

Koncept Etické výchovy v ČR a jeho možné inspirace v konceptu Philipa Cama

Lucie Krausová, Jindřich Šrajber

Úvod

S platností od 1. září 2010 je rozhodnutím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) zařazen do Rámcového vzdělávacího programu pro základní¹ vzdělávání nový doplňující vzdělávací obor Etická výchova (EV). Zmíněný krok ze strany ministerstva je v akademických kruzích i školském prostředí obecně vnímán jako výraz posunu v pohledu na člověka, resp. jako položení důrazu na jeho rozvoj a s ním spojený požadavek na nové pojetí a realizaci výchovy ve školách. Vizí konceptu EV v ČR je „morálně vyzrálý člověk, který se vyznačuje empatií, kreativitou, zdravým sebevědomím, pozitivním hodnocením sebe i jiných a prosociálními formami chování“.² Uvedený koncept má své zastánce i kritiky.³

Záměrem tohoto pojednání je snaha přispět do probíhající diskuse ohledně konceptu EV v ČR a jeho významu na státních školách, aniž by přitom mělo jít o jeho cílenou obhajobu či kritiku. Cíl je o něco skromnější, není však, jak se domníváme, pro tuto diskusi nevýznamný. Jde o to, pokusit se koncept EV v ČR nahlížet, resp. porovnat s konceptem Etické výchovy, jehož spoluautorem v rámci australské vzdělávací reformy (*Ethical Behaviour for the new Australian National Curriculum*) je autor úspěšného pilotního programu EV pro státní školy v Novém Jižním Walesu a australský učitel Philip Cam.⁴ Chceme přitom poukázat na možné v něm obsažené inspirace pro lepší pochopení významu EV ve státních školách v ČR a její účinnější realizaci. Toto srovnání se nabízí z toho důvodu, že přístup formulovaný Philipem Camem je blízký cílům a hodnotám formulovaným v konceptu EV v ČR, a také proto, že na australských školách je v současné době EV vyučována po určitou dobu jako povinný předmět. Díky tomu je zde také k dispozici i reflektovaná zkušenost s touto praxí, která potvrzuje její pozitivní výsledky. Našemu výše formulovanému záměru je uzpůsobena i metodika zpracování. Nepůjde o detailní analýzu a hodnocení obou konceptů, nýbrž pouze o stručné představení jejich základních, určujících rysů a obecných charakteristik. Pomocí metody jednoduchého srovnání se následně pokusíme zdůraznit možné inspirující momenty obsažené v konceptu EV Philipa Cama pro podobu a realizaci konceptu EV v ČR.

1 V oblasti gymnaziálního vzdělávání je etická výchova součástí výchovně vzdělávacího programu škol od roku 2006. Srov. © ETICKÉ FÓRUM, *Etická výchova pro základní a střední školy*, s. 7 (online), dostupné na: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove>, citováno dne 23. 11. 2015.

2 © ETICKÁ VÝCHOVA, *O čem je Etická výchova?*, 2014 (online), dostupné na: <http://www.etickavychova.cz/predstavujeme-etickou-vychovu>, citováno dne 10. 11. 2015.

3 Konceptu EV v ČR se například vytýká to, že se v jeho případě jedná spíše či pouze o prosociální výchovu, nikoliv o EV v pravém slova smyslu. Srov. k tomu Jindřich ŠRAJBER, Když „Etická výchova“ nemusí být etickou výchovou, *Caritas et veritas* 2/2012, s. 16.

4 Philip Cam (Austrálie) je docentem fakulty Humanitních studií na University of New South Wales v Sydney. Studoval na univerzitě v Adelaide a na univerzitě v Oxfordu, kde získal doktorát z filosofie. Philip Cam je předsedou Federace australských asociací pro výuku filosofie ve školách a předsedou Asociace pro výuku filosofie ve školách Nového Jižního Walesu. Řadu let byl předsedou Asijsko-pacifické sítě filosofického vzdělávání pro život v demokratické společnosti a ve spolupráci s UNESCO redigoval sérii knih o filosofii, demokracii, vzdělávání a hodnotách. Je také, jak jsme již zmínili, spoluautorem konceptu EV v rámci australské vzdělávací reformy (*Ethical Behaviour for the new Australian National Curriculum*) a autorem úspěšného pilotního programu EV pro státní školy v Novém Jižním Walesu.

Tyto momenty mohou nakonec samy o sobě představovat implicitní kritiku, či naopak stvrzovat opodstatněnost konceptu EV v ČR a v ní obsažených přístupů.

1. Koncept Etické výchovy v České republice

1.1 Východiska a záměr

Pohnutkou MŠMT k zavedení vzdělávacího oboru Etická výchova do českých škol, jak již bylo výše naznačeno, bylo především zjištění, že „v naší školské soustavě chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků“.⁵ Obecnějším záměrem MŠMT je tak v základu podpořit duchovní a morální obnovu společnosti včetně větší aktivizace spolupráce rodiny a školy na hodnotách určujících výchovu dítěte.⁶ U žáka přitom jde o osvojení sociálních dovedností, při kterém bude „veden“: „k navazování 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 diskuse s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světového názoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa aj.“⁷

Za zavedením EV do českých škol je nakonec především aktivita občanského sdružení „Etické fórum“ (EF), které navázalo na výsledky mezinárodních výzkumů, jež se ptaly po faktorech určujících rozvoj charakteru člověka.⁸ Tyto výzkumy ukázaly, že „to, co zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj charakteru žádoucím směrem, je tzv. prosociálnost, což je schopnost prokazovat dobropréjnou lásku“.⁹ Jinými slovy řečeno, „je to chování zaměřené na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupin nebo společenských cílů, avšak bez toho, že by existovala vnější odměna pro autora chování. To znamená, že předpokladem a motivem prosociálního chování je vnitřní potřeba dělat to, co prospěje druhému, a nečekat za to protislužbu.“¹⁰ Na tomto základě vytvořilo sdružení EF, resp. Pavel Motyčka a Zdislava Vyvozilová, inspirování především projektem prosociální výchovy španělského profesora Roche Olivara a projektem EV vytvořeným a realizovaným slovenským pedagogem L. Lenczem,¹¹ kompletní materiál pro realizaci EV na školách. MŠMT ho pak oficiálně přijalo jako vhodný materiál pro výuku předmětu EV na státních školách.¹²

1.2 Výchovný styl a metody

Koncept EV v ČR, který vychází především z projektu Výchovy k prosociálnosti Roche Olivara a EV Ladislava Lenzce, upřednostňuje na rozdíl od klasické pedagogiky, stavící na individuální práci s žákem (studentem) se zaměřením na jeho slušné chování a disciplínu,

5 © MŠMT, *Kurikulum Etická výchova* (online), dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-skolstvi/kurikulum-eticka-vychova>, citováno dne 10. 11. 2015.

6 Srov. © MŠMT, *Deklarace* (online), dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/konference-eticka-vychova-duben-2010>, citováno dne 10. 11. 2015.

7 © MŠMT, *Kurikulum Etická výchova*.

8 Srov. © ETICKÁ VÝCHOVA, *Historie předmětu Etické výchovy*, 2014 (online), dostupné na: <http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv>, citováno dne 23. 11. 2015.

9 Tamtéž.

10 Tamtéž.

11 Srov. tamtéž.

12 © ETICKÉ FÓRUM, *Etická výchova pro zš a sš od ledna 2014*, s. 8.

prosociálnost, kooperativnost, cit pro druhé, resp. spolupráci. Chce tím především vybavit žáky a studenty pro požadavky rodinného, společenského, politického i ekonomického života, které na spolupráci a na práci v týmu stojí.¹³ Zmíněné projekty jsou přitom postaveny na faktorech, které u žáků a studentů podmiňují a podporují žádoucí chování a představují hlavní oddíly programu. Jsou jimi: 1. komunikace, pozdrav, otázka, odpověď, poděkování, objasnění, omluva; 2. důstojnost lidské osoby; sebepoznání, sebepřijetí; pozitivní hodnocení sebe (selfesteem); poznávání svých silných stránek formou her; rozlišování dobra a zla; 3. pozitivní hodnocení druhých; pochvala; úcta k druhým, postoj k nemocným, postoj ke starým lidem; 4. kreativita a iniciativa; řešení problémů a úloh, hry a úlohy pro rozvoj tvořivosti; hádanky, koláže, doplnění obrazců, dokončení příběhů; kresba, vnímání hudby; přijetí rozhodnutí atd.; 5. vyjadřování vlastních citů a jejich usměrňování; 6. interpersonální a sociální empatie (vcítění do myšlenek, stanovisek a pocitů druhých nebo jiných sociálních skupin); 7. asertivita; zvládnutí agresivity a soutěživosti; sebeovládání; řešení konfliktů; 8. empatie; 9. reálné a zobrazené vzory (literární, mediální, ale také vzory z reálného života); 10. prosociální chování v osobních vztazích; pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství; 11. prosociální chování ve veřejném životě; solidarita; sociální problémy; ochrana přírody a její etické aspekty. Aplikačními tématy jsou pak: 1. vztahy v rodině; 2. sexuální etika; 3. etické otázky ekologie; 4. vztah k ekonomickým hodnotám; vztah k práci; 5. vztah k duchovním hodnotám; 6. vztah k lidem odlišných názorů; 7. vztah k médiím.¹⁴

Koncept EV v ČR postavený na dvou výše uvedených předlohách (projektech) předpokládá rovněž specifický výchovný styl, přístup a vztah učitele k žákům. Tento vztah má být radostný, partnerský a přátelský, ovšem náročný a ve svých požadavcích důsledný. Nejedná se o styl autoritativní. Základní pravidla výchovného stylu etické výchovy jsou formulována takto: 1. Vytvořme z třídy výchovné společenství. 2. Přijmeme dítě takové, jaké je, a projevujeme vůči němu přátelské city. 3. Připisujeme dětem pozitivní vlastnosti, zejména prosociálnost, vyjadřujeme pozitivní očekávání. 4. Formulujeme jasná a splnitelná pravidla hry. 5. Reagujeme na negativní jevy klidným poukázáním na jejich důsledky (induktivní disciplína). 6. Nabádejme, je to osvědčený prostředek výchovy. Vybízejme je k pozitivnímu chování. 7. Odměny a tresty použijeme opatrně. 8. Zapojme do výchovného procesu i rodiče. 9. Buďme nositeli radosti.¹⁵ Základní ambicí výchovné metody je přitom získat si srdce žáků (studentů). Vychovávat je pomocí přátelského a radostného přístupu k přátelství a spolupráci, resp. je pomocí výchovných metod EV zaujmout a současně nenásilně nasměrovat k dosažení výchovných cílů v souladu s výchovným programem. EV přitom využívá širokého spektra metod a technik, zejména těch, které jsou blízké konkrétnímu pedagogovi. Může jít o zaznamenávání scén z televizních filmů, shromažďování novinových článků, interview s rodiči nebo jinými osobami, záznamy pozorování, vedení deníku, psychohry, rodinné posezení u televize, projektové vyučování, práce s obrazem, práce s hudbou, skupinová spolupráce, dramatizace, strukturované drama, metody obrazově projektivní atd.¹⁶

Využití moderních pedagogicko-psychologických metod při realizaci EV má přitom za cíl poskytnout žákům (studentům) zkušenost a umožnit jim vytvořit si vlastní úsudek. Má jít

13 Srov. tamtéž.

14 Tamtéž, s. 8–9.

15 © ETICKÉ FÓRUM, *Etická výchova pro zř a sš od ledna 2014*, s. 9–10.

16 Tamtéž, s. 10.

o zážitkové učení, při kterém se děti (studenti) učí z vlastního prožívání a zážitků, které potom přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování. Učitel přitom zůstává v pozadí. Vytváří primární prostředí, kde děti (studenti) mají o čem uvažovat, diskutovat, kde si mohou hrát a experimentovat. Cesta žáků k přijetí předkládané hodnoty nebo způsobu chování má čtyři stupně: 1. Vnímání a senzibilizace – zcitlivění se pro konkrétní téma (emocionální; rozumové). 2. Hodnotová reflexe – dát prostor dětem, aby řekly, jak dané téma vnímají ony. 3. Nácvik ve třídě – konkrétní nácvik sociální dovednosti, zručnosti a opět druhá reflexe. 4. Reálná zkušenost a propojení se skutečným životem (zevšeobecnění a transfer) – nácvik, aplikace v běžném životě (v rodině, na ulici, mezi kamarády). Velmi důležitá je přitom provázanost 3. a 4. stupně.¹⁷

1.3 Postavení Etické výchovy ve vzdělávacím procesu v České republice

V praxi se výše vytyčené cíle realizují v tematickém okruhu „Morální rozvoj“ v rámci vzdělávací oblasti Osobnostní sociální výchova (OSV), kde jsou jedním z podtémat hodnoty, postoje a praktická etika,¹⁸ a dále v tzv. kurikulu doplňujícího vzdělávacího oboru EV.¹⁹ OSV je však celkově eticky neutrální a její těžiště spočívá především v rozvoji a zkvalitňování komunikačních dovedností.²⁰ Kurikulum oboru EV představuje deset témat/oblastí,²¹ do nichž je rozdělen celý obsah výuky, ať už ve formě průřezového tématu či vedlejšího předmětu, zahrnující i šest aplikačních témat,²² která jsou téměř čistou kopií výchovy k prosociálnosti podle R. Roche Olivara a EV L. Lencze.

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou navíc vymezeny vztahy oboru Etická výchova k ostatním vzdělávacím oblastem, do kterých je tento koncept zasazen. Jedná se o vztahy se šesti vzdělávacími oblastmi (VO): Jazyk a jazyková komunikace; Člověk a jeho svět; Člověk a společnost; Člověk a příroda; Člověk a kultura; Člověk a zdraví. Tyto oblasti se projevují v šesti vzdělávacích oborech: Český jazyk a literatura; Cizí jazyk; Výchova k občanství; Přírodopis; Výtvarná výchova; Výchova ke zdraví; v jednom doplňujícím vzdělávacím oboru (DVO): Dramatická výchova; a s průřezovými tématy, kde EV navazuje především na obsah osobnostní a sociální, multikulturní, environmentální a mediální výchovy.²³ Veškeré tyto mezipředmětové vztahy jsou zacíleny na oblast sociálního rozvoje žáka. Potvrzuje to i následující výčet témat, na která EV navazuje ve vzdělávacích oborech prostřednictvím vzdělávacích oblastí: naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem, komunikace v běžných každodenních situacích

17 Tamtéž, s. 11.

18 © RVP METODICKÝ PORTÁL, *Osobnostní a sociální výchova* (online), dostupné na: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/O/Osobnostn%C3%AD_a_soci%C3%A1ln%C3%AD_v%C3%BDchova, citováno dne 31. 1. 2015.

19 © MŠMT, *Kurikulum Etická výchova*.

20 Srov. © Pavel VACEK, *Etická výchova ve škole... už teď je pozdě!*, Referáty z konference Etická výchova (online), dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova?highlightWords=u%C5%BE+te%C4%8F+poz%C4%9B>, citováno dne 10. 11. 2015.

21 Obecná témata kurikula: 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. Srov. © MŠMT, *Kurikulum Etická výchova*.

22 Šest aplikačních témat kurikula: etické hodnoty, sexuální zdraví, rodinný život, duchovní rozměr člověka, ekonomické hodnoty, ochrana přírody a životního prostředí, hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka. Srov. tamtéž.

23 Srov. © Pavel MOTYČKA, *Etická výchova – cesta a naděje pro budoucí generace* (online), dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/konference-eticka-vychova-duben-2010>, citováno dne 10. 11. 2015.

(VO Jazyk a jazyková komunikace ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk); domov, škola, rodina, soužití lidí, chování lidí, základní globální problémy, ohleduplné chování k přírodě, ochrana přírody, partnerství, rodičovství a základy sexuální výchovy (VO Člověk a jeho svět); 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 (VO Člověk a společnost ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství); životní styl a ochrana přírody a životního prostředí (VO Člověk a příroda ve vzdělávacím oboru Přírodopis); prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností a ověřování komunikačních účinků (VO Člověk a kultura ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova); 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 (VO Člověk a zdraví ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví); základní předpoklady dramatického jednání a proces dramatické a inscenační tvorby (DVO Dramatická výchova).²⁴

1.4 Smysl, význam a cíl Etické výchovy

Výše prezentovanou převážně snad „technickou“ a metodickou podobu konceptu EV v ČR je nutné vzhledem k jejímu náležitému pochopení doplnit také o jí přisuzovaný smysl, význam a cíl, který formulují vybraní autoři spojovaní s konceptem EV. Jde o myšlenky Pavla Motyčky, Jiřiny Tiché a Jana Sokola. Pavel Motyčka, toho času také předseda správní rady občanského sdružení „Etická výchova“, formuluje koncepci EV v návaznosti na koncept pragmatické výchovy J. Deweyho (koncepte *learning by doing*) a soustředí přitom pozornost na rozvoj osobnosti v oblasti ctností. Uvádí tzv. životně-hermeneutický přístup jako východisko zavedené koncepce EV v ČR. Etický rozměr tohoto přístupu podle něho „spočívá v reflexi, při které žák společně s ostatními hledá základní životní hodnoty a normy, a formuje tak svoje postoje a způsoby jednání“. ²⁵ V současnosti podle něho nedostačuje vytvářet pouze povědomí o morálních kvalitách, nýbrž je nutné „pracovat na systematickém osvojování klasických ctností – důležitých součástech mravního ‚rozměru‘ člověka“. ²⁶ Jiřina Tichá v této souvislosti „zdůrazňuje význam kontextu doby, který požadavek etické výchovy umocňuje“. ²⁷ Zmiňuje přitom, že „po tzv. sametové revoluci v Československu a později v České republice v době živelného přechodu k ranému kapitalismu nebyl čas ani vůle ohlížet se na morálku. Dokonce ti, kteří upozorňovali na důležitost morálních a hodnotových stránek života, byli vnímáni jako brzdy na cestě k volnému trhu, prosperitě a blahobytu.“ ²⁸ Jan Sokol zase vnímá EV jako „včasnou a daleko univerzálnější výchovu“, ²⁹ která „může (žákům) významně pomoci při osvojování, chápání a zvnitřňování mravních zásad“. ³⁰ Jako důvody pro zavedení EV do státních škol uvádí, že „pokud se v moderní společnosti o něčem veřejně nemluví, vzniká pozvolna dojem, že je to čistě soukromá záležitost, případně že to vůbec není, neexistuje, (a proto), aby se dalo o mravních a etických otázkách

24 © RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM. RVP ZV, 2015 (online), dostupné na: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>, citováno dne 25. 11. 2015.

25 © Pavel MOTYČKA, *Etická výchova – cesta a naděje pro budoucí generace*.

26 Tamtéž.

27 © Jiřina TICHÁ, *Význam doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova pro výuku ve školách* (online), dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/konference-eticka-vychova-duben-2010>, citováno dne 10. 11. 2015.

28 Tamtéž.

29 © Jan SOKOL, *Etická výchova a svobodná společnost* (online), dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/konference-eticka-vychova-duben-2010?highlightWords=etick%C3%A1+v%C3%BDchova+sokol>, citováno dne 10. 11. 2015.

30 Tamtéž..

věcně hovořit, tak se to musí mladý člověk naučit. Tak jako se naučil rozlišovat správné a nesprávné věty v jazyce, měl by se učit rozlišovat mezi čestným a nečestným, přijatelným a nepřijatelným, dovoleným a nedovoleným jednáním.“³¹ Podle Sokola má EV pro žáky tři hlavní funkce: „1. připomínat, že žijí ve společnosti, kde chtějí jistě uplatňovat svá práva a svobody, kde jim z toho ale také plynou nezbytné – i když často nevynutitelné – závazky; 2. pomoci překonávat infantilní soustředění na sebe sama a chápat mravní stránku lidských vztahů i života ve společnosti; 3. ukázat, jak se tyto zdánlivě abstraktní vztahy projevují na každém kroku běžného života, který si mohou navzájem činit radostným anebo také nesnesitelným“,³² s tím, že „svoboda ve společnosti je možná, jen pokud všichni samozřejmě dodržují jistá pravidla a omezení“. ³³ Zásadní se tak u zde prezentovaných vyjádření daných autorů ukazuje s EV spojovaná ambice osvojování si (zvnitřnění) hodnotových postojů u žáků.

2. Koncept Etické výchovy Philipa Cama

2.1 Východiska a cíle

Osvojování si (zvnitřnění) hodnotových postojů u žáků je nejzákladnější ambicí koncepce EV Philipa Cama. Při tvorbě konceptu Etické výchovy nalézá Philip Cam základní inspiraci v metodě filosofického dialogu programu *Filozofie pro děti*, kterou vyvinul americký profesor logiky a estetiky Matthew Lipman. Camův koncept EV se realizuje v níže specifikovaném australském prostředí, které je velice podobné prostředí českému, zvláště vzhledem k ekonomické vyspělosti země, k jejímu demokratickému uspořádání a k budoucím vizím ve vzdělávací oblasti.

Philip Cam představuje svoji koncepci EV v knize *Výuka Etické výchovy na školách*.³⁴ Autorova angažovanost v oblasti EV je také do značné míry ovlivněna proměnami australské legislativy, která odráží měnící se přístupy v otázce potřeby morálního vzdělávání. Cam tuto potřebu vnímá jako velmi zásadní. Jak píše ve výše zmiňované knize: „Chceme, aby naše děti rozvíjely silný cit pro hodnoty a aby se naučily činit správná etická rozhodnutí.“³⁵ Kromě toho považuje Cam za velmi důležité reflektovat v otázce etické výchovy vztah mezi rodinou a školou. Domnívá se přitom, že současné rodiny neplní úkol morálního vzdělávání svých dětí, a proto je nutné, aby tento handicap u dětí vyrovnávala škola, zejména i proto, že morální oblast je v současné době zdrojem četných diskusí a neshod, což je dáno především pluralitou světonázorů a náboženských přesvědčení, které jsou v australské společnosti zastoupeny.³⁶

Třebaže se v praktickém životě Australanů příliš neprojevuje jejich náboženské přesvědčení, je zřejmé, že pro formování morálního vědomí jednotlivce i společnosti jsou u nich stěžejní dvě náboženské tradice: katolická a anglikánská. Tyto církve jsou v Austrálii nejpočetnějšími. Právě na těchto dvou náboženských tradicích formuluje Philip Cam pro australské prostředí

31 Tamtéž.

32 Tamtéž.

33 Tamtéž.

34 Philip CAM, *Teaching Ethics in Schools*, Melbourne: ACER Press Australia, 2012.

35 Tamtéž, s. 1.

36 Srov. tamtéž, s. 2.

principy EV dětí. Uvědomuje si přitom, že státní školy navštěvují děti z různých sociálních a náboženských prostředí. V důsledku toho jsou tyto školy vedeny k tomu, aby dětem prezentovaly jakési obecné, všemi přijatelné hodnoty. Podle Cama jsou zde ovšem ukryta dvě nebezpečí. Na jedné straně nebezpečí *relativizace hodnot*, které jsou podrážkovány kulturnímu a individuálnímu chápání, na straně druhé je to nebezpečí *kulturního absolutismu*, který může vést k vynucené ortopraxi některé z náboženských tradic. V konfrontaci s těmito nebezpečími formuluje Cam tzv. středový přístup. V jeho podání jde o povzbuzování žáků k diskusím a promyšleným debatám o jednotlivých náboženských vyznáních a hodnotách,³⁷ přičemž „zralost morálního usuzování není něco, co by se automaticky dokázalo vyvinout. Rozvoj zralého morálního usuzování potřebuje čas a úsilí, které přináší prohlubování znalostí různých forem usuzování.“³⁸

Pro náležité pochopení Camova konceptu EV je nakonec nutné si alespoň ve stručnosti přiblížit výše zmiňovaný filosofický koncept (Filozofie pro děti), ze kterého Philip Cam při formulaci svého konceptu EV vychází a jenž je základním stavebním kamenem jeho koncepce. Zmíněný filosofický koncept je postaven na „přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáváme nejlépe v dialogu. V dialogu můžeme své poznání a postoje konfrontovat s poznáním a postoji druhých. Dialogem se (přitom) rozumí skupinová diskuze, společné hledání odpovědí či řešení problému.“³⁹ Důležitou charakteristikou tohoto dialogu je, že „na prvním místě by neměly být názory jednotlivců a jejich snaha je prosadit, ale spíše připravenost svoji myšlenku poopravit.“⁴⁰ Samostatné myšlení sice hraje v tomto dialogu „podstatnou roli, ale až v interakci v myšlení s druhými, ve vzájemném dialogu. Ve středu společenství stojí téma či řešený problém a opravdová snaha tento problém řešit. Nejde o soutěž, kdo koho svými argumenty porazí, kdo má pravdu a kdo nikoli, ale o společné hledání. Cílem je především proces, který napomáhá rozvíjení tzv. kritického, tvořivého a angažovaného myšlení (*critical, creative and carving thinking*), tj. vede ke správnému zdůvodňování výpovědí a ke stanovování logických kritérií, rozvíjí představivost, zdůrazňuje emocionální rozměr hledání (zájem na něco přijít).“⁴¹ Samostatné kritické a tvořivé myšlení přitom ještě nepředstavuje podle zmiňovaného filosofického konceptu dosažení stanoveného cíle. Jak připomíná Lipman, „ke kritickému a tvořivému myšlení musí být přidána také hodnotová, emoční dimenze. Teprve pak (...) rozvoj logicky správného usuzování umožní i snazší rozhodování k praktickému jednání. (...) Nejde o to naučit, co je správné, nýbrž umět rozpoznat, nebo se na základě vhodných kritérií rozhodnout pro to, co je správné. Snahou daného filosofického konceptu je tedy rozvíjet schopnost rychle a kriticky přemýšlet v běžných situacích, reflektovat svět kolem sebe, ale i vlastní myšlení.“⁴²

Pro celkové pochopení Camova konceptu EV je rovněž nutné zdůraznit, že na základě provázanosti filosofického konceptu (Filozofie pro děti) s Camovou koncepcí EV jsou pro Cama klíčovými pojmy, jako základu „výuky“ EV, resp. jejich jednotlivých kroků, pojmy:

37 Srov. tamtéž, s. 4–5.

38 Tamtéž, s. 7.

39 © FILOZOFIE PRO DĚTI, *Co je filozofie pro děti*, 2015 (online), dostupné na: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu>, citováno dne 10. 11. 2015.

40 Tamtéž.

41 Tamtéž.

42 Tamtéž.

etické hledání (*ethical inquiry*) a spolupráce (*collaboration*). Podle Cama představují základní stavební prvek funkčnosti koncepce výuky EV. Cam je přitom přesvědčen, že pokud sám učitel nechápe její podstatu a neumí ji aplikovat, koncepce ztrácí svůj smysl. Vzhledem k důležitosti tohoto základního kamene Camovy koncepce, či lépe řečeno předpokladu úspěchu výuky EV, vytvořil Cam schéma (metodiku), které přehledně zobrazuje proces etického hledání v jeho jednotlivých fázích. Každá z těchto fází se skládá právě z etického hledání a práce na tvorbě spolupracujícího etického hledání (spolupráce). Jednotlivé fáze Camova konceptu nyní představíme.

2.2 Průběh Etické výchovy dle programu Philipa Cama

2.2.1 Stimulace – navození atmosféry „etického hledání“ skrze situaci

Podle Cama jde v první fázi o navození situace, která obsahuje etický problém nebo etickou otázku.

*Etické hledání*⁴³

Navození procesu etického hledání nevzniká podle Cama spontánním způsobem, nýbrž na základě představené konkrétní situace, která je žákům blízká. Mají s ní zkušenost natolik, že jsou ochotni o ní diskutovat. Jinak řečeno: etické hledání nezačne bez otázky či problému, který by skupinu svým obsahem zaujal a motivoval. Avšak školní prostředí není nastaveno na okamžité řešení morálních témat a problémů, nýbrž na získání povědomí, jak by se měli umět žáci ve vztahu k takové otázce či tématu zachovat. Proto jsou zapotřebí skutečná témata ze života, která dostatečně vzbudí pozornost a vyprovokují zapojení se. Učitel si při volbě tématu nesmí předem představovat možné otázky nebo si zodpovídat otázky, které jsou již v textu zmíněny. To by mohlo negativně ovlivnit proces společného hledání.

*Spolupráce*⁴⁴

Důležitou roli zde hraje atmosféra. Pokud se žáci bojí, že by mohli říci špatnou odpověď nebo se vyřčeným názorem zesměšnit, nebude to zajisté zkoumání podporovat. Základem je, aby se všichni studenti po celou dobu zkoumání viděli a učitel byl součástí této skupiny a nestál v jejím čele. Řízení skupiny probíhá velice jednoduše – mluví vždy jen jeden a žáci na sebe navazují. Na konci hodiny musí vědět, že na danou otázku může často existovat více než jedna správná odpověď.

2.2.2 Nastavení plánu (*Setting the agenda*)

V druhé fázi jde podle Cama o formulaci otázky či problému a tvorbu výzkumných otázek.

*Etické hledání*⁴⁵

V rámci druhého kroku „nastavení plánu“ se pracuje na tom, aby žáci byli schopni rozeznat etickou otázku či etický problém a položit otázku, která by byla tzv. první sondou jejich etického zkoumání. Otázka musí znít tak, že bude zřejmý žákův zájem o hledání odpovědi. Otázka je základním stavebním prvkem celého procesu zkoumání. Žáci musí vědět, že ani v běžném denním životě nám nejsou morální otázky či problémy představovány, ale že

43 Srov. tamtéž, s. 72–74.

44 Srov. tamtéž, s. 83–84.

45 Srov. tamtéž, s. 74–75.

je musíme hledat. Na některá témata či otázky mohou být různé pohledy. Proto musíme společně zkoumat (*enquiry*), jaký z názorů bychom měli zastávat či jakým způsobem jednat.

*Spolupráce*⁴⁶

Po použití motivačního materiálu jde o to požádat žáky, aby sami navrhli nějaký problém či otázku, která by je mohla oslovit. Také je možné žáky rozdělit do skupinek, z nichž každá má za úkol poukázat na jeden problém nebo vznést jednu otázku. Jednotlivé nastolené problémy či otázky se zapíší na tabuli. Následně je např. hlasováním zvolen problém/otázka, kterou se chce zabývat většina žáků. Ta je posléze napsána na čistou tabuli.

2.2.3 Diskuze (*Suggesting*)

Třetím krokem je v Camově podání sdílení názorů, návrhů a myšlenek.

*Etické hledání*⁴⁷

Etické zkoumání začíná, jak zdůrazňuje Cam, když žák začne pokládat návrhy na řešení, zodpovězení otázky. Návrhy mají různou formu, např. formu odhadů, domněnek, odhadovaných významů, navrhovaných vysvětlení atd. Cílem této části je především zapojení všech žáků tak, aby se naučili vnímat důležitost kladení otázek sami za sebe a naučení se přijetí a respektu otázky či nápadu někoho jiného – kladení protipříkladů.

*Spolupráce*⁴⁸

Zde se začíná, podle Cama, pracovat s návrhy žáků a konečně vyniká hodnota spolupráce. Zkoumání zahrnuje fázi výběru způsobu řešení problému. V etice tento krok zahrnuje věci jako výběr mezi dvěma odlišnými způsoby vypořádání se se situací, volbou mezi odlišnými etickými principy, spoléhání se na odlišné hodnoty nebo rozhodování mezi dvěma úhly pohledu týkajícími se lidského charakteru nebo chování. Žáci kladou návrhy, jak daný problém/otázku řešit. Veškeré návrhy se zapisují pod otázku na tabuli.

2.2.4 Zdůvodňování návrhů (*Reasoning about Suggestions*)

Dalším krokem v Camově konceptu je vyzdvihování významů, důsledků a předpokladů.

*Stanovení programu*⁴⁹

Jedním z klíčových pravidel je podle Cama vznik etických otázek. Jde o nastolení etické otázky a problému žákům a o představení materiálu, který budou vnímat až na osobní rovině. Pro dostatečné docenění této skutečnosti potřebujeme mít na mysli, že v každodenním životě nejsou etické problémy a témata ihned na očích. Potřebujeme je určit a sami pro sebe si je vyslovit. Žáci by tudíž měli být klasicky žádáni, aby určili etickou otázku a problémy obsažené v podnětných materiálech, raději než abychom tuto práci za ně udělali předem my.

46 Srov. tamtéž, s. 85–86.

47 Srov. tamtéž, s. 75–76.

48 Srov. tamtéž, s. 86–87.

49 Srov. tamtéž, s. 74.

*Etické hledání*⁵⁰

V tomto momentě hraje podle Cama významnou úlohu učitel, který i když nemá vzdělání v logice, si dokáže všimnout obvyklých nelogických myšlenek u svých studentů. Je třeba pečlivě sledovat způsob zdůvodňování u žáků, aby jejich argumentace nebyla příliš slabá, což by později ohrozilo jejich proces zdůvodňování morálních úsudků a vůbec tvorbu morálního úsudku jako takového.

Cam je přesvědčen, že zdůvodňování může odhalit předpoklady, na kterých návrhy stojí. Je to velmi praktické. Často se stává, že návrhy stojí na mylných předpokladech. Může také nastat situace, při které se v rámci diskuze zjistí, že navrhovaný princip je obecně neaplikovatelný nebo pro některé situace vysloveně nevhodný.

*Spolupráce*⁵¹

Zdůvodňování je, jak připomíná Cam, tvorba/navrhování závěrů na základě řečených předpokladů. Předpoklady jsou zapotřebí pro podporu návrhů. Pokud je předpoklad zpochybněn, musí být vyškrtnut. Problém je v tom, že žáci přirozeně se svými předpoklady/východisky nepracují. Zároveň bude pro žáka ze začátku těžké přijmout, že jeho předpoklad je zpochybňován. Učitel má v takovou chvíli za úkol žákovi umožnit vidět, že vytváří sporné předpoklady, aby pochopil nezbytnost procesu zpochybňování. Veškerá zpochybnění musí být zaznamenána na tabuli.

2.2.5 Zhodnocení návrhů (*Evaluating Suggestions*)

V této fázi jde podle Cama o „zdůrazňující kritéria, důkazy a protipříklady“.⁵²

*Etické hledání*⁵³

V tomto kroku se řeší dopad jednotlivě vznesených návrhů odpovědí na počáteční otázku. Podle Cama je v pořádku, pokud někdo z žáků vznesení námitku, že varianta dopadu je pouze subjektivní pohled. Je to pravdivé vzhledem k tomu, že každý z žáků může vycházet z jiného ustáleného morálního principu. Etické hledání zapojuje žáky do evaluace skrze proces zpochybňování jejich vlastních návrhů. V rámci tohoto kroku etického hledání žáci přicházejí s nápadem na používání kritérií. Tento objevený koncept umožní podle Cama žákům při řešení otázek kvalitnější úsudek.

*Spolupráce*⁵⁴

V procesu zhodnocování návrhů se žáci angažují v poskytování a zpochybňování důvodů. Zhodnocování vyžaduje vysvětlování a obranu vlastních kritérií. Dochází zde ke zdůvodňování a předkládání důkazů. Věci jako protiklad nebo nedůslednost, pochybný předpoklad a náchylnost k protipříkladem jsou zde stejně tak důležité jako odkaz na nežádoucí důsledky nebo uvedení příkladů/ukázek. Pro studenty je napravování vlastních nedokonalých zdůvodnění tím nejlepším cvičným polem.

50 Srov. tamtéž, s. 76–77.

51 Srov. tamtéž, s. 87–89.

52 Tamtéž.

53 Srov. tamtéž, s. 77–79.

54 Srov. tamtéž, s. 89–93.

2.2.6 Zakončení (*Concluding*)

V závěrečné fázi jde podle Cama o dosažení spolehlivého závěru, řešení a rozhodnutí.

*Etické hledání*⁵⁵

Etické hledání vyústí pravděpodobně, domnívá se Cam, ve velice širokou paletu závěrů, o kterých bude možné říci, že jsou zaměřené na hodnoty. Tradiční morální a hodnotová výchova nabízí návod, který žákovi umožní rozlišit a určit, kterých z nich si cenit. Udává, které činnosti jsou správné, které naopak špatné a že některé věci jsou dobré, zatímco jiné nejsou. Může tak být učiněno mnoha způsoby, jako například stanovením pravidel a prosazováním vlastního názoru, odkazováním se na vyšší autoritu a vedení příkladem. Cílem etického hledání přitom není dosažení závěru, ale hlubší vhled do nějakého morálního problému.

*Spolupráce*⁵⁶

Zkoumání otázek týkajících se morálního života podle Cama inklinuje k otevřenému konci v tom smyslu, že jakékoliv závěry, kterých je v procesu dosaženo, je možno téměř vždy podrobit opravě ve světle další zkušenosti nebo hlubšímu nahlédnutí. Proto Cam zdůrazňuje, že pohled na proběhlý proces zkoumání musí studenti vidět jako onen potřebný výsledek. Musí vidět své přímé řešení etického problému či otázky, na něž kladli případné otázky, ale také prozkoumat a vyhodnotit rozsah otázek. To jim pomůže lépe problém uchopit nebo jim to může zprostředkovat pohled z jiné perspektivy.

3. Možné inspirace konceptu Etické výchovy Philipa Cama pro koncept Etické výchovy v České republice

Stručné představení konceptu EV v ČR a konceptu EV Philipa Cama vytváří nakonec námi požadovaný předpoklad pro naplnění záměru, který byl formulován v úvodu tohoto pojednání. Tím je pomocí jednoduchého srovnání obou konceptů vyzdvihnout či zdůraznit možné inspirace, které mohou obohatit či prohloubit koncept EV v ČR a ve svém důsledku napomoci k jeho lepší realizaci. Při tomto srovnání je možné také rozkrýt některé výzvy či otázky, na které nemusí být v danou chvíli po ruce zřejmá odpověď; o to víc si zaslouží do budoucna soustředěnější pozornost.

Na prvním místě je to otázka po opodstatněnosti EV ve státních školách, která byla dlouhodobě diskutována během příprav realizace záměru prosadit tento projekt do českých škol. Nedá se však říci, že naplněním daného záměru se diskuse v tomto směru stala bezvýznamnou. Opodstatněnost EV ve státních školách, jak jsme ukázali, řeší i Philip Cam. Jeho zdůvodnění je obdobou toho, které známe i z našeho prostředí, zejména pod taktovkou Etického fóra, které stálo u zrodu EV v ČR. Cam vnímá potřebu EV ve státních školách jako zásadní, a to proto, že současné rodiny, stejně jako je tomu v nemalé míře i v českém prostředí, neplní úkol morálního vzdělávání svých dětí, a proto je podle něho nutné, aby tento handicap u dětí vyrovnávala škola. Za velmi důležitou, a to je třeba vzhledem k českému prostředí zdůraznit, přitom Cam považuje potřebu reflektovat vztah

⁵⁵ Srov. tamtéž, s. 79–81.

⁵⁶ Srov. tamtéž, s. 93–95.

mezi rodinou a školou. Hovoří-li Cam o tom, že škola má vyrovnávat rodinný handicap ve vztahu k výchovným cílům, neznamená to v jeho podání, že má výchovnou úlohu rodiny škola přebírat či suplovat. Zvýrazňuje zde pouze důležitý prvek komplementarity vztahu mezi rodinou a školou, který může při správném nastavení umocňovat úspěšnou realizaci stanovených cílů v rámci etické výchovy. Zásadní je přitom otázka po formě této spolupráce. Je snad dostatečně zřejmé, že nemůže být direktivně naordinována některou ze zainteresovaných stran, ani zcela ponechána volnému průběhu. Bude spíše vyžadovat soustředěnou pozornost a kontinuální diskusi zainteresovaných, která se bude dotýkat, zdá se, především obsahové náplně EV. Právě zde mohou být, jak na to upozorňuje i Philip Cam, značné rozdíly v pohledu na hodnoty. V českém prostředí je nutno k realizaci tohoto požadavku, tedy kýžené spolupráci mezi rodinou a školou, připočíst handicap z minulosti. Minulý totalitní režim totiž zmíněnou spolupráci neumožňoval ani nepodporoval, alespoň ne do té míry, že by zde byla možnost rodičů jakkoliv vstupovat do obsahové náplně výuky školy či jejího dění. Chybí zde tedy předchozí pozitivní zkušenost na jedné i druhé straně, která by požadovanou spolupráci usnadňovala. Máme tím na mysli v tomto směru chybějící tradici, která by tuto spolupráci brala více méně za samozřejmou.

Jak již bylo řečeno s odkazem na myšlenky Philipa Cama, v současnosti existují v rámci moderních demokratických společností značné rozdíly v pohledu na hodnoty. Cam připomíná, že morální oblast je v současné době zdrojem četných diskusí a neshod, což je dáno především pluralitou světonázorů a náboženských přesvědčení, které jsou, konkrétně v jeho podání, zastoupeny v australské společnosti. To je také z jeho pohledu druhý důležitý faktor nejen pro potřebu EV ve školách, ale také pro otázku po její podobě. Můžeme říci, že v tomto bodě Cam jakoby předjímá problematiku, která v českém prostředí na rozdíl od vyspělých demokratických zemí vyznačujících se náboženskou a kulturní různorodostí není prozatím natolik aktuální. V souvislosti se silnou migrační vlnou z poslední doby a s ní spojeným přílivem uprchlíků i do naší vlasti, se dá však oprávněně ve střednědobém horizontu předpokládat, že ona náboženská a kulturní různorodost bude hrát významnější roli i v našem prostředí, a logicky se tak promítne i do otázky po podobě EV ve státních školách. Jinými slovy řečeno, tato otázka, jak se dá předpokládat, se bude v budoucnu stávat aktuálnější a naléhavějším problémem, který bude nutno diskutovat a závěry těchto diskusí přenášet do praxe. Naší pozornosti by v tomto směru neměla uniknout výše zmiňovaná Camova rozlišení a upozornění.

Cam si je vědom toho, že v australské společnosti navštěvují státní školy děti z různých sociálních a náboženských prostředí, což vede k tomu, že školy prezentují dětem jakési obecné, všemi přijatelné hodnoty. Školy však přitom nejsou uchráněny dvojího zásadního nebezpečí: nebezpečí relativizace hodnot (hodnoty jsou podřazovány kulturnímu a individuálnímu chápání) a nebezpečí „kulturního absolutismu“ (může jít o vynucenou ortopraxi některé z náboženských tradic). Cam vůči těmto nebezpečím formuluje tzv. středový přístup, ve kterém jde o povzbuzování žáků k diskusím a promyšleným debatám o jednotlivých náboženských vyznáních a hodnotách. Důležité však přitom je, že Cam principy EV dětí koncipuje na dvou stěžejních náboženských tradicích Austrálie: katolické a anglikánské, které jsou v australské společnosti pro formování morálního vědomí jednotlivce určující, třebaže se náboženské přesvědčení v praktickém životě Australanů

příliš neprojevuje.

Camova pozice se dle našeho mínění dotýká kruciální otázky spojené s nejvlastnější ambicí Camovy koncepce EV, jakož i koncepce EV v ČR. Ve druhém případě tak soudíme alespoň ze zde uvedených vyjádření vybraných autorů ohledně jejího významu a smyslu. Zmíněnou ambicí je napomoci žákům k osvojování si (zvnitřnění) hodnotových postojů, aby tak byli schopni jednat na základě vnitřního přesvědčení, na základě hodnotové orientace, tzn. správně rozlišovat dobro a zlo. Jinými slovy řečeno, cílem EV chce být u žáků posilování mravní kompetence. V Camově koncepci se zdá být tato ambice podložena tomu odpovídajícími předpoklady. V případě konceptu EV v ČR se v tomto ohledu zdá být prozatím více otázek než konkrétních odpovědí s ohledem na cílové řešení.⁵⁷ V nezbytných debatách kolem výše zmíněné ambice EV v ČR by však měly být, dle našeho soudu, zohledňovány zvláště ona dvě nebezpečí, o kterých mluví Philip Cam, tzn. nebezpečí relativizace hodnot a tzv. kulturního absolutismu. Camův „středový přístup“ může být přitom s ohledem na české podmínky – podobnost tradic či rozsáhlost náboženské praxe australského prostředí – víc než inspirativní.

Předjeme však od výše prezentovaných obecných či principiálních srovnání zde předložených koncepcí EV k některým spíše metodickým otázkám spojeným s „výukou“ EV ve státních školách. Jak v případě EV v ČR, tak i v Camově konceptu EV se při ní nepočítá čistě s frontální výukou.⁵⁸ Neznamená to ovšem, jak zdůrazňuje Cam, že by tím měl být znehodnocen požadavek žáků v přístupu k informacím, které jsou pro ně rovněž podstatnými.⁵⁹ Realizace EV v Camově podání, jak bylo výše prezentováno, je založena především na společném dialogickém hledání eticky správného, resp. na vzájemné spolupráci při jeho hledání. Podle Cama jde především o to, naučit žáky eticky myslet. To také znamená umožnit jim během výuky konfrontaci s kontroverzními tématy a odlišnými etickými postoji druhých. Dá se zde přitom oprávněně předpokládat, že při společném etickém zkoumání (hledání) budou mít žáci možnost přemýšlet novými způsoby nad tématy, na která by třeba sami těžko narazili.⁶⁰ Zásadní jsou přitom v takto Camem pojatém způsobu realizace EV, resp. s ohledem na její úspěšnost, dva důrazy, které nelze opomenout ani v českém prostředí.

Předně Cam pléduje pro to, aby morální výchova byla zařazena do kurikula jednotlivých vybraných předmětů namísto vytváření samostatných předmětů morální výchovy či něčeho podobného, co by, jak Cam připomíná vzhledem k australské praxi, „odučil školní kaplan nebo se odučilo v rámci náboženské výchovy“.⁶¹ V tomto ohledu Camův

57 Srov. např. © Pavel MOTYČKA, *Etická výchova – cesta a naděje pro budoucí generace*; © Pavel MOTYČKA, *Metodika k audiovizuální pomůcce*, s. 4. (online), dostupné na: <http://www.etickavychova.cz/wp-content/uploads/2014/09/AV-metodika-na-web-final2.pdf>, citováno dne 2. 12. 2015.

58 Srov. © Pavel MOTYČKA, *Etická výchova – cesta a naděje pro budoucí generace*.

59 Srov. Philip CAM, *Teaching Ethics in Schools*, s. 9. Cam nikterak nebagatelizuje význam získávání potřebných informací během studia. Jak říká: „samozřejmě, že studenti nemohou činit pokroky bez vhodných informací. Pokud nemají dostatek informací ohledně dané věci, mohou si jen stěžovat vytvořit vhodný morální úsudek. Přesto rozvoj dobrého morálního úsudku zahrnuje více než znalost faktů. Zahrnuje to jejich používání v procesu tvorby domněnek, vysvětlování, zdůvodňování morálního aspektu u tohoto a onoho a dalších aspektů charakteru a počínání.“ Tamtéž, s. 30.

60 Camův koncept EV, jak je zde prezentován, je zároveň kritikou tradičního modelu morální výchovy, která dle Cama nedoceňuje osobnost člověka. Tento model byl postaven, jak Cam připomíná, na třech pilířích: 1) morálním instruováním studentů, jak by se měli chovat (podle Cama špatný předpoklad – mravnost se nedá naučit); 2) použití principu odměny a trestu jako prostředku k usměrnění chování (dle Cama nebuduje adekvátní morální motivaci, může ji dokonce oslabovat); 3) trénování charakteru pomocí dobrých vzorů a vhodné zkušenosti (podle Cama vhodný, ale nedostačující prostředek morální výchovy).

Srov. tamtéž, s. 24.

61 Tamtéž, s. 28.

požadavek koresponduje s konceptem EV v ČR. Samostatný obor EV se má podle školního vzdělávacího programu prolínat do ostatních předmětů skrze mezipředmětové vztahy (viz šest vzdělávacích oblastí výše). Dosavadní praxe ovšem ukazuje, že se zatím školám daří více realizovat samostatný předmět EV než integraci EV do jednotlivých předmětů. Sami autoři metodiky EV v ČR přitom popírají efektivitu EV jako průřezového tématu a striktně se drží nápadu EV jako samostatného předmětu.⁶² Tento rozpor mezi doporučením a samotnou praxí může snad do jisté míry svědčit o tom, že se na českých školách prozatím nedaří realizovat vhodný způsob výuky EV, který by žáky učil přistupovat k učební látce se zvědavým, kritickým a aktivním přístupem, jak k tomu nabádá právě koncept EV Philipa Cama.

Druhým důrazem v Camově konceptu, který do značné míry souvisí s předchozím, výše uvedeným, je poukaz na důležitost vyučujícího EV pro její celkovou úspěšnost. Pokud, jak připomíná Cam, sám učitel nechápe její podstatu a neumí ji aplikovat, koncepce ztrácí svůj smysl. Jde v zásadě o porozumění člověku jako mravní bytosti a též podstatě etického tázání. Jde „o jakousi předtuchu znalosti dobra s tím, že tento druh znalosti nemůže člověk získat nějakým tréninkem. Stejně jako se nedá popsat v manuálu pro učitele, podle kterého by ji mohli vyučovat.“⁶³ Zmíněná znalost „dobra“ musí být, podle Cama a jak dostatečně vyplývá i z výše řečeného, objevována pomocí metody etického tázání (hledání) a spolupráce.⁶⁴ Je-li, metaforicky řečeno, pro Cama alfou a omegou úspěchu EV ve státních školách postava učitele, můžeme tuto skutečnost vzhledem k dosavadní zkušenosti s realizací EV v českém prostředí považovat naopak spíše za „Achillovu patu“ celého projektu.⁶⁵ Máme zde na mysli nedostatek kvalifikovaných vyučujících pro tuto pozici. Vyjdeme-li z Camova přesvědčení, že úspěch EV ve školách vytváří základní předpoklad kvalitní přípravy dětí pro život ve svobodné a demokratické společnosti a morální výchova je stejně tak důležitou přísadou v pokroku společnosti jako je vědecké a technologické vzdělávání včetně toho, že v kontextu dominujícího individualismu v australské společnosti (platí to bezesporu i pro české prostředí), doprovázeného sobeckostí, dogmatismem, předsudečností a nevraživostí vůči jinému přesvědčení druhých, může etická výchova ve školách pomoci chránit žáky před přílišným důrazem na vlastní zájmy a předcházet negativním společenským jevům, jako je např. rasová či náboženská nesnášenlivost,⁶⁶ pak si v českém prostředí nelze než přát, aby se „lčení“ zmíněné Achillovy paty věnovala přednostní, zvýšená pozornost.

Závěr

Předložené srovnání konceptu EV v ČR a konceptu EV Philipa Cama navozuje otázku, resp. témata, která by si bezesporu zasloužila hlubší pozornost, než jaká jim je na tomto místě věnována. Jde hlavně o témata, která se týkají hodnotového obsahu, samotné metodiky „výuky“ EV ve státních školách a její úspěšnosti; témata, která mají také svůj společenský a kulturně náboženský kontext. Jde především o Camem nastolenou otázku po míře využití vlastních kulturních a náboženských tradic daného společenského prostředí, které

62 © ETICKÁ VÝCHOVA, *Potřeby etické výchovy*, 2014 (online), dostupné na: <http://www.etickavychova.cz/potreba-eticke-vychovy/>, citováno dne 10. 11. 2015.

63 Philip CAM, *Teaching Ethics in Schools*, s. 21.

64 Srov. tamtéž.

65 Srov. k tomu např. Jindřich ŠRAJER, *Když „Etická výchova“ nemusí být etickou výchovou*, s. 17.

66 Srov. Philip CAM, *Teaching Ethics in Schools*, s. 21–22, 28.

formují morální vědomí jednotlivce, byť třeba jen podvědomě, jako základ pro nezbytný hodnotový obsah EV. Má se tím zvláště eliminovat hodnotová neurčitost či rozbředlost EV vedoucí k hodnotovému relativismu, resp., což může být do značné míry problém právě EV v ČR, zužování EV na pouhou otázku prosociálního chování, aniž by se naopak sklouzávalo ke „kulturnímu absolutismu“. Neméně závažným tématem je také otázka po významu spolupráce mezi rodinou a školou při realizaci EV.

Předložené srovnání konceptů EV v ČR a konceptu EV Philipa Cama rozkrývá nakonec, jak se domníváme, jistý potenciál konceptu EV v ČR vzhledem k možnosti jeho úspěšné realizace především s ohledem na skutečnost, že MŠMT v předložené koncepci EV nestanovuje konkrétní jednotné studijní plány učiva pro všechny školy, ani jejich metodiku. Stanovuje pouze oblasti a obory (viz výše), tedy jen její jakýsi rámec. Jednotlivé školy si obsah a metody EV stanovují, podobně jako je tomu i u ostatních vzdělávacích oblastí a oborů, samy.⁶⁷ To znamená, že iniciativami tzv. ze zdola se může docílit propracovanější a vzhledem k stanoveným výchovným cílům i úspěšnější realizace EV ve školách. Inspirační potenciál konceptu EV Philipa Cama pro tvorbu konceptu EV v ČR se v tomto směru zdá být nepřehlédnutelný.

Koncept Etické výchovy v ČR a jeho možné inspirace v konceptu Philipa Cama

Abstrakt

Článek s názvem „Koncept Etické výchovy v ČR a jeho možné inspirace v konceptu Philipa Cama“ chce být příspěvkem do probíhající diskuse ohledně konceptu Etické výchovy v ČR a jeho významu na státních školách. Formou jednoduchého srovnání tohoto konceptu s konceptem Etické výchovy Philipa Cama článek poukazuje na možné inspirace, které mohou posloužit lepšímu pochopení významu Etické výchovy ve státních školách v ČR a její účinnější realizaci. Srovnání obou zmíněných konceptů Etické výchovy se nabízí z toho důvodu, že přístup formulovaný Philipem Camem je blízký cílům a hodnotám formulovaným v konceptu Etické výchovy v ČR.

Klíčová slova: etika, Etická výchova, filosofie, Filozofie pro děti, náboženství, Philip Cam, škola

The Concept of Ethical Education in CR and Possible Inspirations in the Concept of Philip Cam

Abstract

The paper wants to contribute to the current discussion on the conception of Ethical Education in the Czech Republic and its purpose in state schools. By simple comparison of this concept with the concept of Philip Cam the paper tries to show possible inspirations which could

67 © Jaroslava ŠTEFFLOVÁ, Budeme mít předmět Etická výchova?, *Učitelské noviny* 4/2009 (online), dostupné na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1597>, citováno dne 12. 7. 2013.

be helpful for a better understanding of the purpose of Ethical Education in state schools in the Czech Republic and its more effective realization. The comparison was at hand, since the approach formulated by Philip Cam is close to the goals and values formulated by the concept of Ethical Education in CR.

Keywords: ethics, Ethical Education, philosophy, Philosophy for Children, Philip Cam, religion, school

Kontakt na autory

Mgr. Lucie Krausová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta, Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

krausova.lucka1986@gmail.com

doc. Jindřich Šrajer, Dr. theol.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta, Katedra etiky, psychologie a charitativní práce

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

srajer@tf.jcu.cz