

ETIKA VÝCHOVY

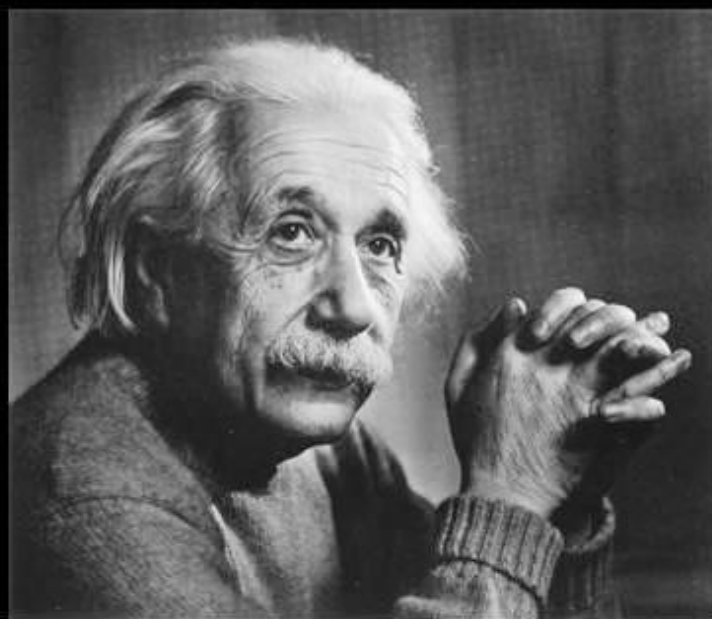
Doc. PhDr. Iva Švarcová, CSc.

Praha, VŠCHT 2015



Evropský sociální fond "Praha & EU:
Investujeme do vaší budoucnosti"

Inovace studijního programu Specializace v pedagogice
(Registrační číslo projektu: CZ.2.17/3.1.00/36318)



Svět nebude zničen zlými,
ale těmi, kdo se na ně dívají,
aniž by cokoli udělali.

~ Albert Einstein ~

Obsah

Úvod.....	4
1. Etika jako věda.....	5
1.1 Základní přístupy v etice.....	5
Deskriptivní etika.....	5
Normativní etika.....	5
Metaetika.....	6
1.2 Historický vývoj etického myšlení.....	6
Existencialismus.....	10
Etika autonomie.....	11
Etika odpovědnosti.....	11
2. Morálka.....	12
2.1 Základní kategorie morálky.....	14
2.2 Morálka jako zvláštní forma organizace společenského života.....	15
2.3 Morálka - etika - právo.....	18
3. Mravní vývoj osobnosti.....	19
3.1 Psychologické aspekty mravního vývoje.....	20
3.3 Kázeň jako součást morálky.....	24
3.4 Představa člověka budoucnosti.....	25
4. Sociální vztahy v procesu vzdělávání.....	27
4.1 Lidský vztah jako součást profese.....	27
5. Učitel a etika jeho profese.....	28
5.1 Antinomie v profesi učitele a vychovatele.....	29
5.2 Pedagogické dovednosti učitele.....	31
5.3 Sociální dovednosti učitele.....	34
5.4 Mravní vlastnosti učitele.....	36
6. Úskalí učitelské profese.....	38
6.1 Syndrom vyhoření.....	39
6.2 Jak se bránit stresu a syndromu vyhoření?.....	40
7. Profesní etiky.....	41
7.1 Pověření škol výchovou.....	42
7.2 Profesní zdatnost učitelů.....	43
7.3 Co je to profesní morálka?.....	44
7.4 Proč potřebují učitelé profesní morálku?.....	45
8. Etické kodexy.....	49
8.1 Etický kodex v profesi učitele.....	49
Co by měl obsahovat Etický kodex pedagoga?.....	50
9. Slovníček odborných pojmů.....	53
10. Literatura.....	58

Úvod

Etika je odvětvím filosofie a jako takovou ji ovlivňují obecné otázky o bytí a vědomí o životě a jeho smyslu, které si filosofové kladou. Je to vědní disciplína, která se zabývá tím, co je v lidském jednání z mravního hlediska správné a co je nesprávné. Zkoumá mravní rozhodování lidí i způsoby, jimiž se je snaží zdůvodnit. Etika je obor velmi rozsáhlý, neexistuje snad oblast lidského života, do něhož by nezasahovala a kde by se nedala uplatnit.

O přelomu minulého a počátku nového tisíciletí se často mluví jako o období krize morálních hodnot. Řešením se pro některé lidi stává tzv. vnitřní emigrace, to znamená snaha uzavřít se sám do sebe a zaujmout k okolní skutečnosti nezúčastněný postoj. Zdá se, že je snadnější tento svět ignorovat, než se pokoušet o jeho změnu.

I dnešní mladí lidé často projevují nezájem o etiku a domnívají se, že pravidla chování nejsou nic jiného než konvence, mravní normy není třeba ani znát, protože se dá žít i bez nich, (dokonce pohodlněji než s nimi), člověk se má ve svém jednání řídit vlastním svědomím, které je důležitější než abstraktní hodnoty a normy.

Pro pracovní uplatnění každého člověka a výkon kterékoliv profese se od člověka očekává nejen odborná kvalifikace, ale také dodržování určitých pravidel a norem, spjatých s výkonem jeho profese. Takovéto soubory pravidel a norem formuluje profesní etika. Jejich dobrá znalost, pochopení a respektování patří k základním kompetencím člověka jako pracovníka v každém povolání.

V mnoha situacích ve svém povolání i v praktickém životě musíme přijímat rozhodnutí, v nichž zaujímáme postoj k etickým normám a hodnotám. Měli bychom rozlišovat přístupy etické a morální. K odlišení etiky a morálky uvádějí autoři knihy *Blízké a vzdálené* (Henriksen J.- O, Vetlesen, A. J. 2000) tento příklad:

Při nákupu v obchodě vám pokladní vrátí peníze, jako kdy byste platili pětistovkou, ale vy jste jí dali jenom dvoustovku. Tím dostáváte tři sta korun navíc.

Z hlediska etiky je tento problém prostý: je správné upozornit na chybu a peníze vrátit. Etika tedy odpovídá na otázku, jak bychom měli jednat nebo proč je správné jednat určitým způsobem. Co je správné (dobré) a co je chybné (špatné) jednání? Když si nejsme jisto odpovědí, máme problém etický. **Etické problémy řešíme, neznáme-li jasnou nebo dostačující odpověď.** V situaci, kdy dobře víme, co je správné a přesto to nekonáme - když pokladní na chybu neupozorníme a peníze si necháme, pak máme problém morální.

Morální problémy se váží k životní praxi, k našemu každodennímu životu. Problém morálky nastává tehdy, jestliže známe odpověď na otázku, co je správné a co je špatné, avšak

nejednáme podle toho. **Morální problém** řeší náš **vztah k tomu**, co jsme poznali jako dobré nebo špatné.

1. Etika jako věda

Slovo etika je etymologicky odvozeno od řeckého **éthos**, což znamená mrav, zvyk, obyčej, charakter. Analogický význam má latinské **mos** (2.p. moris, pl. mores)- mrav, způsob, obyčej, což znamená, že etymologicky jsou tato slova synonyma.

Pojem **etika** se užívá pro společenskovední disciplínu, která se zabývá morálními jevy, mezi něž patří morální principy, hodnoty a normy, které se promítají do lidského jednání. Zjednodušeně můžeme etiku charakterizovat jako teorii morálky.

Etika je racionální disciplína, i když předmět jejího zájmu je mnohem obtížněji uchopitelný než objekty poznávání v některých jiných, zejména přírodních vědách. “Avšak jako každá věda, vstoupivší na pole problematiky lidské subjektivity, může i etika postupovat opět jen způsobem vědě všeobecně vlastním: skrze pojmové myšlení a uplatněním logiky soudů vyjádřených ve větách přirozeného jazyka“.

(Dorotíková, 2003, s. 9).

1.1 Základní přístupy v etice

Deskriptivní etika

popisuje mravní hodnoty a soudy, které jsou ve společnosti uznávány. Neříká tedy, zda je to či ono dobré nebo špatné, pouze konstatuje, jaký je stav etických názorů a představ v různých sociálních skupinách nebo v celé společnosti. Zkoumané jevy nehodnotí ani nevysvětluje, pouze popisuje. Můžeme například konstatovat, že některé společnosti povolují polygamii a jiné nikoliv, nebo že v některých zemích se za určité zločiny uděluje trest smrti. Můžeme nejen popsat to, co lidé dělají, ale i to, kas svoje jednání zdůvodňují. Hlavním rysem deskriptivní etiky je skutečnost, že se nesnaží hodnotit co je a co není správné, pouze popisuje určité mravní jevy.

Normativní etika

zkoumá normy, jimiž se lidé ve svém mravním rozhodování a jednání řídí. Zabývá se otázkami povinností (*deontologické* otázky - co by člověk *měl* dělat) a otázkami hodnot (*axiologické* otázky-jaké hodnoty by *měl* uznávat). Na rozdíl od etiky deskriptivní hledá

odpovědi na to, zda je něco morálně správné či nikoli. Zkoumá normy chování, na jejichž základě lidé rozlišují správné jednání od nesprávného.

Metaetika

Zkoumá jazyk, kterým pronášíme etické výroky a morální soudy. Metaetika, nazývaná někdy též *analytická etika* nebo *metodologie etiky* je odvětví etiky, jež zkoumá povahu etických (morálních) pojmů, postojů a soudů, tj. jejich předpoklady. Na rozdíl od normativní etiky, která se snaží odpovídat na otázky po tom, co je dobré či špatné či jak máme jednat, metaetika prověřuje možnosti samotné etiky: např. na základě čeho můžeme hovořit o něčem, jako je dobro, morálka či správnost. Zatím, co normativní etika se ptá: „Je to správné?“ metaetika se ptá: „Co to znamená, když řeknu, že je něco správné?“. Je to metavěda- věda o vědě.

V rámci metaetiky existují dva významné směry: kognitivismus a nonkognitivismus.

Nonkognitivisté předpokládají, že objektivní vědecké poznání odkazující se na logické matematické důkazy, pozorování nebo experiment v oblasti mravních faktů není možné. Každý etický princip, který bychom vytvořili, by nutně reflektoval naše osobní preference, doporučení a přání.

Kognitivisté se naopak domnívají, že je možné najít objektivní kritérium pro určení toho, co je dobré a co špatné.

Aplikovaná etika

Patří k nejvýznamnějším, řeší konkrétní, praktické otázky týkající se etických rozhodnutí. K nejdůležitějším aplikované etiky patří lékařská etika, etika sexuality a vztahů, bioetika (zejména otázky týkající se genetiky), právní etika, obchodní etika, etika životního prostředí a samozřejmě také pedagogická etika označovaná jako etika výchovy.

Neexistuje žádná etická teorie, která by byla „absolutně správná“ a univerzální v tom smyslu že by sama byla schopna rozřešit všechny aspekty morální skutečnosti. Osvojit si etické myšlení znamená získat schopnost dívat se na různé jevy z více stran.

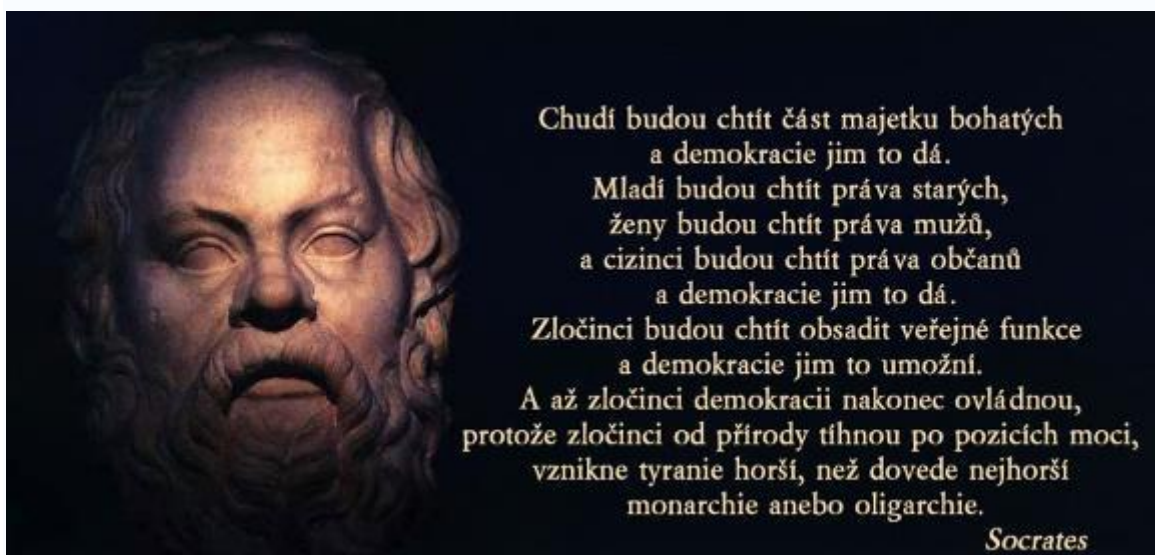
1.2 Historický vývoj etického myšlení

Pojetí etiky procházelo složitým historickým vývojem, v němž vzniklo velké množství různých pojetí etiky a rozmanitých etických koncepcí. Můžeme v něm vyčlenit některé klíčové body:

Ve starověkém Řecku, zejména ve spisech **Platóna a Aristotela** se vedla diskuse o tom, v čem spočívá dobrý život, o ideálních vlastnostech člověka, o původu a smyslu ctností, hledáním štěstí. (Thompson).

V antice etika odpovídala nejen na otázky, co je dobré a co je špatné, ale byla i o teorií způsobu lidského života. **Sokrates** mluvil o tom, že jej vede *daimonion* (svědomí) a věřil, že poznání je ctnost a neřest je důsledkem neznalosti. Morálního poznání lze podle Sokrata dosáhnout prostřednictvím rozpravy a dialogu, ale mravnost není něco, čemu by bylo možné někoho přímo naučit. Nejdůležitější na člověku je jeho schopnost klást otázky. Sokrates byl přesvědčen, že nikdo nečiní zlo **vědomě**.

Sokrates o demokracii:



Platón (427 – 347 př.n.l.) ve svém známém podobenství o jeskyni naznačuje, že idea Dobra je transcendentní. (nadskutečná, přesahující smyslové i rozumové možnosti).

V podobenství o jeskyni sedí vězni v jeskyni, obráceni směrem k zadní stěně. Za nimi je oheň, který na zeď vrhá stíny věcí, jež se pohybují sem a tam za jejich zády. Vězňové se nemohou otočit, aby spatřili samotné věci nebo oheň. Věří tedy, že stínové divadlo je celá skutečnost. Když se vězni podaří setřást okovy a otočí se, uvidí oheň a věci, které se před ním pohybují. Zjišťuje, že to, co dříve považoval za skutečné, byly pouhé stíny.

*Idea dobra je podle Platóna nepřístupná smyslovému poznání, i když dodává smysl všem ostatním idejím. Poznání idejí a zejména ideje dobra je naším hlavním cílem. **Vědění je***

ctnost. Dělat, co je správné a spravedlivě řídit společnost je otázkou poznání -nejen poznání jednotlivých věcí prostřednictvím smyslů (stínů), ale samotné ideje dobra, kterou můžeme poznat jenom rozumem (Thompson 2004).

Podle Platóna je rozdíl mezi věčnými idejemi, které poznáváme pouze rozumem a každodenním světem jednotlivostí, které poznáváme smysly. K tomu, aby člověk porozuměl ideji dobra, musí se odvrátit od stínového divadla smyslové skutečnosti, které lidé obvykle považují za celou skutečnost. Morálka není lidská konvence, ale součást stavby samotného vesmíru.

Člověk má podle Platóna tři stránky: žádostivost, vůle a rozum. Rozum má ovládat žádosti za použití vůle. Na otázku, proč je lepší být spravedlivý, odpovídá takto: rozum se zabývá věčnými hodnotami, žádostivost dočasnými, proto má mít rozum přednost. Dobrý a spravedlivý je pro Platóna totéž. Pokud dobro a spravedlnost vyžadují rozum, pak by měli vládnout filosofové.

Za zakladatele vědecké etiky je považován **Aristoteles** (384 – 322 př. n. l.), který byl Platónovým žákem. Předmětem jeho zkoumání byly mravy vládnoucí v jednotlivých řeckých městských státech a potřeba zdůvodnit, které skutky jsou vnímány jako pozitivní a hodné následování, a které jako zavrženíhodné (Dorotíková, 2003).

V Etice Nikomachově Aristoteles zdůraznil, že se tolik nezajímá o odlehlé abstrakce, jako je „dobro o sobě“, nýbrž o obyčejné všední dobro, které si většina lidí sama volí. Hybnou silou Aristotelovy filosofie je myšlenka, že konečný smysl všech věcí je možné pochopit jenom na základě zkoumání jejich různých účelů. Lidské bytosti se cítí naplněné a šťastné, pokud dobře fungují.

Byl zastáncem teorie středu („zlatá střední cesta“). Špatné jsou pouze extrémy. Například hněv je dobrý, pokud člověka podněcuje, ale hněv ve svém extrému (zášť, nenávisť) je špatný, stejně jako v druhém extrému (netečnost, apatie). Mezi extrémy se nalézá harmonie. Etika znamenala nejen vědět, co je dobré a co špatné, ale také podle toho žít. *Eudamonia* - štěstí, blaženost, je stav, kam nás dovede **náš rozum**. (Dortíková, 2003).

Další filosofické směry pak řešily etické otázky v souladu se svými filosofickými východisky:

Epikurejci (Epikuros 341-270 př.n.l.) byli přesvědčeni, že morálka znamená volbu, jak dosáhnout cíle a věřili, že jediným cílem a ctností člověka je **blaho a štěstí**. Dosahování blaha by měl podle nich člověk omezit pouze tehdy, je-li to pro něj dlouhodobě nevhodné (sebedestrukce alkoholem apod.)

Stoikové se zase shodně s Aristotelem domnívali, že cílem člověka je *eudamonia*. Věřili, že vesmír uspořádala inteligentní bytost a že tedy má smysl (logos). Stoicismus uznává realitu takovou, jaká je, člověk má podle nich přijmout, že některé věci může změnit a některé ne. Za ty, které může změnit, má přijmout odpovědnost. Důležité je, že podle stoiků nezáleží na výsledcích jednání (na rozdíl od např. utilitarismu), ale na dobré vůli.

Ve středověku Tomáš Akvinský rozvinul etiku na základě přirozeného zákona. Vycházel z křesťanské tradice a podařilo se mu podložit křesťanskou etiku na racionálními základy. Nauka o přirozeném zákoně (*lex naturalis*) vychází z empirického pozorování a logických dedukcí. Každá věc sleduje účel, a naplnění tohoto účelu je dobré. **Rozum, který člověk od Boha dostal, je východiskem morálky**. Také Tomáš Akvinský říká, že mravní posouzení jednání nezávisí na jeho výsledku, ale na účelu, ke kterému směřuje. Protože je přirozené právo založeno na rozumu, není kulturně podmíněné. V *Summa Theologiae* popsal Tomáš čtyři základní ctnosti: **rozumnost, spravedlnost, statečnost a uměřenost**.

I v novověku se etika vypořádávala s otázkou, co tvoří základ morálky. **Thomas Hobbes** míní, že cestou k vytvoření norem má být **společenská smlouva**, dohoda mezi vládcem a jedinci. Vládce by neměl obavu z anarchie. V knize *Leviathan* píše o absolutistickém státě. Dohoda má být prosazována za účelem omezení sobeckých lidských emocí, k vzájemnému prospěchu.

Také **John Locke** uznává ve svém *Pojednání o vládě* z roku 1690 potřebu společenské smlouvy - je totiž nutný arbitr pro nestranné řešení sporů. Autorita však nemá být v rukou vládce, ale náleží spíše státním institucím. Na tomto základu stojí i dnešní moderní demokracie a oddělení mocí zákonodárné, výkonné a soudní.

David Hume 1711-1776 započal éru, kdy se dobro a zlo nerozlišovalo rozumem, ale i citem. Humeova morální psychologie dělí mentální stavy ve dvě skupiny – 1) mínění rozumu (víry),

kteří jsou pravdy schopné ale motivačně neutrální a 2) vášně, které jsou motivačně nabitě, ale nejsou pravdy schopné.

Immanuel Kant si byl vědom, že nepoznáváme věci „o sobě“, ale věci, jaké se nám jeví. Morálku proto zakládá na *dobré vůli* - to může být jediné správné východisko dobrého jednání. V *Kritice praktického rozumu* (1788) představil kategorický imperativ: „*Jednejte tak, aby maxima vaší vůle mohla vždy být současně uplatněna jako princip vytvářející univerzální zákon.*“ Druhý člověk nemá být pro nás prostředek našeho prospěchu - lidskost je cílem. Kantova morálka je *apriorní* - platí bez ohledu na důsledky.

U **zrodu utilitarismu**, jedné z nejvlivnějších etických teorií, stál **Jeremy Bentham** (1748 - 1832). Hledání teorie morálky ku prospěchu občanům jej vedlo k *principu užitečnosti*. Akce je užitečná, pokud vede k co největšímu a nejtrvalejšímu štěstí co nejvíce lidí. Záleží tedy především na **následcích** každého činu, to, zda je čin v souladu s normami, je druhořadé.

Friedrich Nietzsche se Zarathustrovým výrokem „Bůh je mrtev!“ loučí s představou absolutní morálky. Místo toho má být smyslem všeho *nadčlověk* - směřování ke zdokonalení lidstva. Člověk má být schopen „přítakání životu takový, jaký je“.

Existencialismus

Søren Kierkegaard považuje za stěžejní vztah člověka s Bohem. Bůh dal člověku svobodnou vůli a s tou je svázaná odpovědnost. Lidská existence je něčím zcela jedinečným, nezáleží jen na výsledku naší volby, ale na její upřímnosti.

Martin Heidegger mluví o *vrženosti* do světa a o maskách, které si oblékáme. Stejně tak s ostatními se setkáváme jenom povrchně. Cesta k převzetí odpovědnosti vede skrze uvědomění si omezenosti svojí existence - smrti.

Jean-Paul Sartre tvrdí, že neexistuje žádný apriorní účel nebo smysl lidské existence. *Existence předchází esenci* - tedy napřed člověk existuje a pak teprve určuje, čím bude. Je důležité „být sám sebou“ a ne jenom přijímat role. Sartre domyslel svět bez Boha - „není na co se upnout, jsme tím, co ze sebe uděláme.“

Etika autonomie

Její představitelé vycházejí z autonomie svědomí a svobody jako základní mravní hodnoty. Etika autenticity zdůrazňuje, že jen to je morální, co vychází z čistého upřímného přesvědčení. Jediným příkazem mravním je jednat svobodně a autenticky. Vše je dovoleno. Za vše jsme ale také absolutně zodpovědní. Autonomní etiky se soustřeďují na jednajícího člověka, jeho rozum a svobodu (Kant). V současné diskuzi se otevírají otázky, co tento rozum a svobodu orientuje.

Etika odpovědnosti

Martin Buber (1878 -1965), židovský filosof rakouského původu
(*Láska je odpovědnost nějakého Já za nějaké Ty.*)

Uvědomuje si, že k naplnění života nestačí pouze naše autonomie a svoboda. Od nejranějšího dětství víme, že jsme tu díky druhým a naše svoboda má smysl jen proto, že jsou tu ti druzí. Dokazuje, jak se naše „já“ zrodilo a stále dotváří díky „ty“, tomu druhému, který nás miluje. Ten druhý může být konkrétní člověk nebo Bůh. Pro etiku odpovědnosti se nejvyšší mravní hodnotou stává vztah k němu. Z věrnosti svému přesvědčení či rozumu stává věrnost tomu druhému. Vztah k druhému je nesouměrný, to znamená, že vůbec nejde o to, jestli je pomoc opětována. Člověk a jeho technika jsou schopni utvořit budoucnost, z nichž jde strach. Tento strach se však může stát pozitivní etickou hodnotou, když probudí naši zodpovědnost za budoucí generace. Modelem veškeré opravdové odpovědnosti je odpovědnost rodičovská. Je třeba být vnímavý a zbaběle neunikat.

Fenomenolog Max Scheler (1874 - 1928)

považoval za nedostačující formální Kantovu etiku. Jeho mravní zákon považoval za příliš svazující. Prohlašuje jej za "*kolos z oceli a bronzu*", který neumožňuje hierarchické uspořádání hodnot.

Sám Kant nazývá svůj zákon kategorickým imperativem. Imperativem protože je to příkaz, rozkaz, morální povinnost. A kategorickým protože není podmíněným. Platí vždy, ne jen za nějakých podmínek.

Opakem takového kategorického imperativu je podmíněný imperativ. Naproti tomu Kantův mravní zákon není podmíněný, je kategorický. Musíš se podle něj chovat vždy, i tehdy, když se ti nechce, nebo když je to pro tebe nevýhodné.

To ovšem skutečně vylučuje **hierarchické uspořádání mravních hodnot**. Protože je tu vlastně jen jedno nejvyšší mravní přikázání, podle něhož je třeba se řídit vždy. Max Scheler tudíž přichází s celým systémem mravních hodnot, který postupuje od těch nejobyčejnějších až k těm nejvznesenějším. Celý systém připomíná pyramidu s velkou širokou základnou. Ale každý další stupeň je menší až po ten nejvyšší na vrcholku pyramidy, který je rozsahem jen docela malý. Důležitost a význam jednotlivých stupňů je však přesně obrácený. Čím vyšší, tím důležitější hodnoty představují.

Základnu pyramidy tvoří hodnoty typu **příjemné - nepříjemné**. Toho, kdo takové hodnoty dobře chápe, nazývá Scheler umělcem života. Další stupeň tvoří hodnoty tvořené dvojicí **vznešené - obyčejné** a ten kdo těmto hodnotám dobře rozumí, se může dle Schelera stát hrdinou. Na další úrovni nalézáme ještě vznešenější hodnoty typu **krásné - ošklivé, spravedlivé - nespravedlivé, pravdivé - nepravdivé**. Tyto hodnoty musí správně cítit umělci, zákonodárci a filozofové. A nakonec na nejvyšším stupni hodnotové pyramidy stojí hodnoty **svaté**, které správně vidí jen svatý člověk. (wikipdie).

2. Morálka

Morálka (mravnost) je předmětem etiky jako vědy a představuje historicky podmíněný ve společnosti uznávaný souhrn představ, názorů a ideálů, týkajících se mravních hodnot, mravních norem. Vyjadřuje, jaké jednání je ve společnosti nebo v určité sociální skupině vyžadované, žádoucí, tolerované, nebo naopak odsuzované, netolerované, zakázané a sankcionované. Je nejstarším regulátorem způsobů lidského chování a jednání.

Mravnost interpretují někteří autoři jako interiorizaci morálky v individuálním vědomí a mravní jednání jako takové, které je v souladu s normami platné morálky. Často se tato dva pojmy chápou jako synonyma.

Morálka je jednou ze základních forem hodnotově normativní organizace společenských vztahů. Počala vznikat již v raných etapách vývoje společnosti, kdy se objevila potřeba regulovat vzájemné vztahy mezi lidmi a způsoby jejich komunikace. Se změnou společnosti dochází i ke změnám v morálce a naopak, změny v morálce mohou vyvolat i změny v uspořádání společnosti.

Prvotními formami této regulace byly tradice, obyčejy, návyky a síla autority. Morálka představovala souhrn jednoduchých norem, které musel každý člen rodu akceptovat. V případě, že je nerespektoval, došlo by k jeho vyloučení ze skupiny nebo společenství.

Život mimo společenství klanu či rodu byl prakticky nemožný, takže by se vyloučení rovnalo záhubě jednotlivce. Dodržování mravů norem a zvyků tak bylo nevyhnutelnou podmínkou života ve společnosti.

Ve starověku postupně zanikala rodová společnost a vznikaly velké zemědělské civilizace. Nová situace přinesla vytvoření nových hodnotově normativních vztahů, které již byly mnohem komplikovanější. K jejich zdůvodnění a zajištění jejich respektování začala být využívána náboženská interpretace, jejíž neakceptování mělo za následek společenskou izolaci člověka, nebo i drastické tresty.

Středověká morálka byla hlavně na evropském kontinentu odvozena z náboženské židovsko- křesťanské morálky (Desatero božích přikázání) a antického kulturního odkazu, ze kterého západní společnost čerpá dosud.

1. V jednoho Boha věřití budeš.

2. Nevezmeš jména Božího nadarmo.

3. Pomni, abys den sváteční světil.

4. Cti otce svého i matku svou, abys dlouho živ byl a dobře ti bylo na zemi.

5. Nezabiješ.

6. Nesesmilníš.

7. Nepokradeš.

8. Nepromluvíš křivého svědectví proti bližnímu svému.

9. Nepožádáš manželky bližního svého,

10. Aniž požádáš statků jeho.

Morální kořeny současné moderní a postmoderní západní civilizace v židovsko-křesťanských hodnotách a antických tradicích. Díky svému obecně platnému humánnímu charakteru si od starověku až dosud zachovaly svoji nadčasovost. Stále platí tzv. všelidské mravní normy, jako je úcta ke starším, úcta k lidskému životu, respektování cizího vlastnictví, ochrana slabých a nemocných a další.

Nositeli (subjekty) morálky jsou lidé ve svém každodenním životě. Mravní úroveň všech lidí v téže době však není stejná nebo dokonce totožná. Vždy jsou jedinci vysoce humánní, altruističtí, kteří zájmy společnosti a ostatních lidí nadřazují nad své vlastní a pro dobro celku jsou schopni velkých obětí a na druhé straně vždy existují jedinci, kteří svým amorálním jednáním vědomě poškozují zájmy společnosti i jednotlivých lidí. Sledují

pouze své vlastní egoistické zájmy a obecná morálka je nezajímá. Podmínkou dobrého fungování společnosti je stav, kdy se převážná většina občanů se snaží žít „řádným“ životem a své vlastní zájmy uvádět do souladu se základními požadavky morálky.

Každá společnost by si měla uvědomovat význam morálky pro své fungování a hledat cesty, jak dovést své občany k přijetí, pochopení a dodržování základních mravních hodnot a norem. Jedním z nejdůležitějších prostředků jak toho dosáhnout je výchova a vzdělávání.

2.1 Základní kategorie morálky

Základními kategoriemi morálky jsou dobro a zlo jako vzájemné protiklady. Výchozím obsahem morálky bylo první hodnocení činů a jednání lidí na **dobré a zlé**, **spravedlivé a nespravedlivé**, **čestné a nečestné**.

Dobro je obecný pojem, odvozený od hodnotícího slova "dobrý". Znamená nejvyšší morální hodnotu a protiklad zla.

Toto označení lze zhruba chápat ze tří stránek, které se navzájem nevylučují:

- **subjektivní** dobro - to, co těší;
- **objektivní** dobro – to, co prospívá;
- **mravní** dobro – to, co slouží ke cti.

Zlo je pojem popisující cokoliv, co je špatné, nevhodné, nemorální či škodlivé. Jedná se o vyjádření absolutní negativity a odporu. Je protikladem dobra.

Svědění je určitý systém prožitkových a myšlenkových vzorců, které se aktivují, pokud se naše jednání dostane do konfliktu s našimi normami, hodnotami, ideály a zásadami. Ačkoliv část těchto norem závisí na nás samotných (jak sami sebe utváříme a poznáváme), je svědomí silně podmíněno výchovou a kulturními a společenskými tlaky (introjekce společenských norem).

Pozoruhodná je definice svědomí, kterou napsal před téměř sto lety významný český pedagog a M. Skořepa: „Svědění je, obrazně řečeno, vědomí nesouhlasu vlastního chtění s mravním řádem společnosti. Kdyby mravního řádu nebylo, nebylo by ani svědomí“ (Skořepa, 1922, s. 24).

Svoboda svědomí znamená veřejné, společenské a právní uznání, že v určitých věcech se jednotliví lidé mohou řídit zásadami, které jsou ve sporu se zásadami většiny, ale jejichž porušení by pro ně znamenalo vážný zásah do jejich lidské identity a integrity. Společnost,

kteřá se řídí principem svobody svědomí, si proto u těchto lidí nevynucuje přizpůsobení většině, ve **zvláštních případech** dokonce ani právnímu řádu, a uznává tak zvanou výhradu svědomí. Příkladem mohou být odpírači zbraní "z důvodů svědomí".

Svoboda je možnost, případně také schopnost volit, rozhodovat a jednat „podle své vůle“ a nést za to přiměřenou odpovědnost.

Individuální rozhodování a jednání je tedy omezeno nejen **vnějšími podmínkami** (např. zamčenými dveřmi nebo nedostatkem peněz), ale také ohledem **na svobodu druhých**. Z povahy lidské osoby a její svobody ovšem plyne, že u vlastních, nevynucených rozhodnutí a jednání nese také odpovědnost za důsledky.

Co je to vlastně vůle? Definovat tento složitý pojem není snadné. Pokusil se o to M. Skořepa, když napsal: Vůle není jenom ono teoretické „Já chci“, jež předchází čin, je to schopnost přechodu duševní energie z center myslících do center jednacích, nebo naopak schopnost inhibice, zákazu tohoto přechodu (Skořepa, 1922, s. 66).

Mravní svoboda podle tohoto autora znamená chtít svobodně uznat, že jen ty motivy jsou dobré, které vedou k jednání souhlasnému s uznávanou morálkou a podle nich svobodně jednat. Dodává k tomu, že „mravní svobody nemohou se dopracovat všichni lidé. Zejména ne děti, blázni a lidé trpící duševními anomáliemi.“ (C.d. 79).

Friedrich Nietzsche proto rozlišil mezi „**svobodou od něčeho**“ – například nějakého omezení – a „**svobodou k něčemu**“, tj. odvahou pro něco se rozhodnout a něco učinit. První z nich znamená jen příležitost pro svobodné jednání, kdežto teprve vlastními rozhodnutími a činy ji člověk uskutečňuje.

Mravní výchova, která dříve byla neodmyslitelnou součástí výchovy, vycházela z potřeby orientovat se ve složité síti morálních vztahů a postojů, porozumět určitým zákonitostem lidského chování, chápat lidské vlastnosti a individuální zvláštnosti, které se promítají do jednání každého jednotlivého člověka.

2.2 Morálka jako zvláštní forma organizace společenského života

Zcela specifickou zvláštností morálky je, že morálka na rozdíl od politiky, práva apod. je **neinstitucionální formou** organizace společenského života, to znamená, že nedisponuje

žádnými konkrétními společenskými organizacemi nebo institucemi, které by řídily, zabezpečovaly a kontrolovaly proces jejího působení. Z toho plyne, že nemá žádnou prostorově vymezenou sféru působení, ale proniká do celé mnohotvárnosti lidské činnosti. Existuje v nerozlučném spojení s politikou, ekonomikou, způsobem života každého člověka, s jeho pracovní činností i volným časem.

Mravnost se projevuje jako **průvodní jev** jakékoliv konkrétní lidské činnosti, dokonce i lidského myšlení. Např. církve hlásá, že hřešit je možno myšlením stejně jako řečí a skutky.

Morálka ve své praktické sféře společenského působení nikdy nevystupuje jako speciální, zvláštní předmětná oblast lidské činnosti, mravní jednání za žádných okolností není mravním jednáním „o sobě“, odtrženým od ostatních forem společenské činnosti. Každé mravní jednání, každý mravní vztah i každý mravní čin je pouze jednou z mnoha stránek společenských činností a realizuje se zároveň s předmětnými konkrétními formami lidské činnosti. S činností pracovní, uměleckou, vědeckou apod. s jednotlivými formami lidských vztahů sociálních, skupinových či interpersonálních. Člověk se zabývá různými aktivitami, které mají určité mravní aspekty, žádná jeho činnost však není výlučně mravním jednáním. Neexistuje žádné zvláštní jednání, které by mělo pouze mravní cíle, ale každé jednání, ať sleduje jakékoliv cíle, musí obstát před soudem mravnosti.

Protiklady dobra a zla byly vždycky složité, protože nikdy nevystupovaly v žádné uchopitelné formě, ani v určité své vlastní předmětné podobě (jdu dělat dobro, nebo rozhodl jsem se činit zlo), ale vždycky se vázaly k množství rozmanitých činností, vztahů a okolností, které se dají v úplnosti těžko postihnout. Dobro se nedá zvážit, změřit ani jinak uchopit. Zlo do jisté míry ano, ale jenom ve své vyhraněné podobě, pokud jde o jednání v rozporu se zákonem. Důležité na každém dobru je, že se vztahuje hlavně k lidským **potřebám**.

Individuální morálka, se někdy interpretuje jako **schopnost odlišit dobro a zlo**, což je však interpretace značně zjednodušená. Dá se předpokládat, že i několikanásobný vrah, pokud není postižen anetickou psychopatií, dovede odlišit dobré jednání od zlého.

Morálka není pouhá subjektivní schopnost. Je to forma společenského vědomí, jíž by měli disponovat všichni příslušníci určité společnosti. Patří tam mravní normy, hodnoty, nepsaná, ale prakticky fungující pravidla jednání a chování, úroveň mezilidských vztahů ve společnosti nebo společenské skupině. V současné době se v těchto souvislostech hodně mluví i o globálních problémech lidstva.

Aby byl člověk mravný, musí ty hodnoty a normy nejen znát, teoreticky ovládat, ale také musí být přesvědčen o jejich správnosti a v praxi je dodržovat. **Za mravné (ctnostné)** se vždy

považovalo takové jednání, které vedlo **k lepšímu životu** na tomto světě (dnes říkáme ke zvyšování kvality života, dělat svět lepším).

Normy mohou být zproblematizovány tehdy, když se ve společnosti změní hodnota a normy ztratí svoji sociální akceptovatelnost (např. posun hodnot směrem k individualismu), když vznikají nové oblasti praxe, nebo již existující praxe nabývá nového významu (např. problematika ekologické etiky, genové technologie) nebo tehdy, když se jednotlivé formy étosu dostanou do vzájemné kolize nebo do kolize se širšími normativními nároky. V důsledku krize norem jsou pak významné oblasti sociální praxe nedostatečně normované. To celé brání sociálnímu jednání, protože se neplní očekávané role. Problémy norem lze řešit pomocí diskuse (normy se prosazují v diskusi pomocí přesvědčivých argumentů) a autorit, které stanoví normy (tzn. jsou schopny rozhodnout, jakou normu přijmout).

K tomu, aby člověk dodržoval mravní normy, ho vede několik garantů, kteří kontrolují jeho jednání. Jedním z nich je mínění ostatních lidí (veřejné mínění), což je způsob, jak jeho okolí reaguje na jeho chování a jednání. Druhým je svědomí (superego), což je to, co člověka kontroluje zevnitř, působí mu výčitky, když něco provádí, co by činit neměl a když nejedná mravně. Třetím garantem může být nějaká vyšší síla nebo absolutní autorita (např. bůh). Přívrženci náboženské morálky mají k dispozici poměrně jednoduché řešení: strach před vyšší všudypřítomnou autoritou nás může odradit od nemravného jednání. Víra v boha nás uchrání od konání zla.

Mravní norma je někdy označována jako imperativní vyjádření hodnoty. Pojem **hodnota** patří mezi slova často užívaná v běžné mezilidské komunikaci, avšak jen málokdo je schopen přesně popsat, jaký má daný pojem význam. Podobně je tomu i v odborné literatuře- pojem hodnota je obtížné jednoznačně definovat a téměř každý autor má vlastní definici nebo pojetí hodnoty. V nejobecnějším pojetí je hodnota „pojem pro ocenění čehokoli ve smyslu materiálním i duchovním“ (Vacek, 2008). Z filosofického hlediska se za hodnotu považuje to, co dává světu smysl, co umožňuje člověku základní (hodnotovou) orientaci ve světě.

Problematikou hodnot se podrobně zabývá **axiologie**. Předmětem zájmu axiologie jako filosofické disciplíny je zkoumání otázek, které se týkají vzniku, fungování a proměn hodnot ve společnosti. Nejzákladnější způsob klasifikace hodnot je jejich dělení na hodnoty **materiální a duchovní**. Mezi materiální hodnoty patří především to, co uspokojuje základní potřeby člověka jako jídlo, pití, teplo, zdraví, dále pak bydlení, majetek, atd. Mezi duchovní hodnoty se řadí zařadit hodnoty etické, ekologické, právní, náboženské, politické, estetické, intelektuální a další.

Kritériem hodnocení lidských mravních činů je ohled na dobro jiných lidí nebo obecně společenský užitek. Odedávna existují **všelidské hodnoty**, které jsou uváděny v různých kodexech jako je Desatero božích přikázání nebo jiné církevní i sekulární morální kodexy. Patří k nim takové hodnoty a z nich vyplývající mravní normy, jako je **úcta k životu, respektování vlastnictví, odpovědnost v mezilidských vztazích, láska rodičů k dětem a láska a úcta dětí k rodičům, úcta ke stáří, pomoc nemocným a postiženým a další hodnoty**, které ač v praktických vztazích bývají často opomíjeny, v žádné z etických teorií nebyly dosud zpochybněny.

2.3 Morálka - etika - právo

Pojmy morálka a etika se používají v hovorové řeči někdy nepřesně jako synonyma. Pod pojmem morálka se rozumí společenský jev, přesněji forma společenského vědomí vymezená protikladností dobra a zla a z ní odvozenými mravními hodnotami a normami, které se projevují v mezilidských vztazích. Někteří autoři rozlišují ještě pojem **mravnost**, který označuje způsob, jakým se lidé chovají k sobě navzájem v praktickém životě. Pojem, etika označuje teoretickou disciplínu, vědu, jejímž předmětem je morálka. Etika jako věda o morálce obsahuje nejen mravní hodnoty, ale i mravní normy, které reglementují lidské chování a jednání a proto je někdy označována jako praktická filosofie. Hodnoty a normy, které etika vymezuje, neposkytují konkrétní návody k jednání v určitých situacích, ale umožňují lepší orientaci v mravních vztazích ve všech jejich souvislostech hodnocení mravní úrovně lidského jednání.

Dalším důležitým regulátorem lidského jednání se stalo **právo**. Právo reguluje především společenské a vlastnické vztahy z hlediska spravedlnosti. Právo vzniklo původně z morálky a osamostatnilo se již v antice proto, aby zákonem ochraňovalo stát, jeho správu a obranu a ochranu osobnosti a jejího vlastnictví. Římské právo je dodnes teoretickým základem právní vědy, s nímž se seznamují všichni budoucí právníci. Zákony, které právo kodifikuje, nikdy nemohou obsáhnout a zachytit nekonečnou rozmanitost mezilidských vztahů a z nich vyplývajících způsobů mravního jednání. Etické normy jsou proto důležitým doplňkem právní regulace. „Právo a etika (morálka) si ve zdravé společnosti nesmějí nikdy odporovat, ale musí se vzájemně doplňovat. Aby se právo stalo skutečným nástrojem spravedlnosti, je k tomu potřebí příznivé společenské prostředí, které musí být forsírováno určitou úrovní etiky, morálky a taktéž dobrými mravy.“ (Janotová, 2005, s.

14). Vztah práva a morálky bývá někdy vysvětlován tak, že právo je minimem morálky. I když ne každý, kdo se těmito otázkami zabývá s tímto zjednodušením souhlasí, v principu platí, že:

- Morálka usměřňuje širší oblast společenských vztahů než právo. To znamená, že morálka reguluje i takové oblasti, kam právo nezasahuje
- I právo má svoji sféru působení, kam morálka přímo nezasahuje (?)
- Existuje sféra vzájemného prolínání práva a morálky. Zde je rozhodující, zda právo a morálky jsou ve svém působení v souladu – většinou se jedná o základní humánní otázky, jako jsou otázky života, zdraví, ochrany osobnosti apod. - nebo, zda morálka a právo jsou v konfliktu. jako učebnicový příklad se uvádějí norimberské rasové zákony (Janotová, 2005, s.57)

V dnešní době může existovat rozpor mezi právem a křesťanskou morálkou např. při řešení problémů euthanasie, potratů, možnosti sňatků homosexuálů a jejich práva vychovávat děti apod.

Etické normy na rozdíl od právních nejsou podporovány ani vymáhány institucemi, ale veřejným míněním, které koriguje chování lidí a které je hlavním garantem jejich dodržování. „Etické postoje bývají nejasné a často jsou nepřehledné. Podívejte se do kterýchkoliv novin a najdete směsici fakt, hodnot a argumentů (spolu s notnou dávkou fantazie a spekulací, záleží na tom, které noviny si vyberete.) Úkolem etiky je odstraňovat nejasnosti, rozlišit fakta, hodnoty a argumenty, odhalit základy, na kterých jsou komentáře vystavěny a zjišťovat nakolik jsou logické a zda skutečně vyjadřují hluboce zakořeněné názory nebo jen emoční reakce. (Thompson. 2004, s. 15).

3. Mravní vývoj osobnosti

Každé sociální působení na člověka se „lomí“ jeho vnitřními psychickými podmínkami, které mohou velmi podstatně ovlivnit jeho účinnost. Zvláště to platí pro mravní výchovu kde předcházející mravní zkušenosti, mravní vztahy a mravní vlastnosti osobnosti vytvářejí poměrně vyhraněné postojové klima více či méně příznivé pro mravní působení.

Zásadní metodologická otázka zní: zda a do jaké míry mohou být mravní kvality osobnosti podmíněny dědičně nebo vrozenými psychickými zvláštnostmi organismu, v jaké míře jsou ovlivnitelné působením prostředí, v němž člověk žije a vyrůstá a jaké místo při jejich utváření náleží výchově.

3.1. Psychologické aspekty mravního vývoje

Psychologové se shodují v tom, že složitý proces vývoje člověka je podmíněn jednotou biologických a sociálních faktorů, při čemž bývá zdůrazňováno, že tato jednota není mechanickým spojením faktorů dědičnosti a prostředí, nýbrž jednotou složitou, diferencovanou, dynamickou a proměnlivou. Biologické zvláštnosti člověka jsou důležitými předpoklady, nikoliv však hybnými faktory vývoje člověka. Jednotlivé psychologické koncepce připisují biologickým zvláštnostem jednotlivých lidí různě závažnou roli.

Nesouhlas se všemi koncepcemi, které pohlížejí na člověka jako na výslednici působení vnějších vlivů, jimž tak či onak svým přizpůsobováním podléhá, vyjadřuje humanistická psychologie, která zastává přesvědčení, že určující impuls lidského života – být osobností, stát se sám sebou- vyvěrá primárně z nás samých, je naším bytostným motivačním zdrojem, určujícím naše usilování. Vývoj a osud tohoto klíčového životního impulsu se značnou měrou rozhoduje v dětství (Z.Helus, 2004, s. 58).

Někteří autoři zastávají názor, že předpoklady pro morální jednání jsou člověku vrozené. Např. A. Hass v knize *Morální inteligence* takové stanovisko explicitně vyjadřuje: „ Lidé se obvykle dívají na morálku jako na něco, co je v rozporu s našimi vrozenými sklony. Řada případů ovšem dokazuje, že do nás morální chování vrůstá. Evoluci přešly sklony k morálnímu jednání do našeho *genetického vybavení*. Jinými slovy, morální jednání není nutně závislé na strachu z trestu nebo na očekávání odměny, (ať už na tomto nebo onom světě). Pozorování velice malých dětí ukazuje, že morální jednání není něčím, co by vyžadovalo potlačení přirozených potřeb a tužeb. Badatelé nashromáždili velké množství příkladů nezištného přátelství, soucitu a snahy pomoci. Jak se zdá, prožívat smutek jiného je vrozená základní schopnost, která je dána všem. Psychologové pozorovali citlivost na smutek jiných již u novorozenců “ (A, Haas, 1998, s. 15-16).

Každé dítě vyrůstá ve složité síti společenských vztahů. Podstatnou součástí společenských vztahů jsou mravní vztahy. Každý společenský vztah má i svůj morální obsah, to znamená, že je ho možno hodnotit z morálního hlediska. Z psychologického hlediska lze vztahy klasifikovat na základě důležitých skutečností, k nimž jsou zaujímány jako:

- vztahy k lidem a ke společnosti
- vztahy člověka k práci
- vztahy člověka k sobě samému a k vlastnímu životu

-vztahy člověka k životním překážkám a obtížím

-vztahy člověka k přírodě – ekologické (J. Čáp, J. Mareš, 2001)

Tradiční doménou morálky je oblast **interpersonálních vztahů**. Specifika mezilidských vztahů spočívá v tom, že člověk nereaguje pouze na samotný podnět, vycházející od určitého subjektu, ale také **na původce** nebo nositele tohoto podnětu. Vztah, do něhož vstupuje jednající jedinec vůči jiným lidem je mnohem složitější než vztah k ostatním podnětům materiálního světa. Reagujícím systémem je nejen on, ale i ostatní lidé se svými individuálními zvláštnostmi, osobními vlastnosti, postoji, zájmy potřebami apod. Vztahy mají složku **racionální** a složku **emocionální**.

Racionální složka lidských vztahů je přístupná záměrnému výchovnému působení. Jde zde o vytváření poznatků o mravnosti, o vytváření morálních názorů, postojů, osvojování morálních hodnot. Na této úrovni má význam i předávání znalostí z psychologie, umožňujících pochopit potřeby druhých lidí, motivy jejich činnosti, zákonitosti jejich chování apod.

Emocionální složka vztahů mezi lidmi je obtížně ovlivnitelná metodami verbálního působení. Výchova ji může ovlivňovat pouze zprostředkovaně (působením vzdělávacích obsahů, estetickovýchovných předmětů, organizací učebních i zájmových činností dětí a mládeže, působením umění, kultury a v neposlední řadě i cílevědomým řízením utváření mezilidských vztahů a ovlivňováním sociálního klimatu ve třídě i v rámci celé školy.

Subjektivní prožívání lidských vztahů závisí na morálních citech, postojích, ale i na morálních vlastnostech osobnosti.

Některé etické koncepce soudí, že člověk je „situační“ a volí své jednání zpravidla tak, aby pro něj bylo efektivní vzhledem k situaci, v níž se nachází, jiné vycházejí z poznatku, že se u člověka v průběhu jeho ontogeneze vytvářejí poměrně stálé psychické útvary (mravní vlastnosti), které spoluurčují obsah a zaměření jeho mravního jednání v různých životních situacích a další (behavioristické) pojetí vychází z představy, že člověk si v průběhu své ontogeneze osvojuje a vytváří určité algoritmy chování, jimiž se potom řídí.

3.2. Pedagogické aspekty mravního rozvoje

Výchovu můžeme charakterizovat jako **záměrné** (intencionální) **působení** na osobnost člověka, s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Vedle přímého pedagogického působení ve výchovném procesu vytváříme **podmínky** a prostor pro samostatný rozvoj

každého jedince jako autentické integrované osobnosti v souladu s jeho individuálními předpoklady.

Kromě záměrné a cílevědomé výchovy na člověka v průběhu jeho ontogeneze působí nepřeborné množství rozmanitých vlivů prostředí, ve kterém žije a vyrůstá. Tyto spontánně působící faktory se označují jako funkcionální nebo též formativní působení.

L. Kohlberg (1981) soudí, že dítě ve svém mravním vývoji prochází 6 hlavními stádii. (Kohlberg, L.: Essay on Moral Development. New York, Harper & Row, 1981):

Prekonvenční morálka (věk cca 2 – 7 let)

1. zaměření na trest a poslušnost. Děti nemají opravdový smysl pro morálku, ale jejich chování může být formováno prostým zpevňováním.
2. individualistická účelovost a výměna. „Správný čin je takový, který se dítěti samému vyplatí. Zdá se, že dítě je schopno vyhovoovat potřebám druhých, ale bývá tomu tak pouze proto, že výsledek je pro ně samé bezprostředně příznivý.

Konvenční morálka (věk cca 7 – 11 let)

3. Vzájemné interpersonální požadavky, vztahy a konformita. Děti se snaží plnit požadavky starší generace. Nejprve v určitých situacích, později i obecněji tak, jak si osvojují pojetí „hodného“ dítěte.
4. Společenské uspořádání, a svědomí. Morální zásady se dále zobecňují a děti se snaží řídit se jimi nejen pro osobní zisk, ale i z toho důvodu, že si nyní vytvářejí smysl pro povinnost vůči autoritě a vůči uchování existujícího společenského pořádku. S výjimkou extrémních okolností zachovávají zákony.

Postkonvenční morálka (věk od 12 let výše)

5. Společenská úmluva čili užitečnost a práva jedince. Smysl pro povinnost je stále silný, avšak ještě důležitějším, než prosté zachování daného stavu se stává smysl pro spravedlnost a zákonnost. Pravidla jsou stále více vnímána jako něco, co lze a co je často také žádoucí změnit.
6. Univerzální etické zásady. Morální zásady jsou spojovány do soudržné a uspořádaní filosofie. Morální rozhodnutí berou v úvahu všechny podstatné okolnosti. Jedinec nyní dokáže nahlížet dále za úroveň povrchní spravedlnost a oprávněnosti.

Tempo postupu těmito úrovněmi může být u jednotlivých dětí odlišné. Někteří lidé možná ani v dospělosti nedosáhnou vyšších úrovní. Nejvyššího stadia patrně dosáhnou pouze výjimeční jedinci.

Na mravní rozvoj jedince kromě intencionální výchovy přinejmenším ve stejné míře působí i funkcionální vlivy okolního prostředí. Při hodnocení výsledků výchovy lze jen těžko oddělit, které kvality osobnosti vznikly skutečně v procesu záměrného působení a které vznikly jako nápodoba nebo reakce na jednání sociálního prostředí.

Skutečně mravně může člověk jednat pouze v situaci, kdy má možnost mravní volby, z mravního hlediska těžko můžeme hodnotit jednání člověka v situaci, kdy byl ke svému konání donucen (i když také zde může hrát roli míra a síla donucení). Jedním z charakteristických znaků svobody individua je právě možnost rozhodování a volby. Když se člověk se rozhoduje, volí různé možnosti a porovnává:

co chce - své potřeby, motivy, touhy, přání

co může – své subjektivní schopnosti, možnosti uspokojování potřeb, „na co má“ –
(nejen z hlediska materiálního), ale také co se od něj žádá, co se mu bude
tolerovat

co nemůže a nesmí - které jednání je zakázané, nepřípustné, nemravné, případně i
trestné.

Za základní výchovné styly jsou obvykle považovány:

Autoritativní (autokratický, dominantní) styl výchovy se vyznačuje bezpodmínečnou **poslušností** dítěte, které by se mělo za všech okolností podřizovat výchovné autoritě, uposlechnout všechny příkazy a zákazy. Rodiče a vychovatelé zastávající toto pojetí často rozkazují, trestají a hrozí. Nerespektují zájmy a potřeby a zvláštnosti dítěte a neposkytují mu téměř žádný prostor k samostatnému jednání.

Liberální výchovný styl ponechává dítěti maximální možnou volnost, neomezuje jeho aktivity ani jeho vhodné či nevhodné spontánní projevy.

Neklade na dítě téměř žádné požadavky a nároky a nekontroluje chování dítěte.

Odměňuje, ale netrestá. Dítě zpravidla nezná hranice mezi správným, tolerovaným a nepřípustným jednáním a často se ve společnosti dostává do složitých situací, které nechápe.

Demokratický výchovný styl respektuje individualitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. Vyznačuje se používáním malého množství příkazů, ale jejich splnění je kontrolováno a hodnoceno. Vychovatel působí spíše vlastním příkladem než zákazy a tresty. Dítě je vedeno k samostatnosti a zodpovědnosti vůči ostatním.

Dítě má ve svém jednání přiměřenou svobodu, ale zároveň ví, že existují hranice, které musí respektovat.

Při realizaci vlastních zájmů, potřeb, cílů, záměrů člověk nesmí omezovat život ostatních lidí, jejich možnosti seberealizace, potřeby, zájmy pod. Svoboda člověka končí tam, kde začíná svoboda druhého. Rozlišení hranic toho všeho je velmi těžký etický problém jak v teorii, tak i v každodenní životní praxi. Dobro jako akceptovaná hodnota se zpravidla tvoří a prosazuje v dialogu zúčastněných stran.

3.3 Kázeň jako součást morálky

Kázeň, ukázněnost, disciplinovanost znamená především schopnost zachovávat jistý řád, systém, a to jak v činnostech (v čase) tak i v prostředí (v prostoru).

Kázeň člověka je založena na systému určitých volných vlastností, které mu umožňují odpovídající míru seberegulace a sebekontroly. Při výchově kázně je nutný pevný řád, v rámci něhož si člověk přivyká odpovědnosti vůči sobě i druhým, dochvilnosti, přesnosti. Osobní disciplinovanost neznamena nesvobodu člověka, ale naopak umožňuje člověku, aby svobodně využíval své schopnosti a síly. Chaos člověka vždy dezorientuje, ať je to chaos v jeho prostředí nebo v jeho mysli.

Některé antiautoritativní pedagogické koncepce založené na respektování svobody vychovávaných jedinců požadují, aby kázeň byla ze škol odstraněna, aby nebránila svobodnému rozvoji dítěte. Ani v těchto pojetích zpravidla nejde o nastolení chaosu a anarchie ve školách. Obvykle sledují vytvoření atmosféry svobody a dobrovolnou spoluúčasť dětí na tvorbě a dodržování určitých pravidel (S.Bendl, 2001).

Jeden z nejvýznamnějších českých pedagogů první poloviny minulého století Otakar Kádner k tomu již téměř před sto lety napsal:

„Kdežto totiž stará pedagogika autoritativní a represivní libovala si v kázni otrocké a tuhé, moderní ultrareformátoři školy a výchovy, počínaje již Rousseauem a konče Tolstým, Keyovou a Montessoriovou, upadají v druhý extrém, propagující naprostou volnost a svobodu dítěte. Je charakteristické, že podnik Novotolstovců v Moskvě, na tomto principu založený, nesl přímo název: Dům svobodného dítěte. Víme, že Tolstoj nechával děti pohybovat se úplně po své vůli, že je učil jenom, když samy měly k učení chuť, že je nenutil vůbec do žádné práce ani úkolu. Podobně v ústavěch Montessoriové jsou učitelky jen k tomu,

aby dítě pozorovaly, a je-li nutno, napomenuly, ale jinak jsou děti úplně volny, vyrůstající beze všeho nucení a námahy; také Americe jsou prý dnes školy, které de facto nemají kázně vůbec v obvyklém smyslu slova, ba v kterých učitelé se obávají dětem ukládati vůbec nějaké namáhání...

Základní omyl této krajnosti je, že zaměňuje zcela patrně nehotovou individualitu dětskou se svobodnou osobností dospělého člověka a pohlíží tedy na dítě z idealizovaného stanoviska jako na bytost, která od přírody sama sebou tíhne k dobru a nepodléhá zločinným vlivům společenského prostředí. (Kádner, 1926, s. 1204, 1205).

Kázeň je předpokladem fungování celé společnosti. Fungování každého z nás je závislé, na tom, že i ostatní lidé kolem nás budou pravidelně plnit své povinnosti. Řidič tramvaje nezaspí a přijde do práce, abychom se dostali do školy. Ve škole, ač to vypadá neuvěřitelně, se každý den začne v 8 hodin vyučovat, budou v ní všichni učitelé i skoro všichni žáci, protože všichni disciplinovaně plní své povinnosti, neboť vědí, že i na nich závisí fungování těch ostatních. Nikdo není natolik nezávislý, aby se nemusel podřítit žádnému řádu.

Kázeň má dvě hlavní složky:

- odpovědně a aktivně konat to, co je třeba, i když se nám to zrovna nehodí
- odpovědně nečinit to, co je společensky nežádoucí, i když by nám to právě vyhovovalo

Civilizované prostředí vyvolává nespočetné množství podnětů, poskytuje mnoho příležitostí ke vzrušení, rozptýlení, obsahuje mnoho různých svodů a slepých uliček našeho konání. Výchova proto musí vést člověka i ke schopnosti potlačovat své požadavky, přání, vést ho ke zdrženlivosti, ochotě něco si odříci, rozvíjet jeho vůli.

Někteří pedagogové chápou kázeň jako poslušnost. To však do jisté míry platí snad jenom u dětí předškolního věku. Kázeň je hlavně **odpovědnost** za vlastní jednání. Nejvyšší formou ukázněnosti je autonomní kázeň, to znamená schopnost být odpovědný především sobě samému a jednat ukázněně bez jakékoliv vnější kontroly.

3.4 Představa člověka budoucnosti

Zakladatel humanistické psychologie C.R. Rogers se zabýval otázkou, jaké vlastnosti budou mít lidé, kteří budou žít v budoucím světě, který spěje k velkým (nepříliš jasně

specifikovaným) změnám. Budou to podle jeho představ lidé, kteří budou volit svobodnější, bohatší a více na vlastní osobu zaměřený způsob života. S některými lidmi, kteří nesli jejich znaky se již při své terapeutické práci setkal. Jejich hlavní charakteristiky shrnul do 12 bodů.

1) Vnímavost. Tito lidé jsou vnímaví ke světu - a to jak vnitřnímu, tak vnějšímu. Jsou otevření zkušenostem, novým úhlům pohledu, novým způsobům bytí, novým myšlenkám a pojmům.

2) Snaha o hodnověrnost. Váží si komunikace jako prostředku k vyjádření toho, co cítí. Odmítají pokrytectví, klam a prázdné fráze dnešní kultury.

3) Skepse s ohledem na vědu a technologii. Pociťují hlubokou nedůvěru k dnešní vědě a technologiím, využívaným k podrobení světa přírody a ovládnutí světa lidí. Vědu, která je užívána k posílení sebeuvědomění člověka vítají.

4) Touha po úplnosti. Usilují o úplnost života s myšlením, cítěním, tělesnou energií, psychickou energií, léčivou energií a tím vším integrovaným do prožívání.

5) Přání důvěrných vztahů. Vyhledávají nové formy blízkosti, intimnosti, sdíleného smyslu, nové způsoby komunikace verbální i neverbální, emocionální i intelektuální.

6) Lidé vývoje. Jsou si bezpečně vědomi toho, že jedinou jistotou života je změna – že jsou neustále součástí vývoje a neustále se proměňují.

7) Starostlivost. Tito lidé jsou starostliví, vždy ochotní pomoci druhému, je-li jeho potřeba opravdová. Je to jemná starostlivost bez moralizování a odsuzování.

8) Postoj k přírodě. Obecně cítí spřízněnost s přírodou a starost o ni. Jsou ekologicky zaměřeni a nacházejí potěšení ve spojenectví s přírodními silami, ne v jejich podrobování.

9) Zaměření proti institucím. Tito jednotlivci mají odpor k jakékoliv vysoce organizované strnulé byrokratické instituci. Jsou přesvědčeni o tom, že instituce mají být pro lidi a ne naopak.

10) Autoritu nacházejí uvnitř. Tito lidé důvěřují vlastnímu prožívání a nedůvěřují vnější autoritě. Činí vlastní morální soudy, dokonce otevřeně porušují zákony, které považují za nespravedlivé.

11) Bevýznamnost materiálních věcí. Tito jedinci jsou obecně lhostejní k materiálnímu blahobytu a prospěchu. Peníze a symboly společenského postavení nejsou jejich cílem. Mohou žít v hojnosti, ale v žádném případě to neshledávají nutným.

12) Touha po spiritualitě. Lidé zítřka stále hledají. Přejí si nalézt smysl a cíl života přesahující život individuální. Touží po tom žít život vnitřního klidu (C. R. Rogers, 1998, s. 227-228).

4. Sociální vztahy v procesu vzdělávání

Ve vzdělávacím procesu hraje významnou roli velké množství vztahů vertikální i horizontální úrovně: vztahy mezi vedením školy a učiteli, vzájemné vztahy mezi učiteli, vztahy mezi učiteli a žáky, vzájemné vztahy mezi spolužáky, vztahy mezi učiteli a rodiči žáků. Škola netvoří uzavřený vztahový systém, ale je pouhým subsystémem mnohem složitějších sociálních systémů. Všechny tyto vztahy se promítají do procesu vzdělávání a všechny mají své významné mravní aspekty.

4.1 Lidský vztah jako součást profese

Téměř všechny pedagogické koncepce považují lidský vztah mezi učitelem a žákem za jeden z hlavních předpokladů úspěšného učení. Liší se hlavně v tom, do jaké míry přisuzují učiteli v tomto vztahu řídicí, či podřízenou roli. V některých pedagogických koncepcích, např. podle C. R. Rogerse, učitel nevystupuje jako **řídicí subjekt** procesu vzdělávání, ale spíše jako jeho facilitátor, tedy ten, kdo proces vzdělávání usnadňuje. Oceňování, přijetí a důvěra, to jsou hlavní aspekty, které podporují učení. Postoj učitele k žákům nespočívá v jejich hodnocení, ale v oceňování jejich pocitů, názorů, přijímání jejich osoby. Učitel by měl o žáka pečovat, ve smyslu uspokojování jeho potřeb, nesmí si však na něj činit nárok. Je to přijetí individuality druhého jako samostatného člověka, úcta k člověku, který má hodnotu sám o sobě. Jde o prvotní důvěru, víru v to, že tento člověk je sám o sobě hodnotný (Rogers, 1969, s. 109). Ať už se tento vztah označuje jako přijetí, důvěra, úcta nebo oceňování, projevuje se celém pedagogickém procesu řadou nepřehlédnutelných jevů. Učitel, kterému je takový přístup vlastní, dokáže přijmout a pochopit obavy žáka z neúspěchu při řešení nových problémů i jeho radost z úspěchu. Dokáže pochopit nezáměr žáka o některé oblasti učení, stejně jako ocenit jeho snahu tento nezáměr překonat a dosáhnout dobrých výsledků. Dokáže akceptovat osobní pocity žáka, které narušují nebo podporují učení, jako je odpor k autoritě, strach z autority nebo obavy z vlastního selhání.

Pozitivní oceňování a přijímání žáků je odrazem hluboké víry učitele v jejich lidské schopnosti. Předpokladem přirozené atmosféry pro zážitkové učení je empatické porozumění. Jestliže má učitel schopnost intuitivně porozumět a citlivě vnímat reakce každého žáka na proces učení, je pravděpodobnost navození signifikantního učení vyšší. Postoj učitele, který se dokáže vžít do pocitů žáka, vidět svět jeho očima a „být v jeho kůži“, má pro žákovy prožitky z učení mimořádný význam (Rogers, 1998).

Určitá pojetí vzdělávání, zejména ta nedirektivní a antidirektivní, řadí učitelské povolání mezi tzv. **pomáhající profese**, kam patří zdravotníci, sociální pracovníci, psychologové, poradenští pracovníci a další odborníci, kteří pomáhají lidem řešit jejich problémy. Pozice učitelů a vychovatelů je ovšem do značné míry odlišná, což souvisí se záměrným a cílevědomým charakterem vzdělávacího procesu, v němž učitel zpravidla zaujímá řídicí roli, ať už to deklaruje nebo nikoliv (Švarcová, 2008).

S pomáhajícími profesemi spojuje povolání pedagoga zejména to, že je to dlouhodobá systematická práce s dětmi a mládeží, v jejímž průběhu se vytvářejí i emocionální vztahy, a která může mít pro některé lidi velkou přitažlivost, takže jsou ochotni vykonávat zaměstnání v této sféře i v podstatně horších podmínkách a při nižším příjmu, než jaký se jim nabízí jinde. To platí v současné době pro velký počet pracovníků školství, kteří si i v podmínkách tržní ekonomiky cení ethos svého povolání nad materiální výhody. Pro mnoho lidí, kteří se rozhodli pro tuto dráhu, je velkou hodnotou stýkat se každodenně s mladými lidmi, pomáhat jim řešit jejich problémy a podílet se na jejich vzdělávání.

Učitel se zabývá důležitými životními problémy konkrétních lidí. Pokud se jeho práce daří, pak může mít uspokojivý pocit nezkalený pochybnostmi o smyslu svého konání. Profese orientované na práci s lidmi patří k těm, které mohou nadchnout, které jsou s to angažovat člověka celého. Jsou jednou z možností, jak se vyhnout rozštěpení života na dvě části, kdy jedna část, pracovní, je pouze nezbytnou obětí pro umožnění soukromého života a druhá část je vlastní život, který začíná až po pracovní době.

5. Učitel a etika jeho profese

Pojem učitel není v pedagogické literatuře naprosto jednoznačně vymezen. Jedna z definic říká, že učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu (Průcha, 2002).

Úkolem učitele je poskytnout žákům soustavu vědomostí, dovedností a návyků, utvářet a všestranně rozvíjet jejich osobnostní kvality. Výchovná práce učitele není činnost, kterou by bylo možno vykonávat mechanicky, stereotypně na základě naučených poznatků, osvojených teorií nebo dovedností získaných praxí. Každá výchova se pohybuje v mnoha dilematech, více či méně reflektovaných jejími účastníky. Výchovný vztah se realizuje v trvalém dilematu objektivních požadavků a subjektivních podmínek či předpokladů výchovy, v rozporném

vztahu aktuální pedagogické skutečnosti a současně požadované otevřenosti vůči budoucnosti, v nezbytné akceptaci současných hodnot a připravenosti k přijímání nových axiologických (hodnotových) pojetí a hodnotových struktur.

Filozofie výchovy, která se zamýšlí nad ontologickými předpoklady a teleologickými záměry výchovy, vyvozuje řadu antinomií, k nimž se každý učitel a vychovatel, pokud se nad svojí prací zamýšlí, jednou nutně dobere. Tyto problémy nevystupují tak palčivě při pouhém vyučování, v němž učitel na základě svých odborných znalostí a na úrovni svých metodických schopností předává žákům určité obecně platné **poznatky** z jednotlivých předmětů. Mnohem složitější je to při předávání **postojů** k životu, ke světu, k hodnotám. Zde si vychovatel stěží může být jist, že nezatíží své žáky vlastními názory, předsudky a dalšími pouty, která i jemu samému možná komplikují život a brání jeho dalšímu vývoji.

Každý učitel a vychovatel by si měl uvědomit, jak naivní a nebezpečné je žádat od dětí, aby byly lepší než dospělí a vnučovat jim přitom svá vlastní pravidla jednání, která často vedou do neřešitelných situací. Zdaleka ne každý, kdo vstupuje na tenký led výchovné práce, si je jistý pravdou a správností svých ideálů. Pokud by se však vychovatel rozhodl čekat, až si ujasní smysl a obsah lidského života, povahu lidské existence, vztah k životu a smrti, pojetí antinomie dobra a zla a další důležité otázky, které se stávají předmětem výchovy, k výchovné činnosti by se pravděpodobně neodhodlal nikdy. Naproti tomu ten, kdo je s naprostou jistotou přesvědčen o všech svých pravdách, by se měl výchovné práci spíše vyhýbat, neboť hrozí nebezpečí, že se bude snažit budoucí generaci zcela suverénně předávat postoje, jejichž platnost již dávno minula.

5.1 Antinomie v profesi učitele a vychovatele

Význam slova antinomie se zpravidla vykládá jako protichůdnost, protiklad, rozpor nebo paradox. V etice výchovy jimi rozumíme různé protiklady, s nimiž se učitel setkává ve své pedagogické činnosti a které ho vedou k hlubšímu zamyšlení o její povaze, jejím smyslu.

První antinomie výchovy spočívá v oscilaci mezi **pomocí** a **manipulací**. Každý dobrý vychovatel si dříve či později musí položit otázku, zda má vůbec právo vnučovat své pojetí života a hodnot někomu druhému. Může mít dobrou vůli, čisté svědomí, profesionální znalosti, schopnosti a zkušenosti, ale to všechno je pouze předpokladem dobré pedagogické práce, nikoliv její zárukou. Problém neřeší ani skutečnost, že učitel zpravidla neutváří vychovávaného podle svých soukromých individuálních názorů a představ, ale podle

všeobecně uznávaných měřítek toho, co je v určité společnosti uznáváno jako dobro, pravda, spravedlnost apod. (Pelcová, 2001).

Rogers, jak již bylo výše řečeno, staví učitele do role „facilitátora“, který zajišťuje zdroje učení z vlastního nitra, z vlastní zkušenosti, z knih a dalších materiálů. Ti, kdo se učí, jsou podporováni v tom, aby přispívali zdroji na základě vlastní zkušenosti. Facilitátoři otevírají dveře zdrojům, jež leží mimo okruh zkušeností skupiny. Rogers si zcela explicitně klade otázku: Jak se ubráním tomu, aby se ze mne stal strnulý, dogmatický „majitel pravd“? Netolerantní „majitelé pravd“ jsou neštěstím pro každý obor, a přitom snad každý z nás může ve svém nitru stopy takového člověka nalézt. Jsem přesvědčen o tom, že jsem našel definitivní, nejlepší způsob výchovy? Jak se o tom mohu přesvědčit? Na tyto otázky nelze odpovědět obecně, každý pedagog si musí najít vlastní odpověď na své individuální osobní cestě (Rogers, 1998, s. 252).

Druhou antinomií výchovy je **moc a bezmoc** vychovatele. Každý vychovatel vychází z vlastních životních zkušeností, které tvoří jeho obzor, ale životní zkušenosti jsou ze své **podstaty nepřenosné**. Vlastní zkušenosti vychovatele již patří jiné době, jsou to zkušenosti jiné generace. Pedagogické mentorování se může stát bezmocnou snahou uchránit budoucí generace před našimi vlastními chybami. Svě osobní zkušenosti si každý člověk musí získat sám. Škola mu může pomoci tím, že mu poskytne „výbavu“ v podobě použitelných vědomostí, dovedností a návyků a „kompas“ v podobě adekvátní hodnotové orientace.

Míra moci či bezmoci vychovatele i závisí na zájmu a ochotě vychovávaného subjektu „**být vychováván**“. Je velmi obtížné někoho něčemu naučit proti jeho vůli a je prakticky nemožné „vnutit“ někomu mravní principy a zásady, které jsou v rozporu s jeho přesvědčením.

Třetí antinomií výchovy vidí filozofové v tom, že **výchova nemá konce** a také vychovatel je permanentně vychováván. Antinomická je sama osobnost vychovatele. Mládež pohlíží na někdy tragikomické postavy svých vychovatelů velmi kritickýmá očima. Každý, kdo chce někoho vychovávat, se vystavuje nemilosrdné konfrontaci s ideálem. Vychovatelství a učitelství nejsou jen pouhým zaměstnáním, ale také povoláním, a proto vyžadují nejen velkou dávku entuziasmu, ale také schopnosti **kritické distance a reflexe** vlastní osoby a práce a snahu o permanentní sebezdokonalování.

Čtvrtá antinomie spočívá v napětí mezi **respektováním individuality** jednotlivých osobností a jejich **vedením k respektování** obecně platných pravidel a norem. V souvislosti se zhoršováním disciplíny žáků a kázně ve školách, kdy žáci dobře znají svá práva, ale někteří z nich odmítají uznávat své povinnosti, se učitelé často potýkají s nedostatkem prostředků, jak přimět žáky, aby dodržovali základní pravidla chování a plnili oprávněné požadavky učitelů.

Otázka oprávněnosti „vpravování“ vychovávaných jedinců do kulturních vzorců a forem, které oni mohou pociťovat jako zastaralé a přežitě, je značně diskutabilní a nemá jednoduchá řešení.

Pátou významnou antinomií je vztah mezi výchovou k profesní činnosti a výchovou k lidství, to znamená vztah mezi **odbornou kvalifikací a obecně lidskou vzdělaností**. Tato antinomie hraje značnou roli zejména u představitelů různých technických oborů, u nichž vysoká míra specializace může vést k nedoceňování sociálních a lidských rozměrů vzdělávání. U učitelů společenskovědních oborů naopak může vést k podceňování technického vzdělání i technické stránky vzdělávacího procesu, která se ve školství prosazuje se stále větší intenzitou.

Další antinomií je otázka **možností a mezí výchovy**, vychovatelnosti člověka, vztahů biologických a sociálních faktorů ve výchově atd., která hraje mimořádnou roli zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jak u žáků se sníženou úrovní schopností, tak u jedinců mimořádně nadaných i u jedinců s různými individuálními zvláštnostmi, ať už vrozenými nebo získanými v průběhu života.

5.2 Pedagogické dovednosti učitele

K nezbytným předpokladům práce učitele je kvalita jeho pedagogických dovedností. Základy těchto dovedností si budoucí učitelé osvojují již během studia, ale jejich systém si zpravidla budují v průběhu celé své pedagogické dráhy. Pedagogické dovednosti učitelů charakterizuje V. Švec jako „**otevřené zkušenostní struktury**, které se vyvíjejí na základě jejich jednání v rozmanitých (vždy jedinečných) pedagogických situacích. Tyto struktury se nevytvářejí prostým hromaděním pedagogických zkušeností, nýbrž jejich reflexí v kontextu těchto pedagogických situací. Proces utváření a vývoje pedagogických dovedností není nikdy ukončen.“ (Švec, 2002, s. 280).

Zdeněk Helus vymezuje sedm součástí **kompetenční struktury** osobnosti učitele (Helus, 1995):

- odborně předmětovou,
- psychologickou,
- pedagogicko-didakticko-psychologickou,
- komunikativní,
- řídicí (manažerskou),
- poradensko-konzultativní,

- plánovací (projektovou).

Potvrzuje, že učitelova profesionalita (poznatková výbava, instrumentální zdatnost, názorová, postojová a osobnostní vyzrállost a další kvality) se vytvářejí až za hranicemi jeho pregraduální přípravy v každodenní pedagogické praxi.

V pregraduální přípravě učitelů je možné vymezit tři základní trendy:

- **Trend vědní** (naukový), který akcentuje předmětově odbornou způsobilost budoucího pedagoga a věnuje mimořádnou péči tomu, co musí učitel odborně znát a ovládat. Vysoká úroveň odborných znalostí a jejich neustálé rozšiřování jsou nezbytným předpokladem úspěšného vykonávání pedagogické profese. Učitel, který by neovládal svůj obor, by velmi rychle ztratil u svých žáků autoritu. V extrémní podobě jsou však takto připravovaní učitelé spíše odbornými chemiky, fyziky, matematiky než učiteli těchto oborů. Takový pedagog může mít ve školní praxi velké problémy v psychodidaktické či sociálně komunikační složce. Přesto je v některých oborech studia, a to i na pedagogických fakultách, akcentován právě tento způsob přípravy budoucích učitelů.
- **Trend činnostní** (praxeologický) vede k pragmatickému zdůrazňování praktických učitelských dovedností uplatnitelných v konkrétních pedagogických situacích a k ovládnutí inventářů praktických činností. Více než o systém učiva a jeho didaktické transformace jde v tomto pojetí o formy a metody jeho přibližování žákům a studentům. Nebezpečí takového přístupu může spočívat v tom, že se budování systémů poznatků nahrazuje spíše jeho praktickými ilustracemi, bez vytváření logických vztahů a souvislostí.
- **Trend osobnostní** se převážně orientuje na hodnotové (axiologické) struktury osobnosti učitele i žáků, je vstřícný k lidskému porozumění i dorozumění. Méně se zdůrazňují znalosti, pojmy, fakta a více se mluví o vzájemné komunikaci, otevírání se v názorech a postojích, vzájemném akceptování, empatii, řešení konfliktů apod. (Svatoš, Holý, 2002)

Tyto trendy, z nichž každý určitým způsobem koresponduje s některou ze soudobých teorií vzdělávání, se neprosazují zcela izolovaně a jednostranně. Liší se zejména zvýrazněnou tendencí a více či méně zjevným podceňováním zbývajících komponent. Moderní koncepce učitelského vzdělávání se vyznačují snahou vytvořit syntézu všech tří uvedených pojetí.

Zvláštním rysem pedagogických dovedností je jejich **interaktivní povaha**. Učitel musí při svém jednání během vyučování neustále reagovat na měnící se podmínky a okolnosti, z nichž některé se dají jen těžko předpokládat. Podle jednoho amerického výzkumu, učitel během jedné vyučovací hodiny vstupuje až do dvou set neplánovaných interpersonálních interakcí se žáky, od prostého kontaktu očima, po vážné kázeňské incidenty.

Účinnost učitelovy práce ve třídě závisí do značné míry na dovednosti přizpůsobovat a měnit zvolené postupy a strategie vyučování podle průběhu hodiny. Po získání určitého množství zkušeností se u většiny učitelů mnohá z těchto rozhodování stávají rutinou a jsou prováděna jen zčásti uvědoměle, takže učitel musí pozorně uvažovat jen v těch pedagogických situacích, které jsou obtížně předvídatelné, výjimečné nebo vyžadují mimořádnou pozornost a zvláštní přístup.

Existuje široké spektrum pedagogických dovedností, od velmi obecných, často označovaných jako pedagogické kompetence, až po konkrétní, jako je např. dovednost správně položit otázku při zkoušení.

V průběhu výzkumu prováděného v rámci učitelského studia na VŠCHT byly zjišťovány názory středoškoláků na pedagogické dovednosti jejich učitelů. Z výzkumu realizovaného na čtyřech středních odborných školách různého zaměření vyplynulo, že žáci nejvýše oceňují tyto dovednosti: spravedlivost, trpělivost, dovednost vysvětlit látku a udržet si pozornost. Na dalších místech se umístily přiměřené nároky na žáky a respekt k žákům, mezi důležité pedagogické dovednosti respondenti dále zařadili zájem učitele o předmět, důslednost, přísinnost a umění pochválit žáky. Za nedostatek pedagogických dovedností považují žáci zejména neschopnost učitele vyložit látku, jeho nespravedlivost, zesměšňování žáků a neochotu přijmout jiný názor. Dále jim vadí, jestliže učitel neovládá svůj předmět, nemá zájem o žáky, má na ně přehnané nároky a některým žákům nadržuje. Jako nedostatek pedagogických dovedností hodnotí také, jestliže je učitel nedůsledný a nedovede udržet disciplínu (Šedivá, 2004).

5.3 Sociální dovednosti učitele

Kromě pedagogických dovedností, které se v některých terminologiích označují jako “tvrdé dovednosti“ nebo také „know-how“, což je ve své podstatě dosažená kvalifikace, jsou pro úspěšné vykonávání učitelské profese nezbytné i určité dovednosti sociální.

Dovednosti jsou učením získané dispozice ke správnému a efektivnímu vykonávání určitých činností správným způsobem. Sociální dovednosti se řadí mezi tzv. měkké dovednosti (soft skills). Jsou to složité systémy, které významně ovlivňují lidské jednání a mezilidské vztahy. Člověk si je osvojuje během svého života v procesu socializace a výchovy. U těchto dovedností nelze přesně změřit úroveň výkonu.

Mezi sociální dovednosti se řadí zejména: umění jednat s lidmi, dovednosti důležité a potřebné pro přijetí člověka do sociální skupiny, dovednost navázání a udržení kontaktu, porozumění mezilidským vztahům, dosažení určitého záměru a vytýčeného cíle, schopnost týmové spolupráce, schopnost zvládat konflikty, seberegulační dovednosti, asertivní chování, ovládání různých forem neverbální komunikace a některé další.

Pro úspěšné vykonávání učitelské profese se považují za důležité zejména tyto sociální dovednosti:

1. kooperace
2. asertivita
3. odpovědnost
4. empatie
5. sebekontrola.

Tyto složky jsou charakterizovány následujícími způsoby chování:

Kooperace:

Učitel dovede spolupracovat se svými kolegy, radí se s nimi v případě problémů s prospěchem nebo chováním jednotlivých žáků, zajímá se o jejich zkušenosti a stanoviska, nevyvolává konflikty ani kompetenční spory

Učitel dokáže navazovat dobré vztahy mezi školou a rodinami svých žáků. K rodičům problémových žáků přistupuje vlídně a trpělivě, věnuje pozornost jejich starostem a udržuje s nimi kontakt formou osobních setkání, písemnou formou nebo formou e-mailů. Jde-li o závažná rozhodování týkající se žáka, měl by, pokud je to možné, kooperovat s oběma rodiči a zaujímat k oběma vstřícné stanovisko. Měl by však také umět vhodným způsobem odolávat nátlaku rodičů, pokud by pro své dítě vyžadovali neoprávněné výhody.

Umí vhodným způsobem požádat o radu a pomoc ostatní učitele i vedení školy při řešení závažnějších pedagogických problémů.

Vytváří atmosféru pro spolupráci v pedagogickém kolektivu, zvládá pravidla skupinové aktivity, rozpozná, kdy se má ujmout vedení a kdy se má podvolit řízení.

Sleduje instrukce vedení školy a přizpůsobuje se požadavkům řízení. Své případné výhrady prezentuje vhodnou formou.

Plní všechny povinnosti, které vyplývají z jeho profese.

Spolupracuje s vedením školy při řešení aktuálních i dlouhodobých úkolů,

Asertivita:

Učitel prosazuje otevřeně a přiměřeně své názory, postoje a požadavky.

Trvá na splnění požadavků, které považuje za správné, je důsledný.

Zvládá své chování i vůči žákům, kteří narušují vyučování, odmítají spolupracovat a snaží se ho provokovat.

Diskutuje se žáky a zajímá se o jejich názory a postoje.

Preferuje kladné mezilidské vztahy, jejich otevřenost, srozumitelnost a přímost.

Dovede předcházet a efektivně řešit konflikty.

Rozvíjí u žáků samostatnost v rozhodování.

Odpovědnost:

Učitel si uvědomuje vysokou míru své odpovědnosti vůči svým žákům jejich rodičům i společnosti.

Je odpovědný za to, že se žáci budou učit znalostem, dovednostem a postojům, které stanoví školní vzdělávací program.

Je odpovědný za vysokou úroveň své vlastní profesní zdatnosti.

Musí dbát na dobro každého (všech) svých žáků.

Je odpovědný za ochranu žáků před nebezpečími pro jejich zdraví.

Vede žáky k odpovědnosti za jejich chování ve škole i mimo školu.

Empatie:

Učitel je schopen porozumět citům svých žáků.

Dokáže vidět různé situace z jejich perspektivy.

Dovede respektovat jejich rozdílné emoce a postoje.

Je schopen naslouchat druhým.

Má pochopení pro problémy a starosti žáků.

Vede žáky k tomu, aby dokázali ovládat své emoce.

Dokáže se vžít do pocitů rodičů problémových žáků.

Chápe a respektuje emoce svých spolupracovníků.

Sebekontrola:

Čím otevřenější je učitel k vlastním emocím, tím lépe dokáže rozeznávat a chápat city ostatních.

Učitel zná své silné a slabé stránky.

Dovede ovládat své emoce i ve vypjatých situacích.

Nenechá se vyprovokovat k neuváženému jednání, kterého by později litoval.

Má-li nějaké zlozvyky, dokáže je potlačovat a ovládat zejména v kontaktu se žáky.

Dokáže sám sebe motivovat a vést při plnění svých povinností.

Snaží se kriticky hodnotit své klady i své nedostatky, je poctivý sám k sobě.

Neuzavírá se před kritikou, kterou mu vyjadřují ostatní lidé, ale zamýšlí se nad ní.

Vnímá sám sebe v pozitivním, avšak realistickém světle.

Žádný učitel nemůže ovládat všechny sociální dovednosti v maximální možné míře. Učitel jako každý jiný člověk má své chyby a nedostatky i své přednosti a dobré vlastnosti. Ve své profesi je však víc než většina ostatních lidí „na očích“, musí denně komunikovat s velkým množstvím mladých lidí a musí je něčemu naučit. Zvládnutí sociálních dovedností mu může tuto činnost hodně usnadnit.

Sociální dovednosti v sobě zahrnují celou řadu mravních aspektů, které učiteli usnadní pozitivní kontakt se žáky, ostatními učiteli, rodiči žáků a dalšími subjekty, s nimiž při výkonu své profese bude komunikovat.

5.4 Mravní vlastnosti učitele

Vlastnostmi učitele se zabývala již řada studií. Výzkumy vlastností učitelů byly prováděny různými metodami, zaměřovaly se na zjišťování žádoucích vlastností učitele potřebných k výkonu učitelské profese, na vlastnosti „ideálního“ učitele, na osobnostní vlastnosti jednotlivých učitelů a jejich vliv na vyučování či výchovu žáků.

Výsledky byly srovnatelné bez ohledu na to, zda hodnotitelé posuzovali konkrétní učitele, které znali ze své vlastní zkušenosti, nebo se snažili o konstruování abstraktního ideálu učitele. Z kladných vlastností se na prvním místě objevovala **spravedlivost** a skupina vlastností vyjadřujících **kladný vztah k žákům** a pochopení pro ně. V záporných

vlastnostech byla většinou na předním místě uváděna **nespravedlivost, špatný vztah k žákům a nevyrovnaná osobnost učitele.**

Hodnocení učitelů do značné míry závisí na věku žáků. Žáci nižších ročníků základní školy kladou důraz na to, aby byl učitel hodný, milý a přátelský. Žáci vyšších ročníků základní školy kladou větší důraz na porozumění. Středoškoláci považují za důležitější vlastnosti autoritu, umění učit a důslednost.

Z výše citovaného výzkumu provedeného na VŠCHT vyplynulo, že žáci středních škol oceňují, jestliže je učitel vždy dobře upravený, chová se přátelsky, je spravedlivý, nepoužívá vulgární výrazy, umí srozumitelně a přesvědčivě vyložit učivo, dovede hodně naučit. Na úspěšném učiteli nejvýše hodnotí, jestliže má radost ze žakových úspěchů, oslovuje žáky křestním jménem, udělá si na ně vždy čas, nikoho nezesměšňuje, při hodinách se často usmívá a vytváří příjemnou atmosféru.

Z pohledu sociologů by měl ideální učitel disponovat takovým souhrnem vlastností, které by mu umožnily maximálně efektivně vykonávat výchovně vzdělávací činnost:

- Učitel by měl mít rád děti, akceptovat je a umět s nimi komunikovat.
- Učitel by měl být svými žáky vnímán jako vyrovnaný a věrohodný.
- Učitel by měl mít velmi dobré znalosti ve svém oboru, ale také disponovat znalostmi z filozofie, pedagogiky, psychologie a sociologie. Tyto znalosti by si měl neustále doplňovat a tím by měl trvale pracovat na svém osobním růstu.
- Učitel by měl být flexibilní. Flexibilita značí ohebnost, pružnost schopnost rychlé adaptace na měnící se podmínky. V obecném smyslu je flexibilitou také míněna schopnost přizpůsobovat se klimatu třídy a různým typům žáků.
- Učitel by měl být optimistický a schopný prožívat radost ze své práce.
- Učitel by měl být vzorem pro své žáky. Měl by se chovat tak, aby si žáci mohli z jeho chování vzít příklad.
- Učitel by měl být schopný uvádět teoretické poznání do praxe. Měl by využívat teoretické poznatky, které získal během studia na vysoké škole, v praktickém životě.
- Učitel by měl být důsledný. Nároky na studenty by měl vyjadřovat srozumitelným způsobem a vyžadovat jejich plnění. Měl by vždy provádět důslednou kontrolu své práce a práce svých žáků.
- Ústní i písemný projev učitele by měl být vždy jasný a stručný.
- Učitel by měl být otevřený vůči druhým a světu, aby se dokázal vžít do pocitů svých žáků a dokázal jim poradit při řešení jejich složitých životních situací.

- Učitel by měl být trpělivý, měl by umět pracovat se žáky na nejrůznější úrovni vývoje a s nejrůznějšími vlastnostmi. (Havlík a kol., 1998).

6. Úskalí učitelské profese

Je zcela nepochybné, že nároky učitelské profese na osobnost jsou značně vysoké a ne každý pedagog, byť i dostatečně odborně připravený, je schopen jim dostát. Přestože společenská prestiž učitelského povolání je na poměrně vysoké úrovni a pedagogičtí pracovníci vysokých, středních i základních škol se nacházejí v prestižních škálách zpravidla v první třetině používaných stupnic, finanční ohodnocení práce učitelů tomu neodpovídá. Dnešní průměrná úroveň učitelských mezd nebezpečně osciluje kolem průměrných platů v celostátním měřítku a české učitelstvo období transformace po roce 1989 již zažilo i evropskou raritu – pokles průměru učitelských platů pod úroveň průměrných výdělků ve státě (Havlík, Kořa, 2002). To způsobuje, že mnozí mimořádně schopní lidé, kterých by bylo ve školství nutně zapotřebí, odcházejí do jiných, finančně atraktivnějších profesí. Na druhé straně se však ve školách setkáváme se skutečnými pedagogickými osobnostmi, které chápou učitelské povolání jako své poslání, kterého se nehodlají za žádných okolností vzdát. Ovšem i toto „sebeobětování“ má svoje limity. Učitel je denně ve středu pozornosti nejen svých žáků, je hodnocen i jejich rodiči a širší veřejností jako představitel kultury a vzdělanosti. Tomu by měla odpovídat i jeho životní úroveň. Měl by mít možnost žít kulturním životem, cestovat, kupovat si knihy a časopisy, důstojně bydlet a vhodně se oblékat, aby tak představoval pozitivní příklad pro děti a mládež, které vzdělává.

O tom, že práce učitele je velmi náročná, nepochybují zpravidla ani lidé, kteří pedagogům závidí dlouhé letní prázdniny. Subjektivní pocíťování její obtížnosti však záleží na povaze osobnosti jednotlivých učitelů, jejich věkových a individuálních zvláštnotech, zdravotním stavu, jejich odolnosti vůči zátěži a v neposlední řadě i na jejich vztahu k učitelské profesi a jejich vztahům k lidem, zejména k dětem a mládeži.

K nespokojenosti učitelů vedou i některé nepříznivé objektivní skutečnosti, které se v poslední době spíše prohlubují:

- Škola jako instituce je zatěžována nerealistickými požadavky, týkajícími se chování žáků ve škole i mimo školu, jejichž splnění přesahuje kompetence školy i možnosti jednotlivých učitelů.
- Negativní obraz učitelského povolání v očích části veřejnosti nutí mnoho učitelů k neustálému obhajování svého společenského statusu.

- Kritičtí a často negativně naladěni jsou vůči škole i někteří rodiče, kteří se přitom snaží přesunovat odpovědnost za výchovu svých dětí stále více na učitele.
- Finanční ohodnocení učitelů je ve srovnání s ostatními profesemi vyžadujícími obdobnou úroveň vzdělání velmi nízké a navíc je předmětem neustálých diskusí v médiích, z nichž veřejnost získává informace neodpovídající skutečnosti.
- Úsporná opatření v oblasti financování školství vedou ke zvyšování počtu žáků ve školách a ve třídách.
- Ve třídách stoupá počet problémových žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na jejichž vzdělávání zpravidla učitelé nejsou dostatečně odborně připraveni.
- Stoupá agresivita žáků vůči učitelům, která se v některých případech projevuje nejen verbálně, ale i ohrožováním jejich bezpečí.

Zvyšuje se věkový průměr učitelů a feminizace učitelských sborů, z čehož vznikají konfliktní situace a zvyšuje se napětí ve školách. (Henning, Keller, 1996)

6.1 Syndrom vyhoření

Jestliže jsou učitelé dlouhodobě vystaveni zátěži, která se týká nejen vysokých pracovních nároků, ale i sociálně emoční oblasti, mohou se dostat do stavu, pro který se ustálil termín **syndrom vyhoření**. K jeho hlavním projevům patří deprese, lhostejnost až cynismus, omezování kontaktů, ztráta sebedůvěry, časté nemoci a tělesné potíže. Není to obyčejná únava, kterou občas trpí každý z nás, přechodná krize, kterou by vyléčil čas, ani charakterový rys či tendence stěžovat si, naříkat a postonávat. Se syndromem vyhoření je vždy spojena otázka po smyslu vlastní práce. Když se práce daří, je zážitek smysluplnosti práce pedagoga silnější, než by byl v mnoha jiných povoláních. Když se nedaří, jsou zrovna tak silnější i pochybnosti.

Na počátku cesty, která může končit syndromem vyhoření, bývá nadšení. Člověk se upřímně těší z nového zaměstnání, sžívá se s novými úkoly, s týmem kolegů, nevádí mu pracovat přesčas. Práce je zábavou a je smysluplná. Postupně se však objevují a narůstají potíže. Mnohé z velkolepých cílů se oddalují, mnohé se ukazují jako nedosažitelné. Může dojít ke konfliktům se spolupracovníky nebo s vedením zařízení nebo školy, problémy mohou znásobit finanční otázky. Ztráta důvěry ve vlastní schopnosti jde ruku v ruce se ztrátou pocitu smysluplnosti práce samé – jen pokračující velké zatížení pomáhá od negativních

myšlenek. Avšak zatížení víc a více vyčerpává, až nakonec vede k vyhoření. Povolání pro člověka ztrácí veškerý smysl.

6.2 Jak se bránit stresu a syndromu vyhoření?

Způsob obrany proti těmto jevům je individuální, stejně jako odolnost vůči nim. V literatuře se jako účinné uvádějí tyto způsoby obrany:

- **Vhodný životní styl.** Patří k němu pohyb, správná výživa, dostatečný spánek. Někteří učitelé potřebují aktivně myslet na to, aby jejich profesionální vztahy a zájmy nepohltily veškerý jejich volný čas, aby jim zůstal prostor na koníčky, kulturu, sportovní aktivity a společenský život. Učitelé si často nosí domů práci v podobě sešitů, kompozic, písemných zkoušek apod. Neměli by si však domů odnášet své pedagogické problémy, doznívající konflikty a pocity neúspěchu a neuspokojení.
- **Mezilidské vztahy.** Pro učitele je velmi významné, jaké má zázemí ve svém osobním a rodinném životě. Dlouhodobě neřešené konflikty v rodině a v partnerských vztazích energii vyčerpávají. Pro mnoho lidí je důležitým energetickým momentem i kvalita jejich sexuálního života.
Stresující vliv mohou mít i některé jevy v učitelském sboru: nedostatek času k projednání problémů v některých třídách nebo s některými žáky, s nimiž se každý učitel potýká sám a společné řešení neexistuje, ani se nehledá. Rozpory či konflikty mezi učiteli se neřeší otevřeně, jsou potlačovány a při některých příležitostech znovu propukají. Kolektiv trpí nedostatkem vstřícnosti a otevřenosti, existují v něm konkurenční vztahy a vzájemná řevnivost. V důležitých výchovných otázkách neexistuje shoda. Nelze se spolehnout na pochopení a podporu ze strany vedení školy.
- **Přijetí sebe samého.** Žáci a studenti od pedagogů potřebují, aby je v zásadě přijali, akceptovali, aby jim věnovali určitou náklonnost, bez ohledu na to, zda jednájí lépe či hůře. Podobný postoj potřebuje každý člověk zastávat i vůči sobě samému. Jinak se dostane na šikmou plochu narůstajícího neuspokojení, vyčerpání, které končí stavem vyhoření. Kdo nemá rád sám sebe, spotřebovává mnoho energie ve stálém vnitřním konfliktu mezi skutečným a ideálním obrazem sebe samého a nezbyvá mu energie na rozdávání. Kdo nesnáší některé své skutečné vlastnosti, které nemůže změnit, nedokáže tyto rysy přijmout ani u svých žáků a klientů a upadá do nepříjemných konfliktů.

Člověk, který je na sebe příliš přísný a nemá se rád, se paradoxně stává tím, čemu se chce vyhnout – egocentrikem, jehož základním životním tématem je on sám a jeho vnitřní konflikty. Ne nadarmo se říká: „*Miluj svého bližního jako sebe samého.*“

- **Správné pracovní návyky.** K účinným metodám předcházení a zvládnání stresu patří kritická analýza profesních dovedností a pracovních návyků. Praxe ukazuje, že ti lidé, kteří si nejčastěji stěžují na množství práce a vysokou míru přepracovanosti, obvykle nepatří k nejpilnějším ani nevykonnějším. Lidé se často dostávají do stresu proto, že se nenaučili správně si plánovat a rozdělovat čas. Jiní nedovedou hospodařit se svými silami a zmobilizovat dostatek energie pro podstatné věci, zatímco podružným až malicherným problémům věnují neodpovídající množství zájmu. Odkládání úkolů a povinností stojí často více energie, než by vyžadovalo jejich splnění.

7. Profesní etiky

Profesní etiky jsou součástí povinnostní (deontologické) etiky.

Deontologie patří do oblasti bádání normativní etiky a zkoumá povinnosti a mravní závaznost jednání. Slovo deontologický pochází z řečtiny a znamená „to, co máme konat“.

Nejvýznamnějším představitelem povinnostní etiky je **Immanuel Kant** (1724 – 1804)

Etika učitelské profese se označuje jako **etika výchovy**.

Všichni lidé jsou konfrontováni s povinností. **Povinnost je jednání, které je nám uloženo – vložili je na nás jiní nebo my sami.**

Je to norma, kterou musíme naplnit, nemůžeme se jí vyhnout, aniž bychom se dostali do morálně napadnutelné situace.

Povinnost má 3 charakteristické rysy:

1. Má v sobě něco absolutního.

Není to tedy něco, co bychom měli dělat, jen když se nám to hodí nebo když si myslíme, že je to příjemné. Povinnost nás staví před požadavek, který nemůžeme snadno odsunout nebo odmítnout.

2. Povinnost je obvykle formulována jako pravidlo, norma,

a to obvykle v jednoduchých obecně srozumitelných formulacích. (Např. Desatero: Cti otce svého.....V jednoho Boha věřiti budeš...).

Také lidská práva jsou pravidly povinností etiky.

3. **Povinnost nám má dopomoci ke správnému rozhodnutí.** Konáme-li svoji povinnost, neptáme se, zda je to pro nás ta nejvýhodnější varianta.

Učitel dá slabé žákyni lepší známku, než si zaslouží, aby jí dal šanci dostat se na úroveň, kde uplatní své vlohy a zájmy.

Povinností etika nám říká, že dobré vzniká z toho, že jednáme správně. Může tedy být dobré, když učitel dá žákovi lepší známku a nikdo se nedozví, že se tak stalo.

Ale povinností etika klade otázku:

Co kdyby se tak zachovali všichni- bylo by to správné?

Povinností etika se tedy ptá po absolutním řešení.

7.1 Pověření škol výchovou

„Žijeme ve společnosti, která ponechává výchovu svého dorostu z velké části na školách. Moderní stát je jako kulturní stát především státem škol. Dnešní děti jsou od 6. nebo 7. roku života školáky. Žádná jiná společenská instituce nezasahuje dnes tak mnoho lidí jako škola. Žádná jiná nemá takový vliv na jejich osobnost a životní cestu.“

Wolfgang Brezinka: Filosofické základy výchovy. Praha, Zvon 1996.

Velké náklady na školství spočívají na předpokladu, že návštěva školy přináší *užitek*. Užitek v první řadě **pro žáky**, nepřímo však i užitek **pro stát**, který je odkázán na zdatný dorost, který úspěšně převezme sociální role svých předchůdců.

Školy mají sloužit dobru svých žáků a veřejnému blahu.

Jsou výsledkem dělby práce. Co z nezbytných vědomostí a dovedností nemohou svým dětem dostatečně zprostředkovat rodiče, to mají ve školách zprostředkovat učitelé, kteří se na to profesionálně specializují.

Školy jsou provozovány proto, že se pokládají za vhodný prostředek k dosažení určitých účelů. Jejich hlavním účelem je podporovat v žácích ty **cenné osobní** vlastnosti, které platí jako cíle výuky, vzdělání nebo výchovy. To se míní, když se mluví o vzdělávacím či výchovném pověření školy.

Kdo zavazuje ke školní docházce nebo kdo propaguje dobrovolnou školní docházku, dává žákům a jejich rodičům **sliby**. *Slibuje jim, že škola poskytne tu nejlepší pomoc k tomu, aby se žáci naučili těm znalostem, dovednostem a postojům, které stanoví školní program.*

7.2 Profesní zdatnost učitelů

Výchovné výkony, které slibuje zřizovatel, musí podat **učitelé a učitelky**, kteří jsou pro to vzdělání a jsou za to placeni. Jejich práce spočívá v co nejlepším naplnění výchovného pověření školy. K tomu není vhodný a ochotný každý člověk. K úspěšnému výkonu učitelského povolání jsou nutné určité profesní **znalosti, schopnosti, postoje a stanoviska**. Shrnujeme je v pojmu *profesní zdatnost*.

Profesně zdatný je člověk, který zcela splňuje požadavky svého povolání.

Zda má školní výchova úspěch, to nikdy nezáleží jenom na učitelích. Ale mezi školními podmínkami, na nichž závisí úspěch žáků, je učitel zdaleka tou nejdůležitější. Bez profesně zdatných učitelů nelze dosáhnout účelu školy a bez nich by bylo školství gigantickou špatnou investicí, podvodem na žácích, rodičích i daňových poplatnících.

K profesní zdatnosti učitelů patří: odborné **vědomosti**, odborné **dovednosti** a étos **povolání**.

Nikdo nezpochybňuje odborné vědomosti a dovednosti, v poslední době se však málo dbalo na to, že nemůže být plná odborná zdatnost bez dobrého étosu **povolání**.

Proč je důležitý étos povolání?

Protože každé povolání má svoji **technickou a morální** stránku.

K technické stránce patří znalosti, jak se něco dělá a schopnosti, které se na nich zakládají. V povolání učitele spočívá tato technická stránka hlavně ve **zvládnutí učební látky a metod jejího zprostředkování**.

K tomu patří i **znalosti o duševním životě žáků** a umění **výchovného vedení** žáků. Pro technickou stránku učitelské ho povolání existují nesčetné učební pomůcky. Největší část vzdělání a dalšího vzdělávání učitelů se koncentruje právě na tuto stránku.

Morální stránkou učitelské profese se míní osobní **odpovědnost**, kterou má každý učitel za své jednání na pracovišti a za jeho následky.

Má povinnost **jednak tak, aby to bylo dobré pro žáky a pro stát** a vyhnout se všemu, co jim škodí. Má svobodu splnit tuto morální povinnost nebo se proti ní provinít.

Jak užívá svých profesních vědomostí a schopností závisí na jeho étosu povolání, tj. na jeho morálních postojích a na jeho vědomí odpovědnosti.

Každý dobrý profesionální výkon je také morální výkon, protože bez rozlišení dobré a špatné práce, bez morálního úsilí, bez disciplíny vůle, bez píce a trpělivosti při sledování dobra není takový výkon vůbec možný.

7.3 Co je to profesní morálka?

„**Konat dobré a vyhybat se špatnému**“ je neobecnější morální norma, která existuje.

Je nepostradatelná, ale nestačí ani pro soukromý, ani pro profesní život. Potřebujeme konkrétnější, obsažnější normy, které se vztahují ke zvláštním úkolům našeho povolání. Souhrn takových profesních morálních norem se nazývá **profesní morálka**.

Její obsah závisí na druhu **práce**, kterou je třeba v daném povolání vykonávat.

Její účel je zajistit, že tato práce bude vykonávána **dobře**.

Na dobré práci mají zájem všichni lidé, kteří jsou odkázáni na výkony nějakého povolání (u učitelů to platí zvlášť).

Dobrá práce je však i **ve vlastním zájmu profesní skupiny**. Příjmy, jistota, společenská prestiž a sebeúcta jejích členů závisí do značné míry na **spokojenosti zákazníků**. Proto mnoho profesních skupin pečuje z vlastní iniciativy na o morální požadavky kladené na jejich členy.

Stanoví **profesní ideál**, o nějž mají členové skupiny usilovat, vzor dobrých vlastností a způsobů jednání, jimiž se mají vyznačovat.

Dobré vlastnosti se nazývají **ctnosti**,

dobré způsoby jednání, které se ukládají, jsou **povinnosti**.

(Mnohým se snad nelíbí slovo ctnost, a proto mluví o morální kompetenci nebo kvalifikaci, ale to na věci nic nemění.)

Pro každé povolání existují zvláštní profesní ctnosti a profesní povinnosti.

V profesích, které se starají o svoji dobrou pověst je dodržování profesních morálních požadavků **věcí cti**. Zde se mnohdy profesní povinnosti shrnují do profesního **kodexu**.

Slovo kodex znamená zákoník. **Profesní kodex je něco jako cechovní zákon, který si skupina sama ukládá.**

Tento zákon působí dovnitř i navenek.

Uvnitř profesní skupiny slouží takový zákona jako **směrnice pro plnění úkolů** profese a jako měřítko pro **posouzení jednání**, které je pro profesi škodlivé.

Slouží však i k ochraně proti **neoprávněným nárokům**.

Také pro učitele existovaly profesní ideály a profesní morální předpisy už od antiky. Ve většině zemí světa učitele učinili jen málo pro to, aby si vytvořili pomocí svých autonomních organizací svůj profesní morální kodex, který by uznávali všichni učitelé.

Mají ho lékaři, zdravotní sestry, psychologové, sociální pracovníci i státní zaměstnanci. Jeho vytvoření požadovalo už UNESCO v roce 1966.

7.4 Proč potřebují učitelé profesní morálku?

1. Učitelé mají při plnění úkolů svého povolání značnou svobodu volby.

Jejich činnost zahrnuje různorodé a obtížné úkoly. Pro jejich splnění neexistují žádné univerzálně použitelné postupy, nýbrž jen rozdílné možnosti podle situace.

Existuje velký prostor **pro vlastní soud**. Situace se mění a je potřeba ji stále vyhodnocovat. Je potřeba se stále **rozhodovat** jak postupujeme, co konáme nebo nekonáme, jaké prostředky používáme (Brezinka, 1996).

Vždy můžeme jednat tak nebo jinak a téměř vždy existují lepší a horší řešení.

Mezi minimem a maximem profesního snažení je možné všechno.

Rozmanitost úkolů s sebou nese, že **nelze všechny splnit** ve stejném čase a stejném rozsahu. Mezi různými úkoly existuje napětí. Té či oné činnosti můžeme věnovat více či méně zájmu, můžeme se zabývat více buď žáky, nebo učivem.

V současné době při prosazování inkluzivního vzdělávání stojí učitel mnohdy před velmi složitou volbou, zda se má více věnovat jednotlivým žákům s individuálními vzdělávacími potřebami na úkor většiny třídy, nebo má pracovat s většinou třídy a integrované žáky ponechat v péči pedagogických asistentů, pokud se ve třídě působí. Zvládnout obojí bývá často úkol nad síly učitele.

Průběžně musíme zvažovat jednotlivá dobra.

Co má nyní přednost?

- Mám se zabývat důkladně jedním tématem, nebo povrchně mnoha?
- Mám věnovat více času jednotlivým žákům, nebo mám oslovit třídu jako celek?
- Mám rozhodnout sám nebo poskytnout žákům podíl na rozhodování a tak přijmout možnost ztráty času a dohadování?

Učitel je stále nucen k rozhodování.

Kdo má hodně svobody volit, má také mnoho odpovědnosti, proto potřebuje morální směrnice, které mu pomáhají, aby se rozhodl pro to, co je zde a nyní tím nejlepším.

2. Učitelé jsou pro své žáky možné vzory k napodobení -ať už chtějí, či ne.

Jejich profesní práce je ve většině případů práce s mladými nedospělými lidmi, kteří jsou ve věku **nejvyšší schopnosti** učit se. Děti a mladiství jsou mnohem ovlivnitelnější, a proto potřebují mnohem větší ochranu než dospělí. Jsou-li denně po mnoho hodin vystaveni v ústraní školy učitelům, nepřejímají jen to, co je učí, ale **i mnohé z jejich chování**. V každém případě musí učitel počítat s tím, že na žáky může příznivě či nepříznivě působit nejen jeho záměrné výchovné jednání, ale i jeho celkové **spontánní chování**.

Z tohoto důvodu se odedávna požaduje, aby učitelé nedávali **špatný příklad**, nýbrž dobrý. Mají se aspoň vyhnout všemu, co by žákům mohlo škodit. Co to v jednotlivostech znamená, musí určit profesní morálka.

3. Učitelé sami jsou nejdůležitějším prostředkem, který je k dispozici pro plnění úkolů jejich povolání.

Musí pracovat sami se sebou jako s nástrojem.

Musí v práci nasadit jako nástroj svoji vlastní osobnost: **své vědomosti a své dovednosti, svoji řeč a svá gesta, svoji schopnost vcítění a takt, své naučené životné zvyklosti.**

„ Strávil jsem čtyřiačtyřicet roků v terénu základních škol jako češtinář a troškuznalec některých humanitních předmětů. Dospěl jsem k neotřesitelnému závěru, že absolutně nejdůležitější rekvizitou v teatru školství je učitel.

Budova je důležitá, ale učit se dá i ve stodole, pomůcky významně oživují vyučovací proces, ale umný učitel (-ka) jsou nenahraditelná a neodsypovatelná pomůcka číslo jedna“. K.Hoff: www. Blisty.cz. 13. 10. 2008

Učitelé mohou plnit své úkoly jen tehdy, když získají **úctu a důvěru** svých žáků. To však předpokládá, že jsou úcty a důvěry hodni. Musí tedy prokázat vlastnosti, které umožní, aby u žáků vznikly tyto pozitivní postoje

Jako z vědomostí můžeme zprostředkovat jen to, co sami víme a z dovedností jen to, co sami dovedeme, nemůžeme vychovávat k morálním přesvědčením a postojům, **pokud je sami nemáme**. Morální výchova se může podařit jen tehdy, pokud je vychovatel morálně hodnověrný, tj. když jeho chování je v souladu s jeho slovy.

„**Vychovávej sama sebe**“ je základní požadavek pro všechny vychovatele. Profesní morálka pro to poskytuje směrnice.

4. Odbornou práci učitelů lze zvnějšku jen obtížně kontrolovat. Proto je společnost odkázána na to, že nutnou kontrolu vykonávají učitelé sami.

Ve svobodných povoláních probíhá kontrola pracovního výkonu převážně prostřednictvím soutěže na svobodném trhu. Soukromí učitelé v hudebních, sportovních, tanečních a jazykových školách a autoškolách si mohou zajistit obživu jen tehdy, když si dobrými výsledky v soutěži s konkurenty získají úctu a poptávku. **Jejich mzda závisí na jejich**

výkonu. Svobodná soutěž s konkurenty je nutí k pracovnímu vypětí a profesnímu sebezdokonalování ve vědomostech, dovednostech a jednání se žáky.

Tento předpoklad chybí ve veřejných školách, jejichž učitelé jsou zaměstnání státem. Tyto školy mají monopol, jejich učitelé jsou bez konkurence. Jako u většiny úředníků je jejich příjem zajištěn navždy a ve většině zemí ho dostávají **nezávisle na svém individuálním výkonu.** (Nárokové a nenárokové složky odměňování?)

5. Na učitele se dnes kladou nejen oprávněné požadavky, nýbrž i mnoho přehnaných nerealistických nároků.

K ochraně učitelů je nutné, abychom je navzájem jasně odlišili. K tomu potřebujeme jako měřítko dobře promyšlenou profesní morálku.

Škole se ukládalo stále více obtížných úkolů. Z místa pro výuku se škola stala centrálním ústavem výchovy národa. Obdržela oficiální pověření k výchově, které zahrnuje téměř vše, co si můžeme vymyslet, od schopnosti počítat až po víru ve smysl života. Čím více upadala **formující síla rodiny a veřejného mínění,** tím více byly školy zahrnovány výchovnými úkoly.

Z právního hlediska je dnes, stejně jako dříve výchova především povinností rodičů. Ale mnozí rodiče plní tuto povinnost jen nedostatečně a přejí si ji postoupit odborníkům. Protože učitelé platí za odborníky na výchovu, ukládá se jim **mnoho výchovných úkolů, které nemohou plnit pomocí školních prostředků.** To má za následek, že již neberou vážně všechno, co se jim ukládá.

Školy však jsou i správnímu úřady, které rozhodují o postupu či propadnutí žáků a tím o **sociálním vzestupu** a o profesních a životních šancích.

Rodiče vědí, že budoucí příjem a sociální postavení jejich dětí závisí na tom, jaký stupeň vzdělání dosáhnou ve školním systému, a proto jim chtějí zajistit takové výstupy studia a vysvědčení, které jim usnadní postup. To však často dělají bez ohledu na zájmy a výkonnostní meze svých dětí. Tak vzniká nevyhnutelně napětí mezi rodiči a učiteli. Rodiče pak nepohlížejí na učitele jako na přátelské pomocníky při společném výchovném úkolu, ale jako na **státní byrokraty,** kteří kříží jejich plány. Mnozí rodiče se nechovají k učitelům tak, že by je podporovali, nýbrž nedůvěřivě a tak, že na ně kladou požadavky. To někdy vede až k **soudním sporům** kvůli známám a vysvědčením.

(Maminka se chlubila na sociální síti tím, že „seřvala“ učitelku za to, že ta požadovala, aby její dcera psala domácí úkoly.)

V této situaci je třeba střízlivě uvážit, jak lze spojit obojí? Nutnou ochranou **učitelů před přetížením** a žáků a jejich rodičů **před profesními nedostatky** a chybami učitelů. K tomu je třeba vypracovat realistickou profesní morálku, která není vhodná jen pro několik mimořádných idealistů, ale pro statisíce průměrných učitelů, kteří pracují ve školách.

8. Etické kodexy

Etický kodex určité profese či organizace je jedním z možných způsobů, jak dát zaměstnancům a veřejnosti najevo, že etika má důležité místo pro výkon profese či pro chod organizace. Janotová a kol. (2005, str. 16) uvádí „mnohé profese, které dbají o svou pověst, vytvářejí morální pravidla, kterými se řídí jejich realizátoři. Ve formě profesních kodexů prezentují před společností svoje poslání a především to, jak chtějí svoji profesi co nejlépe vykonávat ke spokojenosti svých klientů a celé společnosti“.

Tvorba profesního etického kodexu s sebou přináší i jisté problémy. K těm častým patří odmítání ze strany pracovníků, výhrady, chybné nebo málo srozumitelné formulace, chybějící diskuse nebo připomínkování o návrzích kodexu, chybějící přesvědčování o jeho důležitosti, opomíjení návrhů jednotlivých zaměstnanců, detailnost.

Problémy při formulaci etických kodexů vyplývají také z toho, že etické kodexy většinou formulují co je morálně nesprávné, ale velmi málo hovoří o tom, co je morální. Každý etický kodex by měl vysvětlit hlavní principy, z kterých vychází: např. **princip čestnosti, princip férovosti, princip spravedlnosti, princip zodpovědnosti, princip respektování základních lidských práv, princip – neškodit jiným!**“

8.1 Etický kodex v profesi učitele

Názory na to, že je potřebné, aby vznikaly školní etické kodexy se liší. Některé školy si již vytvářejí vlastní interní učitelské kodexy. Etické (morální) kodexy by však měly oslovovat učitelstvo jako celek, což je hlavním předpokladem vzniku profesního etického kodexu. Profesní etický kodex byl by závazný pro všechny učitele, jež vykonávají výchovně vzdělávací činnost na základě školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících.

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává **přímou pedagogickou činnost**. „Přímou pedagogickou činnost vykonává a) učitel, b) vychovatel, c) speciální pedagog, d)

psycholog, e) pedagog volného času, f) asistent pedagoga, g) trenér, h) vedoucí pedagogický pracovník“ (§2 odst. 2, písm. a) až h) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění).

Sestavení etického kodexu pedagogického pracovníka by mělo vycházet ze zásad vzdělávání. Především **tři zásady** ze školského zákona jsou klíčové.

Vzdělávání je založeno na zásadách:

- a) **rovného přístupu** každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,
- b) **zohledňování vzdělávacích** potřeb jednotlivce,
- c) **vzájemné úcty**, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání“ (§2 odst., 1 písm. a) až c) zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění

Inspirací pro tvorbu etického kodexu by mohly být podobné dokumenty vytvořené v zahraničí. Kodex pro české učitele nemůže být v žádném případě pouhý překlad zahraničních materiálů. Měl by to být materiál, který bude vycházet z tradic českého školství a českého pedagogického myšlení.

Co by měl obsahovat Etický kodex pedagoga?

Například americký etický kodex učitele Code of Ethics obsahuje následující ustanovení:

1. Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální, tělesný, emocionální, sociální a společenský potenciál každého studenta.
2. Pedagogičtí pracovníci vytvářejí, podporují a zachovávají vhodné prostředí k výuce.
3. Pedagogičtí pracovníci se dále vzdělávají a rozvíjejí své schopnosti.
4. Pedagogičtí pracovníci spolupracují s kolegy a dalšími profesionály v zájmu vzdělávání studentů.
5. Pedagogičtí pracovníci spolupracují s rodiči a místní komunitou, budují důvěru k nim a respektují právo na soukromí.
6. Pedagogičtí pracovníci rozvíjejí intelektuální a etickou stránku studentovy osobnosti.

Radek Sárközi, místopředseda Společnosti středoškolských pedagogů, doporučil jeho rozšíření o několik významných bodů:

7. Pedagogičtí pracovníci nesmějí zneužívat svého postavení vůči studentům.
8. Pedagogičtí pracovníci se hlásí k ideálům demokracie a v tomto duchu působí na výchovu studentů.
9. Pedagogičtí pracovníci přistupují ke svému povolání jako k poslání.
10. Pedagogičtí pracovníci jsou morálně bezúhonní a jsou si vědomi skutečnosti, že jejich jednání je vzorem pro studenty.
11. Pedagogičtí pracovníci neupřednostňují žádného studenta, jsou spravedliví a aplikují rovný přístup ke všem studentům.

Radek Sárközi Pedagogická komora a etický kodex učitele

(<http://www.blisty.cz/art/22108.html>)

Etické kodexy si vytvářejí různé profesní skupiny i v našich podmínkách, například pracovníci výchovného poradenství (viz příloha).

Nadace Naše dítě vytvořila i etický kodex rodičů, který je zajímavý tím, že nemá tradiční imperativní formu, je přirozenou řečí morálky a vychází ze zkušeností z rodinné i školní výchovy. In: Dorotíková 2003.

Etický kodex rodičů:

- ✚ **Dítě, které je nadměrně kritizováno, se naučí odsuzovat.**
- ✚ **Dítě, které je bito se naučí prát.**
- ✚ **Dítě, které je vystaveno posměchu se naučí stydět.**
- ✚ **Dítě, které je ponižováno, ztrácí sebedůvěru.**
- ✚ **Dítě, které se setkává s tolerancí se snáze naučí trpělivosti.**
- ✚ **Dítě, které je obklopeno přátelstvím se naučí laskavosti.**
- ✚ **Dítě, s nímž se hraje rovná hra, se naučí spravedlnosti.**
- ✚ **Dítě, které prožívá pocit bezpečí se naučí důvěřovat.**
- ✚ **Dítě, které je milováno se naučí milovat.**

V bakalářské práci „**Etika učitelské profese, návrh kodexu**“ studentka učitelství **Lucie Matějková** vytvořila tento návrh kodexu:

Učitel je profesionál, která je si vědom svého poslání, spočívajícího ve vzdělávání budoucích generací lidstva. Jeho práce je založena na úctě a respektu k lidským právům, která jsou obsažena v *Deklaraci lidských práv*. Jedná podle svých nejlepších představ, znalostí a dovedností.

1. Cílem učitelské profese je

- a) vzdělávat lidstvo bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu,
- b) uvědomit si, že svým pozitivním (negativním) chováním a jednáním dochází k ovlivňování jedinců.

2. Základní hodnoty učitelské profese jsou

- a) spravedlnost,
- b) odbornost,
- c) pochopení pro žáky,
- d) náročnost,
- e) autorita,
- f) laskavost.

3. Závazkem vůči žákům je

- a) nezneužívání svého postavení ke komerčním účelům, zejména k obohacování sebe sama,
- b) respekt psychické a fyzické jedinečnosti žáků a případných dalších vzdělávacích potřeb jednotlivců,
- c) oprávněné použití kázeňského postihu, za vědomí, že došlo k vyčerpání všech dostupných prostředků pro realizaci daného úkolu.

4. Závazkem vůči ostatním učitelům je

- a) dbát, aby vztahy byly založeny na základě profesní kolegiality, vzájemné úcty, respektování zásad slušného a korektního jednání a hlavně v zájmu vzdělávání žáků,
- b) otevřená komunikace a spolupráce v procesu organizování výchovného a vzdělávacího procesu.

5. Osobním a profesionálním přístupem je

- a) práce s důvěrnými informacemi o žácích, tak aby nedocházelo k jejich šíření a zneužívání,
- b) nést osobní odpovědnost za svoji morální úroveň a svůj profesionální výkon,
- c) uvědomit si, že psychická a fyzická vyrovnanost je přímo úměrná kvalitě práce, proto se snažit předcházet syndromu vyhoření pomocí jiných činností,
- d) soustavné sebevzdělávání, které je realizováno v zájmu svém, žáků i školy,
- e) chovat se bezúhonně, aby docházelo k důstojné reprezentaci učitelské profese, jak svým jednáním, vystupováním, tak i zevnějškem

Každý učitel, který jedná v souladu se zákonem a etickým kodexem učitelské profese, si plně zaslouží úctu, respekt a podporu společnosti, jelikož osvojené znalosti a

dovednosti jsou budoucností lidstva. (Matějková, L. **Etika učitelské profese, návrh kodexu**. Bakalářská práce. Praha: VŠCHT, 2015).

9. Slovníček odborných pojmů

Altruismus – hodnotový postoj projevujícím jako nezištnost, nesobeckost a schopnost sebeobětování ve prospěch druhých.

Antisociální – protispolečenský, odmítající a porušující normy společnosti. Antisociální jednání je vědomé a je trestně postižitelné.

Asociální - nerespektující běžné společenské normy, chování, které není v souladu se sociálními a mravními normami společnosti.

Axiologie – filosofická disciplína, která se zaměřuje na téma hodnot. Předmětem zájmu axiologie je zkoumání otázek, které se týkají vzniku, fungování a proměn morálních, estetických, ekonomických, náboženských či politických hodnot.

Bariéra- překážka, zábrana. Psychická bariéra je zábrana v podobě společenské normy zvyklosti, pravidla, předchozí špatné zkušenosti, omezuje montánní chování.

Bigamie – dvojitý uzavření manželského svazku, kdy za trvání svého manželství partner uzavře další manželství.

Etika (z řeckého étos - mrav) – vědní disciplína, která se zabývá rozlišováním dobra a zla a zkoumáním hodnot a principů, které usměřňují lidské jednání v situacích, kdy existuje možnost volby. (PW 149 upraveno)

Étos nebo ethos - soubor principů, jimiž se lidé ve společnosti mají řídit ve svém svobodném a odpovědném jednání. V současnosti se slovo nejčastěji užívá pro charakteristický ideál jednání v určité společenské (profesní) skupině a pro její hodnotové principy (étos lékaře, étos učitele).

Aplikovaná etika - řeší konkrétní, praktické otázky týkající se etických rozhodnutí. K nejdůležitějším oblastem aplikované etiky patří lékařská etika, etika sexuality a vztahů, bioetika (zejména otázky týkající se genetiky), právní etika, obchodní etika, etika životního prostředí a samozřejmě také pedagogická etika označovaná jako etika výchovy.

Agrese – verbální nebo fyzická akce, která směřuje k poškození či zničení někoho nebo něčeho, je pro ni typický destruktivní charakter – ublížit poškodit zničit, udělat bolest apod.

Asertivita - sebeprosazování, vyjadřování vlastních práv při respektování práv druhých.

Autorita – uznávaná vážnost, respekt. Rozlišuje se autorita neformální založená na určitých vlastnostech osobnosti a autorita formální vyplývající nějaké mocenské pozice.

Autonomie- svébytnost, samostatnost, nezávislost.

Autonomní morálka - morálka, jejíž pravidla si člověk určuje nebo přijímá sám, na rozdíl od morálky heteronomní, určené nějakým účelem nebo stanovené a případně i vymáhané cizí autoritou

Báživost- povahová vlastnost založená na nadměrném strachu z neznámých a nezvyklých jevů, příčina je někdy konstituční, ale častěji důsledek příliš úzkostné výchovy.

Blaženost - vnitřní pocit trvalého štěstí a spokojenosti.

Bezprizornost – život bez výchovy, bez dohledu, týká se hlavně zanedbaných dětí žijících mimo rodinu u institucionální péči.

Bisexualita – pohlavní obojetnost, současné homosexuální i heterosexuální zaměření u téhož jedince.

Blud - chorobné mylné přesvědčení, které mívá silný afektivní náboj a na rozdíl do omylu je nevyvratitelné.

Brainwashing – psychologická technika potlačení kritického uvažování a násilného převzetí vnucených názorů, hodnot a postojů, ovládnutí myšlení a jednání člověka proti jeho vlastní vůli, vymývání mozku.

Brutalita – surovost, hrubost, drsnost

Cit – specifická forma zážitkového odrazu skutečnosti, projevuje se v kategoriích libosti a nelibosti.

Cítění mravní – schopnost člověka vnímat morální hodnoty a normy společnosti.

Cítění sociální – schopnost člověka vnímat a přiměřeně reflektovat mezilidské vztahy ve společnosti.

Citové strádání (deprivace) – neuspokojení základní psychické potřeby vzájemného hlubokého a trvalého citového vztahu.

Deskriptivní etika - popisuje mravní hodnoty a soudy, které jsou ve společnosti uznávány.

Dobro - obecný pojem, odvozený od hodnotícího slova "dobrý". Toto označení lze chápat ze tří stránek, které se navzájem nevylučují: subjektivní dobro – to, co těší; objektivní dobro – to, co prospívá; mravní dobro – to, co slouží ke cti. Ve filosofii a v etice představuje nejvyšší mravní hodnotu a protiklad zla.

Deontologie - směr normativní etiky, který patří do oblasti normativní etiky a zkoumá povinnosti a mravní závaznost jednání.

Deskriptivní etika - popisuje mravní hodnoty a soudy, které ve společnosti platí. Neříká, zda je to či ono dobré nebo špatné, pouze konstatuje, jaký je morální stav společnosti.

Delikvence - trestně postižitelné antisociální jednání

Deviace - odchylka, obvykle jednání člověka nebo skupiny, které se odchyluje od sociální, kulturní nebo morální normy.

Dilema - problém nabízející alespoň dvě řešení nebo volby, z kterých ani jedna není přijatelná; tradičně je to popisováno jako „rozpolcení při rozhodování“ kdy žádná možnost není žádoucí

Diskriminace - rozlišování. Nejčastěji se používá v negativním významu rozlišování lidí na základě příslušnosti k nějaké skupině bez ohledu na schopnosti konkrétního jedince.

Emoční inteligence - schopnost zvládnutí vlastních emocí a umění vcítit se do emocí ostatních lidí.

Empatie - vcítění označuje porozumění emocím a motivům jednání druhého člověka.

Etika - vědní disciplína, která zabývá tím, co je v lidském jednání z mravního hlediska správné a co je nesprávné. Zkoumá mravní hodnoty, mravní normy a mravní vztahy ve společnosti, mravní rozhodování lidí i způsoby, jimiž se je snaží zdůvodnit. Hodnotí činnost člověka z hlediska dobra a zla.

Etická výchova- pedagogická disciplína, která vede děti a mládež k základní orientaci v životě, seznamuje je se základními lidskými hodnotami, učí je utvářet vztah k sobě i svému okolí, nabízí pomoc při řešení základních problémů v hledání vlastní identity, životního poslání a smyslu

Etický kodex učitelské profese - soubor etických principů, jimiž se musí řídit všichni pedagogičtí pracovníci ve své pracovní činnosti.

Etikoterapie - terapeutická (nevědecká) disciplína založená na překonávání vlivů negativních pocitů na duši. Za negativní pocity považuje: závist, nenávisť, křivdu, zlobu, lítost, strach a trápení se pro jiné.

Filosofie výchovy - je moderní filosofická disciplína, která se zabývá cíli a smyslem výchovy pro jednotlivého člověka i jejím posláním pro společnost.

Humanismus - označuje různé myšlenkové směry a postoje, zaměřené na člověka a lidstvo. Vychází z uznané hodnoty každého lidského života a její nadřazenosti ostatním hodnotám.

Individualismus - morální, politický nebo společenský názor a postoj, který na první místo klade jedince, jeho nezávislost a soběstačnost. Individualisté jsou přesvědčeni, že každý jednotlivec má právo prosazovat své individuální zájmy a cíle a starat se především sám o sebe.

Jednání – záměrné chování založené na určité motivaci a sledující určité cíle.

Jednání afektivní – charakteristické silnými citovými projevy zpravidla bez rozumové kontroly.

Jednání impulzivní – uskutečnění okamžitého nápadu bez zábrán, často provedené se značnou energií.

Jednání volní - vědomé uskutečňování plánovaného cíle, zpravidla vedené silnou motivací.

Juvenilní – nedospělý, mladistvý.

Kázeň - schopnost jedince zachovávat určený řád a zodpovědnost za vlastní jednání. Je založena na sebekontrolě a seberegulaci.

Kodex – soubor norem a předpisů určitého oboru

Metaetika, nazývaná někdy též analytická etika nebo metodologie etiky je odvětví **etiky**, které zkoumá povahu etických (morálních) **pojmu**, postojů a soudů, tj. jejich předpoklady.

Normativní etika - zkoumá normy, jimiž se lidé ve svém mravním rozhodování a jednání řídí. Na rozdíl od etiky deskriptivní hledá odpovědi na to, zda je něco morálně správné či nikoli. Zkoumá normy chování, na jejichž základě lidé rozlišují správné jednání od nesprávného.

Odpovědnost - nutnost nést důsledky za nějaké jednání nebo opominutí.

Konflikt - srážka (střet) dvou nebo více protichůdných snah, sil, potřeb, zájmů, citů, hodnot nebo tendencí

Morální problém – řešení našeho vztahu k tomu, co jsme poznali jako dobré nebo špatné.

Morálka - principy a zásady správného jednání, jimiž se člověk řídí z vnitřního přesvědčení, ne ze strachu či donucení.

Mravnost – forma společenského vědomí, souhrn představ o správném chování ve společnosti. Podstatnou složkou každé morálky je zásada „nikomu neškodit“. Pojmy mravnost a morálka se často používají jako synonyma.

Mravní normy – pravidla, jimiž mají lidé řídit své jednání, aby odpovídalo požadavkům mravnosti. Norma je imperativní vyjádření hodnoty. Např. pokud je hodnotou poctivost, potom norma zní: buď poctivý.

Profesní etika - součást povinností (deontologické) etiky. Profesní etika se zabývá normami, ukládajícími nám povinnost jednat určitým způsobem. Formuluje etické principy, jimiž se musí řídit všichni pracovníci určité profese.

Prosociálnost – ochota a schopnost vykonat něco dobrého pro druhé a neočekávat za to nic nazpět.

Soucit – vcítění do pocitů druhých, ale i nutkání v případě zjištěné bolesti druhých něco vykonat

Spravedlnost - jeden ze základních etických principů dobrého uspořádání společnosti. Rozlišuje se několik aspektů: spravedlnost jako rovnost před zákonem, spravedlnost odměn a trestů (retributivní spravedlnost), spravedlivé rozdělování požitků i břemen (distributivní spravedlnost), rozhodování stejných případů stejně a nestejných odlišně (procesní spravedlnost).

Svědění - určitý systém prožitkových a myšlenkových vzorců, které se aktivují, pokud se naše jednání dostane do konfliktu s našimi normami, hodnotami, ideály a zásadami. Ačkoliv část těchto norem závisí na nás samotných (jak sami sebe utváříme a poznáváme), je svědomí silně podmíněno výchovou a kulturními a společenskými tlaky (introjekce společenských norem).

Svoboda - možnost a schopnost volit, rozhodovat a jednat „podle své vůle,“ a nést za to přiměřenou odpovědnost. Pocit svobody nedává žádnému člověku právo krást nebo vraždit či jinak ohrožovat druhé lidi. (Francouzský filosof Roger Garaudy v této souvislosti ironicky mluví o „svobodě svobodné lišky ve svobodném kurníku“.)

Syndrom vyhoření - celkové mentální a citové vyčerpání způsobené dlouhodobým stresem, postihující nejčastěji lidi pracující v oborech, které vyžadují každodenní mezilidský kontakt, jako je zdravotnictví, školství a sociální práce. Hlavním varovným signálem syndromu vyhoření jsou pochybnosti týkající se smyslu vykonávané práce.

Výchova mravní - součást výchovy, vycházející z potřeby orientovat se ve složité síti morálních vztahů a postojů, porozumět určitým zákonitostem lidského chování, chápat lidské vlastnosti a individuální zvláštnosti, které se promítají do jednání každého jednotlivého člověka.

10. Literatura

- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994.
- ARISTOTELÉS *Etika Nikomachova*. Praha: Academia, 1996.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*, Praha: Portál 1998.
- BREZINKA, W. *Základy filosofie výchovy*. Praha: Zvon, 1996.
- DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha: UK, Pedagogická fakulta 2003.
- DOROTÍKOVÁ, S. *Etika. Příspěvek k etice jednání*. Praha: Karolinum, 2005.
- FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko, 1969.
- HAAS, A. *Morální inteligence*. Praha: Columbus 1998, (z angl. originálu *Doing the Right Thing*, Pocket Books New York 1998).
- HARTMANN, N. *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia, 2002.
- HENRIKSEN, J-O., VETLESEN A.J. *Blízké a vzdálené*. Boskovice: Albert 2000.
- JANOTOVÁ, H. a kol. *Profesní etika*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, s.r.o. 2005.
- KÁDNER, O. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Nákladem České grafické unie, a.s. 1926.
- KOHLBERG, L. *Essay on Moral Development*. New York, Harper & Row, 1981.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997.
- KOZÁK, J.B. *Přítomný stav etiky*. Praha: Dědictví Komenského, 1930.
- MITLÖHNER, M. *Vybrané právní otázky učitelského povolání*. Praha: MŠMT 2001.
- NEČASOVÁ, M. *Mezinárodní etický kodex sociální práce*. Brno, ASVSP 2004.
- NYTROVÁ, O., PIKÁLKOVÁ, M. *Etika a logika v komunikaci*. Praha: UJAK 2007.
- PALOUŠ, R. *Ars docendi*. Praha: Karolinum, 2004.
- PATOČKA, J. *Péče o duši*. Praha: OIKOYMENTH 1996.
- PELIKÁN, J. *Těžiště výchovy*. Praha: Karolinum 2007.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002.

- POPELOVÁ, J. *Etika*. Praha: Academia, 1962.
- ROGERS, C.R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998.
- SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1993.
- SKOŘEPA, M. *Úvod do přirozené morálky*. Praha: Nákladem Ústředního nakladatelství a knihkupectví učitelstva, 1922.
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT, 2008.
- THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál 2004.
- VALIŠOVÁ, A. *et al. Autorita v edukační a sociální práci*. Univerzita Pardubice 2012.
- ZIMBARDO, P. *Luciferův efekt. Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia 2014.