KARLOVA UNIVERSITA V PRAZE
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

AXIOLOGICKÁ DIMENZE VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Axiological Dimension in Education and Upbringing

DISERTAČNÍ PRÁCE

Autorka práce:
Mgr. Taťána Göbelová

Vedoucí disertační práce:
Doc. PhDr. Soňa Dorotíková, DrSc.

2006

Děkuji paní docentce Soně Dorotíkové, DrSc. za její odbornou pomoc a laskavý přístup, které mi umožnily hlouběji nahlédnout svět hodnot a následně napsat tuto práci.

Svým rodičům děkuji za láskyplný domov, ve kterém se tak mohl rozvíjet a tříbit můj cit pro „naslouchání hlasu hodnot."

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Ostravě 11. ledna 2005

Tatiana Hůlková

Obsah:

Úvod

I. K nové světové chartě vzdělávací politiky pro 21. století - výchova, vzdělání v rozměru diskursu o lidských záležitostech ..... 3 - 10

II. Axiologické aspekty ve výchově a vzdělání..... 11 - 38
K pojmům výchovy a vzdělávání
Škola a její hodnotová dimenze
Teorie hodnot v současném filosofickém myšlení

II. Soudobé výzvy pro výchovu a vzdělávání – „učit se poznávat", „učit se jednat", „učit se žít společně s ostatními", „učit se být" a jejich hodnotová dimenze

1. Učit se poznávat..... 39 - 76
2. Učit se být jako rozvíjení vědomí sebe sama v totalitě s druhými a se světem..... 77 - 99
3. Učit se jednat ..... 100 - 141

IV. Závěr
„Uslyšet hlas hodnot"
K problematice hodnot ve výchově a vzdělávání pro 21. století..... 142 - 146

Resumé..... 147 – 150

Literatura..... 151 - 157

Úvod

Těžiště disertační práce „Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání" se především zaměřuje na odlišnost porozumění světu jako objektivitě, které se otevírá v teoretickém vědění od světa významů a hodnot, které souvisejí s naším prakticky zkušenostním, tj. hodnotícím postojem. Porozumět této odlišnosti objektivního a subjektivního světa je jedním ze základních předpokladů pro realizaci výchovných a vzdělávacích cílů spojených s novou světovou vzdělávací chartou UNESCO – „učit se poznávat", „učit se jednat", „učit se žít společně" a „učit se být".

Pro současnou školu je stále převládající tendence orientovat se především na oblast objektivního světa a s ním souvisejících teoretických poznatků. Jak je patrné ze studie UNESCO, pouze tento vzdělanostní rozměr se na počátku 21. století jeví jako nedostačující.V nároku umění být, žít s ostatními a naší schopnosti svobodně a odpovědně jednat se manifestuje potřeba druhého vzdělanostního pohybu – toho, které byl v arché platónské *paidea* realizován jako „péče o duši", „péčí o polis" a „péče o transcendenci". Tento pozapomenutý vzdělanostní rozměr je potřeba, chceme-li přijmout výzvy nové vzdělávací charty, znovu restaurovat. Být vzdělán znamená osvojit si různé druhy vědění, máme-li registrovat různé roviny světa. Jako potřebné v současné škole se jeví opět rozvíjet vědění související s osobní zkušeností, osobní pravdou a mravní dimenzí. To vše

souvisí s utvářením hodnotových a životních postojů, s axiologickou dimenzí vzdělávání.

Tato práce reflektuje soudobé výzvy pro výchovu a vzdělávání (učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně s ostatními a učit se být) vycházející ze vzdělávacích priorit studie UNESCO a jejich hodnotovou dimenzi. Zaměřuje se na problémy související s dvojím vzdělanostním pohybem – porozumět světu jako objektivitě a porozumět světu jako prostoru lidské angažovanosti, jako možnosti utváření smyslu vlastního bytí v rozměru spoluexistence s ostatními a se světem.

I. K NOVÉ SVĚTOVÉ CHARTĚ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY PRO 21. STOLETÍ

VÝCHOVA, VZDĚLÁNÍ V ROZMĚRU DISKURSU O LIDSKÝCH ZÁLEŽITOSTECH

„Žijeme s vědomím nebezpečí, jež minulá staletí neznala: komunikace s tisíciletími lidstva se může přerušit; aniž bychom to tušili, můžeme přijít o tradici; úroveň vědomí může poklesnout; veřejnost sdělování může být zrušena. Filosofujíce tváří v tvář zničujícímu ohrožení, musíme se připravit na všechno, abychom myšlením pomohli lidstvu uchovat jeho největší možnosti. Právě v důsledku katastrofy Západu si filosofování teprve znovu plně uvědomuje svou nezávislost v nalézání souvislosti s počátkem lidství samého. K. Jaspers [1]

Co je výchova, co je vzdělání jsou původně filosofickými otázkami. Od svého počátku jsou spojeny s filosofií jako naukou hledající odpovědi na nejzákladnější problémy bytí , jsoucna, člověka a světa.

Na počátku filosofie je údiv, tázání „odkud to je, proč to je?“ A právě toto tázání po nejobecnější rysech výchovy „jakožto zjevu patřícího úzce k smyslu života, k souboru cílů, jež si sám ukládá a jimž je prolnut“[2] nás vede k otázkám po smyslu a horizontu celku. Otázka po smyslu výchovy a vzdělání zahrnuje základní bytostné porozumění a poukazuje k bytí samému.

Výchova a vzdělání ve svém průniku usilují o rozvoj vědomí sebe sama v kontextu vztahů a světa, do kterého jsme zasazeni. Škola a výchova hodná tohoto jména “musí vždy přehlížet celek světa v jeho soustavném smyslu, a to znamená, že musí mít tento celek v hlavních rysech stále

---

[1] Jaspers, K. Filosofická víra. Praha: Oikoymenh, 1994. s. 10

na zřeteli. Svět a postavení člověka v něm musí mít vychovatel a učitel stále na paměti."[3]

Každý pedagogický směr, každé pedagogické působení se odehrává vždy v rozměru určitého světového názoru a s ním souvisejících hodnotových orientací. V evropské vzdělávací tradici jsou výchova a vzdělávání založeny původně jednotně v platónské *paidea*. Ústřední téma *paidea* je uloženo v Platónově metafoře jeskyně, je jím vyvádění odpoutaného z jeskyně ke světlu bytí. A tento motiv vyvádění, pozvedání a péče je ústřední pro výchovu a vzdělávání člověka. V prostoru takové výchovy „filosoficky bydlí" vychovatel a vychovávaný. „Výchova je „spoluporada", výchova je polem aktuálního pohybu"[4] Protože vychování stejně jako filosofování je „smysluplné jen tehdy, pokud jsme sami zasaženi původností otázek a odpovědí."[5]

Co činí, ustavuje výchovu výchovou, co činí vzdělání vzděláním ? Co znamená vychovávat, vzdělávat na počátku třetího tisíciletí ? Proč nám k odpovědi nestačí pouze „tvrdá data" produkovaná současnou vědou a ukazující svět v jeho objektivní povaze? Je tady ještě i jiný význam světa. Světa, který je uložený v pojmech, které nemají místo v jazyce vědy: v pojmech jako je krása, dobro, duch, které zakořenily v tenké rodné půdě diskursu o lidských záležitostech.[6] Tento význam světa odkazuje na jeho hodnotový charakter.

---

[2] Patočka,J. Filosofie výchovy. Praha : PdF UK, 1997. s. 14
[3] Patočka, J. Komeniologické studie I. Praha: OIKOYMENH, 1997. S. 182-183
[4] Palouš, R. Čas výchovy. Praha: SPN, 1991.
[5] Jaspers, K. Šifry transcendence. Praha: Vyšehrad, 2000.
[6] Scruton,R. Průvodce inteligentního člověka filosofií. S. 20

Člověk je součástí světa, zároveň do něho aktivně vstupuje a mění ho. Chápat svět znamená nejen ho poznávat, ale také tento svět hodnotit – subjektivně ho vztahovat k lidským významům. Proto je důležité promýšlet hodnotovou dimenzi ve vzdělávání v souvislosti s porozuměním a interpretací lidských hodnot. Opustit tento „diskurs o lidských záležitotech" znamená opustit půdu, na které se konstituje lidskost člověka. Tato půda podle Scrutona rychle eroduje, rostlinstvo na ní pěstované odumírá a zvyšuje se riziko, že na ní později už nic nevyroste.[7] Právě výchova a vzdělání jsou prostorem těchto lidských záležitostí s možností o ně pečovat.

Vychovávat a vzdělávat znamená uvádět člověka k základním představám toho, čím může člověk být, jaké je jeho poslání. Tato orientace k bytí jako „živé možnosti" předpokládá orientaci v konstitutivních hodnotách lidství, na základě kterých si vytváříme svůj postoj ke světu.

Na počátku nového tisíciletí stojíme před obdobnými otázkami, které si kladl Aristoteles před zhruba dvěma tisíci lety - existují rozporné názory na to, jaké úkoly mají být vytýčeny, neboť neexistují všeobecně akceptovaná východiska pro to, co by se měli mladí lidé učit, ať už z hlediska jejich mravní bezúhonnosti, či aby mohli vést co nejlepší život; a není zatím ani jasné, zda by se jejich vzdělávání mělo zaměřit více na intelekt než na charakter duše. V žádném případě není jisté, zda by se vzdělávání mělo zaměřit na věci užitečné pro život, nebo

[7] Scruton,R. Průvodce inteligentního člověka filosofií. s. 20

na ty , které vedou k mravní čistotě, či na dosažení výjimečných výsledků.[8]

S jakými hodnotami a cíli mají být výchova a vzdělání spojovány na počátku 21. století? Jedním ze stěžejních dokumentů, které se pokoušejí tuto problematiku vymezit, je Zpráva „Učení je skryté bohatství" vypracovaná Mezinárodní komisí UNESCO „Vzdělávání pro 21. století" pod vedením Jacquese Delorse.[9] První část zprávy se zabývá formulaci nejzávažnějších společenských problémů, očekávaných linií světového vývoje ve spojitosti s jejich pedagogickou dimenzí. Druhá část zprávy přináší základní principy, na nichž má být budována struktura i proces vzdělávání. Ty vyúsťují v novou kategorizaci cílů a druhů vzdělávání, které jsou ve studii představeny jako tzv. pilíře vzdělávání a požadavek „mnohorozměrného vzdělávání." V popředí tohoto pojetí je koncept učení realizovaného v průběhu celého života, tzv. „celoživotní učení."

V antice byly vědění, jednání, poznatky a postoje ve stálém vzájemném vztahu. Pokus o tuto jednotu můžeme vysledovat i ve studii UNESCO a jeho vzdělávací vizi budované na tzv. čtyřech pilířích učení.

---

[8] Srov. Aristoteles Politika Praha : Jan Laichter, 1939.

[9] Základní ideje současné výchovy a vzdělávání byly formulovány ve více klíčových dokumentech, přijatých na bázi UNESCO, Evropské unie, Rady Evropy apod. To ilustruje nejenom zvýšení zájmu o výchovu a vzdělávání, ale také snahu dobrat se společných, konstitutivních hodnot , cílů a strategií pro evropskou edukaci..
V České republice se pak tyto dokumenty – především studie UNESCO Učení je skryté bohatství - staly východisky pro dokument Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílou knihu) a v r. 2005 pro Rámcový vzdělávací program (RVP). Mezi prioritami v obsahu vzdělávání a výchovy podle RVP jsou: porozumění hodnotám ; dovednost komunikace a kooperace; chápání globálních

Učit se být

Učit se být znamená mimo jiné úspěšně rozvíjet samotnou osobnost člověka, který by byl schopen jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností.

Učit se jednat

Učit se jednat, aby bylo možné si osvojit nejen profesní dovednosti, ale rovněž v širším smyslu kompetenci vyrovnávat se s různými situacemi a pracovat v týmech. Zároveň to znamená učit se jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností, které mladí lidé vykonávají. Zkušenost z nich lze získat neformálním způsobem při účasti na životě obce či státu, ale i formální cestou, včetně účasti na výuce, při střídání studia a práce.

Učit se poznávat

Učit se poznávat spojováním dostatečně širokých obecných znalostí s příležitostí pracovat v malém počtu předmětů do hloubky. Zároveň to znamená učit se učit, aby bylo možno těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu života.

Učit se žít společně

Učit se žít společně rozvíjením pochopení pro ostatní lidi a přijetím myšlenky vzájemné závislosti – účasti na společných projektech a učením se zvládat konflikty – v duchu úcty k hodnotám pluralismu, vzájemného porozumění a míru.[10]

---

problémů; aktivní ovlivňování a ochrana zdraví; důraz na praktické činnosti denního života; důraz na výchovu samostatného myšlení a jednání.

[10] Učení je skryté bohatství. S. 57

Zpráva UNESCO vymezující výchovně vzdělávací priority znamená pro učitele tolik potřebnou, artikulovanou vizi výchovy a vzdělávání. Ale tato studie představuje pouze určitý terén opatřený kótami, tzv. čtyřmi pilíři. Je na rozhodnutí učitele, co na tomto terénu vyroste. K dispozici má pouze půdorys. Učitel je v počátcích architektem stavby. A tak jako architekt potřebuje znát povahu materiálu, potřebuje učitel disponovat určitým druhem vědění, které zprostředkovává filosofie. Čtyři základní pilíře „učit se poznávat", „učit se jednat", „učit se žít společně", „učit se být" poukazují na nutnost filosofické reflexe, jsou provázány se základními filosofickými otázkami, jak je postuloval Kant. „Co mohu vědět?, Co mohu činit ?, V co mohu doufat? a Co je člověk?"

V studii UNESCO je každá kvalita ve smyslu umění být, poznávat, jednat a žít společně spojována s učením. Co znamená pro člověka „učit se"? Jaký typ učení umožňuje jedinci pronikat do nitra, umožňovat mu myslet, kriticky poznávat a hodnotit v pluralitním a nejistém světě ? Skutečné učení je činorodostí intelektu, je to zvídavý životní styl, je to schopnost chápat vztahy, souvislosti. Učení jsou také změny chování, které jsou podmíněny naší zkušeností. Realizovat tedy představy ve vzdělávání nastíněné ve studii UNESCO předpokládá navracet výchově, vzdělání, vyučování a učení jejich původní význam a smysl – ne formovat, ale asistovat na cestě „zažehávání vědomí".

Výchova a vzdělání jsou otevřenou možností člověka. Právě proto je potřebná filosofie a její tázání jako

neoddělitelný a fundamentální prvek pedagogiky. Filosofická orientace totiž „ukazuje člověka v jeho orientaci k věčným základním hodnotám jeho bytí. Vzhledem k těmto hodnotám pak samotná výchova a vzdělávání nalézají svůj smysl.“[11] Výchova a vzdělání ve smyslu humanitas jsou „diskursem o lidských záležitostech“ v rozměru dobra, pravdy a krásy. Jsou odkazem k tomu stěžejnímu, ke světu člověka, jeho hodnotám a ozřejmování smyslu vlastní existence v kontextualitě bytí s druhými a se světem.

Při tázání se po smyslu výchovy a vzdělání jsme odkazováni k otázkám lidské existence, jejího poslání a hodnot, které tvoří individuální a společenskou strukturu. Neexistuje univerzální a jediný správný koncept, který by odstranil všechna předchozí pochybení a nastolil jedinou univerzální pedagogickou pravdu.

K čemu nám může napomáhat filosofická orientace v (nejen pedagogickém) myšlení současnosti - v době odkouzlení, v době pozdní, v době, která je nejčastěji charakterizována přívlastkem „post“? Podle Scrutona je filosofie posledním pokusem znovu vykouzlit půvab světa a tak „zachránit jevy.“ Filosofie je pro nás užitečná, protože jen ona může uhájit pojmy, pomocí nichž rozumíme světu a jednáme v něm: pojmy, jako je osoba, které nemají ve vědě místo, ale které přesto popisují něco, čemu rozumíme, když se ke světu vztahujeme jako k naší skutečnosti.[12]

---

[11] Hager,F.P. Platon a platonismus v dějinách výchovy.Praha: UK, 1994. S.15

[12] Scruton, R. Průvodce inteligentního člověka filosofií. Praha:Barrister a Principal, 2003. S. 20

Pro pedagogiku tolik potřebné filosofické tázání je možností „lidské záležitosti" opuštěné námi samotnými i vědou znovu odkrývat ve smyslu „filosofování jako odhalování jistých všeobecně palčivých otázek situace člověka a napomáhání hledat jejich smysluplné řešení"[13] Pouze tak výchova a vzdělání zůstanou v rozměru, který jim bytostně přísluší, v rozměru „věcí lidských." Nadějí je, že právě nová světová vzdělávací charta pro 21. století tento rozměr „lidských věcí" znovu připomíná, když spatřuje vzdělanostní syntézu v umění být. Toto umění být ve vzdělávání spojuje s individuální rovinou rozvoje člověka, ale také s jeho schopností samostatně a odpovědně jednat.

Přijmout tuto vzdělávací vizi znamená zamýšlet se nad axiologickým fundamentem vzdělávání. Ve světle světové vzdělávací charty pro 21. století a jejích vzdělávacích priorit se tak pouze obecné vědění - teoretické a technické, které je převážně cílem současné školy, jeví jako nedostačující. Je potřeba dát zpět prostor pro vědění související s osobní zkušeností a osobní pravdou. Být vzdělán znamená osvojit si různé druhy vědění, máme-li registrovat různé roviny světa. Prvotní postoj člověka není teoretický, ale prakticky zkušenostní, tj. hodnotící. Zakomponovat axiologické hledisko do fundamentu vzdělávání znamená znovu vzdělávání navracet zapomenutou dimenzi související s utvářením hodnotových a životních postojů.

---

[13] Machovec, M. Filosofie tváří v tvář zániku. Praha: Zvláštní vydání, 1998. s. 28

II. AXIOLOGICKÉ ASPEKTY VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

„Jestliže lze vůbec probudit hodnotové vědomí, pak to potřebuje právě naše doba, která je postrádá. Nikdo nemůže určit, nakolik je to možné.“ N. Hartmann[1]

V současné pedagogice je oblast hodnot frekventovaným tématem. Hodnotová dimenze ve vzdělávání otevírá otázky, co má být jako hodnota poznané, uznané a přijaté.

Pedagogika se ale ocitá v určitém rozporu – na jedné straně je artikulován problém absence hodnot ve výchově, na straně druhé jsme jako lidé žijící v pluralitní společnosti konfrontováni velkým množstvím přípustných hodnot, tedy i těch, které můžeme označit jako negativní.

Člověk je součástí světa, zároveň do něho aktivně vstupuje a mění ho. Chápat svět znamená nejen poznávat, ale také hodnotit tento svět. Proto je důležité promýšlet smysl výchovy a vzdělávání v souvislosti s porozuměním a interpretací lidských hodnot. Vychovávat a vzdělávat znamená vést člověka k základním představám toho, čím může člověk být, jaké je jeho poslání. Tato orientace k bytí člověka jako „živé možnosti“ předpokládá orientaci v konstitutivních hodnotách lidství, na základě kterých si vytváříme svůj postoj ke světu. V našem civilizačním okruhu jsou tyto hodnoty postulovány už Platonem a Aristotelem. Lidský život jako uvědomělé pobývání ve

[1] Hartmann,N. Struktura etického fenoménu. Praha. Academia, 2002. s. 37

světě má být žit v zájmu pravdy, v duchu dobra a podle zákonů krásy.

Člověk je bytostí individuální a sociální. Člověk je bytostí, která si utváří předem danou skutečnost právě v sobě samém – vědomí s ohledem na určité hodnoty a normy, proto se nikdy nemůže spokojit s tím, že zaujme určité dané ekonomické a sociální postavení, v předem dané struktuře. Člověk je bytost hledající smysl své existence. Jako bytost schopná výchovy a vzdělání, která se stále ještě nachází na cestě k sobě samé, která nikdy zcela nedosáhne naplnění svého poslání, nýbrž se stále nově rozhoduje z množství dosud nerealizovaných možností.[2]

K pojmům výchovy a vzdělání

Promýšlet novou vizi vzdělávací politiky UNESCO předpokládá také ujasnění pojmů výchova a vzdělání. Všeobecným problémem společenských věd, mezi něž pedagogika patří, je problém s vymezením základních pojmů. Ty jsou povětšinou zatíženy nejednoznačností vyplývající z různých paradigmat. Pro současnou pedagogiku jako vědu o výchově, vzdělání (vzdělávání) a činitelích do tohoto procesu vstupujících, je evidentní neujasněnost a nedůslednost v používání termínů výchova, vzdělání, vzdělávání.

Soudobá pedagogická praxe sice pojmově odlišuje výchovu od vzdělávání, v ideální představě školské politiky se však mají oba tyto procesy prolínat. Ve

[2] Hager, F.P. Platon a platonismus v dějinách výchovy. Praha: UK, 1994. s. 13

skutečnosti v současné školské praxi převládá důraz na vzdělávání ve smyslu osvojování především poznatků a tím tak rozvíjení kognitivní stránky osobnosti. [3]

Co činí, ustavuje výchovu výchovou, co činí vzdělání vzděláním? Definování pojmů výchovy a vzdělávání je podmíněno dějinně, na základě světonázorových a filosofických východisek, které pak určují podobu té které výchovně vzdělávací koncepce. Pojem výchovy a vzdělání se tak ukazuje v ohnisku pojmových vztahů, v nichž je zahrnuta oblast historického významu, zkušenosti a napětí. Na základě analýzy konstituování těchto pojmů v jejich historické zakotvenosti se pak vynořuje další výzva k jejich současné reflexi, protože pojmy se v myšlení neustále vyvíjejí.

Latinské termíny educatio (vychovávání, výchova, pěstování) se svými úvahami vztahují k morálce a charakteru člověka. Eruditio (vzdělávání, vědomosti, učenost, učení) se pak nejvíce přibližuje dnešnímu pojmu vzdělání.

„Jsme vzdělaní, ale zlí." Tento výrok humanistického psychologa Carla Rogerse poukazuje na specifiku relace mezi výchovou a vzděláváním.

Na specifičnost problému výchovy a vzdělávání poukazuje Radim Palouš ve své práci Čas výchovy. „Výchovou se zabývá speciální obor – pedagogika (pojato v širokém slova smyslu). Avšak již při prvním seznamování narazíme na obtíž: často slyšíme, že

[3] Podle zprávy OECD (2002) je výchově v našich školách věnována malá pozornost. V doporučeních expertů OECD se mimo jiné požaduje posílit právě výchovné působení.

pedagogika má předměty dva: výchovu a vzdělání. Mluvíme-li v souvislostech se školní výukou o výchově vedle vzdělání, obvykle se míní dvojí typ cílů: cíle vzdělávací se spíše týkají vědomostí, cíle výchovné spíše pěstění mravních stránek žákovy osobnosti (neběží tedy o výchovu co terminus technicus některých vyučovacích předmětů, jako např. tělesná výchova, výtvarná výchova apod.). Slovem vzdělanec se potom nemusí označovat člověk mravně dobře jednající, nýbrž ten, kdo je vědomostně dobře vybaven, a člověk bez hlubšího vzdělání může být vychován k mravnímu jednání. Vzdělání jakoby tak apelovalo spíš na rozum, výchova na vůli, vzdělání se spíš podílí na vědění, výchova zase na činnosti."[4] Wolfgang Brezinka ale považuje za věcně bezvýznamné, že se výchova spojuje i s jinými názvy jako „výuka", „vzdělání" či „školení", protože v každém případě jde o pokusy příznivě ovlivnit osobnost dospívajících.[5]

V současném českém pedagogickém myšlení je výchova spojována s dvojím významem. Nadřazený pojem tzv. výchovy v širším slova smyslu představuje veškeré intencionální procesy utvářející osobnost. Pojem výchovy v širším slova smyslu je tedy syntetizující označení pro výchovu a vzdělání (vzdělávání). V užším slova smyslu je pak výchova vnímána jako záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout pozitivních změn především v afektivní a konativní složce osobnosti. Jde tedy především o formování charakteru, postojů a rozvíjení

[4] Palouš,R. Čas výchovy. Praha. SPN, 1991. s. 30

hodnot. Vzdělání je pak něco specifického, co se přesně nekryje s pojmem výchova. Vzdělání v pedagogické teorii je definováno jako intencionální a organizované osvojování poznatků, postojů, dovedností. Je realizováno prostřednictvím školního vyučování.[6]

V současném pojetí pedagogiky můžeme základní kritérium rozdílnosti výchovy a vzdělávání spatřovat v rovině dvou domén rozvoje osobnosti člověka – kognitivní a afektivní. Toto rozlišení můžeme sledovat na jednotlivých taxacích kognitivních cílů vzdělávání a afektivních cílů výchovy. Nejjednodušeji vyjádřeno se vzdělávání zabývá rozvíjením kognitivních cílů, které v Bloomově taxonomii představují zapamatování (znalost) specifických informací, porozumění, aplikaci, analýzu, syntézou a hodnotícím posouzením. Vzdělávání v rozměru rozvoje kognitivních stránek osobnosti představuje rozvíjení naší schopnosti pojmenovávat, definovat, interpretovat, objasňovat, analyzovat, specifikovat, vytvářet obecné závěry, argumentovat, oceňovat, posuzovat, prověřovat, zdůvodňovat a hodnotit.

Výchova[7] se pak týká rozvoje afektivních cílů. Tuto doménu rozvoje osobnosti tvoří postoje, citové prožitky,

---

[5] Brezinka,W. Filozofie výchovy. Praha: Zvon, 1996. s.5

[6] Jako příklad potíží s ujasněním těchto pojmů může posloužit zamyšlení Jana B. Kozáka z třicátých let minulého století o cílech university. „Cílem university je ovšem v první řadě odborná erudice, k čemuž patří jisté množství solidního vědění, především pak metodické ovládnutí jednoho nebo více oborů. Ale nesmí se to zvrhnout v materialism paměti a metodickou rutinu. Nad tímto prvním cílem je nutno budovat druhý, vzdělání, a nad vzděláním výchovu. Vlastně bych měl užít opačného obrazu: Výchova vespod, erudice nahoře. Obecně se dnes volá: více celkovosti, více výchovy, více osobností a osobních styků, více rozhledu, multum non nulta – více filosofie."

[7] V soudobých pedagogických teoriích se výchova vymezuje různě. V nejobecnější podobě je chápána jako činnost, která společnosti zajišťuje kontinuitu v předávání

morální a volní vlastnosti, hodnoty a hodnotová orientace. V pedagogické praxi schéma afektivních cílů realizovaným výchovným působením je vyjádřeno např. v Krathwohlově taxonomii základním schématem: vnímání podnětů, reagování na ně, jejich hodnocení, systematizace hodnocení, zvnitřňování hodnot.

V soudobých pedagogických teoriích se výchova vymezuje různě. V nejobecnější podobě je chápána jako činnost, která společnosti zajišťuje kontinuitu v předávání vzorců, norem jednání, hodnot. Tyto cíle jsou mnohdy totožné se socializací, výchova se však od socializace odlišuje a vymezuje právě svou intencionalitou. Tato záměrnost je považována za jeden z podstatných znaků výchovy.

Soudobé pojetí výchovy v rozměru rozvoje afektivních cílů umožňuje rozvíjet a kultivovat nová pojetí typů inteligence – emoční, morální a spirituální. Emoční inteligencí se rozumí „schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládání vlastních emocí".[8] Morální inteligence v sobě zahrnuje naši schopnost chovat se morálně a morálně uvažovat . Předpokladem naší morální inteligence je spravedlnost, smysl pro povinnost nebo odpovědnost vůči ostatním, důstojnost; sebeovládání.[9] Spirituální (duchovní) inteligence se vztahuje k životní energii a „netělesné" složce člověka,

---

vzorců, norem jednání, hodnot. Tyto cíle jsou mnohdy totožné se socializací, výchova se však od socializace odlišuje a vymezuje právě svou intencionalitou. Tato záměrnost je považována za jeden z podstatných znaků výchovy.

[8] Golemann,R. Emocionální inteligence. S. 7.

[9] Hass,A. Morální inteligence. s. 11

včetně citů a povahy. Zahrnuje entuziasmus, odvahu, odhodlání.[10]

Proces výchovy je spojován se sebereflexí jedince. Z axiologického hlediska to znamená s rozvíjením schopnosti reflektovat rozporuplnou a mnohostrannou smysluplnost dění, s utvářením hodnotových postojů, s uvědomováním si mravních, ekologických, politických, ekonomických a dalších důsledků našeho jednání a odpovědnosti za ně.[11]

Eugen Fink spatřuje podstatnou souvislost výchovy a vzdělávání ve smysluplném spolubytí. Spolubytí, které je sférou rady, porady, naslouchání. Opustit toto „spolubytí" znamená redukovat vzdělávání pouze na sféru transmise informací a poznatků. Platón o takovémto vkládání vědomostí do pasivní duše hovoří jako o „vkládání zraku do slepých očí."

Škola a její hodnotová dimenze

„Uzná-li člověk mnoho hodnot – např. hudbu, poesii, krásu přírody, vědu a mnoho jiného – a pro své nadšení se cítí být zajedno se všemi lidmi, které jsou pro ně zapálení jako on, může se obracet s nepotlačenými bojovými reakcemi pouze na tyty lidi, kteří nejsou členy žádných těchto skupin. Je tedy třeba zvýšit počet takovýchto identifikací a to lze uskutečnit pouze pozvednutím všeobecného vzdělání mládeže. Předpokladem láskyplného vztahu k lidským hodnotám je učení a výchova ve škole a v rodině. Jen tyto hodnoty dělají člověka člověkem a ne bezdůvodně se nezývá určitý druh vzdělání humanitním: právě hodnoty, které se zdají životnímu boji a politice na míle vzdálené, mohou přinést záchranu. Přitom není nutné, a dokonce ani žádoucí, aby lidé různých

---

[10] Buzan,T. Spirituální inteligence. S. 14

[11] Srov. Dorotíková,S. O výchově a vzdělání z pohledu axiologie. S. 13

společností, národů a stran byli vychováváni k usilování o stejné ideály. Již skromná částečná shoda názorů na to, které hodnoty si zasluhují našeho nadšení a obrany, může zmenšit nenávist národů a skýtat požehnání.“
K. Lorenz

Řecká scholé vychází z nadřazenosti kontemplativního – scholé podle Aristotela je záměrné zdržení se, neúčast v obvyklých aktivitách, které jsou určovány našimi každodenními přáními. Schole není zatížená péčí o lidské nezbytnosti.[12] V křesťanském vzdělávání „škola“ představuje prostor pro obrácení se k transcendentní instanci, k Bohu. Příprava pro všednodenní činnosti se nepovažuje za školu. Ani výchovné projekty na počátku novověku nemají povahu dnešní školy.

Teprve v 19. století se škola v souvislosti s průnikem vědy do výrobní praxe a v souvislosti s etatizací společenských struktur stává záležitostí nutné přípravy pro každodenní život, pro možnost účasti občana na výrobě a správě. Škola v podobě, tak jak ji známe coby instituci určenou především k přípravě na zaměstnaneckou a občanskou všednodenní práci, tedy existuje ani ne dvě desetiletí.[13]

V moderních průmyslových státech škola byla a je zaměřena v podstatě na tři oblasti úkolů – personalizaci, kvalifikaci a socializaci. V rámci tohoto vymezení plní funkci výchovnou, vzdělávací a začleňovací.[14] V současné době se hovoří o funkci výchovné, vzdělávací,

[12] Srov. Arendtová,H. Život ducha. 1. díl Myšlení s. 107
[13] Srov. Palouš,R. Světověk. S. 69
[14] Srov. Paulig,P. Funkce školy. In: Pedagogika I. S. 43

kvalifikační, integrační, selektivní a speciálních funkcích – funkci ochranné a funkci resocializační či nápravné.[15]

Jak současná škola reaguje na rozdíl mezi svou funkcí vzdělanostní (kvalifikační) a výchovnou? Reflektuje současná škola a pedagogická praxe rozdíly mezi „znalostmi, poznatky, fakty" a předáváním a rozvíjením hodnot? Odlišuje poznatky a hodnoty, kvalitativní odlišnosti rozumového posuzování a aktů hodnocení?

Jaký význam má školní vzdělání, výchova a socializace pro jedince ve smyslu individuálním a ve smyslu společenském ? Jak je zdůvodněno to, co má být vyučováno, co se žáci a studenti mají naučit ? Může být kultivace člověka ztotožňována se vzděláváním a kvalifikací, bez rozvíjení lidské subjektivity? Může ve škole absentovat vnímání světa optikou toho, čím je tento svět pro člověka, jedince, společnost a ostatní svět – to je svět významů a hodnot? Jaké hodnotové priority můžeme zakomponovat do kurikulárních dokumetů? Jaké hodnoty upřednostňovat a rozvíjet? Jaká je legitimita těch, kteří o tom rozhodují?

Na jednotlivých typech modelů evropské školy (Husén aj.) můžeme rozlišit šest hlavních rolí školy a s nimi spojených hodnotových priorit. Prvním typem je škola, která jako instituce považuje za svou prioritu rozvíjet celou osobnost žáka a zprostředkovávat mu vědomosti a speciální dovednosti, které nemůže získat pouhou zkušeností mimo školu. Tuto roli můžeme označit jako tradiční – je charakteristická pro středověkou latinskou

[15] Srov. Havlík,R., Koťa,J. Sociologie výchovy a školy.

školu a školy připravující odborníky v oblastech medicíny a práva. Druhým typem je pojetí školy jako ochranné instituce, která garantuje mladému člověku útočiště před vnějším světem. Třetím typem je škola jako utvářející, formující lidskou bytost podle určitých představ – ty mohou být velmi konzervativní nebo naopak velmi radikální. Čtvrté pojetí školy jako nástroje sociální politiky vyzdvihuje především funkci školy jako přípravu na další vzdělávání nebo profesi podle požadavků trhu práce. Takováto škola je pak postavena na principech a sociálním řádu společnosti. Pátý typ školy představuje škola jako instituce komplementární – doplňuje to, co neposkytuje rodina a sociální prostředí svou výchovou a vzděláním. V takovéto škole nejsou přesně definované cíle, podléhá změnám v sociálním kontextu. Poslední typ školy pak prezentuje školu jako svébytný druh subkultury. Je místem, kde jsou děti kultivovány, kde rostou, kde tráví většinu času a mohou řešit své problémy. Existuje zde živý kontakt s učitelem, který je rádcem nejen v učebních problémech, ale i v těch, které děti řeší mimo školní realitu. Tento typ školy je připraven reagovat na problémy moderní společnosti právě svou otevřeností prostředí a kontaktů. [16]

Toto pojetí školy jako svébytného druhu subkultury je blízké i postmoderní organizaci školy, která zdůrazňuje sepětí její činnosti s okolím. Do 6o.let dvacátého století bylo hlavní a podstatnou rolí školy vyučovat – tedy v rámci výchovy a vzdělávání vybavit děti vědomostmi a

[16] Srov. Walterová,E. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.1. díl. Brno: Paido, 2004.

dovednostmi potřebnými pro život v dospělosti. Seznamovat je s kulturními vzorci a společenskými hodnotami a občanskými principy. Tato funkce školy jako významného činitele sociálního a ekonomického rozvoje byla běžná ve většině evropských zemí.

Postmoderní teorie a organizace řízení školy představuje náročnou koncepci, která za významné činitele považuje tzv. „rušivé vlivy". Škola představuje pro žáky interpretační rámec, v němž se teprve nové prožitky a intelektuální podněty stávají zařaditelné do zkušenosti dítěte. Žák implantuje dojmy z okolí do světonázorového a životního stylu a vytváří si k nim citové pouto. V tomto pojetí sebeorganizovaností a autoregulací se realizuje svoboda člověka.[17]

Rizika současné školy z hlediska postmoderního stylu organizace a jejího řízení charakterizuje E. Terhart následujícím způsobem: organizační cíle, které platí pro školu, jsou často nejasné a rozporuplně definované; neurčitá je „technologie", pomocí které se škola pokouší dosáhnout cílů, které jsou na ni kladené; ve škole pracují „experti", jejichž vlastní práci v podstatě není možné pevně organizovat a řídit; protože škola je instituce, která mění lidi, její vlastní práce existuje ve formě interakcí pedagogů a žáků se všemi problémy; v konkrétní pedagogické práci mají učitelé vysoký stupeň autonomie; školské systémy jsou tak komplikované, že se dají těžko řídit shora. Podle Terharta je možné stanovit pouze

---

s.108

[17] Srov. Luhmann,N. Socialne Systeme In:Obdržálek,Z. Modely organizácie a radiena výchovy a vzdělávania. Čas. Pedagogika, XLII, 1992, č.4, s.468.

všeobecné rámcové podmínky, přičemž efekty jejich plnění je možné těžko odhadnout.[18]

Funkce školy je průsečíkem ideálních představ, modelování, které mají umožnit orientaci ve složité realitě, v níž se setkávají skupiny osobností „tváří v tvář", tyto jednotlivé kategorizace funkcí školy nelze zaměňovat za realitu samotnou. Již Jean Piaget charakterizoval běžnou školu jako instituci, která více připravuje na zkoušení než na život samotný. Reálný život je ve školách přetransformován do „interní reality." Ve škole tak dochází nejenom ke „kognitivní segmentaci", ale i k segmentaci morálky. Kognitivní segmentace představuje rozštěpení vědění do různých školních předmětů a předmětových vztahů. To přenos vědomostí mezi různými obory ztěžuje, případně znemožňuje.

Všestranný, celostní rozvoj člověka je dnes mantrou všech humanisticky orientovaných pedagogických snah realizovaných ve škole. S člověkem a jeho celostním rozvojem se ve výchově a vzdělávání restauruje pojem životní zdatnosti jako souhrnu schopností, které člověku umožňují v dané společnosti žít nejen jako individuální bytost, ale také žít sociálně odpovědně, smysluplně a dobře .[19]

Hodnotová dimenze školy je aktuálním tématem souvisejícím se soudobými vzdělávacími prioritami. Cílem rozvoje je umožnit člověku plně se realizovat, a to v celé bohatosti jeho osobnosti i komplexnosti forem jeho

---

[18] Srov. Terhart,E. Organization und Erziehung – Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilema. Obdržálek s. 468

[19] Srov Brezinka,W. Filosofické základy výchovy. S. 38

sebeprojevu a prostřednictvím všech jeho závazků jako jednotlivce, člena rodiny a společenství, občana a pracovníka, vynálezce technik a tvůrčího snílka.[20] To před současnou školu klade nárok rozvíjet obě své funkce - výchovnou i vzdělávací - v harmonické rovnováze.

Vyučovací praxe proto nemůže nikdy chtít jen zprostředkovávat pouze poznatky a fakta ve smyslu vzdělávání jako rozvíjení kognitivní potence člověka. Výchova umožňuje tento deficit překonávat, protože člověk je tím, kdo je předurčen a povolán k utváření vlastního života a ke spoluvytváření společnosti, kdo vstupuje do skutečnosti, kdo tuto skutečnost utváří. Bez orientace se v hodnotách, bez přijetí hodnot se nemůže plně rozvíjet právě tato schopnost utváření našeho života.

Výchova jako možnost probouzení a rozvíjení lidského vědomí je spojována se sebereflexí jedince. Z axiologického hlediska to znamená s rozvíjením schopnosti reflektovat rozporuplnou a mnohostrannou smysluplnost dění, s utvářením hodnotových postojů, s uvědomováním si mravních, ekologických, politických, ekonomických ad. důsledků našeho jednání a odpovědnosti za ně.[21]

Téma hodnot v současné pedagogice je otevřeným a diskutovaným tématem. Na pařížském kolokviu na téma „Návrat hodnot do výchovy“[22] byly otevřeny aktuální otázky, co je hodnota, jak je definována a kdo ji definuje. Otázka, jak promýšlet a programovat výchovu

[20] Učení je skryté bohatství. S. 52
[21] Dorotíková,S. O výchově a vzdělání z pohledu axiologie. S. 13
[22] Hodnoty, výchova a vzdělání v oblasti změn. In Pedagogika, 1993, s. 142

k hodnotám, je provázena dalším množstvím problémů. Na základě čeho se utváří vědomí hodnot? Je vůbec možné jednu hodnotovou orientaci nahrazovat jinou – tentokrát tou „správnou" a co by bylo kritériem této správnosti?

Jako lidské bytosti existujeme ve světě a tento svět reflektujeme.„Axiologie je filosofií lidské bytosti žijící ve světě významů a hodnot."[23] Axiologický rozměr svým tázáním se po platnosti hodnot, jejich univerzálnosti, typologii a možnostech rozvíjení hodnotového vědomí patří k úhelným kamenům výchovy a vzdělávání. Axiologická dimenze školy v sobě nese schopnost reflektovat smysluplnost bytí a utváření hodnotových postojů na základě porozumění tomuto bytí. Škola, která poskytuje vzdělání redukované pouze na instrumentální poznatky a vědomosti a jejich reprodukci, poukazuje na nedocenění axiologického fundamentu ve vzdělávání.

Teorie hodnot v současném filosofickém myšlení

Čím jsou hodnoty pro člověka? Denně určitým způsobem reagujeme na skutečnost – něco je dobré, něco se nám líbí, něco je nám odporné, něco je pro nás důležité, něco méně. Každodenně prostě neustále hodnotíme – ostatní lidi, věci, události, jednotlivé lidské činy, postoje, lidská rozhodnutí. Náš vztah ke světu není tedy pouze založen na poznávacích vztazích, ale daleko častěji právě na našem hodnocení. Hodnocení bychom mohli charakterizovat jako zvýznamňování skutečnosti kolem nás i našich vlastních pocitů a prožitků.

[23] Dorotíková,S. Filosofie hodnot. S.14

Hodnotami se zpravidla nazývají předměty, myšlenky (ideje), činy, záměry nebo jenom naše představy, které získávají z hlediska určitého lidského (nebo skupinového, společenského, národního) zájmu nebo potřeby žádaný, očekávaný či chtěný význam.

Obvykle se při vymezování pojmu hodnoty zmiňují tři rysy: hodnoty souvisejí s lidskými potřebami a zájmy[24] - jsou pro člověka předmětem usilování, jsou tím, co má platnost. Hodnoty souvisejí s rozhodováním, jak jednat - jsou měřítkem při našich volbách, tím, co dává světu a lidským jedincům smysl. Hodnoty vyjadřují vztah člověka k lidem a ke světu. Hodnoty souvisejí s normami - v hodnotách mají základ také morální požadavky s jejich imperativním charakterem, příkazy, normy.

Problematika filosofického zkoumání hodnot se otevírá v axiologii, filosofické disciplíně zabývající se reflexí vědomí hodnot a aktů hodnocení. K základním otázkám patří zkoumání statusu, platnosti hodnot a problematika kategorizace hodnot.

Zkoumat axiologickou dimenzi ve výchově a vzdělávání představuje zaměřit se na základní axiologickou problematiku co jsou vůbec hodnoty. Další sledovanou oblastí je pak otázka kategorizace hodnot a jejich platnosti.

Axiologie začíná obvykle rozbor hodnotové problematiky vymezením výchozího pojmu „co jsou hodnoty“ ? Jsou hodnoty subjektivními realitami , je „bytí

[24] V humanistické psychologii je příkladem takovéhoto přístupu Maslowovo pojetí. Hodnoty představují zobecnění snahových tendencí člověka, představují životní hodnoty "osobní vizi dokonalého života", jsou "něčím, pro co má cenu žít."

hodnot je odkázáno na mne“ (J. P. Sartre), „jsou čistou subjektivitou (M.Heidegger)? Nebo jsou hodnoty nadosobními duchovními útvary bytí, „ideálním bytím o sobě“ (N. Hartmann)? Svět hodnot objevujeme „zřením hodnot“ (N. Hartmann) nebo je vytváříme „jako dílo lidské tvořivosti (R. Polin)? Poznáváme hodnoty nebo se do nich vciťujeme?

Z nastíněných otázek je patrné, že definovat hodnoty [25] a tím i řešit s nimi spojené problémy v pedagogické praxi, je nesnadné. Samotný pojem hodnoty z hlediska její podstaty není v dějinách filosofie jednoznačně definován. Už u Řeků se můžeme setkávat s označením různých duševních vlastností, což dokládá množství složenin s řeckým termínem aksia (hodnota). Platónova soustava idejí s absolutními hodnotami dobra a krásy představuje hierarchii hodnot. Aristetelovo pojetí ctností a jejich dělení na dianoetické a etické rovněž představuje uspořádaný systém hodnot.

Ve filosofickém významu se pojem hodnoty začal obecně používat teprve na konci 19. století, kdy je abstrahován obecný pojem hodnoty.

Hodnota je jedna z antropologických konstant. Svět hodnot neexistuje sám o sobě, není možný bez existence člověka. Podle H. Münsterberga jsou všechny hodnoty původem i charakterem lidské hodnoty a proto filosofie musí jejich existenci uvádět do souvislostí s člověkem a jeho vědomím. Různé úvahy na téma „co je hodnota“ shrnuje Soňa Dorotíková: Hodnotami jsou všeobecně

platné normy lidského chování. Hodnotami je to, o co usilujeme. Hodnoty jsou zvláštní vlastnosti.[26]

Jednotlivé hodnoty jsou mezi sebou v heterogenním vztahu. Hledat společnou míru mezi hodnotou přátelství a zdraví není možné. Uspořádání hodnot není jen jednoduše rozdílné, ale v této rozličnosti existuje řád označovaný hierarchie hodnot. Základním problémem filosofie je určit toto pořadí hodnot.

V Aristotelově hierarchii hodnot „nejvyšší dobro pro člověka je ve směřování duše ke ctnosti, v případě existence více duševních ctností pak k té nejlepší a nejdokonalejší."[27] V Aristotelově filosofii se také poprvé vyskytuje rozlišení instrumentálních hodnot (hodnot jako prostředků) od vrcholných dober jako konečných cílů – ctností. Ctnost tvoří předpoklad cíle jednání, zatímco rozumnost určuje prostředky.

Mezi nejpropracovanější teorie uspořádání hodnot ve 20. století patří Schelerovy a Hartmannovy hierarchie hodnot. V Schelerově hierarchii hodnot se setkáváme se čtyřmi hodnotovými modalitami. Mezi nejníže postavené náleží hodnoty smyslového pociťování (příjemné, nepříjemné), následují hodnoty vitálního cítění (ušlechtilé, nízké), třetí stupeň tvoří duchovní hodnoty (krásno, spravedlnost a jejich protiklady). Za nejvyšší hodnoty považuje Scheler náboženké hodnoty, hodnoty posvátna a neposvátna.

---

[25] Používání pojmu hodnoty v politicko-hospodářských vědách zavádí především Adam Smith v 18. století ve spojení „value in use" a „values in exchange."

[26] Dorotíková, S. Filosofie hodnot, s. 20-22.

[27] Aristoteles Etika Nikomachova. Praha, 1996. s. 34

Právě na základě existence velkého množství hodnot, jejichž význam pro člověka není stejný, ustanovuje N. Hartmann své hierarchické uspořádání hodnot. Nejníže jsou postaveny hodnoty libosti, které považuje za nejsilnější, nad nimi umisťuje hodnoty dobra, následují vitální hodnoty a nejvýše se v této hierarchii nacházejí mravní hodnoty.

Dobré, příjemné, užitečné, prospěšné, praktické – tato značení nám rozprostírají rozmanitost hodnot a hodnotových oblastí. Hodnotové systémy můžeme kategorizovat z různých hledisek.

Dobro – zlo, krása – ošklivost, láska – nenávist. Vazba hodnoty na kategorii významu a možná také smyslu dává tušit, že jde nejen o hodnoty kladné, ale i záporné. Existují hodnoty a antihodnoty, hodnoty kladné i záporné i hodnoty odmítané. V případě záporné hodnoty se často upírá danému předmětu nebo vztahu hodnotová charakteristika vůbec a tvrdí se, že v tomto případě o hodnotu nejde.

Hodnotu dále rozlišujeme ve smyslu instrumentálním a intrinsickém. Hodnota odvozená, čili instrumentální je hodnota, kterou věc nebo čin získává odvozeně, díky tomu, že je prostředkem k něčemu, co nezávisle na něm považujeme za hodnotné. Kupříkladu hodnota dvacetikoruny je instrumentální – její cena je odvozená z toho, že si za ni můžeme koupit např. čokoládu. Samotný kov tuto cenu nemá. Instrumentální hodnotou může být i známka ve škole - protože za dobré známky dostanu např. mobil. Hodnoty vlastní čili intrinsické představují hodnotu, kterou má věc nebo čin o sobě,

nezávisle na jakémkoliv vztahu k čemukoliv jinému. Kupříkladu život má hodnotu sám o sobě, ne jako prostředek k čemukoliv jinému. [28]

Hodnoty mohou být vnitřně konzistentní, u nichž jsou širší ideologické hodnoty logicky odvozovány jako přirozené důsledky jednotlivých částí univerzálních etických hodnot a kde hodnoty jedna druhé neodporují. Ačkoliv právě v ideálním případě by systém hodnot měl být konzistentní, velmi často tomu tak v praxi není a hodnoty mohou být nekonzistentní.

Můžeme rozlišovat ideální systémy hodnot (ideální reprezentace hodnotových priorit individua nebo skupiny) nebo skutečné, autentické (realizované) hodnotové systémy, které se manifestují ve skutečnosti - a činech a jednáních jednotlivce nebo skupiny.

Ideální hodnotové systémy mají tendenci být absolutními, a to tak, že jsou kodifikovány jako striktní soubor pravidel, zatímco realizované hodnotové systémy obsahují podmínečné výjimky, jež jsou pravidly pro řešení rozporů mezi hodnotami v konkrétních životních situacích.

V souvislosti se studií UNESCO a nároků plynoucích z jeho čtyř pilířů vzdělávání stojíme před staronovými otázkami vzdělávacího obsahu (kurikula) – „proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekáváními vzdělávat?“[29] Hodnoty ovlivňují kurikulární priority a v jednotlivých vzdělávacích projektech jsou pak

---

[28] Srov. Kohák, E. Svoboda, svědomí, soužití. S. 142

[29] Srov. Walterová, E. Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno : MU, 1994. s. 13

explicitně vyjádřeny. Člověk je bytostí individuální a zároveň společenskou. Individuální (personální, osobní) hodnoty vycházejí z hlediska individua a jsou aplikovatelné pouze na individuum. Individuální hodnoty jsou těmi hodnotami, které respektují individualitu, jedinečnost a svébytnost každého člověka. Mravní hodnoty reprezentují oblast hodnot, které se týkají člověka jakožto člověka, které ho rozvíjejí a plně uskutečňují v jeho vlastní lidské podstatě. Morálními hodnotami posuzujeme a měříme hodnotu osobnosti ve smyslu úsudku „je to dobrý (zlý) člověk". Jsou to hodnoty, skrze které se „člověk stává dobrým člověkem". Člověkem, který se plně rozvinul a realizoval v tom, co tvoří podstatu jeho lidského bytí.[30] Náboženské hodnoty představují tu část hodnot, která vyplývá ze vztahu k Bohu (obecněji k transcendentnu). Protipólem individuálních hodnot jsou hodnoty společenské, definované a používané v komunitě či společnosti.

Specifičnost hodnot v kurikulu spočívá v tom, že reflektují hodnoty společnosti, zároveň zahrnují oblast individuálních hodnot jedince. Hodnoty jsou tím, co konstituje kurikulum jako celek – což je patrné z komparací jednotlivých vzdělávacích systémů. V kurikulu demokratických zemí jsou za podstatné hodnoty považovány nezávislé myšlení, spolupráce a osobní odpovědnost[31], tedy hodnoty umožňující rozvoj demokratické občanské společnosti.

---

[30] Srov. Coreth, E. Co je člověk. Praha : Zvon, 1994. s.. 108, 109.

[31] Srov. Walterová, E. Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno : MU, 1994. s. 61

Jestliže promýšlíme v celkovém kontextu vzdělávací vizi postavenou na pilířích učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být, tím fundamentálním, co umožní završit lidskost člověka je právě „umění být". S jakými hodnotami může být „zažehávání našeho vědomí" spojováno? Pedagogické myšlení disponuje inventářem pozitivních hodnot, které si vybudovávala a posilovala staletími. Úcta k jednotlivci (dnes tolik hypertrofovaná) byla sdílena s úctou k transcendentním hodnotám. Toto dědictví antického Řecka, křesťanství a jiných náboženství je v oblasti hodnot tím, co je hodno tradování i na počátku třetího tisíciletí.

Rozdílnost systému hodnot a různost hodnotových orientací je také problémem současné výchovy. Existují stoupenci upřednostňující oblast výchovy k hodnotovým postojům řízenou zvnějšku, direktivně - s jistotou „správných hodnot" a daných hodnotových hierarchií a z nich plynoucích cílů formovat osobnost a vštěpovat jí tyto hodnoty. Toto nárokování ale implicitně předpokládá poznání absolutního dobra. Tato představa ve svých důsledcích může vést k indoktrinaci a manipulaci s vychovávaným, k neautentické výchově. Protože hodnota se realizuje v osobní identitě a je hodnotou jen díky svému hodnotovému bytí, má svůj základ v otázce bytí. Odlišnou výchovnou strategií je právě snaha rozvíjet schopnost „uslyšet hlas hodnot."

V rámci axiologie (nauky o hodnotách) vznikla celá řada teorií hodnot, které jsou v mnohém protikladné.

Teorie hodnot jako samostatná filosofická disciplína se konstituuje v 19. století. Někteří filosofové považují hodnoty za hlavní a výlučný předmět filosofie. Za zakladatele filosofie hodnot je považován Hermann Lotze (1817 – 1881). Jeho pohled na hodnoty je pokusem vymezit hodnotový fenomén jako součást výlučně lidského světa. Hodnoty existují jen v pocitech příjemného (hodnotově kladné pocity) a v pocitech nepříjemného (hodnotově záporné pocity). V lidském životě sehrávají hodnoty nejdůležitější roli.

Dalším z filosofů, kteří obrátili svou pozornost k hodnotám, byl Friedrich Nietzsche (1844 – 1900). Nietzsche obhajoval lidskou dimenzi světa hodnot. Na pozadí principu vůle k moci přistupuje F. Nietzsche k přehodnocení všech hodnot. Staré hodnoty jsou vyhaslé a nové se řídí principem vůle k moci. Nejvyšší hodnotou je podle něj život v celé své plnosti a různorodosti. Původ hodnot Nietzsche spatřuje v samotném člověku, který hodnoty vytváří a přizpůsobuje je svým představám a potřebám. Nietzsche odmítá podíl vnějších činitelů na vytváření hodnot – ať už se jedná o nadpřirozené síly nebo autoritu. Podle něj „Veškeré věci jsou křtěny u zdroje věčnosti a mimo dobro a zlo.“[32] Za nejvyšší ideál lidstva všech dob považuje Nietzsche hodnotovou triádu zátěž, svobodu a sebepotvrzení. Vysvobození člověka a přehodnocení hodnot představuje totéž. Skutečná svoboda je pak realizována v lidské existenci bez hodnot.

[32] Nietzsche, F. Tak pravil Zarathustra. s. 151

Americký filosof Ralph Barton Perry (1876 – 1952) jako jeden z prvních axiologů poukázal na moment „vlády hodnot", tj. určitého hodnotového systému, který společnost přijme a který vyvíjí tlak na jednotlivce. Perry zdůrazňující závislost hodnoty na lidském subjektu a jeho zájmu - hodnotou se stává to, co je předmětem zájmu, a ne naopak. V díle Obecná teorie hodnot charakterizoval hodnoty jako „funkce zájmů." Perry patří mezi čelní představitele hodnotového subjektivismu a zastánce axiologického relativismu.

Novokantovská škola bádenská představovaná Lotzovým žákem Wilhelmem Windelbandem (1848 – 1915) a Heinrichem Rickertem (1863 – 1936) je orientována na filosofii hodnot s důrazem na metodologickou problematiku společenského poznání. V oblasti filosofie hodnot se více než ontologická problematika hodnot (povaha hodnot) dostává do popředí problematika jejich poznávání. Převažující gnoseologická orientace bádenské školy má za svůj ontologický základ normativní pojetí hodnot. Jejich pojetí setrvává na principu platnosti.

Počátek 20. století se vyznačuje množstvím navzájem odlišných axiologických teorií. Axiologická problematika v evropské filosofii patřila v 20. a 30. letech k nejfrekventovanějším tématům.[33] Mezi dvě nejpropracovanější objektivistické teorie hodnot 20.

[33] Přední představitelé české filosofie se rovněž vyjadřovali k axiologické problematice. Jsou jimi především Josef Tvrdý, I. Arnošt Bláha, Jan. B. Kozák, Zdeněk. Neubauer, Karel Engliš, Blahoslav Zbořil, Jan Mukařovský, Jiřina Popelová.

století bezesporu patří axiologie Maxe Schelera a Nicolaie Hartmanna.

Max Scheler (1874-1928), německý filosof, povýšil hodnoty na centrální problém fenomenologické filosofie. Ve své studii Formalismus v etice a materiální etika hodnot předkládá, že hodnota není vztahem, ale specifickou kvalitou. Hodnoty tvoří podstatu bytí, jsou absolutní a věčné. Scheler odmítá subjektivitu hodnot – bytí hodnoty nepředpokládá ani „já", a ani existenci předmětů. Hodnoty jsou nezávislé na lidských zájmech a cílech. Scheler považuje hodnoty za ideální kvality, které jsou našim smyslům a rozumu nepřístupné. Můžeme se o nich dovídat díky vnitřnímu prožívání a cítění hodnot. Hodnoty jako nositelé obsahů lidských činů nelze ztotožňovat s vnímáním reálných objektů. Hodnoty mají vlastní kvalitu apriorní objektivity a existenci nezávislou na jiných duševních procesech.

Jeho axiologická metafyzika je založená na intuitivním vnímání hodnot, samotné hodnoty nepoznáváme, vciťujeme se do nich. Hodnoty svoje bytí projevují v prožitcích vědomí člověka. Kvalitu hodnotového cítění podle Schelera určuje stupeň hodnotové vyspělosti. Jsou proto také jedinci „hodnotově slepí".

Německý filosof a pokračovatel Schlerovy fenomenologie hodnot Nicolai Hartmann (1882-1950) pojímá hodnoty jakožto zvláštní duchovní útvary esencí, bytností, mají zvláštní „ideální způsob bytí o sobě". Hodnoty jsou transcendentální, dynamické, subjektem je ten, kdo tvoří obsah hodnoty. Mezi základní atributy

hodnot patří samostatnost a nezávislost. Hodnoty nejsou lidskou konstrukcí, člověk je nemůže rušit, jsou nezávislé na jeho vědomí. „Samy hodnoty se v revoluci étosu neposunují. Jejich podstata je nadčasová, nadhistorická. Posunuje se však vědomí hodnot.“[34] Člověk není tvůrcem hodnot, má však příležitost objevit hodnoty ve svém vlastním bytí. Hodnoty tedy nejsou ani viditelné, ani hmatatelné, poznat je lze prostřednictvím hodnotícího citu. Hodnotícím citem disponuje každý člověk, ale ne každý ho má vypěstován stejně. Proto obvykle vstupuje jen do některé části světa hodnot. „Mnohé hodnoty jsou živé v lidském srdci, aniž by byly myšlením vědomě hledajícím hodnoty přímo uchopeny nebo dokonce byla prosvětlena jejich struktura.“[35] Jedině člověk je otevřený poznání vlastního nitra a podstaty jiných lidí je schopen odhalit hodnoty. Existenciální otevřenost bytí a skutečný etický růst jednotlivce jsou předpokladem objevení všudypřítomných hodnot a hodnotového smyslu člověka. Hartmann rozlišuje dvojí objevování hodnot a tento proces nazývá primárním a sekundárním zřením hodnot. Zatímco sekundární objevování hodnot je doménou filosofie v rozměru zkoumání podstaty etického fenoménu, primární objevování hodnot je procesem částečně spontánním a je nezbytné pro individuální a společenský život člověka. Toto primární objevování hodnot se realizuje během růstu morálního vědomí s rostoucí intenzitou a komplikovaností života. Hartmann je přesvědčen, že pro každý hodnotový obsah „musí být probuzen vlastní hodnotový smysl.

[34] Hartmann, N. Struktura etického fenoménu. s. 73

Hodnoty jsou totiž všude. Vidíme je v každé době těsně před sebou, a přece je nevidíme."[36] Proto je podle Hartmann důležité osvojit si „živý smysl pro hodnoty", který nás dovede k absolutním hodnotám.

Z nastíněného přehledu teorií hodnot se rýsují dvě základní koncepce pojetí hodnot. První koncepce chápe hodnoty v podobě objektivních kvalit, idejí, norem, nějaké „třetí sféry bytí", která existuje vedle lidského vědomí (subjektu) a světa kolem nás (objektu). K předním stoupencům metafyzicky fundované teorie hodnot patří Max Scheler a Nicolai Hartman, H. Münsterberg a představitelé novokantovské filosofie hodnot W. Windelband a H. Rickert.

V metafyzicky fundované teorii jsou hodnoty apriorní, člověk je pouze jejich nositelem a vykonavatelem, nikoliv tvůrcem. Stoupenci tohoto pojetí hodnot nepovažují hodnoty za vztahy subjektu ke skutečnosti, nýbrž za ideální kvality, které můžeme postihnout pouze iracionálním, individuálním zřením. Podle důrazu na moment nezávislosti hodnot na lidské subjektivitě a jejich samostatné existenci označujeme tyto koncepce za objektivistické nebo také metafyzicky založené teorie hodnot. První filosof, který vtiskl etické hodnotě podobu objektivní ideje, byl Platón. Platón považoval ideje za objektivně existující a primární vůči materiálnímu světu. Lidská duše byla na počátku stvořena Bohem, a než se převtělila, spatřila hodnoty pravého jsoucna – některé lépe, jiné hůře, podle své dokonalosti.

---

[35] Hartmann, N. struktura etického fenoménu. S. 72

Obrazy idejí (tedy i hodnot) na tomto světě pocházejí z rozpomínání.Jsou-li hodnotami, pak musí směřovat k hodnotě nejvyšší, a tou je idea dobra, Bůh. Platón popírá Protagorovu myšlenku, že mírou všech věcí, tedy i hodnot, je člověk. „Měrou všech věcí je nám nejvíce Bůh, mnohem více nežli snad, jak to říkají, nějaký člověk.“[37]

Které teorie hodnot v současnosti jsou dominantními? Novější teorie hodnot se převážně orientují na relační nebo kreacionistický výklad. Jejich společným znakem je uznání vazby hodnoty na lidský subjekt, proto někdy (ne zcela právem) bývají klasifikovány jako subjektivistické. Převládající teorií hodnot v současnosti jsou teorie hodnot, jejichž společným znakem je právě uznání jejich vazby na lidský subjekt, uznání lidského tvůrcovství hodnot. Soudobý převládající antropocentrismus uznávající „člověka jako míru všech věcí“ ovlivňuje i jeho přístup k hodnotám. Podle těchto nemetafyzicky orientovaných teorií jsou hodnoty ryze lidskými produkty, jsou vytvářeny svébytnou, tvořivou aktivitou člověka. Vyrůstají přímo ze života jedince a tak se minimalizuje jejich závaznost, hierarchie. Člověk nemusí hledat a sloužit něčemu trvalejšímu, jistějšímu a vyššímu než je on sám. „Každý může mít své hodnoty a hodnotit svět, jak on to cítí.“[38] To také opravňuje požadavek relativity hodnot.

Dominantními hodnotami současnosti je důraz na seberozvoj, akcentaci vlastního já. Takovýto člověk chce

---

[36] Hartmann, N. Struktura etického fenoménu. S. 34
[37] Platón. Ústava. Praha, 1996. s. 106
[38] Špůr, J. Úvod do systematické filosofie. S. 116

disponovat ničím neomezovanou svobodou a širokou možností volby. „Názory a hodnoty, které kdysi spočívaly v zóně základních jistot, se nyní přesunují do mnohem nestálejší zóny vlastního mínění, nezávazných preferencí, ad hoc činěných a tedy snadno zvratitelných rozhodnutí. U svých hodnot a názorů setrváváme až k další změně.“[39] Přesto jako bychom ztratili význam pro jedinečnost a zvláštnost nás samých a stali se spíše účely vnějšího tlaku (konzumu, stádnosti). Složitost, která je celistvostí, ale sestává z integrace právě tak jako z diferenciace. Naučili jsme se oddělovat jeden od druhého, od svého prostředí, teď se potřebujeme znovu naučit, jak se opět sjednotit s jinými bytostmi a světem kolem nás, aniž bychom ale ztratili výdobytek své individuality. Metafyzické pojetí hodnot – především Hartmannova a Schelerova axiologie – může být cestou z mnohdy bezbřehého relativismu hodnot a nebezpečí jejich subjektivizace. „Metafyzicky orientovaná axiologie hypostazuje hodnoty jako autonomní reality a nadřazuje je nad hodnoty konkrétních věcí, činů, vztahů.“[40] Metafyzická teorie hodnot je inspirativní právě hledáním existence něčeho trvalejšího, jistějšího, než je člověk sám. Protože v tomto pojetí jsou to hodnoty „jako ideální kvality“, které ukazují člověku, jak má jednat, na co se orientovat ve svém bytí.

---

[39] Berger,P. Vzdálená sláva, Barrister a Principal, Praha 1997, s.61
[40] Dorotíková,S. Filosofie hodnot. S. 45

III. SOUDOBÉ VÝZVY PRO VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ - UČIT SE POZNÁVAT, UČIT SE BÝT, UČIT SE ŽÍT SPOLEČNĚ S OSTATNÍMI, UČIT SE JEDNAT A JEJICH HODNOTOVÁ DIMENZE

1. Učit se poznávat

„Můj mozek je jako hustý les. Je plný úžasných myšlenek. Ale některé z těchto myšlenek jsou jako plachá zvířátka, skrývající se uprostřed lesa."

„Můj mozek je jako mraveniště s miliony maličkých cestiček. V mé hlavě se pořád něco děje. Mravenci v mé hlavě asi nikdy neodpočívají. Jenom doufám, že tam nejsou žádní mravenečníci."

Jedenáctileté děti popisující práci svého mozku.

Ve studii UNESCO Učení je skryté bohatství je struktura soudobého vzdělávání spojována s procesy celoživotního učení. Jednotlivé vzdělávací pilíře jsou rovněž spojovány s učením. Realizovat tyto vzdělávací cíle signalizuje proměnu paradigmatu – od vzdělávání zaměřeného na transmisi poznatků a jejich následné osvojování k pojetí vzdělávání orientovaného na učení.

Vědomí vlastního rozvoje, chápání vnitřního smyslu, sebeřízení, volba cílů, komunikace, prožitek výzvy a uplatnění dovedností, to vše jsou podstatné znaky dětského učení.[1] Na základě těchto znaků můžeme takto chápané učení charakterizovat jako „učení s myšlením". Umět myslet představuje mít svůj vlastní názor na svět, své vlastní hodnocení reality, kterou můžeme měnit.

Ve studii UNESCO je každá kvalita vztahující se k umění smyslu být, poznávat, jednat a žít společně

[1] Fisher,R. Učíme děti myslet a učit se . s. 152,153

spojována s učením. Co znamená pro člověka „učit se"? Požadavky současné Evropy pro oblast lidského učení zahrnují tyto kvality - být schopen vzít v úvahu zkušenost; dávat věci do souvislostí a organizovat poznatky různého druhu; organizovat svůj učební proces; být schopen řešit problémy; být zodpovědný za své učení.[2] S těmito kompetencemi spojuje současná Evropa oblast lidského učení. Ale jaký typ učení umožňuje jedinci pronikat do nitra, umožňovat mu rozvíjet myšlení, kriticky poznávat a hodnotit ?

Učení není memorování, biflování, neaktivně vyslechnutý monolog vyučujícího, osvojení si látky výměnou za známku. Samotné učení je aktivní a tvořivý proces rozšiřující vrozený genetický program a rozšiřuje možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím. Skutečné učení je činorodostí intelektu, je to zvídavý životní styl, je to schopnost chápat vztahy, souvislosti. Učení jsou také změny chování, které jsou podmíněny naší zkušeností.

„Učení zahrnuje přijímání a opouštění různých představ podle měnícího se hodnocení situace; zahrnuje rozpoznávání předmětů, míst a druhých, zahrnuje očekávání známých věcí a překvapení novými".[3] Učení nemůže být redukováno na pouhé procesy podmiňování známé z behavioristické psychologie.

Pedagogická teorie realizující tento model vycházela z představy, že chování a znalosti člověka jsou předem naprogramovatelné. S tímto pojetím je také spojen model

---

[2] Materiál Rady Evropy. Kompetence pro oblast učení.

poznávání ne nepodobný skladu, kde se kupí jedna informace vedle druhé bez vzájemného propojení. Takovýto model zajišťuje změny chování, ale nikoli nutně změnu myšlení.

Realizovat učení v duchu jednotlivých pilířů znamená proměňovat samotnou „kulturu učení". „Nová kultura učení" je charakterizována globálností, je založena na komunikaci a spolupráci, do značné míry je nezávislá na čase a místě (učení se může uskutečňovat kdekoli).[4] Nejvýraznější charakteristikou této „nové" kultury učení je její orientace na učícího se, na procesy jeho učení. V rozměru tohoto autentického učení je výuka organizována s důrazem na smysluplné využití učební látky tak, aby děti a studenti měli možnost využít informace získané ve škole k řešení problémů, zkoumání otázek nebo vytvořením něčeho hodnotného pro sebe nebo ostatní. Autentické učení není pouhou reprodukcí poznatků a jejich faktografickým výčtem, ale zahrnuje shromažďování, interpretaci a syntézu znalostí a výsledkem jsou produkty, které mají estetickou, praktickou nebo osobní hodnotu. Toto učení může být realizováno v atmosféře sdílení myšlenek mezi učiteli a žáky.

Každé dítě, žák potřebuje osobního pomocníka, rádce, někoho, kdo mu otevírá prostor pro tvořivost a svobodu. Ale také potřebuje průvodce, který mu odkrývá svět lidských hodnot, smyslu života, a tím mu napomáhá v

---

[3] Scruton,R. Průvodce inteligentního čtenáře filosofií. S. 45

[4] Seebauerová, R. Kultura učení jako výuková metoda. Pedagogická orientace 1, 2002. S. 42.

jeho reflexi a hodnocení.[5] Toto porozumění musí být ozřejmováno existenciálním setkáváním, spolutázáním, dialogem .

„Jediným učitelem hodným toho jména je ten, kdo rozvíjí ducha svobodného myšlení a cit osobní odpovědnosti." Tuto Komenského myšlenku jako by radikalizoval na konci devadesátých let dvacátého století Paul K. Feyerabend. „Namísto toho, aby posilovali schopnost lidí nacházet svou vlastní cestu, využívají jejich slabosti, jejich touze učit se, jejich důvěry k tomu, aby z nich nadělali ztělesnění svých vlastních nejapných fantazií. První povinností učitele je varovat posluchače, aby se nenechali zatáhnout do příběhu, který jim bude vyprávět, který má tak rád a který tak pěkně zní. První povinností učitele je říci posluchačům: víte mnohem víc než já, ale možná neshledáte moje pojetí nezajímavým."[6]

Jaký by měl být učitel, jaká je jeho role na počátku 21. století, role učitele pro učící se společnost ? Ve studii UNESCO je role současného učitele spojována s rolí „doprovázejícího hráče". „Učitelé by tudíž měli v tomto smyslu přizpůsobit svůj vztah k žákům. Měli by dokázat přecházet z role „sólisty" do role „doprovázejícího hráče",

---

[5] Zajímavé jsou výsledky testu „autoritářství" prováděného Adornem a jeho kolegy v 50. letech 20. století. Test byl předložen stovkám osob v téměř čtyřech stech profesích v Americe. Největší míru autoritářství vykazovala státní policie, následovali důstojníci armády. Jako třetí se umístili učitelé. Situace se jistě za tak dlouhé období proměnila, ale podle výzkumů Stengerga a Grigorenka z r. 1997 jsou studenti, kteří kladou originální a nečekané dotazy nebo předkládají alternativní odpovědi autoritářskému učiteli, označováni jako rušivé elementy a jsou denunciováni.
Torrance v souvislosti s tvořivostí uvádí tezi, že „tvořivý učitel se ocitá na půdě objevů, rizika, posouvání mezí a kroků do neznáma. To je vážná věc - a nebezpečná. Pokud podněcujete studenty k tvořivosti, ztrácíte nad nimi kontrolu." J.S.Dacey, K.H. Lennon. Kreativita. Praha: Grada, 2000. S. 65-66

být schopni místo poskytování informací pomáhat žákům hledat a organizovat znalosti, pracovat s nimi."[7] Směrodatná pro opravdový vztah mezi „mistrem – učitelem" a jeho žákem je samotná hodnota tohoto vztahu.

Učit se znamená v duchu Sókratovy maieutiky[8] asistovat a pomáhat přicházet na svět vlastním myšlenkám jiných. V takto pojímaném učení pak mohou být realizovány jednotlivé kvality, které jsou spojovány s realizací čtyř pilířů učení v praxi. Ve formující se společnosti vědění je člověk posuzován na základě specificky lidských kvalit jako je tvořivost, inteligence, nezávislost, schopnost jednat a řešit problémy. S takto pojímaným poznáním souvisí otevřenost, vlastní zkušenost, zájem o rozšiřování znalostí a jejich získávání. „Předpokladem poznání je otevřenost a živá vnitřní zkušenost. Pokud cílem vzdělání má být poznání, pak o ně výchova nemůže pečovat jinak než tak, že pečuje o životní otevřenost a o bohatství životní zkušenosti, o životní vztah k bytí – že vybízí k péči o duši." [9]

Jako lidé zakoušející svět se ocitáme v situacích, kdy hledáme odpovědi na své otázky. Chceme uchopit a pochopit cenu a perspektivu věcí, které nás obklopují. Poznat, co je důležité, smysluplné. Chceme poznat sebe

---

[6] Feyerabend, P. Tři rozpravy o metodě. s. 134

[7] Učení je skryté bohatství.

[8] Sókrates je tím, kdo se táže, svou filosofii chápe jako maieutiku (babické neboli porodnické umění). Pro Sókrata to znamená pomáhat přicházet na svět vlastním myšlenkách jiných. U Sókrata je proměněn obvyklý vztah tázajícího se žáka a odpovídajícího učitele. Sókrates představuje vzdělavatele vedeného vírou v člověka a láskou k němu, není učitelem instruktážních pouček.

[9] Kratochvíl,Z. Výchova, zřejmost, vědomí. Praha: s. 98

sama, porozumět skutečnosti, svému životu a věcem ve světle něčeho trvalého, pravdivého.

Každé vědomí je vždy vědomím něčeho, je proudem zkušenostního života. Na tomto základě se pak buduje jistota lidského vědění. Vědomí[10] umožňuje člověku vytyčovat cíle, kontrolovat a regulovat činnost směřující k těmto cílům. Reflexní vědomí (tj. výslovně učiněné vědomí) nám umožňuje rozlišovat mezi já, aktem a objektem, jakoby nás od nich distancovat. Vědomí je místo tázání se po noetické a etické hodnotě našich činů, záměrů. Poznání představuje jednu z forem duchovní reflexe skutečnosti.

Jak lze světu "rozumět", jak ho lze poznávat? „Skutečnost je takříkajíc „epistemologickým prostorem" z něhož vzešel svět a který nabízí či skrývá více možností. Poznání je racionální akt vědomí, je odhalováním světa v jeho objektivních vlastnostech, v jeho přirozenosti. Ale v každodenním životě je naše poznání spojováno také s hodnocením, tj. s hledáním smysluplnosti významovosti skutečnosti. Každý člověk hodnotí neustále a spontánně, přičemž samotné hodnocení vždycky probíhá v určitých podmínkách a v kontextu problému, který řešíme. Hodnocení je vždy hodnocením individua a označuje jeho osobnostní vztah k realitě. Hodnocení je založeno subjektivně a vztahuje se k lidským významům – je vnímáním událostí, věcí, našeho jednání optikou přijatých hodnot.

[10] Etymologie slova nás odkazuje k poznání, resp.vědění o vlastním duševním bytí a jeho okamžitých ocitáních se.

" Každé tři roky se zdvojnásobí produkce nových informací. Při populaci 6,3 miliardy lidí to znamená, že ročně na jednoho člověka připadá 800 MB nově vytvořených informací – při vytištění na papír je to asi 9 metrů knih.[11]

Mohu znát spoustu pouček a přesto nevím, jak se to má se zkoumanou věcí. Cílem poznání je uchopení a pochopení skutečnosti (věci) takové, jaká je. Je zde proto nutný předpoklad vztahu mezi poznávajícím – tedy subjektem poznání a poznávaným, což představuje objekt (předmět) zkoumání. Martin Heidegger nazývá proces poznání pravdivostní syntézou, která se děje v jednotě poznávajícího a poznávaného.

Filosofie předkládá různé teorie o povaze, zdrojích a základech našeho poznání. Ve filosofické teorii poznání se tematizuje vztah poznávajícího subjektu, poznávaného objektu a obsahu poznání. Pokusy vybudovat odpovídající teorii poznání představují jeden z nejobtížnějších problémů.

Dějiny západní filosofie jsou rozsáhlou mapou přístupů k lidskému poznání. Michel Foucault při zkoumání struktury vědění od 16. století až po současnost zaznamenává dva radikální zlomy. Ten první spatřuje v 17. století mezi tradiční a klasickou epistémé a v 19. století mezi klasickou a moderní epistémé. Foucault

---

[11] Informace pochází z knihy s příznačným názvem Nový rozum do kapsy. Praha :Albatros, 2004. ISBN 80-00-01458-0.

poukazuje, že se mění celý typ vědění, nový typ vědění nelze odvodit z předchozího, nastává vždy radikální diskontinuita.[12]

Henryk Skolimowski navrhuje rozlišovat tři hlavní západní projekty spojené s lidskou myslí a poznáním. První projekt – řecký, prométheovský – „poznání jako osvícení", zasazuje do období starověku zhruba po šestnácté století. Sedmnácté století spojuje s novým projektem, který nazývá světský neboli faustovský – „poznání jako moc". Třetím projektem vznikajícím právě teď je podle H. Skolimowského projekt „evoluční, holistický, integrační."[13] Tato periodizace v následujícím textu tvoří linii, na které budeme sledovat cesty lidského poznání a s nimi spojené koncepty vědění a vzdělávání.

Poznání jako nástroj osvícení – jako předmět poznání převažují hodnoty

V prvním západním řeckém projektu myšlení můžeme poznání označit jako nástroj osvícení, sebeosvícení, který na poli výchovy a vzdělání je realizován v platónské *paidea*.

K počátků lidského poznání patří úžas. Na otázku zvědavého Theaitéta odpovídá Sókrates „Filosof cítí ve své duši úžas, protože ten je počátkem vší filosofie." Sókrates byl přesvědčen, že předmětem hodným bádání pro filosofy je lidský duch. V centru jeho filosofie stojí

[12] Welsch.W. Naše postmoderní moderna. Prah: Zvon, 1993. s. 59
[13] Skolimowski,H. Účastná mysl. Praha: Mladá fronta., 2001. s. 75

otázka po dobru a areté.[14] Areté je u něho totožná s rozumovým nahlédnutím. Je-li ale areté „od přírody vrozená", nelze ji duši zprostředkovat, duše ji může vytvořit ze sebe samé. Pak je ctnost nezvratným měřítkem hodnot, je vrozeným vlastnictvím duše a základem mravního poznání, ale není učitelná.

Je nemožné dělat to, co je správné, pokud to neznáme. Pokud to ale známe, je podle Sókrata nemožné to nekonat. „Nikdo dobrovolně (vědoucně) nečiní zlo." Sókrates hledá vědění o hodnotách, které je praktické – spočívá v poznání dobra a zla, je zajišťováno kritickým prověřováním a má svůj odraz a konkrétní využití v životě člověka. U Sókrata je vědění spojováno s nesmírným nárokem naprosté životní celkovosti. Poznání u něj souvisí s etikou tak, že dobro nebo zlo jsou poznatelné a poznání jako obsah reguluje jednání člověka směrem k nejvyšším ideálům mravnosti. Předpokladem skutečného poznání je Gnóthi seauton – poznej sebe sama." Jen rozumným a mravním pronikáním do vlastního Já, do vlastního vnitřního světa, lze uskutečnit sebezdokonalování, ctnost a šťastný život."[15]

Sofistická filosofie obracela svou pozornost především k člověku. V teorii poznání se projevovali jako senzualisté, převádějící všechno poznání na vnímání.[16] Byli skeptičtí k možnosti odhalit něco objektivně pravdivého. Známý Gorgiasův výrok: „Není nic. Je-li přece něco, člověk to nemůže poznat. Lze-li to poznat,

---

[14] Pojem areté bývá do češtiny převáděn jako „zdatnost", „výtečnost" nebo „ctnost". Areté obsahuje jak mravní vlastnosti, tak rozumové schopnosti, ale také cvičení.
[15] Kessidi,F.Ch. Sokrates. Praha: Svoboda, 1980. S. 103

nelze to nikomu sdělit.“ Podle sofistů objektivní poznání je pro člověka nedosažitelné. Věci a svět bychom měli posuzovat podle naší povahy a potřeb, protože „mírou všech věcí je člověk“.[17] To vše umocňovalo aspekt relativity poznání.

Sókratův žák Platón jako první systematizoval praktickou a teoretickou doménu poznání v ucelený filosofický systém. U Platóna je poznání rozpomínáním (anamenesis)- vybavováním si toho, co kdysi duše věděla. Získávat poznání je pomalý a bolestivý procesem. Duše je uvězněna v těle. V okamžiku, kdy duši zasáhne Érotův šíp roztají i „obaly kolem zárodků peří, kterým jejich tvrdost byla kdysi zabránila vypučet“. Duši tak narůstají křídla, protože kdysi byla „peřím pokryta celá.“[18] Poznávat znamená odstraňovat nánosy, které duši pokrývají. Duše je pro Platóna tím, „nad niž lidé ani bohové vpravdě nemají a nikdy nebudou mít nic vzácnějšího“.[19] Proto nejhlubším smyslem Platónovy paidei je péče o duši, aby se duše mohla stát tím, čím může být. A skrze tuto péči o duši se může lidský svět stát světem pravdy. Paidea je pohybem uvnitř člověka, je obratem, procitnutím duše.

Hledačství je tím postojem ducha, které Platón chce především rozvíjet. Poznání sebe sama je u Platóna prvořadé. „Připadá mi k smíchu zkoumat věci jiné, když toto dosud neznám... Jak jsem pravil, nezabývám se jimi,

---

[17] Výrok významného sofisty Prótagora (asi 480-410): „Člověk je měrou všech věcí, jsoucích, že jsou, nejsoucích, že nejsou.“

[18] Platón, Dialogy o kráse. Praha: Odeon, 1979. s. 154

[19] Platón Dialogy o kráse. Praha: Odeon, 1979. s. 154

nýbrž sebou samým".[20] Platóna zajímá „jiná řeč", ta „která spolu s věděním zapisuje do duše člověka, který se jí učí; je schopna sama se bránit a ví, kde komu má mluvit a ke komu má mlčet." Je to „živá a oduševnělá řeč člověka znalého věci".[21]

V Platónově učení je idea dobra nejvyšší hodnotou a základním principem rozumového poznání. "Nejcennější věcí lidem není jedině zachraňovat se a žít, jak se většinou myslí, nýbrž aby se stávali co nejlepšími a byli takoví po tak dlouhý čas, pokud by žili." [22] Paidea je péčí o to, co udržuje lidskou bytost v kontaktu s pravdou jsoucího, s ideou.

V křesťanství a židovství je lidské poznání jako osvícení spojováno s bohabojností. V starozákonní knize Kazatel stojí, že počátek vší moudrosti je bázeň před Hospodinem."[23] Neznamená to strach z nadřazené moci, nýbrž respekt vůči v Bohu zakotvenému řádu jsoucna. Tento řád věřící poznává z Božího zjevení, které je rovněž zjevením objektivně daných hodnot. Mírou všech věcí zde není člověk, ten je pouze jednou součástí realizace Božího plánu světa. Pro svatého Augustina poznání znamená být ve správném stavu bytí. Poznání je také ochranou před hybris -zpupnou pýchou. Povaha a kvalita našeho poznání tedy určuje naše bytí. Pro toto paradigma judeo-křesťanské tradice je příznačné vymezení člověka ve vztahu k Bohu. Člověk jako imago Dei (obraz Boží) se

[20] Platón Dialogy o kráse. Praha: Odeon, 1979. s. 113
[21] Platón Dialogy o kráse. s. 209
[22] Platón Zákony, Praha: 1997. S. 96

[23] Kniha Kazatel 1,16.

vztahuje k bytosti, která ho nekonečně přesahuje, k bytosti, jíž nikdy nemůže být. Společné je vědění o dobru a zlu, tj. o hodnotách (paradoxně nabyté prvotním hříchem), dále je to schopnost člověka podílet se na božím plánu jako obraz Boží, a to v rozměru svobody a odpovědnosti.

Poznání jako moc – jako předmět poznání převažují objektivní vlastnosti (zákony) skutečnosti, hlavně přírodní

Druhý projekt poznání se vzdaluje myšlenkám poznání od platónského poznání jako osvobození duše, poznání jako nástroje k osvícení, sebepoznání, sebezdokonalení. Tento nový modus poznání charakterizuje to, „že (člověk) chtěl dát vesmír na talíř a rozkrájet ho analytickým nožem; a pak sním manipulovat tak, aby nám lépe vyhovoval".[24] Objevuje se zde nové pojetí poznání jako moci artikulováno známým Baconovým „vědění je moc." Francis Bacon je přesvědčen o síle lidské racionality. Poznání, které vyúsťuje v praktické přetváření světa, je nejdůležitějším předpokladem blaženosti člověka.

Proměna paradigmatu člověka jako myslícího subjektu je otevřením brány do „věku rozumu". Já se stává centrem vlády nad věcmi. Člověk se jednoznačně vyděluje z přírody, stojí mimo ni.

Intelektuální předpoklady novověkého filosofického stylu pokládají a nového kritického ducha ztělesňují především dva filosofové Francis Bacon a René Descartes.

---

[24] Skolimowski,H.Účastná mysl. s. 77

Odmítají tradiční autority a radikálně zkoumají metodu. Baconovo Nové organon zkoumá základní principy vědeckého myšlení. Výsledná věda musí mít čistě klasifikační charakter, musí dosahovat stále větší obecnosti a abstraktnosti.[25] Jde tedy o poznání všeobecně platné. Takové vědění se netýká hodnot.

Pedagogika osvícenství opouští Komenského metafyzické předpoklady. Obsahy výchovy a vzdělávání nejsou již zakotveny v metafyzicky zdůvodněném řádu, ale musí obstát před rozumem člověka.

Osvícenský projekt, který představuje kulturní hnutí započaté v osmnáctém století zdůrazňující roli rozumu v lidských záležitostech. Bývá často označován jako „věk rozumu", „věk osvícenské racionality". Takto pojatá úloha rozumu podporuje modernitu s jejím kultem pokroku založeného na využívání lidského rozumu pro účely ovládání prostředí kolem nás a z toho plynoucí zlepšování materiální situace člověka. Věda má sloužit pokroku lidstva.

Podle I. Kanta je „Osvícenství je východiskem člověka z jeho jím samým zaviněné nesvéprávnosti. Nesvéprávnost je neschopnost používat svůj vlastní rozum bez cizího vedení. Tato nesvéprávnost je zaviněna námi samými, když její příčinou není nedostatek rozumu, ale nedostatek rozhodnosti a odvahy používat ho bez cizího vedení. Sapere aude! Měj odvahu používat svůj vlastní rozum!, je tedy heslem osvícenství."[26] Nezralost lidstva je

---

[25] Scruton,R.Průvodce inteligentního člověka filosofií. s. 32
[26] In Filosofický časopis XLI, č. 3, 1993, s. 381.

nedostatek odvahy vzepřít se slepé podřízenosti pravidlům života a myšlení, která sice platí, ale nevíme proč.

Osvícenství představuje jeden z největších emancipačních a sekularizačních procesů v dějinách lidstva. Svoboda člověka se stává jednou z nejvyšších hodnot. Osvícenský člověk stavěl svůj život na přesvědčení o neomezených možnostech rozumu.Rozum je téměř zbožštěn (právě adorace rozumu je později v ohnisku kritiky postmodernismu).

Kantovi pokračovatelé se většinou inspirovali některou z jeho částí filosofie- tedy zdůraznění autonomie člověka, zdůraznění nezávislosti vědění ve „světě pro nás". Zapomíná se ale, že I. Kant byl křesťan, a tak nejen rozum, ale i jiné světlo osvěcuje. „... v evangeliu, v tomto nepomíjivém vodítku pravé moudrosti, s nímž se rozum setkává nejen při dovršování své spekulace, ale též aby obdržel nové světlo vzhledem k tomu, co mu zůstává stále temné, když vyměřil celé své pole, a o čem však potřebuje poučení."[27]

Tento osvícenský projekt se s příchodem postmodernismu stává stále více předmětem kritiky. Dlouhou dobu se zdálo, že věda postupně kumuluje poznatky a plynule zaplňuje bílá místa na mapě našeho poznání. Vznikl dokonce dojem, že věda může jednou poznat vše. Vědecké objevy dvacátého století však nastolují nové vědecké otázky a spory, takže se ukazuje, že vývoj není plynulý a nemůže být přímočarý. Podstatným rysem postmoderny je její skepse

k racionálnímu poznání a nadřazení intelektu, zpochybnění optimistického pohledu na svět a vývoj západní civilizace.

Postmoderna odhalila, že původní emancipační úsilí pod nadvládou rozumu se kanonizovalo a stalo se tak překážkou další kreativity „Sterilovaná racionalita nás oloupila o city a duchovní život:“[28] Svět je přeměňován podle záměru dobyvačného rozumu, za formulemi a zákony se vytrácí reálný svět. Postoj člověka k přírodě je militantní. Skutečný život se vší různorodostí a jedinečností je nahrazován systémem. Obsahové vymezení moderny je spjato s emancipačními procesy, osvobozováním se z náboženské i světské moci, s hledáním nového řádu, nových axiomů, nového uspořádání. Snahou je zabezpečit jednotu. V této souvislosti se přisuzovala jednoznačná priorita nezávislému rozumu subjektu. Ten se stává nejvyšším arbitrem. Moderna je snahou o „univerzalizaci panství racionality“. Novověk je krizí metafyziky a expanzí rozvoje přírodních věd. To vše člověka posouvá k přesvědčení, že je schopný vysvětlit a změnit svět.

V praktickém rozměru je však moderní, osvícenský projekt v myšlení „rozvinutých“ zemí stále pevně zakořeněn. Za zákony, formulemi, vzorci se ztrácí reálný svět. Život je nahrazován systémem. Ten je přeměňován podle záměrů dobyvačného a panujícího rozumu.

---

[27] Z konceptu dopisu I. Kanta H.Jungovi-Stillingovi z počátku r. 1789. In Pieper,J. Scholastika. Praha: Vyšehrad, 1993. s. 14

[28] Skolimowski,H. Účastná mysl. Praha: Mladá fronta, 2001. S. 147

Východiskem je prolomení schémat bezostyšného panování a vládnutí.

Člověk se rodí do světa bezprostředně daného. Svět je pochopitelný, je mu možno rozumět. Svět a každý z jeho jevů se novověkému člověku jeví jako objekt pro zkoumání v důsledku přírodovědeckého determinovaného myšlení. To představuje praktický přístup k realitě. Popisovaná skutečnost se redukuje na skutečnost analyzovatelnou, vměstnatelnou do pojmového systému, s cílem využití pro vlastní potřebu.

Od počátku novověkého myšlení[29] probíhá ve filosofii „obrat k subjektu." Zatímco pro starověk a středověk převládalo objektivní myšlení a člověk žil ve vědomí svého neproblematického postavení a bezpečí v celku jsoucna, novověký člověk už nemá žádné zajištěné postavení. Objektivní skutečnost není zdrojem smyslu. Tím je vržen zpět na sebe sama, na jediný jistý bod, který je mu dán. Člověk jako subjekt se stává středem, ne však objektivního pořádku bytí, ale středem subjektivního světa poznání.V novověkém pojetí se tak konstituuje na základě Descartovy filosofie obraz člověka jako myslícího subjektu (ego cogito). Bezpečné východisko pro člověka je v čiré jistotě vědomí (ego cogitans). To člověka emancipuje, nutí uvažovat sám o sobě, tázat se po své podstatě a po smyslu života.[30]

---

[29] Jako synonymum moderny nám může sloužit novověk. U W. Welsche se setkáváme s rozlišováním moderny na novověkou modernu, která končí 19. Stoletím a na modernu století dvacátého, která ji překonává. Samotný pojem moderny je mnohovýznamový. Při periodizaci dějin je ale počátek moderny obvykle zasazen do doby osvícenství (mnohdy už i renesance). In W. Welsch Naše postmoderní moderna

[30] Coreth, E. Co je člověk. Praha: Zvon, 1994. s. 29

Struktura myšlení moderního člověka spočívá v myšlení přírodovědném, v myšlení obráceného k věcem. Pro pozitivismus jako směr vycházející z poznatků empirických věd (zejména přírodních) je příznačný důraz na fakta, popisnost, objektivismus, racionalismus a zdůrazňování vědeckosti (exaktnosti). S tímto modelem myšlení se setkávají děti už na základní škole.

Aktuálním problémem současného vzdělávání je vztah odborného (přírodovědného) a humanitního vzdělávání. Podle F.A. von Hayeka „velkým neštěstím naší generace je skutečnost, že úžasný pokrok přírodních věd nedal jejím zájmům takový směr, aby nám to pomáhalo pochopit širší proces, v němž jsme jako jednotlivci pouhou částí, nebo uvědomit si, jak neustále přispíváme ke společnému úsilí, aniž bychom je buďto řídili anebo se podřizovali rozkazům jiných. K tomu, aby se toto mohlo vidět, je třeba zapotřebí duchovního úsilí, jehož charakter se liší od té intelektuální činnosti, která je nutná k řízení materiálních věcí; jde o úsilí, pro něž bylo tradiční „humanitní vzdělání přinejmenším určitou průpravou, pro nějž však převládající druhy vzdělávání připravují člověka čím dál méně“. [31]

Soudobé vzdělávací teorie a jejich hodnotové priority

Vzdělávací teorie dvacátého století ve své různorodosti manifestují různá hodnotová východiska pro

pluralitní svět. V demokratické společnosti je pluralita v oblasti vzdělávání jednou z obecně uznávaných hodnot. Je považována za nezadatelné právo občanů. Tato svoboda volby pak implikuje pluralitu vzdělávacích institucí a kurikulárních strategií.

Ve vzdělávací tradici evropské a severoamerické civilizace můžeme rozlišit několik vzdělávacích paradigmat. Prioritou esencialismu jsou nejvyšší lidské hodnoty. Podstatu vzdělávání tvoří kultivace rozumu, moudrosti, pěstování krásy a pravdy. Východiskem pro encyklopedismus je suma veškerého lidského poznání. Důraz je kladen na demokracii a morální hodnoty. Cílem pragmatické koncepce vzdělávání je naplnění myšlenky svobody a individuálního štěstí, možnost šancí pro všechny. To vše v duchu pluralismu a neelitářství. Polytechnismus pak představuje koncepci jednotného vzdělávání založeného na dvou principech – kolektivismu a přísné disciplinovanosti.[32] Pozdější varianty přinášely propojování těchto paradigmat, dochází ke vzájemnému ovlivňování těchto koncepcí a přejímání jednotlivých prvků.

Poznatky novějších teorií vzdělávání se pokouší shrnout a v tezích formulovat Wolfgang Klafki. Podle něj vzdělání nelze dnes již chápat individualisticky nebo subjektivisticky, ale od počátku je musíme vztahovat ke spolulidství, společnosti a politické existenci člověka. Vzdělání v jádru vždy znamená „vnitřní" postoj a

---

[31] Hayek, F.A. Kontrarevoluce vědy. Studie o zneužívání rozumu. Praha : Liberální institut, 1995. s.94

zformování člověka. Vzdělání se musí chápat jako pozitivní způsob, jak uskutečnit a naplnit „bytí ve světě". Vzdělání je určitou formou bytí ve světě, osvědčení se, odpovědné spolulidskosti, cestou, jak dospět k řádu se sebou samým i se světem. Vzdělání se už nemůže opírat o harmonické představy cíle, ale je tím, co poskytuje postoj, který nám pomáhá překonávat napětí. Ve vzdělání má být mravní dimenzi lidské existence přiznáno ústřední místo. Vzdělání založené na postoji dynamiky, schopnosti přeměn a otevřenosti je schopností tvůrčím způsobem odpovídat na nové situace. Schopnost proměn jako moment vzdělání nepředstavuje slepé přizpůsobení, ale ochotu tvůrčím způsobem reagovat na nové situace. Znamená to také pochopit ohraničenost právě dosažené individuální úrovně vědomostí, dovedností, ochoty k účasti, schopnosti usuzování a citlivosti k hodnotám. Vzdělání spočívá na zkušenosti a vědomém osvojení principu hodnot s širokou platností. K potřebným hodnotám a ctnostem W. Klafki přiřazuje věcnost a pravdivost, spravedlnost a ochotu k pomoci, statečnost a vytrvalost. Ve světle těchto hodnotových principů se máme stále znovu odpovědně rozhodovat.[33]

Pro příliš velký počet soudobých teorií vzdělání se jeví jako nutná potřeba klasifikovat je, protože pouze to usnadní pochopení i směr případných změn ve vzdělávání. Znamená to odkrývat vzdělávací modely, přístupy ke vzdělání, vzdělávací paradigmata, hodnoty a filosofii

[32] Walterová,E. Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno: MU, 1994. S. 23-26

[33] In Klafki, W. Studie k teorii vzdělání a k didaktice. Praha: SPN, 1967. S. 93-97

výchovy. Tuto klasifikací soudobých teorií vzdělávání rozpracovává Yves Bertrand. Charakterizuje sedm paradigmat, které je možné identifikovat v současných teoriích vzdělávání – spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické teorie vzdělávání.

Spiritualistické a personalistické teorie vzdělávání mají společné, že upřednostňují více rozvoj individualismu než sociálního vědomí. Za nejstarší výchovný proud můžeme označit spiritualistické teorie vzdělávání vycházející z myšlenek platonismu a neoplatonismu, do této oblasti také spadá kontext východních náboženských filosofií. Cílem spiritualistické výchovy „je naučit lidskou bytost právě důvěrnému styku s duchovní realitou, která bývá také nazývána mystickou či metafyzickou."[34] Podle Bertranda strukturní prvky této teorie tvoří duchovní hodnoty vepsané do nitra lidské bytosti, metafyzika, Tao, Bůh, intuice, duchovní dimenze univerza. Cílem spiritulních teorií vzdělávání je překonat rozdíly mezi subjektem a universem, protože podle této teorie tyto dvě entity vytvářejí celek. Těžištěm vzdělávacích snah v tomto proudu pak není sama osoba jako rozvoj subjektu, nýbrž osoba jako část „universa", jedinec jakožto člen většího celku.

Zřejmě nejdiskutovanějšími, nejživějšími a nejfrekventovanějšími teoriemi současného vzdělávání jsou personalistické teorie vzdělávání. Můžeme je charakterizovat přívlastky humanistické, nedirektivní,

[34] Bertrand, Y. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998. S. 23

svobodné, otevřené. Inspirativním zdrojem těchto teorií je humanistická psychologie , především Carl Rogers. Středobodem u takto pojímaného vzdělávání je samostatná osoba, která se nachází v procesu učení. Učitel je pak ten, kdo napomáhám, provází, asistuje při osobním růstu jedince. Hraje roli toho, „kdo učení usnadňuje. Vede žáka k tomu, aby procházel význačnými zkušenostmi, které mu pomohou proniknout do jeho zkušenostních prožitků, do nitra."[35] Jádrem těchto vzdělávacích snah je růst osoby, její autonomie, seberealizace, sebeaktualizace. Důraz je kladen na svobodu žáka, jeho zájmy a vůli učit se. Objevuje se zde „koncept vzdělávajícího se jedince" Vzdělávat se znamená rozvíjet své tvořivé síly, budovat své kompetence a dokonale zvládat danou oblast.[36] Vzdělávací proces je pak definován jako strukturovaný, dynamický celek interakcí mezi vzdělávajícím se jedincem a prostředím vzdělávání, tak jak je jím ve zkušenosti viděno a prožíváno.

Kognitivně psychologické, technologické a sociokognitivní teorie se soustřeďují především na „technologii" – tedy na vhodné pedagogické strategie. Kognitivně psychologické teorie vycházejí především z výzkumů kognitivní psychologie a její oblasti aspektů učení. Nejznámější teoriemi v takto pojímané pedagogice jsou konstruktivistické teorie. Jedním ze zdrojů je Balechardova konstruktivistická filosofie. Každý člověk konstruuje a obohacuje své poznání tím, že odmítne staré

[35] Bertrand, Y. Soudobé teorie vzdělávání. S. 55
[36] Angersův interakční model vzdělávací aktivity. In Bertrand,Y. Soudobé teorie vzdělávání. S. 58

výklady skutečnosti a své poznání konstruuje kritickou prověrkou svých současných poznatků a svých zkušeností. Zde se objevuje paradox kognitivního úsilí – cílem poznání je „zničit" dosavadní poznání, aby vzniklo nové, lepší. [37]

Pro sociální teorie je charakteristické kritické posouzení problémů současného vzdělávání.V těchto teoriích se můžeme setkat s termínem „pedagogika probouzejího se uvědomění"- cílem těchto pedagogických snah je zvýšit vnímavost žáka, studenta k jeho roli sociálního činitele. Podle Paula Freire „potřebujeme vzdělání, které nás učiní schopnými rozhodovat a přijmout sociální a politickou odpovědnost." V těchto teoriích je zdůrazňován významně sociální charakter vzdělávání. Hlavním úkolem vzdělávání podle těchto teorií je proměna, rekonstrukce naší společnosti. Znamená to zaměřit vzdělání na rozvíjení skutečného ekologického a sociálního vědomí.

Akademické teorie vzdělávání jsou pokusem definovat charakteristiky obecného vzdělání, které pak žákovi umožní stát se plně kultivovaným člověkem. Dobré vzdělávání musí být překonáním současné kultury návratem k solidnější výuce. Konzervativnější proudy v tomto myšlení doporučují návrat k tradičním hodnotám. Cíl vzdělávání představuje „osvojení strukturovaných poznatků a kognitivních dovedností; pochopení

[37] Bertrand, Y. Soudobé teorie vzdělávání. S. 70

demokratických idejí a hodnot, vynikající úroveň výsledků; připravenost obstát v soutěži."[38]

„Moderní" cíle evropského vzdělávání v pojetí Cottona a Lamba mají rozvíjet vědomí sebe sama, rozvoj vědomí ostatních, překonání předsudků a rozvíjení vize pro budoucnost. Autoři jsou přesvědčeni, že „prostřednictvím rozvoje vědomí sebe sama jak na individuální, tak na společenské a také na národní úrovni rozvíjíme pocity důvěry a bezpečí a tím zároveň schopnost změny. Toto vědomí sebe sama zahrnuje samozřejmě otázku „co je to být Evropanem?" Prostřednictvím zkoumání, co jsou ostatní, dojdeme k jádru toho, co míníme sebou samým. Začneme vidět hodnotu různorodosti a rozdílnost pak vidíme jako pozitivum, a nikoli jako ohrožení.Rozvinutí zdravého smyslu pro sebe sama a kladné přijetí rozdílnosti samo o sobě zjevně nestačí v Evropě, která je napořád ohrožena válkami a rasismem. Rozvinutý smysl pro sebe sama a vědomí ostatních však vytvářejí předpoklady pro překonávání předsudků. Moderní evropské školy mohou působit jako modely pro různorodou budoucnost a zároveň také jako arény, ve kterých občané tak různorodé Evropy rozvíjejí svá nadání, charakteristické vlastnosti a schopnosti nezbytné pro vybudování a další trvání takové společnosti."[39]

---

[38] Na základě devíti studií týkajících se vynikající kvality vzdělávání došel G. Éthier k těmto vzdělávacím cílům „školy vynikající kvality." In. Bertrand,Y. Soudobé teorie vzdělávání, s. 217

[39] Cotton,T., Lamb,T. A „modern" european education. In: Pedagogika, roč. LI, 2001. s. 64

Pro moderní společnost je typická diferenciace, proto i soudobé vzdělávání je ovlivňováno a probíhá v kontextu, které můžeme označit popisy „informační", „znalostní" a společnost „vědění". Co je na počátku třetího tisíciletí vzdělávací hodnotou, co může sloužit jako kritérium kvality současného vědění?

Informační společnost – znalostní společnost

Informační společnost, společnost třetí vlny (A. Toffler), společnost postindustriální (D.Bell) nebo také společnost znalostní. Tyto termíny jsou v různých souvislostech skloňovány v souvislosti se současným vzděláváním. Znalostní společnost[40] je stadiem moderní společnosti,ve které vědění a jeho produkce získávají nové podoby a funkce, přinášející tak podstatné změny. Určujícím ve struktuře znalostní společnosti je protiklad mezi věděním a nevěděním (znalostí a neznalostí). V ekonomické rozměru se vědění kupuje tak, jako se kupuje pracovní síla.[41]

Modus znalostní společnosti vědění rozděluje na znalosti prvního a druhého řádu – tj. na oblast primárních odborných znalostí a sekundární metaznalostí jejich mediálního zprostředkování (Drucker, Degele). Vědomostní vývoj je ovlivněn také produkcí vědění, vzrůstá důraz na tržní zhodnocení vědění, požadavkem je rychlé praktické uplatnění. Žádány jsou „rychlé a flexibilní vědomosti" v „modulární podobě". Mottem je „pravda je, co funguje". A tím určujícím pro pravdu je

[40] S pojmem znalotní spoelčnost se setkáváme v pracích A. Tofflera, T.H. Davenporta, P.F. Druckera, H.A. Raymonda, J. Harringtona a mnoha dalších.
[41] Šrubař, J. Praradoxy znalostní společnosti..

úspěch u zákazníka. Nová kvalifikace vyžaduje nejen rychlé učení, nýbrž i stejně rychlé zapomínání nepotřebných vědomostí. Primát představuje možnost využití, především tržního využití vědomostí. Kvalita vědomostí je posuzována úspěchem u zákazníků. „Good science" je to, po čem je poptávka. Takto pojímaná hodnota vědění přináší riziko v podobě nezájmu o systematické souvislosti, do popředí se dostávají dostupné a rychle absolvovatelné znalostní moduly. Tržní využití je hlavním kritériem kvality vědění a obsahy vědění získávají charakter obchodních idejí.

Informace bývají ve vyspělých technologických společnostech označovány jako zboží vysoké hodnoty. Mezi výhody informační společnosti bezesporu patří dostupnost[42] disponibilního vědění každému, kdo má o ně zájem a kdo je schopen k tomuto vědění se vhodnými prostředky dostat. Kromě možné dostupnosti se objevují otázky spojené s našimi možnostmi pochopení těchto informací a jejich adekvátního využití.[43]

V informační společnosti je kladen důraz především na umění pracovat s informacemi, komunikační dovednosti (sociální a technické). Jedinci by měli být schopni orientovat se v komplexním prostředí, být flexibilní, pracovat v týmech, formulovat vlastní názor, být schopni učit se a řešit problémy, efektivně využívat svůj volný a mimopracovní čas, být schopni participovat – obecně i

---

[42] Podle odborníků odstartování celosvětového kanálu CNN je mezníkem vstupu do „éry globální informace."

[43] Studie vypracovaná pro počítačovou firmu Hewlett Packard varuje před růstem „informanie". Na základě studie vypracované Psychiatrickým institutem bylo

jako občané.[44] To vše klade nároky na komplexní seberozvoj, který může být realizován v rámci celoživotního učení.

Jakou úlohu v oblasti informací zprostředkovává současná škola? Co znamená informovat? Jak, o čem, kde, proč, jakými prostředky a s jakými důsledky informujeme a můžeme informovat žáky a studenty? Jakým druhem vědění potřebujeme disponovat? Co znamená poznávat v době , kdy jen v roce 2002 bylo na světě uloženo na papíru, filmu, optických a magnetických médiích 5 exabytů nových informací, což odpovídá 50 miliónům kilometrů knih, tedy pásu, který by 1249krát obtočil zeměkouli ?

Donedávna znamenalo informovat "nějakým způsobem opatřovat nejen přesný – a ověřený – popis nějakého faktu nebo události, nýbrž také soubor kontextových parametrů, umožňujících chápat hluboký význam informace"[45].

Dění kolem současných informací označuje I. Ramonet jako kopernikánský obrat.[46] Jednou ze změn v oblasti informací je koncept aktuality. Je to otázka kritérií výběru. Čím se mám jako učitel řídit? Je současné kurikulum (vzdělávací obsah) dostačujícím kritériem? Vyprávět dětem klasické pohádky, nebo je nahradit těmi o ztracených disketách, Xenách apod. Dalším kritériem

---

zjištěno, že nadměrné používání technologie snižuje inteligenci jejich uživatelů. In: Lidové noviny. 26.4.2005, s. 14.,

[44] Srov. Rabušicová,M. Trendy v sekundárním vzdělávání. In Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky. S. 9

[45] Ramonet, I. Tyranie médií. Praha: Mladá fronta, 2003. S. 213

[46] Sémiolog a historik kultury , profesor teorie audiovizuální komunikace Ignacio Ramonet tento kopernikánský obrat v oblasti informací ilustruje na problematice médií. Mnohé jeho hypotézy však mají jistou analogii i se současným vzděláváním.

tohoto obratu v informacích je podle Ramoneta čas a pravdivost informací. Optimálním časovým úsekem je „live" a „in" - tedy okamžik reálného času. K čemu pak jsou studentu učitelství například znalosti o platónských předpokladech výchovy, když je antika tak vzdálená a dnešní člověk přece žije v době informačních technologií.

Z hlediska nároků na pravdivost informací ustupuje, že fakt je pravdivý proto, že je v souladu s objektivními, přísnými a u zdroje přezkoumanými pravidly. Žák a student tak nemusí podstupovat dlouhou cestu seznamování se, pročítání, promýšlení, komparace a kritického posuzování při získávání informací. V „éře globálních informací" mu toto zprostředkovávají média a Internet. Za okamžik je možné stáhnout si kupříkladu vypracovaná zadání maturit, seminárních prací. Mnohdy tak děti pracují už na základních školách. Například se probírá kontinent Afrika a každé z dětí má vypracovat pouze určitou a dílčí část informací. A tak z bohatého a kouzelného kontinentu plného tajemství zná zlomek, o žirafě. Hypertrofie okamžiku reálného času a vzdávání se nároku na pravdivost informací se ve škole projevuje nekritickým důrazem na právo volby. Vyber si pouze to, co tě zaujalo, kontextové parametry umožňující hluboké proniknutí ke zkoumanému jevu přece nejsou důležité.

Mnohé činnosti, které jsou ve školách tradičně používány k procvičování od žáků nevyžadují, aby tyto informace skutečně pochopili; stačí je pouze mechanicky zopakovat. Pochopení látky ale požaduje také výkony, aby dané informace správně použili v nové situaci.Tento typ „generativního poznání" popisuje Perkins jako kombinaci

zapamatování znalostí, pochopení a aktivního použití, které není jen statické, ale bohatě se uplatňuje v životě lidí a pomáhá jim pochopit svět, orientovat se v něm a žít v něm.[47]

Teoretici učení zdůrazňují význam uvádění nových poznatků do souvislosti s kontextem, který žáci už znají a chápou. Tyto poznatky přitom mají být používány tak, aby děti viděly jejich smysl a význam. Poznání je tak racionálním aktem vědomí ve smyslu odhalování toho, co patří k přirozenosti světa, ale je také spojováno s hodnocením jako vztahem člověka vůči prožívané realitě.

Společnost vědění – učící se společnost

„Společnost vědění", mnohdy také označována jako „edukativní společnost", připisuje vysokou hodnotu vzdělání, je spojována s konceptem celoživotního vzdělávání jako permanentního procesu zdokonalování a rozšiřování vzdělání. Ve společnosti vědění je oceňována hodnota vzdělávání a vědění, hodnota toho, co lze nazvat „intelektuálním bohatstvím". S tím souvisí rozvoj zájmu o rozšiřování znalostí a jejich získávání. Ale exploze vědeckého poznání působí erozivně na člověka. „Tento nadměrný rozvoj velkého množství vědění, jehož teoretické a praktické prostředky se příkře rozcházejí s tradičními znalostmi lidstva, měl za následek rozbití nejenom onoho poznání, považovaného za iluzi, ale i lidství samotného."[48]

---

[47] Pasch, Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. S. 151

[48] Bertrand, Y. Soudobé teorie vzdělávání. s. 197

Společnost znalostní, informační a společnost vědění ovlivňují proměnu pojetí vzdělávacích cílů ne vždy v pozitivním slova smyslu. Ve znalostní a informační společnosti jsou klíčem k úspěchu flexibilita, inovace, schopnost stále se zdokonalovat a vzdělávat. Protikladem je ale důraz na úspěch a schopnost obstát v konkurenci. Informace a vědomosti tak můžou poklesnou na úroveň pouhého zboží, podléhajícího tržnímu mechanismu. Řídící silou jsou sice vědomosti, ale proměňuje se vztah k vědění. Už není založen na realizaci života ducha nebo na emancipaci lidstva; je to vztah uživatelů určitého složitého pojmového aparátu a materiálního souboru nástrojů a těch, kteří mají prospěch z jeho výkonů.[49]

Kritika soudobých koncepcí vzdělávání a možná východiska řešení

V kritických teoriích tzv. emancipačních pedagogů[50] je integrujícím vztažným bodem latentní krize současné společnosti a s ní spojená krize školy jako nositele industriálního nebo dnes už postindustriálního pokroku.

Ivan Illich[51] kritizuje současnou školu jako nátlakovou organizaci, která je založena na předpokladu, že kvalita lidského života závisí na poznání tajemství skrytých v lidském životě, člověk tato tajemství může poznávat

---

[49] Srov. Lyotard,F.J. O postmodernismu. S. 160

[50] Mezi ně bývá zařazován např. Ivan Illich a Paul Freire se svými radikálními kritickými teoriemi současné školy.

[51] I. Illich v 60.letech 20. století představil svou radikální koncepci odškolnění společnosti. Školu vnímá jako nátlakovou instituci a „odškolnění znamená zrušit pravomoc některých jedinců, na jejímž základě nutí druhé k účasti na nějakém shromáždění. Znamená to ale také uznávat, že každý člověk bez ohledu na věk a pohlaví má právo shromáždění svolávat."

pouze v určitém pořadí a že tato tajemství mohou odhalovat pouze učitelé. „Jedinec zpracovaný školou si svět představuje jako pyramidu postavenou z klasifikovaných balíků, k jejímž jednotlivým stupňům mají přístup jen nositelé příslušné visačky.“[52]

Dobrý vzdělávací systém by podle Ivana Illiche měl sloužit třem účelům: „měl by všem, kdo se chtějí učit, v kterémkoliv okamžiku jejich života zajistit přístup k existujícím možnostem; měl by umožnit všem, kdo se chtějí o své vědění podělit s druhými, nacházet ty, kteří se od nich chtějí učit; a konečně by měl všem, kdo chtějí veřejnosti předložit nějaký problém, poskytnou příležitost svou věc přednést“.[53] V praxi to znamená, aby dítě vyrůstalo ve světě věcí, bylo obklopeno lidmi, kteří mu mohou sloužit jako příklady dovedností a hodnot, aby mohlo být s vrstevníky, kteří ho vyzývají k diskusi, ke spolupráci a má-li dítě štěstí, je konfrontováno a vystaveno kritice se zkušeným starším člověkem. Proto Illich apeloval na potřebu nových vzdělávacích zařízení, které budou nabízet příležitost učit sebe i druhé.

Ke kritikům současného konceptu vzdělávání patří Paolo Freie se svou bankovní koncepcí vzdělávání. Kromě sociální kritiky, že vzdělání a vědění je majetkem lidí, kteří se považují za vševědoucí a ty druhé ignorují a brání jim ve vzdělávání, poukazuje na „bankovní systém“ ve vzdělávání. Žáci při vyučování jsou osobami přijímající jakýsi vklad a učitelé jsou těmito vkladateli. Žáci jsou

---

[52] Illich,I. Odškolnění společnosti. Polemický spis. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. s. 66

těmi, kdo sbírají a skladují jednotlivé obsahy. „Databanková koncepce vzdělání vnímá lidi jako tvory ovladatelné a přizpůsobivé. Čím více úsilí vkládají žáci do přechovávání svěřených vkladů, tím méně se rozvíjí jejich schopnost kritického pohledu na svět. Tato schopnost slouží zájmům utlačovatelů, kteří nedbají o to, aby svět svým žákům odhalovali, ale aby si oni udrželi výhodnou pozici..."[54] V tomto pojetí vzdělávání převažuje adaptace žáků na svět rozložený na fragmenty. Učitelé (bankovní úředníci) se nesnaží o to, aby byl svět vnímá jako svět možných změn. Této bankovní koncepci vzdělávání lze podle Freireho předcházet eliminováním rozporů mezi učitelem a žáky. Učitel a žáci představují partnery v dialogu o společné realitě. V komunikačních aktech, v reflexi a jednání učitel napomáhá žákům dešifrovat společnou realitu.

Současný modus vědění by měl reflektovat jak objektivitu světa, tak jeho hodnotový rozměr. Změny v paradigmatu výchovy a vzdělávání reflektují situaci člověka na prahu 21. století. Tento nový způsob myšlení je nazýván systémovým myšlením. Na počátku 20. století vědecká zkoumání potvrdila, že všechny žijící systémy jsou integrované celky, které nelze redukovat ne menší části. Evoluce již není nazírána jako proces boje o přežití a vítězství silnějšího, ale jako „kooperativní tanec, jehož hnací silou je tvořivost a neustálá inovace."[55] Východisko

---

[53] Illich,I. Odškolnění společnosti. Polemický spis. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. s. 66

[54] Freire,P. „Bankowa" koncepcja edukacji jako narzedzie opresji. In Edukacja i wyzwolenie. Krakow: Impuls, 1992.

[55] Skolimowski, H. Účastná mysl. s. 74

se nabízí v lidské synergii, kooperaci. Znamená to myslet ve vztazích, v kontextech.

Třetím projektem poznání vznikajícím právě teď je podle H. Skolimowského projekt „evoluční, holistický, integrační."[56] Celostní neboli holistická pedagogika je jedním z proudů reagujících na ostrou kritiku školy sedmdesátých let. Z holisitického pohledu žádný živý organismus, tedy ani člověk, nemůže být pochopen analýzou jednotlivých částí. Holismus uznává všechny oblasti lidských schopností a nejrůznější cesty poznávání. Samotná svoboda výběru, která umožňuje volit alternativy, svobodně se vyjadřovat, stojí v protikladu totalismu jako redukujícího, indoktrinujícího.[57]

Celostní pedagogika vychází z pozitivního pohledu na člověka a jeho potence osobního růstu, schopnosti rozšiřovat své sociální kompetence, jestliže jsou dány jedinci adekvátní podmínky. Základní principy celostní pedagogiky spatřuje A.A. Burow v koncentraci na kontakt; v osobnostní interakci; v orientaci na aktuální učební situace a faktory, které ji ovlivňují; na princip sebeuvědomění; učení na základě vlastních zkušeností, vlastního prožívání i jednání; princip opory o vlastní pozitivní síly; princip integrace; princip odpovědnosti; princip dialogického učení a vyučování; princip synergie (tj. vyrovnánání se s podmínkami konkrétní existence); princip dobrovolnosti.[58]

---

[56] Skolimowski,H. Účastná mysl. Praha: Mladá fronta., 2001. s. 75
[57] Palouš,R. Totalismus a holismus. Praha: Karlolinum, 1996. S. 131
[58] In Skalková,J. Humanizace vzdělání a výchovy jako soudobý epdagogický problém. Brno: UJEP, 1993.

Celostní pedagogika se filosoficky inspiruje existencialismem a z pedagogických hledisek je blízká snahám reformní pedagogiky. Základním pojmem celostní pedagogiky je intersubjektivita, která se chápe ve smyslu Já – Ty" Martina Bubera. Celostní pedagogika tak restauruje sókratovský ideál vědění, že na základě poznání sebe sama, rozumným a mravním pronikáním do vlastního Já, do vlastního vnitřního světa, lze uskutečnit sebezdokonalování, ctnost a šťastný život.

Nosné je takové pedagogické myšlení, které do svého centra staví samotný život a námi reflektovanou zkušenost s ním. Lidská dimenze edukace (výchovy a vzdělávání) znamená obrat (nebo spíše návrat) k celostnosti, k úctě k jednotlivci, ale také k úctě k transcendentním hodnotám. Příkladem holistického pohledu na vzdělání může být projekt americké GATE (Global Alliance for Transforming Education) . Předkládá vizi výchovy a vzdělávání založenou na pěstování rozvoje jedince s důrazem na hodnoty, duchovnost, demokracii, sociální práva životní prostředí. Tato holistická koncepce je založená na zdůraznění lidského rozvoje v širokém celosvětovém a globálním kontextu; rozvoji individuálních schopností a talentu k dosažení osobnostních možností a demokratické společnosti; na rozvoji vnitřní kontroly-sebedisciplíny na zájmu o osobní projektování, respektu, laskavosti, zdvořilosti, lásce; na společném hodnocení a sebehodnocení; charakteristická je variabilita pro každého učícího se; vzdělávací obsah je prostředkem dosažení naplánovaných cílů a všeobecných

schopností; pohledy rodičů jsou chápány jako plnohodnotné.[59]

Yves Bertrand v závěru své studie Soudobé teorie vzdělávání vyzdvihuje jako „nejlepší" vzdělávací teorii tu, „která u žáka podporuje získání odborných znalostí založených na pochopení ekologických, a sociálních a kulturních problémů."[60]

Kontrastem k rizikům „technologii vědění" je konstituování pedagogiky v rozměru systémového myšlení. Je to pedagogika, „jež centrem svého zájmu učiní život sám, a takto získaná zkušenost nám pak pomůže překonat odcizení mezi světem přírody a místa, kde žijeme."[61] Podle Fritjorfa Capry systémové myšlení se svou integrací do celků, které nelze redukovat na části. Tato nová ekogramotnost, může tvořit základ našich příštích technologií, ekonomických systémů a sociálních institucí. Přežití lidstva bude stále více záviset na schopnosti porozumět principům ekologie a rozumnému žití.[62]

Vzdělávat podle studie UNESCO znamená „poskytovat cestovní pas do života" , který umožňuje lépe pochopit sebe samé a ostatní. Obdobně jako Bertrand a Capra zdůrazňuje studie UNESCO formativní roli přírodovědné výuky, která rozvíjí poznání, vnímavost a

---

[59] Srov . Global Alliance for Transforming Education. http://members.inet.net.au/gate.htm

[60] Bertrand, Y. Soudobé teorie vzdělávání. s. 227

[61] Capra,F. Ekogramotnost. Vzdělání pro příští století. Přednáška z konference Forum 2000. 6. Září 1997.

[62] Capra,F. Ekogramotnost. Vzdělání pro příští století. Přednáška z konference Forum 200. . září 1997.

umožňuje dítěti experimentovat ve smyslu „dotkni se a nauč“. [63]

Instrumentální přístup k poznání je pouhým *techné*, což v řečtině znamená způsobilost, řemeslo, zručnost, umění. Podle E. Finka *techné* v duchu Platónovy tradice směřuje „ke struktuře bytí věcí, zatímco epistémé ke jsoucím idejím a nejvýše k původnímu základu bytí samého.“[64]

Současný svět se neobejde bez techniky, ale pouze technická a ekonomická hlediska nemohou být východisky pro člověka. „Blízká budoucnost se rodí z nás a spočívá v prodloužení toho, co v nás je podstatné, ne nahodilé, normální , a ne nejisté.“[65] Vyvíjíme se díky poznání, které získáváme. A díky poznání se osvobozujeme. Rizikem průmyslové civilizace v oblasti poznání je, že toto „poznání usměrňuje na jednotvárnou předlohu aplikované matematiky. Vytváří koncept vševládnoucí síly... Člověk je tak ničen nejen vnějškově a ožebračován vnitřně, připravován o svou „samost“, o nezaměnitelné já, je ztožněn se svou rolí, s níž stojí a padá...“ [66]

V soudobé společnosti je převládajícím východiskem „instrumentální rozum“ – tedy takový druh racionality, který představuje nejekonomičtější využití prostředků pro daný účel. Hodnotou je maximální užitečnost. Moderní epistémé je „epistemologickou posedlostí fragmenty nebo

---

[63] Delors,J. Učení je skryté bohtaství. S. 44
[64] Fink,E. Methaphysik der Erziehung. Frankfurt: V. Klostermann, 1970. S. 148.
[65] Ortega Y Gasset. Úkol naší doby. S. 17
[66] Patočka,J. Kacířské eseje o filosofii dějin. Praha: Academia, 1990. S. 124-125

zlomky", „rozum a jeho subjekt se – coby nositelé „jednoty a celku" – tříští na kousky."[67]

První vzdělávací projekt naší západní tradice platónská paidea byl spojován s poznáním jako osvícením, s péčí o duši jako možností stávat se tím, čím duše může být a skrze tuto péči umožňovat lidskému světu stávat se světem pravdy.

Promýšlet současné problémy vzdělávání znamená promýšlet, na jakém základě, na jakých hodnotách mají být vytvořeny. Se složitostí problémů současné civilizace se šíře požadavků na vzdělávání rozrůstá. Na konferenci ATEE ve Stockholmu v roce 2001 byly uvedeny tyto oblasti požadavků a potřeb ve vzdělávání: „ekonomická konkurence a růst; transformace směrem k liberálně orientovanému trhu; potřeby sociální soudržnosti ve společnosti, jež je stále více multikulturní; nezbytnost emancipace sociálně handicapovaných (nejchudších) společenských tříd."[68]

Je tou jedinou možnou vizí postindustriální civilizace a má tedy vzdělání formovat více kvalifikovaných, specializovaných pracovníků, protože na nich závisí ekonomický pokrok? Mají být kritériem pouze tyto makroekonomické podmínky růstu? Stačí pouze spojovat vzdělání v relaci k ekonomickému růstu, produkci?

Ve studii UNESCO je jednou z hlavních funkcí vzdělávání uzpůsobit lidstvo tak, aby mohlo převzít

---

[67] Wellmer,A. K dialektice moderny a postmoderny. Kritika rozumu po Adornovi. Praha: DAUPHIN, 2004. S. 13 ISBN 80-7272-030-9.

[68] In European Journal of Teacher Education, Scenarios for the future teacher .

kontrolu nad svým vlastním rozvojem.[69] Povaha a kvalita našeho poznání určuje naše bytí i spolubytí s ostatními. V evropské tradici je vzdělání zakotveno jako cultura animi – jako něco ideálního, úplného. Ale co je ve vzdělání člověka tím ideálním a úplným ?

Podle Maxe Schelera existují tři hlavní a nejvyšší cíle vývoje, kterým vědění může a má sloužit. Schelerův řád tří vývojových cílů vědění přesně odpovídá řádu jeho hodnotových modalit – hodnotám vitálním, duchovním a hodnotám posvátna. Člověk je schopen trojího vědění. Panujícího neboli výkonového vědění, které představuje vědění pozitivní „vědy", je věděním praktického ovládání a přetváření světa v souladu s našimi lidskými cíli a účely. Následující podstatové neboli vzdělávající vědění představuje vědění, díky kterému jsme schopni rozvíjet a rozšiřovat bytí, je to vědění, které slouží vývoji a plnému rozvoji osoby. Nejvyšším cílem vývoje vědění je metafyzické neboli vysvobozující či spásné vědění, „vědění, v němž se naše nitro snaží dojít přímé účasti na nejvyšším bytí a základu věcí samotných".[70]

Člověk je bytost, která interpretuje sebe sama a své okolí a tuto interpretaci svazuje s hodnotícím přístupem k sobě samému a k ostatním lidem a věcem.[71] Poznávat – to znamená také rozumět morálním zdrojům naší civilizace. Proto k poznání přináleží nejen odhalování toho, co patří k přirozenosti světa a co je nezasaženo naší subjektivitou, ale je to také naše hodnocení, které

---

[69] Učení je skryté bohatství. S. 57
[70] Scheler,M. Můj filosofický pohled na svět. S. 219-220
[71] Taylor, Ch. Self-Interpreting Animals. In: Human Agency and Language. S. 45

označuje vztah k prožívané realitě a vztahuje se k lidským významům, ke světu hodnot. Vzdělání nemůže být redukováno na výcvik k určitým výkonům, k povolání, kvalifikaci. Vzdělání nemůže být redukováno na pouhou technologii, která je ve svých důsledcích pak odklonem od sféry lidského. Jedním z rizik soudobého vzdělávání je jeho dehumanizace - odklon od lidské sféry smyslu vzdělání jako procesu utváření člověka, odklon od „vzdělání jako člověkem svobodně vytvořené duchovní podoby, lidským jednáním pro sebe vytvořené a založené formy existence.“[72]

K pravému poznání přináleží nejen odhalování toho, co patří k přirozenosti světa a co je nezasaženo naší subjektivitou, ale je to také naše hodnocení, které vyjadřuje vztah k námi prožívané realitě a vztahuje se k lidským významů, ke světu hodnot. Přes rozvíjející se technologie je smysl novověkého vzdělání stejný jako v rozměru platónské *paidea* - je péčí o duši, zformováním lidského bytí v rozměru hodnot dobra, pravdy a krásy.

---

[72] Fink,E. Zur Krisen der modernen Menschen. s. 134 Würzburg, Könighausen und

2. Učit se být jako rozvíjení vědomí sebe sama v totalitě vztahu k druhým a ke světu

„Pro co máme mít oči otevřené, abychom se na tom podíleli? Co si má člověk osvojit, co má pochopit, co má chtít, aby byl člověkem v plném smyslu tohoto slova? Pro co nám ještě chybí smysl, orgán, takže jej v sobě musíme teprve vytvořit, zostřit, vypěstovat?" Otázka Nicolaie Hartmanna, co si jako lidé máme osvojit , co máme pochopit, co máme chtít, abychom byli lidmi v plnosti lidské existence, nás upozorňuje, že naše bytí není pouhou danností jako ostatní věci, ale je naším úkolem, nárokem na nás kladeným. Potřebujeme orientaci ve vlastním životě, setkávat se světem a s lidmi, rozumět tomuto světu. Proto filosofické tázání, co je člověk, co potřebuje ke svému životu a jak má žít, nás směřuje ke smyslu výchovy a vzdělání jako k porozumění, uspořádání a spravování lidského bytí.

Ve studii UNESCO „učit se být" představuje završení a syntézu všech tří předchozích pilířů – „učit se poznávat", „učit se jednat", „učit se žít společně". „Učit se být" předpokládá především porozumění samotnému bytí člověka. Je ale možné definovat, vymezit kategorii bytí člověka? Pojem bytí představuje základní pojem přirozeného jazyka, nejedná se o odborný filosofický termín. Martin Heidegger v Bytí a čase upozorňuje na potíž v přístupu definovat bytí, „že bytí je nejvšeobecnější a nejprázdnější pojem. A jako takový odolává každému pokusu o definici."[1]

---

[1] Heidegger,M. Bytí a čas. Praha: Oikoymenh, 1996. s. 17

Rozmanitá pochopení, k nimž filosofie při svých vhledech do tajemství bytí dochází, lze označit za ontologické zkušenosti. Podle Lotze bytí můžeme uchopovat buď pojmově (konceptuálně), nebo ho zakoušet a sdílet duchovní zkušeností. Lotz klade důraz na to, že první přístup je třeba dovršit přístupem druhým. Konceptuální přístup se prosazoval v dějinách metafyziky a filosofie po T. Akvinském - znamená zapomínání na bytí (rozvoj pouze na ontické půdě), marginalizaci a zapomenutí spirituální zkušenosti a meditace bytí. Podstatou zapomínání na bytí je odtrhávání „racionality pojmu bytí... od zakoušení aktu bytí." Výsledkem takového přístupu k bytí je názor, že bytí je něco, co je nezakusitelné a k čemu vede pouze racionální usuzování. Podle Lotze je třeba onu „zapomenutost na bytí" překonat a orientovat naše myšlení tak, aby bytí vystupovalo ze své skrytosti do neskrytosti.[2]

Všechny tři vzdělávací nároky „učit se být", „učit se jednat", „učit se žít společně s ostatními" postulované ve studii UNESCO odkazují k nároku integrity , že všechno v tomto světě je postaveno před úkol být harmonicky spolu, zkoumat své poslání i poslání jiných bytostí. Tato integrita spočívá v první řadě v „přijetí zodpovědnosti za smysluplnou existenci celku."[3] Jaká je ale odpověď na otázku konečného smyslu člověka a všeho existujícího?

V antické filosofii byl člověk zoon logon echon, animal rationale, zoon politikon. K podstatě člověka se

[2] In Floss, P. Architekti křesťanského středověkého vědění. Praha: Vyšehrad, 2004.. 229,230

[3] Palouš,R. Obnova ideje univerzity. s. 188

vyjadřovali jako k živé bytosti, která má v moci logos – rozum a jazyk; jako k živé bytosti nadané rozumem; jako k živé bytosti, která žije v polis. Ve vzdělávací tradici platónské paidea pak tento integrující přístup k člověku a jeho vzdělání byl završován v rozměru péče o duši, péče o polis, péče o transcendenci.

Křesťanský středověk svůj obraz člověka spatřoval v imago Dei, člověku jako obrazu Božímu. Křesťanská tradice kladla velký důraz na vymezení pojmu osoby. Tento pojem z filosofického hlediska vyjadřoval čtyři vztahy: byl to vztah k sobě samému, byl to přirozený vztah, interpersonální vztah a vztah k Logu. Vztah k sobě samému znamená poznání sebe sama na základě sebereflexe. Pak je člověk schopen rozhodnutí. Přirozeným vztahem je jeho vztah ke svému okolí, do kterého se má integrovat. Člověk je součástí světa a jako jeho součást je také bytostí animální a pudovou. Interpersonální vztah konstituuje vztah k druhým, tato totalita s ostatními umožňuje vývoj člověka a jeho osobnostní zrání. V rozměru sociální sítě se tak manifestují hodnoty lidství.

Vztahem k logu se myslí odpověď na otázku M. Schelera, co je skutečným smyslem a pravdou všeho existujícího. Je to otázka po Bohu. Smyslem všeho existujícího je Bůh, „protože neklidné je lidské srdce, pokud v něm nespočine".[4]

Osvícenství 18. století vytvořilo ideální obraz člověka jako rozumného subjektu. Sociální, politické a etické

[4] Augustin Vyznání .Praha: Vyšehrad, 1992.

hodnoty jsou pojímány stejně intelektuálně jako poznání. Osvícenstvím se ukončuje vzdělávací tradice realizována církví. Vzniká tak vakuum v oblasti hodnotové výchovy. Ta je redukována na osvětu.

Každé toto pojetí člověka nacházelo svou rezonaci v tehdejší výchově a vzdělávání. Každé pojetí člověka ve výchovných a vzdělávacích koncepcích vyjadřovalo a vyjadřuje především dimenzi hodnotovou – otázka k čemu je člověk povolán pak implikuje odpověď pro hodnotovou dimenzi vzdělávání.

Na počátku třetího tisíciletí stojíme před stejnou otázkou – jaké označení by člověka nejlépe vystihovalo, k čemu směřuje lidské bytí, k čemu má být člověk povolán?

Pluralismus životního stylu, společenské proměny posledních desetiletí nabízejí rozmanité modely pojetí člověka. Člověk může být představitele určitých rolí a funkcí ve společnost, může být tím, kdo touží po seberealizaci, sebeaktualizaci, nezávislosti, autonomii, může být „pánem světa", konzumentem materiálního světa.

Pokud se jako pedagogové ale nechceme zpronevěřit základnímu smyslu výchovy a vzdělání jako cesty k realizaci lidskosti v nás, musíme se vážně zabývat tím, co tvoří skutečné hodnoty lidství. Stávat se lidským – to je ten největší nárok. „Člověk je tak, že je a zároveň má být. To, že je, musí být jeho výkonem, musí to doslovně převzít. Co to znamená to „převzít"? To znamená, že nejsme vůči svému bytí lhostejní, že ve své přítomnosti

anticipujeme, rozvrhujeme něco, čím ještě nejsme. Rozvrhování je naše přítomnost."[5]

Základní otázkou stále zůstává, kdo je vlastně člověk, k jakému horizontu smyslu se může vztahovat, jaký úkol převzít, jak má a může ovlivňovat prostředí kolem sebe ?

Ve 20. století vznikaly pokusy o teorii, které by sjednotily rozmanité filosofické koncepce a opíraly by se o filosofickou argumentaci. Mezi významné představitele těchto pokusů řadíme zakladatele moderní filosofické antropologie Maxe Schelera, Helmutha Plessnera a Arnolda Gehlena. Tito filosofové zdůrazňují, že člověk je otevřen trvale novým možnostem, že není vázán na vnější prostředí jako jiní živočichové. Jako lidé jsme otevřeni novým zkušenostem bez omezení. Podle M. Schelera duchovní bytí nemůže být spoutáno prostředím a pudovostí, je svobodné od svého prostředí, může dokonce stát v protikladu vůči okolí, světu, ve kterém žije. Člověk se teprve stává člověkem otevřeností ducha vůči světu, když není závislý na triviálnostech smyslovosti. Člověk je bytost, která je v sobě charakterizována protikladem ducha a života.[6]

A.Gehlen poukazuje na fyzickou nepřipravenost člověka žít v v tomto světě oproti zvířecímu světu, to je ale v jeho pojetí důvodem, proč člověk tvoří. Tvorba je nahrazuje chybějící instinkty. Jen díky této nevybavenosti je člověk schopen vytvářet kulturní svět, měnit své okolí. Člověk jako jediný tvor se dokáže věnovat sám sobě a mít vztah k sobě samému. Plessner pak poukazuje na to, že

---

[5] Patočka, J. Problém přirozeného světa. In Tělo, společenství a jazyk. S. 69

člověk ví o svém bytostném „středu“ a prožívá jej navenek. Jedná tedy podle prožívání hodnot, které nemají vztah k tělu, ale k duchovnímu světu, k vizím a kultuře. Uvedení autoři odmítají pouhou biologickou argumentaci k pochopení člověka, zdůrazňují jeho duchovní a kulturní vybavenost. Člověk je bytostí rozumnou, společenskou, ale současně je schopen transcendentnosti a jednoty „těla a ducha“. K podstatě člověka patří vědomí života jako celku s jeho koncem, proto také přemýšlí o jeho smysluplném prožití. Náplň života se vytváří tehdy, když člověk ví, že žije pro jiné. Žít s druhými, komunikovat s nimi je podstatným určením člověka.

K rehabilitaci významu ontologické problematiky ve 20. století přispěla fenomenologie E. Husserla s akcentem na hledání nové metody, jak proniknout k podstatě věcí. Husserl se svým zpochybněním pozitivistické ideje o nemožnosti jít „za“ fakta inspiroval vznik „nové ontologie“reprezentované M.Heideggrem a „fundamentální otologie“ N. Hartmanna.

Zásadní otázka: co je člověk? je nadále nerozřešená. Odpověď podle M. Heideggera neposkytuje ani filosofická antropologie. Proto je podle Heideggera zapotřebí vrátit se spíše k prvotnější otázce po bytí. Řešení této otázky se podle Martina Heideggra otevírá v „existenciální analytice pobytu“, ve fundamentální ontologii.[7]

---

[6] Srov. Scheler,M. Místo člověka v kosmu. S. 29

[7] Ontologie (z řečtiny on, ontos – jsoucí) je základní filosofickou disciplínou zabývající se zkoumáním světa, jsoucna, bytí. V první polovině 20.století poukázal M. Heidegger , že filosofie zapomněla na bytí a toto tázání znovu obnovil ve své fundamentální ontologii.. Podle Heideggera fundamentální ontologii je třeba hledat

Pro Heideggera je člověk jsoucností (Da), je jsoucností, je jsoucným bytím, které vychází ke svému bytí (Sein), aby mu porozumělo.V Bytí a čase je ten specificky lidský způsob jsoucno-bytí (Da-sein) nazván bytováním (Da sein). Jeho podstata je zahrnuta v jeho existenci, tzn. v možnosti vztahování se k rozdílným od něj bytím, a také k sobě samému. Člověk vykročující mimo sebe jako jsoucno se potkává se svým vlastním bytím, které je mu dané. Realizuje je naplňováním svých omezených možností. Při takovém pochopení bytí rozumí zároveň své dovršenosti. Heidegger píše: Dovršenost (Dasein) v člověku je prvotnější než sám člověk. Jsoucího člověka, Heidegger vymezuje stavem stálé otevřenosti k tomu, co ho obklopuje. K pravdivému bytí může člověk proniknout, dívá-li se na sebe se všemi skličujícími perspektivami svého života. Heidegger ontologizuje úzkost a pokládá ji za základní určení lidského bytí.

Základním rysem pobytu je starost (Sorge) a ta byla Heideggerem charakterizována jako hledání, opatrování a hlídání bytí, jako přátelství a sousedství k bytí. Protože lidské bytí (Dasein) je bytí k smrti, musí se člověk o toto bytí starat. Tato starost, z níž vychází veškerá činnost, člověka nutí, aby se motivoval tím, co bylo, aby se tím zabýval atak poznával své možnosti.

Ontologické úvahy v rámci Hartmannovy „kritické ontologie" programově vycházejí nikoli ze subjektu, ale

---

v „existenciální analytice pobytu." „Veškerá ontologie, i kdyby disponovala sebebohatším a sebepevněji skloubeným systémem kategorií, zůstává od základu slepá a odvrácená od svého nejvlastnějšího záměru, jestliže předem dostatečně neujasnila smysl bytí a nepojala tato ujasnění jako svůj fundamentální úkol." Hiedegger, Bytí a čas, s. 29

z celku bytí. Hartmann dospívá k primátu dění před pouhým stacionárním bytím – „nehybné a ustrnulé jsou jen ideální bytnosti staré ontologie.“[8] Dění není podle Hartmanna protikladem bytí, ale způsobem, jak bytí existuje, jak je. “Všechno reálné je v toku, v ustavičném vznikání a zanikání. Hybnost a dění jsou všeobecné způsoby bytí reálného bez ohledu na to, zda jde o věci, živočichy nebo lidi.“[9] Těžištěm Hartmanovy ontologie je stupňovitost a problém kategoriálního postižení vrstevnatosti bytí. Všechna rozmanitost bytí v reálném světě je uspořádána do čtyř základních vrstev. Oblast prostorového vnějšího světa je tvořena dvěma nižšími vrstvami – vrstvou věcí a fyzických procesů a vrstvou života. Nad nimi se rozprostírající oblast všeho neprostorového je tvořena vrstvou duševních jevů a vrstvou ducha. Člověk v sobě spojuje celý sytém vrstev. Tentýž systém vrstev, který je v člověku, je obsažen i ve stavbě vnějšího světa. Každá vyšší organizační úroveň skutečnosti je nejen nesena jakoby úrovněmi nižšími, ale je také nutně křehčí. Úkolem člověka je vyrovnat se světem, který tu není kvůli němu, což je mnohem větší a pro jeho sebeurčení mnohem důležitější úkol.[10]

Existencialismus představuje ve filosofii 20. století široký proud filosofického myšlení zastoupený mnoha představiteli. Má svou odnož křesťansky orientovanou i ateistickou. Do proudu existencialistické filosofie bývá zařazován i M. Heidegger.

---

[8] Hartmann,N. Nové cesty ontológie. Bratislava : Pravda, 1976. s. 24
[9] Hartmann,N. Nové cesty ontológie s. 22
[10] Hartmann,N. Nové cesty ontológie s. 71-72

Existencialismus představuje takový výklad jsoucího v celku, který činí lidskou existenci východiskem porozumění bytí. Lidské bytosti jde v jejím bytí o její bytí, neboť způsobem svého existování může člověk sebe sama získat nebo také navěky ztratit. Bytí, o které mně jako existujícímu jde, je vždycky moje. Že jsme za sebe odpovídající jednotlivci odhalil otec existencialismu S. Kierkegaard jako „základní vědomí v člověku." U Kierkegaarda být tu znamená stát jako jednotlivec před Bohem.

S tímto pojetím smyslu lidského života rezonuje i filosofie Gabriela Marcela. Smysl našeho života spočívající ve stálém směřování k Bohu, jako lidé jsme pouhými poutníky na této zemi.

Existenciální motiv filosofie existence lze orientačně rozprostřít do tří subsfér: za prvé – jde o člověka, člověk existuje. Za druhé – existence je především způsob bytí člověka, který je bytostně úkolem – možností a současně i potřebou svou existenci naplnit, uskutečnit se jako existence. Člověk původně existenci nemá. Člověk jakožto existující má možnost (je v možnosti) sebe získat nebo ztratit. Člověk je pohybem mezi sebezískáním a ztrátou. Obě možnosti volby jsou de fakto bytostnou možností. Právě touto svobodou se člověk liší od všech ostatních bytostí. Pro snažší dostupnost volí člověk nutně sebeztrátu a na základě této sebeztráty s následným odcizením se odhodlává k sebezískání, avšak tenzo krok směřující k naplnění individuálního bytí je velmi obtížný a nelehký. Tento skok zpět do existence vyžaduje a předpokládá bezpodmínečnou a spontánní exaltaci, jakousi vášnivost.

Bytostná vášeň je koneckonců sama zárukou, že je tu něco posvátného. Kdokoli by se pokoušel o sebezískání a opětné vržení se do vlastní existence na podkladě racionalistického principu, ten by nedostoupil kýženého naplnění bytí-existence. Za třetí – překonání své vlastní sebeztráty může být možné pouze jako transcendetní akt.[11]

Existenciální filosofie člověku ukazuje, že je více než všechno, co je možné objektivně vědět. Dovolává se člověka jako existence, jako bytí sebou samým. Podle Karla Jasperse, představitele křesťanského exitencialismu, je bytí samo neuchopitelné. Člověk je vždy víc, než je sám o sobě schopen vědět. Člověk „jako možnost své spontaneity" se brání být výslednicí poznatelných sil a souvislostí. S bytím se nikdy nemůžeme setkat jako s objektem dostupným našemu vnímání a přístupným našemu poznání. Bytí se rozpadá do „různých způsobů přesahu". Bytí je identické s transcendencí, s tím co nás přesahuje a co je původem všeho.[12]

U E. Lévinase lidské Já je neseno pohybem odpovídání, které okamžitě reaguje na volání jinakosti. Toto volání znamená, že skutečným domovem lidského Já není bytost, nýbrž druhá strana bytí. Rozvíjení vlastního já není prvořadou hodnotou. Lidské já se stává lidským teprve nekonečnou odpovědností k druhému. Ale postavení „tváří v tvář" nestačí k vytvoření společnosti. K ustanovení a vybudování politického řádu je třeba zavést rozměr třetího. To znamená, že lidské Já není nikdy samo tváří v tvář druhému, neboť vždy je tu nějaký třetí,

---

[11] Srov. Matějka,M. K filosofii existence. Praha: Magnet Press, 1995. S. 19-19

čtvrtý...[13] Lévinasovi se „odpovědnost za druhé, bytí-pro-druhého jeví jako cesta, jak zastavit anonymní a nesmyslný šum bytí.“[14]

K bytí člověka patří vztahy k druhým a svět, ve kterém žijeme a na kterém jsem závislí „Dnešní ontologie nemůže starat pouze o to, jak a z čeho se pozemský svět vytváří a jak je uspořádán. Poprvé v dějinách filosofie se musí zabývat i tím, co vyvolává jeho destrukci a co musíme udělat, abychom na Zemi přežili.“[15] Evoluční ontologie není pokusem o novou ontologii. Je pokusem „postihnout svět nejen v jeho lidskými smysly postižitelné formě, ale především v jeho skryté vnitřní dynamice a struktuře.“[16] Snaží se reagovat „na ekologický bod obratu, chce ukázat příčinu nekompatibility přírody a kultury. Pokouší se vyloučit antropocenstrismus a tematizovat rozpornou roli kultury v křehkém biotickém společenství Země. Programově proto nevychází z člověka, pokouší se překonat paradigma lidské nadřazenosti nad přírodou a nahradit ho paradigmatem lidské vřazenosti do přírody. Protipřírodní kulturu, jíž člověk Zemi pustoší, se musíme pokusit radikálně transformovat. Kultura totiž není přímým pokračováním přirozené evoluce života, ale výsledkem emancipačního úsilí jednoho živočišného druhu.

Evoluční ontologie vychází znovu z bytí, z procesu přirozené evoluce, který Zemi i člověka vytvořil a který i

---

[12] Jaspers,K. Šifry transcendence.
[13] Srov. Chalierová,C. O filosofii Emmanuela Lévinase. S. 25, 32
[14] Lévinas, E. Etika a nekonečno. S. 168-169
[15] Šmajs,J. Krob,J. Úvod do ontologie. S. 87
[16] Šmajs,J., Krob,J. Úvod do ontologie. Brno : MU, 1994.s. 89

dnešní planetární kulturu nese, zahrnuje a omezuje. Tím chce napomoci změně tradičního předekologického paradigmatu.[17] Kultura není strukturou hodnotově vyšší a organizačně složitejší, ale naopak strukturou hodnotově nižší, méně organizovanou, a proto silnější a vůči biosféře destruktivní. Filosofická rehabilitace přírody má pomoci vrátit pozemské přírodě její ontologický status, její přehlíženou jedinečnost a hodnotou. Odhalení ontologické podstaty globálního ekologického konfliktu radikalizuje především potřebu jednoznačného axiologického postoje. Lidské zájmy musí být reflektovány v jednotě se zájmy přírody, v jednotě se zájmy ostatních živých bytostí.

To, co jsme nevytvořili, co vytvořit neumíme a čeho jsme se již téměř zřekli, to dnes odhalujeme jako nejvyšší hodnotu. V rozporu s tradicí zjišťujeme, že absolutní a nejvyšší hodnotou nemůže být člověk ani kultura, ale Země, jedinečná pozemská příroda, život, biosféra.[18]

Tím, kdo se táže po bytí, je člověk, bytost nacházející se vprostřed jiných bytostí, takových, jaký je on sám anebo bytostí jiných. Specificky lidský způsob bytí, spočívající v jeho vztahování se k jiným bytostem, nazývá Heidegger existencí (Existenz). „Ono bytí samo, k němuž se pobyt může tak či onak vztahuje, nazýváme existence." Toto jeho vztahování se k bytostem spočívá ve vydání se jim, na přizpůsobení se jim. Pouze v tom přizpůsobujícím se postoji vůči jiné bytosti je možné její projevení se, možné je projevení se potkané bytosti. V tomto smyslu existence vydobývá bytí jako bytující, což znamená ve

[17] Šmajs,J., Krob, J. Úvod do ontologie. s. 87,88

svém bytí smysluplný. Člověk je jsoucnem, které se může stát skutečnou existencí.

Existence člověka je možná pouze na základě rozumění bytí. K horizontu celkového smyslu bytí patří porozumění smyslu jednotlivých jsoucen. K bytí člověka patří nejen člověk, ale také vztahy k druhým a svět, ve kterém žijeme a na kterém jsme závislí. V tázání se po bytí se osvětlují vztahy světa. V nároku „učit se být" směřujícímu k plnosti lidské existence proto musí být obsaženy všechny tři dimenze lidského bytí – individuální, personální a ekologická.[19]

Individuální aspekt lidského bytí

Podle Jana Patočky teprve jsme-li zasaženi výzvou, abychom hledali sami sebe, pak je to inspirací k „sebepoznání", k svobodě, k chápání , které jako princip utváření života půjdou ruku v ruce.[20]

V řecké filosofické tradici výzva k sebepoznání zazněla už v rámci Sókratova poznej sám sebe -GNÓTHI SAUTON- rozuměj: pronikni ke svému vlastnímu bytí, a to skrze svou vlastní proměnlivost. Sókrates byl přesvědčen, že předmětem hodným bádání pro filosofy je lidský duch. V centru jeho filosofie stojí otázka po dobru a ctnosti. Zdatnost – ctnost je u něho totožná s rozumovým nahlédnutím. Je nemožné dělat to, co je správné, pokud to neznáme. Pokud to ale známe, je podle Sókrata nemožné to nekonat. „Nikdo dobrovolně

---

[18] Šmajs J., Krob,J. Úvod do ontologie.s. 98,197

[19] K takto chápaným rozměrům lidského bytí je použita kategorizace A. Richa, kterou použil ve své Etice hospodářství, s. 39-43.

(vědoucně) nečiní zlo." Sókrates hledá vědění, které je praktické – spočívá v poznání dobra a zla, je zajišťováno kritickým prověřováním a má svůj odraz a konkrétní využití v životě člověka.

„Já" představuje to, co člověka zakládá v jeho odlišnostech. Já je vyjádření subjektivity, která zakládá právě jeho individualitu. Skutečné já podle M. Bubera vzniká na základě bytostného vztahu já-ty. Já-ty utvářejí celek, který nenarušuje to, co je individuální, ale dovršuje něco víc než jen individualitu. Plnost lidské existence nemůže být v pouhé individualitě, je pak završena v personalitě. Ačkoliv je člověk vždy také jedinečným a nezaměnitelným jednotlivcem , nikdy nestojí jen v sobě samém a na sobě samém. Ve výchově učit se umění být tak vedle individuálního aspektu bytí člověka musí být rozvíjen nejen personální aspekt našeho bytí, ale na počátku 21. století je více než kdy jindy aktualizována dimenzi ekologického aspektu našeho bytí.

Albert Einstein jasnozřivě označil, že „lidská bytost je součást celku, který nazýváme „vesmír", součást ohraničená v čase a prostoru. Prožívá sebe sama, své myšlenky, pocity, jako něco odděleného od zbytku – je to druh optického klamu našeho vědomí. Tento klam pro nás představuje jakési vězení, omezuje nás na naše vlastní touhy a vztah k několika nejbližším osobám. Naším úkolem musí být osvobodit se z tohoto vězení tím, že

---

[20] Patočka, J. Platón. Přednášky z antické filosofie. Praha, SPN, 1991. S. 93

rozšíříme okruh svého soucitu tak, aby zahrnul všechna živá stvoření a přírodu v celé její kráse."[21]

Imperativem dnešní doby je individualita, autonomie, seberealizace. Být člověkem představuje především seberalizovat se. Ale co pro člověka může představovat skutečnou seberalizaci v plnosti všech aspektů jeho bytí ? Podle Arne Naesse je seberealizace „realizací něčeho hlubšího a širšího v nás. Je to identifikace a pochopení něčeho ze mě v jiných."[22] V současném západním světě se seberealizace spojována a naplňována především v plochosti realizace vlastního ega. Podle Lipovetskeho tento vypjatý individualismus ale neumožňuje člověku rozvinout všechny své potence, které jsou právě realizovatelné ze spojení s ostatními.

Duchovní dominantu jednotlivých fází dějin evropské civilizace tvoří vzájemná propojení dvou světů – tohoto světa, na nějž lze ukázat přímo sem, a světa onoho, na nějž lze ukázat kamsi výš, přičemž toto poukázání vždy vyžaduje určité úsilí a odvahu.Člověk jakožto bytost žijící na rozhraní dvou světů ale bytostně tíhne k jednotě. Pro středověk je to pak vztaženost k onomu světu, pro moderní dobu pak je příznačná výrazná sekularizující tendence „tady a teď." Jak se rozhodnout ? Opustit tento svět a přijmout pouze duchovní vertikálu nelze. Stejně tak nelze zrušit onen svět ať už pozitivistickým myšlením nebo naší sebejistotou.

Napětí transcendence a imanence zůstává údělem člověka, zdrojem jeho moci i obrazem jeho bezmoci.

---

[21] Einstein, A. Jak vidím svět.

Spojení horizontální a vertikální dimenze lze stanovit jako podstatnou ontologickou charakteristiku lidského bytí. Křížení a proniknutí dvou dimenzí v člověku lze pokládat za cosi evidentního.[23]

Náš svět má otevřené hranice. Jako lidské bytosti postihujeme vždy jen dílčí výseky skutečnosti, její omezené aspekty. Pokud jsme však vědomi tohoto svého omezení, ustavičně je přesahujeme. Ve svém poznání směřujeme za jeho hranice, klademe si další otázky, tážeme se po hodnotách, smyslu a základu světa a svého bytí v něm.

Filosofická cesta k transcendenci se uskutečňuje jako duchovní praxe. Její směr je vymezen od nižšího k vyššímu, od nedokonalého k dokonalému, od pomíjivého k věčnému, od nepravého bytí k pravému – od tmy ke světlu. Platón tak vystihuje archetypální rovinu lidského směřování vzhůru.[24] Ve vzdělávání je toto pojetí v platónské *paidea* směřováním vzhůru, k pravdě bytí. Obracet šíji od záležitostí jen imanentních a vytušovat transcendentní výzvu, vybízející jej na cestu.[25] Kontemplativní pojetí umožňujíce kongruenci se sebou samým. Realizovat v celé totalitě nároky na člověka v rozměru učit se umění být znamená neustále připomínat tento rozměr duchovní praxe jako rozměr, bez něhož se nemůže rozvíjet hodnotové vědomí člověka.

Podle Lévinase dnešní rozmach humanitních věd plyne z určité proměny světla světa, ze zániku určitých

---

[22] Naess,A. Seberalizace a společnost. www.baraka.cz
[23] Srov. Janát, B. Myslet proti duchu doby. s. 4
[24] Poláková,J. Možnosti transcendence .s 20,21.

významů. Touha po logické formalizaci a matematických strukturách tam, kde jde o pochopení člověka, se projevuje tím, že v lidské oblasti se dává přednost matematickým identitám, identifikovatelným zvenčí, před shodou se sebou samým, na níž ještě před sto lety měla zakotvit přesnost vědění.

Moderní racionalita se zrodila z aktu radikální ontologické redukce. Descartova metafyzická úvaha rozdělila univerzum na res extensa a res cogitas. Dominantní ontologický status byl přidělen věci myslící, to je lidskému přemýšlejícímu subjektu, tedy nad přírodou stojící racionalitě.

Problém přirozeného světa vystupuje jako reflexe nebezpečí stále zhoršujícího se životního prostředí v procesu globalizace, jako snaha čelit nebezpečí zbavování světa lidské přítomnosti, hrozbě odcizení a dehumanizace lidské podstaty. Jádrem tohoto problému je duchovní vztah člověka k sobě samému, k smyslu vlastní existence a k smyslu veškerenstva, do něhož člověk patří jakožto lidská bytost vědomá si tohoto faktu.[26] Přirozený svět je tedy orientován k říši hodnot, trvání, smyslu. Přirozený svět souvisí s pravdou, dobrem, životem. Prostorem zjevování těchto hodnot jsou dějiny člověka, světa.

Svůj ontologický modus založený na třech pohybech bytí – „akceptaci", „sebeprodlužování" a „sebepřesahu a vlastní transcendenci" postuluje Jan Patočka ve svém díle Přirozený svět jako filosofický problém. Na těchto třech

---

[25] Palouš, R. Čas výchovy. Praha : SPN, 1991.

životních pohybech pak poukazuje na tři různé základní možnosti člověka. Dalším inspirativním modem základních možností člověka ve smyslu rozvoje jeho kvalit – ctností (viertue) je teorie osmi stádií života Erika Eriksona. Probíhá-li život člověka normálně, pak tyto ctnosti jsou rozvíjeny v tomto pořadí naděje, vůle, záměru, schopnosti, věrnosti, lásky, péče a moudrosti. Na každém z těchto osmi úkolů – ctností „pracuje" člověk vždy jinou formou po celý život. Podle Eriksona „naděje, věrnost a péče" jako lidské ctnosti nebo ego-kvality vyrůstající z jednotlivých stádií života člověka – kojeneckého věku, adolescence a dospělosti – odpovídají významným křesťanským ctnostem jako je naděje, víra a láska.[27] Tato Eriksonova teorie představuje spojení mezi psychoanalýzou na straně jedné a judeokřesťanskou tradicí na straně druhé a spolu s Patočkovými třemi mody bytí je inspirativní možností pro současné pedagogické snahy „učit se umění být".

Prvním lidským pohybem podle Jana Patočky je pohyb akceptace, zakotvení „spolupohyb ve vzájemnosti s druhými. Zakotvení, zakořenění ve světě vyžaduje teplo domova, přijetí druhými, jejich laskavou a úsměvnou blízkost, druhé, jimiž jsme svěřeni a jimž se svěřujeme ve své bezmocnosti."[28] V tomto životním pohybu zakotvení se vytváří „prastruktura, která náleží jako všeobecný rámec k lidskému světu: ty-já-společné okolí."[29] To, co

---

[26] Janát,B. Myslet proti duchu doby. s.214

[27] Srov. Erikson,E. Životní cyklus rozšířený a dokončený. Praha: Lidové noviny, 1999.

[28] Patočka,J. Přirozený svět jako filosofický problém. Praha: ČS, 1992. s. 231

[29] Patočka, J. Přirozený svět jako filosofický problém. s. 327

tvoří podstatnou dimenzi přirozeného světa. Tento svět, nekostruujeme, ale jsme do něho vnořeni. Je nám dán jako bytostná základna.

Do prvního roku života dítěte se jedná o zúžené egocentrické hledisko. Podle Eriksona je toto období učení se důvěře proti nedůvěře. Jde o základní zakotvení v mikroprostředí spojené s pocity známosti, bezpečí, jistoty, potřebné stimulace, realizace motorických a kognitivních aktivit na pozadí vnějších aktivit.

Pro předškolní věk – období tří až šesti let dítěte - je prostředí stále pozadím pro vyvíjející se aktivity ega. Začíná se prosazovat topologické pojetí prostoru – prostor je nepojitý, hodnotově a emočně rozrůzněný, ale zároveň se rodí určité pojetí kauzality – odpovědnosti za vlastní aktivity a odpovědnost vůči prostředí.

Druhý životní pohyb člověka se realizuje reprodukcí a sebeprodlužováním, sebezpevněním skrze práci a boj, v nichž se konstituuje vlastní identita. Ta jako ryze lidská skutečnost překračuje původní danost světa. „Život je ustavičná potřebnost, odkázanost na životní funkce, které musí být uspokojovány. Člověk je v tomto pohybu sám od počátku zvěcněn tím, že je nyní hole postaven do soustavy obstarávání potřeb.“[30]

V mladším školním věku – období šesti až desíti let - se prostředí stává pozadím pro rodící se sociální aktivity dítěte. Prostor je již chápán metricky a začíná být osvojován pomocí konkrétních operací. Z pohledu Eriksona je zdůrazněna vlastní aktivita dítěte, kterou se

[30] Patočka, J. Přirozený svět jako filosofický problém. s. 242

chce bránit pocitům inferiority (osobní bezvýznamnosti, nicotnosti.) Pro toto období je charakteristická určitá emancipace od rodiny, proto také vztah k prostředí není jednoznačně determinován primární rodinou. Rozvíjí se sociální dimenze - je možno mluvit o veřejných a sociálních prostorech, ke kterým si dítě vytváří vztah.

Pro starší školní věk – zhruba od jedenácti do patnácti let – zůstává prostředí stále prostorem pro realizaci sociálních aktivit, ty ale nabývají novou podobu, mění se v aktivity kulturní. Dítě je schopno chápat hlubší ekologické souvislosti a oddělit objektivní charakteristiky prostoru od subjektivních. Do popředí se dostává pocit uplatnit se za pomoci prostředí nebo proti němu. Pro období adolescence (období zhruba od patnácti až do dvaceti let) jsou podle Eriksona zdůrazněny procesy identity vlastní přináležitosti a osobní totožnosti. Pokračuje prostorová extenze spojená s prostorovým soupeřením.

Podle teorie Erika Eriksona se ego uplatňuje jak uvnitř mysli, tak ve vztahu k jejímu sociálnímu prostředí. Přiměřený pocit identity je předpokladem pro vytvoření zralého ega. Právě páté stádium identity versus zmatení rolí sjednocuje všechny předchozí představy mladého člověka o sobě samém. Podle Eriksona v žádném jiném stadiu životního cyklu nejsou si tak těsně blízko příslib objevení sebe samého a hrozba ztráty sebe samého. Vědomí identity dává dospívajícímu člověku důvěru, že jeho sebepojetí odpovídá tomu, jak ho vnímají druzí. Podle Eriksona ctností tohoto stadia je věrnost, osobní oddanost zvolenému povolání nebo životní filosofii.

Ve třetím životní pohybu se podle Jana Patočky manifestuje, že člověk se může otevřít pro své bytí ještě jinak, proměnit vlastní vztah k univerzu. Tento pohyb je spojen s proměnou vazeb k vlastnímu životu. Žití je „v možnosti uchopením, realizací této možnosti, je modalitou praxe."[31] Třetím pohybem je pohyb sebepřesahu a vlastní transcendence. Tento pohyb je pohybem nejvyšším a nejdůležitějším. Je to bytostně určující pohyb. Člověk podle Patočky nevstupuje do mystického transcendentna, ale do reálného společenství bytostí. Přesah je chápán jako vědomí jednoty s celým bytím. Sebepřesah vyúsťuje v pocit sjednocení, duchovní jednoty s Bohem, s přírodou. Patočka nejpodstatnější oblast přirozeného světa charakterizuje jako „život v odevzdanosti", tedy život v nesobeckém vydávání se odevzdání druhým, pro druhé, nejvyššímu. [32]

Pojem transcendence v samotné pedagogice není často zmiňován. Ale jak dokládají výzkumy současné psychologie, toto tvořivé překračování člověka, sebe sama, otevřenost pro svět a celek můžeme rozvíjet už u malých dětí. V Seligmanově pojetí je transcendence jednou ze šesti ctností, kterou díky silným stránkám osobnosti můžeme rozvíjet. Transcendenci chápe jako emočně nabité silné stránky, které nás přesahují, aby nás spojily s něčím větším a trvalejším: jinými lidmi, budoucností, evolucí, Bohem či vesmírem. V jeho pojetí je transcendence spojována se smyslem pro krásu,

---

[31] Patočka, J. Přirozený svět jako filosofický problém. S. 245
[32] Patočka,J. Přirozený svět jako filosofický problém. S. 245

vděčností, nadějí, duchovností, odpouštěním, humorem a entuziasmem.[33]

Vysoká míra přesahu je znakem lidí, které představitel americké humanistické psychologie Abraham Maslow nazývá autonomními. Jsou to lidé obou pohlaví, spíše starší, s rozsáhlými zkušenostmi, vyskytují se ve všech sociálních vrstvách. V plném rozsahu realizují svůj talent, ale hnacím motorem pro ně nejsou peníze, moc, sláva, prospěch. Disponují hodnotou vysoké úcty k životu, odpovědností, nezávislostí, svobodou a citem pro spolubližní.Tato schopnost přesahu jako jeden z podstatných znaků bytí člověka nám umožňuje vstupovat do společenství a tak rozvíjet umění být nejen ve vztahu rozvíjení vědomí sebe sama, ale také našeho lidského vztahu k druhým a ke světu.

Ve studii UNESCO dimenze „učit se být" je spojována nejen s úspěšným rozvíjením samotného individuálního bytí, ale „učit se být" zahrnuje i nároky vztahující se k druhým a ke světu jako předmětu lidské angažovanosti. Plné a smysluplné bytí se tak může manifestovat v projevech jednání autonomní bytosti, bytosti s osobní odpovědností a samostatným úsudkem.

Poznámka

Vzhledem k obsáhlosti tématu práce jsem oblast „učit se být" a" učit se žít s ostatními" propojila v jeden celek s názvem Učit se být jako rozvíjení vědomí sebe sama

---

[33] Seligman,M. Opravdové štěstí. Pozitivní psychologie v praxi. S. 188,194

v totalitě s druhými a se světem. Toto propojení totiž nabízejí priority obou dimenzí učit se být a učit se žít společně nastíněné ve studii Učení je skryté bohatství.

3. Učit se jednat

„...nemálo na tom záleží, zvyká-li si člověk hned od mládí jednati tak nebo onak, nýbrž velmi mnoho, ba všechno.“ Aristoteles

Problematika lidského jednání je značně rozsáhlá. Toto téma je dnes spíše problémem společenských věd, především sociologie a psychologie.

V lidské činnosti rozlišuje Aristoteles činnost teoretickou (tou je poznání), praktickou (tou je jednání) a tvořivou (to je zhotovování, dělání). V čem je ale odlišné lidské konání a jednání? Chodit do školy, číst knihy, chystat se na výlet. To jsou činnosti, na které se můžeme ptát otázkou „co děláš nebo co budeš dělat“. Tuto činnost nemůže označit ani jako dobrou, správnou nebo odvážnou. Vidíme-li cíl jako deskriptivní obsah, pak nemluvíme o jednání, nýbrž o konání.[1] V Etice Nikomachově popsal Aristoteles rozdíl mezi konáním a jednáním takto: Konání se vztahuje k partikulárnímu cíli, který má stále ještě povahu prostředku, zatímco pro jednání je charakteristické, že se vztahuje na poslední, obsažné cíle. Jednání je vždy určováno představou dobrého života.[2]

Aristotelův etický zájem se obrací k problému vědomého jednání. Tímto jednáním si u ostatních získáváme pochvalu nebo odsouzení. Vědomě jednat (hekon) znamená, že člověk jedná o vlastní iniciativě

[1] Ricken, Obecná etika. Praha : Oikoymenh, 2000. s. 74
[2] Srov.Aristoteles Etika Nikomachova. Praha : Rezek, 1996.

(autos), a proto má ve své moci počátek a zrod dané akce.[3] Podle Aristotela jednání člověka je spojováno vždy s dobrým životem.

Samotné lidské jednání je často mnohoznačné a můžeme ho různě interpretovat. Představitel duchovědné pedagogiky Wolfgang Klafki jednání obecně definuje jako „činnost zaměřenou k člověku nebo lidským záležitostem a zprostředkovanou jazykově a historicky"[4] Odlišuje jednání od „vita activa", od činnosti vůbec i od jiných způsobů činnosti, od „práce" jako produkce, od „organizování" a „správy" jako institucionálních forem prosazování obecných zájmů i od „tvorby" především uměleckého charakteru.

Max Weber v souvislosti s jednáním poukazuje na různost jeho „subjektivního smyslu." Podle Webera sociální jednání představuje smysluplnou činnost, která počítá s reakcemi druhých lidí. Sociální jednání je účelným, rozumovým a zohledňujícím očekávání jiných. To vše se děje v souladu s etickými a estetickými hodnotami a tradicemi dané společnosti. Volní jednání je řízené a vědomé realizování cesty k dosažení motivovaného cíle a je charakterizováno možností volby.

Důsledky jednání zasahují nejen původce činů, ale i druhé a svět. „...dějiny jsou doména jednání ze svobody"[5] Neexistuje kolektivní subjekt jednání, ale každý z nás se rozhoduje v prostoru dané svobody. – v tom tkví problém

---

[3] Aristoteles Etika Nikomachova. Praha : Rezek, 1996. 1113b18.

[4] KLAFKI, W. *Studie k teorii vzdělání a k didaktice.* Praha : SPN, 1967. s.52

[5] Patočka, J. Kacířské eseje o filosofii dějin. Praha: Academia, 1990.

odpovědnosti. To je také jeden z důvodů, proč v dnešním světě, který můžeme označit jako krizi tří E – ekonomiky, etiky a ekologie, je lidskému jednání opět přisuzována důležitost (což dokumentuje i samostatný pilíř „učit se jednat" ve studii UNESCO).

Problematika lidského jednání v kontextu současné pedagogiky je tématem nepříliš probádaným, protože svůj zájem zaměřovala a zaměřuje především na oblast poznání. Na stejnou obtíž – tedy že filosofie jednání se donedávna zanedbávala, protože západní tradice kladla trvale váhu na vědění než na jednání - upozorňuje J.R. Searle.[6]

Současných prací, ve kterých je filosofie jednání rozpracována, není tedy příliš mnoho. Oblast filosofie jednání je především zpracována ve fenomenologické studii Paula Ricoeura Filosofie vůle a v Searlově studii Mysl, mozek a věda, kde ve čtvrté kapitole objasňuje strukturu lidského jednání.

Podle J. R. Searla prvním principem je, že *pro jednání jsou charakteristické dva komponenty – komponent mentální a fyzický.* Druhým principem je, že *oním mentálním komponentem je jistý záměr.* Mentální komponent má intencionalitu, je o něčem. Určuje, co je v jednání úspěšné, co nikoliv. Když např. roztlačuji auto, v případě fyzického neúspěchu (neroztlačím ho) alespoň získám mentální komponent, že mám zkušenost s pokusem o rozhýbání auta.V případě úspěchu mentální komponent způsobuje a reprezentuje komponent fyzický. Tuto formu

[6] SEARLE. J.R. Mysl, mozek a věda. Praha: Váhy, 1994. s.67

kauzality Searle nazývá „intencionální kauzalitou". Třetím principem je, že *kauzalita, která je podstatná pro strukturu jednání, tak pro jeho vysvětlení, je právě intencionální kauzalita.* Intencionální kauzalita je mentální energií iniciující jednání. Je to forma energie, skrze niž příčina (ať už jako naše přání nebo záměr) reprezentuje ten stav věcí, které způsobuje. Podle Searlova čtvrtého principu *v teorii jednání existuje zásadní rozlišení mezi předem promyšleným jednáním, které je výsledkem předchozího plánování, a spontánním jednáním, při němž děláme něco bez rozmyšlení.* Proto rozlišujeme mezi primárními záměry (tj. záměry pojatými před realizací jednání) a záměry v jednání (tj. záměry, které máme během realizace jednání. Pátým principem je , že *formování primárních záměrů je – přinejmenším ve většině případů – výsledkem praktického usuzování. Při praktickém usuzování jde vždy o volbu mezi přáními, která jsou v konfliktu.* Přání jsou motivující silou pro většinu lidského jednání. Vysvětlit jednání znamená udat jeho příčiny. Právě šestý princip popisu jednání patří mezi nejdůležitější. *Vysvětlení jednání musí mít stejný obsah, jaký měl jednající na mysli při jednání nebo při rozmyšlení, z něhož vzešel záměr provést jednání. Je-li vysvětlení skutečným vysvětlením, pak obsah, který skrze intencionální kauzalitu vyvolal jisté chování, musí být identický s obsahem vysvětlení tohoto chování.* V tomto rozměru se jednání podle Searla liší od jiných přirozených událostí našeho světa. Při vysvětlení např. živelné katastrofy obsah vysvětlení pouze reprodukuje, co se stalo a proč se to stalo. Událost nemusí skutečně způsobit. Při

vysvětlování lidského chování mají jak příčina, tak vysvětlení jeden obsah a vysvětlení je vysvětlením jen tehdy, má-li tentýž obsah jako příčina. Chci něco pro něco, z nějakého důvodu. Pokud ten důvod mám – např. chci mít samé jedničky, pak začínám prakticky usuzovat – toto praktické usuzování mě vede právě k záměrům a skutečnému jednání. Pokud pochopíme tuto formu úsudku, pak budeme lépe chápat i vysvětlení jednání. Tuto intencionalitu Searle uvádí jako sedmý princip popisující jednání. *Každý intencionální stav funguje jen jako část sítě jiných intencionálních stavů. Výrazem funguje zde myslím to, že podmínky svého splnění určuje výhradně ve vztahu k obrovské množině jiných intencionálních stavů.* Osmým principem Searlova popisu struktury jednání je, že *celá síť intencionality funguje na pozadí lidských schopností, které nejsou mentálními stavy.* Aktivity naší mysli se neskládají pouze jen z mentálních stavů. Naše mentální stavy operují spíše na pozadí něčeho – to pozadí tvoří naše schopnosti, dovednosti, zručnosti, návyky, obecné postoje ke světu, jisté způsoby, jak dělat jisté věci.[7]

Typy jednání nejsou tedy jen typy fyzických pohybů, ale jednání má navíc preferovaný způsob popisu a lidé vědí, co dělají. K jednání patří principy, s jejichž pomocí lidé jednání identifikují a vysvětlují. Tyto principy jsou součástí jednání a jednání spolukonstituují.

Rozhodujícím pro naši existenci v rozměru lidskosti je umění hodnotit své chování i chování jiných. Podle

[7] Srov. Searle, J.R. Mysl, mozek a věda. Praha: Váhy, 1994. s. 67-74

Ricoeura jedním ze zásadních určení člověka je pojetí člověka jako bytosti morální , bytosti usilující o „dobrý život pro jiné ve spravedlivých institucích." Tyto Ricoeurovy myšlenky korelují s nároky na lidské jednání nastíněnými ve studii UNESCO „jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností."[8]

Ve studii UNESCO je problematika „učit se jednat" propojena se dvěma základními otázkami profesní přípravy „Jak učit děti tak, aby to, čemu se naučily, využily v praxi?" a „Jak by mělo být vzdělávání přizpůsobeno budoucí práci, jestliže je nemožné předvídat, k jakým změnám ve způsobu práce dojde?" Trh upřednostňuje pracovníky s tzv. širšími kompetencemi. Právě oblast od znalosti ke kompetenci[9] je ve studii UNESCO první vymezenou doménou pro oblast „učit se jednat". Rostoucí význam mezi požadovanými kvalitami má schopnost komunikovat, umět pracovat s jinými lidmi a připravenost zvládat konflikty.[10] Druhou zmiňovanou oblastí, která provází vyspělé ekonomiky a tím klade

[8] Učení je skryté bohatství. s. 57

[9] Neexistuje žádná univerzálně platná definice „klíčové kompetence". – pojmu, který se stal nedílnou součástí evropských vzdělávacích snah. Většina odborníků se shoduje, že má-li kompetence mít přívlastek klíčová, musí být pro každého jedince i celou společnost nezbytná a prospěšná. Klíčové kompetence tak musí jedinci umožnit úspěšně se začleňovat do společenských sítí, ale zachovávat si přitom svou nezávislost. Být schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako tak adaptovat se na nové. Klíčová kompetence musí lidem umožnit své znalosti a dovednosti neustále aktualizovat a udržovat krok s nejnovějším vývojem. Filosofové M.Canto-Sperber aj. P. Dupuy charakterizují klíčové kompetence jako kompetence nepostradatelné pro život. Podle jejich názoru může mít kvalitní život řadu různých podob, jeho úspěšnou charakteristikou je schopnost úspěšně, odpovědně a produktivně působit ve vlastním domově, v hospodářství i v oblasti politiky. Podle jejich mínění tyto klíčové kompetence přesahují poznatky, které jež se vztahují k určitému předmětu nebo oboru, a představují spíše formy „know-how" („vědět jak") než formy „know-that" („vědět, že"). Srov. EURYDICE. Informační síť o vzdělávání v Evropě.

[10] Učení je skryté bohatství, s. 51

požadavky na naše jednání, je „dematerializace práce". Mnohé služby jsou právě definovány pomocí mezilidských vztahů, které jsou jejich podstatou. Pro rozvoj služeb je „podstatná kultivace lidských kvalit, s nimiž se v tradičné přípravě nepočítalo a které znamenají schopnost navazovat pevné a účinné vztahy mezi jednotlivci."[11] Ve studii je dále zmíněna právě tato problematika vzájemných mezilidských vztahů v souvislosti s možností vytváření vážných funkčních poruch. To předpokládá, že si už nevystačíme pouze s dovednostmi čistě intelektuálními, ale je zapotřebí „nový typ dovedností v oblasti chování."[12]

Vzhledem k šíři problematiky jednání se zaměřím na téma studie UNESCO související s „kultivací lidských kvalit"[13] v mezilidských vztazích a jednání. To pro pedagogickou praxi implikuje závažnou otázku, jestli existují procesy „morálního učení" , při nichž jedinci nejen mění svá morální přesvědčení, že dospějí k pojetím, která jsou alespoň v rozměru jejich chápání lepší, spravedlivější, odpovědnější, než ta, která měli předtím ? Pokud možnosti takovýchto změn existují, jak můžeme takovým procesům morálního učení rozumět v porovnání s procesy teoretického učení, jehož výsledkem jsou vědomosti a znalosti? Jak toto učení, které je v soudobých vzdělávacích vizích a dokumentech ohlašované posunem „od znalostí ke kompetencím" realizovat v současné škole, kde je právě tato forma učení méně zažitou právě vzhledem k převládajícímu se učení faktům? Jakému

[11] Učení je skryté bohatství, s. 52
[12] Učení je skryté bohatství, s. 52
[13] Učení je skryté bohatství. S. 52

jednání ve škole učit ? První předporozumění tvoří zkoumání, co je motivem člověku k tomu, aby jednal určitým způsobem ?

Motivy lidského jednání

„V každém případě však tento svět není jen podívanou, nýbrž problémem a úlohou, látkou, na níž je třeba pracovat. Je světem pro rozvrh a čin. I v tom nejnehybnějším rozvrhu mi pocit moci, pocit, že jsem schopen, odhaluje svět jako horizont, jako jeviště a jako hmotu mého činu.“ P.Ricoeur[14]

Proč jsem se tak zachoval ? Co vedlo toho člověka k tomuto skutku ? Mohl jsem jinak, nemohl jsem jinak... Lidské jednání představuje zvláštní případ chování, které je založené na určité motivaci.

Kant rozlišoval dva způsoby jednání – jednání motivované „náklonností“ a jednání motivované „smyslem pro povinnost“. Jestliže jednám podle náklonnosti, jednám podle chuti a jsem veden prospěchem.“Náklonnost“ je třeba odlišovat od „povinnosti“. Povinnost je to, co by měl udělat navzdory své „náklonnosti“ Chci se dívat na televizi, ale slíbil jsem, že vypracuji do zítřka úkol.

Motiv (z latiny movere – hýbat, pohybovat) stojí na počátku sledu vnitřních dějů, které končí určitým projevem, chováním skutkem. Motivy představují biologické, sociální a rozumové pohnutky. Málokdy převládá pouze jeden motiv, častěji spolu souvisejí, zčásti zůstávají neuvědomělé. Naše jednání může být vedeno strachem z trestu, pod nátlakem rozkazu, z touhy po

požitku. nebo naopak z vnitřní nutnosti, z touhy po spravedlnosti, pravdě, lásce. Své činnosti promýšlíme na základě svých hodnotových priorit a podle těchto rozvrhů pak jednáme. „Motivace je svým způsobem jistým druhem činu, dokonce volního pohybu. Cílem mého činu není jen tělo, nýbrž i všechny mé myšlenky, které jsou jakoby tělem mého myšlení.“[15] Nicméně, jak upozorňuje Ricoeur, vše může klást odpor – jak tělo, tak myšlení. Vůli můžeme charakterizovat jedině tím, že ji budeme chápat v kontextu úsilí, v němž se nachází. Obsah hodnoty si Ricoeur představuje jen tehdy, když ovládám pohyb těla a pohyb ideje. Právě pohyb ideje ustavuje originální vztah vůle k realitě, který je ve vlastním smyslu jednáním. Jednání se tedy rozpíná mezi „já“ jakožto vůlí a světem jakožto polem činu.[16]

Ptát se po motivech jednání znamená lépe porozumět svému, ale i jednání druhých.

Jednotlivé teorie morálky představují rozsáhlou škálu mravních pohnutek. Hedonistická morálka (hédoné – slast) –morálka požitku- je vedena touhou po uspokojení pozitivních pocitů, vyhýbání se negativnímu. To vše představuje nejvyšší mravní hodnotu. Ve zvulgarizované podobě se dnes toto pojetí etiky projevuje v konzumní mentalitě – vše, co saturuje mé materiální uspokojení, je bezproblémové a žádoucí.Je to typ morálky, který právě nejčastěji útočí na děti formou reklamních sloganů – „nevaž se, odvaž se“; „když musíš, tak musíš““.

---

[14] Ricoeur,P. Filosofie vůle. S. 226-227
[15] Ricoeur,P. Filosofie vůle I. s. 218
[16] Srov. Ricoeur, P Filosofie vůle. s. 226

V eudaimonistické morálce (eudaimoniá – štěstí) představuje nejvyšší mravní hodnotu štěstí. Morálka hedonismu i eudaimonismu sledují jako cíl blaho vlastní osobnosti.

Utilitarismus – morálka společenského blaha (lat. utilis znamená prospěšný) považuje za mravní jednání takové jednání, které prospívá blahu jiných, společnosti, co největšímu počtu lidí. Tato morálka bývá také nazývána sociálním eudaimonismem. S utilitarismem souvisí pragmatická etika (pragma-činnost). V takto pojímané etice o morálnosti rozhodují výsledky jednání. Dobrý výsledek ospravedlňuje kroky k jeho dosažení.

Altruistická morálka vidí předmět mravního jednání nikoliv ve svém vlastním já, nýbrž v já bližního, v jiném - alter (odtud Comtovo pojmenování altruismu).

Každé lidské jednání má svůj etický rozměr. Záleží na tom, s čím je naše jednání porovnáváno nebo s čím je porovnáváme my sami. K lidskému jednání neodmyslitelně patří téma volby z možných alternativ (podle toho, jakou hodnotu přisuzuje aktér jednání svým činům). Rozhodovat podle Ricoeura znamená naprázdno mínit budoucí čin, jež závisí na mne a je v mé moci. „Cítím, že jsem nabit činem, který zbývá provést, cítím, že jsem zároveň jeho silou i jeho intencí.Mohu činit to, co chci.“[17]

Vlivem jednání dochází k proměně dosavadního stavu nebo situace. Abychom mohli rozumět a interpretovat naše jednání, následně je vždy vztahujeme ke konkrétní situaci,

[17] Ricoeur, P. Filosofie vůle I. s. 217

kontextu. Oblast lidského jednání je především diskursem etickým a axiologickým.

Člověk musí nejprve nějak pochopit, že něco je hodnotné. Právě v „ hodnotách, tj. v útvarech svého druhu se svým vlastním způsobem bytí, mají základ nejen účely snažení a jednání, ale také morální požadavky s jejich imperativním charakterem, příkazy, normy.“[18]

I když základní etické požadavky jsou většinou kodifikovány a mnohdy se zdají samozřejmé, právě při jednání jako praktické činnosti člověka může docházet ke střetům v konkrétních situacích našeho jednání - ve vztahu k sobě, k druhým a ke světu. Hannah Arendtová vychází ze tří základních možností lidského pospolitého života – vita contemplativa , která spočívá v oddanosti smyslu a pravdě, vita passiva daná touhou žít bez vážnějších starostí , bez rizik, bez nasazení sil . Vita activa pak představuje tvůrčí realizaci moci člověka , pravým významem této moci je neustále sebeuskutečňování.

Co je dobro? Co je zlo? Jak mám jednat? Co činí mé jednání smysluplným? Proč mám jednat tak a ne jinak? Proč mám určité respektovat určité normy, co je činí legitimními a legálními? Co je mou povinností? Co je správné, co je čestné, spravedlivé? Jaká je moje odpovědnost, za co mám odpovídat? Jak vést dobrý život ?

Etika jako součást filosofie pokoušející se zdůvodnit a zakládat pravidla a normy lidského jednání a chování disponuje množstvím teoretických koncepcí, které se pokoušejí řešit problematiku všeobecně platných principů

---

[18] Hartmannm,N. Struktura etického fenoménu. S. 67

závazných pro všechny lidi. Etiku dnes provází rozsáhlý diskurs. Je pro ni charakteristická multiparadigmatičnost – koexistence mnohdy zásadně odlišných způsobů uvažování, teorií a způsobů provozování etiky v tomtéž čase. V současné době se etika, pohybujíc se v intenci nároku na status vědy, již nesnaží o formulaci univerzálních zákonů, ale o kontrolovanou interpretaci fenoménu morální diverzity, o její porozumění.[19]

Morálka slouží k regulaci základních potřeb člověka. Proto se vynořuje problém všech dílčích morálek – odpovědět na potřebu identity a potřebu bezpečí, které pociťuje každá lidská skupina. Třetí potřebou je potřeba vzájemnosti. Proto je nutné, aby morálky byly ochotné otevřít se, a tím i relativizovat svůj nárok na normativní autoritu. Jsou-li jedinci nuceni setkávat se s odlišnými zvyklostmi, s odlišnými formami morálního života, vzniká nutně místo pro etické otázky.

Extrémní rozmanitost forem morálky na první pohled může znemožňovat hledání etické univerzality. Ve skutečnosti je to ale spíše podmínka k tomu, aby si člověk uvědomil relativitu morálky, kterou praktikuje a položil si otázky o její legitimitě. Rozmanitost morálky vyvolává etické otázky. Nutí k volbě a tedy i otázkám, na čem se tato volba zakládá.

Jak s touto morální diverzitou zacházet, jak na ni reagovat? Může škola, potažmo učitel, najít univerzální kritéria, co je dobré, správné a na čem se tedy můžeme shodnout ?

[19] Srov. Brázda,R. Úvod do srovnávací etiky. S. 132

Morálka je nejčastěji spojována se soubory pravidel chování příznačných pro určitou dobu nebo kulturu.V užším smyslu pak představuje mravní postoje, chování a smýšlení jednotlivce nebo skupiny, který je naučitelný a sdělitelný. Představuje ideál důstojného, kladnými hodnotami naplněného lidského života.

Morálka nenávratně pluralizovala, což mnohdy bývá prezentováno jako příznak její krize. V moderní euroamerické společnosti se stále s větší naléhavostí objevuje otázka, jestli vůbec existuje etická sféra lidského jednání a jestli je vůbec smysluplné a potřebné naše jednání hodnotit.

Ve druhé polovině 20. století je společnost diagnostikována mnoha přívlastky post – postindustriální, postmoralistní, postmoderní. V oblasti hodnot pro postmoderní společnosti je charakteristický kulturně hodnotový polycentrismus. Pro etiku je to především změna, která vyvstává s nástupem hodnotového pluralismu a relativismu.

Globální charakter lidské společnosti nás staví před nárok obyvatel jednoho světa, který je vzájemně propojen a tím i vzájemně ohrožen.

Shoda v oblasti celospolečensky uznávaných (nebo také univerzálních) hodnot je předpokladem i existence společnosti, kde se forma životních stylů značně pluralizovala. Hodnotová dimenze ve vzdělávání předpokládá, že hodnotové vzdělávání se bude rozvíjet nejen ve smyslu individuální, autonomní bytosti, ale také s ohledem na rozměr našeho soužití s druhými s světem.

Následující přehled vybraných etických teorií k problematice lidského jednání není pochopitelně vzhledem k tématu práce vyčerpávajícím přehledem etických teorií. Je sestaven s důrazem na oblast lidského jednání v dimenzi autonomie a odpovědnosti, které jsou ve studii UNESCO stěžejní pro pilíř „učit se jednat."

V nejstarších dílech se setkáváme s epickou morálkou, která představuje jistou kodifikovanou podobu v převážně negramotné společnosti. Vrcholnou hodnotou je zde čest, k tehdejším pravidlům společnosti patřila např. krevní msta. Význam fyzické odvahy byl považován za absolutní.

Na raných řeckých zákonech nacházíme jednak fungování aktivního zákonodárce a přizpůsobování všeobecného principu. Na straně druhé se zde setkáváme s formou rituálního a magického jazyka – kletby.

Přínos řecké filosofie je v pokusech definovat reflexivně racionální postoje, jejich pomocí můžeme posuzovat lidské jednání. Tyty jednotlivé reflexe otevírají cesty hledání principů, jež se vztahují na porozumění přirozenosti člověka a toho, co je pro něj dobré. Základním pojmem antické etiky kromě pojmů dobro a blaženost je ctnost (od aristos – to nejlepší, čeho je člověk schopen). Ctnost představuje celkové zaměření člověka k dobru, dobré bytí jak v rovině osobní (ve smyslu pozitivních rysů charakteru), tak společenské V antice bylo k výchově ctnostného člověka zaměřeno celé vzdělání – kdo neusiloval o ctnost, ten se uzavíral intelektuálnímu i veřejnému životu. V antice byla ceněny především čtyři kardinální (základní ctnosti) – rozumnost, statečnost, zbožnost a spravedlnost.

Antropocentrismus evropské filosofie (posílen židovským a křesťanským náboženstvím) vedl k osamostatnění otázek etiky, k jejich situováni do protikladu vůči řádu přírody. V antice, ale také ve středověku a u některých osvícenců je přítomné vědomí, že řád přírody je harmonický, a že tedy žít přirozeně znamená žít v souladu s řádem.

Základním pojmem rozvinuté antické etiky (kromě pojmu dobro, blaženost) je ctnost (areté, od aristos – to nejlepší, čeho je člověk schopen). V antice bylo k výchově ctnostného člověka zaměřeno celé vzdělání – kdo neusiloval o ctnost, ztrácel šanci v intelektuálním i veřejném životě. V antice byly oceňovány čtyři základní (kardinální) ctnosti – rozumnost, statečnost, spravedlnost, zbožnost.

Za první vědecký systém etiky je pokládána Aristotelova Etika Nikomachova. Za nejvyšší cíl každého lidského snažení považuje Aristoteles dosažení blaženosti (eudaimonie). Blaženost Aristoteles pojímá jako „jednu z činností, které jsou žádoucí o sobě a ne pouze jako prostředek. Nepotřebuje také žádné jiné věci, nýbrž má dosti sebe. A o sobe žádoucí jsou činnosti, při nichž se nehledá nic dalšího než činnost sama.[20]

Pro Platóna představovala ctnost život podle nejvyšší ideje dobra. Aristoteles spatřoval podstatu ctnosti v rozumném životě a uspořádaném životě společenském, právě v polis člověk jako bytost společenská nachází své naplnění a štěstí. Stoická filosofie spojovala ctnost se

[20] Srov. Aristoteles, Etika Nikomachova. Praha: Rezek, 1996.

souzněním lidského života s přirozeným řádem a během, stoikové kladli důraz na význam vnitřní svobody od vášní. Tato získaná svoboda (apatheia) jako ctnost umožňuje být nad věcí a nevpustit negativní do oblasti prožívání.

Aristoteles ve své Etice Nikomachově rozlišuje ctnosti etické a dianoetické Etické ctnosti souvisejí se sensitivní duší a jsou důležité pro umírňování našich tužeb. Dianoetické ctnosti jsou doménou racionální duše. Samotná etická ctnost je uprostřed mezi přemírou a nedostatkem.

Soudobou etiku ctností, opírající se především o znovupromýšlení Aristotelova etického odkazu, reprezentují A. MacIntyre, E. Anscombová a R. Louden. Podle MacIntyra celková kulturní krize moderny je zapříčiněna krizí morální. MacIntyre se obrací proti subjektivistickému zrušení etiky v průběhu moderny. Mravnost má být v rámci etiky ctností zasazena do daných sociálních kontextů a tradic. Smyslem etiky není definice pojmů, ale jejím úkolem je spíše dilematickým situacím předcházet výchovou dobrých lidí. Dobro začíná v rozvíjení postojů, začíná pěstováním ctností. Dobrý člověk není ten, kdo předloží správné řešení dilematické situace, ale ten, kdo dovede ve styku s druhými lidmi jednat s úctou, poctivostí, spravedlností. S MacIntyrem se znovu vrací přístup z přelomu minulého století označovaný jako virtues ethics – etika založená na dobrotě člověka, ne na údajné hodnotě určitých činů. MacIntyre v návaznosti na Aristotela poukazuje, že mravnost má být v rámci etiky ctnosti zasazena do daných sociálních

kontextů a tradic. MacIntyre rozlišuje tři roviny etiky ctností. Tou první jsou ctnosti v rámci určitých oblastí praxe, které plynou z různých sociálních rolí. V druhé rovině pak jde o „narativní řád" dobrého života jednotlivého člověka. Dobrý život je prožíván v hledání dobrého pro člověka. Třetí rovinu etiky ctností vymezuje zasazeností našeho života „do dějin pospolitostí, od nichž odvozuji svou identitu."[21]

Křesťanská etika v současné době je syntézou mnoha vlivů - stoicismu, platonismu, Aristotelovy etiky s poselstvím Ježíše z Nazaretu. Pro židovskou etiku je fundamentální Desatero božích přikázání, vzniklých někdy kolem 1200 let př. Kristem. Tato etika je orientována k tomu, pro co stojí žít. Ježíš a křesťanství tuto etiku přejímají a radikalizují.

Podle stálého učení křesťanské teologie existují tři teologické ctnosti – víra, naděje a láska. Tyto teologické ctnosti podle tradičního učení jsou svou podstatou nadpřirozené, udělují se společně s posvěcující milostí Představují tři nejdůležitější ctnosti náboženského života člověka. Primární smysl náboženských ctností je v tom, že připravují a uschopňují člověka pro náboženský dialog s Bohem. Jsou základem pro náboženské existence člověka, jeho života s Bohem a jsou součástí všech jeho činností se světem."Bůh viděl, že všechno, co učinil, je velmi dobré."[22] Ve všem, co Bůh udělal, je správnost, řád a krása, které tomu dávají jeho hodnotu a činí to dobrým.

---

[21] Srov. Anzenbacher, A. Úvod do etiky. Praha : Zvon, 1994. s. 141
[22] Genesis 1,31

Mírou všech věcí je pro člověka stejně jako pro ostatní stvoření Bůh – jeho plán rozvržený božskou moudrostí. Středem světa není člověk, ale Bůh, jeho království a sláva. K Božímu království také přináleží příroda. Život a vše jsoucí má svou vlastní hodnotu, a to nejen vnějškově kvůli užitku, jaký můžou mít pro člověka, nýbrž také vnitřně v sobě samém. Důvodem vnitřní hodnoty všech věcí je, že byly stvořeny Bohem a proto jsou odrazem jeho dobroty, krásy, moudrosti a svatosti. Člověk není poslední mírou všech věcí, není svrchovaným pánem stvoření, nýbrž je jeho pouhou částí, správcem stvořeného světa.

Od etiky založené na ctnosti nebo na apriorních hodnotách vede řada etických přístupů. V první linii mezi ně patří etika povinnosti.

V opozici k eudaimonismu , hédonismu a etickému egosismu jsou namířeny nejdůležitější etické spisy Immanuela Kanta. Kantova praktická filosofie je obsažena především v Základech metafyziky mravů a v Kritice praktického rozumu. Kant obhajoval názor, že není možné odvodit opravdové morální zásady nebo zákony z naší znalosti „zvláštností lidské přirozenosti" nebo „situace, v nichž se lidstvo nalézá."[23] V kritice praktického rozumu je vůli přisouzena jedinečná úloha jakožto hodnotícího měřítka jednání. Jako neomezeně dobré nelze označit nic jiného než dobrou vůli. Hodnota našeho jednání není poměřována sledovaným cílem. Morální kvalitu jednání může tvořit jedině rozumová povaha vůle. Jelikož dobrou vůli musíme ctít jakožto autonomní i u jiné osoby, zní

[23] Kant,I. Základy metafyziky mravů. Praha: Svoboda, 1976 s. 68

morální závaznost v Kantově kategorický imperativ takto: „Jednej tak, abys lidství v osobě své i druhého využíval vždy jako cíle a nikdy jako pouhého prostředku."

Kategorické imperativy vyjadřují zákon formální a absolutní. Kantův kategorický imperativ ve všeobecné formulaci vyjadřuje:" Jednej tak, aby maximy tvé vůle mohly vždy zároveň platit jako principy všeobecného zákonodárství." Povinnost nahrazuje přírodní nutnost, nutí vůli a jednání člověka k tomu aby ctily morální zákony, které pramení z rozumu.

Na rozdíl od etiky povinnosti se stále více do popředí posouvá etika odpovědnosti. Gilles Lipovetsky upozorňuje, že více než kdy jindy musíme odhodit „etiku předsvědčení" ve prospěch dialogické a zodpovědné etiky.[24] Odpovědnost je nezbytným důsledkem lidské svobody vůle. Předmětem odpovědnosti je plně lidské jednání vycházející ze svobodné vůle člověka. K odpovědnosti patří mravní poznání a svobodná vůle. Představuje především výzvu , abychom si uvědomili disproporci mezi věděním, poznáním a konáním v situaci stále masovějšího uplatňování vědeckých poznatků. Hans Jonas považuje princip odpovědnosti za základ nové etiky pro technologickou civilizaci. Odpovědnost Jonas spatřuje jako kauzální připisování vykonaných činů, tedy zpětné posuzování toho, co jsme vykonali. Do popředí se dostává otázka odpovědnosti směrem k budoucnosti, odpovědnost za to, co je třeba pro zachování lidského rodu, přírody. Jonas vychází z hodnotově konzervativní perspektivy

[24] Srov.Lipovetsky, G. Soumrak povinnosti. Praha: Prostor, 1998.

zajištění přežití lidstva a zachování lidské důstojnosti, požaduje zcela novou kosmopolitní etiku kolektivní odpovědnosti za následky kolektivních aktivit industriální společnosti. H. Jonas v návaznosti na I. Kanta postuluje svůj teleologický imperativ: „Jednej tak, ať jsou následky tvého konání slučitelné s důstojným lidským bytím, to znamená s nárokem lidstva na přežití.“[25] V 90. letech H. Jonas své úvahy diskursivní etiky stále více propojuje s problémem ekologické krize. Odpovědnost prezentuje jako princip zachování a sebeomezení. U H. Jonase je přijímání odpovědnosti a odpovědné jednání spojeno s určitým rysem podstaty člověka – je to schopnost člověka, který má starost o svoje bytí.

Většina soudobých etických diskusí ke spojována s velmi starou ctností spravedlnost, která tvoří těžiště etiky spravedlnosti. Koncept sociální spravedlnosti by měl umožňovat rozmanitost a pluralitu soupeřících a nesouměřitelných koncepcí dobra, které uznávají členové existujících demokratických společností. Filosofie jako hledání pravdy o nezávislém a metafyzickém morálním pořádku nemůže podle Johna Rawlse poskytnout přijatelný základ politické koncepce spravedlnosti v demokratické společnosti, které se stala spravedlnost nejvyšší ctností. Rawls je přesvědčen, že i zcela společensky relevantní etické normy vyžadují určité zásadní normy vztahu mezi subjektem a objektem. Rawlsův přístup pak ovlivnil v sedmdesátých letech zájem o konstrukci a rozbor etických argumentů. Studentům se předkládala dilemata,

[25] Jonas,H. Princip odpovědnosti: Pokus o etiku pro technlogickou civilizaci. Praha: Oikoymenh, 1997. s. 36

kde mohli procvičovat na hypotetických situacích procvičovat své argumentační schopnosti.

V rámci fenomenologické filosofie 20. století vznikla hodnotová etika. Jejími hlavními představiteli jsou Max Scheler a Nicolai Hartmann a Dietrich von Hildebrand. Materiální etika hodnot uznává hierarchicky uspořádanou říši objektivních, nedějinně předem daných, o sobě jsoucích hodnot, jež se otevírají lidskému cítění hodnot v preferování a odmítání, milování a nenávisti. U M. Schelera závisí jednání člověka na jeho srdci a podmíněnosti srdce objektivním správným řádem „ordo amoris" - řádem srdce. „Vím, že jak předměty, které vstupují do mého vnímajícího a myslícího poznání , tak i vše, co chci, volím, činím, o čem jednám, čeho dosahuji, závisí na hře tohoto pohybu mého srdce. Z toho pro mne plyne, že jakýkoli druh správnosti nebo nesprávnosti a zvrácenosti mého života a konání bude podmíněn tím, že existuje-li nějaký objektivně správný řád těchto hnutí mé lásky a mé nenávisti, mé náklonnosti a odporu, mého rozmanitého zájmu na věcech tohoto světa, a jsem-li schopen vštípit tento „ordo amoris" svému srdci."[26] Rozdíly ve vědomí hodnot tedy mají základ v rozdílných formách vývoje cítění hodnot, nikoli v proměnlivosti samotných hodnot.

Podle N. Hartmanna základem morálky nejsou příkazy, normy, pravidla, ale hodnoty. Etika proto musí být vybudována na axiologii. Hartmann svou etiku buduje na nikoli na předpokladech, ale na nepochybných

[26] Scheler,M. Řád lásky. Praha, 1971 s. 35.

fenoménech mravního života. Základní význam Hartmann připisuje hodnotovému citu a zření podstaty hodnot. „Když něco miluje, o něco usilujeme, něco chceme, pak je to vždy jen kvůli nějaké primárně zřené (resp. cítěné) hodnotě.“[27]

V existencialistickém pojetí etiky má člověk absolutní volbu sebe vystoupit z neautentičnosti a upadlosti průměrného každodenního pobytu, má převzít autentické konečné a kontingentní „moci být“, má se rozvrhovat ve své autentické možnosti a tento projekt osvědčovat v konkrétní situaci. „Existencialisté kladou člověku před oči jeho vlastní já jako svobodu a jako možnost.“[28] Každý člověk se musí samostatně rozhodovat a každý musí čelit důsledkům svých rozhodnutí. Výzva, abychom existovali své nejvlastnější bytí je také základním eticko praktickým požadavkem. Existence se přitom vztahuje buďto na jednotlivce nebo se spíše chápe dialogicky.

V rámci existencialistické etiky pozornost a stálý zájem vzbuzuje interpretace a promýšlení koncepcí dialogického personalismu Martina Bubera a Emanuela Lévinase. Lévinas charakterizuje etiku jako zpochybnění mé libovůle přítomností druhého.

Dalším typem etiky, se kterým se můžeme v prostoru etických teorií setkat, je diskursivní etika. K jejím premisám patří, že kritická teorie společnosti se musí obrátit k univerzálním podmínkám možného dorozumění. Komunikativní jednání musí být schopno obhájit své nároky na platnost ve formě diskursu. Ten představuje

---

[27] Hartmann, N. Struktura etického fenoménu. S.

[28] Anzenbacher, A. Úvod do filosfie. SPN:Praha, 1990. s. 51

diskursivní etice ideální mluvní situaci, v níž má každý dotčený stejné možnosti vyjádřit se a je oproštěn od vnitřních i vnějších tlaků. Východisko takového univerzální pragmatiky je podle Jürgena Habermase v tom, že každý komunikativně jednající musí při uskutečňování libovolného jazykového jednání vznést univerzální nároky na platnost a předpokládat, že jim lze dostát. Habermas uvádí čtyři nároky na platnost: srozumitelnost vyjádření, pravdivost výroku, upřímnost úmyslu a správnost norem.

Karl Otto Apel souhlasí s Habermasem v konsensuálně teoretickém pojetí platnosti, avšak liší se tím, že přijímá možnost nejzaššího opodstatnění. K.O. Appel chce prokázat existenci nejen univerzálních, ale zároveň nutných podmínek pro platnost norem. Východiskem je neredukovatelné komunikativní společenství mezi lidmi. Každý účastník pronášející výpověď a vznášející nárok na platnost, musí implicitně uznat podmínky možnosti komunikace a nemůže je popřít. Principy argumentace zároveň obsahují základy normativní etiky, protože účastníci argumentace museli uznat pravidla mezilidského styku a spolupráce. Odtud vyplývají základní normy: - je třeba zachovat lidstvo jakožto reálné komunikativní společenství; - je třeba usilovat o ideální komunikativní společenství v takových společenských poměrech, které jsou prosty donucování; toto společenství musí nastolit všeobecnou shodu ohledně všech rozumně obhajitelných nároků všech svých příslušníků. [29]

[29] Machalová,T. Dvě koncepce etiky odpovědnosti. In Filoosofický časopis, ročník 45, 1997, č. 3, s. 443-457

V rámci postmoderní etiky Axel Honneth, jeden z Habermasových žáků, kriticky vystupuje proti Habermasovu teorii komunikativního jednání. Honneth je přesvědčen, že nemáme právo formulovat jakoukoliv etiku jakožto postmetafyzický systém a že filosofie nemá předepisovat, co je dobrý život ve společnosti. Máme se zamýšlet nad tím, co jsou předpoklady dobrého života. Honneth formuluje postmoderní etiku, kterou vyvozuje ze sociální filosofie. Jde mu o to, aby moderní člověk nepřijímal etiku, založenou na ontologii nebo noetice, nýbrž aby přijal zásady určitých interpretací dobrého života. Mravnost a dobrý život vyplývají ze sociální situace. Mravní zásady odrážejí nejen hodnotový systém jednotlivce, kulturní danosti té které pospolitosti, ale také schopnost uplatnění vlastních hledisek. Proto Honneth považuje lásku za základní formu sebeuskutečnění.[30]

Klíčovým tématem tázání environmentální etiky je otázka „jak by měl člověk (jako individuum nebo jako slkupina) jednat vůči všemu ne-lidskému?" Snahou představitelů environmentální etiky (A. Lepold, R.F. Nasch, F. Capra, P.W. Taylor, H. Skolimowski) je vytvoření etické teorie, která by v situaci narušování rovnováhy ekologického systému planety adekvátním způsobem řešila vztah člověka a přírody ve všech jeho dimenzích, včetně narušení tradičního dualismu člověk – příroda.

Různá hlediska posuzování zájmů životního prostředí a přírody diferencují environmentální etiku do několika

[30] Srov. HONNETH, A. Sociální filosofie a postmoderní etika. Praha : Filosofia, 1996.

dimenzí. Je to environmentální etika zaměřená na člověka. Každé rozhodnutí člověka týkající se životního prostředí musí být posuzování z hlediska jeho dopadů na štěstí člověka a lidské společnosti. Ohledy k přírodě vyplývají z respektování zájmů lidstva. Oblast environmentální etiky zaměřené za zvířata je založená na předsvědčení, že nejen člověk má svou hodnotu, ale tuto hodnotu je třeba přisuzovat i „ne-lidským bytostem". Environmentální etika života poukazuje, že všechno živé má svou hodnotu, i když nemusí být stejná.Z toho plyne, že každá forma života si zasluhuje respektování, ochranu a úctu. Environmentální etika „všeho" rozšiřuje pak oblast respektu a práv i na ne-živý svět. Podle tohoto pojetí pak nelze omluvit např. nerušování geologických struktur a jiných zásahů v neživé přírodě. Environmentální holismus tvoří specifickou variantu environnetální etiky. Za hodnotné a morálně důležité jsou považovány jen ty největší systémy, tedy velké ekosystémy a celek biosféry. Hodnota jednotlivého je zde spatřována v korelaci jeho významu k celku.

Hodnotami environmentální etiky jsou kromě tradičních hodnot především krása přírody, úcta k životu všech, a vztah odpovědného správcovství. Jako hodnotová protiváha a alternativa k trendům devastace přírody stojí koncept trvale udržitelného rozvoje (TUR). V dokumentu OSN „Naše společná budoucnost" z roku 1987 je trvale udržitelný rozvoj definován jako „rozvoj, který uspokojuje naše dnešní potřeby takovým způsobem, aby to neohrožovalo šance budoucích generací uspokojovat potřeby jejich."

Hodnoty ekologicky odpovědného života v rozměru hlubinné ekologie postuloval Arne Naess - „Zdraví a rozvoj lidského a mimolidského života na Zemi mají hodnotu samu o sobě - mají vlastní (inherentní) hodnotu. Tyto hodnoty jsou nezávislé na užitečnosti mimolidského světa ve vztahu k lidským účelům. -Rozkvět lidského života a kultur je slučitelný s podstatným zmenšením lidské populace. - Je nutná ekologická změna, spočívající především v tom, že bude ceněna kvalita života (přebývání v situacích, které jsou samy sebou hodnotné) a nikoliv stále se zvyšující životní úroveň.- Ti, kdož přijmou předchozím teze, jsou povinni usilovat bezprostředně nebo zprostředkovaně o nezbytné změny.“ [31]

Ze stručného přehledu jednotlivých etických přístupů je patrné, že etická problematika je v současnosti uchopována z různých hodnotových pozic. Konfrontace různých etických přístupů nepředstavuje vypracování jednotného hlediska, ale spíše odkrývá aktuální témata nejvýznamnějších etických problémů souvisejících s problematikou lidského jednání. Je patrné, že etika se jednoznačně pluralizovala. Můžeme ale najít pro dimenzi „učit se jednat“ to, co bychom mohli v rovině mezilidských vztahů považovat za univerzální ?

Erazim Kohák na etice považuje za nejzajímavější a nejopomíjenější právě skutečnost, že etika jako souhrn pravidel lidského obcování, souhrn odvěké zkušenosti s tím, co je třeba, aby lidé spolu vycházeli a žili více méně v míru, více méně spokojeně, je ve své podstatě

[31] Naess,A. The Shallow and the Deep. Long Range Ecology Movement, 16,1973. 5:16,6.

neproblematická. V etice opravdu základní souhlas existuje. Ze společné lidské situace konečných tvorů vyplývají rámcová pravidla, která si soužití vyžaduje. Vcelku jsou výrazem vzájemné úcty, podle Koháka v drobném odpovídají základním lidským potřebám: Nezabiješ! Nepokradeš! Nesesmilníš! Neobelžeš! Nebudeš závidět! [32] Právě tato rámcová pravidla by žáci měli mít možnost zakoušet ve spolubytí a živých sociálních kontextech.

Problematika mravního jednání

„Mravnost je charakter, charakter je to, co je vryto, avšak moře ani písek ani abstraktní rozumnost nemají charakter, neboť charakter je právě niternost." S. Kierkkegaard[33]

Jednání je činnost, která je hodnotná sama v sobě. Lidskému jednání je tedy vlastní mít určitou hodnotu. Pomáhám druhým, nebo jednám sobecky. Na základě těchto vlastností mluvíme o jednání morálním nebo nemorálním, mravném či nemravném.

Co můžeme označit jako mravné, nemravné jednání, které jednání je morální a které naopak nemorální? Etika (mravověda, mravouka) v řeči vědeckého uvažování představuje vědní disciplínu zabývající se studiem mravního chování, mravního cítění, rozhodování, mravních hodnot apod. Předmětem jejího výzkumu jsou pak morálka, mravnost a morální jevy. Etika tedy představuje teoretickou disciplínu , morálka jako součást

[32] Srov. Kohák, E. Člověk, dobro a zlo. S. 20
[33] Kierkegaard, S. Současnot. s. 36

lidského rozhodování a jednání pak zahrnuje soubory hodnot, které specifikují užitečnost a žádoucnost pro jednotlivé oblasti lidského myšlení, jednání a cítění. Co nás motivuje k mravnímu jednání? S jakými motivujícími faktory se může vychovávaný setkat ve školní výchově?

Jednotlivé incentivy k jednání jsou provázány s vývojovými charakteristikami morálního vývoje. Dítě na počátku se setkává, že určitý způsob jednání je spojován s odměnou, nebo naopak se sankcí. Prvním motivujícím faktorem k jednání podle morálních norem je obava z autority, společenské sankce, která následuje po nedodržení morálního závazku. Druhým motivem k jednání je respekt, úcta k autoritě. Třetím typem motivu k jednání podle morálních norem je ve schodě s autonomní fází morálky ztotožnění s tím, co je požadováno jako norma a osobní uznání této normy. Tyto tři motivy mravních závazků je od sebe těžké oddělit.

Každý člověk do určité míry motivy svého jednání reflektuje. Pokud si uvědomí, že převládající jsou první dva typy motivů, pak k danému požadavku, zásadě nemá osobní vztah a závazek a tuto normu nevnímá jako vnitřně opodstatněnou – mravní.

Ve studii UNESCO představuje „Učit se jednat, aby bylo možné si osvojit nejen profesní dovednosti, ale rovněž v širším smyslu kompetenci vyrovnávat se s různými situacemi a pracovat v týmech. Zároveň to znamená učit se jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností, které mladí lidé vykonávají.

Zkušenost z nich lze získat neformálním způsobem při účasti na životě obce či státu, ale i formální cestou, včetně účasti na výuce, při střídání studia a práce."[34] Učit se takovému jednání znamená přijímat závazky k sobě samému, ale i k druhým a ke světu.

Co je tím mravně závazným v našem jednání? Problematiku „učení se jednání" si můžeme osvětlit na metafoře námořní flotily. Peter Kreeft spatřuje odlišnost mezi starověkými etikami a jejich moderními protějšky především v tom, že starověcí etikové se zabývali otázkami etiky co a jak , aby dospěli k nějakému předpisu. Podle něj se starověká etika se vždy zabývala třemi otázkami. Ty tři otázky jsou jako tři věci, které se flotila dozvídá ze svých plavebních rozkazů. Za prvé musí lodě vědět, jak se vyhnout vzájemné srážce. To je sociální etika, jíž se zabývají starověcí i moderní etikové. Za druhé musí vědět jak se zachovat v dobrém stavu a nepotopit se. To je individuální etika, ctnosti a neřesti, budování charakteru, a o tom podle P. Kreefta od našich moderních etických filosofů slyšíme velmi málo. A třetí otázka je vůbec nejdůležitější – musí znát hlavní důvod, proč je flotila na moři... Myslím, že vím, proč se moderní filosofové neodvažují klást si tuto největší otázku: protože na ni nemají odpověď.[35]

Metafora flotily nás uvádí do vzájemných vztahů individuální etiky, personální a sociální etiky pro rozměr lidského jednání. V rozměru individuální etiky aspekt

---

[34] Učení je skryté bohatství, s. 57

[35] Srov. Kreeft,P. Three Philosophies of Life. San Francisco: Ignatius Press, 1989. s. 17-18

odpovědnosti se týká toho, jak „já“ bezprostředně zacházím s vlastním „já sám.“ Starost nemám mít jen o své bližní, ale i o sebe. „Já sám“ se ale může stát obětí narcisistního a bezohledného prosazování. „Já“ nežije jen tím, co má – orientace na mít, ale musí brát vážně i své povinnosti vůči vlastnímu bytí, v němž může obstát jako člověk – jako „já sám“ –nemusí tedy svou hodnotu získávat prostřednictvím věcí (trendy mobilu, luxusního vozu...)apod. Pravá péče o „já sám“ vždy zahrnuje péči o „ty“ a přirozeně je tomu i naopak. V individuální etice jde tedy o zodpovědnost vůči „já“ za své „já sám“.[36]

Personální etika je tím, co bychom mohli označit jako závazek vůči personální humanitě. Jde zde o péči „já“ o své „ty/vy – tedy o to, co se nejvíc blíží (alespoň ve formálním smyslu) Kantovu kategorickému imperativu užívat „lidství, jak ve tvé osobě, tak v osobě každého jiného člověka, vždy zároveň jako účel, nikdy pouze jako prostředek.“

In Zacharias,R. s. 44

[36] Srov. Rich ,A. Etika hospodářství. Praha: Oikoymenh, 1994.

Odpovědnost zaměřená na strukturální uspořádání institucí společenského soužití, které spoluurčují etickou kvalitu vztahů „já-já sám, „Já-ty/vy je záležitostí sociální etiky. Sociální etika tak mimo jiné oblast svého zájmu rozšiřuje i na oblast uplatňování hodnot a norem ve společenském životě, které umožňují harmonizovat a kultivovat vztahy nejrůznějších skupin – ať už sociálních, kulturních a etnických. Táže se v univerzálním smyslu po takovém uspořádání struktur, které by dokázalo být nikoli na překážku, nýbrž podporovat jedince, skupiny.

Jak se může současná hodnotová výchova vyrovnat s těmito nároky plynoucími ze závazků etiky individuální, personální a sociální?

Cesty k autonomnímu jednání a odpovědnému jednání – možnosti mravní výchovy

„Stát se osobností – znamená zaujmout určitou životní, především mravní, pozici, v dostatečné míře si uvědomit a nést důsledky za tuto pozici; potvrzovat ji svými činy, skutky, dílem, celým svým životem.“ B.F. Zeigarniková

Zdá se, že téma mravní výchovy, nedílné součásti výchovy k hodnotám, by pro svou aktuálnost mělo být v centru pozornosti. Ale kupříkladu výsledky měření postoje rodičů k mravní výchově dětí jsou alarmující.Za „velice závažnou, s rozhodujícím významem“ ji v roce 1976 považovalo padesát osm procent rodičů v tehdejším Československu. V roce 1997 pak pouze třicet jedna procent rodičů.[37]

[37] In Průcha,J. Přehled pedagogiky. Praha, 2001.

Důležitost mravní výchovy snad nejpregnantněji vyjádřil J.A. Komenský: „Kdo prospívá ve vědění a ztrácí na mravech, více ztrácí, než získává.“ Ve Velké didaktice Komenský píše, že ctnostem se učíme tím, že se ustavičně konají čestné věci...poslušnosti poslouchánim, zdrženlivosti zdržováním, pravdivosti mluvením pravdy, vytrvalosti vytrváním,.. jen když bude mít kdo předcházet slovem a příkladem.

Na počátku 20. století John Dewey zdůrazňuje zásadu J.A.Komenského, že se mravnímu konání musíme učit praktickou činností. Dewey chápe mravní výchovu jako výchovu vůle, charakteru a rozumu. Odmítá mravní výchovu jako zvláštní vyučovací předmět, mravní výchova je podle něj obsažená v každé vyučovací látce, kde se děti učí myšlení a rozhodování.

Mravní výchova jako jedna složka výchovy soustřeďuje svůj zájem na oblast morálního systému autoregulace osobnosti. Kultivuje vztah k sobě samému, k druhým lidem a světu, do něhož jsme vsazeni. Rozvíjí pozitivní rysy osobnosti (odpovědnost, svědomitost, ukázněnost,ohleduplnost...) a také kultivuje vztah k ostatním lidem a k prostředí.Mravní výchova se opírá o všelidské mravní hodnoty a humanistické tradice, projevuje se v úctě k životu a lidem, lidské práci a kultuře, v respektu k pravdě, spravedlnosti.

Vedle morálky „všedního dne“, jejíž těžiště je ve vytváření mravních návyků, by měl být dán daleko větší prostor tzv. „velkým tématům“ (lidská práva, tolerance, zodpovědnost, čest, svědomí ad.). Jádro mravní výchovy by pak mělo být ve zmíněném pozitivním programu

osobnosti, který je orientován na rozvoj prosociálnosti, soucítění, tolerance, odpovědnosti – tedy v rozměru mravním.

Výzkumy Jeana Piageta a později jeho pokračovatelů poukázaly na to, morálka není dána jednou provždy, buduje se v průběhu lidské existence v na sobě navazujících stádiích, které souvisejí s úrovní kognitivního, emocionálního rozvoje. Právě pojmy „budování" a „rozvoj" jsou stěžejními v pracích J. Piageta a jeho pozdějších pokračovatelů. V morálním vývoji mezi jedinci existují individuální rozdíly, vývoj u všech neprobíhá ve stejném čase a všichni neprocházejí stejnými stádii. Jestliže ale jednotlivá stádia jsou překonána, nemizí, zůstávají přítomna ve zkušenosti subjektu, který se k nim může občas vracet při problémech a regresivních situacích (což můžeme sledovat např. v dopravních prostředcích, na našich silnicích a pod).

Etika se vyvíjí společně s rozvojem osobnosti. To představuje opustit statické pojetí morálky, chápané jako uzavřený systém hodnot. Naopak je důležité systém hodnot vztahovat ke kontextu a přijmout představu morálky jako výsledku nepřetržité adaptace jednotlivce vzhledem ke světu a událostem. Budovat morální osobnost souvisí s tvorbu hranic, které je třeba rozeznávat, abychom je nevytýčili špatně, protože v těchto hranicích pak vychovávaný umisťuje svou svobodu. Tak nabývá jedinec postupně své autonomie. Už etymologie slova autonomie (z řečtiny autós – sám, nómos – zákon) poukazuje, že počátek růstu autonomie je v převzetí vlastní odpovědnosti v myšlení a jednání. Pro I. Kanta je

autonomie tím nejvyšším, jedinečným principem mravnosti, protože „mravní zákon nevyžaduje nic jiného než autonomii čistého praktického rozumu." Autonomie, která integruje vědomí objektivních hranic a stanovuje etickou mez úcty k druhému, aby tak svobodně dospěla k plnění úkolů, které před ni klade odpovědnost. Tuto cestu k autonomii lemují milníky jednotlivých stádií morálního vývoje.[38]

Současný stav v téměř absentující mravní výchově však rozvoj autonomie, úsudku a vlastní odpovědnosti neumožňuje optimálně rozvíjet. Ve výchově převládá orientace na zachycování a reflektování negativních odchylek od morálních standardů, jejich eventuální trestání. Žáci se tak setkávají s „nesmíš", „nedělej" „to je zakázáno", aniž jsou jim vysvětleny důvody, nebo sami mohou na důsledcích svého chování prožít jeho nevhodnost. Krizi současné mravní výchovy zachytil ve své kritice Američan R.Bull. Tradiční výchova podle něj se vyznačuje: abstrakcí – žáci se nemohou opřít o konkrétní zkušenosti, veškeré učení je založeno na abstraktnosti; dedukcí – ve vzdělávání se postupuje od teorie k praxi, pravidlo (norma) je často vyvozeno jako nadpřirozená podstata, žáci je vnímají jako cizorodé poučení; pasivitou vychovávaného – žákovi není umožněno se aktivně podílet na výchovném procesu, je vychovatelem poučován a usměrňován; iracionalitou – žák není považován za bytost schopnou „morálního

[38] Nejznámějšími teorie morální vývoje je teorie Jeana Piageta. Lawrence Kohlberga, Carol Gillian, Jamese Fowlera, R. Bulla. .

porozumění", tento způsob výchovy neapeluje dostatečně na rozumovou stránku dítěte; negací – zaměřuje se spíše na negativní hledisko morálních úsudků (co se nemá dělat) než na pozitivní program (ten je abstraktně pojat); ignorací konfliktů – tato položka je největší slabostí morální výchovy. V konkrétních morálních situacích bývá často ignorován konflikt hodnot. Za nežádoucí je považována „slepá věrnost" zažitým hodnotám, která však brání hledání nových řešení v situacích, které přináší život."[39]

Mravní výchova jako cesta k mravní autonomii a odpovědnosti je především kultivací charakteru a svědomí člověka. Mravní výchova „...tedy začíná takovou výukou, která není mravoukou, nýbrž která nezáměrným otevírá aktuální oblasti našeho světa , aby mladý člověk při zdolávání světa zachytil uchvacující výzvu, aby ručil za to, co je mu svěřeno. Víc nelze ani chtít, ani si přát."[40]

To předpokládá podporovat autonomní rozvoj osobnosti - na základě porozumění jejímu morálnímu vývoji a v rozměru rozvoje vědomí hodnot.

Výchova a rozvoj vědomí hodnot

„Místem našeho vědomí hodnot je hodnotové vědomí. Hodnoty nejsou určovány hodnotovým vědomím. Nýbrž hodnotové vědomí je určováno hodnotami." N. Hartmann [41]

[39] In Vacek, Psychologické a pedagogické souvislosti morálního vývoje.
[40] Schaller, K. Studie k systematické pedagogice. s. 46
[41] Hartmann, N. Struktura etického fenoménu. S. 77.

Hodnotové vědomí se projevuje smyslem pro hodnoty, schopností slyšet hlas hodnot. Ne všichni jsme disponováni k tomu objevovat hodnoty. Právě mimořádné osobnosti manifestují a vyjevují tuto říši hodnot. A zaslechnout hlas hodnot, prožít je a ztotožnit se s nimi – to je jeden ze základních smyslů výchovy člověka.

Hodnoty a hodnocení nemohou být odděleny od prožitku subjektu.Významným zdrojem utváření hodnot a ideálů je především osobní zkušenost (samostatně a aktivně zhodnocená), na ni pak navazuje autokultivační aktivita jedince.

Které významné faktory se podílejí na setkání a identifikací se s hodnotou? Jedním z významných faktorů je tradice. V každé kultuře jsou hodnoty tím nejdůležitějším, protože stanoví základ identifikace - dávají smysl jak jednotlivci, tak společenství. Významnými faktory jsou také rodinná a školní výchova, materiální zabezpečení, inteligence, pohlaví, příslušnost k určité společenské vrstvě a náhodné střety, neočekávané setkání, nové impulsy.

Těžiště hodnotového vědomí tvoří hodnotová orientace. V koexistence velkého množství přípustných hodnot jsou jedinci vystaveni jak jejich konvergenci, tak divergenci.

Hodnotová orientace je tím, čím je určováno vědomí hodnot. Hodnotová orientace jako souvislý, stabilní systém hodnot regulující a usměrňující chování jedince je nejdůležitější součástí vnitřní struktury osobnosti. Reflektuje naši zkušenost, umožňuje odlišovat podstatné od nepodstatného. Vztahy mezi hodnotami vytváří jejich

hierarchické uspořádání, které poukazuje, že ne všechny hodnoty jsou pro nás stejně významné. Tato hodnotová hierarchie nemusí být založena na jednom, nejvyšším principu. Diferenciace hodnotového systému umožňuje jak koexistenci , tak také rozrůstání do výšky a šířky. Je to hierarchicky uspořádaný soubor hodnot přijatý jedincem, skupinou, společenstvím. Představuje soustavu postojů, zájmů a tendencí jednat určitým způsobem.

Samotné hodnotové vědomí je závislé na určitých převládajících mechanismech. Na otázku písaře co dělají, odpověděli tři stavitelé pyramid. "otesávám kámen", "živím rodinu", "stavím chrám" – jednotlivé pohledy naznačují odlišnost kvality kultivace jejich osobnosti a tím i odlišnost hodnotové orientace. Mohu být zaměstnán jako učitel, nebo mohu být učitelem „stavitelem“. Hodnotová orientace je výsostným lidským prostorem. „Hodnoty v silném slova smyslu nevznikají a bytostně nepůsobí v pouhém „běžném provozu“, v zařizování našich záležitostí, ale teprve v reflexi na životní proces a v distanci k němu.“[42]

Cítění hodnoty nelze předělat něčím vymyšleným, cítění hodnoty má v sobě něco nepoddajného, svou vlastní podstatu, vlastní orientaci v hodnotách. Podle R.Palouše i zde je člověk „svoboden“, tj. zodpověden za to, kdy a proč je nelhostejný nebo lhostejný.“

Jak jsou mravní hodnoty objevovány? Co nám zprostředkovává přístup k nim? Podle Hartmanna nejde o druh poznání, ale o říši fenoménů, ve kterých se lze s

---

[42] Pešková,J. Schücková, L. Já, člověk. Praha: SPN, 1991. s.36

hodnotami setkat. Samotná filosofie (hlavně její oblast filosofické etiky) umožňuje odkrývat a prosvětlovat oblast hodnot. Je to však sekundární objevování hodnot.

Jak tedy probíhá primární objevování hodnot? Jednotlivé životní situace a konflikty rozprostírají před člověkem nové úkoly a tím mu zprostředkovávají uchopení nových hodnot. Samotné „primární vědomí hodnot roste právě se stupňováním morálního života, s jeho rostoucí komplikovaností a intenzitou, s rozmanitostí a skutečnou hodnotovou výší jeho obsahu."[43]

Které základní principy pro výchovu v hodnotovém smyslu můžeme přijmout pro pedagogickou praxi? Úkolem a posláním pedagoga je poskytovat žákům orientační zaměření v rozměru hledání smyslu jako odkazu k vnitřní celistvosti bytí člověka. Toto hledání individuálního naplnění a odkrývání smyslu svého života by mělo probíhat v kontextu světa, v našem případě pedagogického prostředí, nezbaveného univerzálních hodnot a poskytujícího dostatek pozitivních vzorů a modelů chování. Jak v tomto světě, který jakoby ztratil ukazatele směru koncipovat hodnotovou výchovu ? Pedagogové tak stojí před nárokem naučit své svěřence rozumět tomuto světu, jeho ohrožení i možnostem. Proto je zapotřebí uvádět vychovávaného do situací, které mu otevírají porozumění hodnotovému charakteru světa. Zprostředkovávat mu situace, kdy může zažívat, „čím je svět pro něj." To je možné v prostředí, kde neabsentují

[43] Hartmann, N. Struktura etického fenoménu. S. 72

univerzální hodnoty. Můžeme ale v postmoderní době, která nepočítá s nějakým obecným smyslem a preferuje absenci přesně vymezené identity a tak umožňuje elasticitu zájmů, životních postojů a hodnot, ještě vymezit hodnoty, které by mohly být univerzálně platnými?

Ve všech velkých světových náboženstvích můžeme najít pět velkých přikázání lidskosti: 1.nezabíjet, 2. nelhat, 3. nekrást, 4. nekonat zlo, 5. ctít rodiče a milovat děti.[44] Na základě analýzy myšlenkových proudů různých kultur a jejich textů (kupř. Aristotela, Platóna, Starého zákona, Talmudu, Konfucia, Buddhy, samurajského kodexu Bušidó, Koránu, Upanišád...) vyplynulo celkem asi dvě stě seznamů ctností. K překvapení Seligmanova týmu, který tento výzkum vedl, každý z těchto myšlenkových proudů v rozměru třech tisíciletí a celé zeměkoule schvaloval šest ctností – moudrost a vědění, odvahu, lásku a lidskost, spravedlnost, střídmost, duchovnost a transcendenci. Podle Seligmana můžeme těchto šest ctností vnímat jako základní vlastnosti podporované téměř všemi náboženskými a filosofickými směry. Těchto šest ctností pak dohromady vytváří pojem dobrého charakteru.[45]

V evropské duchovní tradici k těmto univerzálním hodnotám patří úcta k jednotlivci sdílená s úctou k transcendentním hodnotám. V naší křesťanské tradici to, co tvoří jádro lidství a co Ježíš shledává na člověku nejpřitažlivějším se dá shrnout do čtyř kvalit – maličkost, touha, otevřenost a sebeodevzdání.

---

[44] Srov. KÜNG,H. Světový étos. Projekt. Zlín : Archa, 1990. s. 61
[45] Srov. SELIGMAN, M. Opravdové štěstí. Praha : Ikar, 2003. s. 163-164

Novověká expanze člověka, ohromný rozkvět technologií a s nimi související ekologická krize přidává další hodnotovou prioritu - úcta k jednotlivci musí přesahovat do úcty k životu -„v prohloubeném přitakání světu a životu dávám najevo úctu k životu. Oddávám se bytí vědomě a záměrně.“[46]

Novověký humanismus tyto základní, rámcové hodnoty spatřuje v čestnosti, poctivosti, ohledu na druhé, zdvořilosti, slušnosti, smyslu pro čestné jednání, schopnosti odpustit, přesnosti, dochvilnosti,nenásilném chování, trpělivosti, věrnosti, sebekázni a sebeovládání. V principech chování zpracovaných Britskou humanistickou společností mezi hodnotovými prioritami, kterými bychom měli rozvíjet, jsou : mít odpovědnost za své vlastní chování, hledat pravdu poctivě a s otevřenou myslí, být čestný a spravedlivý, mít respekt ke znalostem a zkušenostem druhých, snažit se o porozumění a spolupráci s lidmi různého původu a přesvědčení, uznávat, že situace a vztahy jsou jen zřídka ideální a že na nich musí pracovat, spíše přispívat ke zdaru života na Zemi než z toho života pouze čerpat.[47]

Ve výchově významným zdrojem utváření hodnot a ideálů je především aktivně a samostatně zhodnocená osobní zkušenost a na ni navazující vlastní kultivace jedince. Osvojování hodnot by mělo být založeno na interpersonálních kontaktech , které do popředí staví empatii, akceptování druhého, vnímání a prožívání sebe

---

[46] Schweitzer, A. Zastánce kritického ymšlení a úcty k životu. Praha . Vyšehrad, 1989. s. 281

[47] Srov. Herric, J. Values Education.

sama v kontextu určité situace a reakce druhých. Nedílnou součástí je prostor pro vlastní sebevyjádření, protože hodnoty a hodnocení nemohou být odděleny od prožitku subjektu, protože hodnota pro člověka je reálná pouze tehdy, pokud ji jako hodnotu sám přijme.

Škola realizující hodnotovou výchovu by měla být prostorem k setkávání u činností, jež jsou pro oba – vychovatele i vychovávaného smysluplné. Smysluplné v axiologickém rozměru, že nevnímáme svět jako něco odtažitého, k čemu jsme lhostejní, k čemu nemáme vztah. A jak takováto smysluplná setkání pedagoga a dětí mohou vypadat v praxi ?

Rozvoj „hodnotové kompetence" budoucích učitelů primárního vzdělávání na katedře pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání na PdF Ostravské univerzity.

V přípravě budoucích učitelů na naší katedře pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání je kladen velký důraz na problematiku hodnot jakožto fundamentu veškerých pedagogických snah. Oblast hodnot ve VŠ přípravě učitelů i rozvoj tzv. hodnotové kompetence byly součástí autorčiny práce ve VZO Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21.století. Pokus definovat hodnotovou kompetence učitele představuje souhrn určitých znalostí a dovedností, které podle Thonhausera představují „znalost dobře konstituovaného hodnotového systému stejně tak

jako schopnost a připravenost jednat u vědomí této znalosti a v souladu s ní."[48]

V rámci reflektivního modelu přípravy učitelů primárního vzdělávání doc. Hany Lukášové absolvují studenti projektovou praxi v jimi vybrané škole a třídě. S dětmi realizují projekt, v jehož přípravné fázi se právě zaměřují na vybrané hodnoty, kterou mohou být v projektu realizovány – kupř. v projektu Třída plná pohody se studentka zaměřila na rozvoj prosociálnosti – dávat, půjčit, poskytnou, pomáhat si navzájem.

Projektová výuka"jako podnik žáků" umožňuje osvojit si různé druhy poznání. Právě projekty umožňují neredukovat skutečnost pouze na objektivní vlastnosti světa – např. že diamant je tvrdší než mastek, ale pracovat i s prvotním postojem člověka, který je prakticky zkušenostní, hodnotící. Projektová výuka umožňuje postihovat hodnotový charakter světa. Jako příklad může sloužit realizace společného projektu žáků prvního a druhého stupně. V rámci projektu uspořádali na náměstí anketu s dospělými - ptali se dospělých, co je to mít rád, co je to láska.

Názvy projektů s žáky realizovaných studenty katedry primárního a alternativního vzdělávání vystihují samotný hodnotový charakter světa - „Jak žijí stromy", „Třída plná pohody", „Nemít kamarády – to vadí". Na konci projektu se pak děti vyjadřují, co jim přinesl, co se naučili, co si osvojili .V tomto hodnocení se pak odráží především „čím je to pro mě". „Nejvíc se mi líbila divizna, má krásně

[48] Trapichler,G., Persy,E., Teacher-training Guidelines According to the „Humane School". In Aplikované sociální vědy v přípravě učitelů. Brno: Paido, 1998., s. 164

chlupaté listy." „Už se tolik nehádáme a Marek H. není tak lakomý." „V projektu se mi nejvíce líbila nová paní učitelka. Je hezká, nekřičí a má nás ráda."

Ve výzkumném šetření na otázku, jakou studenti mají zkušenost s projekty a jestli je budou nadále realizovat v praxi, odpověděli studenti, že projekty jsou velmi náročné především na přípravu. Ale budou je zařazovat do výuky, protože „to děti baví, mají radost z práce; sami vyhledávají spoustu dalších informací; jinak se s nimi pracuje; jsou nadšené; překvapují tím, jak dovedou přemýšlet o světě".[49]

[49] Použity citace z jednotlivých projektů realizovaných studenty učitelství 1. stupně, katedra pedagogiky primárního alternativního vzdělávání, PdF OU Ostrava.

ZÁVĚR

Uslyšet hlas hodnot – k problematice hodnot ve výchově a vzdělávání pro 21. století

„Hodnoty jsou totiž všude. Vidíme je v každé době před sebou, a přece je nevidíme. Každá osoba, každá lidská zvláštnost je plnou hodnotou, je významná a jedinečná až do nezměřitelného odstínu. Je světem v malém, a to nejen jako vlastní struktura bytí, ale také jako vlastní hodnotová struktura.“ N. Hartmann[1]

Problém výchovy a vzdělání v moderním světě podle Hannah Arendtové „spočívá v tom, že se výchova a vzdělání nemůže ze své povahy autority a tradice zříci, že se však na druhé straně musí odehrávat ve světě, který není strukturován autoritou ani udržován tradicí.“[2]

Postidustriální, postmoderní, pozdní doba, riziková společnost. Charakteristickou předponou naší doby je „post“.„Post“ poukazuje za něco, co je „za“, co nedokážeme pojmenovat, a u těch obsahů, které pojmenovává a neguje, setrvává u strnulé podoby toho, co známe. Minulost plus „post“ – to je základní recept, s nímž mnohomluvně, nechápavě a neschopni porozumění stojíme tváří v tvář skutečnosti, která se zdánlivě rozpadá.“[3]

Existuje velké množství konceptů, které se pokoušejí charakterizovat současný svět, který obýváme. Podle Pierra Bourdieua jsou nejrozšířenejšími součástmi naší současné životní situace nejistota, nestabilita a křehkost.

---

[1] Hartmann, N. Struktura etického fenoménu. Praha. Academia, 2002. s. 34
[2] Arendtová,H. Krize kultury. Praha: Váhy, 1994. s. 119
[3] Beck,U. Riziková společnost.Praha: Slonnnnnnn, 2004. s. 13

Na otázku, „kdo je člověk" existuje v dějinách lidstva více než pět set různých charakteristik a definic. V pluralitních společnostech soutěží nároky na pravdu různých světonázorových koncepcí vedle sebe. Dnešním lidem zprostředkovávají jejich normativní a hodnotovou orientaci spíše nesčetné různorodé vlivy otevřené individualistické společnosti. Existuje velký svobodný prostor pro osobní rozhodnutí, ale i velký prostor pro nahodilé vlivy na individuální hodnotovou orientaci.

Hledání jakéhokoliv a obzvláště hodnotového konsensu v moderní společnosti je složité. Moderní společnost není homogenní, je rozštěpená na do tří nestabilních prvků: politického systému, ekonomiky a kultury.[4] Tyto sféry „nejsou v žádném souladu a každá má jiný rytmus změn. Podléhají odlišným normám, které vysvětlují odlišná, nebo dokonce protikladná chování. Nesoulad těchto tří sfér pak způsobuje různé rozpory ve společnosti."[5]

Jak tyto sféry ovlivňují život současného člověka? Co je pro ně symptomatické? Jaká ohrožení, jaké změny vztahu k hodnotám představují? Společnost ohrožují technologická, ekologická a sociální rizika, v jádru ji problematizuje reflexivní modernizace a dosavadní formy soudržnosti rozkládá vynucený individualismus.[6]

Vypjatý antropocentrismus - člověk jako míra věcí

G.Lipovetski nevnímá rozpor v naší společnosti jen jako napětí mezi ekonomikou a kulturou, ale plyne podle

---

[4] Srov. Bell, D. Kulturní rozpory kapitalismu. Praha: Slon, 1999.
[5] Beck,U. Riziková společnost. Praha: Slon, 2004. s. 20-21
[6] Beck, U. Riziková společnost. Praha: Slon, 2004. s. 421

něho ze samého procesu personalizace, ze systematického procesu atomizace a narcistické individulizace.[7] Paul Heelas tento proces přiléhavě označil jako „sakralizace sebe sama." Toto zaměření se poněkud podobá gnózi, ale chybí mu transcendentní osvobození duše. Znamená to pěstování samotného já, s cílem „vybudovat samořídící způsob pochopení sama sebe" nebo jinými slovy „osvobodit se od institucí hlavního proudu myšlení, který představu každého já podřizuje zespolečenštěnému způsobu bytí". Výsledkem je „etika sebe sama, která připisuje nejvyšší hodnotu bohatství vnitřního já."[8] Kritériem hodnocení a mírou všech věcí se tak stává individuální já.

Podle Ch. Taylora třemi konstituvními, nejvyššími dobry jakožto zdroji moderní identity jsou autonomie, autenticita a Bůh.[9] V době šířící se sekularizace, kdy ani Evropská ústava „nepočítá s křesťanskými hodnotami", ztrácíme v morálním prostoru jedno z konstitutivních dober člověka – zdroj judeokřesťanské tradice. A tak zdroje identity člověka se dnes přesouvají především do prostoru autonomie a autencitity. Autenticita člověka, ke které směřuje výchovné působení, je mnohdy redukována na něco, co má účel samo v sobě. Geneze naší mysli a tím i rozvíjení hodnotového vědomí není „monologické", ale dialogické. Koncentrace na své já tak nejen zplošťuje naši existenci, ale především ji hodnotově zužuje tím, že člověka odcizuje od ostatních živých bytostí a světa.

---

[7] Lipovetsky,G. Soumrak povinnosti. Praha: Prostor, 1998. s. 151
[8] In Krejčí, J. Lidský úděl a jeho proměnlivá tvář. Praha: Karolinum, 1996. s. 178
[9] Srov. Taylor, Ch. Sources of the Self.

Autenticita jako definování sebe sama znamená nalézt, co je na mé odlišnosti od ostatních smysluplné.[10] Být autonomní bytostí v plném slova smyslu znamená především tříbit náš cit pro to „uslyšet hlas hodnot."

Opojení racionali tou

Termínem techno-věda označuje Lyotard síly, které působí směrem k rozšiřování oblasti technologie na úkor lidstva a jeho hodnot. Technicko ekonomický řád se řídí funkční racionalitou – účinností, užitečností, záslužností, produktivitou. Imperativem je nadvláda nad stále nepřátelštějším prostředím pomocí mohutného nárůstu efektivnosti systému. Technologie je hrou, která se nevztahuje k pravému, správnému nebo krásnému, atd., ale k efektivnosti.[11] V takovém režimu mizí morálnost, a to je další významný úhyb směrem od sféry lidského.[12] V současné škole můžeme sledovat dopady tohoto nárůstu efektivnosti systému v důrazu na teoretické vědění, na odpovídající prospěch, který jedinci zaručí pokračovat dále ve studiu. Mít „kvalifikaci" je hodnoceno výše než „být dobrým člověkem".

Jak můžeme jako pedagogové reagovat na tyto sféry ohrožení? Jak realizovat hodnotovou dimenzi ve vzdělávání podporující hledání takového smyslu života, který není ani byrokracií, ani technologií ani závislostí? Jak ve společnosti, ve které mnohé hodnoty ztrácejí svou platnost jako norma nebo se otevřeně zpochybňují, učit

[10] Taylor, Ch. Etika autenticity. Praha: Filosofia, 2001.s 39
[11] Lyotard, J.F. Postmoderní situace. S. 44
[12] Srov.Lyotard,J.F. The Inhuman.: Reflections on Time .Oxford , 1991.

umění být v rozměru lidskosti jakožto jednání s lidmi a věcmi?

Nová světová charta vzdělávání spatřuje jeden ze smyslů současného vzdělávání v „předávání cestovního pasu pro život." Tato metafora otevírá potřebu orientovat vzdělanostní cestu jedince dvojím směrem. K porozumění světu jako objektivitě, která se demonstruje jako soubor objektivních zákonitostí a vlastností tohoto světa. Toto porozumění se otevírá v teoretickém vědění. Druhým rozměrem vzdělanostního pohybu je cesta k porozumění „světu jako předmětu lidské angažovanosti, jako bytí mající lidský smysl, jako svět významů a hodnot."[13] Jedině v rozměru tohoto dvojího vzdělanostního pohybu se škola může stát prostorem rozvíjení umění být jako rozvíjení vědomí sebe sama v totalitě s druhými a se světem.

[13] Dorotíková,S. Škola a hodnoty s. 28

Resumé

Vychovávat a vzdělávat znamená uvádět člověka k základním představám toho, čím může člověk být, jaké je jeho poslání. Tato orientace k bytí jako „živé možnosti" předpokládá orientaci v konstitutivních hodnotách lidství, na základě kterých si vytváříme svůj postoj ke světu. Těžiště disertační práce „Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání" se především zaměřuje na odlišnost porozumění světu jako objektivitě, které se otevírá v teoretickém vědění od světa významů a hodnot, které souvisí s naším prakticky zkušenostním, tj. hodnotícím postojem.

Jedním ze stěžejních dokumentů, které se pokoušejí tuto problematiku vymezit, je Zpráva „Učení je skryté bohatství" vypracovaná Mezinárodní komisí UNESCO „Vzdělávání pro 21 století" pod vedením Jacquese Delorse. Čtyři základní pilíře „učit se poznávat", „učit se jednat", „učit se žít společně", „učit se být" poukazují na nutnost filosofické reflexe. Jsou provázány se základními filosofickými otázkami, jak je postuloval Kant. „Co mohu vědět?, Co mohu činit ?, V co mohu doufat? a Co je člověk.?"

Při tázání se po smyslu výchovy a vzdělání jsme odkazováni k otázkám lidské existence, jejího poslání a hodnot, které tvoří individuální a společenskou strukturu. Nová světová vzdělávací charta pro 21. století tento rozměr „lidských věcí" znovu připomíná, když spatřuje vzdělanostní syntézu v umění být. Toto umění být ve vzdělávání spojuje s individuální rovinou rozvoje

člověka, ale také s jeho schopností samostatně a odpovědně jednat. Přijmout tuto vzdělávací vizi znamená zamýšlet se nad axiologickým fundamentem vzdělávání. V rozměru světové vzdělávací charty pro 21. století a jejích vzdělávacích priorit se tak pouze obecné vědění - teoretické a technické - jeví jako nedostačující. Být vzdělán znamená osvojit si různé druhy vědění, máme-li registrovat různé roviny světa. Je potřeba dát zpět prostor pro vědění související s osobní zkušeností, osobní pravdou a mravní dimenzí. Prvotní postoj člověka není teoretický, ale prakticky zkušenostní, tj. hodnotící. Zakomponovat axiologické hledisko do fundamentu vzdělávání znamená znovu vzdělávání navracet zapomenutou dimenzi související s utvářením hodnotových a životních postojů.

Abstract

To bring up and educate any person means to guide him/her to understand basic notions of what a man can be and what is his/her mission. Such orientation towards being (existence) as an "active alternative" implies orientation in constitutive values of humanity based on which we create our attitude towards the world. My PhD Thesis named "Axiological Dimension in Education and Upbringing" is focused on raising questions and developing arguments in the following area: which values and objectives should become the priority in education and upbringing of the early 21st century.

There is one of the core documents which tries to specify the above issues, e.g. the Report "Learning is Hidden Wealth" elaborated by the UNESCO International Commission - the "Education for the 21st century" headed by Jacques Delors. The four basic pillars are "to learn to cognize", "to learn to act", "to learn to live together" and "to learn to be" and point out the necessity of philosophical reflexion. They are linked with the basic philosophical questions postulated by Kant: "What can I know?", "What can I do", "What can I hope for?" and "What is a human being like?"

When asking about the sense of education and upbringing we are referred to issues relating to human existence, its mission and values which form individual and social structure. The new World Chart of Education for the 21st Century again recalls such dimension of "human issues" in the fact that the educational synthesis

rests in the art of being. In education such art of being is connected with the individual level of human development and also with the human ability to act in an independent and conscientious manner. To adopt such vision in education means to think about the axiological basis of education. In the context of the World Chart of Education for the 21st Century and its educational priorities, general learning (knowledge) itself - theoretical and technical - appears not to be sufficient. To become educated means to acquire various kinds of knowledge; this is necessary for us to be able to take into account various world levels. It is necessary, again, to prefer learning based on personal experience, personal truth and moral dimension. The primary human attitude rests in experience, e.g. evaluation, and not in theory. To implement the axiological aspect as the basis of education means to return back to the long-neglected dimension connected with the forming of value- and life-oriented attitudes.

Literatura

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky.* Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.

ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie* . Praha : SPN, 1990. ISBN 80-04-26038-1.

ARENDTOVÁ,H. *Krize kultury* . Praha : Váhy, 1994.

ARENDTOVÁ, H. *Život ducha . 1. díl Myšlení* . Praha : Aurora, 2001. ISBN 80-7299-041-1.

ARISTOTELES *Etika Nikomachova.* Praha ,: Rezek, 1996.

ARISTOTELES *Politika.* Praha : Jan Laichter, 1939.

BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost.* Praha : Mladá fronta, ISBN 80-204-1195-X

BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době* . Praha : Slon, 1995.

BECK, U. *Riziková společnost.* Praha : Slon, 2004. ISBN 80-86429-32-6.

BELL, D. *Kulturní rozpory kapitalismu.* Praha : SLON, 1999.

BĚLOHRADSKÝ, V. *Krize eschatologie neosobnosti* . Londýn : Rozmluvy, 1982.

BĚLOHRADSKÝ, V. *Přirozený svět jako politický problém* . ČS, Praha : 1991.

BERGER, P. L. *Vzdálená sláva* . Praha : Barrister a Principal, 1997.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání* . Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BLÁHA, I. A. *Ethika jako věda . Úvod do dějin a theorie mravnosti* . Praha : Atlantis, 1990. ISBN 80-7108-023-3.

BRÁZDA, R. *Úvod do srovnávací etiky.* Praha : KLP, 1998. ISBN 80-85917-46-7.

BRÁZDA, R. a kol. *Vybrané problémy soudobé etiky* . Brno : MU 1993.

BRENTANO, F. *O původu mravního poznání* . Praha : Naše vojsko, 1993.

BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy* . Praha : Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

BUCHANAN, P. J. *Smrt Západu* . Praha : Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1103-8.

BUZAN, T. Síla duchovní inteligence. Praha : Columbus, 2002. ISBN 8072-49-131-8.

BLOOM, B.S., KRATHHWOHL,D.R. Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longmans, Green 1956.

CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot* . Praha : Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.

CAPRA, F. *Ekogramotnost. Vzdělání pro příští století.* Přednáška z konference Forum 2000.

CORETH, E. *Co je člověk* . Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-098-2.

COTTON, T., LAMB, T. *A „modern" european education* . In : Pedagogika, roč. LI, 2001. S. 63-69

CRICK, R.D., WILSON,K. *Being a Lerner: A Virtue for the 21st century.* In Blackwell Publishing Ltd. And SES 2005.

Člověk v moderních vědách . Praha : Filosofický ústav ČSAV, 1992.

DAHRENDORF, R. The politics of Values. ww.project.syndicate.org.
DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot . Problémy lidské existence, poznání a hodnocení.* Praha: PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-79-X.
DOROTÍKOVÁ, S. a kol. *Naše kulturní dědictví.* Praha : PdF UK, 2000. ISBN 80-7290-015.
DOROTÍKOVÁ, S. *O výchově a vzdělání z pohledu axiologie.* In Hodnoty a vzdělání. Praha : PdF UK, 1997.
DOROTÍKOVÁ, S. *Škola a hodnoty.*
DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti* . Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7.
DURANT, W. Od Platóna k dnešku. Praha : Sfinx B. Janda, 1938.
DURKHEIM, E. *Education and Sociology* . New York : The Free Press, 1956.
Etika a dnešek . Sborník referátů z mezinárodního semináře . 10.-11.2.1995. Brno 1996.
ERRIKSON, E.H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený.* Praha . Nakladatelství LN, 1999.
EURYDICE. Informační síť o vzdělávání v Evropě. http://www.eurydice.org
Filosofia XX wieku I., II. . Warszawa : PW Wiedza Powzsechna, 2002.ISBN 83-214-1275-0
*Filosofie, výchova, hodnoty . Sborník k významnému životnímu jubileu prof.J.Peškové, CSc.*Praha : PdF UK, 1999. ISSN 0862-4461.
Filosofie výchovy . Sborník z konference, konané v Plzni dne 25. a 26.1.19993 . Západočeská universita . Ústav filosofie 1993.
FINKIELKRAUT, A. *Destrukce myšlení* . Praha : Atlantis, 1993.
FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se.* Praha : Portál, 1997.
FLOSS, P. Architekti křesťanského středověkého vědění. 1 Praha : Vyšehrad,
2004. ISBN 8021-662-X.
FERGUSON, M. Die sanfte Verschworung. Basel : Sphinx Verlag, 1982.
FINK, E. Zur Krisen des modernen Menschen. Würzburg : Könighausen und Neumann, 1989.
FUCHS, E. *Co dělá naše jednání dobrým?* Jihlava : Mlýn, 2003. ISBN 086498-03-4.
FREIE, P. *„Bankowa" koncepcja edukacji jako narzedzie opresji.* In Edukacja i wyzwolenie. Krakow . Impuls, 1992.
FRANKL, V. E. Vůle ke smyslu. Brno : Cesta, 1994.ISBN 80-85139-29-2.
GADAMER, H.G. *Idea dobra w dyskusji miedzy Platonem a Aristotelem* . Kety : ANTYK, 2002. ISBN 83-88524-37-2.
GÖBELOVÁ, T. *Problém hodnot a světonázorová výchova v pluralitní společnosti.* Diplomová práce obhájena na FF UK ,1998. Nepublikováno.
GÖBELOVÁ, T. *Uvedení do výchovné problematiky na prvním stupni ZŠ.* Ostrava : PdF OU, 2004. ISBN 80-7368-006-8.
GÖBELOVÁ, T. *Reflexe hodnot v kontextu mravní výchovy.* In Premiany educacyjne. Krakow : Impuls, 2002.

GÖBELOVÁ, T. *Rozvoj hodnotových kompetencí ve vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ* . In Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Ostrava : PdF OU, 2001. ISBN 80-7042-189-4.
HAGER, F. P. *Platon a platonismus v dějinách výchovy* . Praha : PdF UK, 1994.
HARTMANN, N. Nové cesty ontológie. Bratislava : Pravda, 1976.
HARTMANN, N. *Struktura etického fenoménu* . Praha : Academia, 2002. ISBN 80-200-0970-1.
HASS, A. *Morální inteligence* . Praha : Columbus, 1999.
HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy.* Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
HAYEK, F.A. *Kontrarevoluce vědy.*Studie o zneužívání rozumu. Praha : Liberální institut, 1995. ISBN 80-85787-87-3.
HEIDEGGER, M. *Bytí a čas* . Praha : Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86-005-12-7.
HEIDEGGER, M. *O pravdě a bytí* . Praha : Mladá Fronta, 1993. ISBN 80-204-0416-3.
HEIDEGGER, M. *Letter on Humanism.* http://www.07.homepage.villanova.edu/paul.livingston/martin.heideg.
HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje* . Praha : Portál, 1997.
Hodnoty a vzdělání . Praha : PF UK, 1997.
HONNETH,A. *Sociální filosofie a postmoderní etika.* Praha. Filosofia, 1996.
HODOVSKÝ, I., SEDLÁK, J. *Z dějin morálních teorií* . Olomouc : PdF UP, 1995.
HUSSERL, E. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie* . Praha : Academia, 1972.
CHALIEROVÁ, C.O. O filosofii Emmanuela Lévinase. Praha : 1996
ILLICH, I. *Odškolnění společnosti* . Praha : Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-96-6.
JANKE, W. *Filosofie existence* . Praha : Mladá fronta, 1995. ISBN 80-204- 0510-0.
JASPERS, K. *Filosofická víra* . Praha : Oikoymenh, 1994. ISBN 80-85241-77-3.
JASPERS, K. *Šifry transcedence.* Praha : Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-335-3.
JANÁT, B. *Myslet proti duchu doby* . Praha : Sofia, 1999.
Jednota světa a pluralita hodnot . Sborník k významnému životnímu jubileu doc. S. Dorotíkové, DrSC. Praha : 2002. ISBN 80-7290-072-2.
JONAS, H. *Princip odpovědnosti: pokus o etiku pro technologicou civilizaci.* Praha: Oikoymenh, 1997. *ISBN 80-86005-06..*
KANT, I. *Základy metafyziky mravů* . Praha : Svoboda, 1990.
KANT, I. *Prolegomena ke každí příští metafyzice, jež se bude mo ci stát vědou.* Praha : Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0310-2.
KAUFMANN, D.L. *Obsah vzdelavania orientovaný na budúcnosť.* In Škola budoucnosti. Zborník zahraničných štúdií. Bratislava : 1998.
KIERKEGAARD, S. *Současnost* . Praha : Votobia, 1996. ISBNn80-7198-089-7.
KESSIDI, F. Ch. *Sokrates.* Praha : Svoboda, 1980.
KLAFKI, W. *Studie k teorii vzdělání a k didaktice.* Praha : SPN, 1967.

KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití* . Praha : Slon, 2004. ISBN 80-86429-35-0.
KOHLBERG,L., LEVINE, C. *Moral stages: A current formulation and a response to critics* . New York : Harper a Row, 1983.
KOLÁŘ, P., SVOBODA, V. *Logika a etika . Úvod do metaetiky* . Praha : Filosofia, 1997. ISBN 80-7007-100-1.
KOŤA, J. *Filosofické zamyšlení nad pedagogickými ctnostmi* . In : Pedagogika, roč. LIV, 2004.
KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova* . Prešov : ManaCo, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie* . Brno : MU, 1990.
KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí* . Praha : Herrmann a syn., 1995.
KREJČÍ, J. *Lidský úděl a jeho proměnlivá tvář . Duchovní základy civilizační plurality* . Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-262-1.
KÜNG, H. *Světový étos. Projekt.* Zlín : Archa, 1990. ISBN 80-900249-4-7.
LENZ, L a kol.*Etická výchova.* Praha : Luxpress, 2005. ISBN 80-7130-116-7.
LENZ, L. *Od konfrontácie k dialógu.* Bratislava : Nové město, 1992. ISBN 80-85487-08-X.
LÉVINAS, E. *Etika a nekonečno* . Praha : Oikoymenh, 1994. ISBN 80-85241-67-6.
LÉVINAS, E. *Totalita a nekonečno.* Praha . Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-20-8.
Lidské hodnoty a společnost v pohybu . Kruh nezávislé inteligence a Společnost pro trvale udržitelný život. Praha : 1994.
LIPOVETSKY, G. Soumrak povinnosti. Praha : Prostor, 1996. ISBN 80-7260—044-3.
LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe). Ostrava : PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
LYOTARD, J. F. *O postmodernismu* . Praha : Filosfický ústav AV ČR, 1993. ISBN 80-707-047-1.
LYOTARD, J.F. *The Inhuman: Reflections on Time.* Oxford, 1991.
MACHALOVÁ, T. *Dvě koncepce etiky odpovědnosti.* In Filosofický časopis, roč. 45, 1997, č. 3.
MACHOVEC, M. *Filosofie tváří v tvář zániku* . Praha : Nakladatelství Zvláštní vydání, 1998. ISBN 80-85436-61-2.
MASLOW, A.H. Religions, Values and Peak-experiences. New York: The Viking Press, 1970.
MATĚJKA, M. *K filosofii existence.* Praha : Magnet Press, 1995. ISBN 80-85847-39-6.
MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy* . Praha : Oikoymenh, 1995. ISBN 80-86005-01-1.
MURZYN, A. *Filozofia edukacji u schylku XX wieku* .Kraków : Impuls, 2001. ISBN 83-7308-062-7.
Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha : MŠMT, 2001.

NAESS, A. *Seberealizace a společnost*. www.baraca.cz
NAESS, A. *The Shallow and the Deep*. In Long Range Ecology Movement, 16, 1973. 5:16,6
NEUBAUER, Z. *Smysl a svět* . Praha : Nadace VIZE 97, 2001. ISBN 80-86181- 45-6.
NEUBAUER, Z. *O Sněhurce aneb cesta za smyslem bytí a poznání* . Praha : Malvern, 2004. ISBN 80-86702-02-2.
NIETZSCHE, F. *Antikrist – Přehodnocení všech hodnot*. Olomouc : Votobia, 2001.
NIETZSCHE, F. *Mimo dobro a zlo*. Praha : Aurora, 1996.
NOVÁK, M. *Hodnoty a dějiny* . Praha : Družstevní práce, 1947.
Objevujeme Evropu . Praha : PdF UK, 1997. ISBN 80-86039-27-7.
ORTEGA y GASSET, J. *Vzpoura davů*.. Praha : Naše vojsko, 1993.
Osobnost a komunikace . Příspěvky k filosofii výchovy . Praha : PdF UK, 1990.
PALOUŠ, R. *Česká zkušenost* . Praha : Academia, 1994. ISBN 80-200-0494-7.
PALOUŠ, R. *Čas výchovy* . Praha : SPN, 1991.
PATOČKA, J. *Filosofie výchovy* . Praha : PdF UK, 1997.
PATOČKA, J. *Přednášky z antické filosofie*. Praha : SPN, 1991.
PATOČKA, J. *Přirozený svět jako filosofický problém* . Praha : ČS, 1992. ISBN 80-202-0365-6.
PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*.Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
PESCHKE, K. H. *Křesťanská etika* . Praha : Vyšehrad, 1999. ISBN 80-7021-331-0.
PELCOVÁ, N. Filosofická a pedagogická antropologie. Praha : Karolinum, 2000.
PEŠKOVÁ, J. *Role vědomí v dějinách* . Praha : NLN, 1998. ISBN 80-7106-217-0.
PEŠKOVÁ, J., SCHÜCKOVÄ, L. *Já, člověk* . Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-21 766-4.
PETŘÍČEK, M. *Úvod do současné filosofie* . Praha : Herrmann a syn., 1997.
PLATÓN *Dialogy o kráse*. Praha : Odeon, 1979.
PLATÓN *Zákony*. Praha, 1997.
PLATÓN *Prótagoras*. Praha : Oikoymenh, 1992
PLATÓN Listy. Praha, : Laichterova filosofická knihovna, 1945.
POLÁKOVÁ, J. *Možnosti transcendence* . Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-106-7.
PELCOVÁ, N. a kol. *Výchova k humanismu* . Praha : UK PdF, 1999. ISBN 80-86039-77-3.
RAMONET, I. *Tyranie médií* . Praha : Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204- 1037-6.
RATZINGER, J. *Evropa – její základ dnes a zítra*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2005. ISBN 80-7192-8011-1.
RICKEN, *Obecná etika*. Praha : Oikoymenh, 2000.
RICOEUR, P. *Filosofie vůle I.* . Praha : Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-033-5.

RICH, A. *Etika hospodářství* 1. *Theologická perspektiva.* Praha: Oikoymenh, 1994.
ROGERS, C. R., FEINBERG, H. *Sloboda učit sa* . Modra : Persona, 1998. ISBN 80-96780-0-6.
Sborník konference o významu humanizace na Západočeské universitě. Západočeská universita. Plzeň : 1992.
SEARLE, J.R. Mysl, mozek a věda. Praha: Váhy, 1994. ISBN 80-204-0509-7.
SELIGMAN, M. *Opravdové štěstí.* Praha Ikar, 2003. ISBN 80-249-0293-1.
SEEBAUERIVÁ, R. *Kultura učení jako výuková metoda. In* Pedagogická orientace 1, 2002.
SCRUTON, R. *Krátké dějiny novověké filosofie* . Brno : Barrister a Principal, 2000. ISBN 80-85947-29-3.
SCRUTON, R. *Průvodce inteligentního člověka filosofií.* ISBN 80-85947-29-3.
SKOLIMOWSKI, H. *Účastná mysl . Nová teorie poznání a vesmíru* . Praha : Mladá Fronta, 1994. ISBN 80-204-0918-1.
SOKOL, J. *Malá filosofie člověka* . Praha : Vyšehrad, 1998. ISBN 80-7021-253-5.
Some implications of human and social capital building in the knowledge society for emloyment and social inclusion policies. http://europa.eu.int/
SPAEMANN, R. *Štěstí a vůle k dobru* . Praha : Oikoymenh, 1998.
SPAEMANN, R. *Základní mravní pojmy a postoje* . Praha : Svoboda, 1995.
SCHALLER, K. *Studie k systematické pedagogice* . Praha : PdF UK, 1993.
SCHELER, M. *Místo člověka v kosmu.* Praha : Váhy, 1968.
SCHELER, M. *Můj filosofický pohled na svět.* Praha : Vyšehrad, 2003. ISBN 80-7021-390-6.
SCHELER, M. Řád lásky. Praha : Váhy, 1971.
SCHWEITZER, A. *Zastánce kritického myšlení a úcty k životu.* Praha: Vyšehrad, 1989. ISBN 80-7021-010-9.
STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie* . Praha : Zvon, 1991. ISBN 80-7113-041-9.
Svobodná společnost, svobodná morálka . Sborník příspěvků z mezinárodní konference „Svobodná společnost-svobodná morálka“ . 26.-28.9.1995. PF UP Olomouc : 1995.
ŠMAJS, J. KROB, J. *Úvod do ontologie.* Brno : MU, 1994. ISBN 80-210-0879-2.
Šok z prosperity . Bratislava : Spoločnosť pro trvalo udržitělný život v SR, 1995. ISBN 80-967381-6-X.
ŠPUR, J. *Úvod do systematické filosofie . Gnoseologie* . Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-17-1.
STARÝ, R. Medúsa v novější době kamenné. Praha : Prostor, 1994. ISBN 80-85190-30-3.
TAYLOR, Ch. *Etika autenticity.* Praha : Filosofia,2001.ISBN 80-70007-150-8.

TAYLOR, Ch. *Sources of the Self. The making of the Modern Identity.* Harvard: Harvard University edition nfs UK, 1992. ISBN 0-674-82426-1.
TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty.*Praha : Filosofia, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
TRAPICHLER, G., PERSY, E., KHAn-SVIK, G. *Teacher-training Guidelines According to the „Humane Schol* " . In Aplikované sociální vědy v přípravě učitelů. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-59-1.
TUGENDHAT, E. Tři přednášky o problémech etiky. Praha : Mladá fronta, 1998. ISBN 80-204-0744-8.
Učení je skryté bohatství . Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století". Praha : PHARE, 1997.
UMLAUF, V. *Evropské cesty k vlastnímu já* . Brno : CDK, 2002. ISBN 80-7325-002-0.
VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-148-1.
VAVROUŠEK, J., NOVÁČEK, P. *Lidské hodnoty a trvale udržitelný způsob života.* In Sborník přednášek, Olomouc : UP, 1993.
WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno : MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
WALTEROVÁ., E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* 1.díl. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
WEBER, M. Autorita, etika a společnost. Praha: Mladá fronta, 1997.
WEBER, M. Metodologie, sociologie a politologie. Praha, 1998.
WELLMER, A. *K dialektice moderny a postmoderny. Kritika rozumu po Adornovi* . Praha : DAUPHIN, 2004. ISBN 80-7272-030-9.
WELSCH, W. Naše postmoderní moderna. Praha : Zvon, 1994.
WELSCH. W. Postmoderna - pluralita jako etická a politická hodnota. Praha : KPL, 1993.
WOLF, J. *Kulturní a sociální antropologie.* Praha : Svoboda, 1971.
Základy společenských věd . Praha : Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-66-1.