Etická výchova – výchova k morálním ctnostem a k morální argumentaci?

Ludmila Muchová

Když Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR zařadilo v roce 2009 vzdělávací oblast etická výchova mezi obory, pro jejichž výuku může škola využít tzv. disponibilních hodin, vzbudil tento krok v odborných učitelských a akademických kruzích velmi polarizovanou diskusi. Odpůrci upozorňují především na skutečnost, že nejde o skutečný obor, ale o metodiku - respektive program výchovy k prosociálnosti, za kterým stojí jediný autor Roche Olivar, byť s řadou spolupracovníků, že zaměření na kultivaci žákovské komunikace je již obsaženo v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova, takže ji nelze znovu tematizovat v příliš úzce vymezeném oboru Etická výchova, a konečně, že existuje i řada jiných metod než aplikace sociálně psychologického výcviku, na němž program prosociální výchovy stojí, které také směřují k morální kultivaci žáků (např. Valenta, J., 2009). Naopak přívrženci Etické výchovy argumentují především svými zkušenostmi praktických učitelů, pro něž absolvování příslušného semináře Etické výchovy občanským sdružením Etické fórum znamenalo skutečně nový rozměr péče o rozvoj prosociality žákovských kolektivů (akreditováno MŠMT v rámci dalšího vzdělávání učitelů). Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) tvořící odborný rámec pro konkrétní školní vzdělávací programy nabízejí učitelům v tomto směru různé šance, ale v praxi života školy se to nemusí nijak odrazit. A konečně výzkumy psychologů, na které se zastánci Etické výchovy odvolávají, skutečně konstatují kvalitativně pozitivní posun v jednání žáků ve prospěch prosociality (u nás např. Vaněk, D., 2011). Problém tedy určitě nemůže být položen tak, že zařazení programu prosociální výchovy do školní výuky je špatný.

Dle mého názoru jde spíše o to, aby byla etická výchova na školách obohacena i o jiné metody práce, které pramení i z jiných pedagogických a didaktických přístupů.

Na TF JU v Českých Budějovicích se již téměř jedno desetiletí zabývá skupina pedagogů metodou filosofie pro děti. Nejde v ní ani tak o systematické předávání znalostí z oboru filosofie, jako spíše o použití filosofie jako nástroje myšlení při společném řešení problémů každodenního života lidí. Etické výchově by se zde mohl nabídnout způsob práce, který by tento obor rozšířil o didakticky propracovaný přístup ke kognitivním aspektům rozvoje lidské morálky. Je to myšlenka, kterou se zabývám již několik let a která se

tudíž objevuje jako téma v některých mých odborných člancích (např. Z. Svobodová a spol, 2011, s. 43 – 95).

Cílem tohoto článku bude ukázat, jaké základní metody práce obsahuje program prosociální výchovy vedoucí k výchově charakteru a jaké program Filosofie pro děti, který usiluje o rozvoj rozumových schopností v zájmu posílení schopnosti žáků analyzovat různé životní situace. Kromě jiných hledisek používá i hlediska etiky, to znamená rozvíjí schopnost žáků morálně se rozhodovat a jednat na základě rozumové argumentace a s ohledem na argumentaci druhých lidí. I zde je kladen důraz na praktické používání schopnosti úsudku v každodenním životě. V první části proto ukážu na souvislost mezi programem prosociální výchovy R. Olivara a cíli a obsahy, jak jsou uvedeny pro doplňující obor Etická výchova v RVP ZV. Další část představí metodu Filosofie pro děti. Smyslem je ukázat, že program prosociální výchovy v Etické výchově může být obohacen o prvky programu Filosofie pro děti tak, aby dimenze rozvoje morálního charakteru a jednání byla rozvíjena současně s všestranným rozvojem myšlení žáků v kontextu oboru filosofická etika.

Prosociálnost – výchova mravního charakteru nebo pomoc v mravním rozhodování?

V RVP ZV nalezneme přehled oblastí, kterými by se obor etická výchova měl zabývat:

Charakteristika vzdělávacího oboru Etická výchova

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 světového názoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.

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.

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 7 témat aplikačních:

Etické hodnoty

Sexuální zdraví

Rodinný život

Duchovní rozměr člověka

Ekonomické hodnoty

Ochrana přírody a životního prostředí

Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka (Rámcový vzdělávací program..., s. 88).

Deset základních témat, která vyjmenovává dokument, přesně kopíruje názvy deseti kapitol z knihy Etická výchova R. Roche Olivara. Hned v úvodu knihy upozorňuje L. Lencz na skutečnost, že program prosociální výchovy je zde základem pro dalších sedm aplikačních témat, která se zabývají etickými aspekty různých oblastí života. Tento základní program má podle něho čtyři aspekty: První se soustředí na různé faktory rozvíjející pozitivní sebeobraz žáků (sebeocenení, pozitivní hodnocení druhých lidí, rozvoj empatie apod., které ústí do prosociálního postoje). Druhým aspektem je vytváření rodinné atmosféry ve skupině žáků, zejména v podobě bezpodmínečného přijímání žáků učitelem. Třetí aspekt zdůrazňuje používání metod zážitkového učení, které umožňuje dětem udělat z vlastního autentického zážitku zkušenost a díky ní měnit svoje další chování. A konečně čtvrtý aspekt spočívá v celistvém zaměření výchovného stylu a metod učitele na rozvíjení prosociálnosti (Olivar, R. R. 1990, s. 8 – 9).

Samotné jednotlivé kapitoly Olivarovy knihy popisují vždy nejprve teoretický obsah základních pojmů. Odvolávají se přitom zejména na výzkumy či these známých osobností ze světa psychologie. Naprostá většina pojmů obsažených v názvech kapitol také popisuje jevy, které zkoumá především psychologie osobnosti a sociální psychologie. Po krátkém teoretickém úvodu ze světa psychologické vědy následují náměty pro výchovnou práci s dětmi. Dělí se většinou do tří oblastí: kognitivní senzibilizace, nácvik a reálná zkušenost. Do metod kognitivní senzibilizace spadají náměty jako přesné vymezení cílů tématu, formulace hesel vyjadřujících obsah příslušné právě nacvičované sociální dovednosti, témata pro rozhovory se žáky, četba z knih, které tuto sociální dovednost nějak popisují či diskuse. Nácvik obsahuje náměty pro hry v roli, divadelní inscenace, besedy, slohové práce, třídní nástěnky, konkrétní cvičení. A konečně reálná zkušenost dává podněty k práci dětí mimo třídní kolektiv: sledování novinových zpráv, psaní deníků, záznamy rozhovorů s lidmi v okolí školy či v rodině nebo záznamy rozhovorů v rodině o společně shlédnutých pořadech v televizi. V knize nenalezneme podněty pro zážitkové učení, na které upozorňuje L. Lencz v úvodu knihy jako na důležitý aspekt práce se žáky. Vlastní zkušeností autorky této statí je, že tyto způsoby práce jsou především obsahem metodických kursů, které pořádá občanské sdružení Etické fórum. Má to svoji logiku. Zážitek interpretovaný jako zkušenost je sdělitelný pouze pomocí zážitku a zkušenosti. Prožít určitou aktivitu „na vlastní kůži“ tak dá učitelům jednak možnost pracovat na své vlastní osobnosti a svém vlastním charakteru, jednak také učitelé v ochranném prostředí seminářové skupiny zjistí rizika či úskalí, jaká může určitá aktivita mít pro jejich žáky.

Lze souhlasit s učiteli upozorňujícími na to, že podobná témata jako ta, která jsou obsahem oboru Etická výchova, lze nalézt i v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova. Například jde o samotnou osobnostní výchovu, dále o komunikaci, spolupráci, soutěživost, toleranci, to vše za účelem, aby byly děti schopné navazovat v životě dobré, nezraňující mezilidské vztahy. Oba obory dávají také důraz na morálku a naznačují, že se má v hodinách postupovat zážitkovou metodou, konkrétně z oblasti psychosociálního výcviku. Sedm aplikačních témat spadá do Výchovy k občanství, do Výchovy ke zdraví nebo do Multikulturní výchovy (Muchová, L. in Svobodová, Z. a spol., 2011, s. 47).

Pro představu, jaký charakter mají hry používající metodu zážitku, uvedme příklad z dostupné literatury. V tématu „verbální a neverbální komunikace“ ověřuje skupina svou vnímavost k druhým a pozornost vůči neverbálním způsobům, pomocí kterých dáváme najevo druhým lidem své přijetí nebo odmítnutí. Postup aktivity je následující:

Skupina vybere jednoho zdatného komunikátora. Komunikátor si připraví pět vět, které chce sdělit ostatním. Odejde za dveře a když se vrátí, má za úkol je třikrát skupině zopakovat. Je jediný, kdo komunikuje verbálně. Ostatní totiž dostali od učitele instrukci, aby při prvním opakování dávali najevo neverbálním způsobem: Toto téma nás nezajímá. Při druhém opakování naopak: Zaujal jsi nás ty i téma, které nám sděluješ. Při třetím opakování dokonce všichni odeprou komunikátorovi zrakový kontakt. Po této aktivitě komunikátor vyhodnocuje své zážitky při hře. Autorka cvičení referuje o obvyklých pocitech komunikátorů: Poprvé se jim hovořilo špatně, protože měli dojem, že jejich téma nikoho nezajímá. Podruhé se jim mluvilo dobře, protože je třída vnímala – často dokonce řekli více vět, než byl jejich úkol. Ve třetí situaci se jim hovořilo nejhůře. Nikdo se na ně nedíval, cítili se nepřijatí, vznímali nezájem /pokud však hledali např. pohledem pomoc u učitele, dostalo se jim jí v podobě povzbudivého pohledu nebo úsměvu/. Následuje transfer do života, který učitel iniciuje pomocí otázky: Jak schopný je váš kolektiv? Cítí se zde někdy někdo přehlížen? Což může být podnět pro otevřenou diskusi (Nováková, M. a kol., s. 69).

I na této jednoduché aktivitě můžeme sledovat všechny metodické prvky, které L. Lencz popisuje jako klíčové pro prosociální výchovu: poskytnutí vlastní zkušenosti a vytvoření prostoru pro vlastní úsudek. Děti se podle něho učí z vlastních prožitků a zážitků, které později ovlivní přirozeným způsobem jejich postoje a chování. Metodu nazývá zážitkovým učením. Učitel přitom zůstává v pozadí. Jeho hlavním úkolem je vytvořit zajímavou situaci a nechat děti uvažovat, diskutovat, udělat zkušenost a experimentovat. Přebírá úkol moderátora, děti samy se učí aktivně a samostatně.

L. Lencz si je přitom vědom toho, že samotný program prosociální výchovy je pouze základem eticky pozitivního chování, které se odvíjí od ochoty a schopnosti přijmout a podpořit druhé lidi a udělat pro ně něco i tehdy, když to člověku nepřináší přímý a bezprostřední zisk. Nevyčerpává se zde tedy celá šíře etiky, ale rozvíjí se úcta k sobě i k druhému člověku, schopnost empatie, schopnost vzít v úvahu při morálním rozhodování i potřeby a legitimní zájmy druhého člověka a společnosti jako celku. V čem je tedy podle propagátorů oboru etická výchova rozdíl mezi osobnostní výchovou a výchovou etickou v jejich pojetí? Právě v onom důrazu na zážitkové formy učení směřující nikoliv ke společenskému úspěchu jako k cíli, ale k výchově osobností, které budou tvůrci „civilizace ducha a lásky“ v tom smyslu, jak tohoto slovního spojení užíval Václav Havel (Lencz, L. in Olivar, R. R., 1992, s. 8-10).

Zdůraznění kritéria „nezištné lásky“ jako hlediska, ze kterého je posuzována morální vyspělost osobnosti, navozuje představu značné blízkosti s křesťanskou morálkou. Zvláště, když ji někteří

propagátoři tohoto pojetí dávají do přímé souvislosti s řeckým slovem „agapé“, jak to činí např. P. Motyčka:

„Jak se chová prosociální člověk? Snaží se být užitečný druhé osobě, skupině lidí nebo sociálnímu cíli, bez toho, že by očekával jakoukoliv – materiální nebo nemateriální – odměnu. Synonymem je tedy altruismus nebo láska – řecky agape (Motyčka, P. 2007, s. 1).“

Spojení pojmu „prosocialita“ s pojmem „křesťanská láska k bližnímu“ však není vůbec nutné. Může jít také docela dobře o zásady tzv. situační etiky (J. Fletcher, P. Tillich), která může argumentovat křesťanským pojetím bliženecké lásky, ale také nemusí. Kritérium lásky může být ovšem spojeno i s úsilím o co největší užitek pro co největší počet lidí při nedostatku zdrojů k zajištění všech potřeb všech lidí (tzv. utilitaristická morálka). Stejně tak se může stát součástí vědomí mravní povinnosti (myšlenka kantovské etiky). Naopak „etika smlouvy“, kterou rozvinuli někteří autoři v 17. a 18. století, řeší mezilidské vztahy bez použití slova „láska“. A konec konců, demokratický politický systém je na takové etice smlouvy založen. Záměrně jsem dala do vztahu právě definici prosociálního jednání a některá pojetí filosofické etiky. Chtěla jsem ukázat, že v tomto bodě program prosociální výchovy není nijak diferencovaně zpracován (a jeho autoři jsou si toho vědomi). Prosociální jednání žáků operacionalizují pomocí psychologických pojmů (sebeocenení, empatie, atd.).

Filosofická etika je ovšem obor, který se zabývá především „tím, co je správné a co nesprávné, co je dobré a co je zlé. Zkoumá morální rozhodnutí lidí a způsoby, kterými se je snaží odůvodnit.“ (Thompson, M., 1999, s. 11). Německý autor P. Köck vyvozuje z úvah o dějinách filosofického etického myšlení závěry pro etickou výchovu na školách, které jsou pro naši předcházející úvahu velmi poučné:

Různá pojetí přístupu k otázkám po dobru a zlu a po způsobech morální argumentace můžeme podle něho shrnout do následujícího přehledu:

- **Školy eudaimonistické a utilitaristické zaměřené na důsledky jednání**, pro které je hodnotícím kritériem buď sociální, nebo individuální posouzení důsledků jednání člověka a cíle morálního jednání jsou individuální štěstí či blaho, které lze uchopit ve zkušenosti (empiricky) a popsat ho.
- **Axiologické školy zaměřené na hodnoty**, pro které je hodnotícím kritériem míra souhlasu jednajících lidí s hodnotami. Cílem je poznání hodnot a optimalizace lidského jednání, které je zakusitelné díky vcítění.
- **Deontologické školy zaměřené na povinnost**, pro které je hodnotícím kritériem kategorický imperativ s nárokem na autonomii a univerzálnost. Cílem je jednání opírající se o praktický rozum a vůle jednat z povinnosti vůči mravnímu zákonu.
- **Etika společenské smlouvy**, pro kterou je hodnotícím kritériem sociální spravedlnost a cílem je zajištění státu díky vzájemné dohodě všech stran v podobě smlouvy.
- **Diskursivní etika**, pro kterou je hodnotícím kritériem morální argumentace v praktické diskusi (diskursu) a cíle jednání podle norem na základě rozumné dohody.

Všechny tyto školy podle P. Köcka operují dříve nebo později s nějakým principem, normou, zákonem, pravidlem nebo hodnotou, které by se měly stát kritériem pro morální rozhodování,

jednání a hodnocení člověka. S výjimkou jedné jediné školy, a tou je **etika ctností**, pro kterou je kritériem přirozenost a rozumnost lidského jednání a cílem individuální či sociální štěstí v podobě „ctnostného jednání“.

P. Köck tak rozlišuje (ve shodě s W. K. Krankenem) dvě pojetí etiky: etiku pravidel a etiku ctností. Etika pravidel je založena na hledání morálních principů a povinností a tím pádem na pravidla, která jsou univerzálně platná, vůči nimž může člověk ospravedlnit či neospravedlnit svoje jednání. Smyslem morální výchovy je potom pomoci mladým lidem, aby tyto principy a povinnosti poznali a aby dodržovali pravidla, pomocí kterých je naplňují. Mezi tato pojetí etiky patří jak deontologické, tak utilitaristické směry. Zatímco etika ctností je etika lidských postojů a lidských vlastností, k nimž má také výchova vést. **Tato dvě pojetí etiky nemusí stát proti sobě. Naopak, měla by se navzájem doplňovat.**

Köck z toho dovozuje:

Etika ctností potřebuje vždy přinejmenším doplnění poznatků z etických teorií týkající se obecných mravních hodnot, principů a povinností. To proto, že i pracně vybudovaný ctnostný postoj nezmůže nic v okamžiku, kdy je potřeba řešit konkrétní životní situaci obsahující mravní dilema. V takové chvíli potřebujeme i Kantův praktický rozum a s jeho pomocí musíme hledat určitá pravidla, normy či principy pro to, aby mohlo být toto dilema vyřešeno. A tato zásada by se měla promítnout do úvah o etické výchově. (Köck, P., 2002, s. 94 – 96).

Z tohoto výkladu je patrné, že v programu prosociální výchovy jde jednak o zážitkově vedenou výuku týkající se rozvoje osobnosti a mezilidských vztahů s ohledem na morální princip lidského jednání, kterým je láska (psychologicky vyjádřeno „prosociálnost“), jednak že jde o systematický nácvik, který může být z hlediska filosofické etiky vnímán také jako výchova k etice ctností. To, co tomuto programu chybí, je právě ono doplnění poznatků z etických teorií týkajících se obecných mravních hodnot, principů a povinností a systematický nácvik myšlenkových dovedností, které vedou k porozumění určitým pravidlům, normám a principům, k jejich hodnocení a po té k rozhodnutí pro vlastní jednání.

Je tedy třeba argumentovat ve prospěch Etické výchovy, která bude usilovat také o schopnost rozumově podložené morální argumentace v situacích, kdy se děti, mladí lidé či dospělí rozhodují pro určité jednání nebo hodnotí jednání lidí kolem sebe. Zatímco v prvním případě musí být učitel vyzbrojen především znalostmi jak z vývojové, tak ze sociální psychologie a z psychoterapie, v tomto případě bude muset mít základní přehled především ve dvou filosofických disciplínách: v neformální logice a ve filosofické etice. Jinak se vystavuje nebezpečí, že jeho diskuse se žáky budou mít přesvědčovací charakter, nikoliv charakter dialogu, tedy společného hledání těch nejlepších odpovědí na palčivé etické otázky dneška. Nebo bude se žáky obtížně objevovat něco, co už dávno či nedávno objevili takoví myslitelé jako Aristoteles, Tomáš Akvinský, J. J. Rousseau, Immanuel Kant nebo Martin Heidegger... Etická výchova by tedy neměla vycházet pouze z programu Roche Olivara. V tom lze dát za pravdu kritikům této koncepce. Na druhou stranu tedy můžeme hledat možnosti, jak tento program obohatit o jiné přístupy.

V zemích západní a severní Evropy se v posledních desetiletích rozšířil obor Filosofie pro děti. V některých zemích je používán také jako jedna z didaktických metod pro předmět Etika. Popíšme, o co jde v tomto programu.

Filosofie pro děti – metoda rozvíjející schopnost argumentace ve vzájemné spolupráci

Filosofie pro děti vznikla jako pedagogicky a didakticky propracovaný program v sedmdesátých letech 20. století. Jejím zakladatelem byl profesor Kolumbijské univerzity v New Yorku M. Lipman. Ten dospěl při diskusích během studentských bouří na konci šedesátých let k závěru, že prokazují velké nedostatky v umění vůbec se vyjádřit nebo dokonce logicky argumentovat, kriticky přemýšlet. A už vůbec je studium neovlivnilo tak, aby se chovali morálně vyspěleji. Jako by se jich nedotklo dosavadní studium filosofie. Bylo příliš akademické a nedotýkalo se jejich bezprostředního života. Lipman vyvodil z tohoto poznatku závěr: Začít je potřeba daleko dřív a v daleko konkrétnějších situacích dětského života. Filosofie má být filosofií pro každého člověka. A má mu pomáhat i v těch nejběžnějších životních situacích.

Napsal několik krátkých příběhů ze života dětí v různém věku. Děti v nich něco prožívaly, přemýšlely o tom a hovořily a snažily se hledat hlubší a obecnější myšlenky, které z toho všeho vyplývaly. Setkaly se tak s filosofickými obory jako je logika, estetika nebo etika. Hrdiny těch příběhů spojoval údiv nad světem, jak ho zažívaly ve svých každodenních zkušenostech. Jejich dialogy se podobají nápadně sokratovsky vedenému dialogu. Dialog začíná vždy otázkou, na kterou někdo odpoví, ale tato odpověď v zápětí narazí na nějaké zpochybnění. Rozhovor se neustále zpřesňuje, až jeho aktéři uvidí své původní názory v novém světle, nebo zahlédnou jejich problematičnost či dokonce chybnost a nerozpakují se prostě si je opravit. Tak se svými spolupracovníky vytvořil Lipman řadu příběhů a metodických příruček pro učitele dětí a mládeže od 3 do 17 let. Jsou určeny pro skupiny malých hledajících filosofů, kteří čím více diskutují o světě, tím více nad ním žasnou. A tím hlouběji nahlíží do propastnosti jeho tajemství. Něčemu však přitom přeci jen lépe porozumí.

Lipmanův program (2003) zapojuje děti do procesu filosofování, jež nemá za cíl vychovat malé vědce, ale vytvořit prostředí, ve kterém by se, vedeni lidskými hodnotami a myšlenkami, naučily myslet praktičtější způsobem. Filosofie pro děti směřuje k tomu, aby přiměla mladé lidi uvažovat rozumněji a přesněji, a aby jim vštípl návyk přemýšlet, když se ocitnou v nějaké problematické nebo konfliktní situaci. Schopnost filosofovat se tak skládá ze dvou částí. Na jedné straně je to přemýšlení o pojmech, jako jsou pravda, spravedlnost, vztah, smysl, jen na velmi obecné úrovni, aby pak byly studovány v jiných oborech, na straně druhé je to pak účast v diskusích o kritériích a normách, díky nimž byly tyto pojmy vytvořeny jako zobecnění mnoha konkrétních situací a jevů (též Muchová, L., 2011, s. 216 – 228).

Než se pokusím o bližší charakteristiku tohoto programu ve školní výuce, zkusím popsat dvě vyučovací hodiny s dětmi ve věku 9 – 10 let na často tabuizované téma „smrt“, které mělo pomoci dětem položit si otázky spojené se smyslem života. Výchozí aktivitou byl breinstorming: „Co tě napadne, když uslyšíš slovo „zemřít“ nebo „smrt“? Příklady dětských myšlenek: *Člověk umře a položí ho do hrobu. Lidé umírají, protože jsou nemocní. Když někdo umře, jsou jeho příbuzní smutní. Ve válce se umírá...* Didakticky šlo o první myšlenkové zpracování tématu, které bylo přirozeně doprovázeno i citově. K prohloubení rozhovoru na toto téma si potom děti přečetly úryvek z dětské knihy: ... *když k nim žába přišla, řekla: „Něco jsem našla.“ „A co? zeptalo se prasátko. „Pojď sem, ukážu ti to“, řekla žába. Jak tak spolu šly, bylo prasátko čím dál tím neklidnější. „Koukej“, řekla žába, „s tím kosem se něco stalo. Vůbec se nehýbe.“ „Spí“, řeklo prasátko. Ale samo tomu vlastně ani moc nevěřilo. V tom se k nim přikolébala kachna. „Copak se stalo?“ zeptala se kachna starostlivě, „nějaké neštěstí?“ „Psst, kos spinká“, řekla žába. Ale kachně se zdálo, že kos vypadá nějak nemocně. V tom běžel kolem zajíc. Už z dálky viděl, že se tam něco děje, proto se k nim rozběhl, co mu síly stačily. Zajíc si klekl vedle kosa, chvilu se na něho díval a potom řekl: „Je mrtvý“.*

„Mrtvý?“ zeptala se žába, „co to má znamenat?“ Zajíc jen ukázal tlapkou nahoru k nebi. „Všichni jednou umřou“, řekl. „My taky?“ zeptala se žába. „Taky, až budeme staří, tak taky“, řekl zajíc. V další fázi použil učitel metodu situačních otázek v roli. Jedno dítě hrálo žabu, ostatní děti vždy po jednom vyslovily nahlas otázku, která je napadla při čtení příběhu. Pokud si to dítě v roli žabky myslelo také, postavilo ho za sebe, pokud se s jeho otázkou neztotožňovalo, postavilo ho před sebe. Pokud se nemohlo rozhodnout, postavilo ho stranou. Příklady takových otázek dětí: *Co s tím má co společného nebe? Smrt je nebezpečná věc, že? Také nevíte, co si o tom myslet? To je ale smutné, že? Co to je vlastně smrt – je to to samé jako „spát“? Byl ten kos opravdu mrtvý? V následující fázi vedl učitel se všemi třemi skupinkami krátký rozhovor: Mají vaše otázky opravdu něco společného? Proč? Nebo nemají? Proč? Liší se od otázek v ostatních skupinách? Atd... Pomocí hry dostaly děti možnost hledat určitou perspektivu, ze které vyslovily svoje otázky spojené se smrtí. Potom dostaly příležitost, aby se vyrovnaly s myšlenkou: „Všechno jednou umře“. Dostaly řadu předmětů (list papíru, propisovačku, gumu, dřevěného panáčka, kousek dřeva, autíčko...) a otázku učitele: „Opravdu je to tak, že všechno jednou umře?“ Formou hry s kategoriemi se rozvinul rozhovor nad kategoriemi „umřít – neumřít“ a „zničit se – umřít“. Skupina velmi rychle dospěla k závěru, že zemřít může pouze to, co žilo. Ale co znamenají slova jako „žít“ nebo „život“? Následoval společný myšlenkový experiment. Děti písemně odpovídaly na otázku: „Jaký by byl svět, ve kterém by se neumíralo“. Příklady jejich odpovědí: *Tak to už by tady nebyl žádný smutek. A ani žádná bolest. To by asi svět přestal brzy existovat, protože by nás tu bylo zkrátka moc na jednu planetu. To by asi začala být nuda. Tak to bychom museli být něco jako strašidla, protože strašidla neumírají. Bylo by to tady přeplněné, a možná, že někdo už by chtěl sám raději umřít, protože koho by to bavilo, žít třeba 5000 let... Děti velmi rychle lépe porozuměly nejen slovu „život“, ale také smyslu umírání. Na konci vyučovací jednotky dostaly děti otázku, která jim pomohla k otevření přemýšlení nad smyslem života – k sebereflexi: Kdybych já sám věděl, že nikdy neumřu, změnil bych něco ve svém životě? Dělal bych něco jinak? Ukázky z dětských odpovědí: *Tak to bych mohl třeba skákat přes hořící auto. Nebo vyletět z okna a nemohl bych se zabít. Mohla bych dělat to, co teď dělat nesmím. Asi bych stejně sestrojil „stroj času“. Něco by na tom bylo dobrého – třeba vědět, že tatka s mamkou mi taky nikdy neumřou. Celá vyučovací jednotka byla jak pro učitele, tak pro děti výzvou k dalším otázkám, které si směrem ke smrti, bolesti, plynutí času a smyslu života položily v dalších hodinách, protože právě tyto souvislosti v předcházejících rozhovorech společně objevili (Erzähl' mir was..., on-line).***

Pedagogové považují metodu Filosofie pro děti ve školní výuce Etické výchovy za přínosnou, protože rozvíjí kategorie, které jsme mohli sledovat i v předcházejícím příkladu:

- 1. Rozvoj myšlení:** Děti se cvičí v systematickém pojmovém myšlení. Rozvíjí samostatné a kritické myšlení spočívající ve schopnosti svoje názory zdůvodňovat, definovat pojmy, vyslovovat hypotézy, hledat a nacházet alternativy, formulovat otázky, hledat souvislosti, vyvozovat závěry, rozhodovat se, vnímat různé perspektivy a myslet logicky. To je zvláště důležité v etických problémech současnosti. Protože etické hodnoty ve společnosti se v této době rychle mění a vyvíjejí a vyznačují se značnou pluralitou.
- 2. Rozvoj jazykové kompetence a schopnosti vést dialog:** Děti si pomocí dialogů začínají uvědomovat vztah mezi myšlením a řečí. Učí se spontánně pravidlům logického myšlení a užívají jich přiměřeně situaci, učí se vyjadřovat se jasně, promyšleně a vědomě. Ve společných dialogích se učí úsilí o porozumění názorům druhých, ale také sebevědomé formulaci vlastních argumentů. Objeví své vlastní argumentační slabiny a mohou je korigovat. To vše napomáhá chápání významu pokojného soužití – rozvíjí se dětské sociální a prosociální kompetence.

3. **Rozvoj vlastního sebevědomí:** V dialogu se mohou projevit i tzv. „špatní žáci“ – uvedou pro něčí tvrzení dobrý příklad ze života, přijdou na originální nápad. Jejich myšlenky jsou ostatním brány vážně a to jim může dát odvalu účastnit se na promýšlení problémů, které přináší život, neplout pouze na vlnách většiny.
4. **Rozvoj vlastní identity:** Ve filosofických dialogích jde o základní otázky lidské existence. Děti jsou dnes průsečíkem mnoha protichůdných očekávání – ze strany rodičů, školy, kamarádů... Právě proto je důležité, aby uměly promyslet, jaké hodnoty mají skutečně význam pro ně osobně. Dělají to v prostředí, ve kterém jim učitel bez mentorování přibližuje také filosofickou tradici naší kultury a současně mají možnost výměny názorů v bezpečném prostředí dialogu s ostatními.
5. **Rozvoj schopnosti orientace v hodnotách směřujících k jednání:** V tomto směru dávají společné filosofické dialogy dětem možnost, aby promýšlely svoje jednání a pomocí uvažování nad příklady různých typů jednání promýšlely etický úhel pohledu. Opět zde platí, že je to velmi důležité v duchovní atmosféře plurality, ve které platí současně různé hodnotové postoje, různé formy utváření života a různá pojetí smyslu života. Děti potřebují umět posloužit si vlastním rozumem při hledání odpovědi na otázku, které z těchto postojů, forem a pojetí jsou správná, která nikoliv a pro které stojí za to se angažovat.
6. **Rozvoj vnímání mezioborových přesahů ve výuce:** Je obecně vlastností filosofie, že klade otázky obecné povahy a tím propojuje svět vědy, techniky, práva, morálky či náboženství, to vše potom dává do vztahu s problémy všednodenního života. Dětem tak nedělá problém nevidět např. problém eutanázie pouze z hlediska biologické či lékařské vědy, ale také z pohledu náboženství nebo etiky.
7. **Rozvoj schopnosti ocenit výkony a názory druhých lidí:** Jednoduchá otázka „proč si to myslíš“ vyvolávající nutnost argumentace, která je vlastní neformálně logickému způsobu uvažování, vede děti k tomu, aby byly opatrné vůči příliš rychlým zevšeobecněním nebo vůči výroky s nárokem na absolutní platnost. Filosofické otázky jsou velmi často otázky zpochybňující, ale zároveň dávají možnost vidět věci diferencovaně. Děti mají mít odvalu pokládat je a hledat odpovědi i uvnitř a napříč svým vlastním náboženstvím a náboženstvím jiných lidí, směrem k vědeckým výpovědím a směrem k různým ideologiím. Děti tak získávají odolnost vůči manipulaci.
8. **Rozvoj demokratického myšlení:** Demokracie je zde viděna jako něco víc než politická forma vlády ve státě. Je to způsob, jakým lidé společně žijí a společně komunikují. Vyžaduje kultivované vnímání práv jednotlivců, toleranci, vzájemný respekt a solidaritu. To vše se nenásilným způsobem učí děti v průběhu filosofujících dialogů. To vše je zvláště důležité v zemi, která se zotavuje po režimu demokracii přímo odporujícím.
9. **Rozvoj zájmu o okolní svět a radosti z filosofování:** Pro práci se skupinami dětí ve filosofii pro děti je charakteristické, že v nich vyvolává živý zájem, napětí a radost, když při nich zažijí překvapení, mají možnost rozvinout svoji fantazii, ale i tak trochu soutěžit o to, kdo vysloví pádnější argument.
10. **Rozvoj údivu, obdivu a pokory vůči životu:** Čím hlubší jsou dětské rozhovory, tím jistěji dospívají děti k poznání, že mnoho okolností života a světa kolem nich je překryto tajemstvím, jindy mohou zůstat stát v úžasu nad tím, jak těžko je život uchopitelný

pomocí lidských myšlenek a jak těžké je odpovědět na otázku po jeho smyslu. Údiv, obdiv a pokora doprovázejí každý skutečně poctivý filosofický dialog.

Z hlediska společenského a politického má filosofie pro děti svůj význam zejména v oblasti **rozvíjení humánní kvality společnosti**: Tím, že se žáci učí promýšlet každodenní problémové situace z různých hledisek, tedy i z hlediska etického, dospívají i k problémům kulturní různorodosti, která je charakteristická pro současnou společnost. Ta se navíc potýká s problémy, jaké ještě před padesáti lety neměly obdobu: ničení přírody, šíření sociální nejistoty, hospodářská a finanční krize, extrémní nárůst chudoby v zemích třetího světa, globalizace nebo ohrožení světového míru. Navíc děti žijící v technologicky vyspělých zemích jsou pod neustálým tlakem masmédií s jejich informačními smrštěmi, které snadno vyvolají v lidech pocit bezmoci a strachu. Skutečný dialog předpokládá morální postoj, který přisuzuje ostatním členům skupiny rovné postavení, vnímá je jako partnery hodné respektu a umožňuje objevit i vlastní chyby a nedostatky, které jsou výzvou k autokorekci. Konflikty názorů a jejich protichůdnost se stávají důležitou cestou k hledání hlubšího porozumění a přispívají k rozvoji postojů odpovědnosti, kritického hodnocení, tvořivosti, solidarity, k nenásilnému řešení konfliktů. To vše se objevuje i v kurikulárních dokumentech závazných pro způsob výuky metodou filosofie pro děti (Klausegger, U., 2009, s. 17 – 23).

Důležitým prostředkem, který je pro filosofii pro děti zcela určující, je vytvoření **atmosféry „výzkumného společenství“**. Program prosociální výchovy hovoří o podobném principu – a sice o tzv. **„výchovném společenství“**. Právě na těchto dvou skutečnostech je patrný rozdíl mezi oběma programy. M. Nováková popisuje znaky výchovného společenství především jako projev určitého jednání učitele, které se v průběhu doby přenáší na žáky: *„Dítě musí cítit, že je přijímáno učitelem a pokud možno i kolektivem třídy ve své osobitosti, musí mít v kolektivu své pevné místo a vědět, co se od něj očekává. Jeho vedení musí být pevné a přesto přátelské a přijímající. V našem kolektivu by mělo být samozřejmostí a určitou uznávanou normou takové chování, které učitel považuje za nezbytné – např. že vždy mluví jen jeden, protože každý z nás si zaslouží, aby se mu naslouchalo: Jsme přece jedinečné, neopakovatelné bytosti.“* (Nováková, M., s. 15). Naproti tomu výzkumné společenství se utváří v průběhu otevřených filosofujících dialogů celé skupiny, je zde tedy zdůrazněn aspekt společného hledání, zkoumání. M. Sharpová a L. J. Splitter ukazují dva aspekty „výzkumného společenství“ obsažené v samotném označení:

1. Aspekt „společenství“, který ukazuje na atmosféru spolupráce, projevování péče a zájmu o druhé i o téma diskuse, důvěry, bezpečí a společného hledání cíle.
2. Aspekt „zkoumání“, který ukazuje na možnost sebekorekce (to je ochotu opravit svůj názor), jestliže se setkáme s něčím, co je překvapující, problematické či dvojznačné, přičemž ovšem cítíme potřebu toto „něco“ sjednotit a začlenit do nějakého vyššího, obecnějšího celku. Pokoušíme se o to možná neuměle a předběžně, ale výrazně si přitom sloužíme úsudkem našeho rozumu (Muchová, L. 2011, s. 229).

V rámci péče o charakter společenství například ve školní třídě se často pedagogové snaží nevnašet do ní problematická či složitá, zatěžující témata. Jako by platilo, že buď vytvoříme dobré společenství, nebo se budeme složitě dohadovat, odporovat si, a postupem doby se začneme napadat. K nějakým sjednocujícím závěrům stěží dojdeme, ale atmosféru společenství dokonale zničíme. V jednom semináři, v němž jsem vedla filosofující dialog s vysokoškolskými studenty, jeho účastníci v závěru s ulehčením zkonstatovali: „Kupodivu jsme se nepohádali.“ Do konceptu Filosofie pro děti je totiž jeho autory zabudováno „výzkumné společenství“ jako úhelný kámen, který „nese“ celou stavbu filosofického dialogu ve skupině a sjednocuje oba

aspekty. V praxi to znamená, že učitel musí dodržet tři po sobě jdoucí kroky: V prvním kroku skupina čte ve vzájemné spolupráci společně text filosofického příběhu, ve druhém žáci společně vybírají otázku, která pro ně z textu vyplynula, a nakonec ji podrobí společnému výzkumu prostřednictvím filosofického dialogu. Partnerství v dialogu je zvýrazněno od prvního kroku tím, že účastníci sedí v kruhu společně s učitelem. Zvláštní důležitost má fáze formulace otázek, které vyplývají z textu pro všechny účastníky, nepokládá ji pouze učitel. V tzv. prekomunitních skupinách, které ještě nemají velkou zkušenost s tímto způsobem práce, musí učitel prokázat velkou trpělivost, aby účastníci postupně pochopili, že každá otázka, kterou položí, je důležitá, a proto je důležité, aby ji položili. Mít ohled na druhé potom znamená také snahu o jasnou a srozumitelnou formulaci. Učitel otevírá tuto fázi práce výzkumného společenství otázkou: "Co si myslíte o tom, co jsme četli, čemu dostatečně nerozumíte, na co byste se chtěli zeptat"? Sám jednak také formuluje svou otázku, jednak svými doplňujícími dotazy pomáhá ostatním otázky přesněji formulovat. Součástí této fáze je také výběr jedné otázky, kterou posléze diskuse začne. Děti tak udělají významnou zkušenost: Pro řešení problému nesmí být přehlížena jeho úvodní fáze – jeho vymezení. To je často dáno dobře položenou otázkou. A dobře položit otázku lze nejlépe za pomoci druhých lidí. Žáci jsou tak vedeni k tomu, že smyslem výuky není pouze odpovědět konkrétními znalostmi na konkrétní otázky, ale také umět pomoci vlastních otázek definovat nový problém. Významným okamžikem při filosofické diskusi je výběr jedné otázky z celé agendy otázek, které visí v jediném okamžiku na tabuli. Opět to musí být volba skupiny: Musí to být jejich otázka vzhledem k jejich problému. Úkolem učitele potom je svými otázkami během diskuse obracet pozornost skupiny k filosofickému rozměru problému a k možnosti vzájemné pomoci při společném hledání (Lone, J. M., 2011).

Ve výzkumném společenství tedy jde jak o rozvoj samostatného dětského myšlení, tak o aspekt vzájemné pomoci. Jde zde o společné hledání, v němž staví žáci vzájemně na myšlenkách druhých. Pokud někdo shledá jejich myšlenku za neúplnou či nejasnou a dotvoří či pozmění ji, nechápou to jako útok na vlastní názor, ale jako pomoc ve společném zkoumání určitého problému. Ve vyspělém společenství sami účastníci sledují, aby měli všichni dostatečný prostor pro vyjádření svých myšlenek. Učitel zasahuje až v okamžiku, kdy to neudělá některý z účastníků.

Výzkumné společenství se tedy ve vzájemných dialozích vyznačuje těmito rysy:

- Účastníci přijímají dobrovolně upozornění, že k dotažení jejich myšlenek je potřeba pomoci jiných lidí
- jsou schopni pozorně ostatním naslouchat a brát vážně myšlenky druhých
- dokáží stavět na základě myšlenek druhých
- jsou otevřeni novým myšlenkám
- rozvíjejí své vlastní myšlenky, aniž by pociťovali strach, že budou odmítnuti nebo poníženi
- jsou schopni odhalit skryté hypotézy ve formulacích druhých lidí
- ptají se ostatních na důvody jejich argumentace
- ukazují se zájmem na souvislosti ve své argumentaci a v argumentaci jiných lidí
- kladou otázky týkající se zkoumaného problému, neprosazují pouze vlastní názor
- respektují ostatní účastníky společenství
- jsou citliví na kontext, z něhož vycházejí druzí lidé ve své argumentaci, zvláště v případě, kdy jde v diskusi o morální témata
- diskutují o otázkách objektivně
- vyžadují hodnotící kritéria (Macků L., s. 23).

Pokud se nám jeví takové charakteristiky jako spíše utopické, nemylně se, i pedagogové rozvíjející metodu Filosofie pro děti se odvolávají na řadu empirických výzkumů, v nichž byly srovnávány výpovědi dětí, které prošly filosofujícími dialogy, s kontrolními skupinami zejména pomocí kvalitativní metodologie. Výzkumy potvrzují kvalitativně vyšší úroveň argumentace, vyšší schopnost tolerance vůči jinakosti ve zkoumaných skupinách oproti skupinám kontrolním (např. Klausegger, U., 2009, s. 28 – 31).

Závěr

V předcházejících úvahách jsem chtěla ukázat, že vzdělávací obor Etická výchova, má-li se stát skutečně oborem, je potřeba doplnit o možnost uvést do výuky i prvky přicházející z dalších pedagogických a didaktických programů a pojetí. Představila jsem Filosofii pro děti, která se rozvíjí v různých zemích světa jako propracovaný systém filosofického myšlení ve vztahu ke konkrétním životním situacím žáků. Snažila jsem se ukázat, že samotný proces vedení filosofických dialogů v sobě obsahuje morální rozměr a současně že je aplikovatelný i na hledání morálních kritérií, na možnosti a nutnost morální argumentace a morálního rozhodování. Filosofie pro děti se tak ukazuje jako příklad komplementárního přístupu, který doplňuje program prosociální výchovy o důležitou oblast filosofického přístupu k oboru Etická výchova.

Použitá literatura:

- HLAVINKA, P. *Dějiny filosofie jasně a stručně*. Praha : TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-015-7.
- KLAUSEGGER, U. *Interkulturelles Philosophieren mit Kindern [online]*. Dostupné na: http://www.virgil.at/fileadmin/user_upload/downloads/MAS-Klausegger.pdf (cit. 13.12.2012)
- KÖCK, P. *Handbuch des Ethik-unterrichts. Fachliche Grundlagen, Didaktik und Methodik, Beispiele und Materialien*. Donauwörth : Auer Verlag GmbH, 2002, ISBN 3-403-03663-4.
- LENCZ, L., KRÍŽOVÁ, O. *Etická výchova. Metodický materiál 1*. Praha : Luxpres, 2000. ISBN 80-7130-091-8.
- LIPMAN, M. *Thinking in Education. Second Edition*, Cambridge : University Press, 2003. ISBN 0-521-01225-2.
- LONE, J., M. *Questions and the Community of Philosophical Inquiry [online]*. Dostupné na: <http://p4c.com/files/p4c/Lone.pdf> (cit. 13.12.2011)
- MACKŮ, L. *Filosofický rozměr literárního příběhu. Uplatnění literárního příběhu v programu filosofie pro děti*. České Budějovice : TF JU v Českých Budějovicích. Magisterská práce. Vedoucí práce L. Muchová, 2011.
- MOTYČKA, P. *Patří etická výchova do českých škol [on-line]?* Časopis rodina a škola. 5/2007. Dostupné na: <http://www.etickeforumcr.cz/main/stranky.php?rec=81> (cit. 21.9.2011)
- MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světonázorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*, Brno: Jiří Brauner, Kartuziánské nakladatelství a vydavatelství, 2011, ISBN 978-80-86953-82-3.
- Muchová, L. *Etická výchova – výchova charakteru nebo etické vzdělávání?* In SVOBODOVÁ, Z. a kol. *K etické výchově*. Praha : Nakladatelství M. Karez, 2011, ISBN 978-80-905117-0-5.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [on – line]*. Praha : MŠMT ČR, 2001. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol> (cit. 13. 7. 2011)

NOVÁKOVÁ, M. *Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha : Etické fórum ČR, rok vydání neuveden, ISBN 80-7130-126-4.

Erzähl' mir was vom Tod – mit Kindern über ein Tabuthema philosophieren. Philosophierwerkstatt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene [on-line]. Dostupné na: http://www.philosophieren-mit-kindern.de/erzaehl_vom_tod.html (cit. 13.12.2012)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka učitelům. Aktuální znění k 1. 10. 2010. [on – line]. Praha : VÚP. Dostupné na <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf> (cit. 21. 9. 2011)

VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-223-2.

VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.

ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

SPLITTER, L. J., SHARP, M. *Teaching For Better Thinging. The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne : The Australian Council for Educational Research Ltd, 1995. ISBN 0-86431-143-5.

THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-806-6.

Valenta, J. Budeme mít předmět etická výchova? (J. Štefflová, UN č. 4, 2009) In Učitel'ské noviny, č. 6, roč. 2009 (on-line). Dostupné na <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1632&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7> (cit. 23. 8. 2012).

VANĚK, D., *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy*. Disertační práce, Brno : Fakulta sociálních studií MU, katedra psychologie, 2011.

Etická výchova – výchova k morálním ctnostem a k morální argumentaci?

Abstrakt: Autorka srovnává pojetí etické výchovy jako doplňujícího oboru v RVP ZV představované v ČR Etickým fórem s programem Filozofie pro děti. Ukazuje na jejich rozdílnost spočívající ve formování a rozvíjení dětského morálního charakteru v prvním programu a v prohlubování schopnosti reflexe morálních situací a morálního rozhodování v programu druhém. Ze srovnání vyvozuje tezi o možném metodickém propojení obou programů.

Klíčová slova: etická výchova, prosociální výchova, filozofie pro děti, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Moral Education: Education for Moral Virtues and Moral Argumentation?

Abstract: The author compares the concept of moral education, a complementary educational field in FEP ES (Framework Educational Programme for Elementary Education) represented in the Czech Republic by Ethics Forum, with the Philosophy for Children programme. She points out differences between them lying in the formation and development of children's moral character in the first programme and in fostering the ability to reflect on moral situations and moral decision-making in the second programme. From the comparison, a thesis is drawn about possible methodological combination of the two programmes.

Keywords: Moral Education, Prosocial education, Philosophy for Children, Framework Educational Programme for Elementary Education.