

ROLE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V PROCESU UTVÁŘENÍ MORÁLNÍHO PŘÍSTUPU K VEDENÍ

THE ROLE OF EDUCATION IN DEVELOPING ETHICAL LEADERSHIP

STEINUNN HELGA LÁRUSDÓTTIR

Abstrakt

Článek se ve světle dopadů ekonomického kolapsu Islandu v říjnu 2008 zabývá potřebou formální revize islandského vzdělávacího systému. V článku zdůrazňujeme především fakt, že většina islandských lídrů, kteří se na islandském ekonomickém kolapsu podíleli, byli absolventy islandského vzdělávacího systému. Ukázalo se, že sami sebe považují za jedince, kteří se nezodpovídají ani svým spoluobčanům, ani občanům jiných zemí. Je zřejmé, že vzdělávání těchto lídrů kladlo přílišný důraz na kognitivní aspekty výchovy a vzdělávání na úkor rozvoje morálního úsudku. Proto navrhujeme takovou nápravu tohoto nedostatku islandského vzdělávacího systému, díky níž by budoucí lídři Islandu nebyli připraveni o možnost rozvíjet nejen své kognitivní, ale také morální znalosti a dovednosti. Dále máme za to, že na vzestup a pád islandské ekonomiky lze pohlížet coby na případovou studii, z níž se mohou poučit jak Islandčané, tak také občané dalších zemí. Tato hořká zkušenost by se tak mohla změnit v lekcii, již je možné aplikovat i za hranicemi ostrova Islandu. Za tímto účelem se v článku pokoušíme nalézt odpovědi na otázku, jakou hrají školy roli v ovlivňování žáků nejen v oblasti profesní přípravy, ale také v oblasti rozvoje morálního rozhodování.

Klíčová slova

výchova, morálka, morální vedení, vedení, Island

Abstract

This article calls for a formal review of the educational system in Iceland in light of the impact of the economic collapse upon the nation in October 2008. In particular, this article highlights the fact that most of the Icelandic leaders who contributed to the economic collapse in Iceland were products of the Icelandic educational system. Apparently they saw themselves as individuals without responsibility towards either their countrymen or those of neighbouring countries. Arguably, the schooling of these leaders had placed too much emphasis on the cognitive aspects of their education at the expense of their ethical development. Hence, the author proposes that this shortcoming of the educational provision in Iceland needs to be redressed so that future leaders of the nation are not deprived of the opportunity to develop both their cognitive and ethical knowledge and skills. The author moreover suggests that the rise and fall of the Icelandic economy may be seen as a case study from which not only Icelanders but other nations as well could learn. This bitter experience could thus become a

learning experience with applicability reaching far beyond the geographical boundaries of the island. To this end, this article seeks to answer questions about what role and responsibility schools have in graduating students who have not only acquired vocational knowledge and skills but have also developed a commitment to being influenced by sound moral judgment.

Keywords

education, morality, moral leadership, leadership, Iceland

*Pokaždé když se historie opakuje, cena jde nahoru.
(autor neznámý)*

Úvod

Tento článek se zabývá společenským a ekonomickým kolapsem na Islandu v roce 2008, a to s ohledem na vzdělávací systém této země. Zkoumá roli, kterou v těchto událostech vzdělávací systém mohl nepřímou sehrát, a přichází s návrhem, jak by školy měly reagovat. Zabývat se tímto tématem je důležité, protože to může pomoci předejít opakování podobné celostátní katastrofy. Pokud se Island může něčemu přiučit z událostí ve Spojených státech amerických, jež globální finanční krizi zapříčinily, pak právě tomu, že se podobné události mohou opakovat, jestliže nejsou přijata patřičná preventivní opatření. Pád velké americké finanční instituce, společnosti Enron v roce 2001, se v mnohém podobal pádům jiných finančních institucí v roce 2008, které následně vedly ke globální finanční krizi. Islandský národ a už vůbec ne osoby na vedoucích pozicích v politice, finančních institucích a firmách nemohou jednat stále stejně a přitom očekávat, že výsledky budou jiné. Chceme-li se podobným událostem vyhnout, je třeba provést příslušné strategické změny. Pokusíme se dokázat, že je třeba uvažovat také o roli islandského vzdělávacího systému.

Klíčoví islandští podnikatelé a politici, kteří stáli v centru islandského ekonomického kolapsu, byli vysoce vzdělaní lidé s tituly z práva, obchodu, managementu a ekonomie. Nicméně se zdá, že jim vzdělání nedokázalo vštípit smysl pro odpovědnost vůči svým spoluobčanům a klientům bank v zámoří. Jejich činy prozrazují, že se neohlíželi na morální dopady svých rozhodnutí. Přestože mezi jejich rozhodnutími a životy a životními podmínkami velkého množství obyvatel Islandu, jakož i dalších zemí, existovala jasná souvislost, v jejich finančních rozhodnutích se morální rozměr ve způsobu vedení uplatnil jen minimálně. Proto je třeba si položit zásadní otázky: *Jak islandský vzdělávací systém přispívá ke vzniku takto nemorálního vedení v korporacích a politice? Dokáže vzdělávací systém vychovávat ke morálně uvědomělému vedení?*

Při hledání odpovědí na výše uvedené otázky se v tomto článku budeme zabývat tím, jak se na Islandu poskytuje vzdělání, a to ve světle událostí, které vedly k ekonomickému kolapsu. Za tímto cílem se pokusíme najít odpověď na otázku, do jaké míry jsou školy zodpovědné za to, aby si jejich absolventi nejen osvojili znalosti a dovednosti, ale také vypěstovali pevný morální postoj (Branson, 2007).

Tento článek přichází s tezí, že ve výchově a vzdělávání byl namísto na morálku kladen přílišný důraz na kognitivní aspekty a že takový přístup může žákům nabídnout rozvoj základních vlastností nutných k tomu, aby z nich vyrostli zaměstnatelní a ekonomicky úspěšní lidé. Titul z práva, ekonomie či obchodu však nezaručuje, že se u absolventů vypěstuje takový smysl pro morálku, jaký je nutnou podmínkou morálně ospravedlněných rozhodnutí.

Charakteristika morálního přístupu k vedení

V současné době lze v odborné literatuře vysledovat důraz na zásadní roli, jakou v přístupu k vedení hraje smysl pro morálku (Richmon, 2003; Campbell, 1997; Cooper, 1998; Starratt, 2003). Lidé chtějí lídry s natolik zakořeněným a instinktivním morálním kodexem, že ani tváří v tvář vnitřní nejistotě či vnějším tlakům nesejdou z cesty (Badaracco, 2006). Od současných lídrů se čeká, že budou jednat správně a spravedlivě a že budou prosazovat dobro, nikoli ubližovat ostatním (Evers, 1992), a že se jejich smysl pro morálku projeví tím, že převezmou zodpovědnost vůči těm, jimž slouží (Eraut, 1993). Očekává se od nich, že budou ctít ostatní, zaujímat pozitivní postoje a chovat se tak, aby dávali jasně najevo, že jejich osobní zájmy nejsou hlavní motivací, proč se stali lídry (Branson, 2009). Mezi nezbytné rysy řádného vedení institucí dnes patří obnovení důvěry a dodržování morálních standardů.

Jestliže je morální rozměr ve vedení ideálem, pak je potřeba pochopit jeho povahu hlouběji. V tomto směru Sergiovanni (2001) tvrdí, že abychom do hloubky porozuměli povaze vedení, musejí mít lídři schopnost nechat praxi formovat teorií a nejen se převážně spoléhat na svou předchozí praxi a zkušenosti. Podle Sergiovanniho (2001) je ovšem rozhodující to, jaké je *srdce* vedení, a odtud také pramení pochopení morálního rozměru vedení. *Srdce* vedení souvisí s pocity. Spočívá v tom, že když lídři ve svém postavení přemýšlejí (hlavou) a jednají (rukama), nechávají se do značné míry ovlivňovat intuicí, city, empatií a emoční inteligencí (srdcem).

Morálně silný lídr bývá popisován jako člověk, jenž se ve svých činech nechává vést hodnotami. Jde o lídry, kteří „lépe rozumí svým osobním hodnotám“ (Duignan, 2003, s. 22). Z toho vyplývá, že morálně silní lídři si nejen uvědomují vlastní hodnoty (Avolio et al., 2004), ale také se těmito

hodnotami řídí (Erickson, 1995; Ilies et al., 2005). Podle toho bývají morálně silní lídři popisováni jako lidé, kteří znají sami sebe a mají vlastní názor, v němž se odrážejí jejich hodnoty a přesvědčení (Shamir & Eilam, 2005). Povědomí o vlastních hodnotách jim umožňuje odolávat společenským či situačním tlakům, jež by je jinak mohly kompromitovat (Erickson, 1995). Konkrétně lze takové morálně silné lídry popsat jako „jedince, kteří si dobře uvědomují, jak myslí a jak se chovají, a ostatní je vnímají jako ty, kdo si uvědomují vlastní i cizí hodnoty, znalosti a silné stránky, uvědomují si, v jakém kontextu se pohybují, a jsou sebevědomí, plní naděje, optimističtí, houževnatí a s pevným morálním charakterem“ (Avolio, et al., 2004, s. 4).

Islandští lídři

Již jsme se zmínili, že mnoho klíčových osobností, které se podílely na ekonomickém kolapsu Islandu, mělo tituly z práva, ekonomie, obchodu a managementu. Jejich selhání v oblasti finančního managementu nebylo podle všeho zapříčiněno neschopností řídit svěřené instituce či chybějícími manažerskými dovednostmi jako spíše tím, že přehlíželi možné škodlivé dopady svých činů. Můžeme tedy tvrdit, že primárně se zajímali o to, jak vytvářet možný zisk, přičemž se nestarali ani nezajímali o blahobyt lidí, jimž se rozhodli sloužit. To formálně potvrdila Speciální vyšetřovací komise jmenovaná islandským parlamentem (Althingi) v prosinci 2008 (Zák. č. 142/2008). Komise měla za úkol prošetřit a analyzovat procesy, jež vedly ke kolapsu tří hlavních islandských bank. Výslednou zprávu komise předložila parlamentu 12. dubna 2010. Když byl předseda komise Páll Hreinsson dotázán, zda některý z vyslychaných bankéřů, podnikatelů či politiků připustil, že by mohl osobně kolaps způsobit či urychlit, odpověděl: „Ne, ... nikdo z dotázaných nepřipustil, že by nesl zodpovědnost.“ Závažnost tohoto odmítání zodpovědnosti dále zdůrazňuje příloha ke zprávě Speciální vyšetřovací komise, kterou vypracoval ekonom Mark Flannery, jenž dospěl k závěru, že islandské banky „ignorovaly opakovaná varování, že jejich velikost a rychlá expanze je vystavuje velkým rizikům“ (2010, s. 107).

Soukromé zájmy a společné dobro

Zdá se nemožné, aby islandští lídři, tedy klíčoví hráči ekonomického kolapsu, jednali v dobré víře. Ovšem když tito činitelé byli několik týdnů před kolapsem dotázáni, zda by byli ochotni uvažovat či debatovat o možných nebezpečích ohrožujících islandský bankovní systém, všichni bankéři, podnikatelé i politici tato tvrzení odmítli s tím, že nejsou žádné důvody

k obavám. V době vrcholícího ekonomického boomu, který finančnímu kolapsu bezprostředně předcházela, byli tito lidé označováni jako „synové Islandu“ či „Vikingové dneška“, ale poté co se banky zhroutily a veřejnost se dozvěděla o celkových dopadech jejich činů, tedy když se zjistilo, že poškodili nejen národní ekonomiku Islandu, ale i sousedních zemí (Velká Británie či Nizozemí), začalo se o nich v zahraničním tisku psát jako o „vikingských nájezdnících“ (Jackson, 2009; Warner, 2009).

Ve světle výše řečeného tito islandští lídři – bankéři, podnikatelé a politici, kteří stáli v centru finanční krize – nejednali morálně správně. Nejednali tak, aby konali dobro a neškodili (Evers, 1992). V jejich činech se odrážejí hodnoty, které jsou spíše svázány s osobními než se společnými zájmy (Branson, 2009).

Politika jako moc, nebo moc lidu?

Tato zjevná absence morální odpovědnosti vede k otázce, proč osobnosti u moci vnímají sebe samotné v jisté oddělenosti od svých spoluobčanů. Árnason (1995) si všímá toho, že jednou z charakteristických vlastností politiky západní polokoule je to, „jak se z ní stal subjekt principů a pravidel jednání, jež jsou v rozporu s morálními pravidly, kterými se běžně řídíme“ (s. 73). Pro politiky západních zemí včetně Islandu je proto přirozené, že, jak píše, „si zahrávají s fakty“, že neplní sliby a „volně nakládají s čísly“. Podle Árnasona tento vývoj způsobila skutečnost, že politika spočívá v boji o moc a vliv, takže přípustné je vše. V tom se podle něj „odráží technický pohled na politiku, kdy se jednotlivci snaží získat moc nad vším, co dělají, i nad ostatními lidmi bez ohledu na morální problémy související s dodržováním zákonů či slušností“ (1995, s. 70). Jde o přesvědčení, že politika spočívá v získávání moci a setrvávání u moci ze sobeckých důvodů. Tam, kde je dominantní motivační silou sobectví, bývá morální rozměr potlačen či ignorován (Branson, 2009; Hodgkinson, 1991).

Na Islandu je bohužel tradicí, že od poslanců parlamentu a státních úředníků se neočekává, že by se k odpovědnosti za chyby postavili čelem (Árnason, 1995). Nyní, stejně jako v minulosti, členové parlamentu, jakož i další volení zastupitelé, poukazují na to, že žádný zákon neporušili, a že pokud jim nebude dokázán opak, nevidí důvod se omluvit či rezignovat.

Nicméně význam těchto událostí vede k otázce, nakolik je tato tradiční pozice vhodná. Skupina jménem Hlas lidu se brzy po ekonomickém kolapsu Islandu stala vůdčím hnutím v boji proti pachatelům finanční korupce. Hlas lidu byl nepolitickým hnutím založeným na dobrovolné účasti obyčejných lidí. Hnutí se asi po 20 týdnech scházelo v centru města Reykjavík na náměstí Austurvöllur s požadavkem, aby politici iniciovali nezbytné změny

v islandské politice a finančnictví. Mluvčí Hlasu lidu Hordur Torfason v prohlášení z ledna 2009 vyslovil názor, že těmi, kdo za ekonomický kolaps nesou primární zodpovědnost, jsou premiér, ministr financí a guvernér Islandské centrální banky: „Obvinění těchto služebníků veřejnosti ze závažné nedbalosti, která spadá pod paragraf 10 Trestního zákoníku, je nevyhnutelné“ (Editors of Eggin, 2009). Právě formulace „služebníci veřejnosti“ rezonovala s náladou v dalších skupinách po celé zemi.

Jeho prohlášení ukazuje, že islandskou společnost nyní rozdělují odlišná očekávání. Úroveň morální zodpovědnosti, jakou národ očekává od lídrů v politice a byznysu, se výrazně liší od toho, jak ji vnímají oni sami. Přístup lidí na vedoucích pozicích v politice a byznysu, kteří k finančnímu kolapsu dopomohli, ukazuje, že jediná odpovědnost, již považují za důležitou, je odpovědnost právní povahy. Jakoukoli morální odpovědnost, která by souvisela s jejich činy a jejich následky, dále odmítají. Tuto zjevnou ztrátu morální odpovědnosti tak, vedle slabé regulace finančního sektoru, považujeme za jednu ze základních příčin islandské finanční katastrofy.

Vedení pojímané jako služba veřejnosti

Jak jsme popsali výše, pohled Hlasu lidu, jež islandský lid obratem přijal za svůj, je takový, že ti, kdo jsou na vysokých pozicích v politice a obchodu, jsou služebníky veřejnosti. To je ve shodě s konceptem *vedení pojímaného jako služba*, kde role lídra spočívá především v tom, že slouží ostatním. V nejprostší podobě „služba znamená zaměřit se na to, jak být nápomocen ostatním“ (Árnason, 1955, s. 119). Woodruff (in Cerit, 2009, s. 601) takový přístup vedení popisuje jako kladení „potřeb lidí před potřeby a touhy lídra“. Podle Sergiovanniho „jedno z největších tajemství vedení“ (2006, s. 19) je to, že lídři nemohou očekávat respekt ani to, že je budou lidé následovat, pokud předtím neprokáží vlastní oddanost lidem či organizaci, které mají sloužit.

Podobně Greenleaf (1977) nabádá lídry, aby v první řadě vykonávali službu tak, že budou naslouchat ostatním, chápat jejich potřeby a dávat najevo pochopení a respekt. Koncept vedení pojímaného jako služba nutí lídry vést s ostatními nepřetržitý, aktivní dialog. Lídři, kteří vedení pojímají jako službu veřejnosti, budou spíše žít v souladu s ostatními a budou se je spíše snažit přesvědčit, než aby uplatňovali sílu. Tento přístup, který klade důraz na službu vůči ostatním, péči, autenticitu a pevný morální postoj (Abel, 2000), je vnímán jako vhodný, protože umožňuje vzájemnou důvěru a respekt mezi lídrem a těmi, kdo jej následují. Koncept vedení pojímaného jako služba veřejnosti v sobě zahrnuje všechny hlavní body, jež žádal Hlas lidu na reykjavíckém náměstí Austurvöllur a později se jich domáhal coby svých zákonem zaručených ústavních práv; tedy požadavek, aby byli vyslyšeni a uznána jejich prá-

ní. Tato pokora je snad právě tím, v co Islandčané doufali a stále doufají, tedy že vládnoucí vrstva k nim bude přistupovat s respektem, naslouchat, dávat najevo pochopení a omluvit se za veškerá provinění, jichž se mohla dopustit.

Árnason (1995) morální vedení popisuje jako proces, ve kterém se politika a do ní vkládaná moc stávají nástrojem implementace idejí, o nichž panuje shoda, že jsou v nejlepším zájmu společného dobra. Nespočívá v tom, že by lídr, který slouží, ostatním jen prokazoval služby. Spíše ve svém uvažování staví do popředí potřeby ostatních ještě dříve, než vůbec začne jednat. Takovýto způsob uvažování navíc není založen na sobectví. Nejde tu o takové záměrné jednání, kterým by lídr ostatní přiměl dělat to, co od nich chce. Jde o upřímné, čestné a autentické uvažování o tom, co je třeba udělat a co je v nejlepším zájmu ostatních (Branson, 2005; Patterson, 2003; Northouse, 2007). Po lídrovi se vyžaduje, aby zvážil, jaký je význam lidskosti a jak by se lidé měli k sobě navzájem chovat. Od lídra se dnes očekává, že na takovéto otázky má připraveny odpovědi (Rebore, 2001). Právě lídrův pohled na ostatní určuje, jak bude chtít organizovat jejich společenství či instituce, jaké druhy struktur bude chtít založit a jaký typ přístupu k vedení bude podle něj nejlépe sloužit těm, jimž slouží.

Vedení v tomto smyslu je morálním podnikem. Namísto pohledu na vedení jako na pouhou sérii aktivit směřujících k dosažení organizačních cílů se na vedení nahlíží také z morálního a společenského hlediska (Crow & Grogan, 2005). Hodgkinson (1978) upozorňuje na to, že ačkoli znalosti teorie organizace a dovedností souvisejících s distribucí moci mohou být pro lídra důležité, jeho „podstatná kompetence se nachází v oblasti úsudku ... což má morální implikace“ (s. xi). Proto lídr s morálním přístupem k politice a obchodu vnímá sebe samého coby součást většího celku, v němž musí plnit povinnosti jak právní povahy, tak morální.

Role výchovy v morálním přístupu k vedení

Dokáže výchova a vzdělávání rozvíjet morální přístup k vedení? Pokud je možné žáky naučit jednat morálně, pak mají kapacitu stát se morálně pevnými lídry. Tímto způsobem mohou výchova a vzdělávání hrát důležitou preventivní roli v zachování budoucí finanční, společenské a politické stability nejen na Islandu, ale i jinde. Výchova a vzdělávání mohou zásadním způsobem přispět k tomuto cíli implicitně tím, jaká je povaha školního vzdělávání, a explicitně výukou morálního jednání.

Právě zmíněná implicitní perspektiva výchovy a vzdělávání výrazně kontrastuje s myšlenkou, že výchova a vzdělávání spočívají v získání co největšího množství informací, což je převažující pohled jak na Islandu, tak v mnoha západních zemích. Tento pohled staví znalosti před dítě a odráží se v něm

názor, že existuje něco jako tzv. všeobecné znalosti, jež žáci musejí vstřebat (Sergiovanni, 2006). Zastánci tohoto pohledu chápou vzdělávání jako přenos vědomostí a od škol očekávají, že se v nich toho děti hodně naučí a dostanou domácí úkoly, které zajistí, že proběhne „učení“ v té podobě, že si děti informace zapamatují. Podle tohoto pohledu na vzdělávání a výchovu spočívá poznání hlavně ve vstřebávání a opakování znalostí obsažených v učebnicích a učebních materiálech (Starratt, 2012), a poznání se tedy jeví jako „soubor poznatků již uzavřených a již předem vysvětlených v učebnicích“ (s. 15).

Jinými slovy, tento postoj pohlíží na děti jako na prázdné nádoby, které je třeba naplnit, přičemž úlohou učitele je „nalít znalosti do dětí“ (Hannesson, 1965, s. 83). Za účelem zajištění toho, že všem dětem bude poskytnut stejný druh vzdělání, bylo vypracováno národní kurikulum, na jehož implementaci se dohlíží pomocí standardizovaných testů či jiných monitorovacích mechanismů. Výuka a studium se v takovém prostředí soustředí na probírání konkrétní učebnice či jiných materiálů tak, aby v daném předmětu bylo docíleno předem stanovených výsledků. Marshall (2001) má za to, že současné vzdělávání selhává kvůli svému úzkému zaměření na kognitivní aspekty vývoje, tedy ve zkratce na mysl. „Již dále nemůžeme předstírat, že naše vnitřní životy jsou odděleny od „skutečného světa“ a naši touhy po hlubším porozumění. Náš systém školní výuky ztratil spojitost s hlubším porozuměním a odcizil se nám, čímž ztratil schopnost evokovat smysl pro celistvost, význam, souvislosti a tvořivost, který naše děti tak zoufale hledají“ (Marshall, 2001, s. 187). Marshall (2001) vzdělávací systém viní z toho, že ztratil kontakt s životem jako takovým, a postuluje, že kritéria kvality vzdělávání by měla být určena mírou, v jaké se žáci aktivně zapojují do svého vzdělávání a společnosti. Takovýto pohled chápe výchovu a vzdělávání jako příležitost pro žáky se vyvíjet; školy jim podle něj tento vývoj umožňují, nebo by alespoň měly (Skúlason, 1987). Jestliže jsou takto pojatá výchova a vzdělávání úspěšné, žáci budou lidštějšími či společensky vnímavějšími lidmi. Podobně Proppé (1983) vysvětluje, že dobře vychovaný člověk je někdo, kdo se neustále táže a hledá, tedy není pouze znalý dané věci, a „s plnou zodpovědností se podílí na společenském dění“ (s. 367).

Starratt (1995) vyjadřuje stejný názor, když tvrdí, že výuka musí žákům poskytnout příležitost k objevování sama sebe a rozvíjení i zažívání sama sebe coby jedinečného individua se silnou identitou. Podle Starratta (1995) mezi nejdůležitější prvky výchovy a vzdělávání patří ty, které umožňují žákům stát se aktivními občany, diskutovat, volit a žít s ostatními v míru. To znamená, že vývoj morálního jednání každého žáka do značné míry závisí na tom, jaký druh výchovy a vzdělávání aplikujeme. Aplikací vhodného způsobu výuky lze žákům poskytnout takové učební prostředí, které jim usnadní jak morální, tak akademický růst a vývoj, protože je bude ponoukat, aby zkoumali sami sebe i ostatní, stejně jako důvody existence, a stali se

aktivními občany. Školy na Islandu nesou právní odpovědnost za poskytování takového prostředí, které podpoří obecný rozvoj žáků, připraví je na aktivní zapojení do společnosti a „bude pečovat o kulturu tolerance a láskyplných vztahů, ... rovnosti, demokratické spolupráce, zodpovědnosti, zájmu, odpuštění a respektu k lidským hodnotám“ (Zákon č. 91/2008, o povinné školní docházce, § 2).

Rozvíjení morálního jednání žáků

Z tohoto důrazu na všeobecný rozvoj žáků vyplývá, že je nezbytné věnovat pozornost dítěti jako celku – tedy kognitivním, sociálním, fyzickým i morálním rozměrům jeho rozvoje. Takový pohled na dítě a jeho rozvoj vyjadřuje následující citace: „Zastáváme názor, že lidská morálka je celostní povahy se všemi kognitivními a emočními faktory a také že v lidském jednání často převládají pocity nad argumenty. Stavíme na pozitivním předpokladu, že je možné lidi vzdělávat ve schopnosti myslet, cítit a morálně jednat“ (Tirri, 2008, s. xi).

Vedle tohoto implicitního způsobu rozvoje morálního jednání žáků pomocí aplikace vhodných metod výuky existuje také explicitní přístup, kdy se prvky morálního jednání vyučují přímo. Existují nejméně tři běžně užívané postupy, které vedou k tomuto cíli.

Základním stavebním kamenem prvního přístupu zaměřeného na výuku morálního jednání je práce s případovými studii morálních dilemat. Zastánci této metody jsou Shapiro a Hassinger (2007), kteří tvrdí, že „užití případové studie zarámované coby morální dilema může obzvláště efektivně pomoci žákům pochopit některé koncepty jako například sociální spravedlnost, a také obecně rozvíjet jejich morální gramotnost“ (s. 452). Konkrétně mají za to, že pokud jsou žákům nejprve poskytnuty nezbytné znalosti a dovednosti potřebné k tomu, aby byli schopni morální dilemata rozpoznat, zhodnotit a posoudit (Tuana, 2007), pak jsou schopni obsáhle debatovat o morálních dilematech obsažených v každé reálné životní situaci. Tyto případové studie jsou navrženy tak, aby „zajistily, že žáci i ostatní čtenáři budou vystaveni různým paradigmatům a rozdílným stanoviskům – spravedlnosti, práv a zákona; péče, zájmu a soudržnosti, kritiky a možnosti“ (Shapiro & Stefkovich, 2005, s. 29–30). Uvedení autoři se domnívají, že tato metoda tak „povede nejen k podnícení debaty, ale také v budoucnosti poskytne reflexi a návod k moudrému [a morálnímu] rozhodování“ (s. 29).

Druhým explicitním přístupem k výuce morálního jednání je autobiografické psaní. Leonard (2007) uvádí, že „zatímco jsou různé metody k objevení a přetváření svého ‚já‘, autobiografické psaní lze považovat za zásadní součást procesu“ (s. 418). Leonard tento proces popisuje jako efektivní

prostředek pro vyprávění příběhů, jejich opětovné prožití, přetvoření a vznik nových. Konkrétně naznačuje, že autobiografické psaní je velice efektivním způsobem „reflexe proměnlivosti místa jedince ve společnosti a pomáhá pochopit vlastní kulturní původ s ohledem na tradice, zvyky a dění a také hluboce zakořeněné předpoklady, hodnoty a názory, které jsou v tomto dění obsaženy“ (s. 418). Tvrdí, že díky procesu záznamu životních příběhů a zkušeností si jsou žáci schopni lépe uvědomit sami sebe a přesněji interpretovat své životní zkušenosti, což lze považovat za podmínku morálního jednání.

Třetím a posledním přístupem k morální výchově zahrnutí praktického výkonu komunitních služeb a dobrovolnictví do výuky je tzv. *service learning*, jehož běžně užívanou definici nabízejí Bringle a Hatcher (1996): „*Service learning* chápeme jako důvěryhodnou výchovnou zkušenost, při níž se žáci účastní organizovaných aktivit v oblasti poskytování služeb, které jsou v dané komunitě zapotřebí, načež reflektují vykonávání těchto služeb tak, aby lépe pochopili jejich [morální] obsah, ocenili význam kázně a vyvinuli si smysl pro občanskou odpovědnost“ (Bringle & Hatcher, 1996, s. 222).

V podstatě má *service learning* za cíl zabývat se rozvojem osobní a společenské zodpovědnosti pomocí výchovy spočívající v tom, že žáci poskytují služby komunitě v prostředí, v němž lze koncepty známé ze školních lavic zažívat, načež se zkušenosti z poskytování služeb reflektují tak, aby žáci získali hlubší poznání důsledků morálního rozhodování (Bamber & Hankin, 2011; Wilson, 2011). Tyto zkušenosti souvisejí se vznikem konkrétních příležitostí pro žáky, kdy se mohou přímo podílet na pomoci znevýhodněným a chudým na základě hodnot jako empatie, otevřenost, vzájemný respekt a integrita. Konkrétně může tento typ výchovy spočívat například v přípravě a realizaci nějaké formy fundraisingu pro konkrétní komunitu znevýhodněných či chudých, případně v dobrovolnické pomoci žáků ve výdejné jídelna pro místní lidi bez domova, nebo mohou jednotliví žáci dojíždět do center velkých měst či cestovat do jiných zemí jako dobrovolníci přes některou oficiální dobrovolnickou agenturu. Cílem těchto zkušeností spojených s příomou, odborně vedenou reflexí významu a důležitosti dané aktivity pro život jak příjemců pomoci, tak žáků samých, je změnit perspektivu žáků tak, aby se z morálního stanoviska obsaženého v poskytování služeb stala norma či model pro jejich jednání v budoucnu.

Z existence této debaty o výuce morálního jednání vyplývá, že vedení s morálním rozměrem není ani vrozené, ani automatické – je třeba k němu vychovávat, pěstovat je a rozvíjet. Školy tedy musí nabízet takové prostředí, které umožní a podpoří rozvoj morálního jednání. Toto jednání je třeba reflektovat ve způsobu, jakým spolu lidé komunikují a chovají se k sobě navzájem (Gold, 1996), a také ve výchově a výuce. Závazek morálního jednání je třeba implicitně i explicitně rozvíjet ve školním kurikulu. Jestliže si Islandané upřímně přejí poučit se ze zkušenosti ekonomického krachu

a předejít tomu, aby se historie opakovala, naše kurikulum se musí upravit tak, aby obsahovaly výuku morálního jednání založeného jak na znalostech, tak i dovednostech.

Etické úvahy v dnešních islandských školách

I když snad výše zmiňované lídry ve škole nikdo nenabádal k rozvíjení morálních rozměrů své vlastní existence, tento přístup se začíná objevovat. Morálka a etické úvahy jsou v současné době na Islandu zmiňovány ve spojitosti se vzděláváním a společností jako takovou. Několik základních škol zahrnuje do osnov filozofii a zabývají se otázkami morálky a hodnot. Bližší pohled na školní webové stránky ukazuje, že mnoho z nich klade důraz na hodnoty, na nichž se zakládá jejich práce. Společnými hodnotami jsou respekt, poctivost a péče. V některých případech členové školských rad, učitelé, zaměstnanci i žáci spojili síly ve snaze najít společné hodnoty, které by mohly školní komunitě posloužit jako maják. V jiných případech ředitelé škol otevřeně prohlásili, že jejich vedoucí pozice stojí na hodnotách. Když se Pálsson (2010) v rozhovorech tázal ředitelů, kteří svou vedoucí pozici označili za založenou na morálních hodnotách, zjistil, že přestože jsou všichni schopni zprostředkovávat morální hodnoty prostřednictvím kultury svých škol, jejich přístup se liší. Pálsson (2010) ve své studii tedy přichází s názorem, že lze rovnocenně použít různé modely praxe zaměřené na morální hodnoty.

Islandský právní rámec od škol vyžaduje, aby se zabývaly výchovou a vzděláváním dítěte z celostního hlediska. Ze zákona vyplývá, že je nezbytné užít všech dostupných postupů tak, aby bylo žákům umožněno prožívat a projevovat vlastní celkový rozvoj. Aby toho bylo docíleno, je nezbytné integrovat stránky kognitivní, sociální, morální, emoční i fyzické a věnovat se všem jak ve školních osnovách, tak v každodenní praxi. Takový přístup ke vzdělávání, tj. k vyučování i učení, nemusí být snadný ani bezproblémový, protože příkladů z praxe je jen málo. Nedávné výzkumy však ukazují, že holističtější přístup ke vzdělávání a vedení ve vzdělávání se začíná postupně objevovat (Bhindi & Duignan, 1997; Bolman & Deal, 2001; MacGilchrist, Myers, & Reed, 1997; Marshall, 2001). Tento přístup by měl zahrnovat nejen formální vedoucí pracovníky škol, ale také učitele. Studentům učitelství musí být poskytnuta příležitost, aby rozvíjeli své *morální vědomosti*, jak je popisuje Campell (2008), a to ještě během učitelské přípravy před nástupem do praxe. Campell definuje *morální vědomosti* jako „konstrukt, který je založen na ctnostech a spočívá v pochopení významu morálních principů, jako jsou např. spravedlnost a férovost, upřímnost a integrita, vlídnost a péče, empatie a respekt k ostatním“ (s. 4). Starratt (2012) tuto myšlenku dále rozvíjí a přidává k ní také požadavek na podporu morálního rozměru výchovy, když tvrdí,

že „učitelství je co do své profesní podstaty prací morální stejně jako intelektuální“ (s. 3). Zdá se, že se akademici i praktici shodnou ohledně nutnosti zabývat se morálním rozměrem vzdělávání, stejně jako kognitivními, sociálními, emočními, psychologickými a dalšími důležitými aspekty.

Závěry a důsledky

Než v říjnu 2008 islandská ekonomika zkolabovala a zkrachovaly hlavní banky, „naši moderní Vikingové“, jak obdivně tuto malou skupinu agresivních obchodníků operujících s vysokým rizikem označovali jejich spoluobčané, dokázali nafouknout islandskou ekonomiku na desetinásobek HDP nákupem britských i jiných evropských společností, firem a fotbalových klubů. Za tímto účelem si půjčovali peníze od islandských a evropských bank i od občanů, kteří jim v mnoha případech svěřili své životní úspory. V době, kdy vznikal tento článek, se vršila obvinění v úřadu zvláštního žalobce (Zák. 135/2008), což je úřad pro veřejné vyšetřování a žaloby související se zhroutením islandských bank.

Vikingové 20. století se objevili na konci 90. let. V té době islandská ekonomika vzkvétala společně se vzestupem těchto podnikatelů ve finančnictví, z nichž někteří vešli ve známost v mezinárodních kruzích. Bylo to vnímáno jako významná proměna národa, který ještě před půl stoletím tvořili převážně zemědělci a rybáři. Na přelomu století získaly přední postavení tržní mechanismy kladoucí důraz na konkurenci, efektivitu a výkonnost, a to jak v soukromé, tak veřejné sféře (Finnbogason, 1996; Gudbjornsdóttir, 2001; Skúlason, 2008; Skúlason, 2009). Ovšem ke konci roku 2008, kdy se objevily náznaky, že ekonomika nemusí stát na pevných základech, a tyto muži – bankéři, podnikatelé a politici – byli požádáni, aby se k těmto dohadům vyjádřili, se všichni shodli na tom, že k obavám nejsou žádné důvody. Stalo se tak navzdory zveřejnění zpráv, jež jasně ukazovaly, že islandský bankovní systém nebyl životaschopný už v roce 2000 (Buiter & Sibert, 2008; Gísladóttir, 2010).

Tito muži, kteří v letech vedoucích k ekonomickému kolapsu v roce 2008 riskovali peníze ostatních, byli absolventy islandských škol. Ukázalo se, že vzdělání jim nevstúpilo pocit přináležitosti k většímu, propojenému celku, k němuž by pocítovali zodpovědnost. Naopak jednali tak, jako by nahlíželi sami na sebe jako na ty, kdo mohou volně sledovat jen své vlastní, soukromé zájmy bez ohledu na důsledky pro ostatní. V době, kdy získali své tituly, působilo prostředí, do něhož vstoupili a jež kladlo důraz na individualismus, konkurenci a deregulaci, jako stvořené speciálně pro jejich ambice.

Politické prostředí nakloněné deregulaci jim umožnilo, aby snadno rozvíjeli své aktivity. Stejně jako v USA i jinde se nyní místní komerční banky, jež měly doposud zakázáno spekulovat s vklady střadatelů, mohly přeměnit

na veřejné společnosti a transformovat se na investiční banky. V důsledku toho riskovaly vklady obyčejných lidí daleko za obvyklou hranicí. Ačkoli se zdálo pravděpodobné, že po tak rychlém nárůstu půjček banky utrpí ztráty, v jejich finančních úkonech se to neprojeví (Flannery, 2010). Názory lídrů z této doby svědčí o tom, že považovali sami sebe za „beztrestné“, jak se vyjádřila vyšetřující protikorupční soudkyně Eva Joly (2008) v popisu života těch, kdo „žijí nad zákonem“ (s. 17), protože se zdálo, že jsou silnější než právo.

Právě tento řetězec událostí a jejich hlavních aktérů, islandských finančních podnikatelů operujících s vysokým rizikem, v nás vzbudil zájem zkoumat možná pojitka mezi jejich vzděláním a absencí morálního rozhodování. Tento článek proto zkoumá ekonomický a politický kolaps v Islandu z perspektivy nepřímé úlohy, kterou v daných záležitostech sehrál islandský vzdělávací systém. Pokusili jsme se najít odpovědi na otázky ohledně role a zodpovědnosti škol vůči svým absolventům, kteří nejen získají znalosti a dovednosti, ale byli také ovlivněni k odhodlání řídit se pevným morálním úsudkem.

Máme za to, že výchovu a vzdělávání poskytované na Islandu je nutné obměnit tak, aby nepřipravovaly budoucí lídry národa o možnost rozvíjet jak své kognitivní, tak morální znalosti a dovednosti. Konkrétně: nevystačíme si jen s morálními vzory osob spojených se školou, bude také třeba konzistentněji aplikovat vhodné způsoby výchovy a zavést výuku morálního jednání. Slovy Starratta (2012): „vzhledem k současnému kontextu vzdělávání není opomíjení morální stránky procesu výchovy a vzdělávání dále přípustné“ (s. 17). U současných, jakož i u budoucích lídrů ve školách je tedy potřeba podporovat jejich snahy o morální způsob vedení. Získat znalosti a dovednosti v oblasti hodnot a morálního vedení by mohly umožnit formální programy rozvoje vedení a také poradenství. Toto úsilí nepřinese užitek jen lídrům ve školách, ale také žákům a studentům, kteří se v budoucnosti stanou lídry v oblasti vzdělávání v celé zemi.

Literatura

- Abel, A. T. (2000). *The characteristics, behaviors, and effective work environments of servant leaders: A Delphi study*. Blacksburg: University Libraries, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Act No. 161/2002 of Financial Undertakings. Dostupné z: http://www.spron.is/media/PDF/annexure_7__Act1612002.pdf
- Act No. 135/2008 on the Office of a Special Prosecutor. Dostupné z: <http://eng.innanrikisraduneyti.is/laws-and-regulations/english/procedural-law/nr/6608>
- Árnason, V. (1995). Sidvaeding stjórnmála. Erindi flutt á rádstefnu um sidferdi stjórnmála 21. janúar 1995. [Making politics ethical. A paper presented at a conference about ethics in politics 21st January, 1995]. In J. Á. Kalman (Ed.), *Sidferdi og stjórnmál* (s. 69–83). Reykjavík: Sidfrædistofun Háskóla Íslands.

- Árnason, J. (1955). Þjónusta [Service]. In I. Indridason (Ed.), *Jón Árnason áttædur. Úrval úr greinum hans og afmáliskveðjur frá nokkrum vinum* (s. 117–133). Akureyri: Prentverk Odds Björnssonar.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviours. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801–823.
- Badaracco, J. L. (2006). *Questions of character: Illuminating the heart of leadership through literature*. Boston: Harvard Business School Press.
- Bamber, P., & Hankin, L. (2011). Transformative learning through service-learning: No passport required. *Education and Training*, 53(2/3), 1–26.
- Begley, P. T. (2003). In pursuit of authentic school leadership practices. In P. T. Begley & O. Johansson (Eds.), *The ethical dimension of school leadership* (s. 1–12). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bhindi, N., & Duignan, P. (1997). Leadership for a new century: Authenticity, intentionality, spirituality and sensibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 25(2), 117–132.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2001). *Leading with Soul. An Uncommon Journey of Spirit*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Branson, C. M. (2005). Exploring the concept of values-led principalship. *Leading and Managing*, 11(1), 14–31.
- Branson, C. M. (2007). Improving leadership by nurturing moral consciousness through structured self-reflection. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 471–495.
- Branson, C. M. (2009). *Leadership for an age of wisdom*. Dordrecht: Springer.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 222–239.
- Buiter, W., & Sibert, A. (2008). *The collapse of Iceland's banks: the predictable end of a non-viable business model*. Dostupné z: <http://www.voxeu.org/index.php?q=node/2498>
- Campbell, E. (1997). Administrators' decisions and teachers' ethical dilemmas: Implications for moral agency. *Leading and Managing*, 3(4), 247–257.
- Campbell, E. (2008). Preparing ethical professionals as a challenge for teacher education. In K. Tirri (Ed.), *Educating Moral Sensibilities in Urban Schools* (s. 3–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cerit, Y. (2009). The Effects of Servant Leadership Behaviors of School Principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600–623.
- Cooper, T. L. (1998). *The responsible administrator: An approach to ethics for the administrative role*. San Francisco: Jossey Bass.
- Crow, G. M., & Grogan, M. (2005). The development of leadership thought and practice in the United States. In F. W. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (s. 363–370). Thousand Oaks: Sage.
- Duignan, P. A. (2003). Authenticity in leadership: Encouraging the heart, celebrating the spirit. *Australian Lutheran Education Yearbook*, 7, 9–13.
- Editors of Eggin. (2009). Raddir Fólksins krefja fjármálaráðherra um tafaralaua afsögn. *Raddir Fólksins krefja fjármálaráðherra um tafaralaua afsögn*. (2009). Dostupné z: <http://www.eggin.is/frettir/raddir-fins-krefja-fjrerra-um-tafaralaua-afs/>
- Eraut, M. (1993). Teacher accountability: Why is it central in teacher professional development? In L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk, & R. Fessler (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (s. 23–43). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

- Erickson, R. J. (1995). The importance of authenticity for self and society. *Symbolic Interactions*, 18(2), 121–144.
- Evers, C. (1992). Ethics and ethical theory in educational leadership: A pragmatic and holistic approach. In P. Duignan & R. Macpherson (Eds.), *Educational leadership: A practical theory for new administrators and managers* (s. 21–43). London: Falmer.
- Finnbogason, G. E. (1996). Skólustarf og markadslög málin. Valddreifing, aukid valfrelsi og einkavaeding. [Schooling and the market: Decentralization, increased choice, privatization]. *Uppeldi og menntun*, 5(1), 63–76.
- Flannery, M. (2010). *Addraganadi og orsakir falls íslensku bankanna 2008 og tengdir atburdir*. Reykjavík: Rannsóknarnefnd Althingis. Dostupné z: <http://www.rna.is/media/skjol/RNABindi7.pdf>
- Gísladóttir, I. S. (2010). Háskaleg og ótímabaer samfélagstilraun. [A dangerous and untimely social experiment]. *Tímarit Máls og Menningar*, 71(1), 4–16.
- Gold, A. (1996). Women into educational management. *European Journal of Education*, 31(4), 419–433.
- Greenleaf, R. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Gudbjornsdóttir, G. (2001). Ordraedur um árangur, skilvirkni og kyngervi við stjórnun Menntastofnana. [Discourses on effectiveness and success in the management of educational institutions]. *Uppeldi og Menntun*, 10(1), 9–45.
- Hannesson, S. (1965). *Á valdi vorsins. Ritsafn*. [Captivated by the spring: Collected works]. Hafnarfjörður: Systkynin frá Litla-Hvammí.
- Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of administration*. Guildford: Basil Blackwell.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership. The moral art*. Albany: State University of New York Press.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373–394.
- Jackson, R. (2009). Iceland after a year of financial crisis. Dostupné z: <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/bc6e24b8-b3a5-11de-ae8d-00144feab49a.html#axzz2XAOod3RW>
- Joly, E. (2008). *Justice under siege. One woman's battle against a European Oil Giant*. London: Citizen Press.
- Leonard, P. (2007). Ethical literacy for teacher and school leadership education: A matter of attitude. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 413–426.
- MacGilchrist, B., Myers, K., & Reed, J. (1997). *The Intelligent School*. London: Sage Publications.
- Marshall, P. S. (2001). *The Power to Transform. Leadership that Brings Learning and Schooling to Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patterson, K. A. (2003). *Servant leadership: A theoretical model*. Dostupné z: http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2003/patterson_servant_leadership.pdf
- Pálsson, B. (2010). *Vilji til góðra verka. Hvernig hafa skólustjórnar ábrif á midlun idferdislegra gilda*. Reykjavík: Háskólaprent ehf.
- Proppé, Ó. (1983). Studlar skólinn að betri menntun og auknu lýðræði? *Tímarit Máls og Menningar*, 44(4), 365–374.
- Rebore, R. W. (2001). *The ethics of educational leadership*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

- Richmon, M. J. (2003). Persistent difficulties with values in educational administration: Mapping the terrain. In P. T. Begley & O. Johansson (Eds.), *The Ethical Dimensions of School Leadership* (s. 33–47). Dordrecht: Kluwer Academic Publications.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse. How is it different? Why is it important?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship. A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship. A reflective practice perspective*. Boston: Pearson.
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). “What’s your story?” A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395–417.
- Shapiro, J. P., & Hassinger, R. E. (2007). Using case studies of ethical dilemmas for the development of ethical literacy: Towards educating for social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 451–470.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2005). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Skúlason, P. (1987). *Pálíngar. Safn erinda og greina*. Reykjavík: Self-published.
- Skúlason, P. (2008). Menning og markadshyggja. *Skírnrir*, 182(1), 5–40.
- Skúlason, P. (2009). Hvers konar samfélag viljum við? [What kind of society do we want?]. *Tímarit Máls og Menningar*, 70(2), 5–12.
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders with vision. The quest for school renewal*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Starratt, R. J. (2003). *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, responsibility*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Starratt, R. J. (2012). *Cultivating an ethical school*. New York: Routledge.
- The Compulsory School Act. (2008). Dostupné z: http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_Annad/Compulsory_school_Act.pdf
- Tirri, K. (2008). Introduction. In K. Tirri (Ed.), *Educating moral sensibilities in urban schools* (s. xi–xv). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tuana, N. (2007). Conceptualizing ethical literacy. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 364–378.
- Warner, J. (2009). *Baugur was always an accident waiting to happen*. Dostupné z: <http://www.highbeam.com/doc/1P2-19839299.html>
- Wilson, J. (2011). Service-learning and the development of empathy in US college students. *Education and Training*, 53(2/3), 27–42.

Kontakt na autorku

Steinunn Helga Lárusdóttir
 Íslandská pedagogická univerzita v Reykjavíku, Island
 E-mail: shl@hi.is

Corresponding author

Steinunn Helga Lárusdóttir
 Iceland University of Education, Reykjavík, Island
 E-mail: shl@hi.is

Text z angličtiny přeložil Tomáš Kačer.