

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

**Didaktika křesťanské etiky**

**Didactics of Christian ethics**

Diplomová práce

Vedoucí práce:

Mgr. Pavel Kolář, Th.D., M.T.S.

Autor:

Kristýna Janovská

Praha 2018

## **Poděkování**

Na tomto místě chci vřele poděkovat svému vedoucímu diplomové práce Mgr. Pavlu Kolářovi, Th.D., M.T.S. za cenné rady a odborné vedení. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům, kteří mě podporovali a povzbuzovali po celou dobu mého studia.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci „Didaktika křesťanské etiky“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 07. 2018

Kristýna Janovská

.....

## **Anotace**

Diplomová práce „Didaktika křesťanské etiky“ si klade za cíl předložit didaktiku křesťanské etiky jako předmět vyučovaný na čtyřletých gymnáziích a vyšších stupních víceletých gymnázií. První kapitola je věnována definici pojmů jako jsou etika a prameny etiky křesťanské. Kapitola druhá vymezuje didaktiku jako základní pedagogickou disciplínu, obecnou didaktiku a didaktiku oborovou v návaznosti na křesťanskou etiku. Třetí kapitola se zaměřuje na křesťanskou etiku jako vyučovací předmět s odkazem na kurikulární dokumenty, blíže pak na klíčové kompetence uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. Čtvrtá kapitola se zabývá podobou vyučovacího procesu, kde jsou charakterizovány jeho základní komponenty. Kapitola pátá uvádí rozbor Desatera jako základního metodologického textu s uplatněním v dnešní době. Závěrečná šestá kapitola představuje model tří vyučovacích hodin, které lze ve vyučování použít.

## **Annotation**

The diploma thesis called „Didactics of Christian ethics“ aims to present didactics of Christian ethics as a school subject taught at four-year grammar schools and secondary schools. The first chapter is dedicated to definitions of concepts such as ethics and sources of Christian ethics. The second chapter defines didactics as a basic pedagogical discipline, general didactics and a didactic subject in line with Christian ethics. The third chapter focuses on Christian ethics as a subject with reference to curriculum documents, closer to the key competences listed in the Framework Education Programme for Grammar Schools. The fourth chapter deals with the form of the teaching proces, which characterized the basic components of this proces. The fifth chapter performs an analysis of the Ten Commandments as a basic methodological text with nowadays application. The final sixth chapter presents a model of three lessons which can be used in the classes.

## **Klíčová slova**

Bible, Desatero, didaktika, etika, křesťanská etika, modelové hodiny

## **Key words**

Bible, Ten Commandments, didactics, ethics, Christian ethics, model lessons

# Obsah

Seznam zkratek .....	7
Úvod.....	8
1 Vymezení pojmů.....	10
1.1 Etika.....	10
1.2 Křesťanská etika a její prameny .....	11
1.2.1 Sókrates.....	12
1.2.2 Platón .....	13
1.2.3 Aristoteles .....	14
1.2.4 Kyrénská škola a epikúreismus.....	14
1.2.5 Kynická škola a stoicismus.....	15
1.2.6 Písmo Svaté.....	16
2 Vymezení didaktiky jako vědní disciplíny .....	17
2.1 Obecná didaktika .....	17
2.2 Oborové didaktiky .....	18
2.2.1 Didaktika křesťanské etiky .....	19
3 Křesťanská etika jako povinný či výběrový předmět .....	21
3.1 Kurikulární dokumenty.....	22
3.1.1 Klíčové kompetence v RVP G s odkazem na křesťanskou etiku .....	23
4 Vyučovací proces.....	26
4.1 Součinnost učitele a žáků.....	26
4.1.1 Vzájemné vztahy učitele a žáků ve vyučování .....	26
4.1.2 Osobnost učitele a jeho etické kompetence .....	27
4.2 Cíl a obsah procesu vyučování .....	29
4.3 Organizační formy vyučování .....	32
4.3.1 Frontální výuka .....	33
4.3.2 Skupinová a kooperativní výuka.....	33
4.3.3 Projektová výuka .....	34
4.3.4 Týmová výuka .....	35
4.3.5 Individualizovaná a diferencovaná výuka .....	35

4.4	Vyučovací metody .....	35
4.4.1	Charakteristika vybraných aktivizujících vyučovacích metod .....	37
4.5	Didaktické prostředky .....	40
5	Desatero jako výchozí text pro křesťanskou etiku.....	43
5.1	První přikázání .....	44
5.2	Druhé přikázání.....	45
5.3	Třetí přikázání .....	47
5.4	Čtvrté přikázání.....	48
5.5	Páté přikázání.....	49
5.6	Šesté přikázání .....	50
5.7	Sedmé přikázání.....	52
5.8	Osmé přikázání .....	55
5.9	Deváté přikázání .....	57
5.10	Desáté přikázání.....	59
6	Modelové hodiny křesťanské etiky.....	62
6.1	„Nebudeš mít jiného boha mimo mne“ aneb modly v našich životech ...	62
6.2	Úcta k přírodě .....	65
6.3	Partnerství, sexualita a křesťanství .....	67
	Závěr .....	70
	Seznam použité literatury.....	72
	Seznam příloh .....	76
	Abstrakt.....	77

## Seznam zkratek

### Biblické zkratky:

V textu jsou použité zkratky Písem, a to v souladu s Českým ekumenickým překladem.

#### Starý zákon SZ

Gn	Genesis
Ex	Exodus
Lv	Leviticus
Nu	Numeri
Dt	Deuteronomium
Jr	Jeremjáš

#### Nový zákon NZ

Mt	Matouš
Mk	Marek
L	Lukáš
J	Jan
Ř	List Římanům
1K	První list Korintským
Ga	List Galatským
Žd	List Židům

### Další zkratky:

Manuál	Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů
NPV	Národní program vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
ŠVP	Školní vzdělávací program

## Úvod

Téma „Didaktika křesťanské etiky“ jsem si ke zpracování vybrala z důvodu, že vzdělání v této oblasti považuji pro školství za velmi významné a potřebné. V současné době můžeme být svědky pomalu upadající morálky, což je reakcí na hodnotovou a světonázorovou pluralitu postmoderní společnosti, kde hlavní roli zastává individuum. Přitom člověk je svou podstatou především bytostí společenskou. Otázka po smyslu života provází lidi už od pradávna. Dle mého názoru by škola žákům měla pomoci na cestě hledání jejich místa ve světě a smyslu života vůbec. Škola jako dílna lidskosti hraje důležitou roli při vštěpování mravních a etických hodnot svým žákům. Do široké škály vyučovacích předmětů, které škola nabízí, by proto měly být zahrnuty i předměty s transcendentním přesahem. Křesťanská etika takovým předmětem je. Mým cílem je předložit didaktiku křesťanské etiky jako předmět vyučovaný na čtyřletých gymnáziích a vyšších stupních víceletých gymnázií. Za základní metodologický text považuji Desatero pro jeho etický přesah do současnosti.

První kapitola je věnována vymezení základních pojmů, jako jsou etika a prameny křesťanské etiky. Považuji za důležité poukázat na souvztažnost filosofie a křesťanství, kterou se někteří myslitelé pozdní scholastiky snažili zrušit (např. William Occam). Za jeden ze stěžejních pramenů proto pokládám antickou filosofii, zejména její klasické období, kam se řadí Sókrates, Platón, Aristoteles. Nezůstanou opomenuty ani školy kyrénská a kynická, jejichž učení se stalo výchozí pro epikureismus a stoicismus. Druhým pramenem je Písmo svaté zahrnující etické texty, jak ve Starém zákoně (např. Desatero, Deuteronomický zákoník, promluvy předexilních, exilních a poexilních proroků apod.), tak i v Novém zákoně. Zejména je řeč o Kázání na hoře, kde Ježíš Zákonu dává nový rozměr.

V druhé kapitole se zaměřuji na vymezení didaktiky jako základní pedagogické disciplíny, didaktiky obecné a didaktiky oborové. V návaznosti na oborovou didaktiku charakterizují didaktiku křesťanské etiky a její základní komponenty vzdělávacího procesu, kterými jsou: cíl, obsah, součinnost učitele a žáků, vyučovací metody, organizační formy vyučování, didaktické prostředky a podmínky.

V kapitole třetí se zabývám křesťanskou etikou ve formě povinného, povinně volitelného či výběrového vyučovacímho předmětu mezipředmětového charakteru, ve kterém dochází k prolínání několika vzdělávacích oblastí. Zvláštní pozornost je pak věnována kurikulárním dokumentům, a to zejména Rámcovému vzdělávacímu programu pro



gymnázia, kde je uveden výčet základních klíčových kompetencí, které by si žáci měli osvojit.

V rámci čtvrté kapitoly se věnuji vyučovacím procesu se zaměřením na jednotlivé komponenty. Zabývám se charakteristikou součinnosti učitele a žáků, kde důležitou roli sehrává osobnost učitele a jeho etické kompetence. Nedílnou složkou vyučovacího procesu je dosažení cíle v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, jež učitel formuje ve své přípravné fázi na vyučování, které předchází didaktická analýza učiva. Dále se zaměřuji na popis organizačních forem vyučování a vybraných vyučovacích metod, které učitel křesťanské etiky v hodinách může použít. V neposlední řadě jsou to didaktické prostředky nemateriálního i materiálního rázu napomáhající v osvojování učební látky. Důkladněji se zabývám materiálními prostředky jako jsou Bible, tabule, projektor, učebnice, pracovní listy, sešity, psací potřeby, a to z toho důvodu, že v hodinách křesťanské etiky se řadí mezi nejpoužívanější.

V kapitole páté se věnuji zpracování Desatera, které je metodologickým textem katecheze a zároveň textem explicitním pro křesťanskou etiku. Již v období reformace v 16. století hrálo důležitou roli ve vzdělání lidu. Desatero je návodem, ukazatelem či doporučením, jak v životě eticky jednat a čeho se raději vyvarovat. Jednotlivá přikázání podrobují rozboru se zasazením do dobového kontextu s názornou aplikací na dnešní dobu. Na závěr každého přikázání uvádím možná etická témata pro hodiny křesťanské etiky.

V závěrečné šesté kapitole pak předkládám ukázkou tří modelových hodin, které lze ve vyučování použít. Témata jsou zvolena s ohledem na oblasti lidského života, které v současné době vnímám jako problematické. Konkrétně se jedná o témata zabývající se hodnotovou orientací člověka; úctou k přírodě; partnerstvím a sexualitou z pohledu křesťanství.

# 1 Vymezení pojmů

## 1.1 Etika

Od řeckého slova *éthos* je odvozen název etiky, jakožto filosofické disciplíny, jež se zabývá problematikou morálních, mravních či etických jevů. Tento řecký výraz se v první řadě vztahuje na zvířata, jejich místo pastvy či chování i způsob života.<sup>1</sup> Přeneseme-li tento význam na člověka, lze výraz etika vyložit ve smyslu:

- obydlí, bytu, bydliště, anebo vlasti (většinou se v tomto významu používá v plurálu),
- obyčejů, mravů, zvyklostí, chování či životního způsobu člověka nebo jeho původu,
- morálky, mravnosti, charakteru, jednání, přesvědčení nebo mravního vědomí i smýšlení.<sup>2</sup>

Slovo morálka je odvozeno od latinského *mos*, což znamená vůle. Především se jedná o vůli uloženou v člověku, za čímž mohl stát bůh nebo panovník. V tomto případě lze vůli rozumět ve smyslu předpisů, zákonů, obyčejů, mravů. Postupem času došlo k mnoha významovým změnám, a tak slovo *mos*, ale i *éthos*, lze vyložit jako mravní chování jedince, jeho smýšlení i způsob života, jak už bylo uvedeno v předešlém odstavci.<sup>3</sup> V etice, coby praktické filosofii, jde především o posílení zdatnosti, lepší chování a tendenci stát se dobrým člověkem.<sup>4</sup>

Etické problémy hrály, hrají a budou hrát důležitou roli v lidském myšlení i životě vůbec. V běžné komunikaci existuje mnoho slov, kterými vyjadřujeme mravní skutečnost (např.: svědomí, odpovědnost, vina, hřích, ctnost apod.). Tento fakt nasvědčuje tomu, že disponujeme předporozuměním mravní skutečnosti, které předpokládáme a vyžadujeme od ostatních. Nikdo z nás se neubrání připisování mravní hodnoty chování druhých lidí, ale i své vlastní osoby. Hodnotíme chování, ale i osoby, které můžeme shledávat jako dobré nebo špatné, svědomité či nesvědomité. Lidské hodnocení se rovněž dotýká zákonů, ustanovení, institucí, které můžeme považovat za spravedlivé nebo nespravedlivé. Mravní hodnocení se však primárně vztahuje na lidské jednání. V souvislosti s mravním hodnocením souvisí náš předpoklad, že každý člověk si je vědom toho, co je dobré a co špatné. Zde je

---

<sup>1</sup> ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 1994, s. 17.

<sup>2</sup> SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Etika: výběr textů k interpretaci*. Vyd. 3., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 6.

<sup>3</sup> ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 1994, s. 17.

<sup>4</sup> SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010, s. 11.

třeba počítat s tím, že ne všichni lidé mají stejnou představu o dobru a zlu, což je z velké části dáno výchovou a prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Ne nadarmo se říká, že rodina je základ státu, a pokud chceme, aby náš stát byl dobrým a zdravým státem, musíme se primárně zaměřit na rodinu, kde dochází k prvnímu vštěpování hodnot a norem. Pro zachování životního optimismu a naděje v lidské dobro nám nezbyvá nic jiného, než věřit a doufat v to, že každý jedinec si je vědom toho, že konat dobro je žádoucí a naproti tomu konat zlo nikoliv. Chování každého z nás by mělo být dobrovolné, aby mohlo být mravně hodnotitelné. Pokud je člověk vystaven tlaku, který má vliv na jeho svobodné jednání, nelze hovořit o principu dobrovolnosti, který je stěžejní pro mravní hodnocení. Člověk je rozumovou bytostí se svobodnou vůlí, čímž se liší od ostatních živočichů. Mezi faktory ovlivňující lidské chování je třeba zařadit vášně, pod jejichž vlivem často jednáme – děláme to, co si přejeme namísto toho, co bychom dělat měli. Člověk je bytostí nejen rozumovou, ale i společenskou. Každá společnost má své normy a hodnoty, které jsou prvkem sociální soudržnosti.<sup>5</sup> Měli bychom se řídit tzv. zlatým pravidlem, které je známo ve všech kulturách. Toto pravidlo zní: „Jak chcete, aby lidé jednali s vámi, tak jednejte vy s nimi.“<sup>6</sup> Být člověkem s sebou nese jistou odpovědnost. Nesmíme jednat svévolně, ale vždy je třeba mít na mysli svého bližního a jeho dobro. Na tomto místě musím souhlasit s Buberem, který je bytostně přesvědčen, že člověk je člověkem pouze tehdy, pokud je bytostí, která je před ním.<sup>7</sup> Každý by měl usilovat o to, aby ve vlastních očích, ale i v očích ostatních, byl bytostí, jejíž chování se může stát principem všeobecného zákonodárství, jak by pravil Immanuel Kant.

## 1.2 Křesťanská etika a její prameny

Definice křesťanské etiky zní: „Křesťanská etika je reflexí morálních hodnot v kontextu křesťanského učení o Bohu, stvoření, člověku a přírodě. Tím se křesťanská etika liší od filosofické etiky, která z teologických předpokladů nevychází.“<sup>8</sup> Úkolem této etiky je aplikace křesťanského učení v životních situacích člověka. Bůh jako Otec, Syn a Duch svatý je trojjediným Bohem, který touží po vztahu s člověkem, jakožto Božím obrazem.

---

<sup>5</sup> Ibid., s. 13-16.

<sup>6</sup> L 6,31 srov. Mt 7,12.

<sup>7</sup> BUBER, Martin. *Já a ty*. Olomouc: Votobia, 1996, s. 13.

<sup>8</sup> MCGRATH, Alister E. *Blackwellova encyklopedie moderního křesťanského myšlení*. Praha: Návrat domů, 2001, s. 109.

„Neboť Bůh tak miloval svět, že dal svého jediného Syna, aby žádný, kdo v něho věří, nezahnu, ale měl život věčný.“<sup>9</sup> Tato zpráva je důkazem o neskonale Boží lásce k člověku. Ježíš, syn Boží, je tím nejvyšším etickým ideálem, ke kterému by člověk měl směřovat. Po přijetí oběti Ježíše Krista jako Pána a Spasitele, se člověk stává novou bytostí s novou identitou, kterou určuje vztah s Bohem. Jde o vztah lásky, a proto i my jsme povoláni milovat naše bližní, kteří jsou Božím stvořením. Ježíšovo Kázání na hoře považuji za etický kodex každého, kdo chce svůj život hodnotně a kvalitně prožít. Ježíšovo kázání Zákona dává nový rozměr. Nestačí jen nezabíjet, necizoložit, milovat své bližní a nenávidět nepřátele. Ježíš poukazuje na to, že již hněv je zárodkem vraždy a pouhý chtivý pohled na muže či ženu je zárodkem cizoložství. Jako bytosti stvořené k tomu, abychom milovali, máme svou láskou zahrnout nejen naše bližní, ale i naše nepřátele, protože nenávist plodí zas jen nenávist, ale láska jenom lásku. V běžných životních situacích bychom měli usilovat o naplnění tohoto ideálu. To však neznamená, že bychom měli vystupovat jako slabé bytosti bez špetky sebevědomí, nýbrž jako zdravě sebevědomé milující bytosti, které se nebojí k životu přistupovat zodpovědně, s úctou, respektem a zároveň se nebojí dát svému životu vyšší rozměr, který křesťanství nabízí.

Za dva stěžejní prameny křesťanské etiky lze považovat antickou filosofii a Písmo svaté (Bible), které je jedním ze tří základních pilířů<sup>10</sup> života křesťana. V rámci antické filosofie bych především zdůraznila její klasické období, kdy se pozornost zaměřená na hledání pravdy přesouvá na člověka a společnost. Do klasického období se řadí Sókrates, Platón a Aristoteles. Dále je třeba zmínit školy kyrénskou a kynickou zaujímající v etice velmi důležité postavení. Církevní Otec Klemens Alexandrijský byl názoru, že je to právě filosofie, která vychovala Řeky ke Kristu, stejně jako Zákon Židy.<sup>11</sup>

### 1.2.1 Sókrates

Sókrates (cca 469-399 př. Kr.) je svou tragickou smrtí, kterou si vysloužil jako trest za odhalování pravdy, připodobňován k Ježíši Kristu. Pomocí dialektické metody, jejíž formou byl dialog, přiváděl svého partnera ke kritické sebereflexi. Byl přesvědčen, že

---

<sup>9</sup> J 3,16.

<sup>10</sup> Písmo svaté, modlitba a účast na křesťanském společenství tvoří tři základní pilíře života křesťana.

<sup>11</sup> BEIERWALTES, Werner. *Křesťanství a filosofie: (velké epochy): Sborník přednášek, které proběhly na půdě Křesťanské akademie Praha v přednáškovém r. 1990/91*. Přeložil Filip KARFÍK. Praha: Křesťanská akademie, 1991. Sborníky Křesťanské akademie Praha, s. 10-12.

odhalení pravdy spočívá v uvědomění si svého nevědění a toužení po vědění. Člověk odkrýváním svého nevědění dochází k sebepoznání, čímž se zároveň stará o svou duši. Věřil, že každý člověk disponuje vnitřním hlasem (*daimonion*), který ho vede k tomu, co dělat má a zdržuje od toho, co dělat nemá.<sup>12</sup> Cesta od nevědění k vědění je celoživotním procesem, na jehož konci stojí člověk jako bytost vědomá si své vlastní nedokonalosti. Stejný proces lze pozorovat v životě křesťana, který si je prostřednictvím víry vědom své malosti a závislosti na Boží lásce.

### 1.2.2 Platón

Platón (427-347 př. Kr.), žák Sókratův, pokládá těžiště světa do nadsmyslové říše idejí, kde nejvyšší ideou je idea dobra, která předmětům poznání dodává bytí, jsoucnost, ale i možnost toho, aby byly poznávány. Na této říši se podílí nesmrtelná část lidské duše, kterou představuje rozum, tj. myšlení sídlící v hlavě. Čtyři základní ctnosti vycházejí z lidské duše a jsou jimi moudrost, statečnost, uměřenost a spravedlnost.<sup>13</sup> Dle Platóna je lidská společnost tvořena třídami (řemeslníci, vojáci a filosofové), které odpovídají aspektům lidské duše, a to žádostivosti, vůli a myšlení. Řemeslníci (žádostivost) zajišťují fyzické potřeby, vojáci (vůle) mají za úkol společnost střežit a v neposlední řadě jsou to filosofové (myšlení), kteří mají společnosti dobře vládnout.<sup>14</sup> Tyto antické ctnosti převzala křesťanská tradice. Ve 13. století k nim byly Tomášem Akvinským přidány další ctnosti jako víra, naděje a láska. V centru křesťanské etiky stojí člověk usilující o moudrost, statečnost, uměřenost, víru, naději a lásku.<sup>15</sup>

Vliv Platónovy filosofie lze spatřit např. v Listě Židům, kde se setkáváme s definicí víry v Boha, která zní: „Věřit Bohu znamená spolehnout se na to, v co doufáme, a být si jist tím, co nevidíme.“<sup>16</sup> Apoštol Pavel v Prvním listě Korintským píše: „Nyní vidíme jako v zrcadle, jen v hádance, potom však ujríme tváří v tvář. Nyní poznávám částečně, ale potom poznám plně, jako Bůh, zná mne.“<sup>17</sup> Toto tzv. plné poznání koresponduje s poznáním

---

<sup>12</sup> STÖRIG, Hans J. *Malé dějiny filosofie*. 7., přeprac. a rozš. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, s. 114-115.

<sup>13</sup> Ibid., s. 124-125.

<sup>14</sup> BÍLÝ, Jiří. *Základy etiky, estetiky a religionistiky*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005, s. 12.

<sup>15</sup> STÖRIG, Hans J. *Malé dějiny filosofie*. 7., přeprac. a rozš. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, s. 198.

<sup>16</sup> Žd 11,1.

<sup>17</sup> 1K 13,12.

člověka, který se dostal z jeskyně, kde byl připoutaný a jedině, co viděl, byly pouhé stíny věcí, které pokládal za pravdivé. Až venku na světle si uvědomí, že nyní je jeho poznání skutečně plné, kdežto předtím bylo jen částečné, odrazem toho skutečného.<sup>18</sup>

### 1.2.3 Aristoteles

Aristotela (384-322 př. Kr.) lze považovat za zakladatele etiky jako teoretické disciplíny. Rozlišuje dva druhy ctností, a to etické, představující vládu rozumu nad smyslovými pudy a dianoetické, které tkví ve zdokonalování rozumu. Člověk má v životě sledovat svou *entelechií*, která je vnitřním účelem. *Entelechií* lze rozumět duši, která pohybuje a formuje tělo.<sup>19</sup> Cílem je dosáhnout štěstí (*eudaimonia*), což je možné pouze v *polis*, společnosti, kde jsou si všichni rovni. Člověk se stává dobrým usiluje-li o ctnosti, které se nachází uprostřed dvou krajností. Jako je štědrost ctností mezi rozhazovačností a lakotou, tak je statečnost mezi nerozumem a zbabělostí.<sup>20</sup> Dobro dle Aristotela disponuje nezávislou absolutní skutečností, kdežto v křesťanské etice je dobro synonymem Boha, tedy neexistuje mimo Něj. Odlišný pohled na dobro je jedním z důsledků středověkého sporu o univerzálie, ve kterém nauka Aristotela a Platóna sehrála velkou roli.<sup>21</sup>

### 1.2.4 Kyrénská škola a epikúreismus

Kyrénská škola, jejíž zakladatel Aristippos (cca 435-355 př. Kr.) za životní cíl považuje slast namísto ctnosti. Slast chápe jako aktuální a pozitivní požitek. Poznání se pak stává prostředkem, jak ve svém životě dosáhnout co největšího požitku. Etika je v tomto případě uměním, jak žít život plný slasti a zbavený strasti. Toto učení, kdy slast zaujímá výsadní postavení v lidském jednání se nazývá *hédonismus*. Epikúros (341-270 př. Kr.) považoval slast a strast za jedině motivy stojící za lidským jednáním. Člověk se má zbavit strachu z nedosažitelnosti dobra, nekončící bolesti, bohů a smrti, který mu brání prožít život v slasti. Sebeovládání a sebeomezení je cestou k tomu, jak ve svém životě dosáhnout slasti.

---

<sup>18</sup> Viz PLATÓN. *Ústava*. 3., opr. vyd. Přeložil František NOVOTNÝ. Praha: OIKOYMENH, 2001, /514 abc/.

<sup>19</sup> STÖRIG, Hans J. *Malé dějiny filosofie*. 7., přeprac. a rozš. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, s. 137.

<sup>20</sup> SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010, s. 111-114.

<sup>21</sup> Spor o univerzálie není předmětem diplomové práce. Pro doplnění informací ohledně období scholastiky čtenáře odkazují na: STÖRIG, Hans J. *Malé dějiny filosofie*. 7., přeprac. a rozš. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, s. 179-212.

Je třeba rozlišovat mezi vyššími a nižšími slastmi, kdy vyšší jsou přisuzovány spíše duši a nižší tělu. Lepší je žít v harmonii se svými vášněmi než se jimi nechat ovládat.<sup>22</sup> Jde o filosofii soukromého života – člověk hledá štěstí tam, kde ho dosáhnout může, a to je buď u sebe nebo v kruhu blízkých přátel, kterým jde o totéž. Lidská pozornost, původně zaměřená na nedosažitelné ideály, se má nyní soustředit na získání slasti a vyhnutí se strasti, starosti, bolesti, strachu. Dle Epikúra bohové žijí mezi světy a do lidského světa vůbec nezasahují, proto z nich člověk nemusí mít strach. Ani smrti se není třeba bát, poněvadž lidská duše je smrtelná, a tedy po smrti člověk nic nevnímá. Pojetí bohů a smrti je v křesťanské etice odlišné. Základem křesťanské etiky je totiž osobní vztah s Bohem, který je Bohem aktivním, starajícím, pečujícím, zasahujícím, působícím zázraky atd. Smrtí zaniká pouze tělesná schránka člověka, ale duše nikoliv, ta čeká na poslední Boží soud. Kdyby se společnost skládala ze samých epikurejců, tak by se s největší pravděpodobností zhroutila, poněvadž o budoucnost se nikdo nestaral.<sup>23</sup>

### 1.2.5 Kynická škola a stoicismus

Kynická škola (zakladatel Antisthenés; 440-366 př. Kr.). Klíčovou roli zde zaujímá apatie (lhostejnost), která se odráží v postoji k umění, vědě, úřadu i bohatství. Není důležité, co člověk vlastní, ale to, co si duchovně osvojil a přijal za své. Na etické učení této školy navazuje *stoicismus*, filosofický směr založený Zénónem z Kitia, který žil mezi léty cca 340-260 př. Kr. Název je odvozen od *stoá poikilé*, veřejné budovy s barevnou sloupovou síní. *Stoa* se dělí na starší (zakladatel a představitel Zénón z Kitia), střední (představitel Poseidónios) a mladší (představitelé Seneca, císař Marcus Aurelius, otrok Epiktétos). Člověk je rozumovou bytostí, proto je ctností, blažeností i dobrem se dle rozumu řídit. Stoická etika klade důraz na život v souladu s přírodou, rozumem, a tedy i Bohem. Jedinou špatností je život nerozumný, poněvadž je v rozporu s lidskou přirozeností, kterou je rozum. Lhostejné je všechno to, čeho si ostatní lidé váží. Důležité je rozeznat dobré, od špatného a lhostejného neboli *adiaforia*. Člověk je v neustálém boji proti vášním (afektům), které špatné a lhostejné vydávají za dobré. Cílem je *apatheia* – stav, kdy je člověk prost svých vášní. Jedině v tomto stavu je člověk svobodný. Stoická etika klade důraz na spravedlnost

---

<sup>22</sup> ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 1994, s. 24-25.

<sup>23</sup> SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010, s. 114-119.

a lásku k bližnímu, ať už k otrokům nebo barbarům.<sup>24</sup> Křesťanská etika má s tou stoickou společný důraz na bezpodmínečnou lásku k bližním<sup>25</sup>, spravedlnost<sup>26</sup> a nezávislost vůči vášním.<sup>27</sup>

### 1.2.6 Písmo Svaté

Písmo svaté, nazývané též Bible nebo Boží slovo, je pro křesťanskou etiku zcela zásadní. Zahrnuje Starý zákon (dále jen SZ) a Nový zákon (dále jen NZ), kdy SZ čítá 39 knih a NZ 27 knih. Písmo je inspirováno Božím zjevením napříč dějinami. Biblické knihy SZ obsahují řadu zákonů, které jsou považovány za zjevení vůle izraelského Boha, jenž vyvedl lid z Egypta, domu otroctví. Prvních pět starozákonních knih (Gn, Ex, Lv, Nu, Dt) jsou označovány za „knihu Zákona“, později se užívá označení „Zákon“ (hebrejsky: *tóra*). Jde o řád Boží milosti pro lid, který si Bůh vyvolil.<sup>28</sup> Z hlediska etiky je třeba vyzdvihnout důležitost Desatera<sup>29</sup>, Deuteronomického zákoníku<sup>30</sup>, promluv proroků předexilních, exilních, poexilních atd. Židé jsou vyvoleným lidem poznamenaným Boží smlouvou, která z nich činí příjemce Boží milosti a která se projevila skrze jejich vyvedení z Egypta.

Z pohledu NZ se Zákonem myslí ustanovení obsažená v Pentateuchu<sup>31</sup>, celý Pentateuch, bezpochyby i celý SZ.<sup>32</sup> Jde o Zákon daný Bohem. Ježíš Kristus, syn Boží, Zákon shrnuje ve dvojím přikázání lásky, kdy Hospodina, svého Boha, máme milovat celým srdcem, celou svou duší, myslí a svého bližního máme milovat jako sebe sama.<sup>33</sup> Křesťané naplnění Zákona spatřují v Ježíši Kristu, jenž se obětoval za hříchy lidstva, zemřel a třetího dne vstal z mrtvých, a právě v tom se rozchází s Židy.

---

<sup>24</sup> STÖRIG, Hans J. *Malé dějiny filosofie*. 7., přeprac. a rozš. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000, s. 146-151.

<sup>25</sup> Viz Mt 22,39.

<sup>26</sup> Viz Dt 16,20.

<sup>27</sup> Viz Ga 5,24.

<sup>28</sup> RAHNER, Karl a Herbert VORGRIMLER. *Teologický slovník*. Přeložil František JIRSA, přeložil Jan SOKOL, přeložil Jan KRANÁT. Praha: Vyšehrad, 2009, s. 470-471.

<sup>29</sup> Ex 20,2-17 srov. Dt 5,6-21.

<sup>30</sup> Viz Dt 12-28.

<sup>31</sup> Označení pro pět knih Mojžíšových.

<sup>32</sup> RAHNER, Karl a Herbert VORGRIMLER. *Teologický slovník*. Přeložil František JIRSA, přeložil Jan SOKOL, přeložil Jan KRANÁT. Praha: Vyšehrad, 2009, s. 471.

<sup>33</sup> Viz Mt 22,37-39.



## 2 Vymezení didaktiky jako vědní disciplíny

Jednou ze základních pedagogických disciplín je didaktika. Termín didaktika je odvozen od řeckého výrazu *didaskein*, což v překladu znamená vyučovat, učit, dokazovat, jasně vykládat či poučovat.<sup>34</sup> Didaktika coby pedagogická disciplína se především zaměřuje na problematiku vzdělávacích obsahů a procesů. Vzdělávacím obsahem se rozumí výsledky společenské i historické zkušenosti lidstva, které se stávají vybavením žáků v rámci procesu vyučování.<sup>35</sup> Wolfgang Ratke (1571-1635) a J. A. Komenský (1592-1670) didaktiku chápali jako umění vyučovat, kdežto J. F. Herbart (1776-1841) k ní přistupoval jako k teorii vyučování.<sup>36</sup> První profesor pedagogiky na Karlově Univerzitě G. A. Lindner rozuměl didaktice ve smyslu vyučovatelské vědy a umění vyučovat, čímž měl na mysli důležitost propojení vědeckých poznatků s uměním. Anglosaské země namísto didaktiky hovoří o technologiích vzdělávání. Ve skutečnosti je řeč o tomtéž, jen pojmový aparát je jiný.<sup>37</sup> Vzhledem k množství úkolů, kterými se didaktika zabývá, je velmi obtížné stanovit jednu univerzální definici, která by ji vystihovala v celé své šíři. Její pojetí jsou různá, a proto i přístupy k ní jsou rozdílné. Můžeme na ni nahlížet jako na: vědu o vyučování a učení, teorii obsahů vzdělání a učebních osnov nebo teorii vyučování.<sup>38</sup> Didaktiku rozdělujeme na didaktiku obecnou a oborovou.

### 2.1 Obecná didaktika

Obecnou didaktiku lze charakterizovat jako teorii vzdělávání a vyučování. Zaobírá se vzdělávacími obsahy, které se v procesu vyučování stávají majetkem a bohatstvím každého žáka. Dále se zabývá procesem, čímž se rozumí součinnost učitele a žáka, při které dochází k předávání a osvojování vzdělávacího obsahu. Jinými slovy se jedná o vyučování (činnost učitele) a učení (činnost žáků). V souvislosti s vývojem didaktického myšlení

---

<sup>34</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 9.

<sup>35</sup> KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 31.

<sup>36</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 13.

<sup>37</sup> OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 9-10.

<sup>38</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Cíle a cesty: metody, cíle a prostředky vyučování z pohledu obecné didaktiky pro učitele náboženství*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1996, s. 8.

dochází k rozvoji didaktiky podle stupňů a druhů škol (např. didaktika odborného vzdělávání, předškolní didaktika, školní didaktika, středoškolská didaktika, vysokoškolská didaktika apod.). Obecná didaktika je pro oborové didaktiky teoretickým základem, ze kterého vycházejí a čerpají.<sup>39</sup> Orientuje se na klíčové aspekty procesu výuky, kterými jsou: cíle vyučování, obsah výuky, kooperace učitele a žáků, organizační formy vyučování, vyučovací metody, didaktické prostředky a podmínky, za kterých probíhá vyučování.<sup>40</sup>

## 2.2 Oborové didaktiky

K rozvoji oborové didaktiky jako samostatné vědní disciplíny došlo po druhé světové válce. Oborové didaktiky, které se dříve nazývaly metodiky, se zaměřují na všechny vyučovací předměty (např. didaktika českého jazyka, didaktika matematiky apod.) nebo pouze na určité oblasti předmětu (např. čtení, psaní, počítání apod.).<sup>41</sup> Pedagogický slovník oborovou didaktiku definuje takto: „Je to interdisciplinární teorie, zabývající se celkovou kurikulární koncepcí určité skupiny předmětů (někdy i jednotlivých předmětů), tj. především cíli a obsahem příslušného vzdělávání, organizačními formami, vyučovacími metodami a prostředky.“<sup>42</sup> V souvislosti s novými nároky, které jsou na oblast vzdělávání kladeny, je rozvoj oborových didaktik velmi aktuální. Myslí se tím především vhodný výběr učiva, zpracování učebnic, využití moderní techniky, adekvátní pomůcky apod.<sup>43</sup> Představa společnosti o vzdělaném člověku se mění, na což musí reagovat i didaktická transformace obsahu kultury do školního vzdělávání, který je podmíněn historicky, politicky, sociálně, ekonomicky, demograficky. S neustále měnící se představou o vzdělaném člověku vyvstávají i nové požadavky, které jsou na každého účastníka vzdělávacího procesu kladeny. Oborové didaktiky by měly být odpovědí na tyto změny projevující se ve zvolení vhodných organizačních forem vyučování, vyučovacích metod či didaktických pomůcek. Otázkou

---

<sup>39</sup> OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 9-10.

<sup>40</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 11.

<sup>41</sup> HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s.10.

<sup>42</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s.176.

<sup>43</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 10-11.

vzdělání se zabývá Mezinárodní výbor pro výchovu a vzdělávání při UNESCO, jenž byl založen roku 1993. Odpovědí je šest perspektiv, jež jsou pro současnou představu o vzdělaném člověku zcela klíčové. Především se klade důraz na symbiózu výchovy a kultury, sociální soudržnost, občanství, vědu a výzkum, rozvoj, práci a zaměstnání.<sup>44</sup> Oborové didaktiky by na tyto perspektivy měly reagovat jejich zahrnutím do svého pole působení.

### 2.2.1 Didaktika křesťanské etiky

Vyučovací předmět křesťanská etika se vyskytuje velmi zřídka na středních školách. Především jde o školy církevní, kde je tento předmět vyučován buďto samostatně nebo jako součást náboženské nauky. Přitom studium křesťanské etiky přispívá k rozvíjení racionality žáků, kterou lze chápat jako komplexní funkci zahrnující intelektuální, afektivní (postojové) a kognitivní prvky v procesu sociální interakce. Morální rozhodnutí jsou vedena všeobecnými etickými zásadami, které podporují především svobodu a rovnost lidí. V dnešní době se klade důraz především na solidaritu, toleranci a respekt k různosti, k čemuž právě křesťanská etika značně přispívá. Didaktika křesťanské etiky je didaktikou oborovou, která se zaměřuje na cíl a obsah vzdělávacího procesu, součinnost učitele a žáků, organizační formy vyučování, vyučovací metody, didaktické prostředky a podmínky, za kterých vyučovací proces probíhá. Učitel křesťanské etiky by se měl zaměřit na každý komponent vzdělávacího procesu zvlášť, což je podmínkou didaktické analýzy učiva. Výchovné a výchovně vzdělávací cíle křesťanské etiky jsou reakcí na aktuální stav společnosti. Vzdělávání je celoživotním procesem vývoje člověka ve vzdělanou bytost. Předpokládá se, že vzdělaný člověk chápe vztah mezi poznatky, osvojil si vědomosti, dovednosti, které dokáže využít při řešení problémových situací a dalším sebevzdělávání. Vzdělání dále zahrnuje osvojení estetických i morálních hodnot, které souvisí s vytvářením postoje ke světu, společnosti, přírodě i sobě samému. Tyto postoje se pak projevují v kritickém uvažování, životních názorech a praktickém jednání.

V souvislosti s těmito požadavky se klade důraz na žáka jako aktivního činitele, který není jen pouhým pasivním příjemcem informací, od kterého se očekává jejich mechanická reprodukce, ale skrze svou vlastní aktivitu a kooperaci si znalosti a dovednosti snáze osvojuje. Křesťanská etika přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, jako jsou kompetence

---

<sup>44</sup> STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013, s. 145.

k učení, řešení problémů a k podnikavosti. Dále se jedná o kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské. Křesťanská etika tyto kompetence zahrnuje a zohledňuje je při výběru vhodných organizačních forem vyučování, vyučovacích metod či didaktických prostředků a pomůcek. Organizační formy vyučování jsou voleny s ohledem na všechny komponenty vzdělávacího procesu. Frontální vyučování, které převažovalo nad ostatními formami, je vlivem reformní pedagogiky ve 20. století doplňováno i jinými formami podporující samostatnost či spolupráci žáků. Zejména je řeč o vyučování skupinovém, kooperativním, projektovém či otevřeném, kdy může a nemusí být zohledněna diferenciaci, která je buď vnitřní nebo vnější. Učitel kromě vhodného výběru organizačních forem musí rovněž pečlivě zvážit vyučovací metody, které jsou cestou k cíli vyučovací hodiny, tématu a potažmo celého tematického celku. Klasifikací vyučovacích metod je mnoho, avšak za základní je možno považovat tu, o kterou se pokusil Maňák roku 1995. Křesťanská etika by svou pozornost měla zaměřit především na metody aktivizující, jejichž prostřednictvím dochází k trvalému růstu a zdokonalování osobnosti. Mezi nejčastěji používané aktivizující metody se řadí: diskusní metody, heuristické metody, situační metody, inscenační metody, didaktické hry, práce s textem, mentální mapování.<sup>45</sup> Důraz se klade na využívání demokratických metod, které jsou v křesťanské etice nezbytné.

Úkolem didaktiky křesťanské etiky je zohlednění a analýza všech komponentů vyučovacího procesu (cíl, obsah, součinnost učitele a žáků, organizační formy vyučování, vyučovací metody, didaktické prostředky, podmínky). Důležité je si uvědomit, že křesťanská etika je určena všem, a nejen lidem určité konfese. Je třeba počítat s rozmanitostí reakcí na etické otázky (např. potrat, homosexualita, trest smrti atd.). Učebnice jako didaktická pomůcka by se proto měla snažit o zachycení této rozmanitosti a vyhnout se prezentaci maximálně dvou pohledů na určitou problematiku křesťanské etiky.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Aktivizačními metodami se blíže budu zabývat v kapitole „Vyučovací proces“.

<sup>46</sup> HEIM, Joel J. a Sconville N. BETH. A Spectrum Pedagogy for Christian Ethics: Respecting Difference without Resorting to Relativism. *Teaching Theology & Religion*, 2010, vol. 13, no. 4, s. 350-370.

### 3 Křesťanská etika jako povinný či výběrový předmět

Vyučovací předmět křesťanská etika se na školách objevuje jen zřídka. Převážně se jedná o školy církevní, které tento předmět mohou zavádět jako povinný, povinně volitelný či výběrový (nepovinný). Škola, která se rozhodne pro zařazení tohoto předmětu, musí prokázat jeho přínos v naplnění klíčových kompetencí žáka, které jsou v každém Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) uvedeny. Křesťanská etika jako vyučovací předmět má mezipředmětový charakter, který by se měl projevit v učivu, vyučovacích metodách, organizačních formách vyučování, klimatu třídy a potažmo celé školy. Přínos je patrný v naplnění vzdělávacích strategií na úrovni obecných vzdělávacích cílů i v rozvoji klíčových kompetencí<sup>47</sup>, které žáky připraví k vzdělávání v terciárním sektoru i k osobnímu či profesnímu uplatnění. V žádném Školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP) by neměly chybět vlastní postupy<sup>48</sup>, jak dosáhnout rozvoje těchto klíčových kompetencí.

V předmětu křesťanská etika dochází k prolínání jednotlivých vzdělávacích oblastí, kterými jsou zejména: Člověk a svět práce; Člověk a společnost; Člověk a zdraví; Člověk a příroda; Umění a kultura. Mnoho společného má s průřezovými tématy uvedenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (dále jen RVP G)<sup>49</sup>, jako je: Multikulturní výchova; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Mediální výchova; Osobnostní a sociální výchova; Environmentální výchova.<sup>50</sup>

Předmět křesťanská etika si za obecný cíl klade vzdělání a všestrannou kultivaci žáka, aby disponoval znalostmi o základech křesťanské etiky a potažmo křesťanské víry.

Křesťanská etika je výchovou k tradici a našim kořenům. Křesťanství a s ním pojící se křesťanská etika není pro vyvolené, ale pro všechny, kteří chtějí obohatit svůj život a dát mu nový rozměr.

---

<sup>47</sup> „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, s. 8.

<sup>48</sup> Ve ŠVP se tyto postupy označují jako výchovné a vzdělávací strategie, které své uplatnění nachází ve vyučování i v mimovýukových aktivitách.

<sup>49</sup> RVP G se týká vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a vyšších stupních víceletých gymnázií.

<sup>50</sup> BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, s. 65.

### 3.1 Kurikulární dokumenty

Systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let je přesně vymezen vzdělávací soustavou ČR. Dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních, a to státní a školní. Národní program vzdělávání (dále jen NPV) společně s RVP představují kurikulární dokumenty vytvořené na státní úrovni. Je to NPV, který se zaměřuje na vymezení hlavních cílů a oblastí vzdělávání jako harmonického celku, zatímco RVP představují obecně závazný rámec pro tvorbu ŠVP škol všech oborů vzdělávání (předškolní, základní umělecké, jazykové a střední). RVP jsou vypracovávány Národním ústavem pro vzdělávání a následně předány ke schválení MŠMT. K jednotlivým RVP je vytvářen tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen Manuál), jež každá škola může využít k tvorbě ŠVP, čímž se profiluje. Školou vyučované povinné, povinně volitelné či nepovinné předměty představují rozdíly mezi jednotlivými školami. Svou odlišnost škola může vyjádřit nejen odlišnou nabídkou předmětů, ale i prostřednictvím motta, které ji vystihuje. Církevní školy do vyučovaných povinných předmětů mohou zahrnout např. latinu či náboženskou nauku, které přísluší další předměty jako např. křesťanská etika.<sup>51</sup>

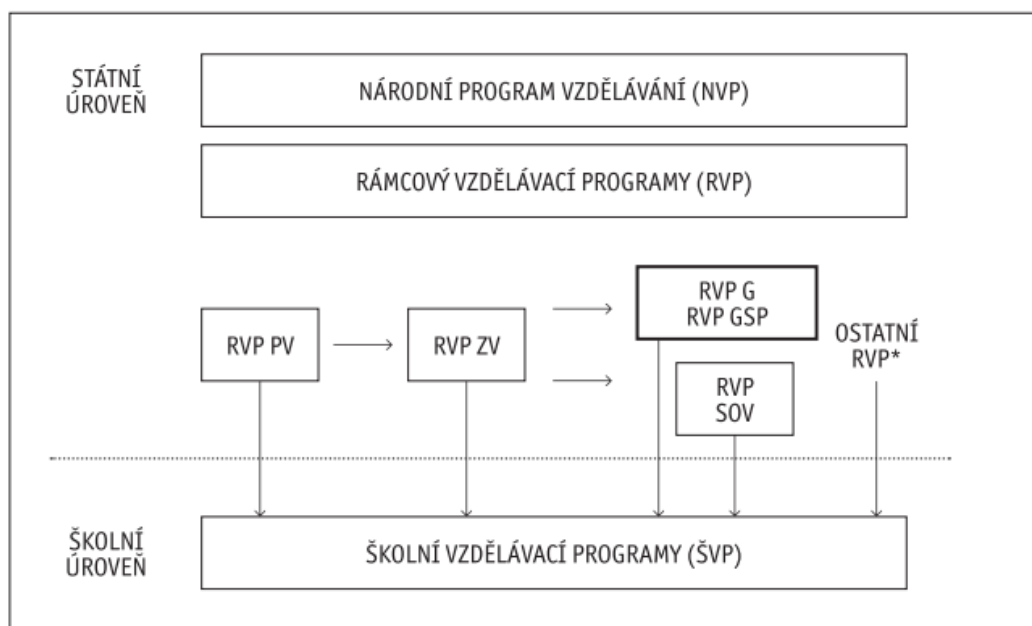
Všechny RVP obsahují výčet tzv. klíčových kompetencí, kterých by v rámci každého vyučovaného předmětu mělo být dosaženo. Školní i rámcové vzdělávací programy jsou veřejnými dokumenty, které jsou všem volně přístupné. Zaujímají důležitou roli v rozhodování žáka o budoucím studiu. Je možné, že ne každá škola činí tyto dokumenty dostupnými. V tomto případě je třeba si o ně na příslušné škole osobně zažádat. Tento systém kurikulárních dokumentů je zakotven v zákoně č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon).<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, s. 5.

<sup>52</sup> Ibid., s. 5-6.

**Graf č. 1 – Schéma systému kurikulárních dokumentů<sup>53</sup>**



BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, s. 5.

### 3.1.1 Klíčové kompetence v RVP G s odkazem na křesťanskou etiku

Vzhledem ke specifickému zaměření diplomové práce bych se v této části ráda zabývala konkrétním kurikulárním dokumentem, a to RVP G, kde se nachází etická témata obsažená v povinných, povinně volitelných či nepovinných předmětech. Jsou to právě gymnázia, kde může absolvent magisterského studijního oboru Učitelství náboženství, etiky a filosofie nalézt své uplatnění, a proto se primárně zaměřím právě na ně. Následující výčet kompetencí s cílenými výstupy je v souladu s uvedenými klíčovými kompetencemi RVP G.<sup>54</sup>

**Kompetence k učení** – žák je schopen porozumět principům křesťanské etiky, ale i křesťanské praxe, což se projevuje při práci s informačními a komunikačními zdroji (vědecká literatura, biblické texty, média apod.). Žák je veden k osvojování postojů, návyků,

<sup>53</sup> Vysvětlivky: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

<sup>54</sup> BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, s. 8-11.

znalostí a schopností, které formují jeho přístup ke křesťanství dle subjektivního stupně vývoje.

**Kompetence k řešení problémů** – vědomosti, dovednosti, postoje a návyky, které si žák v rámci předmětu osvojil, aktivně využívá, jak v osobním, tak i pracovním životě. Žák je podporován ve svobodném, odpovědném přístupu (ke společnosti, druhým lidem, přírodě i sobě samému), který má transcendentní přesah.

**Komunikativní kompetence** – žák je schopen vést kultivovaný dialog bez chyb v sociální a interpersonální percepci. Svůj názor dokáže prezentovat a obhájit s ohledem na názory ostatních lidí. Osvojené etické, biblické, teologické termíny používá správně a uvědoměle.

**Personální a sociální kompetence** – vzdělání v oblasti křesťanské etiky žáky motivuje k hledání vyššího smyslu; prosociálnímu jednání s druhými lidmi, které se projevuje ohleduplností, respektem, vzájemnou úctou, tolerancí; uplatnění ideálů křesťanské etiky ve svém chování.

**Občanské kompetence** – žák respektuje názory, hodnoty, schopnosti a přesvědčení druhých lidí, do kterých je schopen se vcítit (empatie). Striktně odmítá útlak, násilí, hrubé jednání vůči ostatním. Je veden k tomu, aby tradice, kulturní i historické dědictví respektoval, chránil a ocenil. Nabyté vzdělání žáka vede ke správnému chápání sebe jako občana demokratické společnosti. Žák zvažuje vztahy mezi svými zájmy, zájmy širší skupiny i zájmy prezentované širší skupinou.

**Kompetence k podnikavosti** – žák je schopen chápat podstatu podnikání a zvažovat všechna možná rizika, která se s ním pojí. Vzdělání v oblasti křesťanské etiky rozvíjí jeho kritické myšlení, které v podnikání může uplatnit prostřednictvím zohlednění svých předpokladů, hodnocení informací přínosných pro jeho činnost. Zároveň je v oblasti podnikání veden k uplatňování norem křesťanské etiky.

Škola má možnost ke kompetencím stanoveným RVP G přidat své vlastní, kterými se profiluje a odlišuje od ostatních škol. V případě církevní školy se může jednat např. o kompetence spirituální či existencionální, jejichž cíleným výstupem je žák hledající smysl svého života a bytí kolem nás. Škola by žákům na jejich cestě za poznáním sebe sama měla pomoci hledat odpovědi na jejich bytostné tázání.

Jak by tedy měl vypadat žák vyzbrojen všemi kompetencemi, který je vržen do světa? Každá doba je jiná, a proto i představa o vzdělaném člověku se mění. V dnešní době, která se vyznačuje anonymitou a individualismem se nesmí zapomínat na to, že jsme především bytostí společenských, kterým nebylo určeno žít samotným. Křesťanská etika přispívá



k upevnění dispozic, kterými jsou především pokora, úcta, pochopení, láska k bližnímu atd. Cílem vzdělávání není předat žákům, co největší množství dat, poznatků či informací, ale vybavit je věděním, naučit je nakládat s informacemi a umět se v nich orientovat, a především je motivovat k dalšímu vzdělávání nebo rozvoji vědomostí. Je třeba podpořit kreativitu a samostatnost každého žáka, na druhou stranu nesmí být opomenuta spolupráce, sounáležitost, solidarita či sociální vnímavost.

## 4 Vyučovací proces

Vyučovací proces je procesem dynamickým, živým, měnícím. Abychom byli schopni postihnout jeho celistvost, je třeba provést analýzu vztahů mezi základními komponenty vyučovacího procesu, kterými jsou: součinnost učitele a žáků; cíle procesu vyučování; učivo (obsah); organizační formy vyučování, vyučovací metody, didaktické prostředky a v neposlední řadě jsou to podmínky, za kterých proces vyučování probíhá.

### 4.1 Součinnost učitele a žáků

Pro vyučovací proces je nezbytná součinnost učitele a žáků. Tato společná činnost je naplněna obsahem (učivem), které si žáci osvojují, a tím dosahují stanoveného cíle, kterým je osvojování znalostí, dovedností, postojů, návyků, hodnot, norem, rozvoj psychických procesů, stavů a vlastností. Žáci by v průběhu vyučovacího procesu měli být aktivní, což je podmínkou pro uspokojení jejich potřeby seberealizace, seberozvoje. Učitel křesťanské etiky musí mít na vědomí tento specifický druh potřeb a zohlednit je tak při výběru vhodných vyučovacích metod, organizačních forem či didaktických prostředků, které napomáhají k jejich uspokojování.<sup>55</sup> Značný podíl na efektivní činnosti učitele a žáků má sociální klima třídy a potažmo celé školy. Dle Mareše má na sociální klima vliv:

1. Ekologie (prostory, ve kterých probíhá výuka).
2. Prostředí (charakteristiky učitelů – délka praxe, plat, přístup k výuce, žákům atd., a charakteristiky žáků – věk, pohlaví, sociální status atd.).
3. Sociální systém (vztahy, sociální komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu, podíl účastníků na rozhodování a jejich příležitost k účasti na dění ve skupině).
4. Kultura (hodnotový systém účastníků, učitelův zájem o rozvoj žáků, důraz na spolupráci, kooperaci, aktivity související se školou, cíle).<sup>56</sup>

#### 4.1.1 Vzájemné vztahy učitele a žáků ve vyučování

Vztah učitele a žáků ve vyučovacím procesu bezesporu hraje velkou roli. Kvalita jejich vztahu má zcela zásadní vliv na utváření postoje žáků k učení. Existují dva základní modely vztahu mezi učitelem a žákem ve vyučovacím procesu. Pro první model je

---

<sup>55</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 118-119.

<sup>56</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 42-43.

charakteristické vyučování, které je orientované k učiteli (Herbart) a pro druhý je příznačné vyučování orientované na žáka (Dewey). V prvním modelu je stěžejní postavení učitele, který se zaměřuje na předávání učiva, které si žáci osvojují. Žáci jsou spíše pasivními než aktivními činiteli vyučovacího procesu.<sup>57</sup> Takový učitel je dle Caselmanovy klasifikace *logotrop* tzn. zaměřený na odbornost svého vyučovacího předmětu.<sup>58</sup> V případě druhého modelu je kladen důraz na aktivitu žáků a jejich samostatnost, čímž dochází k formování a rozvoji jejich osobnosti (rozvoj tvořivosti, iniciativy a dovednosti řešit problémy).<sup>59</sup> Zde je učitel dle Caselmanovy klasifikace *paidotrop*, tzn. zaměřený na výchovu žáků.<sup>60</sup>

Ve vyučovacím předmětu křesťanská etika jde především o utváření hodnot a postojů žáků ke světu, přírodě a k sobě samým, proto je téměř žádoucí, aby se učitel zaměřoval především na formování a rozvoj osobnosti žáků. V křesťanské etice by pozornost měla být zaměřena především na žáky a jejich všestranný rozvoj, a ne pouze na osvojení obsahu s cílem jeho mechanické reprodukce. Žáci, jejichž učitel je inspirativní a motivující, chodí rádi do školy, mají kladný přístup k učení a ve vztahu k učiteli jsou přátelští.<sup>61</sup>

#### 4.1.2 Osobnost učitele a jeho etické kompetence

Učitel křesťanské etiky by především měl být orientovaný na své žáky a jejich výchovu v dnešní společnosti. Sehrává velmi důležitou roli průvodce na cestě za poznáním, pravdou, vlastními názory opodstatněné bytostným přesvědčením. Měl by být především nestranný a měl by se vyvarovat vnucování svého vlastního názoru, který je dle něj tím jediným a správným, což vyžaduje velkou dávku tolerance a respektu. Záměrem křesťanské etiky je ukázat žákům křesťanství jako možný způsob, jak svůj život kvalitně a hodnotně prožít. Předpokládá se, že učitel zásady křesťanské etiky přijal za své, aby nedocházelo

---

<sup>57</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 21.

<sup>58</sup> MEHMET FATI H T. a Gültekin CAKMAKCI, ed. *Contemporary science education research: pre-service and in-service teacher education. A collection of papers presented at ESERA 2009 conference*. Istanbul: ESERA, 2010, s. 10.

<sup>59</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 22.

<sup>60</sup> MEHMET FATI H T. a Gültekin CAKMAKCI, ed. *Contemporary science education research: pre-service and in-service teacher education. A collection of papers presented at ESERA 2009 conference*. Istanbul: ESERA, 2010, s. 10.

<sup>61</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 20.

k tomu, že káže vodu, pije víno. Zkrátka by měl být chodícím příkladem toho, co své žáky učí. Zaměřuje se na zprostředkování křesťanských hodnot, což v dnešní době může být pro mnohé současné, ale především budoucí učitele výzvou. Morálka dnešní společnosti se ocitá v krizi, a to ve všech sférách (rodina, politika, ekonomika...). Škola, jako dílna lidskosti, sehrává důležitou roli při vštěpování mravních, etických hodnot svým žákům. Z morální krize společnosti však ani učitelé nejsou vyňati, proto nesmí zapomínat pečovat o své duševní zdraví.

Mezi etické kompetence učitele křesťanské etiky se řadí: zvládnutí třídního konfliktu s cílem smíření; orientace ve skupinových dynamických procesech třídy; vědomí toho, že předmět má svůj etický rozměr, který je třeba tematizovat; schopnost nést odpovědnost za své jednání, rozhodnutí; schopnost sledovat rozvoj etického uvažování svých žáků; akceptace odlišných názorů; úsilí, aby každý žák, potažmo celá třída dala ve svém chování průchod spravedlnosti; schopnost být svým žákům morálním příkladem. Tento výčet kompetencí vyžaduje, aby byl učitel vzdělán v oblasti pedagogiky, didaktiky, etiky, psychologie a současně pracoval na svém duchovním růstu. Pomocí dialogu by své žáky měl vést k seberegulaci, autonomii a morální dospělosti. Důležité jsou kompetence komunikativní, které jsou opřeny o naslouchání, hledání způsobů, jak se dobrat pravdy atd.<sup>62</sup> Komunikaci je třeba rozlišovat na verbální a neverbální. Verbální komunikace se odehrává za pomoci slov a je doplňována paralingvistickými znaky jako: frázování, dynamika, intonace, rychlost, pauzy, hlasitost apod. Naopak je tomu v neverbální komunikaci, která je doprovázena extralingvistickými projevy (gesta, postoj těla, výraz tváře, pohledy očí, přiblížení, oddálení, doteky, úprava zevnějšku apod.). Mezi učitelem a žáky jde především o živý dialog, který je založen na vzájemném porozumění, pochopení, úctě, toleranci, svobodě a v neposlední řadě lásce k Bohu a bližnímu svému. Dialog je cestou k porozumění, na kterou je třeba být vybaven úctou a pokorou. Aby docházelo k rozvoji těchto dispozic, je zapotřebí již na samotném začátku vymezit hranice a stanovit určitá pravidla, za kterých bude vyučování křesťanské etiky probíhat. Zde by především mělo platit pravidlo, že cokoliv bude řečeno v rámci vyučovací hodiny, třídu neopustí. Žáci musí mít pocit bezpečí, což je možné jedině v prostředí, kde panuje úcta a respekt k sobě navzájem. Jedině za tohoto předpokladu dojde ke spolupráci, která je přínosná jak pro žáky, tak i učitele.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015, s. 308-310.

<sup>63</sup> *Ibid.*, s. 310-312.

## 4.2 Cíl a obsah procesu vyučování

Při stanovení cíle musí učitel vycházet z provázanosti a hierarchie cílů, které lze rozlišovat podle školy, jejích typů a stupňů, jež jsou uvedené v profilech absolventů, učebních plánech či příslušných kurikulárních programech. V souvislosti s tímto cílem jsou stanoveny cíle předmětů a ročníků. Učitel křesťanské etiky na základě těchto cílů volí cíle tematických celků, témat a vyučování. Cíle se dělí podle oblastí, které rozvíjí, a to buď na:

**Kognitivní** (znalosti, intelektuální dovednosti) – Křesťanská etika by měla rozšiřovat poznání a zkvalitňovat kognitivní procesy žáků např. pomocí studia Bible, seznámení s biblickými etickými principy a zásadami atd. Jednu z nejznámějších taxonomií kognitivních cílů vytvořil Bloom, který cíle rozdělil dle náročnosti myšlenkových operací: znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza. Každé z těchto myšlenkových operací přísluší výčet aktivních sloves charakterizující činnost žáka.<sup>64</sup>

**Psychomotorické** (dovednosti při tělesném pohybu, řeči, psaní, kreslení, manipulaci s předměty apod.) – V křesťanské etice je možné tuto oblast cílů rozvíjet např. pomocí aktivizujících metod, které si učitel pro vyučovací hodinu zvolí. Jako cílené dovednosti je možné uvést schopnost orientovat se v Bibli, schopnost projevu před třídou, a to bez parazitních zvuků atd. H. Daeve vytvořil taxonomii psychomotorických cílů, která je dělí do čtyř na sebe navazujících oblastí, a to: imitace, manipulace, zpřesňování, koordinace a automatizace.<sup>65</sup>

**Afektivní** (osvojení hodnot, postojů, norem) – Učitel vychází z Desatera jako metodologického textu pro křesťanskou etiku. U žáků by tedy prostřednictvím výkladu Desatera s ohledem na dnešní dobu mělo dojít k formování a osvojení hodnot, postojů, ale i norem. Klasifikaci v oblasti afektivních cílů provedl D. R. Kratochvíl, jejíž schéma představuje na sebe navazující fáze: vnímání, reagování, hodnocení, systematizace hodnocení a jejich zvnitřňování.<sup>66</sup> Dle Hanesové náboženská výchova značně přispívá k rozvoji v této oblasti, ale to samé lze tvrdit o křesťanské etice. Zejména se jedná o: „rozvoj

- a) citů – vůči Bohu, lidem, sobě a světu;

---

<sup>64</sup> Viz SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 122.

<sup>65</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 57-61.

<sup>66</sup> Viz SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 123.

- b) vůle, motivace, hledání odpovědí na otázky smyslu života, zájmů atd.;
- c) socializace, správné komunikace, vytváření biblických mezilidských vztahů;
- d) hodnot, postojů k nim a schopnosti hodnotit vůbec;
- e) tvořivost (např. v různých oblastech pomoci lidem).<sup>67</sup>

Cíl má pro žáky především motivační význam a funkci. Je to právě cíl, který aktivitě žákům dodává smysluplnost, proto je zapotřebí, aby se s ním žáci ztotožnili a přijali ho za svůj. Učitel při formulaci cíle musí vycházet z jejich dostupnosti, zřetelnosti, jasnosti a zajímavosti.<sup>68</sup>

Učitelem stanovené výukové cíle musí být:

- Komplexní – změny v oblasti kognitivní, afektivní i psychomotorické, ke kterým nedochází v rámci jedné vyučovací hodiny, ale aspoň v rámci tematického celku.
- Konzistentní – cíle jsou uspořádány vzestupně, tj. od nejjednodušších po ty nejsložitější.
- Kontrolovatelné – učitel stanoví cíle tak, aby jejich vlastnosti umožňovaly jejich kontrolu plnění.
- Přiměřené – cíle jsou voleny s ohledem na možnosti jak žáků, tak i učitelů.
- Jednoznačné – jejich formulace nesmí připouštět mnohoznačnost výkladů.<sup>69</sup>

Pro učitele to dále znamená, že:

- stanoví výkon žáka (co bude umět vykonat),
- stanoví kvalitu výkonu,
- určí podmínky výkonu,
- určí parametr pro stanovený výkon,
- posoudí přiměřenost požadovaného výkonu.<sup>70</sup>

<sup>67</sup> HANESOVÁ, Dana. *Náboženská výchova ve školách*. Banská Bystrica: Pdf UMB, 2005, s. 118.

<sup>68</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 31.

<sup>69</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 61.

<sup>70</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 124.

Cíl je nenahraditelným komponentem vzdělávacího procesu, proto se mu musí věnovat patřičná pozornost. Při plánování výuky učitel vychází z kurikulárních dokumentů (obzvláště ze ŠVP), pedagogických dokumentů, učebnic a jejich metodických příruček, učebních materiálů. Dalším krokem je tvorba tzv. časově-tematického plánu, pro jehož vytvoření je zapotřebí učební plán, rozvrh, kalendář a plán školy. Na základě učebního plánu se učitel křesťanské etiky dozví, jaká časová dotace přísluší jeho předmětu. Pomocí rozvrhu zjistí, na jaké dny v týdnu připadá výuka a prostřednictvím kalendáře společně s plánem školy se dozví kolikrát výuka kvůli státním svátkům nebo akcím školy odpadne. Na základě zjištěných informací učitel vytváří plán výuky pro svůj předmět a konkrétní ročník po dobu jednoho školního roku. Dále stanoví tematické celky společně s cíli, ke kterým přiřadí určitý počet hodin. Následně učitel provádí tzv. **didaktickou analýzu učiva**, která zahrnuje **pojmovou analýzu** (vymezení základního učiva, pojmová struktura, vztahy mezi pojmy); **operační analýzu** (aktivity a činnosti žáků) a **analýzu z hlediska mezipředmětových vztahů** (rozbor časové i obsahové návaznosti učiva). Jednotlivé analýzy učiteli pomohou ve vymezení jednotlivých komponentů (cíl, obsah, součinnost učitele a žáků, vyučovací metody, organizační formy vyučování, didaktické prostředky, podmínky) vzdělávacího procesu.<sup>71</sup>

Mezi nejčastější chyby při definování výukových cílů se řadí jejich ztotožnění s tématem hodiny (např. Šesté přikázání „Nezabiješ“) nebo jejich záměna s popisem činnosti učitele (např. vysvětlit pojem modla).<sup>72</sup>

Učitel při své přípravě na konkrétní vyučovací hodinu vychází z pedagogických dokumentů (obzvláště ze ŠVP) a vlastního časově-tematického plánu pro daný předmět a ročník. Ze všeho nejdříve musí stanovit cíl výuky, tj. jaké nové postoje, vědomosti a dovednosti si žák osvojí. Při promýšlení a stanovení cíle by učitel měl vycházet z toho, jaké učivo bylo v předešlých hodinách probráno a žáky osvojeno. Zamyslí se nad tím, zda není třeba něco zopakovat, procvičit, anebo znovu vysvětlit, aby nová učební látka mohla plynule navázat na již probranou. Na základě stanoveného cíle učitel vybírá učební úlohy a aktivity, které žákům umožní snáze si učivo osvojit. Je třeba, aby aktivity a úlohy byly zvoleny s ohledem na zkušenosti, schopnosti a věk žáků. Po zvolení cíle, aktivit a učebních úloh následuje sestavení časového plánu pro konkrétní vyučovací hodinu, např.: kolik času

---

<sup>71</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 34-38.

<sup>72</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 62.

je třeba si vyhranit pro úvod, opakování, výklad nového učiva a jeho opakování společně s procvičováním, shrnutí. Na závěr své přípravy učitel zvolí vyučovací metody, organizační formy vyučování či didaktické prostředky.<sup>73</sup>

### 4.3 Organizační formy vyučování

Organizační formy vyučování je třeba chápat jako uspořádání výuky, tj. organizace součinnosti učitele a žáků při procesu vyučování. Za úplně nejstarší organizační formu vyučování je pokládáno individuální vyučování. V souvislosti s rozvojem vědy, obchodu a průmyslu bylo zapotřebí poskytnout vzdělání širšímu okruhu populace. J. A. Komenský přišel s myšlenkou hromadné (frontální) výuky žáků podobného věku a úrovně připravenosti. Učební látka měla pro všechny žáky stejný obsah, cíl i časové vymezení. Vlivem herbartismu se systém hromadné výuky stal mechanickou šablonou nerespektující individualitu žáků, jejich potřeby, zájmy, samostatnost, spolupráci, kreativitu, učební tempo apod. Na počátku 20. století kritika frontálního vyučování vyústila v reformu organizačních forem vyučování.<sup>74</sup>

Klasifikaci organizačních forem provedl Maňák, který je dělí z hlediska:

- Vztahu učitel – žák, tj. vyučování hromadné (frontální), skupinové, kooperativní, projektové, týmové, otevřené, individualizované, diferencované, individuální.
- Charakteru výukového prostředí – třída, odborná učebna, laboratoř, dílna, školní pozemek, vycházka a exkurze, výuka v muzeu, knihovně atd.
- Délky trvání – vyučovací hodina, zkrácená či dvouhodinová výuková jednotka, seminář, speciální kurzy, vysokoškolská přednáška apod.<sup>75</sup>

V rámci přípravné fáze na vyučovací hodinu učitel provádí pedagogickou diagnostiku žáků a třídního kolektivu, která je pro výběr organizačních forem vyučování stěžejní. Shledá-li učitel třídní kolektiv nefunkčním, může se snažit o posílení sociálních vazeb prostřednictvím kooperativního vyučování. Učitel křesťanské etiky by organizační formy výuky měl kombinovat, aby nedocházelo jen ke striktnímu používání jedné z forem.

---

<sup>73</sup> Ibid., s. 96-97.

<sup>74</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 219-220.

<sup>75</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 102.



Frontální výuka má být obohacena o aktivizující metody, které z žáků činí aktéry procesu vyučování. Jako další efektivní formy výuky je třeba uvést skupinové, kooperativní, projektové, týmově, individualizované či diferenciované vyučování, které žáky rozvíjí po všech stránkách (samostatnost, odpovědnost, kooperace, tvořivost, fantazie apod.). Učitel při stanovení organizačních forem výuky musí vycházet z toho, co již žáci umí, jaké vědomosti, dovednosti a postoje si osvojili, aby bylo na čem stavět.

### 4.3.1 Frontální výuka

Mezi nejčastěji používanou organizační formu vyučování se řadí frontální (hromadná) výuka, kdy učitel řídí činnost třídy plánovitě, soustavně a v určitém čase.<sup>76</sup> Žáci jsou seskupeni dle stejného věku, probírá se stejná učební látka a vypracovávají se stejné učební úkoly. Vyučovací hodina se vyznačuje určitou vnitřní strukturou. Dle typologie vyučovacích hodin je nejčastěji používaná hodina smíšená, která se skládá z na sebe navazujících etap: zahájení vyučovací hodiny; opakování již probraného učiva spojené s kontrolou domácího úkolu; výklad nové učební látky; opakování a procvičování nového učiva; kontrola a diagnóza rozvoje vědomostí, dovedností, postojů, zadání domácích úkolů.<sup>77</sup> V případě, že učitel křesťanské etiky používá tuto metodu, je třeba ji doplnit o další organizační formy, aby žáci nebyli pouhými diváky ve vyučovacím procesu, ale samotnými aktéry!

### 4.3.2 Skupinová a kooperativní výuka

Efektivnější výukou je skupinová výuka, kdy jsou žáci dle určitých kritérií rozděleni do menších skupin, ve kterých spolupracují na řešení zadaného úkolu. Skupiny mohou být buď homogenní (tvořeny žáky přibližně stejné intelektuální úrovně a vědomostí) nebo heterogenní (tvoří žáci s různým prospěchem). Úskalí heterogenní skupiny tví v tom, že veškerou práci zastane nejlepší žák, kdežto ostatní jen přihlíží. Učitel by měl dbát na to, aby

---

<sup>76</sup> TIKALSKÁ, Soňa. Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách? In: rvp.cz [online]. 02.09.2008 [cit. 2018-07-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html>.

<sup>77</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 221-223.

v každé skupině byly zastoupeny role jako myslitel, koordinátor, vyhledávač informací, specialista apod.

Kooperativní výuka se od skupinové liší tím, že celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce, jehož výsledky jsou činností skupiny podporovány. V tomto případě je stěženi podpora, spolupráce a sdílení.<sup>78</sup> Učitel křesťanské etiky tuto organizační formu vyučování může použít pro vypracování referátů na určité téma (např. Desatero 21. století), které by následující hodin byly žáky prezentovány.

### 4.3.3 Projektová výuka

Další efektivní organizační formou vyučování je projektová výuka, která přispívá k upevnění a osvojení nových vědomostí, dovedností a kompetencí uvedených v RVP. Umožňuje začlenění průřezových témat i mezipředmětových vztahů do výuky. Vhodné je její použití např. na závěr tematického celku, kdy žáci prostřednictvím projektu své nabyté vědomosti a dovednosti shrnou. Učitel formulací výchovně vzdělávacích cílů představí projekt vycházející z potřeb a zájmů žáků. Jako další musí stanovit výsledky činnosti, poté následuje plánování, realizace projektu a na závěr zhodnocení práce žáků. Projektová výuka má pozitivní vliv na samostatnost, kreativitu, aktivitu, rozvoj vědomostí, dovedností, postojů, kooperaci, aplikaci osvojených vědomostí při řešení problému apod. Jako negativum je třeba uvést časovou náročnost pro přípravu i realizaci projektu.

Program eTwinning je známý v oblasti projektové výuky. Podporuje projekty, který se realizují na evropských školách. Program posiluje spolupráci škol napříč Evropou. Projekt je založen na vzájemné internetové spolupráci jak učitelů, tak i žáků evropských zemí. Jejich zaměření se může týkat kultury, tradic, zvyků apod. Prostřednictvím realizace projektu se žáci rozvíjí ve svých dovednostech s ICT a zároveň dochází ke zlepšení komunikačních schopnostech v cizím jazyce. V rámci předmětu křesťanské etiky se může jednat o projekt zaměřený na podobu bohoslužeb v různých evropských zemích (např. Řím, Švýcarsko, Anglie atd.).<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 111-116.

<sup>79</sup> Ibid., s. 116-120.

#### 4.3.4 Týmová výuka

Týmová výuka tkví v diferenciaci a specializaci funkcí pedagogů, kteří vyučování společně plánují, realizují a vyhodnocují. Tým může být tvořen např.: nejzkušenějším učitelem, jenž učební látku vykládá velkému počtu žáků (např. 100-150 žáků); třídními učiteli, kteří učební látku procvičují s běžnou třídou (30-35 žáků); odbornými učiteli pracujícími s malými skupinami (např. 5-7 žáků), se kterými o učební látce diskutují.<sup>80</sup> V rámci týmové výuky může učitel do hodiny křesťanské etiky pozvat odborníky, kteří s žáky diskutují o obtížných tématech, jako je např. trest smrti, euthanasie, potrat, homosexualita apod. Žáci si pomocí diskuse s odborníky rozšiřují své znalosti a učí se předcházet chybám v sociální percepci, kterými mohou být předsudky, efekt prvního dojmu, haló efekt apod. Na závěr vyučovací hodiny se žáci pomocí metody volného psaní vyjádří k diskutované problematice, což učiteli umožní odpovědět na otázku, zda žáci do problematiky pronikli.

#### 4.3.5 Individualizovaná a diferencovaná výuka

Pro individualizovanou výuku je typický individuální přístup k žákům, vnitřní diferenciaci. Cílem této výuky je vytvářet situace, které žákům umožní nalézt optimální způsob učení. Nejznámějším způsobem individualizované výuky je tzv. Daltonský plán, který představuje učební látku, jež má být v průběhu 10 měsíců osvojena. Žáci pracují svým tempem, aby cíle dosáhli. V případě, že si neví rady, přijde na pomoc učitel, který je ve třídě přítomen.

Diferencovaná výuka může být buď **vnitřní** (žáci jsou seskupováni dle určitých kritérií, např. podle schopností, vědomostí, zájmů apod.) nebo **vnější** (žáci jsou dle určitého kritéria odděleni od ostatních, např. třída „C“ je třída s rozšířenou výukou jazyků).<sup>81</sup>

### 4.4 Vyučovací metody

Pojem metoda pochází z řeckého *methodos*, což znamená cesta, postup. Vyučovací metody jsou tedy určitou cestou k učitelem stanovenému výchovně vzdělávacímu cíli. Klasifikací vyučovacích metod je mnoho, avšak za známou a poměrně novou lze považovat

---

<sup>80</sup> Ibid., s. 121-123.

<sup>81</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 229-232.

klasifikaci založenou na kombinaci výukových metod J. Maňáka a V. Švece. Metody jsou rozčleněny do tří skupin, a to:

**Klasické výukové metody** – typické pro tradiční výuku, kdy učitel zaujímá výsadní postavení při předávání informací svým žákům.

- **Metody slovní:**

- a) „monologické metody (vyprávění, vysvětlování, výklad, přednáška);
- b) dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuse, beseda, dramatizace);
- c) metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice);
- d) metody práce s učebnicí, knihou, textem.“<sup>82</sup>

- **Metody názorně demonstrační:**

- a) „metoda pozorování (cílevědomé pozorování předmětů, objektů, jevů procesů);
- b) předvádění (předvádění vlastností předmětů, obrazů, činností, pokusů, modelů);
- c) projekce statická (promítání „slajdů“) a dynamická (animace, video).“<sup>83</sup>

- **Metody dovednostně-praktické:**

- a) „návuk pohybových a pracovních dovedností;
- b) žákovy pokusy a laboratorní činnosti;
- c) pracovní činnosti (v dílnách, na pozemcích);
- d) grafické a výtvarné práce (rýsování, sestrojování grafů).“<sup>84</sup>

**Aktivizující výukové metody** – podporují samostatnost, tvořivost, fantazii žáka:

- „diskusní metody;
- metody heuristické, řešení problémů;
- metody situační;
- metody inscenační;
- didaktické hry.“<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 52.

<sup>83</sup> Ibid., s. 52-53.

<sup>84</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 128.

<sup>85</sup> Ibid., s. 129.

**Komplexní výukové metody** – propojení a kombinace výukových metod s organizačními formami vyučování či didaktickými prostředky:

- „výuka frontální;
- výuka skupinová a kooperativní;
- výuka partnerská;
- individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků;
- kritické myšlení;
- brainstorming;
- projektová výuka;
- výuka dramatem;
- otevřené učení;
- učení v životních situacích;
- televizní výuka;
- výuka podporovaná počítačem;
- sugestopedie a superlearning;
- hypnopedie.“<sup>86</sup>

#### **4.4.1 Charakteristika vybraných aktivizujících vyučovacích metod**

Učitel křesťanské etiky by svou pozornost měl zaměřit především na aktivizující metody, které podporují kreativitu, fantazii, samostatnost, kooperaci, kritické myšlení, soustředěnost, schopnost prezentovat svůj vlastní názor, komunikativnost apod. Žáci pomocí vlastní poznávací činnosti dochází k naplnění učitelem stanoveného cíle výuky. Aktivizační metody se snaží předcházet pasivnímu přijímání naservírovaných informací. Obecně platí, že poznatky osvojené skrze vlastní učební činnost jsou trvalejšího a pevnějšího rázu. Učitel vyučovacích metody však musí pečlivě zvážit, což činí ve své přípravné fázi na vyučování. Aktivizující metody je dobré používat v případě, že už žáci disponují znalostmi o probírané učební látce. Veliký potenciál tohoto druhu metod tkví v jejich motivačním účinku, který žáky podněcuje k učení vyplývající z jejich vlastního zájmu.

---

<sup>86</sup> Ibid., s. 129. Pro hlubší porozumění vyučovacím metodám doporučuji studium publikace: SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007.

Mezi nejčastěji používané aktivizující metody se řadí: diskusní metody, heuristické metody, situační metody, inscenační metody, didaktické hry, práce s textem, mentální mapování.

**a) Diskusní metody** mají svůj potenciál, ale při jejich využití je nezbytná určitá zralost žáků, která se projevuje v ukázněnosti, soustředěnosti, angažování se a respektování odlišných názorů. V diskusi jde především o demokratickou výměnu názorů, která je pro demokratickou společnost nezbytná. V případě, že společnost neumožňuje demokratickou výměnu názorů, nese známky totality. Příkladem diskusní metody může být debata, jejíž cílem je dosáhnout za pomoci angažovanosti všech optimálního řešení určitého problému. Specifickou formou diskuse pak může být tzv. **metoda sněhové koule** – žáci jsou seznámeni s určitým tématem, o kterém nejdříve diskutují ve dvojicích, které se spojí s další dvojicí. Tímto způsobem se pokračuje až do té doby, dokud se do diskuse nezapojí celá třída. Jako další je možné použít tzv. **panelovou diskusi** – po předem připraveném úvodním slovu odborníka, učitele nebo žáka následuje diskuse. Téma diskuse bývá předem zadané buď odborníkem nebo učitelem.<sup>87</sup>

**b) Heuristické metody** jsou založené na hledání strategie řešení problémů, a to na základě dostupných informací a využití logických postupů. Tato metoda se nejčastěji objevuje při projektové výuce jako organizační formě. Ze všeho nejdříve je vybrán určitý praktický problém, který je formulován, následuje diskuse o plánu řešení, činnost vyžadující řešení a na samotný závěr je výsledek řešení zveřejněn. Učitel tedy svým žákům nesděljuje již hotové poznatky, ale usiluje o to, aby je žáci objevovali samostatně.<sup>88</sup> S heuristickou metodou se můžeme setkat při metodě problémové výuky, kdy je ze všeho nejdříve formulován problém, jenž se analyzuje, formuluje se postup, následuje výběr optimálního řešení, jeho verifikace a na závěr připadá vlastní řešení problému. Jako další je možné uvést **brainstorming** (tzv. burza nápadů), který je rovněž zaměřen na hledání řešení určitého problému. Brainstorming je specifický tím, že všichni účastníci po určitou vymezenou dobu (např. 10 min) formulují, co nejvíce možných řešení daného problému. Nápady jsou v průběhu zaznamenávány na tabuli, aby podněcovaly k dalším myšlenkám. Jinou formou

---

<sup>87</sup> MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. In: rvp.cz [online]. 23.11.2011 [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>.

<sup>88</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 60.

brainstormingu je **brainwriting**, který se liší tím, že jsou možná řešení zapisována na lístečky, které kolují mezi účastníky.<sup>89</sup>

**c) Situační metody** jsou zaměřené na analýzu a řešení problémů vycházejících ze životní situace. Spadá sem např. řešení konfliktních situací, incidentů atd. Žáci se prostřednictvím této metody učí řešit konkrétní typy konfliktů, regulovat své emotivní postoje a zachovat zdravé asertivní jednání. Učitel má nevhodné reakce tlumit či korigovat, kdežto správné posilovat. Pro tuto metodu je nezbytná vzájemná spolupráce všech účastníků.

**d) Inscenační metody** jsou aktivizující metody, jejichž podstata tkví v hraní rolí osob, které jsou zúčastněné v konkrétní simulované sociální situaci. Rozlišujeme inscenační metody strukturované (dle určitého scénáře) a nestrukturované (bez scénáře). Tyto metody podněcují k tvořivosti, představivosti apod. Jejich prostřednictvím dochází k posilování empatie, která se projevuje vcítěním do přidělené role.<sup>90</sup> Učitel křesťanské etiky tuto metodu může použít např. při rozboru společně přečteného Desatera. Do těchto metod se řadí i **metody dramatické výchovy** využívající principy a postupy užívané v divadle. Žáci se učí prostřednictvím přímého prožitku a vlastní zkušenosti. Do řešení určitého problému se mimo intelekt zapojují i emoce a tělesné projevy. Pomocí těchto metod dochází k osobnostnímu rozvoji, který je zaměřen především na sebepoznání sebeúctu, identitu apod.<sup>91</sup>

**e) Didaktické hry** lze klasifikovat dle různých kritérií, např. podle doby trvání, místa konání atd. Většina z nich se zaměřuje na řešení problémových situacích. Pomocí her dochází k rozvoji celé osobnosti žáků, a navíc posilují schopnost přijímat a akceptovat pravidla. Jako příklad lze uvést didaktické hry ve formě kvízu, doplňovačky, křížovky, soutěže, hádanek. Učitel musí přesně stanovit pravidla hry a v průběhu dohlížet na jejich dodržování, poněvadž spravedlnost je podmínkou pozitivního vlivu na účastníky.<sup>92</sup>

**f) Práce s textem** je důležitou součástí aktivizujících metod. Výsledky průzkumů (OECD, PISA) ukázaly úpadek čtenářské gramotnosti, která postupem času se silícím vlivem informačních a komunikačních technologií narůstá. Bible je v hodinách křesťanské etiky častou didaktickou pomůckou učitele. Žáci by měli být vedeni ke kritickému myšlení, které podněcuje ke komplexnějšímu přístupu k práci s textem a rozvíjí myšlenkové procesy.

---

<sup>89</sup> MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. In: rvp.cz [online]. 23.11.2011 [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>.

<sup>90</sup> Ibid.

<sup>91</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 67.

<sup>92</sup> Ibid., s. 63.

Žák je veden k tomu, aby v textu označil informace, které již zná, nezná nebo jsou rozporné s tím, co už zná atd.

**g) Mentální mapování** je charakteristické svým grafickým uspořádáním myšlenek, při kterém se do popředí dostávají pojmy a vztahy mezi nimi. Mentální mapování přispívá k uspořádání znalostí a vztahů mezi nimi, celkovému nadhledu na problematiku a schopnosti systémově myslet. Nejdříve se formuluje určité téma, které je umístěno do středu myšlenkové mapy. Následně jsou k tématu připsovány další související údaje, pojmy. Vyžaduje se jasnost, stručnost, přesnost, účelnost a systematickosti.<sup>93</sup> Mentální mapování je vhodné použít na začátek vyučovací hodiny, v které bude probíráno nové téma. Žáci jsou omezeni svými nedostatečnými znalostmi o daném tématu, což je má motivovat. Na konci vyučovací hodiny mohou být učitelem vyzváni k doplnění nově nabytých informací.

## 4.5 Didaktické prostředky

Didaktické prostředky jsou komponentem vzdělávacího procesu, který přispívá k dosažení učitelem stanovených výchovně vzdělávacích cílů. Obecně lze didaktické prostředky rozdělit na nemateriální (zahrnují vyučovací metody, organizační normy vyučování, vyučovací zásady)<sup>94</sup> a materiální (např. učebnice, modely, žákovské soupravy, obrazy, prezentovaná zobrazení, zvukové záznamy, programové aplikace apod.). Materiální didaktické prostředky zahrnují:

**Metodické pomůcky**, které jsou určeny učiteli pro výkon jeho funkce (např. příručky, odborná literatura z učitelovy specializace, pedagogiky, psychologie a filozofie výchovy, sbírky úloh testy apod.). Jde o prostředky, které se vztahují jak ke vzdělávacímu obsahu, tak i plánovací, řídicí i kontrolní činnosti učitele.<sup>95</sup>

**Zařízení**, kterým lze chápat speciálně vytvořené, upravené či vhodně vybrané výrobky použitelné ve vzdělávacím procesu, jež nejsou využívány jako učební pomůcky.<sup>96</sup>

**Didaktickou techniku** zahrnující soubor přístrojů a technických systémů, které jsou využívány k vyučovacím účelům. Přínosné jsou z hlediska aktivizace žáků, jejich

---

<sup>93</sup> MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. In: rvp.cz [online]. 23.11.2011 [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>.

<sup>94</sup> Nemateriálním didaktickým prostředkům se věnuje 4. kapitola.

<sup>95</sup> RAMBOUSEK, Vladimír. *Materiální didaktické prostředky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 8.

<sup>96</sup> Ibid., s. 8.



samostatnosti či kontroly jejich činnosti. Do této skupiny se řadí např.: tabule, počítač, projektor, přehrávač apod.<sup>97</sup>

**Školní potřeby** představující soubor předmětů, které žáci používají ke svým grafickým projevům (např. sešit, psací potřeby pravítko atd.).<sup>98</sup>

**Výukové prostory a prostředí**, kde dochází k realizaci výuky (např. laboratoř, dílna, odborná učebna apod.).<sup>99</sup>

Učitel by si měl být vědom vzájemného vztahu didaktických prostředků ke všem komponentům vzdělávacího procesu. Plní tři základní funkce, a to informativní, formativní a instrumentální. Informativní funkcí se rozumí podpora či realizace osvojování poznatků. Učební látka je prezentována, konkretizována, znázorňována, což působí na rozvoj představ a vytváření pojmů. Formativní funkce didaktických prostředků tkví v jejich podnětech, které navozují aktivitu, tvořivost, samostatnost žáků a zároveň značně přispívají k vytváření postojů, návyků, hodnot, dovedností apod. Jejich instrumentální funkce spočívá v usnadnění výukové komunikace (např. žák vykonává činnost bez přímého působení učitele).<sup>100</sup>

V hodinách křesťanské nauky se mezi nejčastěji používané materiální prostředky řadí Bible, tabule, projektor, učebnice, pracovní listy, sešity, psací potřeby. Otázka výběru učebnice pro křesťanskou etiku je poměrně obtížná, a to z toho důvodu, že předmět křesťanská etika se samostatně vyučuje pouze zřídka nebo jako součást jiného vyučovacího předmětu (např. náboženská výchova apod.). Doporučuji si za výchozí knižní publikaci zvolit: PESCHKE, Karl-Heinz. *Křesťanská etika* (2004). Zmíněnou publikaci by učitel mohl doplnit o publikace jiné, např.: ANZENBACHER, Arno. *Křesťanská sociální etika: úvod a principy*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015.; ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Academia, 1994. Za velmi přínosný didaktický prostředek považují projektor, který umožňuje zprostředkování učiva pomocí prezentace obsahující základní strukturu vyučované učební látky. Prezentace je pouze pomocným doplňkem ústního projevu učitele, proto je důležité dodržovat zásadu heslovitého zápisu. Je dobré se snažit měnit způsoby zápisu (prezentace, zápis na tabuli), aby žáci byli v pozoru. Bible je dalším důležitým didaktickým prostředkem. V hodinách křesťanské etiky by Bible měla být přístupná všem žákům, pokud to však není možné, lze se obrátit na společnost Gedeonů, která je do škol distribuuje zdarma. Učitel musí určit, s jakým překladem Bible se bude

---

<sup>97</sup> Ibid., s. 9.

<sup>98</sup> Ibid., s. 9.

<sup>99</sup> Ibid., s. 9.

<sup>100</sup> Ibid., s. 13.

pracovat. Dle mého názoru je vhodné použít český ekumenický překlad, který je pro žáky snáze srozumitelný na rozdíl od Bible kralické. Co se týče pracovních listů, tak ty si učitel může připravit buď sám nebo může použít již vypracované metodické texty umístěné např. na metodickém portále RVP.

## 5 Desatero jako výchozí text pro křesťanskou etiku

Desatero je metodologickým textem katecheze a zároveň textem explicitním pro křesťanskou etiku. Vlivem reformace v 16. století se Desateru dostalo významného postavení, do té doby mu předcházelo Apoštolské vyznání víry a Otčenáš. Katecheze v období reformace byla zároveň nástrojem vzdělání křesťanského lidu.<sup>101</sup> Desatero společně s Apoštolským vyznáním víry a Otčenášem je analogií ke třem základním životním otázkám, a to: „Jak se mám chovat? Jak mám věřit? Jak se mám modlit?“ Stejné schéma věroučných textů nalezneme v Kalvínově katechismu, obou Lutherových katechismech i v katechismu Heideberském, anglikánském i římském. Katechismus neboli křesťanské učení, je vyjádřením vyznání jednotlivých církevních proudů, které se od sebe liší (např. katechismus v katolickém a protestantském prostředí).<sup>102</sup> Základním požadavkem formulace křesťanského učení byla přiměřenost, jasnost, stručnost, srozumitelnost, a proto se jako nejosvědčenější metodou jevila dialektika (otázka a odpověď). Již v antické filosofii se na dialektiku pohlíželo jako na metodu, která člověka dovede k pravdě. Desatero je odpovědí na otázky o životě, mravním jednání, hodnotách či postojích k přírodě, bližním, sobě i Bohu samému. Potřeba znát odpověď na tento druh otázek stále sílí, proto je zcela na místě Desatero považovat za metodologický text pro křesťanskou etiku, byť vznikl za určitých sociokulturních podmínek dané doby.

Ráda bych poukázala na to, že každé z přikázání lze aplikovat na dnešní dobu. Jako výchozí text jsem zvolila knižní publikace: BENEŠ, Jiří. *Desítka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008; LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994. Na Lochmanovi se mi líbí jeho praktický přístup k obsahu Desatera. Na konkrétních příkladech (např. válka, interrupce, média atd.) ukazuje jeho možnou aplikaci.

Desatero přikázání je návodem, ukazatelem či doporučením, jak v životě eticky jednat a čeho se raději vyvarovat. Toto doporučení, nehledě na jeho stáří, je nadčasové a platí napříč dějinami, proto se mu dostává výsadního postavení v judaismu i křesťanství. Ježíš Kristus přichází s etickou revolucí, kdy Zákonu, a tedy i Desateru, dává nový rozměr, dimenzi. To však neznamená, že by přikázání byla zrušena, ba právě naopak. Ježíš

---

<sup>101</sup> WALLINGFORD, David. The Decalogue in Reformation Catechesis. *The Christian Journal of Social Ethics*, 2017, no. 82, s. 9-24.

<sup>102</sup> TENGLER, Jiří. Kuráž ke katechismu. *Křesťanská revue*, 2014, no. 6, s. 34.

poukazuje na jejich hloubku a mění lidské vnímání oněch přikázání. Desatero je svědectvím Hospodinova mocného činu, kterým byl exodus – vyvedení z Egypta, místa dvojího sevření.<sup>103</sup> Na hoře Sinaj Bůh prostřednictvím Mojžíše uzavřel s Izraelem smlouvu, jejíž součástí bylo dodržování deseti přikázání. Tento Hospodinův mocný čin byl a je stále připomínán, čímž je stále aktuální.<sup>104</sup>

Novozákonní paralelou k exodu je Ježíšovo vzkříšení, které stojí v centru křesťanské víry. Ježíšovo z mrtvých vstání je potvrzení svobody i v případě lidské smrti. Neexistuje nic, co by Boha odradilo od jeho lásky k nám, lidem, a právě touto optikou je třeba nahlížet na Desatero. Křesťanská etika je odpovědí vděčnosti na vysvobození, které Bůh nabízí zcela všem, a to bez rozdílu. Vydání se na cestu svobody vyžaduje jistou odvahu. Svobodu nelze ztotožnit se svévolí, ale s odpovědností k životu, jako daru, který mi byl svěřen.

Věřím tomu, že Desatero je pro každého člověka přínosné a obohacující. Je zcela na místě ho považovat za páteř křesťanské etiky, poněvadž přikázání mají svůj etický přesah a snadno je lze aplikovat na problémy dnešní doby, kterým mladá generace musí čelit (např. závislost, rozvod, krádeže...). Cílem je žákům ukázat etický rozměr a smysl jednotlivých přikázání s aplikací v běžných životních situacích.

## 5.1 První přikázání

„Já jsem Hospodin, tvůj Bůh; já jsem tě vyvedl z egyptské země, z domu otroctví. Nebudeš mít jiného boha mimo mne.“<sup>105</sup> První přikázání je alfou a omegou všech následujících. Zahrnuje v sobě Ježíšovo přikázání lásky, a to: „Miluj Hospodina, Boha svého, z celého svého srdce, z celé své duše, z celé své mysli a z celé své síly!“<sup>106</sup> V tomto přikázání a přikázání milovat své bližní jako sebe sama je shrnuto celé Desatero. Představení Boha v první části je bránou k jeho pochopení. Výrok v sobě obsahuje dvě formule, a to formuli sebezjevení („Já jsem Hospodin, tvůj Bůh“) a vysvobození („já jsem tě vyvedl z egyptské země, z domu otroctví“). Formule sebezjevení je vyznáním – Hospodin je Bohem. Toto vyznání je osobní. Je jím vyjádřena Hospodinova jedinečnost vůči bohům pohanských národů. Bůh je prezentován jako Hospodin, vysvoboditel, garant svobody, který

---

<sup>103</sup> Dvojím sevřením je vyjádřeno sevření náboženské a hospodářské, proto je Egypt nazýván domem otroctví. Viz BENEŠ, Jiří. *Desátka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s. 60.

<sup>104</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 10-28.

<sup>105</sup> Ex 20,2-3.

<sup>106</sup> Mk 12,30.

uvádí deset doporučení, jak v životě jednat, aby tato svoboda byla zachována. Domem otroctví je vyjádřeno zotročení lidu, kterým striktně nemusí být vláda tyrana, ale třeba závislost, která nás ničí. Desatero je výpovědí o Bohu, který koná a zasahuje do lidských životů. Hospodinův vyznavač, jenž je vyveden z Egypta, je tímto činem poznamenán, dostává novou šanci začít nový život. Hebrejská slovesa obecně stojí mimo čas, a tedy časové kategorie nelze použít na jejich překlad. Tím se chce říci, že Hospodinův čin není otázkou minulosti, ale i přítomnosti a budoucnosti. Hospodin je ten, který vyvedl, vyvádí a vyvede z otroctví, ať jím je cokoliv.<sup>107</sup> První přikázání tedy navazuje na představení Boha jako osvoboditele. Pro zachování smlouvy, kterou Bůh s izraelským lidem uzavřel, je třeba přikázání dodržovat. První porušení tohoto největšího přikázání nastalo ve chvíli, kdy si Izraelci zpodobnili boha pomocí zlatého býčka, kterého uctívali a kolem kterého tančili. Býk je symbolem moci, válečné síly a zároveň představuje plodnost. Izraelci byli obklopeni pohanskými národy, kde kult bohů měl výsadní postavení, proto bylo důležité zachovat si svou identitu prostřednictvím uctívání jen jednoho jediného boha, který je osvobodil.<sup>108</sup>

Žáci jsou vedeni k tomu, aby se zamysleli nad tím, co je náplní jejich života nebo čemu ve svém životě dávají největší prostor. Zlatého býčka v dnešní době může představovat majetek, moc, touha po slávě, sociální sítě, sex atd. Je třeba si uvědomit, že adresátem přikázání je právě osvobozený lid, který má zachovávat tato přikázání, aby si status svobody udržel. Nicméně i pro dnešní dobu platí obtížnost zachování svobody. Např. člověk posedlý touhou po majetku nemůže být vnitřně svobodný, protože svůj život podřizuje své touze. Bůh vyzývá k tomu, abychom sesadili falešné bohy v našich životech, které nás činí závislými, omezenými a zaměřili se na to, co je skutečně podstatné. Křesťanství je možnou cestou, jak této vnitřní svobody dosáhnout.

**Možná etická témata:** monoteismus vs. polyteismus; modly v našich životech; svoboda jako dar; Boží láska k člověku; závislost aneb způsob, jak se svobody zbavit; svědomí jako boží hlas v nás.

## 5.2 Druhé přikázání

Druhé přikázání „Nezobrazíš si Boha zpodobením ničeho, co je nahoře na nebi, dole na zemi nebo ve vodách pod zemí. Nebudeš se ničemu takovému klanět ani tomu sloužit.

---

<sup>107</sup> BENEŠ, Jiří. *Desítka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s. 52-63.

<sup>108</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 29-38.

Já jsem Hospodin, tvůj Bůh, Bůh žárlivě milující. Stíhám vinu otců na synech do třetího i čtvrtého pokolení těch, kteří mě nenávidí, ale prokazují milosrdenství tisícům pokolení těch, kteří mě milují a má přikázání zachovávají<sup>109</sup> je v těsném propojení s předešlým. Vyvedením z Egypta Hospodin svému vyznavači oznamuje, že pro něj ostatní bohové neexistují, tedy je osvobozen z jejich moci. Druhé přikázání informuje o tom, že jediným Bohem je Hospodin, který koná, proto je vyznavač oproštěn od náboženství a s ním spojené náboženské aktivity věnované zpředmětněnému bohu. Vysvobozený člověk již nemá potřebu Boha postihnout pomocí své tvorby. Přikázání tak poukazuje na zneužití lidského umění ve snaze postihnout a zpřítomnit Boha, který není z tohoto světa.<sup>110</sup> Stěžejní je víra člověka v Boha, kterou nelze zkonkretizovat, jak tomu bylo v případě zhotovení zlatého býčka. Bůh je nevystižitelný, proto je touha zkonkrétnit ho pomocí umění absurdní. Zpodobení Boha má kořeny v pohanských národech, které se klaněly sochám, uměleckým dílům s vírou, že mají tu čest se zpřítomněným božstvem. Tendence božstvo a víru zkonkretizovat doprovází lidstvo už od pradávna. Abstraktno je vnímáno jako něco méně než konkrétno a s Descartovým subjekt-objektovým rozvržením světa se to jenom potvrdilo. Proto je nám tak blízký postoj nevěřícího Tomáše, který měl potřebu si sáhnout do Ježíšových ran, aby uvěřil ve vzkříšení. Boha nelze vlastnit. Pokusem o jeho zpřítomnění prostřednictvím umění se dopouštíme jeho degradace. Jediné zpřítomnění Boha je v Ježíši Kristu a jeho utrpení. Ježíš Kristus maže hranici mezi nevystižitelným Bohem a člověkem.

Přikázání jde ještě dál, když vyznavače informuje o tom, že zobrazování Boha se netýká jen umění, ale i lidské mysli. Člověk byl stvořen jako obraz boží, proto i my v našich bližních máme hledat Boha, což se projevuje láskou, úctou, důvěrou, respektem, nasloucháním. Bůh je žárlivě milující a nesnese, když mezi ním a jím vysvobozeným člověkem stojí uctíváný předmět. V přikázání je rovněž řeč o postihnutí viny otců až do čtvrtého pokolení. Zde je třeba mít na mysli, že naše činy mohou mít zásadní dopad na budoucí generaci (např. politické volby, znečišťování prostředí...). Jsme odpovědní před Bohem, ale i budoucí generací. Toto přikázání nemá sloužit jako výhrůžka, ale jako směrovka k lásce, ke svobodě a spáse, která se nedá pomocí čehokoliv na zemi zpodobnit.<sup>111</sup>

Žáci jsou konfrontováni s tím, že „vytváření obrazů“ o druhých lidech je slepou uličkou. Když nedáme lidem šanci naši představu o nich změnit, dopouštíme omezení jejich

---

<sup>109</sup> Ex 20,4-6.

<sup>110</sup> BENEŠ, Jiří. *Desítka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s. 102-105.

<sup>111</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 40-47.

svobody. V dnešní době jsou to média, která předkládají obraz toho, jak má správný občan, muž, student či sportovec vypadat. Tím však dochází k neakceptování rozdílnosti, čímž jsme jen kousek od totality, která převádí vše rozdílné na stejné. Zvláštní je, že o lidech, které milujeme, jsme schopni povědět nejméně. Láska se neváže na žádný obraz, je tu a drží nás v nejistotě, protože tou největší jistotou je vlastně nejistota. Milované nemůžeme a ani nechceme postihnout, počítáme s nimi v našich životech, a tedy s nimi nejsme hotovi. Láska je klíčem k lidem, ale především k Bohu.

**Možná etická témata:** člověk jako obraz boží; síla předsudků; totalita – převádění rozdílného na stejné; důstojnost člověka – respekt individuality druhých; vliv médií; úcta k přírodě.

### 5.3 Třetí přikázání

„Nezneužiješ jména Hospodina, svého Boha. Hospodin nenechá bez trestu toho, kdo by jeho jména zneužíval.“<sup>112</sup> Etický význam třetího přikázání se neobejde bez dobového zasazení. Především jde o protest proti zneužívání Božího jména za cílem magické manipulace, což v okolí Izraele bylo běžné. S tím se pojí i falešná přísaha, poněvadž Bůh byl součástí každé přísahy, a tedy její porušení bylo chápáno jako zneužití Jeho jména. Z obav ze zneužití Božího jména existovaly jeho opisy jako např. nebe, země, Jeruzalém.<sup>113</sup> V úvodu k Desateru se Bůh představuje jako ten, který dává svobodu, naději skrze exodus. Zneužití Božího jména lze pak chápat jako odmítnutí následování. Třetí přikázání informuje Hospodinova vyznavače o tom, že je nositelem Hospodinova jména, které by nemělo být přenášeno na klamnou věc. Být nositelem tohoto jména vyznavače identifikuje, označuje, poznamenává, ba dokonce spojuje s Hospodinem. Stejně tomu je v případě křtu, kdy ten, který je křtěný, dostává nové jméno na znamení svého rozhodnutí. „Nést jméno Hospodin“ je výpovědí o Bohu, proto je třeba nebrat Hospodinovo jméno nadarmo. Přijde-li člověk do styku s Hospodinem, neodejde bez poznamenání. Na příběhu patriarchy Abrahama můžeme vidět, že po kontaktu s Bohem došlo ke změně jeho jména z Abram na Abraham, jako znamení nové identity. V Novém zákoně je Ježíš označen za toho, jehož jméno je nad každé jméno, proto mu jsou vyhrazeny tituly, které náleží jen Bohu (Pán, Králů Král, Pánů Pán, Syn Boží).<sup>114</sup> Problém nastává ve chvíli, kdy si přestáváme být vědomi významu Božího

---

<sup>112</sup> Ex 20,7.

<sup>113</sup> Viz Mt 5,34-36.

<sup>114</sup> BENEŠ, Jiří. *Desítka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s. 118-123.

jména a zaměňujeme ho tak za prázdné slovo bez potenciálu a hloubky. V případě jeho použití jako záruky našich činů („Bůh je mi svědkem...“) se rovněž dopouštíme zneužití. Stavíme ho do role poskytovatele našeho alibi namísto toho, abychom se mu vydali vstříc následováním. Boha mnohdy neoprávněně ztotožňujeme s automatem na přání<sup>115</sup>, čímž ho činíme závislým na našich vlastních zájmech a ambicích.

Žáci jsou vedeni k respektování náboženského vyznání i přesvědčení druhých lidí. V dnešní době se klade důraz především na solidaritu, toleranci a respekt k různosti, k čemuž akceptace třetího přikázání přispívá. Naučíme-li se respektovat to, co je pro druhé posvátné, vydáme se vstříc společnému dialogu!

**Možná etická témata:** jméno jako znamení; život jako svědectví o Bohu; zneužívání slov – nadávky; respekt k náboženskému přesvědčení.

## 5.4 Čtvrté přikázání

Čtvrté přikázání zní: „Pamatuj na den odpočinku, že ti má být svatý. Šest dní budeš pracovat a dělat všechnu svou práci. Ale sedmý den je den odpočínutí Hospodina, tvého Boha. Nebudeš dělat žádnou práci ani ty ani tvůj syn a tvá dcera ani tvůj otrok a tvá otrokyně ani tvé dobytče ani tvůj host, který žije v tvých branách. V šesti dnech učinil Hospodin nebe i zemi, moře a všechno, co je v nich, a sedmého dne odpočinul. Proto požehnal Hospodin den odpočinku a oddělil jej jako svatý.“<sup>116</sup> Toto přikázání se často neslo ve znamení puritánství a odříkání všeho světského. Původní smysl se vytratil, přitom den odpočinku má být svátkem svobody, připomenutí Hospodinova mocného činu. Posvěcení sedmého dne má své kořeny již ve starozákonní Izraeli. Praktikování svobody je upomínkou toho, že člověk nebyl vždy svobodný, a proto je třeba si svobody vážít a nebrat ji za samozřejmou. Svoboda je tu pro všechny, a nejen pro pár vyvolených. Čtvrté přikázání je zároveň odkazem na stvořitelický hymnus, kdy Bůh sedmý den, kdy dokončil své dílo, požehnal a posvětil.<sup>117</sup>

Čtvrté přikázání informuje o tom, že rytmus Hospodina a jeho vyznavače je stejný, a to sedmidenní. Po šesti dnech práce následuje den odpočinku. Sedmý den je dnem vyhraněným pro společenství všeho stvořeného s Bohem. Problém nastává ve chvíli, kdy církev ze sedmého dne (neděle) činí den církevní povinnosti namísto povinnosti svobody. Původně církev oba dva dny – den odpočinku a den bohoslužby – oddělovala. K jejich

---

<sup>115</sup> Např.: „V případě, že zvládnou přijímačky na SŠ, budu v tebe věřit, Bože. Jestli dostanu tu pracovní pozici, tak slibuji, že se budu více modlit.“

<sup>116</sup> Ex 20,8-11.

<sup>117</sup> Viz Gn 2,2-3.



splynutí došlo až později, a to z praktických důvodů. Proto církev prohlásila neděli za den sváteční. Pochopíme-li smysl přikázání, tak pro nás spoluúčast na nedělní bohoslužbě nemůže být jen církevní povinností, ale aktem svobody. Křesťanské bohoslužby jsou místem, kde se uskutečňuje sociální dimenze s výhledem na Boží království, které tu je pro všechny.<sup>118</sup>

Žáci si uvědomí, že svoboda není samozřejmost, proto je důležité ji mít v úctě. Mnoho lidí za svobodu položilo svůj život, což je nezbytné mít stále na mysli. Způsob, jak svobodu oslavit, je odpočinek, pozastavení se v tom shonu kolem nás. Dnešní době vládne kult úspěchu, který člověka nutí k lepším výkonům, než byly ty předešlé. Smyslem života se pak stává práce, kariéra, uznání atd. Praktikující křesťané toto odpočinutí nacházejí na bohoslužbě, ve společenství milovaných osob. Prikázání volá po zastavení, vděčnosti, ztišení, společenství, sounáležitosti, pochopení.

**Možná etická témata:** bohoslužba – povinnost nebo radost?; workoholismus; životní tempo; duševní hygiena; odpočinek jako projev vděčnosti; přemocňování – neustálé stupňování lidského výkonu.

## 5.5 Páté přikázání

„Cti otce svého i matku, abys byl dlouho živ na zemi, kterou ti dává Hospodin, tvůj Bůh.“<sup>119</sup> Páté přikázání tvoří pomyslný „steh“ mezi první a druhou deskou Desatera. První deska se zaměřuje na vztah člověka k Bohu, kdežto druhá na vztah k lidem. Role otce i matky v sobě nese velkou odpovědnost. Rodiče jsou průvodci svých dětí na cestě životem a dospělostí. Je to role opravdu nelehká, kterou se ne vždy podaří hrát s noblesou a grácií. Na jedné straně jsou případy, kdy rodiče své děti povzbuzují, podpírají, věří jim a na straně druhé jsou tu rodiče, kteří své potomky podceňují, kritizují, trýzní, ničí. V jisté fázi vývoje dítěte nadejde etapa, kdy se od svých rodičů distancuje a nesouzní s nimi. Záleží na rodičích, jaký postoj v této vývojové fázi dítěte zaujmou. Pátým přikázáním se nevyžaduje zbožná úcta k rodičům, ale vztah váženosti, který se projevuje nasloucháním! Prikázání se zároveň týká vztahu člověka k Hospodinu, který nese atributy otce i matky. Své rodiče je třeba mít v úctě a brát je vážně jako nositele hodnot a norem, které jsou dítěti předávány.<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 52-66.

<sup>119</sup> Ex 20,12.

<sup>120</sup> BENEŠ, Jiří. *Desíka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s.146-147.

Dítě předchází společenství lásky muže a ženy, kteří se stali jedním tělem. Početí dítěte se tak děje v lásce a ve svobodě.<sup>121</sup> Tuto lásku a svobodu by dítě mělo prokazovat svým rodičům tím, že je bude respektovat, brát je vážně a mít je v úctě. S přikázáním se pojí zaslíbení: „abys byl dlouho živ na zemi, kterou ti dává Hospodin, tvůj Bůh.“<sup>122</sup> Zaslíbení se netýká kvantitativního prodloužení života, ale jeho hodnotného prožití. Odměnou za úctu k rodičům je dobře prožitý život.<sup>123</sup>

Žáci jsou si vědomi obtížnosti rodičovství, které provázejí pády i vítězství. Rodiče je důležité mít v úctě, protože jsou to oni, kteří nás v obecnství lásky počali a dále nás doprovázejí na cestě životem.

**Možná etická témata:** rodina jako základ státu; úcta k rodičům; rodičovství jako poslání; formy rodiny.

## 5.6 Šesté přikázání

Šesté přikázání „Nezabiješ“<sup>124</sup> lze považovat za základní bod křesťanské i sekulární etiky. Původní znění tohoto přikázání není formou rozkazu, proto je lepší ho překládat v přítomném čase, tedy: „Nezabíjíš.“ Toto znění mění vnímání přikázání, které možnost zabít naprosto vylučuje. Vražda ve starověké kanaánské společnosti byla něčím naprosto přirozeným, proto je na místě se ptát: „Kdo je adresátem šestého přikázání?“ Adresátem je člověk poznamenaný Bohem, tedy ten, který nese Hospodinovo jméno. Záměrem šestého přikázání je mít úctu k životu, která se projevuje neškozením, nepoškozováním života, ani neohrožováním životního prostředí, na kterém závisí život ostatních tvorů.<sup>125</sup>

Vražda je posledním a tím nehorším řešením lidského konfliktu. Vrah se staví do role Boha, který je pánem nad životem i smrtí. Tato role však žádnému člověku nepřísluší. Je třeba rozlišovat mezi nezaviněnou a zaviněnou vraždou. Existovalo tzv. šest útočištných měst, kam se ten, který neúmyslně zabil, mohl schovat před krevním mstitelem, aby nezemřel dříve, než by byl vydán soudu. Toto ustanovení však neplatí pro ty, co úmyslně

---

<sup>121</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 67-79.

<sup>122</sup> Ex 20,12.

<sup>123</sup> BENEŠ, Jiří. *Desítka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s.143.

<sup>124</sup> Ex 20,13.

<sup>125</sup> BENEŠ, Jiří. *Desítka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s. 149-152.

zabili, protože ti budou vydáni napospas svému krevnímu mstiteli.<sup>126</sup> Ježíš Kristus šesté přikázání prohlubuje, radikalizuje a poukazuje na to, že již samotný hněv je zárodkem vraždy. Nemáme se nechat přemoci zlem, ale zlo máme přemáhat dobrem, které je tou nejúčinnější zbraní. Ve své lásce se máme přiblížit Bohu, který z ní nikoho nevyjímá, proto Ježíš vznáší požadavek: „Milujte své nepřátele a modlete se za ty, kdo vás pronásledují.“<sup>127</sup> Člověk je povolán k tomu, aby miloval. Však v lásce vzniká nový život! Lze sebevraždu či interrupci považovat za porušení tohoto přikázání? Kam až sahá etický rozměr šestého přikázání ve 21. století?

Sebevražda je doprovázena nechutí k životu. Jedna z možných příčin této nechuti je zdánlivě neřešitelná situace, jejíž tíhu už nelze unést. Člověk byl stvořen k tomu, aby svůj život žil ve svobodě, a ne ho ve svobodě ukončil. Exodus je potvrzením předešlého výroku. Hospodin osvobodil svůj lid z otroctví, aby konečně mohl žít! Přikázání volá k bdělosti nás všech, abychom případné sebevraždě mohli předejít. Jedním z možných způsobů je preventivní péče o naše bližní (např. rozhovor, telefonní pastorec atd.). Lidi uvažující o sebevraždě bývají většinou ti, kteří potřebují vyslechnout, pohladit, obejmout, povzbudit a ukázat, že jsou nepostradatelní! „Neboť Bůh tak miloval svět, že dal svého jediného Syna, aby žádný, kdo v něho věří, nezahynul, ale měl život věčný.“<sup>128</sup> Smrtí Ježíše Krista byla překlenuta propast mezi Bohem a člověkem, tedy není žádný hřích, který by znemožňoval toto společenství. Toto poselství je základním bodem křesťanství, které je možnou cestou, jak dát svému životu nový rozměr.<sup>129</sup>

V Bibli se nikde přímo nesetkáme s otázkou umělého přerušování těhotenství, nicméně jsou určité pasáže, na jejichž základě je možné vyvodit Boží postoj. „Dříve než jsem tě vytvořil v životě matky, znal jsem tě, dříve než jsi vyšel z lůna, posvětil jsem tě...“<sup>130</sup> „Tys to byl, kdo utvořil mé ledví, v životě mé matky jsi mě utkal.“<sup>131</sup> Lidský život je třeba chránit, a to už od samého početí. Církev již v prvním století prohlásila každý potrat jako mravně špatný. Katolická církev vnímá potrat i spolupráci na něm jako těžký hřích, který je trestán

---

<sup>126</sup> Viz Nu 35,6-34.

<sup>127</sup> Mt 5,44b.

<sup>128</sup> J 3,16.

<sup>129</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 80-86.

<sup>130</sup> Jr 1,5a-b.

<sup>131</sup> Ž 139,13.

exkomunikací z církve.<sup>132</sup> Např. polský interrupční zákon povoluje interrupci do 12. týdne těhotenství v případě znásilnění, incestu, ohrožení života matky nebo poničení plodu. Člověku nepřísluší rozhodovat o svém životě nebo životě někoho jiného, to může jenom Bůh. Potraty z hlediska křesťanské etiky jsou velmi citlivou problematikou. Postoj církvi není jednotný, avšak v určitých případech ho akceptují (znásilnění, incest, ohrožení života matky, poničení plodu).

Žáci jsou vedeni k tomu, aby ke svému životu přistupovali jako k daru, který jim byl svěřen. V křesťanství je považován Bůh za pána nad životem a smrtí, proto člověku nepřísluší rozhodovat o ukončení života, byť by ho k tomu vedla zdánlivě neřešitelná životní situace. Důležité je žáky seznámit s prevencí, která může předejít činům jako např. sebepoškození, sebevražda nebo potrat.

**Možná etická témata:** válka jako etický problém, interrupce x eutanazie; šikana; příčiny a důsledky násilí; umění řešit konflikt; asertivita; trest smrti; sebeobrana; zabití, vražda, sebevražda, sebepoškození.

## 5.7 Sedmé přikázání

Sedmé přikázání zní „Nesesmilniš“<sup>133</sup>, avšak jeho doslovné znění je „Nezcižoložíš“<sup>134</sup>. Jak v dnešní době tomuto přikázání rozumět? Vliv tradice a kultury nám do jisté míry brání v jeho pochopení. Je třeba rozlišovat mezi náboženským a sexuálním cizoložstvím. Náboženské cizoložství je projevem nevěrnosti vůči Bohu, kdežto sexuální je nevěrou vůči ženě/muži. V pohanských národech byly sexuální praktiky často součástí náboženských obřadů. Prorok Jeremiáš pojednává o dvou smilnicích sestřách, které představují dva národy, a to Izrael a Judu. V době královské, obzvláště za vlády krále Šalamouna, a pak v době rozdělení Izraele na Severní a Jižní království často docházelo k pohanským praktikám, projevující se uctíváním pohanských bohů, jimž Izraelci stavěli oltáře a posvátná návrší. Takové chování bylo projevem nevěry vůči Bohu, proto

---

<sup>132</sup> *Katechismus Katolické Církve*. Praha: Zvon-České Katolické Nakladatelství, 1995, s. 556-557.

<sup>133</sup> Ex 20,14.

<sup>134</sup> Výraz „Nesesmilniš!“ zní v hebrejštině v obou verzích (jak v Ex, tak i v Dt): „ló tin’af“, tedy „Nezcižoložíš!“ (slovesný kořen nun – alef – pe = „cizoložit, zcižoložit, být nevěrný“). Viz KITTEL, Rudolf, Karl ELLIGER, Wilhelm RUDOLPH, Gérard E. WEIL a Adrian SCHENKER. *Biblia Hebraica Stuttgartensia*. 5., studijní vydání. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1997, s. 119, 295; PÍPAL, Blahoslav. *Hebrejsko-český slovník ke Starému zákonu*. 4. vydání. Praha: Kalich, 2006, s. 97.

je přirovnáváno ke cizoložství.<sup>135</sup> Ve Starém zákoně je sexuální cizoložství trestáno smrtí, tak jak tomu bylo v případě vraždy. Cizoložství bylo přečinem, který narušil autoritu manžela. Svazek manželský byl oblastí, ve které manžel zaujímal výsadní postavení pána nad svou ženou, která se stávala jeho majetkem. Dopustil-li se muž cizoložství, přisuzovala se mu vina pouze za narušení manželství někoho jiného, kdežto ženě se přičítala vina, jak za narušení manželství cizího, tak i toho vlastního.<sup>136</sup> Takovéto vnímání je patriarchální deformací, která zastírá hloubku přikázání. Ježíš v Horském kázání toto přikázání rozšiřuje a říká, že již ten, kdo se na ženu, byť jen chtivě podívá, dopustil se ve svém srdci cizoložství. Žena nesmí být mužem vnímána jako prostředek vedoucí k uspokojení. Od ženy se pak očekává takové chování, které muži nedovolí, aby o ní takto smýšlet. Totéž, co platí pro muže se vztahuje i na ženy, které se též mají vyvarovat chtivého pohledu na cizí muže.<sup>137</sup> Ježíš za cizoložství označuje i to, propustí-li muž svou ženu a ožení se s jinou. Apoštol Pavel k přikázání přistupuje méně radikálně: „Vdaná žena je zákonem vázána k žijícímu manželovi, když však muž zemře, je zproštěna zákona manželství.“<sup>138</sup> Záměr Ježíše i Pavla je zabránit lehkovážnému propouštění žen, v dnešní době bychom řekli rozvodům. Všeobecně jsou Ježíšovy požadavky nad rámec lidských možností, což posluchače přivádí do užšího vztahu s Bohem.<sup>139</sup> Z žádostivosti, která vede ke smilstvu a cizoložství musí být člověk vysvobozen Bohem, tak jako byl izraelský lid vysvobozen z Egypta.

Jaká je pravá podstata manželství, která je cizoložstvím narušena? Vztah muže a ženy je ve skutečnosti první formou lidského společenství. Důkazem je stvořitelský hymnus, kdy Bůh stvořil muže i ženu, protože „není dobré, aby člověk byl sám“<sup>140</sup>. Člověk své naplnění nachází až ve společenství svého bližního. Manželství je obrazem společenství člověka s Bohem. Z biblického verše „Od počátku stvoření, Bůh učinil člověka jako muže a ženu“<sup>141</sup> vyplývá, že člověk neexistuje pouze sám o sobě, ale vždy jako člověk – muž/žena. Člověk jakožto bytost společenská je určován vztahy, které mohou být kulturní, náboženské, rasové. Sedmé přikázání o nesesmilnění se primárně vztahuje ke společenství muže a ženy.

---

<sup>135</sup> BENEŠ, Jiří. *Desítka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s. 154-156.

<sup>136</sup> HÁJEK, Miloslav. *Evangelium podle Matouše*. Praha: Kalich, 1995, s. 107.

<sup>137</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 97-103.

<sup>138</sup> Ř 7,2.

<sup>139</sup> BENEŠ, Jiří. *Desítka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s. 157-158.

<sup>140</sup> Gn 2,18.

<sup>141</sup> Mk 10,6.

Karl Marx tento vztah pokládá za přirozený, a hlavně nutný vztah člověka k člověku. Věrnost Bohu se často spojovala s věrností k bližnímu. V případě, že je tato věrnost narušena, nevyhne se tomu ani oblast vztahu muže a ženy. Vztah posvěcený věrností je vztahem svobody, ale ne ve smyslu nevázanosti a nezávanosti.<sup>142</sup> Domnívám se, že dnešní chápání svobody je spojeno právě s volností, neodpovědností, nevázaností. Je třeba si uvědomit, že ne vše, co je člověku dovoleno, mu prospívá.<sup>143</sup>

Manželství lze chápat jako životní společenství, do kterého oba, jak muž, tak i žena, vstupují svobodně a s láskou. Potřeba uzavření sňatku postupem času upadá. Často se setkávám s názory, že žádný papír není potřeba k tomu, aby dva spolu mohli žít. Ptám se: „Jak se z veřejného slibu lásky dvou lidí před Bohem a lidmi mohl stát jenom papír?“ Dalším fenoménem je tzv. manželství na zkoušku, které se při sebemenší disharmonii řeší rozvodem. Pokud by Bůh měl při každém hříchu na člověka zanevřít, tak žádná jistota spasení není, ale ona je, a to v ukřižování Ježíše Krista, který na sebe vzal všechny hříchy, abychom mohli vstoupit do společenství s ním! Řeč je o lehkovážném přístupu ke smyslu a hloubce manželství, a ne o rozvázání manželství z velmi závažných důvodů (např. týrání, usilování o život, trýznění, závislost, agrese, tyranie atd.). S manželstvím se bezesporu pojí i sexuální aktivita s odkazem na věčnost. Tím se chce říci, že sexuální život nemá být nahodilým prostředkem, jak uspokojit své potřeby, ale aktem lásky dvou lidí, kteří se jeden druhému odevzdali a touží spolu zestárnout. „Láska je trpělivá, laskavá, nezávidí, láska se nevychloubá a není domýšlivá, nejedná nečestně, nehledá svůj prospěch, nedá se vydráždit, nepočítá křivdy... Ať se děje cokoli, láska vydrží, láska věří, láska má naději, láska vytrvá.“<sup>144</sup>

Žáci si uvědomují hloubku vztahu muže a ženy, který má obrovský potenciál. V manželství se nejedná pouze o cár papíru, ale o vztah dvou lidí, kteří svůj vztah posvětili láskou a slíbili si věrnost před Bohem a lidmi. Ve vztahu jsou důležité pevné základy (láska, respekt, úcta, svoboda), které se při sebemenším konfliktu hned nezboří, ale vytrvají.

**Možná etická témata:** láska a věrnost; pohlavní choroby; partnerství, sexualita a křesťanství; odpovědnost vs. lehkovážnost ve vztahu; manželství – přežitek, povinnost

---

<sup>142</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 103-110.

<sup>143</sup> Viz 1K 6,12.

<sup>144</sup> 1K 13,4-7.

nebo samozřejmost?; znásilnění; homosexualita; ideál lásky; starozákonní a novozákonní pojetí sexuality.

## 5.8 Osmé přikázání

Interpretace osmého přikázání „Nepokradeš“<sup>145</sup> se často vztahuje na majetkové delikty, avšak starozákonní bádání tento výklad zpochybnil. Krádež se striktně nevztahuje na přivlastnění předmětů, které mi nepatří, nýbrž zahrnuje i přivlastnění cizího myšlenkového bohatství, kulturního dědictví, postavení nebo člověka.<sup>146</sup> S největší pravděpodobností se přikázání týká loupení lidí. V souvislosti se zasazením do kontextu Desatera se konkrétně jedná o zotročení Izraelců, kteří prožili mnoho let v egyptském otroctví odkud je Mojžíš pod Božím vedením vyvedl a osvobodil. Druhá deska Desatera představuje základní práva svobodného izraelského občana. Počínaje šestým přikázáním to je právo na manželství, svobodu, čest a majetek.<sup>147</sup>

Jak můžeme s ohledem na dnešní dobrou přikázání rozumět? Okrádat člověka o život nemusí přímo znamenat jeho zabití, ale parazitování na něm, tak jako lichváři žili na účet svých věřitelů. V dnešní době to mohou být banky, které s postupně navyšujícími úrokovými sazbami na lidech parazitují. Člověk svým zadlužováním žije na úkor své budoucnosti. Krádeži lze rozumět i ve smyslu ekologickém, kdy jízdou autem, pálením, plastů, mýcením lesů atd. okrádáme sami sebe o čistý vzduch. Objektem krádeže se může stát i Bůh, když je okrádán o to, co mu náleží (např. desátky, úcta, poslušnost, prvotiny atd.).<sup>148</sup>

Další z možných forem okrádání člověka o život je terorismus, který využívá rukojmí jako prostředek k dosažení svého cíle. Jde o metodu, která se objevuje napříč dějinami (války, únosy, přepadení, loupeže). Často se loupení lidí využívá jako politická strategie k dosažení požadovaného cíle. Lidský život se nesmí stát prostředkem! Za zmínku stojí Kantův kategorický imperativ, který je v „Základech metafyziky mravů“ formulován takto: „Jednej tak, aby ses choval k lidství, jak v osobě své, tak v osobě druhého, jako k účelu a nikdy jako k prostředku.“<sup>149</sup> Pohlížíme-li na naše bližní jako na prostředky, dopouštíme se

---

<sup>145</sup> Ex 20,15.

<sup>146</sup> BENEŠ, Jiří. *Desátka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s. 160.

<sup>147</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 111-112.

<sup>148</sup> BENEŠ, Jiří. *Desátka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s. 160-162.

<sup>149</sup> HLAVINKA, Pavel. *Dějiny filosofie: jasně a stručně*. Praha: Triton, 2008, s. 162.

degradace jejich lidství, které podřizujeme své zájmovosti. Ve Starém zákoně se vyloženě neseťkáváme se zákazem otroctví, nicméně určitá příkázání a ustanovení Zákona usilují o usnadnění života otroků nebo o zkrácení otroctví. V Novém zákoně se setkáváme se svobodou, která se dává v Ježíši Kristu. Jde o vnitřní svobodu, která je totožná se stoickou naukou o svobodě. Taková svoboda se nedá vzít ani v těžkých životních situacích, poněvadž jde o vnitřní nastavení člověka s ohledem na věčnost, kdy těžkosti ztrácejí na svém významu.<sup>150</sup>

Lze osmé příkázání vztahovat i na majetek? Výše bylo řečeno, že druhá deska představuje základní práva člověka na život, manželství, svobodu, ale i majetek. Starozákonní člověk ve svém majetku spatřoval Boží požehnaní, které nelze brát jako samozřejmé. V Novém zákoně se rovněž počítá s tím, že člověk disponuje svým majetkem a rozmnožuje jej.<sup>151</sup> „Mít“ patří k bytí člověka, ale nesmí se zaměřovat za bytí, protože „mít“ neznamená „být“! Dojde-li k zaměnění z „být“ na „mít“, stává se člověk otrokem svého majetku a o svou svobodu přichází. Bohužel jsme svědky této časté záměny, kdy majetek určuje status člověka a jeho bytí ve společnosti, což je špatně. Majetek má potenciál, který se dá lehce zneužít. Desatero je směrovkou ke svobodě. Deset příkázání je deset kroků k tomu, jak si zachovat svobodu. Osmé příkázání, tak varuje před narušením svobody prostřednictvím otroctví, ale i majetku.<sup>152</sup>

Žáci si osvojí kladný vztah k majetku, jehož moc lze lehce zneužít k ohrožení svobody bližních, ale i nás samých. Člověka neurčuje to, co má, ale to, kým je. V dnešní době se na majetek často pohlíží jako na něco, co dělá člověka člověkem a určuje jeho místo ve společnosti. Otroctví, které ničí lidskou svobodu, mají žáci vnímat jako špatné a barbarské, i když se ho mnohé „křesťanské“ národy po dlouhou dobu dopouštěly. Novodobé otroctví, které představuje terorismus (války, únosy, přepadení atd.) je rovněž nutno vnímat jako odsouzeníhodný čin ohrožující svobodu člověka, která patří k jeho základním právům.

**Možná etická témata:** krádež jako ekologický problém; člověk jako cíl, a ne prostředek; terorismus – novodobé otroctví; majetek a jeho vliv; restituce.

---

<sup>150</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 111-114.

<sup>151</sup> Viz Mt 25,14-30.

<sup>152</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 115-123.



## 5.9 Deváté přikázání

Deváté přikázání „Nevydáš proti svému bližnímu křivé svědectví“<sup>153</sup> se v užším smyslu vztahuje na svědeckou výpověď, ale v širším na lež všeobecně. U žádného soudního líčení nesmí chybět svědek, jehož výpověď je pro souzeného zásadní. Svědek svou výpovědí může rozhodnout o životě lidí, s čímž se pojí velká odpovědnost. Podstata falešného svědectví tkví ve lži, proto každý, kdo svědčí, je povinen přísahat, čímž se zavazuje k pravdivé výpovědi. Křivé svědectví je trestný čin, za který hrozí několikaletý trest odnětí svobody. Sám Ježíš varuje před falešnými svědky, kterým je třeba se vyvarovat. Pravdivost svědectví se striktně nevztahuje na situaci před soudem, nýbrž na běžné životní situace vůbec. Soudní proces se neodehrává jen a pouze v soudní síni, ale i v životě, kdy se dopouštíme soudu nad našimi bližními.

Přikázání klade důraz na život v pravdě, která se dotýká všech oblastí lidského života. Na místě je uvést českého reformátora mistra Jana Husa, který hlásal, že pravda se má hledat, milovat, slyšet, učit, říkat, držet a bránit až do smrti. Jaký je postoj dnešního člověka k pravdě? Je stále něčím, za co je třeba bojovat až do smrti? Dále bych ráda uvedla českého studenta Jana Palacha, který se dne 16. ledna roku 1969 na protest proti sovětské okupaci a rezignaci okupovaných upálil.<sup>154</sup> Jeden z jeho posledních rozhovorů s farářem se týkal právě pravdy: „Já jsem se proto narodil, a proto jsem přišel na svět, abych vydal svědectví pravdě.“<sup>155</sup> Co je pravda? Dle sofistů je pravda pojem, který je ovlivnitelný a má relativní charakter. Naopak tomu bylo v před Sokratovské filosofii, která pravdu chápala jako neskrytost (*aletheia*). Obávám se, že dnešní doba se vydává cestou sofistů, kteří pomocí určitých řečnických technik (tzv. sofistické figury) zdánlivě nepravdivé tvrzení učinili pravdivým a naopak. Pravda je velmi citlivá, křehká, zranitelná a často skrytá pod nánosem lživých informací. V současné době čelíme šíření tzv. fake news (dezinformace, polopravdy), jejichž cílem je dezinformace společnosti s cílem vyvolat konflikt mezi občany nebo je dokonce rozdělit! Rozdělená společnost je nejvíce zranitelná a snadno ovlivnitelná! Stále platí, co řekl K. R. Popper o Masarykově Československu, a sice, že je nejotevřenější

---

<sup>153</sup> Ex 20,16.

<sup>154</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 124-128.

<sup>155</sup> J 18,37.

společností, která kdy v Evropě vůbec byla?<sup>156</sup> Obávám se, že v současnosti toto tvrzení na Českou republiku nelze vztáhnout. Na pravdivost informací, které nám média podsouvají, se již nedá plně spolehnout, proto je zapotřebí k nim přistupovat kriticky a zkoumat je.

V souvislosti s devátým přikázáním je pravda péčí o naše bližní. V hebrejském myšlení je pravda spolehlivostí, platností, věností mezi lidmi. Pravdou bližnímu dávám najevo, že mi na něm záleží, ctím ho a respektuji. Lež je újmou na cti každého člověka. Pokud se média úmyslně dopouští dezinformace společnosti, utrpí tím újmu každý z nás. Chceme-li, aby tomu bylo jinak, musíme začít sami u sebe tím, že proti bližnímu nevydáme křivé svědectví. Tento požadavek jde ruku v ruce s láskou k bližnímu, jako sobě samému. Je třeba se vyvarovat souzení a následnému odsuzování, kterého se se zjištěnou pravdou můžeme dopustit. Nejsme tu od toho, abychom druhé soudili, od toho je tu Bůh. Příkladem může být Ježíšův postoj k cizoložnici, kterou se lidé za její čin chystali ukamenovat. Ježíš pronesl: „Kdo z vás je bez hříchu, první hod’ na ni kamenem!“<sup>157</sup> V tu chvíli nebylo nikoho, kdo by ženu začal kamenovat. Ježíš ji propustil se slovy: „Jdi a už nehřeš!“<sup>158</sup> Ježíšovo chování nijak nezlehčuje vinu ženy, ani ji nepřehlíží, ale soudí ji v milosti. Tento přístup bychom si měli osvojit. Apoštol Pavel v Listě Římanům píše: „Nyní však není žádného odsouzení pro ty, kteří jsou v Kristu Ježíši, neboť zákon Ducha, který vede k životu v Kristu Ježíši, osvobodil tě od zákona hříchu a smrti. Kdo vznesе žalobu proti vyvoleným Božím? Vždyť Bůh ospravedlňuje! Kdo je odsoudí? Vždyť Kristus Ježíš, který zemřel a který byl vzkříšen, je na pravici Boží a přimlouvá se za nás!“<sup>159</sup> Tak jako je Ježíš našim zastáncem, máme být i my zastánci milosti našich bližních. Otázka pravdivého svědectví není jen individuální záležitostí, nýbrž záležitostí nás všech žijících ve společnosti. Křivé svědectví narušuje lidské vztahy a potažmo celou společnost. Pravda má být řečena v lásce. Na to je třeba myslet, aby nedocházelo k falešné horlivosti pro pravdu, která by jen ničila.<sup>160</sup>

Žáci jsou motivováni k chování v pravdě, které se vyznačuje láskou k našim bližním, a především k Bohu. Základem demokratické společnosti je svoboda pravdy, které se nemá bránit. Vlivem médií i sociálních sítí je mnohdy těžké rozeznat lež od pravdy, a proto je třeba

---

<sup>156</sup> BLÍŽKOVSKÝ, B. Dočká se ČR vzdělávání učitelů pro dobře se učící společnosti? *Pedagogická orientace*, 2002, no. 2, s. 116-121.

<sup>157</sup> J 8,7.

<sup>158</sup> J 8,11.

<sup>159</sup> Ř 8,1; Ř 8,33-34.

<sup>160</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 128-136.

vést žáky ke kritickému myšlení, které ji pomáhá odhalit. Vědomí symbiózy pravdy a lásky posiluje sociální citění, které se vyznačuje empatií a porozuměním druhým lidem. Lež narušuje, jak osobní, tak i sociální vztahy, ale pravda je prohlubuje.

**Etická témata:** pravda a láska vs. lež a nenávisť; lež jako prostředek k rozdělení společnosti; svědomí a odpovědnost; pomluva, potupa.

## 5.10 Desáté přikázání

Desáté přikázání zní: „Nebudeš dychtit po ženě svého bližního ani po jeho otroku ani po jeho otrokyni ani po jeho býku ani po jeho oslu, vůbec po ničem, co patří tvému bližnímu.“<sup>161</sup> Hned na okraj je třeba říci, že katolická a luterská tradice toto přikázání dělí na přikázání dvě<sup>162</sup>, poněvadž se zákaz zobrazování Boha za samostatné přikázání nepočítá.

Častou tendencí je osmé a desáté přikázání ztotožňovat. U osmého přikázání jde především o krádež člověka, ale u desátého jde o něco zcela jiného. Nejdříve je třeba se zaměřit na sloveso dychtit, které se tu objevuje hned dvakrát. Sloveso dychtit vyjadřuje touhu nebo žádostivost po všem, co je špatné nebo patří někomu jinému.<sup>163</sup> Objekty dychtění – manželka, otroci, dobytek – představovaly typické vlastnictví Izraelce. Touha zde nevyjadřuje striktně sexuální žádostivost, ale chamtivost, která ji zahrnuje. Důraz je kladen na lidské srdce, které je centrem našeho lidství. Je to právě srdce, ve kterém se rodí „špatné myšlenky, vraždy, cizoložství, smilství, loupeže, křivá svědectví, urážky“<sup>164</sup>. Podíváme-li se pozorně na předešlou větu, tak nám jistě neunikne, že v ní je zahrnuto téměř celé Desatero!

Poslední přikázání klade důraz na vyvarování se všemu, co ničí mezilidské vztahy. Touha po tom, co patří někomu jinému jde ruku v ruce se závistí. Jsem si jistá, že každý ve svém životě zatoužil po něčem, co mu nepatřilo (např. auto, mobil, oblečení, pracovní pozice atd.). V momentě, kdy závidíme si přejeme být na místě někoho jiného. Hospodin však své vyznavače od jejich touhy a žádostivosti osvobozuje. Apoštol Pavel desáté přikázání shrnuje v Listě Galatským: „Ti, kteří náležejí Kristu Ježíši, ukřižovali sami sebe

---

<sup>161</sup> Ex 20,17.

<sup>162</sup> Katolická a luterská tradice Ex 20,17 rozděluje do dvou samostatných přikázání. První část verše „Nebudeš dychtit po ženě svého bližního“ se pokládá za deváté přikázání a následující část „Nebudeš dychtit po ženě svého bližního ani po otroku ani po jeho otrokyni ani po jeho býku ani po jeho oslu, vůbec po ničem, co patří tvému bližnímu“ je považována za přikázání desáté.

<sup>163</sup> STAMPS, Donald C. a J. Wesley ADAMS, ed. *Studijní bible s výkladovými poznámkami: český ekumenický překlad: Písmo svaté Starého a Nového zákona*. Springfield: Life Publishers International, c2009, s. 146.

<sup>164</sup> Mt 15,19.

se svými vášněmi a sklony.“<sup>165</sup> Odevzdanost Kristu je předpokladem pro ukřižování (zbavení se) vášní. Jde o aktivní zápas s žádostí, která je společným jmenovatelem všeho zla.<sup>166</sup> V biblickém příběhu o Adamovi a Evě to byl had, který jim vnuknul myšlenku stát se bohy. Člověku už nestačilo být člověkem, ale chtěl se stát Bohem! V příběhu o Kainovi a Ábelovi to byl Kain, který záviděl svému bratru, a proto ho zabil – chtěl zaujmout jeho místo. Bůh varuje před touto touhou, která s sebou nepřináší nic dobrého. Za zmínku stojí dva starozákonní králové, kteří propadli své touze, jež zničila život bližního. Prvním králem je Achab, jenž zatoužil po Nábotově vinici, a tak královna vymyslela plán, který byl následně zrealizován. Nábót byl zlikvidován a vinice připadla do králova vlastnictví. Druhým králem je David, který zatoužil po ženě Batšebě, manželce Uriáše, a tak ho poslal na jistou smrt, aby vytouženou ženu získal. Achab je všeobecně považován za zlého krále, ale David za krále zaslíbení. Jde tedy o dva odlišné typy, čímž se chce ukázat, že selhat může i ten nejpoctivější a nejváženější člověk.<sup>167</sup>

Ne nadarmo toto přikázání stojí na samotném konci Desatera, které uzavírá. Základní zvěstí je zpráva o Bohu, který osvobozuje. Funkcí desátého přikázání je informovat o žádostivosti, touze, která nás může vést k nezvratitelným činům, kterých později litujeme. Lze ji považovat za jednu ze situačních překážek našeho jednání, poněvadž pod jejím vlivem nejsme schopni svobodně ani rozumně jednat.

Abychom tomuto, ale i předešlým přikázání plně rozuměli, je zapotřebí znát odpověď na otázku: „Kdo je můj bližní?“ Jako ilustraci zde použijí podobenství o milosrdném Samařanu.<sup>168</sup> Hlavní postavou podobenství je Samařan, který se jako jediný ujal zbídačeného, zmláceného, polomrtvého muže ležícího na cestě. Procházející kněz ani levita muži nepomohli. Jedinému Samařanu, jenž byl považován za cizince a nepřítele, se muže zželelo, ošetřil ho, obvázal mu rány a odvezl do hostince, kde zaplatil, aby o muže bylo postaráno, dokud se neuzdraví. V případě navýšení nákladů na léčbu se Samařan zavázal vše doplatit. Koho lze považovat za bližního zmrzačeného muže? Je jím kněz, levita anebo Samařan? Bližními jsou všichni, ale jenom Samařan se tak zachoval. Každý člověk, se kterým se na cestě životem setkáme je náš bližní. Přikázání lásky k bližnímu jako sobě samému, tak nabývá na významu. S láskou máme přistupovat ke všem lidem, a nejen

---

<sup>165</sup> Ga 5,24.

<sup>166</sup> BENEŠ, Jiří. *Desítka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008, s. 176.

<sup>167</sup> LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994, s. 137-144.

<sup>168</sup> L 10,25-37.

k rodině, přátelům, partnerovi. Láska prolamuje ledy mezi lidmi. Bezesporu je požadavek lásky ke všem lidem, a to bez rozdílu, velkou výzvou. V životě každého se najde někdo, kdo ublížil, zradil, podrazil či zklamal, ale i takový člověk je naším bližním, ke kterému bychom se měli pokusit přistupovat s láskou. Když si otevřeme noviny nebo zapneme televizní zprávy, tak nás nečeká nic pozitivního, co by potěšilo, povzbudilo nebo zvedlo náladu. Vraždy, krádeže, násilí jsou na denním pořádku. Jeden chlapec kdysi řekl, že jsou to právě televizní zprávy, ze kterých má největší strach a já se tomu vůbec nedivím. Hrozné však je, že se nejedná o fiktivní události, které by byly jen výplodem spisovatelovy fantazie, ale o zcela reálné události, které se ve světě dějí. Vidíme-li tuto hrůzu každý den, tak si na ni zvykneme, což nesmíme dopustit! Budeme-li ke zlu páchaném ve světě přistupovat jako k něčemu, co je běžné a normální, tak se ptám, zda jsme vůbec schopni vnímat to dobré kolem nás? Co je příčinou toho, že se lidi vraždí, okrádají nebo je na nich páchané zlo? Dle mého názoru je to nedostatek lásky. Víra, naděje a láska představují nejvyšší křesťanské hodnoty. Největší z této trojice je však láska, která směřuje od Boha k člověku.

Žáci se zamýšlí nad svými postoji a hodnotami v mezilidských vztazích. Vztah k bližnímu, ať je to spolužák, kamarád nebo sourozenec by měl být založen na vzájemné lásce, a ne závisti, touze či žádrostivosti. Láska je aktivní zbraní proti páchanému zlu ve světě. Společnost je tvořena lidmi a vztahy mezi nimi, což se ani s nárůstem individualizace nezmění. Pokud chceme, aby naše společnost byla i v době krize silná, musíme začít sami u sebe ve vztahu k našim bližním.

**Možná etická témata:** prosociálnost – kdo je můj bližní?; zlaté pravidlo aneb „Jak chcete aby lidé jednali s vámi, tak jednejte vy s nimi“; touha jako překážka v lidském jednání; svobodné rozhodnutí.

## 6 Modelové hodiny křesťanské etiky

Na úvod šesté kapitoly je třeba říci, že modelové hodiny jsou názornou aplikací etických témat vyplývajících z Desatera Božích přikázání. Etická témata jsou zvolena s ohledem na konkrétní oblasti lidského života, které v současné době vnímám jako problematické. Není pravidlem, že absolvent SŠ dále pokračuje ve studiu na zvolené VŠ, proto by měl disponovat takovými vlastnostmi, které mu pomáhají se orientovat v oblasti profesního, ale i osobního života. Vycházejme z předpokladu, že žáci jsou již seznámeni s Desaterem jako základním textem křesťanské etiky. Předchozí vyučovací hodiny byly věnovány prezentaci Desatera a jeho zasazení do dobového kontextu. Modelové hodiny jsou ukázkou toho, jak lze daná etická témata didakticky zpracovat.

### 6.1 „Nebudeš mít jiného boha mimo mne“ aneb modly v našich životech

**Předmět:** křesťanská etika

**Ročník:** první

**Časový rozsah:** jedna vyučovací hodina

**Místo:** třída – učebna

**Typ vyučovací hodiny:** smíšená

**Tematický celek:** Desatero

**Téma:** Modly v našich životech

**Vzdělávací cíl tématu:** žáci definují první přikázání; vysvětlí, proč je zhotovení zlatého telete považováno za porušení přikázání; pomocí příkladů ukážou, jak v dnešní době dochází k jeho porušení; uvědomí si, zda to, čemu ve svém životě věnují nejvíce času, je skutečně důležité

**Vyučovací metody:** výklad, vysvětlování, vyprávění, projekce statická, práce s textovým materiálem, předvádění, samostatná práce žáků, rozhovor

**Organizační formy vyučování:** frontální

**Učební pomůcky:** sešity, tabule, psací potřeby, pracovní list, powerpointová prezentace, Bible, sklenice, kamínky, pingpongové míčky, hlína

## **Fáze hodiny, orientační časový harmonogram:**

### **1. Úvod (5 min.)**

Pozdrav, navození dobré atmosféry, docházka, zápis do třídní knihy, číslo hodiny představení tématu, kterým je první přikázání: „Nebudeš mít jiného boha mimo mne.“ (Ex 20,3)

### **2. Opakování (10 min.)**

Krátké ústní opakování učiva před výkladem nové látky. Předchozí vyučovací hodina byla věnována prezentaci Desatera a jeho zasazení do dobového kontextu. Žáci jsou již schopni: definovat, co je to Desatero; seřadit a popsat jednotlivá přikázání; vysvětlit důvod vzniku Desatera. Učitel pomocí otázek upevňuje znalosti žáků z předchozí vyučovací hodiny. Např.: Co je Desatero? Kde a komu bylo předáno? Jak zní jednotlivá přikázání? Jaká velká dějinná událost předcházela Desateru? Jak je prezentován Bůh v úvodu Desatera?

### **3. Výklad nového učiva (20 min.)**

Učitel po zopakování předchozí látky navazuje na látku novou, kterou je první přikázání. Následuje výklad přikázání s ohledem na jeho aplikaci v dnešní době. Učitel do svého výkladu zahrne příběh o zlatém býčku (Ex 32,1-8), který žáky uvede do problematiky prvního přikázání. Příběh je ilustrací toho, jak došlo k prvnímu porušení přikázání. Krátce potom, co byl izraelský lid osvobozen z egyptského otroctví, si zhotovil modlu, které se klaněl. Učitel na příkladech ukazuje, že modlou v našich životech může být cokoli, např.: televize, sociální sítě, drogy, móda, počítačové hry atd. Modly člověka zbavují jeho svobody. Problém nastává ve chvíli, kdy našim modlám věnujeme většinu času na úkor toho, co je opravdu důležité a podstatné (rodina, přátelé, zdraví, škola atd.).

V následující části vyučovací hodiny žáci dostanou písemný seznam věcí, které mají seřadit dle svých priorit. Každý žák seřazuje podle sebe, čímž vzniká individuální hodnotová orientace každého žáka.

### Box 1: Hodnotová orientace

Očíslujte jednotlivé položky seznamu dle svých priorit

1 – nejdůležitější      10 – nejméně důležité

Majetek, peníze	Dobře vypadat
Zdraví	Být úspěšný ve škole
Rodina	Volnočasové aktivity
Láska a partnerství	Víra (náboženství)
Vzdělání	Práce

Po splnění zadání následuje názorná ukázka, ke které učitel potřebuje: velkou zavařovací sklenici, pingpongové míčky, kamínky a hlínu. Velká sklenice představuje náš život, pingpongové míčky znázorňují důležité věci v životě (rodina, přátelství, zdraví, víra, láska atd.), kamínky zobrazují další, avšak méně důležité věci (vzdělání, škola, práce, peníze atd.) a nakonec je tu hlína, která ilustruje vše ostatní, čemu věnujeme svůj čas. Naplníme-li sklenici nejdříve hlínou a kamínky, tak nezbude dostatek místa pro míčky. To platí i pro náš život. Pokud se rozhodneme veškerý náš čas investovat do maličností, tak nám ho už moc nezbude pro to, co je skutečně podstatné. Každý z nás má jen jeden život, a tedy záleží jen a jen na nás, jak s ním naložíme. V životě můžeme dosáhnout všeho, čeho jenom chceme, protože, co je u člověka nemožné, je u Boha možné.

Učitel po názorné ukázce pokračuje ve výkladu prvního přikázání. Poukazuje na to, že v křesťanství je to Bůh, který je dárce všeho. Pokud Bůh zaujme první místo v našem životě, tak vše ostatní v něm bude na svém místě, jak pravil sv. Augustin.

#### 4. Shrnutí nového učiva, krátké opakování, zhodnocení práce žáků, pochvala za aktivitu (10 min.)

Na závěr vyučovací hodiny učitel shrne probranou látku pomocí zopakování hlavních myšlenek a kladení otázek. Hlavní myšlenkou hodiny je uvědomit si, co v našem žebříčku hodnot zaujímá nejvyšší postavení, zda je to Bůh, rodina, přátelé, zdraví nebo úspěch, peníze, moc, dobrý vzhled atd. Izraelci přikázání porušili tím, že si zhotovili modlu, která měla nahradit Boha, který je vysvobodil z egyptského otroctví. Modly v našich životech může představovat prakticky cokoli, co nás do jisté míry zbavuje svobody, byť si toho



mnohdy nemusíme být vědomi (počítačové hry, sociální sítě, alkohol atd.). Otázky na závěr vyučovací hodiny: Jak zní první přikázání? Čím se Izraelci dopustili jeho porušení? Jak je v křesťanství vnímán Bůh?

## **6.2 Úcta k přírodě**

**Předmět:** křesťanská etika

**Ročník:** první

**Časový rozsah:** dvě vyučovací hodiny

**Místo:** třída – učebna

**Typ vyučovací jednotky:** smíšená

**Tematický celek:** Desatero

**Téma:** Úcta k přírodě

**Cíl:** žáci definují biblický vztah člověka k přírodě; interpretují lidské jednání jako odpovědné za stav životního prostředí; diskutují o možných příčinách současné podoby životního prostředí; navrhnou možná řešení nápravy

**Vyučovací metody:** výklad, vysvětlování, vyprávění, práce s knihou, projekce statická a dynamická, samostatná práce žáků, diskuse, rozhovor

**Organizační formy vyučování:** frontální

**Učební pomůcky:** sešity, tabule, psací potřeby, Bible, powerpointová prezentace, projekce videa

**Fáze hodiny, orientační časový harmonogram:**

### **1. Úvod (5 min.)**

Pozdrav, navození dobré atmosféry, docházka, zápis do třídní knihy, číslo hodiny představení tématu, kterým je – Úcta k přírodě.

### **2. Opakování (10 min.)**

Krátké ústní opakování učiva před výkladem nové látky. Předchozí vyučovací hodina byla věnována výkladu 2. přikázání (Ex 20,4-6). Žáci jsou již schopni: definovat 2. přikázání; vysvětlit jeho význam společně se zasazením do dobového kontextu; demonstrovat jeho smysl na příkladech; vytvořit obecné závěry vyplývající z přikázání; zdůvodnit význam jeho dodržování pro dnešní dobu. Učitel pomocí otázek upevňuje znalosti žáků z předchozí vyučovací hodiny. Např.: Jak zní 2. přikázání? Jaké podoby může mít

zobrazování? Na co vše se vztahuje zákaz zobrazování? Jak lze rozumět stíhání viny? Jaké lidské činy mohou mít dopad na budoucí generaci?

### **3. Výklad nového učiva (25 min.)**

Učitel navazuje na učební látku předchozí hodiny, kterou rozšiřuje a prohlubuje. Pasáž druhého přikázání o postihnutí viny otců až do čtvrtého pokolení vztahuje na lidské jednání a jeho důsledky. Konkrétně se zaměřuje na přírodu a úctu k ní. Do svého výkladu zahrnuje stvořitelský hymnus (Gn 1,1-31), kdy zvláštní pozornost věnuje slovům, která se na konci každého dne opakují: „Viděl, že je to dobré.“ Bůh pověřil člověka, aby zemi obdělával, střežil ji a zároveň panoval nad vším, co je živé (Gn 1,28; Gn 2,15). Člověk tedy nese odpovědnost za současný, ale i budoucí stav životního prostředí.

V následující části učitel pustí video, které zobrazuje negativní dopad lidského jednání na podobu životního prostředí – vymírání rostlinných a živočišných druhů, znečištění půdy, vody, ovzduší, kyselá deště, skleníkový efekt, ztenčování ozónové vrstvy, těžba přírodních zdrojů a průmysl, doprava, urbanizace, kácení tropických lesů atd.

### **Aktivita (30 min.)**

Po zhlédnutí videa žáci utvoří pětičlenné skupiny, ve kterých promýšlí příčiny ekologických problémů a jejich možné řešení. Po uplynutí stanoveného času jsou skupiny vyzvány k jejich prezentaci. Následuje krátká diskuse. Cílem této aktivity je si uvědomit dopad lidského chování na stav životního prostředí a převzít odpovědnost za jeho podobu.

### **Pokračování ve výkladu (10 min.)**

Po splnění aktivity učitel pokračuje ve výkladu a cituje výrok Alberta Schweitzera: „Člověk ovládl přírodu dříve, než se naučil ovládat sebe.“ Prvotní příčinu narušení vztahu člověka k přírodě lze spatřovat v lidském egoismu a touze vyrovnat se Bohu. Učitel žákům představuje Františka z Assisi, kterého papež Jan Pavel II. jmenoval patronem ekologů. František k přírodě přistupoval jako k prostoru, ve kterém se projevuje Boží otcovství.

### **4. Shrnutí nového učiva, krátké opakování, zhodnocení práce žáků, pochvala za aktivitu, zadání domácího úkolu (10 min.)**

Na závěr vyučovací hodiny učitel stručně shrne probíranou učební látku a formou otázek se ujistí, zda si ji žáci osvojili a do problematiky životního prostředí pronikli. Možné otázky: Jakými úkoly byl člověk Bohem pověřen? Kde v Bibli najdeme nejznámější

stvořitelství hymnus? Jaké jsou možné příčiny narušení vztahu člověka k přírodě? Jakým způsobem je možné zlepšit stav životního prostředí? Kdo jmenoval Františka z Assisi patronem ekonomů?

DÚ – shlédnout video o Františku z Assisi, provést zápis do sešitu. Video je dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10123417216-svetci-a-svedci/207562211000019-svaty-frantisek-z-assisi/>.

### **6.3 Partnerství, sexualita a křesťanství**

**Předmět:** křesťanská etika

**Ročník:** první

**Časový rozsah:** jedna vyučovací hodina

**Místo:** třída – učebna

**Typ vyučovací jednotky:** smíšená

**Tematický celek:** Desatero

**Téma:** Partnerství, sexualita a křesťanství

**Cíl:** žáci definují a objasní pojmy partnerství, sexualita; shrnou základní principy partnerského a sexuálního vztahu (dle křesťanství) a zaujmou stanovisko; nabyté znalosti demonstrují na příkladech; srovnávají křesťanský a „světský“ přístup k sexualitě, uvádí argumenty pro ztotožnění se s křesťanským ideálem lásky

**Vyučovací metody:** výklad, vysvětlování, vyprávění, práce s knihou, projekce statická, předvádění, debata, diskuse, rozhovor

**Organizační formy vyučování:** frontální

**Učební pomůcky:** sešity, tabule, psací potřeby, Bible, powerpointová prezentace, bonbony

**Fáze hodiny, orientační časový harmonogram:**

#### **1. Úvod (5 min.)**

Pozdrav, navození dobré atmosféry, docházka, zápis do třídní knihy, číslo hodiny představení tématu, kterým je – Partnerství, sexualita a křesťanství

#### **2. Opakování (5 min.)**

Krátké ústní opakování učiva před výkladem nové látky. Předchozí vyučovací hodina byla věnována výkladu 7. přikázání (Ex 20,14). Žáci jsou již schopni: definovat 7. přikázání; vysvětlit jeho význam se zasazením do dobového kontextu; demonstrovat jeho smysl na příkladech ze života; vytvořit obecné závěry vyplývající z přikázání; zdůvodnit význam jeho

dodržování pro dnešní dobu. Učitel pomocí otázek upevňuje znalosti žáků z předchozí vyučovací hodiny. Např.: Jak zní 7. přikázání? Kde v Bibli bychom 7. přikázání hledali? Jaký je rozdíl mezi náboženským a sexuálním cizoložstvím? V čem Ježíš Kristus shledává kořen cizoložství?

### **3. Výklad nového učiva (20 min.)**

Učitel navazuje na učební látku předchozí hodiny, kterou rozšiřuje a prohlubuje. Do svého výkladu zahrnuje starozákonní pasáž o stvoření ženy z Adamova žebra, kvůli které jednou opustí své rodiče, aby se stali jedním tělem (Gn 2,22-24). Tuto starozákonní pasáž doplňuje o novozákonní z Mt 19,5-6: „Proto opustí muž otce i matku a připojí se ke své manželce, a budou ti dva jedno tělo, takže již nejsou dva, ale jeden. A proto co Bůh spojil, člověk nerozlučuj!“ Učitel pomocí těchto pasáží poukazuje na ideál partnerství i sexuality, kde stěžejní roli hraje jednota muže a ženy. Sexualita je tou nejhlubší a nejintimnější formou komunikace a lásky. Člověk skrze ni vyjadřuje partnerovi svou nejhlubší lásku, dává se mu všanc, oddáváme se mu. Sexualita vedoucí pouze k uspokojení vlastních potřeb na úkor partnera je projevem neúcty, která může být zraňující. Učitel dále poukazuje na nevzdělanost, nerozváženost v oblasti sexuality, jejichž výsledkem může být např. nechtěné těhotenství. Křesťanství staví sexualitu až do oblasti manželství.

### **Aktivita (10 min.)**

Učitel žáky rozdělí na dvě skupiny, kdy jedna hájí názor, že sexualita by měla spadat do oblasti manželství, kdežto druhá skupina má hájit názor opačný. Žáci po uplynutí vyhraněného času na zvážení všech pro a proti prezentují svá stanoviska.

Po skončení aktivity následuje názorná ukázka, pro kterou je třeba sáček bonbonů. Učitel jeden z nich rozbálí a vloží do úst. Po chvilce bonbon z úst vyndá a nabídne ho někomu jinému. Předpokládá se, že již nikdo o „ocumlaný“ bonbon neprojeví zájem. Najednou vytáhne sáček bonbonů a ptá se znovu, zda by někdo chtěl bonbon. V tomto případě se předpokládá, že žáci o bonbony projeví značný zájem. Následují otázky:

- Proč je zabalený bonbon lepší než „ocumlaný“?
- Proč nikdo již „ocumlaný“ bonbon nechtěl, ale o zabalený měli zájem všichni?
- Za jakého předpokladu byste si vybrali již „ocumlaný“ bonbon?

Po zodpovězení otázek učitel přirovnává zabalený bonbon k panictví/panenství a „ocumlaný“ ke zběhlostem v sexuální oblasti. Dále pokračuje ve svém výkladu o partnerství, sexualitě a křesťanství. Poukazuje na to, že Bůh chce pro člověka jenom to nejlepší a tím, že sex staví až do manželství, ho chce uchránit před možným nebezpečím, jako: citové a emoční trauma; nechtěné těhotenství; ztráta na sebeúctě, sebepojetí, sebehodnocení apod. Jedním z úkolů člověka je plodit a množit se, aby země byla naplněna (viz Gn 1,28). Zplodění dítěte je tím největším zázrakem, kterého je člověk vůbec schopen. V případě, že se někdo považuje za dostatečně zralého pro pohlavní styk, měl by se zamyslet i nad tím, zda se považuje za zralého pro případné mateřství nebo otcovství.

#### **4. Shrnutí nového učiva, krátké opakování, zhodnocení práce žáků, pochvala za aktivitu, zadání domácího úkolu (5 min.)**

Na závěr vyučovací hodiny učitel shrne probranou látku pomocí zopakování hlavních myšlenek a kladení otázek. Hlavním cílem hodiny je seznámit žáky s křesťanským pohledem na partnerství a sexualitu, který je vede k odpovědnému přístupu. Formou otázek se učitel ujišťuje o pochopení a osvojení probíraného tématu. Možné typy otázek: Jakým způsobem Bůh stvořil ženu? Co musí udělat muž, aby byl se svou ženou? Z jakého důvodu křesťanství staví sexualitu až do oblasti manželství? Jaká jsou rizika nerozvážnosti předmanželského sexu?

DÚ: žáci si přečtou novozákonní oddíl o lásce v 1K 13,1-13. V části od verše čtvrtého až po verš sedmý místo lásky doplní své jméno, např.: Lucie je trpělivá, laskavá, nezávidí, Lucie se nevychloubá a není domýšlivá... Tento úkol má vést žáky k zamyšlení, zda jim jako milujícím bytostem náleží vlastnosti připisované lásce.

## Závěr

Po přečtení této diplomové práce pod názvem „Didaktika křesťanské etiky“ by měl být čtenář obeznámen s konceptem oborové didaktiky křesťanské etiky jako vyučovacího předmětu na čtyřletých gymnáziích a vyšších stupních víceletých gymnázií. Pro čtenářovo hlubší porozumění tématu je první kapitola vyhrazena pojmem jako jsou etika a základní prameny výchozí pro etiku křesťanskou. Myslím si, že chápání souvztažnosti filosofie a křesťanství, a tedy i křesťanské etiky, je pro pochopení zamýšleného záměru práce důležité. Pomocí druhé, třetí a čtvrté kapitoly jsem se snažila podat ucelený přehled o didaktice jako základní pedagogické disciplíně zahrnující didaktiku obecnou a oborovou.

Každá škola má možnost se prostřednictvím Školního vzdělávacího programu určitým způsobem profilovat a odlišovat od ostatních. Toto profilování školy může být formou nabídky určitých vyučovacích předmětů, které jiné školy do svého výčtu nezahrnují. Takovým odlišujícím prvkem může být zařazení křesťanské etiky do systému vyučování, která klíčovými kompetencím uvedeným v RVP G, jež mají být žáky osvojeny, dává ojedinělý charakter s transcendentním přesahem. Žák SŠ se řadí do věkového období pozdní adolescence, pro které je typické bytostné tázání projevující se osamostatňováním, nejistotou, hledáním smyslu a urovnáváním svých vlastních hodnot a postojů. Škola by tedy měla být schopna na tuto žákovu potřebu reagovat vhodným použitím vyučovacích metod, organizačních forem vyučování či zvolením didaktických prostředků.

Desatero jako základní metodologický text katecheze, které je zároveň textem explicitním pro křesťanskou etiku, napomáhá k formování hodnot a postojů. Z tohoto důvodu k Desateru přistupuji jako k etickému kodexu, jehož znalost nikomu neuškodí, ba naopak! Ráda bych poukázala na to, že každé z přikázání lze aplikovat na dnešní dobu, proto jsou u každého z nich uvedena možná etická témata, která lze ve vyučovacích hodinách použít jako výchozí.

Musím přiznat, že velikou výzvou pro mě bylo zpracování modelových hodin. Záměrně jsem zvolila taková témata, která považuji za aktuální a naléhavá. Konkrétně se jedná o témata zabývající se hodnotovou orientací člověka; úctou k přírodě; partnerstvím a sexualitou z pohledu křesťanství. Každou z hodin jsem se snažila doplnit o aktivizující metody, které podporují kreativitu, fantazii, samostatnost, kooperaci, kritické myšlení, soustředěnost, schopnost prezentovat svůj vlastní názor, komunikativnost apod.

Ráda bych na samotný závěr upozornila na fakt, že křesťanská etika je určena všem, a nejen lidem určité konfese. Jejím záměrem nemá být násilné přesvědčování a vnucování

učitelova pohledu na mravní problematiku. Křesťanství a jeho etika, má být prezentováno jako možná cesta, jak svému životu dát nový rozměr.

## Seznam použité literatury

### Bibliografie

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0953-1.

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

BEIERWALTES, Werner. *Křesťanství a filosofie: (velké epochy): Sborník přednášek, které proběhly na půdě Křesťanské akademie Praha v přednáškovém r. 1990/91*. Přeložil Filip KARFÍK. Praha: Křesťanská akademie, 1991. Sborníky Křesťanské akademie Praha. ISBN 80-900615-1-8.

BENEŠ, Jiří. *Desítka: Desatero, aneb, Deset slov o Bohu a člověku*. Praha: Návrat domů, c2008. ISBN 978-80-7255-177-4.

BÍLÝ, Jiří. *Základy etiky, estetiky a religionistiky*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-21-x.

BUBER, Martin. *Já a ty*. Olomouc: Votobia, 1996. Velká řada (Votobia). ISBN 80-7198-042-1.

HÁJEK, Miloslav. *Evangelium podle Matouše*. Praha: Kalich, 1995. ISBN 80-7017-924-4.

HANESOVÁ, Dana. *Náboženská výchova ve školách*. Banská Bystrica: Pdf UMB, 2005. ISBN 808083-121-1.

HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-807290-670-3.

HLAVINKA, Pavel. *Dějiny filosofie: jasně a stručně*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-015-7.



*Katechismus Katolické Církve*. Praha: Zvon-České Katolické Nakladatelství, 1995. ISBN 8071131326.

LOCHMAN, Jan M. *Desatero: směrovky ke svobodě: nástin etiky pod zorným úhlem Desatera*. Praha: Kalich, 1994. ISBN 80-7017-828-0.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-677-2.

MEHMET, Faith T. a Gültekin ÇAKMAKCI, ed. *Contemporary science education research: pre-service and in-service teacher education. A collection of papers presented at ESERA 2009 conference*. Istanbul: ESERA, 2010. ISBN 978-605-364-032-5.

MUCHOVÁ, Ludmila. *Cíle a cesty: metody, cíle a prostředky vyučování z pohledu obecné didaktiky pro učitele náboženství*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1996.

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

OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1360-4.

PLATÓN. *Ústava*. 3., opr. vyd. Přeložil František NOVOTNÝ. Praha: OIKOYMENH, 2001. ISBN 80-7298-024-6.

RAMBOUSEK, Vladimír. *Materiální didaktické prostředky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-664-2.

SEMRÁDOVÁ, Ilona. *Etika: výběr textů k interpretaci*. Vyd. 3., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 8070414030.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 97880-7429-063-3.

STÖRIG, Hans J. *Malé dějiny filosofie*. 7., přeprac. a rozš. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-500-4.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

### **Litterae sacrae**

*Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad*. Praha: Česká biblická společnost, 2006. ISBN 80-85810-41-7.

KITTEL, Rudolf, Karl ELLIGER, Wilhelm RUDOLPH, Gérard E. WEIL a Adrian SCHENKER. *Biblia Hebraica Stuttgartensia*. 5., studijní vydání. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1997. ISBN 978-3-438-05219-3.

STAMPS, Donald C. a John W. ADAMS, ed. *Studijní bible s výkladovými poznámkami: český ekumenický překlad: Písmo svaté Starého a Nového zákona*. Springfield: Life Publishers International, c2009. ISBN 978-0-7361-0420-3.

### **Články**

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Dočká se ČR vzdělávání učitelů pro dobře se učící společnosti? *Pedagogická orientace*, 2002, no. 2, s. 116-121. ISSN 1211-4669.

HEIM, Joel J. a Sconvill N. BETH. A Spectrum Pedagogy for Christian Ethics: Respecting Difference without Resorting to Relativism. *Teaching Theology & Religion*, 2010, vol. 13, no. 4, s. 350-370. ISSN 1368-4868.

TENGLER, Jiří. Kuráž ke katechismu. *Křesťanská revue*, 2014, no. 6, s. 34. ISSN 0023-4613.

WALLINGFORD, David. The Decalogue in Reformation Catechesis. *The Christian Journal of Social Ethics*, 2017, no. 82, s. 9-24. ISSN 17588456.

### **Encyklopedie a slovníky**

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

MCGRATH, Alister E. *Blackwellova encyklopedie moderního křesťanského myšlení*. Praha: Návrat domů, 2001. ISBN 80-7255-043-8.

PÍPAL, Blahoslav. *Hebrejsko-český slovník ke Starému zákonu*. 4. vydání. Praha: Kalich, 2006. ISBN 80-7017-029-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RAHNER, Karl a Herbert VORGRIMLER. *Teologický slovník*. Přeložil František JIRSA, přeložil Jan SOKOL, přeložil Jan KRANÁT. Praha: Vyšehrad, 2009. Teologie (Vyšehrad). ISBN 978-80-7021-934-8.

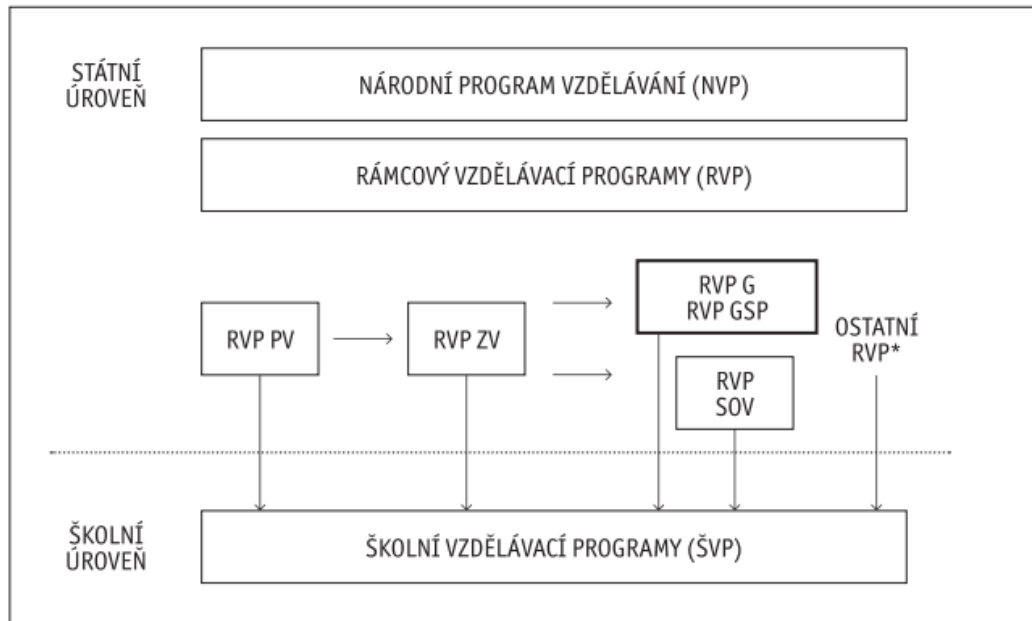
### **Elektronické zdroje**

MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. In: rvp.cz [online]. 23.11.2011 [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15017/VYUKOVE-METODY-AKTIVIZUJICI.html>. ISSN 1802-4785.

TIKALSKÁ, Soňa. Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách? In: rvp.cz [online]. 02.09.2008 [cit. 2018-07-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html>. ISSN 1802-4785.

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Graf – Schéma systému kurikulárních dokumentů



## **Abstrakt**

Diplomová práce zpracovává téma didaktiky křesťanské etiky jako předmětu, který je vyučován na čtyřletých gymnáziích a vyšších stupních víceletých gymnázií. Osnova práce je uspořádána tak, aby podávala systematický přehled o dané problematice, proto je první kapitola věnována vymezení základních pojmů, které jsou bránou k pochopení toho, čím křesťanská etika je a co sleduje. Následující kapitoly prostřednictvím charakteristiky jednotlivých komponentů vzdělávacího procesu podávají ucelený pohled na oborovou didaktiku vyučovacího předmětu křesťanská etika. Pátá kapitola představuje Desatero jako základní metodologický text katecheze, který je zároveň textem explicitním pro křesťanskou etiku. Na každém z přikázání je demonstrován jeho přesah do současnosti, jehož potvrzením je pak výčet možných etických témat pro vyučování. Modelové hodiny v závěrečné kapitole jsou názornou aplikací těchto určitých témat, která jsou zvolena s ohledem na konkrétní oblasti, jež v současné době vnímám jako problematičké. Konkrétně se jedná o témata zabývající se hodnotovou orientací člověka; úctou k přírodě; partnerstvím a sexualitou z pohledu křesťanství.

## **Abstract**

The diploma thesis handles the theme of didactics of Christian ethics as a school subject with a focus on four-year grammar schools and secondary schools. The syllabus of the thesis is organized the way to give a systematic overview of the issue, therefore the first chapter is dedicated to define the basic concepts which are the gateway for understanding what the Christian ethics is and what it is pursuing. The following chapters give a comprehensive view of the subject didactics as a school subject named Christian Ethics. The fifth chapter presents the Decalogue as the basic methodological text of catechesis, which is also an explicit text for Christian ethics. Each of the commandments is demonstrated by its overlapping to the present as we can see on possible ethical topics for teaching. The final six chapter presents a model of three lessons that can be used within the lectures. The chosen topics represent the specific areas which I currently see as problematic, specifically The value orientation of a person; Respect for nature; Partnership and sexuality from the point of view of Christianity.