdělávací obor 5.10.3 s názvem Etická výchova.

Zařazení Etické výchovy jako samostatného doplňujícího vzdělávacího oboru do RVP ZV, zdůvodnila paní ministryně M. Kopicová na tiskové konferenci dne 20. 1. 2010. Smyslem etické výchovy má být systematicky a metodicky rozvíjet sociální dovednosti u žáků a žákyň, a to především na základě zážitkových metod. „Má jít o čistě praktický pedagogicko-psychologický nástroj, jak u dětí vytvářet pozitivní sociální návyky. Dnes a denně se přesvědčujeme, že naše společnost něco takového naléhavě potřebuje,“ uvedla paní ministryně (www.msmst.cz/pro-novinare/nova-temata-ve-vzdelavani-eticka-vychova /cit.6. 2. 2010/).

V dalším textu se zamýšlíme nad možnostmi, které uvedené ministerské opatření může přinést k posílení mravního působení ve školách. Těmto úvahám bude předcházet analýza situace mravní výchovy v České republice z historického a širšího společenského hlediska.

2 Historický kontext

Současnou situaci v oblasti mravní výchovy v ČR nelze posuzovat bez uvědomění si širšího společensko-historického kontextu. I když od pádu totalitárního režimu uplynulo více jak dvacet let, jeho „neblahé dědictví“ je zejména při utváření mravnosti žáků stále zřejmé.

Kontaminace celého výchovně vzdělávacího systému ideologií se nejvýrazněji projevovala právě v oblasti mravní výchovy. Ta byla zjevně v rámci tzv. komunistické výchovy nejvíce prostoupena „jediným vědeckým učením“: marxism-leninismem. Tzv. komunistická etika (morálka) byla povýšena nad všechny ostatní etické systémy, vzato historicky i poměřováno tehdejší současností. Kodex budovatele komunismu se stal karikující, nicméně nebezpečnou propagací „oddanosti věci“ komunismu, socialistického vlastenectví a proletářského internacionalismu se zcela závažnými důsledky pro utváření mravnosti jak učitelů, tak jejich žáků. Takzvaná „dvojitá morálka“ typická pro léta „normalizace“ vykonala své a vedla k morálnímu deficitu celé společnosti (více Vacek, 2009).

S. Kučerová ukazuje, že poměr dobra a zla byl pokládán za vyřešený v důsledku postupné přeměny společenského řádu v řád socialistický a následně komunistický. „Veškeré ‚zlo‘ se redukovalo na přežitky kapitalismu ve vědomí, beztrždní společnost byla líčena jako nejvyšší dokonalá a zcela bezkonfliktní.“ (Kučerová 1990, s. 30).

Stupeň ideologického ovlivnění byl tedy v případě mravní výchovy závažnější než u ostatních složek výchovy. S tím souvisí i vyšší míra znehodnocení většiny

toho, co bylo u nás po 2. světové válce k tématu mravní výchovy publikováno. Zatímco např. v didaktických tématech bylo na co navázat, v případě mravních témat bylo třeba budovat koncept etické výchovy takřka na „zelené louce“.

Dalo by se předpokládat, že po roce 1989 morálka a proces její obnovy a dalšího rozvíjení budou v centru zájmu pedagogických teoretiků i praktiků. Opak byl a je pravdou. Ostatně již v roce 1993 J. Pelikán v úvodu recenze knihy Roche Olivara *Etická výchova* konstatoval, že pocíťovaný aktuální nedostatek literatury v oblasti mravní výchovy je způsobený „snad rozpaky nad touto dříve akcentovaně ideologickou oblastí“ (Pelikán, 1993, s. 209, 210).

Ony „rozpaky“ mají zřejmě hlubší kořeny. Deideologizace školy proběhla relativně snadno. Témata spojená s komunistickou morálkou byla prostě vynechána, ale zdá se, že byla „vynechávána“ a nerozvíjena i etická problematika jako taková. Správná idea apolitické školy s nepřipustnou stranickou propagandou nebyla mnohými pedagogy správně pochopena. Někteří učitelé se „pro jistotu“ – poučení minulostí – dějům a událostem za branami školy v obci, kraji, státu atd. nevyjadřují, aby si nezadali. Jak reagovat nestranně či nestraniccky na různé společenské a jiné události? Klíč existuje: etické hledisko. Ostatně univerzální morální principy jsou zastoupeny v demokratických zemích – stejně jako v ČR – jako součást tzv. ústavního pořádku v podobě Všeobecné deklarace lidských práv.

Odborníků, kteří se profilují v oblasti psychologie morálky, mravní výchovy, výchovy k hodnotám a charakteru, je vskutku velmi málo. Etická témata se samozřejmě v různých výchovně vzdělávacích kontextech objevují, ale spíše jako vedlejší produkt jiných zkoumání a nebo v abstraktnějších filozofizujících rovinách. V praxi na školách mají pak podobu spíše proklamativní s akcentem na prevenci ve formě restrikce (převažuje „vnější“ morálka zákazů, příkazů a trestů). Jde o zřejmou souvislost s teoretickou a metodickou nevybaveností pedagogů formovat mravní vědomí a citění svých svěřenců (Vacek, Švarcová, 2007). Tato skutečnost často následně vyúsťuje v rezignaci učitelů a vychovatelů se na tomto poli výchovně angažovat.

V daném kontextu je signifikantní, že v nejnovější *Pedagogické encyklopedii* (Průcha, J. /ed./ *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 935) mezi 165 hesly text věnovaný mravní a nebo etické výchově nenalezneme... Obdobně se u nás prakticky nesetkáme s oborem, který je v zahraničí standardně rozvíjen a sice s *etikou pedagogické profese (učitelskou etikou)*. Příkladem odlišného přístupu je Slovensko, např. v práci prof. Gluchmana a dr. Gluchmanové (2008). Není bez zajímavosti, že naši pedagogové v praxi si přitom potřebu určitého

profesního mravního ukotvení uvědomují. Takřka 80 % z nich se vyslovuje pro přijetí etického kodexu učitele (Vacek, Lašek, 2007).

3 Širší společenský kontext

Prohibující společenské změny v devadesátých letech byly primárně a jaksí přirozeně orientovány na rozvoj, konstrukci a rekonstrukci ekonomických a politických struktur. V době živelného přechodu k „ranému“ kapitalismu nebyl čas ani vůle ohlížet se na morálku. Dílem proto, že se jaksí naivně předpokládalo, že mravnost přijde sama, automaticky ruku v ruce se svobodou. Dokonce ti, kteří upozorňovali na důležitost morálních a hodnotových stránek života, byli vnímáni jako brzdy na cestě k volnému trhu, prosperitě, blahobytu atd.

Které společenské proměnné působí v neprospěch rozvoje mravnosti dětí a mládeže?

- a) Společenské události a především jejich reflektování, ať už pojato globálně, evropsky či celostátně, nabízí minimum příběhů úspěšných kariér, které by zřetelně vycházely z postojů a chování, které jsou principiálně morální. Je zde naopak přemíra negativních příkladů „úspěšných“ kariér postavených na bezohlednosti, korupci, prospěchářství a nebo alespoň na výrazném egoismu. „Zprostředkovaný“ svět je jakoby morálně zkažený. Korektiv každodenní realitou (reálnými vztahy) je pro mnohé z nás nezbytností, že „pravda a láska“ má stále ještě šanci konkurovat „lži a nenávisti“. Paradoxně se toto slavné heslo exprezidenta V. Havla stalo předmětem ironizování a skupiny jeho příznivců jsou nazývány „pravdoláskari“. Problém není v jejich označení, ale v možném nebezpečném zobecnění, které se může uhnízdít v povědomí společnosti. Třeba tak, že pravdomluvnost, laskavost a slušnost je projevem naivity a slabosti, které nemají nic společného s moderní a na výkon orientovanou dobou.
- b) Prezentování ekonomických proměnných jako jednoznačně prioritních, výrazně nadřazených a takřka jediných kritérií životní spokojenosti. Takovéto vnímání světa logicky posiluje extrémní příklon ke konzumnímu způsobu života.
- c) Další významnou proměnnou je vnitřní liberalizace rodinného prostředí v posledních dvou dekadách. Ta přináší celou řadu pozitiv (větší komunikační otevřenost mezi rodiči a dětmi, méně stresujících tlaků na děti z hlediska jejich potenciálního výkonu atd.). Na druhé straně se rozvolnily rámce či mantinely, v nichž se děti tradičně pohybovaly a které je orientovaly ve světě

obecně, ale i v kategoriích dobra a zla. Současné děti jsou v mnoha moderních rodinách těmi osobami, které si svobodně rozhodují v režimových věcech (kdy jíst, spát, jak trávit volný čas atd.). Existence rámců, stereotypů, pravidel jsou, mimo organizační funkce, i nezbytným zdrojem pro pocit bezpečí a přináležitosti. Opakem je znejistění. Paradoxně přibývá bezradných rodičů, kterým se děti vymkly z ruky již v období mladšího školního věku a obracejí se na učitele o pomoc s větou „Já si s ním/ní vůbec nevím rady.“ Zdá se, že vychovávat tradičně, „postaru“ už v současnosti nelze, a jinak „nově“ to v rolích otců a matek neumíme...

- d) Obecně vzato výrazně oslabilo tzv. mezigenerační korekce veřejným míněním. Anonimizace společnosti vede k tomu, že necítíme jako dospělí odpovědnost za jiné než za „své“ děti. V souladu s výkladem pojetí svobody jednotlivce nemáme ani právo mluvit jinému do jeho života. Takovéto pokusy se setkají spíše s nevolí a odmítnutím ze strany adresátů. V tomto smyslu přibývá rodičů, kteří se staví na stranu dětí proti snahám učitelů zejména tehdy, když tito zaujímají k jejich potomkům kritičtější a náročnější postoje.
- e) Zcela zásadně, v kladném i záporném smyslu, ovlivňují celkový životní styl života nás všech (a u mládeže to platí dvojnásob) moderní komunikační prostředky. Nikdy předtím neměli mladí lidé takové možnosti přístupu k informacím, ke vzájemné komunikaci, k veřejné prezentaci svých názorů a postojů a celkově aktivnímu způsobu života. Nicméně i tento svět nabídky neomezených možností je znejistující. Jak se v něm vyznat? Komu a čemu věřit? I pro nás dospělé se nepadno odpovídá na takovéto otázky. A tak je třeba rovněž konstatovat, že nikdy předtím nebyly děti a mládež vystaveny takovému množství svodů a hrozeb jako v současném světě. Od pseudonabídek bezpracných životních kariér v převleku nic neumějících celebrit až po chemická náboženství, která nabízejí zážitkovou zkratku bez vynaloženého úsilí. Dopady prosezeného „života“ u počítače mohou být fatální. Vedle zdravotních rizik pro vyvíjející se organismus a postupné diskvalifikace schopnosti komunikovat tváří v tvář, se nedostatečně odreagovává přirozená energie dětí prostřednictvím fyzicky různě náročných herních (pohybových) činností. Virtuální vybití agresivity v počítačových hrách jednak snižuje schopnost rozlišení reálného a virtuálního světa a jednak nepřináší skutečnou katarzi spojenou s fyzickým výkonem. Cesta ke vzájemné agresi a šikaně a nepřiměřené krutosti se tak otevírá... (vice Vacek, 2009).

3 Škola a ovlivňování mravnosti žáků

Panuje-li v něčem obecná shoda, pak zajisté v tom, že škola a učitelé mají svým dílem přispívat k morálnímu rozvoji žáků. To očekává laická (především rodiče dětí) i odborná veřejnost. Ostatně v našem výzkumu takřka 92 % respondentů-pedagogů považuje utváření mravní stránky žáků za velmi významnou, resp. významnou součást své práce. Ve stejném výzkumu nicméně pedagogové vyslovují názor, že se na tomto poli v českých školách příliš nedaří, že výše uvedené očekávání/zadání není naplňováno (Vacek, Lašek, 2007).

V daném kontextu B. Blížkovský říká: „Chceme-li rozvíjet morálně ideový profil mládeže, nevystačíme s voluntaristickým vyhlásováním sebeušlechtilějších cílů a norem, ani s pouhým kupením samoučelných akcí bez zřetele k jejich skutečné výchovné hodnotě.“ (Blížkovský, 1992, s. 160).

Jaké jsou hlavní znaky neúčinné mravní výchovy ve škole? Shrnující, výstižnou a dodnes plně platnou kritiku tradiční a tedy nefunkční (či málo funkční) morální výchovy podává Bull (1973). Tato výchova se mu jeví být:

- a) Abstraktní: Je postavena na abstraktních principech, které nemají oporu o konkrétní zkušenosti žáků. Je tedy současně i proklamativní. Má podobu kázání, moralizování, které zejména v pubertě je dětem přímo odpudivé.
- b) Deduktivní spíše než induktivní: Aplikace proklamované hodnoty nebo principu, probíhá převážně dedukcí směrem ke konkrétní situaci. Princip, norma je pak chápán jako cosi vnějšího, cizorodého.
- c) Pasivita vychovávaného: V tradiční morální výchově je dítě poučováno, usměrňováno vychovatelem namísto toho, aby se samo aktivně podílelo na svém morálním růstu. Pasivita žáka je charakteristická pro všechny autoritativní modely výchovy. Aktivní podíl žáka na tvorbě pravidel soužití např. ve třídě je nezbytným předpokladem jeho morálního rozvoje do vyšších „autonomních“ stadií.
- d) Iracionální: V minimální míře apeluje na rozum, je spíše dogmatická. Žáka v jeho možnostech rozumové analýzy podceňuje. Nepracuje se dostatečně s předpokladem, že je schopen plného „morálního porozumění“. Je-li dětem umožněno diskutovat o dobru a zlu, o pravidlech regulujících vztahy mezi lidmi, pak se do takovéhoto debat pouštět s velkou vervou.
- e) Negativní: Tato výchova je a priori zaměřena na negativní regulaci. Učí především tomu, co nedělat (co se nemá, co je zakázáno). Cestu k pozitivnímu programu nabízí abstraktní a neurčitou.

- f) Ignorující konflikty: Bull považuje tuto položku za největší slabost tradiční morální výchovy. Dle něho je ignorován konflikt hodnot v konkrétních morálních situacích. „Slepá věrnost“ jakékoliv hodnotě je neadekvátní při hledání řešení ve složitosti poloh, které přináší život. Naopak základní podmínkou morálního zrání je kritické posuzování, poměřování hodnot, norem a principů v návaznosti na konkrétní zkušenosti (upraveno dle Bull 1973, s. 134-137).

Zdá se, že uvedená charakteristika – byť byla vyslovena před několika desítkami let – v mnohém vystihuje aktuální situaci na řadě škol. Stále se žákům v malé míře nabízejí příležitosti kooperovat, názorově se setkávat, diskutovat, prosazovat a obhajovat svůj postoj atd. Převládající frontální (tradiční) vyučování nevede žáky k rozvoji schopností citlivěji diferencovat (sociálně odlišit) v projevech spolužáků (a nejen u nich) jejich různé názory, postoje a vlastnosti a poměřovat je s vlastními.

4 Mravní výchova a rámcové vzdělávací programy

Na úvod je třeba konstatovat, že Rámcové vzdělávací programy pro základní i střední vzdělávání (RVP, 2005, 2007) vytvářejí pro všestranné formování osobnosti žáků větší prostor oproti dokumentům v předchozím období. Tento závazný kurikulární dokument obsahuje akcenty nejen na tzv. klíčové kompetence, ale také obrací pozornost k novým tématům jednak v rámci tzv. vzdělávacích oblastí (např. Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a zdraví ad.) a pak především obsahem a zaměřením tzv. průřezových témat, kterých je v případě RVP pro základní vzdělávání šest (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova). V případě gymnaziálního RVP nalezneme pět průřezových témat s totožnými názvy (bez Výchovy demokratického občana).

Zvláště začleněním průřezových témat do školních vzdělávacích programů je umožněno zabývat se ve školách obsahy, které doposud stály stranou pozornosti učitelů. Určitým problémem je nevybavenost pedagogů odborně a metodicky uvedená témata žákům přiblížit (např. mediální výchovu nikdo na VŠ nestudoval). Ve většině případů je jim oporou samostudium a ne vždy mají k dispozici dostatečně kvalitní studijní materiály.

Etická i hodnotová problematika se objevuje jak ve vzdělávacích oblastech, tak v obsahu průřezových témat. Nejkonkrétněji – z našeho pohledu nedostateč-

ně – pak v průřezovém tématu Osobnostně sociální výchova (OSV). V případě RVP pro ZV je jedním z tematických okruhů OSV Morální rozvoj, který je členěn do dvou podtémat: Řešení problému a rozhodovací dovednosti a Hodnoty, postoje, praktická etika (RVP ZV, s. 93). V RVP G nalezneme v obsahu shodného průřezového tématu (OSV) tematický celek nazvaný Morálka všedního dne, který je dále členěn na řadu podtémat (RVP G, s. 69).

Celkově vzato etická témata v RVP jsou různě roztroušena a tento dokument doposud nenabízí koncept systematického utváření charakteru (mravnosti) žáka od předškolního věku až po ukončení docházky na střední školu. Tato témata se objevují epizodicky a jsou povětšinou zmiňována jakoby v „druhém plánu“ v rámci jiného učiva (v podobě neověřitelného a často pouze formálně vykazovaného „prolínání“ mravní výchovy všemi předměty či veškerým učivem). Čili o nějakém koncepčním a promyšleném mravním působení, které by mělo oporu v tomto zásadním kurikulárním dokumentu, nebylo možno doposud mluvit. Zavedení etické výchovy, byť jako doplňujícího vzdělávacího oboru, je v daném kontextu významným krokem vpřed.

5 Cesta etické výchovy do českých škol

Za nejvýznamnější faktory, které vedly k začlenění etické výchovy do RVP ZV ve zmíněné podobě, je možno považovat:

- mnozíci se výchovné a kázeňské problémy s žáky základních i středních škol a zvyšující se výskyt rizikového chování dětí a mládeže a na to navazující potřeba s tím „něco“ dělat (zvýšená společenská poptávka),
- neúčinnost jednostranného spoléhání na restrikcí (zákazy, dozory, tresty atd.),
- vzdělávací a organizátorskou činnost Etického fóra ČR, jehož lektori v akreditovaných kurzech (akreditace MŠMT) proškolili již několik stovek pedagogů, kteří jsou s to ovlivňovat mravní stránku osobnosti svých svěřenců prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky,
- volání pedagogů z terénu („zdola“), po významnějším a systematictější zastoupení etické výchovy ve školních vzdělávacích programech základních i středních škol a její výuce zajímavým a pro děti přitažlivým způsobem,
- příklady dobré praxe ze strany „proškolených“ pedagogů v kurzech etické výchovy,
- aktivní a veřejně projevovanou podporu ze strany významných a obecně respektovaných odborníků, kteří jako členové Etického fóra ČR opakovaně vystupovali a vystupují na podporu začlenění etické výchovy do programu škol (jde především o prof. Piřhu, prof. Řičana, prof. Smékala a prof. Sokola),

- důležitou a pro vlastní začlenění do RVP ZV zásadní podporu skupiny pracovníků Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy pod vedením dr. Tiché, ředitelky odboru předškolního a základního vzdělávání (spolu s Mgr. Schwarzovou a dr. Rauchovou),
- autory textu Doplnujícího vzdělávacího oboru Etická výchova pro RVP ZV, kterými byli Mgr. P. Motyčka a Mgr. Z. Vyvozilová, členové EF ČR.

Doposud bylo systematické a promyšlené ovlivňování mravní stránky osobnosti žáků v českých školách spíše výjimkou a bylo povětšinou záležitostí „osobní“ volby a angažovanosti některých škol či jednotlivých učitelů (Vacek, 2002). Co si lze od začlenění etické do RVP ZV slíbat?

- Předně je třeba zdůraznit, že zůstává výsostným právem jednotlivých škol, zda vůbec a popř. jakým způsobem etickou výchovu do svého ŠVP zapracují (jako samostatný předmět, součást jiného předmětu, v podobě projektu apod.).
- Doplnující vzdělávací obor Etická výchova orientuje metodicky, ale především obsahově učitele jak a co v jejím rámci vyučovat. Výhodou je opora o dostupnou metodickou literaturu (Lencz, Křížová, 2000, Lencz, Ivanová, 2003, Lencz a kol. 2005, Nováková a kol., 2006).
- Předpokládáme, že pro mnohé ředitele i učitele bude začlenění etické výchovy do RVP ZV impulsem k tomu věnovat jí větší pozornost než dosud. Počítáme také s větší podporou implementace etických témat do školních programů i ze strany kontrolních inspekčních orgánů.
- Kvalitně realizovaná etická výchova by se měla projevit jako jedna z forem účinné prevence sociálně patologických jevů v podobě vybudování vnitřních zábran žáků porušovat normy a vyvarovat se nejrůznějších forem rizikového chování.
- Začlenění etické výchovy do RVP ZV může ovlivnit rozhodování vedení škol o využití finančních prostředků na další vzdělávání směrem k účasti učitelů v kurzech etické výchovy.
- Očekáváme, že dojde k pohybu i v akademickém prostředí a přibude odborníků, kteří se budou meritorně věnovat (profilovat) etickým tématům nejen z filozofických, ale i pedagogických a psychologických hledisek. Domníváme se, že by se postupně mělo stát součástí vysokoškolské přípravy všech budoucích pedagogů školení v psychologii morálky a v ovládnutí metod utváření mravního vědomí a citění žáků.
- Aktivizace akademického prostředí by měla postupně vyústit v konstituování etické výchovy jako vysokoškolského pedagogicky zaměřeného studijního

ního oboru, který by byl postaven na roveň jiným učitelským specializacím. V tomto případě můžeme čerpat zkušenosti ze Slovenska, kde je etická výchova plnohodnotným studijním učitelským oborem.

Samozřejmě jsme si vědomi řady rizik, která jsou s implementací čehokoliv nového spojeny. V našem případě může ohrozit „dobrou věc“ nevhodný (naukový) způsob výuky, který bude postaven na moralizování a učení se na zpaměť pouček o správném chování... Jiné nebezpečí skýtá chápání etické výchovy jako módního trendu, který bude „dočasně“ a spíše formálně realizován a postupně odezní.

6 Etická výchova jako komplexní školní projekt

Realizace etické (mravní) výchovy má oporu v řadě modelů a konceptů, které lze pro zvýšení jejího přínosu využít. Jedním z nich je projekt výchovy k prosociálnosti v pojetí R. Roche Olivara a L. Lencze, který našel svoje uplatnění na Slovensku a stal se obsahem i výše zmíněných kurzů etické výchovy organizovaných Etickým fórem ČR. Tento konzistentní a osvědčený model byl rovněž využit jako předloha pro zpracování obsahu doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova v RVP ZV.

Zahraníční zkušenosti nicméně ukazují, že opravdu účinná mravní výchova (častěji je používáno označení výchova charakteru) musí nést znaky komplexnosti a promyšleně a koncepčně prolínat veškerým děním života školy. Příkladem takového modelu, který uvádíme ve zkrácené podobě, je koncepce výchovy charakteru M. Berkowitze (více Vacek, 2006, 2008).

Výchozí jednotkou při výchově charakteru žáků je škola jako otevřená, přátelská a pospolitá komunita pečující o své žáky. Výchova charakteru je chápána veškerým personálem školy jako jedna ze základních priorit jejího výchovně vzdělávacího snažení a je tématem, které je pravidelně a systematicky rozebíráno a vyhodnocováno. Jsme přesvědčeni, že definování role vlastní školy a její priority tímto způsobem je zásadním nakročením k všemu dalšímu v oblasti rozvoje mravní stránky osobnosti žáků.

Učitelé jsou v oblasti výchovy charakteru „trénováni“ (absolvovali specializované školení/kurz v oblasti etické výchovy, osobnostně sociálního výcviku, dramatické výchovy apod.). Na přípravě i realizaci projektů a programů výchovy charakteru participují pedagogové i žáci a její úspěch je podmíněn systematickým výcvikem žáků v sociálních dovednostech, v řešení modelových i reálných situací s etickým obsahem (morální dilemata) atd. Přirozeným produktem kvalit-

ně realizované výchovy charakteru jsou pak úspěchy v oblasti primární prevence i ve zlepšení studijních výkonů a výsledků žáků.

Součástí všech programů výchovy charakteru je propojení školních aktivit s životem obce a regionu. Takovéto projekty dávají činnostem žáků smysl a posilují jejich prožitky užitečnosti a jsou základem toho, co v dalším vývoji budeme nazývat občanské postoje.

Zcela zásadní podmínkou v dané oblasti jsou trvale pozitivní příklady chování blízkých dospělých (učitelů, vychovatelů, rodičů). Zejména aktivizace rodičů směrem k posilování účinnosti působení školy na mravní stránku žáků je nezbytná (viz Vacek, 2006, 2008).

7 Závěr

Žádné – byť sebemoudřejší – úřední rozhodnutí přirozeně zjevný deficit mravní výchovy v českých školách nevyřeší. Opatření ministryně školství prezentované na úvod našeho textu může však být impulsem a inspirací k systematictější realizaci etické výchovy v našich základních a středních školách a k připoutání pozornosti akademiků věnovat se více a hlouběji etickým tématům a na utváření mravní stránky osobnosti žáků budoucí i stávající učitele lépe vybavit.

Literatura

- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava : Amonium, 1992. 303 s. ISBN 80-85498-18-9.
- BULL, N. J. *Moral education*. Trowbridge : Redwood Press, 1973. 183 s. ISBN 0 7100 769 59.
- LENCZ, L., KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova, metodický materiál 1*. Praha : Luxpress, 2000. 168s. ISBN 80-7130-091-8.
- LENCZ, L., IVANOVÁ, E. *Etická výchova, metodický materiál 3*. Praha : Luxpress, 2003, 115 s. ISBN 80-7130-107-8.
- LENCZ L. a kol. *Etická výchova, metodický materiál 2*. Praha : Luxpress, 2005. 92 s. ISBN 80-7130-116-7.
- KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno : Pedagogická fakulta MU, 1990. 49 s. ISBN 80-210-0183-6.
- NOVÁKOVÁ, M. a kol. *Učíme etickou výchovu*. Praha : Luxpress, 2006. 131 s. ISBN 80-7130-126-4.
- PELIKÁN, J., ROCHE-OLIVAR, R. Etická výchova. *Pedagogika*, XLIII, 1993, č. 2, s. 209–210. ISSN 0031-3815.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha : VÚP, 2005, 125 s.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání.* Praha : VÚP, 2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
- VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2000, 121 s. ISBN 80-7041-148-1.
- VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky.* 2. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2006. 123 s. ISBN 80-7041-188-0.
- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků.* Praha : Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VACEK, P., LAŠEK, J. Neetické chování jako sociální fenomén (aneb Všichni jsme byli žáci). In *Socialia 2006.* Hradec Králové : Gaudemaus, 2007, s. 479–492. ISBN 978-80-7041-741-6.
- VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E. Limity a možnosti výchovy charakteru v českých školách. In *Sborník příspěvků XV. konference ČAPV.* České Budějovice : Pedagogická fakulty JU, 2007, CD nosič. ISBN 978-80-7040-991-6.

Kontakt na autora

PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
Rokitanského 62
Univerzita Hradec Králové
500 03 Hradec Králové
pavel.vacek@uhk.cz

RECENZE

PROFESE VYSOKOŠKOLSKÉHO PEDAGOGA

Pavla Heřmánková

PODLAHOVÁ, L., VANĚČKOVÁ, M. *Profese vysokoškolského pedagoga*. 1. vyd. Olomouc : Moravská vysoká škola, 2009. ISBN 978-80-87240-10-6.

Na sklonku roku 2009 vyšla publikace *Profese vysokoškolského pedagoga* autorek, které samy v uvedené oblasti působí. Smyslem díla je předložit čtenáři publikaci, ve které jsou shrnuty základní aspekty profese vysokoškolského učitele a pomoci mu utvořit si představu o nárocích tohoto povolání, problémech s ním spojených, potřebných profesních kompetencích, osobnostních předpokladech, etice povolání učitele, jeho společenském postavení a profesní dráze.

Především pro začínajícího vysokoškolského učitele je pedagogická složka práce akademického pracovníka velice náročná, zvláště v případě, kdy je odborníkem ve svém oboru, ale schází mu vzdělání v oblasti pedagogických kompetencí a didaktických technik. Publikace má sloužit všem vyučujícím na vysoké škole, kteří se chtějí s pedagogickým rozměrem své práce seznámit velice čtivou a nenásilnou formou, i široké veřejnost, které má text dle autorek sloužit jako podnět k zamyšlení nad zajímavou a náročnou profesí.

Hlavní text publikace je rozčleněn do šesti kapitol. V první z nich, nazvané *Charakteristiky profese vysokoškolského učitele*, je vymezen status vysokoškolského učitele definovaný mezinárodně přijatým dokumentem Recommendation Concerning the Status of Higher Educations Teaching Personne a českým Zákonem o vysokých školách. Součástí první kapitoly je charakteristika učitelského povolání v obecné rovině i specifika akademické profese, s ní související akademické svobody, fáze kariérního postupu a profesní obraz českých vysokoškolských učitelů zasazený do mezinárodního kontextu.

Druhá kapitola, *Osobnostní rysy vysokoškolského učitele*, je zaměřena na kvalitu osobnosti pedagoga na vysoké škole. Shrnuje požadavky na osobnost učitele od doby J. A. Komenského po současné vnímání předpokladů pro výkon učitelské profese. Nejrozsáhlejší část kapitoly je věnována vlivu osobnostních rysů na základní aspekty práce učitele a představení osobnostních vlastností, které by učiteli na vysoké škole neměly chybět, i těch, které výkon tohoto povolání spíše znesnadňují. Na závěr kapitoly je začleněn výčet nejužívanějších i méně známých typologií učitele.

Ve třetí kapitole, *Pojetí výuky vysokoškolského učitele*, autorky čtenáře seznamují se znaky, funkcemi a vývojem učitelova pojetí výuky. V kapitole je popsán celkový rámec, do kterého musí vysokoškolský učitel výuku zasadit – teoretická náročnost probírané látky, dlouhá příprava na profesi, vysoká míra autonomie a specifický vztah učitele a studenta.

V kapitole *Hodnocení vysokoškolského učitele* jsou přehledně popsány subjekty, které hodnotí práci učitele na vysoké škole, i rozměry a možné důsledky tohoto hodnocení. Ať už se jedná o hodnocení „zvenku“ (studenty, akademickými funkcionáři, jinými odborníky či veřejností) nebo „zevnitř“ (sebereflexe), s přibývajícím léty praxe přispívá toto hodnocení ke stabilnímu profesnímu pojetí a sebepojetí.

Poslední dvě kapitoly jsou nejobsáhlejší a nachází se v nich těžiště celé publikace.

Ústředním tématem páté kapitoly, *Začínající vysokoškolský učitel*, je, jak již název napovídá, učitel na startu své profesní dráhy. Vzhledem k velkému počtu vystudovaných „odborníků nepedagogů“ na pozicích asistentů a odborných asistentů, právě tato skupina potřebuje nejvíce informací i podnětů, jak přistupovat k výuce. Autorky v páté kapitole objasnily některé běžně používané termíny pedagogické praxe, obvyklé strategie začátků, popsaly potřebné profesní kompetence a typické problémy vysokoškolských učitelů – náročnost, s ní související stres a nízké platové ohodnocení.

Poslední kapitola nese název *Etika v práci vysokoškolského učitele*. Ústředními tématy kapitoly jsou specifika profesní etiky učitele vysoké školy, etický rozměr vztahu ke studentům i obsáhle popsané mravní kodexy předepisující žádoucí jednání akademických pracovníků. Do publikace je zahrnuto Komenského mravoučné desatero a Vzorový etický kodex pro vysokoškolské učitele schválený Radou vysokých škol v roce 2007. V neposlední řadě se autorky zabývají mravními kvalitami vysokoškolského učitele a jeho pedagogickou odpovědností.

Každá kapitola je zakončena seznamem literatury k danému tématu určené k dalšímu poučení.

Jak se čtenář může dočíst v textu práce, učitel má osobní vliv na rozvíjející se osobnosti. Ať se jedná o začínajícího vysokoškolského pedagoga, nebo o učitele zralého věku, je pouze na něm, zda se může, chce a umí učit a poučit, a tím rozvíjet nejen sám sebe, ale kultivaci svých schopností a dovedností i své studenty. Těm, kteří mají chuť a zájem stát se dobrým učitelem na vysoké škole, mohou publikaci Profese vysokoškolského pedagoga doporučit z pohledu obsahu

i formy, jakou je zpracována. Autorkám se podařilo uvedenou problematiku zpracovat se sobě vlastním nadhledem a lehkostí, což, jak věřím, povede k jejímu přijetí mezi akademickými pracovníky - nevystudovanými pedagogy - i těmi, kteří se pedagogikou zabývají a rádi si přečtou kvalitní publikaci ze svého oboru.

Mgr. Pavla Heřmánková
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
doktorské studium, obor Pedagogika

Kontakt:

Pavla Heřmánková
Moravská vysoká škola Olomouc, o. p. s.
Jeremenkova 42
772 00 Olomouc
e-mail: pavla.hermankova@mvso.cz

UČITEL - PŘÍPRAVA NA PROFESI

Markéta Labajová

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M.: *Učitel - příprava na profesi*. Praha : Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2863-6.

Publikace „Učitel – příprava na profesi“ je určena především studentům pedagogických fakult, ale také pedagogům věnujícím se vlastní profesi. Kniha je rozdělena do dvou částí, jenž jsou dále strukturovány.

První část, Vhled do přípravy učitele, se věnuje teoretické přípravě učitelů. Jsou zde zahrnuta témata jako naplňování profesní identity, utváření osobnosti učitele, typologie učitele, role učitele, evaluace činnosti učitele, sebereflexe a další. Vzhledem k širokému spektru zastoupených témat pojaly autorky každý okruh stručně, avšak uceleně. První část knihy ocení zejména studenti učitelství vysokých škol, neboť zde naleznou nezbytné informace, jenž mohou dále rozvíjet dle potřeby další literaturou.

Druhá část, Komunikativní dovednosti učitele, zahrnuje témata zaměřená na mluvený, nonverbální a psaný projev učitele a grafickou prezentaci. Druhou část využijí rovněž pedagogové věnující se své profesi, a to jako náměty ke zkvalitnění a usnadnění jejich práce. Autorky stručně seznamují čtenáře s vyučovacím jazykem, styly mluveného projevu a teorií neverbální komunikace. Dále zdůrazňují požadavky na mluvený projev, zásady psaného projevu a grafické prezentace. Velice přínosné pro učitele v praxi jsou informace týkající se požadavků na mluvený projev a činitelů ovlivňujících mluvený projev, kde autorky zmiňují mnohá doporučení pro praxi a také nejčastější chyby učitelů v této oblasti. Čtenář by měl věnovat pozornost rovněž podkapitole Grafická prezentace, protože zde autorky vymezují jednak zásady tvorby power-pointové prezentace, jednak způsob prezentace. Taktéž i v kapitole Grafická prezentace nalezne čtenář spoustu doporučení.

Kniha je psaná poměrně odborným jazykem, přesto je velmi čtivá. Rovněž poznatky a doporučení v ní obsažené mohou čtenáři velice snadno uplatnit v praxi. Z hlediska uplatnitelnosti poznatků v praxi ocení čtenáři především druhou část publikace. Publikaci bych doporučila nejen studentům pedagogických

fakult, ale také začínajícím či stávajícím učitelům. Mnohá doporučení a náměty činí knihu vzhledem k odbornému jazyku čtivou a zajímavou.

Mgr. Markéta Labajová
Univerzita Palackého v Olomouci
doktorské studium – prezenční
obor: Pedagogika
zaměření: Školní zátěž, školní klima

Kontakt na autora:

Markéta Labajová
PdF UP Olomouc, Ústav pedagogiky a sociálních studií
Žižkovo nám. 5, 772 41 Olomouc
tel.: 775 145 503
email: marketa.labajova@upol.cz

KALOKAGATHIA: IDEÁL, NEBO FLATUS VOCIS?

Martin Malenovský

ŠÍP, R. (ed.) *Kalokagathia: ideál, nebo flatus vocis?* Brno : Paido, 2008. 92 s. ISBN 978-80-210-4566-8.

Monografii s názvem *Kalokagathia: ideál, nebo flatus vocis?* vydala v roce 2008 Masarykova univerzita v Brně ve spolupráci s pedagogickým nakladatelstvím Paido. Publikace obsahuje sedm příspěvků českých a slovenských autorů. Každý z nich se na fenomén kalokagathie (z řeckého *kalos kai agathos* – krásný a dobrý) dívá pohledem své odborné specializace. Nalezneme zde texty s přesahy k historii, sociologii, filozofii, sportu, ale například i k lingvistice (pojednání Lubora Kysučana z FF UP v Olomouci, který upozorňuje na etymologické peripetie řeckého termínu). Právě toto interdisciplinární pojetí je velkým kladem práce, již svým jménem editora zastřešuje Radim Šíp z Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity v Brně.

Dalším výrazným aspektem monografie je její „polyfonní“ charakter. Studie není jednostranně adorační, jak by se mohlo očekávat, naopak, stala se přínosným diskusním fórem – jsou vyzdvihovány přínosy kalokagathie, autoři však nepropadají zavádějící mytizaci a starořecký ideál podrobují také kritickému pohledu a revizi. Důsledné tázání se po pravé substantii termínu skloňovaného, leč nezřídka velmi povrchně chápaného, se objevuje už v názvu titulu. Je antická koncepce skutečně ideálem, o jehož dosažení stojí za to usilovat i dnes, v 21. století, nebo už se jedná pouze o prázdný závan vzdáleného hlasu (*flatus vocis*)? Nestal se floskulí bez obsahu?

Proti zprofanovanému úsloví o „jednotě těla i ducha“, jemuž však chybí hlubší znalost obsahu a souvislostí, usilují autoři o podání uceleného výkladu. Upozorňují na nepůvodní, idealizující stereotypy, které se oproti starořeckému kontextu v průběhu staletí na termín nabalily. Vývoj obsahu kalokagathie je dáván do souvislosti s vývojem antického systému vzdělávání v gymnasiích. Srovnání vede k závěru, že idea kalokagathie prošla krizí ještě v antické době, kdy došlo k rozštěpení výchovy tělesné a intelektuální. Výrazný filosofický rozměr má kapitola s názvem *Kalokagathia – člověk jako krásný a dobrý pohyb*. V ní se autorka Irena Martínková pokusila o překonání duality tělesné a duševní

složky člověka pomocí koncepce Jana Patočky. Šířavé kritice je v monografii opakovaně podrobováno moderní pojetí sportu, zejména profesionálního, jenž přestal člověku sloužit k harmonickému rozvoji těla. Připomíná pravý opak kalokagathie, ve své jednostrannosti a komercionalizaci si člověka podřídil, člověk se mu stal instrumentem k dosahování lepších výsledků za každou cenu. Ušetřena není ani současná podoba olympismu.

Monografie je poučným příkladem kritického myšlení a všestranného pohledu na otázku, která prochází mnoha vědními disciplínami a mnoha oblastmi praktického lidského života.

Kontaktní adresa:

Mgr. Martin Malenovský

PdF UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Katedra českého jazyka a literatury

e-mail: martinmalenovsky@seznam.cz

RECENZIA PUBLIKÁCIE „PRÍRODOVEDA V OTÁZKACH PRE UČITEĽOV“

Ivana Rochovská

MELICHERČÍKOVÁ, D. - MELICHERČÍK, M. 2007. *Prírodoveda v otázkach pre učiteľov*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2007. 138 s. ISBN 978-80-8083-539-2.

Ludstvo sa čoraz viac zamýšľa nad globálnymi problémami, ktoré ho ohrozujú. Týkajú sa jednak ničenia prírodných zdrojov, životného prostredia, ale tiež rozpadu tradičných hodnôt, neschopnosti hodnotného života atď. Úroveň prírodovedného vzdelávania ovplyvňuje vzťah ľudí k prírode, k sebe samému, k vlastnému zdraviu. Ochrana životného prostredia a zdravia by nemala byť len v rukách vedcov, ale mala by sa stať súčasťou nášho každodenného života. Aby si príroda a jej ochrana našli miesto v hodnotovom rebríčku ľudí, je potrebné pôsobiť na nich už od detstva. Rozvíjanie poznania prírody a vzťahu k nej je do veľkej miery v rukách učiteľov.

Publikácia autorov D. Melicherčíkovej a M. Melicherčíka je zameraná na prezentovanie otázok a odpovedí z oblasti prírodných vied, ktoré, ako uvádzajú samotní autori, „...*môžu mať informačný charakter, môžu byť využité k motivácii poznávania viditeľného a neviditeľného sveta okolo nás*“ (s. 3) a sú určené nielen pre učiteľov prírodovedy, ale pre všetkých vrátane žiakov a študentov, ktorých „...*neopustila otázka „Prečo?“ a zaujíma ich svet okolo nás*“ (s. 3).

Práca je členená do desiatich kapitol. V prvej kapitole s názvom *Atmosféra* sa môžeme dozvedieť čo je atmosféra, či ju majú všetky planéty Slnecnej sústavy, do akej vzdialenosti siaha, ako sa delí. Ďalej sa možno dočítať zaujímavosti o oblakoch, napr. ako vznikajú, prečo sú biele, ktoré druhy oblakov poznáme a prečo sa za lietadlom vytvára oblačná stopa. V kapitole nájdeme zaujímavosti o snehových vločkách, dažďových kvapkách, dúhe, ľadovcoch a pod. V kapitole *Fyzika* nájdeme odpovede na otázky o statickej elektrine, elektrickom náboji, blesku, bleskozvode, laseroch, kompase, luminiscencii, jadrových reaktoroch a pod. Tretia kapitola je orientovaná na tému *Zem*. Rieši zaujímavé otázky, napr. „Kedy bude medzinárodný rok planéty Zem?“, „Akú časť hydrosféry tvorí pitná voda?“, „Čím je zaujímavý Herlianský gejzír?“, „Ktoré sú staré a nové divy

sveta?“ Na túto kapitolu nadväzuje štvrtá kapitola *Vesmír*, zaoberajúca sa planétami Slnecnej sústavy, jednotkami dĺžky v astronómii, vzdialenosťou a pohybom Mesiaca okolo Zeme, „Veľkým treskom“, meteoridmi, meteormi a meteoritmi, meteorickým rojom, súmrakom a ďalšími otázkami. *Kozmonautika* je názov nadväzujúcej kapitoly. „*Kedy bola vypustená prvá umelá družica Zeme?*“ (s. 45), „*Ktoré zvieratá boli v kozme ešte pred človekom?*“ (s. 45), „*Kto bol prvým človekom vo vesmíre?*“ (s. 46), „*Kto prvý vstúpil na mesačnú pôdu?*“ (s. 47) – to sú príklady otázok, ktoré sú pútavo objasnené v piatej kapitole. Nasledujúce tri kapitoly sa orientujú na živú prírodu – *Živočíchy*, *Rastliny* a *Ludské telo*. Obsahujú množstvo zaujímavých otázok, využitelných ako motivácia v prírodovednom vzdelávaní na všetkých typoch a stupňom škôl. Môžeme sa dozvedieť, ako pije vodu žirafa, či veľrybám hrozí Kesónova choroba, ako sa dorozumievajú žaby, čo je vtáčia kriminalita, čo je zaujímavé na muche tse-tse, ako sa rozmnožujú slimáky, či má každá lienka sedem bodiek, či je syr pre myši vyhl'adávanou pochúťkou a pod. Zo zaujímavosti rastlinnej ríše autori približujú témy ako rastliny, ktoré vedia vycítiť zemetrasenie, rastliny, ktoré vedia predpovedať počasie, rastliny, ktoré majú na ľudský organizmus pozitívny alebo negatívny vplyv. Množstvo informácií o ľudskom tele sa zameriava napr. na otázky, prečo zívame a žmurkáme, či nás viac stresuje hnev alebo strach, prečo sme štekliví, prečo nám pukajú kĺby a prečo nemôžeme lietať sami od seba. S ľudským telom súvisí deviata kapitola *Infekčné ochorenia*, ktorá poskytuje mnoho užitočných informácií o borelióze, mononukleóze, hepatitíde typu B, o poskytnutí prvej pomoci pri bodnutí hmyzom, uštipnutí hadom, prehriatí alebo podchladení organizmu, popáleninách atď. Posledná kapitola je venovaná osobnostiam vedy, vďaka ktorým ľudstvo vlastní množstvo informácií o prírode. Autori predstavujú predovšetkým osobnosti, s ktorými sa oboznamujú žiaci v primárnom vzdelávaní – Štefana Baniča, Dionýza Štúra, Andreja Kmeťa, Jána Jessenia, Rudolfa Hella, Milana Rastislava Štefánika, Jána Wolfganga Kempelena, Jozefa Dekreta-Matejovie, Závaša Bochnička a ďalších.

Publikácia je ilustrovaná farebnou obrazovou prílohou s rôznymi druhmi živočíchov, rastlín a oblakov. Autori uvádzajú 55 bibliografických odkazov, ktoré prispeli k bohatej informačnej základni pre spracovanie vybraných prírodovedných tém.

Žiaci mladšieho školského veku sa vyznačujú zvedavosťou a túžbou po poznávaní a objavovaní nového. Učiteľov často prekvapujú otázkami z rôznych oblastí, nevynímajúc prírodovedu. Ak učiteľ správne zareaguje a dokáže žiakom

vhodnou formou objasniť objekt ich zvedavosti, možno ich tak motivovať k ďalšiemu poznávaniu a objavovaniu a prispieť tak k popularizácii prírodných vied.

Kontakt na autorku:

PaedDr. Ivana Rochovská, PhD.

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Inštitút Juraja Páleša v Levoči

Kláštorská 38

054 01 Levoča

Slovenská republika

e-mail: ivana.krupova@ku.sk

UMĚLECKÝ TEXT A JEHO INTERPRETACE VE ŠKOLE

Vlasta Řeřichová

Gejgušová, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009, 117 stran. ISBN 978-80-7368-729-8.

Pojetí školní literární výchovy a její úloze v procesu výchovy dětského čtenáře se v poslední době věnuje stále intenzivnější pozornost. Důvodů, jež k tomu vedou, je celá řada. Patří k nim mimo jiné výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PISA, které poukazují na to, že zejména v porozumění textu a při práci s informacemi dosahují naši žáci podprůměrných výsledků. Dalším impulsem k hledání optimálních metod a forem práce v literární výchově jsou zkušenosti z praxe svědčící o tom, že četba patří k nejméně vyhledávaným zájmovým aktivitám žáků. V neposlední řadě to jsou ovšem i požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, které akcentují rozvoj komunikativních kompetencí a čtenářských dovedností žáků a současně poskytují školám prostor pro tvorbu vlastních vzdělávacích programů přihlížejících ke konkrétním výchovným a vzdělávacím strategiím, školnímu klimatu i potřebám a možnostem jejich žáků.

Ivana Gejgušová, vysokoškolská učitelka působící na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, se ve své monografii soustředila na jeden z klíčových problémů školní literární výchovy – na interpretaci uměleckého textu, jež by měla podle nových kurikulárních dokumentů tvořit těžiště literárněvýchovného procesu ve škole.

V první kapitole nazvané *Východiska práce* zmiňuje nejprve nejdůležitější rys současného pojetí literární výchovy na základní škole s dílčími přesahy do problematiky výuky literatury na škole střední. Zdůrazňuje, že „v souladu s probíhajícími reformami školství je jako optimální vnímána taková výuka literatury na základních školách, v níž tvoří nezpochybnitelnou osu výukových aktivit četba žáků respektující jejich reálné čtenářské kompetence a poučená práce s uměleckým textem v nejrozmanitějších podobách, tedy výuka založená na komunikačním a čtenářském pojetí. ...Jednotlivé výukové aktivity musí směřovat k inspirativnímu nakládání s textem, k uvědomění si skutečnosti, že umělecký text, s nímž recipient

vstupuje do komunikace, neustále podněcuje ke zpětné reakci, tedy k jeho interpretaci, která je zčásti záležitostí silně individuální, ale současně ve školním prostředí nabízí možnost vzájemného sdílení postojů, prožitků a názorů jednotlivých recipientů.“ (s. 7). Autorka také upozorňuje na význam mezipředmětových a vnitropředmětových vztahů vyučovacího předmětu český jazyk a literatura a uvádí aktuální problémy literární výchovy, které na své řešení teprve čekají. Jejich příčiny spatřuje především v nedostatečné reflexi změn, jež zaznamenala naše literární teorie v posledních dvaceti letech, ve školní praxi, v přetrvávajícím preferování pamětního osvojování literárněteoretických pojmů, v opomíjení vzájemné interakce čtenáře a literárního díla a v nedostatečném přihlídnutí školy k poznatkům o dětském čtenářství.

Základní teze formulované v úvodní kapitole konkretizuje I. Gejgušová formou návrhů výukových aktivit k vybraným textům české a světové literatury ve stěžejní části publikace nazvané *Práce s uměleckým textem v literární výchově*. Promyšleně uspořádaný výklad uvedený autorčiným návrhem souboru literárněteoretických termínů, jejichž osvojení by mělo být výchozím prostředkem rozvíjení schopnosti žáků komunikovat s uměleckým textem, postupuje od poznámek ke čtení jako prvnímu kontaktu žáka s textem k vybraným problémům interpretace literárního textu a ústí do komentáře k mezipředmětovým a vnitropředmětovým vztahům ve výuce literatury. Jednotlivé subkapitoly, věnované např. možnostem využití vstupních částí textu k interpretaci literárního díla, otázkám spojeným s odhalováním smyslu literárního díla, postupům směřujícím k pochopení jeho vnitřní stavby nebo přístupu k lyrickým básním prostřednictvím interpretace rýmového schématu, jsou výsledkem autorčina důkladného literárněteoretického záberu, jejího citlivého přístupu k literárnímu textu i detailní znalosti specifik literárněvýchovné praxe na základní i střední škole. I. Gejgušová si je vědoma četných úskalí školské interpretace uměleckých textů, která nejen přesně pojmenovává, ale svými inspirativními podněty nabízí východiska k jejich překonávání. K nepřehlédnutelným pozitivům práce patří také její stylistická úroveň i exaktní a zároveň sdělný jazyk stvrzující autorčinu erudici a schopnost tvořivě propojovat teoretické postuláty kurikulárních dokumentů s konkrétními potřebami pedagogické praxe. Výklad je doplněn seznamem primární a sekundární literatury, který obsahuje všechny významnější časopisecké a knižní publikace vztahující se k tématu.

Monografie I. Gejgušové *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole* představuje jeden z nejvýznamnějších příspěvků k současné diskusi o aktuální podobě a dalším směřování školní literární výchovy. Ko-

mentáře a náměty v ní obsažené proto zaujmou jak vysokoškolské studenty bohemistiky, tak učitele českého jazyka, jejichž cílem je výchova kompetentního čtenář ochotného a schopného komunikovat s literárním textem.

Doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta UP
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
vlasta.rerichova@upol.cz

E-PEDAGOGIUM

Nezávislý časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol

Ročník 2010, II. číslo
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
IČO 61989592
Olomouc 2010

Adresa redakce:
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
tel.: 585 635 171
e-mail: helena.grecmanova@upol.cz

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

ISSN 1213-7758 tištěná verze
ISSN 1213-7499 elektronická verze