

**ETICKÉ ASPEKTY UČITELSKÉ PROFESE
V SOUVISLOSTECH**

Petr Adamec

Dáša Porubčanová

Názov: Etické aspekty učiteľskej profese v souvislostech

Autori:

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA

doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Zodpovedný redaktor:

doc. PhDr. Ladislav Zapletal, CSc.

Recenzenti:

prof. PaedDr. Lenka Pasternáková, Ph.D., MBA
(*Prešovská univerzita v Prešove*)

doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M, MSc.
(*Policejní akademie České republiky v Praze*)

Počet AH: 7,13

Počet strán: 113

ISBN: 978-80-8222-050-9

EAN: 9788082220509

Rok vydania: 2023

Vydavateľ: Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Učebné texty, skriptá schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 07. 01. 2023 v edícii: Pedagogický výstup publikačnej činnosti pod číslom P02/2023 jako otvorený vzdelávací zdroj.

Vysokoškolská učebnica vznikla v rámci medzinárodného projektu: Psychologie positive – paradigme de l'éducation des étudiants de l'enseignement secondaire qui développe les compétences personnelles pour la vie - EEIG-EU/P.Kr/04.04/21.

Obsah

Úvodní slovo.....	5
1. Etické dimenze učitelské profese.....	7
1.1 Kompetence v učitelské profesi.....	7
1.2 Osobnost a mravní vlastnosti ideálního učitele	10
1.3 Přípravné a další vzdělávání učitelů v oblasti etiky	16
1.4 Autorita učitele a její limity.....	22
1.5 Psychohygienu učitele	29
1.6 Etika lektora v dalším vzdělávání.....	34
2. Etická výchova ve škole, rodině a společnosti.....	38
2.1 Mravní vývoj osobnosti žáka.....	41
2.2 Aktuální etická témata a problémy školy	46
2.3 Komunikace ve škole a školní klima.....	56
2.4 Role společnosti a rodiny při utváření etických hodnot	62
2.5 Výsledky současných šetření ve školním prostředí.....	64
3. Příležitosti a výzvy pro etiku současnosti a blízké budoucnosti.....	72
3.1 Etika ve výzkumu a na akademické půdě.....	72
3.2 Etika a informační technologie.....	75
3.3 Etika a Umělá inteligence.....	81
Závěrečné slovo	84
Použité zdroje	85
Přílohy.....	92

ÚVODNÍ SLOVO

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

etika jako součást filozofie je základní disciplínou, která je velmi důležitá pro profesu, kde se potkávají lidé, kde spolu komunikují a případně se podílí na určitém společném cíli. Profese učitele je etickými otázkami protkána na mnoha místech. Mnohokrát se ptá učitel, ale i jeho žák, je to, co děláme správné, je to ve shodě s danými pravidly, je to v souladu s obecně přijímanými normami. Kdo má právo tato pravidla a normy stanovit, a je možné je měnit a případně za jakých podmínek? Otázky, které se objevují, není možné zodpovědět pomocí empirického šetření, kdy „vypočteme“, co je správné a co ne. Při vědomí toho, že není snadné to vyřešit, jsme se pustili do následujícího textu. Naší ambicí nebylo dávat jednoznačné a jednoduché odpovědi na složité otázky. Spíše jsme chtěli podnítit k přemýšlení, otevřít nová témata a možná i někoho inspirovat k dalším úvahám.

Následující text této vysokoškolské učebnice je určen studentům učitelských programů a oborů. Ovšem inspirací může být i pro studenty humanitně zaměřených oborů jako je např. sociologie, psychologie a především pedagogika (sociální pedagogika, andragogika apod.). Sáhnut po textu mohou určitě i učitelé v praxi, kteří zastávají roli vyučujících od základních škol až po oblast celoživotního vzdělávání.

V první kapitole *Etické dimenze učitelské profese* se seznámíte s náhledem na osobnost učitele, budou charakterizovány kompetence, které by měl učitel mít a uplatňovat je ve své činnosti. Aby bylo možné pochopit a snad i porozumět jeho osobnosti, nastínili autoři stručně osobnost učitele s jejími přesahy a souvislostmi do psychologie. Zvláštní pozornost je věnována, ve shodě se základním tématem publikace, mravním vlastnostem učitele. Dokonce se autoři odvážně pustili do charakterizování osobnosti ideálního učitele, přičemž se spíše pokusili než jednoznačně říci, kdo je ideální učitel (jde to vůbec?), předložit pohledy ostatních autorů zabývajících se filozoficko-pedagogickými otázkami.

Součástí první kapitoly je i oblast vzdělávání učitele. Učitel se nachází ve zvláštním postavení. Nejen, že vzdělává a vychovává jiné, ale měl by se i sám vzdělávat. Proto autoři zařadili kapitolu o této oblasti.

Nevyhnutí se ani problematice autority učitele. Nelze pochybovat o tom, že etika a autorita jsou neoddělitelné. Navíc autorita je základní termín a také podmínkou pro výchovu a vzdělávání. A mnozí v ní spatřují základní předpoklad úspěchu výchovné a vzdělávací praxe. Téma psychohygieny učitele se na první pohled může jevit jako vzdálenější etice. Autoři se ale domnívají, že pokud učitel bude nacházet vnitřní klid, vnitřní pohodu sám v sobě, bude

i větším přínosem pro své žáky, studenty, ale i kolegy. K tomu, aby člověk psychickou vyrovnanost prožíval, mu může pomoci základní orientaci ve filozofických otázkách, které souvisí s mezilidskou komunikací a vztahy. Konečně poslední část první kapitoly se dotýká oblasti celoživotního vzdělávání a role lektora, učitele, který učí, vzdělává dospělé, seniory s ohledem na etické dimenze.

Druhá kapitola – *Etická výchova ve škole, rodině a společnosti* – se zabývá pojetím a pohledem na filozofické otázky výchovy v různých prostředích. Konkrétně se jedná o školu, jako instituci, o rodinu a celkově společnost. Výchozím bodem je mravní vývoj osobnosti, což je téma úzce propojené s vývojově-psychologickým pojetím osobnosti. O tom, že filozofie, etika nejsou abstraktní entity, ale naopak jsou aktuální, podpořili, dle mínění autorů, i části nabízející aktuální témata a problémy školy. Praktické dopady filozofie jsou zřejmé v části o komunikaci a s ní úzce související problematika školního klimatu. Pro komplexní náhled na etické otázky bylo nezbytné zařadit i působení rodiny a její vliv na osobnost člověka. Pokud chceme alespoň globálně pochopit jednání konkrétního žáka, studenta, měli bychom alespoň v základních rysech znát jeho rodinné zázemí. Součástí druhé kapitoly jsou informace z několika šetření, empirických studií. Autoři zařadili tato data, ačkoli je téma filozofie těžko jednoznačně „ohraničitelné a definovatelné“, a tedy snadno přístupné empirickým zkoumáním. Nicméně výsledky, které byly takto získány, jsou určitě zajímavé a inspirující i pro praxi.

Když jsme se jako autoři ocitli na konci našeho psaní, objevily se ještě další aktuální problémy, které jsou součástí každodenního života ve škole, a navíc jsou i námětem mnoha zajímavých a často kontroverzních názorů a diskusí. Autoři předložené publikace si dovolili zařadit otázky a problémy, které musí řešit, k čemu se musí vyjadřovat, v „domácím“ akademickém prostředí a kapitolu nazvali *Příležitosti a výzvy pro etiku současnosti a blízké budoucnosti*. Ovšem je stále více a více jasné, že se nejedná jen o abstraktní problémy, ale ovlivňují už každodenní realitu, a to nejen na vysokých školách, ale i na školách nižších stupňů. Konkrétně jde o etiku výzkumu a možnosti informačních technologií a umělé inteligence.

Cílem této vysokoškolské učebnice je vedle shrnutí stěžejních informací, které se vztahují k dílčím tématům, inspirovat čtenáře k vlastním rozvahám a polemikám. Ambicí autorů nebylo jen něco představit, ale především vtáhnout čtenáře do jednotlivých problémů. Nakolik a zda vůbec se jim to dařilo, musí zhodnotit pouze čtenáři. Předložená vysokoškolská publikace obsahuje také užitečné odkazy na zajímavé domácí i zahraniční zdroje – jako jsou odborné knihy, články a studie v odborných časopisech, vybraná statistická šetření.

Autoři

1. ETICKÉ DIMENZE UČITELSKÉ PROFESE

Profese učitele je jednou z nejstarších, která se objevuje v dějinách. Civilizace se vyznačuje od počátku tím, že lidé předávají své znalosti a dovednosti následujícím generacím. Nejprve na tuto roli stačí rodiče, ale s tím, jak se společnost rozvíjí, narůstá množství poznatků, specializují se jednotlivé činnosti, je třeba vytvořit profesionálního vychovatele a vzdělavatele. Učitel zastává ve škole klíčovou pozici. Většinou si školu každý spojuje s konkrétními učiteli, se kterými má vlastní zkušenosti. Jsou to reprezentanti každé vzdělávací instituce. Dle jejich práce se většinou odvíjí hodnocení celé školy a jejího image v očích veřejnosti.

Na učitelské povolání byly, jsou a stále budou kladeny vysoké nároky. Etika učitelské profese se zabývá zkoumáním etických a morálních aspektů učitele ve výchovně vzdělávacím procesu a charakterizuje jeho pozici ve vzdělávacím systému spolu s jeho mravními přesvědčeními. V následujícím textu se zabýváme tím, jaké vlastnosti a jaké kompetence by měl mít učitel, aby mohl zodpovědně vykonávat tuto práci na straně jedné a na straně druhé bude předmětem textu jeho vztah ke kolegům, nadřízeným, rodičům, žákům a dalším osobám. S těmi všemi učitel přichází do styku a měl by v něm uplatňovat takové zásady chování, které jsou v souladu s etickými pravidly, kodexem.

1.1 Kompetence v učitelské profesi

Činností spojovaných s profesí učitele je mnoho. Náplň práce učitele je velmi bohatá a pestrá. Učitel například připravuje, řídí, organizuje výchovně vzdělávací proces, za který přijímá i odpovědnost. Tím se podílí na tvorbě celkového prostředí ve škole, atmosféry, klimatu školy (konkrétní třídy, skupiny). Okolí má na jeho činnost vysoké požadavky a mnoho od něho očekává. Učitel má dokázat vytvořit takové podmínky, které umožňují rozvíjet osobnost žáka, studenta, a to jak po stránce vzdělávací, tak i po stránce výchovné, která se s postupujícím věkem ovšem upozaďuje. Učitel však není pouze předavatelem znalostí. Jeho role a poslání je širší: musí své žáky rozvíjet i po stránce osobnostní. Tedy nekultivuje a neobohacuje pouze kognitivní složky osobnosti, ale má působit například i na emoční, charakterové, volní, motivační složky.

Ptáme se tedy, jaké vlastnosti má mít učitel, jaké předpoklady, aby mohl svoji roli naplnit, jaké má mít schopnosti, dovednosti, jakými kompetencemi a v jaké kvalitě má vládnout?

Definovat učitele je obtížné a většinou se vymezuje dle jednotlivých rolí, které zastává (blíže např. Dytrtová & Krhutová, 2009; Průcha, 2017; Čapek, 2020; Kolaříková, Petrová & Urbanovská, 2017). Je třeba poznamenat, že až v poslední době se více rozvíjí komplexnější zkoumání osobnosti učitele a vznikají studie, které se snaží postihnout jeho charakteristiky v celé šíři.

Učitel garantuje vzdělávací i výchovnou práci. Tráví se svými žáky velké množství času, a tak má možnost je postupně poznávat. Mnohdy je učitel zná více než rodiče. Nabízí se mu mnoho příležitostí sledovat žáka ve škole, kdy se potýká se stresem, emočně náročnými situacemi. Všimá si toho, co zůstává rodičům skryté. V těchto vypjatých situacích se odhalují i ty složky osobnosti, které se snaží žáci neprojevat a tlumit. Někdy pak dochází k paradoxním situacím, kdy sdělovatelem důležitých informací nejsou rodiče, ale naopak informace směřují spíše k rodičům od učitelů. Je to jistě dáno i množstvím času, který žák ve škole tráví, ale mnohdy nejde ani tak o kvantitu ale spíše kvalitu soužití v rodině.

Učitel musí vedle svého oboru zvládat i jiné činnosti. Například sleduje, diagnostikuje žáka, pomáhá ho formovat po stránce sociální, učí ho soužití v kolektivu, vycházet s ostatními. Má za úkol utvářet třídní kolektiv a garantovat bezpečné sociální klima. K tomu všemu potřebuje oborové vzdělání, ve své disciplíně, ale i základní znalosti z psychologie, zejména o typických znacích různých vývojových období. Má zvládat diagnostiku a hodnocení nejen učebních výsledků, ale také kvalitu mezilidských vztahů; pravidelně sleduje sociální dynamiku třídy, předkládá a vyžaduje plnění smysluplných pravidel, vysvětluje a případně uplatňuje sankce při neplnění požadavků. Vede žáky k toleranci a buduje respekt ke všem ostatním. Klade na žáky požadavky, tak aby je mohli plnit adekvátně svým předpokladům. Přitom respektuje jejich specifika. Důležitou součástí jeho činností je oceňování, chválení a povzbuzování. Přispívá k sebepoznání žáka a pomáhá mu stanovit si adekvátní aspirační úroveň, odpovídající cíle. Velký prostor pro poznání žáků nabízí různé mimoškolní aktivity, např. jde o adaptační kurzy, exkurze, školní výjezdy, výlety, sportovní a zájmové kurzy.

V sociální skupině, v tomto případě školní třídě, sleduje role, způsoby komunikace mezi jednotlivými žáky. Učí je pravidlům soužití, soucitu, empatii a pochopení. Klíčové jsou v tomto ohledu respekt a tolerance. *„Bez nadsázky platí, že optimální komunikace ve škole přispívá k vytváření a rozvíjení příznivého emočního i sociálního klimatu ve školní třídě a v celém pedagogickém procesu, ve vztazích mezi učitelem a žáky (i žáky navzájem)...“* (Mertin, Krejčová et al., 2012).

Požadavky na *osobnost učitele* je možné vyjádřit a shrnout prostřednictvím rolí, činností, kompetencí. Ty definují například Kolaříková, Petrová & Urbanovská (2017). Připomínají, že vzhledem k tomu, jak významnou úlohu učitel zastává, je nutné věnovat maximální pozornost jeho přípravě a budování jeho kompetencí. Kompetencemi (způsobilostmi) učitele rozumí soubor subjektivních předpokladů pro výkon učitelské profese. Členění *kompetencí pedagoga* je možné dle více kritérií (srov. Veteška a Tureckiová, 2008; Štáva, 2012; Jarvis in Tureckiová, 2012). Například Kyriacou (1996) uspořádal kompetence (užívá ještě spíše označení dovednosti) dle různých kritérií do jednotlivých oblastí. Třídícím kritériem jsou mu *základní činnosti učitele*:

- plánování a příprava,
- realizace vyučovací hodiny (jednotky),
- řízení vyučovací hodiny,
- klima třídy,
- kázeň,
- hodnocení prospěchu žáka (diagnostika),
- autodiagnostika práce učitele.

Obdobně člení *profesní kompetence učitele* Štáva (2012):

- kompetence projektivní – schopnosti a činnosti spojené s plánováním a přípravou výuky;
- kompetence realizační – klíčovou je pedagogická komunikace se žáky;
- kompetence diagnostické – kontrolní a hodnotící činnosti žáků a sebe sama, tedy autodiagnostika;
- kompetence třídně manažerské – systémové organizování podmínek, událostí, procesů a činností ve třídě.

Prof. Kariková (2001) staví na myšlence *humanistické psychologie*, která proklamuje, že zdravou osobnost může formovat pouze zdravá osobnost (v tomto případě osobnost učitel). Mezi charakteristiky, které zralou osobnost nejvíce vystihují a zároveň jsou i důležité pro profesi učitele, řadí:

- přiměřené posouzení reality;
- snaha po sebepoznání;

- schopnost ovládat své jednání;
- schopnost vytvářet pozitivní vazby s jinými;
- činnost a tvořivost, odolnost vůči zátěži;
- požadavky na morální a charakterové vlastnosti učitele;
- smysl pro humor a optimismus – schopnost optimální komunikace.

Uvedené členění je inspirativní pro etický pohled na osobnost učitele. Lze říci, že už samotný pohled humanistické psychologie má k „etickým“ aspektům velmi blízko a v mnoha ohledech je přímo vyjadřuje a požaduje. Konkrétně se jedná např. o přímo vyjádřené požadavky na morální a charakterové vlastnosti učitele. Holeček (2014, s. 87) vnímá jako úspěšného učitele takového, na kterého „žáci vzpomínají v dobrém i po několika letech. Váží si ho nejen jako odborníka, který je něčemu naučil, ale zároveň také jako člověka, který je k něčemu vychoval.“ Současně však připomíná, že učitel nemusí být všemi žáky bezvýhradně vnímán jako oblíbený. Úspěšného učitele lze charakterizovat jako integrovanou osobnost s racionálními přístupy, emocionální stabilitou a zdravým sebevědomím.

Vše, co bylo zmíněno, je součástí i etické výchovy v tom nejširším slova smyslu. Přitom dochází k výchově nejen žáků, ale působí zde i etická sebevýchova pedagoga. K tomu, aby byl učitel schopen všechny tyto činnosti naplnit, musí mít schopnost naslouchat svým žákům, zajímat se o jejich problémy a případně jim poradit a poskytnout pomoc při řešení problémů. Značnou pozornost je třeba věnovat i komunikaci a interakci s rodiči. Problémy jak v oblasti vzdělávání, tak výchovy je třeba řešit neodkladně a pravidelně sledovat následně jejich vývoj.

Zajímavá jsou setkání v určité komunitě, během mimoškolních akcí, na kterých se podílí, žáci, učitelé, rodiče, případně širší komunita (bývalí absolventi, významní představitelé obce, regionu apod.). Často se jedná o velmi zajímavé aktivity, které jsou běžné více v zahraničí, a naše školy se jimi nechávají inspirovat. Je ale třeba počítat s tím, že zájem o účast bude kolísat a také že bude docházet k mnoha kontroverzním a přímo konfliktním situacím. Může to ale být příležitost lépe poznat například rodiče jednotlivých žáků a jejich sociální zázemí.

1.2 Osobnost a mravní vlastnosti ideálního učitele

Vlastnosti, charakteristiky osobnosti člověka jsou tématem mnoha psychologických textů i studií. Obecně lze říci, že psychologie se zabývá vlastnostmi osobnosti. Určitě je dobré si klást

otázky, jaké vlastnosti má mít ten „nejlepší, vzorový“ pedagog? Zda jsou nutná k naplnění jeho role v profesním životě potřeba nějaké speciální „vrozené“ předpoklady, nebo zda lze se mnohé naučit? Jednoznačné odpovědi neexistují.

Jednou z kategorií vlastností jsou tzv. *mravní vlastnosti*. Často se vztahují k vymezení tzv. *ideálního učitele*. Jedním ze zdrojů informací, které se týkají této oblasti, jsou sdělení a zkušenosti jednotlivců s konkrétními učiteli, například i s odstupem času. Tato sdělení jsou velmi zajímavá, jistě i přínosná, ale objektivita takto zjištěných dat je problematická. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že se jedná o charakteristiky, které nelze jednoznačně měřit, bez toho, že bychom odbourali subjektivismus, zaujatost. Tak bychom popřeli samotnou podstatu jevu.

Pro určitou objektivitu zjištěných informací svědčí ta skutečnost, že výsledky, které jsou předkládány v jednotlivých výzkumných sondách a šetřeních, jsou srovnatelná, a to bez ohledu na to, zda hodnotitelé posuzovali konkrétní učitele, se kterými měli vlastní zkušenosti, nebo se pokoušeli vytvořit určitý smyšlený ideál. Například Švarcová (2015) píše, že mezi kladnými vlastnostmi se často uvádí spravedlivost a skupina vlastností, které vyjadřují kladný vztah k žákům a pochopení pro ně. Mezi záporné vlastnosti je řazena nespravedlivost, špatný vztah k žákům a nevyrovnaná osobnost učitele. Hodnocení učitelů do značné míry souvisí s věkem hodnotitelů. Žáci nižších ročníků základní školy chtějí, aby byl učitel hodný, milý a přátelský. Pro žáky vyšších ročníků základní školy je důležitější porozumění. Středoškoláci považují za podstatnou autoritu, umění učit a důslednost.

Ze sociologického pohledu (Havlík a kol., 1998 in Švarcová, 2015) má mít ideální učitel takový souhrn vlastností, které by mu umožnily maximálně efektivně vykonávat jeho pedagogickou činnost:

- Učitel by měl mít rád děti, přijímat je, umět s nimi komunikovat.
- Učitele mají žáci vnímat jako vyrovnaného a věrohodného.
- Učitel má disponovat kvalitními znalostmi ze svého oboru, ale také ovládat a především uplatňovat znalosti z filozofie, pedagogiky, psychologie a sociologie. Tyto znalosti by měl neustále aktualizovat a doplňovat a tak dbát na svůj osobní růst.
- Učitel by měl být ve své činnosti flexibilní, být schopen pružně reagovat, rychle se adaptovat na změny. Umět komunikovat s různými typy žáků.
- Učitel má být optimista a mít radost ze své práce.

- Učitel má být vzorem pro své žáky a chovat se tak, aby si žáci mohli z jeho chování vzít příklad.
- Učitel by měl být schopen teoretické poznatky převádět do praxe, včetně těch, které získal během svého vlastního studia.
- Učitel by měl být ve výuce důsledný. Nároky na žáky by měl vyjadřovat srozumitelným způsobem a následně kontrolovat jejich plnění.
- Učitel by měl být schopen komunikovat (ústně i písemně) se svými žáky. Jeho projev má být 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 a zvládat se přizpůsobit žákům různé úrovně a různých vlastností.

Zajímavé výsledky přineslo šetření (Šedivá, 2004 in Švarcová, 2005), kdy se zjišťovaly názory středoškoláků na pedagogické dovednosti jejich učitelů. Výzkum proběhl na čtyřech středních odborných školách různého zaměření. Ukázalo se, že žáci nejvýše staví dovednosti jako je spravedlivost, trpělivost, dovednost vysvětlit látku a udržet si pozornost. Dále byly oceňovány přiměřené nároky na žáky a respekt k nim, zájem učitele o předmět, důslednost, přisnost a umění pochválit žáky. Naopak za nedostatek pedagogických dovedností považovali žáci neschopnost učitele vyložit látku, jeho nespravedlivost, zesměšňování a neochotu přijmout jiný názor, přehnané nároky a nadržování vybraným a oblíbeným žákům. Mezi nedostatečně rozvinuté dovednosti žáci zařadili i neschopnost udržet disciplínu.

Učitel připravuje jedince na jejich životní dráhu, podporuje jejich vývoj a rozvíjí jejich osobnost, schopnosti a dovednosti. Má také významnou společenskou funkci - jako vedoucí skupiny či jako vzor hodný následování. Takový učitel pak přebírá velkou zodpovědnost, je v něm viděn člověk způsobilý k řešení různých životních situací, ovlivňující osudy ostatních lidí.

Osobnost učitele je klíčová v procesu vzdělávání a výchovy. Je velmi obtížné a snad i nemožné oddělit roli vychovatele a vzdělavatele. Činnosti učitele jsou velmi různorodé. Musí znát svůj obor (didaktická kompetence), ale to nestačí. Musí umět informace zprostředkovat, předat dále. K tomu je potřeba mnoho dalších kompetencí. Z těch nejvýznamnější lze připomenout komunikační, diagnostickou, organizační apod. Je obtížné jednoznačně určit, co je více a co méně důležité. Vše je totiž nutné, aby vytvářelo systém a bylo navzájem propojeno.

Mezi konkrétní činnosti, které musí učitel zvládat, patří např. práce s neprospívajícími žáky, práce s žáky s problémy v chování, aktivity vedoucí k udržení kázně ve výuce, pozornosti žáků. Musí ovládat diagnostické postupy osobnosti žáka, umět motivovat, komunikovat s rodiči žáků. Vyžadována je i rychlá a bezprostřední reakce na neočekávaný vývoj výuky, využívání individuálního přístupu k žákům, komunikace se žáky odpovídající jejich fyzickému i mentálnímu věku, správná, srozumitelná formulace otázek, stanovení obsahu a rozsahu učiva, výběr témat s ohledem na žáky ale i na společnost jako celek.

Učitel musí působit také jako „etický tvůrce“. Musí umět vychovávat i po mravní stránce a tak rozvíjet u svých žáků především charakterové vlastnosti, jako jednu část z osobnosti člověka. Učitel se této aktivitě nevyhne. Už tím, jak se člověk nějak chová, je příkladem pro své okolí. Příklad ovšem není vždy jen kladný, s pozitivním hodnotícím znaménkem. Jak se chová *etický učitel*? Jaký má být, jak se má projevovat? Má umět akceptovat sám sebe a tak akceptovat i druhé, komunikovat s širokým spektrem jedinců (žák, rodič, kolega, nadřízený, lékař apod.). Má mít rád své svěřence, chápat jejich projevy v chování, být empatický, flexibilní v jednání, optimistický, zvládat transformovat teoretické poznání do praxe. Ve vztazích je důležitá i důslednost, stručnost, jasnost, otevřenost vůči druhým, trpělivost a určitě i smysl pro humor, dostatečná sebejistota, sebedůvěra a adekvátní sebevědomí. Nezanedbatelná je i upravenost, kultivace vnějšího vzhledu.

Už v minulosti se objevily snahy utřídit požadavky, které klade společnost na učitele. Proto vznikly *typologie učitelů*, kterých je velké množství. Vašutová (2006) ve sborníku *Problémy kurikula základní školy* vymezuje několik typologií učitelů, podle různých kritérií. Například podle postojů (negativních) k reformám a inovacím. Kdy se zmiňuje o učiteli – *tradicionalistovi*, který má spíše negativní postoj k reformě, nechce měnit zažitá stereotypy a obtížně se adaptuje na změny, lpí na tradici. Dalším je učitel – *chameleón*, který si uvědomuje nevyhnutelnost změn a reform. Ale příliš je nevitá, je k nim zdrženlivý, přizpůsobuje se změnám jen vnějškově, naoko, je přesvědčen, že reforma nic dobrého nepřinese.

Zajímavé je také třídění Beňa (2001). Ten píše např. o *plačkách*. Takový učitel běduje nad stavem školství a vlastním postavením, bojí se nadřízených, schovává se za cizí názory, nadává, stěžuje si, všichni jim křivdí. *Ignoranti* se tváří, že je jim „všechno jedno“, školství jako celek je stejně v úpadku, nic nemá cenu, ignorantství ale většinou předstírají. *Fanatici* (označovaní jako nenapravitelní idealisté). Takoví učitelé jsou zamilovaní do své práce, oboru, ovšem v hodnocení procesu vyučování jsou odtržení od reality. Pronikají sice do duše žáka,

ovšem stav školství nejsou schopni reálně hodnotit, sní o lepším školství, jejich nadšení je zřejmé. Jsou to opory školy, ale na jejich práci se přiživují pohodlnější kolegové, a tak je zneužívají. Za *tandemisty* jsou označováni ti, kteří jedou „v závěsu“, jsou jako korouhvičky, protože se snaží obracet žádoucím směrem, nechají se svést moderními trendy v pedagogice, nemají pevné zásady ani vlastní názor. Zase *aristokraté* jsou autonomní, silní, nebojácní, důstojní, dobře připravení, tvořiví, kritičtí, samostatně přemýšlející, cílevědomí, mají autoritu. Nejsou v oblibě u kontrolujících osob, inspektorů, stále si rozšiřují znalosti, trénují dovednosti, stále studují, zdokonalují se, stojí si za svým před žáky, rodiči, umí obhájit vlastní názory, získávají si důvěru a úctu, pozvedají laťku pedagogické práce. Ovšem u kolegů jsou často neoblíbení, názory o školské politice sdělují, jen když jsou o nich přesvědčení, jinak mlčí a „dělají si svoje“. Typ podnikatelů je typický tím, že hlavním polem jejich činnosti není škola, protože je to jen instituce, která jim platí pojistné a dává kapesné. Hlavní peněžní prostředky získávají jinak, např. udržují kontakty s vlivnými rodiči, firmami, obcí. Ekonomický aspekt, získávání výhod a peněz je pro ně prioritou, škola je pouze doplňkovým prostředkem. Dále existují zběhové, kteří se nedokázali vyrovnat s rozporem mezi nároky na kvalifikaci, práci učitele a odměňováním za tuto práci. Někteří pak vzpomínají s nostalgií, někteří rychle zapomenou a nevzpomínají vůbec. Ve zmíněných popisech jednotlivých učitelských osobností je možné sledovat i etické charakteristiky.

Každá osobnost, včetně učitele, naplňuje svůj status pedagoga souborem určitého chování, rolemi. Je možné se zaměřit nejen na kladné, neutrální způsoby chování z etického pohledu, ale je možné si všimnout i nevhodného chování učitele. Podrobněji se tímto tématem zabývá ve svém příspěvku např. Mareš (2013). *Nevhodným chováním* učitele se rozumí chování, které nepřekračuje hranice dané zákonem, ale působí rušivě na vztahy mezi žáky a učitelem, a tak má za následek i poškození žáků ve vyučování. V této souvislosti se používá i označení *didaktogenie*. Obecně se nevhodné chování učitele vymezuje velmi obtížně. Může se jednat o necitlivé komentáře k výkonům, osobnosti žáka až po tělesné útoky, sexuální obtěžování a ataky. Problémem je i kontroverze se zákonem. Z pohledu etického je obecně srozumitelné, co se dělat nemá, jak se učitel chovat nemá. Zákon už pak přesně definuje, co je jeho přestoupením, co se nesmí a co je případně trestným činem.

Daná problematika je námětem i několika výzkumných šetření. Zatím se objevuje více studií zaměřených na respondenty z řad vysokoškolských studentů, ale praxe ukazuje, že je nutné se tímto problémem zabývat u žáků všech stupňů vzdělávání. Respondenty výzkumů

bývají většinou studenti (žáci), učitelé jsou to velmi zřídka a rodiče zcela výjimečně. Ovšem všechny tyto skupiny je třeba oslovit a rozvíjet toto téma. Lze předpokládat, že negativní působení učitelů není nijak ojedinělé. Mareš (2013) připomíná, že exaktní výzkum probíhá v této oblasti asi zhruba 30 let, což není nijak dlouho. Zatím jsou tedy získaná data nedostatečná. Není známa prevalence zmíněného jevu v populaci učitelů. Důvodů je více, např. existují rozdílné způsoby definování „nevhodnosti“ učitelova chování, rozdílné způsoby jeho zjišťování i jednorázovost šetření, takže není možné sledovat změny v průběhu času. Navíc se musí zohlednit osobnostní charakteristiky jak učitelů, tak i žáků. Dále by se mělo pojmout co nejvíce intervenujících proměnných (např. nevhodné chování žáka k učiteli).

Následky nevhodného chování vůči žákům bývají závažné, spíše se ale v tomto konstatování opíráme o zkušenosti praxe a o jednotlivé případy, které se řešily. Zvláště jsou ohrožení citliví, úzkostní žáci. Negativní dopady mohou být jak v oblasti psychické, tak i somatické a to včetně psychosomatických projevů a onemocnění. S narůstajícím věkem žáků je třeba zkoumat tento jev v interakci obou aktérů (učitelé, žáci). Nekompetentní učitel, jak píše Mareš (2013), tedy může být spouštěčem nevhodného chování na straně žáků. A konečně by se měla věnovat pozornost prevenci v této oblasti.

Inspirativní výzkum realizovala v rámci své bakalářské práce s názvem *Ideální učitel z pohledu žáků a pedagogů ZŠ Bronislava Zátopková* v roce 2011. V rámci empirické části pomocí kvantitativní metody sémantického diferenciálu, charakterizovala ideálního učitele z pohledu žáků a učitelů na jedné základní škole. Podle žáků by měl být učitel především velmi spravedlivý, velmi vzdělaný, velmi chytrý, velmi čestný, velmi příjemný a velmi trpělivý. Také by měl být spíše společenský, spíše humorný, spíše aktivní a spíše statečný, laskavý, rozhodný, optimisticky laděný, důsledný a dovolující. Mladší žáci tíhnou k silnému vzoru. Chlapci preferují učitele mužského pohlaví, který je spravedlivý, čestný a statečný. Dívky chtějí laskavou a dovolující učitelku. K tomu autorka šetření dodává, že z těchto dat je zřejmé, že mladší žáci se cítí ve školním kolektivu jako v rodinném prostředí. Učitel pak „zastává, zastupuje“ otce a učitelka matku. Starší žáci byli ve svých hodnoceních pozitivní, a uváděli kategorii „spíše“. Na základě výsledků autorka shrnula, že respondenti považují za ideálního učitele takového, který je optimistický a společenský. Je třeba ale připomenout, že každá věková skupina žáků vnímá vlastnosti odlišně. Proto vyvozovat jednoznačné závěry je obtížné a popsat modelového učitele, který by vyhovoval všem žákům, není možné. Ale výzkumné

šetření je určitě zajímavé a určitě je podnětem k provedení další podobné empirické sondy dnes, protože autorka své šetření prováděla více než před deseti lety.

Etickou dimenzi v osobnosti učitele nejvíce spojujeme s jeho charakterem. Pokud přijmeme tento předpoklad, pak se objeví se mnoho zajímavých otázek. Lze se ptát, zda je možné se určitým vlastnostem naučit, nebo je základ dán už dětstvím a výchovou, kterou prošel každý učitel. A pokud připustíme, že se některým charakteristikám lze naučit, tak potom jak a s jakými limity?

Vymezení požadavků na osobnost učitele rozebírá například Kurelová (2003). Přestože se jedná už o poměrně starší informace, je dobré se s nimi seznámit a klást si otázky, kam se úvahy posunuly, a především, zda mají nějaké výsledky? Autorka nastiňuje předpoklady a způsobilosti učitelské profese pro výchovu hodnotových orientací (tzv. výchova v užším slova smyslu), když mezi rámcovými požadavky uvádí přímo etické a ekologické předpoklady učitele. Požaduje osvojení si základních etických pravidel mezilidského chování i jejich propojení s odpovědností lidí za stav jejich životního prostředí, což řadí ke kategorickému imperativu pedagogické způsobilosti v nejistém světě 21. století. Přímo k etické výchově je připomenuto, že každý učitel musí ovládat základy mravní a ekologické výchovy. Učitel se má stát živým příkladem žádoucího chování i jeho strážcem.

1.3 Přípravné a další vzdělávání učitelů v oblasti etiky

Vzdělávání stávajících i budoucích učitelů je námětem mnoha kontroverzních diskusí. Jistě to souvisí se změnami společnosti jako celku, která musí reagovat na nové jevy, problémy, novou realitu. Věda, technické objevy, pokroky v medicíně apod. nastolují otázky, na které nejsou jednoznačné odpovědi. Proto se hledají způsoby, jak se s nimi vyrovnat, jak je zvládat. Pomoc by měla určitě filosofie a v praktické rovině etika transformovaná do psaných pravidel (kodexů).

Na změny je třeba reagovat poměrně rychle a účinně. Rychlost však někdy vede k chybám a omylům. Proto je lépe se připravovat a postupně vést k určitému způsobu myšlení, jak řešit nejednoznačné problémy, jak se orientovat ve velkém množství informací. Učit se žít s jistou mírou nejistoty. Značnou roli hraje výchova a vzdělávání. Máme na mysli výchovné působení od neútlejšího věku (výchova v rodině). Jedinec se ale postupně od rodičů emancipuje a hledá

nové podněty v okolí, u přátel, kamarádů a také ve vzdělávacích institucích, školách. A zde se ukazuje, že kvalita vzdělávání záleží na těch, kteří vzdělávání předávají, na učitelích.

Role učitele je stále nezastupitelná. Vedle toho, aby znal svůj obor (oblast vzdělávání) má být připraven i na působení v oblasti výchovy v tomto nejširším slova smyslu. Učitel působí jako příklad (pozitivní ale i negativní) komunikace, chování a jednání pro své žáky. Do jednání, chování a vztahům se žáky (kolegy nebo rodiči) se promítají i charakterové vlastnosti učitele. Charakter učitele nelze v jeho dospělosti plně měnit a ani neumíme nijak odlišit, kdy je morálně na výši a kdy tomu tak není. Neumíme přesně a jednoznačně říci, kdo může a má zastávat roli učitele, protože své žáky rozvíjí pozitivně po morální stránce, a kdo naopak své žáky, studenty ničí.

Hledat cestu z tohoto problému je velmi obtížné a sociálně citlivé. Určitou cestou může být obracení se ke všeobecně používaným etickým pravidlům, které se osvědčily v minulých dobách, a které přežily. Jsou stále uplatňovány a ctěny, protože většina lidí akceptuje, že podobně jako se příroda mění podle jistých pravidel, musí něco podobného existovat pro soužití lidí ve společnosti, aby nedošlo ke zničení populace. Stejně jako každý i učitel se občas dostává do situací, kdy se musí rozhodovat, není si jistý a má pochybnosti. To je přirozené a vcelku i správné, protože tak vznikají i nové a někdy kvalitativně lepší způsoby, jak něco zvládat. Pomáhat učiteli má znalost etických pravidel, etiky jako vědy, která se vztahuje k předmětu jeho činnosti, tedy ke vzdělávání a výchově.

Autorky Bjelobaba a Cronqvist (2023) se zabývaly tématem začleněním etiky do vzdělávání učitelů. Ve svém příspěvku si všímají širších souvislostí. První oblast souvisí s respektováním akademické etiky pro učitele v přípravě na povolání se zaměřením na začlenění akademických pravidel, konkretizovaných například do formy složek akademického psaní včetně správných technik odkazování, jako prevence *antiplagiátorství*. Druhou oblast, kam směřovat etické vzdělávání, je poznávání, seznamování se a rozvíjení profesní etiky budoucích učitelů v úzkém propojení s praxí, formou etických kodexů. Třetí oblastí je poskytnutí pedagogických a didaktických znalostí a nástrojů budoucím učitelům, aby oni sami mohli učit své žáky akademické etice a připravit je tak na jejich vlastní vysokoškolské studium. Domnívají se, že zatímco prvnímu a druhému kontextu je věnována pozornost, třetí oblast se příliš nerozvíjí. Autorky také připomínají, že ačkoli píší o tématu v kontextu vzdělávání učitelů před nástupem do zaměstnání ve Švédsku, mají za to, že se informace nevztahují pouze na jeden konkrétní národní systém vzdělávání učitelů, ale jsou obecně platné i pro jiné země.

Vzdělávat budoucí učitele bez ohledu na hodnoty a normy není možné realizovat. Na tomto konstatování se shodne většina odborníků a veřejnosti. Ovšem jak vypadá praxe? V současné pluralistické společnosti, která vyznává pestré myšlenkové proudy, koncepce, teorie, se obtížně hledají hodnoty a normy, které jsou ty jediné, univerzální, které je nutné předávat. Mnozí se totiž začínají ptát, zda vůbec existují hodnoty a normy, na kterých se většina shodne? Vedle toho, které hodnoty si osvojit, je další palčivou otázkou, jak tyto hodnoty trvaleji ukotvit v myslích adeptů a později budoucích učitelů nebo dalších druhů pedagogických pracovníků?

Inspirativním dokumentem může být v tomto momentě pohled do nedávné historie a připomínka jedné z významných událostí pro učitelskou profesi. Ve dnech 21. 9. - 5. 10. 1966 se v Paříži uskutečnila zvláštní mezivládní konference Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO) o postavení učitelů a přijala významný mezinárodní dokument - *Doporučení týkající se postavení učitelů*. K tomuto doporučení, známému jako *Charta učitelů*, přistoupila i naše země. Obsah dokumentu je rozdělen do 13 základních doporučení, která obsahují celkem 146 bodů. Definice, oblast použití, základní principy, cíle a politika v oblasti vzdělávání, příprava na povolání učitele, další vzdělávání učitelů, zaměstnání a kariéra, práva a povinnosti učitelů, podmínky pro efektivní vyučování a učení, platy učitelů, sociální zabezpečení, nedostatek učitelů, závěrečná ustanovení (Vedení školy, 1997). Jak je vidět z uvedeného obsahu, Charta je zajímavá mimo jiné tím, že postavení učitele a podmínky pro jeho výkon práce nestaví do konfliktu se zájmy dítěte a jeho vzděláním. Již první věta preambule se odkazuje na všeobecné právo na vzdělání jako jedno ze základních lidských práv. Aby mohlo být naplněno, říká charta, je potřeba mít dostatek kvalifikovaných pedagogů a umožnit jim řádně vykonávat svou profesi, včetně adekvátního finančního ohodnocení a sociálního zabezpečení (Čepelová, 2016).

Hodnoty a normy si jedinec osvojuje jinak než pouhé informace, fakta. Jedná o složitý proces, který nestaví pouze na kognici, ale promítají se do něj i emoční a další aspekty osobnosti. Výraznou roli sehrává i motivace a hodnotový systém, který zvnitřňuje člověk od nejútlejšího věku. Tím, jak si člověk osvojuje morální hodnocení, se v minulosti zabývalo mnoho filozofů, ale i pedagogů a psychologů. Z těch nejznámějších nelze opomenout například Jeana Piageta (1896-1980) a Lawrence Kohlberga (1927-1987), kteří si kladli otázky související s *mravním vývojem osobnosti jedince*. Pedagogika jako vědní obor je postavena i v této oblasti před velmi obtížným úkolem. Je třeba se smířit s tím, že jednoznačné odpovědi nemáme, spíše je nutné naučit se akceptovat, že je to proces stálého hledání a doufejme, že i

„zlepšování a zdokonalování“. Zajímavá je i otázka chování vyučujících, kteří mají zmíněné hodnoty předávat. Chování lektorů, učitelů, kteří vzdělávají, připravují budoucí učitele, může být návodem, a někdy snad i příkladem (kladným i záporným) a inspirací. Dále je také dobré si připustit, že vzdělávání se odehrává v určitém historickém kontextu doby, instituce.

Nedostatek etických témat v procesu učitelského vzdělávání je zřejmý. Lze konstatovat, že v poslední době se stále více mluví o etickém vzdělávání učitelů (i žáků), což je nutné ocenit. Vynucuje se to i každodenní školní praxe. Oblasti, kde vedle svých znalostí a didaktických kompetencí uplatní i etické jednání, je hodně. Učitel je nucen mnohokrát zaujímat konkrétní postoje ke vzniklým kontroverzním problémům a tématům. A jeho stanovisko je obvykle žádáno velmi rychle. Jednou z kompetencí, kterou si má budoucí učitel osvojovat, patří i vedení diskuse s žáky, se studenty, kterým nelze upírat právo na otázky či názory, přestože jsou to občas otázky nepříjemné a kontroverzní. Někdy to znamená, že učitel musí být připraven zpochybnit svoji „jistotu a neomylnost“. Je třeba se učit, že diskuse nemá končit vítězstvím jednoho nad druhým. Má jít o dialog, partnerství, kde se respektují názory, pravidla a hodnoty druhého. Jde o způsob, jak zacházet s morálními tématy, jak na ně hledat odpovědi. Otázky o dobru, zlu, spravedlnosti, co se musí, nesmí, může, si kladou už děti a o to více zajímají dospívající. Snahou a cílem je naučit se odlišný názor prodiskutovat, namísto toho, aby se k jeho prosazení použilo násilí a agrese.

Jsou vyhrocené situace, kdy je třeba jednat bezprostředně a velmi rychle. Následovat má ale reflexe vlastního jednání a chování, kdy je třeba si položit etické otázky o oprávnění a smyslu našeho způsobu reagování. Když se člověk rozhoduje a jedná a zároveň je v roli učitele, ovlivňují ho jeho hodnoty a normy, které vyznává obecně. Proto je třeba, aby je člověk, podobně jako své morální hranice, uměl identifikovat a případně modifikovat. Pomáhají k tomu například otázky: „*Je tohle co chci, co potřebuji, co mi vyhovuje?*“

Je třeba si přiznat, že se dnes více uplatňuje pragmatická strategie dělat jen to, „co mi právě vyhovuje“ nebo „dělat to, z čeho něco mám“. Proto je třeba vést děti, žáky k poznávání skutečných potřeb. Mají být navozovány otázky: „Potřebuji to, anebo to jen chci?“ Vychovatel (rodič, pedagog) má povzbuzovat k takovému způsobu myšlení. Výsledkem má být poznání, co je důležité, rozlišit to od nedůležitého, potlačit touhu po „chvilkové zábavě“ ve prospěch trvalejší radosti a uspokojení. Postupně nacházet vlastní hodnoty a poznávat, jak jsou zásadní pro etické jednání.

Ve společnosti se musí každý učit respektovat také hodnoty druhých. Neznamená to, že je musíme bezezbytku přijmout, ale mají podněcovat k přemýšlení o těch lidech, kteří je vyznávají včetně přemýšlení o jejich motivacích. Tak si člověk uvědomuje, že není na světě pouze on a musí brát, pokud chce uspokojivým způsobem žít, ohled na ostatní. Svět se neřídí přáními a touhami jednoho člověka.

Příležitostí k diskusím o etických hodnotách je v každodenním životě mnoho, včetně školního prostředí. Vhodná je doba, kdy se probírají nějaké citlivé situace. Diskuse bývají sice zdlouhavé a časově náročné, ale žáci si z nich do života mohou odnést možná více, než by se na první pohled zdálo. Snazší je něco nařídit, pak to vyžadovat a pravidelně kontrolovat. Při nesplnění udělit trest. Ale ptejme se po trvalosti a vnitřním ztotožnění se s takto předloženými pravidly a hodnotami. Půjde s velkou pravděpodobností o „vnější fasádu“. Pokud se vyskytne krizová situace, je pak u mladých lidí patrná zmatenost, neukotvenost a jednání pod vlivem situace, kdy se často uchýlí k základním reakcím, jako je útěk nebo agrese. Ani jedna reakce nevede k trvalejšímu a hodnotnému cíli.

Na Slovensku se problematikou *etiky ve školském prostředí* zabývala např. Dušana Bieleszová se Soňou Koreňovou (2021). Soustředily se na oblast sebeřízení a manažerskou etiku. Zaměřily se na poznatky z několika studií, experimentů, odborných materiálů, ale především uvádí konkrétní, reálné situace, ke kterým dochází ve školském životě. Tím, že se opírají o praktické příklady, dokazují, že etika je sice silně ukotvena ve filozofii jako teoretické vědě, ale její dopady lze sledovat v praxi, v každodenním životě. Konkrétně sledovaly propojení s emocemi, sebeřízením a manažerskými schopnostmi. Kladly otázky, jak nakládat s „mocí“, která je člověku dána například díky povolání, které vykonává, kde má možnost určitým způsobem „rozhodovat“ o dalším směřování (např. vztah učitel a žák, student).

Wolfgang Brezinka (1928-2020), se zabývá v samostatné kapitole své publikace *Education in society uncertain of its values. Contributions to Practical Pedagogy* (1996) profesní morálkou učitelů. Obecné normy profesní morálky popisuje přehledně v několika bodech.

- Učitelé musí znát povinnosti vztahující se k jejich povolání. Musí se věnovat svému povolání s plným nasazením. Mají si osvojit a udržet vysoký stupeň profesní zdatnosti. K tomu je potřebné, aby se pravidelně vzdělávali. Připojuje ještě další podrobněji definovaná doporučení:

- Učitelé si mají osvojit alespoň ty vědomosti a dovednosti, které mají zprostředkovat svým žákům;
- Mají se snažit zlepšovat své metody a přitom brát ohled na dobře zdůvodněné vědecké poznatky.
- Učitelé mají usilovat o získání a zdokonalování těch charakterových vlastností, které jsou nutné pro dobré plnění jejich profesních úkolů.

Další doporučení se týkají vztahu k žákům, což Brezinka (1996) považuje za to nejdůležitější, protože školy a učitelé jsou zde pro žáky. Konkrétně se jedná o tyto požadavky:

- Učitelé mají dbát na dobro každého ze svých žáků. Mají dbát na tělesné dobro žáků a chránit je pře nebezpečími pro jejich zdraví.
- Učitelé mají klást hlavní důraz na péči o duševní zdatnost svých žáků, mají přispívat k tomu, aby jejich žáci získali morální vlastnosti a přihlížet také k duchovnímu dobru svých žáků.

Jednotlivé požadavky jsou specifikovány a někde autor připojuje příklady chování pedagogů. Brezinka (2016) odkrývá i problémy, související s krizí hodnot ve společnosti. Přestože publikace vznikala už v roce 2016, ukazuje se, že problémy, které identifikoval před léty, jsou aktuální i dnes a netratily nic ze své naléhavosti. Dotýká se přímo i problémů mravní výchovy. Autor dokonce mluví o jisté krizi hodnot ve společnosti, která se přenáší do oblasti výchovy a vzdělávání.

V současnosti se společnost dostává do krize, nebezpečí válek, terorismu, energetická krize, ohrožování přístupu ke zdrojům, klimatická krize, objevující se pandemie a válečné konflikty. S tím související pocity vykořeněnosti, která se šíří mezi obyvateli i ve vyspělých částech světa. Otázka demokracie, otázky svobody a jejího omezování, to vše jsou témata, která jsou více a více aktuální. Lidé hledají ukotvení, hledají novou orientaci. Velká nejistota vede i k problémům v psychické oblasti, což následně oslabuje společnost a má i odraz ve výchově dalších generací.

Jak z této situace, co lze udělat? To jsou otázky, které jsou spojovány i s rolí výchovy a vzdělávání, a to samozřejmě souvisí i s etickou výchovou. Lidé zodpovědní za výchovu dalších generací si kladou otázky, jak vychovat budoucí generace a na co je připravit? Problém je v hodnotách, hodnotových orientacích. Jak lze dosáhnout jasnějšího pohledu na morální základy vzdělávání? To jsou důležité otázky a velké úkoly pro pedagogiku a příbuzné vědy.

1.4 Autorita učitele a její limity

Autorita osobnosti učitele a etika jsou v úzkém vztahu. Co je autorita, co vyjadřuje toto označení, s čím souvisí? Je dána nějak přirozeně, je možné ji vytvářet, budovat, kultivovat, je možné ji ztratit a případně znovu získat? To vše je předmět nejen teoretických úvah, ale v poslední době i zajímavých výzkumných šetření. Učitel je bezesporu nositelem autority a určitých hodnot. Co si vůbec můžeme pod tímto pojmem představit, čím je charakteristický? Mají v dnešní společnosti učitelé u svých žáků autoritu? Jak ji budují, případně jak pracují na tom, aby u žáků autoritu neztratili? Které vlastnosti učitele jsou v oblasti autority nejdůležitější? Pojem autorita určitě nabýval z hlediska historického vývoje společnosti rozličných významů ať už ve společnosti, ve školním nebo rodinném prostředí.

Pro úspěch komunikace a výchovy ve školním prostředí je třeba budovat a posilovat vztahy mezi dětmi, žáky, studenty a učiteli, dále je nutné v tomto procesu počítat i s rodiči. Sází se především na respekt všech navzájem vůči sobě. V pojetí autority, jejího vymezení a přesného definování neexistuje shoda. Její pojetí bývá poměrně pestré, což je na jednu stranu vnímané jako výraz tolerance a na druhé straně jako výraz neukotvenosti a zmatenosti. Ovšem obsahová nejasnost není ničím výjimečným, zasahuje i jiné oblasti. Mezi nejčastější synonyma výrazu autorita patří vliv, řízení, kompetence, dominance.

Autorita se řeší v rámci oficiální výchovy a vzdělávání v rámci institucionalizované výchovy (školský systém, školství), ale mnoho otázek souvisí např. i s rodinnou, mediální, zdravotní výchovou. Autorita dává určitý řád soužití lidí, má vést ke srozumitelnějšímu, čitelnějšímu uspořádání společnosti a tak postupně snižovat případnou úzkost z nejistoty a chaosu. Ovšem také nás připravuje o svobodu a samostatnost a zbavuje odpovědnosti. Jedná se o velmi kontroverzní, ale o to více zajímavější téma. Fenomén autority se prolíná celým procesem výchovy a vzdělávání.

Dle Tureckiové (2012) je možné autoritu definovat jako antropologickou konstantu, která vytváří pravidla skupinového života, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci. Autoritu v Pedagogickém slovníku autoři (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 25) definují jako „...*moc, uplatňovanou v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládnáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas.*“

V obecnější rovině je možné autoritu pojímat jako sociální vztah, který existuje mezi účastníky interakce a je jedním z atributů sociální pozice. Existuje jen ve vztahu ke svému protějšku. Realizuje se v konkrétním sociálním prostředí. Projevuje se jako rozhodování, příkazování a moc ze strany držitele. Ze strany protějšku autority se projevuje souhlasem a úctou směřovanou k držiteli (Slavík, Smolík a Svoboda, 2012).

Autoritu jako fenomén lze dělit na různé druhy a typy. V odborné literatuře nalézáme mnohá členění. Například Vališová (1998, 1999 aj.) rozlišuje:

- *Skutečnou* (reálnou, opravdovou) autoritu – žáci respektují učitelem dané normy. Proti tomu *zdánlivá* autorita – žáci učiteli nedůvěřují, odmítají spolupracovat a pro učitele neznamenaají oporu.
- *Přirozenou* autorita pramení z přirozeného chování učitele, žáci učitele respektují a váží si jeho osobnosti.
- *Získaná* autorita přichází postupně během osvojování si pedagogických zkušeností a prostřednictvím tolerantního a vstřícného chování.
- *Osobní* autoritu, která vychází z učitelových osobnostních vlastností, schopností, dovedností, kompetencí.
- *Poziční* autoritu odvíjející se od postavení učitele v organizaci (škole).
- *Funkční* autoritu, související s kvalitami vyučujícího, jeho profesionálním přístupem a učitelskou rolí.
- *Formální* autoritu, která se podobně jako poziční autorita, odvíjí od zařazení učitele do vzdělávací instituce.
- *Neformální* autoritu, pojící se s osobní autoritou a respektem na základě osobních a osobních vlastností.
- *Statutární* autoritu, která má základ ve formální a poziční autoritě.
- *Charismatickou* autoritu, typickou pro učitele, který má plno pozitivní energie, laskavosti, vstřícnosti. Jeho postoje inspirují žáky, ovlivňuje jejich sebevědomí a komunikační dovednosti.
- *Odbornou* autoritu založenou na odborných znalostech učitele a navazuje na funkční autoritu.
- *Morální* autoritu související s pozitivním vztahem k sobě, žákům, rodičům a ostatním lidem.

Uvedený přehled jistě není vyčerpávající, ale dá se konstatovat, že autorita učitele se odvíjí od jeho osobnostních charakteristik, od jeho postavení v dané instituci, od jeho schopnosti komunikace a interakce, smyslu pro humor a také jeho odborné erudice. Je třeba si uvědomit, že většinou žáci, rodiče i jiní lidé, kteří s ním přichází do styku, vnímají primárně učitele jako ucelenou, komplexní osobnost. Až po delším čase, po hlubším poznání jsou schopni něco upozadit na úkor něčeho jiného. („*Sice moc složitě vysvětluje učivo, ale je ochotný pomoci a vyslechnout, když mám problémy.*“).

Téma autority je důležité nejen pro teorii, ale především pro praxi. Autorita obecně má své filozofické kořeny, podobně jako celá pedagogická věda. Autorita je předmětem zájmu i dalších věd, například psychologie, sociologie, a jiných oborů lidské činnosti, jako je např. žurnalistika, politika. Například sociologii zajímá ve spojitosti s charakteristikou profesí a jejich kategorizací. Analýza učitelské profese je předmětem *pedeutologie*. Autorita jako téma se objevuje i v souvislosti s typologií učitelů, jejich profesními kompetencemi, požadavky na osobnost, s profesní etikou, historickým vývojem profese učitele, místem učitele ve společnosti, jeho rolí a postavením (statusem).

Jak autoritu získat? Je možné se jí naučit, nebo je třeba stavět na něčem, co je dáno přirozeně, co je talent? Skutečnost bude asi někde uprostřed. Mnohé je možné se naučit (zlepšit komunikaci, interakci, naslouchání), ale mnohé přímo nelze ovlivnit (postavení v dané organizaci, instituci apod.). Vnímání autority samotnými učiteli tvoří součást jeho pedagogického sebevědomí. Posiluje jeho osobní odolnost vůči zátěži a činí ho odolnějším před syndromem vyhoření.

V souvislosti s novými událostmi a skutečnostmi, které nás provází ve společnosti, je třeba měnit i chápání autority. Velmi příhodně na to poukazuje Vališová (2012), když upozorňuje, že dnes více než jindy ovlivňují přirozenou autoritu i moderní technologie. Sociologové připomínají, že poprvé v dějinách se musejí starší lidé, pokud chtějí obstát v technicky složité společnosti, učit od lidí mladších. To představuje výzvu nejen pro rodiče, prarodiče, ale i pro učitele. Možná bychom mohli tento jev vnímat jako nabourání dosud všeobecně přijímaných a do jisté míry ctěných, a především tradovaných základů (atributů, aspektů, pojetí) výchovy a vzdělávání.

Pro učitele je nezbytné, aby znali, jak jednotlivá období ontogenetického vývoje provází působení autority. Každá etapa vyžaduje určitou míru autority, která je postupně formována a proměňována. Nejen že se oslabuje působení dosavadních autorit, ale objevují se nové autority,

ktelé je v některých případech nutné a v některých případech možné akceptovat. Zvláště citlivé je z ontogenetického pohledu pro osobnost období dospívání. Jedinec si začíná klást otázky, které ho dosud nechávaly v klidu, které ho nenapadaly a především nezajímaly. Vztah k autoritám se dostává do nového kontextu a nabývá nových dimenzí. Roli autority často zastává nějaká symbolická (virtuální) osoba, případně i konkrétní osoba, se kterou se jedinec identifikuje. Neuvědomuje si, že se zbavuje do určité míry své svobodné vůle a do jisté míry se zbavuje odpovědnosti za své činy. Ale v tomto období je to vcelku přirozené a běžné. Až později má dojít ke změně.

Působení autority má své kladné, ale i záporné aspekty. Určitě je nebezpečné zvolit za autoritu problematickou osobnost z hlediska morálky. Naopak kladně může jedince ovlivnit autorita, která je z mravního hlediska vhodná k následování. Otázkou je, jak to udělat, aby k té první možnosti docházelo minimálně. S působením autority se jedinci rozšiřuje prostor, a to nejen ve smyslu fyzickém, ale především ve smyslu duchovním. S tím, jak se rozšiřuje poznání, má nastupovat i rozvoj porozumění a odpovědnosti. Člověk nalézá své autority ve škole, ale především v rodině, mezi blízkými, mezi politiky, známými umělci, hudebníky, sportovci, v současnosti tzv. *influencery* apod. S postupujícím věkem člověk získává zkušenosti, zklidňuje i své „potřeby“, ambice a touhy a problém autority se už stává méně naléhavým a důležitým. Autority však mají svoji moc a člověk není vůči nim nikdy zcela imunní. Zde je možné připomenout například působení politiků. Imunita v tomto smyslu není samozřejmostí.

Svoboda a *autorita* jsou v úzkém vztahu. Pokud se zaměříme na pedagogiku, myšlenka svobody a volnosti není nová. Příkladem jsou reformní pedagogické směry, kde je myšlenka svobody i autority výrazně akcentována. Zastánci těchto směrů mají za to, že autorita není to nejdůležitější a některé krajní názory ji naprosto odmítají, popírají a vnímají ji jako něco, co do výchovy nepatří. Ovšem zkušenosti už v mnoha případech ukázaly, že absence autority je škodlivá a výchova neplní svůj účel. Jde o vyvážené nazírání na autoritu a na její akceptaci.

Zamýšlení se nad působením autority by mělo být také součástí úvah nad koncipováním studia vysokoškolských studentů, kteří se připravují na roli pedagoga. Vedle osvojení si určitých teoretických konceptů, které jsou obecně deklarovány a přijímány, je třeba se pokusit i o vymezení si vlastního postoje k autoritě. Protože postoj má vedle složky racionální, emocionální také složku konativní, která má vést k činnosti, je zde naděje, že správně formované úvahy o roli autority mohou pozitivně ovlivnit práci studentů jako budoucích učitelů a vychovatelů.

Zajímavá data pro praxi přináší i výsledky výzkumných šetření. Jak vnímají autoritu svého učitele žáci na základní škole popisují např. Šikulová, Brtnová Čepičková, Janovec a Wedlichová (2012). Zajímaly je možné odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů, kteří podle žáků základní školy mají autoritu, a učitelů, kteří autoritu nemají. Učitele s autoritou charakterizovali žáci jako toho, který jim pomáhá a poradí, když potřebují, mohou se na něj spolehnout, je přátelský, má smysl pro humor, vytváří příjemnou atmosféru. Také ho oceňují jako dobrého organizátora, který je zapálený pro svůj předmět, ví, co se ve třídě děje a hodně žáky naučí. Jako další důležité charakteristiky se jeví: pochopení pro žáky samotné, vstřícný přístup k žákům, vedení žáků k odpovědnosti a umožnění podílet se rozhodování ve třídě, vnímání jejich názorů. Vítáno je, pokud vykazuje nízkou mírou nejistoty a nespokojenosti a příliš žáky nekárá.

Lovasová a Szachtová (2012) se zaměřují ve svém šetření na adolescenty. Zjistily, že názory na to, co rozumí autoritou u svých učitelů, jsou podobné jako u žáků základních škol. V některých se ale liší. Důležitým aspektem v posilování autority u adolescentů je to, zda učitel a žák sledují společný cíl, jako je získání znalostí, dovedností, dokončení studia, dosažení maturity, získání výučního listu. Žáci cení, pokud se spěje ke společně akceptovanému cíli, přitom se ale ponechává odpovědnost i na žácích. To pak následně snižuje úzkost žáků. Učitel s autoritou je výrazně profesionálně přesvědčivý, vystupuje dominantně, je zvýšeně kritický, ale zásadně nepřebírá odpovědnost za své žáky. Žáci oceňují, když učitel zná své hranice a umí rozlišit, kdy je odpovědnost na něm, a kdy je dobré ji ponechat žákům.

Za pozornost stojí i dvě další výzkumné sondy, které sice nebyly realizovávány na velkých vzorcích respondentů, ale jsou v mnohém inspirativní i pro praxi. Zaměřily na sledování autority učitele na střední škole, jejichž autorkami jsou Charuzové (2021) a Houserové (2021). Použily pro svá šetření metodu dotazníku. Charuzová oslovila jak žáky, tak učitele konkrétní střední školy. Autorka se ptala žáků, jaké charakteristiky vykazuje učitel, který má autoritu? Učitelé odpovídali na otázky, které zjišťovaly, jakými způsoby svou autoritu upevňují. Bylo zjištěno, že žáci všeobecně své učitele respektují a váží si jich, k tomu je ale potřeba, aby učitelé vystupovali jako přátelské a upřímné autority, na druhou stranu zároveň mají být přiměřeně přísní a především profesionální. Učitel s autoritou je především odborník na svůj obor, dokáže zaujmout výkladem a je především spravedlivý. Takového učitele žáci označují za autoritu ve škole i mimo ni. Preferují ve 100 % slušnost. Konkrétně oceňují, pokud není učitel vulgární a nepovyšuje se nad žáky. Učitelé v průzkumném šetření uváděli především

ty způsoby upevnění své autority, které byly v souladu s odpověďmi žáků. Pro upevnění své autority považují za důležité být komunikativní, otevření a upřímní, nastolovat stejná pravidla pro žáky, ale i pro sebe. Zajímavá je odpověď, že žáky motivují k aktivitě, ale nenutí je. Na tomto se shodlo kolem 85 % respondentů – učitelů. Pro úplnost dodejme, že někteří však uváděli kroky, které zcela neodpovídají přání žáků, jaký by učitel s autoritou měl být. Jeden z respondentů (učitelů) uvedl jako způsob upevnění své autority snahu probudit v žácích nejistotu. Práce je přínosná množstvím získaných dat, ale také porovnáním názoru žáků na autoritu a učitelů.

Houserová (2021) zjistila, že žáci středních škol ve velké většině (70 %) považují své učitele za nositele autority. Z hlediska věku učitele se 46 % žáků domnívá, že věk může mít vliv na míru autority u pedagogů a 54 % si myslí, že spíše ne. Z odpovědí na tuto otázku lze odvozovat, že u žáků může mít jistou dávku autority i začínající učitel. Z hlediska pohlaví, se 60 % respondentů domnívá, že větší autoritu má muž. Na otázku, zda je pro ně pedagog vzorem, odpovědělo 70 % kladně. Svěřit se s osobními problémy učiteli by šlo 60 % žáků. Když by žáci potřebovali poradit ohledně svého profesního vývoje nebo dalšího studia, obrátilo by se na učitele 91 % žáků. Autorita bývá v úzkém vztahu s odborností, jak potvrzují zjištěná data. Pro 74 % žáků je důležité, aby jejich učitel byl uznávaným odborníkem ve svém oboru. Zajímavá je také odpověď na otázku, zda může mít vzhled vliv na autoritu učitele, přičemž 83 % žáků odpovědělo kladně.

Na konec připojíme závěry z výzkumného šetření, které bylo realizováno v rámci projektu řešeného v letech 2016-2017. Jednalo se o projekt, který se primárně zabýval oblastí rizikového chování a jeho prevencí (více Kolaříková, Petrová & Urbanovská (2017)). Autorky přišly s mnoha zajímavými výsledky. Zde uvádíme pouze ty, které mají užší vazbu na problematiku autority učitele. Pomocí kvantitativního zkoumání (vzorek tvořilo 302 učitelů) se zjišťovala relevantní data k aktuální připravenosti učitelů základních škol v oblasti rizikového chování a jeho prevenci v Moravskoslezském kraji, a to z pohledu samotných učitelů. Autorky odvozují, že na základě zjištěných data jsou učitelé ochotní sledovat aktuální dění ve školství, komunikovat s žáky a vytvářet ve škole bezpečné prostředí. Mezi vybraná konkrétní zjištění patří např. to, že:

- Učitelé mají ve značné většině ze své práce dobrý pocit, přináší jim uspokojení a cítí, že v rámci svých pedagogických aktivit mohou uplatňovat své nápady.

- Podíl učitelů, kteří vnímají nedostatek respektu ke své osobě, je přibližně stejný jako zastoupení těch, kteří tento problém nezažívají. Vždy se jedná celkem o necelou třetinu sledovaného souboru. Ostatní učitelé se v tomto směru vyjádřili nejistě.
- Velmi vysoké procento učitelů (téměř 95 %) se domnívá, že žáci k nim mají důvěru a svěřili by se jim s problémem.

Přestože prací, které se zabývají autoritou učitele, není mnoho. Výsledky, které uvádíme, jsou inspirací a podnětem pro další možná rozsáhlejší šetření.

Role *třídního učitele* je svým působením a svými možnostmi specifická. Třídní učitel by měl mít se svými žáky užší vztah, než učitel jednotlivých vyučovacích předmětů. Zda tomu tak je vždy, zůstává otázkou. Je to dáno i tím, jaký předmět třídní učitel u svých žáků učí. Pokud je to předmět stěžejní, který je zastoupen z hlediska časové dotace dostatečně, pak je to jeden z předpokladů, aby si žáci našli k třídnímu učiteli cestu. Pokud ale učitel vyučuje některý z předmětů, který není klíčový a je méně dotován vyučujícími hodinami, pak se postavení třídního učitele stírá a žáci se mohou obracet a inklinovat k učitelům, se kterými se setkávají častěji. Jistě, že to neplatí vždy, ale je třeba tuto skutečnost akceptovat a především s ní počítat v praxi. Třídní učitel svým působením ovlivňuje třídní klima. Je konfrontován se vztahy ve třídě, komunikací a s ní souvisejícími problémy, případně konflikty. Očekává se od něj nejen role poradce v této oblasti, ale i role toho, kdy poskytne řešení, bude je pomáhat realizovat a následně kontrolovat. Čapek (2010) vymezuje u třídního učitele ve vztahu k žákům následující typy komunikace:

- *Odbornou* – má být přiměřená věku a schopnostem žáků. Má být oboustranná a má být srozumitelná pochopitelná z pohledu žáků a jejich praktických zkušeností. Žáci mají být přesvědčeni o tom, že je učitel učí, co zná, umí a čemu rozumí tomu, co ho baví. To přispívá k budování respektu ze strany žáků a také to posiluje vztahy ve třídě.
- *Sociální* – posiluje ji přívětivost ze strany učitele. Důležitá je trpělivost a ochota naslouchat. Žáci by se neměli bát s učitelem komunikovat, mají se cítit bezpečně a vědět, že mohou být upřímní. Komunikace musí být slušná a korektní ze všech stran.

Komunikace může být narušena poměrně opomíjeným jevem tzv. *komunikační ostýchavostí* (*Communication apprehension*). Bohužel je stále málo sledována a málo s ní umí učitelé „zacházet“. Například ji připomíná Průcha (2002b). Podobně se jí zabýval ale také

Gavora (2005), který vytvořil i výzkumný nástroj (dotazník), jak komunikační ostýchavost zjišťovat v populaci žáků a dospělých. V kontextu třídy lze popsat komunikační ostýchavost jako obavu žáků veřejně promluvit před třídou, před více lidmi. Ukazuje se, že může existovat vztah mezi výsledky žáků a komunikační ostýchavostí (pro více informací srov. Průcha, 2002b). Vyšší komunikační ostýchavost souvisí s horšími studijními výsledky. Žák často ani neodpoví, přestože odpověď zná. Tomu by mělo zamezit i cíleně budované dobré klima ve třídě, které může silně ovlivnit právě vyučující, a především třídní učitel.

1.5 Psychohygienu učitele

Nároky na učitelskou profesi jsou vysoké. Navíc je učitel stále pod drobnohledem mnoha ostatních lidí, sledují ho žáci, kolegové, rodiče a nadřízení, ale i široká veřejnost. Vždyť je to učitel a ten musí být (měl by být) stále vzorem a jakékoli selhání, pochybení je posuzováno přísněji. Je faktem, že to, co si může dovolit někdo, kdo má jinou profesi, je učiteli zapovězeno. I to by si měl člověk uvědomit, pokud se chce vydat na tuto profesní dráhu. Nároky na osobnost učitele bývají přísnější než v jiných povoláních. Od učitele je žádán i správný *morální profil*. Jak to ale garantovat – toť otázka. Pokud se nechová v rozporu s předpisy, zákonem, nelze ho formálně zbavit výkonu povolání. Veřejný odsudek však působí velmi silně. Je zde třeba si připomenout, že *odborná připravenost* je jedna věc a *osobnostní profil*, druhá. Jsme jako veřejnost ochotni mnohé tolerovat a odpustit, ale už je pro nás problém, pokud se takový kontroverzní člověk podílí na výchově našich dětí.

Společenská *prestiž učitelského povolání* je na poměrně vysoké úrovni (blíže viz Prestižní, 2020)). Centrum pro výzkum veřejného mínění, které je výzkumným oddělením Sociologického ústavu Akademie věd České republiky, sestavilo na základě šetření v roce 2019 žebříček 26 vybraných povolání seřazených podle prestiže. Výzkum se uskutečnil v letech 2014-2019. První místo zaujímá povolání lékaře, následuje vědec spolu se zdravotní sestrou. Na dalších místech je učitel na vysoké a učitel na základní škole. Žebříček uzavírá povolání poslance, před ním v pořadí je uklízečka a kněz.

Prestiž stojí na mnoha základech. Jedním z nich je i finanční ohodnocení. To, jak si společnost cení, váží jednotlivých profesí, povolání, dává najevo mimo jiné i finančním ohodnocením. Je nutné konstatovat, že v posledních letech dochází ke zlepšení finančního ohodnocení učitelů, ale je třeba tento trend udržet. Jistě že peníze nezaručí spokojenost a

uspokojení, ale jejich nedostatek odvádí od plnění úkolů, životní pohody a vyrovnanosti. Stále podprahově vnímaná zátěž, že musí člověk za něco žít, uživit rodinu, odčerpává značné množství energie, nemluvě o vedlejších pracovních poměrech učitelů, kteří se z existenčních důvodů angažují ještě v jiné profesi. Určitě existují i osobnosti, které by se nevzdaly učitelského povolání a vnímají je jako poslání. Ovšem každé sebeobětování se má své meze.

To, jak učitel sám vnímá svoje postavení, závisí na více okolnostech. Může se měnit s jeho věkem, osobnostním nastavením, únavou, zdravotním stavem, psychickou pohodou, rodinnou situací a také s odolností vůči stresu. Obecně se lidé liší právě v této charakteristice. Snášet *permanentní tlak* není snadné, a navíc se časem může jedinec vyčerpat. Svůj podíl mají i *nerealistické očekávání ze strany společnosti*, která když hledá viníky problémového chování dětí a mládeži, se často obrací na instituci, na školu. Je to jednodušší, než vnímat tyto problémy v širším kontextu celé společnosti. Obvinit školu je adresné, a ne tak bolestivé, jako třeba vzít k odpovědnosti rodinu a podobně, protože to by člověk mnohdy musel zpytovat i sám sebe. Dokonce i mnoho rodičů se přímo zříká odpovědnosti za výchovu svých dětí a s klidem je předá do působení školy. Přes všechny výchovné možnosti, které má škola, je zásadním činitelem výchovy rodič. Škola napomáhá, ale nemůže roli rodičů suplovat!

Další zátěží v profesi učitele je i narůstající počet žáků, kteří mají *problémy v chování*, narůstající agresivita a další *negativní projevy chování* (sociálně patologické jevy jsou takové projevy chování, které společnost hodnotí jako nežádoucí, protože porušují její sociální, morální, právní normy). Je třeba přiznat, že ne všichni učitelé zvládají práci s dětmi, mladými lidmi, které se snaží naše současné školy integrovat, inkludovat do hlavního proudu vzdělávání. Je potřeba zlepšit přípravu budoucích učitelů už na vysokých školách a postupně umožňovat jejich průběžné vzdělávání v této oblasti. Ve školách dále musí být k dispozici dostatečně jak personálně, tak početně zajištěný a podporovaný poradenský systém (psychologové, speciální pedagogové, asistenti pedagoga, osobní asistenti, sociální pracovníci, sociální pedagogové).

Zatěžující může být i určitá *genderová nevyrovnanost*. Ve školách stále převládá více žen učitelek. Podobně je nutné sledovat i věkové složení učitelských sborů. Opět je třeba, aby žáci měli možnost se setkávat jak s mladými, tak staršími učiteli. Učí se tak komunikovat napříč *věkovým spektrem*, což je nezbytné pro další, praktický život. Byly připomenuty některé problémy a faktory (charakteristiky, rysy, specifika), které provází naše školství. Tento přehled si neklade ambici vyčerpat všechna možná specifika, ale je asi nezpochybnitelné, že vše

v předchozích odstavcích zmíněné, zvyšuje zátěž učitelů a jejich ohrožení *stresem a syndromem vyhoření*.

Specifickými problémy, které se vztahují k psychické vyrovnanosti, pohody přímo u učitelů se zabývá ve své monografii Švamberg Šauerová (2018). Všimá si, že stoupají nároky na pedagogickou profesi. Přibývá počet žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami, zlepšuje se pedagogická odbornost řady rodičů a jejich zájem o spolupráci se školou. Učitelé však na druhé straně čelí i nezájmu některých zákonných zástupců žáků o školní vzdělávání svých dětí. To vše lze označit za stresory, které působí na osobnost učitele. Důsledkem může být poškození zdraví učitelů, nárůst psychosomatických obtíží a výskyt syndromu vyhoření.

Syndrom vyhoření se týká nejen vysokých pracovních nároků, ale také oblasti emocí a sociálních vztahů. Jedná se o komplex problémů, kdy už jedinec není schopen svými kompenzačními mechanismy sám zvládat situaci. Organismus se začíná bránit. Manifestuje se to jak v oblasti somatické, tak psychické. K hlavním symptomům patří například deprese, nezájem, lhostejnost, emoční neangažovanost, cynismus, izolování se od okolí, pokles sebevědomí a sebedůvěry. Častěji se vyskytují somatické problémy, zvyšuje se nemocnost a objevují se tělesné bolesti a problémy, například srdeční, interní, dermatologické poruchy a onemocnění. Při syndromu vyhoření se nejedná o přechodnou únavu, kterou překoná dostačený spánek a přiměřeně dlouhý odpočinek, naopak jde o určitý trend, který lze pozorovat dlouhodoběji. Syndrom vyhoření člověka zatěžuje a přitom neví, jak se z této situace dostat. Manifestovaný cynismus neznamená, že mu je vše jedno, že je tvrdý k sobě i okolí. Naopak se tím vnitřně trápí, ale neví, co s tím, neví, jak to zlepšit a změnit, přestože samotného ho to obtěžuje. Klade si otázky o smyslu své profese a postupně o smyslu svého dosavadního žití.

Zvlášť nápadné to bývá v případech, kdy člověk na počátku vstupuje s nadšením do své profese, těší se a chce něco měnit, zlepšit. Tímto očekáváním jsou ohroženi i učitelé. Společnost ráda mluví ne o povolání, ale o poslání. Mladý, začínající učitel chce toto očekávání společnosti splnit. Postupem zjišťuje, že realita je jiná a je třeba být trpělivý. Je vhodné nenechat se nadšením úplně pohltit, protože pak propad, náraz na realitu je bolestivý. Už před tím, než vstoupí učitel do praxe, má mít znalost i těchto rizikových psychických mechanismů. Hodně může pomoci i poradenská pomoc a pomoc zkušenějších kolegů. Základem je o svých pocitech mluvit, svěřit se a ventilovat své pochybnosti. Není to známka slabosti, je to naopak odvaha přiznat si, že i člověk sám podléhá změnám a mění se.

Bránit se syndromu vyhoření je propojeno se zvládním stresu. Existuje několik doporučení, postupů, strategií, jak postupovat. Podrobněji se zabývá stresem mnoho odborníků (např. Kolaříková, Petrová & Urbanovská, 2017; Švamberk Šauerová, 2018; Honzák, 2019; Nešpor, 2019; Kolář, 2021; Vojáček, 2022). Někteří preferují pohled medicínský, někteří více psychologický. Všem je ale společné, že stres vnímají jako jev, který doprovází život a nelze se mu plně vyhnout. Stres má totiž i ochranný vliv, aby varoval organismus před nebezpečím a ohrožením. Jde o míru a intenzitu stresu. Pokud přeroste jistou hranici, může devastovat samotný organismus.

Existují způsoby, které je možné použít jako prevenci nebo zmírnění už vzniklého stresu, případně syndromu vyhoření. Jsou vypracovány i způsoby prevence. *Preventivní postupy* jsou nejúčinnější, ale bohužel stále málo používány. Doporučované způsoby obrany vůči stresu a syndromu vyhoření jsou např. následující:

- Základem je *vhodný životní styl*, který spočívá v dostatečném a adekvátním tělesném pohybu, spánku. Důležitá je možnost se věnovat činnostem, které člověka těší, přináší mu kompenzaci starostí. Konkrétně se jedná o koníčky, zájmy, sběratelství apod. Tyto aktivity mají schopnost kompenzovat jednostrannou aktivitu v profesi a také většinou tato činnost neklade takové nároky na podání výkonu. Významné pozitivní působení má i komunikace tváří v tvář s přáteli.
- *Mezilidské vztahy*, jak na pracovišti, tak v rodině pomáhají zvládat zátěž povolání. Život v komunitě přináší mnoho kompenzačních mechanismů stresu a pomáhá snižovat psychickou zátěž. Mnohdy si toto pozitivní působení začíná člověk uvědomovat až tehdy, kdy o tyto vztahy přichází. Ovšem i zde je třeba počítat s individuální potřebou každého jedince, která je odvislá od osobnostních charakteristik (např. extroverze, introverze apod.).
- *Řešení konfliktů*. Nelze se zcela vyhýbat konfliktům. Konflikty a střety člověka doprovází po celý, a to jak v osobním, tak profesním životě. Konflikt má několik fází a je vhodné si osvojit strategie, jak ho zvládat. Pomáhají např. koncepty nenásilné komunikace apod. Opět je nejlepší tyto mechanismy volit dle osobnostních předpokladů. Neexistuje univerzální postup, který vyhovuje všem a vždy. Konflikty ohrožují především z toho důvodu, že odčerpávají mnoho duševní energie, která pak schází při jiných činnostech.

- *Akceptace vlastní osobnosti*, poznání sebe sama. Pokud člověk dostatečně nezná sám sebe, jen velmi obtížně si může nastavit své limity a především ambice. Jedna věc je stránka chtění a případné podléhání manipulaci okolím, které jedince někam tlačí, a druhá stránka jsou předpoklady či pocit naplnění. Krátkodobě je možné sám sebe přetěžovat a směřovat do oblastí, která není naplňující, ale dlouhodobě je to zničující a vede ke stresu a vyhoření. Kdo nemá rád sám sebe, jen obtížně může mít rád i své okolí.
- *Správné pracovní návyky* tvoří základ úspěchu. Pomáhají s rutinními činnostmi, které postupně spotřebovávají méně energie, která je pak investována do objevování něčeho nového, případně zvládání mimořádných situací. Negativně působí i odkládání úkolů dnes označované jako prokrastinace (blíže např. Ludwig, 2013), což vede k nakupení úkolů a opět ke vzniku stresu.

Téma stresu je hojně sledováno i v rámci výzkumů. Například bylo zjištěno, že každý pátý učitel chce do dvou let od nástupu do práce skončit, hlavně kvůli prestiži. Jako hlavní důvod respondenti uvádějí, že lidé si neváží jejich práce. Pozitivní ale je, že s vyšší výdělkem je většina spokojená, výhrady se objevují jen asi u třetiny, a to především v Praze, kde jsou vyšší životní náklady ve srovnání s jinými regiony v České republice. Průzkum realizovala společnost GTS Alive, která mimo jiné vydává a zajišťuje učitelské průkazy ITIC. Průzkum proběhl v červnu roku 2022 mezi zhruba 300 učiteli základních a středních škol z celé ČR. Přibližně 42 % z 300 respondentů v průzkumu bylo ze základních škol, přibližně 17 % působilo na gymnáziích, zbytek ve středních odborných školách a na učilištích. Cílem šetření bylo především zjistit, jak vyučující vnímají ocenění své práce po náročném covidovém období (pro více info srov. Pedagogické, 2022).

Učitelé kriticky hodnotili především *zatěžující administrativu, přístup některých rodičů*, kteří se snaží přesouvat odpovědnost za výchovu dětí, přičemž někteří se o děti nestarají vůbec a někteří až přehnaně. U některých žáků mají výhrady k jejich nezájmu a aroganci. Ohledně motivačních činitelů je inspirativní zjištění, že více než polovina pedagogů se domnívá, že větší roli ve vyšší výdělků by mělo hrát odměňování vedením školy podle kvality výkonu jednotlivých učitelů. Průzkum také naznačil, že v oblasti sociálních vztahů jsou někteří pedagogové nespokojeni se svými kolegy. Především se obtížně komunikuje s těmi, kteří lpí na starých způsobech výuky a nesnaží se o modernější přístup ke vzdělávání.

1.6 Etika lektora v dalším vzdělávání

Při uvažování o roli pedagoga, lektora, je třeba si uvědomit, že většinou pracuje se studenty na prahu dospělosti, ale může se v praxi setkat i se studenty z řad dospělé populace anebo s nejvyšší věkovou kategorií, např. na univerzitách třetího věku. Oblast celoživotního vzdělávání – zájmových nebo profesních kurzů, se v prostředí středních odborných škol relativně rozvíjí a není vyloučeno, že učitelé jsou v těchto aktivitách více či méně angažováni.

Každá věková skupina má svá specifika, která musí učitel znát a respektovat je. Například někteří věkově starší studenti, účastníci vzdělávání, nemají možnost pracovat s moderními pomůckami, především moderními informačními technologiemi. To ale není důvod takové prostředky nevyužívat, naopak je vhodné jim citlivě ukázat, v čem tyto nové způsoby komunikace mohou být i pro ně přínosem. K tomu je ale nutný citlivý, tolerantní přístup ze strany lektora. Platí, že pozitivně působí pochvala a povzbuzení. Ta je totiž velmi zásadní ve výuce obecně, ať se jedná o jakýkoli učební obsah, či jakoukoli skupinu žáků, studentů, frekventantů.

Ve vzdělávání dospělých bývá pedagog označován pojmem *lektor*. „*Lektor je osoba, která řídí vzdělávací a rozvojové programy, v rámci programů vzdělávání dospělých, ve kterých vyniká svou odborností*“ (Barták, 2008). Pojem byl poprvé zmiňován na světové konferenci vzdělávání dospělých v Torontu roku 1972. Původně se tak označoval externí univerzitní učitel. Dnes je používám jako nejobecnější pojem označující pracovníky, kteří realizují výukový proces. Lektor má ve své práci uplatňovat, odbornou erudici, znalost andragogiky a pedagogiky, pedagogické schopnosti (přehled o učebních principech, cílech apod.), znalost psychologie osobnosti, motivační schopnosti, rétorické, komunikační schopnosti, didaktické schopnosti (přehled o formách, metodách, pomůckách výuky apod.) a kreativní schopnosti.

V souvislosti s výše uvedeným lze mluvit o kompetencích. „*Kompetencie resp. spôsobilosť lektora konať vo svojej vzdelávacej činnosti efektívne má aj širší ako andragogický kontext. Veľmi dôležitý je etický rozmer kompetencií a z neho vyplývajúci etický profil lektora*“ (Schubert, Beneš, Krystoň, Lorenzová, Pavlov & Skúpa, 2018). Prusáková (2005) řadí k základním kompetencím lektora:

- kompetence andragogické,
- kompetence sociální,
- kompetence kognitivní (poznávací), intelektuální schopnosti.

Za velmi zásadní považuje i etický profil lektora a jeho kulturu. Většinou se etické kompetence vymezují jako součást osobnostních kompetencí, kam je možné řadit i tvořivost, rozhodnost, pružnost v jednání (flexibilitu). Etické kompetence, etický rozměr činnosti lektora zdůrazňuje např. také Malach (2020), Veteška a Tureckiová (2011) nebo Barták (2008).

Inspirativní je v tomto ohledu dokument - *Evropská klasifikace dovedností/kompetencí, kvalifikací/povolání (ESCO)*. Jedná se o evropskou klasifikaci dovedností, schopností, kvalifikací a povolání, která je součástí strategie Evropa 2020. Klasifikace ESCO sumarizuje a rozděluje do jednotlivých kategorií dovednosti, kompetence, kvalifikace a povolání, které jsou důležité pro trh práce v EU a pro vzdělávání a odbornou přípravu. Jeden ze tří pilířů klasifikace ESCO je pilíř povolání. Jednotlivá povolání mají svůj vlastní profil. Profily zahrnují vysvětlení povolání formou popisu, vysvětlující poznámky a definice (ESCO, 2018).

V databázi ESCO není samostatně definováno povolání s názvem „*lektor*“, lze ale dohledat záložku pro povolání s názvem *lektor dalšího vzdělávání*. Při popisu tohoto povolání uvádí, že učitelé dalšího vzdělávání organizují a vyučují programy určené speciálně pro dospělé. Je zpracována široká škála předmětů, od akademických oblastí, jako je matematika, až po historii. Opomenuta není ani oblast osobního rozvoje, odborných dovedností nebo praktických kurzů, jako jsou jazyky, informační a komunikační technologie.

Obecně je popsáno, že lektori vyučují a podporují dospělé, kteří se snaží rozšířit své znalosti a své dovednosti, osobní a profesní dovednosti a/nebo získat další kvalifikaci, dále individualizují výuku a zapojují studenty do plánování a realizace vzdělávacích aktivit, navrhuji vhodné úlohy a zkoušky. Kompetence učitelů pro další vzdělávání jsou rozděleny na kompetence klíčové a volitelné.

Základní dovednosti a kompetence:

- hodnotí dospělé studenty;
- poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu;
- poskytovat učební materiály;
- poskytovat další vzdělávání;
- používat mezikulturní výukové strategie;
- používat při výuce ukázky;
- používat výukové strategie;

- podporovat žáky v tom, aby byli hrdí na své úspěchy;
- připravit obsah lekce, vyučovací hodiny;
- přizpůsobit výuku cílové skupině;
- přizpůsobit výuku schopnostem žáků;
- přizpůsobit výuku trhu práce;
- řídit skupinu;
- řídit interakce mezi žáky a vztahy mezi žáky a učiteli;
- sledovat pokrok žáků;
- spolupracovat s podpůrnými pedagogickými pracovníky;
- uplatňovat pedagogické strategie usnadňující tvůrčí zapojení;
- zajistit bezpečnost žáků;
- zohledňovat situaci žáka, studenta (ESCO, 2018).

Definovány jsou také *fakultativní kompetence*, které směřují do oblasti odborných znalostí a dovedností např.:

- poskytovat online školení;
- organizovat projekty pro potřeby vzdělávání;
- poskytovat kariérové poradenství;
- pracovat s virtuálním vzdělávacím prostředím, vytvářet učební plány).

V některých klíčových kompetencích učitele pro další vzdělávání lze identifikovat jejich etický rozměr. Jedná se především o spravedlnost, respekt, úctu, toleranci, trpělivost, odpovědnost a sebeúctu. Konkrétně se jedná o tyto kompetence:

- poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu (úcta);
- používat mezikulturní výukové strategie (tolerance);
- používat výukové strategie (trpělivost);
- podporovat žáky v tom, aby byli hrdí na své úspěchy (sebeúcta);
- řídit interakce mezi žáky a vztahy mezi žáky a učiteli (spravedlnost);
- uplatňovat pedagogické strategie usnadňující tvůrčí zapojení (odpovědnost, sebeúcta);
- zajistit bezpečnost žáků (respekt);
- zohledňovat situaci žáka, studenta (respekt).

Kompetence s etickou složkou jsou významné. Důležité však je, zda a jak jsou implementovány do praxe a případně sledovány či evaluovány. K tomu je třeba se zaměřit nejen na kvantifikovatelné výstupy procesů celoživotního vzdělávání (počet absolventů, jejich výsledky, kognitivní pokrok, úspěšnost v oboru atd.), ale je třeba sledovat samotný proces výuky například formou pozorování, nejlépe zúčastněného, rozhovory s žáky, studenty, frekventanty vzdělávacích programů. Své místo mají jistě sebehodnotící výzkumné nástroje jak u organizátorů, lektorů, učitelů, tak absolventů. Velké množství dat mohou zprostředkovat právě kvalitativní techniky hodnocení. O tom, že Evropská klasifikace dovedností/kompetencí, kvalifikací/povolání (ESCO) je stále aktuálním dokumentem svědčí i pravidelně uveřejňované výroční zprávy (pro více info srov. European, 2021, Buiskool et al., 2010).

2. ETICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE, RODINĚ A SPOLEČNOSTI

Předávat ctnosti musí dětem především rodina, až postupně přichází ke slovu i škola. Je otázkou, jak zapojit výchovu ke ctnostem do *rámcového (RVP) a školního vzdělávacího programu (ŠVP)* mateřských, základních, ale i středních škol. Součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) jsou *doplňující vzdělávací obory (DVO)*. DVO nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. Vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplnující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo pouze pro některé žáky. Do vzdělávacího programu proto bývají zařazeny jako povinné, ale i jako volitelné či nepovinné vyučovací předměty.

Rámcový vzdělávací program je živý dokument a má reagovat na změny ve společnosti. Naposledy prošel změnami v roce 2021. Cílem revidovaného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání bylo modernizovat obsah vzdělávání, aby odpovídal potřebám 21. století (pro podrobnější informace viz Rámcový, 2021). MŠMT ČR se snaží prostřednictvím etické výchovy ve školách budovat u žáků zejména smysl pro spravedlnost, dovednost reflexe a sebereflexe, posilovat dodržování závazků a rozvíjet smysl pro povinnost a odpovědnost, a to vše v duchu *Listiny základních práv a svobod*.

Optimisté mají za to, že i na vysoké škole je stále místo formovat studenty v této eticky zaměřené oblasti. Základem úspěchu výchovy ke ctnostem, mravním hodnotám je nutnost akceptovat, že na svět přichází lidé s různými předpoklady, dispozicemi a s těmi je nutné počítat. Zcela měnit tento základ není možné a naopak může vzbudit mocný protitlak, kdy dochází k poškození osobnosti a jejích struktur. Cestou může být smířit se s předpoklady a na této rovině udělat maximum. To vyžaduje určitě pedagogický realismus s mocným působením optimismu. Ptáme se, jak realizovat mravní výchovu ve školním prostředí? Určitě je významným prostředkem *příklad* těch, kteří ve škole působí. Nejsou to jen učitelé, ale všichni, kteří jsou spojováni se školním prostředím. Je důležité, aby si zaměstnanci školy uvědomovali svoji odpovědnost. Tomu napomáhá správně utvářené klima celé instituce, která následně ovlivní jak zaměstnance, učitele, ale i žáky včetně jejich rodičů. Proto je tak důležité spolupracovat s rodinou.

S výchovou ke ctnosti je spojena motivace, jako hybná síla lidského chování. Zajímavě tuto skutečnost přibližuje MacIntyre (2007), když píše o dětech, které hrají šachy a kdy vítěz za výhru dostane vždy odměnu. Jestliže děti hrají šachy kvůli odměně, která přichází z vnějšku,

pak mohou při hře snadno sklouznout k úskokům a podvodům, aby dosáhli vítězství a získali odměnu. Pokud se jim odměna odepře, může se stát, že hru opustí, protože jim už nebude přinášet potěšení. Když ale budou děti hrát šachy pro hru samu, tedy pro její vlastní dobro (taktika, odvaha, napětí), pak podvádění nemá smysl, protože činnosti vlastního dobra nelze získat podvodem, ale jen dokonalostí v činnosti samotné. Výchova charakterových vlastností trvá celý život. Výchova ke ctnostem utváří osobnost jako celek a přispívá k rozvoji vyrovnané osobnosti, která se nejen dokáže správně orientovat ve svém okolí, ale je schopna i empatie, soucitu, přičemž nepopírá svá vlastní práva a uvědomuje si svoji vlastní hodnotu, když ví, co se může a na co má nárok.

Konkrétními případy, jak je realizována etická výchova ve školách a jak je začleněna do vzdělávacích programů u nás, přináší např. Havránková (2022). Ve své práci se věnovala pro inspiraci i situaci ve světě (především Kanada a Španělsko). Aplikací etických principů a hodnot se zabývá např. Motyčka (2009, 2013). Jím navrhovaný doplňující vzdělávací obor *Etická výchova* stojí na systematickém osvojování si sociálních dovedností u žáků především na základě zážitkové metody. U žáků se mají rozvíjet základní sociální dovednosti. Stěžejním cílem etické výchovy je vést žáky k prosociálnímu způsobu chování, tj. schopnosti učinit něco dobrého pro druhého bez očekávání vnější odměny nebo protislužby.

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru tvoří témata:

- Mezilidské vztahy a komunikace.
- Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
- Pozitivní hodnocení druhých.
- Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
- Komunikace citů.
- Interpersonální a sociální empatie.
- Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
- Reálné a zobrazené vzory.
- Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
- Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Brestovanský (2022) se zase zabývá konceptualizací *morální reflexe* na hodinách etické výchovy, která využívá *dialogický didaktický přístup*. Morální reflexe je rozčleněna do dvou hlavních fází, přičemž každá z nich v sobě obsahuje ještě další dva kroky, které jsou pak podrobněji popsány. Jedná se o způsob, jak rozvíjet charakter jedince. Tento přístup využívali učitelé v rámci projektu, kdy procházeli třemi školeními zaměřenými na prohloubení poznatků o struktuře reflexe a dialogickém přístupu. Součástí byla i aplikace do praxe. Konkrétní hodiny pak byly nahrávány a následně je analyzoval výzkumný tým společně s vyučujícími. Příspěvek je cenný mimo jiné tím, že poskytuje data – vybrané videosekvence z hodin, které mohou sloužit i jako inspirace pro praxi. Brestovanský v jiné publikaci (2021) ještě připomíná, že existují mýty a mylné představy o etické výchově, které pak mohou rozvoji a realizaci etické výchovy v praxi škodit. Soustředil se na prosociální sounáležitost, výchovu charakteru. Prosociálnost vnímá jako komplexní ctnost a zdůrazňuje praktickou moudrost v hodinách etiky. Příspěvek je zajímavý tím, že rozebírá jistou skepsi vůči mravní výchově a obhajuje její místo ve formálním prostředí školního vzdělávání, přičemž se kriticky vyjadřuje k tendenci neutralizovat hodnotovou dimenzi vzdělávání ve školách.

Hlavinka (2020) se soustředil na úzké propojení výchovného snažení s etickým zráním osobnosti. Připomíná, že se nesmí zapomínat na širší filozofický základ, ze kterého etická výchova vychází. Zajímavé postřehy najdeme v příspěvku *Philosophy of education in a new key: Exploring new ways of teaching and doing ethics in education in the 21st century* (2022), kde kolektiv autorů shrnuje, že oblast etiky se trvale zabývá lidskými vztahy a pedagogickými zásahy k jejich zlepšení. Etika je tak stále živá, nepředstavuje nic statického, přičemž vzdělávací etika je oborem, který se neustále vyvíjí v reakci na měnící se kontext.

Jako nepořádek v etice ve vzdělávání, nazvaly svůj příspěvek Cliffová a Solvasonová (2022). Velmi trefně popisují situaci, která se týká vzdělávání v oblasti etiky ve školách, a to už od nejnižších stupňů vzdělávání. Ptají se, jak nejlépe zajistit, aby odborníci v oblasti vzdělávání, plně chápali etickou odpovědnost a byli na ni připraveni, když vzdělávají nejzranitelnější členy naší společnosti? A dále se ptají, jak by se mělo v raném vzdělávání dětí řešit něco tak zásadního pro lidský vývoj, jako je chápání dobra a zla? Autoři se nesnaží najít nějaké všeobecně platné řešení. Spíše mají ambici ve svém příspěvku podnítit diskusi a uvažování v této oblasti. A to je dobře, protože etická problematika je stále živá a také se proměňuje v oblasti vzdělávání.

Výchova k etickým hodnotám, k dobru je palčivým problémem školního vzdělávání od nejnižších stupňů. Je dobré, že se téma etické výchovy stává námětem příspěvků odborníků i studentů. Je to povzbudivé pro školství, a také pro celou společnost. Na druhou stranu je velmi obtížné implementovat filozofické základy a úvahy do školní praxe, protože se to jeví jako něco velmi abstraktního, odtrženého od reality. Ale to je omyl. To, jak se lidé chovají k sobě navzájem, přírodě, obecně k celému universu, je zásadní, aby spolu žili a přežili.

Jednoduché recepty a snadná řešení neexistují. Někde se například klade důraz *náboženskou výchovu*. To může ale být kontroverzní řešení z mnoha známých důvodů. Možná cesta by mohla být například v propojení se zážitkovou pedagogikou a environmentálním přístupem ke vzdělávání. *Zážitková pedagogika*, která bývá označovaná také jako zážitkové vzdělávání nebo vzdělávání prožitkem, je přístup ke vzdělání založený na získávání informací, které je provázáno intenzivní emocí. Jedinec se učí z následků a důsledků vlastního jednání. Uplatňují se netradiční řešení a společné překonávání úkolů a výzev. Pozitivním je především rozvoj tvůrčích postupů, aktivního jednání. Jednoduše řečeno, přestože člověk má informaci, co je správné, ještě to neznamená, že se dle toho bude chovat. Zážitková pedagogika vytváří situace, ve kterých se předpokládá intenzivní prožívání, které žáka ovlivní i do budoucna.

2.1 Mravní vývoj osobnosti žáka

Budovat mravní hodnoty u žáků je úkolem učitelů, aby tak mohli činit efektivně, je třeba, aby znali i zákonitosti *mravního vývoje osobnosti žáků*. Jinak učitel působí, rozvíjí a ovlivňuje osobnost žáka v útlém věku a jinak dospívajícího. Nejznámější a nejpropracovanější je teorie, se kterou přišel již dříve zmíněný *Lawrence Kohlberg* (podrobněji např. Langmeier a Krejčířová, 2006; Říčan, 2021). Lawrence Kohlberg (1927-1987) měl za to, že kognitivní vývoj předchází mravnímu vývoji.

Kohlberg (in např. Říčan, 2021) vymezil tři *úrovně mravního myšlení*. Každá úroveň se dělí ještě na dvě stadia. Předpokládal, že existuje i sedmé stadium, ale do jeho smrti nebylo ještě formulováno. Bylo vymezeno až jeho následovníky. Dosažení vyšších stadií kognitivního vývoje není zárukou, že bude dosaženo také vyšších stadií mravních. Tak jednoduše to nefunguje a je to zvláště důležité pro výchovu dětí. Postupně se ukázalo, že jen málo lidí dosáhne šestého nebo sedmého stadia (blíže následující text). Do těchto stadií nevstoupí člověk automaticky, záleží na celkovém osobnostním rozvoji. Také by bylo zjednodušující

předpokládat, že pokud člověk dokáže uvažovat o mravních otázkách, umí mravní pojmy teoreticky vymezit, bude se v životě mravně chovat a žít podle těchto mravních žádaných konceptů. Důkazem je skutečnost a každodenní praxe, že přestože lidé vědí, jak se mají mravně správně chovat, nečiní tak. Mnoho lidí například ví, že by měli prokazovat úctu staršímu člověku a například mu uvolnit místo ve veřejné dopravě, ale nedělají to. Podobně se snažíme jako řidiči dodržovat přesně danou rychlost na silnici, pokud vidíme policistu, ale pokud ho nevidíme, občas rychlost překračujeme, přestože následky tohoto jednání mohou mít negativní důsledky stále. Je realitou, že i mravní lidé občas poruší určité mravní zákony.

Kohlberg zkoumal schopnost lidí uvažovat mravně v abstraktních situacích, nezabýval se ale už tím, zda tento mravní potenciál využívají ve skutečném životě. I v této citlivé oblasti se realizují výzkumná šetření, ale není jich mnoho a měřitelnost mravnosti je sama o sobě problémem. Především pak výpověď samotných osob může být zkreslená. Lze předpokládat, že lidé, kteří dosahují vyšších mravních stadií, se v obtížných situacích budou spíše chovat morálně dobře.

a) Předkonvenční úroveň

V prvních dvou stadiích je morálka označována jako vnější. Dobro a zlo se hodnotí a posuzuje spíše podle důsledků chování než podle toho, co je v souladu s vnitřním etickým kodexem.

1. stadium

Soustředění se na trest a poslušnost. V tomto období se člověk domnívá, že každá činnost, která se trestá, je špatná. Dobré je tedy dělat to, co se po člověku žádá a vyhýbat se trestu. Strach z trestu je mocnou motivací, nedopouštět se určitých činností, určité věci nedělat. Lidé nepijí alkohol, pokud řídí auto, ne kvůli tomu, že je to nebezpečné a mohou ublížit sobě nebo jiným, ale nepijí, protože se bojí, že budou chyceni policií. Lidé, kteří se chovají podle stadia 1, se zřídka postaví proti příkazům nadřízených, a to bez ohledu na to, jestli jsou tyto příkazy škodlivé pro ostatní.

2. stadium

Bývá označováno jako naivní *instrumentální hédonismus*. Stručně by se dalo charakterizovat otázkou: „Co z toho mám já?“. Jedinec očekává, že kladné chování bude odměněno a bude se snažit vyhýbat negativním důsledkům. Zde se projevuje rafinovanost, kdy už se člověk uchýlí například k podvodům (opisování při zkoušce). Argumentem pro

ospravedlnění je konstatování, že stejně podvádí skoro všichni. Začíná se také uplatňovat jistá reciprocita, kterou ilustruje výrok „když ty dáš něco mně, já ti dám také něco, něco za něco.“

b) *Konvenční úroveň*

K tomu, aby se člověk přesunul do této úrovně, vyžaduje pokrok a posun v mravním přemýšlení. Předpokládá to *rozvoj etického kodexu*, který už v sobě obsahuje také potřeby, a dokonce i pocity ostatních.

3. *stadium*

Vyjadřuje je sousloví: „Hodní kluci a dívky“. Pozornost se věnuje především **vztahům**. Lidé chtějí být považováni za dobré kamarády, přátele, dcery, syny, zaměstnance, manžele, manželky, rodiče. Už jsou schopni se zamýšlet nad pocity druhých a brát ohled na jejich potřeby. Někdy jsou schopni se vzdát toho, co by mohlo druhé poškodit. Také se snaží vyhnout situaci, kdy by s ním ostatní nesouhlasili.

Je to období obtížné a plné rozporů. Mravní rozhodování je komplikováno, protože se člověku rozšiřuje okruh důležitých vztahů. Například dospívající se může cítit rozpolceně, protože, vrstevníci podporují chování, které odmítají jeho rodiče. Musí se rozhodnout, zda si zachovat uznání přátel, nebo splnit například občanskou povinnost. Dilemata toho typu jsou velmi zatěžující a komplikovaná a významně člověka frustrují, protože neexistují jednoduchá řešení, jednoduché odpovědi. Významně se ale začíná uplatňovat už vlastní hodnotový systém, což postupně může rozhodování usnadnit.

4. *stadium*

Základem je orientace na *řád a zákon*. „Co by se stalo, když by zákon ve vaší situaci porušoval každý, protože by se domníval, že má k tomu dobrý důvod?“ Je to důležitá a dobrá otázka, protože porušit zákon a řád, když se zdá, že se na člověka nevztahuje, je špatné a znemožňuje soužití. K tomu, aby svět mohl fungovat, aby byli lidé schopni soužití, musí se zachovávat zákony a zásady, které stanovila společnost. Jinak by došlo k chaosu, jednání by bylo nepředvídatelné. Výsledkem by byl totální rozvrat a anarchie.

Člověk si začíná uvědomovat, že i když se mu nechce zachovávat zákon, je to jeho povinnost. Zákon je silnější než emoční touha porušit jej kvůli osobním nebo mezilidským výhodám. Lidé v tomto stadiu věří, že světový pořádek se nastolí, pokud se budou plnit zákony. K tomu, aby nastal mír a lidé spolupracovali, musí důvěřovat ostatním, že budou dostatečně moudří a to vše bude směřovat na správnou cestu, na kterou budou dohlížet zákonodárné orgány. Ovšem i bezvýhradné plnění zákonů může znamenat problém. Například useknout

člověku ruku, pokud tato ruka kradla (jenže matka krade jídlo pro své dítě, aby neumřelo, má být takto potrestána?).

c) *Postkonvenční morálka*

Jde o úroveň, ke které dospěje jen málo lidí. Proto sám Kohlberg označil toto období jako „potenciální“. Je to období velmi obtížné, protože lidé, kteří k němu dospějí, mohou mít velké problémy sladit své činy a názory.

5. *stadium*

Společenská smlouva. Lidé věří, že zákony jsou vytvořeny pro člověka a ne naopak. Člověk není utvořen pro zákony. Zákony mají chránit práva člověka, a ne je porušovat. Mohou nastat i situace, které nezapadají do rámce zákonů. Pak je čas zákony měnit nebo nově vyložit. Lidé v tomto období nechtějí svévolně porušovat zákony, pokud se jim zdají nevhodné.

I když už nejsou ovládáni myšlením 4 stadia, respektují zákon a řád a nutnost pracovat v rámci řádu a systému. Vnímají každou možnost, jak pomoci těm, kteří se mohli stát obětí zákonů. Je to velmi složité stadium a člověk zažívá mnoho rozpolceností. Řeší mnoho dilemat, často si zoufá nad složitými mravními dilematy. Přitom se snaží pracovat, aby vytvořil spravedlivější společnost. (Např. Jak může společnost dopustit, aby matka musela krást jídlo pro své dítě, aby nezemřelo?). Je skutečností, že pokud se člověk ocitá v tomto stadiu, nijak mu to život neusnadní žití, protože nenachází jednoznačná řešení.

6. *stadium*

Univerzální etika. Morálka se řídí sadou individuálních zásad. Zásady vychází z přesvědčení, že každý jednatel má právo na život, svobodu, spravedlnost. Morálka člověka je založena na sadě zvolených přesvědčení, které si sám zvolí, která se opírají o univerzální zásady. Hodnota jediného života znamená více než názor většiny.

7. *stadium*

Náboženské stadium. Je stadiem mystickým a lze k němu dospět až v posledních letech života. Lidé se mohou považovat za část vesmíru. Jedinec ji pociťuje jako jednotu s vesmírem nebo s Bohem. Je zde přímo kontrast s obdobím dítěte, které se považuje za střed vesmíru.

Celý mravní vývoj vychází z předpokladu, že morálka se rozvíjí postupně v souladu s tím, jak se rozvíjí psychika člověka, jak získává podněty a zkušenosti ze života. Zájem člověka se přesouvá od vlastní sebestřednosti k budování vztahu s druhými lidmi a vrcholem je pak

budování samostatně zvolených zásad, které přesahují zvyklosti přátelství a společnosti a které staví na vnitřní volbě univerzálních zásad, kterými se řídí život.

Je třeba připomenout, že sám Kohlberg postupně korigoval svoje názory na věk, ve kterém se člověk nachází v jednotlivých stadiích vývoje morálky. Ukazuje se, že lidé přechází z jednoho období do dalšího pomaleji. Například desetileté děti jsou obvykle ve stadiu 2 nebo v přechodu do stadia 2, protože se stále ještě rozhodují na základě svých vlastních potřeb. Přejít do stadia 3 přichází obvykle ve věku 13 až 14 let a jedinec v tomto období zůstává po dobu rané dospělosti. Lidé se zaměřují na to, co by „dělat měly“ a na přijetí do společnosti, důležitou roli má řád a zákon a jeho respektování. Pro objektivní náhled na Kohlbergovo pojetí je třeba připomenout, že svoji teorii stavěl především na sledování mužského pokolení. Dívky byly spíše na okraji jeho zájmu. Nelze v tom ale vidět nějakou přezíravost nebo povýšenost, ale spíše se jedná o historický a kulturní kontext, kdy se dané problematice věnoval.

Významnou osobností, která se ve své profesi věnovala problematice *morálního a kognitivního vývoje*, byl *Jean Piaget* (1896-1980). Za základní pilíř vývoje považoval přizpůsobení se, které má dvě formy, a to *asimilační* a *akomodační*. Jedinec se utváří i po stránce morální vedle toho, že se rozvíjí i v oblasti kognitivní. Inteligence dítěte se rozvíjí prostřednictvím jeho vlastní činnosti, tím jak působí na okolní svět, jak působí na okolí, jak s ním interaguje. Rozlišují se dva, už zmíněné, procesy – asimilace, kdy organismus působí na okolní předměty, pracuje s nimi podle vlastní povahy, soustřeďuje se na nové objekty, a tak začleňuje nástroje do svých schémat. Akomodace je proti tomu proces, kdy okolí působí na dítě a ono je tak ovlivňováno. Pokud je vše v pořádku, oba procesy se doplňují, jsou v rovnováze. Cílem obou procesů je dospět k vyváženosti mezi jedincem a jeho okolím. Typické je, že jedinec není během těchto procesů pasivní, ale sám se aktivně zapojuje. Tím se rozvíjí jeho duševní život.

Piaget vymezil 4 základní *vývojová stadia*:

1. *senzomotorické stadium* (asi do 2 let) – dítě si začíná uvědomovat samo sebe, uvědomuje si, že může něco dělat, že může být aktivní.
2. *Předoperační stadium* (kolem 2-7 let) – začíná si osvojovat jazyk, vládne egocentrismus, opírá se o představy.

3. *Stadium konkrétních operací* (kolem 7-12 let) – objevuje se logické uvažování v souvislostech, orientace v čase, velikostech, hmotnosti a dalších vlastnostech (například řadí dle rozměru, barvy).
4. *Stadium formálních operací* (po 12. roce věku) – dítě začíná uvažovat v abstraktní rovině, postupně se také začíná uplatňovat systematickost.

Piaget byl a stále je silnou inspirací i pro pedagogy, pro každodenní výchovnou praxi. Z pohledu mravního rozvoje je ústředním tématem vztah žáka, dítěte k pravidlům. Pravidla jsou děti v tomto období ochotné respektovat, pokud se na jejich utváření podílí.

2.2 Aktuální etická témata a problémy školy

Cílem této podkapitoly je popsat vybrané aktuální problémy, se kterými se potýká tradiční česká škola a naznačit, jak jsou propojeny s morálními a mravními hodnotami. Zmínit všechny není v tomto textu primárním cílem, spíše jde o to popsat ty, které jsou běžné a doprovází každodenní realitu školství jako celku. Objeví se také pokus konfrontovat etické problémy tradičního a současného českého školství. Vzdělávání bude vnímáno jako kontinuální, celoživotní proces, který nekončí splněním institucionálně daným povinným vzděláváním. Zmíněno bude i působení mimoškolních výchovně vzdělávacích institucí. V následujícím textu se zaměříme na některé vybrané problémy současné etiky v české škole. Zmínit všechny není v tomto textu primárním cílem, spíše jde o to popsat ty, které jsou běžné a doprovází každodenní realitu školství jako celku.

Ačkoli žijeme ve světě, který je pestrý a velmi proměnlivý, je nutné hledat určité stabilní prvky. K nim by měly patřit i konkrétní hodnoty, které je nutné ctít. Především je to úcta a tolerance ke každé bytosti. Pokud bychom nahlédli současnost ještě šířeji, je to úcta ke všemu živému, včetně toho, co bylo vytvořeno, vyprodukováno „těmi živými“. Všichni se musíme vyrovnávat s rychlostí změn a musíme se je učit přijímat a postupně si osvojovat život s poměrně velkou mírou nejistoty. To vyžaduje určitý trénink. Ten má vedle rodiny poskytovat i škola. Je zdánlivým paradoxem, že se mají ti mladší učit od těch starších, kteří jsou ovšem také bez velké zkušeností, jak se vyrovnat s nejistotou. Lidé se musí učit přiznat, že se mohou mýlit a že vždy nebude platit, co si jednou osvojili. To vyžaduje velkou míru odvahy.

Některé změny se prosazují obtížně, některé lépe. Odpor ke změnám je přirozený jev, ale je jasné, že pokud se něco přežilo a přestává fungovat, musí se nahradit novým, účinnějším. Přitom je třeba si uvědomovat, že i to nové, přicházející není definitivní, ale opět se rozvíjí a žije svým vlastním životem a může být časem nahrazeno něčím jiným. Zda lepším, to je otázka.

V souvislosti s celkovým vývojem společnosti se objevují nové sociální jevy. Ke slovu se tak dostává sociální pedagogika, která má v mnoha ohledech dopad na praktickou rovinu života, na každodenní běžnou realitu. *Sociální změny* navozují a snad i vynucují změny myšlení, změny postojů. Zásadní roli sehrává i mediální prostor. *Mediální manipulace*, nové možnosti technologií, rychlost a kvantum informací, propojenost dříve vzdálených oblastí, možnosti cestování, to vše dopadá na školu, školní vzdělávání a s tím související procesy. Informační prostor nabývá nové podoby.

Přestože je dnešní doba na změny velmi bohatá, je třeba si přiznat, že nové podněty, výzvy, informace existovaly vždy, i předchozí generace na ně musely reagovat. Docházelo k revolucím (průmyslovým, politickým), převratům, zásadním historickým zvrátům, spojených s válkami, ale i přírodními katastrofami. Postupně se změny odrážely i ve změnách společnosti (migrace jako reakce na sucho apod.). Významnou roli sehrávalo i náboženství, církve, specifika kultury v různých oblastech světa. Je proto více a více zřetelné, že pokud lidstvo, civilizace chce přežít, musí se učit toleranci. Tento úkol z velké části má zastávat vzdělávání a výchova.

Velkým tématem je *sociální mobilita* a prohlubující se *strukturální nerovnost*. Školní vzdělávací systém má na jedné straně snahu být určitým stabilním prvkem a přitom je žádán, aby byl i nositelem změn. Přestože se to jeví jako paradox, je to realita a nezbyvá než ho přijmout a vyrovnat se s ním. Škola je odrazem společnosti, jejím zrcadlem. Nerovnosti ve společnosti nesmí být reprodukovány školním vzděláváním, vzdělávacím systémem. Je třeba každému dát šanci, jak ji využije, je další věc. Ale šance musí být dána a podporována politikou, legislativou. Známé jsou výsledky výzkumných šetření, kdy děti se sociálně slabším zázemím mají omezen vstup na střední školy, protože rodiče nejsou schopni jim zaplatit přípravné kurzy k přijímacímu řízení. Lépe situované děti tak mají lepší šanci na přijetí. Tím se ovšem konzervuje stávající stav nerovného přístupu ke vzdělávání, a to má pak dopady na pracovní trh a společnost jako celek. Podobné výsledky a sociální determinaci přístupu ke vzdělávání nacházíme i ve výzkumné zprávě *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* (Prokop et al., 2021).

Jak se mění společenská realita, mění se i vědění. Vytváří se sociální bubliny, nová uspořádání, které nejen generují nejrůznější informace, ale poskytují i emoční, hodnotové ukotvení. Zvláště děti, mladí lidé se potřebují s někým identifikovat, mít nějaký příklad. Kdo bude touto autoritou, záleží na mnoha okolnostech (dosavadní výchova, hodnoty uznávané nejbližšími, vlastní zkušenosti se životem a řešením problémů, mediální technologie, informační technologie, sociální sítě apod.). Škola a její reprezentanti (pedagogové, vychovatelé apod.) si toho musí být vědomi a počítat s tím. Učitelé mají obtížnou roli. Jejich úkolem je nejen předat hotové informace a názory, ale také ukazovat možnosti a pokusit se, aby jejich „svěřenec“ si volil to, co je optimální pro něj, ovšem s ohledem i na své okolí.

V této souvislosti je dobré připomenout koncept *postmodernismu* a *postmoderní pedagogiky*. Zabývá se jimi například Lorenzová (2016). Rozebírá pozadí proměny společenského a vědního paradigmatu a sleduje jeho odraz ve vzdělávání. Věnuje pozornost perspektivám postmoderny, která přinášela a přináší nové a někdy i radikální názory. Zajímavá a inspirativní je oblast pluralizace pedagogického myšlení a požadavky, které jsou kladeny na učitelskou profesi v prostředí ekonomické a technické globalizace.

Typické znaky postmoderní pedagogiky uvádí například Košatková (2022):

- poznání není neutrální, ale je sociálně, kulturně a zkušenostně konstruované;
- žák/student není pasivním příjemcem informací, ale podílí se na konstrukci vědění;
- díky důsledkům nových informačních technologií a stále se rozšiřujícímu toku informací (včetně vizuálních znaků, symbolů a obrazů) se realita stává tekutou (fragmentovanou)
- a předávání hotových a jednotných informací je tak značně komplikované;
- vychází z předpokladu, že společnost není jednotně ucelená;
- učitel opouští pevnou pozici jediné informační autority, a stává se spíše průvodcem v proměnlivosti světa;
- dominantní kategorií by měla být dobrovolnost, volitelnost zdrojů a postupů (srovnej s kapitolou o alternativních přístupech ve vzdělávání);
- klíčové je kultivovat a artikulovat naše hodnoty, prekoncepty a nakládání s diverzitou;
- jinakost je důležitá hodnota ve vzdělávání.

Např. Šeben Zaťková, et al. (2015) se věnuje *kompetencím vysokoškolských učitelů* a připomíná, že výchova a vzdělávání vysokoškolských učitelů předpokládá také formování jejich morálního profilu. Mimo to, že vysokoškolský učitel má být dobrým odborníkem – profesionálem, musí být i profesně morálně zdatnou osobností, schopnou připravovat žáky a studenty na život i v multikulturním světě. To jistě neplatí jen pro vysokoškolské pedagogy, ale i pro učitele na nižších stupních vzdělávací soustavy. Všichni učitelé jsou konfrontováni s realitou. Sami se nejprve musí vyrovnávat s novými vlivy a navíc tomu musí učit své žáky. Mají je připravovat na společný život s etniky, sociálně, nábožensky nebo rodově odlišnými lidmi (srov. např. Anzenbacher (1994)).

Naléhavost tohoto problému se stává stále více a více v celé společnosti a je výzvou i pro školskou politiku. Situaci ztěžuje skutečnost, že každý člověk se rodí do určitého prostředí, do určité společenské komunity, národa, kulturního a historického celku (okruhu). Lidé se během svého života stávají členy mnoha společenských skupin, které vyznávají určité hodnoty. Ty postupně formují jejich názory, utváří jejich svědomí prostřednictvím procesu zvnitřňování daných mravních norem. Soužití lidí přináší mnohé třecí plochy, mnohé konflikty, spory, ale i ty je nutné se naučit řešit klidným, tolerantním a mírovým způsobem. Tato schopnost, dovednost, dnes bychom řekli kompetence, se utváří postupně od dětství. Inspirací v teoretické rovině může být sociální etika, která se mimo jiné zabývá procesem globalizace, který proniká ekonomikou, politikou, kulturou, vědou a má tak dopad i na morálku a proces vzdělávání, školství. *Multikulturalismus* je fenomén, který se silně zasahuje do oblasti vzdělávání. Dnes už nejsou výjimkou děti z jiných národnostních, kulturních či etnických prostředí ve výchovných skupinách, mateřských školách, základních, středních a vysokých školách. Samozřejmostí pak je i spolupráce v rámci profese, volného času a podobně. Je to tak dobře, a právě školství připadá klíčová role v budování tolerance, spolupráce, respektu.

K tomu, aby se lidé naučili spolu žít bez nenávisti, odmítání, represe a zavrhování, je třeba uznat a respektovat základní premisu, že všichni lidé mají svojí důstojnost, práva a hodnotu. Pokud tohle nebude akceptováno jako přirozené a samozřejmé, není možné realizovat multikulturní soužití bez zásadních konfliktů, sporů, nenávisti. Na druhou stranu je třeba si přiznat, že určitá míra nedorozumění, neshod i konfliktů se objevuje a bude objevovat vždy. Jde o všem o jejich intenzitu a její frekvenci. Třecí plochy v soužití lidí jsou zcela přirozené, a ne vždy je příčinou kulturní rozdílnost. Naopak se za ní občas skrývá nenávist pramenící např. ze strachu před konkurencí, závisti, nejistoty apod.

Cesty ke spolužití v obecnější i specifitější rovině (multikulturalismus) pravděpodobně vedou skrze objektivní poznání, kvalitní a objektivní informace. Přitom se nesmí přehlížet emoční složka, kterou je nutné také brát v úvahu a kultivovat ji. Mnohdy nestačí vědět a znát, pokud jsou emoce silnější a dominantnější. I ty nejlepší záměry, jsou pak znehodnoceny a zničeny, pokud se emoce stanou dominantní a racionální složka a je upozaděna. Je třeba se dívat na rozdílnost nejen jako na překážku, jako komplikaci, ale spíše jako na inspiraci a výzvu. To ovšem není jednoduché a ani to nejde rychle. Dá se říci, že je to dlouhotrvající a pravděpodobně nikdy nekončící proces, který člověka provází po celý život.

V praktické rovině se mluví o budování interkulturních kompetencí, které patří mezi sociální kompetence, kdy se lidé učí komunikovat, spolupracovat s těmi, kteří žijí, přichází s jinou národností, z jiných etnických společenství. Mistrík (1999) píše o cílech *multikulturní výchovy*. Vnímá tyto cíle jako schopnosti. Například jde o schopnost včlenit různorodé kultury a společenství do světové historie, překonat egocentrický pohled na svět, schopnost vidět a chápat vzájemnou komunikaci a dynamiku kultur v historii, schopnost vést dialog, komunikovat s jinými kulturami, schopnost chápat vztahy vlastní kultury s jinými kulturami, všimnout si jejich vzájemného ovlivňování a akceptovat toto ovlivňování jako samozřejmost. Do schopností se promítá ovšem i schopnost vnímat určitá omezení jak vlastní, tak jiných kultur. To vše souvisí s tolerantností a empatií.

Multikulturní výchova, jak shrnuje Šeben Zaťková (2015), se snaží o to, aby příslušníci jednotlivých kultur vzájemně komunikovali, doplňovali se a ne se vzájemně separovali. V této souvislosti je vhodné aktuálně připomenout některé snahy vytvářet samostatné třídy pro děti uprchlíků přicházejících z Ukrajiny (psáno v roce 2022). Multikulturalita ovšem neučí člověka jen poznávat jiné, ale zprostředkovává i objektivnější pohled na sebe sama, na sebe samého. Postupně se tak člověk dozvídá mnohé nové o své osobnosti, o své schopnosti tolerovat a respektovat. Prostřednictvím poznání druhých se buduje i poznání vlastní, sebepoznání, sebeuvědomění, sebevědomí a sebedůvěra.

Různorodost je normální a pestrost je vítána, jak nás o tom přesvědčuje příroda. Platí to též pro lidské společenství. Přijmutí rozdílnosti souvisí s výchovou k hodnotám a etickou výchovou. Hodnoty jsou tématem nejen školy, ale celého života jedince. Jedinec hodnoty akceptuje, přijímá a ovlivňují jeho život, jeho komunikaci a způsob soužití s jinými lidmi i s přírodou. Hodnoty představují základní pilíře života, které vyvádí člověka z „bloudění“ a učí ho, kam má směřovat. V zahraničí i u nás se témata spojená s *hodnotovou výchovou* promítají

do koncepcí výchovy a konkrétně do programů vzdělávání a výchovy. Zájem o hodnoty se projevuje například tím, že se realizují výzkumné sondy a šetření týkající se hodnot, které vyznávají děti a mladí lidé.

Otázkou zůstává, jak realizovat výchovu k hodnotám, jak předávat ty správné hodnoty? Zásadní roli má rodinné prostředí, nejbližší osoby, se kterými jedinec sdílí stejné materiální a kulturní zázemí. Nezastupitelnou roli má školní prostředí. Základem je tedy dialog mezi předávajícím (rodič, učitel, vychovatel, kamarád, přítel, mediálně vlivná osoba a podobně) a dítětem, mladistvým. Nejmocnějším prostředkem je však příklad. Součástí hodnotové výchovy je i příprava na zvládání případných nepochopení, konfrontací a přímo konfliktů. Ty se budou vyskytovat a je lépe se je postupně učit zvládat, než se naivně domnívat, že nebudou pod vlivem všech výchovných vlivů existovat, že výchova je zcela eliminuje a společnost bude existovat jako bezkonfliktní.

Pokud se máme zabývat *inkluzí sociálně znevýhodněných*, je třeba upřesnit, kdo je žákem se sociálním znevýhodněním. Jedná se o děti a dospívající, kteří mají sociálně komplikovaný život v rodině, v soukromí. To má výrazný vliv na jejich školní vzdělávání a jejich školskou úspěšnost. Nejen, že jsou aktuálně limitováni a omezováni nedostatkem vzdělávacích podnětů, nedostatečnou podporou nejbližšího okolí, ale jsou především nabourány a pokřiveny její perspektivy, ambice do budoucnosti. Jednoduše se přizpůsobují postupně danému prostředí, a v budoucnu už si na více netroufnou.

Výsledky žáků ve škole jsou výrazně ovlivňovány jejich socioekonomickým zázemím. Jejich výsledky vykazují vysokou závislost na jejich rodinné a sociálně ekonomické situaci (blíže např. také zprávy OECD – PISA (OECD-PISA, 2019). Zajímavé výsledky přináší také data, které uveřejnila Česká školní inspekce (srov. Lebeda et al., 2022). Mimo jiné se zde připomíná, že učitelé by se měli zaměřit na to, aby sociálně znevýhodnění žáci zvládali strategie toho, jak se sami mají učit. Tyto kompetence mívají pravděpodobně nedostatečně rozvinuty také kvůli znevýhodněnému rodinnému prostředí.

Mnoho žáků se musí vyrovnávat s problémy v rodině, jako je např. rozvod rodičů, následná střídavá péče apod. Negativně působí rizikové chování rodičů, konkrétně může jít o nejrůznější *sociálně patologické jevy*, jako je alkoholismus, delikvence rodičů, kriminalita, chudoba, nezaměstnanost, finanční problémy, exekuce, agresivita, týrání, zneužívání atd. To vše se odráží nejen v prospěchu, školní úspěšnosti a další vzdělávací kariéře, ale i v chování žáka. Žák si ve svém primárním rodinném prostředí osvojuje vzorce chování, které vnímá jako

běžné, samozřejmé, správné a snaží se je uplatnit i v ostatních sociálních vztazích. Neumí se chovat jinak, je zvyklý, že to doma funguje, tak proč by to nemělo fungovat i jinde. To je velmi zásadní a důležité pro pochopení složité životní situace žáků se sociálním znevýhodněním.

Pokud nahlédneme na tyto jevy širěji, musíme připomenout, že ovlivňují celkově osobnost samotného jedince se znevýhodněním, postižením, nukleární i širší rodinu, ale i celou společnost. Objevují se širší etické konsekvence a napadají nás i otázky, které se ptají po spravedlnosti, rovnosti šancí a podobně. Dnes umíme už jevy vcelku popsat a s určitou dávkou odvahy komentovat. Poznáváme i příčiny, ale to nejdůležitější, jak to změnit, stále chybí. Určitou překážkou mohou být ekonomické a politické okolnosti. Pokusme se tedy začít my všichni, kteří pracujeme v oblasti vzdělávání, pomáhat na té úrovni, kam dosahuje naše kompetence, promítejme tento postoj do každodenní reality, činnosti. Nabídněme pomoc, kde je to třeba, kde to považujeme za vhodné. Zda bude akceptována, je věc další.

Definovat *sociální znevýhodnění* je obtížné. Z hlediska terminologického je třeba upřesnit, že se vždy mluví o žáku se sociálním znevýhodněním, a ne o žáku sociálně znevýhodněném. Jeho situace totiž nemusí být trvalá, jde spíše o jeho konkrétní situaci, životní okolnosti, které mohou mít své časové omezení. Vymezením jedinců se sociální znevýhodněním se věnuje i v České republice např. *Školský zákon* (Česko, 2004). Konkrétně jde o část označenou jako Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných a § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Felcmanová & Habrová (2015) vymezují pojem *žák se sociálním znevýhodněním*, který byl do české školské legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, jako ty, kterým náleží zvýšená míra podpory v prostředí školy. Autorky preferují vhodnější termín: *žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Konkrétně jej definuje takto: *„Pojem vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění je tak kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. Tyto skutečnosti dítě nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v jiné sociální realitě, v našem případě v prostředí školy. Sociální znevýhodnění je velmi široká kategorie,*

kteřá je jak v teorii, tak v praxi definována vždy trochu jinak, podle zájmů, zkušeností a cíle toho, kdo termín definuje“ (tamtéž, s. 8).

Sociálním znevýhodněním je myšleno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním statutem, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova. Patří sem i postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky. Žáci se sociálním znevýhodněním patří mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP). Školský zákon je charakterizuje jako žáky, kteří ke svému rozvoji, k naplnění svého potenciálu a svých vzdělávacích potřeb potřebují nejen různá podpurná opatření, ale také angažovanost a podporu celé školy. Klíčová úloha připadá pedagogům. Cílem je zajistit, aby se každý žák prostřednictvím vzdělávání a výchovy, která je přizpůsobená jeho potřebám, mohl rozvíjet. Žák se sociálním znevýhodněním potřebuje speciální vzdělávání, podobně jako ho žádá zdravotní postižení nebo zdravotní znevýhodnění. K tomu, aby žák měl nárok na speciální opatření ze strany školy, je nutné absolvovat návštěvu poradenského zařízení. Následně, pokud je přiznána podpora, je vypracován *individuální vzdělávací plán*, podle kterého se realizuje vzdělávání.

Škola, vedle rodiny představuje místo, kde se utváří, buduje sebedůvěra, sebevědomí a s tím související i důstojnost, která má být samozřejmostí pro každého člověka. Důstojnost je třeba respektovat a učit ji děti také ctít a respektovat u druhých. Nadřazenost nějaké skupiny lidí je nepřijatelná a formuje chybný pohled na lidské společenství. Zde se můžeme odvolat na filozofii a etiku. Dodržování etických zásad je nedílnou součástí správného školního prostředí a je viditelná i pro okolí. Ponižení, výsměch, případně méně vyhrocené formy ponižování jako vyřazení z kolektivu a separace, to vše negativně ovlivňuje nejen konkrétní jedince, ale i celkové klima školy.

Je třeba se učit v běžných životních situacích, jako je například zkoušení, při kterém není možné se uchýlovat k celkovému odmítání a „devalvaci“ osobnosti a zevšeobecnování. Dokladem mohou být výroky „*Nikdy z tebe nic nebude, zase jsi jako obyčejně selhal, stejně se to nejsi schopen naučit...*“. Pokud se člověku nedaří v jedné oblasti, neznamená to, že se mu nebude dařit v jiné. Svou roli zde hraje i čas – u dětí je třeba počítat se změnami a se „skoky“ ve vývoji a změnami v chování i výkonech. Sporné je v této souvislosti například zařazování různých soutěží. Například ve sportu je vcelku zřejmé, že ten, kdo má k určité dispozice, bude vítězem. Ale v jiných oblastech se vyplácí postupovat obezřetněji. Určitě není dobré soutěže zcela zavrhnout a odmítnout jako celek. Spíše se jedná o jejich správné nastavení a spravedlivá

pravidla hry. Na druhou stranu je třeba učit děti, že pokud v životě chtějí uspět, musí se naučit „soutěžit“, jít do konfrontace s výkony druhých. Lze konstatovat, že se jedná o velmi důležitou životní kompetenci. Cestou, jak ji budovat, je začínat u sebepoznání. Člověk by měl vnímat a postupně akceptovat v čem má šance, kde můžeme uspět a tomu se věnovat především. Podobně se tématem zabývá např. Jäggle et al. (2015), kteří se věnují školní kultuře.

Úskalí etických dilemat a problémů v učitelském povolání se pokouší vymezit a popsat mnoho odborníků a jsou námětem také diskusí laiků. Téma je také častým námětem kvalifikačních prací studentů (bakalářské, magisterské apod.). Například pedagožka Iva Švarcová (2015, s. 38), která se profesně věnuje problematice *speciálního vzdělávání*, píše k tématu 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.*“ Dále ještě zmiňuje, že jen málokdo bude zpochybňovat, že učitelské povolání je náročné pro samotné pedagogy. Z hlediska zátěže je zřejmé, že subjektivní pocitování jeho obtížnosti závisí na osobnostním nastavení jednotlivých učitelů, jejich věkových a individuálních zvláštích, zdravotním stavu, jejich odolnosti vůči stresu a v neposlední řadě i na jejich vztahu k učitelské profesi a jejich vztahům k lidem, zejména k dětem a mládeži.

Mezi nepříznivé okolnosti, které jsou spojovány s výkonem učitelského povolání, patří například nerealistické požadavky na školu, především v přebírání odpovědnosti za chování žáků i mimo školu. Veřejnost i někteří rodiče se domnívají, že učitelé školy odpovídají za chování dětí a mládeže i mimo ni. Nelze říci, že po překročení prahu školy, už mne jako učitele nezajímá, co žák dělá, ale hlavní odpovědnost je na rodičích (právních zástupcích). Toto přesouvání odpovědnosti za výchovu na školu není dobré a oslabuje roli rodičů a má negativní dopady na vytváření kvalitních rodinných vazeb.

Časté diskuse se také vedou o příjmech a *platech učitelů*. U části veřejnosti se objevuje pochopení pro pozvolný nárůst finančního ohodnocení, ale někteří lidé se stále domnívají, že učitel si „tolik“ nezaslouží, vždyť učí jen několik málo hodin týdně a ještě má dva měsíce prázdnin. Tyto *stereotypy v myšlení* je třeba se pokusit trpělivým přístupem, s dokládáním relevantních informací a věrohodných argumentů pozměnit. Škola je totiž součástí společnosti a je spojena s veřejnou poptávkou po jejich službách. Zvláště je nutné, aby ti, kteří o školství rozhodují politicky, legislativně ale i finančně, měli dostatek relevantních informací a správně s nimi nakládali.

Jedním z dalších úskalí je *počet žáků ve třídě* na jednoho učitele. Předpokládá se, že co nejméně žáků na jednoho učitele je to nejlepší řešení. Není jednoduché ani snadné takové kvóty a počty definovat. Jiné to asi bude v jazykové výuce a jiné v oblasti předmětů jako je tělesná nebo výtvarná výchova. Nejlepším řešením se jeví určitý kompromis, kdy se vyhýbáme extrémům. Jeden žák na jednoho učitele je nereálné a z ekonomického hlediska neúnosné, ale zase 40 žáků ve třídě znemožňuje nejen s žáky kvalitně pracovat, ale není možné je ani poznat v rámci procesu pedagogické diagnostiky. Tyto otázky se řešily i v minulosti. Kneblová (2021) uvádí, že v roce 1869 školský zákon Leopolda von Hasnera (tzv. Hasnerova reforma) mimo jiné omezil počet žáků ve třídě na 80 osob. V roce 1883 byl ale školský zákon novelizován (tzv. Taafova novela) a počet žáků mohl být až 100. Ano, argumentem je, že mnoho dětí chodilo velmi nepravidelně (práce na poli, nemožnost dopravy), ale i tak jsou tato data zajímavá.

Velké diskuse se objevují v souvislosti s problematikou inkluze, *inkluzivního vzdělávání*. Přestože je toto téma už dlouhou dobu diskutováno, stále se vyskytuje mnoho otázek a někdy přímo negativní postoj až odpor k této věci. Především je třeba zapracovat na přísunu kvalitních a objektivních informací. Velmi výrazně působí vlastní zkušenosti, které ale nemá každý (jak učitelé, rodiče, samotní žáci apod.). Navíc tyto zkušenosti bývají velmi pestré, od pozitivních přes neutrální až vyloženě negativní. Člověk má pak tendenci na základě toho, co prožil, zevšeobecňovat, což může být na škodu a neodpovídat realitě. Jedna negativní zkušenost nemusí platit za jiných okolností, v jiném kontextu. Zvyšování počtu dětí a žáků se *speciálními vzdělávacími potřebami* i v běžných školách, v hlavním proudu vzdělávání je realita, se kterou je nutné počítat a na kterou je nebytné už připravovat studenty učitelských, pedagogických oborů. Tato příprava se bohužel jeví i v současnosti jako nedostatečná. Nejde ani tak o nedostatek informací, jako spíše o vlastní zkušenosti v podobě praxe pod vedením zkušených pedagogů, kteří budou mít dostatek času pro adepty učitelského povolání.

Dalším diskutovaným tématem současného školství je nárůst *poruch chování žáků*, především spojených s agresivitou. *Agresivita* se stává problémem nejen ve školním prostředí, ale obecně ve společnosti. Objevuje se agresivní chování a jednání vůči učitelům jak ze strany žáků, tak i jejich rodičů. Velmi zjednodušeně: agresivita (verbální, bohužel i fyzická) je reakcí na frustraci. Není výjimkou, že agresivita je také výrazem nejistoty a nevědomosti, jak jinak komplikované životní situace řešit. Dále je možné mezi kontroverzní otázky zařadit pohled na zvyšující se *věkový průměr učitelů* a *feminizaci učitelských sborů*, což může znamenat i nárůst *konfliktních situací* v pracovním prostředí.

Palčivou otázkou, která souvisí s etickým jednáním učitele (potažmo s jeho autoritou, o níž bude pojednáno dále) je, jak hodnotit chování, jednání žáka, studenta, dítěte. Některé výchovné koncepce hodnocení odmítají, jiné považují hodnocení za velmi důležité. Na jedné straně máme radikální přístupy, které se snaží nehodnotit, na druhé straně máme přístupy, které hodnocení přijímají a považují jej za důležité. Ty vychází především z behaviorálně orientovaných směrů, které staví do centra zájmu chování, jeho pozorování a analýzu a snaží se chování předvídat a ovládat. Hodnocení ovšem nemá být synonymem kritiky, hodnocení je i pochvala, na což se často zapomíná.

Vychovatel, učitel, rodič by neměl zaměňovat pozorování, které pouze popisuje, co se odehrálo a hodnocení, kdy už má výpověď nějaký hodnotící aspekt („Jsi šikovný, agresivní,...“). Rozdíl je také mezi pochvalou a oceněním. *Pochvala* se zaměřuje na celou osobnost vychovávaného. *Ocenění* je užší. Vztahuje se na konkrétní situaci, kdy se odehrálo určité chování, jednání. Jak hodnocení, tak ocenění ovlivňuje a formuje jáství osobnosti (sebedůvěra, sebevědomí apod.). Z toho důvodu je dobré vyvarovat se zjednodušujících a radikálních odsouzení, kdy není dána vychovávanému žádná vize, žádná možnost, jak se zlepšit. Vhodné nejsou ani výroky typu „*Ty vždycky budeš takový a takový, nikdy se nezlepšíš, rosteš pro kriminál*“.

2.3 Komunikace ve škole a školní klima

Komunikace je základním projevem všech systémů, všech organismů. Nejčastěji bývá definována jako předávání informací. Zde se zaměříme na *komunikaci ve školním prostředí*, ve vzdělávání a na její vztah k etickým aspektům ve vzdělávání. Komunikace je ve své podstatě neutrální. Ovšem to, jak ji uchopí její jednotliví aktéři, může být různé, může povzbuzovat, směřovat ke zlepšení, pomáhat na cestě k cíli. Na druhé straně se setkáváme s komunikací, která je ve škole špatná, negativní až devastující ve smyslu sociálních vztahů. Komunikace formuje sociální vztahy a vztahy zase ovlivňují komunikaci, jedná se o oboustranný proces, vzájemně provázaný proces.

Komunikaci z pohledu sociálních věd je možné rozčlenit dle různých kritérií. Termín komunikace se používá v mnoha významech. Tři hlavní vymezení komunikace nabízí ve své publikaci např. Gavora (2005, s. 9):

- Komunikace je vymezována jako dorozumívání, které je odvozeno od slova dorozumění, které znamená pochopení se, shodu myšlenek.
- Komunikace je vymezována jako sdělování. Jedná se o informování, podávání poznatků, obeznámení se se svými pocity, názory a podobně. Zde se předpokládá druhý člověk, partner, kterému je informace určena. Jeden chce něco sdělit druhému, informovat ho, poučit ho.
- Komunikace je vymezována jako výměna informací mezi lidmi. Jeden člověk vysílá informaci a druhý, partner ji přijímá. Později si zase role vymění, kdy informaci vysílá ten druhý a první ji přijímá. Komunikace je obousměrná, kdy informace směřuje nejen od jednoho partnera ke druhému (jak je spáno v předchozích dvou pojetích), ale i naopak. Partneři si navzájem předávají slovo a každý z nich přináší informace a navzájem se dorozumívají.

Z hlediska etických aspektů uplatňovaných v procesu komunikace je možné připomenout například *koncept respektující výchovy*, která upřednostňuje výchovné přístupy, které staví z velké části na humanistické tradici, na budování vztahů mezi dítětem a učitelem, rodičem. Je třeba se smířit s tím, že jako neexistuje například jedna psychoterapeutická škola, které vyřeší každý problém, neexistuje jedna jediná komunikační strategie ve škole, která by přinesla to nejlepší řešení při zvládnání výukových a výchovných situací. Ať chceme nebo ne, je třeba si přiznat, že často se ve výchově postupuje intuitivně, na základě vlastních zkušeností. Výchova se pak stává experimentem, pokusem, protože v každém okamžiku působí mnoho intervenujících proměnných, které nejsou na první pohled zřetelné.

Člověk má tendenci uplatňovat to, co se jednou osvědčilo v jiných situacích, což může být přínosem, protože to vede k rychlejší reakci, ale také to může být limitující, kdy se těžko vzdáváme toho, co známe, umíme, co se jednou ukázalo jako účinné. Vždy je dobré si připomínat, co je cílem našeho snažení jako pedagogů, učitelů, vychovatelů. Většinou nelze zvládnout momentální situaci bez toho, že by nás zajímalo, co bude dál. Cílem je rozvoj žáků, ukázání a zprostředkování cesty, nabídnutí možností, které vedou k budoucnosti. Spokojenost je pak spojována s pocitem naplnění potřeb a určitou mírou uspokojení. A zde je už jasně vidět, že komunikace velmi úzce souvisí s emocemi.

Výchova se odehrává velmi často prostřednictvím komunikace, konverzace. Jiným způsobem, jak se působí na vychovávaného, je příklad. Ovšem i v tomto případě má důležitou roli komunikace, mnohdy i neverbální. Jak tedy nejlépe komunikovat, aby výchova byla co nejúčinnější? Základem je brát ohled na důstojnost všech komunikujících. To přispívá a je základním předpokladem k budování charakteru. Ten se vytváří a formuje prostřednictvím etické výchovy. Důležitost etické výchovy ve vzdělávání si uvědomují i představitelé Ministerstva školství. Etickou výchovu zařazují jako doplňující vzdělávací obor do oblasti základního vzdělávání. Vytváří mnoho *mezipředmětových vztahů*. Například ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* ve vzdělávacím oboru *Český jazyk a literatura* je etická výchova propojena s učivem zaměřeným na naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem. Ve vzdělávacím oboru *Cizí jazyk* je v úzkém vztahu s učivem, kde si žáci osvojují pravidla komunikace v běžných každodenních situacích. Podobně je to i v dalších vzdělávacích oblastech (*Člověk a jeho, Člověk a Člověk a příroda, Člověk a kultura, Člověk a zdraví*).

Zařazení etické výchovy do RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) je velmi důležité a nutné. Svět přináší mnoho otázek, na které se hledají odpovědi a jsou z etického pohledu velmi komplikované (např. Má lidstvo rozvíjet umělou inteligence, a může nám v budoucnu škodit, nebo pomoci, jak se pojistit proti jejímu zneužití?). V naší školské soustavě dosud chybí předmět, který by systematicky zabýval a rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Inspirací jsou například zkušenosti z většiny zemí OECD, ve kterých je předmět s podobným obsahem do vzdělávacího systému zařazen (podrobněji viz MŠMT, 2010).

Komunikace začíná tím, že chceme komunikovat, že máme zájem o komunikaci s druhým, věnujeme jí pozornost a čas. Důležitá je empatie, která ji zvláště ve školním prostředí provází. Například je nutná ze strany učitele. Ten je příkladem pro své žáky nejen jako sdělovatel informací, ale i jako člověk se svými emocemi, sociální a emoční inteligencí. Umí se ovládat? Umí povzbudit? Umí číst v emočních projevech ostatních? Je příkladem, jak se chovat empaticky. Empatii projevuje verbálně, ale i neverbálně (přikývnutí, pohlazení, stisk ruky apod.). Verbálně se používají například komentáře typu: „*Rozumím, chápu, ano...*“ Také pomáhá, když se stručně shrne, případně zopakuje, co vypověděl komunikační partner. Předejde se tak nepochopení či nepochopení obsahu. Podněcuje to vypovídajícího (např. žáka), aby se zapojil a pokusil se postupně definovat a tak postupně poznat svůj problém. Empatie, ale neznamená, že s druhým se bude vždy souhlasit a budou se schvalovat jeho kroky

v chování a jednání. Jde o uznání a respektování toho, co druhý člověk prožívá, přestože to může být v rozporu s naším pohledem na problém. Výroky, věty, které směřují k žákům, by měly být převážně pozitivní. Často slýcháme (nejen žáci, ale i dospělí), co nemáme, nesmíme, ale už nevíme, co máme tedy dělat.

To vše je v souladu s konceptem, který bývá označován jako *nenásilná komunikace* (také *Nonviolent Communication, NVC*). Vychází z humanisticky orientované psychologie (vliv *Carla Rogerse*) a z *Gándhího konceptu nenásilí*. Vytvořil ji v šedesátých letech 20. století americký psycholog *Marshall B. Rosenberg*. Někdy se také označuje jako *empatická komunikace* (*Compassionate Communication*), případně *komunikace orientovaná na potřeby* (*needs-based communication*) (NVC, 2023). Zmíněný koncept je jednou z nabízených cest, jak by si lidé mohli dobře porozumět, protože mnoho potřeb, ze kterých se vychází a které tento způsob komunikace naplňuje, jsou společné všem lidem, a tak si mohou navzájem porozumět. Nenasilná komunikace má filozofické základy a je užívána nejen v komunikaci ve školním prostředí, ale například i v párové komunikaci. Využívá specifické komunikační dovednosti, které je možné trénovat v rámci tréninkových setkání, kurzů.

Nenasilná komunikace se osvědčuje i při zvládání *konfliktních situací* (Rosenberg, 2022). Je to koncepce, která se popisuje ve čtyřech navazujících krocích. Začíná se pozorováním situace bez toho, že by se cokoli hodnotilo. V tomto smyslu se mluví o určité formě inteligence, když je člověk schopen pozorovat bez toho aby hodnotil. Pokračuje se rozpoznáváním svých pocitů, kdy člověk popíše a přizná si, co prožívá, co v něm daný podnět vzbuzuje a navozuje. Součástí tréninku je rozšiřování slovní zásoby pro označování pocitů. Současně se také sleduje, co se děje v těle jedince a upozorňuje, že není naplněná nějaká potřeba. Ve třetím kroku už dochází ke konkrétní identifikaci vlastní potřeby. Člověk poznává, co potřebuje, co mu chybí. Následuje čtvrtý krok, kdy se formuluje konkrétní a pozitivní prosba. Partner v komunikaci potřebuje vědět, co konkrétně by mohl udělat, aby mohl potřebu druhého naplnit. Potřebu je nutno formulovat konkrétně a zároveň musí být splnitelná. Mnohdy komunikace ztroskotá právě na tom, že ten druhý, neví, co udělat. Prosba má mít formu otázky, ne rozkazu – např. mohl bys...? ...byl bys ochotný...?

S komunikací ve školním prostředí velmi úzce souvisí *sociální klima, atmosféra*. Bývá i námětem mnoha výzkumných šetření, kde je cílem zjistit, co je specifické a co je společné pro život ve škole. Průcha (2002a), k tomu připomíná už v roce 2002, že fenomén *sociální klima třídy (školy)* je dokladem, jak rychle se vyvíjí v sociálních vědách poznání, výzkum opírající se

o výsledky empirických šetření. Dosud se mělo za to, že určité klima sice existuje jak ve školním vyučování, tak v jiných edukačních procesech, ale že je to něco objektivně neuchopitelného, co se nedá přesně zjišťovat, hodnotit. Sociální klima se stálo středem pozornosti nejen ve školství, ale zájem o tento fenomén jeví i komerční instituce, podniky, firmy. Zjistilo se, že právě příznivé klima člověka ovlivňuje nejen z hlediska jeho spokojenosti, ale posiluje i výkonnost. K tomuto zájmu jistě přispívá i skutečnost, že už dnes jsou k dispozici nástroje, jak klima měřit. Průcha (2002a) konstatuje, že dle empirických šetření realizovaných s mezinárodně ověřenými výzkumnými nástroji se ukazuje, že klima tříd standardních základních škol u nás je žáky hodnoceno vcelku jako příznivé. Nepotvrdila se tak negativní představa o kvalitě školního prostředí. Navíc lze také připomenout, že klima tříd v českých alternativních školách není významně odlišné, respektive lepší než ve standardních základních školách. Proto nelze jednoznačně říci, že to, co je nové, je automaticky vždy lepší. Tento přístup je značně zjednodušující a zkreslující realitu.

V současnosti se opíráme v komunikaci stále více o komunikaci elektronickou. Přesto, že má digitální svět mnohá nebezpečí a může lidem škodit, je třeba připomenout bez zbytečných emocí, že přináší i některá pozitiva. Už jsme se okrajově dotkli elektronické komunikace, a proto si dovolíme uvést etická pravidla – komunikace prostřednictvím e-mailových zpráv. *Elektronická komunikace* je stále oblíbená a velmi užívaná. Je to nástroj, který nám pomáhá. Zrychluje práci, šetří čas a umožňuje řešit některé problémy ihned. To však nemusí být vždy žádoucí, ale spíše na škodu. Například se někdy reaguje příliš brzy, a informace, které jsou napsány, mohou být sděleny pod vlivem emocí, které jsou rychlejší než uvážlivě provedené racionální úvahy. V dalším textu je připojeno pár doporučení a postřehů, jak co nejlépe používat e-mailovou komunikaci. Inspirací je v tomto smyslu například publikace Taylorové (2010), která uvádí přímo tipy a triky, jak plně využít možností elektronických zpráv.

- Nikdy neposílat hrubou nebo urážlivou zprávu. Může se to obrátit proti pisateli zprávy, navíc to může vzbudit podezření, že člověk nemá odvalu sdělit něco přímo tváří v tvář, případně telefonem v přímém hovoru.
- Zprávy mají být psány výstižně, stručně a jasně s logickou strukturou.
- Zpráva má užívat správný „tón“, který má respektovat a odhadnout i emoce adresáta.
- Citlivé záležitosti se vyřizují při osobním kontaktu, kdy je verbální projev možné doprovodit adekvátní gestikulací, mimikou, tónem hlasu.
- Zpráva má mít i vizuálně kultivovanou podobu, po stránce obsahu se má členit na

odstavce, pokud je svým rozsahem delší.

- Kopie se posílají jen tehdy, pokud jsou prospěšné pro všechny adresáty.
- Ještě, než je zpráva vytvořena a odeslána, je vhodné se zamyslet, zda komunikace telefonem, případně osobním setkáním nebude lepší. I použití telefonu je osobnější.
- Každá zpráva musí začínat oslovením, komunikuje se s člověkem, ne s anonymním neživým strojem!
- S odpovědí se neotálí příliš dlouho. Vhodné je napsat stručnou odpověď s odkazem, že podrobnější zpráva bude následovat během následujících dnů.
- Vždy je nutná zdvořilost, přestože je zpráva stručná.
- Předmět zprávy slouží k výstižnému vyjádření, o čem zpráva je.
- Pokud se zdůrazní část zprávy, není vhodné k tomu použít velká písmena na celý text. Čtenář to může interpretovat, že se na něj křičí.
- Není vhodné používat několik interpunkčních znamének – například????!!!.
- Dobrá zpráva má být tvořena pomocí krátkých a stručných vět.
- Začleňují se vstřícné výrazy a obvyklý jazyk, jako by probíhala komunikace tváří v tvář. Tak se předchází strojenosti, škrobenosti, archaickým termínům.
- Samozřejmostí je před odesláním si zprávu ještě jednou přečíst.

Na závěr této části ještě zmíníme vztah etiky a etikety s ohledem na školní prostředí. Jsou to sice svým obsahem samostatné oblasti, ale už název napovídá určitou spřízněnost. Etika je filosofická disciplína, která se zabývá mravními jevy. Je to nauka o mravnosti, o původu a podstatě morálního vědomí a jednání. Zajímají ji základní mravní postoje a problémy života lidí z hlediska svědomí, učí rozlišovat, co je dobro a zlo, mravné a nemravné, čestné a nečestné. *Etiketa* je vnímána jako nástavba etiky, vychází z ní. Etiketa je souborem pravidel společenského chování, zvyklostí.

Co je tedy z pohledu etikety nevhodné a někdy nepřijatelné a je možné využít i ve škole? Nejedná se o zvláštní doporučení. Platí obecná pravidla, která jsou využívána v běžné komunikaci s lidmi. Školní prostředí přes svá specifika má být propojeno s běžnou realitou. Škola není umělým prostředím, naopak je to součást běžného života, protože na tento život připravuje.

2.4 Role společnosti a rodiny při utváření etických hodnot

Výchova ke ctnostem provází vývoj lidské společnosti od nepaměti. Pravděpodobně lidé postupně zjišťovali, že v zájmu přežití, musí stanovit určitá pravidla, aby nedošlo ke zničení celé společnosti. Mocným impulsem, který spojoval, byl i vnější nepřítel – například mohlo jít o vlivy přírody, vnějšího nepřitele z jiných společenství, skupin, ale později mohl hrát svoji roli i nepřítel vnitřní, kdy vznikaly boje o vládu a vliv v daném společenství. Stanovila se pravidla, jak by se lidé měli chovat, začalo se mluvit o tom, co se má, musí, co se nemá a co se nesmí. Tyto hodnoty předávali lidé potomkům a později, kdy vzniká *institute rodiny* se tento proces odehrával především v ní. Později, když se svět stával více institucionalizovaným, získává svoji roli i škola.

Při sledování historického kontextu lze identifikovat období, která kladou větší důraz na určité ctnosti, které naopak jsou v jiném období upozaďovány. Ctnosti jsou předávány v rámci etické, mravní výchovy a tak je formován postupně celý národ, celý stát, celá kultura. Ve 21. století jsou lidé zahlceni novými trendy (nové formy komunikace, nové informační technologie, umělá inteligence atd.) a může se zapomínat na výchovu v oblasti charakteru, v budování ctností, hodnot, vztahů s lidmi. Realita ovšem ukazuje, že lidé jsou schopni se technicky a vědecky posunout k novým objevům, ke zlepšení života, k pohodlí. Příkladem může být pokrok na poli medicíny. Co lze dnes vyléčit, případně léčit, bylo například v minulosti nepředstavitelné. Prodlužuje se lidský věk a většina chce žít co nejdéle, a přitom zůstat v kondici a mít pocit spokojenosti. To ovšem přináší nové otázky, na které není technika samotná schopná už odpovídat. Dostává se ke slovu filozofie a v její praktické rovině etická výchova. Etická, mravní výchova je stále důležitá a její zanedbávání se může lidem vymstít a narušit obecně lidské hodnoty. Lidstvo by se tak mohlo dostat na kraj propasti, kdy sice bude ovládat mnohé z techniky, exaktní vědy, ale nebude schopno spolu komunikovat a žít. Proto nelze zapomínat na rozvoj *charakterové složky osobnosti* a její duchovní dimenze v nejširším slova smyslu.

Etická výchova je jednou ze *složek výchovy*. Nelze říci, která ze složek je nejvíce důležitá. Je třeba se na výchovu dívat jako na integrální celek, kde nelze upřednostnit jednu složku před druhou. Snad jen říci, a to ještě s velkým zjednodušením, že některá složka je v některém vývojovém období více akcentována. Také je samozřejmostí, že se jednotlivé složky stávají později sebevýchovou. Už nás nikdo v dospělosti přímo nehlídá a nekontroluje, zda se učíme,

píšeme domácí úkoly, plníme obecně povinnosti a úkoly. Je pravdou, že někdo by i tento dohled potřeboval, a proto se obracíme na odborníky, jako jsou lékaři, psychologové, kouči a podobně. Hledáme nějakou autoritu, která nás bude vést a ukazovat směr. U etické výchovy nás hlídá *veřejné mínění*, odsudek společnosti, a pokud se jedná už o prohřešky, které jsou v rozporu s deklarovanými pravidly, jako jsou zákony, nastupuje trest, který je jasně definován. Nejmocněji má však působit naše *svědomí*, které jsme získali právě výchovou.

Etická výchova má připravit dítě na život ve společenství ostatních. Pokud by tomu tak nebylo, byl by ve světě chaos a lidstvo by jako celek přežívalo jen velmi obtížně a pravděpodobně by šlo k sebezničení. Vládlo by právo silnějšího. Cílem etické výchovy je učit přemýšlet, a především jednat v zájmu většího celku, nejen v zájmu svém, ale i v zájmu okolí, společenství. Ovšem vše musí být v rovnováze. Učit děti bezbřehému sebeobětování a poddajnosti má také své hranice. Jaké škody může napáchat tento postoj a přístup k životu, lze vidět u dětí i dospělých, kteří se bojí prosadit, obávají se vyjádřit svůj názor a stát si za svým. Jakékoli krajnosti, excesy jsou škodlivé, jak nás přesvědčuje praxe.

Etika jako teorie morálky je filozofická disciplína. Etika je nadčasová. Na morálce se shodla většina společností. Některá etická pravidla společnost transformovala do praktické roviny v podobě etikety, což jsou pravidla chování, která jsou obecně vyžadována v určitém prostředí, situaci, kulturním kontextu. Etika usnadňuje život, protože nastoluje pravidla, jak se zařadit, jak existovat v dané komunitě a také jak v ní uspět. Navíc mnohdy řeší otázky, kdy člověk může volit, etika mu říká, co je správné, a tak mu do jisté míry usnadní život. Ten, kdo se rozhoduje je totiž pod nepříjemným tlakem a může se i trápit. Dospět k rozhodnutí, které je v souladu s vlastním zájmem i zájmem ostatních, může být obtížné a někdy nemožné. Právě v tomto okamžiku pomáhají interiorizované, zvnitřněné etické principy, které v nás vložila výchova. Etika je označována jako *praktická filozofie*, není nic abstraktního, ale naopak nás provází každodenním životem. Aniž si uvědomíme, musíme velmi často vybírat mezi *dobrem* a *zlem*, mezi tím, co chceme a co bychom měli, případně, co musíme, jinak bude následovat trest. Většina dospělých lidí si to neuvědomuje a koná tak automaticky, protože jsou tak vychovaní, protože interiorizovali určité etické principy. Samozřejmě i zde existují výjimky. Může se jednat o jedince s narušenou strukturou osobnosti, případně jedince s psychickým onemocněním.

Etická výchova musí mít nějaký cíl, ke kterému směřuje. Jsou to obecně lidské hodnoty, jako je např. pomoc druhému v nouzi, právo na život, záměrně neublížovat. Ovšem jako vše je možné i tyto hodnoty relativizovat a zpochybňovat. Příkladem mohou být tradované kulturní hodnoty, a především silně působí *náboženské systémy*, případně *vlivy sekt*, a různých *komunit* a společenství s vyhraněnými postoji. Etická výchova se dotýká mnoha témat, řeší např. práva jedince jako individuality a právo či prospěch ostatních, případně společenství. Dále řeší, kdo stanoví a kdo má právo vymáhat dodržování etických pravidel, co je to svědomí, spravedlnost, mravní příklad, svobodná vůle a mnohé další.

Lidé mají rádi v životě jasno. Život v nejistotě je sice chvíli vzrušující, ale pokud trvá delší dobu, oslabuje jedince a připravuje ho o množství sil a energie. Svět je dnes velmi rozmanitý a postupně se ukazuje, že obecně daná pravidla mnohdy nepokryjí všechny oblasti bezesbytku. Proto se specifikují etická pravidla vzhledem k jednotlivým profesím, aktivitám apod. Máme na mysli například etická pravidla, která se stanovují v jednotlivých profesích. Známe etiku ve zdravotnictví, lékařskou etiku, etiku v sociálních službách, etiku vědecké práce, etiku médií apod.

Jak tedy etickou výchovu realizovat? Významně působí příklad okolí. Nejprve jsou to *rodiče* a později širší *rodina*, *učitelé*, *sourozenci*. Postupně přichází ke slovu i *vrstevníci*, lidé mediálně známí a dnes i jedinci, kteří oslovují ostatní přes *sociální síť*. Je to poměrně nový fenomén, se kterým se ale musí počítat. *Zákazy* zde nic neřeší. Naopak zvyšují atraktivnost. Proto by se i rodiče měli zajímat o to, co jejich potomci sledují, a ne to pouze a jednoduše odsoudit. Lépe je pokusit se s nimi o tom diskutovat a předestřít i argumenty, které mohou vlivy například tzv. *youtuberů*, když ne redukovat, alespoň relativizovat. Také se osvědčuje vyprávění a *zprostředkování příběhů*. Může se jednat o stále oblíbené pohádky, pověsti a dnes například hrané dokumenty s historickými i aktuálními tématy. Určitě bychom neměli opomenout ani televizi, informační kanály na internetu, podcasty a podobně.

2.5 Výsledky současných šetření ve školním prostředí

V následujícím textu uvádíme několik zajímavých výsledků z materiálů, které jsou výsledkem práce jednotlivců i týmů odborníků z institucí, které se zaměřují na rozvoj v oblasti vzdělávání a školství (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Česká školní inspekce, Pedagogické fakulty vysokých škol apod.).

Prvním z těchto materiálů je např. *Tematická zpráva - Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání*, který vznikl v roce 2016 na půdě České školní inspekce (ČŠI, 2016). Dokument je souhrnným výstupem inspekční činnosti tematicky zaměřené na vzdělávání v oblasti etické výchovy. Z této zprávy vyplynulo několik zajímavých, a především důležitých informací pro praxi. Autoři se zabývali všemi stupni vzdělávání od předškolního po středoškolský. Níže stručně shrnujeme vybrané závěry:

Více jak 96 % mateřských škol zařazuje do aktivit s dětmi některá ze stěžejních témat etické výchovy, jak je vymezuje RVP ZV. Téměř všechny mateřské školy zařazují do výchovy dětí témata jako *Mezilidské vztahy a komunikace, Prosociální chování v osobních vztazích, Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství, Ochrana přírody a životního prostředí a Rodinný život*. Nejméně (s ohledem na věk dětí) jsou probírána témata *Sexuálního zdraví a Duchovní rozměr člověka*. Jen asi v šestině škol učitelé ve školním roce 2014/15 absolvovali další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na oblast etické výchovy.

Na základním stupni vzdělávání více než třetina základních škol nemá zařazenu etickou výchovu v ŠVP. Jako důvody se uvádí: nedostatek časové dotace, neproškolenost pedagogického sboru. Do budoucna asi dvě pětiny škol plánují etickou výchovu zavést (nejčastěji od roku školního roku 2017/18), a to hlavně v podobě integrace témat etické výchovy do několika jiných předmětů. Základní školy, kde je etická výchova zařazena v ŠVP, ji mají nejčastěji začleněnu do jednoho či několika předmětů, a to jak na 1., tak i na 2. stupni. Pozitivní je, že ve školním roce 2015/2016 se ve většině základních škol účastnilo etické výchovy více než 90 % žáků. Skoro všechny školy zařazují do výuky žáků témata jako *Mezilidské vztahy a komunikace, Prosociální chování v osobních vztazích, Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství, Etické hodnoty, Ochrana přírody a životního prostředí a Rodinný život*. Jen méně, než polovina škol využívá téma *Duchovní rozměr člověka*. Z hlediska metod výuky témat etické výchovy učitelé nejčastěji používají řízený rozhovor, diskusi a výklad, vysvětlování a vyprávění, nejvíce používají učebnice, knihy a publikace, příručky a pracovními listy.

Co se týká názorů učitelů, zjistilo se, že skoro čtyři pětiny oslovených učitelů si myslí, že po zavedení etické výchovy na škole se zlepšily vztahy mezi žáky a celkové klima školy. Největší přínos vidí ve změnách chování a jednání žáků. Žáci se vzájemně více tolerují a dokážou si více pomáhat. Jen necelá desetina učitelů se domnívá, že implementace etické výchovy do výuky nepřineslo žádné klady a nezaznamenali žádnou změnu v chování žáků.

Z hlediska *odborné připravenosti učitelů* se ukázalo, že ve více než třech pětinách škol vyučuje etickou výchovu nejméně jeden učitel bez specifického vzdělání v této oblasti a jen šestina učitelů ve školním roce 2014/15 absolvovala DVPP zaměřené na oblast etické výchovy. Ředitelé uvádí, že pro zlepšení kvality výuky témat etické výchovy vítají rozšíření nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, školení a seminářů. Oceňují pravidelně vyhlášený rozvojový program MŠMT na podporu implementace etické výchovy do vzdělávání v základních školách a nižších ročnících víceletých gymnázií.

Na středním stupni vzdělávání nemá více než šestina středních škol zařazenu etickou výchovu v ŠVP. Jako důvod se uvádí nedostatek časové dotace. Ve školním roce 2015/2016 se v necelé polovině škol účastnilo etické výchovy více než 90 % žáků. Učitelé využívají nejčastěji v rámci etické výchovy výklad, vysvětlování a vyprávění, častou metodou je také řízený rozhovor a diskuse. Většina oslovených učitelů se domnívá, že po zavedení etické výchovy na škole se zlepšily vztahy mezi žáky a komunikace mezi pedagogy a žáky. Podobně jako na základním stupni vzdělávání popisují změny v chování a jednání žáků v oblasti vzájemné tolerance, otevřenosti ve svých názorech.

Učitelé etické výchovy jsou na středních školách lépe připraveni než na základních školách. Jen v necelých 30 % škol je výuka zajištěna pouze učiteli, kteří nemají žádné vzdělání v oblasti etické výchovy (na základních školách je to více než polovině škol). Aby se situace ještě zlepšila, uvítali by ředitelé výběr kvalitního metodického materiálu a učebnic. A jen necelá pětina ředitelů by si pro své pedagogy přála širší nabídku DVPP, školení a seminářů v oblasti etické výchovy. Z toho lze vyvodit, že učitelé na středním stupni vzdělávání mají za sebou různé vzdělání v rámci etické výchovy.

Za pozornost stojí, že koncepce etické výchovy uvedené v RVP je obsahově i stylem výuky pojata komplexně a *vyžaduje systematický přístup*. Školy si ale často volí pouze některá témata bez vzájemné návaznosti. To ale snižuje účinek na pozitivní formování jedince a rozvoj měkkých dovedností, které má etická výchova přinášet. Na konci *Tematické zprávy* (ČŠI, 2016) jsou vymezena konkrétní doporučení:

- klást důraz na průřezové pojetí etické výchovy v příslušných vzdělávacích oblastech dle RVP;
- využívat prožitkové formy vzdělávání dětí a žáků s cílem osvojení a upevnění hodnotového systému dětí a žáků;

- promítat jednotlivá témata etické výchovy do širokého spektra školních i mimoškolních vzdělávacích aktivit;
- témata etické výchovy začleňovat do pregraduální přípravy učitelů;
- posilovat nabídku DVPP v tématech etické výchovy.

Odborný asistent z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci Tomáš Hubálek (2016) uveřejnil přednášku, jako součást studijního textu k projektu *Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe*. Jedná o informace, které mají v poměrně ucelené a koncentrované podobě poskytnout vhled do problematiky etické výchovy. Podnětné pro praxi jsou pasáže, kde se autor snaží aplikovat teoretické postuláty do pedagogické reality.

Autor se mimo jiné zabýval postavením etiky v *kurikulárních dokumentech* - především Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) a Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G). Česká republika, jako jedna z mála evropských zemí, se řadí k těm, kde předmět etika (resp. etická výchova) nemá postavení samostatného povinného předmětu. Podobně tomu bylo v zemích jako Estonsko, Slovinsko, Švédsko a Francie. Etická výchova je ale zařazena jako doplňující vzdělávací obor (v RVP ZV od roku 2010, v RVP G od roku 2007), tudíž není povinný a nemusí být zařazen jako samostatný předmět.

V rámci RVP ZV se *Etická výchova* zaměřuje především na témata, které žáky vedou k navazování a udržování uspokojivých vztahů, k formování si správné představy o sobě samém, k produktivnímu řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního uvážení s využitím poznatků z diskuse s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při tvoření svého světonázoru, k pochopení základních *environmentálních a ekologických problémů* a souvislostí moderního světa.

Inspirativním materiálem v kontextu celé naší vysokoškolské učebnice je bezesporu publikace nazvaná *Zajímavosti českého vzdělávání: vybrané faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky vzdělávání pohledem pěti let sekundárních analýz*. Tuto analýzu vypracoval kolektiv autorů pod vedením Tomáše Lebedy (srov. Lebeda et al., 2022) pod hlavičkou České školní inspekce. Publikace byla výstupem projektu *Komplexní systém hodnocení* spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky. Cílem bylo představit nejdůležitější zjištění z velkých mezinárodních šetření žáků a jejich zákonných zástupců, učitelů a ředitelů škol. Šetření jsou doplněna i vlastními zdroji dat České

školní inspekce (ČŠI) a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT). Hlavní zjištění popsaného dokumentu, jsou uvedena netradičně hned v úvodu dokumentu, což je pro čtenáře pozitivní, protože ho tyto závěry inspirují k dalšímu hledání informací, a tedy k dalšímu studiu jednotlivých kapitol.

Zjistilo se, že nejsou velké rozdíly v kvalitě a efektivitě vzdělávání jen mezi kraji, ale také uvnitř regionů v rámci jednoho kraje. To by se mělo v co nejbližší době zohlednit v dotační realizované politice státu. Studie se člení na několik stěžejních témat českého školství: socioekonomické nerovnosti, předškolní vzdělávání, zajištění kvalifikovaných a aprobovaných učitelů, zajištění dalších pomocných profesí, které jsou klíčové pro zmírnění nerovností, přizpůsobení se potřebám žáků jak z hlediska jejich problémů, tak z hlediska didaktiky a stylu učení, nedostatečná výuka mediální a informační gramotnosti, vztahy na pracovišti a management školy. Má se za to, že zlepšení v těchto oblastech vzdělávací politiky by výrazně zvýšilo podporu práce ředitelů a učitelů a kvalitu českého vzdělávání v mezinárodním srovnání. Pokud budeme analyzovat témata z pohledu etické výchovy, lze konstatovat, že etický aspekt je identifikovatelný např. v oblasti:

- nerovností ve vzdělávání;
- vztahů na pracovišti a managementu školy;
- výuky mediální a informační gramotnosti.

V oblasti *nerovností ve vzdělávání* je pozitivní, že nenacházíme pouze konstatování a popis stavu, ale jsou představena možná řešení těchto rozdílů. Konkrétně jsou připomenuty i faktory, jak tento vztah omezit, případně zmírnit. Základem má být práce samotného učitele, ale důležité jsou i systémové změny. Například jde o dostatek finančních prostředků na asistenty pedagoga, školní psychology, sociální pedagogy nebo i školní obědy pro znevýhodněné žáky. V současnosti je financování těchto důležitých opatření nesystémové (dotační výzvy, projekty). Studie ze zahraničí ovšem ukazují, že právě efektivní finanční podpora regionů se socioekonomickými problémy, snižuje nerovnosti ve vzdělávání a podporuje další rozvoj kraje.

Za pozornost stojí sledovat docházku do mateřských škol v rámci generace dětí ve věku 3 až 5 let. Předškolní vzdělávání je klíčové pro další rozvoj schopností dítěte a má z hlediska delší perspektivy dopad nejen na rozvoj samotných jedinců a jejich profesní uplatnění, ale ovlivňuje regionální ekonomiku. Ukazuje se, že sociálně slabší rodiny kladou menší důraz na předškolní vzdělávání a nevnímají jeho důležitost, což v konečném důsledku jenom prohlubuje

a možná i nastavuje nerovnosti ve vzdělávání. V praktické rovině je třeba, aby regiony prostřednictvím např. práce sociálních pracovníků, ale i politiků, vysvětlovaly pozitiva předškolního vzdělávání.

Pokus propojit tematiku etické výchovy s rozvojem dětí a mládeže ze *sociokulturně znevýhodňujícího prostředí* (romské děti) realizovala ve své práci Brilová (2022). Popsala integraci dětí do běžného vzdělávacího proudu vzdělávání a jejich výchovu. Vyšla z širšího základu, kdy se zaměřila na začleňování romských dětí do společnosti, neopomenula ani tematiku role rodičů ve vzdělávání dětí. Součástí práce bylo shrnutí zkušeností, které mají konkrétní školy, ale i zkušenosti sociální pracovnice, která dlouhodobě pracovala s romskými rodinami a sociálního pedagoga.

Dalším tématem je *management škol, vztahy mezi učiteli*, jejich postoje, vnímání výuky, ale také jejich spokojenost, sebedůvěra. To vše může mít a má vliv na vzdělávání samotných žáků. Opět se zdůrazňuje, že učitel je naprosto klíčovou postavou, která formuje žáky. Jen zdravě sebevědomý, spokojený učitel dokáže připravovat vyrovnané a zdravě sebevědomé a autonomní osobnosti. Na kvalitu přístupu učitelů má značný vliv i vedení školy s kvalitní manažerskou prací. Kompetentní manažerské vedení školy může pomoci vytvořit prostředí, které oceňuje práci učitelů. Což se následně promítá do kvality vzdělávacího procesu.

Mediální a informační gramotnost je fenomén dnešní společnosti, a tedy i výchovy a vzdělávání. Už dávno nejde jen o to umět informační technologie používat, ale především učit se je adekvátně začleňovat do života a především kriticky hodnotit z nich získáváme informace. Je třeba se zaměřit na rozvoj dovedností, které jedinci umožní rozpoznat pravdu a lež, které umožní kritické posouzení nalezených informací, důvěryhodnosti zdrojů a autorů informací.

Zmíněné dovednosti se musí posilovat jak u dospělých, tak vytvářet u dětí. Např. Zdeněk Sloboda roku 2009 poukazoval na negativní vliv médií na české děti, které se nedokážou kriticky vypořádat s informacemi, jež se před ně staví. Vymezil hranici 10 let, za kterou již žáci dokážou kognitivně vyhodnocovat obsah médií podobně jako dospělí. Navrhuje proto, aby už děti v tomto věku absolvovaly výuku znalostí a dovedností souvisejících s rozvojem kompetencí mediální gramotnosti (Sloboda, 2009 in Lebeda et al., 2022).

Ukázalo se, že kompetence pro život v moderní *digitální společnosti* označované jako mediální a informační gramotnost vykazují nedostatky. Data z šetření PISA 2018 upozorňují, že třetina až polovina žáků na pomezí základní a střední školy je ohrožena absencí dostatečné výuky internetové gramotnosti na školách. Česká republika zaostává za některými západními

zeměmi s ohledem na výuku internetové gramotnosti. Stále přetrvává určitá neochota k aktivnímu rozvíjení dovedností v informační gramotnosti, a především zohlednění i etických otázek, spojených s kritickým zpracováním a konzumováním informací. Není možné spoléhat, že potřebné kompetence získají žáci až v dospělosti. Mezi přetrvávající problémy českého školství se řadí:

- Přílišná souvislost mezi výsledky žáků a jejich socioekonomickým statutem (SES) a rodinným zázemím.
- Dlouhodobý nedostatek kvalifikovaných a aprobovaných učitelů v některých regionech (Karlovarský, Ústecký a Středočeský kraj). Kvalifikovanost a aprobovanost přímo souvisí s výsledky žáků ve vzdělávání.
- Nedostatečná podpora předškolního vzdělávání. Ukazuje se, že kvalitní předškolní vzdělávání vede následně k socioekonomickému rozvoji. Delší doba předškolního vzdělávání souvisí s lepšími výsledky žáků.
- Čeští učitelé nemají dostatečnou podporu ke zvládnutí kázeňských problémů, vytváření zdravého klimatu třídy a k potírání projevů agresivity a šikany.
- Nedostatečné zvládnutí sociálního znevýhodnění (rozvodovost, nezaměstnanost, exekuce), kde mají mít významnou roli podpůrné profese ve vzdělávání. Ukazuje se, i na základě srovnání výsledků a zkušeností v evropských rozvinutých zemích, že žáci pocházející ze sociálně slabších rodin mohou ve školách, které mají vysoké průměrné SES (socioekonomický status), dosahovat srovnatelných výsledků s žáky, kteří pocházejí z rodin s vyšším SES. Žáci z lépe sociálně zajištěných rodin dovedou „vytáhnout“ znevýhodněné žáky. A je také důležité, že žáci s vyšším SES dosahují zhruba podobných výsledků nezávisle na průměrném SES školy. Takže jejich výsledky neklesají, vlivem žáků s nižším SES. Proto by bylo vhodné, aby zřizovatelé škol zajistili vhodnou politikou snížení rozdílů ve složení škol dle rodinného zázemí.

Vedle socioekonomického statusu dopadají na výsledky žáků, i faktory jako je pojetí výchovy, denní režim a životní styl žáků. Je třeba dbát na *zdravý životní styl* (dostatečný spánek, pravidelné stravování apod.) a pokoušet se ho realizovat především v praktické rovině, nejen o něm mluvit a nabádat k němu. Přizpůsobení didaktických metod s ohledem na složení třídy a individuální potřeby žáka. Jednotlivé metody musí být vhodně využívány v konkrétních tématech, předmětech.

Závěry a doporučení autorů předložené sekundární analýzy (Lebeda et al., 2022) jsou následující:

- Posilovat odbornost a aprobovanost učitelů.
- Zajistit kvalitní další vzdělávání pedagogických pracovníků a podpořit tak rozvoj jejich kompetencí, především v oblasti práce s různorodými skupinami dětí.
- Využívat výukové metody, které vedou ke kognitivní aktivaci, zařazovat i alternativní metody.
- Podporovat kvalitní práci managementu školy a dbát na utváření a prohlubování vztahů mezi učiteli. Je důležité poskytovat adekvátní zpětné vazby učitelům, usnadňovat účast na profesních a dalších aktivitách spojených s profesním rozvojem. Dávat příležitost k zapojení se do rozhodování. Zjišťuje se, že spokojenost učitelů se pojí nejen s lepšími výsledky žáků, ale i s rozvojem jejich dalších schopností. Pozitivně na učitele, a tedy i na jejich žáky, působí rovněž kvalitní vztahy s kolegy.
- Vhodně a přiměřeně využívat ICT ve výuce. Slabší výsledky mohou vykazovat ti žáci, kteří využívají ICT nadprůměrně. Dále se zjišťuje, že nadměrné využívání ICT nemá souvislost s horšími výsledky u žáků s vysokým SES. Na druhou stranu žáci s nižším SES nadměrně využívající ICT mají daleko horší výsledky. Žáci dosahují průměrných až podprůměrných výsledků v kompetencích hodnocení důvěryhodnosti zdrojů. Výuka mediální a informační gramotnosti má začínat od 10. roku života žáka.

3. PŘÍLEŽITOSTI A VÝZVY PRO ETIKU SOUČASNOSTI A BLÍZKÉ BUDOUCNOSTI

Název této kapitoly je zvolen záměrně s cílem poukázat na to, že oblasti, (problémy), které budeme popisovat, nejsou něčím přechodným, něčím, co se vyřeší samo. Na druhou stranu opravdu nevíme, kudy se bude další vývoj ubírat. Nebude nás věda více ovládat a nebudou nás např. informační technologie řídit, nebo budeme ještě schopní nad nimi bdít? Budeme nad nimi mít kontrolu a budeme vůbec chtít přijmout tuto odpovědnost? Budeme schopni se něčeho vzdát, nebudeme už moc pohodlní? Mezi palčivé oblasti jsme zařadili tři: oblast vědy, odpovědnosti vědecké komunity, rozvoj informačních technologií a s tím spojenou umělou inteligenci.

3.1 Etika ve výzkumu a na akademické půdě

Akademické prostředí je v mnoha ohledech specifické. I zde je nutné respektovat etická pravidla, která jsou platná pro veškeré lidské chování a jednání. Především je nutné upozornit na etiku týkající se výzkumu, *publikování vědeckých poznatků*, kde dochází k častým pochybením. Marešová (2013) upozorňuje na úzké propojení (podmíněnost) mezi kulturou a činností akademického pracovníka. Striktní dodržování etických principů považuje za zásadní předpoklad kultury projevu vědecko-výzkumného pracovníka a etické úrovně jeho práce. Podobně Spousta (2009, s. 27) požaduje od pracovníků ve vědě a výzkumu striktní dodržování následujících principů:

- objektivnost a pravdivost;
- osobní poctivost a čestnost;
- originalita;
- zásadovost a nekompromisnost;
- sebekritičnosti a názorová tolerantnost;
- skromnost.

Další témata, která je nutné spojit s etickými (případně s etiketou) pravidly souvisí s *komunikací a sociálními kontakty*. Podrobněji se touto oblastí zabývá např. Holmerová (2014), která rozebírá také pravidla etikety. Zabývá se etikou, praktickou filozofií, konkrétněji

pak otázkami morálky, souvislostmi dobra a zla, a to z pohledu lidského jednání, rozhodování a hodnocení, odlišováním dobra a zla. Zdůrazňuje, že jsme si zvykli slovo etika nadužívat a postupně dochází nejen k devalvací pojmu, ale bohužel někdy i jejího obsahu. Hovoří se o etických problémech, ale jde spíše o zachování či porušení jistých *společenských konvencí*, pravidel, způsobů, jak se v určité dané době, společnosti, skupině chovat. Jedná se spíše o zachování určitého mravu, tedy chování, které je společensky nejvhodnější a nejpřijatelnější. Ve své publikaci se soustředila hlavně na praktickou rovinu, na etiketu a jak ji v praxi realizovat. Samozřejmě, že etika a etiketa spolu úzce souvisí, ale nelze je míchat či dokonce zaměňovat. *Pravidla chování* (etiketa) usnadňují soužití v lidské společnosti, vedou k ohleduplnosti, empatii, citlivému přístupu k ostatním, přičemž se tak naplňují některé etické zásady.

Jak nakládat s poznatky vědy, jak je šířit, jak je zprostředkovávat ostatním, rozvíjet a jak o nich diskutovat, jak je kontrolovat a případně zpochybňovat? Především studentům, kteří se pohybují na akademické půdě a poznávají její pravidla, může pomoci publikace z roku 2017 od Kapouna a Kapounové *Bakalářská a diplomová práce: od zadání po obhajobu*. Ta jim zprostředkuje základní informace o tvorbě závěrečných prací. Z formálního hlediska není výrazný rozdíl mezi bakalářskou, diplomovou a disertační prací, všechny lze označit jako vysokoškolské kvalifikační práce. Rozdíl je ale v jejich vědeckosti. Bakalářská práce je prací badatelskou, diplomová práce prací výzkumnou a práce disertační má být vědeckou. Pravidla, jak psát kvalifikační práce lze také najít u Foltýnka (2020a, 2020b), který se zabývá *plagiátorstvím* - jak je možné se ho dopustit třeba i neúmyslně.

Vědeckovýzkumná a badatelská práce má být tvůrčí činností, přesto je i zde nutné dodržovat stanovaná pravidla, jinak by převážil subjektivismus, neobjektivita a za vědecké poznatky by se mohlo brát vše, k čemu výzkumník dospěl, co zjistil, a především co se rozhodl zveřejnit a patřičně okomentovat či interpretovat. Na závěr této pasáže je třeba uvést, jak předcházet *plagiátorství* na vysokých školách. Akademičtí pracovníci, pracovníci, kteří mají erudici (např. odborníci z praxe) a kteří vedou své studenty při tvorbě kvalifikačních prací, jim musí být příkladem. Sami musí psát původní práce a plagiátorství pro ně musí být zapovězeno. Bohužel stále i zde dochází k pochybením a selháním.

K akademické práci patří také výzkum, který je obecně podřízen metodologickým pravidlům a konvencím, jež nastavila vědecká komunita. Podrobněji např. Skutil (2011), Chráska (2016), nebo Pelikán (2017). Každý výzkum musí splňovat podmínky, které jsou

vyžadovány u kvalitních a relevantních výzkumných projektů. Už od počátku přemýšlení o výzkumném projektu je třeba mít na paměti etická pravidla, která je nutné dodržovat. Výzkumník může být veden zájmem, poptávkou ze strany okolí řešit dané téma, nebo se může jednat i o zakázku některé instituce, která sama není schopna výzkum realizovat.

Dále následuje výběr zkoumaných objektů nebo respondentů, který bývá někdy podceňován. Problém je například s počtem respondentů a jejich *reprezentativností* vzhledem k výzkumné otázce, která má být zodpovězena. Ovšem může nastat i situace, kdy není možné bezezbytku naplnit požadavek na reprezentativnost výzkumu. Například může dojít k odmítnutí spolupráce některých respondentů, nemožnost je kontaktovat a podobně. Platí, že je potřeba vždy patřičně nastalou situaci okomentovat, zdůraznit, kde jsou *limity výzkumu*, a především se musí výzkumník k tomuto kroku přiznat (např. že některé respondenty vyloučil). Jinak hrozí, že by získané výsledky mohly být nesprávně interpretovány, a především by byla oslabena *validita* zjištění a výsledků.

Z pohledu etiky je v některých případech, vzhledem ke zkoumané otázce, nutné zachování anonymity respondentů. Zvláště v sociálních vědách je to velmi podstatné. Mnohdy se zjišťují citlivá data, kdy hrozí, pokud není výzkum dostatečně anonymní, že respondenti zkreslí data a odpovídají ve smyslu, který je společensky žádoucí, nebo naopak si dokonce vymýšlí a zkreslují realitu. *Anonymita* může být narušena i neopatrností. Například se dají respondenti, zkoumané subjekty identifikovat podle fotografického materiálu, zadaných projektů, případně dle připojeného poděkování za účast apod. V některých například v psychologických, pedagogicko-psychologických studiích se klade otázka, zda bezezbytku odhalit, co výzkum zjišťuje. Pokud by tak výzkumník učinil, mohlo by se stát, že respondenti přizpůsobí své výpovědi, chování a výzkum by pak ztrácel na své hodnotě. K tomuto je možné se uchýlit jen po náležitém zvážení okolností a pouze tehdy, když by se jinak snížila, narušila, vědecká hodnota výzkumu.

Problémy může působit i skutečnost, kdy není možné, aby všechny respondenty kontaktoval sám výzkumník, a data jsou sbírána pomocí více výzkumníků. Pokud se jedná například o dotazníky, nebývá to takový problém. Zvláště dnes je možné komunikovat elektronicky bez toho, že by výzkumník musel být na místě sběru dat. Jiná je ale situace, kdy se jedná např. o kvalitativně zaměřené studie a je nutné provádět pozorování, rozhovory. Pak je vhodné se zajímat o shodu mezi jednotlivými výzkumníky (sběrateli dat). Dnes jsou už vypracovány metodologické postupy, jak to zajistit a tak zajistit vyšší míru a platnost závěrů.

Poté, co byl výzkum realizován, přichází fáze publikování výsledků. Z pohledu etického, dochází právě zde k mnoha pochybením, a navíc je zde i velký prostor pro *záměrné a účelové zkreslení*. Nepříjatelným porušením etických pravidel je plagiátorství, kdy někdo publikuje a vydává za své cizí myšlenky, výsledky výzkumných a průzkumných šetření. Bohužel se nejedná jen o začínající a méně zkušené autory, např. studenty. Realita a zkušenosti nás přesvědčují, že tyto problémy nacházíme i u zkušených vědeckých pracovníků, případně studentů, kteří chtějí získat například akademický titul. Dnes už lze u kvalifikačních prací snižovat míru plagiátorství, kdy se elektronicky odevzdané práce podrobí „testování“ v rámci veřejně dostupných systémů zaměřených na odhalování plagiátů.

Ke snížení etické hodnoty dochází i v těch případech, kdy výzkumník sice zveřejňuje své a objektivně zjištěné výsledky, nicméně některé opomene a nezveřejní, případně přizpůsobí svým stanoveným hypotézám. Oblast pedagogického výzkumu se zvláště v poslední době mohutně rozvíjí. Objevuje se množství průzkumů, výzkumů, komplexních studií, které předkládají studenti, akademici, odborníci z praxe, statní správy, různých komerčních i nekomerčních agentur a organizací. Ti všichni by měli znát *Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu*, který byl schválen členskou základnou *České asociace pedagogického výzkumu* (srov. ČAPV, 2013). Dříve, než se výzkumník pustí do realizace vlastního šetření, měl by se s ním seznámit, a především pak jeho pravidla ctít a dodržovat!

3.2 Etika a informační technologie

V současné době můžeme být svědky bouřlivého rozvoje ve všech vědních disciplínách. Infomační technologie a digitální technologie pronikají do medicíny, průmyslu, ale i do věd humanitních, jako je např. pedagogika, psychologie, sociologie apod. Lidé se začínají ptát, jak nás záplava informačních a digitálních technologií mění, jak se proměňuje náš život, a to v těch nejširších souvislostech. Jako mnohé výsledky lidské činnosti a ducha mají i informační technologie některé pozitivní dopady na život, ale mohou být i nebezpečné. Například v oblasti výchovy a vzdělávání se objevují otázky spojené s chováním učitelů a žáků na internetu, v sítích, počítačovým pirátstvím, *kyberšikanou*, *kyberterorismem*, *netolismem* apod.

Budoucnost potřebuje „digitálně gramotného člověka“, který dokáže využívat široké spektrum moderních digitálních výtobytků k poznávání, učení, vyučování, spolupráci, komunikaci s lidmi i institucemi. Význam digitálních technologií ve společnosti bude sílit. Jde

o to, aby lidé informační a digitální technologie užívali s obezřetností, jako jednu ze složek funkční gramotnosti. K tomu je nezbytné nejen vzdělání ve smyslu umět technicky obsluhovat tyto nástroje, ale i výchovu s důrazem na její etickou složku, abychom věděli, kde jsou hranice a kdy už může být IT zneužíváno.

Náš každodenní život doprovází vliv médií, ať už to popíráme, nebo přiznáváme či vítáme. Ocitáme se pod jejich vlivem, sledujeme televizní zpravodajství, tisk, časopisy, sledujeme internet, sociální sítě. Nejen, že zprávy přijímáme, ale mnoho z nás je i tvoří, uveřejňuje a tak ovlivňuje své okolí a následně i sám sebe, protože tyto aktivity působí také zpětnovazebně. S tím se ovšem vynořují i morální otázky, ba přímo dilemata. Etické postoje jsou často mlhavé, nejsou přesně definované a mohou se zúžit jen na takový nepříjemný pocit, zda to, co činíme, je vždy dobré a nemůže škodit či ublížit. Je velmi nesnadné rozlišovat mezi fakty, informacemi, domněnkami a pocity. Co jsou fakta, argumenty, hodnoty a co je představou, fantazií nebo spekulací? Hledat cestu, jak se orientovat, je obtížné a toto hledání mnoho lidí po určité době vzdává.

Jak se zorientovat v této směsici *informačního smogu*? Lze s určitou dávkou optimismu sázet na výchovu, vzdělávání a poučení v oblasti etiky ve vztahu k moderním informačním technologiím. Na etické principy nelze rezignovat. Naopak je třeba na ně klást důraz a posilovat je. Je nutné ptát se po serióznosti a pravdivosti informací. To vyžaduje svobodnou vůli, hodně energie a času. Ovšem je to jediná cesta, jak s sebou nenechat manipulovat, nenechat se ovládat. Je to náročné a velmi ambiciózní. Je třeba si přiznat, že se to nebude vždy a bezesbytku dařit, to je idealismus. Spíše sázejme na realismus, kdy se budeme snažit snižovat manipulaci mediálním světem na co nejnižší míru. Budeme ale umět poznat, že jsme manipulováni?

Dnes se mluví přímo o *informační etice*, která je dílčí částí etiky. Zabývá se morálními principy a pravidly souvisejícími se zpracováním informací. Zaměřuje se na zásady, pravidla žádoucího lidského chování a uplatňování těchto zásad v informační praxi. Informační etika se týká jednotlivých účastníků, kteří se podílí na přenosu informací a na práci s nimi. Konkrétně se mluví o *etice tvůrce informace* (autorská etika), *etice zprostředkovatelů informací* (knihovníci, informační pracovníci, žurnalisté, ale i vydavatele a nakladatelé, tlumočníci a překladatelé, redaktoři apod.) a *etice uživatele informací* (ti, co informace užívají).

Etika tvůrce informací se týká určitých pravidel, povinností, jako je nešířit informace podněcující rasovou, pohlavní atd. nenávist mezi lidmi. Informace, které jsou zprostředkovány, mají být pravdivé, nezkrácené, úplné bez dvojsmyslů, polopravd. Nebezpečné jsou i částečně

pravdivé informace doplněné smyšlenkami. Zvláště důležité a zásadní je to ve vědecké práci, která má tato pravidla zakotvena v samotné podstatě vědeckého zkoumání. Samozřejmostí je *správné citování, odkazování se na zdroje*. Výzkumníci by se měli také vyhýbat vícenásobnému publikování článků stejného obsahu (mnohokrát vlastních), které nevedou k rozšíření vědeckého poznání. Samozřejmostí a primární odpovědností výzkumníka, vědce je psát o tom, o čem má dostatek *ověřených informací*.

Podobně se vymezují etická pravidla uživatelů informací. Informace, které akceptuje, mají být z ověřených zdrojů. A pokud tomu tak není, tak je vnímat, jako nehotové, neúplné, s vědomím toho, že je nutné je ověřit, případně zavrhnout, anebo odsunout na pozdější dobu, až je bude možné verifikovat. Ověřené a *relevantní informace* mají být využívány ke zmírnění vágností a nejasností, ku prospěchu lidí. Nemají být zneužity k destrukci, negaci. Na druhou stranu musí být uživatel připraven využít i informace, které nejsou v souladu s jeho názorem a přesvědčením. Což vyžaduje velkou odolnost a toleranci. Pravdou není jen to, co je ve shodě s našimi úvahami a s naším přesvědčením. Pravda je na konkrétním jedinci nezávislá.

Své úkoly má i *zprostředkovatel informací*. Tyto problémy se řeší především v oblasti mediálního světa, mezi novináři, reportéry, zpravodaji a podobně, kdy se mluví přímo o etice novinářské práce a autorském právu. Roli hraje nejen pravdivost informací, které jsou zprostředkovány, ale také čas, kdy jsou „vpuštěny, uvolněny“ do světa. Informační etika má své významné postavení v procesu vzdělávání (ve výuce). Zde se objevuje mnoho už shora zmíněných problémů, ale jsou i některé specifické otázky, které je nutné řešit a navíc prakticky aplikovat v každodenní práci, ve výuce žáků, studentů.

U mnoha informací dochází k jejich devalvací, v krajním případě ke zničení. Objevuje se naléhavá otázka, jak informace rozlišovat, podle jakých pravidel, kritérií. Umíme správně odlišit, co je informace, co je komentář, která je pravdivá a která zmanipulovaná nebo lživá informace? Umíme rozlišovat mezi zdroji, které informace produkují a je vždy dohledatelné, kde se informace zrodila, kdo ji vytvořil a vypustil do světa? Umět rozlišovat kvalitu informace lze označit za schopnost i dovednost, lze přímo mluvit o kompetenci. Hodnocení informací je jedna ze složek *informační gramotnosti*, kterou je nutné si osvojovat už během školního vzdělávání a popravdě řečeno má provázet člověka po celý život.

Je iluzorní se domnívat, že každý člověk, každý příjemce informací se bude zabývat jejich podrobnou analýzou. Pravděpodobně se tato činnost týká především „informačních“ profesionálů. Kritérií, která je možné akceptovat, je ovšem poměrně velké množství. Neexistují

přesně definovaná měřítko pro zhodnocení kvality zdroje. Obecně způsob kontroly na internetu, na sociálních sítích je na velmi nízké úrovni. Současná společnost je charakteristická nejen množstvím informací, ale také množstvím technologií, které tyto informace šíří, zprostředkovávají. Pro tuto skutečnost, realitu je nutné připravovat lidi už od nejútlejšího věku.

Samostatnou kapitolou, je otázka, jak vychovávat dnes už dospívající a dospělé, včetně seniorů, jak s informacemi pracovat, nakládat, jak se v nich orientovat? Například u seniorů je tato situace naprosto nová, o to více naléhavá. Vzdělávání v oblasti informační gramotnosti, tedy včetně zvládnutí kritického náhledu na informace, je nezbytnou součástí celoživotního vzdělávání. Je dobré si připomenout, že informační zahlcení je realita, kterou nelze přehlížet či dokonce odmítat nebo popírat. Proto je lépe se učit informační technologie zvládat, seznamovat se s nimi. Jsou součástí společnosti, způsobu přítomného života a nezmizí tím, že je budeme ignorovat.

Součástí vzdělávání je i využívání některých druhů moderní didaktické techniky a dalších prostředků. Využívají se například multimediální počítače, dataprojektory, interaktivní tabule. Výrazně do vzdělávání vstupuje např. *virtuální realita*. Podrobněji se možnostmi využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) zabývá například Zaťková (2015) a připomíná, že v souvislosti s ICT a jejich integrováním do vzdělávání vznikly některé „nové“ či „moderní“ formy vzdělávání. Přitom charakteristickým prvkem moderního vzdělávání je jeho dynamika, která se projevuje v neustálém přizpůsobování se potřebám a požadavkům trhu práce. V souvislosti s tímto trendem vznikají *nové formy vzdělávání*, jako je např. otevřené vzdělávání, distribuované vzdělávání, flexibilní vzdělávání, distanční vzdělávání, smíšené vzdělávání.

Nové a zajímavé poznatky v oblasti informační společnosti přináší Mareš (2022) ve své publikaci o kyberkultuře, hackerech a digitální revoluci. Zaměřil se na problematiku digitální svobody, zachování internetu jako decentralizované zóny v současnosti. Bohužel jeho vývoj se ubírá už zcela opačným směrem a začíná podléhat mocenské kontrole, cenzuře a tržní monopolizaci. Digitální technologie se vyvíjí tak velkým tempem, že svět na tyto změny nedokáže adekvátně rychle reagovat. Začínají se objevovat i otázky související s etikou, právem.

Jak to udělat, aby z digitálních technologií bylo možné užívat jen to pozitivní a eliminovat to negativní? Je otázkou, zda to vůbec jde, a pokud ano v jaké míře, v jakém rozsahu? Musíme se tak připravit i na etické kontroverzní otázky. Mareš současně připomíná, že ne všechny

změny způsobené digitalizací musí být špatné a negativní. Už v minulosti se lidé vyrovnávali se změnami a každá změna se jevila jako novota nebo byla dokonce radikálně odmítána a dnes je naprosto běžnou součástí života. Často kvalitu života zlepšila (například telefon, automobilová, letecká doprava, objevy v medicíně apod.) Současné změny způsobené digitální revolucí a globalizací kultury, ekonomiky, jsou až příliš rychlé a člověk se nedokáže adaptovat.

Stále více se proto zmiňuje i problém dopadů digitalizace na duševní a tělesný vývoj člověka, který je námětem i několika výzkumných studií. Vliv digitálního světa se pozoruje především u mladé generace, kdy se objevují například data o dopadu užívání digitálních technologií na zrak člověka (krátkozrakost), na paměť, psychiku (neurózy, deprese). V souvislosti s pamětí se používá označení *digitální demence*. Předpokládá se, že by postupně mohlo dojít k proměně člověka z *Homo sapiens* do stadia *Homo digitalis*. S tím souvisí i fenomén označovaný jako *transhumanismus*. Jde o snahu propojit člověka s technickým rozhraním a vytvořit jejich symbiózu, v podobě biočipů vpravených do těla nebo „chytrých protéz“. Ty mají výrazně vylepšit omezené biologické limity člověka a vytvořit z lidí dokonalejší bytosti. Jistě nás v této souvislosti napadá mnoho etických otázek. Má člověk právo na to, aby opravoval přírodu? Nebo naopak je to jeho povinnost, když může něco zlepšit v organismu jedince, zlepšit jeho zdraví, zrychlit jeho reakce, podpořit jeho výkonnost, oddálit stárnutí? Je cílem vytvořit umělou bytost směřující k nesmrtelnosti a věčnému mládí. Lidé se tak postupně začínají opájet pocitem, že mohou velmi mnoho a zapomínají na limity.

Vojáček (2022), podobně jako Mareš (2022) píše, že se už prokázalo, že moderní technologie a sociální sítě mají negativní vliv na sociální inteligenci člověka, protože jejich prostřednictvím si „injekci“ dopaminu (hormon spokojenosti) dodává nepřírodným způsobem. Člověk se tak stává postupně vnitřně plochým a už nehledá způsoby, aby se tato látka tvořila v jeho těle přirozeně při běžných činnostech, které ho těší. Výsledkem je, že se lidé stávají na tvorbě dopaminu tímto virtuálním způsobem závislími. Stává se drogou podobně jako cukr. Problémem nejsou sociální sítě jako takové, ale to, že se lidé na nich stávají závislími. Neumí získávat dopamin v běžném životě, touží po stále silnějších podnětech, a tak se realitě vzdalují a vzdalují se i běžným každodenním vztahům. Především však trpí schopnost komunikace a interakce. A jaká se nabízí cesta? K tomu se také Vojáček vyjadřuje a doporučuje digitální minimalismus a *digitální detox*. V praxi to znamená nastavit jasná pravidla ve vztahu k sociálním sítím, internetu, digitálním technologiím a online světu vůbec. Je možné například

využít aplikací, které měří čas strávený u obrazovky. Doporučeno je jeden den v týdnu (pokud lze z pracovních důvodů) dát si „volno“ od mobilních telefonů a počítačů.

Racionální pohled vede k názoru, že nelze jít proti realitě. Už dnes nemůžeme říci, pokud žijeme v našem kulturním okruhu, že se zcela odpojíme od sociálních sítí, od mobilních telefonů, od internetu. Praxe je taková, že stále více institucí potřebuje pro komunikaci s námi vstup pomocí internetu, mobilního telefonu, elektronické identity apod. Co tedy zbývá? Naučit se užívat tyto technologie rozumně a nedávat jim větší prostor, než je nutné. Je třeba si uvědomit, že čas, který má člověk v životě k dispozici, je omezený a záleží také na nás, čemu ho věnujeme. Pokud se budeme věnovat zprostředkované komunikaci, komunikaci s *virtuálním světem*, partnerem, zapomeneme na blízké kolem sebe. Užívání digitální komunikace má dopad i na formování osobnostních složek. Například si někdy usnadňujeme život, když chceme něco nepříjemné sdělit, a „svěříme to“ elektronické komunikaci (např. ukončení vztahů apod.). Oslabuje se tak formování charakterových a mravních vlastností, konkrétně ohleduplnost, citlivost, empatie, svědomí.

Bowles Cennydd (2021) ve své publikaci *Etika budoucnosti* píše, že technologie nikdy nebyly neutrální a jejich sociální, politické i morální dopady dnes pociťujeme velmi silně a velmi často. Vychází z dlouholetého výzkumu a poradenské činnosti a z moderní teorie etiky. Připojuje praktické rady pro designéry, produktové manažery i softwarové inženýry. Jako největší výzvy dnešního technologického průmyslu vnímá: nezamýšlené důsledky a algoritmickou předpojatost, znepokojivou moc takzvaných přesvědčivých technologií a dystopický svět sledování, autonomní války a automatizované práce. Nehodlá se spokojit s pouhým konstatováním a připojuje výzvu technologům, aby se odhodlali ke změně. Chce budovat spravedlivější budoucnost. Sám pracuje jako designér a spisovatel, mezi jeho klienty patří i známe společnosti jako Twitter, Ford, BBC. V současnosti se zabývá právě zde diskutovanou etikou nových technologií.

Dnes se také můžou setkat se souslovím *digitální nomádi*. Je to mezi mladší generací poměrně častý výraz a mnozí lidé se stávají díky své pracovní činnosti digitálními nomády. Existuje řada typů digitálních nomádů. Proto je obtížné najít jednoduchou a univerzální definici. Lze ale vyzvednout dvě společné charakteristiky: jde o osoby pracující nezávisle na místě v online prostředí a cestují po světě. Většina digitálních nomádů ke své aktivitě, práci potřebuje pouze notebook a stabilní internetové připojení. Tato činnost je jejich prací, kterou mohou vykonávat odkudkoliv, a proto nejsou vázáni na jedno místo a mohou objevovat a

poznávat nová prostředí, nové země, nové kulturní oblasti. Do budoucna bude zajímavé, jak se tito digitální nomádi liší (a zda vůbec) od svých vrstevníků, kteří pracují spíše na jednom místě.

3.3 Etika a Umělá inteligence

V poslední době se hodně mluví i o *umělé inteligenci (Artificial Intelligence - AI)*, která stále více začíná ovlivňovat běžný život každého z nás, ať si to uvědomujeme, nebo ne. Zvláště v poslední době se otevírá toto téma i ve vzdělávání. Konkrétně se např. ptáme, má umělá inteligence pomáhat žákům, studentům plnit nějaké úkoly, psát práce? Univerzity vydávají prohlášení a snaží se dát jejímu užívání nějaký rámeček. Například Masarykova univerzita vydala Stanovisko k využívání umělé inteligence ve výuce na Masarykově univerzitě. Dokument představuje základní stanovisko Masarykovy univerzity k problematice využívání umělé inteligence (AI) v univerzitním vzdělávání (MUNI, 2023). Autoři doporučují využívat nástroje AI a zároveň s tím formulovat podmínky a doporučení k jejich aktivnímu používání jak studujícími, tak vyučujícími. „*Cílem je formulovat principy, které se mohou stát východiskem pro etické, tvůrčí, přínosné a bezpečné využívání nástrojů AI v prostředí univerzity.*“ Rozvoj a využívání nástrojů AI se má vnímat jako výzva a příležitost, nikoli jen jako hrozba či riziko. Masarykova univerzita si je vědoma dynamického rozvoje technologií využívajících AI, možných přínosů i úskalí spojených s těmito technologiemi. Velmi správně upozorňují autoři dokumentu, že práce s nástroji AI otevírá i zásadní otázky spojené s etikou akademické práce, jejich standardů a akademické integrity v nejširším smyslu slova.

Často si ani neuvědomuje, kde všude se s AI setkáváme. Vnímáme její pozitiva a bohužel jsme méně obezřetní k jejím možným negativům. Většina je stále ve stadiu „okouzlení“. Je ale pravdou, že už se objevují i světové výzvy, jak zastavit její vývoj. Je otázka, zda se jedná o pouhé proklamace. Pokud je tato snaha upřímná, pak je to asi dobře, ale okamžitě nás napadá otázka, jak pohlídat ty, kteří na AI pracují, aby své aktivity přerušili, kdo je bude kontrolovat a z jakého pověření. Je jasné, že je třeba jí dát právní rámeček. To si uvědomují např. Linda Kolaříková a Filip Horák (2020), kteří jsou svojí profesí advokáty. Ve své publikaci předkládají obecný úvod k umělé inteligenci (AI), která ovšem může inspirovat nejen právníky, ale určitě přinese zajímavé informace pro sociology, politology, politiky i pedagogy. Zajímá je mimo jiné pasáž, jak uchopit AI jako elektronickou osobu, která je z právního pohledu subjektem práva. Je nutné řešit legislativu v této oblasti, ochranu soukromí, regulatorní a bezpečnostní problémy,

odpovědnost za újmu, autonomní dopravu a do budoucna i sociální a ekonomické výhledy. Za pozornost stojí hlavní výzvy, které umělá inteligence přináší, a které lze dle Kolaříkové a Horáka (2020) shrnout do tří oblastí:

- sociální změny, které umělá inteligence přinese,
- právní a etické problémy,
- technické problémy.

Z pohledu pedagoga je důležitý odkaz na etické problémy. V duchu všeobecně přijímané koncepce, kdy se vzděláváme nejen pro současnost, je nutné implementovat otázky etiky a umělé inteligence do vzdělávání a výchovy prostřednictvím formálního vzdělávání.

Téma AI se projednává i na úrovni státní a mezinárodní. Evropská komise iniciovala na jaře roku 2018 diskuzi na toto téma. Snahou bylo vytvořit koordinovaný a komplexní přístup všech členů EU k bezpečnému a efektivnímu rozvoji AI, s respektem k hospodářské struktuře členských států. Evropská komise chtěla vytvořit koordinovaný akční plán k umělé inteligenci, na jehož tvorbě by participovaly členské státy EU. Výsledkem byl v prosinci 2018 Koordinovaný plán v oblasti umělé inteligence. Důraz se kladl na maximalizaci investic, podporu vědy a výzkum a na testování AI aplikací. Zmíněna byla i etická a regulatorní stránka využívání AI. V souladu s těmito aktivitami Česká republika se aktivně zapojila do debat na evropské úrovni a také vyvíjela vlastní aktivity. V druhé polovině roku 2018 vytvořil Úřad vlády ČR ve spolupráci s Technologickou agenturou ČR Analýzu potenciálu rozvoje umělé inteligence v ČR. Analýza řešila tři klíčové oblasti AI – technologie a výzkum, socioekonomické dopady a právní a etický rámec.

V květnu 2019 byla vládou ČR schválena *Národní strategie pro umělou inteligenci* (NAIS), která je strategickým dokumentem pro oblast umělé inteligence v ČR. Odpovědnost za vytvoření a naplňování strategie přebírá Ministerstvo průmyslu a obchodu, které koordinovalo vznik NAIS ve spolupráci s dalšími rezorty a předními odborníky na oblast umělé inteligence v ČR. Mezi cíli, které mají být sledovány, patří podpora excelentního výzkumu a vývoje v ČR především skrze vybudování evropského centra excelence pro umělou inteligenci, testovacího centra a center pro digitální inovace (Vláda, 2021). Iniciativy v rámci EU pokračovaly v dubnu 2019, kdy Evropská komise navázala sdělením Budování důvěry v umělou inteligenci zaměřenou na člověka, které vycházelo z Etických pokynů pro zajištění důvěryhodnosti AI, v nichž Expertní skupina pro AI (HLEG AI) uvedla 7 požadavků pro důvěryhodnou AI. K těm patří:

- lidský faktor a dohled;
- technická spolehlivost a bezpečnost;
- ochrana soukromí a správa dat;
- transparentnost;
- diverzita, nediskriminace a spravedlnost;
- dobré sociální a environmentální podmínky;
- odpovědnost.

V únoru 2020 byla v *Bílé knize o umělé inteligenci* prezentována vize EU v oblasti budování důvěry a excelentního výzkumu AI, a v únoru 2020 byla předložena *Zpráva o dopadech umělé inteligence, internetu věcí a robotiky na bezpečnost a odpovědnost*. V dubnu 2021 byl vydán balíček iniciativ (tzv. AI balíček) obsahující mimo jiné aktualizovaný Koordinovaný plán k AI, který se věnuje podpoře talentů a digitálních dovedností, investicím do výzkumu a vývoje a využití AI v klíčových oblastech (např. zemědělství, životní prostředí, mobilita, veřejná správa nebo zdravotnictví). Dále zahrnuje návrh nařízení, kterým se stanoví harmonizovaná pravidla pro AI na vnitřním trhu (tzv. AI Akt).

Velmi důležité je, že se věnuje pozornost i možným rizikům AI a stanovuje čtyřstupňová škála rizika na základě několika faktorů dle míry zásahu do lidských práv. Téma AI bylo i námětem diskusí během českého předsednictví v Radě EU v druhé polovině roku 2022. Nejde o to umělou inteligenci odmítat, to by byl krok zpět. Jde o stanovení si určitého rámce, ve kterém ji nechat pracovat a pomáhat člověku. Pomáhat v tom slova smyslu, kdy si nad ní ještě lidé zachovají kontrolu. Pokud tohle už nebudou lidé zvládat a umět, hrozí její nekontrolovaný průnik a výměna rolí. Z lidí, kteří ji sami stvořili, se stanou jen pozorovatelé bez možností, jak ji vrátit do přijatelných mezí, o kontrole už vůbec nemluvě. Své využití má v medicíně, pomáhá s vyhledáváním informací i s lehčími administrativními úkony, pomáhá s domácími pracemi, umí vyhodnocovat testy, simulovat zadané prostředí a situace. Je schopná ale i analyzovat emoce lidí a pomáhat soukromým bezpečnostním službám a policii v jejich práci.

Závěrečné slovo

Když jsme se dostali až na konec našeho psaní, zmocnil se nás zvláštní pocit, že sice máme něco splněno, ale na druhou stranu se před námi otevřelo ještě mnohé, co jsme nezařadili, a co by bylo také důležité zmínit. Ovšem to byl okamžik, kdy jsme museli udělat konečnou linku a říct si, že další témata budou námětem případných následujících publikací.

Filozofie je svojí povahou velmi živá věda. Není jen souborem „mrtvých pojmů, koncepcí a teorií“ vzdálených praktickému životu. Naopak je to oblast, která je nejen zajímavá, ale především stále aktuální. Každý z nás se dostává denně do situací, kdy se musí rozhodovat, kdy musí volit z více možností, a přitom se snaží obhájit a zdůvodnit své postupy nejen před okolím, ale především sám před sebou. Sebereflexe, určitá forma „autodiagnostiky“ by měla být samozřejmostí pro každého jedince, učitele nevyjímaje. Přestože to není v mnoha případech a situacích snadné, je to nezbytné. Jen tak se může osobnost každého z nás posouvat vpřed. Chtělo by se napsat velmi jednoduše, že jedinec se učí a poučí z toho, co má za sebou, že získává zkušenosti. Přestože je zkušenost konkrétního člověka nepřenositelná, může být alespoň částečně inspirací pro jeho okolí. Na to by měl pamatovat i učitel. Jeho chování a jednání je příkladem pro jeho svěřence, žáky, studenty. Proto je filozofie tak důležitá jak pro pedagogickou teorii, tak především praxi.

Svět, ve kterém žijeme je velmi pestrý, nabízí mnohé podněty, a především velkou míru informací a šancí. Je velmi obtížné se v něm orientovat. To, že se lidé mohou okamžitě dozvídat a předávat si informace bez ohledu na vzdálenost a třeba denní dobu, je velmi lákavé. Přestože tato rychlost sdílení informací je v mnoha ohledech pozitivní, může být i kontraproduktivní a někdy i nebezpečná. I v běžném životě se můžeme dopustit například rychlé odpovědi, aniž bychom si věci promysleli a rozvážili, protože poslat email, SMS zprávu je tak snadné...

Často slýcháme, že je doba náročná, obtížná a klade před nás stále nové výzvy. Ale pokud se ohlédneme do historie, byla svým způsobem každá doba náročná a lidé ji nějak zvládali. Důkazem budiž, že lidstvo přežilo a můžeme dnes právě psát i tyto řádky. Abychom nekončili jen pesimisticky. Optimismus a především „zdravý optimismus“ ve smyslu realistického náhledu na dění (pokud jsme toho schopni) je to zásadní. Na úplný závěr si dovolíme připojit osobní poznámku a přání. Lidé jsou velmi bystří, stále rozvíjí a posouvají hranice svého poznání, ale snad neopomenout rozvíjet i ty běžné každodenní přátelské vazby, vztahy. A pokud s někým nesouhlasíme, neznamená to, že je náš nepřítel. Naopak nás může i on posouvat v životě dál. Základem soužití by měla být úcta a slušnost ke všemu kolem nás, a to včetně přírody. Ostatně člověk je její součástí.

Autoři s úctou ke svým čtenářům

POUŽITÉ ZDROJE

- Anzenbacher, A. (1994). *Úvod do etiky*. Praha: Zvon.
- Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství.
- Beňo, M. et al. (2001). *Učitel v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: ÚIPŠ
- Bieleszová, D. & Koreňová, S. (2021). *Sebariadenie a manažérska etika v školskom prostredí*. Praha: Wolters Kluwer.
- Bjelobaba, S., & Cronqvist, M. (2023). Preparing Preservice Teachers to Teach Academic Integrity and Ethics. In *Ethics and Integrity in Teacher Education* (pp. 43-54). Cham: Springer International Publishing.
- Bowles, C. (2021). *Etika budoucnosti*. Praha: Academia.
- Brestovanský, M. (2021). Mýty o prosociálnosti, výchove charakteru a etickej výchove. *Orbis scholae*, 14(3), 93-110.
- Brestovanský, M. (2022). Štruktúra morálnej reflexie a dialogický prístup na hodinách etickej výchovy. In Jan Hábl et al. (2022). *Morální charakter jako pedagogický problém*. (s. 94–116). Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové.
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON.
- Brezinka, W. (2016). *Education in a Society Uncertain of its Values. Contributions to Practical Pedagogy*. Cambridge Scholars Publishing.
- Brilová, R. (2022). *Výchova k hodnotám u dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*. (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., Lakerveld van, J. A., Zarifis, G. K., & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Zoetermeer, Netherlands: Research voor Beleid. Dostupné z: <https://www.academia.edu>
- Cliffe, J., & Solvason, C. (2022). The Messiness of Ethics in Education. *J Acad Ethics*, 20, pp. 101–117. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09402-8>
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing.
- Čapek, R. (2020). *Líný učitel: kompas moderního učitele*. Praha: Raabe.
- ČAPV. (2013). *Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu*. Dostupné z: <https://capv.cz/eticky-kodex-capv/>

Čepelová, H. (2016). *Charta učitelů slaví padesátiny*. Listy – dvouměsíčník pro kulturu a dialog, č. 3. Dostupné z: <http://www.listy.cz>.

Česko. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz>

ČŠI, 2016. *Tematická zpráva – Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz>

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi: vyučovací styl: role učitele: pedagogické dovednosti: sebereflexe: hospitace: komunikativní dovednosti*. Praha: Grada Publishing.

ESCO. (2018). *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO)*, V.1.0.6. Brusel: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. Dostupné z: <https://data.europa.eu>

European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2021). *European skills, competences, qualifications and occupations: annual report 2020*. Brusel: Publications Office of the European Union. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2767/136296>

Felcmanová, L., & Habrová, M. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Foltýnek, T. (2020a). *Jak se vyhnout plagiátorství: příručka pro studenty*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. <https://www.akademickaetika.cz>

Foltýnek, T. (2020b). *Jak předcházet plagiátorství ve studentských pracích: příručka pro akademické pracovníky*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. Dostupné z: <https://www.akademickaetika.cz>

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Havránková, A. (2022). *Formování osobnosti žáka na prvním stupni ZŠ skrze ctnosti v rámci oboru etická výchova*. (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz>

Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.

Hlavinka, F. (2020). Etická výchova zapomíná na etiku?! In Pelcová, N. & Květoňová, L. et al. *Existence a koexistence ve filozofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi - Inkluzivní škola*, s. 129-134. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.

- Holmerová, I. (2014). *Minimum akademického bontonu: aneb Jak neuklouznout nejen na akademické půdě*. Praha: Grada.
- Honzák, R., Cibulka, A., & Pilátová, A. (2019). *Vyhořet může každý: příběhy a úvahy o syndromu postihujícím lidi (nejen) současných generací*. Praha: Vyšehrad.
- Houserová, J. (2021). *Autorita učitelů na střední škole*. (Bakalářská práce). Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání.
- Hubálek, T. (2016). *Etika a morálka a jejich místo v edukačním procesu ve 21. století*. Studijní text k projektu: Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe. Dostupné z: <https://www.pdf.upol.cz>.
- Charuzová, K. (2021). *Dvojitý pohled na autoritu učitelů střední odborné školy*. (Bakalářská práce). Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Jäggle M., Krobath, T., & Schelander, R. (2009). *Lebenswerte Schule: Religiös se Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Lit Verlag.
- Kapounová, J., & Kapoun, P. (2017). *Bakalářská a diplomová práce: od zadání po obhajobu*. Praha: Grada.
- Kariková, S. (2001). *Osobnosť učiteľa a jeho interakcia so žiakmi*. Banská Bystrica: Metodické centrum.
- Kneblová, H. (2021). *Za časů našich prababiček a pradědečků: život na přelomu 19. a 20. století*. Praha: Euromedia Group.
- Kolář, P. (2021). *Posilování stresem: cesta k odolnosti*. Praha: Euromedia Group.
- Kolaříková, L., & Horák, F. (2020). *Umělá inteligence & právo*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Kolaříková, M., Petrová, A., & Urbanovská, E. (2017). *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji (II., Psychologické aspekty)*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
- Košatková, M. (2022). Teoretická reflexe celospolečenských fenoménů: implikace pro pedagogiku, vědění a učitelskou profesi. In Němec, J. et al. *Teorie a metodika výchovy (elektronická studijní opora)*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://is.muni.cz>
- Kurelová, M. (2003). Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Soukup, M., Zymová, K., Zapletalová, M., Basl, J., Novosák, J., Zatloukal, T., Macková, B., Janega, J., Spitzerová, M., Hájek, O., & Daniel, S. ([2022]). *Zajímavosti českého vzdělávání: vybrané faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky vzdělávání pohledem pěti let sekundárních analýz: sekundární analýza*. Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz>
- Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Univerzita Karlova.
- Lovasová, V. & Szachtová, A. (2012). Interpersonální strategie učitele posilující autoritu a respekt u adolescentů. In Vališová, A. a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*, s. 109-115. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Ludwig, P. (2013). *Konec prokrastinace: jak přestat odkládat a začít žít naplno*. Brno: Jan Melvil.
- MacIntyre, A. C. (2007). *After virtue: a study in moral theory*. Bloomsbury Academic. University of Notre Dame Press.
- Malach, J. (2014). Lektor vzdělávání dospělých jako předmět andragogické profesologie. In Prusáková, V. (ed.). *Osobnost' lektora vo vzdelávaní dospelých*. s. 43-64. Banská Bystrica: Belianum.
- Malach, J. (2020). Ethical codes in adult education as subjects of comparative analysis. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 2(11), pp. 199-217. DOI: 10.25656/01:20283
- Mareš, J. (2013). Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. *Studia paedagogica: časopis Ústavu pedagogických věd FF MU Brno*, 18(1), pp. 7-36. <https://doi.org/10.5817/SP2013-1-2>
- Mareš, P. (2022). *Kyberkultura, hackeři a digitální revoluce: informace chce být svobodná*. Praha: Grada.
- Marešová, K. (2013). *Kultura projevu akademického pracovníka*. Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Mertin, V., Krejčová, L. & kol. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mistrík, E. (1999). *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: Iris.

- Motyčka, P. (2009). *Návrh doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova*. Etická výchova. Metodický portál RVP. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz>
- Motyčka, P. (2013). *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. (Dizertační práce). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- MŠMT ČR. (2010). Kurikulum Etická výchova – doplňující vzdělávací obor. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>
- MUNI. (2023). Stanovisko k využívání umělé inteligence ve výuce na Masarykově univerzitě. Dostupné z: <https://www.muni.cz/o-univerzite/uredni-deska/stanovisko-k-vyuzivani-ai>
- Neff, V. (2007). *Filosofický slovník pro samouky, neboli, Antigorgias*. Mladá fronta.
- Nešpor, K. (2019). *Přirozené způsoby zvládnání stresu*. Praha: Raabe.
- NVC. (2013). *Co je nenásilná komunikace?* NVC Brno. Dostupné z: <https://nenasilnakomunikace.org>
- OECD–PISA. (2019). *Programme for International Student Assessment*. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/>
- Olšovský, J. (2005). *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Academia.
- Pedagogické.info. (2022). *Každý pátý učitel chce odejít ze školství. Případá jim, že si společnost jejich práce neváží*. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info>
- Pelikán, J. (2007). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Univerzita Karlova.
- Prestižní povolání. (2020). Národní soustava povolání. Centrum pro výzkum veřejného mínění. Dostupné z: <https://nsp.cz/aktuality/prestizni-povolani>
- Prokop, D. et al. (2021). *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity*. Praha: PAQ Research. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz>
- Průcha, J. (2002a). Sociální klima ve třídách českých škol – porovnání nálezů z empirických šetření. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*. U7, s. 63-76. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz>
- Průcha, J. (2002b). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Prusáková, V. (2005). *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlachprint.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2021). Praha: EDU.CZ. Dostupné z: <https://www.edu.cz>

Rosenberg, M. B. (2022). *Nenásilná komunikace: řeč života.* Praha: Portál.

Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie.* Praha: Portál.

Schubert, M., Beneš, M., Krystoň, M., Lorenzová, J., Pavlov, I. & Skúpa, M. (2018). *Andragogická etika v teorii a praxi vzdelávania dospelých.* Banská Bystrica: Belianum.

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál.

Slavík, M., Smolík, A., & Svoboda, Z. (2012). Školní intervenční tým jako významný nástroj posilování autority učitele. In Vališová, A. et al., *Autorita v edukační a sociální práci* (s. 187-197). Pardubice: Univerzita Pardubice.

Spousta, V. (2009). *Vádemékum autora odborné a vědecké práce humanitního a sociálního zaměření.* Brno: Akademické nakladatelství CERM.

Störig, H. J. (1999). *Malé dějiny filozofie.* Zvon.

Svobodová, J. (ed.). (2009). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí (Zdroje inspirace pro učitele).* Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://katedry.ped.muni.cz>

Šeben Zaťková, T., et al. (2015). *Vybrané kapitoly z vysokoškolské pedagogiky.* Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre.

Šikulová, R., Brtnová Čepičková, I., Janovec, J., & Wedlichová, I. (2012). Pojetí autority učitele pohledem žáků základní školy. In Vališová, A. et al., *Autorita v edukační a sociální práci* (s. 86-92). Pardubice: Univerzita Pardubice.

Šťáva, J. (2012). Profesní činnosti učitele. In Kohnová, J. (ed.), *Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference* (s. 157-163). Praha: Kreaace, s.r.o.

Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele.* Praha: Grada Publishing.

Švarcová, I. (2015). *Etika výchovy.* Praha: VŠCHT.

Taylor, S. (2010). *E-mailová etiketa: podrobný rádce, jak efektivně využívat elektronickou poštu v profesním i v soukromém životě a psát zdvořilé, jasné a srozumitelné zprávy.* Praha: Knižní klub.

Tureckiová, M. (2012). Fenomén autority v kontextu celoživotního učení. In Vališová, A. et al., *Autorita v edukační a sociální práci* (s. 187-197). Pardubice: Univerzita Pardubice.

- Vališová, A. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A. (1999). *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A. (2012). Mezigenerační vztahy a proměny autority. In Vališová, A. et al., *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Vašutová, J. (2006). Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In Maňák, J., & Janík, T. (Eds.). *Problémy kurikula základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU* (s. 79-90). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz>
- Vedení školy. (1997). *Charta učitelů*. Dostupné z: <https://is.muni.cz>
- Veteška, J., & Vališová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání: obecné modely a kritéria, postoje a motivaci jejich nositelů, v kontextu celoživotního učení, ve společenských, ekonomických a individuálních souvislostech*. Praha: Grada.
- Veteška, J., Tureckiová, M. (2011). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Vláda ČR. (2021). *Umělá inteligence*. Dostupné z: <https://www.vlada.cz>
- Vojáček, J., & Keilová, V. (2022). *Umění být zdrav*. Brno: CPress.
- Zařková, T. (2015). *Vybrané kapitoly z vysokoškolské pedagogiky*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre.
- Zátopková, B. (2011). *Ideální učitel z pohledu žáků a pedagogů ZŠ*. (Bakalářská práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: Vedoucí práce prof. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc. <https://is.muni.cz>
- Zittlau, J. (2005). *Snadno a rychle filozofem: malý lexikon světového myšlení*. Nakladatelství Albatros.
- Zlatníková, I. (2014). *Etický kodex v učitelské profesi*. Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Dostupné z: <https://docplayer.cz/24010684-Eticky-kodex-v-ucitelske-profesi.html>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1:

Kurikulum doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova

Příloha č. 2:

Etický kodex učitele (ČR)

Příloha č. 3:

Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (SR)

Příloha č. 4:

Etické principy realizace výzkumu (Česká asociace pedagogického výzkumu)

Příloha č. 5:

Vybraný etický kodex základních škol - Základní škola, Londýnská 34, Praha 2

Příloha č. 6:

Vybraný etický kodex středních škol – Střední odborné učiliště Šenov u Nového Jičína

Kurikulum doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru tvoří následující témata:

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Na deset základních témat navazuje šest aplikačních témat, mezi která patří:

- a) *Etické hodnoty*
- b) *Sexuální zdraví*
- c) *Rodinný život*
- d) *Duchovní rozměr člověka*
- e) *Ekonomické hodnoty*
- f) *Ochrana přírody a životního prostředí*
- g) *Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka*

Etická výchova vytváří celou řadu mezipředmětových vztahů. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura navazuje etická výchova na učivo naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem a ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk na učivo pravidla komunikace v běžných každodenních situacích. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět navazuje na učivo domov, škola, rodina, soužití lidí, chování lidí, základní globální problémy, ohleduplné chování k přírodě, ochrana přírody, partnerství, rodičovství a základy sexuální výchovy. Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství navazuje na učivo naše škola, obec, region, kraj, lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití, podobnost a odlišnost lidí, osobní rozvoj, vnitřní svět člověka a lidská práva. Ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda ve vzdělávacím oboru Přírodopis navazuje na učivo životní styl a ochrana přírody a životního prostředí. Ve vzdělávací oblasti Člověk a kultura ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova navazuje na učivo prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností a ověřování komunikačních účinků. Ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví navazuje na učivo vztahy mezi lidmi a formy soužití,

změny v životě člověka a jejich reflexe, zdravý způsob života a péče o zdraví, rizika ohrožující zdraví a jejich prevence a osobnostní a sociální rozvoj. V doplňujícím vzdělávacím oboru Dramatická výchova navazuje na učivo základní předpoklady dramatického jednání a proces dramatické a inscenační tvorby. Z průřezových témat navazuje především na vzdělávací obsah osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy, environmentální výchovy a mediální výchovy.

Etická výchova žáka především vede:

- k navázání a udržování uspokojivých vztahů,
- k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém,
- k tvořivému řešení každodenních problémů,
- k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými,
- ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru,
- k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.
-

Doplňující vzdělávací obor etická výchova u žáka rozvíjí sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen:

- na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti,
- na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život,
- samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů,
- správné způsoby komunikace,
- respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí,
- schopnost vcítit se do situací ostatních lidí,
- pozitivní představu o sobě samém a
- schopnost účinné spolupráce.

Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV je skutečnost, že v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Důležitost a aktuálnost tohoto kroku podporují i zkušenosti z většiny zemí OECD, ve kterých je předmět s podobným obsahem do vzdělávacího systému zařazen. Vzdělávání je založeno na zásadách svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání (§ 2, odst. 1, písm. e školského zákona).

Vzdělávací obsah

PRVNÍ STUPEŇ

Očekávané výstupy - 1. období

žák

- *si osvojí oslovování křestními jmény, používání vhodných forem pozdravu, naslouchání, dodržování jednoduchých komunikačních pravidel ve třídě, poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci*
- *se podílí na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel*
- *si osvojí základní (předpoklady)vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým*
- *si osvojí základy pozitivního hodnocení a přijetí druhých*
- *zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky*
- *vyjadřuje city v jednoduchých situacích*
- *využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů*
- *reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc*

Očekávané výstupy - 2. období

žák

- *reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku*
- *si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří své pozitivní sebehodnocení*
- *se dokáže těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách*
- *identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí*
- *jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy*
- *iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné reaguje asertivně*

Učivo

ZÁKLADNÍ

Komunikační dovednosti

- **komunikace při vytváření výchovného kolektivu** - představení se, vytvoření základní komunikačních pravidel kolektivu, zdvořilost, otevřená komunikace
- **základní prvky verbální komunikace v mezilidských vztazích** - pozdrav, otázka, prosba, poděkování, omluva
- **základy neverbální komunikace**- seznámení se s možnostmi neverbální komunikace, postoje těla, mimika, zrakový kontakt, gesta, podání ruky
- **komunikace citů** - identifikace, vyjádření a usměrňování základních citů, pocity spokojenosti, radosti, sympatie, smutku, obav a hněvu
- Pozitivní hodnocení sebe a druhých
- **sebepojetí** - sebepoznání, sebehodnocení, sebpřijetí, sebe prezentace, sebeovládání, podpora sebeoceňování
- **pozitivní hodnocení druhých** - v běžných podmínkách projevení pozornosti a laskavosti, vyjádření uznání, účinnost pochvaly, připisování pozitivních vlastností druhým, správná reakce na pochvalu
- **akceptace druhého** - zážitek přijetí pro každé dítě, nácvik přátelského přijetí, umění odpustit, pomocí empatie předpokládat reakci druhých

Tvořivost a základy spolupráce

- **tvořivost v mezilidských vztazích** - vytváření prožitků radosti pro druhé, společné plnění úkolů, zbavování se strachu z neznámého řešení úkolu a z tvořivého experimentování
- **schopnost spolupráce** - radost ze společné činnosti a výsledku, vyjádření zájmu, základní pravidla spolupráce
- **elementární prosociálnost** - darování, ochota dělit se, povzbuzení, služba, vyjádření soucitu, přátelství

Základy asertivního chování

- **iniciativa** - ve vztahu k jiným, hledání možnosti jak vycházet s jinými lidmi v rodině, ve třídě, mezi vrstevníky, iniciativa nepřijata jinými, zpracování neúspěchu

- **asertivní chování** - rozlišování mezi nabídkami druhých, schopnost odmítnutí nabídky k podvodu, krádeži, pomlouvání, zneužívání návykových látek a sexuálnímu zneužívání

DRUHÝ STUPEŇ

Očekávané výstupy

žák

- *komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci*
- *respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebevědomí*
- *analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu*
- *nahrazuje agresivní a pasivní chování chováním asertivním, neagresivním způsobem obhajuje svá práva*
- *rozlišuje manipulační působení médií a identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory*
- *spolupracuje i v obtížných sociálních situacích*
- *je vnímavý k sociálním problémům, v kontextu své situace a svých možností přispívá k jejich řešení*
- *analyzuje etické aspekty různých životních situací*
- *se rozhoduje uvážlivě a vhodně v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů*
- *aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy*

Učivo

Komunikace

- **otevřená komunikace** - úrovně komunikace, zásady verbální komunikace, komunikační chyby, dialog, komunikace ve ztížených podmínkách
- **aktivní naslouchání** - cíle, výhody, zásady, způsob a nácvik aktivního naslouchání

Důstojnost a identita lidské osoby

- **úcta k lidské osobě** - lidská práva, zdroje lidských práv, svoboda, rovnost, potenciality člověka, pozitivní hodnocení druhých v obtížných situacích, občanská zralost
- **jedinečnost a identita člověka** - rozvoj sebevědomí, hodnotová orientace, rozvoj sebeovládání a morálního úsudku, selfmanagement, úvahy nad mravními zásadami, radost a optimizmus v životě

Asertivní chování

- **asertivní chování** - přijatelný kompromis, konstruktivní kritika, přijetí pochvaly, požádání o laskavost, stížnost, otázka po důvodu, realizace svých práv, řešení konfliktu
- **obrana před manipulací - asertivní techniky** - manipulace, vysvětlení a nácvik jednotlivých asertivních technik
- **fair play** - zdravá soutěživost, dodržování pravidel hry, asertivita a prosociálnost v soutěživých situacích, prosociálnost a sport

Reálné a zobrazené vzory

- **pozitivní vzory versus pochybné idoly** - senzibilizace pro rozlišování vzorů, vliv reálných vzorů, prosociální vzory ve veřejném životě, vzory ve vlastní rodině, vliv zobrazených vzorů a vhodné literární prameny, smysl autority, vztah k autoritě
- **podpora pozitivního působení televize a médií** - nabídka pozitivních vzorů v médiích, kritický přístup k působení médií, eliminace vlivu agrese, zvládnutí agrese, rozlišování mezi realitou a pseudorealitou, účinná obrana proti manipulaci médií, media a volný čas
- **já - potenciální vzor pro druhé** - smysl a cíl mého života, postoje, zodpovědný život, mé schopnosti a společnost, zdravý způsob života, autonomie a konformita

Iniciativa a komplexní prosociálnost

- **iniciativa a tvořivost** - renatalizace, nácvik tvořivosti, prosociální aspekt iniciativy a tvořivosti ve školním prostředí a v rodině, psychická a fyzická pomoc, ochota ke spolupráci, přátelství
- **iniciativa ve ztížených podmínkách** - pozitivní formulace problému, pomoc anonymnímu člověku, veřejná osobní angažovanost
- **uplatnění komplexní prosociálnosti** - bída světa, informovanost o situaci zemí třetího světa, vztah k menšinám, využití prosociálnosti v multikulturní společnosti, pozitivní vztah k diverzitám

Aplikovaná etická výchova

- **etické hodnoty** - zdroje etiky, osobní odpovědnost, smysl života, aplikace mravních zásad a hodnot, ctnosti, svědomí a jeho rozvoj
- **sexuální zdraví** - zodpovědný vztah k sexualitě, mládí - příprava na lásku, sexuální identita, nezralé rodičovství

- **rodina** - poznání vlastní rodiny a jejích pravidel, práva a povinnosti v rodině, role v rodině, formulace nevyslovených pravidel a očekávání, hodnota rodiny, zlepšení atmosféry v rodině, komunikace v rodině, úcta k členům rodiny, úcta ke stáří
- **duchovní rozměr člověka** - obrana proti sektám, tolerance k lidem s jiným světovým názorem, informace o různých světových názorech
- **ekonomické hodnoty** - rozumné nakládání s penězi, zájem o otázky národního hospodářství, vztah mezi ekonomikou a etikou, rozvíjení ekonomických ctností - šetrnost, podnikavost
- **ochrana přírody a životního prostředí** - úcta k životu ve všech jeho formách, citový vztah člověka k přírodě, vnímání krásy a mnohotvárnosti přírody, zodpovědnost za životní prostředí

Zdroj: MŠMT, 2010. Kurikulum etická výchova. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>

Etický kodex učitele (ČR)

Etický kodex má ukázat, kam jako učitelé směřujeme.

Etický kodex je hodnotovým a postojovým rámcem.

1. Učitel vytváří prostředí, ve kterém se každé dítě cítí bezpečně.

Dítě se cítí ve školním prostředí jistě a nebojí se vyjádřit. Učitel dává žákovi možnost prožívat školní prostředí jako dobré a spravedlivé.

2. Učitel přijímá spoluodpovědnost za sebe a svět, v němž žije, a vede k tomu i své žáky.

Žáci a učitelé mají možnost zažít, co to znamená být aktivním občanem odpovědným za prostředí, jehož jsou spoluvůrci. Učitel i žák tak podporují demokratickou kulturu ve škole.

3. Učitel uznává své kolegy a jejich profesní sebepojetí. Svoji výuku průběžně podrobuje reflexi a sdílí zkušenosti s ostatními kolegy.

Učitel se nechává inspirovat činností svých kolegů a pomáhá jim ve všech fázích profesního rozvoje.

4. Učitel respektuje práva rodičů a zákonných zástupců žáka, vnímá je jako partnery a naslouchá jim.

Učitel si umí nastavit hranice profesní autonomie a zdůvodnit svá rozhodnutí sobě, žákům i rodičům. S ohledem na soukromí a bezpečí žáka zachází eticky s údaji o něm i jeho rodině.

5. Učitel je vnímavý ke kulturním a sociálním rozdílům společnosti, v němž působí.

Učitel se z pozice své profese aktivně podílí na odstraňování předsudků vůči lidem různých etnických skupin, národností, barvy pleti, náboženství, sociálního původu, sexuální identity a orientace.

6. Učitel kontinuálně usiluje o rozvoj své profesní odbornosti v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky.

Učitel vědomě vytváří prostor pro zlepšení své vlastní práce a sebe sama. K tomu využívá kvalitní informační zdroje a kriticky přemýšlí o jejich relevanci.

7. Učitel připravuje děti na život ve stále se měnícím světě a soustavně zvyšuje jejich digitální kompetence.

Učitel klade důraz na etické chování v digitálním prostředí, jde příkladem a dodržuje profesní standardy i v online světě.

8. Učitel pracuje udržitelně, a to s ohledem na své vlastní síly i životní prostředí.

Učitel se z pozice své profese aktivně věnuje výzvam, které přináší klimatická změna, úbytek biodiverzity apod., zároveň ale nezapomíná ani na sebe a své potřeby.

9. Učitel nezneužívá svého postavení a nevystupuje vůči žákům z pozice moci.

Učitel se všemi účastníky vzdělávacího procesu jedná slušně, s pokorou a s vědomím lidské důstojnosti všech zúčastněných. Je si vědom, že jakékoliv sexuální či erotické vztahy mezi učiteli a žáky jsou nepřipustné.

10. Učitel propojuje vzdělávání ve škole s volnočasovými zájmy žáka.

Učitel aktivně hledá příležitosti, jak využít znalostí a dovedností, jež žáci získali při mimoškolních aktivitách. Vhodně na ně ve výuce navazuje a zamýšlí se, jak je využít pro naplnění vzdělávacích cílů.

V upomínku na slavnostní uvedení Etického kodexu učitele v Praze 8. prosince 2022

Zdroj: Etický kodex učitele. Dostupné z: <https://ucitelskykodex.cz/>

Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov

Preambula

Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (ďalej len „etický kódex“) sa vzťahuje na pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca školy, školského zariadenia, alebo pracoviska praktického vyučovania (ďalej len „škola“), zaradeného

- do kategórie pedagogického zamestnanca učiteľ, vychovávateľ, majster odbornej výchovy, korepetítor, školský tréner, pedagogický asistent, zahraničný lektor, školský špeciálny pedagóg (ďalej len „pedagogický zamestnanec“),

- do kategórie odborného zamestnanca psychológ a školský psychológ, špeciálny pedagóg a terénny špeciálny pedagóg, kariérový poradca, logopéd a školský logopéd, liečebný pedagóg alebo sociálny pedagóg (ďalej len „odborný zamestnanec“).

Etický kódex sa primerane vzťahuje aj na

- učiteľa profesijného rozvoja organizácie zriadenej Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky na plnenie úloh v oblasti profesijného rozvoja, organizácie zriadenej iným ústredným orgánom štátnej správy na plnenie úloh v oblasti profesijného rozvoja, Katolíckeho pedagogického a katechetického centra zriadeného Konferenciou biskupov Slovenska a

- pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca zariadenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, zariadenia sociálnych služieb alebo rehabilitačného strediska pre zrakovo postihnutých zriadeného Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky.

Výkon pracovnej činnosti podľa § 6 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „pracovná činnosť“) má nespochybniteľný etický rozmer v podobe ochrany najvyšších ľudských hodnôt, dôstojnosti človeka a slobody na ceste za vzdelaním v duchu demokratických a kultúrnych princípov zakotvených v Ústave Slovenskej republiky a právnom poriadku Slovenskej republiky.

Každý pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec má byť morálnou a odbornou autoritou, ale aj pomocníkom a sprievodcom detí a žiakov (ďalej len „žiak“) pri ich výchove a vzdelávaní a optimalizácii osobnostného vývinu. Morálne kvality pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca a schopnosť riešiť etické problémy predstavujú jeden z kľúčových atribútov úspešného výkonu pracovnej činnosti. Zmyslom etického kódexu je podporovať pozitívnu pracovnú motiváciu pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca vychovávať a vzdelávať žiakov ako osobnosti, ktoré si nielen nájdu uplatnenie na trhu práce, ale budú aj morálne vyspelými bytosťami s etickými normami a hodnotami, s ktorými sú vnútorne stotožnení.

Etický kódex zaväzuje každého pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca, aby dbal na dôstojnosť svojho postavenia v škole, komunita a v spoločnosti. Cieľom etického kódexu je poskytnúť základný rámec správania sa pedagogického

zamestnanca alebo odborného zamestnanca a obsahom kódexu sú základné morálne princípy, ktoré by mal pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec dodržiavať vo vzťahu k sebe, ostatným zamestnancom školy, žiakom, rodičom alebo iným fyzickým osobám než rodičom, ktorí majú dieťa zverené do osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu (ďalej len „zákonný zástupca“) alebo k zástupcom zariadení, v ktorých sa vykonáva ústavná starostlivosť, výchovné opatrenie, neodkladné opatrenie alebo ochranná výchova, výkon väzby alebo výkon trestu odňatia slobody (ďalej len „zástupca zariadenia“) a k verejnosti. Akceptovanie etického kódexu pedagogickým zamestnancom alebo odborným zamestnancom znamená prijatie osobného morálneho záväzku pri výkone svojej pracovnej činnosti.

I. Poslanie a morálka pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca

1. Poslaním pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca je vychovávať, vzdelávať, podieľať sa na formovaní osobnostných kvalít žiakov, učiť ich dôvere a úcte k človeku, schopnosti vážiť si slobodu, prijímať zodpovednosť a byť spravodlivým. Svojím konaním, správaním a odbornou činnosťou prispieva ku kultúre medziľudských vzťahov, k podpore morálnych spoločenských hodnôt a tradícií.

2. Morálnou povinnosťou pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca je v súlade s rešpektovaním názorovej plurality, demokracie a spoločenskej prospešnosti kriticky hodnotiť a eliminovať akékoľvek diskriminačné praktiky.

3. Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec si je vedomý svojej spoločenskej zodpovednosti a dôležitosti výkonu pracovnej činnosti. Uvedomuje si, že procesy výchovy a vzdelávania sa prejavujú vo vzdelanostnej a morálnej úrovni žiakov a výrazne ovplyvňujú aj budúcnosť celej spoločnosti.

4. Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec sa správa v súlade s právnymi predpismi a ďalšími predpismi súvisiacimi s výkonom jeho pracovnej činnosti. Aktívne sa podieľa na kultivovaní a skvalitňovaní verejného života.

II. Vzťah pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca k sebe samému a k výkonu pracovnej činnosti

Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec:

- na základe sebaznania, etického zmysľania a konania rozvíja svoju osobnú identitu a morálnu integritu, čo je predpokladom jeho plnohodnotnej profesijnej realizácie a tým sa stáva vzorom pre žiakov a spoločnosť,

- disponuje pri výkone pracovnej činnosti slobodou voľby, ale zároveň aj zodpovednosťou v zmysle etického pôsobenia,

- spája svoju profesionalitu so stotožnením sa s vykonávanou pracovnou činnosťou a prejavovaním úsilia byť morálnou a odbornou autoritou,

- z hľadiska celoživotného vzdelávania kultivuje svoju osobnosť a vie správnym spôsobom odovzdávať vedomosti a zručnosti vo výchovno-vzdelávacom procese,

- usiluje sa o kolegiálnu spoluprácu v pracovnom prostredí a podieľa sa na utváraní spolupracujúceho spoločenstva,

- je pri výkone pracovnej činnosti nositeľom ľudskosti, empatie, kompetentnosti a v hodnotiacom prístupe je objektívny a spravodlivý; v sociálnych a profesijných vzťahoch je otvorený a úprimný; pri osobných stretnutiach dodržiava princípy etickej komunikácie.

III. Vzťah pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca k žiakom, zákonným zástupcom a k zástupcom zariadenia

Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec:

- rešpektuje rovnako všetkých žiakov, ich zákonných zástupcov a zástupcov zariadenia, bez ohľadu na ich pohlavie, náboženské vyznanie alebo vieru, rasu, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, zdravotné postihnutie, vek, sexuálnu orientáciu, manželský stav a rodinný stav, farbu pleti, jazyk, politické alebo iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, majetok, rod alebo iné postavenie alebo bez ohľadu na to, či ide o oznamovateľa kriminality alebo inej protispoločenskej činnosti,

- dbá o dobro žiakov, kladie dôraz na starostlivosť o ich duševné zdravie a fyzické zdravie, sociálne spôsobilosti a morálne schopnosti,

- rešpektuje osobitosť každého žiaka a prihliada na jeho špecifické výchovno-vzdelávacie potreby,

- vykonáva pracovnú činnosť kompetentne, zodpovedne, zdvorilo, trpezlivo, primerane veku žiakov a v súlade s právnymi predpismi a vnútornými predpismi súvisiacimi s výkonom jeho pracovnej činnosti; spoluprotvára na pracovisku pokojné prostredie a tvorivú atmosféru, v ktorej sa žiaci budú cítiť bezpečne a budú sa radi vzdelávať,

- pomáha žiakom zaujať etické postoje, vedie ich ku kritickému mysleniu, ktoré vychádza z rešpektovania ľudskej dôstojnosti, formuje ich svedomie a vedie ich k správne a zodpovedne prežívaniu slobody a zodpovednosti za svoje skutky,

- pri výkone pracovnej činnosti aktívne chráni žiakov pred všetkými formami sociálno-patologických javov, ktoré narúšajú sebaúctu žiaka a integritu jeho osobnosti,

- spolupracuje so zákonnými zástupcami, zástupcami zariadenia a pravdivo ich informuje o dosiahnutých výchovno-vzdelávacích výsledkoch žiakov a ich vývine alebo o výsledkoch pri poskytovaní odbornej starostlivosti; usiluje sa vzbudiť ich záujem o prácu a smerovanie školy v snahe zabezpečiť čo najlepšie podmienky pre každého žiaka,

- citlivo vníma kultúrno-výchovné pozadie rodinného prostredia každého žiaka, hodnotovú orientáciu a vzdelanie zákonných zástupcov, zástupcov zariadenia, životný štýl rodiny tak, aby komunikácia medzi rodinou a školou viedla k vytváraniu pozitívnych postojov žiaka k sebe samému, vzdelaniu, práci a k životu.

IV. Vzťah pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca k sebe samému, ku kolegom, k žiakom, ku škole a k verejnosti

Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec:

- akceptuje potrebu tímovej práce vo výchove a vzdelávaní ako prirodzený rámec svojho profesionálneho pôsobenia,
- pri naplňaní svojich cieľov dbá na stratégie a zámery školy,
- o vzniknutých problémoch otvorene komunikuje, aktívne hľadá riešenia a neprenáša zodpovednosť za svoje zlyhanie na ostatných kolegoch alebo na zamestnávateľovi,
- rešpektuje psychickú autonómiu a fyzickú autonómiu a jedinečnosť svojich kolegoch pri výkone pracovnej činnosti,
- aplikuje svoje kompetencie v rámci základných etických princípov, pravidiel v oblasti vzťahov s rodinami žiakov, vedúcimi pedagogickými zamestnancami alebo s vedúcimi odbornými zamestnancami, kontrolnými orgánmi a s perspektívnymi zamestnávateľmi absolventov školy,
- zaujíma sa o dianie v škole a aktívne sa podieľa na činnostiach v rámci realizácie výchovy a vzdelávania a chodu školy,
- dokáže svoje pracovné postupy objasniť, zdôvodniť a nie je zodpovedný za ne,
- chráni česť, dôstojnosť a súkromie seba samého, kolegoch, žiakov, zákonných zástupcov a zástupcov zariadení; obozretne nakladá s dôvernými informáciami; nepoužije ich neoprávnené, v neprospech alebo na znevýhodnenie človeka či organizácie, ktorej sa priamo alebo nepriamo týkajú,
- svoje postavenie nevyužíva na manipuláciu a na osobný prospech,
- odmieta všetky formy diskriminácie alebo správania, ktoré by spôsobilo ujmu druhým,
- si je vedomý toho, že neetické správanie je neprijateľné nielen u neho samého, ale aj u jeho kolegoch; také konanie neignoruje, netoleruje a zákonnými prostriedkami podniká aktívne kroky k jeho náprave,
- vníma proces začleňovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežného života ako integrálnu súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, pri tom spolupracuje a komunikuje s príslušnými organizáciami,
- aktívne, profesionálne a empaticky vstupuje do procesov tvorby klímy v škole tak, aby sa etablovala ako otvorený a bezpečný priestor vrátane komunikácie s mimoškolskými organizáciami, ako aj s verejnosťou.

Zdroj: Ministerstvo školství, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/eticky-kodex-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/>

Etické principy realizace výzkumu

Člen České asociace pedagogického výzkumu

1. respektuje pravidla vědecké práce, stejně jako svobodné, nezávislé a kritické myšlení
2. odpovídá za přesnost a správnost průběhu výzkumu, za způsob zpracování dat a za kvalitu prezentovaných dat
3. provádí výzkum s respektem vůči všem jedincům, kteří jsou přímo či nepřímo cílem zkoumání, a dbá, aby jim nezpůsobil újmu a nepoškodil jejich práva
4. informuje účastníky výzkumu pravdivě o povaze, cíli a průběhu výzkumu, stejně jako o možných důsledcích výzkumu
5. získává pro výzkum dobrovolný informovaný souhlas od zkoumaných účastníků a poučí je o jejich možnosti z výzkumu kdykoliv odstoupit
6. zachovává důvěrnost anebo anonymitu informací získaných během výzkumu od zkoumaných účastníků (týká se jak psaného, tak obrazového materiálu)
7. při výzkumu používá metody sběru dat s ohledem na zachování autorských práv
8. během výzkumu i po jeho zveřejnění uchovává data a plány výzkumu takovým způsobem, aby nemohlo dojít k jejich zneužití
9. zprostředkuje výsledky svého výzkumu zkoumaným účastníkům s respektováním dohodnutého způsobu prezentace
10. nezveřejňuje výsledky svého výzkumu, pokud by mohlo dojít k poškození práv zkoumaných účastníků

Etické principy publikační činnosti

Člen České asociace pedagogického výzkumu

1. je povinen zveřejňovat výsledky své badatelské práce, a to v psaných i mluvených prezentacích (monografie, články v časopisech, přednášky aj.)

2. obsah svých publikací prezentuje pravdivě a nezkresleně na základě dosažených vlastních i jiných výzkumů
3. nezamlčuje záměrně názory jiných autorů, které by byly protichůdné k jeho vlastním stanoviskům
4. své výsledky prezentuje v závislosti na typu obsahu tak, aby byly k dispozici různým skupinám potenciálních uživatelů (tj. jiným badatelům, vzdělávacím politikům, učitelům a ředitelům škol, pracovníkům školské administrativy, rodičům, dětem a mládeži aj.)
5. publikace ztvárňuje tak, aby svými komunikačními parametry byly přizpůsobeny očekávaným potřebám jednotlivých skupin uživatelů
6. uvádí pouze ty prameny, s nimiž se skutečně a přímo seznámil
7. ctí autorská práva jiných badatelů a zdrojů informací a v žádném případě neuplatňuje zkreslení citací, jejich účelového vytrhávání z původního kontextu apod.
8. důsledně cituje i autory diplomových či jiných studentských prací (pokud z nich čerpá); studenty považuje za plnoprávné autory
9. soustavně a přesně dodržuje pravidla citace myšlenek či částí textů z jiných publikací, zejména důslednými odkazy na zdroje (autory), z nichž je citováno; přitom se řídí zásadami vyplývajícími z citačních norem (ČSN ISO 690, APA aj.), resp. jejich modifikacemi v jednotlivých nakladatelstvích, redakcích časopisů aj.
10. ve sporných případech se opírá o ustanovení autorského zákona č. 121/2000 Sb., zejména o § 31 upravující citace v odborných a vědeckých dílech

Zdroj: Česká asociace pedagogického výzkumu, z. s. Dostupné z: <https://capv.cz>

**Vybraný etický kodex Základních škol -
Etický kodex pedagogického pracovníka Základní školy, Praha 2, Londýnská 34**

1. Pedagogický pracovník jedná a rozhoduje se na základě principů humanity a demokracie, a to podle svých dosažených znalostí a dovedností.
2. Pedagogický pracovník chápe svou úlohu ve smyslu pomáhající profese, své postavení nevyužívá k manipulaci a k soukromému osobnímu prospěchu. Uplatňuje rovný přístup ke všem žákům. Odmítá všechny formy diskriminace nebo chování, které utlačuje druhé.
3. Pedagogický pracovník nakládá obezřetně s důvěrnými informacemi o žácích, nikdy jich nepoužije v neprospěch a znevýhodnění žáka či posílení své pozice.
4. Pedagogický pracovník respektuje psychickou a fyzickou autonomii a jedinečnost jak žáků, tak i spolupracovníků a rodičů. Stejně tak respektuje svou osobnost, své potřeby. Má právo na seberealizaci.
5. Pedagogický pracovník podporuje rozvoj schopností a dovedností žáků podle jejich možností s ohledem na vývojové potřeby a možnosti dané věkovou odlišností. Rozvíjí všestranně potenciál žáka, zachovává a rozvíjí vhodné prostředí pro výuku a výchovu.
6. Pedagogický pracovník respektuje žáka jako svébytnou osobnost, respektuje jeho zdravotní stav, mateřský jazyk a případná další specifika. Pedagog je povinen se seznámit s informacemi o specifických výchovně vzdělávacích potřebách žáků, které vzdělává. Má právo tyto informace požadovat.
7. Než pedagogický pracovník užije kázeňský postih, čerpá ze všech možností dostupných pozitivních motivačních prostředků.
8. Pedagogický pracovník spolupracuje s kolegy a dalšími profesionály i laiky v zájmu vzdělávání žáků. V pracovním kolektivu preferuje týmovou práci, při prosazování svých cílů dbá na dané strategie a cíle školy jako celku. O vzniklých problémech otevřeně komunikuje za účelem řešení. Neznevažuje profesionální způsobilost kolegů. Chápe, že otevřená komunikace a spolupráce je zásadním mechanismem v procesu organizování výchovného a vzdělávacího procesu.
9. Soustavným sebevzděláváním pedagogický pracovník prohlubuje a rozvíjí své profesní kompetence. Sebevzdělávání realizuje v zájmu svém, žáků resp. školy. Vedení školy toto sebevzdělávání podporuje, umožňuje a řídí. Své poznatky pedagogický pracovník předává kolegům a snaží se je uplatnit ve výchovně vzdělávacích činnostech ve škole. Pravidelně provádí sebehodnocení své práce.
10. Požadavky na žáka dané školním řádem uplatňuje pedagogický pracovník i na sebe. Pedagogický pracovník si je vědom, že svým pozitivním chováním a jednáním ovlivňuje žáky.

11. Pedagogický pracovník si uvědomuje, že kvalita jeho práce je přímoúměrná jeho psychické a fyzické vyrovnanosti, a proto si pro ni vytváří podmínky včetně žádosti o pomoc.
12. Pedagogický pracovník si je vědom toho, že neetické chování je nepřijatelné nejen u něj samého, ale i u jeho kolegů. S pedagogickou prací je neslučitelné takové jednání ignorovat resp. tolerovat a nesnažit se o nápravu. Nedojde-li k nápravě po upozornění kolegy, informuje pedagogický pracovník vedení školy.
13. Pedagogický pracovník má právo na informace o dění ve škole a má právo se vyjadřovat ke všem záležitostem týkajícím se chodu školy resp. navrhnout změny.
14. Pedagogický pracovník uvážlivě sdílí své soukromí a soukromí svých kolegů s žáky a jejich rodiči.

Zdroj: Zlatníková, I. (2014). Etický kodex v učitelské profesi. Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Dostupné z: <https://docplayer.cz/24010684-Eticky-kodex-v-ucitelske-profesi.html> s. 69-70.

**Vybraný etický kodex středních škol –
Střední odborné učiliště Šenov u Nového Jičína**

PROFESNĚ ETICKÝ KODEX UČITELE

Obecné zásady

1. Profese učitele je mimořádně silně eticky exponovaná.
2. Profese učitele je jedno z nejzávažnějších humanitních poslání. Učitel je odpovědný rozmanitým společenským institucím (např. rodině, státu), lidským instancím (např. dítěti, rodičům, národu, lidstvu), ale i instancím nadosobním (např. dějinným, budoucnosti, lidství, pravdě, duchu).
3. Učitel ustavičně poměřuje své profesní působení i mimoprofesní chování nejvyššími humanitními normami – základními dokumenty o lidských právech, zvláště pak listinou práv dítěte.
4. Učitel se v duchu demokratických principů snaží respektovat, uplatňovat a obhajovat občanská a politická práva a svobody, především svobodu v přístupu ke vzdělávání a právo na stejné šance ve vzdělávání pro všechny.
5. Učitel se ustavičně snaží odhalovat vědomé i nevědomé formy netolerance a nespravedlnosti ve výchovně vzdělávacím procesu – jak u sebe, tak u kolegů a v celé společnosti – a snaží se přispět k jejich odstranění.
6. Učitel přijímá svou profesi nejen jako běžné zaměstnání a výdělečnou činnost, ale jako celoživotní poslání vyžadující nasazení celého člověka.
7. Učitel se tímto profesně etickým kodexem zavazuje především k tomu, že bude i nad rámec svých pracovně právních povinností, vymezených např. zákoníkem práce, pracovní smlouvou, vnitřním řádem školy apod., naplňovat lidský a společenský smysl profese učitele především ustavičnou prací na sobě, rozvíjením a prohlubováním své osobnosti.
8. Veřejná pověst a společenská prestiž učitele vyžaduje, aby i mimoprofesní chování a osobní život učitele byly v souladu s obecně přijatými mravními normami.

Učitel a výkon povolání

1. Učitel se tímto profesně etickým kodexem zavazuje k tomu, že bude kvalitním výkonem svého povolání v rámci svých pracovně právních povinností – ale i nad tento rámec – přispívat k ustavičnému zvyšování úrovně profesní a stavovské cti a tím i ke zvyšování dobré veřejné pověsti a společenské prestiže profese učitele.

2. Učitel se snaží, aby do výkonu jeho povolání nepronikaly rušivě pracovně organizační profesní a vnitro stavovské problémy – aby tak ti, jimž má učitel sloužit, měli pocit, že se jim dostává odborně kvalifikované a lidsky vysoce hodnotné služby.
3. Učitel se snaží vykonávat své povolání na takové odborné úrovni, jaká odpovídá současnému stavu pedagogické vědy. Učitel je proto povinen udržovat si povědomí o odborném vývoji svého oboru a je povinen se dále vzdělávat a rozvíjet svou profesní kvalifikaci.
4. Nevyzkoušené výchovné a vzdělávací postupy může učitel experimentálně ověřovat jen v mezích daných zákonem a pracovně právními vztahy a se souhlasem zákonných zástupců dětí.
5. Učitel nedává svou profesi k dispozici podnikatelským aktivitám a obchodním zájmům, včetně reklamy a marketingu, a to ani v případě, že by z toho neměl osobní finanční prospěch či jiné hmotné výhody.
6. Učitel nesmí přijímat finanční odměnu nebo jiné hmotné výhody od výrobců zboží či poskytovatelů služeb za to, že jim umožní odbyt v rámci výchovně vzdělávacího procesu.
7. Učitel nebude prosazovat užití výchovně vzdělávacích metod, prostředků a pomůcek, na nichž je osobně finančně nebo jinak hmotně zainteresován.
8. Učitel se zdrží nečestných a nedůstojných aktivit majících za úkol prosadit ekonomické zájmy určitého pedagogického zařízení nebo majících za úkol z ekonomických důvodů zvýšit počet žáků v pedagogickém zařízení.

Učitel a žák

1. Učitel výchovně vzdělávacím působením pomáhá žáku realizovat jeho lidský potenciál a pomáhá mu stát se plnohodnotným a platným členem společnosti.
2. Učitel se snaží nalézt optimální rovnováhu mezi povinnostmi a odpovědnostmi žáka na jedné straně a právy a svobodami žáka na straně druhé tak, aby mohla být práva a svobody žáka realizovány v nejvyšší možné míře.
3. Učitel se snaží, aby mentorský, autoritativní pedagogický přístup byl uplatňován v nejnižší nutné míře a aby v nejvyšší možné míře byl v žákovi respektován partner, osvojující si samostatné a odpovědné realizování osobních práv a svobod.
4. Učitel nesmí vystavit žáka lidskému ponížení a neúměrnému psychickému zatížení.
5. Učitel užívá kázeňské prostředky s velkou obezřetností a s taktem, vždy s přihlédnutím k individuálnímu případu a konkrétní situaci.
6. Učitel neuplatňuje při udržování kázně tezi o kolektivní vině a nevytváří falešnou žákovskou solidaritu (např. trestáním kolektivu za vinu jednoho). Učitel při udržování kázně respektuje přirozenou žákovskou solidaritu a nepodporuje pedagogicky neoprávněnou denunciaci a nekolegialitu (např. žalování, donášení, pověřování žáků dozorem nad spolužáky).
7. Učitel nesmí žádného žáka nespravedlivě zvýhodňovat nebo znevýhodňovat. Varuje se každé formy diskriminace a protekce.

8. Učitel je povinen srozumitelným způsobem odpovědně a taktně informovat žáka a jeho zákonné zástupce o výsledcích žákovy školní práce.
9. Učitel je povinen poskytnout vyčerpávající informace o výsledcích žákovy práce všem ostatním učitelům, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu žáka.
10. Učitel je povinen vyžadovat od ostatních pedagogických účastníků výchovně vzdělávacího procesu a od zákonných zástupců všechny informace týkající se žákovy školní práce a jeho rozvoje.
11. Učitel nepodává informace týkající se žáka žádné třetí nezúčastněné straně. (Např. třídní schůzky organizuje tak, aby o výsledcích a problémech žáka hovořil jen před jeho zákonnými zástupci.)
12. Učitel zachází s taktem s důvěrnými informacemi, které se o žácích dozvěděl v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.
13. Učitel nesmí využívat žádných vzájemných vztahů s žáky pro soukromé výhody.
14. Učitel nepřijímá od žáků ani od jejich zákonných zástupců dary či služby, které by mohly ovlivnit nestrannost jeho rozhodování a spravedlnost v rovném přístupu ke všem.
15. Učitel respektuje právo žáka a jeho zákonných zástupců na svobodnou volbu pedagogického zařízení. Zdrží se nečestných nebo nedůstojných praktik (aktivit), které by vedly k ekonomicky motivovanému zvyšování počtu žáků v pedagogickém zařízení, na němž je učitel hmotně zainteresován.

Učitel a ostatní učitelé

1. Učitel pomáhá vytvářet solidární kolektiv především s těmi učiteli, kteří se spolu s ním účastní výchovně vzdělávacího procesu. Týmovou výchovně vzdělávací práci chápe jako přirozený rámec svého pedagogického působení, ale nepřenáší odpovědnost za své pedagogické působení na pedagogický kolektiv.
2. Učitel vstupuje do kontaktů s ostatními učiteli a s pedagogickými institucemi a sdruženími, které mu mohou pomoci ke zkvalitňování vlastní pedagogické činnosti a ke zvyšování odborné kvalifikace.
3. Učitel přispívá praktickou pomocí, radou i konstruktivní kritikou ke zkvalitnění práce jiných učitelů.
4. Učitel zásadně nekritizuje ani žádným způsobem nezlehčuje práci jiných učitelů před žáky, jejich zákonnými zástupci a nepedagogickým personálem.

Zdroj: Zlatníková, I. (2014). Etický kodex v učitelské profesi. Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Dostupné z: <https://docplayer.cz/24010684-Eticky-kodex-v-ucitelske-profesi.html> (s. 75-78).

Názov: Etické aspekty učiteľskej profese v súvislostiach

Autori: Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA
doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Recenzenti: prof. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA
doc. PhDr. Mgr. Josef Smolík, Ph.D., MBA, LL.M, MSc.

Počet AH: 7,1

Počet strán: 113

ISBN: 978-80-8222-050-9

EAN: 9788082220509

Rok vydania: 2023

Vydavateľ: Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Vysokoškolskú učebnicu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 07. 01. 2023 v edícii: Pedagogický výstup publikačnej činnosti pod číslom P02/2023 jako otvorený vzdelávací zdroj.

Vysokoškolská učebnica vznikla v rámci medzinárodného projektu: Psychologie positive – paradigme de l'éducation des étudiants de l'enseignement secondaire qui développe les compétences personnelles pour la vie - EEIG-EU/P.Kr/04.04/21.