**Profesní etika pedagoga a vybrané problémy českého školství**

**(průvodce studiem)**

**Tomáš Hubálek**

**Úvod**

 Vážené kolegyně, vážení kolegové,

v následujícím textu bych chtěl charakterizovat vybrané a základní informace o problematice profesní etiky učitele a uvést ji do souvislostí s praktickými obtížemi, které mohou v pedagogické praxi někdy nastat. Je zřejmé, že standardy kladené na učitele jsou vysoké a ne jinak je tomu i v oblasti etické a morální integrity pedagogovy osobnosti.

Text přednášky, který je Vám nyní k dispozici, má několik částí, jenž by Vám měly usnadnit orientaci a zároveň zprostředkovat poznatky tak, aby byly pro Vás využitelné a zároveň aktuální. Mimo samotného základu jsou stanoveny cíle a na závěr připojeny i otázky, které Vám pomohou při opakování látky. V rámci textu jsou kurzívou zařazeny i pasáže, které jednak odbornou stránku prohlubují a jednak aplikují teoretické postuláty do pedagogické reality. Doufám, že by tímto mohly být saturovány potřeby většiny posluchačů. V samotném závěru je uveden seznam použité a doporučené literatury a elektronických zdrojů, ve kterých můžete nalézt další detailní a relevantní informace k tématu.

**Cíle:**

1. Získat teoretické podklady pro věcnou argumentaci k tématu profesní etiky učitele.
2. Propojit teoretické poznatky s pedagogickou praxí.
3. Uvést další konkrétní příklady aplikace tématu v praxi.
4. Diskutovat podpůrných materiálech (např. etické kodexy) a využít je ve výuce.

**Průvodce textem:**

**1. Prolog**

Konec 20. století a začátek století 21. významně oživil zájem o etickou a morální výchovu a s tím se ruku v ruce zintenzivnila i diskuze o etických aspektech vztahujících se profesi učitele. Doklady o tom najdeme nejen v podobě zakládání různých odborných profesních sdružení, ale i na příkladu změn v národních kurikulárních dokumentech (v ČR například v roce 2010). Tato tvrzení vycházejí z analýzy situace v ČR i v zemích celé střední Evropy. Můžeme se domnívat, že za touto zvýšenou intenzitou zájmu o etiku a morálku stojí určitá krize[[1]](#footnote-1) ve společnosti, respektive v mezilidských vztazích. Příčin aktuálního stavu je bezpochyby mnoho, v obecné podobě však můžeme konstatovat, že dynamika změn, k nimž nyní dochází, je natolik vysoká, že může činit potíže většímu počtu osob, než v minulosti. Dochází tak k hodnotové, názorové i argumentační diskrepanci, což zpětně působí negativně na všechny členy společnosti.

O to naléhavěji se následně jeví potřeba intenzivnější komunikace mezi učitelem a žákem v oblasti etiky a morálky. Chceme-li třeba ve výuce apelovat u žáků na solidaritu, férovost anebo úctu, pak musíme garantovat, že všichni žáci budou chápat pravou podstatu této hodnoty (a nikoli její povrchní význam).

**2. Historické zkušenosti**

**Motto**: *K dobru jdem jednou jen z cest, ke zlu však cest vede víc.*

(Aristoteles)

Požadavek, aby se etickou a morální stránkou učitelovy a žákovy osobnosti systematicky zabývala teorie a filozofie výchovy, není nikterak nový. První zmínky v písemné podobě o něm nalezneme u antických filozofů. Patrně nejkomplexněji se etické dimenzi člověka věnoval **Aristoteles**. Ve své Etice Nikomachově píše, že veškeré lidské jednání má směřovat k dobru a za dobro největší označuje blaženost. Etické jednání je pak takové, které je ve shodě s rozumem (viz Aristoteles, 1996, s. 25-66). Velmi dobře je známá i jeho teorie středu, který Aristoteles umisťuje: „*mezi dvěma špatnostmi, z nichž jedna leží v nadbytku, druhá v nedostatku, a to tak, že ctnost střed nalézá.“* (Aristoteles, 1996, s. 59).

 Výraznější pokrok směrem právě k edukační aplikaci etiky nastal v 17. a 18. století, kdy vznikly práce Komenského a Rousseaovy. **J. A. Komenský** popsal svou představu v knize Didakctica magna, J. J. Rousseau v publikaci Emil, čili o vychování. První z autorů přichází v kapitole “*Methoda mravů*“ s 16 pravidly pro vzdělávání mládeže mravům, přičemž v základu se opírá o 4 původní antické ctnosti moudrost, umírněnost, statečnost a spravedlnost), které však definuje jinak než např. Aristoteles (viz Komenský, 1948, s. 177-182). Naproti tomu **Rousseau**, který v otázce přístupu k výchově mravů polemizuje s Lockem, uvádí typický příklad kladení otázek dítěte dospělému. Tato diskuze, ve které se dítě ptá po příčině a významu ctnostného chování, podle autora končí zákonitě v začarovaném kruhu, kterému se: „*nelze vyhnouti.“* Nejhorší konec pak spatřuje v momentě, kdy si dítě osvojí jednání přetvářky a lži za účelem odměny, či vyhnutí se trestu (viz. Rousseau, 1926, s. 105-107).

***Rozšiřující poznámka I:***

*Rousseau měl bezpochyby s podobným typem dětských otázek zkušenosti. Pro ilustraci uvádíme nejen jejich přímou citaci, ale doplníme i jeho návrh řešení problému: „****Učitel****: To se nesmí dělati.* ***Dítě****: A proč se to nesmí dělati?* ***U****: Protože je to zlé.* ***D****: Zlé? Co je zlé?* ***U****: Co se zapovídá.* ***D****: A co bude z toho, učiním-li to, co se zapovídá?* ***U****: Budeš potrestán, že jsi neuposlechl.* ***D****: Učiním to tak, že se nikdo o tom nedoví.* ***U****: Budou na tě číhati.* ***D****: Schovám se.* ***U****: Budeš vyslýchán.* ***D****: Budu lháti.* ***U****: Lháti se nesmí.* ***D****: Proč se nesmí lháti?* ***U****: Protože je to zlé.“*

 *Do další fáze rozhovor pokračuje ve stejném duchu, jen se tematicky zaměří na jiný termín. Potud bychom mohli se současností vidět mnoho paralel, nicméně určitě bychom nemohli souhlasit s jeho návrhem řešení problému. Rousseau tedy radí učiteli: „Zacházejte se svým chovancem podle jeho věku. Vykažte mu hned zpočátku jeho postavení a držte ho v něm tak pevně, že se ani nepokusí o to, aby z něho vyšel. Pak, dříve než pozná, co jest moudrost, bude vykonávati její nauky nejdůležitější. Nerozkazujte mu nikdy ničeho, ať se děje cokoliv. Nedopusťte ani, aby v něm povstala myšlenka, že chcete míti nad ním nějakou autoritu. Ať ví pouze, že jest sláb, vy pak, že jste silni.“ (Rousseau, 1926, s. 105-107).*

**3. Moderní pohledy**

 Přelom novověku a moderních dějin (19. - 20. století) je ve znamení již seriózních teorií, výzkumů a závěrů v oblasti morálního rozměru výchovy a etických profesních nároků na učitele. Podnětný je například postřeh **Johna Deweyho**, který považuje mravní cíle výuky (respektive školy) za prioritní bez ohledu na aprobační předmět (Dewey, 1934, s. 10). A neméně aktuální je jeho požadavek, aby jak veřejnost, tak učitelé: „*rozuměli funkcím, které jim příslušejí.“* (tedy aby učitel vnímal společenské aktuální dění a veřejnost respektovala jeho odbornost; tamtéž, s. 9).

 Edukační dimenze je v tomto kontextu obohacena o podněty z psychologie, lékařství nebo třeba sociálních věd. Můžeme vzpomenout zejména práce z oblasti kognitivních teorií morálního vývoje autorů J. Piageta, L. Koglberga, C. Gilliganové, či G. Linda. Tito autoři na základě svých výzkumů představili vlastní pohled na morální vývoj člověka a snažili se navrhnout také způsob jeho měření.

V dalším textu se postupně zaměříme na oba nejdůležitější aktéry edukačního procesu - žáka a učitele. Začínáme s pohledy na žáka, neboť se domníváme, že znalost těchto teorií pomáhá učiteli nejen v praktické rovině (např. může vhodněji formulovat cíle a obsahy svých příprav), ale usnadní mu jeho počínání i v rovině teoretické a zejména argumentační při diskuzích o etických a morálních tématech.

**3.1 Kognitivní teorie morálního vývoje**

 Patrně nejznámějšími dvěma teoriemi morálního vývoje osobnosti jsou teorie **Jeana Piageta** a Lawrence Kohlberga. Ve stručnosti si shrneme základní informace o jejich výzkumech.

 Piaget pracuje ve své teorii se dvěma základními termíny. Jednak rozlišuje morálku na autonomní (morálka dítěti vlastní; orientovaná na spolupráci a respekt) a heteronomní (morálka „vnucená“ autoritou; morální realismus) a jednak vztahuje svá stadia vždy k pravidlům (Vacek, 2013, 16-28).

Vymezil tedy **4 stádia vývoje morálky**: 1) Uvědomění si povinnosti (do 2 let)

2) Heteronomie (2-6 let)

3) Mravní realismus (7-10 let)

4) Autonomie (11 a více)

Tato čtyři období se liší zejména tím, jak dítě chápe pravidla „hry“. V prvním převažuje egoismus dítěte a jeho vlastní zájmy jsou nadřazeny obecným principům. Hry nemají závazná pravidla. Ve druhém období se učí přijímání pravidel od starších (dětí i dospělých). Uvědomuje si nutnost obecných regulí a snaží se je dodržovat, přestože stále inklinuje k jejich porušování ve svůj prospěch v určitých konkrétních situacích.

 Ve třetím stádiu preferuje sociální vazby s vrstevníky a snaží se spolu se všemi členy skupiny o dodržování pravidel. V poslední fázi usiluje o „doladění pravidel k dokonalosti“, tedy je schopen je rozšiřovat o další eventuality a regule chápe jako univerzální nutnost (srovnej in Piaget, 1969).

***Rozšiřující poznámka II:***

*J. Piaget proslul i svou teorií kognitivního vývoje jedince. Připomeneme ji nejen pro doplnění celistvosti jeho pojetí, ale také proto, že se oba jeho modely prolínají (jak kognitivního vývoje, tak kognitivního morálního vývoje). Piaget stanovil 4 základní vývojová stádia:*

*a) senzomotorické stadium (zhruba do 2 let) - dítě si uvědomuje sebe, jako aktivní.*

*b) předoperační stadium (2-7 let) - učí se ovládat jazyk, převládá egocentrismus, pracuje s představami*

*c) stadium konkrétních operací (7-12 let) - logické uvažování v souvislostech, orientace v čase, velikostech, hmotnosti a dalších kritériích (například řadí dle rozměru, barvy)*

*d) stadium formálních operací (po 12 roce) - uvažování v abstraktní rovině, systematičnost (Psychologie on-line)*

*Vztah žáka k pravidlům (jako jeden z nejsilnějších motivů J. Piageta v jeho teorii morálního vývoje) je stále velmi důležitým komponentem pedagogického procesu. Zejména na prvním stupni můžeme pozorovat přechod z heteronomní morálky na autonomní například v podobě formulování tzv. třídních pravidel. Pokud se totiž na nich žák sám podílí, stávají se pro něj závaznější, přijímá je jako výsledek vzájemných dohod s učitelem a naučí se při nich spolupracovat se spolužáky.*

**Lawrence Kohlberg** na základě svých pozorování stanovil celkem šest stádií morálního vývoje, které sdružil po dvou do tří etap, či úrovní - viz následující sumarizace[[2]](#footnote-2):

**1) Prekonvenční úroveň** a) Heteronomní morálka (vyhýbání se trestu)

 (do 9 let) b) Individualismus (snaha o dosažení ocenění, odměny)

**2) Konvenční úroveň** a) Interpersonální konformita (chceme „být hodní“)

(adolescence, dospělost) b) Systém a řád (plnění povinností, respekt pravidel)

**3) Postkonvenční úroveň** a) Společenská smlouva (úcta k lidským právům a sociálním

 (menšina po 20. roce) dohodám, snaha o obecné blaho)

b) Univerzální etické principy (definice vlastních morálních principů)

***Rozšiřující poznámka III: A co dívky?***

 *Jak upozorňuje P. Vacek, oba výše zmínění psychologové formulovali své teorie na základě výzkumů prováděných buď zcela (Kohlberg - 84 respondentů chlapců, 0 dívek), anebo z valné většiny (Piaget) na chlapcích. Americká psycholožka a feministka Carol Gilliganová proto kritizuje některé ze závěru obou svých předchůdců (zejména tvrzení, že chlapci jsou v průměru ve vyšším morálním stadiu než dívky). Podotýká, že ženská morálka je zkrátka jiná (orientuje se více na mezilidské vztahy, což je jim podle Gilliganové „přítěží“ pro postup do vyššího morálního stadia).*

*Vacek zmiňuje i závěry Normana Bulla, který uvádí, že dívky v určitém věku naopak dosahují vyššího morálního stadia podle Kohlberga, neboť je jejich psychika dříve vyzrálejší, jsou jazykově zdatnější - přesněji formulují své postoje, mají vyšší sociální senzitivitu. Všichni autoři shodně uvádí věk 11-13 let jako klíčový pro formování mravního usuzování. V tomto věku obecně dívky dosahují vyššího stádia, než chlapci, zatímco kolem 17. roku se výsledky vyrovnávají a v pozdějším věku dosahují vyšších stádií spíše chlapci (viz Vacek, 2013, s. 48-54).*

 V poslední části této kapitoly ještě (spíše pro zajímavost) zmíníme německého psychologa Georga Linda, který pracuje s teorií duálního aspektu morálního jednání. Pro měření úrovně morálního usuzování sestavil vlastní test (tzv. Moral Competence Test - MCT), ve kterém nabízí dvě základní dilemata - dělníka a lékaře. K jednání obou posléze připojuje sérii šesti argumentů, které jednání v příběhu podporují a šest, které jsou naopak proti (další informace viz: <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/> a <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/lind.htm>)

**3.2 Profesní etika pedagoga**

 V následující pasáži se nebudeme zaměřovat na filozofickou analýzu problému, zda patří či nepatří etika a morálka do v profesních kompetencí pedagoga[[3]](#footnote-3) (přijmeme pozitivní alternativu jako danost), ale zaměříme se již na některá specifika.

 U odborné i laické veřejnosti stále probíhá intenzivní diskuze nad tím, co vše by mělo být zahrnuto pod profesní etickou a morální výbavou pedagoga. Fakt, že nebyly na oficiální úrovni dosud přijaty žádné závěry z této diskuze (např. v podobě profesních etických kodexů/standardů učitele) se promítá i do značné šíře doporučení a návrhů. Tuto mezeru se proto zpravidla rozhodla řešit jednotlivá školská zařízení sama a přijímají závazné dokumenty pro své zaměstnance. Rizikem se v tomto případě může stát situace, kdy vedení školy upřednostňuje formální stránku před kvalitativní a lpí například více na „vzhledu“ učitele, než na tom, zda může být pro žáka morálním vzorem.

Neméně zajímavým faktem je, že v ČR existují tyto dokumenty u jiných profesí (např. lékař, advokát apod.), od nichž je možné se v určitých ohledech inspirovat. V teoretické rovině tak učinila T. Göbelová, která dala do souvislosti vazby mezi étosem učitele, jeho charakterem, profesními normami a profesními hodnotami - stavovskými ctnostmi (2015, s. 38), viz následující schéma:

**Svědomí a charakter učitele** (svědomí určuje morálku člověka a ovlivňuje analýzu informací a následné jednání; je naprosto jedinečné)

**Étos učitele** **Profesní etika** (je zdrojem a inspirací etického růstu učitele)

**Profesní ctnosti** (pozitivní mravní vzorce chování specifické pro dané povolání)[[4]](#footnote-4)

***Rozšiřující poznámka IV: Zahraniční inspirace?***

 *Je zajímavé, že v zahraničí se sice učitelé bezpochyby potýkají s obdobnými problémy, nicméně profesní sdružení/komory učitelů se dokázaly shodnout na znění závazných etických standardů pro svá povolání. Jako poměrně často zmiňovaný příklad lze uvést dokument z USA (viz* <https://www.aaeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>*), Velké Británie (viz https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\_data/file/665520/Teachers\_\_Standards.pdf), či ze Slovenska (viz* <http://sku.sk/download/eticky-kodex-ucitela/?wpdmdl=14301>*) a dalších zemí.*

Ne vždy však můžeme počítat v pedagogickém procesu s optimálními podmínkami nebo s tím, že se setkáme pouze s ideálními osobnostmi kolegů, ředitelů, žáků, rodičů nebo podporou veřejnosti. Proto se velmi často pedagogové dostávají pod tlak, anebo jsou vystavováni situacím, která vyžadují rychlá řešení bez možnosti dostatečného přísunu relevantních informací, či času na hlubší analýzu etického problému. Dostávají se tím do svízelné, mnohdy paradoxní situace, kterou musí vyřešit.

Z teoretického pohledu můžeme jako ilustrativní uvést **dva modely antinomií** vztahující se k etické a morální integritě pedagoga. První reprezentuje pojetí I. Švarcové (2015, s. 29-31):

 **I) Antinomie výchovy:**

1. **Pomoc a manipulace** - může učitel ve své profesi manipulovat s žákem? Je pomoc učitele žákovi pro žáka skutečnou pomocí? Není to jen přijetí názoru učitele?
2. **Moc a bezmoc -** každý člověk má vlastní životní zkušenosti, které nejsou přenositelné. Proto nemá smysl ve snaze uchránit žáka před negativními zkušenostmi sklouznout k jakémusi poučování. Učitel má žákovi pouze poskytnout určitá vodítka (vědomosti, dovednosti a návyky), která v životě uplatní sám. Anebo je odvrhne, což neznamená, že by učitel selhal.
3. **Nekonečnost procesu výchovy** - učitel je neustále podrobován kritické reflexi (zejména žáků). Proto je třeba s přibývající délkou praxe stále aktualizovat své portfolio, reflektovat aktuální trendy a udržovat se v dobré psychické kondici. Učitel má být schopen přijmout oprávněné připomínky a vhodně na ně reagovat.
4. **Učení se respektu** - dnes velmi často žáci znají více svých práv, než povinností. Je třeba je naučit nejen respektu ke spolužákům, ale i k učiteli. I on má svá práva!
5. **Odbornost versus obecná lidská vzdělanost -** je skvělé, že pedagog oplývá nepřeberným kvantem odborných znalostí, ale je třeba si občas položit otázku, zda je skutečně nezbytné, aby veškerou sumu svého vědění musel předat i svým žákům. V návaznosti na to se objevuje i problém uplatnitelnosti poznatků v praxi.
6. **Možnosti a meze výchovy -** to, že jsme každý jedinečnou individualitou, je třeba si neustále připomínat. Stejně jako fakt, že každý z žáků má určité predispozice pro různé typy chování, talentu či kognitivní úrovně. Ještě více se tato antinomie dostává do popředí v souvislosti s inkluzí.

Druhý model reprezentuje charakteristika paradoxů výchovy dle A. Staňka (2012), který se primárně sice zaměřil na specifické problémy učitele výchovy k občanství, nicméně jej zde uvádíme v určité zobecněné podobě, která je platná i pro pedagogy s jinou aprobací.

**II) Paradoxy výchovy ve výchově k občanství[[5]](#footnote-5):**

1. **Pochybování -** promítá se do něj nejistota učitele v otázkách: na kolik má nárok vnucovat své pojetí života ostatním a nakolik poznal dost, aby věděl, co je dobré, co je pravdivé a zda pochopil správně vzdělávací cíle a pedagogické ideály?
2. **Bezmoc mocného-** projektuje se do něj učitelova percepce reálně existujícího střetu moci a bezmoci výchovy; rizika, ukrývající se ve výchově coby mocném nástroji ideologické indoktrinace; a konečně i vnímání výchovy jako bezmocného prostředku nepřenositelné životní zkušenosti učitele.
3. **Rozpor ideálu a skutečnosti -** tento výchovný paradox popisuje proces edukace, během kterého učitel odkrývá před svým žákem protiklad mezi ideálním a skutečným stavem popisovaných jevů.
4. **Socializovaný individualista -** paradox v sobě ukrývá latentní rozpor, jejž učitel musí překonávat v edukačním procesu, když na jedné straně musí podporovat společensky žádoucí obecné kulturní vzorce chování a na straně druhé musí respektovat a rozvíjet jedinečnost a individualitu svého žáka.
5. **Zotročování -** výchovný paradox staví učitele před fakt protikladnosti výchovy k povolání a výchovy k humanitě, resp. před rozpor mezi všeobecným
a odborným vzděláváním.
6. **Změna nezměnitelného -** ve výchovném paradoxu je opět skryta učitelova nejistota v hledání odpovědi na otázku, zda svým výchovným působením nejde proti samotné přírodě, resp. zda dělá vše pro to, aby prostřednictvím výchovného působení kultivoval žákovu humanitu.
7. **Sociální -** podstata tohoto výchovného paradoxu se skrývá v tom, že učitel je ve svém edukačním působení konfrontován s realitou, kdy otevřenost na jedné straně, probouzí tendenci k sociální, kulturní a etnické uzavřenosti na straně druhé.
8. **Akcelerační -** v souvislosti s tímto výchovným paradoxem si učitel uvědomuje, jak informační exploze, charakteristická pro 20. a počátek 21. století, akcelerovala vývoj poznání, avšak ve svém důsledku zapříčinila jeho fragmentizaci.
9. **Školní pseudodemokracie -** pedagog je v jeho kontextu konfrontován s realitou, kdy absence jasných pravidel v procesu demokratizace školní praxe, významně limituje osobní odpovědnost a zodpovědnost žáků za podíl na tomto procesu. V konečném důsledku tak nedochází k budování liberální demokracie, ale k některé z forem pseudodemokracie – defektní demokracie.

***Rozšiřující poznámka V: Paradoxy výchovy dle R. Palouše***

*Obecně se nad paradoxy výchovy zamýšlí např. R. Palouš, který si všímá celkem 10 oblastí, které v soudobé realitě stále ovlivňují pedagogickou teorii i praxi. Jsou to[[6]](#footnote-6):****Inspirace a aktuálnost Komenského, Paradoxy v morální výchově, Ekoharmonie, Paradox „lokace“, Význam autority, Vědění a vzdělání, Role univerzit, Edukační absurdita, Pravdivost, Gerontopedagogika*** (podle Hubálek, 2016, s. 54)*.*

*Palouš si velmi podrobně všímá interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávaným a v této souvislosti připomíná úkol pedagoga ve vztahu k žáku, jehož rolí je podle něj: „uvolňovat žáka od zakletí do svých předsudků, do falešného sebe sama, který neví, že neví, že stojí zatím ve falši.“[[7]](#footnote-7)*

**Otázky pro zopakování a zamyšlení:**

1) Jak vymezil J. Dewey optimální vztahy mezi učitelem a veřejností?

2) Jaká je největší slabina u teorií kognitivního morálního vývoje Piageta a Kohlberga?

3) Ve které z antinomií je učitel konfrontován s „nemožností předat své zkušenosti“ žákovi?

4) V čem spočívá největší etický problém u antinomií, resp. paradoxů výchovy?

5) Je třeba, aby učitelé měli svůj profesní etický kodex? Jaké jsou jeho výhody a nevýhody?

**Závěr**

 V dokumentu, který jste právě dočetli, jsou nastíněny příklady některých problémů z oblasti aplikované etiky pedagoga, s nimiž se můžeme v praxi setkat. Jsou zmíněny jak historické návrhy, tak i nejnovější teoretické přístupy (které jsou zastoupeny např. výčtem paradoxů ve výchovně vzdělávacím procesu).

 Existuje přirozeně celá škála dalších důležitých témat, která do aplikované profesní etiky pedagogů mohou spadat - jako jsou například požadavky veřejnosti na učitele, transformace školské politiky i přípravy studentů učitelství, komunikace jednotlivých aktérů (nejen) ve vzdělávacím procesu, profesní „kvality“ učitele a další. Vzhledem k limitujícímu rozsahu textu jsme nyní tyto aspekty záměrně nezmínili, nicméně to neznamená, že by nebyly aktuálními či až sekundárními.

 Přeji Vám všem nezdolný pedagogický optimismus!

 Tomáš Hubálek

**Seznam literatury:**

ARISTOTELES, *Etika Nikomachova*, Praha, 1996. ISBN 80-901796-7-3.

DEWEY, J., *Mravní zásady ve výchově,* Praha, 1934.

GÖBELOVÁ, T. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele.* Vydání: 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. 119 stran. ISBN 978-80-7464-808-3.

HELUS, Z., BRAVENÁ, N. a FRANCLOVÁ, M. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 126 s. ISBN 978-80-7290-596-6.

HUBÁLEK, T. Výchovné paradoxy – pouze teoretický problém? In *CIVILIA. Revue pro oborovou didaktiku společenských věd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, č. 1, roč. 7., 2016, s. 53-58. ISSN 1805-3963.

KUNSTOVÁ, J.: *Etická výchova a její realizace v podmínkách českých a slovenských základních škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2).* Disertační práce, PdF UP v Olomouci, 2015.

LORENZOVÁ, J. *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. 335 s. Humanitas; 9. svazek. ISBN 978-80-7308-650-3.

MOTYČKA, P.: *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. 2014. Rig. Práce. PdF UK v Praze

MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. 1. vydání. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. 334 stran. ISBN 978-80-7325-386-8.

PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2009. 111 s. ISBN 978-80-246-1650-6.

PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7367-756-5.

PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014. 220 s. ISBN 978-80-246-2636-9.

PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy: eseje a promluvy z let 1992-1998*. Vyd. 1. Praha: Oikoymenh, 1999. 149 s. Oikúmené. ISBN 80-7298-004-1.

ROUSSEAU, J. J., *Emil čili o vychování*. 1926, Olomouc.

STANĚK, A. *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd a jejich reflexe učiteli vybraných společenskovědních předmětů na úrovni sekundárního vzdělávání.* Habilitační práce, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2012.

STROUHAL, M. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 192 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4212-0.

STROUHAL, M., ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání.* První vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. 170 stran. ISBN 978-80-246-3465-4.

ŠVARCOVÁ, I., *Etika výchovy.* Praha. VŠCHT. 2015.

VACEK, P.: *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. 121 s. ISBN 80-7041-101-5.

VACEK, P.: *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 203, liv s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-257-7.

VACEK, P.: *Rozvoj morálního vědomí žáků*. 2008. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

**Elektronické zdroje**

LIND, G. 2019 How to Teach Morality. Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit. With Discussion Theater. Berlin: Logos, 2nd extended edition, ISBN 978-3-8325-4282-5. Dostupné na: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/buch-lind/target35.html>

LIND, G. 2011. *Measuring Moral Judgment Competence With the Moral Judgment Test (MJT).* [online]. 2011, [cit. 2019-08-01]. Dostupné z: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/dias-english/3\_MJT.pdf>.

KOMENSKÝ, J. A., *Didactica magna*. [online]. Dostupné z:

<https://monoskop.org/images/3/3e/Komensky\_Jan\_Amos\_Didaktika\_velka\_3\_vydani\_1948.pdf>.

PIAGET, J.: *The Moral Judgment od the Child*, 1969, [online], dostupné z: <<https://archive.org/details/moraljudgmentoft005613mbp>>.

Piagetova teorie kognitivního vývoje, Stadia morálního usuzování, [online], dostupné z: <<https://www.studium-psychologie.cz/vyvojova-psychologie/8-piaget-moralka.html>>.

**Etické kodexy:**

Code of Ehics Educators, [online], dostupné z: <<https://www.aaeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>>.

Etický kódex učiteľa, [online], dostupné z: <<http://sku.sk/download/eticky-kodex-ucitela/?wpdmdl=14301>>.

Teachers’ Standards, [online], dostupné z: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\_data/file/665520/Teachers\_\_Standards.pdf

1. L. Muchová například explicitně píše v této souvislosti o krizi rodiny, sociálního státu, míru a spravedlnosti a o krizi v ekologii a ekonomii (Muchová, 2015, s. 8-22). [↑](#footnote-ref-1)
2. Podle Vacek, 2013, s. 31-43. Blíže také Muchová, 2015, s. 94-102. [↑](#footnote-ref-2)
3. Zájemce o hlubší sondu do teoretického diskurzu si dovolujeme odkázat například na práce: T. Göbelové, I. Švarcové, J. Lorenzové, L. Muchové, N. Pelcové, M. Strouhala, Z. Pince, P. Vacka, R. Palouše, Z. Heluse, G. Linda a dalších (viz seznam literatury). [↑](#footnote-ref-3)
4. Podle Göbelové, 2015, s. 38-39. [↑](#footnote-ref-4)
5. Staněk, A., Habilitační práce, PdF UP, 2012,s. 32-33. [↑](#footnote-ref-5)
6. Autorem uvedené členění odpovídá jednotlivým kapitolám Paloušovy publikace, ovšem názvy každého bodu jsou spíše odrazem obsahu kapitoly, než doslovně převzatým textem. [↑](#footnote-ref-6)
7. Palouš, 2009, s. 89. [↑](#footnote-ref-7)