

Pandemické období přimělo pedagogický svět reflektovat otázku zabývající se tím, na čem ve výchově a vzdělávání skutečně záleží. Odpověď zní: Na charakteru.

Morální charakter, mrav, ctnost nebo obecně lidskost je velmi vzácnou „komoditou“. Je tím vzácnější, čím intenzivněji jsme si vědomi jejího nedostatku. Souvisí to s rozkladem moderních i postmoderních paradigmat. (*Paradigma - z řeckého parádeigma = vzor, příklad, model - je obecně přijímané schéma, vzorec myšlení či model.*)

Od dob osvícenství moderní člověk věřil, že mravní vytříbenost bude postupovat vpřed společně s rozumovým poznáním a vědou. Že scientia zajistí conscientia (věda svědomí). Vždyť přece ten, kdo správně ví, bude i správně jednat.

Mýlili jsme se. Ukázalo se, že s lidskou povahou je to složitější.

Lidství je nám dáno, lidskost je úkol. Člověk se rodí jako bytost s jedinečným potenciálem, problém je v tom, jak s tímto potenciálem nakládá. Pozorujeme, že naše lidství je rozporuplné. Mnoho víme, mnoho umíme, mnoho můžeme, ale právě tato naše kapacita je naší největší hrozbou. Všechno, čím disponujeme, dokážeme zneužít. Ať jde o náš rozum, vůli, emoce, vztahy nebo tvořivost, naprosto vše umíme užít dobře i zle: *usus i abusus*, říkal J. A. Komenský. Jsme jediné bytosti, které mají potenciál sebezničení. Máme velikou moc, ale nad touto mocí moc ztrácíme.

„Morální nevolnost“ aneb proč učit ctnosti

Morální „deficit“, slovy J. Sokola, který pocítujeme nejen v Čechách, má zásadní sociokulturní důsledky. S každou další korupční aférou, s každým dalším porušeným slibem, s každým dalším daňovým rájem, s každou další konspirační dezinformací, roste morální nevolnost obyvatel systému, kteří se mu musejí přizpůsobovat. Odtud zásadní potřeba pěstování, rozvíjení či kultivace ctnosti, morálního charakteru.

Komenský by souhlasil. Neúnavně opakoval, že „pravé“ vzdělání pečuje o „celého člověka“, má složku poznávací, mravní i duchovní. Byl přesvědčen, že výchova znamená učit „znát dobré, chtít dobré a konat dobré“, a to „i když se nikdo nedívá“. Komenský měl již ve své době zkušenost s výchovou, která kladla důraz pouze na poznání a ostatní složky opomíjela. Nazýval takový přístup „mučirnou“ nebo „robotárnou“ ducha.

Byl si také dobře vědom, že člověk, který sice mnoho ví, ale už ne to, jak své vědění užívat dobře, je „břemeno země“. Dokonce, čím více toho ví, tím více je společensky nebezpečný, není-li poznání doprovázeno dobrými mravy. Informace

bude k tomu třeba praxe, činu, skrze které se rodí zvyk.

4) Poslední přístup předpokládá, že ctnosti se dosahuje proti lidské přirozenosti. Člověk je ze své podstaty nemorální, sobecký až zvířecí, a má-li se stát dobrým, musí k tomu být silou, případně strachem přinucen, a tak zkrocen.

* * *

Kterou metodu, resp. filozofii výchovy zvolit? Jakým způsobem ctnosti nabýt? Jak se stát dobrým? Sokrates ve zmíně-

ném dialogu přiznává, že neví. A to ze dvou důvodů. Jednak neví, co to ctnost je, a druhý důvod jeho nevědomosti obsahuje didaktickou intenci. Říká, že i kdybychom věděli, co ctnost znamená, nemáme pro ni učitele. Kdo je tak ctnostný, aby mohl sám ctnosti učit? Sokrates ukazuje na skutečnost, že ani nejskvělejší muži dějin nebyli schopni naučit ctnosti své potomky. A koneckonců i Sokrates sám jakožto rodič přiznává v tomto ohledu své vlastní selhání.

Co z toho plyne? Nechává nás Sokrates bez odpovědi? Ano i ne. Coby filozof není muž hotových odpovědí, ale zvědavých otázek, jež mají primárně odhalovat domněnky. Sokrates upřímně neví, a proto se táže. A získá-li člověk během tázání příležitost odhalit a přiznat vlastní omyl, už tím významně pokročil ve „studiu“ ctnosti. Na druhou stranu Sokrates přece jen cestu naznačuje. V závěru dialogu říká, že není-li lidských učitelů ctnosti, snad jedině bůh by mohl být učitelem.

Takový výrok může znít podivuhodně z úst toho, kdo byl odsouzen na smrt za bezbožnost, kterou dle aténských představených prý kazil mládež. Zde je třeba se Sokrata zastat. Je sice pravda, že kudy chodil, tam zpochybňoval řecké bohy. Ovšem zároveň mluvil o tajemném božském hlasu, který je dle jeho soudu nad všemi bohy a který dává rozpoznat správné od nepravého.

Komenského „methodos morum in specie“

Komenského metodu uvádím do souvislosti se Sokratem záměrně. Sokrates, s pokorou sobě vlastní, zmínil čtyři edukační motivy:

I) proti lidské přirozenosti čili tvrdě, autoritativně;

II) v souladu s přirozeností čili snadno, vlastně se člověk naučí sám, protože jeho přirozenost je dobrá;

III) poznáním, protože člověk je v podstatě neznalý, ignorant;

IV) návykem, protože člověk je v podstatě tabula rasa.

Člověk člověku vlkem?!

aneb

Potřebujeme se od Komenského naučit, jak správně vychovávat!

(Našli jsme k zamyšlení... koluje po internetu)

bez formace nebo vědění bez ctnosti je dle jeho soudu tak nepatřičné jako „spousta zlatá na pysku svině“ (*Didaktika velká, kap. XXIII*). Otázka zní, jak se charakter edukačně rozvíjí či formuje.

Nejsme první, kdo si klade tuto otázku. První ji explicitně verbalizoval Platón, respektive Sokrates ve svých slavných dialogických rozpravách, např. v Menónovi, Protagorovi, ale též v Politice. Ústy Menóna, thesalského vojevůdce, nechá Sokrates zaznít fundamentální otázku, zda je ctnost „věc učení“. Pojem ctnost (areté) se překládá různě, protože jeho význam je bohatý.

Menón má na mysli spíše zdatnost, Sokrates však vede dialog tak, aby Menóna přivedl k hlubšímu porozumění pojmu – jde o zdatnost celistvou, o ctnost či dobro obecně. Je něco takového možné učit? A pokud ano, jak? Sokrates pokračuje: Snad skrze správné poznání? Nebo dobré návyky? Nebo je ctnost člověku přirozená? Nebo je naopak proti jeho přirozenosti, a je nutné ji nějak „přeučit“?

Sokratova odpověď je hluboká a zaslouží si důkladné promyšlení. Nicméně na tomto místě chci vyzdvihnout fascinující skutečnost, že v několika úvodních tázacích větách Sokrates takřka prorocky pojmenoval čtyři základní filozofie výchovy, které lidstvo v následujících čtyřadvaceti stoletích vyzkoušelo.

1) Nejoptimističtější pojetí vychází z přesvědčení, že člověk je ze své podstaty dobrý, ctnostným se stává jaksi mimochodem, přirozeně, takže žádné morální vyučování nepotřebuje.

2) Druhá, stále ještě poměrně optimistická filozofie předpokládá, že ctnostným se člověk stává pravým poznáním. Kdo získá pravou moudrost, resp. pozná, co je dobré, bude také dobře jednat. K takovému poznání je však třeba náležitýho vedení, učení, instrukce nebo osvícení.

3) Třetí filozofie výchovy tvrdí, že ctnost vyžaduje práci a úsilí, že je třeba cviku a návyku. Tak to viděl například Aristoteles. Neřešil příliš otázku, zda je člověk špatný, nebo dobrý, ale měl jasno v tom, že má-li se člověk dobrým stát,

Chopíme-li se těchto motivů s herme-
neutickou přejícností, bez negativních
konotací, můžeme v nich vidět tyto pozi-
tivní edukační principy či přístupy:

I. Princip autority, pevné ruky, pevných
hranic, pevných mantinelů

II. Princip svobody, samostatnosti, in-
teriorizace

III. Princip transmise informací, předá-
vání poznatků, zkušeností

IV. Princip návyku, habitu myslí i činu

* * *

Vše, co bude v tomto textu následovat,
vychází z předpokladu, že tyto principy
jsou v edukačním procesu velmi žádoucí,
všechny mají svůj pravý čas a své místo.
Čtème nyní Komenského metodu morál-
ní výchovy s tímto interpretačním zřete-
lem: Má-li Sokrates pravdu, že k učení
dobru je tím či oním způsobem potřeba
I) autority, II) samostatnosti, III) poznání
a IV) návyku, sledujme, jak se tyto princi-
py vyskytují u Komenského.

**I. Autorita, pevná ruka či pevné hra-
nice** jsou Komenskému naprostou sa-
mozřejmostí. Od nejtělejšího mládí, kdy
je „vosk“ ještě tvárný, je třeba formovat,
vštěpovat, vést, učit sebeovládání, učit
pravidlům. Neplýne z toho však, že by
škola měla „býti plna křiku, ran a pruhů,
nýbrž že má býti plna bedlivosti a pozor-
nosti ze stran učitelův i žákův“. Komen-
ského principiální odpor vůči násilí vyjad-
řuje známé motto: „Omnia sponte fluent,
absit violentia rebus“ čili „necht' vše ply-
ne přirozeně, násilí budiž vzdáleno“.

Nicméně požadavek nenásilnosti a har-
moničnosti se nevyklučuje s autoritou.
Autorita představuje a stanovuje morál-
ní hranice a nároky přiměřené věku. Dítě
díky těmto nárokům morálně roste po-
dobně jako strom, jehož „každá větev je
o tolik silnější, o co více toho musí nést“
(*Mundus moralis*, kap. VIII).

Bez námahy nebo nároků dítě neroste,
resp. nemůže učinit žádný pokrok. A sta-
ne-li se, že by duch některého z dětí „zdi-
vočel“ nebo se nějak „pokazil“, je třeba
kázat, napomínat, disciplinovat atd.,
přičemž veškeré způsoby kázně musejí
být takové, aby žáci „mohli i uměli milo-
vati a ctíti své učitele a aby nejenom rádi
dali se vést tam, kam mají býti vedeni,
nýbrž aby i sami po tom horlivě toužili“
(*Didaktika velká*, kap. XXVI).

II. Svoboda a samostatnost přichá-
zí dle Komenského pozvolna, doslova
„podle stupňů věku a rozvoje“. Dokud
např. dítě nedosáhne takového stadia
rozumového vývoje, aby bylo schopno
samo pochopit, proč je nějaké dobro či
ctnost žádoucí, je třeba, aby se učilo pro-
stě poslušnosti. Komenský ukazuje svou
vývojově psychologickou intuici, když
poznává, že „chlapci (aspoň ne

všichni) nebývají ještě tak dalece schop-
ni rozvážného postupu“. Proto je třeba
učit statečnosti v raném stadiu výchovy
skrže „sebeovládání“ a „poslušnost“.

Zní to na první poslech neobvykle –
učit statečnosti skrže poslušnost. A zřej-
mě to tak znělo i v době Komenského,
proto hned dodává vysvětlení: „Ó, jaká
veliká naděje na překonání zmatků, jimiž
je svět zaplaven!“ – když se děti hned
v mladosti naučí poslouchat, vůli ovlá-
dat, a tak si vzájemně ustupovat, namís-
to aby si ubližovaly. „Toť statečnost.“

Jakmile ale začne dítě dospívat a chá-
pat, dochází k interiorizaci dobra (dnes
bychom řekli norem) a pozvolna i k se-
beovládání (dnes říkáme seberegula-
ci) v souladu s těmito normami. Každý
úspěšný krůček tímto směrem je „stu-
peň“ ke svobodě a samostatnosti, resp.
– slovy Komenského – k stadiu, kdy se
člověk stává „králem sám sobě“ (*Didak-
tika velká*, kap. XXIII).

**III. Informace, poznání, instrukce
nebo fakta** – to vše jde ruku v ruce s vy-
chovatelovým vzorem. Kromě toho, že
vychovatel zprostředkovává morální re-
alitu svým příkladem, Komenský rozpo-
znává, že je třeba toto doplnit „pověd-
ními jemnými“ nebo jinde „poučeními,
předpisy a pravidly životními“, aby vycho-
vávaný rozuměl obsahu a smyslu dobra,
aby rozuměl, „proč dělá to (ctnostné), co
dělá a proč se tak dělati má“. Čili v raném
stadiu nápodoba, v pozdějším porozu-
mění. (*Didaktika velká*, kap. XXIII.)

**IV. Motiv zvyku, přivýkání, navyká-
ní** je u Komenského často frekventován,
nejvíce v souvislosti s nejtělejšími dět-
stvím. Pěstování ctností musí začít dříve,
než se „nezpůsobové a nectnosti hnízdit
začnou“. Podobně jako se vosk a sádra
za měkka formují snadno, ale když za-
tvrdnou, „darmo jest předělávati je“, tak
i u člověka nejvíce záleží na „prvním for-
telu“, který se zakládá hned „při malič-
kosti dítěte“ (*Didaktika velká*, kap. XXIII).

Nejvhodnější metoda pro toto období
je dle Komenského jednoznačná: „Velký
význam má od mlada zvykati“, což odů-
vodňuje zkušeností – „čím načichne nová
nádob, tu vůni si zachová“. Je třeba ne-
ztratit tu vzácnou „první příležitost“ dět-
ství a předcházet zlovykům. Pokud se
zlovyk uhnědí, „těžko je odvykati“, trýz-
ní člověka i jeho okolí po celý život a ve
stáří se stane „nesnesitelným a nenaprav-
itelným“. Tak jako se člověk učí „choditi
chůzí, mluvit mluvením, psáti psaním“,
tak se ctnostem učí skrže ctnostné jed-
nání, návyky, opakování, praxi (*Didaktika
velká*, kap. XXIII).

Komenského metoda evidentně obsa-
huje všechny Sokratovy motivy, ale kro-
mě nich ještě alespoň čtyři další. Shoda
v pedagogické intuici je u obou myslite-

lů pozoruhodná. Nicméně Komenský byl
přece jen více pedagog než filozof, a na-
opak Sokrates více filozof než pedagog,
proto nepřekvapí, že Komenského sys-
tém obsahuje ještě další edukační mo-
tivy, které Sokrates nepojednává, které
ovšem mají k problematice rozvoje mo-
rálního charakteru zásadní relevanci:

V. Vývojový aspekt. Znovu a znovu sly-
šíme Komenského mluvit takřka jako vý-
vojového psychologa, který si je vědom,
že různé věk vyžaduje různý přístup. Ně-
kolik ukázek: V kapitole XVII. Didaktiky
velké, kde Komenský vykládá obecné zá-
konitosti „přirozené“ výchovy, říká: „Pří-
roda nic nevyrazí ven, leč co uvnitř uzraje
a samo chce vyraziti.“ Dále uvede kon-
krétní „přírodní“ příklad: „Neboť ani ne-
nutí ptáčka opustiti vejce, dokud údy se
nevytvoří a nezesílí náležitě, ani ho nemá
k letu, dokud nevidí, že má peří, ani ho ne-
vyhání z hnízda, leč až vidí, že umí létat.“

Následně dedukuje pedagogicko-psy-
chologickou aplikaci, a to nejprve nega-
tivně: „Násilí se tedy činí duchu mládeže,
I) když jest nucena k tomu, k čemu nedo-
spěl ještě věk a chápavost; nebo II) když
bez dostatečného předchozího výkladu,
vysvětlení a poučení o nějaké věci se jim
poroučí.“ Podobně promlouvá v *Didak-
tice analytické*: „Vše má svůj čas. ... Zra-
lostí musíš chápat nejen zralost věkovou,
nýbrž i vývoj, poněvadž se všemu učíme
postupně...“ (*Kapitola XXI*).

VI. Žert. Ve výchově má i žert dle Ko-
menského své místo. Nebo též kratochví-
le, hříčka, hra, hravost. Ať již v *Pampae-
dii*, nebo v *Didaktikách* Komenský mluví
o „žertovnosti“ ve dvou významech:
a) prevence zahálky, viz výrok „ať váž-
nými pracemi nebo kratochvilnými, jen
když se nenechají zaháletí“; b) edukační
příprava pro budoucí činnosti – „i žertem
lze se učiti tomu, co může jednou prospě-
ti věci vážné“ (*Didaktika velká*, kap. XXIII).

Podobně mluví Komenský i v jiných tex-
tech. Například: „Musíme je přilákat tím,
že se jim budou předvádět vážné věci ve
formě her, aby nepozorovaly, že se něče-
mu učí, ale uvědomovaly si, že se něčemu
naučily, a měly z toho radost. Tak bude
možné, aniž by si to uvědomily, obezná-
mit je i s věcmi vrcholně důležitými pro-
střednictvím her a žertů“ (*Pansofia*, kap.
VII: *Dovednosti lidského nadání*).

Ještě jeden příklad: „Chop se všech pří-
ležitostí, jež ducha zbystřují. Ať nemine
bez užitku žádná chvíle procházky, ani
oběda či večeře, ani žádného jednání
o věci vážné nebo žertovné, a ať všechno
přináší nějaký prospěch tvému duchu.“
(*Pansofia*, kap. VII: *O poznávání věcí*.)

Fenomén hravosti byl evidentně pro
Komenského velkým tématem. Kromě
výše zmíněných poznámek, roztrou-
šených na různých místech jeho textů,

věnoval tomuto tématu celou knihu, slavnou Schola ludus (Škola hry), kde hravosti dává ještě další rozměr, totiž jevištní, dramatický.

Nebudu zde zabíhat do detailů, pouze chci podtrhnout skutečnost, že v době značně rigidního a přísného školství, které obvykle neznalo než externí motivaci (často násilnou), Komenský vnímá důležitost tohoto jemného edukačního rozměru jak z hlediska vnitřní motivace žáků, tak z hlediska vývoje jeho. Ano, výchova je mu vážnou záležitostí s vážnými až posvátnými cíli, ale cesta k nim může vést – když to věk či příležitost nabízí – hravě, bezděčně, spontánně, žertovně, zábavně, neformálně. Dnešní terminologií bychom to zařadili mezi tzv. funkcionální prostředky působení, jako protiklad k intencionálním.

VII. Pokání. Pojem, připouštím, poněkud archaický. V současných slovnících pedagogických pojmů se nevyskytuje. Nicméně Komenského edukační systém s ním počítá a velmi důkladně operuje. Má to přímou souvislost s jeho realistickou antropologií, která rozpoznává morální limitovanost a ambivalenci lidské povahy. Komenský tímto principem vlastně říká, že i kdyby se někdy nějakému vychovateli podařilo naplnit edukační ideál a perfektně vyladit všechny výše zmíněné zásady morálního vychovatelství, tj. dokonale zharmonizovat užití autority, svobody, informovanosti, návyků i hravosti ve správný vývojový okamžik, na správném místě a za správných okolností – dítě přesto zhřeší.

Nikdo není dokonalý, není bez viny. A nejde tu o něco neúmyslného, nechtěného – i to může vážně ublížit a je třeba se s tím vypořádat. Ale jde o provinění skutečné, objektivní, vědomé, intencionální. Co s tím edukačně? Jediná adekvátní odpověď je dle Komenského právě pokání. Tedy žádné svádění na jiného, žádné bagatelizování, relativizování, ale nahlédnutí viny, přiznání a prosba za odpuštění, vůči komu jsem se provinil.

A jediná adekvátní reakce na straně vychovatele je přijetí, odpuštění a smíření, tedy to, co Komenský vyjadřuje pojmem „milost“, „milosrdenství“ či „zproštění viny“. Bylo by morálně naprosto devastující, kdyby dítě dalo najevo upřímnou lítost, ale vychovatel ji nepřijal a vinu by mu dále přičítal, případně vyčítal a připomínal.

Je-li hřích upřímně přiznán, musí být upřímně odpuštěn a zapomenut. Jsem přesvědčen, že zde Komenský pojmenoval vůbec nejdůležitější princip morální výchovy. A také možná nejobtížnější. Jakýkoli morální vývoj, pokrok nebo růst charakteru jedince není myslitelný, pokud nebude veden, aby se vlastním vinám,

přečinům či prohřešením postavil zpříma a statečně – uznal je, připustil si je, vypořádal se s nimi pokáním a zakusil osvobuzující moc „zproštění viny“. Kdyby toto ve výchově dítěte nikdy nenastalo, špatnost, které se dopustí, by křivila jeho charakter. Člověk by upadal slovy Komenského v „nečlověka“ (srv. *Pampaedia*, kap. II).

VIII. Vzor. Poslední princip se esenciálně pojí s předchozím. Že má vychovatel působit jako vzor či příklad, patří k pedagogickému trivií. Vidíme to i u Komenského: „Ctnosti se učí příkladem.“ „Neboť děti jsou jak opičata: všecko, co vidí, ať to dobré, nebo to špatné, hned chtí napodobovati, i když se jim neporučí, a proto dříve se naučí napodobovati než poznávati.“ Proto je třeba „živých příkladů“ ze strany vychovatelů (*Didaktika velká*, kap. XXIII).

Ale co když pedagog selže? Co když se nezachová příkladně? Jak potom aplikovat „metodu“ vzorem? Zde do edukačního procesu znovu vstupuje „metoda“ pokání. To, co platilo pro morální selhání žáka, platí i pro vychovatele.

Je třeba naučit (se) pokání. Ovšem, jak se pokání učí? Přednáškou? („Pokání je, když...“) Příkazem? („Kaj se!“) Argumentem? (Budeš-li se kát, pak...) Výhrůžkou? („Nebudeš-li se kát, pak...“) ...

Odpověď je nasnadě. Nejlépe vzorem, příkladem. Neztracuji verbální možnosti, slovo není k zahzení, ale příklad je nenahraditelný. Když já coby vychovatel zhřeším, selžu, zklam apod., vzniká jedinečná, jakkoli obvykle obtížná příležitost ukázat dítěti, jak se s takovou věcí vypořádat.

A to, co v takový okamžik udělám, má enormní výchovný význam. Jestliže se začnu vmlouvat, vinu zlehčovat, právě to své dítě takto učím, a pokud to dělám často a pravidelně, je skoro jisté, že i mé dítě bude svá selhání jednou řešit stejně. Pokud se ale k svému selhání postavím rovně, přiznám vinu, poprosím za odpuštění a smírím se, ukazuji svému dítěti, co se dělá, když člověk selže či „zhřeší“. Čili učím pokání příkladem. Možná nejtěžší pedagogická dovednost vůbec.

Domnívám se, že odpověď na otázku, zda je ctnost „učitelná“ či charakter „vychovatelny“, je pozitivní, i když nesnadná a nesamozřejmá. Ano, dobru je možné učit, ctnost rozvíjet, lidskost formovat, ovšem stran vychovatele či pedagoga to vyžaduje velmi jemnou dovednost uplatnit výše zmíněné principy příhodně vzhledem k okolnostem, vývojovým a individuálním specifikům vychovávaného.

Podaří-li se vychovateli užít adekvátně I) principu autority, II) principu svobody, III) zajistit adekvátní informaci, IV) vypěstovat adekvátní návyky, V) doplnit to o žert či neformální hravost a k tomu VI) naučit dítě pokání, tj. pravdivosti vůči

svým vlastním selháním a „hříchům“, pokoře a odpuštění, a to všechno nejlépe VII) vzorem, protože vychovatel sám je kající, ...pak takový přístup je možné nazvat „dílnou lidskosti“, jak o ní hovořil Jan Amos Komenský.

Jan Hábl, 7. dubna 2022

(Prof. PhDr. Jan Hábl, Ph.D. je lektorem Katedry pedagogiky a psychologie PF UJEP v Ústí nad Labem a Univerzity v Hradci Králové. Profesně se specializuje na filozofii, teorii a historii výchovy, a to především v souvislosti se studiem díla J. A. Komenského a jeho odkazu. Přednáší v oborech na rozhraní pedagogiky, antropologie, etiky a historie vzdělávání.)



Řekl o sobě: Jsem především manžel a otec. Také pedagog a komeniolog. Po studiu filozofie výchovy při University of Wales jsem působil jako učitel na ZŠ, bratrský farář a také na univerzitách v Hradci Králové a v Ústí nad Labem, věnoval jsem se také komeniologickému výzkumu v Komenského institutu v Praze.

Přednáším pro studenty i pro veřejnost v oborech na rozhraní antropologie, etiky, historie a filozofie výchovy a vzdělávání. Stojím autorsky za projektem Komenských 2020. Napsal jsem pár knih rozmanitých žánrů – odborných i krásných, např. *Labyrint upgrade: Jinotajný román (nejen) pro děti* (2015), *Na charakteru záleží: Problém učitelství dobra* (2020), *I když se nikdo nedívá, fundamentální otázky etického vychovatelství* (2015), *Učit (se) příběhem* (2013), *On being human(e)* (Wipf&Stock 2017), *Lidskost není docela ztracena. Stručný výklad Komenského Pořady o nápravě věcí lidských* (2019).

K problematice rozvoje charakteru mě přivedla myšlenka Komenského, že skutečně vzdělaný člověk je ten, který:

„ZNÁ DOBRÉ, CHCE DOBRÉ A KONÁ DOBRÉ, A TO I KDYŽ SE NIKDO NEDÍVÁ!“